

Andreas Schnider, Maria-Luise Braunsteiner,
Ivo Brunner, Christina Hansen,
Barbara Schober, Christiane Spiel (Hrsg.)

PÄDAGOGINNEN- BILDUNG

Evaluationen und Analysen



Be  Be

ANDREAS SCHNIDER, MARIA-LUISE BRAUNSTEINER,
IVO BRUNNER, CHRISTINA HANSEN, BARBARA SCHOBER,
CHRISTIANE SPIEL (HRSG.)

PädagogInnenbildung

Evaluationen und Analysen

Be+Be-Verlag: Heiligenkreuz 2023

ISBN 978-3-903602-72-4

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für die Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Rechte vorbehalten. Printed in EU 2023.

Abbildung Cover: Arnold Reinthaler, »Apfelkerne«, seit 2020 (fortlaufend),
Marmor und Serpentine, ca. 26 x 18 x 8 cm

Layout und Korrektur: AugstenGrafik, Petra Tischler



© Be+Be-Verlag Heiligenkreuz im Wienerwald,
www.bebeverlag.at

Direkter Vertrieb:

Klosterladen Stift Heiligenkreuz
A-2532 Heiligenkreuz im Wienerwald

Tel. +43-2258-8703-400

E-Mail: bestellung@klosterladen-heiligenkreuz.at

ANDREAS SCHNIDER, MARIA-LUISE BRAUNSTEINER,
IVO BRUNNER, CHRISTINA HANSEN,
BARBARA SCHOBER, CHRISTIANE SPIEL (HRSG.)

PädagogInnenbildung

Evaluationen und Analysen



Inhalt

VORWORT	12
I EVALUATIONEN	15
Evaluation der Aufnahmeverfahren für Lehramtsstudien der Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in Österreich	16
<i>Andreas Pfaffel, Brigitte Ecker</i>	
1 Executive Summary	16
2 Ausgangspunkt und Ziel der Evaluation	18
3 Eignungsdiagnostik für den Hochschulzugang	19
3.1 Begriffsklärung: Aufnahme- Eignungs- und Zulassungsverfahren	19
3.2 Bedeutung der eignungsdiagnostischen Güte der Verfahren	20
3.3 Ziele von Aufnahmeverfahren für den Hochschulzugang	21
3.4 Gütekriterien für Verfahren zur Eignungsbeurteilung	22
3.5 Zur Bedeutung eines Anforderungsprofils	26
3.6 Bedeutung der Grundrate und Selektionsquote zur Beurteilung der prognostischen Validität	27
4 Hintergrundinformationen	29
4.1 PädagogInnenbildung NEU	29
4.2 Rechtlicher Rahmen der Aufnahme- und Eignungsverfahren für Lehramtsstudien in Österreich	30
4.3 Vier Entwicklungsverbünde in Österreich	32
5 Ziele und Fragestellungen der Evaluation	33
6 Vorgehen in der Evaluationsstudie	34
6.1 Der partizipative Evaluationsansatz	34
6.2 Konzeption der Evaluation	35
7 Durchführung der Evaluation	37
7.1 Modul A – Beteiligung und Zieleexplikation	37
7.2 Modul B – Datenerhebung	40
7.3 Modul C – Datenaufbereitung und Datenanalyse	42
8 Zusammenfassung der Ergebnisse	42
8.1 Konzeption und Anforderungsprofil	43
8.2 Struktur der Aufnahmeverfahren	44
8.3 Ziele der Aufnahmeverfahren	44
8.4 Stärken und Gemeinsamkeiten der Online-Self-Assessments	45
8.5 Stärken und Gemeinsamkeiten der Eignungsverfahren der Primarstufe	46
8.6 Stärken und Gemeinsamkeiten der Eignungsverfahren der Sekundarstufe	48
8.7 Selektionskriterien in den Aufnahmeverfahren	50
8.8 Ergebnisse zum Ressourceneinsatz	51

9 Empfehlungen	51
10 Literatur	59

Evaluierung der PädagogInnenbildung NEU in Österreich – Abschlussbericht zur Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung 62
Doreen Flick-Holtsch, Lena Hollenstein, Manuela Haldimann, Alexandra Taras, Christian Brühwiler, Horst Biedermann

Zusammenfassung	62
Durchführung der Evaluierung	63
Erhebungsinstrumente der Evaluierung	63
Limitationen des Evaluierungsprojekts.....	64
Die wichtigsten Erkenntnisse.....	65
Handlungsfelder für die Weiterentwicklung der Pädagog*innenbildung	67
1 Einleitung	69
1.1 Ausgangspunkt der Evaluierung.....	69
1.2 Grundkonzeption der Evaluierung.....	70
1.3 Leitfragen der Evaluierung	71
1.4 Einbettung der Evaluierungsergebnisse in die geopolitische und bildungspolitische Situation	72
1.5 Aufbau des Evaluierungsberichts.....	73
2 Methodische Grundlagen der Evaluierung	74
2.1 Untersuchungsdesign.....	74
2.2 Durchführung der Onlinebefragungen.....	76
2.3 Beschreibung der Erhebungsinstrumente	79
2.4 Datenaufbereitung und Datenanalyse.....	81
2.5 Schlussbemerkung zu den methodischen Grundlagen.....	85
3 Stichprobenbeschreibung und Ergebnisse – Primarstufe	86
3.1 Stichprobenbeschreibung	86
3.2 Modul 1: Onlinebefragung von Studierenden und Junglehrpersonen	90
4 Stichprobenbeschreibung und Ergebnisse – Sekundarstufe Allgemeinbildung	108
4.1 Stichprobenbeschreibung	108
4.2 Modul 1: Onlinebefragung von Studierenden und Junglehrpersonen	111
4.3 Modul 2: Junglehrpersonen- und Schüler*innenbefragung.....	128
5 Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Evaluierungsergebnisse	136
5.1 Vorbemerkungen zur Diskussion der zentralen Evaluierungsergebnisse	136
5.2 Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Evaluierungsergebnisse entlang der Module	138

6 Ableitung von fünf möglichen Handlungsfeldern basierend auf den zentralen Evaluierungsergebnissen	146
<i>Handlungsfeld 1: Positive Aspekte der Evaluierung identifizieren und reflektieren</i>	147
<i>Handlungsfeld 2: Choreografie der Inhalte für das Studium und den Berufseinstieg in den Curricula prüfen und weiterentwickeln</i>	147
<i>Handlungsfeld 3: In den Curricula Verbindungen zwischen wissenschaftsbezogenen und praxisbezogenen Ausbildungsteilen herstellen</i>	149
<i>Handlungsfeld 4: Junglehrpersonen in kooperativen Räumen zwischen Hochschule und Berufspraxis fördern</i>	150
<i>Handlungsfeld 5: Aufgaben und Kompetenzprofile der Auszubildenden in der Pädagog*innenbildung beschreiben</i>	151
7 Literaturverzeichnis	152
8 Anhang	158
 Evaluierung der Pädagog*innenbildung NEU	
Sekundarstufe Berufsbildung	189
<i>Silja Rohr-Mentele und Sarah Forster-Heinzer</i>	
Zusammenfassung	189
<i>Evaluierungskonzept Sekundarstufe Berufsbildung (Kapitel 2 und 3)</i>	189
<i>Mixed-Methods-Design</i>	190
<i>Die bedeutendsten Erkenntnisse und Implikationen (Kapitel 8)</i>	192
1 Einleitung	195
1.1 Charakteristika der Zielgruppe: Berufsbildung	195
2 Wissenschaftliche Verortung des Evaluierungsprojekts	197
2.1 Der Kompetenzbegriff	197
2.2 Kompetenzmodelle in der Ausbildung von Lehrer*innen	199
2.3 Evaluierung einer kompetenzorientierten Ausbildung	202
3 Das Konzept der Evaluierung der Pädagog*innenbildung NEU	
Sekundarstufe Berufsbildung Österreich	204
3.1 Evaluierung des intendierten Curriculums	206
3.2 Evaluierung des implementierten Curriculums	209
3.3 Erreichtes Curriculum	210
3.4 Reform: vorher – nachher	210
3.5 Ausbildung Lehrer*innen Sekundarstufe Berufsbildung	210
3.6 Methodisches Vorgehen und Zeitplan	215
3.7 Grundgesamtheit	215
4 Curriculumsanalyse	217
4.1 Methode	218
4.2 Resultate	219
4.3 Hinweise zur Kodierung	237
4.4 Diskussion der Erkenntnisse	238
5 Interviewstudie	242
5.1 Stichprobe und Vorgehen	243
5.2 Resultate	244
5.3 Diskussion	258

6 Fragebogenerhebung unter den Student*innen	
an Pädagogischen Hochschulen	261
6.1 Methode	262
6.2 Resultate	271
6.3 Diskussion	302
7 Fragebogenerhebung Lehrende an Pädagogischen Hochschulen	307
7.1 Methode	308
7.2 Resultate	312
7.3 Diskussion	335
8 Abschließende Diskussion der Evaluierung Pädagog*innenbildung NEU mit	
Anregungen zur Weiterentwicklung	339
8.1 Handlungsfeld 1: Weiterentwicklung der kompetenzorientierten Ausbildung angehender	
Pädagog*innen	341
8.2 Handlungsfeld 2: Aufbau und Struktur der Ausbildung	344
8.3 Handlungsfeld 3: Lerngelegenheiten und Stellenwert der Kompetenzbereiche in der Lehre	348
8.4 Handlungsfeld 4: Kompetenzerwerb	351
9 Literaturverzeichnis	354
10 Beiträge Pädagogische Hochschulen: Good Practice und Vision	363
10.1 Beitrag 1	363
10.2 Beitrag 2	373
10.3 Beitrag 3	383
Anhang	393
A Das Konzept der Evaluierung der Pädagog*innenbildung NEU	
Sekundarstufe Berufsbildung in Österreich	393
B Curriculumsanalyse	395
C Interviewstudie	401
D Fragebogenerhebung Student*innen	404
E Fragenerhebung Lehrende	420
Erkenntnisse aus einer Evaluation der Induktionsphase	436
Manfred Prenzel und Marko Lüftenegger	
1 Die Evaluationsstudie zur Induktionsphase: Ein Rückblick	437
1.1 Konzept und Rahmenbedingungen der Induktionsphase	437
1.2 Evaluationsdesign und Methoden	441
1.3 Ergebnisse der Evaluation 2019/2020	443
1.4 Diskussion der Ergebnisse und Folgerungen	453
2 Wichtige Entwicklungen seit der ersten Umsetzung	455
3 Die Induktionsphase heute: Was bleibt zu tun?	457
4 Literatur	461

II ANALYSEN	465
Digitale Kompetenzen & Medienkompetenz	
Curricula-Analyse Lehramt (März – Oktober 2020)	466
<i>Maria-Luise Braunsteiner und Andreas Schnider</i>	
1 Einleitung	466
2 Zusammenfassung der Ergebnisse	468
3 Zielsetzung der Analyse	471
3.1 Das digi.kompP Modell als Analysetool	471
3.2 Bildungspolitische Initiativen und Empfehlungen des BMBF, BMB, BMBWF seit 2012	473
3.3 Limitationen für die Aussagekraft der Analyse	475
4 Methodische Vorgehensweise in der Analyse der Curricula	476
4.1 Gegenstand der Analyse	477
4.2 Begriffe	478
4.3 Codierung	479
4.4 Durchführung	480
5 Darstellung der Ergebnisse	481
5.1 Primarstufe	481
5.2 Sekundarstufe Allgemeinbildung	484
5.3 Sekundarstufe Berufsbildung	485
6 Ausblick und Empfehlungen	486
7 Literatur	488
Diversität & Inklusion – Curricula-Analyse Lehramt (2022)	491
<i>Christina Hansen, Eva Rutter und Sophia Pöcheim</i>	
1 Ausgangslage der Studie	491
2 Zentrale Ergebnisse – kurz zusammengefasst.	493
2.1 Inklusionsaffine Begriffe sind zwischenzeitig in allen Curricula aufgenommen	493
2.2 Das, was unter Inklusion verstanden wird, wird in den Curricula unterschiedlich ausgelegt ..	493
2.3 Basiskompetenz Inklusion ist in einigen Curricula bereits durchgehend in die	
Gesamtstruktur der Curricula eingebettet	494
2.4 Die Curricula zeigen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen.	494
2.5 Inklusion wird mehrheitlich auf Lernen in der Schule fokussiert.	494
2.6 Supportsysteme und Kooperationskompetenzen werden in vielen Curricula als Gatekeeper“	
zur Inklusion formuliert – die Potenziale multiprofessioneller Zusammenarbeit werden	
in den Curricula noch nicht ausgeschöpft	495
2.7 The reflective Practitioner: Der Weg ist das Ziel.	495
2.8 Voneinander lernen!	496
3 Vorarbeiten zur vorliegenden Studie (Bericht von Maria Luise Braunsteiner) ...	498
4 Forschungsfrage und Zielsetzung	500
5 Methodisches Design und Vorgehen	501
5.1 Übersicht über das Datenmaterial	501
5.2 Zweischrittiges methodisches Vorgehen	503

6 Quantitative Auswertungsdarstellung (Eva Rutter/Christina Hansen)	506
6.1 Identifizierung der einschlägigen Begriffe (Analyseschritt 1)	506
6.2 Absolute Kodierhäufigkeiten nach den Ebenen des Kategoriensystems.....	506
6.3 Kodierungshäufigkeiten nach Verbund und Studien	509
6.4 Kodierungshäufigkeiten für die Studien der Primarstufe	509
6.5 Kodierungshäufigkeiten für die Studien der Sekundarstufe Allgemeinbildung	511
6.6 Kodierungshäufigkeiten für die Studien der Sekundarstufe Berufsbildung.....	511
6.7 Kodierungshäufigkeiten für die Curricula der Kunststudien	512
6.8 Zusammenfassung der quantitativen Auswertung der Codehäufigkeiten	513
6.9 Fazit der quantitativen Auswertung.....	514
6.10 Einschränkung durch die methodische Vorgehensweise/Limitation der Studie	514
7 Qualitative Auswertungsdarstellung (Christina Hansen/Sophia Pöcheim)	515
7.1 Kerndimension 1: Wertschätzung der Lernenden	515
7.2 Kerndimension 2: Kompetenzbereiche	517
7.3 Kerndimension 3: Inklusive Strukturen und die Zusammenarbeit mit anderen	518
7.4 Kerndimension 4: Reflektierte Praktiker*innen/Profi-grafische Entwicklung/ Lehrer*innenbildung	520
8 Zusammenfassung	521
9 Limitation der Studie	524
10 Literatur	525
 MINT & Mädchenförderung	
Curricula-Analyse Lehramt (Juni – Dezember 2022)	531
<i>Regina Steiner, Katharina Hirschenhauser & Isabella Fritz</i>	
1 Zusammenfassung	531
2 Einleitung	534
2.1 Ausgangslage	535
2.2 Fragestellungen	536
3 Methodik und Durchführung	537
3.1 Erstellung eines Analyserasters	537
3.2 Vorgehensweise zur Beantwortung der Frage: MINT Inhalte in den Curricula der Primarstufe	541
3.3 Vorgehensweise zur Beantwortung der Frage: MINT-Vermittlung in den Verbänden der Sekundarstufe AB	543
3.4 Interviews mit Expert*innen aus der MINT-Lehre	544
4 Ergebnisse	545
4.1 Frage: MINT-Inhalte in den Curricula der Primarstufe	545
4.2 Frage: MINT-Vermittlung in den Verbänden der Sekundarstufe AB	557
4.3 Interviews mit Expert*innen aus der MINT-Lehre	566
5 Diskussion & Empfehlungen	573
5.1 Diskussion der Ergebnisse	573
5.2 Empfehlungen	579
Literaturverzeichnis	579

Abkürzungsverzeichnis	584
Abbildungsverzeichnis	584
Tabellenverzeichnis	585
Prävention von Antisemitismen durch Pädagoginnen- und Pädagogen- Bildung. Grundlagen und Einblicke in eine quantitative Dokumenten- analyse von Curricula und Modulplänen mit MAXQDA und R	586
<i>Marco Galle, Peter Gautschi und Jasmine Steger</i>	
1 Einleitung	586
2 Theoretische Grundlagen	589
2.1 Einflussfaktoren auf die Thematisierung von Antisemitismen in Lehrveranstaltungen der Lehrpersonenbildung	589
2.2 Soziale Verantwortung von Hochschulen	592
2.3 Definition und Formen von Antisemitismus	593
2.4 Antisemitismen als Thema in der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung	595
2.5 Empfehlungen zum Umgang mit Antisemitismen in der Pädagoginnen- und Pädagogen- Bildung	597
3 Forschungsstand zu Dokumentenanalysen hinsichtlich Antisemitismen	598
4 Forschungsdesiderate und Forschungsfragen	599
5 Methodisches Vorgehen	600
5.1 Datenkorpus	600
5.2 Forschungsdesign: Quantitative Dokumentenanalyse	602
5.3 Erhebungsverfahren: Quantitative Inhaltsanalyse	603
5.4 Entwicklung des Kategoriensystems	604
5.5 Kategoriensystem mit Hauptkategorien und Suchbegriffen	606
5.6 Autocodierung der Suchbegriffe	608
5.7 Methoden der Datenanalyse	609
6 Erster Einblick in die Ergebnisse der quantitativen Analysen	612
6.1 Welche Indikatoren finden sich in Curricula und Modulplänen der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung, die auf eine Prävention von Antisemitismen hindeuten? (1. Forschungsfrage)	612
6.2 Wie stehen die Indikatoren in Beziehung zueinander? (2. Forschungsfrage)	617
6.3 Welche Unterschiede zeigen sich zwischen den verschiedenen Curricula und Modulplänen hinsichtlich der Erwähnung der Indikatoren? (3. Forschungsfrage)	621
7 Diskussion und Ausblick	628
7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	628
7.2 Diskussion	630
7.3 Handlungsempfehlungen	633
7.4 Ausblick	635
8 Literatur	636

9 Anhang 64I

9.1 Anhang A: Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Antisemitismen aus
Kumar et al. (2022b) 64I

9.2 Anhang B: Auszählung der Wörter pro Dokument.....646

9.3 Anhang C: Häufigkeiten der Suchbegriffe 649

9.4 Anhang D: Häufigkeiten der Suchbegriffe geordnet nach den Hauptkategorien 65I

9.5 Anhang E: Zentralitätsmaße der Suchbegriffe im semantischen Netzwerk.....654

9.6 Anhang F: Häufigkeit der Suchbegriffe pro Dokument.....657

AUTOR*INNEN 66I

KÜNSTLER 667

Vorwort

Mit der Umsetzung der *PädagogInnenbildung Neu* wurde die österreichische Lehrer*innenbildung an sämtlichen hochschulischen Standorten umfassend reformiert. Wie bei allen Reformprojekten lösten die Veränderungen vor allem zu Beginn Unsicherheit und Kritik aus. Da nicht jede Reform, die vorgeschlagen oder umgesetzt wird, eine Verbesserung erreicht, zugleich nicht jede Kritik einen Indikator für Qualitätsmängel darstellt, bedarf es der Evaluation und der Forschung, um Aussagen über die intendierte Wirksamkeit der neuen Pädagog*innenbildung treffen zu können.

Der Qualitätssicherungsrat für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR) hat gemäß § 74a Hochschulgesetz 2005 und gemäß § 30a Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz die Aufgabe, die *Entwicklung der Pädagog*innenbildung in Österreich unter Bedachtnahme auf europäische und internationale Entwicklungen* zu beobachten und zu analysieren und *Vorschläge zu deren Weiterentwicklung* zu erarbeiten. Um dieser Aufgabe nachzukommen, gibt der QSR Stellungnahmen zu den Curricula ab und führt jährliche Monitorings in den Verbundregionen durch.

Darüber hinaus hat der QSR jedoch auch die Evaluation des Reformprojekts Pädagog*innenbildung in Abstimmung mit dem Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) initiiert und in Kooperation mit Schweizer Forscher*innenteams durchgeführt. Der QSR tat dies in kontinuierlichem Austausch mit allen Ausbildungsinstitutionen in Österreich sowie mit dem*den für Bildung, Wissenschaft und Forschung jeweils zuständigen Minister*innen und Ministerien. Zusätzlich stellte der QSR seine Expertise für Planungs- und Steuerungsvorhaben zur Verfügung und brachte diese durch einzelne Mitglieder, insbesondere durch den Vorsitzenden des QSR, auch persönlich ein.

In Abstimmung mit den zuständigen Bundesminister*innen, dem BMBWF und anderen bildungspolitischen Stakeholdern übernahm der QSR auch für Evaluationen weiterer Elemente der Pädagog*innenbildung die Verantwortung und Organisation, wie zum Beispiel für Curricula-Analysen bzgl. relevanter bildungspolitischer Themen. Soweit der QSR diese Aufgaben nicht selbst wahrnehmen konnte, beauftragte er externe in- und ausländische Forscher*innen mit der Durchführung. Ziel dieser Evaluationen und Analysen ist es, wissenschaftsbasierte Evidenzen bereitzustellen und damit den für die Pädagog*innenbildung Verantwortlichen und Beteiligten wichtige Impulse und Inputs für eine zukunftsorientierte und nachhaltige Weiterentwicklung der Curricula und der Pädagog*innenbildung insgesamt zur Verfügung zu stellen, sowie einen Beitrag für Verbesserungen der pädagogischen Praxis zu leisten.

In diesem Band werden die Evaluationsprojekte und Analysen der letzten Jahre im Umfeld der *PädagogInnenbildung Neu* präsentiert. Es sind insgesamt

acht Beiträge: vier Evaluationen und vier Analysen. Die Verantwortlichkeit für die Beiträge liegt bei den Autor*innen. Zu Beginn der Beiträge wird jeweils eine kurze Zusammenfassung gegeben.

Teil 1: Evaluationen

- Evaluation der Aufnahmeverfahren im Hinblick auf gemeinsame Gütekriterien (2021–2022)
- Evaluation der Pädagog*innenbildung Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung im Blick auf Kompetenzen und Kompetenzprofile der Studierenden (2020–2022)
- Evaluation der Pädagog*innenbildung Sekundarstufe Berufsbildung ausgehend von den Curricula und ihren Kompetenzprofilen (2021–2022)
- Evaluation des Berufseinstiegs „Induktionsphase“ (2020)

Teil 2: Analysen

- Dokumentenanalyse der Curricula zur Thematik „Digitale Kompetenzen & Medienkompetenz“ (2019–2020)
- Dokumentenanalyse der Curricula zur Thematik „Inklusion & Diversität“ (2021–2022)
- Dokumentenanalyse der Curricula (außer Sek BB) zur Thematik „MINT & Mädchenförderung“ (2022) – (Mit)Initiative der MINTality Stiftung.
- Dokumentenanalyse der Curricula zur Thematik „Prävention von Antisemitismen“ (2022)

Mit diesem Band liegen damit – 10 Jahre nach Gesetzwerdung (2013) – Befunde zum aktuellen Stand der Pädagog*innenbildung vor. Diese stehen den hochschulischen Einrichtungen für die Weiterentwicklung ihres Bildungsangebotes zur Verfügung und liefern die Grundlage für eventuelle Gesetzesänderungen.

Dem QSR ist es dabei wichtig zu betonen, dass die Evaluationsergebnisse nicht als verbindliche Vorgaben für die Anbieter*innen der Lehramtsstudien – Pädagogische Hochschulen und Universitäten in den vier Verbünden – zu verstehen sind. Vielmehr sollen sie verbund- und institutioneninterne sowie verbundübergreifende Diskurse und partizipative Prozesse initiieren. Damit kann in Gemeinsamkeit zukunftsorientiert und nachhaltig die PädagogInnenbildung 1.0 (2013) zur PädagogInnenbildung 2.0 (2024) weiterentwickelt werden.

Wir freuen uns als QSR allen Betroffenen und Beteiligten, d.h. Lehrenden, Forschenden, Studierenden, politisch Verantwortlichen u.v.a. diese Ergebnisse, die teilweise auch in digitaler Form detailliert auf unserer Homepage (www.qsr.or.at/?content/der-qsr/evaluierungen/index) veröffentlicht werden, weitergeben zu können.

*Die Herausgeber*innen, Wien 2023*

Arnold Reinthaler, »second life«, seit 2011 (fortlaufend), Ritzungen in schwarzen Granit, je 40 x 40 x 1 cm



I Evaluationen

EVALUATION DER AUFNAHMEVERFAHREN FÜR LEHRAMTSSTUDIEN DER PRIMARSTUFE UND SEKUNDARSTUFE ALLGEMEINBILDUNG AN DEN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN UND UNIVERSITÄTEN IN ÖSTERREICH

Andreas Pfaffel, Brigitte Ecker

1 Executive Summary

Für alle Bachelor-Lehramtsstudien der Primarstufe und der Sekundarstufe Allgemeinbildung werden in Österreich Aufnahmeverfahren durchgeführt. Da die Rahmenbedingungen für die konkrete Ausgestaltung viel Spielraum ermöglichten, entwickelten sich in Österreich unterschiedliche Aufnahmeverfahren, sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe Allgemeinbildung, wodurch die Vergleichbarkeit der Eignungsbeurteilungen im Rahmen der Aufnahmeverfahren, österreichweit betrachtet, nicht sichergestellt ist.

Ziel dieser Evaluation war es deshalb, ein evidenzbasiertes Lagebild (IST-Analyse) der in Österreich aktuell eingesetzten Aufnahmeverfahren für Lehramtsstudien für die Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung zu erstellen. Der Fokus lag dabei auf der Beschreibung der Aufnahmeverfahren unter Einbezug gängiger eignungsdiagnostischer Gütekriterien sowie auf der Analyse des Ressourceneinsatzes der Hochschulen, um Gemeinsamkeiten zwischen den Verfahren, standortspezifische Besonderheiten und Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Zudem war es ein Anliegen dieser Evaluation Vorschläge zu erarbeiten, inwieweit eine österreichweite Abstimmung der Aufnahmeverfahren unter den aktuellen Rahmenbedingungen möglich ist.

Für die Sekundarstufe Allgemeinbildung werden in Österreich aktuell drei unterschiedlich ausgestaltete Aufnahmeverfahren durchgeführt, die wissenschaftlich elaboriert konzipiert sind, eine hohe eignungsdiagnostische Güte aufweisen, vollstandardisiert durchgeführt werden und durch wissenschaftliche Studien der Universitäten Graz, Salzburg und Wien laufend analysiert werden. Unterschiede zwischen den Verfahren bestehen vorrangig hinsichtlich des Kompetenzprofils sowie den Selektionsregeln in Bezug auf die zu erreichende Gesamtleistung und die Kompensierbarkeit von Schwächen.

Die Aufnahmeverfahren für die Primarstufe unterscheiden sich in Österreich sowohl zwischen den Verbänden als auch innerhalb der Verbände Mitte und Nordost. Während im Verbund Südost, und weitgehend im Verbund West, ein einheitliches Aufnahmeverfahren durchgeführt wird, unterscheiden sich die Verfahren in den Verbänden Mitte und Nordost nach Art und Umfang des Anforderungsprofils, Dauer der Verfahren und den Selektionsregeln. Das Aufnahmeverfahren der Verbände Südost und West ist bis auf ein Zusatzmodul für die Primarstufe, dasselbe Aufnahmeverfahren wie für die Sekundarstufe und zeichnet sich durch eine wissenschaftliche Fundierung, eine hohe Standardisierung und eignungsdiagnostische Güte aus. Dieses Verfahren zeigt auch exemplarisch, dass das Kompetenzprofil für die Primarstufe und für die Sekundarstufe Allgemeinbildung weitgehend gleich sein kann und folglich allgemeine Kompetenzen für den Start in den Lehrberuf von den Bewerberinnen und Bewerbern fordert.

Die Aufnahmeverfahren stellen für die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten große Projekte dar, die über weite Bereiche hinweg Ressourcen innerhalb der Hochschule binden. Nach Rückmeldungen der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten basiert die effiziente Durchführung der Aufnahmeverfahren in der bereits erworbenen Routine und einem abgestimmten Zusammenspiel der verschiedenen Personen und Organisationseinheiten der Hochschulen. Weitreichendere Optimierungsbestrebungen der Aufnahmeverfahren sollten deshalb berücksichtigen, dass neben Entwicklungskosten folglich auch interne Abläufe neu aufgebaut werden müssen, wofür ebenso zusätzliche Mittel benötigt werden.

Die Evaluation zeigt, dass die beobachteten Unterschiede in den Kompetenzprofilen auf eine aktuell in Österreich uneinheitliche Auffassung zurückzuführen sind, welche Kompetenzen angehende Lehramtsstudierende aufweisen müssen. Um in einem ersten Schritt die Vergleichbarkeit der Eignungsbeurteilungen zu erhöhen, sollten die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ein gemeinsames Kompetenzprofil entwickeln, wobei bestehende Überschneidungen an Kompetenzen ein Ausgangspunkt für ein „Kernprofil“ sein könnten. Darüber hinaus sollten die Aufnahmeverfahren österreichweit auf einheitlichen Grundprinzipien bezüglich Struktur, Selektionsregeln, Dauer, und Qualitätssicherung basieren, wobei kreative Weiterentwicklungen der Verfahren und neue methodische Zugänge dennoch ermöglicht werden sollen.

Gesetzliche Vorgaben, die auf die Feststellung der Berufseignung in Aufnahmeverfahren abzielen, sollten überarbeitet werden und stattdessen auf die Studieneignung abzielen. Eine Prognose der Berufseignung zum Zeitpunkt des Aufnahmeverfahrens ist mit Blick auf eine mehrjährige Entwicklung der Studienbewerberinnen und -bewerber sowie mit Blick auf die Messgüte problematisch. Diese Evaluation kommt zur Erkenntnis, dass Eignungsbeurteilung, speziell mit dem Blick auf die Berufseignung, als Prozess über längere Zeiträume (d.h. auch während des Studiums) verstanden werden sollte.

2 Ausgangspunkt und Ziel der Evaluation

Mit Umsetzung der *PädagogInnenbildung Neu*¹ werden seit 2014 für alle Lehramtsstudien in Österreich Aufnahmeverfahren für den Zugang zum Lehramtsstudium an den Pädagogischen Hochschulen und an den Universitäten in Österreich verpflichtend durchgeführt. Der Einsatz der Aufnahmeverfahren für Lehramtsstudien wird durch das Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005), durch die Hochschulzulassungsverordnung und durch das Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002) geregelt.

Weil die gesetzlichen Vorgaben hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung der Aufnahme- und Eignungsverfahren viel Spielraum lassen, entwickelten sich in Österreich unterschiedliche Verfahren. Jedoch schlossen sich die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zu regionalen Verbünden² (Nordost, Mitte, Südost und West) zusammen, die im jeweiligen Verbund ein gemeinsames Aufnahmeverfahren für die Lehramtsstudien der Sekundarstufe Allgemeinbildung und teilweise ein gemeinsames Aufnahmeverfahren für die Lehramtsstudien der Primarstufe durchführen.

Ziel dieser Evaluation war es deshalb, ein evidenzbasiertes Lagebild (IST-Analyse) der in Österreich aktuell eingesetzten Aufnahmeverfahren für Lehramtsstudien für die Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung zu erstellen. Der Fokus lag dabei auf der Beschreibung der Aufnahmeverfahren unter Einbezug gängiger eignungsdiagnostischer Gütekriterien sowie auf der Analyse des Ressourceneinsatzes der Hochschulen, um Gemeinsamkeiten zwischen den Verfahren, standortspezifische Besonderheiten und Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Zudem war es ein Anliegen dieser Evaluation Vorschläge zu erarbeiten, inwieweit eine österreichweite Abstimmung der Aufnahmeverfahren unter den aktuellen Rahmenbedingungen möglich ist.

Die Evaluation wurde partizipativ durchgeführt, d.h. dass die Vertreterinnen und Vertreter aller Pädagogischen Hochschulen und Universitäten als Expertinnen und Experten sowie der Auftraggeber von Beginn an in den Evaluationsprozess eingebunden waren und aktiv mitwirken konnten, sodass die Projektziele, Fragestellungen und Vorgehensweisen in der Evaluation im Rahmen mehrerer Feedbackschleifen laufend adaptiert wurden. Für den Erfolg der Evaluation war die

¹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, „PädagogInnenbildung NEU“: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html>

² Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, „Übersicht über die 14 Pädagogischen Hochschulen in den vier Verbünden“: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph/pv_verb.html

Beteiligung aller Verbünde und deren Hochschulen sowie die Bereitstellung auch von nicht-öffentlichen Informationen über die Aufnahmeverfahren notwendig.

Zu Beginn des Berichts findet sich ein wissenschaftlicher Aufriss zur Eignungsdiagnostik für den Hochschulzugang in dem die Bedeutung der Ziele, der eignungsdiagnostischen Gütekriterien, des Anforderungsprofils und der Selektionsquote erklärt werden. Danach folgen einführende Hintergrundinformationen zur PädagogInnenbildung NEU, zu rechtlichen Rahmenbedingungen und den vier Entwicklungsverbünden in Österreich. Weiters erfolgt eine zusammenfassende Darstellung zum Vorgehen in dieser Evaluationsstudie sowie zu den empirischen Erhebungen. Der Bericht endet mit einer Zusammenfassung der Projektergebnisse und daraus abgeleiteten Empfehlungen zur Optimierung der Aufnahmeverfahren in Österreich.

Detaillierte Beschreibungen der Aufnahmeverfahren für die Primarstufe und für die Sekundarstufe Allgemeinbildung der Verbünde Mitte, Nordost, Südost und West, eine Darstellung des Ressourceneinsatzes der Hochschulen sowie die eingesetzten Erhebungsinstrumente können im *Begleitdokument* unter folgendem Link abgerufen werden. Konkret umfassen die Beschreibungen die Struktur, die Ziele, das Anforderungsprofil und die Durchführung der Verfahren sowie Ergebnisse zur eignungsdiagnostischen Güte und Herausforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten: <https://www.qsr.or.at/?content/der-qsr/evaluierungen/evaluierung-der-aufnahmeverfahren>

3 Eignungsdiagnostik für den Hochschulzugang

3.1 Begriffsklärung: Aufnahme- Eignungs- und Zulassungsverfahren

Im Hochschulgesetz (HG 2005) und im Universitätsgesetz (UG 2002) werden die Begriffe Aufnahme-, Eignungs- und Zulassungsverfahren zumeist nebeneinander verwendet, wobei jedoch keine Definition dieser Begriffe bereitgestellt wird. Zur Erleichterung des Verständnisses in dieser Evaluation werden diese Begriffe unter Annahme einer impliziten Intention in den Gesetzen wie folgt definiert.

- **Aufnahmeverfahren** bezeichnet den gesamten Prozess vor Zulassung für ein bestimmtes Hochschulstudium; d.h. jene Prozesse, die eine Studienbewerberin oder ein -bewerber vor der Zulassung zum Studium durchlaufen muss (z. B. bestimmte Dokumente vorlegen oder zu bestimmten Zeiten an bestimmten Orten bestimmte Aufgaben oder Tests absolvieren).
- **Eignungsverfahren** bezeichnet einen Teil eines Aufnahmeverfahrens, in dem die Eignung einer Studienbewerberin oder eines Studienbewerbers für das

angestrebte Studium (ggf. für den angestrebten Beruf) nach bestimmten Eignungskriterien (Anforderungsprofil) festgestellt wird.

- **Zulassungsverfahren** bezeichnet den abschließenden Entscheidungsprozess durch die Hochschule, ob die jeweilige Studienbewerberin oder der jeweilige Studienbewerber zum Studium zugelassen wird. Für diese Entscheidung werden u.a. auch die Ergebnisse aus den Aufnahme- und Eignungsverfahren berücksichtigt. Nach HG 2005 § 50 (3) und UG 2002 § 60 (1a) kann eine „bedingte Zulassung“ erfolgen, „wenn zum Zeitpunkt der Zulassung das Eignungsverfahren noch nicht abgeschlossen ist.“

Im Sinne dieser Definitionen sind die Aufnahmeverfahren für Lehramtsstudien Eignungsverfahren, weil Eignungskriterien u.a. nach HG 2005 § 52e oder UG 2002 § 65a zu überprüfen sind. Ziel dieser Evaluation ist es deshalb, die Qualität der Eignungsbeurteilungen der Studienbewerberinnen und -bewerber zu untersuchen. Einen Überblick der Kriterien, an denen sich die Evaluation orientiert, bieten die folgenden Abschnitte.

3.2 Bedeutung der eignungsdiagnostischen Güte der Verfahren

Damit der Einsatz von Eignungsverfahren für den Hochschulzugang gerechtfertigt ist, müssen diese Verfahren wissenschaftlichen, international anerkannten Standards, den eignungsdiagnostischen Gütekriterien, entsprechen, denn der Einsatz von Eignungstests hat Auswirkungen auf individueller, bildungspolitischer und gesellschaftspolitischer Ebene (vgl. Spiel et al., 2007). Der Nutzen auf den drei Ebenen kann wie folgt zusammengefasst werden.

- **Nutzen auf individuelle Ebene:** a) geringere Frustration von Studierenden, weil die Passung zum Studium und zur Hochschule höher ist, b) richtige Investition in Arbeits- und Lernleistung sowie in Lebenszeit, die für die spätere Berufsausübung genutzt wird, c) Studieren mit vorausgewählten, motivierteren Studienkolleginnen und -kollegen
- **Nutzen auf Hochschulebene:** a) höher motivierte Studierende wegen der höheren Passung und dem Interesse am Fach, b) besser motivierte Lehrende, die in der Zusammenarbeit mit motivierteren, lernwilligeren Studierenden in Ihrer Lehr-tätigkeit bestätigt werden, c) günstigeres Lehrenden-Studierenden-Verhältnis, d) effizienter Einsatz von Ressourcen seitens der Hochschule
- **Nutzen auf gesellschaftlicher Ebene:** a) effiziente Investition in Personen, die durch Ihren Beruf die Entwicklung der Gesellschaft vorantreiben, b) höhere Arbeitsmotivation, höhere Erfüllung und länger Arbeitsaktivität durch höhere Passung zum Beruf

Dementsprechend müssen für eine effektive und effiziente, und damit einer gerechtfertigten Eignungsbeurteilung, objektive, messgenaue und faire Verfahren mit hoher Prognosegüte zum Einsatz kommen (vgl. Spiel et al., 2007). Deshalb ist eine fundierte und kontinuierliche Evaluation der Aufnahme- und Eignungsverfahren im Rahmen einer umfassenden Qualitätssicherung an Pädagogischen Hochschulen (i.S. HG § 33) und Universitäten (i.S. UG § 14) notwendig.

Allerdings ist es aufgrund des komplexen Zusammenspiels von Fähigkeiten, Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften nicht einfach die Eignung für ein Hochschulstudium festzustellen. Berücksichtigt man zusätzlich die Entwicklung einer Person über die Studienzeit (aktuell 6 Jahre Lehramtsstudium), so ist es dementsprechend wenig wahrscheinlich, dass die Eignung mit einem einzigen Test oder mit einem einzigen Verfahren an nur einem Testtag, d.h. mit einem einmalig gezeigten Verhalten, festzustellen sei (vgl. Kubinger, 2006; Schuler, 1991). Je größer die zeitliche Distanz zwischen Testung und vorherzusagendem Kriterium ist, desto geringer ist die Prognosegüte. Insbesondere können derartige Verfahren auch nur Wahrscheinlichkeitsaussagen über die Eignung einer Person machen. Auch wenn aktuell keine Ideallösung zur Eignungsfeststellung zur Verfügung steht, sind Eignungsverfahren, selbst von mittlerer Validität, reinen Zufallsentscheidungen oder gar keiner Auswahl überlegen (Spiel et al., 2007), wodurch letztendlich der Nutzen für das Individuum, für die Hochschule und für die Gesellschaft durch den Einsatz von Aufnahmeverfahren erhöht werden kann (sofern diese mit hoher Sorgfalt konzipiert wurden und keine unerwünschten Nebeneffekte die Ziele mindern).

3.3 Ziele von Aufnahmeverfahren für den Hochschulzugang

Nach Brambring (1983) verfolgen eignungsdiagnostische Verfahren das Ziel mittels wissenschaftlich fundierter Methoden Entscheidungen vorzubereiten, zu unterstützen, zu treffen und zu optimieren; ihnen sollte deshalb ein strategisches und zielgerichtetes Vorgehen zu Grunde liegen. Dazu gehören ein sorgfältig erstelltes Anforderungsprofil (siehe Abschnitt 3.5), geeignete Verfahren zur Feststellung der Eignung sowie die Interpretation der resultierenden diagnostischen Informationen nach expliziten, schon vor Beginn der Eignungsbeurteilung, festgelegten Regeln. Dieses Vorgehen entspricht den Grundsätzen berufsbezogener Eignungsbeurteilung, für welche die Reglementierungen der DIN 33430:2016 bzw. der Ö-NORM D 4000:2017, welche die Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen regeln (Deutsches Institut für Normung e.V. – DIN, 2016).

Aufnahme- und Eignungsverfahren an Hochschulen können unterschiedliche Ziele aus unterschiedlichen Gründen verfolgen. Die folgende Aufzählung zeigt mögliche Ziele auf (vgl. Heine et al., 2006; Trost et al., 1998):

- (a) Feststellung der Studieneignung³ oder der Eignung für den Beruf
- (b) Steuerung der Studierendenzahlen⁴
- (c) Feststellung der Passung zwischen Studienbewerberin bzw. -bewerber und dem Studium (Fachinhalten) sowie zur Hochschule (Profil der Hochschule)
- (d) Geringe Abbruchquoten und kurze Studienzeiten
- (e) Förderung der Selbstselektion von Studienbewerberinnen und -bewerbern (u.a. auch durch den Einsatz von Online-Self-Assessments)
- (f) Rekrutierung besonders leistungsfähiger und motivierter Studierender
- (g) Orientierung und Information für Studienbewerberinnen und -bewerber bieten

Die Ziele von Aufnahmeverfahren geben Aufschluss über deren strategische Ausrichtung und sind somit ein wichtiger Teil der Konzeption der Verfahren. Im Rahmen der Evaluation wurden die Ziele der Aufnahmeverfahren erhoben und im Begleitdokument beschrieben.

3.4 Gütekriterien für Verfahren zur Eignungsbeurteilung

Die DIN 33430:2016 bzw. die Ö-Norm D 4000:2017 regeln die Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen (Deutsches Institut für Normung e.V. – DIN, 2016) und stützen sich dabei auf die in der psychologischen Diagnostik allgemein anerkannten testtheoretischen und eignungsdiagnostischen Gütekriterien (vgl. Kubinger, 2006; Lienert & Raatz, 1998; Spiel et al., 2007), die an Verfahren zur Eignungsbeurteilung gestellt werden und auch erfüllt werden müssen.

Anhand der Gütekriterien kann beurteilt werden, inwieweit bspw. ein Eignungsverfahren bestimmte Eigenschaften erfüllt (vgl. DIN 33430:2016 und Kubinger, 2006). Zu diesen Gütekriterien zählen primär die *Objektivität* (Unabhängigkeit der Ergebnisse von der Untersuchungssituation und der untersuchenden Person), die *Messgenauigkeit* (Reliabilität), die *Vorhersagekraft* (richtige Vorhersage, welche Bewerberinnen und Bewerber erfolgreich sein werden), die *Fairness* (keine systematische

3 Studieneignung ist dabei „als Bündel von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, psychometrischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnissen, studien- und berufsbezogenen Interessen und Motiven sowie Persönlichkeitsmerkmalen zu sehen“ (Trost et al., 1998, S. 12).

4 Dieses Ziel ist aufgrund beschränkter Ressourcen und damit einhergehend die beschränkte Anzahl an Studienplätzen für viele Aufnahme- oder Zulassungsverfahren für den Hochschulzugang oft primär.

Diskriminierung bestimmter Personengruppen), die *Unverfälschbarkeit* (inwieweit kann die Testperson das Ergebnis nicht oder nur unwesentlich nach eigenem Belieben verfälschen) sowie die *Ökonomie* (die aufgewendeten Ressourcen werden am Informationsgewinn gemessen). Ein Nichterfüllen dieser Gütekriterien führt unter Umständen zu einer Auswahl, die nicht im Sinne der Eignungsbeurteilung ist und wodurch die Ziele, die mit dem Einsatz des Eignungsverfahrens angestrebt wurden, womöglich nicht erreicht werden oder sogar gegenteilige Effekte bewirken könnten.

Unter *Objektivität* versteht man den Grad der Unabhängigkeit der Ergebnisse von der Untersuchungssituation und der untersuchenden Person. Um allfällige Einschränkungen der Objektivität innerhalb des diagnostischen Prozesses zu lokalisieren, wird häufig zwischen (1) Durchführungs-, (2) Auswertungs- und (3) Interpretationsobjektivität unterschieden (Kubinger, 2006). Die Durchführungsobjektivität beschränkt sich jedoch nicht nur auf die Testleiterunabhängigkeit (der Einfluss von Testleiterin bzw. Testleiter auf die Testteilnehmerin bzw. den Testteilnehmer), sondern bezieht sich auf das gesamte Setting, indem das Verfahren zum Einsatz kommt. Mit Auswertungsobjektivität ist der Grad der Reglementierung gemeint, wie die Reaktionen der Testperson zu numerischen (oder kategorialen) Testwerten zu verrechnen sind. Diese sollten derart exakt festgelegt sein, dass jeder Auswerter zu denselben Ergebnissen kommt. Die Interpretationsobjektivität ist gegeben, wenn aus denselben Auswertungsergebnissen verschiedene Beurteilerinnen und Beurteiler zur selben Entscheidung gelangen.

Die *Reliabilität* (Messgenauigkeit) beschreibt den Grad der Genauigkeit, mit der ein bestimmtes Merkmal gemessen wird, unabhängig davon, ob das Verfahren auch den Anspruch erhebt dieses Merkmal zu messen, d.h. es handelt sich hierbei um eine rein formale Messgenauigkeit. Die Reliabilität ist neben der Objektivität eine Voraussetzung für die Reproduzierbarkeit von Ergebnissen unter gleichen Bedingungen. Ein Maß für die Reliabilität (innere Konsistenz) einer Skala ist Chronbach's Alpha, welches besagt, wie gut eine bestimmte Anzahl an Items ein eindimensionales Konstrukt misst. Nach Horn (1986, S. 19) sollte ein für die Praxis geeignetes Verfahren „Werte um 0,9 oder darüber“ aufweisen, andernfalls „sollte auf den Einsatz dieses Verfahrens verzichtet werden“, jedoch sind derartige Reliabilitätswerte von Fragebögen oder speziell von Persönlichkeitsinventaren praktisch kaum zu erreichen. Für eine zufriedenstellende Reliabilität sollte Chronbach's Alpha 0,70 oder höher sein (Cho & Kim, 2015).

Die *Validität* ist gegeben, wenn das Verfahren das, was es zu messen vorgibt, auch tatsächlich misst, d.h. in welchem Ausmaß das zu messen beabsichtigte Merkmal wirklich erfasst wird. Bei Eignungsbeurteilungen für den Hochschulzugang ist im Besonderen die *Prognostische Validität* von Interesse. Diese bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen dem Ergebnis im Eignungsverfahren und einem zeitlich nachgeordneten Erfolgskriterium (z. B. Noten/mittlere Prüfungsleistungen, erreichte ECTS-Punkte, Studienabbruch, Studienzufriedenheit). Soweit möglich, sollte

auch die inkrementelle Validität geprüft werden, die den Zuwachs an Prognosegüte bei kombinierten Anwendungen verschiedener Auswahlinstrumente beschreibt.

Weiter sollen Aufnahme- und Eignungsverfahren *ökonomisch* (die aufgewendeten Ressourcen werden am Informationsgewinn gemessen), *nützlich* (die auf dem Verfahren getroffenen Entscheidungen lassen mehr Nutzen als Schaden erwarten) und für die Testpersonen *zumutbar* (die zeitliche, physische und psychische Belastung der Bewerberin und Bewerber steht in einem angemessenen Verhältnis zum Informationsgewinn) sein. Bewerberinnen und Bewerber sollten das Ergebnis nicht oder nur unwesentlich nach eigenem Belieben beeinflussen bzw. verfälschen können (*Unverfälschbarkeit*); dies bezieht sich auch auf eine geringe Trainierbarkeit zum besseren Bestehen eines Verfahrens. „Faking good“ bezeichnet speziell in der Persönlichkeitsdiagnostik die Fälschung eines erwünschten Eindrucks. Die Aufdeckung von „Faking“ erfolgt bspw. für das Big Five-Persönlichkeitsinventar (McCrae & Costa, 2008) mittels statistischer Methoden (vgl. Hendy et al., 2020).

Die *Fairness* eines Verfahrens wird erfüllt, wenn es zu keiner systematischen Diskriminierung bestimmter Personen (bspw. bezüglich ihrer ethnischen, soziokulturellen oder geschlechtsspezifischen Gruppenzugehörigkeit) führt. Als unfair ist ein Verfahren zu beurteilen, wenn die gemessenen Unterschiede nichts mit dem zu messen beabsichtigten Merkmal zu tun haben. Die in der öffentlichen Diskussion weit verbreitete Vorstellung, dass Aufnahmeverfahren fair sind, wenn bestimmte Gruppen mit demselben prozentualen Anteil aufgenommen werden, den sie auch in der Gesamtgruppe aller Bewerberinnen und Bewerber einnehmen, steht nicht im Einklang, mit dem in der psychologischen und pädagogischen Fachwelt weithin akzeptierten „Modell gleicher Erfolgswahrscheinlichkeiten“ (vgl. Gleeson, 2018). Ein Quotenmodell würde vernachlässigen, dass zwischen den Gruppen tatsächliche Unterschiede bestehen können und stünde demnach nicht im Zusammenhang mit dem Ziel der Eignungsfeststellung.

Die Anforderungen, die an Aufnahme- und Eignungsverfahren an Hochschulen gestellt werden, sind vielfältig, gehen über die gängigen eignungsdiagnostischen Gütekriterien hinaus und verfolgen teilweise konkurrierende Ziele (bspw. maximaler Nutzen versus Finanzierung), und führen praktisch so zu Kompromisslösungen. Neben den oben beschriebenen gängigen Gütekriterien finden sich in der Literatur noch weitere Anforderungen, die an Aufnahmeverfahren für den Hochschulzugang gestellt werden (vgl. Spiel et al., 2007; Trost, 2005) und auf einige folgend näher eingegangen wird:

- Orientierung an einem fundierten Anforderungsprofil
- Förderung des Commitments der Studierenden (Bindung an die Hochschule)
- Akzeptanz der Verfahren bei den betroffenen Gruppen und in der Öffentlichkeit

- Vereinbarkeit der Verfahren mit den gesetzlichen Vorgaben
- Gerichtsfestigkeit (inkl. Dokumentation) der Verfahren
- Transparenz der Anforderungen und Informiertheit der Bewerberinnen und Bewerbern
- Beratung und Förderung des Self-Assessments

Um die Eignungsbeurteilung von Bewerberinnen und Bewerbern zielgerichtet durchzuführen, sollte sich die Eignungsbeurteilung an einem fundierten Anforderungsprofil orientieren, andernfalls besteht die Gefahr, dass auf relevante Anforderungen an die Bewerberinnen und Bewerber vergessen oder wenig relevante Anforderungen erfasst werden; zur Bedeutung des Anforderungsprofils siehe Abschnitt 3.5.

Mit dem Einsatz eines Aufnahmeverfahrens wird eine Erhöhung des *Commitments* der Studierenden angestrebt. Dieses Ziel wird durch die sozialpsychologische Theorie von der „Rechtfertigung des Aufwands“ (Aronson & Mills, 1959) gestützt, die besagt, dass die Wertschätzung für eine Sache umso größer ist, je höher unter sonst gleichen Bedingungen die Anstrengung ist, die man um dieser Sache willen auf sich nimmt. Da für Studienbewerberinnen und -bewerber mit der Vorbereitung auf und der Teilnahme am Aufnahmeverfahren ein Aufwand und Anstrengung verbunden sind, ist eine Steigerung der Wertschätzung des Studiums und der Hochschule wahrscheinlich. Daraus lassen sich günstige Auswirkungen auf das Engagement der Studierenden und damit auf den Studienerfolg, -fortgang und -abschluss ableiten.

Die *Akzeptanz* beschreibt, in welchem Ausmaß der gesamte Prozess von den Studienbewerberinnen und -bewerbern bewertet wird. Geringe Akzeptanz kann dazu führen, dass potenziell geeignete Bewerberinnen und Bewerber das Aufnahmeverfahren ablehnen und nicht teilnehmen (vgl. Kersting, 2004). Zu berücksichtigen ist hierbei, dass sich die Akzeptanz von Seiten der Bewerberinnen und Bewerbern nicht nur auf die Bewertung des Aufnahmeverfahrens auswirkt, sondern auch das Image der Hochschule. Strategien zur Förderung der Akzeptanz sind u.a. die Erhöhung der Transparenz des Aufnahmeverfahrens sowie Professionalität und Nachvollziehbarkeit der Rückmeldung (vgl. Trost, 2005).

Um eine hohe *Gerichtsfestigkeit* anzustreben, müssen die Verfahren in Vereinbarkeit mit den gesetzlichen Vorgaben stehen und gut dokumentiert werden (damit Daten und Dokumente zeitnah verfügbar sind). Hohe Qualitätsstandards, eine ausreichend hohe Transparenz und eine hohe Akzeptanz bei den Betroffenen können die Wahrscheinlichkeit von Klagen gegen das Aufnahmeverfahren verringern.

Transparenz und *Informiertheit* bilden einen wechselseitigen Bezug zwischen institutioneller Verantwortung auf Seiten der Hochschulen und individueller Verantwortung auf Seiten des Bewerbers oder der Bewerberin. Den Hochschulen kommt hierbei die Aufgabe zu, den Studienbewerberinnen und -bewerber Informationen über sich selbst, über einzelne Studienfächer sowie über das Aufnahmeverfahren

zugänglich zu machen. Das Ausmaß und die Qualität der zur Verfügung gestellten Informationen leisten einen „wesentlichen Beitrag zu einer adäquaten und stabilen Studienfachwahl“ (vgl. Spiel et al, 2007, S. 525). Die Beschaffung sowie die Nutzung der von den Hochschulen bereitgestellten Informationen liegt jedoch in der Eigenverantwortung der Studienbewerberinnen und -bewerber.

Fazit: Die eignungsdiagnostischen Gütekriterien sind wissenschaftlich fundierte und international anerkannte Standards auf deren Basis die Qualität der Eignungsverfahren für Bachelor-Lehramtsstudien nach bestimmten Eigenschaften beurteilt werden kann. Die Identifikation von Schwächen in bestimmten Gütekriterien ermöglicht es, Optimierungen zielgerichtet an spezifischen Stellen des Eignungsverfahrens anzusetzen.

3.5 Zur Bedeutung eines Anforderungsprofils

Eine aussagekräftige und valide Eignungsbeurteilung setzt die sorgfältige Klärung der Frage „Wofür geeignet?“ voraus. Somit ist der erste Schritt in der Konzeption eines Eignungsverfahrens an Hochschulen die Identifikation sämtlicher erforderlicher bzw. relevanter leistungsbezogener, fachlicher und persönlicher Fähigkeiten und Kompetenzen anhand derer die Eignung der Studienbewerberinnen und -bewerber beurteilt werden soll, die in einem sogenannten Anforderungsprofil zusammengefasst werden (für methodische Zugänge zur Entwicklung eines Anforderungsprofils siehe Kubinger, 2006; Schaarschmidt, 2003; Spiel et al., 2007).

Darüber hinaus ist über die Wichtigkeit (mittels Gewichtung) sowie über die Kompensierbarkeit der Anforderungsdimensionen zu entscheiden. Während im Fall kompensatorischer Anforderungen geringere Ausprägungen in einer Anforderungsdimension durch höhere in einer anderen ausgeglichen werden können (z. B. mindestens 40 % der Gesamtpunkte müssen erreicht werden), müssen im Fall konjunktiver Anforderungskriterien auf allen Dimensionen bestimmte Mindestausprägungen erreicht werden (z. B. in den drei Anforderungen Lesen, Schreiben und Rechnen müssen jeweils mind. 20 % der möglichen Punkte erreicht werden).

Die Frage „Wofür geeignet?“ beinhaltet auch die Klärung in Bezug auf Eignung für den Beruf. Viele Studienrichtungen zielen nicht auf die Ausübung eines einzigen Berufs ab, sondern ermöglichen Tätigkeiten in verschiedenen Berufsfeldern oder in verschiedenen Bereichen einer Branche, in denen auch der Schwerpunkt auf unterschiedlichen Fähigkeiten und Kompetenzen liegt. Eine Definition von Anforderungen für die spätere Berufsausübung und die Spezifikation von beruflichen Erfolgskriterien ist deshalb zumeist kaum möglich (vgl. Spiel et al., 2007). Unter Berücksichtigung der Entwicklung junger Menschen über ihre Studienzeit und durch die Studieninhalte selbst sowie aus sequenziell-logischen Gründen, sollte der Fokus primär auf das nähere (proximale) Ziel, die Eignung für das Studium, gelegt werden.

In einer breiten, offeneren Sichtweise ermöglichen auch Lehramtsstudien den Zugang zu anderen akademischen Berufsfelder, in denen die erworbenen Kompetenzen erfolgreich angewendet werden können, wohingegen in einer engen Sichtweise Lehramtsstudien auf die Tätigkeit als Lehrerin oder als Lehrer fokussieren. Das Hochschulgesetz 2005 idGF bspw. orientiert sich aktuell an der engeren Sichtweise (vgl. HG 2005 § 8 Abs. 1, § 9 Abs. 1 und § 9 Abs. 2 idGF), weshalb die Eignung für Lehramtsstudien und Studien für Berufstätigkeiten an elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen „für die berufliche Ausbildung und Tätigkeit der Pädagoginnen und Pädagogen“ (HG 2005 § 52e Abs. 1) zu überprüfen ist.

3.6 Bedeutung der Grundrate und Selektionsquote zur Beurteilung der prognostischen Validität

Metaanalysen zur prognostischen Validität von Tests und weiteren Auswahlkriterien im Rahmen von Aufnahmeverfahren für den Hochschulzugang zeigen, dass die Kriteriumsvalidität (Korrelationsmaß zwischen 0 und 1) kaum den Wert von 0,50 übersteigt (Hell et al., 2005). Dennoch können auch Verfahren mit einer geringeren prognostischen Validität entsprechend ihrem Einsatzzweck geeignet sein. Dies hängt jedoch von zwei Faktoren ab, der Grundrate und der Selektionsquote (vgl. Kersting, 2003):

- Die *Grundrate* ist definiert als der Anteil der „potenziell Geeigneten“ innerhalb der unausgelesenen (nicht-selektierten) Population an Bewerberinnen und Bewerbern. Ist die Grundrate 100 %, dann sind alle Bewerberinnen und Bewerber geeignet. Die Grundrate kann bspw. hoch sein, wenn das Eignungsverfahren zu leicht ist.
- Die *Selektionsquote* ist definiert als der Anteil jener Personen, die relativ zur Gesamtzahl der Bewerberinnen und Bewerber ausgewählt (zum Studium zugelassen) wird. Findet in einem Aufnahmeverfahren keine Selektion statt, so beträgt die Selektionsquote 100 %.

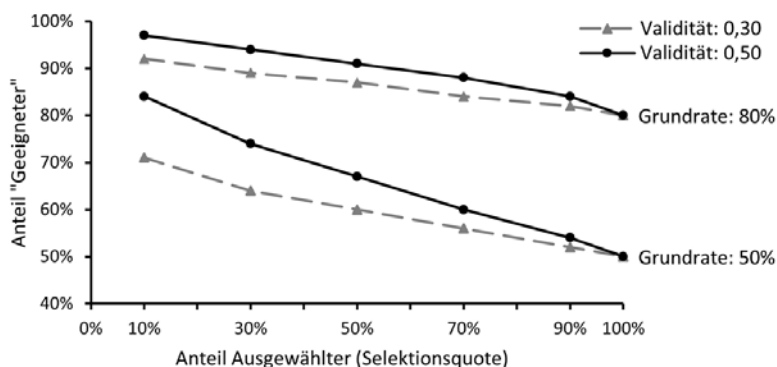
Das Zusammenspiel von Grundrate, Selektionsquote und prognostische Validität wird folgend skizziert: Damit der Anteil an „Geeigneten“ unter den Ausgewählten hoch ist, sollten Grundrate und prognostische Validität hoch, die Selektionsquote jedoch niedrig sein.

Bedeutung der Selektionsquote: Je geringer der Anteil der ausgeschiedenen Bewerberinnen und Bewerbern im Eignungsverfahren ist, desto weniger Wirkung kann auch ein sehr valides Eignungsverfahren entfalten. Wenn keine Bewerberinnen und Bewerber ausgeschieden werden (Selektionsquote: 100 %), dann ist der Anteil der „Geeigneten“ unter den Ausgewählten genauso hoch wie die Grundrate, unabhängig von der prognostischen Validität (vgl. Abbildung 1), d.h. das Eignungsverfahren ist nicht wirksam. Ist die Selektionsquote niedrig,

z. B. 10 %, dann ist der Anteil der Geeigneten unter den Ausgewählten deutlich höher als die Grundrate. Wie Abbildung 1 zeigt, gilt dies auch für Aufnahmeverfahren mit geringerer prognostischer Validität. Bei einer Grundrate von 50 %, einer Selektionsquote von 10 % und einem Eignungsverfahren mit einer Validität von 0,30 ist der Anteil an Geeigneten 71 %. Selbst bei einer Selektionsquote von 50 % steigt der Anteil der Geeigneten um 10 Prozentpunkte auf 60 % an.

Bedeutung der Grundrate: Ist die Grundrate hoch, dann ist der Anteil an Geeigneten unter den Ausgewählten auch dann hoch, wenn die prognostische Validität des Eignungstests gering ist. Wie Abbildung 1 jedoch zeigt, ist der Unterschied zwischen einem validieren und einem weniger validen Eignungsverfahren bei einer Grundrate von 80 % geringer als bei einer Grundrate von 50 %. Ebenso hat die Selektionsquote bei einer hohen Grundrate einen geringeren Einfluss auf den Anteil „Geeigneter“.

Abbildung 1: Anteil Geeigneter in Abhängigkeit von der Grundrate, der Selektionsquote und der prognostischen Validität



Anm.: Basierend auf den Taylor-Russell-Tafeln (Taylor & Russell, 1939).

Fazit: Die Anzahl der verfügbaren Studienplätze für die Bachelor-Lehramtsstudien der Primarstufe und der Sekundarstufe Allgemeinbildung ist nach HG 2005 und UG 2002 nicht beschränkt. Hinzu kommt, dass eine strenge Auswahl der Studienbewerberinnen und -bewerber, und damit eine Reduktion der Anzahl der Studierenden, mit Blick auf den Lehrkräftemangel kontraproduktiv wäre. Die Selektionsquote wäre folglich hoch und der Einsatz eines aufwändigeren, prognostisch validen Eignungsverfahrens wäre, gemessen am erzielten Nutzen, gering und somit wenig ökonomisch. Sind die Eignungsverfahren zusätzlich leicht (d.h. dass ein hoher Anteil der Studienbewerberinnen und -bewerber die Eignungskriterien erfüllt), sollte der Ressourceneinsatz an diese Rahmenbedingungen angepasst werden, indem ressourcenintensive Testteile reduziert werden.

4 Hintergrundinformationen

4.1 PädagogInnenbildung NEU

Die *PädagogInnenbildung NEU* ist ein bildungspolitisches Kernprojekt der letzten Jahre in Österreich, das die Aus- und Weiterbildung all jener Personen umfasst, die einen pädagogischen Beruf ergreifen (QSR, 2014a, 2014b). Mit der PädagogInnenbildung NEU soll bestmöglich für den Einsatz in den Schularten in Österreich (z. B. Volksschule, Neue Mittelschule, Allgemeinbildenden Höhere Schule, Berufsbildende Schulen) vorbereitet werden. Die primären Zielsetzungen der PädagogInnenbildung NEU sind (QSR, 2014a, 2014b)

- (a) die inhaltliche Aufwertung und weitere Akademisierung des Lehrberufs,
- (b) eine kompetenz-orientierte Ausbildung, die die wissenschaftliche und professionsorientierte Qualifikation der Absolventinnen und Absolventen sicherstellt und
- (c) die Harmonisierung der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen und an Universitäten unter der Zielsetzung von weitreichenden Kooperationen.

Die Studienarchitektur in der PädagogInnenbildung NEU umfasst ein achtsemestriges Bachelorstudium und zwei- bis dreisemestrige Masterstudien (Studiendauer: 6 Jahre). Trägerinnen und Träger der Ausbildungen sind die Universitäten und 14 Pädagogische Hochschulen in Österreich. Der Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR), der sich im Juli 2013 konstituierte, wurde zur externen Qualitätssicherung im Sinne einer qualitäts- und bedarfsorientierten, wissenschaftlichen Begleitung der Entwicklung der Lehramtsstudien eingerichtet (QSR, 2022).

Das Lehramtsstudium für die Primarstufe vermittelt allgemeine, bildungswissenschaftliche Grundlagen und Primarstufenpädagogik und -didaktik zu Schwerpunkten der jeweiligen Pädagogischen Hochschule. Das Lehramt in der Sekundarstufe Allgemeinbildung wird für zwei Unterrichtsfächer, für ein Unterrichtsfach in Kombination mit einer Spezialisierung, oder für ein drittes Unterrichtsfach ergänzend, erworben.

Neben dem regulären Lehramtsstudium gibt es auch die Möglichkeiten für einen *Quereinstieg* in den Pädagoginnen- bzw. Pädagogenberuf in einem allgemeinbildenden Fach, für den bestimmte Voraussetzungen zu erfüllen sind⁵. Für den Quereinstieg an einer Mittelschule, AHS, BMS oder BHS muss im Rahmen eines Eignungsfeststellungsverfahrens die pädagogische Eignung der Bewerberinnen

⁵ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, „Möglichkeiten für einen Quereinstieg in den Pädagog/innenberuf“: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/quereinstieg.html>.

und Bewerber festgestellt werden. Seit November 2022 können sich Interessierte über das Portal *Get your teacher*⁶ für das Eignungsfeststellungsverfahren für den Quereinstieg registrieren. Nach erfolgreichem Abschluss des dreistufigen Verfahrens erhalten die Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger ein Zertifikat der Zertifizierungskommission Quereinstieg (ZKQ), mit welchem sie sich bei der jeweiligen Bildungsdirektion für eine ausgeschriebene Stelle als Lehrerin oder Lehrer bewerben können. Ab Anstellung als Lehrerin oder Lehrer an einer Schule muss innerhalb von fünf Jahren der Hochschullehrgang „Quereinstieg“ an einer Pädagogischen Hochschule absolviert werden.

Für herausragende Hochschulabsolventinnen und -absolventen bietet das Programm *Teach for Austria (TFA)*⁷, eine gemeinnützige, österreichische Bildungsinitiative, die Möglichkeit Erfahrungen als Lehrkraft in einer Schule zu sammeln. Hochschulabsolventinnen und -absolventen aller Studienrichtungen durchlaufen hierzu ein selektives Eignungsverfahren, um am zweijährigen Programm als Teach-for-Austria-Fellow teilzunehmen (vgl. Hansen & Gusterer, 2020). Die Anstellung an einer Schule ist jedoch für die Dauer des Programms befristet. Für eine Anstellung als Quereinsteigerin oder Quereinsteiger auf Dauer, ist für alle Personen die Teilnahme am Eignungsfeststellungsverfahren der ZKQ ab dem Schuljahr 2023/24 notwendig.

4.2 Rechtlicher Rahmen der Aufnahme- und Eignungsverfahren für Lehramtsstudien in Österreich

Im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU, d.h. die Reformierung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Primarstufe und für die Sekundarstufe, werden seit 2014 für alle Lehramtsstudien in Österreich Aufnahme/Eignungsverfahren im Rahmen der Zulassungsverfahren verpflichtend durchgeführt. Der Einsatz der Aufnahme-, Eignungs- und Zulassungsverfahren für Lehramtsstudien wird durch das Hochschulgesetz 2005, das Universitätsgesetz 2002 und die Hochschul-Zulassungsverordnung geregelt⁸.

Grundlage für die Zulassung zu ordentlichen Studien für die Primarstufe bildet das Hochschulgesetz 2005 § 52 Abs. 1 idgF wobei „1. die allgemeine Universitätsreife, 2. die besondere Universitätsreife für das gewählte Studium und 3. die für den erfolgreichen Studienfortgang notwendigen Kenntnisse der deutschen Sprache“

6 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: <https://bewerbung.bildung.gv.at/#/landing>.

7 Teach for Austria: <https://www.teachforaustria.at/>.

8 Für die Lehramtsstudien „Bewegung und Sport“ und „Kunst- und Musikerziehung“ gelten Sonderregelungen. Für Bewerberinnen und Bewerber mit Behinderungen, chronischen Erkrankungen oder psychischen Beeinträchtigungen ist eine bedürfnisgerechte Anpassung des Zulassungsverfahrens nach Maßgabe der gesetzlichen Rahmenbedingungen möglich (<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Studieren-mit-Behinderung.html>).

vorausgesetzt werden. UG 2002 § 63 Abs. 1a idgF regelt die Zulassung zu einem Lehramtsstudium oder einem Studium für Berufstätigkeiten an elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen und setzt „1. die allgemeine Universitätsreife“ (zum Nachweis der allgemeinen Universitätsreife siehe § 64 UG 2002 oder zur Erlangung der allgemeinen Universitätsreife siehe § 64a UG 2002), „2. die besondere Universitätsreife für das gewählte Studium, 3. die für die Ausübung des jeweiligen Berufes erforderlichen Kenntnisse der deutschen Sprache und 4. die Eignung für das Studium und die jeweilige berufliche Tätigkeit“ voraus.

Die Paragraphen 52e HG 2005 idgF und 65a UG 2002 idgF regeln dabei die „Eignung für Lehramtsstudien und Studien für Berufstätigkeiten an elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen“ wobei auch Anforderungen an Studienbewerberinnen und -bewerber definiert werden. So sind beispielsweise nach HG § 52e Abs. 1 und UG § 65a Abs. 1 die „...erforderlichen leistungsbezogenen, persönlichen, fachlichen und pädagogischen Kompetenzen zu überprüfen. Die Feststellung der fachlichen Eignung hat sich an den im Curriculum verankerten fachspezifischen Kriterien zu orientieren.“

Nicht unproblematisch ist hierbei, dass Definitionen der verwendeten Begriffe fehlen, die jedoch für eine, den Gesetzen nach, intendierten Ausgestaltung der Eignungsverfahren hilfreich wären. Während sich die fachliche Eignung am Curriculum zur orientieren hat (HG 2005 § 52e Abs. 1), bleibt bspw. offen, ob unter „persönlichen Kompetenzen“ eine Auswahl bestimmter Persönlichkeitseigenschaften zu verstehen sind und wenn ja, welche Persönlichkeitseigenschaften hier konkret als relevant betrachtet werden. Weiters bleibt offen, was konkret unter „pädagogischen Kompetenzen“ zu verstehen ist und in welchem Ausmaß diese zum Zeitpunkt der Bewerbung von Personen, die vor dem Beginn einer pädagogischen Ausbildung stehen, erforderlich sind. Darüber hinaus ist die Eignung für „die jeweilige berufliche Tätigkeit“, wie in Abschnitt 3.5, problematisch.

Die Hochschul-Zulassungsverordnung, § 3 Abs. 1 regelt die allgemeine Eignung zum Bachelorstudium für das Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung und umfasst Eignungsfeststellungen in den folgenden Bereichen:

- Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit (in deutscher Sprache sowie gegebenenfalls in anderen Sprachen oder Kommunikationsformen), psychischen Belastbarkeit, Selbstorganisationsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit (§ 3 Abs. 1 Z. 1 HZV)
- fachliche und künstlerische Eignung wie im Curriculum für das jeweilige Studium nach alters-, fach- oder schwerpunktspezifischen Kriterien (§ 3 Abs. 1 Z. 2 HZV)
- pädagogische Eignung nach professionsorientierten Kompetenzen wie den didaktischen, sozialen, inklusiven und interkulturellen Kompetenzen, Diversitäts- und Genderkompetenzen sowie Beratungskompetenzen (§ 3 Abs. 1 Z. 3 HZV)

Auch hier ist es problematisch, dass zum Zeitpunkt der Eignungsfeststellung (noch vor Studienbeginn) Kompetenzen von den Bewerberinnen und Bewerbern verlangt werden, die eigentlich erst im Zuge der Ausbildung erworben werden sollten. Nach Spiel et al. (2007, S. 534) sollten nur solche Fähigkeiten und Kompetenzen in Aufnahme- und Eignungsverfahren gefordert werden, die notwendige Voraussetzungen für das Studium oder den Studienerfolg sind, jedoch keinesfalls solche, die erst im Studium erworben werden. Beispielsweise betrifft dies die Forderung nach pädagogischen, didaktischen oder Beratungskompetenzen sowie nach inklusiven und interkulturellen Kompetenzen oder Diversitäts- und Genderkompetenzen. Derartige Kompetenzen können vermutlich von den Absolventinnen und Absolventen der Lehramtsstudien gefordert werden, doch eher nicht von Maturantinnen und Maturanten. Auch hier wäre eine nähere Erläuterung der geforderten Kompetenzen für eine explizite Klärung der zu prüfenden Kompetenzen hilfreich.

Weil die gesetzlichen Vorgaben hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung der Aufnahme- und Eignungsverfahren viel Spielraum lassen, konnten sich in Österreich in den letzten Jahren unterschiedliche Verfahren entwickeln. Zur Koordinierung der gemeinsamen Durchführung der Studien im Rahmen der PädagogInnenbildung Neu schlossen sich die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten regional zu vier Verbünden (Nordost, Mitte, Südost und West; siehe Abschnitt 4.3) zusammen, die im jeweiligen Verbund die Aufnahmeverfahren wechselseitig anerkennen oder ein gemeinsames bzw. teilweise gemeinsames Aufnahme- und Eignungsverfahren durchführen.

In den Ziel- und Leistungsplänen der Pädagogischen Hochschulen in Österreich für die Periode 2022 bis 2024 wird in den Zielvorgaben des BMBWF (Ziel Nr. 4) die „Umsetzung eines bundesweit standardisierten Aufnahmeverfahrens für Lehramtsstudien“ gefordert. Mit welchen Maßnahmen dieses Ziel erreicht werden soll bzw. kann, wird im Ziel- und Leistungsplan für die Periode 2022 bis 2024 nicht genannt. Es ist deshalb auch ein Anliegen dieser Evaluation, zu klären, was „standardisiert“ in diesem Zusammenhang konkret bedeutet, d.h. wozu und in welchem Ausmaß Standards festgelegt werden sollen, und inwiefern eine bundesweite Abstimmung unter den aktuellen Rahmenbedingungen möglich ist.

4.3 Vier Entwicklungsverbünde in Österreich

Mit der Reform der PädagogInnenbildung NEU wurden achtsemestrige Bachelorstudien und zwei- bis dreisemestrige Masterstudien entwickelt, welche eine voll- und gleichwertige akademische Ausbildung für alle Pädagoginnen und Pädagogen von der Grundstufe bis zur Sekundarstufe beinhaltet. Trägerinnen bzw. Träger der Ausbildungen sind Universitäten und Pädagogische Hochschulen, an die die Empfehlung erging, die neuen Studienangebote gemeinsam zu entwickeln. Mit der

PädagogInnenbildung NEU werden nun alle Schülerinnen und Schüler im Alter von 10 bis 18/19 Jahren von einheitlich ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet.

Die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen schlossen sich zu vier regionalen Verbünden (nach Bundesländern) in Österreich zusammen, wodurch das Lehramtsstudium sowie das zugehörige Aufnahmeverfahren in den vier Verbünden (Abbildung 2) organisiert ist. Die vier regionalen Verbünde sind:

- Verbund Mitte (Hochschulen der Bundesländer Oberösterreich und Salzburg)
- Verbund Nordost (Hochschulen der Bundesländer Niederösterreich und Wien)
- Verbund Südost (Hochschulen der Bundesländer Burgenland, Kärnten und Steiermark)
- Verbund West (Hochschulen der Bundesländer Tirol und Vorarlberg)

Abbildung 2: Die regionale Verteilung der vier Verbünde in Österreich



Quelle: Universität Salzburg (2022), <https://lehrerin-werden.at/ueber-uns>, adaptiert durch WPZ Research.

5 Ziele und Fragestellungen der Evaluation

Ziel dieser Evaluation war es, ein evidenzbasiertes Lagebild der in Österreich eingesetzten Aufnahmeverfahren für Bachelor-Lehramtsstudien für die Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung zu erstellen. Der Fokus lag dabei auf der Beschreibung der Aufnahmeverfahren unter Einbezug gängiger eignungsdiagnostischer Gütekriterien sowie auf der Analyse des Ressourceneinsatzes der Hochschulen, um Gemeinsamkeiten zwischen den Verfahren, standortspezifische Besonderheiten und Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Zudem war es ein Anliegen dieser

Evaluation Vorschläge zu erarbeiten, inwieweit eine österreichweite Abstimmung der Aufnahmeverfahren unter den aktuellen Rahmenbedingungen möglich ist.

Aufgrund des partizipativen und offenen Zugangs dieser Evaluation ergaben sich im Laufe der Evaluation weitere Fragestellungen, die mit den Stakeholdern diskutiert und bei der Erarbeitung der Empfehlungen integriert wurden, bspw. wie die Feststellung der Berufseignung valider gestaltet werden kann oder ob Persönlichkeitseigenschaften und Zentralmaturanoten als Eignungskriterien in selektiven Eignungsverfahren zum Einsatz kommen sollen.

6 Vorgehen in der Evaluationsstudie

6.1 Der partizipative Evaluationsansatz

Die Entwicklung der Evaluation zeigt, dass Evaluationsergebnisse stark vom gewählten Evaluationskonzept abhängig sind und Erkenntnisse selbst in gut durchgeführten Evaluationen nicht immer umgesetzt wurden (Weiss, 1977). Als zentrale Faktoren stellten sich dabei mangelnde Akzeptanz, mangelndes Commitment und mangelndes Verständnis der Stakeholder heraus. Um diese Schwierigkeiten zu umgehen, entwickelte sich die partizipative Evaluation (vgl. Ulrich & Wenzel, 2003), die als zentrales Element eine konstruktivistische und sinnstiftende Sichtweise beinhaltet. Eine Evaluation ohne Einbezug der Stakeholder ist aus dieser Sicht schwer möglich, da mit jeder Beschreibung und Bewertung ein subjektiver Konstruktionsprozess einhergeht. Daraus folgt, dass nicht nur das Ergebnis der Evaluation von Bedeutung ist, sondern der Prozess selbst. Mit der partizipativen Evaluation werden folgende zentrale Ziele verfolgt:

- Erhöhung der Nutzung der Evaluationsergebnisse
- Stärkung der Akzeptanz
- Förderung des Commitments
- Entwicklung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- Abbau von Vorbehalten gegenüber den Evaluationsergebnissen

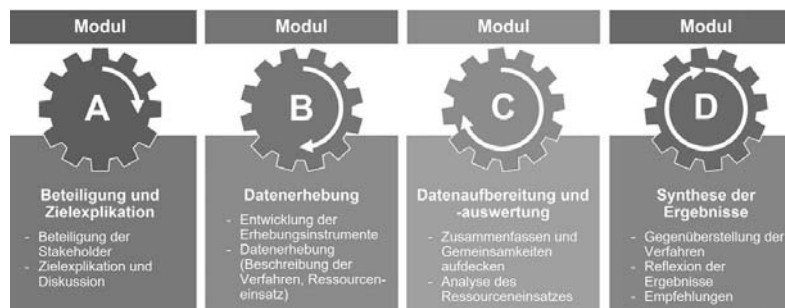
Zur Erreichung der Ziele werden die unterschiedlichen Perspektiven aller Stakeholder miteinbezogen. Ziel dieses Prozesses ist es, trotz der unterschiedlichen und teils widersprüchlichen Perspektiven gemeinsam valide Schlüsse zu konstruieren (House & Howe, 2000), die auch umgesetzt werden. Das Ergebnis spiegelt somit eine gemeinsame datengestützte und wertbasierte Perspektive aller Beteiligten wider. Ergebnisse aus partizipativen Evaluationen werden häufiger und breiter genutzt (Beywl et al., 2004), passen besser zu den unterschiedlichen Interessen, Bedürfnissen und Erwartungen der Stakeholder und die Identifikation der Stakeholder mit der Evaluation steigt (Fetterman, 2004).

6.2 Konzeption der Evaluation

6.2.1 Evaluationsdesign

Um die Ziele dieser Evaluationsstudie zu erreichen, wurde ein Evaluationsdesign bestehend aus vier Arbeitsmodulen erarbeitet (Abbildung 3). Die Evaluation wurde von September 2021 bis Jänner 2023 durchgeführt.

Abbildung 3: Evaluationsdesign – Arbeitsmodule im Überblick



Quelle: WPZ Research (2022).

Modul A – Beteiligung und Zieleklärung

Ziel von Modul A war es, die Vertreterinnen und Vertreter der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten von Beginn an in die Evaluation einzubinden sowie die Evaluationsziele und das Vorgehen mit den Stakeholdern abzustimmen. Dies entspricht der partizipativen Grundhaltung des Evaluationsprojekts.

Modul B – Datenerhebung

Ziel von Modul B war es, die Aufnahme- und Eignungsverfahren detailliert zu beschreiben und auf Basis der eignungsdiagnostischen Gütekriterien zu bewerten. Die Entwicklung der Erhebungsinstrumente wurde mit dem QSR als Auftraggeber abgestimmt. Modul B umfasste zwei Submodule:

- *Beschreibung der Verfahren:* Die Hochschulen stellen auch nicht-öffentliche Informationen und Materialien über die Aufnahmeverfahren *vollständig und zeitnah* zur Verfügung. Für die systematische Erhebung wurde ein Fragenkatalog erarbeitet (Abschnitt 7.2.1). Zusätzlich wurden die Informationen der öffentlichen Webseiten der Hochschulen integriert.
- *Analyse des Ressourceneinsatzes:* Ziel war das Aufzeigen des Aufwands und der eingesetzten Ressourcen der Hochschulen für die Planung und Durchführung der Aufnahmeverfahren. Dafür wurde ein Fragenkatalog mit quantitativen und qualitativen Fragen erarbeitet (Abschnitt 7.2.2).

Modul C – Datenaufbereitung und Datenanalyse

Das Ziel von Modul C war, die in Modul B erhobenen Informationen zu den Aufnahmeverfahren aufzubereiten und hinsichtlich bestimmter Bereiche (z. B. grundlegende Struktur, Ziele, Auswahlkriterien und Durchführung, Gütekriterien, Stärken und Herausforderungen, Maßnahmen zur Qualitätssicherung, Verbesserungsvorschläge) auszuwerten und zusammenzufassen. Diese Aufbereitung zeigte den IST-Stand und war die Grundlage für die Bewertung der Verfahren sowie das Aufzeigen der Gemeinsamkeiten.

Auf Basis der Datenerhebung zur Analyse des Ressourceneinsatzes wurden die erhobenen Informationen qualitativ und quantitativ hinsichtlich der eingesetzten Ressourcen und deren effizienten Einsatz analysiert und für die Verbünde und für Österreich aggregiert.

Modul D – Synthesis der Ergebnisse der einzelnen Module im Reporting

Ziel von Modul D war es, die Arbeitsergebnisse der vorhergehenden Modulen A, B und C im Reporting miteinander zu verbinden. Im Einzelnen sollte damit erreicht werden:

- Eine Beschreibung inklusive einer Gegenüberstellung der Aufnahmeverfahren für Lehramtsstudien der Primarstufe und der Sekundarstufe Allgemeinbildung in den Verbundregionen
- Die Reflexion der empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus der einschlägigen Forschungsliteratur
- Ein tiefergehendes Verständnis über Bedingungen, Güte und Probleme, die im Zusammenhang mit der Konzeption, der Vorbereitung, der Durchführung und der Auswertung der Aufnahmeverfahren stehen

In Modul D werden somit die folgenden Ergebnisse erarbeitet:

- Projektbericht über den IST-Stand der Aufnahmeverfahren für Lehramtsstudien der Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten der Verbundregionen in Österreich inkl. eine Analyse des Ressourcenaufwands
- Evidenzbasierte Handlungsempfehlungen zur Optimierung der Aufnahmeverfahren für die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten der jeweiligen Verbundregion mit Blick auf Möglichkeiten einer österreichweiten Vereinheitlichung der Aufnahmeverfahren

6.2.2 Stärken dieser Evaluierungsstudie

- Partizipativer Evaluationsansatz, der a) den Stakeholdern die Möglichkeit bietet, ihre Expertisen in diese Evaluation einzubringen, b) die spätere Nut-

zung der Evaluationsergebnisse durch die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in den Verbundregionen fördert und c) auf die unterschiedlichen Ausgangssituationen der einzelnen Verbundregionen eingeht und damit eine differenzierte Analyse ermöglicht

- Einbindung von Beteiligten als Expertinnen/Experten, wodurch eine hohe fachliche Expertise zu den Aufnahmeverfahren (z. B. hinsichtlich der Güte der Verfahren) in die Evaluationsstudie eingebracht wird
- Einsatz unterschiedlicher empirischer Methoden (Literaturrecherche, Dokumentenanalyse, qualitative und quantitative Datenerhebungen, persönliche Gespräche mit den Beteiligten, Analyse des Ressourceneinsatzes) und damit die Verdichtung zu belastbaren Ergebnissen
- Ein interdisziplinäres Evaluationsteam seitens WPZ Research, das sowohl umfassende und komplementäre Methoden- und Evaluationskompetenz als auch Kenntnisse der hochschulischen Praxis bezüglich Aufnahmeverfahren für den Hochschulzugang mitbringt

7 Durchführung der Evaluation

7.1 Modul A – Beteiligung und Zielexplication

Zur Beteiligung am Evaluationsprozess, zur Explikation der Evaluationsziele sowie zur Diskussion von Fragestellungen, die einen Diskurs benötigten, fanden ein Kick-off-Meeting und drei Workshops statt. Darüber hinaus wurden Vertreterinnen und Vertreter der Hochschulen der vier Verbünde im Rahmen der QSR-Monitorings (November bis Dezember) über dieses Evaluationsprojekt informiert. Die Ziele und Ergebnisse der Workshops sind folgend zusammengefasst.

7.1.1 Kick-off

Ziel des Kick-offs im September 2021 war es, das von WPZ Research vorgelegte Evaluationskonzept mit dem Auftraggeber zu besprechen sowie ein gemeinsames Verständnis über diese Evaluation zu erlangen. Der partizipative Ansatz der Evaluation wurde vom QSR begrüßt und das weitere Vorgehen entsprechend dem vorgelegten Konzept entschieden.

7.1.2 Erster Explikationsworkshop

Ziel dieses ersten Workshops war es, gemeinsam mit Univ.-Prof. Dr. Tuulia Ortner (Universität Salzburg), Univ.-Prof. Dr. Aljoscha Neubauer (Universität Graz), Univ.-Prof. Dr. Manfred Prenzel (Universität Wien) sowie mit dem QSR die Ziele der Evaluation zu diskutieren. Das Evaluationsteam von WPZ Research stellte eine fachlich fundierte Sichtweise auf Aufnahmeverfahren für den Hochschulzugang vor, die sich auf die Beurteilung der Güte von Aufnahmeverfahren bezog und die für das geplante Vorgehen in dieser Evaluation von Bedeutung war.

Es wurde gemeinsam festgehalten, dass die Evaluation nicht nur bestehende Elemente der aktuell eingesetzten Verfahren beurteilen soll, sondern der Ansatz breiter gewählt wird. So wurde bspw. diskutiert, welche zusätzlichen Informationen über die Bewerberinnen und Bewerber noch prinzipiell zur Verfügung stehen, die jedoch derzeit nicht berücksichtigt werden (z. B. Maturanoten aus Zentralmatura, die einen ökonomischen Zugang ermöglichen; Selbst- und Fremdeinschätzungen aus der Induktionsphase). Darüber hinaus wurde der Ansatz eingebracht, dass Eignungsbeurteilung ein Prozess und keine Momentaufnahme sein sollte und dazu weiter, wie Eignung für Studium und Beruf zu einem späteren Zeitpunkt (nach dem Eignungsverfahren) im Studium überprüft werden könnte. Beide Themen wurden ausführlich im dritten Workshop thematisiert.

7.1.3 QSR-Monitoringgespräche

Im Rahmen der QSR-Monitoringgespräche mit den vier Verbänden wurde das Evaluationskonzept erstmals den Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulen vorgestellt. Ziel war es, die Hochschulen schon früh in die Evaluation einzubinden und über die Ziele sowie über das Vorgehen zu informieren. Die Gespräche zeigten, dass die Evaluation der Aufnahmeverfahren in den Verbänden unterschiedlich positiv aufgenommen wurde. Darüber hinaus bekundeten die Hochschulen wenig Bereitschaft, ihre Daten zu den Aufnahmeverfahren für statistische Analysen zur Verfügung zu stellen. Ebenso wurde die Idee einer „Vereinheitlichung der Aufnahmeverfahren“ sowohl von den Pädagogischen Hochschulen als auch von den Universitäten sehr kritisch bis ablehnend aufgenommen.

7.1.4 Zweiter Explikationsworkshop

Ziel des zweiten Explikationsworkshops war es, allen Vertreterinnen und Vertretern der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten die Möglichkeiten zu geben, sich einzubringen. Darüber hinaus sollte ein erster Einblick in die Verfahren gewonnen werden, inwieweit sich die Aufnahmeverfahren zwischen den Verbänden ähnlich sind und ob hier gemeinsame Elemente identifiziert werden können, um letztendlich die Erhebungsinstrumente zielgerichteter entwickeln zu können.

Insgesamt konnte ein überblickartiger Eindruck über die Aufnahmeverfahren gewonnen werden. Von den Pädagogischen Hochschulen wurde für die Primarstufe das Online-Self-Assessment (OSA) und insbesondere das Face-to-Face-Assessment (FTFA) hervorgehoben. Für die Sekundarstufe betonten die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten das OSA und der schriftliche Eignungstest. Während im Verbund Südost Emotionsregulation, Sprachkompetenz Deutsch, Gesundheitsverhalten, und die Big Five als Anforderungsdimensionen hervorgehoben wurden, wurden Persönlichkeitseigenschaften im Verbund Nordost, speziell im Rahmen des schriftlichen Eignungstest der Sekundarstufe, abgelehnt.

Mit den Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulen wurde vereinbart, dass von den Hochschulen keine empirischen Daten für statistische Analysen der Evaluation, sondern statistische Analysen zur Güte der Verfahren aus den internen Analysen der Hochschulen Verfügung gestellt werden.

7.1.5 Dritter Workshop

Ziel des dritten und letzten Workshops im Juni 2022 war es, die Stakeholder über den aktuellen Projektstand zu informieren, ein Feedback zur Datenerhebung zu geben, ausgewählte Ergebnisse zu berichten sowie zwei Themen, die im ersten Workshop erarbeitet wurden, mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu diskutieren. Der Fokus lag dabei auf einer zukunftsgerichteten Sicht auf die Möglichkeiten der Eignungsbeurteilung. Folgende Themen wurden im Workshop aufgegriffen:

- Thema I (Podiumsdiskussion): Welche weiteren Informationen stehen über die Bewerberinnen und Bewerber für die Eignungsbeurteilung zur Verfügung und welche Vor- und Nachteile ergeben sich aus dieser Berücksichtigung bzw. Nicht-Berücksichtigung.
- Thema II (Arbeitsgruppen): Wie lässt sich Berufserfolg definieren (auch in Hinblick, ob Lehrerin oder Lehrer der einzige Zielberuf des Lehramtsstudiums ist), und welche Möglichkeiten und Grenzen gibt es bei der Feststellung des Berufserfolgs während des Studiums.

Abhängig von den Verbänden, vertraten die Stakeholderinnen und Stakeholder unterschiedliche Standpunkte bezüglich der Anforderungen an Lehramtsstudien und welche davon die Eignung bzw. auch die Nichteignung abbilden. So wurde bspw. ebenso für als auch gegen Persönlichkeitseigenschaften als Auswahlkriterien argumentiert. Trotz unterschiedlicher Standpunkte waren die Argumente beider Seiten wissenschaftlich begründet. Für die Evaluation bedeutet dies, dass aufgrund der jeweils vorhandenen wissenschaftlichen Argumente mehrere Zugänge möglich und richtig sind und dass die Unterschiedlichkeit nicht mit der Güte der Eignungsverfahren gleichgesetzt werden kann. Für eine Weiterentwicklung der Verfahren in Österreich sollte zunächst eine gemeinsame Akzeptanz für die

Anforderungsdimensionen geschaffen werden und erst darauf aufbauend ein gemeinsames Anforderungsprofil erstellt und ggf. gesetzlich verankert werden.

Einigkeit bestand darin, dass Eignungsverfahren grundsätzlich nur eine „Momentaufnahme“ darstellen und die Feststellung der Eignung deshalb nicht mehr allein auf das Eignungsverfahren (vor Zulassung) beschränkt, sondern ein Prozess – beginnend mit dem Aufnahmeverfahren, weiter über eine strukturierte, systematische Begleitung der Studierenden (Mentoring und Qualitätssicherung) bis hin zur Induktionsphase – sein sollte. Die Grenzen der Feststellung der Eignung während des Studiums ergeben sich beispielsweise durch aktuell nicht ausreichend vorhandene Ressourcen, um die Studierenden intensiv zu betreuen (zu wenige Mentorinnen und Mentoren) oder auch dadurch, dass ein Praktikumspass zwar existiert, aber Portfolios und mehr Reflexion benötigt würden.

Auf die Frage, wie sich Berufserfolg definieren lässt, wurde festgehalten, dass hier zwischen Arbeitserfolg und Laufbahnerfolg – zwischen subjektivem und objektivem Berufserfolg – unterschieden werden muss (Welche Bezugsstandards? – Fremdurteil versus Selbstbeurteilung). Und mit Blick auf das Eignungsverfahren, müsste man über „Berufs-Misserfolg“ oder „Berufs-Unerfolg“ sprechen, denn es sollten primär jene Personen ausselektiert werden, bei denen aufgrund extremer Ausprägungen eine Veränderung durch das Studium sehr wahrscheinlich nicht mehr erwartet wird (mit Fokus auf „unveränderbare“ Eigenschaften).

Fazit: Die Ergebnisse der QSR-Monitoringgespräche und des zweiten Workshops hatten direkte Auswirkungen auf die Datenerhebung. So wurde vereinbart, dass die Hochschulen keine Datensätze zur Verfügung stellen, sondern die Ergebnisse aus wissenschaftlichen Publikationen und hochschulinternen Analysen zur Beschreibung der Güte der Aufnahmeverfahren herangezogen werden. Auch flossen gewonnene Erkenntnisse aus den Workshops in die Konstruktion der Fragebögen ein. Darüber hinaus ermöglichten die Workshops den Vertreterinnen und Vertretern der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten weitere Fragestellungen in die Evaluation einzubringen und in einem gemeinsamen Diskurs zu erörtern, bspw. inwieweit eine österreichweite Abstimmung der Aufnahmeverfahren möglich ist, wie Eignungsbeurteilung als Prozess funktionieren kann oder Vor- und Nachteile von Persönlichkeitseigenschaften in einem selektiven Eignungsverfahren. Die Ergebnisse dieser Diskussionen wurden in die Empfehlungen aufgenommen.

7.2 Modul B – Datenerhebung

7.2.1 Beschreibung der Aufnahmeverfahren der Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung

Ein Hauptziel dieser Evaluation war die Beschreibung der aktuell in Österreich eingesetzten Aufnahme- und Eignungsverfahren für Lehramtsstudien der Pri-

marstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung. Weil sich die Informationen der öffentlichen Webseiten der Hochschulen primär an Studieninteressierte richten und deshalb für die Evaluation der Verfahren nur teilweise geeignet sind, wurde ein umfassender Fragenkatalog, aufbauend auf fünf Leitfragen in Abstimmung mit dem Auftraggeber und den Hochschulen, entwickelt, um Beschreibungen zur Durchführung, Erfahrungen und erworbene Expertise zu Stärken und Herausforderungen sowie Möglichkeiten der Optimierung der Verfahren zu erfassen. Die Aussendung des Fragenkatalogs erfolgte an die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten per E-Mail Anfang März 2022.

Leitfragen:

1. *Was wird mit Ihrem Verfahren erhoben?*
z. B. Auswahldimensionen, die das Verfahren abbilden sollen; Ziele, die mit dem Verfahren verfolgt werden
2. *Wie sehen die Verfahren konkret aus?*
z. B. Struktur des Aufnahmeverfahrens; Rahmenbedingungen und Regeln zur Selektion; Bewerbungsprozedere und Rückmeldung von Ergebnissen; Setting und Durchführung der einzelnen Verfahren: Bitte gliedern Sie diese Informationen, wenn möglich nach a) Online-Self-Assessment, b) computerbasierte Testung und c) weitere Verfahren (nicht in der computerbasierten Testung enthalten)
3. *Wie gut funktionieren die Verfahren und wo liegen die Stärken?*
z. B. Güte des Aufnahmeverfahrens und dessen Teile; Maßnahmen zur Qualitätssicherung
4. *Welche Probleme und Herausforderungen sehen Sie beim eingesetzten Verfahren?*
5. *Welche Entwicklungsmöglichkeiten sehen Sie für Ihr Verfahren?*

Um die Hochschulen bei der Auswahl der Informationen zu unterstützen, wurden zu den Leitfragen ergänzende Informationen beigelegt, die typischerweise zur eignungsdiagnostischen Beschreibung von Aufnahmeverfahren herangezogen werden. Um bereits bei der Datenerhebung auf die Unterschiedlichkeiten zwischen den Aufnahmeverfahren entsprechend zu reagieren, wurde der Fragenkatalog breiter gestaltet. Mehrere Detailfragen waren dadurch nur als optional zu verstehen und konnten auch nicht von jeder Hochschule beantwortet werden.

Die Entwicklung des Fragenkatalogs dauerte aufgrund mehrfacher Abstimmungsprozesse mit einzelnen Hochschulen und mit dem Auftraggeber (QSR) und damit verbundenen mehrfachen Revisionsprozessen von Dezember 2021 bis Ende Februar 2022. Die Aussendung des Fragenkatalogs erfolgte per E-Mail im März 2022. Die Dauer der Erhebung war bis Ende April geplant, doch mehrere Hoch-

schulen konnten die Informationen erst ab Mitte Mai liefern (die Rückmeldungen zu Leitfrage 5 waren erst mit Ende August abgeschlossen).

7.2.2 Erhebung der Informationen zum Ressourceneinsatz

Die Durchführung der Aufnahmeverfahren für Lehramtsstudien ist für die Hochschulen jährlich mit einem hohen Ressourcenaufwand (Personaleinsatz, Infrastruktur, Testlizenzen etc.) bzgl. Vorbereitung und Durchführung verbunden. Ein Ziel dieser Evaluation war es deshalb, die aufgewendeten Ressourcen der Hochschulen für die Planung und Durchführung der Aufnahmeverfahren aufzuzeigen.

In Abstimmung mit dem QSR als Auftraggeber wurde ein Fragenkatalog mit quantitativen und qualitativen Fragen erarbeitet, mithilfe dessen die Bereiche „Verantwortlichkeit und operative Durchführung“, „Aufwand und Ressourcen“ sowie „Effizienz und Synergien“ schriftlich erfasst wurden. Im Fragebogen wurde u.a. erfasst, welche Einrichtungen der Hochschule mit der Durchführung betraut sind, welche und wie viele Personen (auch Personenstunden) sowie weitere Ressourcen (Personalkosten, Raummiete, Kosten für IT etc.) für die Durchführung von den Hochschulen aufgewendet werden müssen. Auch Einflussfaktoren, wie beispielsweise die COVID-19-Pandemie der letzten zwei Jahre, wurden bei der Erhebung des Ressourceneinsatzes berücksichtigt. Die Aussendung erfolgte per E-Mail Anfang Juli 2022 an die Rektorinnen und Rektoren, Vizerektorinnen und Vizerektoren für Lehre der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.

7.3 Modul C – Datenaufbereitung und Datenanalyse

Die fünf Leitfragen zur Beschreibung der Aufnahme- und Eignungsverfahren wurde von den Hochschulen umfassend beantwortet. Zum aktuellen Projektstand wurden die erhobenen Informationen, getrennt nach Primar und Sekundarstufe und Verbund, hinsichtlich *a)* Struktur, *b)* Ziele, *c)* Anforderungsdimensionen und *d)* Gütekriterien ausgewertet und zusammengefasst. Diese Informationen waren die Grundlage für die folgende Zusammenfassung der Ergebnisse sowie der abgeleiteten Empfehlungen.

8 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ziel dieser Evaluation war es, ein evidenzbasiertes Lagebild der in Österreich aktuell eingesetzten Aufnahme- und Eignungsverfahren für Lehramtsstudien für die Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung zu erstellen. Der Fokus lag dabei auf der Beschreibung der Aufnahmeverfahren unter Einbezug gängiger eignungsdiagnosti-

scher Gütekriterien sowie auf der Analyse des Ressourceneinsatzes der Hochschulen, um Gemeinsamkeiten zwischen den Verfahren, standortspezifische Besonderheiten und Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Zudem war es ein Anliegen dieser Evaluation Vorschläge zu erarbeiten, inwieweit eine österreichweite Abstimmung der Aufnahmeverfahren unter den aktuellen Rahmenbedingungen möglich ist.

Im Rahmen eines partizipativen Evaluationsansatzes wurden konkrete Fragestellungen sowie das Vorgehen in der Evaluation mit den Vertreterinnen und Vertretern der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten und dem Auftraggeber abgestimmt. Die Datenerhebung zur Beschreibung der Aufnahmeverfahren sowie zum Ressourceneinsatz der Hochschulen erfolgte mittels Fragebögen, wobei Informationen der Webseiten der Hochschulen integriert wurden (für eine detaillierte Beschreibung der Aufnahmeverfahren siehe Begleitdokument: <https://www.qsr.or.at/?content/der-qsr/evaluierungen/evaluierung-der-aufnahmeverfahren>). Darüber hinaus ermöglichten die Workshops den Hochschulen weitere Fragestellungen in die Evaluation einzubringen und in einem gemeinsamen Diskurs zu erörtern. Die Ergebnisse dieser Diskussionen wurden in die Empfehlungen aufgenommen.

8.1 Konzeption und Anforderungsprofil

Eine zentrale Erkenntnis dieser Evaluation ist, dass in Österreich aktuell eine uneinheitliche Auffassung darüber besteht, welche Fähigkeiten, Kompetenzen und Eigenschaften Bewerberinnen und Bewerber als Eignung für ein Lehramtsstudium für die Primarstufe und für die Sekundarstufe Allgemeinbildung mitbringen müssen. Dies bedeutet, dass kein österreichweites, einheitliches Anforderungsprofil existiert, wodurch die Vergleichbarkeit der Eignungsbeurteilungen, österreichweit betrachtet, nicht sichergestellt ist. Die regionalen Zusammenschlüsse der Hochschulen zur Durchführung gemeinsamer Aufnahme- und Eignungsverfahren zeigen jedoch, dass zumindest in einem kleineren Rahmen eine gemeinsame Auffassung der von Studienbewerberinnen und -bewerbern geforderten Kompetenzen besteht.

Für die Sekundarstufe Allgemeinbildung werden in Österreich aktuell drei unterschiedlich ausgestaltete Aufnahmeverfahren durchgeführt (1. Verbund Mitte, 2. Verbund Nordost und 3. Verbund Südost und West), die jedoch für sich genommen wissenschaftlich fundiert konzipiert wurden, sowohl in Bezug auf die Verfahrensinhalte als auch auf die Durchführung. Unterschiede bestehen vorrangig in Bezug auf das Kompetenzprofil sowie den Selektionsregeln in Bezug auf die zu erreichende Gesamtleistung und die Kompensierbarkeit von Schwächen.

Die Aufnahmeverfahren der Primarstufe unterscheiden sich in Bezug auf das Anforderungsprofil, die eingesetzten Methoden zur Eignungsfeststellung und Selektionskriterien nicht nur zwischen den Verbänden, sondern auch innerhalb des Verbunds Mitte sowie des Verbunds Nordost. Trotz der Unterschiedlichkeiten

ist den Verfahren gemeinsam, dass sie basierend auf einem zuvor definierten Anforderungsprofil, unter Einbezug mehrerer Personen mit Fachexpertise in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, konzipiert wurden. In den Verbänden Südost und West wird ein gemeinsames Aufnahmeverfahren für die Primarstufe durchgeführt, das weitgehend mit dem Aufnahmeverfahren der Sekundarstufe (Module A und B) übereinstimmt und dadurch wissenschaftlich fundiert ist.

Die Analyse der Anforderungsprofile zeigte weiters, dass Unterschiede zwischen den Anforderungen für Primarstufe und für die Sekundarstufe bestehen. Diese sind teilweise auf Vorgaben des Hochschulgesetzes idgF zurückzuführen, bspw. in Bezug auf die deutsche Sprache oder auf den Nachweis der künstlerischen und sportlichen Eignung. Das Aufnahmeverfahren im Verbund Südost zeigt jedoch, dass Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung ein weitgehend gleiches Kompetenzprofil haben können und folglich übereinstimmende Kompetenzen von Bewerberinnen und Bewerbern für den Start in den Lehrberuf fordert.

8.2 Struktur der Aufnahmeverfahren

Gemeinsam ist allen Verfahren eine mindestens zweistufige Struktur. Die erste Stufe ist dabei ein Online-Self-Assessment (OSA), das jedoch nicht in die Eignungsbeurteilung einbezogen wird. Dies entspricht den gesetzlichen Vorgaben (vgl. HG 2005 und UG 2002).

Primarstufe: In den Verbänden Mitte und Nordost werden die Aufnahmeverfahren zweistufig durchgeführt, mit dem spezifischen Verfahren der jeweiligen Pädagogischen Hochschule als zweite Stufe, wobei jede Hochschule ihr hochschulspezifisches Aufnahmeverfahren durchführt. In den Verbänden Südost und weitgehend im Verbund West dreistufig, weil Bewerberinnen und Bewerber für ein Lehramtsstudium der Primarstufe zusätzlich eine dritte Stufe (Module C und C+) durchlaufen, welche für alle Pädagogischen Hochschulen im Verbund einheitlich ist.

Sekundarstufe: In allen Verbänden wird das Aufnahme- und Eignungsverfahren für die Sekundarstufe Allgemeinbildung zweistufig durchgeführt. Die zweite Stufe ist ein vollstandardisierter Eignungstest, der in den Verbänden Mitte, Südost und West computergestützt und im Verbund Nordost als Papier-Bleistift-Test durchgeführt wird. Weitere fachspezifische Verfahren (z. B. zur sportlich-motorischen oder künstlerischen Eignung) zählen zur zweiten Stufe, weil hier keine Zwischenselektion der Bewerberinnen und Bewerber erfolgt.

8.3 Ziele der Aufnahmeverfahren

Die Analyse, der mit den Aufnahmeverfahren verfolgten Zielen, zeigt eine sehr hohe Überschneidung der Ziele zwischen den Verbänden. Dies bedeutet, dass trotz unterschiedlicher Ausgestaltungen die grundlegenden Zielsetzungen der Verfahren

in hohem Maße ähnlich sind. In jedem Verbund werden die Ziele „Erfüllung der gesetzlichen Anforderungen“, die „Feststellung der allgemeinen und fachspezifischen Studierfähigkeit“ und ein „geringer Dropout“ verfolgt. Auch spezifisch für das OSA ist die Übereinstimmung der Ziele sehr hoch. Eine Zusammenfassung der Ziele der Aufnahmeverfahren der Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung in den Verbundregionen zeigt Tabelle 1.

Tabelle 1: Zusammenfassung der Ziele der Aufnahmeverfahren der Primar- und Sekundarstufe Allgemeinbildung in den Verbundregionen

Verbundregion	Ziele Allgemein	Ziele OSA
Mitte	Erfüllung gesetzlicher Anforderungen Allgemeine und fachspezifische Studierfähigkeit Geringer Dropout	Informierend und beratend Selbstreflexion und Selbstselektion fördernd Passung zum Studium und Beruf Unterstützend durch umfangreiches Feedback
Nordost	Erfüllung gesetzlicher Anforderungen Allgemeine und fachspezifische Studierfähigkeit Geringer Dropout Informierend	Informierend und beratend Selbstreflexion und Selbstselektion fördernd Passung zum Studium und Beruf Passung zum Studium und zum gewählten Fach Unterstützend durch umfangreiches Feedback
Südost & West	Erfüllung gesetzlicher Anforderungen Allgemeine und fachspezifische Studierfähigkeit Geringer Dropout	Informierend und beratend Selbstreflexion und Selbstselektion fördernd Passung zum Studium und Beruf Studienbezogene Erwartungen und Interessen klären

Anm.: Zur besseren Vergleichbarkeit wurden die Zielsetzungen dem Sinn nach sprachlich angeglichen; **fett ...** Ziel wurde in allen Verbünden genannt.

8.4 Stärken und Gemeinsamkeiten der Online-Self-Assessments

In Österreich sind aktuell drei verschiedene Online-Self-Assessments (OSAs) im Einsatz. In den Verbünden Mitte, Südost und West wird ein jeweils eigens im Verbund entwickeltes OSA sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe Allgemeinbildung eingesetzt; im Verbund Nordost für die Primarstufe das OSA CCT – Austria (2022) und für die Sekundarstufe ein an der Uni Wien eigens entwickeltes OSA.

Bezüglich der Anforderungsdimensionen ist die Ähnlichkeit der OSAs im Vergleich nur teilweise gegeben. Beispielsweise Interessenskalen nutzen alle drei OSAs, doch die Inhalte sind nur zum Teil ähnlich. Für die Skalen „Realitätsangemessenheit der Erwartungen“ und „Sprachliche Kompetenz“ (OSA Verbund Mitte)

lassen sich Ähnlichkeiten zu den Skalen „Erwartungen in Bezug auf Inhalte und Rahmenbedingungen des Studiums (Reality Check)“ und „Kommunikationsgeschick“ (OSA Verbund Nordost) herstellen, doch sind Ausgestaltung und Umfang unterschiedlich. Eventuell steht auch „Leistungsmotivation“ (OSA Verbund Mitte) im Zusammenhang zu „Engagement“, „Lernbereitschaft“ oder „Teamfähigkeit“ (OSA Verbund Nordost). Pädagogische Vorerfahrungen (Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen) erfassen sowohl CCT – Austria als auch das OSA für die Sekundarstufe im Verbund Nordost, jedoch ist in Nordost der biografische Teil des OSAs nur freiwillig.

In Bezug auf die Durchführung sind das OSA im Verbund Mitte und das OSA für die Sekundarstufe Allgemeinbildung im Verbund Nordost weitaus umfangreicher als das CCT – Austria, sowohl in Bezug auf die Anzahl der Anforderungsdimensionen, der Dauer der OSAs als auch der Art der Auseinandersetzung mit den Inhalten. Während im CCT – Austria drei kurze Fragebogen mit Ratingskalen vorgegeben werden, erfassen die anderen beiden OSAs die Anforderungsdimensionen neben Fragebögen mittels Arbeitsproben mit Selbsterfahrungs-Checks oder Wissenstest (Mitte) oder einem Leistungstest zum logisch-schlussfolgerndem Denken (Nordost). Obwohl aktuell keine empirischen Evidenzen über die unterschiedliche Wirkung der drei OSAs vorliegen, so ist dennoch zu erwarten, dass sowohl die Dauer der Auseinandersetzung mit den Inhalten, die Vielfalt der Inhalte inklusive der umfangreichen Feedbacks sowie die unterschiedlichen Darbietungsformen der Inhalte in den OSAs in Mitte (Primar- und Sekundarstufe) und in Nordost (Sekundarstufe) eine höhere Informiertheit und damit eine validere Selbstselektion fördern als die „Geführte Tour“ im CCT – Austria (CCT – Austria bietet umfangreiche Möglichkeiten sich genau zu informieren, allerdings ist dies nicht im Rahmen des verpflichtenden Teils).

Weil alle OSAs computergestützt vorgegeben werden, kann die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität als hoch angenommen werden. Die Interpretationsobjektivität bzw. Interpretationseindeutigkeit könnte jedoch gefährdet sein, da die Interpretation der OSA-Ergebnisse durch die Bewerberinnen und Bewerber selbst und unbegleitet erfolgt. Dies hat zur Folge, dass die OSA-Ergebnisse von den Bewerberinnen und Bewerbern auch missinterpretiert werden können. Soweit empirische Ergebnisse zur Güte der OSAs vorliegen, weisen diese eine akzeptable Güte für ein Selbsterkundungsverfahren auf (CCT – Austria ist besonders umfassend empirisch untersucht). Ergebnisse zur Akzeptanz zeigen, dass die OSAs von den Bewerberinnen und Bewerbern positiv aufgenommen werden.

8.5 Stärken und Gemeinsamkeiten der Eignungsverfahren der Primarstufe

Die Verbünde Südost und West haben ein gemeinsames Aufnahmeverfahren. Ausnahme ist hierbei die PH Vorarlberg, die neben dem OSA und dem Elektronischen Zulassungstest (EZT) keine weiteren Verfahrensteile durchführt. In den Verbünden

Mitte und Nordost hat jede Pädagogische Hochschule ihr eigenes, hochschulspezifisches Aufnahmeverfahren, welche sich in Bezug auf deren Inhalte als auch auf deren Umfang unterscheiden. Übereinstimmungen der Verfahrensinhalte sind nur vereinzelt beobachtbar. Dies ist primär darauf zurückzuführen, dass aktuell kein österreichweites, einheitliches Anforderungsprofil und keine einheitlichen Grundprinzipien der Eignungsbeurteilung vorhanden sind.

Empirische Ergebnisse zur Güte liegen aktuell nur für das gemeinsame Aufnahme- und Eignungsverfahren der Verbünde Südost und West vor, welches eine hohe Güte aufweist und weitgehend mit dem Verfahren für die Sekundarstufe Allgemeinbildung ident ist. Im Unterschied zu den Aufnahmeverfahren für die Sekundarstufe, die auf einer vollstandardisierten, schriftlichen Testung beruhen, haben die Verfahren für die Primarstufe ein Gespräch (Face-to-Face-Assessment) als zentrales Verfahren. Aufgrund der dabei hohen Interaktion zwischen Bewerberinnen und Bewerbern und Assessorinnen und Assessoren besteht die Gefahr, dass die Durchführungsobjektivität (Unabhängigkeit der Leistungen und des Verhaltens der Bewerberinnen und Bewerber von den Assessorinnen und Assessoren) gefährdet ist. Jedoch werden von den Pädagogischen Hochschulen Maßnahmen getroffen (z. B. durch Schulungen, einem standardisierten Auswertungskatalog, zwei Assessorinnen und Assessoren), die diesem Störeffekt entgegenwirken sollen. Empirische Ergebnisse, wie sehr der Auswertungskatalog oder der Einsatz mehrerer Beurteiler bzw. Beurteilerinnen die Auswertungsobjektivität erhöhen liegen nicht vor, aber es gibt in allen Verbünden exakte Regeln zur Verrechnung und der daraus resultierenden Konsequenzen (Interpretationseindeutigkeit).

Die Feststellung der sportlich-motorischen Eignung lässt insgesamt eine hohe Objektivität und Messgenauigkeit aufgrund der sehr hohen Standardisierung der Übungen und der physikalischen Beurteilungskriterien erwarten. Auch die Feststellung der musikalisch-rhythmischen Eignung zeichnet sich durch eine sehr hohe Standardisierung der Übungen aus und auch die Beurteilungskriterien sind weitaus klarer definiert, als dies in den verbalen-sprachlichen Übungen und Gesprächen möglich wäre. Zwischen den Pädagogischen Hochschulen im Verbund ist die Überschneidung der Inhalte zum Teil gegeben und höher als bei anderen Verfahren (bspw. bei den Face-to-Face Assessments), da bei der musikalischen und sportlichen Eignung der umrissene Anforderungsbereich weitaus enger ist. Für die sportlich-motorische Eignung sind insbesondere die geschlechts- und altersspezifischen Normen (siehe KPH Krems/Wien) eine gute Herangehensweise zur Erhöhung der Fairness der Eignungsbeurteilung (Geschlechtsspezifische Normen werden teilweise auch in den Verfahren zur körperlich-motorischen Eignung in der Sekundarstufe eingesetzt).

Die Aufnahme- und Eignungsverfahren für die Primarstufe sind elaboriert konzipiert (d.h. Abstimmung auf die gesetzlichen Vorgaben; mit Fachkräften erarbeitetes Anforderungsprofil; Erfassen von studienrelevanten und für den Lehrberuf essenziellen

Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen, Erfassen der körperlich-motorischen und musikalisch-rhythmischen Eignung). Weitere Stärken der Aufnahmeverfahren für die Primarstufe sind, dass Maßnahmen zur Erhöhung der Durchführungsobjektivität, und Maßnahmen, die die Akzeptanz der Verfahren stärken, zum Einsatz kommen (z. B. Persönliche Gespräche an der jeweiligen Hochschule, Vorbereitung durch Infovideos und Tutorials, Verfolgen eines Förderansatzes, indem die Verfahren auch Feedback an die Bewerberinnen und Bewerber enthalten).

8.6 Stärken und Gemeinsamkeiten der Eignungsverfahren der Sekundarstufe

In allen Verbünden gibt es ein vereinheitlichtes Aufnahmeverfahren für die Sekundarstufe Allgemeinbildung. Weil sich die Verbünde Südost und West zusammengeschlossen haben, gibt es in Österreich aktuell drei verschiedene Aufnahmeverfahren. Gemeinsam ist den Verfahren, dass sie auf der Basis von umfangreich erarbeiteten Anforderungsprofilen entwickelt wurden und vollstandardisiert durchgeführt werden. In Bezug auf die Anforderungsdimensionen ist die Ähnlichkeit der Verfahren nur teilweise gegeben. In allen drei Verfahren werden kognitive Fähigkeiten sowie verbale Fähigkeiten und Sprachkompetenz (Deutsch) erfasst (siehe Tabelle 2).

Unterschiede zwischen den Verbünden zeigen sich primär in grundlegenden Philosophien über die Art der Anforderungen, die im Aufnahmeverfahren erfasst werden sollen. So werden im Verbund Nordost keine Persönlichkeitsmerkmale explizit erfasst (implizit sind Persönlichkeitseigenschaften immer wirksam, z. B. in Bezug auf Arbeitshaltungen bei der Testdurchführung). Auch wenn die Inhalte der Wissenskomponenten zwischen den Verbünden Mitte und Nordost kaum Ähnlichkeiten aufweisen, so erfassen diese Verfahren eine Komponente, die kurzfristig erlernbar ist; das Verfahren der Verbünde Südost & West verzichtet auf kurzfristig erlernbares Wissen.

Tabelle 2: Überblick über die Auswahldimensionen für die Sekundarstufe Allgemeinbildung in den Verbünden

Bereich	Mitte	Nordost	Südost & West
Wissen	Gesellschaftsbezogenes Wissen	Professionsbezogenes Wissen (Lernstoff)	---
Kognitive Fähigkeiten	Schlussfolgerndes Denken (verbal) Merken (inkl. Einprägen) Umgang mit Zahlen (Rechenaufgaben, Diagramme interpretieren, Zahlenreihen) Informationen bewerten	Schlussfolgerndes Denken (verbal, numerisch, logisch)	Kognitive Lernvoraussetzungen (verbale, numerische und figurale Fähigkeiten)

Bereich	Mitte	Nordost	Südost & West
Verbale Fähigkeiten; Sprache	Leseverständnis	Textverständnis	Sprachkompetenz
	Allgemeine sprachliche Kompetenz		
	Rechtschreibung und Grammatik		
Persönlichkeit	Genaues Arbeiten und Konzentrieren	---	Gesundheitsverhalten
	Soziales Verständnis		Big Five
			Emotionsregulation
			Wertschätzung v. Kreativität

Zusammenfassend kann die Güte der Verfahren als zufriedenstellend beurteilt werden. Aufgrund der hohen Standardisierung der Tests sowohl in der Instruktion, Durchführung und Auswertung weisen die Verfahren insgesamt eine hohe Objektivität auf. Soweit die Reliabilität untersucht wurde, sind die Ergebnisse weitgehend akzeptabel.

Die Verfahren zeigen moderate prognostische Validitäten für Leistungskriterien (wie bspw. Noten). Aufgrund der unterschiedlichen Anforderungsdimensionen und den unterschiedlichen Erfolgskriterien (STEOP-Noten, Note im Bachelor-Studium etc.) sind die Ergebnisse zwischen den Verfahren jedoch kaum vergleichbar. Dennoch zeigen die Ergebnisse, dass die Verfahren in die richtige Richtung wirken. Im Verbund Mitte liegen aktuell kaum noch Daten vor, weil der Elektronische Zulassungstest (EZT) bislang erst 2019 vollständig durchgeführt wurde. In den Verbünden Nordost, Südost und West sind die Verfahren schon länger im Einsatz und es liegen Ergebnisse zu mehreren Kohorten vor.

Die Verfahren zur Feststellung der sportlich-motorischen und der musikalisch-rhythmischen-künstlerischen Eignung weisen, aufgrund der hohen Standardisierung der Übungen und der physikalischen Beurteilungskriterien, eine hohe Objektivität und Messgenauigkeit auf. Auch die Inhaltsvalidität kann als hoch beurteilt werden, denn viele Übungen erfassen direkt die jeweilige Fähigkeit („logische Validität“, vgl. Kubinger, 2006, S. 51). Hinsichtlich der Feststellung der künstlerischen und musikalisch-rhythmischen Eignung sind hier zwei Bereiche voneinander abzugrenzen: Der musikalisch-rhythmischen Eignungsbeurteilung kann eine hohe Objektivität und Messgenauigkeit attestiert werden, denn hierbei handelt es sich oft um technische Fertigkeiten in Bezug auf die Stimme oder des Instruments, für die die Eignungskriterien relativ klar sind. In Bezug auf die künstlerische Eignung oder die künstlerische Persönlichkeit scheint die Güte der Verfahren aufgeweichter zu sein; allerdings liegen dazu keine empirischen Ergebnisse vor.

8.7 Selektionskriterien in den Aufnahmeverfahren

Die Selektionskriterien beschreiben, nach welchen Regelungen Bewerberinnen und Bewerber für das Lehramtsstudium als geeignet, im Sinne des Eignungsverfahrens, beurteilt werden (ohne Berücksichtigung weiterer formaler Zulassungskriterien); dazu zählen beispielweise auch Regeln zur Kompensierbarkeit von Schwächen. Ungünstig gewählte Selektionskriterien können zu einer nicht-intendierten (womöglich unerwünschten) Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern führen, wodurch die Validität des Aufnahmeverfahrens vermindert wird.

Für die Eignungsverfahren der Primarstufe wurde als Eignungskriterium von den Pädagogischen Hochschulen meist nur eine bestimmte Punktezahl festgelegt, die von den Bewerberinnen und Bewerbern erreicht werden muss. Im Unterschied zu allen anderen Aufnahmeverfahren wird an der PH Salzburg, bei mehr Bewerberinnen und Bewerbern als verfügbare Studienplätze, die Reihenfolge der Aufnahme durch die Reihenfolge des Einlangens der Anmeldung bestimmt.

Ein besonderes Kriterium ist die „Sprech- und Stimmleistung“, welche in den Eignungsverfahren in den Verbünden Nordost und Südost explizit erfasst wird und für eine Eignung erfolgreich absolviert werden muss. Darüber hinaus wurden an einige Pädagogischen Hochschulen auch sog. Knock-Out Kriterien festgelegt (z. B. an der KPH Krems/Wien: „Kenntnis der deutschen Sprache (schriftlich)“ und FTFA erfolgreich absolviert; PH Wien: mindestens 80 % der Punkte im Motivationsschreiben).

Auch die Aufnahme- und Eignungsverfahren für die Sekundarstufe unterscheiden sich in Bezug auf die Selektionskriterien nicht nur quantitativ (z. B. Anteil der zu erreichenden Punkte), sondern auch insbesondere in Bezug auf die Kompensierbarkeit von Schwächen. Während im Verbund Nordost die Selektion nur auf Basis des Gesamtwerts basiert, können in den Verbünden Mitte, Südost und West vorhandene Schwächen (teilweise) kompensiert werden (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Selektionskriterien in den Aufnahme- und Eignungsverfahren der Sekundarstufe

Verbund	Selektionskriterien
Mitte	Für jeden der Testteile wird jährlich ein Mindestwert festgelegt In mind. 8 von 10 Testteilen muss der Mindestwert erreicht werden Erfasst ein Testteil mehr als eine Anforderungsdimension, werden die Unterteile separat geprüft Wenn in 50 % oder mehr der Unterteile in einem Testteil der Mindestwert nicht erreicht wurde, wird der gesamte Testteil als „nicht bestanden“ gewertet
Nordost	Mindestkriterium 40 % der Gesamtleistung im schriftlichen Eignungstest
Südost & West	Für jede der 10 Anforderungsdimension wird jährlich ein Mindestwert festgelegt Wenn nur 1 Mindestwert nicht erreicht wird, mit Ausnahme in „Kognitive Lernvoraussetzungen“ und „Sprachkompetenz“, gilt Modul B als bestanden

8.8 Ergebnisse zum Ressourceneinsatz

Die Aufnahme- und Eignungsverfahren stellen sowohl für die Pädagogischen Hochschulen als auch für die Universitäten große Projekte dar, die über weite Bereiche der Hochschulen hinweg Ressourcen binden und durch eingespielte Prozesse von den Hochschulen als sehr effizient beurteilt wurden. Eine Aufschlüsselung der jährlichen Gesamtkosten für die Vorbereitung und Durchführung der Aufnahmeverfahren für die Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung konnte von mehreren Hochschulen nicht zeitnah zur Verfügung gestellt werden. Speziell Kosten, die nicht explizit als Ausgaben ausgewiesen sind, sondern in anderen Positionen inkludiert sind, wie zum Beispiel der Rückgriff auf vorhandene Infrastruktur, konnten kaum beziffert werden (allerdings lassen die Analysenergebnisse den Schluss zu, dass diese Kosten im Vergleich zu den Personalkosten gering sind). Aufgezeigte Kosten können deshalb bestenfalls als eine Abschätzung der unteren Grenze des Gesamtaufwands interpretiert werden.

Aufnahmeverfahren, die in den Verbünden zentralisiert organisiert durchgeführt werden (dies betrifft insbesondere die Aufnahmeverfahren für die Sekundarstufe Allgemeinbildung in allen Verbünden sowie das Aufnahmeverfahren für die Primarstufe in den Verbünden Südost und West), wurden von allen Hochschulen als gut abgestimmt, standardisiert und sehr effizient beurteilt. Dass Aufnahmeverfahren gemeinsam durchgeführt werden sowie, dass eine Universität im Verbund die Aufnahmeverfahren zentral organisiert, konnten aufgrund der positiven Rückmeldungen der Hochschulen als Erfolgsfaktor identifiziert werden. Weiters zeigte die Analyse aber auch, dass eine Übertragung dieses Erfolgskonzepts auf die Aufnahmeverfahren für die Lehramtsstudien der Primarstufe in den Verbünden Mitte und Nordost aktuell noch nicht stattfand. Bezüglich einer österreichweiten Betrachtung lässt sich beobachten, dass die regionalen Zusammenschlüsse der Hochschulen einerseits Synergien zwischen den Hochschulen innerhalb der Verbünde förderten, andererseits aber auch eine gewisse Abgrenzung zu den Hochschulen anderer Verbünde. Ein österreichweiter Informationsaustausch über die Aufnahmeverfahren wird jedoch von den Hochschulen begrüßt.

9 Empfehlungen

Basierend auf den Erkenntnissen aus den Datenerhebungen und den Workshops konnten allgemeine und hochschulspezifische Empfehlungen für die Aufnahme- und Eignungsverfahren der Primarstufe und der Sekundarstufe Allgemeinbildung abgeleitet werden. Die folgend erarbeiteten 14 allgemeinen Empfehlungen liefern evidenzbasierte Handlungsempfehlungen sowohl für die Hochschulen als auch für

den Auftraggeber. Mit Blick auf die Entwicklungsziele dieser Evaluation wurden auch hochschulspezifische Empfehlungen erarbeitet, die jedoch den jeweiligen Hochschulen individuell und in Verbindung mit einem Angebot zu einem Gespräch übermittelt wurden.

1. Entwicklung eines österreichweiten Anforderungsprofils für Lehramtsstudien für Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung:

Die Unterschiedlichkeit der Eignungsverfahren in Bezug auf die geforderten und gemessenen Eignungsdimensionen zeigt, dass in Österreich aktuell eine uneinheitliche Auffassung darüber besteht, welche Fähigkeiten, Kompetenzen und Eigenschaften Bewerberinnen und Bewerber als Eignung für ein Lehramtsstudium für die Primarstufe und für die Sekundarstufe Allgemeinbildung aufweisen müssen. Dadurch ist die Vergleichbarkeit der Eignungsbeurteilungen, österreichweit betrachtet, nicht gesichert. Die regionalen Zusammenschlüsse der Hochschulen sowie die teilweisen Überschneidungen in den Eignungsdimensionen zeigen, dass zum Teil eine übereinstimmende Auffassung über die Anforderungen an Bewerberinnen und Bewerber zwischen den Hochschulen vorhanden ist.

Zudem konnte auf Basis der Informationen zu den Aufnahme- und Eignungsverfahren nicht schlüssig nachvollzogen werden, warum sich die Anforderungsprofile zwischen den Lehramtsstudien für die Primarstufe und für die Sekundarstufe unterscheiden. Dies ergibt sich möglicherweise aus den unterschiedlichen Curricula der Primarstufe und der Sekundarstufe Allgemeinbildung.

Wir empfehlen deshalb den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten ein österreichweites, einheitliches Anforderungsprofil für Lehramtsstudien zu entwickeln (auch unter Berücksichtigung auf aktuell eingesetzte Tests mit hoher eignungsdiagnostischer Güte). Ein einheitliches Anforderungsprofil wäre ein erster Schritt zur Erhöhung der Vergleichbarkeit der Aufnahme- und Eignungsverfahren sowie eines österreichweit faireren Zugangs zum Lehramtsstudium. Darüber hinaus empfehlen wir, sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe weitgehend gleiche Anforderungen festzulegen und wenn nötig, die Aufnahme- und Eignungsverfahren von den Curricula zu entkoppeln, indem eine Einigung auf wenige zentrale Kompetenzen angestrebt wird. Ein Beispiel, wo diese Entkoppelung in Österreich bereits erfolgreich umgesetzt wird, ist das gemeinsame Aufnahmeverfahren der Verbünde Südost und West, bei dem derselbe Elektronische Zulassungstest sowohl für die Primarstufe als für die Sekundarstufe zum Einsatz kommt.

2. Einheitliche Grundprinzipien bei der Eignungsfeststellung:

Die Aufnahme- und Eignungsverfahren in einem Verbund, aber auch österreichweit, sollten zusätzlich zu einem österreichweit einheitlichen Anforderungsprofil (siehe Empfehlung 1) auch auf gleichen Grundprinzipien aufbauen. Dazu zählen

a) eine gleiche Struktur (ist teilweise durch die Gesetze HG 2005 idgF und UG 2002 idgF aktuell gegeben), insbesondere gleiche Anzahl an Stufen, b) gleiche Regeln der Selektion einschließlich Bestehenskriterien (mit oder ohne Kompensation) und Bedingungen, die eine gleiche Fairness der Eignungsbeurteilung ermöglichen, c) gleiche Dauer und ähnlicher Aufwand für die Bewerberinnen und Bewerber und d) einheitliche Qualitätssicherung, z. B. gleiches Vorgehen bei der Sammlung von Daten und Informationen zur Evaluation der Aufnahme- und Eignungsverfahren. Solche Grundprinzipien erhöhen den Grad der Standardisierung sowie die Vergleichbarkeit der Eignungsbeurteilungen österreichweit, ohne die Aufnahme- und Eignungsverfahren insgesamt zu vereinheitlichen. Der Vorteil von einheitlichen Grundprinzipien liegt darin, dass kreative Weiterentwicklungen und neue methodische Zugänge dennoch ermöglicht werden. Künftige Novellierungen des Hochschul- und des Universitätsgesetzes sollten diesbezüglich klare und einheitliche Grundprinzipien festlegen.

3. Optimierungen der gesetzlichen Vorgaben zu Anforderung für Lehramtsstudien:
Novellierungen der Gesetze sollten Definitionen oder klarere Formulierungen zu Anforderungen an Bewerberinnen und Bewerber liefern (bspw. bleibt aktuell u.a. offen, was unter „persönlicher Eignung“ oder „pädagogischer Eignung“ konkret gemeint ist; vgl. Abschnitt 4.2). Dies würde zu einer höheren Standardisierung der in Österreich eingesetzten Aufnahme- und Eignungsverfahren führen, wobei Möglichkeiten der messtechnischen Umsetzung weiterhin offen wären. Darüber hinaus sollten Anforderungen, wie sie in der Hochschulzulassungsverordnung genannt werden (bspw. pädagogische, didaktische oder Beratungskompetenzen, inklusive und interkulturelle Kompetenzen sowie Diversitäts- und Genderkompetenzen) im Eignungsverfahren, d.h. vor Studienbeginn, nicht gefordert werden, da dies Kompetenzen sind, die im Rahmen der Ausbildung zur Pädagogin bzw. zum Pädagogen erworben werden sollten. Ein eleganterer Weg wäre es, die die Voraussetzungen für den späteren Erwerb dieser Kompetenzen zu stützen, d.h. welche Grundvoraussetzungen muss eine Person in welchem Ausmaß zum Zeitpunkt des Aufnahmeverfahrens mitbringen, um diese Kompetenzen später im Studium zu erwerben.

Darüber hinaus sollten gesetzliche Vorgaben, die auf die Feststellung der Berufseignung im Aufnahmeverfahren abzielen, überarbeitet werden, um Anforderungen zu definieren, die auf die Studieneignung abzielen. Eine Prognose der Berufseignung zum einzigen Zeitpunkt des Aufnahmeverfahrens sowie durch eine Einmalmessung (Momentaufnahme) ist mit Blick auf eine mehrjährige Entwicklung der Studienbewerberinnen und -bewerber (aktuell 6 Jahre Lehramtsstudium) sowie der messtechnischen Erfassung von Berufseignung problematisch (siehe Abschnitt 3.5). Diese Evaluation kommt zur Erkenntnis, dass Eignungsbeurteilung, speziell mit dem Blick auf die Berufseignung, als

Prozess über längere Zeiträume (d.h. im Studium bis hin zur Induktionsphase) verstanden werden sollte. Dafür müssten einerseits die Studierenden an den Hochschulen intensiv begleitet werden und systematische Rückmeldungen erhalten (vgl. Empfehlung 10) und andererseits, auch die Schulen als Arbeitgeber Verantwortung übernehmen.

4. Österreichweite Abstimmung der Aufnahmeverfahren für die Primarstufe entsprechend den Vorgaben der Ziel- und Leistungspläne der Pädagogischen Hochschulen in Österreich für die Periode 2022 bis 2024:

Im Abschnitt „Kernaufgabe Ausbildung“ in den Zielvorgaben des BMBWF (Ziel Nr. 4) wird die „Umsetzung eines bundesweit standardisierten Aufnahmeverfahrens für Lehramtsstudien“ gefordert. Als Zielgröße 2024 wird formuliert: „Das Aufnahmeverfahren ist österreichweit abgestimmt, mehrstufig und dient der Überprüfung der erforderlichen leistungsbezogenen, persönlichen, fachlichen und pädagogischen Kompetenzen im Sinne des § 52e Abs. 1 HG.“. Vorschläge zur Umsetzung werden jedoch keine genannt.

Wir empfehlen deshalb die Aufnahmeverfahren – unter wissenschaftlicher Beratung der Universitäten Graz, Salzburg und Wien, beginnend mit einem Entwicklungsprozess ab 2023 für ein einheitliches Anforderungsprofil (siehe Empfehlung 1) – österreichweit aufeinander abzustimmen. Diese drei Universitäten verfügen über ein hohes Know-how in der Entwicklung von Aufnahmeverfahren für den Hochschulzugang und haben in ihrem jeweiligen Verbund auch Regionen-spezifisches Wissen und Erfahrungen gesammelt.

Die Zielvorgabe lässt jedoch den Grad der Standardisierung der Aufnahmeverfahren offen, wodurch kreative Weiterentwicklungen und neue methodische Zugänge trotz aufeinander abgestimmter Verfahren ermöglicht werden. Die Standardisierung der Aufnahmeverfahren sollte mindestens die Rahmenbedingungen regeln (vgl. Empfehlung 2).

5. Beibehaltung der aktuell eingesetzten Online-Self-Assessments und deren Nutzung im Aufnahmeverfahren:

Die erste Stufe in den Aufnahmeverfahren ist ein Online-Self-Assessment (OSA), dessen Ergebnis nicht in die Eignungsbeurteilung miteinbezogen wird, was auch der Intention eines OSA als Selbsterkundungsinstrument entspricht und deshalb in dieser Form beibehalten werden sollte. Auch wenn die in den Verbänden Mitte und Nordost entwickelten OSAs deutlich umfangreicher als das CCT – Austria sind und damit die Informiertheit und Selbstselektion der Studienbewerberinnen und -bewerber vermuten lassen, so liegen aktuell keine empirischen Evidenzen bzgl. der unterschiedlichen Effektivität der OSAs vor. Darüber hinaus ist CCT wissenschaftlich fundiert und erforscht und in mehreren Ländern im Einsatz. Die aktuell eingesetzten OSAs sollten deshalb beibehalten werden. Als eine Möglichkeit die Informiertheit der Studienbewerberinnen

und -bewerber weiter zu erhöhen, empfehlen wir den Hochschulen, auf deren Webseite auch Hinweise zu den anderen OSAs in Österreich zu geben. Da die OSAs frei zugänglich sind, können sich Studienbewerberinnen und -bewerber zusätzlich in anderen Verbänden informieren.

6. Umfangreichere Änderungsbestrebungen der Aufnahme- und Eignungsverfahren sollten Änderungen hochschulinterner Abläufe mitberücksichtigen und benötigte Mittel für den Umstellungsprozess bereitstellen:

Die Aufnahme- und Eignungsverfahren stellen für die Hochschulen große Projekte dar, die durch die bestehenden eingespielten Abläufe gut funktionieren. Umfangreichere Änderungen der Aufnahme- und Eignungsverfahren sollten deshalb berücksichtigen, dass diese auch weitreichende interne Veränderungen in den bestehenden Abläufen der Hochschulen mit sich bringt, die zeitlich versetzt und längerfristig neu aufgebaut werden müssen. Die derzeit zur Verfügung stehenden Ressourcen sind auf die aktuellen Bedingungen abgestimmt, wobei für einzelne Hochschulen die Mittel jetzt schon knapp sind. Bei umfangreicheren Veränderungen der Aufnahme- und Eignungsverfahren sollten den Hochschulen deshalb zusätzliche Mittel (finanziell und personell) für den Umstellungsprozess zur Verfügung gestellt werden. Insbesondere Änderungen interner Strukturen und Prozesse verursachen versteckte und opportune Kosten.

7. Weniger aufwändigere Eignungsverfahren bei ungünstigen Rahmenbedingungen:

Der aktuelle Lehrkräftemangel sowie nicht übermäßig hohe Zahlen an Bewerberinnen und Bewerbern für das Lehramtsstudium (insbesondere in Hinblick auf bestimmte Unterrichtsfächer), sind Rahmenbedingungen, die einer strengeren Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern entgegenstehen, wenn man die Anzahl an Lehrkräften in der Zukunft nicht noch weiter reduzieren will. Unter diesen Rahmenbedingungen können auch validere und aufwändigere Verfahren (siehe Abschnitt 3.6) ihre Wirkung kaum entfalten, wodurch der Anteil der „Geeigneten unter den Zugelassenen“ letztendlich dem Populationsanteil entspricht und der Mehrwert des Eignungsverfahrens deshalb gering ist. Das Eignungsverfahren ist nur wenig selektiv, d.h. die meisten Bewerberinnen und Bewerber erhalten einen Studienplatz (im Vergleich zum Medizinstudium, wo ca. 85 % der Bewerberinnen und Bewerber keinen Studienplatz erhalten).

Aufnahmeverfahren, die unter diesen Rahmenbedingungen in Bezug auf die Art und Anzahl der Anforderungsdimensionen, der Dauer sowie der eingesetzten Ressourcen umfangreicher ausgestaltet sind, sind gefährdet, gemessen am Nutzen der Verfahren, unökonomisch zu sein. Unter diesen Bedingungen sollte bei Optimierungen der Eignungsverfahren eine Hinzunahme von Anforderungen, deren Messung typischerweise schwieriger ist (z. B. Persönlichkeitseigenschaften) sehr genau bedacht werden. Diese Bedingungen sprechen eher für eine Reduzierung der Anforderungen und der Dauer der Verfahren. Allerdings

wäre hierbei zu berücksichtigen, dass die Teilnahme an einem „schlankeren“, womöglich leichteren Eignungsverfahren den wahrgenommenen Wert der Eignungsfeststellung, und womöglich in weiterer Folge den wahrgenommenen Wert des Lehramtsstudiums, bei den Bewerberinnen und Bewerbern verringert (im Sinne der Theorie der Rechtfertigung des Aufwands, vgl. Abschnitt 3.4) und weniger sehr gute Bewerberinnen und Bewerber attrahiert werden.

8. Aktuell wenig Handlungsbedarf für die Optimierung der Verfahren zur Feststellung der sportlich-motorischen oder körperlich-motorischen Eignung:

Die Verfahren zur Feststellung der sportlich-motorischen Eignung (Primarstufe) oder der körperlich-motorischen Eignung (Sekundarstufe) zeichnen sich aufgrund der eng umrissenen und klaren Inhalte sowie weitgehend hoch standardisierten Beurteilungskriterien insgesamt durch eine hohe eignungsdiagnostische Güte aus (insbesondere in Bezug auf Objektivität, Messgenauigkeit und Validität aufgrund physikalischer Beurteilungskriterien wie Zeitmessung, Höhe, Länge etc.). Im Rahmen der Zielvorgaben des BMBWF (siehe oben) für ein österreichweit einheitliches Verfahren für die Primarstufe, werden auch Adaptierungen der sportlich-motorischen Eignungsfeststellung notwendig werden. Auch hier sollte die Standardisierung zu einer hohen Vergleichbarkeit der Eignungsbeurteilung führen, aber dennoch einen Grad an hochschulspezifischer, begründeter Variabilität zulassen (z. B. Abstimmung auf hochschul-spezifische Schwerpunkte und Möglichkeiten der Hochschule, z. B. Schwimmhalle). Für die Sekundarstufe sollte die körperlich-motorische Eignungsfeststellung primär an das Profil und an die Ausbildungsinhalte der jeweiligen Hochschule / Universität angepasst sein, denn ein wichtiges Ziel (vgl. Abschnitt 3.3) ist die Feststellung der Studierfähigkeit mit Bezug zur jeweiligen Hochschule.

9. Aktuell wenig Handlungsbedarf für die Optimierung der Verfahren zur Feststellung der musikalisch-rhythmischen oder künstlerisch-musikalischen Eignung:

Die Verfahren zur Feststellung der musikalisch-rhythmischen Eignung (Primarstufe) erfassen sehr klar umrissene Fertigkeiten anhand klar definierter Kriterien (weitgehend physikalische Merkmale, wie Tonhöhe, Tondauer, Rhythmus, etc.) und weisen deshalb eine höhere eignungsdiagnostische Güte auf als andere Teile des Eignungsverfahrens. Dies gilt auch für Wissenstests, Gehörtests und die technischen Fertigkeiten (vokal und instrumental) im Rahmen der Feststellung der künstlerisch-musikalischen Eignung in den Verfahren für die Sekundarstufe. In Bezug auf die Beurteilungen der künstlerischen Komponente der Darbietung (künstlerische Ausdrucksfähigkeit als fachliche Kompetenz) oder einer pädagogischen Komponente sind die Kriterien in den Verfahren für die Sekundarstufe in geringerem Ausmaß expliziert und transparent. Ein offener Umgang mit Kunst und der künstlerischen Ausdrucksfähigkeit der Bewerberinnen und Bewerber entspricht jedoch einer fachspezifischen,

allgemein anerkannten Grundhaltung. Diese Anforderung steht einerseits im Zusammenhang mit den Zielen „Studierfähigkeit“ und „Passung zur Hochschule“, denn die Eignungsbeurteilung muss zum fachspezifischen Profil und zu den Ausbildungsinhalten der Hochschule passen. Und andererseits, weil Musiklehrerinnen und -lehrer nicht nur ihre künstlerische Ausdrucksfähigkeit in den Musikunterricht bei der Interpretation von Werken einbringen müssen, sondern typischerweise auch als Musikschafter an den Schulen tätig sind.

10. Eignungsbeurteilung als Prozess:

Die Eignungsverfahren liefern nur eine Momentaufnahme der Eignung der Bewerberinnen und Bewerber, die Entwicklung einer Person aufgrund innerer und äußerer Faktoren für die nachfolgenden Jahre (Studienzeit) ist deshalb weitgehend ungewiss. Insbesondere die Beurteilung der Berufseignung ist zum Zeitpunkt der Bewerbung für das Bachelor-Lehramtsstudium problematisch. Zwar zeigt die prognostische Validität der Verfahren, dass die Auswahl in die statistisch betrachtet richtige Richtung läuft, doch ist dieser Effekt nur moderat und grundsätzlich nur eine Wahrscheinlichkeitsaussage.

Ein möglicher Zugang, der auch von den Expertinnen und Experten vorgeschlagen wurde (siehe Workshop vom 20. Juni), betrachtet die Eignungsbeurteilung insgesamt als Prozess: Vom Eignungsverfahren über das Studium bis zur Induktionsphase. Dafür müssten die Studierenden intensiv begleitet werden (durch Mentorinnen und Mentoren) und systematische Rückmeldungen erhalten. Über längere Zeiträume und mehrere „Messungen“ hinweg kann die Eignung, insbesondere die Berufseignung, einer Person valider beurteilt werden. Durch entsprechende Förderungen und Unterstützungen kann der Dropout reduziert werden. Auch die Schulen wären hierbei geeignete Partner in der gemeinsamen Verantwortung, geeignete Lehrkräfte auszubilden und einzusetzen, indem sie Anforderungen an Lehrkräfte definieren und diese auch überprüfen.

11. Persönlichkeitseigenschaften bei Fremdselektionen sparsam einsetzen:

In den Eignungsverfahren für die Sekundarstufe kommen aktuell im schriftlichen Verfahren Persönlichkeitseigenschaften zu Fremdselektion zum Einsatz. Befürwortet wird deren Einsatz, um sog. „toxische Persönlichkeiten“ zu identifizieren, d.h. Personen, die eine Untergrenze an bspw. emotionaler Stabilität nicht erreichen. Dagegen wird argumentiert, dass dadurch die Pluralität an unterschiedlichen Persönlichkeiten zu sehr eingeschränkt werden könnte, wenn nur bestimmte Persönlichkeiten zum Lehrberuf zugelassen werden. Empirische Befunde konnten den Einsatz von nicht-kognitiven Merkmalen in geringerem Ausmaß stützen.

Ob Persönlichkeitseigenschaften in den Eignungsverfahren zum Einsatz kommen sollen, kann aktuell nicht geklärt werden. Aufgrund der aktuellen

Rahmenbedingung (z. B. Lehrkräftemangel; Erhöhung der Zahl der Lehramtsstudierenden und damit einhergehend eine geringe Selektion), erscheint eine Ausweitung der Anforderungsdimensionen in den Eignungsverfahren oder den Einsatz aufwändigerer Testverfahren (z. B. durch Situational-Judgement-Tests) nicht zielführend, weil die Verfahren ihre Wirkung nur in geringem Maße entfalten könnten (siehe Empfehlung „Weniger aufwändigere Eignungsverfahren bei ungünstigen Rahmenbedingungen“).

12. Stärkung inklusiver Aufnahme- und Eignungsverfahren:

Die Eignungsverfahren sollten ausreichend flexibel gestaltet sein, damit auch Studienbewerberinnen und -bewerber mit besonderen Voraussetzungen teilnehmen und bestehen können. In mehreren Aufnahmeverfahren der Primarstufe wird bspw. die Sprech- und Stimmleistung überprüft, wobei bei Auffälligkeiten keine Zulassung erfolgt. Im Sinne eines inklusiven Ansatzes könnten auch diese Personen sog. „Role Models“ für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Voraussetzungen sein. Im Eignungsverfahren könnten alternative Verfahren oder weitere Kompensationsleistungen gefordert werden, sofern eine grundsätzliche Studien- und Berufseignung gegeben ist.

13. Aktuell keine Empfehlung zum Einsatz der Zentralmaturanoten bei der Eignungsfeststellung:

Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Vorhersagekraft bescheinigen Schulnoten (Grade Point Average; Meta-Analyse von Schmidt et al., 2016, S. 64) eine mittlere prognostische Validität von 0,34 bezüglich Arbeitsleistung und Steigerungen der Validität durch die Hinzunahme von Schulnoten als weiteres Eignungskriterium betragen ca. 1 %, was als sehr gering zu beurteilen ist. Im Vergleich dazu haben kognitive Leistungstests sowie strukturierte Interviews eine weitaus höhere prognostische Validität. Ein Vorteil der Zentralmaturanoten wäre, dass diese relativ leicht zugänglich sind. Allerdings haben ältere Bewerberinnen und Bewerber noch keine Zentralmaturanote und auch die Vergleichbarkeit der österreichischen Zentralmaturanote mit der deutschen Abiturnote ist aktuell noch unklar. Aufgrund der empirischen Befundlage sowie aufgrund Bedenken zur Vergleichbarkeit möchten wir aktuell keine Empfehlung zum Einsatz der Zentralmaturanoten bei der Eignungsfeststellung aussprechen.

14. Interne Analyse des jährlichen Ressourcenaufwands zur Durchführung der Aufnahmeverfahren:

Eine Aufschlüsselung der jährlichen Kosten konnten mehrere Hochschulen nicht oder nur teilweise zeitnah zur Verfügung stellen. Speziell Kosten, die nicht explizit als Ausgaben ausgewiesen sind (in anderen Positionen inkludiert, opportune Kosten) sind zwar seriös schwieriger einzuschätzen, würden aber mehr „Kostenwahrheit“ liefern. Eine aliquote Kostenerfassung (Kostenstellen-

rechnung) könnte zudem mehr Transparenz schaffen, die Planung optimieren, Einsparungspotenziale aufzeigen sowie eine zeitnahe Kostenkontrolle ermöglichen. Darüber hinaus könnten so Optimierungen der Aufnahmeverfahren letztlich nicht nur auf inhaltlicher Ebene, sondern auch auf wirtschaftlicher Ebene legitimiert werden.

10 Literatur

- Aronson, E. & Mills, J. (1959). The effect of severity of initiation on liking for a group. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(2), 177–181. <https://doi.org/10.1037/h0047195>
- Beywl, W., Speer, S. & Kehr, J. (2004). *Wirkungsorientierte Evaluation im Rahmen der Armuts- und Reichtumsberichterstattung: Perspektivstudie*. <https://d-nb.info/1191580768/34>
- Brambring, M. (1983). Spezielle Eignungsdiagnostik. In N. Birbaumer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Grundlagen psychologischer Diagnostik* (S. 414–481). Göttingen: Hogrefe.
- CCT – Austria. (2022). *Career Counselling for Teachers*. Klagenfurt: Verein CCT – Career Counselling for Teachers. <https://forscher.cct-austria.at/>
- Cho, E., & Kim, S. (2015). Cronbach's coefficient alpha: Well known but poorly understood. *Organizational Research Methods*, 18(2), 207–230. <https://doi.org/10.1177/1094428114555994>
- Deutsches Institut für Normung e.V. – DIN. (2016). *Anforderungen an berufsbezogene Eignungsdiagnostik*. DIN 33430:2016-07. Berlin: Beuth.
- Fetterman, D. (2004, Fall). Empowerment evaluation's technological tools of the trade. *The Evaluation Exchange*, 10(3), 8–9.
- Gleeson, R. (2018). Warum die Fokussierung auf den „gender gap“ in Aufnahmetests mehr schadet, als sie nützt. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(4), 81–96. <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1192>
- Hansen, C. & Gusterer, W. Hrsg.) (2020). *Erfolgsfaktor Quereinstieg. Auf dem Weg zur multiprofessionellen Schule*. Berlin: Peter Lang.
- Heine, C., Briedis, K., Didi, H., Haase, K. & Trost, G. (2006). *Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern. Eine Bestandsaufnahme* HIS-Kurzinformation A3. Hannover: Hochschul-Informationssystem 2006.

- Hell, B., Trapmann, S., Weigand, S., Hirn, J. O. & Schuler, H. (2005). *Die Validität von Prädiktoren des Studienerfolgs – eine Metaanalyse*. Vortrag auf der 4. Tagung der Fachgruppe Arbeits- und Organisationspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Bonn, 19. – 21.09.2005.
- Hendy, N., Krammer, G., Schermer, J. A. & Bidermann, M. D. (2020). Using bifactor models to identify faking on Big Five questionnaires. *International Journal of Selection & Assessment*, 29, 81–99. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12316>
- Horn, R. (1986). *Alle wichtigen Tests zur Auswahl von Bewerbern*. München: Heyne.
- House, E. & Howe, K. (2000, October). *Deliberative Democratic Evaluation Checklist*. <https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2018/DD-eval-House%26Howe.pdf>
- Kersting, M. (2003). Grundrate (Basisrate). In K. D. Kubinger & R. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 183–186). Weinheim: Beltz.
- Kersting, M. (2004). Zur Bedeutung der Validität und der sozialen Akzeptanz in der Berufseignungsdiagnostik. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3(2), 83–86.
- Kubinger, K. D. (2006). *Psychologische Diagnostik: Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe.
- Lienert, G. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- McCrae, R. P. & Costa, P. T. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality* (pp. 159–181). New York: Guilford Press.
- QSR (2014a). *Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU: Basisinformationen mit besonderem Fokus auf die Studienarchitektur der Primarstufe*. https://www.qsr.or.at/dokumente/1863-20140729-100721-AllgInfo_PaedBildung_Primarstufe_201406.pdf
- QSR (2014b). *Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU: Basisinformationen mit besonderem Fokus auf die Studienarchitektur der allgemeinbildenden Sekundarstufe*. https://www.qsr.or.at/dokumente/1863-20140610-133004-Basisinformationen_mit_besonderem_Fokus_auf_die_Studienarchitektur_der_allgemeinbildenden_Sekundarstufe_QSR_Maerz_2014.pdf
- Schaarschmidt, U. (2003). Psychologische Arbeitsplatzanalyse (Arbeitsanalyse). In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 37–42). Weinheim: Beltz.

- Schmidt, F. L., Oh, I.-S., & Shaffer, J. A. (2016). *The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 100 years of research findings*. Working Paper. https://www.researchgate.net/publication/309203898_The_VValidity_and_Utility_of_Selection_Methods_in_Personnel_Psychology_Practical_and_Theoretical_Implications_of_100_Years_of_Research_Findings
- Schuler, H. (1991). Auswahl von Mitarbeitern. In R. Rosenstiel, E. Regnet & M. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (S. 100–125). Stuttgart: Schäffer.
- Spiel, C., Litzenberger, M. & Haiden, D. (2007). Bildungswissenschaftliche und psychologische Aspekte von Auswahlverfahren. In C. Badelt, W. Wegscheider & H. Wultz (Hrsg.), *Hochschulzugang in Österreich* (S. 479–552). Graz: Grazer Universitätsverlag.
- Taylor, H. C., & Russell, J. T. (1939). The relationship of validity coefficients to the practical effectiveness of tests in selection: discussion and tables. *Journal of Applied Psychology*, 23(5), 565–578. <https://doi.org/10.1037/h0057079>
- Trost, G., Blum, F., Fay, E., Klieme, E., Maichle, U., Meyer, M. et al. (1998). *Evaluation des Tests für medizinische Studiengänge (TMS): Synopse der Ergebnisse* (Bericht). Bonn: Institut für Test- und Begabungsforschung.
- Trost, G. (2005). Studierendenauswahl durch die Hochschulen: Welche Verfahren kommen prinzipiell in Betracht, welche nicht? *Psychologische Rundschau*, 56(2), 138–140.
- Ulrich, S. & Wenzel, F. (2003). *Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Weiss, C. (1977). *Using Social Research in Public Policy Making*. Lexington, MA: Lexington Books.

EVALUIERUNG DER PÄDAGOGINNENBILDUNG NEU IN ÖSTERREICH – ABSCHLUSSBERICHT ZUR PRIMARSTUFE UND SEKUNDARSTUFE ALLGEMEINBILDUNG

*Doreen Flick-Holtsch, Lena Hollenstein, Manuela Haldimann,
Alexandra Taras, Christian Brühwiler, Horst Biedermann*

Unter Mitarbeit von Lars Kölbener

Zusammenfassung

Im Jahr 2013 wurde in Österreich mit dem „Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen“ die rechtliche Grundlage für die „PädagogInnenbildung NEU“ für Lehrpersonen der Primarstufe, der Sekundarstufe Allgemeinbildung und der Berufsbildung gelegt. Die „PädagogInnenbildung NEU“ umfasste neue Elemente wie einen achtsemestrigen Bachelorstudiengang, Kompetenzorientierung sowie die wissenschafts- und professionsorientierte Ausbildung in vier Verbundregionen. Nach der Einführung der neuen Studienarchitektur und Curricula zur Ausbildung von Lehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten wurde beschlossen, die Umsetzung des Konzepts evaluieren zu lassen. Die nun vorliegenden Evaluierungsergebnisse geben Aufschluss darüber, (a) wie verschiedene Bereiche der professionellen Kompetenz von (angehenden) Junglehrpersonen aus ihrer eigenen Sicht ausgeprägt sind, (b) wie Studierende ihre Lerngelegenheiten an den Hochschulen beurteilen und (c) wie Junglehrpersonen ihre Arbeits- und Unterstützungssituation an den Schulen wahrnehmen (Modul 1). Einen weiteren Bestandteil der Evaluierung bildeten die Einschätzungen der Kompetenzen von Lehrpersonen durch ihre Schüler*innen (Modul 2). Diese schüler*innenseitigen Einschätzungen sollen als Hinweise hinsichtlich der wahrgenommenen Wirksamkeit der „PädagogInnenbildung NEU“ im Klassenzimmer dienen. Vor diesem Hintergrund besteht das übergreifende Ziel der Evaluierung und ihrer Ergebnisse darin, Anhaltspunkte für eine evidenzbasierte Weiterentwicklung der österreichischen Pädagog*innenbildung aufzuzeigen. Das heißt, aus den Evaluierungsergebnissen sollen Handlungsfelder für die Akteur*innen in der Ausbildung von Pädagog*innen abgeleitet und konkretisiert werden können.

Durchführung der Evaluierung

Die Evaluierung der „PädagogInnenbildung NEU“ wurde im Rahmen einer Öffentlich-öffentlichen Partnerschaft zwischen dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), dem Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR) und der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (PHSG) durchgeführt. Sowohl das Evaluierungsdesign als auch die Befragungsinstrumente wurden im engen Austausch unter den Projektbeteiligten konkretisiert.

Das *Evaluierungsdesign* umfasste zwei Phasen. In der ersten Phase wurden die Studierenden, die sich an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in der Ausbildung zur Lehrperson für die Primarstufe oder die Sekundarstufe Allgemeinbildung befanden, zwischen Mai und Juli 2021 online befragt. Um Studierende in verschiedenen Studienphasen zu erreichen, wurden Studierende aller Semester adressiert. Insgesamt konnten fast 4000 Studierende erreicht werden, von denen 1940 Personen für das Lehramt Primarstufe und 2017 Personen für das Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung eingeschrieben waren.

In der zweiten Phase zwischen November 2021 und März 2022 wurden Junglehrpersonen, die das erste, zweite oder dritte Dienstjahr nach ihrem Hochschulabschluss absolvierten, und ihre Schüler*innen befragt. Von den über die Bildungsdirektionen und die Pädagogischen Hochschulen kontaktierten Junglehrpersonen für das Lehramt Primarstufe beteiligten sich 178 Personen und von den Junglehrpersonen für das Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung 235 Personen. In der letztgenannten Gruppe nahmen 46 Junglehrpersonen außerdem gemeinsam mit den Schüler*innen aus einer der von ihnen unterrichteten Klassen teil.

Erhebungsinstrumente der Evaluierung

Die *Erhebungsinstrumente* für die Befragung der Studierenden und der Junglehrpersonen wurde ausgehend vom Konzept der kompetenzorientierten Ausbildung entlang der fünf Kompetenzbereiche (1) *Allgemeine pädagogische Kompetenz*, (2) *Diversitäts- und Genderkompetenz*, (3) *Professionsverständnis*, (4) *Fachliche und didaktische Kompetenz* sowie (5) *Soziale Kompetenz* entwickelt. Obwohl sich jeder dieser Kompetenzbereiche theoretisch durch verschiedene und zahlreiche Kompetenzfacetten erfassen ließe, wurden im Erhebungsinstrument einerseits jene Facetten abgebildet, denen im Kontext der „PädagogInnenbildung NEU“ besonderer Stellenwert zugeschrieben wird. Erhoben wurden unter anderem die Kompetenzfacetten *Differenzierung und Individualisierung*, *Diagnostische Kompetenz* und *Kompetenz im Umgang mit Diversität* sowie die Fähigkeit zur Etablierung von Maßnahmen in Bezug auf die Facette *Qualitätsmanagement*. Andererseits wurden Facetten einbezogen, die im Fachdiskurs unabhängig von der Reform als substanzieller Bestandteil der professionellen Kompetenz erachtet werden, wie

zum Beispiel die Facetten *Klassenführungskompetenz*, *Fachliche Kompetenz* und *Didaktische Kompetenz*. Der eingesetzte Fragebogen umfasste schließlich insgesamt 14 Kompetenzfacetten.

Eine der zentralen Entscheidungen von BMBWF, QSR und PHSG bestand darin, diese Kompetenzfacetten mithilfe von Selbsteinschätzungen der teilnehmenden Studierenden zu erheben. Eine aussagekräftigere Alternative hätte für alle Beteiligten eine objektivierte und standardisierte Testung der Kompetenzbereiche und -facetten dargestellt. Das Einholen von Selbsteinschätzungen liefert jedoch zumindest erste wichtige Erkenntnisse zur „PädagogInnenbildung NEU“, weil sie Informationen zum Status quo der Kompetenzeinschätzungen von Studierenden und Junglehrpersonen zur Verfügung stellen. Es dürfte außerdem davon auszugehen sein, dass Selbsteinschätzungen für das Verhalten in spezifischen Unterrichts- und Anwendungssituationen relevant sind. Aus diesem Grund wurden die einzuschätzenden Aussagen im Onlinefragebogen situations- und handlungsnah formuliert. Beispielsweise sollten sich die Studierenden bei der Einschätzung der Aussagen vorstellen, wie sie handeln würden, wenn sie am nächsten Tag bereits selbstständig an einer Schule unterrichten würden.

Limitationen des Evaluierungsprojekts

Während der Projektlaufzeit mussten verschiedene Einschränkungen vorgenommen werden. Eine zentrale Einschränkung betraf den Verzicht auf einen Vergleich der Kohorten der „PädagogInnenbildung NEU“ und der früheren Pädagog*innenbildung. Ursprünglich war ein Vergleich zwischen Absolvent*innen der beiden Ausbildungskonzepte geplant gewesen. Aufgrund der zu geringen Größe der Stichprobe von Personen, die ihre Ausbildung nach der früheren Pädagog*innenbildung abgeschlossen hatten, wäre für die Zwecke der Evaluierung jedoch kein empirisch belastbarer Vergleich möglich gewesen.

Die zweite Einschränkung bezog sich auf die ursprünglich geplanten Analysen zu den durch die Schüler*innen wahrgenommenen Kompetenzen der Junglehrpersonen im Klassenzimmer. Diese angestrebten Analysen innerhalb der Gruppe von Lehrpersonen, die mit ihrer Klasse an der Befragung teilgenommen hatten, konnten anders als geplant nur für die Sekundarstufe Allgemeinbildung (705 Sekundarschüler*innen) durchgeführt werden. In der Primarstufe hingegen musste aufgrund der geringen Gruppengröße (69 Primarschüler*innen) auf die Analysen verzichtet werden.

Des Weiteren gilt es generell festzuhalten, dass die Daten im Rahmen eines Querschnitts erhoben wurden, weshalb sie keine individuelle Kompetenzentwicklung über die verschiedenen Studienphasen hinweg abzubilden vermögen, sondern lediglich einen Vergleich von Gruppen in verschiedenen Studienphasen erlauben.

Die wichtigsten Erkenntnisse

Aus den Schwerpunkten von *Modul 1* lassen sich zentrale Erkenntnisse (a) zur Selbsteinschätzung der professionellen Kompetenzen, (b) zu den von Studierenden wahrgenommenen Lerngelegenheiten sowie (c) zur von Junglehrpersonen berichteten Arbeits- und Unterstützungssituation ableiten.

(a) Selbsteinschätzung der professionellen Kompetenzen

Bezüglich der untersuchten Kompetenzbereiche lässt sich als erster zentraler Befund festhalten, dass sich Studierende und Junglehrpersonen insgesamt als (eher) kompetent wahrgenommen hatten. Auf einer sechsstufigen Skala lagen die Einschätzungen zumeist zwischen den Werten 4 und 5. Angesichts der Unterschiede in der bereits absolvierten Ausbildungsdauer könnte es als erwartungswidrig erachtet werden, dass sich auch Studierende im ersten Studienjahr bereits als relativ kompetent wahrnahmen. Dies dürfte einerseits darauf zurückzuführen sein, dass die Onlinebefragungen im Zeitraum zwischen Mai und Juli 2021 stattfanden, das heißt, nachdem die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums in der Regel schon fast zwei Semester studiert hatten. Andererseits ist davon auszugehen, dass eine anfängliche leichte Überschätzung mit zunehmenden Lerngelegenheiten und dem Erfahrung von anspruchsvollen Situationen in der Schul- und Unterrichtspraxis subjektiv korrigiert werden dürfte.

Trotz der im Allgemeinen positiven Selbsteinschätzungen unterschieden sich die Ausprägungen und Abstände in den Selbsteinschätzungen von Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums (erstes Jahr), Studierenden in der Mitte des Bachelorstudiums (zweites und drittes Jahr), Studierenden am Ende des Bachelorstudiums (viertes Jahr), Masterstudierenden, Junglehrpersonen im Masterstudium sowie Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium je nach Kompetenzbereich und Kompetenzfacette. Die Gruppen der Junglehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe Allgemeinbildung schätzten sich in nahezu allen Kompetenzbereichen signifikant kompetenter ein als Studierende zu Beginn des Bachelorstudiums. Allerdings nahmen sich die Studierenden im Masterstudium und die Junglehrpersonen nicht immer signifikant kompetenter wahr als die Studierenden in weniger fortgeschrittenen Phasen wie zur Mitte oder am Ende des Bachelorstudiums.

Auch die Differenzierung der Ergebnisse mit Blick auf einzelne Kompetenzbereiche, Kompetenzfacetten und Gruppen erwies sich als aufschlussreich. Beispielsweise ließen sich in den Selbsteinschätzungen bezüglich des Kompetenzbereichs *Professionsverständnis* die geringsten signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen nachweisen. Größere Unterschiede zwischen den sechs Gruppen konnten unter anderem für die Kompetenzbereiche *Allgemeine pädagogische Kompetenz* und *Fachliche und didaktische Kompetenz* festgestellt werden. Obwohl sich für die

Ausprägungen der fünf Kompetenzbereiche in den verschiedenen Gruppen kein durchgängiges und klares Muster abbilden ließ, können drei Kompetenzfacetten benannt werden, bezüglich derer sich Junglehrpersonen erheblich kompetenter wahrgenommen hatten als Studierende: *Diagnostische Kompetenz, Fachliche Kompetenz und Elterngespräche/-beratung.*

(b) Von Studierenden wahrgenommene Lerngelegenheiten

Was die Lerngelegenheiten betrifft, besteht im Fachdiskurs grundsätzlich die Annahme, dass Studierende ihre professionelle Kompetenz durch die Nutzung von angebotenen Lerngelegenheiten (weiter-)entwickeln. Die Evaluierungsergebnisse zeigten einerseits, dass die Studierenden die im Rahmen der Hochschulausbildung absolvierten Praktika positiv wahrgenommen hatten und angaben, viel über die Arbeit mit Schüler*innen gelernt zu haben. Mit Blick auf die Kohärenz zwischen Hochschulveranstaltungen und Schulpraxis waren die Einschätzungen der Studierenden hingegen neutral bis eher kritisch ausgefallen. Die große Bedeutung der von Studierenden positiv eingeschätzten Praktika und der wahrgenommenen Kohärenz zwischen Hochschule und Schulpraxis zeigte sich darin, dass diese beiden Aspekte positiv mit den Einschätzungen der fünf Kompetenzbereiche zusammenhingen.

(c) Arbeits- und Unterstützungssituation von Junglehrpersonen

Bezüglich der Arbeits- und Unterstützungssituation hatten die Junglehrpersonen im Masterstudium und die Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium sowohl die Unterstützung durch die Schulleitungen als auch die soziale Unterstützung im Kollegium positiv eingeschätzt. Bezüglich der Zusammenarbeit mit den Eltern (bzw. Erziehungsberechtigten) wurde die allgemeine Zusammenarbeit etwas positiver eingeschätzt als die themenbezogene Zusammenarbeit.

Während die Zusammenhangsanalysen für die Junglehrpersonen im Masterstudium für die Primarstufe mehr signifikante Zusammenhänge zwischen den selbst eingeschätzten Kompetenzbereichen und den Unterstützungsfaktoren zeigten als für die Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium, traf dies für die Junglehrpersonen für die Sekundarstufe Allgemeinbildung weniger deutlich zu.

(d) Wahrnehmung der Kompetenzen von Junglehrpersonen durch ihre Schüler*innen

Mit Blick auf *Modul 2* ist darauf hinzuweisen, dass die Ergebnisse lediglich auf Daten der 46 Junglehrpersonen der Sekundarstufe Allgemeinbildung und ihrer Sekundarschüler*innen beruhen. Obwohl die Analysen lediglich explorativ durchgeführt wurden, lassen sich aus den Ergebnissen dennoch erste Hinweise auf Themen und Hypothesen entnehmen, die hochschulintern vertieft werden könnten.

Ganz allgemein schätzten die Schüler*innen die Kompetenz ihrer Lehrpersonen positiver ein als die Junglehrpersonen selbst. Eine Ausnahme stellte der Kompetenzbereich *Allgemeine pädagogische Kompetenz* dar. Innerhalb dieses Bereichs waren es vor allem die Facetten *Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung* sowie *Diagnostische Kompetenz*, zu denen die Schüler*innen weniger positive Rückmeldungen gegeben hatten als ihre Lehrpersonen.

Werden diese Ergebnisse von Modul 2 auf Modul 1 rückbezogen, dann lassen sich Verbindungen herstellen. Bei der Facette *Differenzierung und Individualisierung* hatten sich die Junglehrpersonen eher zurückhaltend eingeschätzt. Da präzise und zuverlässige Diagnosen im Unterricht eine wichtige Grundlage für die Gestaltung von adaptiven und individuellen Lernangeboten für Schüler*innen darstellen, wäre diesem Punkt an den Hochschulen vertieft nachzugehen.

Handlungsfelder für die Weiterentwicklung der Pädagog*innenbildung

Aus den Ergebnissen der Evaluation lassen sich fünf *Handlungsfelder* ableiten, die Hinweise im Hinblick auf die Gespräche und Diskussionen zur Initiierung von hochschulinternen Bestandsaufnahmen und die Weiterentwicklung der Pädagog*innenbildung in Österreich geben können.

Handlungsfeld 1: Positive Aspekte der Evaluierung identifizieren und reflektieren

Die Evaluierungsergebnisse sollen an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten Ansatzpunkte bieten für Gespräche zu Ausbildungselementen, die bereits gut etabliert sind, und zu solchen, bei denen etwaiges Weiterentwicklungspotenzial besteht. Ganz grundsätzlich ist festzuhalten, dass sich Junglehrpersonen bezüglich der fünf Kompetenzbereiche selbst kompetenter eingeschätzt hatten als Studierende in der Studienanfangsphase im Bachelorstudium. Bezüglich der 14 Kompetenzfacetten, die je nach Studienphase unterschiedlich eingeschätzt wurden, wäre zu prüfen, inwieweit diese von den angehenden Lehrpersonen selbst wahrgenommenen Ausprägungen mit objektiver erfassten Kompetenzen (z. B. Kompetenztests, Modulprüfungen) korrespondieren und den (normativen) Erwartungen der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten entsprechen und inwieweit die Kompetenzfacetten weiterhin oder stärker als bisher gefördert werden sollen.

Handlungsfeld 2: Choreografie der Inhalte für das Studium und den Berufseinstieg in den Curricula prüfen und weiterentwickeln

Bezüglich der 14 Kompetenzfacetten schätzten sich die befragten angehenden Lehrpersonen wie bei den Evaluierungsergebnissen erwähnt im Durchschnitt unterschiedlich kompetent ein. Die Evaluierungsergebnisse zeigen beispielsweise größere Unterschiede hinsichtlich der Facetten *Diagnostische Kompetenz* und

Elterngespräche/-beratung in Abhängigkeit von der Studienphase, in der sich die Befragten befanden. Es wäre daher zu prüfen, ob und, wenn ja, inwieweit diese Unterschiede aus der Choreografie, das heißt der Reihenfolge und der Priorisierung von Inhalten für die einzelnen Studienphasen in den Curricula, an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten resultieren. Im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Curricula wäre abzustimmen, welche Inhalte in Grundlagenveranstaltungen und welche Inhalte in konsekutiven Veranstaltungen chronologisch geplant werden müssen. Diese Entscheidungen hängen auch mit Überlegungen zum Praxisbezug zusammen, weil sich einige Kompetenzfacetten, beispielsweise die Facetten *Diagnostische Kompetenz* und *Elternarbeit/-beratung*, auf der Grundlage eines vertieften Praxisbezugs stärker fördern lassen dürften als andere Facetten.

Handlungsfeld 3: In den Curricula Verbindungen zwischen wissenschaftsbezogenen und praxisbezogenen Ausbildungsteilen herstellen

Die Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Kohärenz von Veranstaltungen an den Hochschulen und den Erfahrungen in der Schulpraxis auf der einen Seite und den Kompetenzbereichen auf der anderen Seite könnten Anlass für die hochschulinterne Auseinandersetzung mit den wissenschaftsbezogenen und praxisbezogenen Ausbildungsanteilen in den Curricula geben. An den Pädagogischen Hochschulen und an den Universitäten wäre sowohl auf der Mesoebene (Ebene der Institutionen und Curricula) als auch auf der Mikroebene (Ebene der konkreten Lehr- und Lernprozesse) der Status quo des Verständnisses der verschiedenen Ausbildungsbeteiligten in Bezug auf die Inhalte und die hochschuldidaktischen Methoden zur Förderung dieser Kohärenz in Erfahrung zu bringen. Auf dieser Basis könnte anschließend unter Berücksichtigung der Evaluierungsergebnisse ein gemeinsames Verständnis erarbeitet werden, das es ermöglichen würde, die Ausbildung von Lehrpersonen bedarfsorientiert weiterzuentwickeln.

Handlungsfeld 4: Junglehrpersonen in kooperativen Räumen zwischen Hochschule und Berufspraxis fördern

Die Evaluierungsergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen der Unterstützung von Junglehrpersonen an den Schulen und ihren Einschätzungen der Kompetenzbereiche könnten einen Ausgangspunkt darstellen, um die bestehenden Kooperationen nicht nur innerhalb der Schulen, sondern auch institutionenübergreifend zwischen Schulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten vertieft zu betrachten.

Das gemeinsame Ziel der Zusammenarbeit soll darin bestehen, Junglehrpersonen in kooperativen, hybriden Räumen zwischen Hochschule und Berufspraxis zu unterstützen und zu fördern, beispielsweise durch gegenseitige Themenbezüge und gemeinsame Weiterentwicklungen der Ausbildung. Dabei wäre zu prüfen,

welche kooperativen Räume an den Standorten bereits bestehen und welche Räume gegebenenfalls neu etabliert werden müssen.

In diesem Zusammenhang wäre auch zu prüfen, welche Auffassungen und Überzeugungen von Lehrenden an den Hochschulen und Ausbildungsbeteiligten in der Berufspraxis an den Schulen bezüglich einer wissenschafts- und praxisorientierten sowie evidenzbasierten Ausbildung bestehen. Grundsätzlich dürfte die Etablierung von gemeinsamen Überzeugungen (*shared beliefs*) zur Ausbildung von Lehrpersonen dazu beitragen, das Ziel einer kohärenten Ausbildung von Lehrpersonen bestmöglich umzusetzen.

Handlungsfeld 5: Aufgaben und Kompetenzprofile der Auszubildenden in der Pädagog*innenbildung beschreiben

Handlungsfeld 5 lässt sich aus den Überlegungen der Handlungsfelder 1 bis 4 ableiten und auf diejenigen Personen zurückführen, die auf der Mikroebene an der Ausbildung von Lehrpersonen beteiligt sind. Konkret wäre im Zusammenhang mit der anzustrebenden Weiterentwicklung der Curricula an den Hochschulen der Frage zur professionellen Kompetenz derjenigen Personen nachzugehen, die an den Hochschulen und in den Schulen Lehrpersonen evidenzbasiert ausbilden sowie Kohärenz und Bezüge zu den anderen Lernorten der Ausbildung von Lehrpersonen herstellen sollen. Da der Wissenschafts- und Praxisbezug über diese Personen erfolgt, gälte es, an den Hochschulen Fragen zu den entsprechenden Laufbahnmodellen und spezifischen Kompetenzprofilen zu diskutieren.

1 Einleitung

1.1 Ausgangspunkt der Evaluierung

Wie im Vorwort der Herausgebenden und in der eingangs angeführten Zusammenfassung bereits ausgeführt, wurde die Pädagog*innenbildung in Österreich grundlegend reformiert. Im Zusammenhang mit der Reform zur „PädagogInnenbildung NEU“ wurden Studienprogramme und Curricula grundlegend verändert (z. B. Studienarchitektur, Induktionsphase) und neue Ausbildungsziele eingeführt. Das Projekt zur Evaluierung und Weiterentwicklung der „PädagogInnenbildung NEU“ verfolgte den Zweck, den Ist-Zustand der Ausbildung von (angehenden) Junglehrpersonen der Zielstufen „Primarstufe“ und „Sekundarstufe Allgemeinbildung“ in den vier Verbundregionen Österreichs zu erheben.

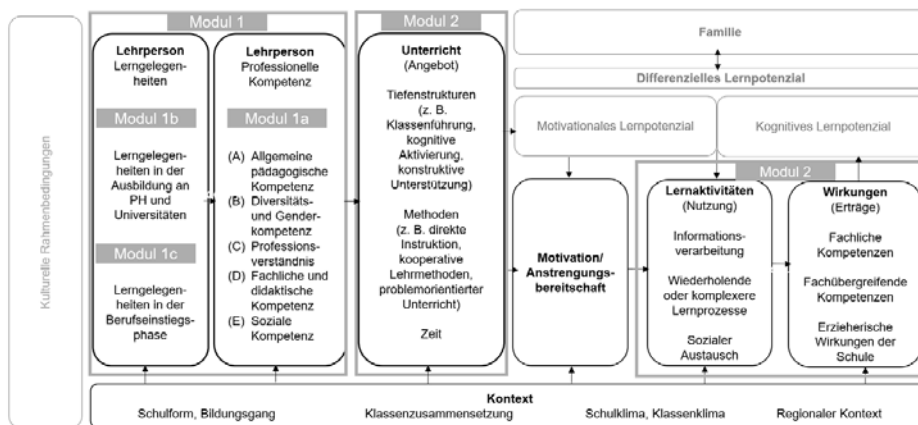
Die übergreifenden Ziele der Evaluierung der „PädagogInnenbildung NEU“ umfassten

1. die Gewinnung wissenschaftlicher und bildungspolitisch relevanter Erkenntnisse zur Umsetzung der reformierten Pädagog*innenbildung in Österreich,
2. die Gewinnung empirisch fundierter Erkenntnisse hinsichtlich der Ausprägung zentraler Kompetenzbereiche von (angehenden) Lehrpersonen und der von den Schüler*innen wahrgenommenen Ausprägungen der Kompetenzbereiche der Lehrpersonen sowie
3. die Ableitung von möglichen Handlungsfeldern für die Weiterentwicklung der Ausbildung.

1.2 Grundkonzeption der Evaluierung

Generell wird mit der Lehrpersonenausbildung eine dreistufige Wirksamkeitserwartung verbunden: Sie soll (1) zum Aufbau professioneller Kompetenz führen, welche eine Grundlage für (2) qualitativ guten Unterricht darstellt, der (3) den Lernerfolg der Schüler*innen positiv beeinflussen dürfte (Brühwiler et al., 2014; Terhart, 2012). Dieser Zusammenhang lässt sich in einem modifizierten Angebots-Nutzungs-Modell, das sich an Kunter und Trautwein (2013) anlehnt und auf Helmke (2012) zurückgeht, veranschaulichen (Abbildung 1).

Abbildung 1: Einordnung der Module der Evaluierung in das Angebots-Nutzungs-Modell (In Anlehnung an Kunter & Trautwein, 2013, S. 17; dort modifiziertes Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit nach Helmke, 2012, S. 71)



Im Kontext der Evaluierung wurde aus konzeptueller Sicht davon ausgegangen, dass sich die professionelle Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen ausgehend von zu Beginn des Studiums bereits vorliegendem Wissen und Können während der Lehramtsausbildung und während der Berufseintrittsphase weiterentwickelt (z. B. Kunter et al., 2011). Dieses Kompetenzverständnis baut auf Baumert und Kunter (2006) sowie Blömeke et al. (2015) auf. Neben kognitiven Kompetenzbereichen wie dem Fachwissen und dem fachdidaktischen Wissen gehören auch motivational-affektive Bereiche zur Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen.

Die Erhebung der professionellen Kompetenz von österreichischen Studierenden und Junglehrpersonen wurde entlang der vom Entwicklungsrat QSR im Jahr 2013¹ vorgeschlagenen fünf Kompetenzbereiche (1) *Allgemeine pädagogische Kompetenz*, (2) *Diversitäts- und Genderkompetenz*, (3) *Professionsverständnis*, (4) *Fachliche und didaktische Kompetenz* sowie (5) *Soziale Kompetenz* ausgerichtet.

Damit die einzelnen Ausbildungsphasen differenziert erfasst werden konnten, wurden Studierende und Junglehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe Allgemeinbildung verschiedener Studien- und Berufsjahre um ihre Teilnahme an einer Onlinebefragung gebeten. Die Beteiligten schätzten ihre Kompetenz in der Folge entlang der fünf genannten Kompetenzbereiche ein. Des Weiteren gaben sie Auskunft zu Lerngelegenheiten an ihrer Hochschule (Studierende) bzw. zur Arbeits- und Unterstützungssituation während des Berufseintritts (Junglehrpersonen). Da ein weiteres Erkenntnisinteresse darin bestand, die Auswirkungen der „PädagogInnenbildung NEU“ im Schul- und Unterrichtskontext zu erfassen, wurden auch Schüler*innen gebeten, die fünf Kompetenzbereiche für ihre Junglehrpersonen einzuschätzen.

1.3 Leitfragen der Evaluierung

In Abstimmung mit dem BMBWF bzw. dem QSR wurden die Inhalte der Evaluierung näher bestimmt und die Leitfragen detailliert ausgearbeitet. Die nach Modulen geordneten Leitfragen werden in Tabelle 1 aufgeführt. Außerdem wird jeweils angegeben, in welchen Kapiteln des Evaluierungsberichts diesen Leitfragen nachgegangen wird.

¹ https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen_Zielperspektive.pdf

Tabelle 1: Leitfragen der Evaluierung

Bereiche	Fragestellungen	Primarstufe	Sekundarstufe Allgemeinbildung
Modul 1: Onlinebefragung von Studierenden und Junglehrpersonen			
Modul 1a: Kompetenzbereiche von Studierenden und Junglehrpersonen der „PädagogInnenbildung NEU“	Wie sind die Kompetenzbereiche von Studierenden und Junglehrpersonen der „PädagogInnenbildung NEU“ ausgeprägt?	Kap. 3.2.1	Kap. 4.2.1
Modul 1b: Einschätzung der Lerngelegenheiten im Studium und Zusammenhänge mit Kompetenzbereichen	Wie bewerten Studierende die Praktika und die Kohärenz zwischen Hochschullehre und Praktika? Inwieweit hängen die Lerngelegenheiten mit den selbst eingeschätzten Kompetenzbereichen der Studierenden zusammen?	Kap. 3.2.2	Kap. 4.2.2
Modul 1c: Einschätzung der Arbeits- und Unterstützungssituation in der Schule und Zusammenhänge mit Kompetenzbereichen	Wie bewerten die Junglehrpersonen die Arbeits- und Unterstützungssituation in der Schulpraxis? Inwieweit hängt die Arbeits- und Unterstützungssituation in der Schulpraxis von Junglehrpersonen mit den selbst eingeschätzten Kompetenzbereichen zusammen?	Kap. 3.2.3	Kap. 4.2.3
Modul 2: Onlinebefragung von Schüler*innen			
Schüler*innenperspektive auf die Kompetenzbereiche der Junglehrpersonen	Wie nehmen die Schüler*innen der Sekundarstufe Allgemeinbildung die Kompetenzprofile ihrer Junglehrpersonen wahr?		Kap. 4.3.2

1.4 Einbettung der Evaluierungsergebnisse in die geopolitische und bildungspolitische Situation

Die Evaluierung war im November 2020 mit einer Laufzeit bis Dezember 2022 lanciert worden. Dieser Zeitraum wurde durch verschiedene geopolitische und bildungspolitische Entwicklungen geprägt, die nur begrenzt vorhersehbar waren. Zur kontextuellen Einbettung der Evaluierungsergebnisse werden diese Entwicklungen und Ereignisse, die parallel zur Evaluierung stattgefunden hatten, und einige daraus folgende methodische Limitationen nachfolgend dargelegt.

Im Frühjahr 2021 führte die COVID-19-Pandemiesituation zu unerwarteten wie auch ungewohnten Situationen im Schul- und Hochschulbereich, beispielsweise zu hybrid angebotenen Lehrveranstaltungen, Schulschließungen und Distanzunterricht. Für die Evaluierung bedeutet dies, dass die Einschätzungen der Teilnehmenden durch diese veränderten und neuartigen Studien- und Unterrichtssituationen geprägt sein konnten und daher gegebenenfalls anders ausgefallen

waren, als dies unter regulären bzw. zuvor bestehenden Bedingungen womöglich der Fall gewesen wäre. Auch die Einbindung und die Unterstützung von Kindern, die seit Februar 2022 aus der Ukraine nach Österreich geflüchtet waren, stellten eine weitere, zusätzliche wichtige Aufgabe der Bildungsadministration und vor Ort in den Schulen dar. Die damit verbundenen Aufgaben und Herausforderungen dürften in der Folge unter anderem dazu geführt haben, dass der Rücklauf bei der Befragung der Junglehrpersonen weit unter den Erwartungen blieb.

Des Weiteren zeichnete sich in den deutschsprachigen Ländern Europas im Sommer 2022 ein großer Bedarf an Lehrpersonen ab (BMBWF, 2021; Kulturministerkonferenz, 2022; Sandmeier & Herzog, 2022). In diesem Zusammenhang ergaben sich unter anderem Fragen zur Dauer des Bachelor- und des Masterstudiums sowie zu berufsintegrierten Studienmodellen, die einen Berufseinstieg parallel zum Studium oder zu einem früheren Zeitpunkt ermöglichen sollen. Die Prüfung der Konsequenzen von Studienmodellen oder Studienlaufzeiten hätte ein anderes Design erfordert als dasjenige, das für die Evaluierung geplant und umgesetzt worden war. Die Evaluierung vermag aufgrund der in Kapitel 1.1 und Kapitel 1.3 erwähnten, anders ausgerichteten Evaluierungsschwerpunkte zur Beurteilung und Bewertung der Vor- und Nachteile dieser Studienmodelle keinen Beitrag zu leisten.

Eine weitere Limitation bezieht sich auf die Stichproben. Ursprünglich waren Vergleiche zwischen (a) Studierenden und Junglehrpersonen, die nach der neuen Studienordnung studierten, und (b) Studierenden und Junglehrpersonen, die nach der alten Studienordnung studiert hatten, geplant. Da die Evaluierung etwas später als geplant lanciert worden war, war jedoch keine ausreichend große Gruppe von Personen mehr erreichbar, die ihre Ausbildung nach der früheren Pädagog*innenbildung absolviert hatten, weshalb auf diesen Vergleich nicht eingegangen werden konnte.

1.5 Aufbau des Evaluierungsberichts

Der Bericht ist neben der Einleitung in vier weitere Teile gegliedert: In Kapitel 2 werden die *methodischen Grundlagen der Evaluierung* dargestellt. Kapitel 3 befasst sich anschließend mit den Ergebnissen der Befragung derjenigen Studierenden und Junglehrpersonen, die sich zum Erhebungszeitpunkt auf eine Lehrpersonentätigkeit in der *Primarschule* vorbereitet hatten. In Kapitel 4 werden analog dazu die Ergebnisse der Befragung derjenigen Studierenden und Junglehrpersonen dargestellt, die sich für eine Lehrtätigkeit auf der *Sekundarstufe Allgemeinbildung* entschieden hatten. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse zusammengefasst und daraus in Kapitel 6 ableitbare *Handlungsfelder* skizziert. Zur Veranschaulichung der Ergebnisse werden in den Kapiteln jeweils Abbildungen eingefügt. Die Tabellen mit den detaillierten deskriptiven Ergebnissen wiederum finden sich im Anhang.

2 Methodische Grundlagen der Evaluierung

In diesem Kapitel werden die methodischen Grundlagen der Evaluierung erläutert. In Kapitel 2.1 wird das Untersuchungsdesign skizziert. Anschließend werden in Kapitel 2.2 die Pilotierungsarbeiten sowie die Durchführung der Onlinebefragungen von Studierenden, Junglehrpersonen und Schüler*innen beschrieben. Die bei den Onlinebefragungen eingesetzten Instrumente werden in Kapitel 2.3 dargestellt. In Kapitel 2.4 werden schließlich die Aufbereitung der Daten und das Vorgehen bei den Datenanalysen erläutert.

2.1 Untersuchungsdesign

In Anlehnung an das Angebots-Nutzungs-Modell (Abbildung 1) wurden sowohl (angehende) Lehrpersonen als auch ihre Schüler*innen befragt. Diesem Ansatz entsprechend wurden die in Kapitel 1.3 aufgeführten Leitfragen entlang verschiedener Module in diesem Modell adressiert.

Modul 1 fokussierte Studierende und Junglehrpersonen der „PädagogInnenbildung NEU“, und zwar sowohl auf der Primarstufe als auch auf der Sekundarstufe Allgemeinbildung (Abbildung 2). Die Befragung konzentrierte sich zum ersten Messzeitpunkt auf die Kompetenzen von Studierenden und auf die wahrgenommenen Lerngelegenheiten im Studium, während der Fokus zum zweiten Messzeitpunkt auf Junglehrpersonen lag (Modul 1a und Modul 1b). Zusätzlich beantworteten Junglehrpersonen Fragen zu ihrer Arbeits- und Unterstützungssituation an den Schulen (Modul 1c). In Modul 2 standen die Junglehrpersonen sowie deren Schüler*innen im Zentrum, wodurch mögliche Konsequenzen der „PädagogInnenbildung NEU“ im Klassenzimmer und bei den Schüler*innen erkannt werden sollten. Zu diesem Zweck wurden die Schüler*innen der Junglehrpersonen bei der zweiten Onlinebefragung um ihre Teilnahme gebeten.

Die erste Onlinebefragung fand zwischen dem 24. Mai und dem 9. Juli 2021 bei Studierenden an Pädagogischen Hochschulen und an Universitäten in Österreich statt. Die zweite Onlinebefragung wurde zwischen dem 17. November 2021 und dem 31. März 2022 unter Junglehrpersonen im ersten bis dritten Dienstjahr durchgeführt.

Abbildung 2: Methodisches Vorgehen und Zeitplan

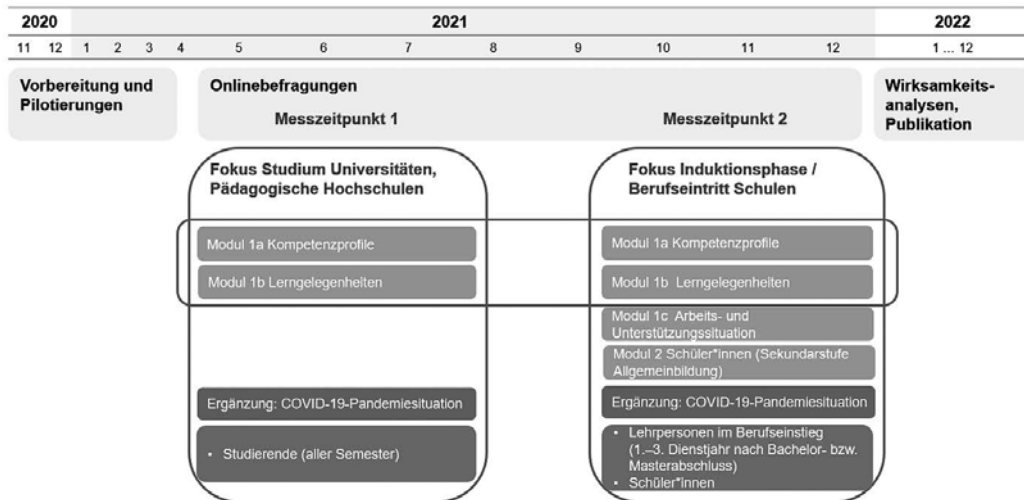


Tabelle 2 gibt einen Überblick über organisatorische Details der Onlinebefragungen.

*Tabelle 2: Überblick über die Datenerhebung bei Studierenden, Junglehrpersonen und Schüler*innen*

Aspekte der Datenerhebung	Onlinebefragung der Studierenden	Onlinebefragung der Junglehrpersonen	Onlinebefragung der Schüler*innen
Befragungszeitraum	24. Mai 2021 bis 09. Juli 2021	17. November 2021 bis 31. März 2022	17. November 2021 bis 31. März 2022
Versand Teilnahmeunterlagen durch	Pädagogische Hochschulen Universitäten	Bildungsdirektionen Pädagogische Hochschulen	Junglehrpersonen
Teilnahme	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig
Datenschutzzerklärung	Einwilligungserklärung zu Beginn der Onlinebefragung	Einwilligungserklärung zu Beginn der Onlinebefragung	Elterninformationen zum Datenschutz
Dauer der Befragung	60 Minuten	60 Minuten	40 Minuten
Unterstützung bei der Rekrutierung der Befragten	Pädagogische Hochschulen, Universitäten, Österreichische Hochschüler*innen-schaft (ÖH)	Bildungsdirektionen, Pädagogische Hochschulen, Universitäten, Schuldirektionen	Schuldirektionen, Junglehrpersonen

2.2 Durchführung der Onlinebefragungen

In diesem Kapitel werden die Pilotierung sowie die Durchführung der Onlinebefragungen bei Studierenden, Junglehrpersonen und Schüler*innen detailliert erläutert. Für die Durchführung der drei Onlinebefragungen wurde die Software *Artologik* verwendet. Diese erlaubte das Abspeichern und Verarbeiten von Daten auf den internen Servern der PHSG, wodurch hohe Datensicherheit gewährleistet werden konnte.

Pilotierung der Onlinebefragungen

In der Vorbereitungsphase wurden die Onlinebefragungen der Studierenden, der Junglehrpersonen und der Schüler*innen pilotiert. Die *Onlinebefragung der Studierenden* wurde zweistufig vorbereitet: In einer ersten Phase im April 2021 wurde die Onlinebefragung mit Studierenden der PHSG durchgeführt. Insgesamt nahmen $N = 77$ Studierende (Primarstufe: $n = 36$; Sekundarstufe: $n = 41$) daran teil. Es zeigte sich, dass der Rücklauf in Modulen ohne Verankerung in einer Lehrveranstaltung sehr gering ausgefallen war, weshalb in der Hauptstudie, sofern möglich, eine Integration der Onlinebefragung in Lehrveranstaltungen angestrebt werden sollte. Die Reliabilitätsanalysen zu den eingesetzten Skalen waren gesamthaft zufriedenstellend bis sehr gut, sodass in der Folge lediglich einzelne Skalen überarbeitet werden mussten. In einer zweiten Phase im Mai 2021 wurden mittels kognitiver Interviews (zur Methode der kognitiven Interviews vgl. z. B. Brückner & Kuhn, 2013) Rückmeldungen von Vertretungen der Österreichischen Hochschüler*innenschaft zu etwaigen Adaptionen der Items (z. B. Formulierungen, Wortwahl) eingeholt, auf deren Grundlage das Erhebungsinstrument schließlich finalisiert wurde.

Bei der *Onlinebefragung der Junglehrpersonen* wurde auf die Durchführung einer Pilotierung mit Junglehrpersonen aus der Schweiz verzichtet, da der Fragebogen größtenteils von der Version der Studierenden übernommen werden konnte. Gleichwohl wurden mit Vertretenden der Österreichischen Hochschüler*innenschaft erneut kognitive Interviews durchgeführt, damit insbesondere die heterogenen Studiensituationen sowie die Arbeits- und Unterstützungsbedingungen im Fragebogen adäquat abgebildet werden konnten.

Die *Onlinebefragung der Schüler*innen* wurde dreiphasig pilotiert. In einem ersten Schritt wurden im September 2021 fünf kognitive Interviews mit Schüler*innen der dritten bis achten Klassenstufe aus der Schweiz mit dem Ziel durchgeführt, die Onlinebefragung zunächst hinsichtlich altersgerechter Formulierungen zu prüfen. Nach der Überarbeitung des Instruments wurde in einem zweiten Schritt im Oktober 2021 eine Onlinebefragung mit sechs Klassen aus dem Kanton St.Gallen in der Schweiz durchgeführt. Neben der Verständlichkeit der Aussagen (für die Pilotierung wurde die Antwortmöglichkeit „Verstehe ich nicht“ im Fragebogen ergänzt) lag ein Schwerpunkt auf der organisatorischen Umsetzung der Onlinebefragung (u. a. Einsatz Klassencode, Elterninformationsbrief). In einem dritten

Schritt wurde die Onlinebefragung abschließend mit einer vierten Klasse der Volksschule und einer ersten Klasse der Mittelschule aus Vorarlberg pilotiert, worauf letzte geringfügige Anpassungen (z. B. Hervorhebungen in den Einleitungstexten) vorgenommen wurden.

Durchführung der Haupterhebungen

Der Zugang zu den *Studierenden* erfolgte über die von den Verbänden genannten Kontaktpersonen der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Die Informationen für die Kontaktpersonen umfassten die folgenden Dokumente:

- (a) ein Informationsschreiben für Lehrende an Hochschulen,
- (b) ein Informationsschreiben für Studierende,
- (c) einen Kurztext für die Verwendung in Kommunikationskanälen der Hochschulen (z. B. Newsletter, Website, Soziale Medien),
- (d) PowerPoint-Folien mit allgemeinen Informationen zum Projekt,
- (e) PowerPoint-Folien mit Informationen für Studierende (z. B. QR-Code für die Onlinebefragung) und
- (f) einen Flyer mit der Verlinkung zur Projektwebsite.

Die Kontaktpersonen wurden gebeten, die Informationen zur Onlinebefragung an die Hochschullehrenden und/oder die Studierenden weiterzuleiten.

Für die Befragung der *Junglehrpersonen* und ihrer *Schüler*innen* wurde im ersten Schritt der Weg über Ansprechpersonen in den Bildungsdirektionen gewählt. In insgesamt neun Bildungsdirektionen wurden zehn Ansprechpersonen angeschrieben. Diese erhielten per E-Mail die Dokumente für die Junglehrpersonen, die Schulleitungen und weitere Kommunikationskanäle, zum Beispiel für Newsletter, Websites und Soziale Medien. Die Ansprechpersonen sollten die Unterlagen an die Junglehrpersonen und/oder Schulleitungen weiterleiten. Für diese beiden Zielgruppen waren neben einem jeweils angepassten Textvorschlag für das E-Mail-Anschreiben die folgenden Unterlagen vorbereitet worden:

- (a) die Teilnahmeunterlagen für Junglehrpersonen mit Informationen zum Ablauf und zur Teilnahme der Schüler*innen,
- (b) die Klasseninformationen für die Generierung des Klassencodes und
- (c) der Elterninformationsbrief mit Informationen zum Projekt.

Der Rücklauf war kurz vor Befragungsende zu Beginn des Jahres 2022 vergleichsweise gering. Als Gründe dafür wurden von den Bildungsdirektionen die COVID-19-Pandemiesituation und die Aufnahme von Flüchtlingskindern aus der Ukraine in den Schulkreisen angeführt. Daher wurden im zweiten Schritt nicht nur die Ansprechpersonen in den Bildungsdirektionen, sondern erneut auch Kontaktpersonen an den Pädagogischen Hochschulen angeschrieben und um ihre Unterstützung gebeten. Darüber hinaus wurde der Befragungszeitraum

bis 31. März 2022 verlängert. Diese Maßnahmen trugen in ihrer Summe dazu bei, dass die Rücklaufquote gesteigert werden konnte, auch wenn sie insgesamt unter den gewünschten Stichprobengrößen blieb.

Der Zugang zu den Schüler*innen einer Klasse erfolgte über die Junglehrpersonen, von denen sie unterrichtet wurden und die eine Einladung zur Onlinebefragung erhalten hatten. Die Junglehrpersonen wurden gebeten, die Eltern der teilnehmenden Schüler*innen mittels des zur Verfügung gestellten Elterninformationsbriefs über die Befragung, die Verwendung der Daten und den Datenschutz zu informieren. Die Schüler*innen konnten am Befragungstag freiwillig entscheiden, ob sie an der Befragung teilnehmen wollten oder ob sie dies ablehnten.

Wie bei den Schüler*innen basierten auch die Datenerhebungen bei den Studierenden und den Junglehrpersonen auf der freiwilligen Teilnahme aller Befragten. Die Durchführung der Datenerhebung bei den Studierenden und den Junglehrpersonen wurde durch die Pädagogischen Hochschulen sowie die Universitäten unterstützt. Einerseits stellten Hochschullehrende innerhalb ihrer Lehrveranstaltungen Zeitfenster zur Verfügung, damit die Studierenden an der Onlinebefragung teilnehmen konnten. Andererseits wurden E-Mails versendet, die die Bedeutung der Teilnahme hervorhoben und den Zugangslink enthielten.

Die Befragung der Studierenden wurde bei ca. einem Drittel der Befragten während einer Lehrveranstaltung durchgeführt. Bei der Befragung der Junglehrpersonen wurde nicht erfasst, inwiefern in Lehrveranstaltungen Zeit für die Onlinebefragung zur Verfügung gestellt wurde. Die Onlinebefragung war für beide Gruppen für eine Bearbeitungsdauer von jeweils 60 Minuten konzipiert worden. Es bestand keine Möglichkeit, während des Ausfüllens zur vorherigen Seite zurückzugehen. Zu Beginn wurden die Befragten über die Verwendung der Daten und den Datenschutz aufgeklärt und gelangten nur nach expliziter Zustimmung zur Einwilligungserklärung zum Fragebogen.

Als Anreiz für die Mitarbeit wurde sowohl den Studierenden als auch den Junglehrpersonen unter anderem eine Rückmeldung in Aussicht gestellt. Die Studierenden konnten die ausgefüllten Fragebögen als PDF-Datei exportieren und für eigene Portfolios und Reflexionen im Studium verwenden. Den Junglehrpersonen wiederum wurden Rückmeldungen zu ihren Einschätzungen und den Einschätzungen ihrer Klasse als Ergebnisbericht angeboten. Von dieser Möglichkeit machten jedoch nur wenige Junglehrpersonen Gebrauch.

Die Befragung der Schüler*innen schließlich dauerte annähernd eine Schulstunde (ca. 40 Minuten). Im Gegensatz zu den Studierenden und den Junglehrpersonen konnten die Schüler*innen während der Befragung auf die vorherigen Seiten zurückkehren.

2.3 Beschreibung der Erhebungsinstrumente

Nachfolgend werden die Inhalte der Onlinebefragungen der Studierenden, der Junglehrpersonen sowie der Schüler*innen beschrieben, wobei ausschließlich diejenigen Bereiche des Fragebogens berücksichtigt werden, die für den vorliegenden Evaluierungsbericht ausgewertet wurden. Die Evaluierung war grundsätzlich quantitativ ausgerichtet. Ergänzend wurden zudem offene Fragen gestellt, deren Analyse jedoch separat erfolgte und im Folgenden nicht weiter dargelegt wird.

Onlinebefragung Studierende und Junglehrpersonen

Sowohl bei der Onlinebefragung der Studierenden als auch bei der Onlinebefragung der Junglehrpersonen standen Selbsteinschätzungen zu den fünf Kompetenzbereichen (1) *Allgemeine pädagogische Kompetenz*, (2) *Diversitäts- und Genderkompetenz*, (3) *Professionsverständnis*, (4) *Fachliche und didaktische Kompetenz* und (5) *Soziale Kompetenz* im Zentrum. Für die Einschätzungen des Kompetenzbereichs *Fachliche und didaktische Kompetenz* hatten die Teilnehmenden ein konkretes Fach, auf das sich ihre Einschätzungen beziehen sollten, auszuwählen. Bei Junglehrpersonen, die mit einer Klasse teilgenommen hatten, musste das gewählte Fach mit dem Fach übereinstimmen, auf das sich auch ihre Schüler*innen bei ihren Einschätzungen dieses Kompetenzbereichs beziehen sollten, weshalb es die Klasse vor der Befragung entsprechend zu instruieren galt.

Jeder Kompetenzbereich wurde mithilfe von zwei bis vier Kompetenzfacetten erfasst. Dafür wurde mehrheitlich auf bereits etablierte Skalen zurückgegriffen, die für den vorliegenden Evaluierungskontext adaptiert wurden (z. B. sprachliche Anpassungen, Anpassung des Antwortformats). Die Items wurden als Können-Aussagen formuliert. Bei den Studierenden wurde ihnen jeweils die Einleitung „Stellen Sie sich vor, Sie unterrichten morgen selbstständig in einer Schule. Nach Ihrem heutigen Stand: Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?“ nach Schmitz et al. (2020) vorangestellt.

In Ergänzung zu den Fragen zur Kompetenzeinschätzung wurden auch Fragen zur Person wie beispielsweise zum Alter, zum Geschlecht und zum Studiengang integriert. Des Weiteren hatten die Studierenden zusätzlich die Lerngelegenheiten in Praktika zu bewerten, während die Junglehrpersonen die Arbeits- und Unterstützungssituationen an den Schulen einzuschätzen hatten.

Eine Übersicht über die in der Onlinebefragung der Studierenden und der Junglehrpersonen eingesetzten Skalen ist in Tabelle A1 zu finden. Für jede Skala werden ein Beispielitem, die Quelle sowie Cronbachs Alpha in standardisierter Form als Maß für die interne Konsistenz getrennt für die Stichprobe der Studierenden und für die Stichprobe der Junglehrpersonen ausgewiesen. Die Interpretation von Cronbachs Alpha beruht auf Blanz (2015) und orientiert sich nach der Rundung an den folgenden Richtlinien: > .90: exzellent, > .80: gut/hoch, > .70: akzeptabel/zufriedenstellend, > .60: fragwürdig, > .50: schlecht/niedrig, < .50: inakzeptabel.

Die Reliabilität der Skalen ist mit Cronbachs-Alpha-Werten von .71 bis .89 als zufriedenstellend bis hoch zu interpretieren. Eine Ausnahme bilden die Skala *Subjektive Überzeugungen zu Diversität* (Cronbachs-Alpha-Wert von .67), die Skala *Qualitätsmanagement* (Cronbachs-Alpha-Wert von .60) sowie die Skala *Zusammenarbeit mit Eltern (themenbezogen)* (Cronbachs-Alpha-Wert von .63) mit tieferen Cronbachs-Alpha-Werten. Die Konstrukte und die entsprechenden Skalen oder einzelnen Fragen (Items) werden bei der Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 3 und Kapitel 4 beschrieben.

Onlinebefragung Schüler*innen

Bei der Onlinebefragung der Schüler*innen standen die Einschätzungen der jeweiligen Lehrperson entlang der fünf Kompetenzbereiche (*Allgemeine pädagogische Kompetenz, Diversitäts- und Genderkompetenz, Professionsverständnis, Fachliche und didaktische Kompetenz und Soziale Kompetenz*) im Zentrum. Beim Kompetenzbereich *Fachliche und didaktische Kompetenz* wurde den Schüler*innen von ihrer Lehrperson im Vorfeld der Erhebung mitgeteilt, auf welches Fach sie ihre Einschätzungen beziehen sollten.

Bei den Items für die Schüler*innen wurde zur Erfassung der Konstrukte entweder auf etablierte Skalen zurückgegriffen oder die Items wurden von der Skala zur Kompetenzeinschätzung der Studierenden und der Junglehrpersonen gespiegelt. Während beispielsweise ein Item zur Erfassung der Kompetenzfacette *Qualitätsmanagement* für die Junglehrpersonen lautete „Ich kann systematisch Feedback von Schüler*innen sowie von Kolleg*innen zu meiner Unterrichtsqualität einholen“, wurde als gespiegeltes Item für die Schüler*innen „Ich finde, die Lehrperson fragt uns, was uns am Unterricht gefällt oder nicht gefällt“ eingesetzt. Wenn Schüler*innen eine Kompetenzfacette nicht einschätzen konnten, zum Beispiel beim Umgang der Lehrpersonen mit Überzeugungen zu Diversität und Gender, wurde die betreffende Facette ausgeschlossen. Außerdem mussten aufgrund des Alters der befragten Schüler*innen bei ausgewählten Items zugunsten der Verständlichkeit sprachliche Vereinfachungen vorgenommen werden. Insgesamt ließen sich die Skalen inhaltlich aber dennoch mit den Skalen der Junglehrpersonen vergleichen. Des Weiteren wurde bei den Itemformulierungen auf die Wahrnehmungsperspektive sowie den Adressat*innenbezug geachtet (Den Brok et al., 2006): Jedem Item wurde der Teilsatz „Ich finde ...“ vorangestellt, um die individuelle Sicht einer Schülerin oder eines Schülers auf die Kompetenzen der Lehrperson zu erfassen. Als Adressat*innen des Handelns der Lehrperson wurde die kollektive Ebene der Klasse und nicht die Ebene einzelner Schüler*innen gewählt. Die Antwortoptionen der sechsstufigen Likert-Skala wurden zum besseren Verständnis zusätzlich mit Smileys visualisiert.

Eine Übersicht über die in der Onlinebefragung der Schüler*innen eingesetzten Skalen ist in Tabelle A2 zu finden. Für jede Skala werden ein Beispielimitem, die

Quelle sowie Cronbachs Alpha in standardisierter Form als Maß für die interne Konsistenz aufgeführt. Die Reliabilität der Skalen ist mit Cronbachs-Alpha-Werten von .73 bis .89 als zufriedenstellend bis hoch zu interpretieren. Eine Ausnahme bildet die Skala *Individualisierung* mit einem tiefen Cronbachs-Alpha-Wert von .60. In der Tabelle ist zudem vermerkt, ob es sich bei der Skala um eine gespiegelte Skala handelt.

2.4 Datenaufbereitung und Datenanalyse

In diesem Kapitel werden die zentralen Schritte der Aufbereitung und der Analyse der Daten näher erläutert. Die Stichproben der Studierenden und der Junglehrpersonen werden bei der Darlegung der Ergebnisse in Kapitel 3 und Kapitel 4 im Detail beschrieben.

Datencleaning

Vor den Analysen wurde für die Onlinebefragungen der Studierenden, der Junglehrpersonen wie auch der Schüler*innen ein Datencleaning durchgeführt.

Bei der *Onlinebefragung der Studierenden* waren insgesamt 4684 Antworten eingegangen, allerdings teilweise nicht vollständig. Die Antworten von 727 Studierenden wurden ausgeschlossen, weil diese keine der Aussagen zu den fünf Kompetenzbereichen eingeschätzt hatten. Die verbleibenden Datensätze wurden basierend auf dem persönlichen Code, dem Geschlecht, dem Alter sowie der Zugehörigkeit zur Pädagogischen Hochschule (Primarstufe) bzw. der Zugehörigkeit zum Verbund und zu den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten (Sekundarstufe Allgemeinbildung) auf etwaige Duplikate überprüft. Es konnten jedoch keine identifiziert werden. Am Ende der Bereinigung wurden die Antworten von 3957 Studierenden in die Analysen einbezogen, wobei 1940 Personen das Lehramt Primarstufe und 2017 Personen das Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung absolvierten.

Bei der *Onlinebefragung der Junglehrpersonen* gingen 1006 Antworten ein, die jedoch ebenfalls teilweise nicht vollständig waren. In einem schrittweisen kriteriengeleiteten Verfahren wurden Antworten von Personen ausgeschlossen, die nicht die Kriterien der Zielgruppe *Junglehrperson* erfüllten. Dies traf unter anderem auf Personen zu, die zum Befragungszeitpunkt (noch) keinen Bachelorabschluss Lehramt erlangt hatten ($n = 169$), sowohl ein Studium für die Primarstufe als auch ein Studium für die Sekundarstufe Allgemeinbildung absolvierten ($n = 12$), zum Befragungszeitpunkt nicht auf der Stufe unterrichteten, welche sie studierten ($n = 7$), den Bachelor- und/oder Masterabschluss 2018 oder früher erlangt hatten ($n = 127$), sich im vierten Berufsjahr oder höher befanden ($n = 9$) oder angegeben hatten, sowohl nach der früheren Pädagog*innenbildung als auch nach der „Pä-

dagogInnenbildung NEU“ zu studieren bzw. studiert zu haben oder gar keine Angabe dazu gemacht hatten ($n = 38$).

In einem nächsten Schritt wurden – wie bereits bei der Onlinebefragung der Studierenden – die Datensätze von 98 weiteren Junglehrpersonen ausgeschlossen, die keine der Aussagen zu den fünf Kompetenzbereichen eingeschätzt hatten. Die verbleibenden Datensätze wurden basierend auf dem persönlichen Code auf allfällige Duplikate überprüft, wobei acht Duplikate identifiziert wurden. Anhand der soziodemografischen Variablen konnte eruiert werden, dass es sich in allen acht Fällen um eine zweimalige Teilnahme der gleichen Junglehrpersonen handelte, die jeweils bei einer der beiden Fragebogenbearbeitungen vorzeitig abgebrochen hatten. Von den beiden Versionen wurde jeweils diejenige mit mehr gültigen Werten beibehalten. Nach diesen Ausschlüssen ergab sich schließlich eine Datenbasis mit Antworten von 438 Junglehrpersonen, die nach der „PädagogInnenbildung NEU“ studierten ($N = 189$ Primarstufe; $N = 249$ Sekundarstufe Allgemeinbildung), und 100 Junglehrpersonen, die nach der früheren Pädagog*innenbildung studierten. Angesichts der geringen Stichprobengröße der letzteren Gruppe wurde jedoch entschieden, die Daten der Junglehrpersonen der alten Pädagog*innenbildung nicht weiter auszuwerten. Die in die Analysen einbezogene Gruppe der Junglehrpersonen umfasste somit Junglehrpersonen, die sich zum Befragungszeitpunkt noch im Masterstudium befanden ($n = 308$), Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium ($n = 105$) und Junglehrpersonen, die einen Masterstudiengang weder absolvierten noch abgeschlossen hatten ($n = 25$). Die letztgenannte Gruppe wurde in den weiterführenden Analysen in Anbetracht der geringen Größe jedoch ebenfalls nicht weiter berücksichtigt.

In der bereinigten Stichprobe der Junglehrpersonen, die nach der „PädagogInnenbildung NEU“ studierten, hatten 878 Schüler*innen die *Onlinebefragung der Schüler*innen* ausgefüllt. Allerdings mussten 34 Sekundarstufenschüler*innen ausgeschlossen werden, weil sie angegeben hatten, zum Befragungszeitpunkt die Primarstufe zu besuchen und deshalb nur die Kurzversion der Onlinebefragung ausgefüllt hatten. 70 weitere Schüler*innen wurden ausgeschlossen, weil sie keine Frage zu den fünf Kompetenzbereichen beantwortet hatten. Schließlich wurden die Antworten von 705 Sekundarstufenschüler*innen aus 46 Klassen in die Analysen einbezogen. Die Antworten der 69 Primarstufenschüler*innen hingegen wurden aufgrund der kleinen Stichprobengröße nicht weiter ausgewertet.

Tabelle 3 zeigt zusammenfassend die Größe der einzelnen Stichproben. Die Beschreibung der Stichproben erfolgt wie eingangs bereits festgehalten in den jeweiligen Ergebniskapiteln.

Tabelle 3: Übersicht über die Stichprobengrößen nach Datencleaning

Gruppe der Befragten	Stufe	N
Studierende	Gesamt	3957
	Primarstufe	1940
	Sekundarstufe Allgemeinbildung	2017
Junglehrpersonen	Gesamt	413
	Primarstufe	178
	Sekundarstufe Allgemeinbildung	235
Junglehrpersonen mit Klasse	Sekundarstufe Allgemeinbildung	46
Schüler*innen	Sekundarstufe Allgemeinbildung	705

Deskriptive und multivariate Statistik

Alle deskriptiven sowie multivariaten Analysen wurden mit der Statistiksoftware R (Version 4.0.3) (R Core Team, 2020) und – falls nicht anders ausgewiesen – mit dem R-Paket *stats* (Version 4.0.3) durchgeführt.

In einem ersten Schritt wurde mit den Daten der Studierenden sowie der Junglehrpersonen je eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt. Dies erfolgte mit dem Ziel, die Faktorenstruktur der Kompetenzfacetten in den fünf Kompetenzbereichen zu überprüfen. Die Analyse wurde mit dem R-Paket *lavaan* (Version 0.6-7) (Rosseel, 2012) durchgeführt. Aufgrund einer moderaten Verletzung der Normalverteilungsannahme für die Daten wurde die Schätzmethode Robust Maximum Likelihood (MLR) gewählt. Als Fit-Indizes wurden der robuste Tucker-Lewis-Index (TLI), der Comparative Fit Index (CFI), der robuste Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) sowie der Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR) hinzugezogen. Die Fit-Indizes der für die Studierenden und die Junglehrpersonen geprüften Modelle sind Tabelle A3 und Tabelle A4 zu entnehmen. Die (Messmodell-)Inspektion anhand der Fit-Indizes weist insgesamt auf eine akzeptable bis gute Abbildung des Einfaktorenmodells zweiter Ordnung für die Daten der Studierenden ($N = 3957$) wie auch für die Daten der Junglehrpersonen ($N = 413$) in allen fünf Kompetenzbereichen hin (nach Gäde et al., 2020).

Mit den Daten der Schüler*innen der Sekundarstufe Allgemeinbildung wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse überprüft, inwiefern ein intendiertes Fünffaktorenmodell erster Ordnung die Daten der fünf Kompetenzbereiche zufriedenstellend abzubilden vermochte. Mit Ausnahme des robusten RMSEA-Werts von .119 waren die weiteren Fit-Indizes als akzeptabel zu beurteilen (SRMR (Bentler) = .064; CFI (robust) = .942; TLI (robust) = .916), sodass entschieden wurde, das spezifizierte Messmodell beizubehalten.

Für die Berechnung der Skalenmittelwerte in den einzelnen Kompetenzbereichen wurden jeweils alle gültigen Angaben herangezogen (paarweiser Fallausschluss).

Die Regressionsanalysen und die Pearson-Korrelationen r wurden mit einem listenweisen Fallausschluss berechnet. Dies bedeutet, dass nur Daten von Personen einbezogen wurden, die zu allen in die jeweilige Analyse einbezogenen Variablen Antworten gegeben hatten. Ein Korrelationskoeffizient von $|r| = .10$ kann als schwache Korrelation, von $|r| = .30$ als moderate Korrelation und von $|r| = .50$ als starke Korrelation interpretiert werden (Cohen, 1988).

Die Unterschiede bezüglich der selbst eingeschätzten Kompetenzfacetten zwischen den Gruppen Studierender verschiedener Studienphasen und Junglehrpersonen wurden mithilfe von Mittelwertvergleichen (ANOVA, Welch-ANOVA, Games-Howell-Test) pro Kompetenzbereich und pro Kompetenzfacette analysiert. Zum Überprüfen der Voraussetzung der Varianzhomogenität wurde der Levene-Test (basierend auf dem Median) mit dem R-Paket *car* (Version 3.0-11) (Fox & Weisberg, 2019) durchgeführt. Bei gegebener Varianzhomogenität wurden eine ANOVA sowie – zur Prüfung der Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen – Post-hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur berechnet. Bei verletzter Varianzhomogenität wurde eine Welch-ANOVA (Welch, 1951) durchgeführt. Für die Post-hoc-Tests wurde die Games-Howell-Methode gewählt, welche sich bei einer Verletzung der Varianzhomogenität anbietet. Dazu wurde auf das R-Paket *rstatix* (Version 0.7.0) (Kassambara, 2021) zurückgegriffen.

Für Modul 2 wurden die Kompetenzeinschätzungen der Junglehrpersonen sowie der Schüler*innen mittels t -Tests für abhängige Stichproben auf signifikante Mittelwertsunterschiede untersucht. Die Mittelwerte der Schüler*innen wurden als aggregierte Werte berücksichtigt. Das bedeutet, dass aus den Kompetenzeinschätzungen der Schüler*innen einer Klasse je ein Klassenmittelwert berechnet wurde. Als Effektstärkemass wurde Cohens d berechnet, wobei nach Cohen (1988) $d = .20$ als kleiner Effekt, $d = .50$ als mittlerer Effekt und $d = .80$ als großer Effekt interpretiert werden kann.

Umgang mit fehlenden Werten

Sowohl die Onlinebefragung der Studierenden als auch die Onlinebefragung der Junglehrpersonen waren mit einer antizipierten Bearbeitungszeit von etwa 60 Minuten sehr zeitintensiv. Dies führte dazu, dass Studierende die Onlinebefragung teilweise nicht bis zum Ende bzw. Teile davon nicht vollständig ausgefüllt hatten. Als Kriterium für den Einschluss in den zu analysierenden Datensatz wurde deshalb festgelegt, dass die Studierenden bzw. Junglehrpersonen mindestens einen gültigen Wert bei einer Einschätzung einer Kompetenzfacette aufweisen mussten. Ausgehend von diesem bereinigten Datensatz resultieren in den Kompetenzeinschätzungen bei den Studierenden Missing Values von 1.8%–19.3%, bei den Junglehrpersonen von 2.9%–15.1% und bei den Schüler*innen von 1.4%–3.8%. Mit Littles MCAR-Test (*missing completely at random*) (Little, 1988) wurde geprüft, ob die fehlenden Werte zufällig verteilt waren. Dies ließ sich sowohl für die Studierenden als auch für die

Junglehrpersonen bestätigen (Studierende: $\chi^2(77253) = 77520.74$, $p = .248$; Junglehrpersonen: $\chi^2(36179) = 35665.55$, $p = .972$). Bei den Schüler*innen wurden die Mittelwerte und der Vergleich mit den Junglehrpersonen anhand eines aggregierten Datensatzes berechnet. In diesem Datensatz lagen die fehlenden Werte ebenfalls zufällig verteilt vor (MCAR; $\chi^2(2448) = 1626.49$, $p = .999$). Basierend auf der zufälligen Verteilung der fehlenden Werte im Test nach Little wurde entschieden, die Analysen mit den tatsächlich erhobenen Daten zu berechnen. Es ist zu beachten, dass der Test nach Little kein abschließendes Urteil über das Vorliegen von MCAR ermöglicht (vgl. Enders, 2010, S. 21). Die Anzahl der Fälle (N), welche für die Analysen berücksichtigt wurden, sind bei den jeweiligen Ergebnissen aufgeführt. Alternativ zu diesem klassischen Verfahren werden bei modellbasierten und imputationsbasierten Verfahren die fehlenden Werte basierend auf vorhandenen Daten geschätzt.

2.5 Schlussbemerkung zu den methodischen Grundlagen

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind die im Folgenden aufgeführten Punkte zu beachten.

Vorbemerkungen und Begründung grundlegender methodischer Entscheidungen

1. *Selbsteinschätzungen*

Wie in der Einleitung in Kapitel 1.1 beschrieben wurde, bestand das Ziel der Evaluierung und Weiterentwicklung der „PädagogInnenbildung NEU“ darin, den Ist-Stand der Ausbildung von Lehrpersonen umfassend zu erheben. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden die Kompetenzen in verschiedenen Bereichen mittels Selbsteinschätzungen der (angehenden) Lehrpersonen erfasst. Selbst eingeschätzte Kompetenzen sind nicht mit objektiven Testergebnissen gleichzusetzen (Seufert et al., 2018). Jedoch können Selbsteinschätzungen als Grundlage und Anlass für die Initiierung von Weiterentwicklungen der Kompetenzen genutzt werden (Seufert et al., 2018). Selbsteinschätzungen werden für die Beschreibung der Kompetenzen und Merkmalen von angehenden Lehrpersonen in unterschiedlichen Kontexten verwendet (siehe z. B. Müller et al., 2021).

2. *Ausprägung der Kompetenzbereiche zu Studienbeginn*

Bereits an dieser Stelle soll auf die relativ hohen Mittelwerte der Einschätzungen der angehenden Lehrpersonen zu Beginn des Bachelorstudiums hingewiesen werden. Diesbezüglich sind drei Interpretationen möglich: *Erstens* könnten die Selbsteinschätzungen von der Selbstwirksamkeit beeinflusst sein. Diese ist zu Beginn des Studiums in der Regel vergleichsweise hoch ausgeprägt und kann im Verlauf des Studiums sinken. Dies ist damit zu erklären, dass angehende Lehrpersonen im Studienverlauf eine Kompetenzsteigerung erfahren und sich selbst mit höherem Wissen zunehmend kritischer einschätzen. *Zweitens* sind

trotz der relativ hohen Einschätzung zu Beginn des Bachelorstudiums im Vergleich zu Studierenden am Ende des Bachelorstudiums, am Ende des Masterstudiums und/oder zu Junglehrpersonen je nach Facette signifikante Unterschiede festzustellen. Dies zeigt, dass sich Studierende im Verlauf des Studiums zunehmend als kompetent einschätzen, obwohl sie in ihrer Einschätzung zugleich kritischer werden. *Drittens* fand die Onlinebefragung der Studierenden von Ende Mai bis Anfang Juli 2021 statt. Das heißt, 92.62% der Studierenden, die in den Analysen zur Gruppe *Beginn Bachelorstudium* gezählt wurden, hatten sich zum Befragungszeitpunkt in der Studienanfangsphase bereits am Ende des zweiten Semesters befunden.

3. *Wahrnehmungen der Schüler*innen*

Die Wahrnehmungen der Schüler*innen im Vergleich zur selbst eingeschätzten Kompetenz der Junglehrperson konnte auf der Primarstufe nicht empirisch geprüft werden, weil sich lediglich fünf Klassen beteiligten. Auf der Sekundarstufe Allgemeinbildung konnten demgegenüber die Einschätzungen von 46 Klassen (705 Schüler*innen) in die Analysen einbezogen werden. Die Ergebnisse bieten daher einen ersten Eindruck, können aber nicht als allgemeingültig für alle Schüler*innen in Österreich interpretiert werden.

4. *Auswahl von Kompetenzbereichen und ihrer Facetten*

Die Auswahl der Kompetenzbereiche gründet auf den fünf in Kapitel 1.2 vom Entwicklungsrat genannten Kompetenzbereichen. Diese Kompetenzbereiche ließen sich mithilfe einer Vielzahl unterschiedlicher Facetten abbilden, deren Auswahl auf zwei Überlegungen basierte: (a) Facetten, die im Fokus der „PädagogInnenbildung NEU“ standen, und (b) Facetten, die von Schüler*innen eingeschätzt werden können.

3 Stichprobenbeschreibung und Ergebnisse – Primarstufe

3.1 Stichprobenbeschreibung

Onlinebefragung der Studierenden

Insgesamt nahmen $N = 1940$ Studierende für das Lehramt Primarstufe an der Onlinebefragung teil. Auf der Basis der Grundgesamtheit von 9384 Studierenden des Lehramts Primarstufe entspricht die Rücklaufquote 20.7%. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die Stichprobe hinsichtlich des Geschlechts, der Studienphase, des Nebenerwerbs und des Fachs, auf das sich die Studierenden bei der Selbsteinschätzung des Kompetenzbereichs *Fachliche und didaktische Kompetenz* bezogen.

Die an der Befragung beteiligten Studierenden waren im Mittel 24.06 Jahre alt (Min. = 18 Jahre; Max. = 64 Jahre). Der Frauenanteil bei den Befragten lag bei 89.8%.

Die Studierenden der Primarstufe befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung zu 22.0% am Beginn ihres Bachelorstudiums. 41.5% befanden sich in der Mitte des Bachelorstudiums, das heißt, die Studierenden waren im zweiten oder dritten Studienjahr. Am Ende der regulären Studienzeit des Bachelorstudiums, das heißt im vierten Studienjahr, standen 23.4% der Studierenden. 0.8% der Studierenden befanden sich im Bachelorstudium im fünften Studienjahr oder höher. Im Masterstudium waren 12.3% der befragten Studierenden.

37.6% der Studierenden der Primarstufe gingen neben dem Studium keinem Nebenerwerb nach. Die Mehrheit der Studierenden übte folglich einen Nebenerwerb aus. Als Lehrperson arbeiteten 19.3% der Studierenden, während gleich viele Studierende in einem anderen pädagogischen Bereich tätig waren (19.3%). 30.3% gingen einem Nebenerwerb in einem nicht pädagogischen Bereich nach.

Inwiefern Studierende neben dem Studium im Nebenerwerb als Lehrperson tätig waren, variierte in Zusammenhang mit der Studienphase, in der sich die Studierenden befanden. Während zu Beginn des Bachelorstudiums nur 1.4% der befragten Studierenden als Lehrpersonen tätig waren, waren es in der Mitte des Bachelorstudiums 7.7% der Studierenden, am Ende des Bachelorstudiums 28.8% der Studierenden und im Masterstudium 71.6% der Studierenden.

Die drei häufigsten Fächer, die Studierende der Primarstufe angaben, um sich selbst fachlich und didaktisch einzuschätzen, waren Sachunterricht (23.8%), Mathematik (22.6%) sowie Deutsch, Lesen, Schreiben (22.3%).

Tabelle 4: Übersicht Stichprobe Onlinebefragung Studierende Primarstufe

	Primarstufe N	Anteile in %
Geschlecht		
Weiblich	1740	89.78
Männlich	191	09.86
Divers	7	00.36
Studienphase		
Beginn Bachelorstudium (1. Studienjahr)	426	22.0
Mitte Bachelorstudium (2. & 3. Studienjahr)	806	41.5
Ende Bachelorstudium (4. Studienjahr)	454	23.4
Bachelorstudium (5. Studienjahr oder höher)	15	0.8
Masterstudium	239	12.3
Nebenerwerb^a		
Lehrperson	373	19.3
Anderer pädagogischer Bereich	374	19.3
Anderer, nicht pädagogischer Bereich	586	30.3
Kein Nebenerwerb	727	37.6

	Primarstufe N	Anteile in %
Fach, auf das sich die Einschätzungen der fachlichen und der didaktischen Kompetenz bezogen (drei häufigste)		
Sachunterricht	406	23,8
Mathematik	386	22,6
Deutsch, Lesen, Schreiben	380	22,3
	<i>N</i>	<i>M</i>
Alter	1931	24,06
	<i>SD</i>	<i>Min.</i>
	5,09	18
		<i>Max.</i>
		64

Anmerkungen. *N* = Anzahl gültige Antworten; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *Min.* = Minimaler Wert; *Max.* = Maximaler Wert; * Mehrfachauswahl möglich.

Onlinebefragung der Junglehrpersonen

Insgesamt wurden die Antworten von *N* = 178 Junglehrpersonen der Primarstufe in die Analysen einbezogen, die alle nach der „PädagogInnenbildung NEU“ studierten bzw. studiert hatten. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Stichprobe hinsichtlich des Geschlechts, des Dienstjahrs, der Studiensituation, des Fachs, auf das sich die Junglehrpersonen bei der Selbsteinschätzung des Kompetenzbereichs *Fachliche und didaktische Kompetenz* bezogen, der Induktionsphase, des Schultyps, des Alters und des Pensums der damaligen Anstellung.

Die Befragten waren im Durchschnitt 25,83 Jahre alt (*Min.* = 22 Jahre; *Max.* = 54 Jahre). Sie unterrichteten im Mittel 19,97 Unterrichtsstunden pro Woche (*Min.* = 4 Unterrichtsstunden; *Max.* = 25 Unterrichtsstunden). Alle Junglehrpersonen waren nach neuem Dienstrecht angestellt.

Alle Geschlechter waren vertreten, wobei der Anteil von weiblichen Junglehrpersonen der Primarstufe mit 94,9% deutlich überwog.

Fast die Hälfte der Junglehrpersonen der Primarstufe befand sich im ersten Dienstjahr (48,3%). Im zweiten Dienstjahr befanden sich 36,5% der an der Befragung beteiligten Junglehrpersonen und im dritten Dienstjahr befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung 15,2%.

Etwa zwei Drittel der Befragten befanden sich im Masterstudium (68,0%). 32,0% hatten das Masterstudium bereits abgeschlossen. 38,2% der Junglehrpersonen befanden sich zum Befragungszeitpunkt noch in der Induktionsphase, während dies bei 61,8% der befragten Junglehrpersonen nicht (mehr) der Fall war. Diese Ausprägungen lassen sich möglicherweise auf den Umstand zurückführen, dass der Zugang zu den Junglehrpersonen auch über die Hochschulen und die dortigen strukturierten Lerngelegenheiten erfolgte.

Die meisten Junglehrpersonen der Primarstufe unterrichteten den Schultyp *Volksschule* (94,4%).

Die drei häufigsten Fächer, die die Junglehrpersonen der Primarstufe ausgewählt hatten, um sich selbst fachlich und didaktisch einzuschätzen, waren (a) Deutsch, Lesen, Schreiben (46.4%), (b) Mathematik (23.8%) sowie (c) Sachunterricht (11.3%).

Tabelle 5: Übersicht Stichprobe Onlinebefragung Junglehrpersonen Primarstufe

	Primarstufe <i>N</i>	Anteile in Prozent			
Geschlecht					
Weiblich	169	94.9			
Männlich	8	04.5			
Divers	1	00.6			
Dienstjahr					
1. Dienstjahr	86	48.3			
2. Dienstjahr	65	36.5			
3. Dienstjahr	27	15.2			
Studiensituation					
Im Master Lehramt	121	68.0			
Master Lehramt abgeschlossen	57	32.0			
Fach, auf das sich die Einschätzungen der fachlichen und der didaktischen Kompetenz bezogen (drei häufigste):					
Deutsch, Lesen, Schreiben	70	46.4			
Mathematik	36	23.8			
Sachunterricht	17	11.3			
Induktionsphase					
Ja	68	38.2			
Nein	110	61.8			
Schultyp^a					
1 Volksschule	168	94.4			
2 Mittelschule	4	02.3			
3 Allgemeinbildende Höhere Schule (Unterstufe)	0	00.0			
4 Allgemeinbildende Höhere Schule (Oberstufe)	0	00.0			
5 Polytechnische Schule	0	00.0			
6 Berufsbildende Mittlere Schule	0	00.0			
7 Berufsbildende Höhere Schule	0	00.0			
8 Berufsschule	0	00.0			
9 Sonderschule	12	06.7			
10 Sonstige	2	01.1			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Alter	178	25.83	4.65	22	54
Pensum: Unterrichtsstunden pro Woche	178	19.97	4.65	4	25

Anmerkungen. Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = Minimaler Wert; Max. = Maximaler Wert; *Mehrfachauswahl möglich.

3.2 Modul 1: Onlinebefragung von Studierenden und Junglehrpersonen

3.2.1 Modul 1a: Ausprägung der Kompetenzbereiche von Studierenden und Junglehrpersonen

In diesem Kapitel stehen die fünf Kompetenzbereiche sowie die diesen Bereichen zugeordneten Kompetenzfacetten im Fokus. Es wird dargestellt, wie Studierende und Junglehrpersonen, die nach der „PädagogInnenbildung NEU“ studierten bzw. studiert hatten, ihre Kompetenzbereiche und die jeweiligen Kompetenzfacetten einschätzten.

Die Ergebnisse werden für die

- 426 Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums (erstes Jahr),
- 806 Studierenden in der Mitte des Bachelorstudiums (zweites und drittes Jahr),
- 454 Studierenden am Ende des Bachelorstudiums (viertes Jahr, d. h. innerhalb der Regelstudienzeit),
- 239 Masterstudierenden,
- 121 Junglehrpersonen im Masterstudium sowie
- 57 Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium

getrennt ausgewiesen.

Die Befragten hatten sich in folgenden fünf Kompetenzbereichen einzuschätzen:

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

Jeder Kompetenzbereich wurde mithilfe von jeweils zwei bis vier Kompetenzfacetten erfasst. Die Studierenden sowie die Junglehrpersonen konnten ihre Kompetenzen auf einer Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ einschätzen. Alle Mittelwerte, die über 3,5 liegen, sind folglich – vereinfacht betrachtet – als (eher) zutreffend zu interpretieren und Mittelwerte unter 3,5 als (eher) nicht zutreffend. Im Folgenden werden die Kompetenzfacetten für jeden Kompetenzbereich mit je einem Beispielitem sowie den statistischen Kennwerten (Mittelwert, Standardabweichung, Median, Minimum, Maximum) tabellarisch dargestellt. Die Mittelwerte der Kompetenzeinschätzungen der Studierenden und der Junglehrpersonen werden zudem grafisch illustriert. Im ersten Schritt wird ein Überblick zu den Einschätzungen über alle fünf Kompetenzbereiche hinweg

gegeben. Im zweiten Schritt werden die Ergebnisse zu den Kompetenzfacetten für die einzelnen Kompetenzbereiche vertieft.

Die fünf Kompetenzbereiche auf einen Blick

Die Studierenden hatten sich selbst entlang verschiedener Kompetenzfacetten einzuschätzen, die zu fünf Kompetenzbereichen zusammengefasst wurden. Die Einschätzung der Studierenden in einem Kompetenzbereich ergibt sich aus dem Mittel der Einschätzungen der zugehörigen Kompetenzfacetten. Der Kompetenzbereich *Allgemeine pädagogische Kompetenz* umfasst vier Kompetenzfacetten, und zwar die jeweilige Einschätzung der Vermittlungs- und Förderkompetenz, der Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung, der diagnostischen Kompetenz sowie der Klassenführungscompetenz. Der Kompetenzbereich *Diversitäts- und Genderkompetenz* bezieht sich auf die Facetten *Umgang mit Diversität* und *Subjektive Überzeugungen zu Diversität*. Der Kompetenzbereich *Professionsverständnis* umfasst Kompetenzen zum Qualitätsmanagement und zur professionellen Wertevermittlung sowie das berufliche Belastungserleben. In Bezug auf das berufliche Belastungserleben ist festzuhalten, dass tiefere Werte eine geringere berufliche Belastung ausdrücken und damit als positive Einschätzung gewertet werden können. Für die Berechnung des Mittelwerts für diesen Kompetenzbereich wurden die Werte dieser Facette daher umgepolt. Der Kompetenzbereich *Fachliche und didaktische Kompetenz* beinhaltet die zwei Kompetenzfacetten *Fachliche Kompetenz* und *Didaktische Kompetenz*. Der Kompetenzbereich *Soziale Kompetenz* schließlich setzt sich mit der Gestaltung der Beziehung zu Schüler*innen, dem Fördern von kompetentem Sozialverhalten sowie der Durchführung von Elterngesprächen/-beratungen aus drei Kompetenzfacetten zusammen.

Die Kompetenzeinschätzungen der Studierenden – differenziert nach den fünf Kompetenzbereichen – werden in Abbildung 3 dargestellt. Die entsprechenden statistischen Kennwerte sind Tabelle A5 zu entnehmen, wobei statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den einzelnen betrachteten Gruppen mit den Buchstaben A bis F gekennzeichnet sind.

Kompetenzbereichsübergreifend kann festgehalten werden, dass sich sowohl Bachelor- und Masterstudierende als auch Junglehrpersonen in den fünf Kompetenzbereichen im Mittel als (eher) kompetent wahrgenommen hatten ($3.87 < M < 4.97$; $0.54 < SD < 1.20$). Im Folgenden werden die statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen beschrieben.

Bezüglich des Bereichs *Allgemeine pädagogische Kompetenz* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen. Die Studierenden in der Mitte des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als die Studierenden am Ende des Bachelorstudiums, die Masterstudierenden, die Junglehrpersonen im Masterstudium sowie die Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

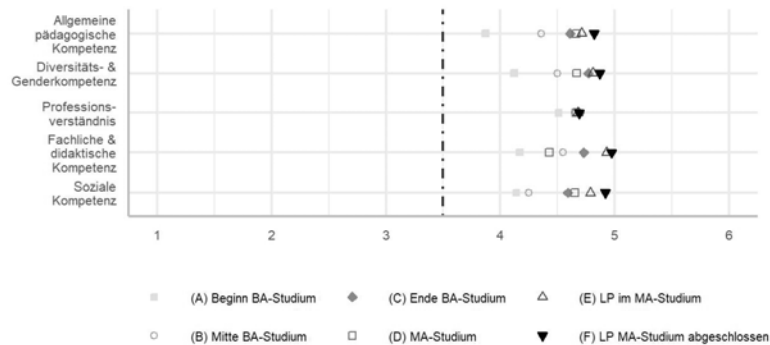
Hinsichtlich des Bereichs *Diversitäts- und Genderkompetenz* schätzten sich Studierende zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen. Studierende in der Mitte des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als Studierende am Ende des Bachelorstudiums, die Junglehrpersonen im Masterstudium sowie die Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Der Bereich *Professionsverständnis* wurde von Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums im Vergleich zu Studierenden in der Mitte und am Ende des Bachelorstudiums signifikant niedriger eingeschätzt.

Im Bereich *Fachliche und didaktische Kompetenz* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als Studierende in der Mitte und am Ende des Bachelorstudiums, Junglehrpersonen im Masterstudium sowie Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium. Studierende in der Mitte des Bachelorstudiums schätzten sich weniger kompetent ein als Junglehrpersonen im Masterstudium sowie Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium. Masterstudierende schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als Studierende am Ende des Bachelorstudiums, Junglehrpersonen im Masterstudium sowie Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Bezüglich des Bereichs *Soziale Kompetenz* schätzten sich Studierende im ersten Bachelorjahr sowie Studierende in der Mitte des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als Studierende am Ende des Bachelorstudiums, Masterstudierende, Junglehrpersonen im Masterstudium sowie Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium. Studierende am Ende des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Abbildung 3: Mittelwert der fünf selbst eingeschätzten Kompetenzbereiche getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Primarstufe)



Anmerkungen. Zum Berechnen des Mittelwerts des Kompetenzbereichs *Professionsverständnis* wurde die Kompetenzfacette *Berufliches Belastungserleben* in umgepolter Form berücksichtigt. BA-Studium = Bachelorstudium; MA-Studium = Masterstudium; LP im MA-Studium = Junglehrpersonen im Masterstudium; LP MA-Studium abgeschlossen = Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Vertiefend wird in den folgenden Abschnitten berichtet, wie sich die Studierenden und die Junglehrpersonen innerhalb der fünf Kompetenzbereiche hinsichtlich der einzelnen Kompetenzfacetten einschätzten.

Allgemeine pädagogische Kompetenz

Im Kompetenzbereich *Allgemeine pädagogische Kompetenz* schätzten sich die Studierenden und die Junglehrpersonen bezüglich vier Kompetenzfacetten ein:

1. Vermittlungs- und Förderkompetenz,
2. Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung,
3. Diagnostische Kompetenz,
4. Klassenführungscompetenz.

In Tabelle 6 werden die Kompetenzfacetten mit je einem Beispielitem aufgeführt. Die Facette *Vermittlungs- und Förderkompetenz* beinhaltet die Vermittlung von Lernstrategien, die klare Strukturierung von Lernsituationen sowie die inhaltliche und methodisch begründete Auswahl von Aufgaben für den Unterricht. Die Facette *Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung* umfasst die Förderung leistungsschwächerer und leistungsstärkerer Schüler*innen sowie das Berücksichtigen individueller Lernwege. Bei der Facette *Diagnostische Kompetenz* stehen das Feststellen von Leistungsfortschritt und Leistungsunterschieden der Schüler*innen sowie das Beurteilen von mündlichen und schriftlichen Leistungen im Fokus. Die Facette *Klassenführungscompetenz* schließlich umfasst das Reagieren auf herausfor-

dernde Schüler*innen und Unterrichtsstörungen sowie eine klare Kommunikation in Bezug darauf, welches Verhalten von den Schüler*innen erwartet wird.

Tabelle 6: Facetten des Kompetenzbereichs Allgemeine pädagogische Kompetenz, Anzahl Items und Beispielitems

Kompetenzfacette	Anzahl Items	Beispielitem
Vermittlungs- und Förderkompetenz	3	Ich kann Schüler*innen Lernstrategien vermitteln.
Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung	3	Ich kann leistungsschwächere Schüler*innen individuell fördern.
Diagnostische Kompetenz	4	Ich kann den Leistungsfortschritt von Schüler*innen feststellen.
Klassenführungskompetenz	3	Ich kann auf herausfordernde Schüler*innen angemessen reagieren.

Anmerkungen. Die Kompetenzen wurden von den Studierenden und Junglehrpersonen auf einer Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ eingeschätzt.

Die Kompetenzeinschätzungen der Studierenden – differenziert nach den vier Kompetenzfacetten – werden in Abbildung 4 dargestellt. Die entsprechenden statistischen Kennwerte sind Tabelle A6 zu entnehmen, wobei statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den einzelnen betrachteten Gruppen mit den Buchstaben A bis F gekennzeichnet sind.

Facettenübergreifend kann festgehalten werden, dass sich sowohl Bachelor- und Masterstudierende als auch Junglehrpersonen bezüglich der vier Kompetenzfacetten im Mittel als (eher) kompetent wahrnahmen ($3.64 < M < 5.06$; $0.68 < SD < 1.14$). Im Folgenden werden die statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen beschrieben.

Bei der Facette *Vermittlungs- und Förderkompetenz* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen. Die Studierenden in der Mitte des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als die Studierenden am Ende des Bachelorstudiums, die Masterstudierenden, die Junglehrpersonen im Masterstudium sowie die Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

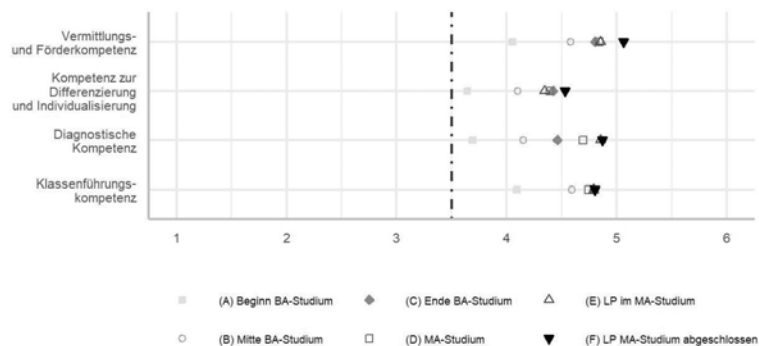
Bei der Facette *Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen. Die Studierenden in der Mitte des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als die Studierenden am Ende des Bachelorstudiums, die Masterstudierenden sowie die Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Bei der Facette *Diagnostische Kompetenz* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen

Gruppen. Die Studierenden in der Mitte des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als die Studierenden am Ende des Bachelorstudiums, die Masterstudierenden, die Junglehrpersonen im Masterstudium sowie die Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium. Die Kompetenzeinschätzung der Studierenden am Ende des Bachelorstudiums fiel im Vergleich zu derjenigen der Masterstudierenden, der Junglehrpersonen im Masterstudium sowie der Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium signifikant niedriger aus.

Bei der Facette *Klassenführungskompetenz* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen. Die Studierenden in der Mitte des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als Studierende am Ende des Bachelorstudiums.

Abbildung 4: Mittelwert der vier selbst eingeschätzten Facetten des Kompetenzbereichs *Allgemeine pädagogische Kompetenz* getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Primarstufe)



Anmerkungen. BA-Studium = Bachelorstudium; MA-Studium = Masterstudium; LP im MA-Studium = Junglehrpersonen im Masterstudium; LP MA-Studium abgeschlossen = Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Diversitäts- und Genderkompetenz

Im Kompetenzbereich *Diversitäts- und Genderkompetenz* schätzten sich die Studierenden und die Junglehrpersonen bezüglich zweier Kompetenzfacetten ein:

1. Kompetenz im Umgang mit Diversität,
2. Subjektive Überzeugungen zu Diversität.

In Tabelle 7 werden die Kompetenzfacetten mit je einem Beispielitem aufgeführt. Die Facette *Kompetenz im Umgang mit Diversität* beinhaltet die Unterrichtsgestaltung entsprechend dem sozialen, kulturellen, religiösen und/oder sprachlichen

Hintergrund und den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen. Bei der Facette *Subjektive Überzeugungen zu Diversität* stehen die Reflexion und das Bewusstsein für potenziell negative Effekte sowie das Vermeiden von subjektiven Überzeugungen im Unterricht im Fokus.

Tabelle 7: Facetten des Kompetenzbereichs Diversitäts- und Genderkompetenz, Anzahl Items und Beispielitems

Kompetenzfacette	Anzahl Items	Beispielitem
Kompetenz im Umgang mit Diversität	3	Ich kann den Unterricht entsprechend der Diversität meiner Schüler*innen gestalten.
Subjektive Überzeugungen zu Diversität	3	Ich kann eigene subjektive Überzeugungen im Unterricht reflektieren.

Anmerkungen. Die Kompetenzen wurden von den Studierenden und Junglehrpersonen auf einer Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ eingeschätzt.

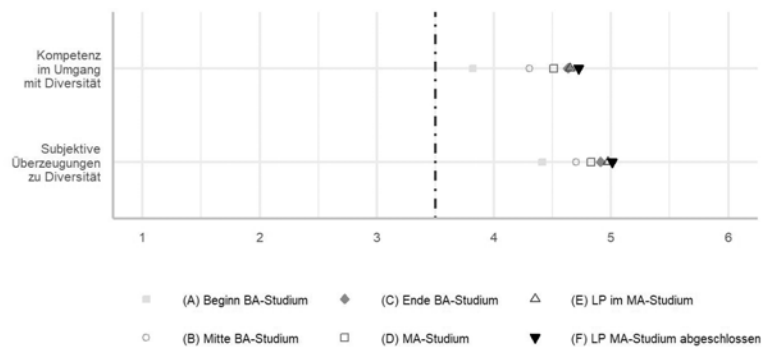
Die Kompetenzeinschätzungen der Studierenden – differenziert nach den zwei Kompetenzfacetten – werden in Abbildung 5 dargestellt. Die entsprechenden statistischen Kennwerte sind Tabelle A7 zu entnehmen, wobei statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den einzelnen betrachteten Gruppen mit den Buchstaben A bis F gekennzeichnet sind.

Facettenübergreifend kann festgehalten werden, dass sich sowohl Bachelor- und Masterstudierende als auch Junglehrpersonen bezüglich der zwei Kompetenzfacetten im Mittel als (eher) kompetent wahrnahmen ($3.82 < M < 5.01$; $0.82 < SD < 1.10$). Im Folgenden werden die statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen beschrieben.

Bei der Facette *Kompetenz im Umgang mit Diversität* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen. Die Studierenden in der Mitte des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als die Studierenden am Ende des Bachelorstudiums, die Masterstudierenden, die Junglehrpersonen im Masterstudium sowie die Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Bei der Facette *Subjektive Überzeugungen zu Diversität* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen. Die Studierenden in der Mitte des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als die Studierenden am Ende des Bachelorstudiums sowie die Junglehrpersonen im Masterstudium.

Abbildung 5: Mittelwert der zwei selbst eingeschätzten Facetten des Kompetenzbereichs Diversitäts- und Genderkompetenz getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Primarstufe)



Anmerkungen. BA-Studium = Bachelorstudium; MA-Studium = Masterstudium; LP im MA-Studium = Junglehrpersonen im Masterstudium; LP MA-Studium abgeschlossen = Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Professionsverständnis

Im Kompetenzbereich *Professionsverständnis* schätzten sich die Studierenden und die Junglehrpersonen bezüglich dreier Kompetenzfacetten ein:

1. Kompetenzen zum Qualitätsmanagement,
2. Berufliches Belastungserleben,
3. Professionelle Wertevermittlung.

In Tabelle 8 werden die Kompetenzfacetten mit je einem Beispielitem aufgeführt. Die Kompetenz bezogen auf die Facette *Qualitätsmanagement* umfasst das systematische Einholen von Feedback zur Unterrichtsqualität, die Weiterentwicklung des Unterrichts basierend auf erhaltenem Feedback sowie die Einschätzung der Qualität der eigenen Schule anhand von Qualitätskriterien. Die Facette *Berufliches Belastungserleben* bezieht sich auf die Befürchtung vor überfordernden Aufgaben, Sorgen vor zukünftigen Problemen sowie Zweifel, anstehende Aufgaben bewältigen zu können. Bei der Facette *Professionelle Wertevermittlung* stehen die Vermittlung von Wertvorstellungen, das eigene Verhalten als positives Vorbild sowie das Bewusstsein für den eigenen Einfluss auf die nächste Generation im Zentrum.

Tabelle 8: Facetten des Kompetenzbereichs Professionsverständnis, Anzahl Items und Beispielitems

Kompetenzfacette	Anzahl Items	Beispielitem
Qualitätsmanagement	3	Ich kann die Qualität meiner Schule anhand von Qualitätskriterien (z. B. aus QMS, SQA) einschätzen.
Berufliches Belastungserleben	3	Ich befürchte, dass mich die beruflichen Belastungen überfordern werden.
Professionelle Wertevermittlung	3	Ich kann den Schüler*innen Wertvorstellungen vermitteln.

Anmerkungen. Die Kompetenzen wurden von den Studierenden und Junglehrpersonen auf einer Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ eingeschätzt.

Die Kompetenzeinschätzungen der Studierenden – differenziert nach den drei Kompetenzfacetten – werden in Abbildung 6 dargestellt. Die entsprechenden statistischen Kennwerte sind Tabelle A8 zu entnehmen, wobei statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den einzelnen betrachteten Gruppen mit den Buchstaben A bis F gekennzeichnet sind.

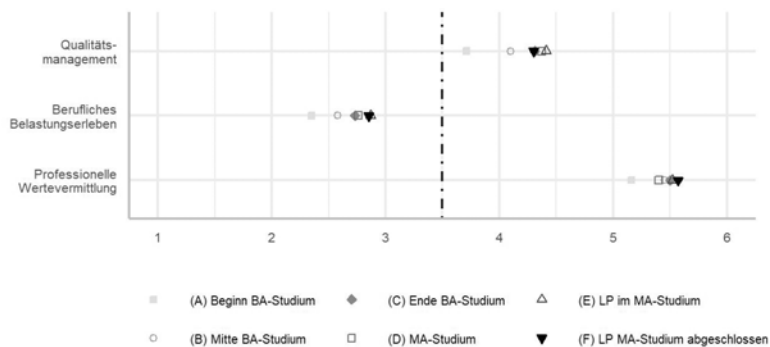
Facettenübergreifend kann festgehalten werden, dass sich sowohl Bachelor- und Masterstudierende als auch Junglehrpersonen bezüglich des Qualitätsmanagements und der professionellen Wertevermittlung im Mittel als (eher) kompetent wahrnahmen ($3.71 < M < 5.57$; $0.68 < SD < 1.09$). Das berufliche Belastungserleben schätzten alle Gruppen als (eher) gering ein ($2.35 < M < 2.87$; $1.05 < SD < 1.22$). Im Folgenden werden die statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen beschrieben.

Bei der Facette *Qualitätsmanagement* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen. Die Studierenden in der Mitte des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als die Studierenden am Ende des Bachelorstudiums, die Masterstudierenden sowie die Junglehrpersonen im Masterstudium.

Die Facette *Berufliches Belastungserleben* schätzten die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant tiefer ein als die Studierenden in der Mitte und am Ende des Bachelorstudiums, die Masterstudierenden sowie die Junglehrpersonen im Masterstudium.

Bei der Facette *Professionelle Wertevermittlung* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen.

Abbildung 6: Mittelwert der drei Facetten des Kompetenzbereichs Professionsverständnis getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Primarstufe)



Anmerkungen. BA-Studium = Bachelorstudium; MA-Studium = Masterstudium; LP im MA-Studium = Junglehrpersonen im Masterstudium; LP MA-Studium abgeschlossen = Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Fachliche und didaktische Kompetenz

Im Kompetenzbereich *Fachliche und didaktische Kompetenz* schätzten sich die Studierenden und die Junglehrpersonen bezüglich zweier Kompetenzfacetten ein:

1. Fachliche Kompetenz,
2. Didaktische Kompetenz.

In Tabelle 9 werden die Kompetenzfacetten mit je einem Beispielitem aufgeführt. Die Facette *Fachliche Kompetenz* beinhaltet Einschätzungen zum Fachwissen bezüglich der Unterrichtsvorbereitung und -umsetzung, zu fachlichen Anforderungen sowie zum Austausch mit anderen Fachlehrpersonen. Bei der Facette *Didaktische Kompetenz* stehen das Wecken von Interesse und Motivation bei schwachen Lernenden und abstraktem Lerninhalt, die Differenzierung sowie die Unterrichtsgestaltung für eine Beteiligung aller Schüler*innen im Zentrum.

Tabelle 9: Facetten des Kompetenzbereichs Fachliche und didaktische Kompetenz, Anzahl Items und Beispielitems

Kompetenzfacette	Anzahl Items	Beispielitem
Fachliche Kompetenz	4	Das fachliche Wissen, welches ich mir im Lehramtsstudium bisher in diesem Fach angeeignet habe, ist für die fachlichen Anforderungen im Unterricht ausreichend.
Didaktische Kompetenz	4	Ich kann meinen Unterricht differenziert gestalten, dass sowohl leistungsschwächere als auch leistungstärkere Schüler*innen eingebunden werden.

Anmerkungen. Die Kompetenzen wurden von den Studierenden und Junglehrpersonen auf einer Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ eingeschätzt.

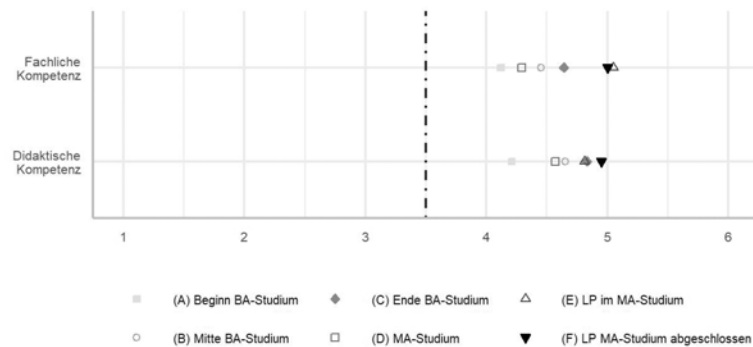
Die Kompetenzeinschätzungen der Studierenden – differenziert nach den zwei Kompetenzfacetten – werden in Abbildung 7 dargestellt. Die entsprechenden statistischen Kennwerte sind Tabelle A9 zu entnehmen, wobei statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den einzelnen betrachteten Gruppen mit den Buchstaben A bis F gekennzeichnet sind.

Facettenübergreifend kann festgehalten werden, dass sich sowohl Bachelor- und Masterstudierende als auch Junglehrpersonen bezüglich der zwei Kompetenzfacetten im Mittel als kompetent wahrnahmen ($4.12 < M < 5.05$; $0.67 < SD < 1.48$). Im Folgenden werden die statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen beschrieben.

Bei der Facette *Fachliche Kompetenz* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als die Studierenden in der Mitte und am Ende ihres Bachelorstudiums, die Junglehrpersonen im Masterstudium sowie die Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium. Studierende in der Mitte des Bachelorstudiums sowie Masterstudierende schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als Junglehrpersonen im Masterstudium sowie Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium. Studierende am Ende ihres Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als Junglehrpersonen im Masterstudium. Studierende im Masterstudium schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als Studierende am Ende des Bachelorstudiums, Junglehrpersonen im Masterstudium sowie Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Bei der Facette *Didaktische Kompetenz* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen. Die Masterstudierenden schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als die Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Abbildung 7: Mittelwert der zwei Facetten des Kompetenzbereichs Fachliche und didaktische Kompetenz getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Primarstufe)



Anmerkungen. BA-Studium = Bachelorstudium; MA-Studium = Masterstudium; LP im MA-Studium = Junglehrpersonen im Masterstudium; LP MA-Studium abgeschlossen = Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Soziale Kompetenz

Im Kompetenzbereich *Soziale Kompetenz* schätzten sich die Studierenden und die Junglehrpersonen bezüglich dreier Kompetenzfacetten ein:

1. Beziehung zu Schüler*innen,
2. Kompetentes Sozialverhalten fördern,
3. Elterngespräche/-beratung.

In Tabelle 10 werden die Kompetenzfacetten mit je einem Beispielitem aufgeführt. Bei der Facette *Beziehung zu Schüler*innen* stehen der Vertrauensaufbau zu den Schüler*innen, das Erkennen und Eingehen auf Bedürfnisse der Lernenden sowie die Unterstützung bei schulischen Problemen im Fokus. Die Facette *Kompetentes Sozialverhalten fördern* umfasst die Vermittlung von Konfliktlösungsstrategien, den Aufbau sozialer Kompetenzen sowie die Schaffung von Unterrichtssituationen, in denen Schüler*innen diese sozialen Kompetenzen erproben können. Die Facette *Elterngespräche/-beratung* schließlich beinhaltet das Führen von Elterngesprächen, das Gestalten von Elternabenden und das Unterstützen der Eltern mit dem Ziel besserer schulischer Leistungen ihres Kindes.

Tabelle 10: Facetten des Kompetenzbereichs Soziale Kompetenz, Anzahl Items und Beispielitem

Kompetenzfacette	Anzahl Items	Beispielitem
Beziehung zu Schüler*innen	4	Ich kann zu meinen Schüler*innen Vertrauen aufbauen.
Kompetentes Sozialverhalten fördern	3	Ich kann Schüler*innen beibringen, wie sie Konflikte untereinander lösen können.
Elterngespräche/-beratung	4	Ich kann auch schwierige Elterngespräche gut meistern.

Anmerkungen. Die Kompetenzen wurden von den Studierenden und Junglehrpersonen auf einer Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ eingeschätzt.

Die Kompetenzeinschätzungen der Studierenden – differenziert nach den drei Kompetenzfacetten – werden in Abbildung 8 dargestellt. Die entsprechenden statistischen Kennwerte sind Tabelle A10 zu entnehmen, wobei statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den einzelnen betrachteten Gruppen mit den Buchstaben A bis F gekennzeichnet sind.

Facettenübergreifend kann festgehalten werden, dass sich sowohl Bachelor- und Masterstudierende als auch Junglehrpersonen bezüglich der Facetten *Beziehung zu Schüler*innen* sowie *Kompetentes Sozialverhalten fördern* im Mittel als (eher) kompetent wahrnahmen ($4.28 < M < 5.33$; $0.52 < SD < 1.02$). Mit Blick auf die Facette *Elterngespräche/-beratung* nahmen sich insbesondere Bachelorstudierende im Mittel als mäßig kompetent wahr ($3.11 < M < 3.67$; $1.19 < SD < 1.39$). Masterstudierende und Junglehrpersonen im Masterstudium sowie mit abgeschlossenem Masterstudium nahmen sich bei dieser Facette als (eher) kompetent wahr ($4.11 < M < 4.67$; $0.83 < SD < 1.27$). Im Folgenden werden die statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen beschrieben.

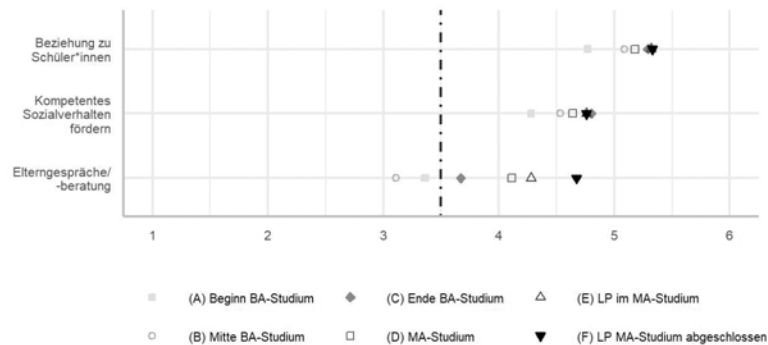
Bei der Facette *Beziehung zu Schüler*innen* schätzten sich Studierende zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen. Studierende in der Mitte des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als Studierende am Ende des Bachelorstudiums, Junglehrpersonen im Masterstudium sowie Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Bei der Facette *Kompetentes Sozialverhalten fördern* schätzten sich Studierende zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen. Studierende in der Mitte des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als Studierende am Ende des Bachelorstudiums.

Bei der Facette *Elterngespräche/-beratung* schätzten sich Studierende sowohl zu Beginn als auch in der Mitte des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als Studierende am Ende des Bachelorstudiums, Masterstudierende, Junglehrpersonen im Masterstudium sowie Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium. Studierende am Ende des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als Masterstudierende, Junglehrpersonen im Masterstudium sowie Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Masterstudierende schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Abbildung 8: Mittelwert der drei Facetten des Kompetenzbereichs Soziale Kompetenz getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Primarstufe)



Anmerkungen. BA-Studium = Bachelorstudium; MA-Studium = Masterstudium; LP im MA-Studium = Junglehrpersonen im Masterstudium; LP MA-Studium abgeschlossen = Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

3.2.2 Modul 1b: Einschätzung der Lerngelegenheiten während des Studiums aus der Sicht der Studierenden und Zusammenhang mit der Kompetenzeinschätzung

In diesem Kapitel liegt der Fokus auf der Einschätzung der Lerngelegenheiten während des Studiums durch Studierende der „PädagogInnenbildung NEU“, insbesondere hinsichtlich der Förderung der fünf Kompetenzbereiche. Vor diesem Hintergrund wurde einerseits untersucht, wie Studierende die Praktika bewertet und die Kohärenz zwischen Hochschullehre und Praktika eingeschätzt hatten. Andererseits wurde der Frage nachgegangen, inwieweit diese Bewertungen und der Nebenerwerb und das Studienjahr mit der selbst eingeschätzten Kompetenz zusammenhängen.

In die Analysen wurden alle Studierenden einbezogen, die angegeben hatten, dass sie mindestens ein Praktikum absolviert hätten. Insgesamt beziehen sich die Analysen grundsätzlich auf $N = 1544$ Studierende, wobei die Stichprobengrößen in einzelnen Analysen je nach Rücklauf variieren können.

Anders als bei den Analysen in Modul 1a werden hier alle Studierenden einbezogen, die sich in der Regelstudienzeit oder im 5. Studienjahr oder in noch höheren Semestern ihres Bachelorstudiums befanden. Die Analysen wurden mit der kleineren Stichprobe (ohne Studierende ab dem 5. Studienjahr) ebenfalls durchgeführt, um stichprobenbedingte Verzerrungen ausschließen zu können. Die Ergebnisse weichen nicht oder lediglich punktuell und marginal von den Ergebnissen der Gesamtstichprobe ab.

Bewertung Praktika und Kohärenz zwischen Hochschullehrveranstaltungen und Schulpraxis

In Tabelle 11 werden die deskriptiven Statistiken zur Bewertung der Praktika sowie der Kohärenz zwischen Hochschullehrveranstaltungen und Schulpraxis dargestellt. Es zeigt sich, dass die Praktika sehr positiv bewertet wurden. Die Kohärenz zwischen Hochschullehrveranstaltungen und der Schulpraxis wurde hingegen kritischer eingeschätzt.

Tabelle 11: Deskriptive Statistiken zu Bewertung Praktika und Kohärenz zwischen Hochschullehrveranstaltungen und Schulpraxis (Primarstufe)

Skala	Anzahl Items	Beispielitem	N	M	SD	mdn	Min.	Max.
Bewertung Praktika	5	Wenn ich an meine Praktika zurückdenke, dann habe ich viel über die Arbeit mit Schüler*innen gelernt.	1532	5.19	0.75	5.40	1.00	6.00
Kohärenz zwischen Hochschullehrveranstaltungen und Schulpraxis	7	Ich habe mich durch die Lehrveranstaltungen gut auf die Schulpraxis vorbereitet gefühlt.	1529	3.50	1.11	3.57	1.00	6.00

Anmerkungen. Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = Minimaler Wert; Max. = Maximaler Wert.

Bedeutung der Lerngelegenheiten für die Kompetenzeinschätzung

Um den Zusammenhang zwischen den wahrgenommenen Lerngelegenheiten und der selbst eingeschätzten Kompetenz zu prüfen, wurden multiple Regressionen mit dem jeweiligen Kompetenzbereich als abhängiger Variable berechnet. Als Prädiktoren wurden die Lerngelegenheiten (Nebenerwerb, Studienjahr, Bewertung Praktika und Kohärenz zwischen Hochschullehre und Schulpraxis) in die Modelle miteinbezogen. Modell 1 (M1) zeigt die Bedeutung des Nebenerwerbs als Lernge-

legenheit für die Kompetenzeinschätzung. Modell 2 (M2) zeigt die Bedeutung des Studienjahres, der Bewertung der Praktika sowie der Kohärenz zwischen der Hochschullehre und den Praktika. Modell 3 (M3) führt die Bedeutung aller Lerngelegenheiten gemeinsam in einem Modell zusammen. Alle drei Modelle wurden für jeden Kompetenzbereich separat berechnet. Die statistischen Kennwerte der Regressionsmodelle sind Tabelle A11 bis Tabelle A15 zu entnehmen.

Mit Blick auf die Selbsteinschätzung des Kompetenzbereichs *Allgemeine pädagogische Kompetenz* wird deutlich, dass vor allem das Studienjahr und die Bewertung der Praktika mit diesem Kompetenzbereich positiv zusammenhängen. Auch die Kohärenz zwischen der Hochschullehre und der Schulpraxis ist für die Einschätzung im Bereich *Allgemeine pädagogische Kompetenz* bedeutsam. Der Nebenerwerb als Lehrperson sowie der Nebenerwerb in einem anderen pädagogischen Bereich haben eine geringere, aber dennoch statistisch bedeutsame Bedeutung für den Bereich *Allgemeine pädagogische Kompetenz*. Insgesamt erklären die Prädiktoren 22% der Varianz in der Selbsteinschätzung.

Hinsichtlich der Selbsteinschätzung des Kompetenzbereichs *Diversitäts- und Genderkompetenz* wird deutlich, dass vor allem das Studienjahr und die Bewertung der Praktika mit diesem Kompetenzbereich positiv zusammenhängen. Auch die Kohärenz zwischen der Hochschullehre und der Schulpraxis ist für die Einschätzung im Bereich *Diversitäts- und Genderkompetenz* bedeutsam. Insgesamt erklären die Prädiktoren 14% der Varianz in der Selbsteinschätzung.

In Bezug auf die Selbsteinschätzung des Kompetenzbereichs *Professionsverständnis* wird deutlich, dass vor allem die Bewertung der Praktika mit diesem Kompetenzbereich positiv zusammenhängt. Auch der Nebenerwerb als Lehrperson und die Kohärenz zwischen der Hochschullehre und der Schulpraxis sind für die Einschätzung im Bereich *Professionsverständnis* bedeutsam. Insgesamt erklären die Prädiktoren 13% der Varianz in der Selbsteinschätzung.

Bezüglich der Selbsteinschätzung des Kompetenzbereichs *Fachliche und didaktische Kompetenz* zeigt sich, dass vor allem die Bewertung der Praktika sowie die Kohärenz zwischen der Hochschullehre und der Schulpraxis mit diesem Kompetenzbereich positiv zusammenhängen. Auch das Studienjahr ist für die Einschätzung im Bereich *Fachliche und didaktische Kompetenz* bedeutsam. Insgesamt erklären die Prädiktoren 14% der Varianz in der Selbsteinschätzung.

Für die Selbsteinschätzung des Kompetenzbereichs *Soziale Kompetenz* lässt sich zeigen, dass vor allem die Bewertung der Praktika, die Kohärenz zwischen der Hochschullehre und der Schulpraxis, das Studienjahr sowie der Nebenerwerb als Lehrperson mit diesem Kompetenzbereich positiv zusammenhängen. Insgesamt erklären die Prädiktoren 15% der Varianz in der Selbsteinschätzung.

3.2.3 Modul 1c: Einschätzung der Arbeits- und Unterstützungssituation aus der Sicht der Junglehrpersonen

Im folgenden Abschnitt geht es um die Einschätzung der Junglehrpersonen zur Arbeits- und Unterstützungssituation in der Schule.

Die Ergebnisse werden getrennt nach Junglehrpersonen im Masterstudium ($N = 121$) und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium ($N = 57$) dargestellt.

Einschätzung der Arbeits- und Unterstützungssituation aus der Sicht der Junglehrpersonen im Masterstudium

In Tabelle 12 wird deutlich, dass die Unterstützung durch die Schulleitung sowie die soziale Unterstützung im Kollegium positiv eingeschätzt wurden. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde hingegen weniger positiv wahrgenommen. Vor allem die themenbezogene Zusammenarbeit wurde eher neutral eingeschätzt.

Tabelle 12: Deskriptive Statistik zur Arbeits- und Unterstützungssituation an den Schulen der Junglehrpersonen im Masterstudium (Primarstufe)

Skala	Anzahl Items	Beispielitem	N	M	SD	mdn	Min.	Max.
Unterstützung durch Schulleitung	4	Ich kann die Schulleitung um Hilfe bitten, wenn ich Probleme bei der Arbeit habe.	101	5,31	1,09	6,00	1,00	6,00
Soziale Unterstützung im Kollegium	5	Von Kolleg*innen habe ich schon gute Vorschläge zum Unterrichtsvorgehen bekommen.	101	4,94	0,97	5,20	2,00	6,00
Zusammenarbeit mit Eltern (themenbezogen)	3	Ich spreche mit den Eltern über die schulische Entwicklung ihres Kindes.	90	3,38	1,10	3,33	1,00	6,00
Zusammenarbeit mit Eltern (allgemein)	3	Ich kann mich auf „meine“ Eltern verlassen (z. B. halten Absprachen und Termine ein).	90	4,29	1,07	4,33	1,00	6,00

Anmerkungen. Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = Minimaler Wert; Max. = Maximaler Wert.

In Tabelle A16 werden die Zusammenhänge zwischen den Kompetenzbereichen und der Arbeits- und Unterstützungssituation aufgeführt. Diesbezüglich zeigt sich, dass die Unterstützung durch die Schulleitung mit allen fünf Kompetenzbereichen signifikant positiv zusammenhängt. Die soziale Unterstützung im Kollegium sowie die themenbezogene Zusammenarbeit mit den Eltern hängen mit den Kompetenz-

bereichen *Allgemeine pädagogische Kompetenz*, *Diversitäts- und Genderkompetenz*, *Professionsverständnis* und *Soziale Kompetenz* positiv zusammen. Die allgemeine Zusammenarbeit mit den Eltern schließlich hängt mit den Kompetenzbereichen *Allgemeine pädagogische Kompetenz*, *Professionsverständnis*, *Fachliche und didaktische Kompetenz* und *Soziale Kompetenz* positiv zusammen.

Einschätzung der Arbeits- und Unterstützungssituation aus der Sicht der Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium

In Tabelle 13 wird deutlich, dass die Unterstützung durch die Schulleitung sowie die soziale Unterstützung im Kollegium positiv eingeschätzt wurden. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde hingegen weniger positiv wahrgenommen. Vor allem die themenbezogene Zusammenarbeit wurde eher neutral eingeschätzt.

Tabelle 13: Deskriptive Statistik zur Arbeits- und Unterstützungssituation an den Schulen der Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Primarstufe)

Skala	Anzahl Items	Beispielitem	N	M	SD	mdn	Min.	Max.
Unterstützung durch Schulleitung	4	Ich kann die Schulleitung um Hilfe bitten, wenn ich Probleme bei der Arbeit habe.	52	5.18	1.22	5.75	1.25	6.00
Soziale Unterstützung im Kollegium	5	Von Kolleg*innen habe ich schon gute Vorschläge zum Unterrichtsvorgehen bekommen.	52	4.93	1.15	5.40	2.20	6.00
Zusammenarbeit mit Eltern (themenbezogen)	3	Ich spreche mit den Eltern über die schulische Entwicklung ihres Kindes.	52	3.61	0.77	3.67	1.67	6.00
Zusammenarbeit mit Eltern (allgemein)	3	Ich kann mich auf „meine“ Eltern verlassen (z. B. halten Absprachen und Termine ein).	52	4.16	1.06	4.33	1.00	6.00

Anmerkungen. Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = Minimaler Wert; Max. = Maximaler Wert.

In Tabelle A17 werden die Zusammenhänge zwischen den Kompetenzbereichen und der Arbeits- und Unterstützungssituation aufgeführt. Bei den Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium zeigen sich im Vergleich zu den Junglehrpersonen, die sich noch im Masterstudium befanden, deutlich weniger Zusammenhänge zwischen der Arbeits- und Unterstützungssituation und den Kompetenzeinschätzungen. Die Unterstützung durch die Schulleitung hängt mit den Kompetenzbereichen *Professionsverständnis* sowie *Fachliche und didaktische Kompetenz* signifikant positiv zusammen. Die soziale Unterstützung im Kollegium hängt mit dem Bereich *Soziale Kompetenz* signifikant positiv zusammen. Positive Zusammenhänge werden ebenfalls deutlich zwischen der allgemeinen Zusammenarbeit mit den Eltern und den Kompetenzbereichen *Professionsverständnis* und *Soziale Kompetenz*.

4 Stichprobenbeschreibung und Ergebnisse – Sekundarstufe Allgemeinbildung

4.1 Stichprobenbeschreibung

Onlinebefragung der Studierenden

Insgesamt nahmen $N = 2017$ Studierende für das Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung an der Onlinebefragung teil. Auf der Basis der Grundgesamtheit von 19009 Studierenden des Lehramts Sekundarstufe Allgemeinbildung entspricht die Rücklaufquote 10.6%. Tabelle 14 gibt einen Überblick über die Stichprobe hinsichtlich des Geschlechts, der Studienphase, des Nebenerwerbs und des Fachs, auf das sich die Studierenden bei der Selbsteinschätzung des Kompetenzbereichs *Fachliche und didaktische Kompetenz* bezogen.

Die an der Befragung beteiligten Studierenden waren im Mittel 25,52 Jahre alt (Min. = 17 Jahre; Max. = 57 Jahre). Der Frauenanteil bei den Befragten lag bei 72.1%.

Die Studierenden der Sekundarstufe Allgemeinbildung befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung zu 15,8% am Beginn ihres Bachelorstudiums. 30.4% befanden sich in der Mitte des Bachelorstudiums, das heißt, die Studierenden waren im zweiten oder dritten Studienjahr. Am Ende der regulären Studienzeit des Bachelorstudiums, das heißt im vierten Studienjahr, standen 17.4% der Studierenden. 11% der Studierenden befanden sich im Bachelorstudium im fünften Studienjahr oder höher. Im Masterstudium waren 25.4% der befragten Studierenden.

33.6% der Studierenden der Sekundarstufe Allgemeinbildung gingen neben dem Studium keinem Nebenerwerb nach. Die Mehrheit der Studierenden übte folglich einen Nebenerwerb aus. Als Lehrperson arbeiteten 14.8% der Studierenden und in einem anderen pädagogischen Bereich waren 26.0% der Studierenden tätig. 34.0% gingen einem Nebenerwerb in einem nicht pädagogischen Bereich nach.

Inwiefern Studierende neben dem Studium im Nebenerwerb als Lehrperson tätig waren, variierte in Zusammenhang mit der Studienphase, in der sich die Studierenden befanden. Während zu Beginn des Bachelorstudiums nur 6.0% der befragten Studierenden als Lehrpersonen tätig waren, waren es in der Mitte des Bachelorstudiums 7.2% der Studierenden, am Ende des Bachelorstudiums 10.8% der Studierenden und im Masterstudium 31.0% der Studierenden.

Die drei häufigsten Fächer, die Studierende der Sekundarstufe Allgemeinbildung angaben, um sich selbst fachlich und didaktisch einzuschätzen, waren Englisch (19.7%), Deutsch (19.4%) sowie Mathematik (12.5%).

Tabelle 14: Übersicht Stichprobe Onlinebefragung Studierende Sekundarstufe Allgemeinbildung

Sekundarstufe Allgemeinbildung					
	N		Anteile in %		
Geschlecht					
Weiblich	1448		72.1		
Männlich	548		27.3		
Divers	12		00.6		
Studienphase					
Beginn Bachelorstudium (1. Studienjahr)	319		15.8		
Mitte Bachelorstudium (2. & 3. Studienjahr)	614		30.4		
Ende Bachelorstudium (4. Studienjahr)	351		17.4		
Bachelorstudium (5. Studienjahr oder höher)	221		11.0		
Masterstudium	512		25.4		
Nebenerwerb^a					
Lehrperson	297		14.8		
Anderer pädagogischer Bereich	522		26.0		
Anderer, nicht pädagogischer Bereich	683		34.0		
Kein Nebenerwerb	675		33.6		
Fach, auf das sich die Einschätzungen der fachlichen und der didaktischen Kompetenz bezogen (drei häufigste):					
Englisch	327		19.7		
Deutsch	323		19.4		
Mathematik	208		12.5		
	N	M	SD	Min.	Max.
Alter	2011	25.52	6.01	17	57

Anmerkungen. N = Anzahl gültige Antworten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = Minimaler Wert; Max. = Maximaler Wert; ^a Mehrfachauswahl möglich.

Onlinebefragung der Junglehrpersonen

Insgesamt wurden die Antworten von N = 235 Junglehrpersonen der Sekundarstufe Allgemeinbildung in die Analysen einbezogen, die alle nach der „PädagogInnenbildung NEU“ studierten bzw. studiert hatten. Tabelle 15 gibt einen Überblick über die Stichprobe hinsichtlich des Geschlechts, des Dienstjahrs, der Studiensituation, des Fachs, auf das sich die Junglehrpersonen bei der Selbsteinschätzung des Kompetenzbereichs *Fachliche und didaktische Kompetenz* bezogen, der Induktionsphase, des Schultyps, des Alters und des Pensums der damaligen Anstellung.

Die Befragten waren im Durchschnitt 27.02 Jahre alt (Min. = 21 Jahre; Max. = 55 Jahre). Sie unterrichteten im Mittel 17.61 Unterrichtsstunden pro Woche (Min. = 2 Unterrichtsstunden; Max. = 25 Unterrichtsstunden). Die große Mehrheit der Junglehrpersonen war nach neuem Dienstrecht angestellt (97.4%).

Alle Geschlechter waren vertreten, wobei der Anteil von weiblichen Junglehrpersonen der Sekundarstufe Allgemeinbildung mit 71.1% deutlich überwog.

Fast zwei Drittel der Junglehrpersonen der Sekundarstufe Allgemeinbildung befanden sich im ersten Dienstjahr (61.7%). Im zweiten Dienstjahr befanden sich 27.7% der an der Befragung beteiligten Junglehrpersonen und im dritten Dienstjahr befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung 10.6%.

Die Mehrheit der Befragten befand sich im Masterstudium (79.6%). 20.4% hatten das Masterstudium bereits abgeschlossen. 54.0% der Junglehrpersonen befanden sich zum Befragungszeitpunkt noch in der Induktionsphase, während dies bei 46.0% der befragten Junglehrpersonen nicht (mehr) der Fall war.

Die meisten Junglehrpersonen der Sekundarstufe Allgemeinbildung unterrichteten den Schultyp *Mittelschule* (59.6%).

Die drei häufigsten Fächer, die die Junglehrpersonen der Sekundarstufe Allgemeinbildung ausgewählt hatten, um sich selbst fachlich und didaktisch einzuschätzen, waren Deutsch (25.2%), Mathematik (16.0%) sowie Englisch (15.5%). Zehn der Junglehrpersonen der Sekundarstufe Allgemeinbildung (4.9%) schätzten sich in einem Fach selbst ein, das sie nicht studiert hatten.

Tabelle 15: Übersicht Stichprobe Onlinebefragung Junglehrpersonen Sekundarstufe Allgemeinbildung

	Sekundarstufe Allgemeinbildung	
	N	Anteile in Prozent
Geschlecht		
Weiblich	167	71.1
Männlich	68	28.9
Divers	0	00.0
Dienstjahr		
1. Dienstjahr	145	61.7
2. Dienstjahr	65	27.7
3. Dienstjahr	25	10.6
Studiensituation		
Im Master Lehramt	187	79.6
Master Lehramt abgeschlossen	48	20.4
Fach, auf das sich die Einschätzungen der fachlichen und der didaktischen Kompetenz bezogen (drei häufigste):		
Deutsch	52	25.2
Mathematik	33	16.0
Englisch	32	15.5
Unterrichtstätigkeit		
Fachfremd* auf der Sekundarstufe Allgemeinbildung	10	04.9
Induktionsphase		
Ja	127	54.0
Nein	108	46.0

Schultyp^a					
1 Volksschule	3			01.3	
2 Mittelschule	140			59.6	
3 Allgemeinbildende Höhere Schule (Unterstufe)	48			20.4	
4 Allgemeinbildende Höhere Schule (Oberstufe)	34			14.5	
5 Polytechnische Schule	17			07.2	
6 Berufsbildende Mittlere Schule	7			03.0	
7 Berufsbildende Höhere Schule	29			12.3	
8 Berufsschule	1			00.4	
9 Sonderschule	1			00.4	
10 Sonstige	3			01.3	
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Alter	235	27.02	4.94	21	55
Pensum: Unterrichtsstunden pro Woche	235	17.61	5.62	2	25

Anmerkungen. Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *Min.* = Minimaler Wert; *Max.* = Maximaler Wert; ^a Junglehrpersonen, die sich bei der fachlichen und didaktischen Kompetenz in einem Fach einschätzten, das sie nicht studiert hatten; ^b Mehrfachauswahl möglich.

4.2 Modul 1: Onlinebefragung von Studierenden und Junglehrpersonen

4.2.1 Modul 1a: Ausprägung der Kompetenzbereiche von Studierenden und Junglehrpersonen

In diesem Kapitel stehen die fünf Kompetenzbereiche sowie die diesen Bereichen zugeordneten Kompetenzfacetten im Fokus. Es wird dargestellt, wie Studierende und Junglehrpersonen, die nach der „PädagogInnenbildung NEU“ studieren bzw. studiert hatten, ihre Kompetenzbereiche und die jeweiligen Kompetenzfacetten einschätzten.

Die Ergebnisse werden für die

- 319 Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums (erstes Jahr),
- 614 Studierenden in der Mitte des Bachelorstudiums (zweites und drittes Jahr),
- 351 Studierenden am Ende des Bachelorstudiums (viertes Jahr, d. h. innerhalb der Regelstudienzeit),
- 512 Masterstudierenden,
- 187 Junglehrpersonen im Masterstudium sowie
- 48 Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium

getrennt ausgewiesen.

Die Befragten hatten sich in folgenden fünf Kompetenzbereichen einzuschätzen:

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

Jeder Kompetenzbereich wurde mithilfe von jeweils zwei bis vier Kompetenzfacetten erfasst. Die Studierenden sowie die Junglehrpersonen konnten ihre Kompetenzen auf einer Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ einschätzen. Alle Mittelwerte, die über 3,5 liegen, sind folglich – vereinfacht betrachtet – als (eher) zutreffend zu interpretieren und Mittelwerte unter 3,5 als (eher) nicht zutreffend. Im Folgenden werden die Kompetenzfacetten für jeden Kompetenzbereich mit je einem Beispielitem sowie den statistischen Kennwerten (Mittelwert, Standardabweichung, Median, Minimum, Maximum) tabellarisch dargestellt. Die Mittelwerte der Kompetenzeinschätzungen der Studierenden und der Junglehrpersonen werden zudem grafisch illustriert. Im ersten Schritt wird ein Überblick zu den Einschätzungen über alle fünf Kompetenzbereiche hinweg gegeben. Im zweiten Schritt werden die Ergebnisse zu den Kompetenzfacetten für die einzelnen Kompetenzbereiche vertieft.

Die fünf Kompetenzbereiche auf einen Blick

Die Studierenden hatten sich selbst entlang verschiedener Kompetenzfacetten einzuschätzen, die zu fünf Kompetenzbereichen zusammengefasst wurden. Die Einschätzung der Studierenden in einem Kompetenzbereich ergibt sich aus dem Mittel der Einschätzungen der zugehörigen Kompetenzfacetten. Der Kompetenzbereich *Allgemeine pädagogische Kompetenz* umfasst vier Kompetenzfacetten, und zwar die jeweilige Einschätzung der Vermittlungs- und Förderkompetenz, der Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung, der diagnostischen Kompetenz sowie der Klassenführungscompetenz. Der Kompetenzbereich *Diversitäts- und Genderkompetenz* bezieht sich auf die Facetten *Umgang mit Diversität* und *Subjektive Überzeugungen zu Diversität*. Der Kompetenzbereich *Professionsverständnis* umfasst Kompetenzen zum Qualitätsmanagement und zur professionellen Wertevermittlung sowie das berufliche Belastungserleben. In Bezug auf das berufliche Belastungserleben ist festzuhalten, dass tiefere Werte eine geringere berufliche Belastung ausdrücken und damit als positive Einschätzung gewertet werden können. Für die Berechnung des Mittelwerts für diesen Kompetenzbereich wurden die Werte dieser Facette daher umgepolt. Der Kompetenzbereich *Fachliche und didaktische Kompetenz* beinhaltet die zwei Kompetenzfacetten *Fachliche Kompetenz* und *Didaktische Kompetenz*. Der Kompetenzbereich *Soziale Kompetenz* schließlich setzt sich mit der Gestaltung der Beziehung zu Schüler*innen, dem Fördern von

kompetentem Sozialverhalten sowie der Durchführung von Elterngesprächen/-beratungen aus drei Kompetenzfacetten zusammen.

Die Kompetenzeinschätzungen der Studierenden – differenziert nach den fünf Kompetenzbereichen – werden in Abbildung 9 dargestellt. Die entsprechenden statistischen Kennwerte sind Tabelle A18 zu entnehmen, wobei statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den einzelnen betrachteten Gruppen mit den Buchstaben A bis F gekennzeichnet sind.

Kompetenzbereichsübergreifend kann festgehalten werden, dass sich sowohl Bachelor- und Masterstudierende als auch Junglehrpersonen in den fünf Kompetenzbereichen im Mittel als (eher) kompetent wahrgenommen hatten ($3.83 < M < 4.88$; $0.64 < SD < 1.14$). Im Folgenden werden die statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen beschrieben.

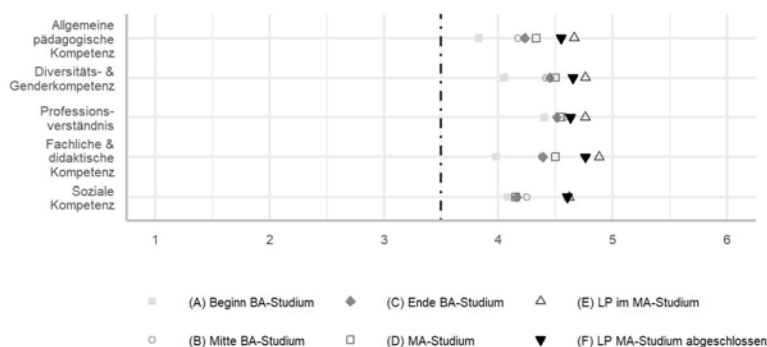
Bezüglich des Bereichs *Allgemeine pädagogische Kompetenz* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen. Die Studierenden in der Mitte des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als die Masterstudierenden, die Junglehrpersonen im Masterstudium sowie die Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium. Die Studierenden am Ende des Bachelorstudiums und im Masterstudium schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als die Junglehrpersonen im Masterstudium.

Hinsichtlich der Bereiche *Diversitäts- und Genderkompetenz* sowie *Fachliche und didaktische Kompetenz* zeigten sich die gleichen signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen: So schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen. Die Studierenden in der Mitte und am Ende des Bachelorstudiums sowie Masterstudierende schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als die Junglehrpersonen im Masterstudium.

Der Bereich *Professionsverständnis* wurde von Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums im Vergleich zu Studierenden in der Mitte des Bachelorstudiums sowie zu den Junglehrpersonen im Masterstudium signifikant niedriger eingeschätzt. Die Studierenden am Ende des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als die Junglehrpersonen im Masterstudium.

Bezüglich des Bereichs *Soziale Kompetenz* schätzten sich die Studierenden zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Bachelorstudiums sowie Masterstudierende signifikant weniger kompetent ein als Junglehrpersonen im Masterstudium. Außerdem fiel die Kompetenzeinschätzung der Studierenden zu Beginn und am Ende des Bachelorstudiums sowie der Masterstudierenden im Vergleich zu derjenigen der Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium signifikant niedriger aus.

Abbildung 9: Mittelwert der fünf selbst eingeschätzten Kompetenzbereiche getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Sekundarstufe Allgemeinbildung)



Anmerkungen. Zum Berechnen des Mittelwerts des Kompetenzbereichs Professionsverständnis wurde die Kompetenzfacette Berufliches Belastungserleben in umgepolter Form berücksichtigt. BA-Studium = Bachelorstudium; MA-Studium = Masterstudium; LP im MA-Studium = Junglehrpersonen im Masterstudium; LP MA-Studium abgeschlossen = Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Vertiefend wird in den folgenden Abschnitten berichtet, wie sich die Studierenden und die Junglehrpersonen innerhalb der fünf Kompetenzbereiche hinsichtlich der einzelnen Kompetenzfacetten einschätzten.

Allgemeine pädagogische Kompetenz

Im Kompetenzbereich *Allgemeine pädagogische Kompetenz* schätzten sich die Studierenden und die Junglehrpersonen bezüglich vier Kompetenzfacetten ein:

1. Vermittlungs- und Förderkompetenz,
2. Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung,
3. Diagnostische Kompetenz,
4. Klassenführungscompetenz.

In Tabelle 16 werden die Kompetenzfacetten mit je einem Beispielitem aufgeführt. Die Facette *Vermittlungs- und Förderkompetenz* beinhaltet die Vermittlung von Lernstrategien, die klare Strukturierung von Lernsituationen sowie die inhaltliche und methodisch begründete Auswahl von Aufgaben für den Unterricht. Die Facette *Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung* umfasst die Förderung leistungsschwächerer und leistungstärkerer Schüler*innen sowie das Berücksichtigen individueller Lernwege. Bei der Facette *Diagnostische Kompetenz* stehen das Feststellen von Leistungsfortschritt und Leistungsunterschieden der Schüler*innen sowie das Beurteilen von mündlichen und schriftlichen Leistungen im Fokus. Die Facette

Klassenführungskompetenz schließlich umfasst das Reagieren auf herausfordernde Schüler*innen und Unterrichtsstörungen sowie eine klare Kommunikation in Bezug darauf, welches Verhalten von den Schüler*innen erwartet wird.

Tabelle 16: Beispielitems

Kompetenzfacette	Anzahl Items	Beispielitem
Vermittlungs- und Förderkompetenz	3	Ich kann Schüler*innen Lernstrategien vermitteln.
Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung	3	Ich kann leistungsschwächere Schüler*innen individuell fördern.
Diagnostische Kompetenz	4	Ich kann den Leistungsfortschritt von Schüler*innen feststellen.
Klassenführungskompetenz	3	Ich kann auf herausfordernde Schüler*innen angemessen reagieren.

Anmerkungen. Die Kompetenzen wurden von den Studierenden und Junglehrpersonen auf einer Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ eingeschätzt.

Die Kompetenzeinschätzungen der Studierenden – differenziert nach den vier Kompetenzfacetten – werden in Abbildung 10 dargestellt. Die entsprechenden statistischen Kennwerte sind Tabelle A19 zu entnehmen, wobei statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den einzelnen betrachteten Gruppen mit den Buchstaben A bis F gekennzeichnet sind.

Facettenübergreifend kann festgehalten werden, dass sich sowohl Bachelor- und Masterstudierende als auch Junglehrpersonen bezüglich der vier Kompetenzfacetten im Mittel als (eher) kompetent wahrnahmen ($3,58 < M < 5,00$; $0,65 < SD < 1,27$). Im Folgenden werden die statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen beschrieben.

Bei der Facette *Vermittlungs- und Förderkompetenz* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen. Die Studierenden in der Mitte des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als Masterstudierende sowie Junglehrpersonen im Masterstudium und mit abgeschlossenem Masterstudium. Die Studierenden am Ende des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als die Junglehrpersonen im Masterstudium.

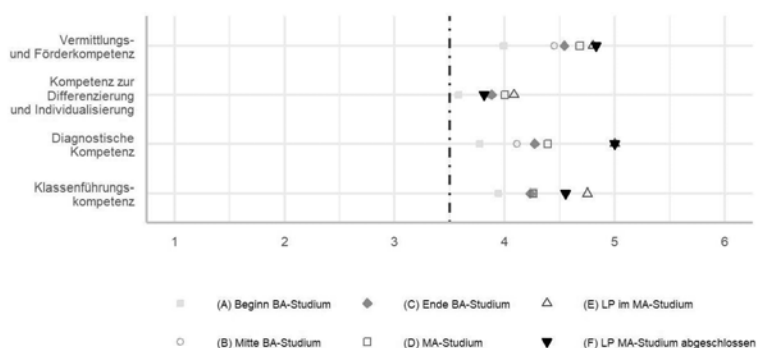
Bei der Facette *Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant tiefer ein als die Studierenden in der Mitte und am Ende des Bachelorstudiums, die Masterstudierenden sowie die Junglehrpersonen im Masterstudium.

Bei der Facette *Diagnostische Kompetenz* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen. Die Studierenden in der Mitte des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger

kompetent ein als die Masterstudierenden, die Junglehrpersonen im Masterstudium sowie die Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium. Die Studierenden am Ende des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als die Junglehrpersonen im Masterstudium sowie die Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium. Die Kompetenzeinschätzung der Masterstudierenden fiel im Vergleich zu derjenigen der Junglehrpersonen im Masterstudium und der Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium signifikant niedriger aus.

Bei der Facette *Klassenführungskompetenz* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen. Die Studierenden in der Mitte und am Ende des Bachelorstudiums sowie Masterstudierende schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als die Junglehrpersonen im Masterstudium.

Abbildung 10: Mittelwert der vier selbst eingeschätzten Facetten des Kompetenzbereichs *Allgemeine pädagogische Kompetenz* getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Sekundarstufe Allgemeinbildung)



Anmerkungen. BA-Studium = Bachelorstudium; MA-Studium = Masterstudium; LP im MA-Studium = Junglehrpersonen im Masterstudium; LP MA-Studium abgeschlossen = Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Diversitäts- und Genderkompetenz

Im Kompetenzbereich *Diversitäts- und Genderkompetenz* schätzten sich die Studierenden und die Junglehrpersonen bezüglich zweier Kompetenzfacetten ein:

1. Kompetenz im Umgang mit Diversität,
2. Subjektive Überzeugungen zu Diversität.

In Tabelle 17 werden die Kompetenzfacetten mit je einem Beispielitem aufgeführt. Die Facette *Kompetenz im Umgang mit Diversität* beinhaltet die Unterrichtsgestaltung

entsprechend dem sozialen, kulturellen, religiösen und/oder sprachlichen Hintergrund und den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen. Bei der Facette *Subjektive Überzeugungen zu Diversität* stehen die Reflexion und das Bewusstsein für potenziell negative Effekte sowie das Vermeiden von subjektiven Überzeugungen im Unterricht im Fokus.

Tabelle 17: Facetten des Kompetenzbereichs Diversitäts- und Genderkompetenz, Anzahl Items und Beispielitems

Kompetenzfacette	Anzahl Items	Beispielitem
Kompetenz im Umgang mit Diversität	3	Ich kann den Unterricht entsprechend der Diversität meiner Schüler*innen gestalten.
Subjektive Überzeugungen zu Diversität	3	Ich kann eigene subjektive Überzeugungen im Unterricht reflektieren.

Anmerkungen. Die Kompetenzen wurden von den Studierenden und Junglehrpersonen auf einer Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ eingeschätzt.

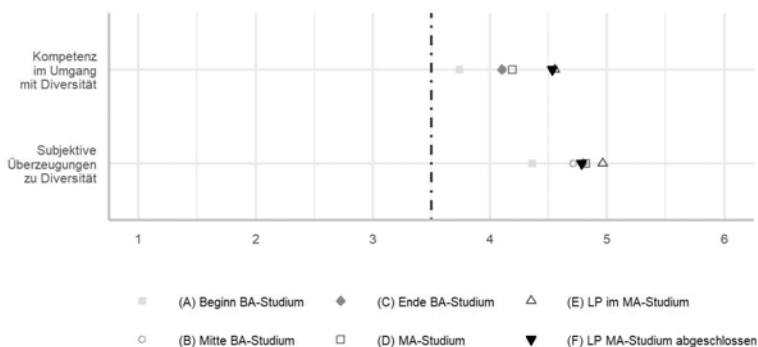
Die Kompetenzeinschätzungen der Studierenden – differenziert nach den zwei Kompetenzfacetten – werden in Abbildung 11 dargestellt. Die entsprechenden statistischen Kennwerte sind Tabelle A20 zu entnehmen, wobei statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den einzelnen betrachteten Gruppen mit den Buchstaben A bis F gekennzeichnet sind.

Facettenübergreifend kann festgehalten werden, dass sich sowohl Bachelor- und Masterstudierende als auch Junglehrpersonen bezüglich der zwei Kompetenzfacetten im Mittel als (eher) kompetent wahrnahmen ($3,74 < M < 4,96$; $0,80 < SD < 1,30$). Im Folgenden werden die statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen beschrieben.

Bei der Facette *Kompetenz im Umgang mit Diversität* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen. Die Studierenden in der Mitte und am Ende des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als die Junglehrpersonen im Masterstudium sowie die Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium. Die Masterstudierenden schätzten sich signifikant tiefer ein als die Junglehrpersonen im Masterstudium.

Bei der Facette *Subjektive Überzeugungen zu Diversität* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen. Die Studierenden in der Mitte des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als die Junglehrpersonen im Masterstudium.

Abbildung 11: Mittelwert der zwei selbst eingeschätzten Facetten des Kompetenzbereichs Diversitäts- und Genderkompetenz getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Sekundarstufe Allgemeinbildung)



Anmerkungen. BA-Studium = Bachelorstudium; MA-Studium = Masterstudium; LP im MA-Studium = Junglehrpersonen im Masterstudium; LP MA-Studium abgeschlossen = Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Professionsverständnis

Im Kompetenzbereich *Professionsverständnis* schätzten sich die Studierenden und die Junglehrpersonen bezüglich dreier Kompetenzfacetten ein:

1. Kompetenzen zum Qualitätsmanagement,
2. Berufliches Belastungserleben,
3. Professionelle Wertevermittlung.

In Tabelle 18 werden die Kompetenzfacetten mit je einem Beispielitem aufgeführt. Die Kompetenz bezogen auf die Facette *Qualitätsmanagement* umfasst das systematische Einholen von Feedback zur Unterrichtsqualität, die Weiterentwicklung des Unterrichts basierend auf erhaltenem Feedback sowie die Einschätzung der Qualität der eigenen Schule anhand von Qualitätskriterien. Die Facette *Berufliches Belastungserleben* bezieht sich auf die Befürchtung vor überfordernden Aufgaben, Sorgen vor zukünftigen Problemen sowie Zweifel, anstehende Aufgaben bewältigen zu können. Bei der Facette *Professionelle Wertevermittlung* stehen die Vermittlung von Wertvorstellungen, das eigene Verhalten als positives Vorbild sowie das Bewusstsein für den eigenen Einfluss auf die nächste Generation im Zentrum.

Tabelle 18: Facetten des Kompetenzbereichs Professionsverständnis, Anzahl Items und Beispielitems

Kompetenzfacette	Anzahl Items	Beispielitem
Qualitätsmanagement	3	Ich kann die Qualität meiner Schule anhand von Qualitätskriterien (z. B. aus QMS, SQA) einschätzen.
Berufliches Belastungserleben	3	Ich befürchte, dass mich die beruflichen Belastungen überfordern werden.
Professionelle Wertevermittlung	3	Ich kann den Schüler*innen Wertvorstellungen vermitteln.

Anmerkungen. Die Kompetenzen wurden von den Studierenden und Junglehrpersonen auf einer Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ eingeschätzt.

Die Kompetenzeinschätzungen der Studierenden – differenziert nach den drei Kompetenzfacetten – werden in Abbildung 12 dargestellt. Die entsprechenden statistischen Kennwerte sind Tabelle A21 zu entnehmen, wobei statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den einzelnen betrachteten Gruppen mit den Buchstaben A bis F gekennzeichnet sind.

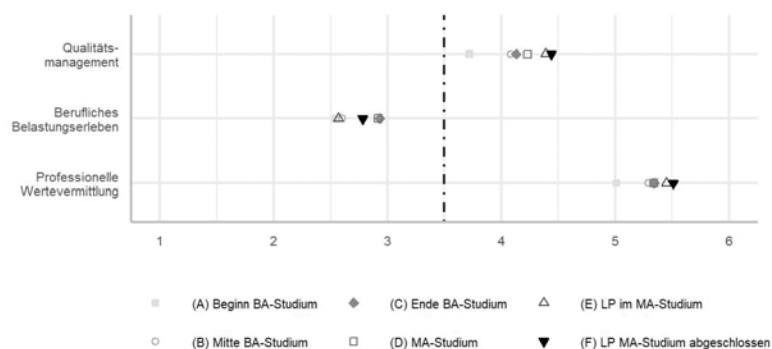
Facettenübergreifend kann festgehalten werden, dass sich sowohl Bachelor- und Masterstudierende als auch Junglehrpersonen bezüglich des Qualitätsmanagements und der professionellen Wertevermittlung im Mittel als (eher) kompetent wahrnahmen ($3.72 < M < 5.51$; $0.46 < SD < 1.20$). Das berufliche Belastungserleben schätzten alle Gruppen als (eher) gering ein ($2.54 < M < 2.93$; $1.18 < SD < 1.31$). Im Folgenden werden die statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen beschrieben.

Bei der Facette *Qualitätsmanagement* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen. Die Studierenden in der Mitte des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als die Junglehrpersonen im Masterstudium.

Die Facette *Berufliches Belastungserleben* schätzten die Studierenden zu Beginn und Mitte des Bachelorstudiums sowie die Junglehrpersonen im Masterstudium signifikant tiefer ein als die Studierenden am Ende des Bachelorstudiums sowie die Masterstudierenden.

Bei der Facette *Professionelle Wertevermittlung* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen.

Abbildung 12: Mittelwert der drei Facetten des Kompetenzbereichs *Professionsverständnis* getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Sekundarstufe Allgemeinbildung)



Anmerkungen. BA-Studium = Bachelorstudium; MA-Studium = Masterstudium; LP im MA-Studium = Junglehrpersonen im Masterstudium; LP MA-Studium abgeschlossen = Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Fachliche und didaktische Kompetenz

Im Kompetenzbereich *Fachliche und didaktische Kompetenz* schätzten sich die Studierenden und die Junglehrpersonen bezüglich zweier Kompetenzfacetten ein:

1. Fachliche Kompetenz
2. Didaktische Kompetenz

In Tabelle 19 werden die Kompetenzfacetten mit je einem Beispielitem aufgeführt. Die Facette *Fachliche Kompetenz* beinhaltet Einschätzungen zum Fachwissen bezüglich der Unterrichtsvorbereitung und -umsetzung, zu fachlichen Anforderungen sowie zum Austausch mit anderen Fachlehrpersonen. Bei der Facette *Didaktische Kompetenz* stehen das Wecken von Interesse und Motivation bei schwachen Lernenden und abstraktem Lerninhalt, die Differenzierung sowie die Unterrichtsgestaltung für eine Beteiligung aller Schüler*innen im Zentrum.

Tabelle 19: Facetten des Kompetenzbereichs Fachliche und didaktische Kompetenz, Anzahl Items und Beispielitems

Kompetenzfacette	Anzahl Items	Beispielitem
Fachliche Kompetenz	4	Das fachliche Wissen, welches ich mir im Lehramtsstudium bisher in diesem Fach angeeignet habe, ist für die fachlichen Anforderungen im Unterricht ausreichend.
Didaktische Kompetenz	4	Ich kann meinen Unterricht differenziert gestalten, dass sowohl leistungsschwächere als auch leistungsstärkere Schüler*innen eingebunden werden.

Anmerkungen. Die Kompetenzen wurden von den Studierenden und Junglehrpersonen auf einer Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ eingeschätzt.

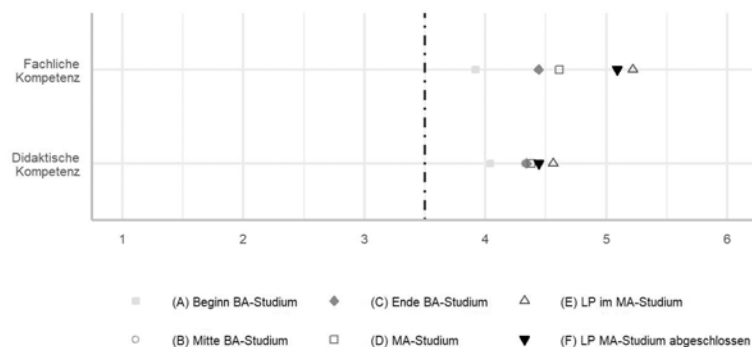
Die Kompetenzeinschätzungen der Studierenden – differenziert nach den zwei Kompetenzfacetten – werden in Abbildung 13 dargestellt. Die entsprechenden statistischen Kennwerte sind Tabelle A22 zu entnehmen, wobei statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den einzelnen betrachteten Gruppen mit den Buchstaben A bis F gekennzeichnet sind.

Facettenübergreifend kann festgehalten werden, dass sich sowohl Bachelor- und Masterstudierende als auch Junglehrpersonen bezüglich der zwei Kompetenzfacetten im Mittel als kompetent wahrnahmen ($3,92 < M < 5,22$; $0,78 < SD < 1,29$). Im Folgenden werden die statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen beschrieben.

Bei der Facette *Fachliche Kompetenz* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als alle anderen Gruppen. Studierende in der Mitte und am Ende des Bachelorstudiums schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als Junglehrpersonen im Masterstudium sowie Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium. Masterstudierende schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als Junglehrpersonen im Masterstudium.

Bei der Facette *Didaktische Kompetenz* schätzten sich die Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als die Studierenden in der Mitte und am Ende des Bachelorstudiums, die Masterstudierenden sowie die Junglehrpersonen im Masterstudium.

Abbildung 13: Mittelwert der zwei Facetten des Kompetenzbereichs Fachliche und didaktische Kompetenz getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Sekundarstufe Allgemeinbildung)



Anmerkungen. BA-Studium = Bachelorstudium; MA-Studium = Masterstudium; LP im MA-Studium = Junglehrpersonen im Masterstudium; LP MA-Studium abgeschlossen = Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Soziale Kompetenz

Im Kompetenzbereich *Soziale Kompetenz* schätzten sich die Studierenden und die Junglehrpersonen bezüglich dreier Kompetenzfacetten ein:

1. Beziehung zu Schüler*innen,
2. Kompetentes Sozialverhalten fördern,
3. Elterngespräche/-beratung.

In Tabelle 20 werden die Kompetenzfacetten mit je einem Beispielitem aufgeführt. Bei der Facette *Beziehung zu Schüler*innen* stehen der Vertrauensaufbau zu den Schüler*innen, das Erkennen und Eingehen auf Bedürfnisse der Lernenden sowie die Unterstützung bei schulischen Problemen im Fokus. Die Facette *Fördern kompetenten Sozialverhaltens* umfasst die Vermittlung von Konfliktlösungsstrategien, den Aufbau sozialer Kompetenzen sowie die Schaffung von Unterrichtssituationen, in denen Schüler*innen diese sozialen Kompetenzen erproben können. Die Facette *Elterngespräche/-beratung* schließlich beinhaltet das Führen von Elterngesprächen, das Gestalten von Elternabenden und das Unterstützen der Eltern mit dem Ziel besserer schulischer Leistungen ihres Kindes.

Tabelle 20: Facetten des Kompetenzbereichs Soziale Kompetenz, Anzahl Items und Beispielitem

Kompetenzfacette	Anzahl Items	Beispielitem
Beziehung zu Schüler*innen	4	Ich kann zu meinen Schüler*innen Vertrauen aufbauen.
Kompetentes Sozialverhalten fördern	3	Ich kann Schüler*innen beibringen, wie sie Konflikte untereinander lösen können.
Elterngespräche/-beratung	4	Ich kann auch schwierige Elterngespräche gut meistern.

Anmerkungen. Die Kompetenzen wurden von den Studierenden und Junglehrpersonen auf einer Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ eingeschätzt.

Die Kompetenzeinschätzungen der Studierenden – differenziert nach den drei Kompetenzfacetten – werden in Abbildung 14 dargestellt. Die entsprechenden statistischen Kennwerte sind Tabelle A23 zu entnehmen, wobei statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den einzelnen betrachteten Gruppen mit den Buchstaben A bis F gekennzeichnet sind.

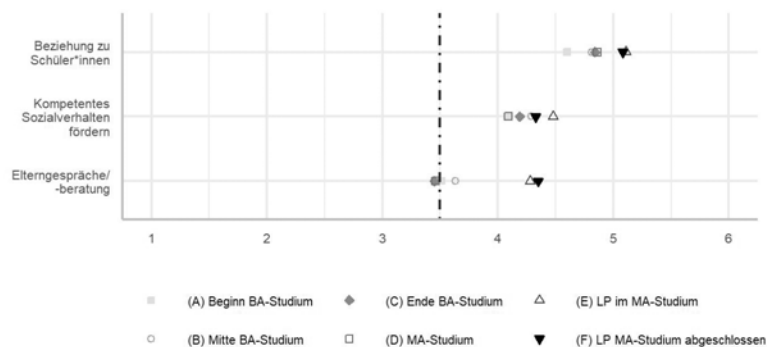
Facettenübergreifend kann festgehalten werden, dass sich sowohl Bachelor- und Masterstudierende als auch Junglehrpersonen bezüglich den Facetten *Beziehung zu Schüler*innen* sowie *Kompetentes Sozialverhalten fördern* im Mittel als (eher) kompetent wahrnahmen ($4.09 < M < 5.11$; $0.58 < SD < 1.15$). Mit Blick auf die Facette *Elterngespräche/-beratung* nahmen sich Junglehrpersonen im Masterstudium sowie Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium jeweils als (eher) kompetent wahr ($4.28 < M < 4.35$; $0.92 < SD < 1.02$) im Vergleich zu den Studierenden der anderen Studienphasen ($3.45 < M < 3.63$; $1.36 < SD < 1.42$). Im Folgenden werden die statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen beschrieben.

Bei der Facette *Beziehung zu Schüler*innen* schätzten sich Studierende zu Beginn des Bachelorstudiums signifikant weniger kompetent ein als Studierende am Ende des Bachelorstudiums, Masterstudierende, Junglehrpersonen im Masterstudium sowie Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium. Studierende in der Mitte und am Ende des Bachelorstudiums sowie Masterstudierende schätzten sich signifikant weniger kompetent ein als Junglehrpersonen im Masterstudium.

Bei der Facette *Kompetentes Sozialverhalten fördern* schätzten sich Studierende zu Beginn und am Ende des Bachelorstudiums sowie Masterstudierende signifikant weniger kompetent ein als Junglehrpersonen im Masterstudium.

Bei der Facette *Elterngespräche/-beratung* schätzten sich die Studierenden zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Bachelorstudiums sowie Masterstudierende signifikant weniger kompetent ein als Junglehrpersonen im Masterstudium sowie Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Abbildung 14: Mittelwert der drei Facetten des Kompetenzbereichs Soziale Kompetenz getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Sekundarstufe Allgemeinbildung)



Anmerkungen. BA-Studium = Bachelorstudium; MA-Studium = Masterstudium; LP im MA-Studium = Junglehrpersonen im Masterstudium; LP MA-Studium abgeschlossen = Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

4.2.2 Modul 1b: Einschätzung der Lerngelegenheiten während des Studiums aus der Sicht der Studierenden und Zusammenhang mit der Kompetenzeinschätzung

In diesem Kapitel liegt der Fokus auf der Einschätzung der Lerngelegenheiten während des Studiums durch Studierende der „PädagogInnenbildung NEU“, insbesondere hinsichtlich der Förderung der fünf Kompetenzbereiche. Vor diesem Hintergrund wurde einerseits untersucht, wie Studierende die Praktika bewertet und die Kohärenz zwischen Hochschullehre und Praktika eingeschätzt hatten. Andererseits wurde der Frage nachgegangen, inwieweit diese Bewertungen und der Nebenerwerb und das Studienjahr mit der selbst eingeschätzten Kompetenz zusammenhängen.

In die Analysen wurden alle Studierenden einbezogen, die angegeben hatten, dass sie mindestens ein Praktikum absolviert hätten. Insgesamt beziehen sich die Analysen grundsätzlich auf $N = 1445$ Studierende, wobei die Stichprobengrößen in einzelnen Analysen je nach Rücklauf variieren können. Anders als bei den Analysen in Modul 1a werden hier alle Studierenden einbezogen, die sich in der Regelstudienzeit oder im fünften Studienjahr oder höher ihres Bachelorstudiums befanden. Die Analysen wurden mit der kleineren Stichprobe (ohne Studierende ab dem fünften Studienjahr) ebenfalls durchgeführt, um stichprobenbedingte Verzerrungen ausschließen zu können. Die Ergebnisse weichen nicht oder lediglich punktuell und marginal von den Ergebnissen der Gesamtstichprobe ab.

Bewertung Praktika und Kohärenz zwischen Hochschullehrveranstaltungen und Schulpraxis

In Tabelle 21 werden die deskriptiven Statistiken zur Bewertung der Praktika sowie zur Kohärenz zwischen Hochschullehrveranstaltungen und Schulpraxis dargestellt. Es zeigt sich, dass die Praktika sehr positiv bewertet wurden. Die Kohärenz zwischen Hochschullehrveranstaltungen und der Schulpraxis wurde hingegen kritisch eingeschätzt.

Tabelle 21: Deskriptive Statistiken zu Bewertung Praktika und Kohärenz zwischen Hochschullehrveranstaltungen und Schulpraxis (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

Skala	Anzahl Items	Beispielitem	N	M	SD	mdn	Min.	Max.
Bewertung Praktika	5	Wenn ich an meine Praktika zurückdenke, dann habe ich viel über die Arbeit mit Schüler*innen gelernt.	1430	4,70	0,93	4,80	1,00	6,00
Kohärenz zwischen Hochschullehrveranstaltungen und Schulpraxis	7	Ich habe mich durch die Lehrveranstaltungen gut auf die Schulpraxis vorbereitet gefühlt.	1428	3,22	1,20	3,29	1,00	6,00

Anmerkungen. Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = Minimaler Wert; Max. = Maximaler Wert.

Bedeutung der Lerngelegenheiten für die Kompetenzeinschätzung

Um den Zusammenhang zwischen den wahrgenommenen Lerngelegenheiten und der selbst eingeschätzten Kompetenz zu prüfen, wurden multiple Regressionen mit dem jeweiligen Kompetenzbereich als abhängiger Variable berechnet. Als Prädiktoren wurden die Lerngelegenheiten (Nebenerwerb, Studienjahr, Bewertung Praktika und Kohärenz zwischen Hochschullehre und Schulpraxis) in die Modelle miteinbezogen. Modell 1 (M1) zeigt die Bedeutung des Nebenerwerbs als Lerngelegenheit für die Kompetenzeinschätzung. Modell 2 (M2) zeigt die Bedeutung des Studienjahrs, der Bewertung der Praktika sowie der Kohärenz zwischen der Hochschullehre und den Praktika. Modell 3 (M3) führt die Bedeutung aller Lerngelegenheiten gemeinsam in einem Modell zusammen. Alle drei Modelle wurden für jeden Kompetenzbereich separat berechnet. Die statistischen Kennwerte der Regressionsmodelle sind der entsprechenden Tabelle A24 bis Tabelle A28 zu entnehmen.

Mit Blick auf die Selbsteinschätzung des Kompetenzbereichs *Allgemeine pädagogische Kompetenz* wird deutlich, dass vor allem die Bewertung der Praktika mit diesem Kompetenzbereich positiv zusammenhängt. Auch der Nebenerwerb als Lehrperson, die Kohärenz zwischen der Hochschullehre und der Schulpraxis sowie das Studienjahr sind für die Einschätzung im Bereich *Allgemeine pädagogische Kompetenz* bedeutsam. Insgesamt erklären die Prädiktoren 14% der Varianz in der Selbsteinschätzung.

Hinsichtlich der Selbsteinschätzung des Kompetenzbereichs *Diversitäts- und Genderkompetenz* wird deutlich, dass vor allem die Bewertung der Praktika mit diesem Kompetenzbereich positiv zusammenhängt. Auch das Studienjahr und die Kohärenz zwischen der Hochschullehre und der Schulpraxis sowie der Nebenerwerb als Lehrperson sind für die Einschätzung im Bereich *Diversitäts- und Genderkompetenz* bedeutsam. Insgesamt erklären die Prädiktoren 11% der Varianz in der Selbsteinschätzung.

In Bezug auf die Selbsteinschätzung des Kompetenzbereichs *Professionsverständnis* wird deutlich, dass vor allem die Bewertung der Praktika mit diesem Kompetenzbereich positiv zusammenhängt. Auch der Nebenerwerb als Lehrperson und die Kohärenz zwischen der Hochschullehre und der Schulpraxis sind für die Einschätzung im Bereich *Professionsverständnis* bedeutsam. Insgesamt erklären die Prädiktoren 11% der Varianz in der Selbsteinschätzung.

Bezüglich der Selbsteinschätzung des Kompetenzbereichs *Fachliche und didaktische Kompetenz* zeigt sich, dass vor allem die Bewertung der Praktika sowie die Kohärenz zwischen der Hochschullehre und der Schulpraxis mit diesem Kompetenzbereich positiv zusammenhängen. Auch das Studienjahr ist für die Einschätzung im Bereich *Fachliche und didaktische Kompetenz* bedeutsam. Insgesamt erklären die Prädiktoren 15% der Varianz in der Selbsteinschätzung.

Für die Selbsteinschätzung des Kompetenzbereichs *Soziale Kompetenz* lässt sich zeigen, dass vor allem die Bewertung der Praktika, der Nebenerwerb als Lehrperson sowie die Kohärenz zwischen der Hochschullehre und der Schulpraxis mit diesem Kompetenzbereich positiv zusammenhängen. Insgesamt erklären die Prädiktoren 9% der Varianz in der Selbsteinschätzung.

4.2.3 Modul 1c: Einschätzung der Arbeits- und Unterstützungssituation aus der Sicht der Junglehrpersonen

Im folgenden Abschnitt geht es um die Einschätzung der Junglehrpersonen zur Arbeits- und Unterstützungssituation in der Schule.

Die Ergebnisse werden getrennt nach Junglehrpersonen im Masterstudium ($N = 187$) und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium ($N = 48$) dargestellt.

Einschätzung der Arbeits- und Unterstützungssituation aus der Sicht der Junglehrpersonen im Masterstudium

In Tabelle 22 wird deutlich, dass die Unterstützung durch die Schulleitung sowie die soziale Unterstützung im Kollegium positiv eingeschätzt wurden. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde hingegen weniger positiv wahrgenommen.

Die themenbezogene Zusammenarbeit wiederum wurde kritisch eingeschätzt, beispielsweise in Elterngesprächen über die Entwicklung eines Kindes. Die allgemeine Zusammenarbeit mit den Eltern schließlich wurde eher neutral eingeschätzt.

Tabelle 22: Deskriptive Statistik zur Arbeits- und Unterstützungssituation an den Schulen der Junglehrpersonen im Masterstudium (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

Skala	Anzahl Items	Beispielitem	N	M	SD	mdn	Min.	Max.
Unterstützung durch Schulleitung	4	Ich kann die Schulleitung um Hilfe bitten, wenn ich Probleme bei der Arbeit habe.	164	5,30	0,81	5,67	2,25	6,00
Soziale Unterstützung im Kollegium	5	Von Kolleg*innen habe ich schon gute Vorschläge zum Unterrichtsvorgehen bekommen.	164	4,90	0,94	5,00	1,20	6,00
Zusammenarbeit mit Eltern (themenbezogen)	3	Ich spreche mit den Eltern über die schulische Entwicklung ihres Kindes.	159	2,88	1,02	2,67	1,00	6,00
Zusammenarbeit mit Eltern (allgemein)	3	Ich kann mich auf „meine“ Eltern verlassen (z. B. halten Absprachen und Termine ein).	158	3,81	1,08	4,00	1,00	6,00

Anmerkungen. Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = Minimaler Wert; Max. = Maximaler Wert.

In Tabelle A29 werden die Zusammenhänge zwischen den Kompetenzbereichen und der Arbeits- und Unterstützungssituation aufgeführt. Diesbezüglich zeigt sich, dass die Unterstützung durch die Schulleitung mit den Kompetenzbereichen signifikant positiv zusammenhängt, außer mit dem Bereich *Allgemeine Pädagogische Kompetenz*. Die allgemeine Zusammenarbeit mit den Eltern hängt mit allen fünf Kompetenzbereichen signifikant positiv zusammen. Die soziale Unterstützung im Kollegium hängt mit den Bereichen *Professionsverständnis*, *Fachliche und didaktische Kompetenz* sowie *Soziale Kompetenz* ebenfalls signifikant positiv zusammen. Die themenbezogene Zusammenarbeit mit den Eltern schließlich hängt mit den Kompetenzbereichen *Allgemeine pädagogische Kompetenz* und *Soziale Kompetenz* signifikant positiv zusammen.

Einschätzung der Arbeits- und Unterstützungssituation aus der Sicht der Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium

In Tabelle 23 wird deutlich, dass die Unterstützung durch die Schulleitung sowie die soziale Unterstützung im Kollegium positiv eingeschätzt wurden. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde hingegen weniger positiv wahrgenommen. Die themenbezogene Zusammenarbeit wurde kritisch eingeschätzt, beispielsweise in

Elterngesprächen über die Entwicklung eines Kindes. Die allgemeine Zusammenarbeit mit den Eltern wurde eher neutral eingeschätzt.

Tabelle 23: Deskriptive Statistik zur Arbeits- und Unterstützungssituation an den Schulen der Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

Skala	Anzahl Items	Beispielitem	N	M	SD	mdn	Min.	Max.
Unterstützung durch Schulleitung	4	Ich kann die Schulleitung um Hilfe bitten, wenn ich Probleme bei der Arbeit habe.	41	4.80	1.21	5.50	2.25	6.00
Soziale Unterstützung im Kollegium	5	Von Kolleg*innen habe ich schon gute Vorschläge zum Unterrichtsvorgehen bekommen.	41	4.57	0.96	4.80	2.60	6.00
Zusammenarbeit mit Eltern (themenbezogen)	3	Ich spreche mit den Eltern über die schulische Entwicklung ihres Kindes.	40	2.95	0.96	2.67	1.00	4.67
Zusammenarbeit mit Eltern (allgemein)	3	Ich kann mich auf „meine“ Eltern verlassen (z. B. halten Absprachen und Termine ein).	40	3.80	1.10	4.00	1.00	5.67

Anmerkungen. Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = Minimaler Wert; Max. = Maximaler Wert.

In Tabelle A30 werden die Zusammenhänge zwischen den Kompetenzbereichen und der Arbeits- und Unterstützungssituation aufgeführt. Die allgemeine Zusammenarbeit mit den Eltern hängt mit den Kompetenzbereichen *Allgemeine pädagogische Kompetenz*, *Professionsverständnis* und *Fachliche und didaktische Kompetenz* signifikant positiv zusammen. Die themenbezogene Zusammenarbeit mit den Eltern und die Unterstützung durch die Schulleitung hängen außerdem mit dem Bereich *Soziale Kompetenz* signifikant positiv zusammen.

4.3 Modul 2: Junglehrpersonen- und Schüler*innenbefragung

Auf der Sekundarstufe Allgemeinbildung konnten die Junglehrpersonen gemeinsam mit ihren Klassen teilnehmen. Das heißt, die Schüler*innen wurden ebenfalls befragt. Dies erfolgte mit dem Ziel, auch die Schüler*innenperspektive auf die Kompetenz ihrer Lehrpersonen und den Unterricht in die Evaluierung zu integrieren. Bei der Konzeption der Befragung wurde der Fokus auf verschiedene Aspekte gelegt. Im Zentrum standen die Fragen, wie die Kompetenzbereiche aus sich der Schüler*innen ausgeprägt sind und inwieweit die Selbsteinschätzungen

der Kompetenzbereiche von Junglehrpersonen mit den Fremdeinschätzungen durch die Schüler*innen übereinstimmen.

Bevor auf die Ergebnisse der Analysen zur Klärung dieser forschungsleitenden Fragen eingegangen wird, werden die Stichproben der Junglehrpersonen sowie ihre Klassen genauer beschrieben.

4.3.1 Stichprobenbeschreibung

Onlinebefragung der Junglehrpersonen

Die Stichprobe von Junglehrpersonen der Sekundarstufe Allgemeinbildung ($N = 46$), die mit ihren Schüler*innen teilgenommen hatten, wird in Tabelle 24 charakterisiert und setzte sich wie folgt zusammen. Die Befragten waren im Durchschnitt 26,30 Jahre alt (Min. = 22 Jahre; Max. = 36 Jahre) und unterrichteten im Mittel 17,35 Lektionen pro Woche (Min. = 8 Lektionen; Max. = 25 Lektionen). Alle Junglehrpersonen waren nach dem neuen Dienstrecht eingestellt worden.

Die Mehrheit der befragten Junglehrpersonen befand sich im ersten Dienstjahr (63,0%). Weitere 28,3% unterrichteten im zweiten Dienstjahr und 8,7% im dritten Dienstjahr. Ebenfalls eine Mehrheit absolvierte zum Befragungszeitpunkt das Masterstudium (80,4%), während 19,6% das Masterstudium bereits abgeschlossen hatten. Eine Person befand sich im Erweiterungsstudium (2,2%). Etwa die Hälfte war in der Induktionsphase (52,2%).

Die Mehrheit der Junglehrpersonen, die mit ihrer Klasse teilgenommen hatten, unterrichtete auf der Mittelstufe (60,9%) in der fünften (19,6%), siebten (21,7%) oder neunten (23,9%) Klassenstufe. Vier von ihnen (8,9%) schätzten sich in einem Fach ein, das sie nicht studiert hatten.

Die drei zur fachlichen und didaktischen Selbsteinschätzung am häufigsten gewählten Fächer waren Deutsch (21,7%), Englisch (17,4%) sowie Geografie- und Wirtschaftskunde (13,0%).

Tabelle 24: Übersicht Stichprobe Onlinebefragung Junglehrpersonen, die mit ihren Schüler*innen teilgenommen hatten, Sekundarstufe Allgemeinbildung

	Sekundarstufe Allgemeinbildung	
	N	Anteile in Prozent
Geschlecht		
Weiblich	33	71,7
Männlich	13	28,3
Divers	0	00,0
Dienstjahr		
1. Dienstjahr	29	63,0
2. Dienstjahr	13	28,3
3. Dienstjahr	4	08,7

Sekundarstufe Allgemeinbildung				
	N	Anteile in Prozent		
Studiensituation zum Befragungszeitpunkt ^a				
Im Master Lehramt	37	80.4		
Master Lehramt abgeschlossen	9	19.6		
Fach, auf das sich die Einschätzungen der fachlichen und der didaktischen Kompetenz bezogen (drei häufigste)				
Deutsch	10	21.7		
Englisch	8	17.4		
Geografie und Wirtschaftskunde	6	13.0		
Unterrichtstätigkeit				
Fachfremd ^b auf der Sekundarstufe Allgemeinbildung	4	08.9		
Induktionsphase				
Ja	24	52.2		
Nein	22	47.8		
Schultyp ^a				
1 Volksschule	-	-		
2 Mittelschule	28	60.9		
3 Allgemeinbildende Höhere Schule (Unterstufe)	7	15.2		
4 Allgemeinbildende Höhere Schule (Oberstufe)	5	10.9		
5 Polytechnische Schule	5	10.9		
6 Berufsbildende Mittlere Schule	3	06.5		
7 Berufsbildende Höhere Schule	8	17.4		
8 Berufsschule	0	00.0		
9 Sonderschule	0	00.0		
10 Sonstige	0	00.0		
Klassenstufe				
5. Schulstufe	9	19.6		
6. Schulstufe	7	15.2		
7. Schulstufe	10	21.7		
8. Schulstufe	5	10.9		
9. Schulstufe	11	23.9		
10. Schulstufe	2	04.4		
11. Schulstufe	2	04.4		
12. Schulstufe	-	-		
13. Schulstufe	-	-		
	N	M	SD	Min. Max.
Alter	46	26.30	3.10	22 36
Pensum: Unterrichtsstunden pro Woche	46	17.35	5.95	8 25

Anmerkungen. Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = Minimaler Wert; Max. = Maximaler Wert; ^a Mehrfachnennungen möglich; ^b Junglehrpersonen, die sich im Bereich Fachliche und didaktische Kompetenz in einem Fach einschätzten, das sie nicht studiert hatten.

Onlinebefragung der Schüler*innen

Insgesamt lagen gültige Antworten von N = 705 Schüler*innen der Sekundarstufe Allgemeinbildung vor. Tabelle 25 gibt einen Überblick über Merkmale der

Schüler*innen. Die Schüler*innen waren im Mittel 13,13 Jahre alt (Min. = 10 Jahre; Max. = 21 Jahre). Insgesamt hatten 355 Schülerinnen und 330 Schüler den Fragebogen ausgefüllt, 14 Teilnehmende gaben das Geschlecht mit „Divers“ an.

Die Mehrheit der Schüler*innen gab an, zu Hause Deutsch zu sprechen (77,5%). Weitere 19,7% der Schüler*innen sagten aus, manchmal auch eine andere Sprache zu verwenden, und 2,7% hielten fest, sich zu Hause nie auf Deutsch zu unterhalten.

Tabelle 25: Stichprobe Onlinebefragung Schüler*innen Sekundarstufe Allgemeinbildung

	Sekundarstufe N			Anteile in Prozent	
Geschlecht					
Weiblich	355			50.79	
Männlich	330			47.21	
Divers	14			02.00	
Sprache zu Hause					
Immer Deutsch	542			77.54	
Manchmal Deutsch und manchmal eine andere Sprache	138			19.74	
Nie Deutsch	19			02.72	
	N	M	SD	Min.	Max.
Alter	687	13.13	1.93	10	21

Anmerkungen. Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = Minimaler Wert; Max. = Maximaler Wert.

4.3.2 Ausprägung der Kompetenzbereiche aus der Sicht der Junglehrpersonen und ihrer Schüler*innen

Vorbemerkungen

In diesem Kapitel werden die Selbsteinschätzungen der $N = 46$ Junglehrpersonen berichtet, die gemeinsam mit ihren Schüler*innen ($N = 705$) an der Evaluierung teilgenommen hatten. Die Mittelwerte der Schüler*innen werden als aggregierte Werte dargestellt. Das bedeutet, dass aus den Kompetenzeinschätzungen der Schüler*innen einer Klasse je ein Klassenmittelwert berechnet wurde. Es ist zu beachten, dass die folgenden Ausführungen wegen der geringen Stichprobe lediglich explorativen Charakter aufweisen.

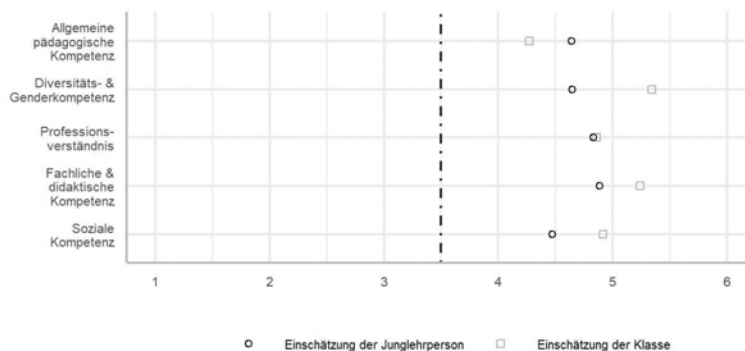
Zu jedem Kompetenzbereich findet sich eine Tabelle im Anhang, die (a) einen Überblick über die deskriptive Statistik des jeweiligen Bereichs gibt und (b) die statistischen Kennwerte der Mittelwertvergleiche inklusive der Effektstärken enthält (vgl. Tabelle A31–36). Im Text werden lediglich die signifikanten Ergebnisse genannt. Zudem werden die Mittelwerte der Kompetenzeinschätzungen der Junglehrpersonen und der Schüler*innen grafisch dargestellt.

Die fünf Kompetenzbereiche auf einen Blick

Kompetenzbereichsübergreifend kann festgehalten werden, dass die Schüler*innen die Junglehrpersonen in den fünf Kompetenzbereichen im Mittel als (eher) kompetent wahrgenommen hatten ($4.27 < M < 5.34$; $0.40 < SD < 0.61$).

Bezüglich des Kompetenzbereichs *Allgemeine pädagogische Kompetenz* schätzten sich die Junglehrpersonen signifikant kompetenter ein, als dies die Schüler*innen getan hatten (kleiner Effekt). Ein umgekehrtes Bild ergab sich demgegenüber in den Bereichen *Diversitäts- und Genderkompetenz*, *Fachliche und didaktische Kompetenz* sowie *Soziale Kompetenz*, das heißt, die Junglehrpersonen wurden von den Schüler*innen signifikant kompetenter eingeschätzt, als sie sich selbst einschätzten (mittlere bis große Effekte).

Abbildung 15: Mittelwert der fünfeingeschätzten Kompetenzbereiche aus der Perspektive der Junglehrpersonen und der Perspektive ihrer Klasse (Sekundarstufe Allgemeinbildung)



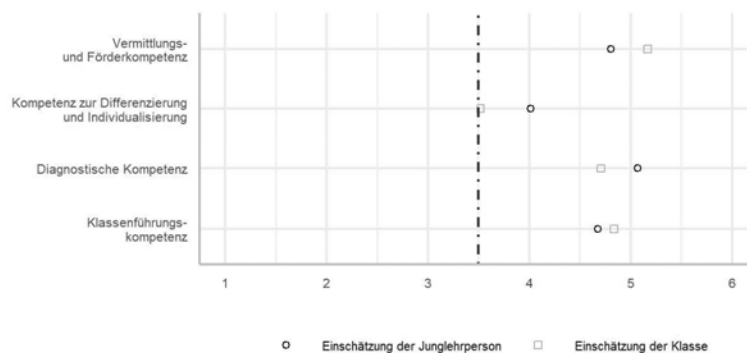
Die folgenden Abschnitte sollen Aufschluss über die Ausprägungen der einzelnen Facetten innerhalb der fünf Kompetenzbereiche von Junglehrpersonen der Sekundarstufe Allgemeinbildung aus ihrer eigenen Sicht und aus der Sicht ihrer Schüler*innen ermöglichen.

Allgemeine pädagogische Kompetenz

Facettenübergreifend kann festgehalten werden, dass die Schüler*innen die Junglehrpersonen bezüglich der vier Kompetenzfacetten im Mittel als (eher) kompetent wahrgenommen hatten ($3.52 < M < 5.17$; $0.53 < SD < 0.60$).

Die Schüler*innen schätzten die Junglehrpersonen bezüglich der Facetten *Vermittlungs- und Förderkompetenz* signifikant kompetenter ein, als diese sich selbst eingeschätzt hatten (kleiner Effekt). Bei den Facetten *Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung* und *Diagnostische Kompetenz* waren es hingegen die Junglehrpersonen, die sich im Vergleich zu den Schüler*innen signifikant kompetenter einschätzten (kleine Effekte).

Abbildung 16: Mittelwert der vier eingeschätzten Facetten des Kompetenzbereichs Allgemeine pädagogische Kompetenz aus der Perspektive der Junglehrpersonen und der Perspektive ihrer Klasse (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

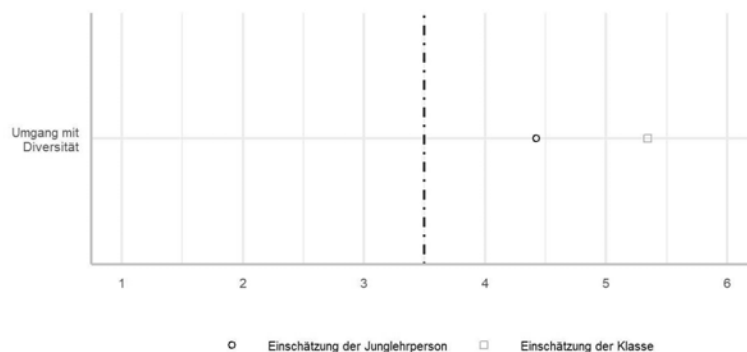


Diversitäts- und Genderkompetenz

Die Schüler*innen hatten die Junglehrpersonen bezüglich der Kompetenzfacette *Umgang mit Diversität* im Mittel als kompetent wahrgenommen ($M = 5,34$; $SD = 0,51$).

Die Schüler*innen schätzten die Junglehrpersonen bei der Facette *Umgang mit Diversität* signifikant kompetenter ein, als diese sich selbst eingeschätzt hatten (großer Effekt).

Abbildung 17: Mittelwert der eingeschätzten Facette des Kompetenzbereichs Diversitäts- und Genderkompetenz aus der Perspektive der Junglehrpersonen und der Perspektive ihrer Klasse (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

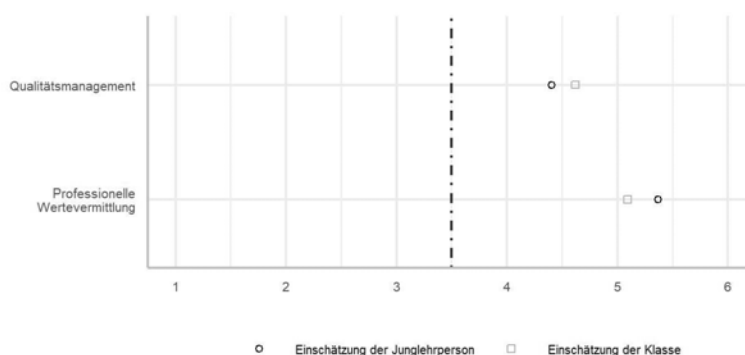


Professionsverständnis

Facettenübergreifend kann festgehalten werden, dass die Schüler*innen die Junglehrpersonen bezüglich der zwei Kompetenzfacetten *Qualitätsmanagement* und *Professionelle Wertevermittlung* im Mittel als (eher) kompetent wahrgenommen hatten ($4.62 < M < 5.09$; $0.58 < SD < 0.64$).

Die Junglehrpersonen schätzten sich bei der Facette *Professionelle Wertevermittlung* signifikant kompetenter ein, als sie von den Schüler*innen eingeschätzt worden waren (kleiner Effekt).

Abbildung 18: Mittelwert der zwei Facetten des Kompetenzbereichs Professionsverständnis aus der Perspektive der Junglehrpersonen und der Perspektive ihrer Klasse (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

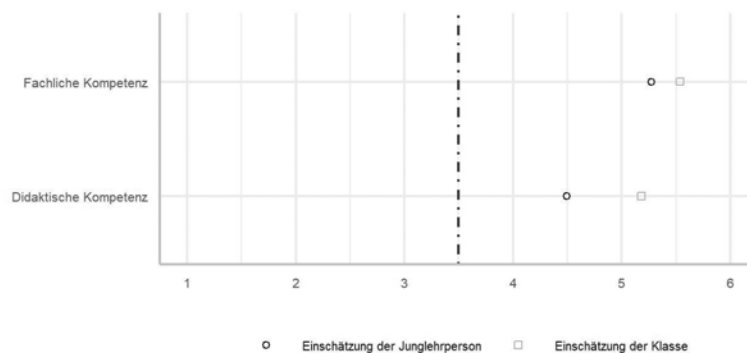


Fachliche und didaktische Kompetenz

Facettenübergreifend kann festgehalten werden, dass die Schüler*innen die Junglehrpersonen bezüglich der zwei Kompetenzfacetten *Fachliche Kompetenz* und *Didaktische Kompetenz* im Mittel als (eher) kompetent wahrgenommen hatten ($5.18 < M < 5.53$; $0.41 < SD < 0.59$).

Bei den Facetten *Fachliche Kompetenz* und *Didaktische Kompetenz* schätzten die Schüler*innen die Junglehrpersonen signifikant kompetenter ein, als diese sich selbst eingeschätzt hatten (kleiner und großer Effekt).

Abbildung 19: Mittelwert der zwei Facetten des Kompetenzbereichs Fachliche und didaktische Kompetenz aus der Perspektive der Junglehrpersonen und der Perspektive ihrer Klasse (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

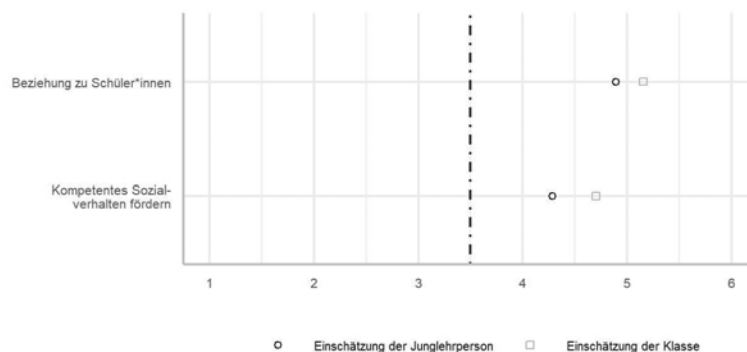


Soziale Kompetenz

Facettenübergreifend kann festgehalten werden, dass die Schüler*innen die Junglehrpersonen bezüglich der zwei Kompetenzfacetten *Beziehung zu Schüler*innen* und *Kompetentes Sozialverhalten fördern* im Mittel als (eher) kompetent wahrgenommen hatten ($4,70 < M < 5,15$; $0,63 < SD < 0,69$).

Bei den Facetten *Beziehung zu Schüler*innen* und *Kompetentes Sozialverhalten fördern* schätzten die Schüler*innen die Junglehrpersonen signifikant kompetenter ein, als diese sich selbst eingeschätzt hatten (kleine Effekte).

Abbildung 20: Mittelwert der zwei Facetten des Kompetenzbereichs Soziale Kompetenz aus der Perspektive der Junglehrpersonen und der Perspektive ihrer Klasse (Sekundarstufe Allgemeinbildung)



5 Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Evaluierungsergebnisse

5.1 Vorbemerkungen zur Diskussion der zentralen Evaluierungsergebnisse

Der Evaluierung wurde das eingangs skizzierte übergeordnete Ziel (Kapitel 1) zugrunde gelegt, evidenzbasierte Impulse für die Weiterentwicklung der „PädagogInnenbildung NEU“ in Österreich zur Verfügung zu stellen. Die empirischen Befunde sollen, wie im Vorwort der Herausgebenden erwähnt, Ansatzpunkte für hochschulinterne- und hochschulübergreifende Gespräche und Diskurse bieten. Konkret sollen die in den vorhergehenden Kapiteln dargelegten Evaluierungsergebnisse eine Grundlage für die Weiterentwicklung der Curricula an den Hochschulen und Universitäten bieten. Zudem geben sie Hinweise hinsichtlich vertiefter Analysen in weiteren Studien, die nicht für ganz Österreich, sondern spezifischer für Teilstichproben aus einzelnen Verbänden, Bundesländern und/oder Hochschulen und Universitäten weitere konkrete Anhaltspunkte liefern können.

Die empirischen Ergebnisse bedürfen zunächst einer Interpretation und Einbettung. Hierbei sind die im Folgenden dargelegten fünf Vorbemerkungen in Bezug auf die Stichprobe und das Untersuchungsdesign zu berücksichtigen.

1. *Heterogenität der Stichprobe*

Generell ist festzuhalten, dass die Gesamtstichprobe in Bezug auf die individuellen Studienverläufe und Unterrichtserfahrungen sehr heterogen ist, was sich beispielsweise hinsichtlich des Nebenerwerbs als Lehrperson oder in Bezug auf die Kombinationen mit Masterstudium und Induktionsphase zeigt. Diese Heterogenität wirkt sich nicht nur auf die Art von Lerngelegenheiten aus, sondern auch auf deren Nutzung, weshalb es sie bei der Interpretation der Ergebnisse sowie bei der Gestaltung der Curricula mitzudenken gilt. Zudem gilt es zu erwähnen, dass es sich aufgrund der Online-Ehebungsdurchführung, der Freiwilligkeit der Teilnahme und der beschränkten Rücklaufquote nicht um repräsentative Zufallsstichproben handelt. Verallgemeinernde Schlüsse sind deshalb nur mit entsprechender Vorsicht und unter Berücksichtigung der Besonderheiten der Stichprobe abzuleiten.

2. *Kein Vergleich zwischen einzelnen Hochschulen bzw. Universitäten oder zwischen Verbänden*

Die Antworten der Studierenden und Junglehrpersonen wurden als Informationen hinsichtlich der „PädagogInnenbildung NEU“ in ganz Österreich erhoben. Aus diesem Grund wurden keine Vergleiche zwischen einzelnen Hochschulen bzw. Universitäten oder zwischen Verbänden durchgeführt.

3. *Zusammensetzung der Stichproben der Junglehrpersonen und ihrer Klassen*

Die Junglehrpersonen waren sowohl über die Bildungsdirektionen als auch über die Hochschulen kontaktiert worden. Trotz des Engagements und der großen Unterstützung von Beteiligten an verschiedenen Institutionen konnte bei den Junglehrpersonen gleichwohl nicht der erwartete Rücklauf erreicht werden. Die Stichprobe der Junglehrpersonen für die Primarstufe und die Sekundarstufe Allgemeinbildung umfasste am Ende der Erhebungen 413 Personen. Da die Grundgesamtheit geschätzt werden musste, ist von einem Rücklauf von ca. 6% auszugehen. Aus dieser Stichprobe der Junglehrpersonen nahmen 46 Junglehrpersonen der Sekundarstufe Allgemeinbildung mit einer ihrer Klassen teil. Trotz der geringen Gruppengröße wurden die Ergebnisse in Kapitel 4.3 explorativ berichtet, da sie zumindest Kompetenzbereiche und Kompetenzfacetten aufzuzeigen vermögen, die von den Schüler*innen besonders positiv oder weniger positiv eingeschätzt worden waren. Auch wenn diese Ergebnisse nicht gesamthaft auf Österreich übertragen werden können, dürften sie eine erste Grundlage für eine hochschulspezifische weiterführende Betrachtung dieser Fragen bereitstellen.

4. *COVID-19-Pandemiesituation*

Die Antworten von Studierenden zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Bachelorstudiums, Studierenden im Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium sowie Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium wurden jeweils in einer Teilstichprobe zusammengefasst. Unter Berücksichtigung der Einschränkungen aufgrund der COVID-19-Pandemiesituation ist davon auszugehen, dass der prozentuale Anteil an Lehrveranstaltungen und genutzten Lerngelegenheiten in Präsenz mit jeder weiteren Studienphase insgesamt zugenommen haben dürfte. Zu beachten gilt es deshalb, dass Studierende zu Beginn und in der Mitte des Bachelorstudiums einen Großteil ihres Studiums vermutlich unter pandemischen Bedingungen absolviert hatten.

5. *Datengrundlage*

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass die auf die Teilstichproben bezogenen Ergebnisse und die Vergleiche zwischen den einzelnen Gruppen keinen realen Längsschnitt hinsichtlich der Kompetenzen von individuellen Personen abbilden vermögen. Der Grund dafür besteht darin, dass zu einem Messzeitpunkt unterschiedliche Personen in unterschiedlichen Studienphasen und Berufsphasen befragt worden waren, sodass lediglich ein Quasi-Längsschnitt vorliegt. Dies bedeutet, dass die empirischen Ergebnisse zu den selbst eingeschätzten Kompetenzbereichen nicht als Dokumentation der konkret durchlaufenen Entwicklung von einzelnen Studierenden aufzufassen sind, sondern als subjektive Einstufungen von Studierenden verschiedener Gruppen zu einem bestimmten Zeitpunkt.

Gleichwohl hatten 96 Teilnehmende die Befragung sowohl als Studierende (Frühsommer 2021) als auch als Junglehrpersonen (Herbst/Winter 2021/22)

ausgefüllt. Obwohl in diesen Fällen eine längsschnittliche Datengrundlage verfügbar wäre, wurde diese aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht ausgewertet. Gegebenenfalls könnten diese individuellen Daten zu einem späteren Zeitpunkt im Rahmen ergänzender Analysen explorativ ausgewertet werden.

5.2 Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Evaluierungsergebnisse entlang der Module

5.2.1 Ausprägung der Kompetenzbereiche von Studierenden und Junglehrpersonen (Modul 1a)

In Modul 1a wurde erhoben, wie kompetent sich Studierende und Junglehrpersonen bezüglich der fünf fokussierten Kompetenzbereiche und der jeweiligen Kompetenzfacetten einschätzten. Zu diesem Zweck wurden die Teilnehmenden in Abhängigkeit von der Studienphase in sechs Gruppen aufgeteilt: (1) Beginn des Bachelorstudiums, (2) Mitte des Bachelorstudiums, (3) Ende des Bachelorstudiums, (4) Masterstudium, (5) Junglehrpersonen im Masterstudium und (6) Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium.

Die Gruppe der Junglehrpersonen war ausdifferenziert worden, weil davon auszugehen ist, dass die Kompetenzeinschätzungen unterschiedlich ausgefallen sein dürften, je nachdem ob es sich bei den Antwortenden um Junglehrpersonen handelte, die sich zum Befragungszeitpunkt noch im Masterstudium befanden, oder um Junglehrpersonen, die ihr Masterstudium bereits abgeschlossen hatten.

Die nachfolgend dargelegten Erkenntnisse aus den Analysen geben Aufschluss über spezifische Ausprägungen von einzelnen Kompetenzfacetten in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit. Zu Studierenden und Junglehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe Allgemeinbildung lässt sich ganz generell festhalten, dass sich die Gruppen der Junglehrpersonen in nahezu allen Kompetenzbereichen signifikant von den Studierenden zu Beginn des Bachelorstudiums unterschieden. Dieser Befund war zu erwarten und lässt darauf schließen, dass sich die Kompetenzeinschätzungen in Abhängigkeit von Lerngelegenheiten im Studium und im Lehrberuf verändern. Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Befragten zwischen den Studienphasen besonders in den selbst eingeschätzten Kompetenzfacetten *Diagnostische Kompetenz*, *Fachliche Kompetenz* und *Elterngespräche/-beratung* unterschieden. Diesbezüglich wiesen jeweils die Junglehrpersonen (sowohl im Masterstudium als auch mit abgeschlossenem Masterstudium) im Vergleich zu den Bachelorstudierenden meist die signifikant höchsten Selbsteinschätzungen auf.

Interpretation der Evaluierungsergebnisse von Modul 1a

Zu jedem der fünf untersuchten Kompetenzbereiche werden im Folgenden ausgewählte Aspekte in Bezug auf eine oder mehrere Kompetenzfacetten aufgezeigt.

1. Im Kompetenzbereich *Allgemeine pädagogische Kompetenz* ist die Kompetenzfacette *Diagnostische Kompetenz* hervorzuheben. Diese Facette wurde, wie bereits erwähnt, von Studierenden im Bachelorstudium – von Studierenden für ein Lehramt in der Sekundarstufe Allgemeinbildung auch im Masterstudium – signifikant tiefer bewertet als von Junglehrpersonen im und mit abgeschlossenem Masterstudium. Zur diagnostischen Kompetenz gehören Aspekte wie die Beurteilung von mündlichen und schriftlichen Leistungen oder die Feststellung von Leistungsfortschritten und Leistungsunterschieden der Schüler*innen einer Klasse. Bei diesen Aktivitäten gilt es abzuwägen, inwieweit ein Bezug zu Praxiserfahrungen und konkreten Leistungen der Schüler*innen erforderlich wäre, weil Diagnostizieren eng mit pädagogischem Handeln erst in Kombination mit dem Unterrichten einer eigenen Klasse fundiert erfolgen kann. Lehrpersonen müssen bei der Anwendung ihres diagnostischen Wissens und Könnens die Schüler*innen einer Klasse bereits kennengelernt haben, um die Leistungen angemessen und präzise beurteilen zu können (Kaiser et al., 2017).

2. Im Kompetenzbereich *Diversitäts- und Genderkompetenz* ließ sich vor allem zwischen den Studierenden zu Beginn und in der Mitte des Bachelorstudiums ein deutlicher Unterschied in den beiden zugehörigen Kompetenzfacetten feststellen. Die Studierenden der darauffolgenden Phasen hoben sich von diesen beiden Gruppen jedoch nicht mehr eindeutig ab. Allerdings unterschieden sich die Junglehrpersonen im und mit abgeschlossenem Masterstudium signifikant von Studierenden zu Beginn. Hier wäre zu prüfen, inwieweit es möglich und nötig wäre, im weiteren Studienverlauf weitere bzw. vertiefte Lerngelegenheiten in diesem Bereich anzubieten.

3. Im Kompetenzbereich *Professionsverständnis* ergaben sich im Vergleich zu den anderen Bereichen am wenigsten Unterschiede zwischen den Studierenden der einzelnen Studienphasen. Hier wäre zu prüfen, inwieweit Lerngelegenheiten in Bezug auf das Qualitätsmanagement sowie die professionelle Wertevermittlung in welcher Phase des Studiums sinnvoll und notwendig sind. Des Weiteren ist in diesem Kompetenzbereich unter anderem die Kompetenzfacette *Berufliches Belastungserleben* enthalten.

Das (im Lehrberuf erwartete) Belastungserleben wurde von Studierenden und Junglehrpersonen der Zielstufen „Primarstufe“ und „Sekundarstufe Allgemeinbildung“ innerhalb der Zielstufen je nach Studienphase unterschiedlich wahrgenommen. Diesbezüglich ist besonders hervorzuheben, dass Studierende in der Mitte und am Ende des Bachelorstudiums, Masterstudierende und Junglehrpersonen der Primarstufe im Masterstudium das (erwartete) Belastungserleben höher einschätzten als die Studienbeginnenden. Auf der Sekundarstufe Allgemeinbildung nahmen die Junglehrpersonen im Masterstudium die (erwarteten) beruflichen Belastungen im Vergleich zu den Studienbeginnenden hingegen nicht als bedeutsam höher

wahr, jedoch signifikant tiefer als Studierende am Ende des Bachelorstudiums und als Studierende im Masterstudium.

Der letztgenannte Befund für die Junglehrpersonen für die Sekundarstufe Allgemeinbildung kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die befragten Junglehrpersonen im Masterstudium die beruflichen Herausforderungen nicht als übermäßig belastend empfanden. Diese Hypothese und weitere Gründe für die Ausprägungen der Selbsteinschätzungen müssten allerdings mittels weiterführender, vertiefender empirischer Untersuchungen erhärtet werden. Denkbar wäre, zu diesem Zweck an den Hochschulen Fokusgruppengruppeninterviews mit Studierenden und Akteur*innen, die die Ausbildung begleiten, zu führen.

4. Beim Bereich *Fachliche Kompetenz* entspricht die signifikant geringere Einschätzung von Studierenden in der Masterphase für ein Lehramt an Primarstufen verglichen mit der Einschätzung ihrer Kommiliton*innen am Ende des Bachelorstudiums auf den ersten Blick nicht den Erwartungen. Inwieweit dies auf die mit Praxiserfahrungen verbundenen Momente der fachlichen Unsicherheit zurückzuführen ist, wäre vertieft zu prüfen. Zu diesem Zweck könnte der Frage nachgegangen werden, welche Vertiefungsmöglichkeiten in welcher Studienphase (z. B. Bachelor- und/oder Masterstudium) an den Hochschulen hinsichtlich dieser Kompetenzfacetten bestehen und umgesetzt werden (sollen). Zusätzlich könnte für beide Zielstufen mithilfe von Kompetenztests geprüft werden, welchem objektiv messbaren Stand des vertieften Schulwissens oder Expert*innenwissens diese subjektiven Einschätzungen tatsächlich entsprechen.

5. Bezüglich des Kompetenzbereichs *Soziale Kompetenz* ist vor allem auf die Kompetenzfacette *Elterngespräche/-beratung* einzugehen. Hier ist zu prüfen, welche Rolle die Vorbereitung von Elternabenden und das Führen von (schwierigen) Elterngesprächen im Curriculum der Hochschulen einnehmen sollten. Vergleichsweise niedrige Selbsteinschätzungen während des Studiums dürften auf den Umstand zurückzuführen sein, dass für diese Situationen vermutlich kaum Lerngelegenheiten bestanden hatten bzw. dass diese Kompetenzfacette kaum in rein theoretischer Auseinandersetzung zu erwerben sein dürfte. Erst mit Eintritt in die Schul- und Unterrichtstätigkeit dürften sich diesbezüglich authentische Lerngelegenheiten ergeben, das heißt, wenn Elternabende oder Elterngespräche tatsächlich als verantwortliche Lehrperson durchgeführt werden müssen.

5.2.2 Einschätzung der Lerngelegenheiten während des Studiums aus der Sicht der Studierenden und Zusammenhang mit der Kompetenzeinschätzung (Modul 1b)

Die Evaluierungsergebnisse bieten Einblick in die Einschätzungen von durch die Hochschulen organisierten Lerngelegenheiten, im vorliegenden Fall von Praktika, und in die von den Befragten wahrgenommene Kohärenz von Hochschullehre und Praktika. Die Praktika wurden von den Studierenden im Durchschnitt positiv

bewertet. Dies heißt, dass sie gemäß ihrer eigenen Einschätzung während der Praktika viel über das Unterrichten und die Arbeit mit Schüler*innen gelernt hatten. Unter anderem konnten sie sich den Antworten zufolge leicht in die Rolle der Lehrperson versetzen. Mit Blick auf die Kohärenz von Hochschullehre und Schulpraxis im Studium fielen die Einschätzungen hingegen eher neutral bis eher kritisch aus. Die Studierenden konnten am ehesten der Aussage zustimmen, dass sich Lehrveranstaltungen auf die Schulpraxis bezögen. Besonders bezüglich der Inhalte von Lehrveranstaltungen scheint somit insofern noch Potenzial zu bestehen, als diese noch stärker auf in der Schule erwartbare Themen oder mögliche Probleme fokussiert werden könnten. Da diese konkreten Themen und Probleme nicht explizit im Fragebogen erhoben worden waren, böte diese Einschätzung einen Ansatzpunkt für hochschulinterne Vertiefungsstudien. In diesen Studien wäre in Erfahrung zu bringen, auf welche in der Praxis zu bewältigenden Situationen und Probleme Studierende in Zukunft besser vorbereitet werden müssten.

Die regressionsanalytischen Untersuchungen zeigten, dass höhere Kompetenzeinschätzungen hauptsächlich von der Bewertung der Praktika sowie der wahrgenommenen Kohärenz zwischen Hochschullehre und Schulpraxis abhängen. In den Kompetenzbereichen *Allgemeine pädagogische Kompetenz*, *Professionsverständnis* und *Soziale Kompetenz* ergab sich zudem ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen dem Nebenerwerb als Lehrperson und der Kompetenzscheinschätzung. Obwohl der von den Studierenden erwähnte Nebenerwerb als Lehrperson nicht im Zentrum der Evaluierung stand, scheint dieser Aspekt für die selbst eingeschätzten Kompetenzbereiche bedeutsam zu sein. Die Evaluierungsergebnisse zeigen, dass ein etwaiger Nebenerwerb als Lehrperson positiv mit den subjektiv wahrgenommenen Kompetenzbereichen zusammenhängt. Eine Ausnahme bildet der Bereich *Fachliche und didaktische Kompetenz*, bei dem die Hochschullehre eine besondere Bedeutung haben dürfte.

Erwartungsgemäß hing auch das Studienjahr mit den selbst eingeschätzten Kompetenzbereichen positiv zusammen. Ausnahmen bilden die Einschätzungen in den Kompetenzbereichen *Professionsverständnis* von Studierenden beider Zielstufen sowie *Soziale Kompetenz* bei Studierenden für das Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung, die jeweils nicht signifikant mit dem Studienjahr zusammenhängen.

Interpretation der Evaluierungsergebnisse von Modul 1b

Angesichts der Ergebnisse sowohl für das Studium der Primarstufe als auch für das Studium der Sekundarstufe Allgemeinbildung wurde ein möglicher Optimierungsbedarf deutlich. Die Befunde der Regressionsanalysen bestärken diese Schlussfolgerung ebenfalls. Die von Studierenden wahrgenommene Kohärenz zwischen Hochschullehre und Schulpraxis hing jeweils mit den selbst eingeschätzten Kompetenzbereichen positiv zusammen. Die Kohärenz zwischen Hochschullehre und Schulpraxis scheint folglich für die professionelle Entwicklung angehender

Lehrpersonen relevant zu sein. Bei der Überarbeitung der Curricula könnte darauf geachtet werden, dass diese Kohärenz zwischen Hochschullehre und Schulpraxis noch weiter gestärkt wird.

In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass mit der Choreografie von Inhalten im Curriculum stets auch normative Setzungen an den Hochschulen verbunden sind. Beispielsweise müsste entschieden werden, wie intensiv und konkret in Lehrveranstaltungen Bezüge zur Schulpraxis hergestellt werden sollen und wann die Vorbereitung auf konkrete Unterrichtssituationen im Curriculum erfolgen soll. Obwohl der Fokus der Evaluierung auf der in der Hochschullehre angestrebten Vorbereitung auf die Schulpraxis lag, wäre umgekehrt zu überlegen, inwieweit problemorientierte, professionsbezogene Fragestellungen aus den Praktika in Lehrveranstaltungen mithilfe von wissenschaftsorientierten und theoriegeleiteten Reflexionen gezielt rückgekoppelt und aufgenommen werden könnten.

Der positiven Einschätzung von Praktika auf deskriptiver Ebene ist besondere Beachtung beizumessen. Dieser Befund ist bedeutsam, weil die Bewertung der Praktika auch einen Teil der Varianz in den Ergebnissen zu den von den Studierenden selbst eingeschätzten Kompetenzbereichen erklärt. Denkbar wäre vor diesem Hintergrund, dass Hochschullehrende in Gesprächen mit Studierenden die Gelingensbedingungen, die Gestaltung und die Lerngelegenheiten von Praktika an den Hochschulen explizit thematisieren und Good Practice in Erfahrung bringen. Solche Möglichkeiten könnten in weiteren hochschulinternen Erhebungen mit entsprechend darauf ausgelegtem Studiendesign vertieft betrachtet werden.

Inwiefern diese Ergebnisse für berufsintegrierte bzw. für konsekutive Studienmodelle sprechen, kann anhand der verfügbaren Daten nicht entschieden werden. Da die Klärung dieser Frage kein Ziel der vorliegenden Evaluierung war, wurde das Studiendesign nicht darauf ausgerichtet. Folgendes lässt sich in Bezug auf diese Frage auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse aber dennoch festhalten: Eine positive Bewertung von berufspraktischen Erfahrungen und eine von den Studierenden wahrnehmbar ausgeprägte Kohärenz von Inhalten aus dem Studium und der Schul- und Unterrichtspraxis sind für die selbst eingeschätzte Kompetenz von angehenden Lehrpersonen bedeutsam. Bei vorsichtiger Interpretation deuten die Ergebnisse diesbezüglich darauf hin, dass bei berufsintegrierten und berufsbegleitenden Studienmodellen beispielsweise die berufspraktischen Erfahrungen systematisch zu begleiten wären und dass diese Begleitung als fester Ausbildungsbestandteil konzeptuell in die Studienprogramme integriert werden sollte. Sollte eine solche kohärente Vorbereitung und Begleitung der Praxisphasen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten bereits auf systematische Weise erfolgen, so kann somit festgehalten werden, dass sich dieser hochschuldidaktische Ansatz durch die Evaluierungsergebnisse zumindest in Ansätzen für die subjektiv wahrgenommenen Kompetenzen stützen lässt. Darüber hinaus dürfte es gewinnbringend sein, auch wissenschaftsbasierte Lehrveranstaltungen auf ihre

Praxisbezüge hin zu prüfen. Aus hochschuldidaktischer Sicht ginge es nicht primär darum, dass an einer Pädagogischen Hochschule oder Universität Unterricht simuliert wird, sondern vielmehr darum, dass Lehrveranstaltungen theoriebasiert und wissenschaftsorientiert über mögliche Handlungsalternativen in Unterrichtssituationen und Probleme in der Schulpraxis orientieren und diese reflektieren. Solche Handlungsalternativen können beispielsweise mithilfe konkreter (videobasierter) Fallbeispiele aus den Praxisphasen vertieft und reflektiert werden (Krammer, 2014). In jedem Fall sollte den Studierenden dargelegt werden, auf der Grundlage welcher Überlegungen ein Lehr- und Lernarrangement so konzipiert wurde und inwiefern dieses Arrangement einen Bestandteil von Professionalisierungsprozessen bildet. Auf diese Weise kann ein gemeinsames Verständnis hinsichtlich der Ziele und Wege des Professionalisierungsprozesses in der Ausbildung geschaffen werden.

Des Weiteren gälte es zu beachten, dass die angebotenen Studienmodelle aus organisatorischer Sicht auch von Personen absolviert werden können, die bereits als Lehrperson tätig sind. Das heißt, ein ausgeprägtes berufliches Belastungserleben sollte möglichst vermieden werden, weil ein solches auf die Kompetenzentwicklung nicht mehr lernförderlich, sondern lernhemmend wirken kann. In Bezug auf das Belastungserleben bestehen bereits vertiefte Erkenntnisse aus anderen Studien (z. B. Beer et al., 2020), die mit den hier vorliegenden Erkenntnissen verbunden werden können.

5.2.3 Einschätzung der Arbeits- und Unterstützungssituation aus der Sicht der Junglehrpersonen (Modul 1c)

Die Junglehrpersonen hatten anzugeben, wie sie ihre Arbeits- und Unterstützungssituation an den Schulen einschätzten. Zur Induktionsphase liegt bereits eine formative Evaluierung von Prenzel et al. (2021) vor. In der Evaluierung der „PädagogInnenbildung NEU“ wurden deshalb Aspekte aufgegriffen, die die Erkenntnisse aus der Evaluierung der Induktionsphase von Prenzel et al. (2021) ergänzen. Beispielsweise wurde im Rahmen der Evaluierung der „PädagogInnenbildung NEU“ gefragt, wie die Unterstützung durch die Schulleitung und das Kollegium wahrgenommen wird und wie diese mit den selbst eingeschätzten Kompetenzen zusammenhängt. Während es bei der Unterstützung durch die Schulleitung allgemein um die Unterstützung bei Problemen oder um das Vertrauen in die Schulleitung geht, bezieht sich die soziale Unterstützung im Kollegium auf konkrete Anlässe der Zusammenarbeit wie den Austausch von Materialien oder Vorschläge und Feedback zum Unterrichtsvorgehen. Sowohl bei den Junglehrpersonen für die Primarstufe als auch bei den Junglehrpersonen für die Sekundarstufe Allgemeinbildung wurde die Unterstützung durch die Schulleitung etwas positiver wahrgenommen als die soziale Unterstützung im Kollegium.

Die korrelationsanalytischen Untersuchungen vermochten überdies aufzuzeigen, dass die Einschätzungen der Junglehrpersonen im Masterstudium für die

Primarstufe und der Junglehrpersonen im Masterstudium für die Sekundarstufe Allgemeinbildung in fast allen Kompetenzbereichen positiv mit der wahrgenommenen Unterstützung durch die Schulleitung zusammenhingen. Dies traf auch mehrheitlich auf die soziale Unterstützung im Kollegium zu.

Auf der Primarstufe hingen die themenbezogene und allgemeine Zusammenarbeit mit den Eltern bei den Junglehrpersonen im Masterstudium tendenziell stärker mit den Kompetenzbereichen zusammen als bei den Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium. Auf der Sekundarstufe Allgemeinbildung ergaben sich demgegenüber sowohl für die Junglehrpersonen im Masterstudium als auch für die Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium signifikante Zusammenhänge mit der allgemeinen und themenbezogenen Zusammenarbeit mit den Eltern, wenn auch nicht immer bezüglich der gleichen Kompetenzbereiche.

Interpretation der Evaluierungsergebnisse von Modul 1c

Die wahrgenommene Unterstützung durch die Schulleitung scheint für die Kompetenzeinschätzungen von Junglehrpersonen meist eine wichtige Rolle zu spielen. Wenn sich Junglehrpersonen unterstützt fühlen und sich austauschen können, scheinen sie sich selbst als kompetenter wahrzunehmen, als wenn sie diese Unterstützung nicht erfahren (und vice versa). Die Ergebnisse verweisen somit auf die Bedeutung einer unterstützenden Schulleitung während des Berufseinstiegs. Die Ergebnisse ließen sich allerdings auch so interpretieren, dass beispielsweise Personen mit höherer selbst wahrgenommener Sozialkompetenz eher Unterstützungsangebote von der Schulleitung annehmen und wahrnehmen als Personen, die sich selbst als weniger sozial kompetent einschätzen. Für vertiefte Erkenntnisse zu diesem Bereich wären Längsschnittstudien erforderlich, die die Richtung des Zusammenhangs gezielt empirisch überprüfen. Diesbezüglich wäre aufschlussreich, Aspekte wie die Anlässe der themenbezogenen Zusammenarbeit und die Rolle der Lehrperson, zum Beispiel als Fachlehrperson oder Klassenlehrperson zu vertiefen. Möglicherweise werden Lehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium eher als Klassenlehrperson eingesetzt und agieren daher häufiger als Ansprechpartner*innen für Eltern als Junglehrpersonen im Studium.

5.2.4 Einschätzungen der Kompetenzen von Junglehrpersonen durch die von ihnen unterrichteten Schüler*innen (Modul 2)

Die Ergebnisse von Modul 2 sind – wie in Kapitel 2 zum methodischen Vorgehen und unter Punkt 3 in den Vorbemerkungen bereits festgehalten – aufgrund der kleinen Stichprobe von 46 Klassen und ihren Lehrpersonen der Sekundarstufe Allgemeinbildung als explorativ aufzufassen. Das Ziel bei der Befragung der Schüler*innen bestand zudem nicht darin, einen Konsens mit den Einschätzungen der Lehrpersonen nachzuweisen. Vielmehr sollten einerseits diejenigen Kompetenzbereiche und Kompetenzfacetten identifiziert werden, in denen sich die Wahrnehmungen

der Schüler*innen von denen ihrer Lehrpersonen stark unterschieden hatten. Andererseits bestand das Evaluierungsinteresse darin, die von den Schüler*innen als positiv und als weniger positiv eingeschätzten Kompetenzbereiche in Erfahrung zu bringen. Vereinfacht ausgedrückt könnten Kompetenzbereiche, die aus der Sicht der Schüler*innen positiv eingeschätzt wurden, in der Ausbildung grundsätzlich beibehalten und gestärkt werden, während weniger positiv eingeschätzte Kompetenzbereiche stärker als bisher zu fördern wären.

Die Rückmeldungen der Schüler*innen waren differenziert und fielen je nach Kompetenzfacette unterschiedlich aus. Das heißt, die Schüler*innen attestierten ihren Lehrpersonen nicht durchwegs hohe Kompetenzausprägungen, sondern sie vermochten durchaus zwischen den Kompetenzfacetten zu differenzieren. Mehrheitlich fielen die Einschätzungen der Schüler*innen positiver als aus jene der Lehrpersonen selbst, wobei sich allerdings drei Ausnahmen feststellen ließen. Im Durchschnitt schätzten die Schüler*innen die Kompetenzfacetten *Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung*, *Diagnostische Kompetenz* und *Professionelle Wertevermittlung* als weniger stark ausprägt ein als die Lehrpersonen selbst, während sie beispielsweise die Kompetenzfacette *Umgang mit Diversität* erheblich besser beurteilten, als dies die Lehrpersonen selbst getan hatten. Im Vergleich aller Kompetenzfacetten schätzten die Schüler*innen die Facette *Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung* neutral bzw. tendenziell kritisch ein.

Interpretation der Evaluierungsergebnisse aus Modul 2

In Bezug auf die Kompetenzfacetten *Differenzierung und Individualisierung* und *Diagnostische Kompetenz* lässt sich aus den Evaluierungsergebnissen Folgendes ableiten: Zur weniger positiv eingeschätzten Kompetenz zur Differenzierung und zur Individualisierung des Unterrichts stellen Lehrpersonen gemäß den Antworten der Schüler*innen beispielsweise Aufgaben, bei denen die Schüler*innen den Lösungsweg selbst bestimmen können. Die vergleichsweise positiv wahrgenommene diagnostische Kompetenz wiederum konnten die Schüler*innen daran festmachen, inwieweit die Lehrperson merkt, dass sie dem Unterricht nicht mehr folgen können oder jemand etwas nicht verstanden hat. Die Ausprägung dieser Facetten bei den Lehrpersonen dürfte einerseits allgemein von ihren Unterrichtserfahrungen und andererseits von ihrer Kenntnis des Kompetenzspektrums einer Klasse bzw. einzelner Schüler*innen abhängen. Letzteres lässt sich vermutlich vor allem nach einem längeren Zeitraum des Unterrichtens in einer Klasse feststellen.

Diese beiden Facetten bilden außerdem wichtige Voraussetzungen für adaptiven und kompetenzförderlichen Unterricht. Aus diesem Grund wäre künftig Möglichkeiten ihrer gezielten Förderung in den Hochschulveranstaltungen weiterhin nachzugehen. Denkbar wäre beispielsweise, dass diese Facetten in einem engen Bezug mit konkreten Klassen- und Unterrichtssituationen betrachtet werden. Einerseits könnte dies in Lehrveranstaltungen mit dem Ziel der Vorbereitung

auf adaptive und diagnostische Unterrichtstätigkeiten stattfinden. Andererseits könnten Erfahrungen aus den Unterrichtstätigkeiten in den Lehrveranstaltungen auf theoretische und wissenschaftsorientierte Überlegungen rückbezogen sowie systematisiert und reflektiert werden. In hochschuldidaktischen Settings wie dem problemorientierten oder dem fallbasierten Lernen könnten Studierende und Junglehrpersonen ihre Unterrichtssituationen und offenen Fragen zur Differenzierung und Individualisierung von Lernprozessen einbringen und diese gemeinsam mit Mitstudierenden und Hochschullehrenden wissenschaftsbasiert reflektieren.

Die positiven Rückmeldungen in Bezug auf den Kompetenzbereich *Diversitäts- und Genderkompetenz* sind insofern erwähnenswert, als es den angehenden Lehrpersonen aus der Sicht der Schüler*innen gut zu gelingen scheint, alle Schüler*innen unabhängig von Geschlecht und Herkunft gleich zu behandeln. Für Hochschulen könnte dieses Evaluierungsergebnis bedeuten, dass diese von den Schüler*innen wahrgenommene Stärke der Junglehrpersonen weiterhin Bestand haben sollte und als Kompetenzfacette systematisch zu fördern wäre. In diesem Zusammenhang könnte es aufschlussreich sein, mit Schüler*innen in Gesprächen zu vertiefen, was sie im Hinblick auf die Diversitäts- und Genderkompetenz an ihren Lehrpersonen besonders schätzen.

6 Ableitung von fünf möglichen Handlungsfeldern basierend auf den zentralen Evaluierungsergebnissen

Im vorhergehenden Kapitel wurden zentrale Erkenntnisse der Evaluierung zusammengefasst und diskutiert. Diese Einordnungen und Überlegungen dürften für die Pädagogischen Hochschulen und die Universitäten bereits wichtige Impulse und hochschulinterne Gesprächsanlässe zum wahrgenommenen Kompetenzstand von Studierenden verschiedener Studienphasen sowie zur Umsetzung und Weiterentwicklung der Curricula bieten. Die Ergebnisse wurden – den Zielen der Evaluierung entsprechend (vgl. Kapitel 1.1) – nicht getrennt nach Hochschulen und Universitäten bzw. Verbünden dargestellt. Obwohl sich die Studiensituationen in einzelnen Bildungsinstitutionen bzw. Verbünden stark unterscheiden dürften, können die vorgelegten institutionenübergreifenden Ergebnisse zumindest hypothesengenerierend genutzt werden. Das heißt, dass sie Hypothesen und Fragen aufwerfen, die in Folgestudien künftig an den einzelnen Hochschulen spezifisch untersucht werden könnten. Die im Folgenden skizzierten Handlungsfelder sollen im Hinblick auf die hochschulinterne Weiterarbeit erste Ansatzpunkte für solche Gespräche und Folgestudien zur Verfügung stellen.

Handlungsfeld 1: Positive Aspekte der Evaluierung identifizieren und reflektieren

In einem ersten Handlungsfeld sollen an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten die positiven Aspekte und Ergebnisse der Evaluierung reflektiert werden.

Als „Basismuster“ bzw. übergreifendes Muster lässt sich feststellen, dass sich die Gruppe der Junglehrpersonen im Vergleich zu den Bachelorstudierenden entlang der fünf Kompetenzbereiche jeweils am höchsten eingestuft hatte. In den untersuchten Gruppen scheint die selbst eingeschätzte Kompetenz somit über die gesamte Dauer der Ausbildung hinweg zu steigen. Basierend auf diesen Ergebnissen wären allfällige Überlegungen zu einer grundsätzlichen Verkürzung der Studiendauer kritisch zu betrachten.

Des Weiteren sollen die positiven Selbsteinschätzungen der Studierenden und Junglehrpersonen hinsichtlich ihrer Kompetenz je nach Ausbildungsphase und je nach Facette hervorgehoben werden. An den Hochschulen wäre zu prüfen, inwieweit diese Ausprägungen den Erwartungen der Ausbildungsinstitutionen entsprechen, und inwieweit positiv eingeschätzte Kompetenzbereiche und Kompetenzfacetten angehender Lehrpersonen dem erwarteten Kompetenzstand entsprechend weiterhin gefördert und gestärkt werden sollen.

Handlungsfeld 2: Choreografie der Inhalte für das Studium und den Berufseinstieg in den Curricula prüfen und weiterentwickeln

Obwohl die auf Selbsteinschätzungen basierenden Evaluierungsergebnisse dahingehend interpretiert werden können, dass Studierende in fortgeschritteneren Studienphasen ihre Kompetenz jeweils höher eingeschätzt hatten als Studierende in der Studienphase zuvor, stiegen die Kompetenzeinschätzungen in den einzelnen Phasen nicht im gleichen Umfang. Vielmehr ist hervorzuheben, dass die Steigerungen *nicht* für alle Kompetenzbereiche und Kompetenzfacetten zum gleichen Zeitpunkt und im gleichen Umfang beobachtbar waren. Während sich die Studierenden und die Junglehrpersonen in mehreren Kompetenzbereichen wie dem Bereich *Professionsverständnis* als ähnlich kompetent wahrgenommen hatten, ergaben sich bei anderen Kompetenzbereichen und Kompetenzfacetten wie den in Kapitel 3.2.1 und Kapitel 4.2.1 bereits erwähnten Facetten *Diagnostische Kompetenz* und *Elterngespräche/-beratung* größere Unterschiede. An den Hochschulen wäre daher zunächst zu ermitteln, inwieweit diese Unterschiede tatsächlich auf die Choreografie der Lerngelegenheiten in den Curricula zurückführbar sind. Zu diesem Zweck wäre ein Abgleich zwischen den selbst eingeschätzten Kompetenzfacetten und den derzeit vorliegenden hochschulinternen Curricula und Studienprogrammen denkbar.

Ganz allgemein weisen diese Ergebnisse aus inhaltlicher Sicht darauf hin, dass an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten geprüft und entschieden werden sollte, in welchen Studienphasen künftig welche Studieninhalte vermittelt werden sollen und für welche Inhalte welcher Praxisbezug unerlässlich ist (vgl. auch Handlungsfeld 3). Solche Entscheidungen beinhalten ganz allgemein hochschulinterne normative Setzungen im Rahmen der „PädagogInnenbildung NEU“.

(a) An den Hochschulen wäre festzulegen, welche Erwartungen nicht nur an den selbst eingeschätzten, sondern auch an einen objektiviert erfassten Kompetenzstand der jeweiligen Gruppen bestehen und zu welchem Zeitpunkt welche Inhalte in das Studium eingebunden werden sollen. Dabei sollte nicht nur der Frage nachgegangen werden, welche Kompetenzfacetten in welcher Studienphase erworben und entwickelt werden sollten. Gleichzeitig wäre abzuwägen, wie die Abfolge (Choreografie) und Priorisierung der Inhalte zu gestalten ist, das heißt, welche Inhalte Grundlagen darstellen und welche Inhalte aufbauend folgen müssen oder gänzlich davon unabhängig sind. Bei diesen Entscheidungen ist zu berücksichtigen, dass sich einige Kompetenzfacetten vorzugsweise mit Praxisbezug, das heißt im Rahmen von (länger andauernden) Praxiserfahrungen, fördern lassen dürften.

(b) Es wäre zu bestimmen, inwieweit und auf welche Weise in der Ausbildung *Verbindungen* zwischen Unterrichtspraxis und wissenschaftsorientierten Erkenntnissen hergestellt werden sollen, um die professionelle Kompetenz von angehenden Lehrpersonen im Hinblick auf wirksamen und kompetenzförderlichen Unterricht zu fördern. In diesem Zusammenhang wäre bei der Weiterentwicklung der Curricula zu prüfen, welche Kompetenzfacetten sich vor allem in Kombination mit unterrichtspraktischen Erfahrungen, zum Beispiel in einer eigenen Klasse oder in einer Klasse, die über einen längeren Zeitraum unterrichtet wird, entwickeln lassen. Im Zuge dieser Überlegungen sollte eruiert werden, wie intensiv der Praxisbezug in der Ausbildung hergestellt werden soll und muss. Die Intensität kann von Bezügen und Querverweisen innerhalb von Lehrveranstaltungen bis hin zu praxisintegrierten Lehrveranstaltungen reichen.

Die inhaltsbezogenen Entscheidungen hinsichtlich der Intensität des Praxisbezugs sollten darüber hinaus für Studierende und Akteur*innen (Hochschuldozierende, Mentor*innen) in der Ausbildung von Lehrpersonen transparent sein. Dies bedeutet, dass den Beteiligten bewusst sein sollte, in welcher Studienphase und in welchen Veranstaltungen (z. B. Hochschulveranstaltungen, pädagogisch-praktische Studien, Begleitveranstaltungen zur Induktionsphase) welche Kompetenzfacetten gefördert werden sollen bzw. zu fördern sind, und wie konkret auf die Unterrichtstätigkeit vorbereitet werden sollte. Mit dieser Zieltransparenz wird Klarheit über die gegenseitigen Erwartungen an die Ausbildung geschaffen und eine lernprozessförderliche Wirkung der Lehr- und Lernarrangements angestrebt.

Handlungsfeld 3: In den Curricula Verbindungen zwischen wissenschaftsbezogenen und praxisbezogenen Ausbildungsteilen herstellen

Ergänzend zur Eignungshypothese wird in der Qualifikationshypothese davon ausgegangen, dass Lehrpersonen ihre professionelle Kompetenz durch die Nutzung von Lerngelegenheiten in der Ausbildung erwerben und weiterentwickeln (Kunter et al., 2011). Die in der Evaluierung nachgewiesenen Zusammenhänge zwischen Kompetenzbereichen und der Bewertung von Praktika sowie der wahrgenommenen Kohärenz von Hochschullehre und Praktika sprechen dafür, dass sich Studierende kompetenter wahrnehmen, wenn die Vorbereitung durch die Hochschulen positiv eingeschätzt wird und die Unterrichtseinsätze als kompetenzförderlich wahrgenommen werden. Dies böte einen Ansatzpunkt dafür, die bereits bestehende Kohärenz und die Verbindungen wissenschaftsbezogener und praxisorientierter Anteile in den Curricula an den Hochschulen auf etwaige weitere Optimierungsmöglichkeiten hin zu prüfen.

Für die Weiterentwicklung von Studienprogrammen würde das eben erwähnte Evaluierungsergebnis bedeuten, dass in berufsintegrierten oder in berufsbegleitenden Modellen die Kohärenz zwischen der Unterrichtspraxis sowie theoretisch-konzeptuellen Überlegungen und empirischen Ergebnissen (auch künftig) gezielt hergestellt werden sollte (Hellmann, 2019). Diese Etablierung von Kohärenz ist nicht nur aus konzeptueller Sicht auf der Mesoebene in den festgelegten Curricula denkbar, sondern auch aus hochschuldidaktischer Sicht auf der Mikroebene in den Lehr- und Lernarrangements. Dies bedeutet, dass Hochschullehrende in der Ausbildung von Lehrpersonen den Transfer und die Kohärenz zwischen wissenschaftsbezogenen und praxisorientierten Anteilen in den Veranstaltungen beispielsweise zur Facette *Elternarbeit/-beratung* oder zur Facette *Diagnostische Kompetenz* gezielt unterstützen sollten. Dies könnte unter anderem gelingen, wenn Studierenden gegenüber transparent, bewusst und sichtbar gemacht würde, aus welchen Gründen Lehr- und Lernarrangements auf der Mikroebene und die Curricula auf der Mesoebene so konzipiert wurden, wie sie diese erleben, und wie diese auf diese Weise zu individuellen Professionalisierungsprozessen beitragen dürften.

Im Zusammenhang mit der Klärung der Anteile und des Verhältnisses wissenschaftsbezogener und praxisorientierter Inhalte sollten auch die hochschuldidaktische und die methodische Umsetzung hochschulintern und gegebenenfalls studiengangsintern abgestimmt werden. Allgemein dürfte die Kompetenzentwicklung mit gezielten Reflexionen und Begleitungen in den Studienprogrammen stärker begünstigt werden als ohne diese intendierten Lerngelegenheiten.

Zusammengefasst wäre an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten somit sowohl auf der Meso- als auch auf der Mikroebene das gemeinsame Verständnis der verschiedenen Ausbildungsbeteiligten in Bezug auf die Inhalte und

die hochschuldidaktischen Methoden in der Ausbildung in Erfahrung zu bringen und bedarfsorientiert weiterzuentwickeln.

Da sich ein etwaiger Nebenerwerb als Lehrperson als relevant für die Einschätzung fast aller Kompetenzbereiche zeigte, wären Nebenerwerbstätigkeiten als Lehrperson bei den Überlegungen zu Verbindungen zwischen wissenschaftsbezogenen und praxisbezogenen Anteilen zu berücksichtigen. Es wäre beispielsweise der Frage nachzugehen, welche Studierenden im Nebenerwerb als Lehrperson tätig sind, auf welche Weise die Tätigkeit zur Entwicklung von Kompetenzfacetten beiträgt (oder nicht) und wie diese Ressource gegebenenfalls gezielt mithilfe von Lerngelegenheiten an den Hochschulen gefördert werden könnte. Es wäre außerdem zu prüfen, inwiefern Lernangebote und Studienprogramme an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten individualisiert und flexibilisiert werden sollen, damit das Studium auch für Personen mit Nebenerwerb als Lehrperson absolvierbar bleibt.

Handlungsfeld 4: Junglehrpersonen in kooperativen Räumen zwischen Hochschule und Berufspraxis fördern

Aus den Evaluierungsergebnissen ließ sich deutlich entnehmen, dass sich die befragten Junglehrpersonen in der Praxis durch die Schulleitungen weitgehend unterstützt fühlen. Ebenso dürfte davon auszugehen sein, dass Junglehrpersonen mit positiv selbst eingeschätzten Kompetenzbereichen diese Unterstützungsangebote tatsächlich wahrnehmen und in Anspruch nehmen.

Die Unterstützung muss jedoch nicht nur aus der Perspektive der Teams in den Schulen betrachtet werden. Die Evaluierungsergebnisse könnten einen weiteren Ansatzpunkt für eine Bestandsaufnahme und weiterführende Überlegungen zu institutionalisierten Kooperationen zwischen Pädagogischen Hochschulen, Universitäten, Schulpraxis und Junglehrpersonen in beide Richtungen, das heißt zwischen Schule und Hochschule wie auch zwischen Hochschule und Schule, darstellen. Wenn die Kooperationen zum übergreifenden Ziel beitragen sollen, die Ausbildung und den Berufseinstieg der Lehrpersonen auf einem qualitativ hochwertigen Niveau sicherzustellen und zu fördern, müssten die Unterstützungsangebote nicht nur allein von den Schulen, sondern auch von den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zur Verfügung gestellt werden. Deren konkrete Umsetzung selbst würde in Teams aus Angehörigen der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten sowie der Schulen erfolgen. Konzepte, die in diesem Zusammenhang vertieft betrachtet werden können, sind beispielsweise Praxiszentren (Kreis et al., 2023), Universitätsschulen (Gray & Ramberg, 2019) und Coaching/Begleitung.

Der Austausch in den lernortübergreifenden Teams soll für die Junglehrpersonen einen Mehrwert darstellen, weil die an den Hochschulen vermittelten Inhalte und Themen, beispielsweise zum Lehren und Lernen an Schulen, zur Arbeit im Team oder zur Kultur an Schulen, in der Praxis angetroffen werden sollen und

umgekehrt. In dieser Hinsicht ist vermutlich ein grundsätzlich ähnliches Lehr- und Lernverständnis im Sinne von *shared beliefs* (Steinmann, 2022) zur Ausbildung von Lehrpersonen erforderlich. Es ginge dabei jedoch nicht primär darum, eine vollumfängliche Übereinstimmung zwischen den Auffassungen zu Ausbildungskonzepten für Lehrpersonen anzustreben. Vielmehr böten voneinander abweichende Konzepte anregende und konstruktive Anlässe für Austausch und Lerngelegenheiten für die angehenden Lehrpersonen wie auch für die Hochschullehrenden und Mentor*innen an den Schulen. Gleichwohl dürfte eine grundsätzliche Übereinstimmung zwischen den Überzeugungen der Ausbildungsstätten *Hochschule* und *Schule* hinsichtlich einer evidenzbasierten und wissenschaftsorientierten Ausbildung im Rahmen der „PädagogInnenbildung NEU“ dazu beitragen, dass sich Junglehrpersonen sowohl in den Schulen als auch in den Hochschulen unterstützt und getragen fühlen.

Handlungsfeld 5: Aufgaben und Kompetenzprofile der Auszubildenden in der Pädagog*innenbildung beschreiben

Handlungsfeld 5 lässt sich nicht direkt aus den Evaluierungsdaten ableiten, sondern schließt an die Überlegungen der anderen Handlungsfelder an. Die Ausführungen zur Kohärenz zwischen wissenschaftsorientierten und praxisorientierten Ausbildungsanteilen (Handlungsfeld 3) sowie zur Unterstützung der Junglehrpersonen in kooperativen Räumen zwischen Hochschule und Berufspraxis (Handlungsfeld 4) führen zur Frage der professionellen Kompetenz von Personen, die in der Ausbildung von Lehrpersonen für die Primarstufe und die Sekundarstufe Allgemeinbildung engagiert sind. Im Zentrum dieses Handlungsfeldes stehen somit diejenigen Personen, die angehende Lehrpersonen und in den Schulen tätige Junglehrpersonen während der Hochschulveranstaltungen, der Praktika und des Berufseinstiegs ausbilden und begleiten, Bezüge zur Praxis sowie zur Theorie und Empirie gleichermaßen herstellen und unter anderem mit Lehrenden anderer Institutionen bezüglich der Ausbildung von Lehrpersonen kooperieren.

Wenn beispielsweise das Ziel einer kohärenten wissenschaftsorientierten und zugleich praxisorientierten Ausbildung von Lehrpersonen erreicht werden soll, wäre hochschulintern abzustimmen, über welche Kompetenzen diejenigen Personen verfügen sollen, in deren Verantwortung die Umsetzung der Curricula an den Hochschulen wie auch an den verschiedenen weiteren Orten der praktischen Ausbildung, beispielsweise vor Ort in den Schulen, liegt. Dies beträfe einerseits die Lehrenden an Hochschulen und andererseits (hochschulexterne) Personen, die vor Ort an den Schulen Praktika und den Berufseinstieg begleiten. Mit Blick auf diese Akteur*innen wäre überdies zu klären, welche Laufbahnmodelle für welche Funktion möglich sind. In der Schweiz wurde an den Pädagogischen Hochschulen in der Vergangenheit

verstärkt unter anderem ein doppeltes Kompetenzprofil² angestrebt. Personen mit diesem Kompetenzprofil zeichnen sich durch Wissenschafts- und Praxisbezüge aus und sollten aktiv beim Erwerb solcher komplementären Qualifikationen unterstützt werden. Dank ihres Wissens und ihrer vielfältigen Erfahrungen können doppelt qualifizierte Dozierende und praxisbasierte Beteiligte für die Ausbildung von Lehrpersonen einen beträchtlichen Mehrwert schaffen. Personen mit diesem Kompetenzprofil sollen dank ihrer Expertise und ihrer vielfältigen Erfahrungen Wissenschafts- und Praxisbezüge kombinieren. Doppelt qualifizierte Personen können für die Ausbildung von Lehrpersonen auf diese Weise einen Mehrwert schaffen, weil sie sowohl den Lernort *Hochschule* als auch den Lernort *Schule* gut kennen und dank dieses Profils gegenseitige Bezüge herstellen können. Dieses breite Profil kann durch den gezielten Austausch von aus Hochschullehrenden und Mentor*innen sowie weiteren in der Praxisausbildung involvierten Personen gebildeten Tandems gefördert werden (Biedermann et al., 2020).

7 Literaturverzeichnis

- Affolter, B., Hollenstein, L., & Brühwiler, C. (2015). Unsere zukünftigen Lehrpersonen: Idealistisch, realistisch oder selbstbewusst pragmatisch. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(1), 69–91. <https://doi.org/10.25656/01:13897>
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M., & Yi-Miau, T. (2009). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2100057_8/component/file_2197666/content
- 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>
- Beer, G., Beer, R., Ebenberger, A., & Potzmader, S. (2020). Belastungsempfinden und Bewältigungsstrategien im Masterstudium Primarstufe.: Eine quantitative und qualitative Studie an Lehramtsstudierenden im Studium und in der Berufseinstiegsphase. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/921>

² <https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsfoerderung/p-11-doppeltes-kompetenzprofil> und <https://praxisnetzwerke-llb.ch/> (Stand 16.12.2022).

- Biedermann, H., Krattenmacher, S., Graf, S., & Cwik, M. (2020). Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 326–342. <https://doi.org/10.25656/01:22914>
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen*. Kohlhammer.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2020). *Der Qualitätsrahmen für Schulen*. https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2021). *Nationaler Bildungsbericht für Österreich 2021*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>
- Brückner, S., & Kuhn, C. (2013). Die Methode des lauten Denkens und ihre Rolle für die Testentwicklung und Validierung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, R. Nickolaus, & K. Beck (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und den Ingenieurwissenschaften. Lehrerbildung auf dem Prüfstand (Sonderheft)* (S. 26–48). Verlag Empirische Pädagogik.
- Brühwiler, C., Affolter, B., & Hollenstein, L. (2014). *Outcomes of Teacher Education (WiL)*. Paper presented at the HRK German Rectors' Conference, Essen.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- De Moll, F., Bischoff, S., Lipinska, M., Pardo-Puhmann, M., & Betz, T. (2016). *Projekt EDUCARE: Skaldokumentation zur Lehrkräftebefragung an Grundschulen*. Goethe-Universität. <https://doi.org/10.25656/01:12395>
- Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2006). Multilevel issues in research using students' perceptions of learning environments: The case of the questionnaire on teacher interaction. *Learning Environments Research*, 9(3), 199–213.
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. Guilford press.
- Flagmeyer, D., & Hoppe-Graff, S. (2006). Zu wenig Praxis, zu viel Theorie (Wissenschaft)? Ausgewählte Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden vor und nach den Schulpraktischen Studien. In M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien. Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung* (S. 65–86). Leipziger Universitätsverlag.

- Fox, J., & Weisberg, S. (2019). *An {R} companion to applied regression*, Third Edition. Sage. <https://socialsciences.mcmaster.ca/jfox/Books/Companion/>
- Gäde, J. C., Schermelleh-Engel, K., & Brandt, H. (2020). Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger, & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 615–659). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_24
- Gärtner, H. (2010). Wie Schülerinnen und Schüler ihre Lernumwelt wahrnehmen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(2), 111–122. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000009>
- Gray, P. B., & Ramberg, P. J. (2019). *Servants of the school: Building teacher education in Mid-Norway, 1998-2018*. NTNU.
- Gröschner, A., & Schmitt, C. (2009a). Skala „Kompetenzempfinden im Bereich Unterrichten“. In A. Gröschner (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“*. Universität Jena. <http://docplayer.org/22582830-Skalen-zur-erfassung-von-kompetenzen-in-der-lehrerbildung.html>
- Gröschner, A., & Schmitt, C. (2009b). Skala „Kompetenzempfinden im Bereich Beurteilen“. In A. Gröschner (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“*. Universität Jena. <http://docplayer.org/22582830-Skalen-zur-erfassung-von-kompetenzen-in-der-lehrerbildung.html>
- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A., & Kunter, M. (2012). Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(2), 101–120. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000064>
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow, K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung* (S. 9–30.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_2
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett-Kallmeyer.
- Institut für Qualitätsentwicklung. (2010). *Fragebögen zur Unterrichtsqualität – Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (HRS) Qualitätsbereich VI „Lehren und Lernen“*. ABT Print und Medien GmbH.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Hogrefe.

- Jerusalem, M., & Drössler, S. (2009). Selbstwirksamkeitserwartung „Kompetentes Sozialverhalten fördern“ (SWKS). In M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag, & B. Röder (Hrsg.), *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Humboldt-Universität Berlin, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W., & Röder, B. (2009). *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Humboldt-Universität Berlin, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf
- Jerusalem, M., & Röder, B. (2009). Selbstwirksamkeitserwartung „Motiviertes Lernen fördern“ (SWML). In M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag, & B. Röder (Hrsg.), *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Humboldt-Universität Berlin, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf
- Kaiser, J., Praetorius, A.-K., Südkamp, A., & Sparfeldt, J. (2017). Die enge Verwobenheit von diagnostischem und pädagogischem Handeln als Herausforderung bei der Erfassung diagnostischer Kompetenz. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 75–93). Waxmann.
- Kassambara, A. (2021). *rstatix: pipe-friendly framework for basic statistical tests. R package version 0.7.1*. <https://CRAN.R-project.org/package=rstatix>
- Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Rösler, L., Möller, J., Prenzel, M., & Drechsel, B. (2009). *PaLea – Panel zum Lehramtsstudium. Skalendokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF-Projektes*. 1. Welle, Herbst 2009. Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik. https://www.palea.uni-kiel.de/wp-content/uploads/2012/04/PaLea%20Skalendokumentation%201_%20Welle.pdf
- Keller-Schneider, M. (2014). *Berufsanforderungen von Lehrpersonen* (EABest-K, Kurzversion EABest). https://phzh.ch/MAP_DataStore/53623/publications/2014_Keller-Schneider_EABest-k.pdf
- Klemenz, S., Tachtsoglou, S., Lünemann, M., Darge, K., König, J., & Rothland, M. (2014). *EMW – Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerbildung*. Codebook zum Fragebogen Messzeitpunkt 2, Teil 1 und 3, DE/AT/CH. Fragen zur Person, zur berufsspezifischen Motivation und zu Lerngelegenheiten. Universität zu Köln.

- Kulturministerkonferenz (2022). *Dokumentation 233: Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 bis 2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 164–175. <https://doi.org/10.25656/01:13863>
- Krause, A. (2004). *Fragebogen zur Arbeitssituation an Schulen (FASS)*. Dokumentation der Skalen und Aussagen. Albert-Ludwig-Universität Freiburg.
- Kreis, A., Galle, M., Hürlimann, M., Pirovino, L., & Shepherd, J. (2023). Praxiszentren – Berufspraktische Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum zwischen Schulfeld und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(1), in Produktion.
- Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Lohse-Bossenz, H., Schulze-Stocker, F., & Stürmer, K. (2017). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016. Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss): Die Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Hochschulwissens für den Berufseinstieg von Lehrkräften (BilWiss-Beruf)*. Goethe-Universität. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/year/2017/docId/42800>
- 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 COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh (UTB).
- Little, R. J. A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198–1202. <http://dx.doi.org/10.1080/01621459.1988.10478722>
- Morgenroth, S., Anderson-Park, E., & Abs, H.J. (2021). Professional Knowledge—Lehrkräfte [Fragebogenskala: Version 1.0]. In *A New Way For New Talents In Teaching—Fragebogenerhebung Messzeitpunkt T3 (NEWTT) [Skalenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2018*. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. https://www.fdz-bildung.de/skala.php?erhebung_id=315&skala_id=11019
- Müller, F.H., Weißenbacher, B., Koschmieder, C., & Mayr, J. (2021). Wer wird in den nächsten Jahren Lehrerin oder Lehrer? Eine Beschreibung der Studienanfänger/innen nach Einführung der „PädagogInnenbildung-Neu“ in Österreich. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer* (S. 203–234). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33595-3_8

- Pekrun, R., Götz, J. S., Zirngibl, A., vom Hofe, R., & Blum, W. (2002). *Skalenhandbuch PALMA 1. Messzeitpunkt (5. Klassenstufe)*. Universität München, Institut Pädagogische Psychologie.
- Prasse, D., & Mandel, D. (o. D). *Skala „Elternarbeit“*. Pädagogische Hochschule Schwyz.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M., & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann.
- R Core Team (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: an R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Sandmeier, A., & Herzog, S. (2022). *Lehrkräftemangel: Fakten, Gründe, Maßnahmen*. Pädagogische Hochschule Schwyz. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6979813>
- Schmitz, L., Simon, T., & Pant, H.A. (2020). *Heterogene Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz. Skalenhandbuch zur Dokumentation des IHSA-Erhebungsinstrumentes*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20221>
- Seufert, S., Guggenmos, J., & Tarantini, E. (2018). Digitale Transformation in Schulen – Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(2), 175–193. <https://doi.org/10.25656/01:17096>
- Steinmann, S. (2022). *Shared und Mutual Beliefs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Untersuchung über die Beliefs von Lehrerausbildenden bezüglich des Lehrens, Lernens und der Rolle der Lehrperson*. Internationale Hochschulschriften. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:23921>
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Welch, B. L. (1951). On the comparison of several mean values: an alternative approach. *Biometrika*, 38(3/4), 330–336.

8 Anhang

Tabelle A1: Übersicht über die in der Befragung der Studierenden und der Junglehrpersonen eingesetzten Skalen

Kompetenzbereich	Skala	Anzahl Items	Beispielitem	Quelle ^a	α Studierende	α Junglehrpersonen
Allgemeine pädagogische Kompetenz	Vermittlungs- und Förderkompetenz	3	Ich kann Schüler*innen Lernstrategien vermitteln.	Gröschner & Schmitt (2009a)	.77	.71
	Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung	3	Ich kann leistungsschwächere Schüler*innen individuell fördern.	Gröschner & Schmitt (2009b)	.74	.76
	Diagnostische Kompetenz	4	Ich kann den Leistungsfortschritt von Schüler*innen feststellen.	Kunter et al. (2017)	.83	.77
	Klassenführungs-kompetenz	3	Ich kann auf herausfordernde Schüler*innen angemessen reagieren.	Übersetzte Items von Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) in Kunter et al. (2017)	.81	.81
Diversitäts- und Genderkompetenz	Kompetenz im Umgang mit Diversität	3	Ich kann den Unterricht entsprechend der Diversität meiner Schüler*innen gestalten.	Hachfeld et al. (2012)	.86	.80
	Subjektive Überzeugungen zu Diversität	3	Ich kann eigene subjektive Überzeugungen im Unterricht reflektieren.	Eigenkonstruktion	.74	.67
Professionsverständnis	Qualitätsmanagement	3	Ich kann die Qualität meiner Schule anhand von Qualitätskriterien (z. B. aus QMS, SQA) einschätzen.	BMBWF (2020)	.67	.60
	Berufliches Belastungserleben	3	Ich befürchte, dass mich die beruflichen Belastungen überfordern werden.	Jerusalem (1990) in Jerusalem et al. (2009)	.86	.87
	Professionelle Wertevermittlung	3	Ich kann den Schüler*innen Wertvorstellungen vermitteln.	Affolter et al. (2015)	.81	.76
Fachliche und didaktische Kompetenz	Fachliche Kompetenz	4	Das fachliche Wissen, welches ich mir im Lehramtsstudium bisher in diesem Fach angeeignet habe, ist für die fachlichen Anforderungen im Unterricht ausreichend.	Morgenroth et al. (2021)	.92	.89

	Didaktische Kompetenz	4	Ich kann meinen Unterricht differenziert gestalten, dass sowohl leistungsschwächere als auch leistungstärkere Schüler*innen eingebunden werden.	Jerusalem & Röder (2009)	.91	.85
Soziale Kompetenz	Beziehung zu Schüler*innen	4	Ich kann zu meinen Schüler*innen Vertrauen aufbauen.	Baumert et al. (2009)	.86	.81
	Kompetentes Sozialverhalten fördern	3	Ich kann Schüler*innen beibringen, wie sie Konflikte untereinander lösen können.	Jerusalem & Drössler (2009)	.83	.81
	Elterngespräche/-beratung	4	Ich kann auch schwierige Elterngespräche gut meistern.	Keller-Schneider (2014); Prasse & Mandel (o. D.)	.92	.87
Institutionelle Merkmale	Bewertung Praktika	5	Wenn ich an meine Praktika zurückdenke, dann habe ich viel über die Arbeit mit Schüler*innen gelernt.	Flagmeyer & Hoppe-Graff (2006) in Kauter et al. (2009)	.79	nicht erfasst
	Kohärenz zwischen Hochschullehrveranstaltungen und Schulpraxis	7	Ich habe mich durch die Lehrveranstaltungen gut auf die Schulpraxis vorbereitet gefühlt.	Klemenz et al. (2014)	.94	nicht erfasst
Einschätzung der Arbeits- und Unterstützungssituation	Unterstützung durch Schulleitung	4	Ich kann die Schulleitung um Hilfe bitten, wenn ich Probleme bei der Arbeit habe.	Krause (2004)	nicht erfasst	.92
	Soziale Unterstützung im Kollegium	5	Von Kolleg*innen habe ich schon gute Vorschläge zum Unterrichtsvorgehen bekommen.	Kunter et al. (2017)	nicht erfasst	.85
	Zusammenarbeit mit Eltern (themenbezogen)	3	Ich spreche mit den Eltern über die schulische Entwicklung ihres Kindes.	De Moll et al. (2016)	nicht erfasst	.63
	Zusammenarbeit mit Eltern (allgemein)	3	Ich kann mich auf „meine“ Eltern verlassen (z. B. halten Absprachen und Termine ein).	Pekrun et al. (2002) in Baumert et al. (2009)	nicht erfasst	.79

Anmerkungen. α = Standardisiertes Cronbachs Alpha. Die Kompetenzen wurden von den Studierenden und Junglehrpersonen auf einer Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ selbst eingeschätzt. Alle Mittelwerte, die über 3,5 liegen, sind als „(eher) zutreffend“ zu interpretieren, während Mittelwerte unter 3,5 als „(eher) nicht zutreffend“ aufzufassen sind. *Die Items wurden teilweise stark adaptiert. Einzelne Items der Skalen wurden selbst entwickelt.

Tabelle A2: Übersicht über die in der Onlinebefragung der Schüler*innen eingesetzten Skalen

Kompetenzbereich	Skala	Anzahl Items	Beispielitem – Ich finde, ...	Quelle ^a	Gespiegelt	α
Allgemeine pädagogische Kompetenz	Vermittlungskompetenz	4	... die Lehrperson bringt uns viel bei.	Institut für Qualitätsentwicklung (2010)		.85
	Individualisierung	3	... die Lehrperson stellt auch Aufgaben, bei denen wir uns selber aussuchen können, wie wir sie lösen möchten.	Institut für Qualitätsentwicklung (2010)		.60
Diversitäts- und Genderkompetenz	Diagnostische Kompetenz	5	... die Lehrperson merkt, wenn der Unterricht für uns zu schwer ist.	Gärtner (2010); Institut für Qualitätsentwicklung (2010)		.89
	Klassenmanagement	3	... die Lehrperson weiß genau, was in der Klasse passiert.	Institut für Qualitätsentwicklung (2010)		.75
Professionsverständnis	Umgang mit Diversität	4	... die Lehrperson unterrichtet so, dass alle gerne in den Unterricht kommen.	Eigenkonstruktion		.80
	Qualitätsmanagement	3	... die Lehrperson hört uns zu, wenn wir mit etwas nicht einverstanden sind.	BMBWF (2020)	X	.73
Fachliche und didaktische Kompetenz	Professionelle Wertevermittlung	3	... die Lehrperson möchte, dass wir freundlich zueinander sind.	Affolter et al. (2015)	X	.80
	Fachliche Kompetenz	3	... die Lehrperson beantwortet unsere Fragen in diesem Fach gut.	Eigenkonstruktion		.87
Soziale Kompetenz	Didaktische Kompetenz	2	... die Lehrperson erklärt in diesem Fach so, dass alle es verstehen.	Jerusalem & Röder (2009)	X	.76
	Beziehung zu Schüler*innen	4	... die Lehrperson kümmert sich darum, wie es uns geht.	Baumert et al. (2009)	X	.88
	Kompetentes Sozialverhalten fördern	4	... wir besprechen in der Klasse, wie wir miteinander umgehen sollen.	Jerusalem & Drössler (2009)	X	.85

Anmerkungen. α = Standardisiertes Cronbachs Alpha. Die Kompetenzen wurden von den Schüler*innen auf einer Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ selbst eingeschätzt. Alle Mittelwerte, die über 3,5 liegen, sind als „(eher) zutreffend“ zu interpretieren, während Mittelwerte unter 3,5 als „(eher) nicht zutreffend“ aufzufassen sind. ^aDie Items wurden teilweise stark adaptiert. Einzelne Items der Skalen wurden selbst entwickelt.

Tabelle A3: Fit-Indizes der konfirmatorischen Faktorenanalyse für ein Einfaktorenmodell zweiter Ordnung pro Kompetenzbereich (Studierende)

Kompetenzbereich	TLI (robust)	CFI (robust)	RMSEA (robust)	SRMR (Bentler)
Allgemeine pädagogische Kompetenz	.930	.945	.076	.037
Diversitäts- und Genderkompetenz	.982	.991	.053	.023
Professionsverständnis	.949	.966	.070	.043
Fachliche und didaktische Kompetenz	.961	.973	.096	.030
Soziale Kompetenz	.939	.954	.094	.044

Anmerkungen. N = 3957 Studierende; die Kompetenzfacetten der jeweiligen Kompetenzbereiche werden in Kapitel 3 und 4 aufgeführt; TLI = Tucker-Lewis-Index; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; SRMR = Standardized Root Mean Squared Residual.

Tabelle A4: Fit-Indizes der konfirmatorischen Faktorenanalyse für ein Einfaktorenmodell zweiter Ordnung pro Kompetenzbereich (Junglehrpersonen)

Kompetenzbereich	TLI (robust)	CFI (robust)	RMSEA (robust)	SRMR (Bentler)
Allgemeine pädagogische Kompetenz	.932	.947	.067	.045
Diversitäts- und Genderkompetenz	.961	.979	.064	.046
Professionsverständnis	.927	.952	.076	.057
Fachliche und didaktische Kompetenz	.967	.978	.070	.048
Soziale Kompetenz	.936	.952	.080	.046

Anmerkungen. N = 413 Junglehrpersonen im Masterstudium oder mit abgeschlossenem Masterstudium; die Kompetenzfacetten der jeweiligen Kompetenzbereiche werden in Kapitel 3 und 4 aufgeführt; TLI = Tucker-Lewis-Index; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; SRMR = Standardized Root Mean Squared Residual.

Tabelle A5: Deskriptive Statistik sowie Ergebnisse der (Welch-)ANOVA zu den fünf Kompetenzbereichen getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Primarstufe)

	N	M	SD	mdn	Min.	Max.	F	df	p
Allgemeine pädagogische Kompetenz^a									
A Beginn Bachelorstudium	419	3,87 ^{B,C,D,E,F}	0,94	3,96	1,00	6,00	47,57	5/379,36	< .001
B Mitte Bachelorstudium	800	4,36 ^{A,C,D,E,F}	0,75	4,42	1,31	6,00			
C Ende Bachelorstudium	448	4,61 ^{A,B}	0,80	4,73	1,23	6,00			
D Masterstudium	236	4,66 ^{A,B}	0,79	4,77	1,33	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	118	4,71 ^{A,B}	0,81	4,81	1,48	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	57	4,82 ^{A,B}	0,61	4,92	2,15	5,85			
Diversitäts- und Genderkompetenz^a									
A Beginn Bachelorstudium	386	4,12 ^{B,C,D,E,F}	0,95	4,17	1,17	6,00	28,61	5/345,97	< .001
B Mitte Bachelorstudium	754	4,50 ^{A,C,E,F}	0,79	4,50	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	435	4,77 ^{A,B}	0,78	4,83	1,17	6,00			
D Masterstudium	222	4,67 ^A	0,81	4,83	1,17	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	109	4,81 ^{A,B}	0,72	4,83	2,00	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	52	4,87 ^{A,B}	0,76	5,00	1,50	5,83			
Professionsverständnis									
A Beginn Bachelorstudium	375	4,51 ^{B,C}	0,76	4,61	1,67	6,00	2,58	5/1911	.05
B Mitte Bachelorstudium	741	4,65 ^A	0,71	4,67	1,33	6,00			
C Ende Bachelorstudium	430	4,69 ^A	0,74	4,78	1,33	6,00			
D Masterstudium	216	4,66	0,80	4,78	1,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	103	4,68	0,66	4,67	2,44	5,89			

F	Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	52	4,69	0,64	4,67	2,89	5,83	
Fachliche und didaktische Kompetenz^a								
A	Beginn Bachelorstudium	352	4,17 ^{B,C,E,F}	1,12	4,31	1,00	6,00	21,50
B	Mitte Bachelorstudium	711	4,55 ^{A,E,F}	1,06	4,75	1,00	6,00	5/356,08
C	Ende Bachelorstudium	419	4,73 ^{A,D}	1,10	5,00	1,00	6,00	< .001
D	Masterstudium	209	4,43 ^{C,E,F}	1,20	4,50	1,00	6,00	
E	Junglehrpersonen im Masterstudium	102	4,93 ^{A,B,D}	0,67	5,00	2,88	6,00	
F	Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	51	4,97 ^{A,B,D}	0,62	5,00	3,00	5,88	
Soziale Kompetenz^a								
A	Beginn Bachelorstudium	344	4,14 ^{C,D,E,F}	0,98	4,14	1,08	6,00	30,80
B	Mitte Bachelorstudium	700	4,25 ^{C,D,E,F}	0,82	4,25	1,00	6,00	5/343,68
C	Ende Bachelorstudium	417	4,59 ^{A,B,F}	0,74	4,64	1,33	6,00	
D	Masterstudium	204	4,65 ^{A,B}	0,83	4,72	2,11	6,00	
E	Junglehrpersonen im Masterstudium	103	4,79 ^{A,B}	0,85	4,92	1,08	6,00	
F	Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	52	4,92 ^{A,B,C}	0,54	4,96	3,44	6,00	

Anmerkungen. ^a Welch-ANOVA wegen fehlender Varianzhomogenität; signifikante Unterschiede ($p < .05$) zwischen den Profilen sind mit A, B, C, D, E und F gekennzeichnet.

Tabelle A6: Deskriptive Statistik sowie Ergebnisse der Welch-ANOVA zu den Facetten des Kompetenzbereichs Allgemeine pädagogische Kompetenz getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Primarstufe)

	N	M	SD	mdn	Min.	Max.	F	df	p
Vermittlungs- und Förderkompetenz^a									
A Beginn Bachelorstudium	418	4,05 ^{B,C,D,E,F}	1,02	4,33	1,00	6,00	38,66	5/377,85	< .001
B Mitte Bachelorstudium	800	4,58 ^{A,C,D,E,F}	0,83	4,67	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	448	4,80 ^{A,B}	0,93	5,00	1,00	6,00			
D Masterstudium	236	4,84 ^{A,B}	0,87	5,00	1,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	118	4,85 ^{A,B}	0,85	5,00	1,67	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	57	5,06 ^{A,B}	0,73	5,00	2,00	6,00			
Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung									
A Beginn Bachelorstudium	412	3,64 ^{B,C,D,E,F}	1,05	3,67	1,00	6,00	36,47	5/2063	< .001
B Mitte Bachelorstudium	800	4,10 ^{A,C,D,F}	0,94	4,33	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	446	4,42 ^{A,B}	0,92	4,67	1,00	6,00			
D Masterstudium	236	4,39 ^{A,B}	0,91	4,58	1,67	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	118	4,34 ^A	0,94	4,67	1,67	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	57	4,53 ^{A,B}	0,88	4,67	2,00	6,00			
Diagnostische Kompetenz^a									
A Beginn Bachelorstudium	415	3,69 ^{B,C,D,E,F}	1,14	3,75	1,00	6,00	54,24	5/384,67	< .001
B Mitte Bachelorstudium	799	4,15 ^{A,C,D,E,F}	0,94	4,25	1,25	6,00			
C Ende Bachelorstudium	445	4,46 ^{A,B,D,E,F}	0,98	4,50	1,00	6,00			
D Masterstudium	235	4,69 ^{A,B,C}	0,94	4,75	1,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	118	4,85 ^{A,B,C}	0,91	5,00	1,25	6,00			

F	Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	57	4,87 ^{A,B,C}	0,68	5,00	2,25	5,75
Klassenführungskompetenz^a							
A	Beginn Bachelorstudium	416	4,09 ^{B,C,D,E,F}	1,13	4,33	1,00	6,00
B	Mitte Bachelorstudium	799	4,59 ^{A,C}	0,93	4,67	1,00	6,00
C	Ende Bachelorstudium	445	4,79 ^{A,B}	0,91	5,00	1,00	6,00
D	Masterstudium	235	4,74 ^A	0,92	5,00	1,67	6,00
E	Junglehrpersonen im Masterstudium	117	4,79 ^A	1,01	5,00	1,33	6,00
F	Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	57	4,80 ^A	0,84	5,00	1,33	6,00

Anmerkung: ^aWelch-ANOVA wegen fehlender Varianzhomogenität; signifikante Unterschiede ($p < .05$) zwischen den Profilen sind mit A, B, C, D, E und F gekennzeichnet.

Tabelle A7: Deskriptive Statistik sowie Ergebnisse der Welch-ANOVA zu den Facetten des Kompetenzbereichs Diversitäts- und Genderkompetenz getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Primarstufe)

	N	M	SD	mdn	Min.	Max.	F	df	p
Kompetenz im Umgang mit Diversität*									
A Beginn Bachelorstudium	384	3.82 ^{B,C,D,E,F}	1.10	4.00	1.00	6.00	32.75	5/348,20	< .001
B Mitte Bachelorstudium	753	4.30 ^{A,C,D,E,F}	0.95	4.33	1.00	6.00			
C Ende Bachelorstudium	435	4.63 ^{A,B}	0.86	4.67	1.00	6.00			
D Masterstudium	222	4.51 ^{A,B}	0.93	4.67	1.00	6.00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	109	4.65 ^{A,B}	0.82	4.67	2.00	6.00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	52	4.72 ^{A,B}	0.83	4.83	2.00	6.00			
Subjektive Überzeugungen zu Diversität*									
A Beginn Bachelorstudium	381	4.41 ^{B,C,D,E,F}	1.06	4.67	1.00	6.00	13.37	5/344,61	< .001
B Mitte Bachelorstudium	749	4.70 ^{A,C,E}	0.91	5.00	1.00	6.00			
C Ende Bachelorstudium	435	4.91 ^{A,B}	0.92	5.00	1.00	6.00			
D Masterstudium	221	4.83 ^A	0.95	5.00	1.33	6.00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	108	4.97 ^{A,B}	0.87	5.00	1.00	6.00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	52	5.01 ^A	0.86	5.00	1.00	6.00			

Anmerkung: *Welch-ANOVA wegen fehlender Varianzhomogenität; signifikante Unterschiede ($p < .05$) zwischen den Profilen sind mit A, B, C, D, E und F gekennzeichnet.

Tabelle A8: Deskriptive Statistik sowie Ergebnisse der Welch-ANOVA zu den Facetten des Kompetenzbereichs Professionsverständnis getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Primarstufe)

	N	M	SD	mdn	Min.	Max.	F	df	p
Kompetenzen zum Qualitätsmanagement^a									
A Beginn Bachelorstudium	358	3,71 ^{B,C,D,E,F}	1,09	3,67	1,00	6,00	1759	5/335,26	< .001
B Mitte Bachelorstudium	733	4,10 ^{A,C,D,E}	0,95	4,00	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	427	4,31 ^{A,B}	0,99	4,33	1,00	6,00			
D Masterstudium	215	4,37 ^{A,B}	1,06	4,33	1,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	103	4,41 ^{A,B}	0,98	4,33	1,67	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	52	4,30 ^A	0,96	4,33	2,00	6,00			
Berufliches Belastungsleben^a									
A Beginn Bachelorstudium	365	2,35 ^{B,C,D,E}	1,05	2,00	1,00	5,33	751	5/332,08	< .001
B Mitte Bachelorstudium	731	2,58 ^A	1,18	2,33	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	420	2,73 ^A	1,15	2,67	1,00	6,00			
D Masterstudium	214	2,76 ^A	1,22	2,67	1,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	103	2,87 ^A	1,16	2,67	1,00	5,33			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	51	2,85	1,14	2,67	1,00	5,00			
Professionelle Wertevermittlung^a									
A Beginn Bachelorstudium	368	5,16 ^{B,C,D,E,F}	0,89	5,33	1,00	6,00	836	5/337,21	< .001
B Mitte Bachelorstudium	736	5,45 ^A	0,74	5,67	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	428	5,50 ^A	0,84	5,67	1,00	6,00			
D Masterstudium	214	5,40 ^A	0,85	5,67	1,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	103	5,52 ^A	0,68	5,67	1,33	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	52	5,57 ^A	0,78	5,67	1,00	6,00			

Anmerkung: ^a Welch-ANOVA wegen fehlender Varianzhomogenität; signifikante Unterschiede ($p < .05$) zwischen den Profilen sind mit A, B, C, D, E und F gekennzeichnet.

Tabelle A9: Deskriptive Statistik sowie Ergebnisse der (Welch-)ANOVA zu den Facetten des Kompetenzbereichs Fachliche und didaktische Kompetenz getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrperson mit abgeschlossenem Masterstudium (Primarstufe)

	N	M	SD	mdn	Min.	Max.	F	df	p
Fachliche Kompetenz^a									
A Beginn Bachelorstudium	352	4.12 ^{B,C,E,F}	1.31	4.25	1.00	6.00	20.75	5/349.41	< .001
B Mitte Bachelorstudium	711	4.45 ^{A,E,F}	1.28	4.75	1.00	6.00			
C Ende Bachelorstudium	419	4.64 ^{A,D,E}	1.34	5.00	1.00	6.00			
D Masterstudium	209	4.29 ^{C,E,F}	1.48	4.75	1.00	6.00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	102	5.05 ^{A,B,C,D}	0.78	5.00	2.25	6.00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	51	5.00 ^{A,B,D}	0.89	5.00	1.00	6.00			
Didaktische Kompetenz^a									
A Beginn Bachelorstudium	352	4.21 ^{B,C,D,E,F}	1.16	4.50	1.00	6.00	15.81	5/349.07	< .001
B Mitte Bachelorstudium	710	4.65 ^A	1.05	4.75	1.00	6.00			
C Ende Bachelorstudium	417	4.83 ^A	1.02	5.00	1.00	6.00			
D Masterstudium	208	4.57 ^{A,F}	1.16	4.75	1.00	6.00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	102	4.81 ^A	0.71	5.00	3.25	6.00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	51	4.95 ^{A,D}	0.67	5.00	3.25	6.00			

Anmerkung: ^aWelch-ANOVA wegen fehlender Varianzhomogenität; signifikante Unterschiede ($p < .05$) zwischen den Profilen sind mit A, B, C, D, E und F gekennzeichnet.

Tabelle A10: Deskriptive Statistik sowie Ergebnisse der (Welch-)ANOVA zu den Facetten des Kompetenzbereichs Soziale Kompetenz getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Primarstufe)

	N	M	SD	mdn	Min.	Max.	F	df	p
Beziehung zu Schüler*innen^a									
A Beginn Bachelorstudium	344	4,77 ^{B,C,D,E,F}	0,89	5,00	1,25	6,00	19,97	5/339,06	< .001
B Mitte Bachelorstudium	700	5,09 ^{A,C,E,F}	0,69	5,00	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	417	5,29 ^{AB}	0,62	5,50	1,25	6,00			
D Masterstudium	204	5,18 ^A	0,72	5,25	1,75	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	103	5,32 ^{AB}	0,70	5,50	1,25	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	52	5,33 ^{AB}	0,52	5,38	3,00	6,00			
Kompetentes Sozialverhalten fördern^a									
A Beginn Bachelorstudium	344	4,28 ^{B,C,D,E,F}	1,02	4,33	1,00	6,00	12,82	5/339,60	< .001
B Mitte Bachelorstudium	700	4,53 ^{AC}	0,92	4,67	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	416	4,86 ^{AB}	0,87	5,00	1,00	6,00			
D Masterstudium	204	4,64 ^A	0,90	4,67	2,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	103	4,76 ^A	0,97	5,00	1,00	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	52	4,76 ^A	0,68	4,83	3,33	6,00			
Elterngespräche/-beratung^a									
A Beginn Bachelorstudium	340	3,36 ^{C,D,E,F}	1,39	3,25	1,00	6,00	50,45	5/345,87	< .001
B Mitte Bachelorstudium	686	3,11 ^{C,D,E,F}	1,35	3,00	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	414	3,67 ^{A,B,D,E,F}	1,19	3,75	1,00	6,00			
D Masterstudium	203	4,11 ^{A,B,C,F}	1,20	4,25	1,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	102	4,28 ^{A,B,C}	1,27	4,50	1,00	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	52	4,67 ^{A,B,C,D}	0,83	4,75	1,75	6,00			

Anmerkung: ^a Welch-ANOVA wegen fehlender Varianzhomogenität; signifikante Unterschiede ($p < .05$) zwischen den Profilen sind mit A, B, C, D, E und F gekennzeichnet.

Tabelle A11: Bedeutung der Lerngelegenheiten für die selbst eingeschätzte allgemeine pädagogische Kompetenz der Studierenden (Primarstufe)

	M1		M2		M3	
N	1522	1514	1514	1508	1508	1508
Koeffizienten	β	std. SE	β	std. SE	β	std. SE
(Intercept)	.00	.03	.00	.02	.00	.02
Nebenerwerb Lehrperson (o = Nein, 1 = Ja)	.22***	.03			.11***	.03
Nebenerwerb anderer pädagogischer Bereich (o = Nein, 1 = Ja)	.07**	.03			.06**	.02
Nebenerwerb nicht pädagogischer Bereich (o = Nein, 1 = Ja)	.00	.03			-.01	.02
Studienjahr			.31***	.02	.26***	.03
Bewertung Praktika			.25***	.02	.26***	.02
Kohärenz zwischen Hoch- schullehre & Schulpraxis			.16***	.02	.16***	.02
Adjusted R ²	.048		.208		.218	

Anmerkungen. Multiple Regressionen. Abhängige Variable = Selbst eingeschätzte allgemeine pädagogische Kompetenz der Studierenden. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle A12: Einfluss der Lerngelegenheiten für die selbst eingeschätzte Diversitäts- und Genderkompetenz (Primarstufe)

	M1		M2		M3	
N	1520	1513	1513	1507	1507	1507
Koeffizienten	β	std. SE	β	std. SE	β	std. SE
(Intercept)	.00	.03	.00	.02	.00	.02
Nebenerwerb Lehrperson (o = Nein, 1 = Ja)	.14***	.03			.05	.03
Nebenerwerb anderer pädagogischer Bereich (o = Nein, 1 = Ja)	.05	.03			.04	.02
Nebenerwerb nicht pädagogischer Bereich (o = Nein, 1 = Ja)	.01	.03			.01	.03
Studienjahr			.24***	.02	.21***	.03
Bewertung Praktika			.22***	.02	.22***	.02
Kohärenz zwischen Hoch- schullehre & Schulpraxis			.14***	.02	.14***	.02
Adjusted R ²	.018		.139		.139	

Anmerkungen. Multiple Regressionen. Abhängige Variable = Selbst eingeschätzte Diversitäts- und Genderkompetenz der Studierenden. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle A13: Bedeutung der Lerngelegenheiten für das selbst eingeschätzte Professionsverständnis (Primarstufe)

	M1		M2		M3	
N	1531		1522		1516	
Koeffizienten	β	std. SE	β	std. SE	β	std. SE
(Intercept)	.00	.03	.00	.02	.00	.02
Nebenerwerb Lehrperson (o = Nein, 1 = Ja)	.15***	.03			.19***	.03
Nebenerwerb anderer pädagogischer Bereich (o = Nein, 1 = Ja)	.03	.03			.03	.02
Nebenerwerb nicht pädagogischer Bereich (o = Nein, 1 = Ja)	.03	.03			.02	.03
Studienjahr			.05*	.02	-.04	.03
Bewertung Praktika			.27***	.03	.28***	.02
Kohärenz zwischen Hoch- schullehre & Schulpraxis			.13***	.03	.14***	.02
Adjusted R ²	.019		.109		.132	

Anmerkungen. Multiple Regressionen. Abhängige Variable = Selbst eingeschätztes Professionsverständnis der Studierenden. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle A14: Bedeutung der Lerngelegenheiten für die selbst eingeschätzte fachliche und didaktische Kompetenz (Primarstufe)

	M1		M2		M3	
N	1529		1520		1514	
Koeffizienten	β	std. SE	β	std. SE	β	std. SE
(Intercept)	.00	.03	.00	.02	.00	.02
Nebenerwerb Lehrperson (o = Nein, 1 = Ja)	.01	.03			-.02	.03
Nebenerwerb anderer pädagogischer Bereich (o = Nein, 1 = Ja)	.02	.03			.02	.02
Nebenerwerb nicht pädagogischer Bereich (o = Nein, 1 = Ja)	-.01	.03			-.01	.03
Studienjahr			.11***	.02	.12***	.03
Bewertung Praktika			.22***	.02	.22***	.02
Kohärenz zwischen Hoch- schullehre & Schulpraxis			.25***	.02	.24***	.02
Adjusted R ²	.001		.146		.144	

Anmerkungen. Multiple Regressionen. Abhängige Variable = Selbst eingeschätzte fachliche und didaktische Kompetenz der Studierenden. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle A15: Bedeutung der Lerngelegenheiten für die selbst eingeschätzte soziale Kompetenz (Primarstufe)

N	M1		M2		M3	
	1528	1515	1521	1515	1515	1515
Koeffizienten	β	std. SE	β	std. SE	β	std. SE
(Intercept)	.00	.03	.00	.02	.00	.02
Nebenerwerb Lehrperson (0 = Nein, 1 = Ja)	.21***	.03			.15***	.03
Nebenerwerb anderer pädagogischer Bereich (0 = Nein, 1 = Ja)	.06*	.03			.05*	.02
Nebenerwerb nicht pädagogischer Bereich (0 = Nein, 1 = Ja)	-.01	.03			-.02	.03
Studienjahr			.23***	.02	.16***	.03
Bewertung Praktika			.18***	.02	.19***	.02
Kohärenz zwischen Hoch- schullehre & Schulpraxis			.18***	.02	.18***	.02
Adjusted R ²	.042		.131		.149	

Anmerkungen. Multiple Regressionen. Abhängige Variable = Selbst eingeschätzte soziale Kompetenz der Studierenden. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle A16: Zusammenhang zwischen den Kompetenzbereichen und der Arbeits- und Unterstützungssituation der Junglehrpersonen im Mastersstudium (Primarstufe)

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Allgemeine pädagogische Kompetenz								
2. Diversitäts- und Genderkompetenz	.57**							
3. Professionsverständnis	.64**	.51**						
4. Fachliche und didaktische Kompetenz	.50**	.33**	.45**					
5. Soziale Kompetenz	.55**	.47**	.55**	.33**				
6. Unterstützung durch Schulleitung	.34**	.30**	.39**	.35**	.45**			
7. Soziale Unterstützung im Kollegium	.28**	.21*	.24*	.15	.35**	.60**		
8. Zusammenarbeit mit Eltern (themenbezogen)	.41**	.23*	.41**	.14	.37**	.29**	.26*	
9. Zusammenarbeit mit Eltern (allgemein)	.30**	.06	.38**	.24*	.38**	.43**	.19	.57**

Anmerkungen. N = 85 (listwise); Pearson-Korrelation; * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabelle A17: Zusammenhang zwischen den Kompetenzbereichen und der Arbeits- und Unterstützungssituation der Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Primarstufe)

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Allgemeine pädagogische Kompetenz								
2. Diversitäts- und Genderkompetenz	.81**							
3. Professionsverständnis	.67**	.57**						
4. Fachliche und didaktische Kompetenz	.54**	.34*	.48**					
5. Soziale Kompetenz	.28*	.15	.40**	.29*				
6. Unterstützung durch Schulleitung	.24	.20	.40**	.32*	.16			
7. Soziale Unterstützung im Kollegium	.04	.03	.22	.14	.27*	.54**		
8. Zusammenarbeit mit Eltern (themenbezogen)	.08	.05	.27	.09	.25	.04	.22	
9. Zusammenarbeit mit Eltern (allgemein)	.01	-.04	.39**	.00	.57**	.15	.30*	.52**

Anmerkungen. N = 50 (listwise); Pearson-Korrelation; * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabelle A18: Deskriptive Statistik sowie Ergebnisse der (Welch-)ANOVA zu den fünf Kompetenzbereichen getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

	N	M	SD	mdn	Min.	Max.	F	df	p
Allgemeine pädagogische Kompetenz^a									
A Beginn Bachelorstudium	317	3,83 ^{B,C,D,E,F}	1,06	3,92	1,00	6,00	27,97	5/378,52	< .001
B Mitte Bachelorstudium	601	4,17 ^{A,D,E,F}	0,91	4,25	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	345	4,23 ^{A,E}	0,89	4,33	1,62	6,00			
D Masterstudium	508	4,33 ^{A,B,E}	0,90	4,44	1,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	185	4,66 ^{A,B,C,D}	0,64	4,71	1,00	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	46	4,55 ^{A,B}	0,68	4,56	3,15	5,83			
Diversitäts- und Genderkompetenz^a									
A Beginn Bachelorstudium	278	4,05 ^{B,C,D,E,F}	1,09	4,17	1,00	6,00	15,57	5/361,12	< .001
B Mitte Bachelorstudium	550	4,42 ^{A,E}	0,88	4,50	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	316	4,45 ^{A,E}	0,82	4,67	1,83	6,00			
D Masterstudium	470	4,50 ^{A,E}	0,90	4,67	1,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	174	4,76 ^{A,B,C,D}	0,69	4,83	1,17	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	45	4,65 ^A	0,67	4,83	3,17	6,00			
Professionsverständnis									
A Beginn Bachelorstudium	271	4,40 ^{B,E}	0,88	4,44	1,11	6,00	4,89	5/1761	< .001
B Mitte Bachelorstudium	527	4,59 ^A	0,80	4,67	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	298	4,51 ^E	0,72	4,67	1,78	6,00			
D Masterstudium	457	4,55	0,78	4,67	1,89	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	169	4,76 ^{A,C}	0,70	4,89	1,67	6,00			

F	Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	45	4,63	0,86	4,67	1,00	6,00	
Fachliche und didaktische Kompetenz^a								
A	Beginn Bachelorstudium	258	3,58 ^{BC,DE,F}	1,14	4,12	1,00	6,00	22,76
B	Mitte Bachelorstudium	491	4,38 ^{A,E}	0,93	4,50	1,00	6,00	5/345,25
C	Ende Bachelorstudium	286	4,39 ^{A,E}	1,03	4,62	1,00	6,00	< .001
D	Masterstudium	439	4,50 ^{A,E}	0,95	4,62	1,00	6,00	
E	Junglehrpersonen im Masterstudium	168	4,88 ^{A,BC,D}	0,72	4,88	2,62	6,00	
F	Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	44	4,76 ^A	0,81	4,94	2,00	6,00	
Soziale Kompetenz^a								
A	Beginn Bachelorstudium	244	4,08 ^{E,F}	1,06	4,18	1,00	6,00	15,02
B	Mitte Bachelorstudium	478	4,35 ^E	0,94	4,33	1,00	6,00	5/339,12
C	Ende Bachelorstudium	279	4,16 ^{E,F}	0,93	4,22	1,00	6,00	< .001
D	Masterstudium	430	4,15 ^{E,F}	0,97	4,19	1,17	6,00	
E	Junglehrpersonen im Masterstudium	167	4,62 ^{A,BC,D}	0,65	4,61	3,08	6,00	
F	Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	43	4,60 ^{A,C,D}	0,79	4,69	2,39	6,00	

Anmerkungen. ^a Welch-ANOVA wegen fehlender Varianzhomogenität; signifikante Unterschiede ($p < .05$) zwischen den Profilen sind mit A, B, C, D, E und F gekennzeichnet.

Tabelle A19: Deskriptive Statistik sowie Ergebnisse der Welch-ANOVA zu den Facetten des Kompetenzbereichs Allgemeine pädagogische Kompetenz getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

	N	M	SD	mdn	Min.	Max.	F	df	p
Vermittlungs- und Förderkompetenz^a									
A Beginn Bachelorstudium	315	3,99 ^{B,C,D,E,F}	1,15	4,00	1,00	6,00	23,08	5/373,22	< .001
B Mitte Bachelorstudium	600	4,45 ^{A,D,E,F}	0,96	4,67	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	345	4,54 ^{A,E}	0,99	4,67	1,00	6,00			
D Masterstudium	508	4,68 ^{A,B}	0,99	5,00	1,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	185	4,80 ^{A,B,C}	0,76	5,00	1,00	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	46	4,83 ^{A,B}	0,82	5,00	3,00	6,00			
Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung^a									
A Beginn Bachelorstudium	309	3,58 ^{B,C,D,E}	1,23	3,67	1,00	6,00	65,4	5/368,97	< .001
B Mitte Bachelorstudium	598	3,87 ^A	1,09	4,00	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	344	3,88 ^A	1,08	4,00	1,00	6,00			
D Masterstudium	508	4,00 ^A	1,07	4,00	1,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	185	4,08 ^A	0,93	4,33	1,00	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	46	3,81	1,00	4,00	1,33	5,67			
Diagnostische Kompetenz									
A Beginn Bachelorstudium	300	3,77 ^{B,C,D,E,F}	1,27	3,75	1,00	6,00	60,31	5/388,07	< .001
B Mitte Bachelorstudium	594	4,11 ^{A,D,E,F}	1,10	4,25	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	344	4,27 ^{A,E,F}	1,07	4,50	1,00	6,00			

D	Masterstudium	506	4,39 ^{A,B,E,F}	1,08	4,50	1,00	6,00	
E	Junglehrpersonen im Masterstudium	185	5,00 ^{A,B,C,D}	0,68	5,00	1,00	6,00	
F	Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	46	5,00 ^{A,B,C,D}	0,65	5,00	3,75	6,00	
Klassenführungskompetenz^a								
A	Beginn Bachelorstudium	307	3,94 ^{B,C,D,E,F}	1,21	4,00	1,00	6,00	5/373-43
B	Mitte Bachelorstudium	595	4,26 ^{A,E}	1,17	4,33	1,00	6,00	17,29
C	Ende Bachelorstudium	343	4,23 ^{A,E}	1,10	4,33	1,33	6,00	
D	Masterstudium	505	4,26 ^{A,E}	1,16	4,33	1,00	6,00	
E	Junglehrpersonen im Masterstudium	185	4,75 ^{A,B,C,D}	0,84	4,67	1,00	6,00	
F	Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	46	4,55 ^A	0,98	4,83	2,33	6,00	

Anmerkung: ^aWelch-ANOVA wegen fehlender Varianzhomogenität; signifikante Unterschiede ($p < .05$) zwischen den Profilen sind mit A, B, C, D, E und F gekennzeichnet.

Tabelle A20: Deskriptive Statistik sowie Ergebnisse der Welch-ANOVA zu den Facetten des Kompetenzbereichs Diversitäts- und Genderkompetenz getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

	N	M	SD	mdn	Min.	Max.	F	df	p
Kompetenz im Umgang mit Diversität*									
A Beginn Bachelorstudium	277	3,74 ^{B,C,D,E,F}	1,30	4,00	1,00	6,00	14,73	5/361,71	< .001
B Mitte Bachelorstudium	547	4,11 ^{A,E,F}	1,10	4,33	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	315	4,10 ^{A,E,F}	1,03	4,33	1,50	6,00			
D Masterstudium	470	4,19 ^{A,E}	1,11	4,33	1,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	174	4,55 ^{A,B,C,D}	0,89	4,67	1,00	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	45	4,53 ^{A,B,C}	0,81	4,67	2,33	6,00			
Subjektive Überzeugungen zu Diversität*									
A Beginn Bachelorstudium	277	4,36 ^{B,C,D,E,F}	1,14	4,67	1,00	6,00	9,57	5/357,09	< .001
B Mitte Bachelorstudium	549	4,71 ^{A,E}	0,96	5,00	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	315	4,79 ^A	0,94	5,00	1,67	6,00			
D Masterstudium	470	4,82 ^A	0,98	5,00	1,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	173	4,96 ^{A,B}	0,80	5,00	1,33	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	45	4,78 ^A	0,81	4,67	2,33	6,00			

Anmerkung: *Welch-ANOVA wegen fehlender Varianzhomogenität; signifikante Unterschiede ($p < .05$) zwischen den Profilen sind mit A, B, C, D, E und F gekennzeichnet.

Tabelle A21: Deskriptive Statistik sowie Ergebnisse der Welch-ANOVA zu den Facetten des Kompetenzbereichs Professionsverständnis getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

	N	M	SD	mdn	Min.	Max.	F	df	p
Qualitätsmanagement^a									
A Beginn Bachelorstudium	260	3,72 ^{B,C,D,E,F}	1,20	3,67	1,00	6,00	10,52	5/332,52	< .001
B Mitte Bachelorstudium	521	4,08 ^{A,E}	1,08	4,33	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	297	4,13 ^A	1,06	4,33	1,00	6,00			
D Masterstudium	455	4,23 ^A	1,00	4,33	1,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	168	4,39 ^{A,B}	0,93	4,33	1,00	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	42	4,44 ^A	0,95	4,33	1,67	6,00			
Berufliches Belastungsleben^a									
A Beginn Bachelorstudium	266	2,54 ^{C,D}	1,21	2,33	1,00	6,00	6,50	5/1718	< .001
B Mitte Bachelorstudium	508	2,66 ^{C,D}	1,18	2,33	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	292	2,93 ^{A,B,E}	1,23	3,00	1,00	6,00			
D Masterstudium	444	2,92 ^{A,B,E}	1,31	3,00	1,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	169	2,57 ^{C,D}	1,23	2,33	1,00	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	45	2,78	1,29	2,33	1,00	6,00			
Professionelle Wertevermittlung^a									
A Beginn Bachelorstudium	264	5,01 ^{B,C,D,E,F}	1,07	5,33	1,00	6,00	7,19	5/352,53	< .001
B Mitte Bachelorstudium	524	5,29 ^A	0,82	5,33	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	297	5,34 ^A	0,80	5,67	1,00	6,00			
D Masterstudium	456	5,34 ^A	0,81	5,67	1,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	168	5,45 ^A	0,66	5,67	1,00	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	42	5,51 ^A	0,46	5,67	4,00	6,00			

Anmerkung: ^a Welch-ANOVA wegen fehlender Varianzhomogenität; signifikante Unterschiede ($p < .05$) zwischen den Profilen sind mit A, B, C, D, E und F gekennzeichnet.

Tabelle A22: Deskriptive Statistik sowie Ergebnisse der (Welch-)ANOVA zu den Facetten des Kompetenzbereichs Fachliche und didaktische Kompetenz getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrperson mit abgeschlossenem Masterstudium (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

	N	M	SD	mdn	Min.	Max.	F	df	p
Fachliche Kompetenz^a									
A Beginn Bachelorstudium	258	3,92 ^{B,C,D,E,F}	1,29	4,00	1,00	6,00	37,75	5/336,15	< .001
B Mitte Bachelorstudium	490	4,44 ^{A,E,F}	1,13	4,75	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	285	4,44 ^{A,E,F}	1,27	4,75	1,00	6,00			
D Masterstudium	438	4,61 ^{A,E}	1,15	4,75	1,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	167	5,22 ^{A,B,C,D}	0,82	5,33	1,50	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	43	5,09 ^{A,B,C}	1,19	5,50	1,25	6,00			
Didaktische Kompetenz^a									
A Beginn Bachelorstudium	255	4,04 ^{B,C,D,E}	1,25	4,00	1,00	6,00	5,24	5/347,99	< .001
B Mitte Bachelorstudium	491	4,33 ^A	1,04	4,50	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	286	4,34 ^A	1,03	4,50	1,00	6,00			
D Masterstudium	439	4,38 ^A	1,03	4,50	1,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	168	4,56 ^A	0,86	4,50	2,00	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	44	4,44	0,78	4,62	2,50	6,00			

Anmerkung: ^aWelch-ANOVA wegen fehlender Varianzhomogenität; signifikante Unterschiede ($p < .05$) zwischen den Profilen sind mit A, B, C, D, E und F gekennzeichnet.

Tabelle A23: Deskriptive Statistik sowie Ergebnisse der (Welch-)ANOVA zu den Facetten des Kompetenzbereichs Soziale Kompetenz getrennt nach Beginn, Mitte und Ende Bachelorstudium, Masterstudium, Junglehrpersonen im Masterstudium und Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

	N	M	SD	mdn	Min.	Max.	F	df	p
Beziehung zu Schüler*innen^a									
A Beginn Bachelorstudium	244	4,60 ^{C,D,E,F}	0,97	4,75	1,00	6,00	10,78	5/338,54	< .001
B Mitte Bachelorstudium	478	4,81 ^E	0,86	5,00	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	279	4,84 ^{A,E}	0,89	5,00	1,00	6,00			
D Masterstudium	430	4,86 ^{A,E}	0,83	5,00	1,50	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	167	5,11 ^{A,B,C,D}	0,58	5,00	3,25	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	43	5,08 ^A	0,72	5,25	3,00	6,00			
Kompetentes Sozialverhalten fördern^a									
A Beginn Bachelorstudium	242	4,09 ^F	1,15	4,33	1,00	6,00	5,42	5/333,80	< .001
B Mitte Bachelorstudium	478	4,29	1,02	4,33	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	279	4,19 ^E	1,03	4,33	1,00	6,00			
D Masterstudium	429	4,09 ^E	1,11	4,33	1,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	167	4,48 ^{A,C,D}	0,82	4,67	2,67	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	43	4,33	1,03	4,67	1,67	6,00			
Elterngespräche/-beratung^a									
A Beginn Bachelorstudium	239	3,51 ^{E,F}	1,42	3,75	1,00	6,00	21,35	5/335,49	< .001
B Mitte Bachelorstudium	469	3,63 ^{E,F}	1,36	3,75	1,00	6,00			
C Ende Bachelorstudium	277	3,45 ^{E,F}	1,38	3,50	1,00	6,00			
D Masterstudium	425	3,46 ^{E,F}	1,40	3,50	1,00	6,00			
E Junglehrpersonen im Masterstudium	164	4,28 ^{A,B,C,D}	0,92	4,25	2,25	6,00			
F Junglehrpersonen Masterstudium abgeschlossen	42	4,35 ^{A,B,C,D}	1,02	4,50	1,25	6,00			

Anmerkung: ^a Welch-ANOVA wegen fehlender Varianzhomogenität; signifikante Unterschiede ($p < .05$) zwischen den Profilen sind mit A, B, C, D, E und F gekennzeichnet.

Tabelle A24: Bedeutung der Lerngelegenheiten für die selbst eingeschätzte allgemeine pädagogische Kompetenz der Studierenden (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

	M1		M2		M3	
N	1417		1402		1397	
Koeffizienten	β	std. SE	β	std. SE	β	std. SE
(Intercept)	.00	.03	.00	.03	.00	.02
Nebenerwerb Lehrperson (o = Nein, 1 = Ja)	.18***	.03			.19***	.03
Nebenerwerb anderer pädagogischer Bereich (o = Nein, 1 = Ja)	.06*	.03			.05*	.03
Nebenerwerb nicht pädagogischer Bereich (o = Nein, 1 = Ja)	.00	.03			.01	.03
Studienjahr			.16***	.03	.11***	.03
Bewertung Praktika			.24***	.03	.25***	.03
Kohärenz zwischen Hoch- schullehre & Schulpraxis			.14***	.03	.14***	.03
Adjusted R ²	.032		.109		.137	

Anmerkungen. Multiple Regressionen. Abhängige Variable = Selbst eingeschätzte allgemeine pädagogische Kompetenz der Studierenden. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle A25: Bedeutung der Lerngelegenheiten für die selbst eingeschätzte Diversitäts- und Genderkompetenz (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

	M1		M2		M3	
N	1413		1403		1398	
Koeffizienten	β	std. SE	β	std. SE	β	std. SE
(Intercept)	.00	.03	.00	.03	.00	.03
Nebenerwerb Lehrperson (o = Nein, 1 = Ja)	.10***	.03			.11***	.03
Nebenerwerb anderer pädagogischer Bereich (o = Nein, 1 = Ja)	.03	.03			.02	.03
Nebenerwerb nicht pädagogischer Bereich (o = Nein, 1 = Ja)	-.03	.03			-.03	.03
Studienjahr			.13***	.03	.10***	.03
Bewertung Praktika			.25***	.03	.26***	.03
Kohärenz zwischen Hoch- schullehre & Schulpraxis			.10***	.03	.11***	.03
Adjusted R ²	.011		.095		.105	

Anmerkungen. Multiple Regressionen. Abhängige Variable = Selbst eingeschätzte Diversitäts- und Genderkompetenz der Studierenden. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle A26: Bedeutung der Lerngelegenheiten für das selbst eingeschätzte Professionsverständnis (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

	M1		M2		M3	
N	1428		1420		1415	
Koeffizienten	β	std. SE	β	std. SE	β	std. SE
(Intercept)	.00	.03	.00	.03	.00	.03
Nebenerwerb Lehrperson (o = Nein, 1 = Ja)	.15***	.03			.19***	.03
Nebenerwerb anderer pädagogischer Bereich (o = Nein, 1 = Ja)	.05*	.03			.07**	.03
Nebenerwerb nicht pädagogischer Bereich (o = Nein, 1 = Ja)	-.02	.03			.00	.03
Studienjahr			.00	.03	-.05	.03
Bewertung Praktika			.24***	.03	.25***	.03
Kohärenz zwischen Hoch- schullehre & Schulpraxis			.10***	.03	.10***	.03
Adjusted R ²	.023		.077		.109	

Anmerkungen. Multiple Regressionen. Abhängige Variable = Selbst eingeschätztes Professionsverständnis der Studierenden. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle A27: Bedeutung der Lerngelegenheiten für die selbst eingeschätzte fachliche und didaktische Kompetenz (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

	M1		M2		M3	
N	1422		1412		1408	
Koeffizienten	β	std. SE	β	std. SE	β	std. SE
(Intercept)	.00	.03	.00	.02	.00	.02
Nebenerwerb Lehrperson (o = Nein, 1 = Ja)	.01	.03			.02	.03
Nebenerwerb anderer pädagogischer Bereich (o = Nein, 1 = Ja)	.00	.03			-.02	.03
Nebenerwerb nicht pädagogischer Bereich (o = Nein, 1 = Ja)	-.01	.03			.01	.03
Studienjahr			.11***	.02	.11***	.03
Bewertung Praktika			.25***	.03	.25***	.03
Kohärenz zwischen Hoch- schullehre & Schulpraxis			.23***	.03	.23***	.03
Adjusted R ²	.002		.154		.152	

Anmerkungen. Multiple Regressionen. Abhängige Variable = Selbst eingeschätzte fachliche und didaktische Kompetenz der Studierenden. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle A28: Bedeutung der Lerngelegenheiten für die selbst eingeschätzte soziale Kompetenz (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

N	M1		M2		M3	
	1419	1412	1412	1408		
Koeffizienten	β	std. SE	β	std. SE	β	std. SE
(Intercept)	.00	.03	.00	.03	.00	.03
Nebenerwerb Lehrperson (o = Nein, 1 = Ja)	.14***	.03			.19***	.03
Nebenerwerb anderer pädagogischer Bereich (o = Nein, 1 = Ja)	.05	.03			.06*	.03
Nebenerwerb nicht pädagogischer Bereich (o = Nein, 1 = Ja)	.02	.03			.04	.03
Studienjahr			.01	.03	-.04	.03
Bewertung Praktika			.20***	.03	.21***	.03
Kohärenz zwischen Hoch- schullehre & Schulpraxis			.12***	.03	.13***	.03
Adjusted R ²	.017		.063		.091	

Anmerkungen. Multiple Regressionen. Abhängige Variable = Selbst eingeschätzte soziale Kompetenz der Studierenden. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle A29: Zusammenhang zwischen den Kompetenzbereichen und der Arbeits- und Unterstützungssituation der Junglehrpersonen im Masterstudium (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Allgemeine pädagogische Kompetenz								
2. Diversitäts- und Genderkompetenz	.68**							
3. Professionsverständnis	.68**	.53**						
4. Fachliche und didaktische Kompetenz	.51**	.34**	.41**					
5. Soziale Kompetenz	.39**	.31**	.40**	.47**				
6. Unterstützung durch Schulleitung	.14	.17*	.34**	.17*	.26**			
7. Soziale Unterstützung im Kollegium	.10	.08	.16*	.27**	.28**	.30**		
8. Zusammenarbeit mit Eltern (themenbezogen)	.17*	.16	.10	.17	.27**	.22*	.29**	
9. Zusammenarbeit mit Eltern (allgemein)	.28**	.22**	.30**	.34**	.44**	.33**	.28**	.52**

Anmerkungen. N = 154 (listwise), Pearson-Korrelation, * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabelle A30: Zusammenhang zwischen den Kompetenzbereichen und der Arbeits- und Unterstützungssituation der Junglehrpersonen mit abgeschlossenem Masterstudium (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Allgemeine pädagogische Kompetenz								
2. Diversitäts- und Genderkompetenz	.55**							
3. Professionsverständnis	.70**	.51**						
4. Fachliche und didaktische Kompetenz	.67**	.38*	.52**					
5. Soziale Kompetenz	.65**	.17*	.60**	.70**				
6. Unterstützung durch Schulleitung	.46**	.27	.63**	.50**	.54**			
7. Soziale Unterstützung im Kollegium	.16	.36	.24	.01	.05	.48**		
8. Zusammenarbeit mit Eltern (themenbezogen)	.40**	.03	.32*	.58**	.41*	.31*	.15	
9. Zusammenarbeit mit Eltern (allgemein)	.44**	.18	.37*	.58**	.31	.23	-.02	.71**

Anmerkungen. N = 39 (listwise); Pearson-Korrelation; * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabelle A31: Deskriptive Statistik der fünf Kompetenzbereiche aus der Perspektive der Junglehrpersonen und der Perspektive ihrer Klasse (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

Bereiche	N _{KL} N _{LP}	M _{KL} M _{LP}	SD _{KL} SD _{LP}	mdn _{KL} mdn _{LP}	Min. _{KL} Min. _{LP}	Max. _{KL} Max. _{LP}	Unterschied ^a zwischen KL und LP
Allgemeine pädagogische Kompetenz	46 46	4,27 4,64	0,40 0,64	4,26 4,60	3,35 3,27	4,99 6,00	$t(45) = -3,25; p = .002; d = .48$
Diversitäts- und Genderkompetenz	46 46	5,34 4,64	0,51 0,62	5,46 4,58	3,72 3,67	6,00 6,00	$t(45) = 5,51; p < .001; d = .81$
Professionsverständnis	46 46	4,86 4,83	0,58 0,61	4,89 4,89	3,25 3,44	5,82 5,89	$t(45) = 0,22; p = .827; d = .03$
Fachliche und didaktische Kompetenz	46 46	5,24 4,88	0,48 0,61	5,39 4,88	3,71 3,38	5,93 5,88	$t(45) = 3,56; p < .001; d = .53$
Soziale Kompetenz	46 46	4,92 4,47	0,61 0,73	5,00 4,57	3,20 3,08	5,80 5,83	$t(45) = 3,36; p = .002; d = .49$

Anmerkungen. Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“; mdn = Median; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = Minimaler Wert; Max. = Maximaler Wert; KL = Klassen; LP = Lehrpersonen; ^a Mittelwertvergleich berechnet mit *t*-Test für abhängige Stichproben.

Tabelle A32: Deskriptive Statistik der vier Facetten des Kompetenzbereichs Allgemeine pädagogische Kompetenz aus der Perspektive der Junglehrpersonen und der Perspektive ihrer Klasse (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

Skala	N _{KL} N _{LP}	M _{KL} M _{LP}	SD _{KL} SD _{LP}	mdn _{KL} mdn _{LP}	Min. _{KL} Min. _{LP}	Max. _{KL} Max. _{LP}	Unterschied ^a zwischen KL und LP
Vermittlungs- und Förderkompetenz	46 46	5,17 4,86	0,55 0,76	5,28 4,67	3,72 2,33	5,97 6,00	$t(45) = 2,62; p = .012; d = .39$
Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung	46 46	3,52 4,01	0,55 0,94	3,54 4,00	2,27 2,00	5,00 6,00	$t(45) = -2,97; p = .005; d = .44$
Diagnostische Kompetenz	46 46	4,71 5,07	0,60 0,67	4,82 5,25	2,86 3,75	5,83 6,00	$t(45) = -2,87; p = .006; d = .42$
Klassenführungskompetenz	46 46	4,84 4,68	0,53 0,87	4,89 4,67	3,63 2,33	5,83 6,00	$t(45) = 1,08; p = .288; d = .16$

Anmerkungen. Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = Minimaler Wert; Max. = Maximaler Wert; KL = Klassen; LP = Lehrpersonen; ^a Mittelwertvergleich berechnet mit *t*-Test für abhängige Stichproben.

Tabelle A33: Deskriptive Statistik der Facette des Kompetenzbereichs Diversitäts- und Genderkompetenz aus der Perspektive der Jung-
lehrpersonen und der Perspektive ihrer Klasse sowie statistische Kennwerte des Mittelwertvergleichs (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

Skala	N _{KL} N _{LP}	M _{KL} M _{LP}	SD _{KL} SD _{LP}	mdn _{KL} mdn _{LP}	Min. _{KL} Min. _{LP}	Max. _{KL} Max. _{LP}	Unterschied ^a zwischen KL und LP
Umgang mit Diversität	46 46	5,34 4,42	0,51 0,77	5,46 4,33	3,72 3,00	6,00 6,00	$t(45) = 6,52; p < .001; d = .96$

Anmerkungen. Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = Minimaler Wert; Max. = Maximaler Wert; KL = Klassen; LP = Lehrpersonen; ^a Mittelwertvergleich berechnet mit *t*-Test für abhängige Stichproben.

Tabelle A34: Deskriptive Statistik der zwei Facetten des Kompetenzbereichs Professionsverständnis aus der Perspektive der Junglehrpersonen
und der Perspektive ihrer Klasse (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

Skala	N _{KL} N _{LP}	M _{KL} M _{LP}	SD _{KL} SD _{LP}	mdn _{KL} mdn _{LP}	Min. _{KL} Min. _{LP}	Max. _{KL} Max. _{LP}	Unterschied ^a zwischen KL und LP
Qualitätsmanagement	46 46	4,62 4,40	0,64 0,81	4,60 4,33	2,97 2,67	5,81 6,00	$t(45) = 1,40; p = .169; d = .21$
Professionelle Wertevermittlung	46 46	5,09 5,37	0,58 0,62	5,25 5,33	3,38 3,33	5,92 6,00	$t(45) = -2,28; p = .028; d = .34$

Anmerkungen. Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = Minimaler Wert; Max. = Maximaler Wert; KL = Klassen; LP = Lehrpersonen; ^a Mittelwertvergleich berechnet mit *t*-Test für abhängige Stichproben.

Tabelle A35: Deskriptive Statistik der zwei Facetten des Kompetenzbereichs Fachliche und didaktische Kompetenz aus der Perspektive der Junglehrpersonen und der Perspektive ihrer Klasse (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

Skala	N_{KL} N_{LP}	M_{KL} M_{LP}	SD_{KL} SD_{LP}	mdn_{KL} mdn_{LP}	Min_{KL} Min_{LP}	Max_{KL} Max_{LP}	Unterschied ^a zwischen KL und LP
Fachliche Kompetenz	46 46	5,53 5,28	0,41 ^a 0,74	5,65 5,25	4,00 3,25	6,00 6,00	$t(45) = 2,14; p = .038; d = .32$
Didaktische Kompetenz	46 46	5,18 4,49	0,59 0,69	5,29 4,50	3,35 2,75	5,90 5,75	$t(45) = 6,37; p < .001; d = .94$

Anmerkungen. Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; $Min.$ = Minimaler Wert; $Max.$ = Maximaler Wert; KL = Klassen; LP = Lehrpersonen; ^a Mittelwertvergleich berechnet mit t -Test für abhängige Stichproben.

Tabelle A36: Deskriptive Statistik der zwei Facetten des Kompetenzbereichs Soziale Kompetenz aus der Perspektive der Junglehrpersonen und der Perspektive ihrer Klasse (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

Skala	N_{KL} N_{LP}	M_{KL} M_{LP}	SD_{KL} SD_{LP}	mdn_{KL} mdn_{LP}	Min_{KL} Min_{LP}	Max_{KL} Max_{LP}	Unterschied ^a zwischen KL und LP
Beziehung zu Schüler*innen	46 46	5,15 4,89	0,63 0,60	5,27 5,00	3,12 3,25	5,96 6,00	$t(45) = 2,66; p = .011; d = .39$
Kompetentes Sozialverhalten fördern	46 46	4,70 4,28	0,69 0,78	4,72 4,33	3,15 2,67	5,85 6,00	$t(45) = 3,04; p = .004; d = .45$

Anmerkungen. Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; $Min.$ = Minimaler Wert; $Max.$ = Maximaler Wert; KL = Klassen; LP = Lehrpersonen; ^a Mittelwertvergleich berechnet mit t -Test für abhängige Stichproben.

EVALUIERUNG DER PÄDAGOG*INNENBILDUNG NEU SEKUNDARSTUFE BERUFSBILDUNG

Silja Rohr-Mentele und Sarah Forster-Heinzer

Zusammenfassung

Mit der Umsetzung der Pädagog*innenbildung NEU wurde die österreichische Lehrer*innenbildung umfassend reformiert und im Jahr 2013 gesetzlich implementiert. Ein elementares Merkmal dieser Reform waren die Verankerung einer stärkeren Kompetenzorientierung in der Ausbildung sowie die damit verbundene Anforderung, die Curricula der Ausbildung kompetenzorientiert zu entwickeln. Um die Umsetzung und die Auswirkung dieser Reform auf die *Sekundarstufe Berufsbildung* zu überprüfen, gingen der Qualitätssicherungsrat (QSR) Österreichs, das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) und die Pädagogische Hochschule Luzern (PH Luzern) im Herbst 2021 eine öffentlich-öffentliche Partnerschaft ein. Das Projektziel bestand darin, die Sekundarstufe Berufsbildung zu evaluieren, die Wirksamkeit der Ausbildung zu begutachten und evidenzbasierte Impulse für die Weiterentwicklung zu formulieren. Die Evaluierung der Sekundarstufe Berufsbildung erfolgte in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (PH St.Gallen), die knapp ein Jahr zuvor mit der Evaluierung der Allgemeinbildung gestartet hatte.

Evaluierungskonzept Sekundarstufe Berufsbildung (Kapitel 2 und 3)

Die eingangs erwähnte kompetenzorientierte Ausbildung bedingt ein Kompetenzverständnis sowie ein Kompetenzmodell, das die Fragen klärt, über welche Kompetenzen professionelle Lehrer*innen verfügen sollten, wie die unterschiedlichen Kompetenzfacetten zusammenhängen, wie sich Kompetenzen entwickeln und welches Kompetenzniveau die Ausbildung mit Vergabe des Lehrdiploms anstrebt. Diese Elemente einer kompetenzorientierten Ausbildung werden in Curricula festgehalten. In der vorliegenden Evaluierung werden drei curriculare Ebenen unterschieden. Auf der *ersten* Ebene, dem intendierten Curriculum 1. Ordnung, wird die Ausbildung gesetzlich verankert, beispielsweise wird die Studienstruktur (Anzahl der ECTS-Anrechnungspunkte) festgelegt oder die professionellen Kompetenzen von Pädagog*innen werden definiert. In Österreich geschieht dies durch

das Hochschulgesetz, das Vertragsbedienstetengesetz und die Zielperspektive des Entwicklungsrates. Das intendierte Curriculum 2. Ordnung wird an den neun Pädagogischen Hochschulen, die Lehrer*innen für berufsbildende Schulen ausbilden, sowie der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik erstellt. Es werden wiederum Studienstruktur und professionelle Kompetenzen festgelegt. In der vorliegenden Evaluierung wird auch eine Unterscheidung zwischen Makro- und Mikroebene vorgenommen. Auf diesen beiden Ebenen werden die zu erreichenden Kompetenzen ausformuliert, einerseits im Qualifikationsprofil und andererseits in den Modulbeschreibungen.

Die *zweite* Ebene des Curriculums bildet das implementierte Curriculum. Es geht um die konkret umgesetzten Lehr- und Lernprozesse, die sich bietenden Lerngelegenheiten und die Qualität der Lehrveranstaltungen.

Auf der *nächsten* Ebene ist das erreichte Curriculum zu verorten. Es zeigt, welche der erwünschten Kompetenzen des intendierten Curriculums effektiv erworben wurden.

In vorliegender Evaluierungsstudie wird untersucht, in welcher Form die Elemente einer kompetenzorientierten Ausbildung sichtbar werden und wie die drei curricularen Ebenen miteinander verbunden sind. Es geht um das, was in der Forschung unter *Constructive Alignment* bekannt ist.

Mixed-Methods-Design

Mit Hilfe von vier sowohl qualitativen als auch quantitativen Methoden wurde die Frage der Wirksamkeit der Ausbildung adressiert.

Methode 1 (intendiertes Curriculum, Kapitel 4)

Von August bis November 2021 wurden die *Curricula* der unterschiedlichen Fachbereiche der Sekundarstufe Berufsbildung analysiert. Ziel war es, herauszuarbeiten, welches Kompetenzverständnis die PH haben und wie die Kompetenzmodelle dargestellt werden, aber auch, ob diese unverändert von den Gesetzen übernommen wurde. Zusätzlich wurde analysiert, inwiefern die vom Entwicklungsrat formulierten Lernergebnisse/Kompetenzen (LeKo) auf Makro- und Mikroebene in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen berücksichtigt wurden – was den Eckpfeilern einer kompetenzorientierten Ausbildung entspricht.

Die Curriculumsanalyse wurde in zwei Schritten durchgeführt. Zuerst wurden die Curricula innerhalb eines Verbundes sowie zwischen den Fachbereichen der Sekundarstufe Berufsbildung verglichen. Danach wurden die Lehrpläne zwischen den Verbünden einer komparativen Betrachtung unterzogen. Für Schritt zwei wurde ein Kodierungssystem auf der Grundlage des Kompetenzmodells des Entwicklungsrates und des zusätzlich aufgenommenen Bereichs *Bildungsaufgabe*

und *Selbstverständnis* erstellt. Die Überkategorien waren folgende: A) allgemeine pädagogische Kompetenz, (B) Diversitäts- und Genderkompetenz, (C) Professionsverständnis, (D) Bildungsaufgabe und Selbstverständnis, (E) fachliche und (fach-) didaktische Kompetenz, (F) soziale Kompetenz. Die Codes basierten auf den vom Entwicklungsrat formulierten Kompetenzen.

Methode 2 (alle curricularen Ebenen, Kapitel 5)

Im November und Dezember 2021 wurden themenzentrierte *Interviews* mit Institutsleiter*innen der Sekundarstufe Berufsbildung geführt. Es sollten in den Gesprächen Erkenntnisse zu allen curricularen Ebenen herausgearbeitet werden, beispielsweise zum Kompetenzverständnis aus der Sicht der Institutsleiter*innen, zu der Einschätzung der Kompetenzerreichung von Student*innen am Ende der Ausbildung sowie zu Vor- und Nachteilen der neuen Ausbildung im Vergleich zur alten Pädagog*innenbildung.

Um den Leitfaden der themenzentrierten Interviews zu entwickeln, wurden die theoretischen Überlegungen hinsichtlich der kompetenzorientierten Ausbildung sowie der drei curricularen Ebenen berücksichtigt. Zusätzlich flossen Erkenntnisse aus der Curriculumsanalyse in die Fragen ein.

Methode 3 (implementiertes und erreichtes Curriculum, Kapitel 6)

Von April bis Juni 2022 fand eine *Onlinebefragung bei Student*innen* statt. Zentrale Fragestellungen waren einerseits, wo sie Lerngelegenheiten zum Erwerb der professionellen Kompetenzen wahrnehmen, und andererseits, wie sie ihre Kompetenzen einschätzen. Außerdem konnten sie Angaben zur Strukturierung und zum Aufbau des Studiums sowie zur Qualität der Lehrveranstaltungen machen. Die Student*innen nahmen die Einschätzung der professionellen Kompetenzen für die sechs in der Curriculumsanalyse bereits berücksichtigten Bereichen (A) bis (F) sowie zusätzlich (G) für die digitale Kompetenz vor. Die Skalenauswahl erfolgte anhand dreier Zugänge. Erstens lag der Fragebogen der PH St.Gallen vor und die darin eingesetzten Instrumente wurden für die Anwendung im Rahmen der Berufsbildung geprüft. Zweitens lieferte die *Curriculumsanalyse* Hinweise darauf, welche LeKo effektiv im Studium der PH vorkommen. Drittens offenbarte die *Interviewstudie*, dass auch Fragen zur Ausbildung im Allgemeinen (Struktur, Belastung) aufgenommen werden sollten.

Methode 4 (alle curricularen Ebenen, Kapitel 7)

Im selben Zeitraum wurde ebenfalls die *Onlinebefragung bei Lehrenden* von PH und HAUP durchgeführt. Wie bei den Institutsleiter*innen interessierte, welches Kompetenzverständnis die Lehrenden vertreten und wie sie die Kompetenzmodelle

– Gesetz und PH – beurteilen. Um mehr über das implementierte Curriculum zu erfahren, wurden sie gebeten, den Stellenwert, den die einzelnen Kompetenzbereiche (A bis G) in der eigenen Lehre einnehmen, zu taxieren. Ferner konnten sie analog zur Befragung der Student*innen die Kompetenzerreichung im Sinne des Prozentsatzes von angehenden Pädagog*innen mit einer sehr hohen und einer sehr geringen Ausprägung einschätzen.

Die bedeutendsten Erkenntnisse und Implikationen (Kapitel 8)

Die Ergebnisse werden im Folgenden über das intendierte, implementierte und erreichte Curriculum hinweg in vier Feldern dargestellt und es werden Impulse für die Weiterentwicklung der Pädagog*innenbildung NEU abgeleitet.

Handlungsfeld 1: Weiterentwicklung der kompetenzorientierten Ausbildung angehender Pädagog*innen

Die Ergebnisse der Evaluierung deuten darauf hin, dass die zentralen Elemente einer kompetenzorientierten Ausbildung (Kompetenzdefinition, Kompetenzmodell) nur teilweise vorliegen. Die Darstellung in den Curricula und die Befragung von Institutsleiter*innen sowie Lehrenden zeigen, dass das *Kompetenzverständnis* sehr variantenreich ist. Es lassen sich u. a. Bezüge zu einem kognitionspsychologischen Verständnis, zur beruflichen Handlungskompetenz in der Tradition der Berufsbildung sowie zu einer Verbindung zwischen diesen beiden Konzepten erkennen.

Hinsichtlich eines Kompetenzmodells lässt sich feststellen, dass die Pädagogischen Hochschulen unterschiedliche Ansätze verfolgen, professionelle Kompetenz zu strukturieren – und dies nicht in vollständiger Übereinstimmung mit den gesetzlichen Vorgaben bzw. Vorschlägen des Entwicklungsrates. Institutsleiter*innen und Lehrende stufen das gesetzlich verankerte Kompetenzmodell sowie auch jenes ihrer PH als zeitgemäß ein. Allerdings unterbreiten sie Vorschläge, wie es ergänzt werden könnte. Theoretisch fundierte Kompetenzmodelle mit Angabe der zu erreichenden Niveaus ließen sich in den analysierten Curricula nicht finden. Die Curriculumsanalyse zeigt auch, dass auf der Ebene des Qualifikationsprofils und jener der Modulbeschreibungen nicht dieselben LeKo verankert sind und es zu Unterschieden in der Anzahl von LeKo je Kompetenzbereich bzw. Makro-/Mikroebene kommt. Zusätzlich wurden die beiden Ebenen nicht explizit miteinander verknüpft.

Impuls zum Handlungsfeld 1: Es könnte ein Diskurs darüber geführt werden, was Kompetenz ist und wie sich diese zeigt. Darauf aufbauend könnte eine gemeinsame Verständigung darüber geführt werden, was unter *professioneller* Kompetenz verstanden wird, welche Kompetenzen für Pädagog*innen zentral für professionelles

Handeln sind und über welche Kompetenzniveaus Student*innen am Ende der Ausbildung (Bachelor und Master) verfügen müssen.

Handlungsfeld 2: Weiterentwicklung des Aufbaus und der Struktur der Ausbildung

Von der Befragung der Student*innen und Lehrende zum Aufbau sowie zur Struktur des Studiums lässt sich ableiten, dass diese gerne mehr ECTS-Anrechnungspunkte für den Studienbereich *pädagogisch-praktische Studien* vorsehen würden. Ferner zeigt sich, dass insbesondere die Student*innen des Fachbereichs *Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe* (DATG) durch ihre Tätigkeit als Lehrer*innen neben dem Studium in großem Masse belastet sind. Die Institutsleiter*innen bedauern auch die Reduktion des Vollzeitjahres an den PH auf ein Semester, da dies es noch zusätzlich erschweren würde, sich vertieft mit pädagogischen Inhalten auseinanderzusetzen. Auch das Fehlen einer Masterverpflichtung wurde kritisch angesprochen.

Impuls zum Handlungsfeld 2: Es könnte darüber nachgedacht werden, ob die *pädagogisch-praktischen Studien* mit mehr ECTS-AP dotiert werden – unabhängig von den anderen Studienbereichen. Außerdem müsste über eine Entlastung der berufsbegleitenden Student*innen nachgedacht werden.

Handlungsfeld 3: Lerngelegenheiten und Stellenwert der Kompetenzbereiche

Die Befragung zum Stellenwert der einzelnen Kompetenzbereiche in der eigenen Lehre zeigt, dass insbesondere der Bereich *Diversitäts- und Genderkompetenz* in geringstem Maße Relevanz erfährt. Den höchsten Stellenwert nimmt der Bereich *fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz* ein. Es ist anzunehmen, dass der Wert, den Lehrende den Kompetenzbereichen beimessen, das Angebot der Lerngelegenheiten zur Entwicklung der professionellen Kompetenz in den einzelnen Kompetenzbereichen beeinflusst. Die Student*innen nehmen insbesondere in den Studienbereichen *Fachdidaktik* und *pädagogisch-praktische Studien* (PPS) Lerngelegenheiten wahr. Es zeigt sich jedoch auch, dass vor allem Student*innen des berufsbegleitenden Studiums in größerem Masse außerinstitutionelle Lerngelegenheiten – eigene Lehrtätigkeit (neben PPS) sowie außerhalb der Ausbildung – als institutionelle Lerngelegenheiten zum Erwerb der Kompetenzen erkennen.

Impuls zum Handlungsfeld 3: Es könnte diskutiert werden, inwiefern die einzelnen Studienbereiche zum Erwerb der professionellen Kompetenz – vor allem bezüglich der *Diversitäts- und Genderkompetenz* – beitragen sollen. Außerdem könnte darüber diskutiert werden, wie die Lerngelegenheiten, die die Pädagog*innenbildung bietet, für die Student*innen sichtbarer gemacht werden können.

*Handlungsfeld 4: Kompetenzerwerb der Student*innen*

Über alle Kompetenzbereiche hinweg schätzen Student*innen ihr Theoriewissen und ihre Praxisfähigkeit im Mittel als positiv ein. Sie attestieren sich eine hohe Kompetenz im digitalen sowie im fachlichen und (fach-)didaktischen Bereich. In geringstem Maße kompetent fühlen sie sich im Bereich der *Diversitäts- und Genderkompetenz*. Diese Einschätzung teilen auch Lehrende. Sie denken, dass zwischen 16 % und 28 % der Student*innen – in Abhängigkeit des Kompetenzbereichs – ein sehr geringes Theoriewissen bzw. eine niedrige Praxisfähigkeit zum Ende des Bachelorstudiums entwickelt haben.

Studienform (Vollzeitstudium und berufsbegleitendes Studium) und *Studienjahr* (1. bis 4. Studienjahr) haben tendenziell einen Einfluss auf die Kompetenzeinschätzung. Mit jedem Studienjahr steigt die Einschätzung bei Vollzeitstudent*innen – zu beachten ist hierbei, dass es sich nicht um einen Längsschnitt handelt, sondern nur um einen Querschnitt. Berufsbegleitende Student*innen denken bereits zu Beginn des Studiums, dass sie über relativ ausgeprägte Kompetenzen – Werte meist über dem Skalenmittelwert – verfügen. Die Einschätzungen von Student*innen der Folgejahre unterscheiden sich schwächer von den Student*innen des ersten Studienjahres, als dies für Vollzeitstudent*innen der Fall ist. Zusätzlich lässt sich erkennen, dass sich berufsbegleitende Student*innen im Mittel über alle Kompetenzbereiche hinweg besser einschätzen als Vollzeitstudent*innen.

Impuls zum Handlungsfeld 4: Es könnte geprüft werden, ob und wie die *Diversitäts- und Genderkompetenz* verstärkt gefördert werden könnte. Ferner müsste darüber diskutiert werden, wie damit umgegangen wird, dass ca. ein Fünftel der Student*innen nach Einschätzung der Lehrenden eine geringe Kompetenz in bestimmten Kompetenzbereichen ausbilden.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die im 2013 durchgeführte Reform zahlreiche positive Veränderungen mit sich brachte. So berichten Lehrende, dass durch die Reformierung eine stärkere und bessere Zusammenarbeit unter den Lehrenden stattfindet, Ziele durch die Student*innen besser erreicht werden und der Stellenwert der Berufsbildung durch die Reform erhöht werden konnte. Die Reform 2013 bietet somit eine gute und bedeutende Grundlage für die Weiterentwicklung der Pädagog*innenbildung NEU in Österreich.

1 Einleitung

Wie die Herausgeber*innen in diesem Band einleitend erläutern, wurde mit der Umsetzung der Pädagog*innenbildung NEU die österreichische Lehrer*innenbildung umfassend reformiert und im Jahr 2013 gesetzlich implementiert. Ein elementares Merkmal dieser Reform war die Verankerung einer stärkeren Kompetenzorientierung in der Ausbildung, die als zentral zur Sicherstellung der wissenschaftlichen und berufsfeldbezogenen Qualifikation der Absolvent*innen gilt (Schnider, 2014, S. 17). Einer der Kernpunkte der Pädagog*innenbildung NEU ist die damit verbundene Anforderung, die Curricula der Ausbildung angehender Pädagog*innen kompetenzorientiert zu entwickeln. So sehen denn auch das Hochschulgesetz (§ 74a Abs. 1 Z4 HG 2005 i. d. g. F.) sowie das Vertragsbedienstetengesetz (VBG, § 38 i. d. g. F.) eine kompetenzorientierte Gestaltung von Bachelor- wie auch Masterstudien vor und fokussieren auf die Entwicklung verschiedener, für angehende Lehrer*innen als wesentlich erachteter professioneller Kompetenzbereiche (Schnider, 2014, S. 18, Abschnitt 3.1 in diesem Beitrag). Um die Umsetzung und die Auswirkung dieser Reform auf die Sekundarstufe Berufsbildung zu überprüfen, gingen der Qualitätssicherungsrat (QSR), das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) und die Pädagogische Hochschule Luzern (PH Luzern) im Herbst 2021 eine öffentlich-öffentliche Partnerschaft ein. Das Projektziel war, die Sekundarstufe Berufsbildung zu evaluieren und die Wirksamkeit der Ausbildung zu begutachten. Gewünscht waren zudem evidenzbasierte Impulse für die Weiterentwicklung, die auch zu Diskursen anregen sollten. Die Evaluierung der Sekundarstufe Berufsbildung erfolgte in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (PH St.Gallen), die knapp ein Jahr zuvor mit der Evaluierung der Allgemeinbildung gestartet hatte. Die PH Luzern verfolgte mit der Evaluierung der Pädagog*innenbildung der Sekundarstufe Berufsbildung dasselbe Ziel wie die PH St.Gallen bei der Sekundarstufe Allgemeinbildung: die Überprüfung der Wirksamkeit der Pädagog*innenbildung NEU. Aufgrund unterschiedlicher Zielgruppen und somit ungleicher Ausbildungsstrukturen von angehenden Lehrer*innen allgemeinbildender und berufsbildender Schulen wählte die PH Luzern jedoch ein anderes methodisches Vorgehen, um sicherzustellen, dass die Charakteristika der Berufsbildung berücksichtigt werden.

1.1 Charakteristika der Zielgruppe: Berufsbildung

Im Schuljahr 2020/2021 entschieden sich in Österreich nach Abschluss der Sekundarstufe I 32,8 % der Schüler*innen für die berufsbildende höhere Schule (BHS), 26,2 % für die allgemeinbildende höhere Schule (AHS-Oberstufe), 15,7 % für eine polytechnische Schule sowie 11,6 % für eine berufsbildende mittlere Schule (BMS).

Eine Berufslehre (BS) nahmen 5,0 % auf direktem Weg bzw. rund 8 % via einer polytechnischen Schule in Angriff. Einem Anteil von 6,6 % gelang kein Übertritt in die Sekundarstufe II (Statistik Austria, 2022, S. 234, 243). Somit kann festgehalten werden, dass beim Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II über 50 % der Schüler*innen eine berufsbildende Schule (BS, BMS oder BHS) wählten.

Die Jugendlichen, die sich für eine *duale Ausbildung* entscheiden, können sich in Österreich in rund 200 anerkannten Lehrberufen ausbilden lassen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021). Zu den beliebtesten dieser Professionen gehören Einzelhandel, Bürokauffrau und Friseurin bei den Mädchen bzw. Metalltechnik, Elektrotechnik und Kraftfahrzeugtechnik bei den Knaben (Wirtschaftskammern Österreichs, 2021). Neben ihrer Ausbildung im Betrieb besuchen die Auszubildenden zusätzlich die Berufsschule – entweder ganzjährig an ein bis zwei Schultagen pro Woche, als Lehrgang organisiert (mind. acht Wochen durchgängig) oder als Block während einer definierten Jahreszeit (saisonmäßig). Die Ausbildung dauert in der Regel drei bis vier Jahre und schließt mit einer beruflichen Grundbildung ab. Um den allgemeinen Hochschulzugang zu erhalten, muss eine Berufsreifeprüfung (BRP) absolviert werden. Nach Beendigung der Lehre können anschließend Meister- und Befähigungsprüfungen abgelegt werden.

Wer sich für eine BMS oder eine BHS entscheidet, hat die Möglichkeit, sich in unterschiedlichen Fachgebieten, beispielsweise im kaufmännischen, technischen oder sozialen Bereich, ausbilden zu lassen. Eine Übersicht zu den zahlreichen Möglichkeiten und Schulen findet sich im Anhang A1 dieser Publikation. Die Ausbildung dauert je nach gewählter Variante ein bis fünf Jahre. Die Schüler*innen schließen mit einer Reife- und Diplomprüfung, einer Abschlussprüfung oder einer Diplomprüfung ab. Absolvent*innen einer BHS erhalten den allgemeinen Hochschulzugang; jene der BMS müssen dafür eine BRP ablegen, äquivalent zu den Abgänger*innen einer Berufsschule.

Damit die Schüler*innen im berufsbildenden Bereich die Ausbildungsziele erreichen, sind solide ausgebildete Pädagog*innen entscheidend. Im Schuljahr 2020/2021 waren 4734 Lehrer*innen in der Berufsschule und 23'056 in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen tätig (Statistik Austria, 2022, S. 356). Dies entspricht über alle Stufen (Grundstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II) hinweg ca. 22 % der Lehrer*innen Österreichs.

Bevor die verschiedenen methodischen Schritte des Evaluierungsprojekts und die Ergebnisse präsentiert werden, wird das Evaluierungskonzept theoretisch verortet und danach mit Blick auf die Ausbildungsstruktur angehender Pädagog*innen der Sekundarstufe Berufsbildung vorgestellt.

2 Wissenschaftliche Verortung des Evaluierungsprojekts

Die Forderung einer kompetenzorientierten Aus- und Fortbildung/Weiterbildung von Lehrpersonen hat sich nicht nur in Österreich, sondern international auf allen Bildungsstufen fest- bzw. durchgesetzt (Bergsmann et al., 2015). In Anlehnung an Klieme und Hartig (2007) geht es bei der Kompetenzorientierung im Kern darum, «Wissen und Können so zu vermitteln, dass keine „trägen“ und isolierten Kenntnisse und Fähigkeiten entstehen, sondern anwendungsfähiges Wissen und ganzheitliches Können, das z. B. reflexive und selbstregulative Prozesse einschließt.» (S. 13). Reusser (2014) betont, dass die Kompetenzorientierung keine Abkehr von fachlicher Wissensbildung und auch nicht von der Leitidee des verständnisorientierten und problemlösenden Lernens meint. Vielmehr gehe es «um *fachliche Bildung*, in deren Kontext auch *fachübergreifende – methodische, soziale und personale – Kompetenzen kultiviert werden wollen*» (Reusser, 2014, S. 326, kursiv im Original). Diese Kompetenzorientierung ist u. a. im Paradigmenwechsel von einer Lehrenden-Perspektive mit Fokussierung auf Inhalte und Instruktion hin zu einer Lernenden-Perspektive mit Fokus auf Lernprozesse von Studierenden begründet (Wildt & Wildt, 2011). Dies wird auch *Shift from Teaching to Learning* genannt (Urban & Meister, 2010; Wildt, 2009).

Eine zentrale Voraussetzung für eine kompetenzorientierte Ausbildung ist das Vorhandensein einer Kompetenzdefinition. Die Frage danach, wofür genau diese Kompetenz erforderlich ist, darf hierbei nicht fehlen.

2.1 Der Kompetenzbegriff

Der Ausdruck *Kompetenz* ist bereits seit längerem ein *Modebegriff* der Sozial- und Erziehungswissenschaft (Klieme & Hartig, 2007), nicht ohne dabei zahlreiche, teils auch heftige Debatten und Opposition hervorgerufen zu haben (Horlacher, 2016). Es lassen sich in Anlehnung an Horlacher (2016) sowie Klieme und Hartig (2007) unterschiedliche Kompetenzdefinitionen und -verständnisse unterscheiden.

- **Funktional-pragmatisches Verständnis:** Dieses Verständnis geht auf die funktional-pragmatische Tradition der US-amerikanischen Psychologie und insbesondere der motivationspsychologischen Sichtweise von White (1959) zurück. Kompetenz wird im Sinne von entwickelbaren Fähigkeiten und Bereitschaften eines Organismus verstanden, effizient mit seinem Umfeld zu interagieren. Die Entwicklung von Kompetenz ist somit eine Voraussetzung für Performanz.
- **Linguistisches Verständnis:** Chomsky (1964) stellte im Bereich der Sprachwissenschaft als Antwort auf den Behaviorismus eine Sprachentwicklungstheorie vor, bei der zwischen Kompetenz und Performanz unterschieden wird. Während

mit *Kompetenz* die Kenntnisse des Sprecher-Hörers im Sinne von Fähigkeit und Bereitschaft gemeint sind, bezeichnet die *Performanz* die Realisierung der Kompetenz. Diese wird u. a. von personalen und situativen Faktoren beeinflusst. Mit *Performanz* wird demnach der effektive Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen bezeichnet.

- ***Performanzorientiertes Verständnis – Kompetenz als berufliche Handlungskompetenzen:*** In den USA hat McClelland (1973) aus einer arbeitspsychologischen Perspektive in den 1970er Jahre in seinem *Competency Approach* den Kompetenzbegriff als beobachtbare Leistung in Testaufgaben (*Criterion Tasks*) eingeführt, die aus realen Arbeitssituationen ausgewählt wurden. Ziel war es, mit solchen Aufgaben die geeignetsten Kandidat*innen für eine Positionen auszuwählen, nicht aber diejenigen mit den höchsten Resultaten in einem Intelligenz- oder Eignungstest. Ebenfalls in den 1970er Jahren wurde der Kompetenzbegriff in Europa durch Roth (1971) in Verbindung mit Handlungskompetenzen geprägt. In seiner anthropologischen Pädagogik nimmt Roth (1971) eine erziehungswissenschaftlich-normative Sichtweise ein. Er unterscheidet zwischen Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Gemäß Roth strebt jedes Individuum nach Selbstbestimmung und Mündigkeit. Der Erwerb und die Weiterentwicklung der Handlungskompetenzen befähigen das Individuum zunehmend dazu. Das arbeitspsychologische sowie das erziehungswissenschaftlich-anthropologische Verständnis haben Kompetenz, verstanden als berufliche Handlungskompetenz, geprägt. So hat das Konzept der Handlungskompetenz insbesondere in der Berufs- und Erwachsenenbildung weite Verbreitung gefunden und wurde von Reetz (1999) um die *Methodenkompetenz* ergänzt. Im Zentrum steht ein performanzorientiertes Verständnis der Kompetenz als berufliche Handlungskompetenz (Nickolaus & Seeber, 2013; Rohr-Mentele, 2022).
- ***Das Kompetenz-Ressourcen-Modell:*** Das Kompetenz-Ressourcen-Modell stellt eine Weiterentwicklung des Ansatzes der Handlungskompetenzen dar und hat insbesondere in der Überarbeitung der Berufsbildungscurricula der Schweiz (Ghisla et al., 2008) seine Umsetzung gefunden. «Kompetenz wird dabei als die Fähigkeit verstanden, Handlungen auszuführen, die eine Klasse von Situationen erfolgreich zu meistern erlauben. Dazu sind Ressourcen in Form von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen notwendig» (Ghisla et al., 2008, S. 431). Ähnlich wie bei McClelland (1973) wird von im Berufsalltag zu bewältigenden Situationen ausgegangen. Dabei werden das berufliche Handlungsfeld modelliert, Situationen identifiziert, Ressourcen bestimmt sowie die zur Bewältigung der Situationen notwendigen Kompetenzen bzw. Kompetenzprofile definiert.
- ***Kognitionspsychologisches Verständnis:*** Weinert (2001, S. 27f) definierte Kompetenz als «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, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können». In diesem kognitionspsychologischen Verständnis wird unter *Kompetenz* eine Disposition verstanden und es kommt zu einer Verschmelzung von Wissen und Können. Weinerts Kompetenzdefinition gehört zu den wohl meistzitierten; sie hat mithin hohe Verbreitung und Anwendung in Curricula und Lehrplänen gefunden.

- **Prozessorientiertes Kompetenzverständnis – Kompetenz als Kontinuum:** Blömeke et al. (2015) versuchen, die Dichotomie zwischen Kompetenz – verstanden als Disposition (kognitionspsychologisches Verständnis) sowie Kompetenz als sichtbare Performanz in realen Situationen (berufliche Handlungskompetenz) – zu überwinden und schlagen vor, Kompetenz als ein Kontinuum zu verstehen. Dadurch stellt sich die Frage, welche Komponenten bzw. Strukturen (Dispositionen) und Prozesse beteiligt sein müssen, damit ein bestimmtes Verhalten (Performanz) in einer Situation gezeigt wird. Die Autor*innen (2015, S. 8) gehen davon aus, dass kognitive, affektive und motivationale Dispositionen der Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung zugrunde liegen, die zu einem bestimmten Verhalten in einer bestimmten Situation führen.
- **Kognitive Leistungsdispositionen:** Um den Kompetenzbegriff für Schulleistungstests wie das *Programme for International Student Assessment* (PISA) zu operationalisieren, haben u. a. Klieme und Leutner (2006) den Begriff auf «kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen» (S. 879), reduziert. Affektion und Motivation fallen bei dieser Definition weg.

Trotz unterschiedlicher Verständnisse wird Kompetenz meist im Sinne einer Befähigung definiert, die es dem Individuum ermöglicht, Situationen, Aufgaben oder Probleme anders bzw. besser zu bewältigen als ohne Erwerb der jeweiligen Kompetenz. Somit werden Kompetenzen nicht nur als erwerbbar, sondern auch als entwickelbar verstanden. Dieses Entwicklungsverständnis macht den Kompetenzbegriff zugleich für die Lehrer*innenbildung in Zusammenhang mit deren Professionalisierung bedeutsam.

2.2 Kompetenzmodelle in der Ausbildung von Lehrer*innen

Um eine kompetenzorientierte Ausbildung zu gestalten, reicht ein gemeinsames Kompetenzverständnis indes nicht aus. Es braucht ferner u. a. ein Kompetenzmodell, das die Fragen klärt, über welche Kompetenzen professionelle Lehrer*innen verfügen sollten (Kompetenzstruktur), wie sich Kompetenzen entwickeln (Kom-

petenzentwicklung) und welches Niveau der Entwicklung die Ausbildung anstrebt (Kompetenzniveau). Gemäß Bergsmann et al. (2015, S. 3) kann eine explizite Nennung bzw. Definition der verschiedenen Dimensionen (Struktur, Entwicklung, Niveau) je als ein Qualitätskriterium eines Kompetenzmodells betrachtet werden.

2.2.1 Kompetenzstrukturmodelle

Ein Ansatz, welcher sich mit der Frage nach zentralen Kompetenzen bzw. Kompetenzfeldern (Kompetenzstruktur) von professionellen Lehrer*innen befasst, ist das *EPIK-Modell* (Schratz et al., 2008). Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Sektion I) richtete eine Arbeitsgruppe ein, die sich mit der Thematik der Professionalität von Lehrpersonen befasste und einen Vorschlag für die «Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext» (EPIK) (Schratz et al., 2008, S. 123) entwickelte. In dieser Arbeitsgruppe waren u. a. Pädagogische Hochschulen bzw. Institute wie jene von Oberösterreich und Wien vertreten. Das EPIK-Modell fokussiert fünf Kompetenzfelder, die *Domänen* genannt werden. Diese sind zwischen System und Person angesiedelt. Die fünf Domänen lauten: (1) Reflexivität/Diskursfähigkeit, (2) Professionsbewusstsein, (3) Kollegialität, (4) Differenzfähigkeit und (5) Personal Mastery. Sie betonen, dass die Entwicklung von Professionalität nicht nur eine Entwicklung der individuellen Lehrperson, sondern auch des Systems erfordert, und werden als Querschnittsthemen verstanden, die eine zentrale Rolle in der wissenschaftlichen Diskussion um die Professionalität von Lehrpersonen spielen. Die einzelnen Domänen setzen sich aus komplexen Bündeln von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen zusammen (Schratz et al., 2008). Als sechste Disziplin wird der kontextspezifische Aspekt der konkreten unterrichtlichen Tätigkeit ausgewiesen, welcher die übrigen fünf Domänen bereichsspezifisch durchdringt (Braunsteiner et al., 2014).

Ein weiteres Strukturmodell ist jenes der *professionellen Handlungskompetenz*, welches Professionswissen, motivationale Orientierungen, selbstregulative Fähigkeiten und Überzeugungen bzw. Werthaltungen als zentrale Facetten der Professionalität von Lehrer*innen definiert (Baumert & Kunter, 2006). Ähnliche Überlegungen zur Kompetenzstruktur finden sich auch im Modell der *professionellen Kompetenz sowohl als abhängige Variable als auch als erklärende Variable* von Kaiser und König (2019). In ihrem Modell berücksichtigen diese nebst der Struktur- auch die Prozessperspektive, die Blömeke et al. (2015) in ihre Kompetenzdefinition integrierten. Das Modell stellt dar, dass die professionelle Kompetenz von Pädagog*innen – als erklärende Variable – zentral für das Gestalten von Unterricht ist und somit indirekt die Lernergebnisse der Schüler*innen beeinflusst bzw. beeinflussen könnte. Der Erwerb der professionellen Kompetenz von Pädagog*innen, nun als abhängige Variable, wird seinerseits zum einen durch individuelle Eingangsvoraussetzungen und Hintergrundvariablen, zum anderen durch die Organisation, die Struktur sowie die Lerngelegenheiten der jeweiligen Lehrerbildungsinstitutionen beeinflusst.

Lerngelegenheiten lassen sich auf Ebene des intendierten, implementierten und erreichten Curriculums differenzieren (Darge et al., 2012). Das *intendierte Curriculum* bezieht sich auf ein vorgegebenes Curriculum, das beispielsweise auf der normativ-übergeordneten Bundes- oder Landesebene zu finden ist (Curriculum 1. Ordnung) oder auf Ebene der Studienordnung bzw. des Qualifikationsprofils der jeweiligen Institution (Curriculum 2. Ordnung, Reintjes et al., 2021). Das *implementierte Curriculum* meint das tatsächlich realisierte Curriculum, welches – wie Reintjes et al. (2021) hervorheben – mehr oder weniger starke Unterschiede zum eigentlichen intendierten Curriculum aufweisen kann. Das implementierte Curriculum findet sich in den institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen (Cramer et al., 2020). «Das *erreichte Curriculum* [Hervorhebung der Autor*innen] bezieht sich schließlich auf die Erträge des intendierten und des implementierten Curriculums» (Darge et al., 2012, S. 88). Diese werden in den professionellen Kompetenzen und Einstellungen der Student*innen sichtbar (Reintjes et al., 2021, S. 165).

2.2.2 Kompetenzentwicklungsmodelle und Professionalisierungstheorien

Kompetenzentwicklungsmodelle sind in der Lehrer*innenbildung derzeit selten. Es lassen sich verschiedene Zugänge zur Frage der Entwicklung professioneller Kompetenz finden, etwa jener über die Expertiseforschung. Aus dieser resultierten Stufenmodelle (u. a. Berliner, 1994; Dreyfus & Dreyfus, 1980; Neuweg, 2004), bei denen die (stufenweise) Entwicklung von Noviz*innen zu Expert*innen beschrieben wird (Holtsch & Forster-Heinzer, 2020). Im Stufenmodell von Wildt und Wildt (2011) beispielsweise wird die Kompetenzentwicklung von Lehrer*innen treppenförmig, von Information bis zur Professionalität ansteigend, dargestellt. Auf jeder Stufe kommt ein Element hinzu, welches zur nächsthöheren Stufe führt. Neuweg (2004) unterscheidet in Anlehnung an Dreyfuss und Dreyfuss (1998, in Neuweg 2004) – und damit dem Expertenansatz folgend – fünf Entwicklungsniveaus von Kompetenzen: *Noviz*in* – *Fortgeschrittene* – *Kompetenz* – *gewandtes Können* – *Expert*in*. Ein stärker generisches Entwicklungsmodell ist in den sog. *Dublin-Deskriptoren* zu finden. Diese wurden als Qualifikationsrahmen des Europäischen Hochschulraums aufgenommen. Sie beschreiben Kompetenzniveaus, die auf Bachelor-, Master- und Doktoratsstufe zu erreichen sind, in fünf Aspekten: (1) Wissen und Verstehen, (2) Anwendung des Wissens und Verstehens, (3) Urteilungsvermögen, (4) Kommunikation und (5) Fähigkeit zum lebenslangen Lernen.¹ Nebst den Dublin-Deskriptoren wird auch auf die Bloomsche Taxonomie kognitiver Lernziele zurückgegriffen, um Kompetenzniveaus zu definieren – insbesondere mit Bezug zum kompetenzorientierten Prüfen (Geiss, 2016).

¹ Siehe: https://static.uni-graz.at/fileadmin/lehr-studienservices/Curriculaentwicklung/Dublin_Deskriptoren.pdf [letzter Zugriff, 08.12.2022] oder auch: <https://www.swissuniversities.ch/themen/studium/qualifikationsrahmen> [letzter Zugriff, 08.12.2022]

Ein anderer Zugang zur Frage der Kompetenzentwicklung erfolgt über unterschiedliche Professionalisierungstheorien. Es geht dabei weniger darum, in welchen Schritten sich die Entwicklung von professionellen Lehrer*innen vollzieht und wann von diesen welches Niveau erreicht wird. Sie beschäftigen sich vielmehr damit, zu beschreiben, was die Professionalität des Lehrer*innenberufs ausmacht und welche Dimensionen bzw. Bedingungen für den Prozess der Professionalisierung zentral sind. Unterschiedliche theoretische Ansätze sind beispielsweise der strukturtheoretische (Helsper, 2020), der berufsbiographische (Wittek & Jacob, 2020) sowie der neuere Ansatz der Meta-Reflexivität von Cramer (2020). Diesem Zugang lässt sich auch das Konzept des *Reflective Practitioner* von Schön (1983), das u. a. in bestimmten Qualifikationsprofilen der Pädagogischen Hochschulen Österreichs Eingang gefunden hat (Abschnitt 4.2), zuordnen.

2.3 Evaluierung einer kompetenzorientierten Ausbildung

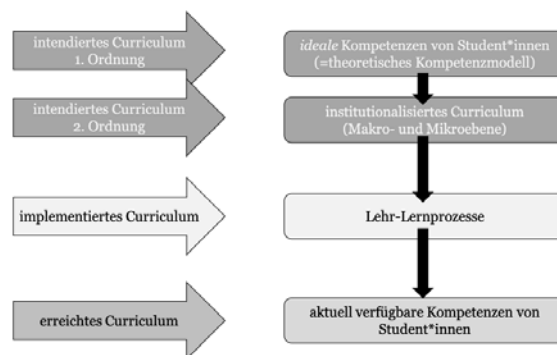
Der Auftrag der Lehrer*innenbildung ist darauf ausgerichtet, angehende Fachkräfte möglichst gut auf ihren Beruf vorzubereiten (Terhart, 2012). Dabei sollen ausgebildete Pädagog*innen nicht nur in Schule und Unterricht bestehen, sondern den Bildungsauftrag der Schule auch weitgehend erfüllen können. Die Frage ist weniger, wie Terhart (2012) festhält, *ob* die Lehrerbildung wirkt – dies sei trivial, da irgendeine Wirkung anzunehmen sei –, sondern *wie* sie wirkt. Terhart (2012) betont, dass eine globale Wirkungsannahme nicht zu überprüfen sei, sondern sich die Prüfung der Wirksamkeit auf Segmente bzw. Teilstrecken konzentrieren sollte. Die Frage, ob die Lehrer*innen während ihrer Ausbildung das gelernt haben, was sie sollten, wäre Gegenstand einer solchen Teilstrecke. Damit ist gemeint, ob sie am Ende der Ausbildung jenes Wissen und jene Fähigkeiten bzw. Dispositionen aufweisen, die für eine professionelle Lehrperson und deren Weiterentwicklung erforderlich sind. So schreibt auch der Entwicklungsrat (2013), dass die erzielten Lernergebnisse, u. a. im Sinne von Kompetenzen, zunehmend als Maßstab der Qualität von Bildungsinstitutionen angesehen werden. Eine weitere Teilstrecke bezieht sich auf die Frage, ob die Pädagog*innen das tun, was sie gelernt haben. Hier wird das pädagogische Handeln im Klassenzimmer in den Fokus genommen. Eine weitere Teilstrecke setzt beim Lernen der Schüler*innen an und fragt, ob das Handeln der Lehrer*innen zum Lernen der Schüler*innen führt.

Das von Bergsmann et al. (2015) entwickelte idealtypische Vorgehen bei der Evaluierung einer kompetenzorientierten Ausbildung (Abbildung 1) beginnt bereits vor der ersten Teilstrecke Terharts (2012). Im ersten Schritt eines Evaluierungsprozesses muss den Autor*innen (2015) gemäß geprüft werden, ob überhaupt ein theoretisches Kompetenzmodell hinter der kompetenzorientierten Ausbildung verankert ist. Das heißt, es wird analysiert, ob ein *ideales* Kompetenzmodell vorliegt, welches die als notwendig erachteten Kompetenzen für Lehrer*innen und deren Entwicklung definiert. Nach

Darge et al. (2012) würde dies dem intendierten Curriculum entsprechen. In Bezug auf Letzteres stellt sich somit die Frage, ob sich die auf normativ-gesetzlicher Ebene festgehaltenen Kompetenzen (intendiertes Curriculum 1. Ordnung) auch auf Ebene der Ausbildungsinstitution wiederfinden – beispielsweise im Qualifikationsprofil (intendiertes Curriculum, 2. Ordnung auf Makroebene²) und den in den Modulen angebotenen Lerngelegenheiten (intendiertes Curriculum, 2. Ordnung auf Mikroebene).

Als zweiten zentralen Schritt erachten die Autor*innen (2015), dass geprüft wird, ob es zu Abweichungen zwischen dem idealen und dem realen Kompetenzerwerb der Student*innen kommt. Dieser Schritt deckt sich mit der ersten Teilstrecke von Terhart (2012), der danach fragt, ob Lehrpersonen tatsächlich das lernen, was sie sollen. Dies lässt sich einerseits auf der Ebene des implementierten Curriculums überprüfen, also jener der konkret geschaffenen Lerngelegenheiten. Andererseits kann die Abweichung auch auf Ebene des erreichten Curriculums überprüft werden, indem verglichen wird, ob die Student*innen die Kompetenzen tatsächlich auf dem intendierten Niveau erreicht haben.

Abbildung 1: Evaluierungskonzept (adaptiert in Anlehnung an Bergsmann et al., 2015, S. 4; Cramer et al., 2020; Reintjes et al., 2021)



Zusammenfassend geht es also darum, «zu prüfen, inwieweit Lehr- und Lernziele (intendiertes Curriculum) in die Lehr-Lernprozesse Eingang finden (implementiertes Curriculum) und inwieweit das Erreichen der Lehr-Lernziele nachweisbar ist, [...] (erreichtes Curriculum)» (Cramer et al., 2020, S. 773). Dabei wird eine exakte Übereinstimmung der drei curricularen Ebenen für wünschenswert erachtet, was auch im Konzept des *Constructive Alignment* von Biggs (2003) zum Ausdruck kommt (Cramer et al., 2020, S. 773). Bergsmann et al. (2015) plädieren dafür, möglichst alle oder zumindest viele Kompetenzen von Student*innen, die im intendierten

² Für nähere Erläuterungen zur Unterscheidung der Makro- und Mikroebene innerhalb eines Curriculums siehe Abschnitt 3.1.

Curriculum festgehalten sind, zu erheben. Außerdem empfehlen sie, in der Evaluierung unterschiedliche Stakeholder einzubeziehen und verschiedene Ebenen zu betrachten. Dies ermöglicht eine Mehrperspektivität auf den Evaluierungsprozess und wirkt einer zu einseitigen Fokussierung auf eine oder wenige Kompetenzen und Prozesse entgegen.

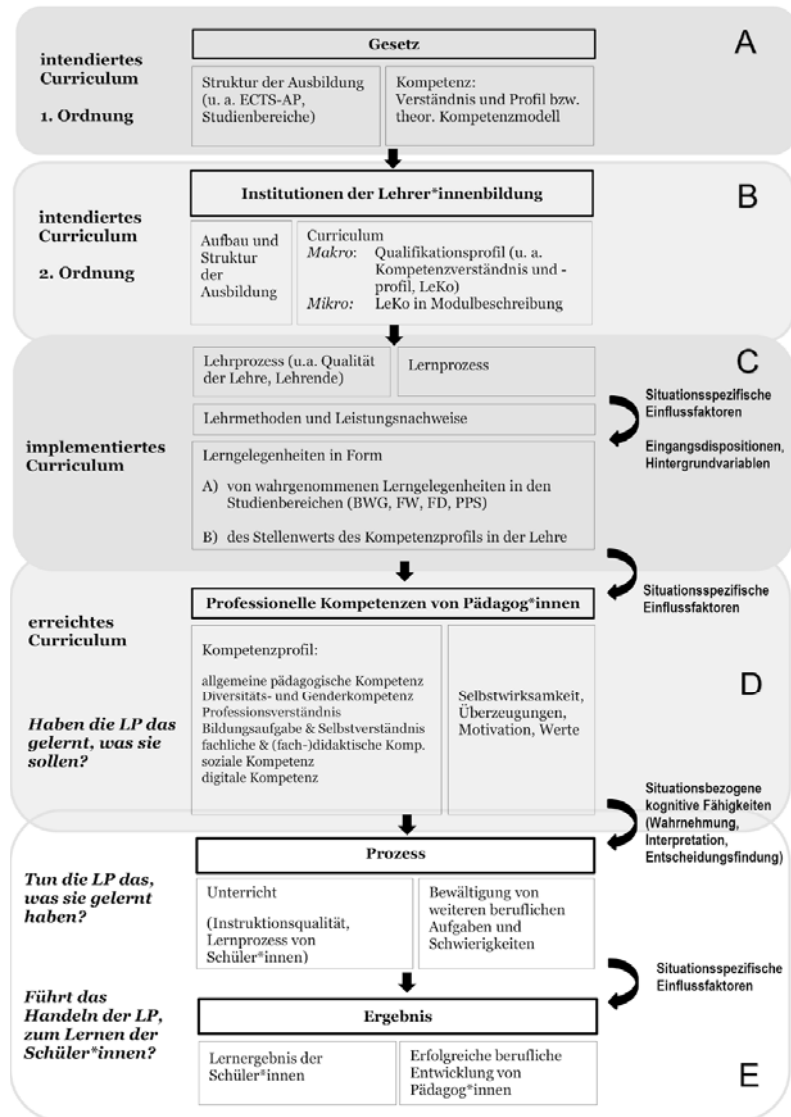
3 Das Konzept der Evaluierung der Pädagog*innenbildung NEU Sekundarstufe Berufsbildung Österreich

Wie in der Einleitung dargelegt, besteht das übergreifende Ziel der Evaluierung darin, die Wirksamkeit der Pädagog*innenbildung NEU zu prüfen. Das theoretische Konzept der betreffenden Evaluierung mit Fokus auf die Sekundarstufe Berufsbildung basiert auf den Überlegungen von Bergsmann et al. (2015), Cramer et al. (2020), Reintjes et al. (2021) sowie Terhart (2012). Diese wurden im ‚Modell der professionellen Kompetenz als abhängige und erklärende Variable‘ von Kaiser und König (2019) zusammengeführt. Sie werden nachstehend konkret auf die von Österreichs Pädagog*innen zu erwerbenden professionellen Kompetenzen bezogen (Abbildung 2).

Im vorliegenden Evaluierungsprojekt konzentrieren wir uns in Anlehnung an Bergsmann et al. (2015) auf die Frage, ob ein theoretisches Kompetenzmodell hinter der geforderten kompetenzorientierten Ausbildung verankert ist und ob es zu Abweichungen zwischen den idealen Kompetenzen – die für Pädagog*innen als zentral erachtet werden – und realen – tatsächlich erworbenen – Kompetenzen kommt. Damit adressieren wir die erste Teilstrecke der Wirksamkeitsüberprüfung nach Terhart (2012) und somit die Frage, ob die angehenden Pädagog*innen die Kompetenzen erwerben, die sie sollten. Dies erfolgt anhand der drei curricularen Ebenen des intendierten, implementierten und erreichten Curriculums. Es werden somit die professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen als abhängige Variable in den Fokus genommen (Abbildung 2, Abschnitte A–D).

Im Folgenden werden entlang der Abbildung 2 die curricularen Ebenen in Bezug auf die Pädagog*innenbildung NEU sowie die damit zusammenhängenden Evaluierungsfragen vorgestellt. Ferner wird auf die Struktur der Ausbildung angehenden Pädagog*innen der Sekundarstufe Berufsbildung in Österreich eingegangen, damit die einzelnen methodischen Evaluierungsschritte adäquat verstanden werden können. Ebenfalls vorgestellt werden der methodische Zugang sowie der Zeitplan und die Grundgesamtheit der im Sommersemester 2022 eingeschriebenen Student*innen der Sekundarstufe Berufsbildung.

Abbildung 2: Professionelle Kompetenz von Pädagog*innen in Österreich als abhängige und erklärende Variable (in Anlehnung an die Modelle von Kaiser & König, 2019 und Bergmann et al., 2015 sowie die theoretischen Überlegungen von Cramer et al., 2020; Reintjes et al., 2021; Terhart, 2012)



3.1 Evaluierung des intendierten Curriculums

Das intendierte Curriculum i. Ordnung (Abbildung 2, Abschnitt A) wird in Bezug auf die Pädagog*innenbildung NEU auf Gesetzesebene (Hochschulgesetz (HG) 2005, Vertragsbedienstetengesetz (VBG) 38, Entwicklungsrat (EWR), 2013³) verortet. Wie in der Einleitung und in der wissenschaftlichen Verortung erwähnt, wurde mit der Reformierung der Pädagog*innenbildung eine verstärkte Kompetenzorientierung der Ausbildung verabschiedet. Damit einher geht die Notwendigkeit des Festlegens auf eine Kompetenzdefinition sowie auf ein Kompetenzmodell.

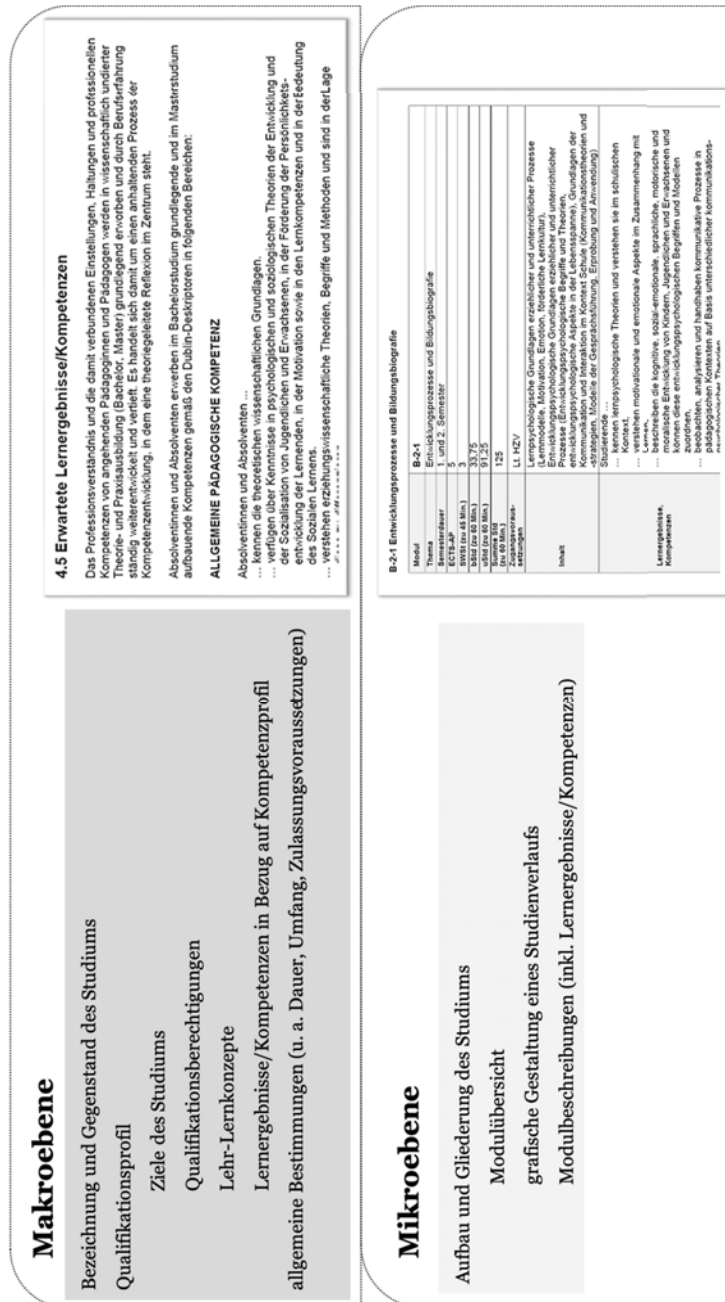
Der Begriff ‚Kompetenz‘ wird weder im HG (2005) noch im Vorschlag für ein Kompetenzprofil⁴ von Pädagog*innen (EWR, 2013) explizit definiert. Der EWR hat sich bewusst dagegen entschieden, da die Ausformulierung des Kompetenzverständnisses in der Verantwortung der Institutionen, welche Pädagog*innen ausbilden, liegt (EWR, 2013, S. 1).

Hinsichtlich eines Kompetenzmodells unterbereitete der EWR (2013) eine ‚Kompetenzstruktur‘, bestehend aus fünf Bereichen: (1) allgemeine pädagogische Kompetenz, (2) fachliche und didaktische Kompetenz, (3) Diversitäts- und Genderkompetenz, (4) soziale Kompetenz und (5) Professionsverständnis. Vorangestellt wurden Überlegungen zur Bildungsaufgabe und zum Selbstverständnis von Pädagog*innen. Diese Bereiche finden sich auch im VBG in Anlage 2 des § 38: «(2) Im Rahmen des Lehramtsstudiums nach Abs. 1 hat die Entwicklung professionsorientierter Kompetenzen wie allgemeine pädagogische Kompetenzen, fachliche und didaktische Kompetenzen, Diversitäts- und Genderkompetenzen, soziale Kompetenzen und Professionsverständnis zu erfolgen.» Im HG (2005, Anlage zu § 74a Abs. 1 Z4) wird bezüglich des Kompetenzprofils festgehalten: «Sie haben die Entwicklung professionsorientierter Kompetenzen wie allgemeiner und spezielle pädagogische Kompetenzen, fachliche und didaktische, inklusive, interkulturelle, interreligiöse und soziale Kompetenzen, Diversitäts- und Genderkompetenzen und Professionsverständnis zu berücksichtigen sowie ein umfassendes Verständnis für die Bildungsaufgabe zu fördern.» Zusätzlich zu VBG werden hier inklusive, interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen aufgeführt. Außerdem wird das umfassende Verständnis für Bildungsaufgabe in die Aufzählung mitaufgenommen. Der Bereich der allgemeinen pädagogischen Kompetenz wurde um die ‚spezielle‘ Kompetenz erweitert. Anzumerken gilt, dass je nach Quelle von ‚professionsorientierten‘ oder ‚professionellen‘ Kompetenzen bzw. von ‚umfassendes Verständnis für Bildungsfragen‘ oder ‚Bildungsaufgabe und Selbstverständnis‘ gesprochen wird.

³ Die Ausarbeitung des Entwicklungsrates (2013) ist nicht gesetzlich bindend. Trotzdem wird sie hier aufgeführt, da sie für die Pädagogischen Hochschulen eine Vorlage bei der Curriculumsentwicklung darstellte.

⁴ Der Begriff Kompetenzprofil kommt im Hochschulgesetz so direkt nicht vor, wird aber u.a. im Verbund West verwendet. Analog verwenden wir den Ausdruck «Kompetenzprofil», um auf die Gesamtheit der definierten Kompetenzbereiche, die als zentral für eine professionelle Lehrperson erachtet werden, Bezug zu nehmen.

Abbildung 3: Vereinfachtes, idealtypisch intendiertes Curriculum 2. Ordnung (inkl. Beispiel des Verbundes Nord-Ost)



Hinsichtlich eines Kompetenzentwicklungsmodells wird aus dem folgenden Zitat ersichtlich, dass dem EWR (2013) eines vorschwebt, welches nicht nach Beendigung der Ausbildung aufhört, sondern in der Berufsausübung andauert:

Das Professionsverständnis und die damit verbundenen Einstellungen, Haltungen und professionellen Kompetenzen von PädagogInnen werden in wissenschaftlich fundierter Theorie- und Praxisausbildung (Bachelor, Induktion, Master) grundlegend erworben und in Berufserfahrung ständig weiter entwickelt und vertieft. Es handelt sich damit um einen anhaltenden Prozess der Kompetenzentwicklung, in welchem der Reflexion von berufs-feldbezogenen Erfahrungen eine zentrale Rolle zukommt und der durch regelmäßige Fort- und Weiterbildung unterstützt wird. (S. 1)

In Bezug auf das Evaluierungskonzept wird die professionelle Kompetenz von Pädagog*innen durch die fünf Kompetenzbereiche des EWR (2013) sowie ergänzend durch ‚digitale Kompetenz‘ und ‚Bildungsaufgabe und Selbstverständnis‘ definiert, welche nebst Wissen und Fähigkeiten in diesen Bereichen auch Überzeugungen, Werte, Motivation und Selbstwirksamkeit voraussetzen. Eine für die Evaluierung zentrale Frage lautet dabei:

*EF1: Ist das gesetzlich verankerte Kompetenzprofil (intendiertes Curriculum 1. Ordnung) unter Akteur*innen der Pädagog*innenbildung Sekundarstufe Berufsbildung bekannt und zeitgemäß?*

Nebst dem gesetzlich verankerten intendierten Curriculum 1. Ordnung findet sich ein solches auch an den jeweiligen Pädagogischen Hochschulen (PH). Dieses wird von Reintjes et al. (2021, S. 165) als «intendiertes Curriculum 2. Ordnung» bezeichnet (Abbildung 2, Abschnitt B). Um die nachfolgenden Ausführungen zu erläutern, ist in Abbildung 3 ein vereinfachtes, idealtypisch intendiertes Curriculum 2. Ordnung dargestellt. Wir nehmen dabei zusätzlich eine Unterscheidung in eine Makro- und eine Mikroebene vor.

Auf der ‚Makroebene‘ des Curriculums wird u. a. das Qualifikationsprofil beschrieben. Es werden darin Ziele des Studiums, zu verwendende Lehr-Lernkonzepte und insbesondere zu erreichende Lernergebnisse/Kompetenzen (LeKo) in Bezug auf das Kompetenzprofil der jeweiligen PH festgehalten. Auf der ‚Mikroebene‘ finden sich die konkreten Ausarbeitungen von Modulen, die wiederum LeKo sowie Formen der Leistungsüberprüfung enthalten. Braunsteiner et al. (2014, S. 30) halten fest, dass auf beiden Ebenen entschieden werden muss, ob von Lernergebnissen, Kompetenzen oder beidem gesprochen wird. Bezugnehmend auf das Tuning-Projekt (European Union, 2006, S. 8), erkennen die Autor*innen (2014) den Unterschied in den Rollen der Akteure im Lernprozess – die Lehrenden würden Lernergebnisse formulieren (Soll-Ebene) und die Student*innen würden sich Kompetenzen aneignen (Ist-Ebene). Das intendierte Curriculum 2. Ordnung hat somit u. a. die

Funktion, festzuhalten, welche Ziele ein Studium verfolgt, wie es strukturiert ist und welche Rahmenbedingungen für das Lernen relevant sind. Zusätzlich ist es für die Ausarbeitung von Modulen wie auch für die Evaluierung und die Weiterentwicklung eines Studiums von zentraler Wichtigkeit (Braunsteiner et al., 2014). Hilfreiche Anleitungen zum Verfassen von Curricula an PH sowie Ausführungen zu den einzelnen Teilbereichen finden sich in Braunsteiner et al. (2014).

Für die Evaluierung ist die Verknüpfung zwischen intendiertem Curriculum 1. und 2. Ordnung von Interesse. Bergsmann et al. (2015) sprechen dabei von einer ‚möglichen Abweichung‘. Die damit verknüpfte Evaluierungsfrage lautet dementsprechend:

EF2: Kommt es zu Abweichungen zwischen dem intendierten Curriculum 1. Ordnung und dem intendierten Curriculum 2. Ordnung?

3.2 Evaluierung des implementierten Curriculums

Das implementierte Curriculum liegt auf der Ebene der Hochschule bzw. Institution (Abbildung 2, Abschnitt C). Wie erläutert, ist hiermit das tatsächlich realisierte Curriculum gemeint. Es geht also um die Frage, ob und wie das intendierte Curriculum konkret umgesetzt wird. Dazu sind (formale) Lerngelegenheiten bedeutsam, die sich im Bildungsangebot, im jeweiligen Qualifikationsprofil und in konkreten Modulen, aber auch im inhaltlichen und zeitlichen Umfang der Ausbildung (Blömeke et al., 2010; Holtsch & Forster-Heinzer, 2020) finden. Es hat sich gezeigt, dass die Nutzung der angebotenen Lerngelegenheiten in formalen Ausbildungssettings für die Entwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrer*innen zentral ist (Kaiser & König, 2019; Kunter et al., 2011; Ziegler et al., 2012).

Damit Entwicklung geschehen kann, braucht es eine anregende und fordernde Umwelt (Ziegler et al., 2012). Diese wird durch die Lehrenden u. a. in ihren Lehrveranstaltungen bereitgestellt. Im Zusammenhang mit der Evaluierung interessiert, welchen Stellenwert die einzelnen Kompetenzbereiche in den Lehrveranstaltungen erhalten. Ob die dargebotenen Lerngelegenheiten (Angebot) tatsächlich genutzt werden, hängt, wie in Abbildung 2 mit den gerundeten Pfeilen angedeutet, auch von situationsspezifischen Faktoren ab. Ein Faktor dabei ist die Wahrnehmung der Lerngelegenheiten durch die Student*innen. Bezogen auf die Evaluierung ist es von Interesse zu erfahren, in welchen Studienbereichen die Student*innen ihren Kompetenzerwerb verorten. Mit diesen Überlegungen geht folgende Evaluierungsfrage einher:

EF3: Welche Lerngelegenheiten bietet das Studium auf institutioneller Ebene?

3.3 Erreichtes Curriculum

Das erreichte Curriculum bezieht sich auf die effektiv erworbenen Kompetenzen von angehenden Pädagog*innen (Abbildung 2, Abschnitt D). In Anlehnung an Terhart (2012) geht es darum, zu prüfen, ob Student*innen die Kompetenzen, welche durch das Gesetz bzw. die PH (intendiertes Curriculum) vorgesehen sind, auch tatsächlich erwerben. Die Evaluierungsfrage für das erreichte Curriculum lautet demnach wie folgt:

EF4: Welche Kompetenzen werden in welchem Umfang während des Studiums aufgebaut?

3.4 Reform: vorher – nachher

Wie einleitend von den Herausgeber*innen dieses Bandes eingeführt, wurde die Pädagog*innenbildung NEU einer umfassenden Reform unterzogen. Eines der Ziele der Evaluierung besteht darin, herauszufinden, wie die Wirksamkeit dieser Reform aus Sicht der davon betroffenen Personen – konkret der Institutsleiter*innen und Lehrenden – eingeschätzt wird. Dies führt zur folgenden Evaluierungsfrage:

*EF5: Wo erkennen Institutsleiter*innen und Lehrende Vor- und Nachteile im Vergleich zur früheren Pädagog*innenbildung?*

3.5 Ausbildung Lehrer*innen Sekundarstufe Berufsbildung

Wie in Abbildung 2 (Abschnitt A–B) dargestellt, wird das intendierte Curriculum und dessen Umsetzung auch durch die Struktur der Ausbildung angehender Pädagog*innen mitgestaltet. Die Struktur wird zum Teil auf Gesetzesesebene definiert und findet, mit größerem oder kleinerem Gestaltungsspielraum, ihre Umsetzung an den PH. Nachfolgend wird daher die Struktur der Ausbildung der Lehrer*innen der Sekundarstufe Berufsbildung erläutert.

3.5.1 Ausbildungsinstitutionen Sekundarstufe Berufsbildung

Alle Lehrpersonen, die an berufsbildenden Schulen unterrichten möchten, werden an neun PH und an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik (HAUP) ausgebildet.⁵ Es gibt vier Verbünde: ‚Mitte‘ (PH Oberösterreich⁶, PH Salzburg), ‚Nord-Ost‘ (PH Wien, PH Niederösterreich, HAUP), ‚Süd-Ost‘ (PH Steiermark, PH Kärnten, PH Burgenland) und ‚West‘ (PH Tirol, PH Vorarlberg). Die (Pädagogischen) Hochschulen, die einem Verbund angehören, arbeiten u. a. bezüglich der Curriculumsentwicklung zusammen.

5 Ausgenommen davon sind Lehrer*innen für allgemeinbildende Unterrichtgegenstände an BMS/BHS – Abschnitt 3.5.2.

6 Unterstrichen sind die Zentrumschulen.

3.5.2 Strukturierung

Bedingt durch das stark heterogene, variantenreiche Angebot an BMS, BHS und BS unterscheiden sich die Ausbildungen angehender Pädagog*innen der Sekundarstufe Berufsbildung stark voneinander. Die Ausbildung von Lehrkräften der Sekundarstufe Berufsbildung wird in die folgenden Fachbereiche aufgeteilt (§ 6 PD-Zuordnungs-Verordnung):

- Ernährung (E)
- Information und Kommunikation (Angewandte Digitalisierung) (IKAD)
- Mode und Design (MD)
- Agrarbildung (AB)
- Umweltbildung (UB)
- Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe (DATG)
- Erziehung, Bildung und Entwicklungsbegleitung (EBE)
- Soziales (SOZ)

Für Quereinsteiger*innen gibt es das Studium Facheinschlägige Studien ergänzende Studien (FESES).⁷

Nebst der Unterscheidung in Fachbereiche wird auch eine Einteilung in Fächerbündel vorgenommen. Dies hat zur Folge, dass es an berufsbildenden Schulen drei Typen von Lehrer*innen gibt:

1. Lehrer*innen allgemeinbildender und (betriebswirtschaftlicher) Unterrichtsgegenstände
2. Lehrer*innen fachtheoretischer Unterrichtsgegenstände
3. Lehrer*innen fachpraktischer Unterrichtsgegenstände

An allen PH werden die drei Fächerbündel entsprechend den genannten Typen (1) allgemeinbildende und betriebswirtschaftliche Unterrichtsgegenstände, (2) fachtheoretische Unterrichtsgegenstände im jeweiligen Berufsfeld und (3) fachpraktische Unterrichtsgegenstände im jeweiligen Berufsfeld unterschieden. Das HG (§35 Z 8) definiert dabei ein ‚Fächerbündel‘ als mehrere gebündelte Unterrichtsfächer. Für den Typ 1 wird wiederum eine Unterscheidung zwischen BS und BMS/BHS vorgenommen. Lehrer*innen, die allgemeinbildende Unterrichtsgegenstände an BMS und BHS unterrichten, werden in der Sekundarstufe Allgemeinbildung ausgebildet und sind somit nicht Teil dieser Evaluierung. Hingegen werden Lehrer*innen, die an einer BS allgemeinbildende und betriebswirtschaftliche Unterrichtsgegenstände unterrichten, in der Sekundarstufe Berufsbildung ausgebildet (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022). Folgende allgemeinbildende

⁷ Strenggenommen – auch wenn es vorliegend der Einfachheit halber so genannt wird – handelt es sich nicht um einen eigenständigen Fachbereich, sondern um eine Studienform für Quereinsteiger*innen.

und betriebswirtschaftliche Unterrichtsgegenstände werden angeboten: *Politische Bildung, Deutsch und Kommunikation an Berufsschulen, Berufsbezogene Fremdsprache an Berufsschulen, Bewegung und Sport an Berufsschulen, Informationsmanagement und Büroprozesse sowie Verkaufsförderung und Warenpräsentation an Berufsschulen.* Tabelle 1 zeigt auf, in welchem Fachbereich und mit welchem Fächerbündel an welcher Schule unterrichtet werden kann.

Tabelle 1: Übersicht Ausbildungsform und möglicher Arbeitsort (T. Jarz & D. Skribot, persönliche Kommunikation, 22.03.2021)

S	Fachbereich (FB), Fächerbündel (FBÜ) bzw. Unterrichtsgegenstände (UG)	L.-St.	MA- V8	Möglicher Arbeitsort
BS	Fachpraktische UG	DATG	✖	Berufsschulen
	Fachtheoretische UG			
	Allgemeinbildende und betriebswirtschaftliche UG			
BMS	Fachtheorie & Fachpraxis	E	✓	Fachschulen HUM & BaFEP, Landwirtschaftliche Fachschulen
	Fachtheorie & Fachpraxis	IKAD	✓	Fachschulen HUM, HAK, HTL, HLT & BaFEP
	Fachpraktische UG	SOZ	✖	Schulen für Sozialbetreuungsberufe (SOB)
	Fachpraktische UG	DATG	✖	Fachschulen HTL & HLT, Landwirt- schaftliche Fachschulen (LFS)
	Fachtheorie & Fachpraxis: Didaktik, Pädagogik, Elementarpädagogik (DPE)	EBE	✓	Fachschulen der BaFEP
BHS	Fachtheorie & Fachpraxis	E	✓	HUM & BaFEP, HLA für Land- und Er- nährungswirtschaft inkl. Kollegs & AL
	Fachtheorie & Fachpraxis	IKAD	✓	HUM, HAK, HTL, HLT & BaFEP, BASOP inkl. Kollegs & AL
	Fachtheorie & Fachpraxis	MD	✓	Modeschule (Spezialtyp der HUM)
	Fachpraktische UG	DATG	✖	HTL, HLT inkl. Kollegs & AL
	Fachtheoretische UG	FES- ES	✖	HTL (teilw. HUM, HAK, BaFEP & BASOP) inkl. Kollegs & AL
	Fachtheorie & Fachpraxis: DPE	EBE	✓	BaFEP und BASOP, zusätzlich alle Personen an Praxiskindergärten inkl. Kollegs

Anmerkungen. S = Schultyp; FB = Fachbereich; FBÜ = Fächerbündel; UG = Unterrichtsgegenstände; L.-St. = Lehramtsstudium; MA-V = Master-Verpflichtung; BS = Berufsschule; BMS = berufsbildende mittlere Schule; BHS = berufsbildende höhere Schule; HUM = Humanberufliche Schulen; BaFEP = Bildungsanstalten für Elementarpädagogik; HAK = Handelsakademien; HTL = höhere technische Lehranstalten; HLT = höhere Lehranstalt für Tourismus; BASOP = Bildungsanstalten für Sozialpädagogik; AL = Aufbaulehrgang.

8 Zum Anfangszeitpunkt der Evaluierung war ein verpflichtendes Masterstudium angedacht. Um die damalige Situation darzustellen, belassen wir diese Spalte, obwohl die Verpflichtung durch § 6 PD-Zuordnungs-Verordnung und § 38 Abs. 2b Z1 VBG nicht (mehr) verbindlich scheint.

3.5.3 Berufsgruppen

Um in den vielfältigen Bereichen der BS, BMS und BHS unterrichten zu können, werden Lehrer*innen im Lehramtsstudium der Berufsbildung in folgenden Berufsfeldern ausgebildet:

- Angewandte Chemie und Biotechnologie
- Bau- und Baunebengewerbe
- Dienstleistung
- Gesundheit, Bewegung, Ernährung und Schönheit
- Informations- und Kommunikationstechnologie
- Kunst, Design und Gestaltung
- Technik, Gewerbe und Industrie
- Tourismus, Gastronomie und Lebensmittel
- Wirtschaft, angewandte Ökonomie, Gesellschaft und Soziales⁹

Die Verbünde Mitte sowie West führen zusätzlich die Berufsgruppen

- Land- und Forstwirtschaft (für Berufsschulen) sowie
- Umwelt (für Berufsschulen).

3.5.4 Studienform

In der Ausbildung von Lehrkräften der Sekundarstufe Berufsbildung werden die Vollzeitstudien E, IKAD und MD sowie die berufsbegleitenden Studien DATG, EBE, SOZ und FESES unterschieden. Student*innen eines Vollzeitstudiums müssen nicht verpflichtend an einer Schule arbeiten. Die Student*innen eines berufsbegleitenden Studiums brauchen hingegen zwingend ein aufrechtes Dienstverhältnis, um das Lehramtsstudium in Angriff nehmen zu dürfen. Das bedeutet, dass die Student*innen der berufsbegleitenden Lehramtsausbildungen der Sekundarstufe Berufsbildung bereits im Dienst stehende Lehrpersonen sind. Zum Anfangszeitpunkt der Evaluierung war ein verpflichtendes Masterstudium für die Vollzeitstudent*innen der Fachbereiche E, IKAD und MD angedacht. Durch § 6 PD-Zuordnungs-Verordnung und § 38 Abs. 2b Z1 VBG scheint dies nicht mehr der Fall zu sein.

3.5.5 Studiendauer

Für ein Bachelorstudium müssen Student*innen 240 ECTS-Anrechnungspunkte (AP) und für ein Masterstudium 60 ECTS-AP erwerben (§ 38 Abs.1 Z 3 HG 2005 i. d. g. F.). Ein ECTS-AP entspricht dabei 25 Arbeitsstunden. Im Bachelorstudium der Sekundarstufe Berufsbildung werden den Fachwissenschaften (FW) 120 ECTS-AP, der Fachdidaktik (FD) 60 ECTS-AP und den allgemeinen bildungswissenschaftli-

⁹ Die Pädagogischen Hochschulen verwenden unterschiedliche Begriffe für dieses Berufsfeld: «Wirtschaft und Gesellschaft sowie angewandte Ökonomie und Soziales» (Verbund Nord-Ost), «Wirtschaft und Gesellschaft sowie angewandte Ökonomie» (Verbund Süd-Ost), «Wirtschaft, Gesellschaft und Soziales sowie angewandte Ökonomie» (Verbund West).

chen Grundlagen (BWG) 60 ECTS-AP zugewiesen. Die pädagogisch-praktischen Studien (PPS) erhalten ihre ECTS-AP aus den drei zuvor genannten Bereichen. Im Gegensatz zu den allgemeinbildenden Studiengängen wird die Anzahl im Gesetz allerdings nicht festgeschrieben (Anlage zu § 74a Abs. 1 Z 4 HG 2005 i. d. g. F.). Alle PH jedoch weisen dem Studienbereich PPS 40 ECTS-AP zu (Tabelle 2). Für vor dem Studium erbrachte Leistungen (z. B. Berufspraxis) können in den BWG maximal 30 ECTS-AP, in den FW max. 120 ECTS-AP und in der FD max. 30 ECTS-AP angerechnet werden (Anlage zu § 74a Abs. 1 Z 4 HG 2005 i. d. g. F.). Für den Fachbereich FESES werden 180 ECTS-AP aus einem zuvor geleisteten fach einschlägigen Studium angerechnet. Die Student*innen des Fachbereichs FESES müssen daher nur noch 60 ECTS-AP in den Studienbereichen BWG und FD erbringen. Darin sind die PPS zu integrieren (§ 38 Abs. 1a Z 4 HG; Anlage zu § 74a Abs. 1 Z 4 HG).

Wie aus Tabelle 2 ersichtlich, vergeben die PH aus den drei Studienbereichen BWG, FW, FD die Punkte für PPS unterschiedlich. Der Verbund Nord-Ost ist der einzige, bei dem auch aus dem Studienbereich FW ECTS-AP in die PPS fließen. Über alle Verbünde hinweg steuert der Studienbereich FD am meisten ECTS-AP zum Studienbereich PPS bei.

Tabelle 2: Verteilung der ECTS-AP für die PPS nach Studienbereich sowie Verbund

Verbund	Fachbereich	Vergabe von ECTS-AP je Studienbereich an PPS		
		BWG	FW	FD
Mitte	alle	15	–	25
Nord-Ost	alle	10	10	20
Süd-Ost	alle	10	–	30
West	DATG, EBE und SOZ	18	–	22
	E und IKAD	14	–	26

3.5.6 Lehrangebot an den PH¹⁰

An den vier Zentrumshochschulen PH Oberösterreich, PH Wien, PH Steiermark und PH Tirol werden alle Fachbereiche ausgebildet, an den anderen vier PH nur die Bereiche DATG und/oder FESES. Wie die Zusammenarbeit zwischen den PH aussieht, unterscheidet sich je nach Verbund. Vor einem Wechsel an die jeweiligen Zentrumshochschulen verbleiben an der PH Kärnten die Student*innen zwei Jahre und an der PH Niederösterreich ein Jahr (Fachbereich DATG). Die FESES-Student*innen absolvieren ihr ganzes Studium in Niederösterreich. An der PH Salzburg studieren die angehenden Lehrpersonen vom ersten bis zum vierten Semester (ein Tag/Woche) in Salzburg, um im fünften Semester mit einer halbjährigen Freistellung ein kompaktes Semester während der ganzen Woche in Linz

¹⁰ Die Informationen stammen aus ‚persönlicher Kommunikation‘ mit den Institutsleiter*innen der Sekundarstufe Berufsbildung, 2021–2022.

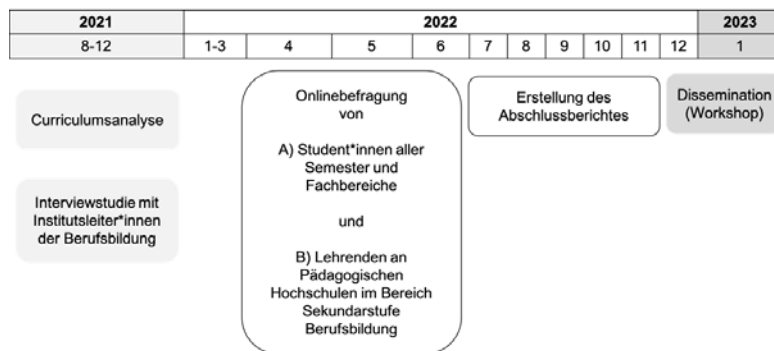
zu verbringen. Dort erwerben sie vorrangig Kenntnisse der Fachtheorie in ihren jeweiligen Fachgruppen. Das sechste Semester findet wieder in Salzburg statt. Im Burgenland werden 15 ECTS-AP erworben. Die Student*innen der PH Vorarlberg verbleiben während des gesamten Studiums an ihrer Hochschule und besuchen wenige Online-Module der PH Tirol. Eine besondere Stellung nimmt die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik (HAUP) ein, denn angehende Lehrkräfte für den Bereich Agrar- und Umwelt können nur an dieser Hochschule das Lehrdiplom erwerben. Entsprechend bildet die HAUP Student*innen aus allen Bundesländern aus.

3.6 Methodisches Vorgehen und Zeitplan

Zur Beantwortung der Evaluierungsfragen und damit einhergehend zur Erfassung des intendierten, implementierten und erreichten Curriculums in den vier Verbundregionen Österreichs wurde ein Mixed-Methods-Design gewählt. Es beinhaltet neben einer Dokumentanalyse eine Interviewstudie und je eine Befragung von Student*innen sowie Lehrenden der PH und HAUP der Sekundarstufe Berufsbildung. Die einzelnen methodischen Zugänge werden in den Kapiteln 4–7 eingehender beschrieben.

Die Evaluierungsstudie Sekundarstufe Berufsbildung begann im August 2021 (Abbildung 4). Bis Ende des Jahres 2021 wurden die Curriculumsanalyse sowie die Interviewstudie durchgeführt. Die Befragung der Student*innen und Lehrenden der PH währte vom 23. April bis zum 30. Juni 2022. Ab Juli 2022 wurden die Daten ausgewertet und der Abschlussbericht verfasst.

Abbildung 4: Zeitplan der Evaluierung der Pädagog*innenbildung NEU Sekundarstufe Berufsbildung



3.7 Grundgesamtheit

Um die Grundgesamtheit zu eruieren, wurde vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, Stv. Leiter der Abteilung II/6, W. Klein, persönliche Kommunikation, 07.07.2022) eine Übersicht zu den Student*innenzahlen zur

Verfügung gestellt. Problematisch war, dass die Immatrikulation und die Inskription der Student*innen der Sekundarstufe Berufsbildung an den Zentrumshochschulen und den kleineren Ausbildungsstätten erfolgt (Mitbelegung). Um trotzdem ein genaues Bild zu erhalten und Doppelzählungen zu vermeiden, wurde in der vorliegenden Untersuchung für die Fachbereiche DATG und FESES die gemeldete Zahl an Student*innen von der aus der Zentrumshochschule gemeldeten Zahl abgezogen.

Wie in Tabelle 3 ersichtlich, sind zurzeit 1995 Personen im Bachelorstudium eingeschrieben.¹¹ Insgesamt sind demnach 1380 Student*innen im berufsbegleitenden Bachelorstudium und 615 Student*innen im Vollzeitstudium immatrikuliert. Den größten Anteil macht mit 790 Student*innen der Fachbereich DATG aus. An zweiter Stelle steht der Fachbereich FESES (inkl. FESE für Agrar- und Umweltpädagogen) mit 534 Student*innen. Bei den Vollzeitstudien sind am häufigsten Student*innen ($n = 139$) im Fachbereich IKAD und E ($n = 134$) eingeschrieben. Die HAUP und der Verbund-Nord-Ost haben die meisten eingetragenen Student*innen.

Tabelle 3: Grundgesamtheit Bachelorstudium Sommersemester 2022 (W. Klein, persönliche Kommunikation, 07.07.2022)

Vollzeitstudien						berufsbegleitende Studien					Total
MD	E	IKAD	AB	UB		EBE	SOZ	DATG	FESES	AuU	
Verbund Mitte											390
PH Oberösterreich		16	72			15	9	162	48		322
PH Salzburg								68			68
Verbund Nord-Ost											534
PH Wien		38	32	23		16	1	184	70		364
PH Niederösterreich								107 ^a	63		170
HAUP				204	100					242	546
Verbund Süd-Ost											316
PH Steiermark			60	36		11	1	109	44		261
PH Kärnten								35	18		53
PH Burgenland									2		2
Verbund West											209
PH Tirol			24	8		4		51	25		112
PH Vorarlberg			2				1 ^b	74	20		97
Total		38	134	139	204	100	46	12	790	290	1995

Anmerkungen. PH = Pädagogische Hochschule; HAUP = Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik; MD = Mode und Design; E = Ernährung; IKAD = Information und Kommunikation; AB = Agrarbildung; UB = Umweltbildung; EBE = Erziehung – Bildung – Entwicklungsbegleitung; SOZ = Soziales; DATG = Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe; FESES = Facheinschlägige Studien ergänzende Studien; AuU = Agrar- und Umweltbildung (Kurzform); a = 22 Student*innen sind an der PH OÖ, 85 an der PH Wien; b = an der PH Tirol inskribiert.

¹¹ Nicht berücksichtigt werden Student*innen von Erweiterungsstudien.

Wie Tabelle 4 entnommen werden kann, waren in den Masterstudien im Sommersemester 2022 insgesamt 377 Student*innen eingeschrieben, die meisten davon in den Masterstudien «Medieninformatik», «Ernährung» sowie «Agrarpädagogik und Beratung». Die PH Wien und die PH Oberösterreich sowie die HAUP verzeichnen die meisten Student*innen im Masterstudium der Sekundarstufe Berufsbildung.

Tabelle 4: Grundgesamtheit Master Sommersemester 2022 (W. Klein, persönliche Kommunikation, 07.07.2022)

	ME	ER	MO	AP	UP	INK	PSP	MPS	ERW	Total
Verbund Mitte										
PH Oberösterreich	50	4					41 ^a			95
Verbund Nord-Ost										
PH Wien	18	18	21					37		94
PH Niederösterreich						3				3
HAUP				76	15					91
Verbund Süd-Ost										
PH Steiermark	17	41				15				73
Verbund West										
PH Tirol						1			20	21
Total	85	63	21	76	15	19	41	37	20	377

Anmerkungen. ME = Medieninformatik (PH Steiermark)/Educational Media (PHOÖ)/Medienmanagement (PH Wien); ER = Gesundheitspädagogik, Prävention, Ernährungsbildung (PH Steiermark)/Sozial- und Gesundheitsmanagement (PH Wien), Nachhaltigkeitsmanagement in Gesundheit und Ernährung (PHOÖ); MO = Modemanagement; AP = Agrarpädagogik und Beratung; UP = Umweltpädagogik und Beratung; INK = Inklusive Pädagogik – Integrative Berufsausbildung (PH Steiermark)/Inklusive Pädagogik (PH Niederösterreich); PSP = Persönlichkeitsbildung, soziale Kompetenz und politische Bildung; MPS = Schwerpunkte Medienpädagogik/Personal- und Sozialkompetenz; ERW = Erwachsenenbildung und Weiterbildungsmanagement; a = davon sind 4 Student*innen der PH Salzburg.

4 Curriculumsanalyse

Mit der Curriculumsanalyse wird evaluiert, inwiefern das gesetzlich verankerte Curriculum 1. Ordnung an den PH auf Makro- und Mikroebene im intendierten Curriculum 2. Ordnung verankert ist. Der Fokus der Curriculumsanalyse liegt somit auf EF2:

Kommt es zu Abweichungen zwischen dem intendierten Curriculum 1. Ordnung und dem intendierten Curriculum 2. Ordnung?

Folgende Forschungsfragen werden dabei adressiert:

- EF-C1 Wird ein Kompetenzverständnis in den Curricula der PH sichtbar? Falls ja, welches? Wie sind Kompetenz(-Entwicklungs)-Modelle an den PH aufgebaut?*
- EF-C2 Inwiefern lässt sich das gesetzlich verankerte Kompetenzprofil in den Curricula 2. Ordnung wiederfinden?*
- EF-C3 Gibt es Unterschiede in der Anzahl an Lerngelegenheiten je Kompetenzbereich auf Makro- und Mikroebene? Gibt es Unterschiede in der Gewichtung der Kompetenzbereiche auf Makro- und Mikroebene?*

4.1 Methode

4.1.1 Datengrundlage

Die vier Zentrumshochschulen und die HAUP erarbeiteten und aktualisierten teilweise im Zuge der Reform der Pädagog*innenbildung NEU Curricula in Zusammenarbeit mit den kooperierenden PH für alle Fachbereiche der Sekundarstufe Berufsbildung. Für die folgenden Analysen wurden alle Curricula der Bachelorstudiengänge in der Sekundarstufe Berufsbildung miteinbezogen. Nicht berücksichtigt wurden dabei Curricula von Erweiterungsstudien sowie Curricula der Master- und Hochschullehrgänge. Diese sind unter den einzelnen PH kaum vergleichbar, da das Ausbildungsangebot unterschiedlich ausfällt. Die Bachelor-Curricula der Vollzeitstudien «Ernährung» (E), «Information und Kommunikation (Angewandte Digitalisierung)» (IKAD), «Mode und Design» (MD), «Agrarbildung und Beratung» (AB), «Umweltbildung und Beratung» (UB) sowie der berufsbegleitenden Studien «Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe» (DATG), «Fach einschlägige Studien ergänzende Studien» (FESES), «Agrar- und Umweltpädagogik für Akademiker*innen» (AuA), «Erziehung, Bildung und Entwicklungsbegleitung» (EBE) und «Soziales (SOZ)» wurden in die Analysen aufgenommen. Im Anhang B1 findet sich eine tabellarische Übersicht der berücksichtigten Curricula.

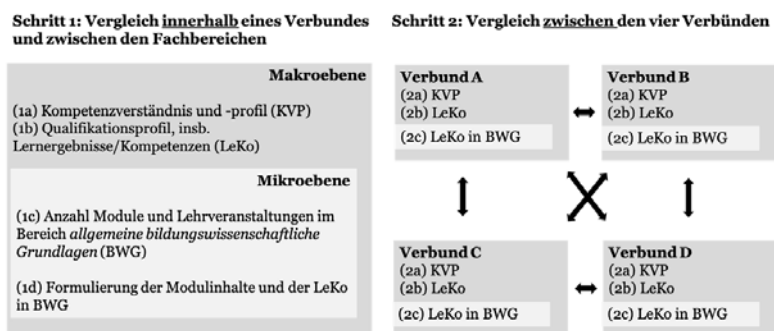
4.1.2 Methodisches Vorgehen

Die Bearbeitung und Analyse der Curricula erfolgten in zwei methodischen Schritten (Abbildung 5). Zuerst wurde innerhalb eines Verbundes und somit zwischen den Fachbereichen (z. B. DATG und IKAD) verglichen, ob (1a) das Kompetenzverständnis und das Kompetenzprofil, (1b) das Qualifikationsprofil – insbesondere Lernergebnisse/Kompetenzen (LeKo) –, (1c) die Anzahl Module und Lehrveranstaltungen im Bereich allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen (BWG) sowie (1d) die Formulierung der Modulinhalte und LeKo im Bereich BWG übereinstimmen. Dies ist wichtig, um Referenzcurricula für einen Verbund zu definieren. Der Stu-

dienbereich BWG wurde ausgewählt, weil alle Fachbereiche dieselben Ziele in den allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen verfolgen. Bei Fachdidaktik (FD) oder Fachwissenschaften (FW) wäre dies nicht der Fall gewesen.

Im anschließenden Curricula-Vergleich zwischen den vier Verbänden wurden alle Schritte außer (1c) erneut durchgeführt. Die Anzahl an Modulen und Lehrveranstaltungen war für den Vergleich zwischen den PH nicht von zentraler Bedeutung. Zunächst wurden die in den fünf Referenzcurricula¹² festgehaltenen Kompetenzdefinitionen und Kompetenzprofile miteinander verglichen (2a). Danach wurden LeKo des Qualifikationsprofils (2b) und die LeKo in den BWG den im Dokument «Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen-Zielperspektive» (Entwicklungsrat (EWR), 2013) festgehaltenen Kompetenzen mit Hilfe der Software MAXQDA zugeordnet (2c). Die einzelnen professionellen Kompetenzen von Pädagog*innen, formuliert durch den EWR, wurden dabei codiert hinterlegt. Als Überkategorien dienen die fünf Kompetenzbereiche (z. B. allgemeine pädagogische Kompetenz) sowie Bildungsaufgabe und Selbstverständnis. Eine ausführlichere Beschreibung findet sich in Abschnitt 4.2. Es fand eine Doppelkodierung mit anschließender Konsensbesprechung statt. Die Analyse der Daten wurde ebenfalls mit MAXQDA durchgeführt.

Abbildung 5: Methodisches Vorgehen bei der Curriculumanalyse



4.2 Resultate

4.2.1 Vergleich innerhalb eines Verbundes & zwischen den Fachbereichen (Schritt 1)

(1a–b) Innerhalb eines Verbundes werden beinahe identische Texte auf der Makroebene (z. B. Präambel, Qualifikationsprofil, allg. Bestimmungen) verwendet. Es kann festgehalten werden, dass die Makrostruktur und somit das Kompetenzverständnis

¹² Die HAUP gehört zum Verbund Nord-Ost – die Analyse erfolgt aufgrund unterschiedlicher Curricula dennoch separat.

sowie das Qualifikationsprofil (inkl. LeKo) zwischen den Fachbereichen innerhalb eines Verbundes dieselben sind. Ausnahmen finden sich in fachbereichsspezifischen Elementen, bspw. im Geltungsbereich der Ausbildung.

(1c) Bezüglich der Anzahl der Module und deren Titel im Fachbereich BWG gibt es zwischen den Fachbereichen innerhalb der Verbünde Nord-Ost und Süd-Ost keine Unterschiede. Der Verbund Mitte hat zwar dieselbe Anzahl an Modulen, doch unterscheidet sich der Fachbereich EBE bei vier Modulen. Beim Verbund West bieten nur die Fachbereiche IKAD und E Veranstaltungen im Bereich der Medienpädagogik an. Die «schulrechtlichen Besonderheiten der Berufsbildung» werden je nach Fachbereich entweder der BWG oder der FD zugeteilt. Der Fachbereich EBE unterscheidet sich hinsichtlich mehrerer Module.

(1d) Die Formulierung der LeKo in BWG sind im Verbund Süd-Ost identisch, bei den anderen Verbünden gibt es leichte Differenzen.

Im Ganzen kann festgehalten werden, dass es innerhalb der Verbünde und zwischen den Fachbereichen IKAD, SOZ, E, MD, DATG sowie EBE nur zu minimalen Unterschieden hinsichtlich der Formulierung des Qualifikationsprofils bzw. der Modultitel, Inhalte und LeKo kommt. Es ist somit möglich, ein Curriculum als Referenzcurriculum für einen Verbund zu bestimmen. Dergestalt müssen nicht alle Curricula zwischen den Verbünden verglichen werden. Eine Ausnahme bildet über alle Verbünde hinweg der Fachbereich FESES auf Mikroebene. Es werden in den BWG weniger Module – und diese in einer anderen Zusammensetzung – angeboten. Bei der Interpretation von Schritt 2c kann somit der Fachbereich FESES nicht miteinbezogen werden.

4.2.2 Vergleich zwischen den Verbünden (Schritt 2)

Für Schritt 2, dem Vergleich zwischen den Verbünden, werden für die Analyse die ausgewählten Referenzcurricula verwendet: die Curricula des Fachbereichs IKAD. Für die HAUP wird das Curriculum des Bachelorstudiums AB berücksichtigt.

(2a) Definition des Kompetenzbegriffs und Kompetenzorientierung (EF-C1)

Wie in Abschnitt 3.1 erwähnt, hat der EWR ein Kompetenzprofil definiert. Dieses wurde gesetzlich verankert (u. a. VBG). Der Begriff ‚Kompetenz‘ wurde jedoch nicht explizit definiert, da die Ausformulierung eines Kompetenzverständnisses in der Verantwortung der Institutionen liegen soll (EWR, 2013, S. 1).

Inwiefern die PH Kompetenz definieren und ein Kompetenz(-Entwicklungs-)Modell den Curricula zugrunde legen, wird in Tabelle 5 aufgeführt. Beim Verbund Mitte tauchen mehrere Konzepte von Kompetenz auf. Einerseits deuten gewisse Stellen mit der Nennung des Zusammenspiels von Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. sozialen und motivationalen Bereitschaften auf das Kompetenzverständnis des Kognitionspsychologen Weinert (2001, Kapitel 2) hin. Andererseits wird auch

von Ressourcen gesprochen, über welche zukünftige Pädagog*innen verfügen müssen, um Handlungssituationen zu meistern (Kompetenz-Ressourcen-Modell).

Auch im Verbund Nord-Ost werden zwei Konzepte verfolgt. Die Student*innen sollen sowohl entlang der EPIK-Domänen professionalisiert werden als auch professionelle Handlungskompetenz erlangen. Die Beschreibung der Handlungskompetenz entspricht dabei im Wesentlichen der Kompetenzdefinition von Weinert (2001). An der HAUP wird Kompetenz im weitesten Sinne auch als Handlungs- bzw. Berufsfähigkeit verstanden. Diese Berufsfähigkeit wird durch ein Zusammenspiel von Bildung, Kompetenz, Kooperation – die Konstrukte werden nicht näher voneinander abgegrenzt – und vor allem durch eine Theorie-Praxis-Transformation erlangt.

Der Verbund Süd-Ost orientiert sich mit der Erwähnung von Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen ebenfalls an Handlungskompetenzen, allerdings unter Bezugnahme auf das anthropologisch-erziehungswissenschaftliche Verständnis nach Roth (1971). Dabei werden zusätzlich die reflektierten Praktiker*innen erwähnt. Hier könnte eine Verbindung zu Schön (1983) bestehen.

Im Verbund West wird eine Unterscheidung in kompetenz-, diversitäts- und bildungsorientierte Berufsvorbereitung vorgenommen, jedoch nicht geklärt, worin die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konstrukte bestehen. Kompetenz wird hier verstanden als Wissen und Können, welches dazu beiträgt, im Beruf handlungskompetent agieren zu können. Es wird außerdem betont, dass sich dabei Kontexte verändern und neue Lösungen gesucht werden müssen. Diese Definition kann der Strömung um Handlungskompetenz (Roth, 1971 und Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR)) zugeordnet werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in keinem Qualifikationsprofil Kompetenz explizit – bspw. mit einem Titel oder eigenem Abschnitt und unter Verweis auf bestehende Fachliteratur – definiert wird. Das Kompetenzverständnis muss stattdessen aus den Beschreibungen auf der Makroebene, beispielsweise im Qualifikationsprofil, abgeleitet werden. Als Kompetenzmodell wird oft das EPIK-Modell hinterlegt. Kompetenz(-Entwicklungs-)Modelle werden allerdings theoretisch nicht untermauert, grafisch dargestellt oder in einem dezidierten Abschnitt explizit erläutert. In den Verbünden Nord-Ost und Mitte findet sich der Text des Entwicklungsrates zum «lebenslangen Lernen/Kompetenzentwicklungsmodell». Außerdem wird darauf verwiesen, dass die Student*innen Kompetenzen gemäß den Dublin-Deskriptoren erwerben.

Die in Tabelle 5 festgehaltenen Auszüge lassen erkennen, dass die analysierten Curricula nebst dem implizit formulierten Kompetenzverständnis auch den Anspruch an eine wissenschaftsorientierte, evidenzbasierte Ausbildung definieren (bspw. HAUP und Verbund WEST).

Tabelle 5: Kompetenzverständnis der einzelnen Verbünde

Verbund	Verwendeter Kompetenzbegriff bzw. Umschreibung von Kompetenz
Mitte	2 Präambel, S. 5–6 «Die Pädagoginnen-/Pädagogenbildungscurricula der Sekundarstufe Berufsbildung sind bildungs- und kompetenzorientiert formuliert. Sie beziehen sich auf den Bildungsauftrag eines Lehramtsstudiums und ein übergreifendes Kompetenz(entwicklungs)modell, angelehnt an die EPIK-Domänen (Reflexions- und Diskursfähigkeit, Differenzfähigkeit, Kooperation und Kollegialität, Professionsbewusstsein, Personal Mastery).» «Kompetenzorientierte Curricula beziehen sich auf Bildungsangebote, die Wissen, Dispositionen und Rahmenbedingungen als Bezugspunkte für die Kompetenzentwicklung wahrnehmen und daher davon ausgehen, dass Kompetenzentwicklungsprozesse – je nach Akteuren, Situationen und vorhandenen Ressourcen – verschieden konstituiert sein können.» «Kompetenzorientierte Curricula zielen sowohl auf den Aufbau von <i>Routinen</i> für die wiederkehrenden Situationen des beruflichen Alltags als auch auf die Fähigkeit, das Besondere zu erkennen, ihm gerecht zu werden sowie mit überraschenden Situationen und Irritationen produktiv umgehen zu können.» 4.2 Qualifikationen/Berechtigungen, die mit der Absolvierung des Studiums erreicht werden, S. 10 «Das Studium qualifiziert, nachgewiesene pädagogische Fähigkeiten und Fertigkeiten, fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen und persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten für die beruflichen Arbeits-, Anforderungs- und Lernsituationen in Schule und Unterricht zu nutzen und dafür berufliche Verantwortung und professionelle Selbständigkeit zu übernehmen.» 4.4 Lehr-, Lern-Beurteilungskonzept, S. 11–12 «Professionelle Handlungskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern erfordern motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten.» Das Lehrkonzept ist reflexiv und professionsorientiert, S. 12 «Neben fachwissenschaftlichem Wissen sowie sozialen und personalen Kompetenzen – als Elementen einer Dimension des Handelns – wird besonders pädagogisches Fachwissen als unabdingbare Variable hochschulischer Bildung verstanden. (...) Erfahrungsbasiertes, dem spezifischen Kontext gemäßes Wissen nimmt eine wichtige Funktion ein, um die Anforderungen pädagogischer Situationen effektiv bewältigen zu können. Kompetenzentwicklung wird einerseits durch das Trainieren von Handlungsrouninen an realen und fiktiven Situationen als auch durch die Kontextualisierung und Unterstützung förderlicher intrapersonaler Dispositionen (wie z. B. Reflexivität, forschende Grundhaltung, Open-Mindedness, Vertrauensorientierung) als berufsbiografische Entwicklungsaufgabe gesehen und gefördert.»
Nord-Ost	2 Präambel, S. 4 «Zentrales Anliegen der Ausbildung ist die Professionalisierung der Studierenden, insbesondere die Berücksichtigung der EPIK-Domänen (Reflexions- und Diskursfähigkeit, Differenzfähigkeit, Kooperation und Kollegialität, Professionsbewusstsein, Personal Mastery) auf Basis einer inklusiven Werthaltung unter Berücksichtigung der Diversitätsdimensionen.» 4.4 Lehr-, Lern- und Beurteilungskonzept, S. 9 «Professionelle Handlungskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern erfordern motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten.»

Verbund	Verwendeter Kompetenzbegriff bzw. Umschreibung von Kompetenz
HAUP	Pädagogisches Paradigma, S. 8 «Eine fundierte fach- und erziehungswissenschaftliche Bildung, Erwerb von Kommunikations-, Projekt- und Beratungskompetenz mit pädagogisch-innovativer Schwerpunktsetzung und Umsetzung zahlreicher Kooperationen stellen eine breite Berufsfähigkeit sicher.» 3.4 Lern-, Lehr- und Beurteilungskonzept, S. 12 «Besonderer Anspruch besteht bei der Umsetzung handlungsbetonter Kompetenzen, welche eine Transformation der theoretischen Wissensbestände in praxisorientierte Situationen oder Szenarien gewährleisten, wobei ein hoher Grad an Eigenverantwortung eingefordert wird.»
Süd-Ost	2.4.1 Allgemeine Leitlinien, S. 7 «Das Modell der Pädagogisch-Praktischen Studien orientiert sich am Leitbild der reflektierenden PraktikerInnen und zielt darauf ab, bildungswissenschaftliches, fachliches und fachdidaktisches Wissen zu verknüpfen, in Handlungskompetenz umzusetzen und Unterricht gemäß den Prinzipien der Praxisforschung zu planen, zu evaluieren, zu analysieren, zu reflektieren und weiterzuentwickeln.» 2.5.1 Allgemeines Kompetenzprofil – Aufgabenkompetenz, S. 9 «Die AbsolventInnen nehmen den inklusiven Erziehungsauftrag wahr und können ihre Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen professionell nutzen.»
West	2 Qualifikationsprofil, S. 5 «Eine wissenschaftlich akzentuierte, kompetenz-, diversitäts- und bildungsorientierte Berufsvorbereitung, wie sie im vorliegenden Curriculum verankert ist, befähigt die zukünftigen Lehrer/innen, kompetent in der Profession und souverän gegenüber sich selbst zu agieren.» 2.2 Ziele des Studiums unter Bezugnahme auf die Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen, S. 6 «Unter Bezugnahme auf die leitenden Grundsätze der Pädagogischen Hochschulen (vgl. § 9 HG 2005 idgF) ist das primäre Ziel dieses Bachelorstudiums der Erwerb fundierten professions- und wissenschaftsorientierten Wissens und Könnens im Sinne professioneller beruflicher Handlungskompetenz in pädagogischen Berufsfeldern.» 2.3. Qualifikationen und Berechtigungen, die mit der Absolvierung des Studiums erreicht werden, S. 6 «Zudem sind sie in der Lage, auch umfassende Herausforderungen in sich ändernden Kontexten zu bewältigen und innovative Lösungsansätze zu entwickeln.»

Anmerkungen. Die Hervorhebungen in den Zitaten (Fettdruck) wurden durch die Autorinnen der Evaluierung vorgenommen.

(2a) Kompetenzprofile an PH (EF-C2)

Zur Erstellung des Kompetenzprofils lagen den PH drei Quellen vor, auf die sie sich beziehen konnten: das Vertragsbedienstetengesetz (VBG), das Hochschulgesetz (HG, 2005) sowie die Zielperspektive des EWR (2013)¹³. Wie Tabelle 6 zu entnehmen, finden sich diese drei Quellen auch in den Kompetenzprofilen der PH wieder.

Im Verbund Mitte werden die Kompetenzbereiche leicht modifiziert. Bei der sozialen Kompetenz wird bspw. Beratungskompetenz ergänzt bzw. bei der allgemeinen und

¹³ Für nähere Informationen siehe Abschnitt 3.1.

speziellen pädagogischen Kompetenz die Formulierung des HG übernommen. Ferner werden aus dem HG inklusive und interkulturelle Kompetenzen aufgenommen.

Im Verbund Nord-Ost finden sich zwei Kompetenzprofile: Unter «4.1 Ziele des Studiums» wird das Kompetenzprofil analog des Verbunds Mitte beschrieben, ergänzt um personale und systemische Kompetenz sowie Kompetenzen zur Umsetzung der Schulpartnerschaft. Unter «4.5 Erwartete Lernergebnisse/Kompetenzen» wird dem Kompetenzprofil, vorgeschlagen vom Entwicklungsrat (2013), gefolgt und der Kompetenzbereich «pädagogisch-praktische Studien» hinzugefügt. Sowohl im Verbund Mitte als auch im Verbund Nord-Ost werden in der Präambel die beiden Querschnittsmaterien «Gender- und Diversitätskompetenz» formuliert. Somit ist «Gender- und Diversitätskompetenz» sowohl eine Querschnittsmaterie, die es in den Studienbereichen FW, FD, BWG und den PPS zu fördern gilt, als auch ein eigenständiger Kompetenzbereich.

An der HAUP wird dem HG mit der Auflistung von Inklusions sowie interreligiösen und interkulturellen Kompetenzen Rechnung getragen. Zusätzlich wird die Forschungskompetenz aufgeführt.

Im Verbund Süd-Ost werden «interkulturelle» und «interreligiöse» Kompetenz aus dem HG aufgenommen und auf pädagogische Kompetenz gekürzt. Zudem werden hier «Selbstkompetenz», «Aufgabenkompetenz», «Kooperationskompetenz» und «Systemkompetenz» ohne Bezug auf Gesetze bzw. theoretische Verankerung dem Kompetenzprofil hinzugefügt. Anzumerken ist, dass Kompetenzen bei ‚fachlich‘ und ‚fachdidaktisch‘ im Plural beschrieben werden. Es wird somit eine Unterscheidung in ‚Kompetenz‘ und ‚Kompetenzen‘ vorgenommen.

Der Verbund West hingegen orientiert sich am EPIK-Modell. Das Kompetenzprofil, vorgeschlagen vom EWR, ist bei ihm nicht explizit anhand der fünf Kompetenzbereiche aufzufinden. Es scheint, dass sich die Verantwortlichen des Verbundes West dessen bewusst waren. Folgendes wird dazu festgehalten (Anhang B1, SEKBB_BAC_IK_Juni18_PHT, S. 7): «Dieses Kompetenzprofil umfasst daher inhaltlich alle im Dienstrecht normierten professionsorientierten Kompetenzen (vgl. Anlage 2 zu § 38 VBG)».

In keinem der vier Verbünde (inkl. HAUP) wird das vorgeschlagene Kompetenzprofil des EWR (2013) unverändert verwendet. Zusätzlich kann festgehalten werden, dass «Bildungsaufgabe und Selbstverständnis» bei keiner PH ein eigener Kompetenzbereich ist.

Tabelle 6: Kompetenzprofil nach Verbund

Verbund	Verwendetes Kompetenzprofil
Mitte	2 Präambel, S. 9 Erwähnung von Querschnittsmaterien «Personenbezogene überfachliche Kompetenz im Sinne von Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz» und «Diversitäts- und Genderkompetenz» 4.5 Erwartete Lernergebnisse/Kompetenzen, S. 14–16 «Allgemeine und spezielle pädagogische Kompetenzen», «Fachliche und didaktische Kompetenzen», «Inklusive und interkulturelle Kompetenzen», «Soziale Kompetenzen und Beratungskompetenzen», «Professionsverständnis»
Nord-Ost	2 Präambel, S. 6 Erwähnung von Querschnittsmaterien «Personenbezogene überfachliche Kompetenz im Sinne von Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz» und «Diversitäts- und Genderkompetenz» 4.1 Ziele des Studiums, S. 7 «Das Studium verfolgt das Ziel, dass den Absolventinnen und Absolventen grundlegende allgemeine und spezielle pädagogische Kompetenzen, fachliche und didaktische Kompetenzen, inklusive und interkulturelle Kompetenzen, soziale Kompetenzen und Beratungskompetenzen vermittelt werden. Das Professionsverständnis ist zu berücksichtigen sowie ein Verständnis für die Bildungsaufgabe zu fördern. Es sind die personalen und systemischen Kompetenzen sowie die Kompetenzen zur Umsetzung der Schulpartnerschaft zu fördern.» 4.5 Erwartete Lernergebnisse/Kompetenzen, S. 10–12 «Allgemeine pädagogische Kompetenz», «Fachliche und didaktische Kompetenz», «Diversitäts- und Genderkompetenz», «Pädagogisch-praktische Kompetenz», «Soziale Kompetenz», «Professionsverständnis»
Nord-Ost, HAUP	3.5 Erwartete Lernergebnisse/Kompetenzen: Allgemeines Kompetenzprofil, S. 12–15 «Allgemeine pädagogische Kompetenz», «Fachliche und didaktische Kompetenz», «Inklusions-, Diversitäts- und Genderkompetenz», «Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz», «Soziale Kompetenz», «Forschungskompetenz», «Professionsverständnis»
Süd-Ost	2.1 Ziele des Studiums, S. 6 «Die Module nehmen Bezug auf die im Entwicklungsverbund Süd-Ost festgelegten Kernelemente der Profession: <i>Inklusive Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Differenzbereiche Begabung und Behinderung; Diversität mit Fokus auf Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Interreligiosität; Sprache und Literalität; Gender; Global Citizenship; Medien und digitale Kompetenzen.</i>» 2.5 Erwartete Lernergebnisse/Kompetenzen, S. 9–12 «Selbstkompetenz», «Aufgabenkompetenz», «Kooperationskompetenz», «Systemkompetenz», «Interkulturelle Kompetenz», «Interreligiöse Kompetenz», «Pädagogische Kompetenz», «Soziale Kompetenz», «Fachliche Kompetenzen», «Fachdidaktische Kompetenzen»
West	2.6. Kompetenzprofil, S. 7–9 «Professionsbewusstsein», «Reflexions- und Diskursfähigkeit», «Kooperation und Kollegialität», «Differenzfähigkeit», «Personal Mastery», «Fachbereichsspezifische Kompetenzen (Fachliche Kompetenzen, Berufsfeld- und fachdidaktische Kompetenzen)»

(2b–2c) Qualifikationsprofil: LeKo (EF-C2 & C3)

Um festzustellen, ob sich die vom EWR (2013) vorgeschlagenen professionellen Kompetenzen (intendiertes Curriculum 1. Ordnung) auf Makro- und Mikroebenen in den Curricula der PH (intendiertes Curriculum 2. Ordnung) finden lassen, haben

wir die LeKo der Curricula den Kompetenzen der Zielperspektive des EWR zugeordnet (Tabelle 7). Als Überkategorien dienten die fünf Kompetenzbereiche (z. B. «allgemeine pädagogische Kompetenz») sowie «Bildungsaufgabe und Selbstverständnis». Für die Evaluierungsstudie im Ganzen spielte die «digitale Kompetenz» ebenfalls eine wichtige Rolle. In der Curriculumsanalyse wurde sie jedoch nicht explizit berücksichtigt, da die Geschäftsstelle des QSR dazu bereits eine eigene Curriculumsanalyse erstellt hatte (Schnider et al., 2020). Als Codes dienten die durch den EWR ausformulierten professionellen Kompetenzen von Pädagog*innen (Beispiele in Tabelle 7). Das Kodierungssystem findet sich im Anhang B2.

Tabelle 7: Beispiel für Kodierung LeKo auf der Makroebene

intendiertes Curriculum 1. Ordnung		intendiertes Curriculum 2. Ordnung
Überkategorie Kompetenzbereich (EWR, 2013)	Codes (auszugsartig)	Beispiel für LeKo (Curriculum Verbund Nord-Ost)
allgemeine pädagogische Kompetenz	pädagogisches Wissen und bildungswissenschaftliche Kenntnisse	Absolventinnen und Absolventen kennen die theoretischen wissenschaftlichen Grundlagen.
soziale Kompetenz	Kompetenzen Konflikte, Gewaltprävention	Absolventinnen und Absolventen verfügen über Kompetenzen zum Umgang mit Konflikten und zur Prävention

Es zeigte sich während der Kodierung, dass es zusätzlich der Überkategorie «Sonstiges» sowie im Bereich «allgemeine pädagogische Kompetenz» des Codes «Unterricht planen, durchführen, evaluieren», im Bereich «Bildungsaufgabe und Selbstverständnis» des Codes «System, Organisation, Institution, Politik» und im Bereich «soziale Kompetenz» des Codes «Klassenführung» bedurfte.

Auf der Mikroebene haben wir die Zuordnung nur für den Studienbereich BWG vorgenommen. Dabei musste dem Studienaufbau der PH Rechnung getragen werden. Die Verbünde Nord-Ost (inkl. HAUP) und Mitte strukturieren ihre Curricula nach den Studienbereichen BWG, FW (z. T. aufgeteilt in fachliche Vertiefung, fachwissenschaftliche Ergänzung und fachwissenschaftliche Erweiterung), FD sowie teilweise PPS. Der Verbund Süd-Ost folgt dieser Strukturierung ebenfalls bei den berufsbegleitenden Studiengängen. Für die Vollzeitstudiengänge erfolgt eine Aufteilung in «Bildungswissenschaftliche Grundlagen» und «Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Schulpraxis». Bei diesen Verbünden konnten die BWG somit hinreichend klar von den anderen Studienbereichen abgegrenzt werden. Hingegen war dies im Verbund West nicht der Fall, da in dessen Modulen die Studienbereiche kombiniert werden. Es war daher teilweise schwierig, festzustellen, welche LeKo den BWG zugeteilt werden können, da in einem LeKo teilweise mehrere Studienbereiche angesprochen werden. Ein Beispiel für die Beschreibung eines LeKo im Verbund West lautet wie folgt: «Die Studierenden konzipieren und evaluieren kompetenzorientierte Leistungsfeststellungs- und -beurteilungsmaßnahmen im

Fachbereich unter Berücksichtigung der Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität sowie berufsfeld- und fachdidaktischer Aspekte und diversitätsbedingter Differenzanforderungen und leiten gegebenenfalls Optimierungsmaßnahmen ab» (Anhang B1, SEKBB_BAC_IK_Juni18_PHT, S. 40).

Diesem Umstand muss vor allem bei der Interpretation des Kompetenzbereichs «fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz» Rechnung getragen werden. Des Weiteren ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen, dass die (Pädagogischen) Hochschulen auf Mikroebene auch in den anderen Studienbereichen LeKo formulieren, was in vorliegender Analyse jedoch nicht berücksichtigt wurde.

Im Folgenden werden die Analysen für die Makro- und die Mikroebene der jeweiligen Kompetenzbereiche vorgestellt.

Allgemeine pädagogische Kompetenz

Makro: Im Kompetenzbereich «allgemeine pädagogische Kompetenz» wurden die meisten LeKo von den Verbänden Nord-Ost und Mitte formuliert (16 bzw. 14, Tabelle 8). Über alle PH hinweg betrachtet, werden die meisten LeKo für «Kompetenzdiagnostik und Lernstands- und Leistungsmessungen», «Unterricht planen, durchführen, evaluieren» sowie «pädagogisches Wissen und bildungswissenschaftliche Kenntnisse» formuliert. Für die HAUP scheint «Unterricht planen, durchführen und evaluieren» in diesem Kompetenzbereich keinen Stellenwert einzunehmen (null LeKo). «Lernende verantworten Lernen» wird von den Verbänden Nord-Ost und Süd-Ost geführt, «Lebensbegleitende Lernende; fördern entsprechender Einstellungen» hingegen von den Verbänden Nord-Ost (inkl. HAUP) und West.

Mikro: Insgesamt 93 LeKo werden für «pädagogisches Wissen und bildungswissenschaftliche Kenntnisse», 19 für «Kompetenzdiagnostik» festgehalten. In den Verbänden West, Nord-Ost, Mitte müssen von den Student*innen die meisten LeKo erlangt werden (Tabelle 8).

Makro–Mikro: Ein Vergleich der formulierten LeKo auf Makro- und Mikroebene der allgemeinen pädagogischen Kompetenz zeigt, dass für «lernergebnisorientiertes Handeln» in der Makrostruktur zwei Verbände je ein LeKo im Curriculum verankert haben. Auf der Mikroebene taucht jedoch im Bereich BWG kein LeKo mehr auf. In verschiedenen Bereichen wie «Unterricht planen, durchführen, evaluieren» sowie «Differenzierung und Individualisierung» nehmen die LeKo von der Makro- zur Mikroebene ab. Hingegen werden für «pädagogisches Wissen und bildungswissenschaftliche Kenntnisse» sowie «Kompetenzdiagnostik und Lernstands- und Leistungsmessungen» über alle PH hinweg (deutlich) mehr LeKo auf der Mikro- als auf der Makroebene festgehalten (Tabelle 8).

Tabelle 8: Anzahl LeKo für den Kompetenzbereich «allgemeine pädagogische Kompetenz» auf Makro- und Mikroebene

Code	VerNO		HAUP		VerM		VerSO		VerW		Total		
	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	B
Unterricht planen, durchführen, evaluieren (neuer Code)	4	0	0	1	3	5	3	0	1	2	11	8	19
Vermittlungs- und Förderkompetenz	1	2	1	0	0	0	1	1	0	1	3	4	7
pädagogisches Wissen und bildungswissenschaftliche Kenntnisse	4	18	1	10	4	19	1	20	0	26	10	93	103
Differenzierung und Individualisierung	1	1	1	1	2	1	1	0	1	1	6	4	10
Kompetenzdiagnostik und Lernstands- und Leistungsmessungen	3	7	1	1	5	4	2	2	1	5	12	19	31
Lernende verantworten Lernen	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	1	3
lernergebnisorientiertes Handeln; Verantwortung für Lernergebnisse	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
lebensbegleitende Lernende; fördern entsprechender Einstellungen	1	0	1	0	0	0	0	0	1	2	3	2	5
Total	16	28	6	14	14	29	9	23	4	37	49	131	180

Anmerkungen. VerNO = Verbund Nord-Ost; VerM = Verbund Mitte; VerSO = Verbund Süd-Ost; VerW = Verbund West; Mak = Makroebene; Mik = Mikroebene; B = beide Ebenen.

Diversitäts- und Genderkompetenz

Makro: Über alle Institutionen hinweg werden im Bereich «Diversitäts- und Genderkompetenz» für «inklusive Grundhaltung, fundierte wissenschaftliche Kenntnisse zu Diversität» zusammen neun LeKo, «Individuen nach jeweiligen Möglichkeiten fördern» sieben LeKo und «Vielfalt der Lernenden für Tätigkeit nutzen» sechs LeKo aufgeführt (Tabelle 9). Der Verbund Nord-Ost weist die meisten LeKo zur Entwicklung der Diversitäts- und Genderkompetenz auf, beispielsweise dreimal so viele wie der Verbund Mitte.

Mikro: Im Bereich «inklusive Grundhaltung, fundierte wissenschaftliche Kenntnisse zu Diversität» werden 26 LeKo formuliert. Es zeigt sich, dass kein LeKo für «jegliche Kompetenz als Ressource und Potential ansehen» und nur ein LeKo für «Individuen nach jeweiligen Möglichkeiten fördern» auf der Mikroebene formuliert wird. Der Verbund West formuliert die meisten LeKo (13, Tabelle 9).

Makro–Mikro: Für die beiden Bereiche «Individuen nach jeweiligen Möglichkeiten fördern» und «jegliche Kompetenz als Ressource und Potential ansehen» wurden

zwar LeKo auf Makroebene formuliert, auf Mikroebene fehlen diese jedoch. Nur die HAUP formuliert für Ersteres ein LeKo. Der Verbund West hatte keine LeKo auf Makroebene für «inklusive Grundhaltung, fundierte wissenschaftliche Kenntnisse zu Diversität», auf Mikroebene sind es allerdings sechs LeKo. Bei «inklusive Grundhaltung, fundierte wissenschaftliche Kenntnisse zu Diversität» ist beinahe eine Verdreifachung der LeKo von der Makroebene zur Mikroebene feststellbar (Tabelle 9).

Tabelle 9: Anzahl LeKo für den Kompetenzbereich «Diversitäts- und Genderkompetenz» auf Makro- und Mikroebene

Code	VerNO		HAUP		VerM		VerSO		VerW		Total		
	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	B
Individuen nach jeweiligen Möglichkeiten fördern	3	0	1	1	1	0	1	0	1	0	7	1	8
inklusive Grundhaltung, fundierte wissenschaftliche Kenntnisse zu Diversität	4	6	1	3	2	5	2	6	0	6	9	26	35
Vielfalt der Lernenden für Tätigkeit nutzen	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	6	4	10
jegliche Kompetenz als Ressource und Potential ansehen	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	3	0	3
Gefahr stereotyper Zuschreibungen	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	4	4	8
Wissen zu sozialen und kulturellen Kontexten, Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Handelns erkennen	1	0	1	0	0	1	0	2	1	5	3	8	11
Total	12	8	6	6	4	7	5	9	5	13	32	43	75

Anmerkungen. VerNO = Verbund Nord-Ost; VerM = Verbund Mitte; VerSO = Verbund Süd-Ost; VerW = Verbund West; Mak = Makroebene; Mik = Mikroebene; B = beide Ebenen.

Professionsverständnis

Makro: Alle Verbünde haben eine zweistellige Anzahl an LeKo im Bereich des Professionsverständnisses. «Reflexion des Rollenverständnisses, der Lebensbiographie sowie der Kompetenzen» ist mit 15 LeKo über alle Institutionen am stärksten repräsentiert. Im Bereich des Professionsverständnisses formuliert die HAUP unter den Hochschulen die meisten LeKo (18, Tabelle 10).

Mikro: Für die LeKo «Diskursfähigkeit», «Differenzfähigkeit» und «mit Profession und Wissenschaften in Kontakt stehen» sind auf Mikroebene keine LeKo vorgesehen, für «dynamisch, interdisziplinär und als sich ständig weiterentwickelnd», «Kollegialität», «Vorbildfunktion bewusst sein» und «regelmäßige Fortbildung» jeweils lediglich ein LeKo – und zwar im Verbund West bzw. im Verbund Süd-Ost.

Hingegen ist «Reflexion des Rollenverständnisses, der Lebensbiographie sowie der Kompetenzen» mit neun LeKo bzw. «Qualitätssicherung und -entwicklung» mit 33 LeKo über alle Institutionen am stärksten repräsentiert (Tabelle 10).

Makro–Mikro: Hervorzuheben sind die LeKo «Diskursfähigkeit», «Differenzfähigkeit» und «mit Profession und Wissenschaften in Kontakt stehen», für die auf Makroebene LeKo formuliert wurden, auf Mikroebene aber nicht mehr. Bei der «Qualitätssicherung und -entwicklung» und der «Belastungsfähigkeit» werden deutlich mehr LeKo auf Mikroebene festgehalten (Tabelle 10).

Tabelle 10: Anzahl LeKo für den Kompetenzbereich «Professionsverständnis» auf Makro- und Mikroebene

Code	VerNO		HAUP		VerM		VerSO		VerW		Total		
	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	B
dynamisch, interdisziplinär und als sich ständig weiterentwickelnd	1	0	1	0	1	0	2	0	2	1	7	1	8
Reflexion Rollenverständnis, Lebensbiographie und Kompetenzen	2	0	2	0	5	2	3	1	3	6	15	9	24
Diskursfähigkeit	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	3	0	3
Kollegialität, Teamfähigkeit	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	5	1	6
Differenzfähigkeit	1	0	3	0	0	0	1	0	0	0	5	0	5
sich der Vorbildfunktion bewusst sein und sich entsprechend verhalten	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	4	1	5
Belastungsfähigkeit	1	2	1	1	1	0	0	2	1	3	4	8	12
mit der Profession und den relevanten Wissenschaften in Kontakt	1	0	2	0	1	0	1	0	0	0	5	0	5
Professionsbewusstsein und qualitätsorientiertes Handeln	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	3	3	6
Qualitätssicherung und -entwicklung ^a	2	3	2	3	1	11	2	5	0	11	7	33	40
regelmäßige berufsbegleitende Fortbildung ist eine Selbstverständlichkeit.	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	2	1	3
Weiterentwicklung der eigenen Institution (nach Fortbildung) ^b	1	0	1	1	4	0	1	0	1	1	8	2	10
Total	11	6	18	6	15	13	13	10	11	24	68	59	127

Anmerkungen. VerNO = Verbund Nord-Ost; VerM = Verbund Mitte; VerSO = Verbund Süd-Ost; VerW = Verbund West; Mak = Makroebene; Mik = Mikroebene; B = beide Ebenen; a = Unserer Ansicht nach ist in der Qualitätssicherung- und -entwicklung teilweise bereits die Weiterentwicklung der Institution enthalten; b = auf der Mikroebene wurden LeKo bezüglich «Unterrichtsbeobachtung, -analyse, -reflexion und -weiterentwicklung» zu diesem Code kodiert.

Bildungsaufgabe und Selbstverständnis

Makro: Der Code mit den meisten LeKo (zehn) ist «versteht sich als Mitglied einer Profession». «Wissen, Reflexion und Infragestellung von Normen», «Entscheidungen ohne Erfahrung treffen», «Basis ‚praktische Erfahrung‘» sowie «Bewusstsein für Spannungsfeld» nehmen auf dieser Ebene keinen bzw. einen geringen Stellenwert ein (Tabelle 11).

Mikro: Auf der Mikroebene werden für «System, Organisation, Institution und Politik» 21 LeKo festgehalten. Dies entspricht über alle Institutionen hinweggesehen mit Abstand den meisten LeKo.

Makro–Mikro: Für «Wissen, Reflexion und Infragestellung von Normen», «Entscheidungen ohne Erfahrung treffen» und «Basis ‚praktische Erfahrung‘» werden weder auf der Makro- noch auf der Mikroebene LeKo formuliert. Außerdem ist feststellbar, dass für «versteht sich als Mitglied einer Profession», «Bewusstsein für Spannungsfeld» und «Basis ‚wissenschaftliche Erkenntnisse‘» auf Mikroebene keine LeKo in den Curricula in BWG auftauchen (Tabelle 11).

Tabelle 11: Anzahl LeKo für den Kompetenzbereich «Bildungsaufgabe und Selbstverständnis» auf Makro- und Mikroebene

Code	VerNO		HAUP		VerM		VerSO		VerW		Total		B
	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	
System, Organisation, Institution, Politik (neuer Code)	2	3	0	1	2	6	1	6	0	5	5	21	26
umfassendes Verständnis für Aufgabe (Bildung)	0	1	1	0	0	0	1	2	1	0	3	3	6
Verständnis für aufeinander bezogene Bildungsprozesse	1	1	0	0	0	0	1	1	2	0	4	2	6
versteht sich als Mitglied einer Profession	2	0	0	0	0	0	3	0	5	0	10	0	10
Bewusstsein für Spannungsfeld	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
Wissen, Reflexion und Infragestellung von Normen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Basis ‚wissenschaftliche Erkenntnisse‘	2	0	2	0	0	0	3	0	2	0	9	0	9
Basis ‚praktische Erfahrung‘	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zusammenspiel Wissenschaft und praktische Erfahrung	1	0	0	0	1	0	1	3	2	1	5	4	9
Entscheidungen ohne Erfahrung treffen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	8	5	3	1	3	6	10	12	13	6	37	30	67

Anmerkungen. VerNO = Verbund Nord-Ost; VerM = Verbund Mitte; VerSO = Verbund Süd-Ost; VerW = Verbund West; Mak = Makroebene; Mik = Mikroebene; B = beide Ebenen.

Fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz

Makro: Insgesamt werden für den Bereich «fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz» 66 LeKo im Makrobereich formuliert. Auffallend ist, dass der Verbund Süd-Ost auf der Makroebene (hier für den Fachbereich IKAD) 23 konkrete LeKo bezüglich des Codes «wissenschaftlich fundierte Kenntnisse und Fähigkeiten» aufweist, während die anderen (Pädagogischen) Hochschulen für diesen Code zwischen einem und drei LeKo formuliert haben. Hier besteht zwischen den Verbünden ein großer Unterschied. Mit Blick auf die übrigen Codes lässt sich festhalten, dass über alle Institutionen hinweg für «Methodenrepertoire/Methoden fach- und situationsadäquat einsetzen» sowie «Lernprozesse initiieren, steuern und reflektieren» die meisten LeKo festgeschrieben sind (Tabelle 12).

Tabelle 12: Anzahl LeKo für den Kompetenzbereich «fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz» auf Makro- und Mikroebene

Code	VerNO		HAUP		VerM		VerSO		VerW		Total		
	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	B
wissenschaftlich fundierte Kenntnisse und Fähigkeiten	1	0	3	0	2	1	23	0	1	0	30	1	31
Bildungsrelevanz fachlicher Inhalte reflektieren, auf Lehr- bzw. Bildungspläne transferieren	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	3	0	3
Lernprozesse initiieren, steuern und reflektieren	1	0	1	1	2	1	2	0	1	0	7	2	9
fachbezogene Diagnose- und Förderkompetenz	0	0	1	0	1	0	1	0	2	0	5	0	5
fächerübergreifend zusammenwirken	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	1	3
Methodenrepertoire/Methoden fach- und situationsadäquat einsetzen	1	0	1	0	2	1	7	0	0	1	11	2	13
Medien und Arbeitsmaterialien verwenden	1	0	1	1	2	3	2	1	0	1	6	6	12
Rahmenbedingungen für die Entfaltung kreativer Potentiale schaffen	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	1	3
Total	6	0	10	4	10	6	35	1	5	2	66	13	79

Anmerkungen. VerNO = Verbund Nord-Ost; VerM = Verbund Mitte; VerSO = Verbund Süd-Ost; VerW = Verbund West; Mak = Makroebene; Mik = Mikroebene; B = beide Ebenen.

Mikro: Für «Bildungsrelevanz fachlicher Inhalte reflektieren und auf Lehr- bzw. Bildungspläne transferieren» sowie «fachbezogene Diagnose- und Förderkompetenz» werden keine LeKo formuliert. Für «wissenschaftlich fundierte Kenntnisse und Fähigkeiten», «fächerübergreifend zusammenwirken», und «Rahmenbedingungen für die Entfaltung kreativer Potentiale schaffen» findet sich über alle (Pädagogi-

schen) Hochschulen hinweg jeweils nur ein LeKo. «Medien und Arbeitsmaterialien verwenden» ist mit sechs LeKo dotiert.

Makro–Mikro: Da auf der Mikroebene nur die Curricula des Bereichs der BWG in die Analyse eingeflossen sind, war zu erwarten, dass hier nur wenige LeKo bezüglich fachwissenschaftlicher Kenntnisse und Fähigkeiten sowie fachbezogener Diagnose- und Förderkompetenz formuliert werden. Es ist größtenteils die Aufgabe von der FW bzw. der FD, dieses Wissen im Detail zu vermitteln. Die betreffende Vermutung wurde bestätigt (ein bzw. null LeKo auf Mikroebene für diese beiden Codes, Tabelle 11). «Medien und Arbeitsmaterialien verwenden» hat gleichviele LeKo auf beiden Ebenen. Es scheint, dass dieses Thema auch in BWG und somit wahrscheinlich aus einer allgemein-didaktischen Perspektive besprochen wird.

Soziale Kompetenz

Makro: Über alle Codes und Institutionen hinweg fällt auf, dass zwischen drei und sechs LeKo formuliert werden – mit Ausnahme des «Classroom-Managements». Keine Kategorie sticht darin besonders hervor (Tabelle 13).

Tabelle 13: Anzahl LeKo für den Kompetenzbereich «soziale Kompetenz» auf Makro- und Mikroebene

Code	VerNO		HAUP		VerM		VerSO		VerW		Total		
	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	B
Wissen zur Gestaltung sozialer Beziehungen, kooperativer Arbeitsformen	1	0	1	2	0	0	3	2	1	0	6	4	10
Aufbau vertrauensvoller Beziehungen, Gestaltung eines kooperativen institutionellen Lebens	3	1	1	1	1	0	0	0	0	3	5	5	10
fundierte Kenntnisse über Dynamiken in Lerngemeinschaften	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	3	2	5
Förderung sozialer Kompetenzen	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	3	2	5
Kompetenzen zu Konflikten, Gewaltprävention	1	2	1	2	0	0	1	4	1	3	4	11	15
Classroom-Management (neuer Code)	0	0	0	1	0	1	0	2	0	2	0	6	6
mit Eltern, Erziehungsberechtigten und dem sozialen Umfeld ihrer Institution kommunizieren und kooperieren	1	3	1	1	1	0	1	0	0	5	4	9	13
fundierte Beratungskompetenz	2	0	1	6	2	0	0	1	1	2	6	9	15
Total	10	6	7	15	4	2	5	10	5	15	31	48	79

Anmerkungen. VerNO = Verbund Nord-Ost; VerM = Verbund Mitte; VerSO = Verbund Süd-Ost; VerW = Verbund West; Mak = Makroebene; Mik = Mikroebene; B = beide Ebenen.

Mikro: Für die Codes «fundierte Beratungskompetenz» (neun LeKo), «Kompetenzen zu Konflikte, Gewaltprävention» (elf LeKo) und «mit Eltern, Erziehungsberechtigten und dem sozialen Umfeld ihrer Institution kommunizieren und kooperieren» (neun LeKo) werden die meisten LeKo formuliert (Tabelle 13).

Makro-Mikro: Insbesondere die beiden Codes «Kompetenzen zu Konflikte, Gewaltprävention» und «mit Eltern, Erziehungsberechtigten und dem sozialen Umfeld ihrer Institution kommunizieren und kooperieren» werden auf Mikroebene durch die Festlegung von doppelt bzw. dreimal so vielen LeKo wie auf Makroebene stark bzw. stärker gewichtet.

Überblick über alle Kompetenzbereiche und ergänzende Hinweise

Der EWR hat 49 Kompetenzen ausgearbeitet. Mit den drei von uns ergänzten Codes ergeben sich insgesamt 52 Kompetenzen, die annähernd in dieser Anzahl von den PH (43–63) auf Makroebene übernommen wurden (Tabelle 14). Der EWR selbst formulierte zwölf Kompetenzen für den Bereich «Professionsverständnis», neun (+ eine) Kompetenzen im Bereich «Bildungsaufgabe und Selbstverständnis», acht für den Bereich «fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz» sowie 7 (+ 1) Kompetenzen sowohl für «allgemeine pädagogische Kompetenz» als auch «soziale Kompetenz». Die wenigsten Kompetenzen (sechs) wurden für «Diversitäts- und Genderkompetenz» festgehalten (Tabelle 14, Spalte #-C EWR). Die Gewichtung der einzelnen Kompetenzbereiche mit der Anzahl formulierter Kompetenzen wird auch in Abbildung 6 deutlich.

Tabelle 14: Anzahl LeKo für alle Kompetenzbereiche auf Makro- und Mikroebene

#-C EWR	Bereich	VerNO		HAUP		VerM		VerSO		VerW		Total	
		Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	Mik	Mak	B
7+1	Allg.	16	28	6	14	14	29	9	23	4	37	49	131
6	Div.	12	8	6	6	4	7	5	9	5	13	32	43
12	Prof.	11	6	18	6	15	13	13	10	11	24	68	59
9+1	Bild.	8	5	3	1	3	6	10	12	13	6	37	30
8	Fach.	6	0	10	4	10	6	14 ^a	1	5	2	45	13
7+1	Soz.	10	6	7	15	4	2	5	10	5	15	31	48
49+3	Tot.	63	53	50	46	50	63	56	65	43	97	262	324

Anmerkungen. VerNO = Verbund Nord-Ost; VerM = Verbund Mitte; VerSO = Verbund Süd-Ost; VerW = Verbund West; Mak = Makroebene; Mik = Mikroebene; B = beide Ebenen; Allg. = allgemeine pädagogische Kompetenz; Div. = Diversitäts- und Genderkompetenz; Prof. = Professionsverständnis; Bild. = umfassendes Verständnis für Bildungsfragen; Fach. = fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz; Soz. = soziale Kompetenz; Tot. = Total; #-C = Anzahl Codes Entwicklungsrat; a = Um einen Vergleich zwischen den Kompetenzbereichen zu ermöglichen, wurde der ursprüngliche Ausreißerwert (35 LeKo) bereinigt. Dazu haben wir den Mittelwert von «wissenschaftlich fundierte Kenntnisse und Fähigkeiten» (7 LeKo : 4 Institutionen) genommen und gerundet.

Auf Makroebene formulieren die PH für das Professionsverständnis ebenfalls am meisten LeKo, gefolgt von «allgemeiner pädagogischer Kompetenz» sowie «fachlicher und (fach-)didaktischer Kompetenz». Die wenigsten LeKo finden sich analog dem EWR im Bereich «Diversitäts- und Genderkompetenz» sowie im Bereich «soziale Kompetenz».

Es fällt auf, dass das Verhältnis der formulierten Kompetenzen je Kompetenzbereich über alle PH hinweg auf der Makroebene etwas anders gelagert ist als beim EWR (Abbildung 6). So fallen beispielsweise je ca. 15 % der vom EWR formulierten Kompetenzen auf die Bereiche «allgemeine pädagogische Kompetenz», «fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz» sowie «soziale Kompetenz». Über alle PH hinweg fällt dem Bereich der sozialen Kompetenz mit knapp 12 % weniger Gewicht zu als im EWR, dafür den allgemeinen pädagogischen Kompetenzen (19 %) und den fachwissenschaftlichen und (fach-)didaktischen Kompetenzen (17 %) umso mehr. Ferner fällt auf, dass im Verbund Nord-Ost die stärkste Gewichtung auf Makroebene dem allgemeinen pädagogischen Kompetenzbereich (25 %) zukommt, in der HAUP (36 %) sowie im Verbund Mitte (30 %) dem Professionsverständnis, im Verbund Süd-Ost dem fachlichen und (fach-)didaktischen Kompetenzbereich (25 %) sowie im Verbund West schließlich dem Bildungsverständnis (30 %). Ferner zeigt sich, dass, während im Kompetenzprofil (EWR) für die Diversitäts- und Genderkompetenz am wenigsten Kompetenzen formuliert wurden (11,5 %), dies nur beim Verbund Süd-Ost (9 %) ebenfalls der Fall ist. Letzterer formuliert auch für den Bereich der sozialen Kompetenz lediglich 9 % der Kompetenzen. Der Verbund West hat vergleichsweise wenig Kompetenzen im allgemeinen pädagogischen Kompetenzbereich (9,3 %) formuliert, der Verbund Mitte und die HAUP im Bereich «Bildungsaufgabe und Selbstverständnis» (je 6 %) sowie der Verbund Nord-Ost im fachwissenschaftlichen und (fach-)didaktischen Kompetenzbereich (9,5 %).

Abbildung 6: Prozentuale Gewichtung der Kompetenzbereiche nach LeKo auf Makroebene

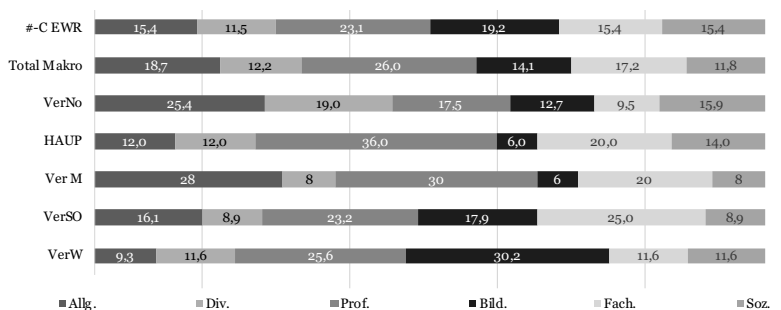
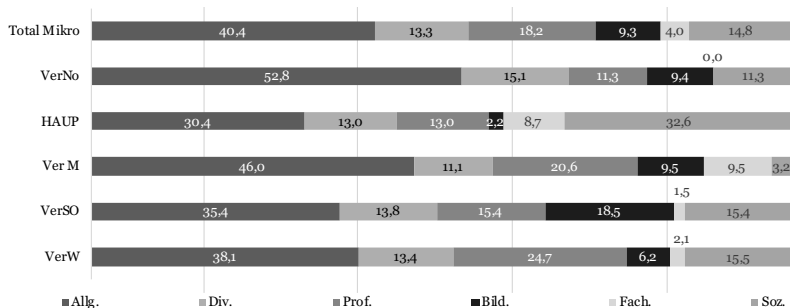


Abbildung 7: Prozentuale Gewichtung der Kompetenzbereiche nach LeKo auf Mikroebene (BWG)



Auf Mikroebene hingegen werden die wenigsten LeKo für «fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz» sowie für «Bildungsaufgabe und Selbstverständnis» festgehalten. Die «allgemeine pädagogische Kompetenz» steht bezüglich der Anzahl an LeKo mit großem Abstand an der Spitze. Dass verhältnismäßig wenige LeKo auf Mikroebene dem fachlichen und (fach-)didaktischen Kompetenzbereich zukommen, ist, wie erwähnt, darin begründet, dass nur die Modulbeschreibungen der BWG analysiert wurden. Vergleicht man die zugewiesenen Kompetenzen an die jeweiligen Kompetenzbereiche auf Mikroebene (Abbildung 7), fällt auf, dass über alle PH hinweg dem allgemeinen pädagogischen Kompetenzbereich der höchste Stellenwert zukommt (40 %). Dies gilt auch im Verbund Nord-Ost (52 %), dem Verbund Mitte (46 %), dem Verbund Südost (35,4 %) und dem Verbund West (38,1 %). In der HAUP kommen diesem Bereich 30 % aller formulierten Kompetenzen zu, dem sozialen Kompetenzbereich 32 %. Auffallend ist auch (Abbildung 7), dass in den meisten PH – außer im Verbund Nord-Ost – in den BWG auch fachliche und (fach-)didaktische LeKo festgehalten werden (1,5–9,5 %). Nebst dem fachwissenschaftlichen und (fach-)didaktischen Kompetenzbereich kommt in den Verbünden Nord-Ost (9,4 %) und West (6,2 %) sowie der HAUP (2,2 %) der «Bildungsaufgabe und dem Selbstverständnis» auf Mikroebene die im Vergleich geringste Bedeutung zu. Im Verbund Mitte (3,2 %) nimmt der Bereich der «sozialen Kompetenz» und im Verbund Süd-Ost (13,8 %) der Bereich der «Diversitäts- und Genderkompetenzen» den geringsten Stellenwert nebst «fachlicher und (fach-)didaktischer Kompetenz» ein.

Beim Vergleich der beiden Ebenen fällt auf, dass in den Bereichen «allgemeine pädagogische Kompetenz», «soziale Kompetenz» sowie «Diversitäts- und Genderkompetenz» über alle Hochschulen hinweg gesehen (deutlich) mehr LeKo auf Mikroebene genannt werden als auf Makroebene. Bei den drei anderen Bereichen ist eine Abnahme von der Makro- zur Mikroebene feststellbar.

Den vorgestellten Resultaten ließ sich bislang nicht entnehmen, dass die PH die professionellen Kompetenzen auf Makroebene zwar übernommen, diese aber anderen Kompetenzbereichen als vom EWR vorgeschlagen zugeteilt haben. Beispielsweise weist der Verbund Mitte die LeKo «Die Absolventinnen und Absolventen [...] können ihre Vorbildfunktion bewusst wahrnehmen und entsprechend handeln» dem Bereich der «sozialen Kompetenzen und Beratungskompetenzen» zu; der EWR sieht dies indes beim Professionsverständnis. Zusätzlich gab es LeKo, die aufgeführt wurden, aber keinem Code zugeordnet werden konnten – beispielsweise «ethisch, kritisch, wertbezogen handeln», «Schulrecht, gesetzliche Rahmenbedingungen» (neun LeKo auf Mikroebene), «administrative Tätigkeiten ausführen».

Weiter ist festzuhalten, dass das Kompetenzprofil auf der Makroebene nicht mit der Mikroebene verbunden wird. Auf Letzterer werden die LeKo den Studienbereichen BWG, FW, FD und PPS zugewiesen. Bei der Modulbeschreibung erfolgt keine Verlinkung mit dem Kompetenzprofil (Makroebene).

4.3 Hinweise zur Kodierung

Die vorgenommene Analyse hat bezüglich des verwendeten Datenmaterials und der Kodierung Limitationen, die bei der nachfolgenden Interpretation berücksichtigt werden müssen. Es wurden einzig die Bachelor-Lehrpläne berücksichtigt. Tragfähige Vergleichbarkeit herzustellen, wäre unter Berücksichtigung der Masterstudien-Curricula nicht möglich gewesen. Außerdem konnte auf Mikroebene nur der Bereich der BWG berücksichtigt werden. Hier hat, wie bereits erwähnt, der Verbund West bezüglich des Aufbaus von Modulen eine andere Struktur, was zu einer Missinterpretation bei der Kodierung geführt haben könnte.

Da die Kompetenzen des EWR nicht zu 100 % trennscharf sind, musste bei der Kodierung der LeKo auf Mikroebene eine Interpretation vorgenommen werden. Dies betraf Codes, die sowohl allgemein-didaktisch als auch fachdidaktisch (z. B. die Codes «Kompetenzdiagnostik und Lernstands- und Leistungsmessung» vs. «fachbezogene Diagnose- und Förderkompetenz») interpretiert werden konnten. Da die LeKo bei BWG formuliert waren, wurden sie den allgemeinen pädagogischen Codes zugeordnet. Außerdem musste eine Entscheidung hinsichtlich der Codes «Individuen nach jeweiligen Möglichkeiten fördern» (Diversitäts- und Genderkompetenz) sowie «Differenzierung und Individualisierung» (allgemeine pädagogische Kompetenz) getroffen werden. Wenn die Sätze nicht wortwörtlich identisch mit «Individuen nach jeweiligen Möglichkeiten fördern» waren, wurden die LeKo dem Code «Differenzierung und Individualisierung» zugewiesen.

Die PH formulieren überdies innerhalb eines LeKo teilweise mehrere LeKo. Bei der Kodierung sind wir von «Bullet Point» zu «Bullet Point» bzw. von Absatz zu Absatz vorgegangen. Wenn es innerhalb eines Satzes zwei Aspekte gab, die dem gleichen

Code zugeordnet werden konnten, wurde dieser nur als ein LeKo erfasst. Hierzu ein Beispiel (Anhang, Br, MB_48_SEK_BB_Bachelorstudium_IK_20-21, S. 38):

Die AbsolventInnen des Moduls

- kennen die Relevanz und Angebote der Berufspädagogik sowie deren Organisationsformen; [1 LeKo]
- sind mit den Themen und Herausforderungen der Berufspädagogik sowie den Konzepten und Theorien mit berufspädagogischer Relevanz vertraut» (1 LeKo).

Dies kann möglicherweise zu Variationen bei der Anzahl an LeKo zwischen den Hochschulen geführt haben. Trotz dieser Limitationen sind die Ergebnisse bedeutsam, da sie aufzeigen, dass PH unterschiedliche Kompetenzbereiche in ihren Curricula stärker gewichten und teilweise die Kohärenz zwischen Makro- und Mikroebene in Bezug auf die BWG fehlt.

4.4 Diskussion der Erkenntnisse

Eine Kernfrage der Curriculumsanalyse lautete, was die PH unter dem Konstrukt der Kompetenz verstehen und welche (theoretischen) Kompetenzmodelle der Definition bzw. dem Verständnis zugrunde liegen (*EF-C1*). Grundsätzlich ist dahingehend festzustellen, dass die PH ‚Kompetenz‘ bzw. ‚professionelle Kompetenz‘ nicht explizit definieren. Auf Makroebene lassen sich hierzu unterschiedliche theoretische Konzepte erkennen. Gewisse Kompetenzbeschreibungen können den kognitionspsychologischen Strömen zugeordnet werden, die einen Schwerpunkt auf Dispositionen haben (z. B. Weinert, 2001). Andere gehen eher in Richtung des in der Berufsbildung verankerten Konzeptes der Handlungskompetenz mit einem Fokus auf Performanz (z. B. Roth, 1971) und zusätzlich einer Betonung auf Kompetenzen und Ressourcen (z. B. Ghisla et al., 2008). Auch die Synthese von Dispositionen und Performanz (z. B. Blömeke et al., 2015) findet sich in einer Ausführung. Teilweise kommt es zu einer Vermischung oder gleichzeitigen Aufführung unterschiedlicher Perspektiven bezüglich Kompetenz. Begrifflichkeiten, die üblicherweise für Kompetenzdefinitionen verwendet werden – beispielsweise ‚Kompetenz‘, ‚Wissen und Können‘, ‚Fertigkeiten und Fähigkeiten‘ oder auch ‚Bildung‘, werden nicht definiert und nicht explizit voneinander abgegrenzt.

In den Curricula finden sich keine theoretisch hergeleiteten Kompetenzstruktur-, Kompetenzniveau- oder Kompetenzentwicklungsmodelle. Bei den Verbünden Mitte, Nord-Ost und West wird in Zusammenhang mit dem Kompetenzstrukturmodell auf das EPIK-Modell bzw. in Zusammenhang mit dem Kompetenzniveau-Modell bei allen Verbünden auf die Dublin-Deskriptoren verwiesen. Es scheint, dass das EPIK-Modell sowie die Dublin-Deskriptoren ähnlich große Relevanz wie die professionellen Kompetenzen haben, die durch den Entwicklungsrat (2013) vorgeschlagen wurden. Zusätzlich wird für die Kompetenzentwicklung die Relevanz von Berufserfahrung erwähnt und der Bedeutung des lebenslangen Lernens als

Prozess ein hoher Stellenwert zugesprochen, da die Verbünde Mitte und Nord-Ost auf die Definition des Entwicklungsrates (2013) Bezug nehmen (Abschnitt 3.1).

Alle analysierten Curricula lassen die Frage offen, wie das Maß an Kompetenzerwerb in der Ausbildung bestimmt werden kann, welches für den Praxiseinstieg genügt und kompetente Pädagog*innen ausmacht. Welche Kompetenzen in welchem Kompetenzbereich auf welchem Niveau erreicht werden sollen, bleibt zumindest auf Makroebene unbeantwortet. Auch wenn auf die Dublin-Deskriptoren, die generischer Natur sind, verwiesen wird, werden diese nicht auf die jeweiligen Kompetenzbereiche adaptiert. Da der Entwicklungsrat und einzelne Verbünde die Bedeutung des lebenslangen Lernens betonen, scheint es angezeigt, sich damit auseinanderzusetzen, was ein akzeptables Kompetenzniveau ist, das in der Ausbildung zwingend erreicht werden sollte. Somit kann die Weiterentwicklung der Kompetenzen über Berufserfahrung und Fortbildungen gewährleistet werden.

Inwiefern sich das gesetzlich verankerte Kompetenzprofil in den Curricula wiederfinden lässt, war eine zweite Kernfrage der Curriculumsanalyse (EF-C2). Die Analyse zeigt bislang, dass die (gesetzlichen) Grundlagen des Kompetenzprofils (HG, Vorschlag EWR, VBG) nicht identisch formuliert sind und es zu einer Ungenauigkeit hinsichtlich der Formulierung der Zielperspektive in Bezug auf «professionsorientierte» bzw. «professionelle» Kompetenzen kommt. Außerdem konnte festgestellt werden, dass keine PH das Kompetenzprofil, vorgeschlagen von EWR, VBG oder HG, unverändert übernommen hat. Es kommt damit zu Abweichungen zwischen den intendierten Curricula 1. und 2. Ordnung. Stellenweise finden sich auch Ungenauigkeiten innerhalb eines Verbundes bezüglich der Bereiche, die dem Kompetenzprofil oder Querschnittsmaterien zugeordnet werden (z. B. Gender- und Diversitätskompetenz). Ferner lassen sich je nach PH selbstgesetzte Schwerpunkte erkennen (z. B. Selbstkompetenz, Beratungskompetenz oder Forschungskompetenz). Alles in allem lässt sich das gesetzlich verankerte Kompetenzprofil auf Makroebene zwar größtenteils wiederfinden, doch zeigt sich, dass die PH LeKo häufig anderen Kompetenzbereichen zuordnen, als dies der Entwicklungsrat (2013) in seinem Vorschlag vornahm.

Hinsichtlich der Frage, ob es Unterschiede in der Anzahl an LeKo je Kompetenzbereich und in der Gewichtung der Kompetenzbereiche gibt (EF-C3), ist eine Vorbemerkung nötig: Wie unter Abschnitt 3.1 beschrieben, empfehlen Braunsteiner et al. (2014), sich darüber klar zu werden, ob eine Unterscheidung in Lernergebnisse oder Kompetenzen angebracht ist oder ob diese beiden Begriffe synonym verwendet werden. Alle Institutionen schreiben von ‚LeKo‘, ohne dies näher zu begründen und darzulegen, ob die Begriffe synonym zu verstehen sind.

Es gibt klare Unterschiede in der Anzahl an LeKo innerhalb der Kompetenzbereiche. Für den Bereich «allgemeine pädagogische Kompetenz» nehmen die Kompetenzen «Lernende verantworten lernen», «lernergebnisorientiertes Handeln, Verantwortung für Lernergebnisse» sowie «lebensbegleitende Lernende; fördern entsprechender Einstellungen» im Fachbereich BWG keinen großen Stellenwert

ein. Zwar wurden diese teilweise auf der Makroebene aufgenommen, doch haben sie auf der Mikroebene bei der effektiven Modulplanung keine Relevanz mehr. Auffallend ist, dass über alle formulierten LeKo hinweg auf Makroebene der Kompetenzbereich «allgemeine pädagogische Kompetenz» knapp 19 % ausmacht, während es auf Mikroebene 40 % sind. Wichtigste LeKo sind «pädagogisches Wissen und bildungswissenschaftliche Kenntnisse» sowie «Kompetenzdiagnostik». Zusätzlich musste bei der Kodierung im Bereich «allgemeine pädagogische Kompetenz» der Code «Unterricht planen, durchführen, reflektieren» eingeführt werden, da die PH in diesem Bereich LeKo auf Makroebene aufführen. Es wäre zu prüfen, ob bei einer allfälligen Weiterentwicklung der detaillierten Beschreibung eines Kompetenzprofils (EWR, 2013) dies mitaufgenommen werden könnte.

Obwohl in zwei Verbünden die «Diversitäts- und Genderkompetenz» zusätzlich zum Kompetenzbereich als zentrale Querschnittsmaterien hervorgehoben wird, sind in diesem Bereich deutlich weniger LeKo formuliert als beispielsweise beim «Professionsverständnis» oder der «allgemeinen pädagogischen Kompetenz». Auf Makroebene sind 12.2 % der LeKo diesem Kompetenzbereich zuzuordnen, auf Mikroebene mit 13.3 % ähnlich viel. «Individuen nach jeweiligen Möglichkeiten fördern» und «jegliche Kompetenz als Ressource und Potenzial ansehen» werden zwar noch vereinzelt auf Makroebene verankert, doch tauchen diese Codes auf Mikroebene bei (fast) keiner Institution mehr auf. Im Kontrast dazu lassen sich viele LeKo für «inklusive Grundhaltung, fundierte wissenschaftliche Kenntnisse zu Diversität» finden. Es ist denkbar, dass sich die Institutionen zwar der Relevanz von Diversitäts- und Genderkompetenz bewusst sind, es jedoch leichter fällt, LeKo im «Wissensbereich» zu formulieren als in schwierig messbaren LeKo wie «jegliche Kompetenz als Ressource und Potenzial ansehen».

Basierend auf der Analyse des Bereichs «Professionsverständnis» (Makro- und Mikroebene) stellte sich die Kategorie «Reflexion des Rollenverständnisses, der Lebensbiographie sowie der Kompetenzen» als zentral für die Ausbildung von Pädagog*innen heraus. Die Qualitätssicherung scheint ebenfalls eine relevante Zielgröße des Professionsverständnisses zu sein: 26 % der LeKo auf Makroebene sind dem Bereich des Professionsverständnis zuzuordnen. Auf Mikroebene sind es total nur 18.2 %. So werden auf Mikroebene keine bzw. nur wenige LeKo für «dynamisch, interdisziplinär und als sich ständig weiterentwickelnd», «Diskursfähigkeit», «Differenzfähigkeit», «Vorbildfunktion», «mit Profession und Wissenschaften in Kontakt stehen» sowie «regelmäßige berufsbegleitende Fortbildung ist eine Selbstverständlichkeit» formuliert. Ein Grund dafür könnte sein, dass diese LeKo in der Praxis schwierig zu überprüfen sind. Unter dem Blickwinkel des lebenslangen Lernens wäre es aber wichtig, «regelmäßige berufsbegleitende Fortbildung ist eine Selbstverständlichkeit» sowie «dynamisch, interdisziplinär und als sich ständig weiterentwickelnd» in Modulen zu thematisieren bzw. den Student*innen näherzubringen.

Kompetenzen, die dem Bereich «Bildungsaufgabe und Selbstverständnis» zuteilbar sind, werden, obwohl es kein eigener Kompetenzbereich ist, oft in LeKo festgehalten, u. a. bei den Bereichen «allgemeine und spezielle Pädagogik», «soziale Kompetenz», «pädagogisch-praktische Kompetenz», «Professionsverständnis», «Aufgabenkompetenz», «Systemkompetenz», «Kooperation- und Kollegialität», «Personal Mastery» sowie «Differenzfähigkeit». Auf Makroebene nimmt der Bereich «Bildungsaufgaben und Selbstverständnis» im Vergleich zu den anderen Bereichen einen höheren Stellenwert (19,2 % aller formulierten LeKo) als auf Mikroebene ein, wo nur 9,3 % der formulierten LeKo Kompetenzen im Bereich «Bildungsaufgaben und Selbstverständnis» definieren. Auf Makroebene werden das «Zusammenspiel von Wissenschaft und praktischer Erfahrung» sowie die «Basis ‚wissenschaftliche‘ Erkenntnis» von vier Institutionen aufgeführt. Auf der Mikroebene verlieren die beiden LeKo an Stellenwert. Dies ist allerdings kritisch zu sehen, da für Pädagog*innen insbesondere das Zusammenspiel von Theorie und Praxis von Bedeutung sein sollte (Rothland, 2020). Ein weiterer wichtiger Bereich ist «System und Organisation», der mit 21 LeKo in den Curricula verankert wird. Dies entspricht auch dem Vertragsbedienstetengesetz (Anlage 2 zu § 38 Abs. 5 Z2), welches vorschreibt, dass Kenntnisse bezüglich Bildung in Österreich sowie deren Organisation (Schule und andere Bildungsorganisationen) erworben werden müssen. Daher ist es angezeigt, System und Organisation in irgendeiner Form in ein Kompetenzprofil aufzunehmen.

Im Bereich «fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz» formuliert nur ein Verbund LeKo für «Rahmenbedingungen für die Entfaltung kreativer Potentiale schaffen». Diese Kompetenz wäre aber im Hinblick auf die Förderung der vier Ks – «Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken» (Schleicher, 2013) – nicht zu unterschätzen. Des Weiteren werden auf Makroebene erwartungsgemäß die meisten LeKo bei wissenschaftlichen Kenntnissen und Fähigkeiten aufgeführt, geht es in diesem Bereich doch primär um die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten. Auch die Methoden- und Arbeitsmaterialien sind Kompetenzen, die einen zentralen Stellenwert in der fachdidaktischen Ausbildung haben: Auf Makroebene sind 17,2 % aller LeKo dem fachlichen und (fach-)didaktischen Kompetenzbereich zugehörig.

Insbesondere auf die beiden LeKo «mit Eltern, Erziehungsberechtigten und dem sozialen Umfeld der Institution kommunizieren und kooperieren» sowie «Kompetenzen zu Konflikte, Gewaltprävention» wird im Bereich «soziale Kompetenz» ein Fokus gelegt. Somit wird auch dem VBG (Anlage 2 zu § 38 Abs. 5 Z8), in welchem die Förderung der „Kommunikation und Elternarbeit“ explizit festgeschrieben ist, entsprochen. Im gleichen Gesetz (Anlage 2 zu § 38 Abs. 5 Z5) wird auch die „Unterrichtsführung“ verankert. Der EWR hat dafür jedoch in seinem Kompetenzprofil kein eigenes LeKo formuliert. Auf Makroebene findet sich die Unterrichtsführung (Synonyme sind ‚Klassenführung‘ und ‚Classroom-Management‘) auch in den Curricula der PH nicht. Auf Mikroebene werden

hingegen sechs LeKo formuliert. Es wäre überlegenswert, die Klassenführung entweder bei «allgemeine pädagogische Kompetenz» oder bei «sozialer Kompetenz» explizit aufzuführen. Insbesondere im Bereich der sozialen Kompetenz ist eine Varianz der LeKo in Abhängigkeit der PH feststellbar. So variiert die Anzahl an LeKo im Bereich «soziale Kompetenz» im Gesamtvergleich auf Makroebene zwischen 8 % und 16 % bzw. auf Mikroebene zwischen 3 % und 33 %.

Abschließend kann festgehalten werden, dass über alle PH hinweg zwar sowohl auf Makro- als auch Mikroebene für alle Kompetenzbereiche LeKo formuliert wurden, jedoch beim Blick auf die einzelnen Institutionen auffällt, dass es nicht für jeden Kompetenzbereich LeKo gibt bzw. keine Kohärenz zwischen Makro- und Mikroebene besteht. Um dem vom QSR geforderten ‚Constructive Alignment‘ innerhalb der Curricula gerecht zu werden (Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, 2021, S. 9), ist es zwingend erforderlich, dass eine Verbindung der Makro- mit der Mikroebene hergestellt wird. Ansonsten bleibt das Kompetenzprofil (Makroebene) ein Fremdkörper bei der Ausbildung angehender Pädagog*innen (Mikroebene) und das Erreichen der professionellen Kompetenzen kann nicht messbar gemacht werden.

5 Interviewstudie

Von November bis Dezember 2021 wurde eine Interviewstudie mit Institutsleiter*innen der Berufsbildung an den Pädagogischen Hochschulen (PH) sowie der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik (HAUP) geführt. Das Ziel der Interviewstudie war u. a., über gewonnene Erkenntnisse aus der Curriculumsanalyse zu diskutieren und Informationen über die Wirksamkeit der Ausbildung zu erhalten. Auch die übergeordnete Evaluierungsfrage, welche Vor- und Nachteile im Vergleich zur früheren Pädagog*innenbildung erkennbar sind, wurde adressiert. Ein weiteres Ziel der Interviewstudie bestand darin, Hinweise für die Befragungen der Student*innen und Lehrenden zu erhalten. Folgende Fragestellungen wurden in der Interviewstudie fokussiert:

- EF-I1 Welches Verständnis von professioneller Kompetenz vertreten die Institutsleiter*innen?*
- EF-I2 Finden die Institutsleiter*innen das gesetzlich verankerte Kompetenzprofil zeitgemäß und vollständig? Wie zufrieden sind sie damit? Wie würden sie selbst ein Kompetenzprofil aufbauen?*
- EF-I3 Wie entstand das Kompetenzprofil an der jeweiligen Institution? Waren dabei die professionellen Kompetenzen für die Curriculumsentwicklung nützlich?*

*Wie schätzen die Institutsleiter*innen die Umsetzung des Kompetenzprofils im jeweiligen Ausbildungscurriculum ein?*

*EF-14 Wie schätzen die Institutsleiter*innen die Erreichung des Kompetenzprofils durch die Student*innen ein?*

*EF-15 Wo erkennen die Institutsleiter*innen Vor- und Nachteile im Vergleich zur früheren Pädagog*innenbildung?*

5.1 Stichprobe und Vorgehen

Alle durch den Qualitätssicherungsrat (QSR) vermittelten Kontaktpersonen der PH sowie der HAUP wurden angeschrieben und um ein Interview gebeten. Verantwortliche von acht PH (inkl. HAUP) haben sich für ein Gespräch zur Verfügung gestellt. An den Zentrumschulen waren alle interviewten Personen Institutsleiter*innen der Berufsbildungsabteilungen. Zusätzlich wurden ein*e Prorektor*in und ein*e Studiengangsleiter*in von den Kontaktpersonen zu den Interviews eingeladen, weil diese beim Reformprozess dabei gewesen waren und so Hintergrundwissen beisteuern konnten. An den anderen PH wurden die Gespräche mit den Institutsleiter*innen bzw. Verantwortlichen für den Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung geführt. Die Gespräche mit den Institutsleiter*innen der Zentrumschulen (Graz, Linz, Tirol, Wien, Wien HAUP) dauerten im Durchschnitt 90 Minuten, die anderen Gespräche hatten eine Länge von ca. 60 Minuten. Die Interviews wurden via der Kommunikationssoftware Zoom geführt und aufgenommen. Eine Ausnahme bildete das Gespräch mit der verantwortlichen Person der PH Burgenland. Da dort zurzeit keine Pädagog*innen in der Sekundarstufe Berufsbildung ausgebildet werden, wurde ein informelles Gespräch geführt. Als Gesprächsvorbereitung erhielten die Verantwortlichen das Dokument «Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen – Zielperspektive. Vorschlag des Entwicklungsrats vom 3. Juli 2013» sowie ein Curriculum (Sekundarstufe Berufsbildung) der jeweiligen Institution, mit der Bitte, diese zu lesen. Damit sollte sichergestellt werden, dass sowohl das intendierte Curriculum 1. Ordnung (Entwicklungsrat, 2013) als auch das Ausbildungscurriculum (inkl. Kompetenzprofil) der jeweiligen Institution (intendiertes Curriculum 2. Ordnung) bekannt sind. Der Leitfaden des themenzentrierten Interviews nach Mayring (2002) war in die vier großen Themenbereiche ‚gesetzlich verankerte professionelle Kompetenzen‘, ‚Curricula der PH‘, ‚Wirksamkeit der Ausbildung‘ sowie ‚Fragebogenerhebung‘ aufgeteilt. Die Fragen basierten u. a. auf Erkenntnissen der Curriculumsanalyse. In Anhang C1 ist der Interviewleitfaden zu finden. Die sieben Interviews der formalen Gespräche wurden transkribiert.¹⁴ Da es sich bei den Interviews nicht um eine linguistische Arbeit handelte und der

¹⁴ Das achte Gespräch war ein informelles und dauerte nur 30 Minuten.

Fokus auf dem Inhalt lag, wurden Füllwörter gestrichen und es wurde auf einen inhaltlich verständlichen Satzbau geachtet. Mit Hilfe der Software MAXQDA 2022 wurden die Gespräche inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2002).

5.2 Resultate

5.2.1 Gesetzlich verankerte professionelle Kompetenzen von Pädagog*innen

Definition

Als Gesprächseinstieg wurden die Institutsleiter*innen gefragt, was sie selbst unter professionellen Kompetenzen von Pädagog*innen verstehen (EF-I1). In Tabelle 15 sind die Ausführungen aus den sieben Interviews einzusehen. Es zeigt sich, dass professionelle Kompetenz einerseits mit kognitionspsychologischen Ansätzen erklärt wird. Andererseits spielt das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz eine zentrale Rolle. Diesbezüglich wurde betont, dass das Ziel des Erwerbs professioneller Kompetenzen darin bestehen muss, dass Pädagog*innen Situationen des Berufslebens (wissenschaftlich fundiert und reflektiert) meistern können. Zusätzlich erwähnten die meisten Institutsleiter*innen das intendierte Curriculum des Entwicklungsrates (EWR).

Tabelle 15: Definition von professioneller Kompetenz durch Institutsleiter*innen der Sekundarstufe Berufsbildung

Nr. Kompetenzdefinitionen	Beschreibung/Bezug
I1 «Und das war sozusagen der Ausgangspunkt dieser professionellen Kompetenzen, die Pädagog*innen dann haben sollten, wenn sie ein Curriculum absolvieren, und zwar jetzt, unabhängig vom Fach und unabhängig von der Altersstufe. [...] Und da geht es eben darum, wo das, was wir sozusagen als Verbund xy, dass die Universitäten, die drinnen sind, die Pädagogischen Hochschulen von uns erwarten, was eine zukünftige Lehrperson an Kompetenzen mitbringt. Und das sind jetzt ganz unterschiedliche Dinge . Da sind natürlich die Sachen auch dabei, die dann später so für mich als Detaillkompetenzen drinnen sind in diesem Gesetzestext , weil für mich zum Beispiel jetzt, wenn ich sage, eine Diversitätskompetenz, Genderkompetenz ist ja Teil von einer allgemeinen, pädagogischen oder von einer allgemeinen Profession, die ein Lehrer mitbringen sollte.»	Kompetenzprofil Entwicklungsrat
I2 «Na ja, das ist diese Mischung. Diese Kompetenzen sind nichts anderes als die Kombination von Fertigkeiten und Fähigkeiten im Mix . Ganz egal, welche Definitionen es heute von Wissenschaftlern dafür gibt. Und ein Pädagoge, eine Pädagogin benötigt sowohl die methodisch-didaktische Kompetenz wie auch die Kompetenz, das Fachwissen fachdidaktisch aufzubereiten, damit es zukünftige Lehrer und Lehrerinnen an ihre Schüler, ganz egal in welchem Alter – da spreche ich sehr allgemein, weitergeben können. Berufspädagogik ist natürlich noch spezifischer, weil eben 80 % der Kolleginnen und Kollegen, die hier berufs begleitend studieren, ja bereits auch in der Klasse drinstehen. Also dort wächst diese professionelle Kompetenz auch noch um die berufliche Kompetenz , die diese Personen mitbringen.»	Kognitionspsychologie ohne Motivation und Volition

Nr. Kompetenzdefinitionen	Beschreibung/Bezug
13 Person 1: «Im Prinzip ist eine Kompetenz eine Handlungsfähigkeit, die in irgendeiner Form messbar ist. Also keine reine Wissensweitergabe, sondern die Fähigkeit zum Handeln, soweit wir auch in der Berufspädagogik ausbilden können und sollen. Professionelle Kompetenz, pädagogische Kompetenz geht ja auch darum, also das deckt sich für mich mit der pädagogischen Kompetenz, die da angeführt ist, also diese Förderkompetenz ist, glaube ich, ein ganz wichtiger Punkt. Vermittlungs- und Förderkompetenz kombiniert mit der Fachlichkeit, Didaktik also im Prinzip diese Kompetenzen, die hier angeführt sind, zusammengeschnitten.» Person 2: «Also wir gehen ja vom allgemeinen Kompetenzbegriff aus, auch bei unseren Curricula-Entwicklungen, dass einfach Fähigkeiten und Fertigkeiten in variablen Situationen angewendet und umgesetzt werden können, also nicht nur in der jeweiligen Situation, wie es in der Ausbildungssituation ist, sondern für später auch quasi in anderen Zusammensetzungen, eben in variablen Situationen einsetzbar sind. Und dass das Handeln natürlich von der fachlichen Kompetenz zur sozialen Kompetenz, zur pädagogischen Kompetenz – und wir sind uns auch nicht immer einig, ob Beratung ein Teil der Pädagogik ist – ein eigenständiges Kompetenzmodell, ein eigenständiges Fachgebiet ist.»	Messbare Handlungsfähigkeit Kognitionspsychologie Kompetenzprofil Entwicklungsrat
14 Person 1: «Es ist eigentlich für mich, ich kann es Ihnen mit einem Satz beantworten: Es ist die pädagogische Handlungskompetenz, und die vereint eigentlich in sich die fachliche Kompetenz plus alle Anforderungen, die eigentlich gefordert wurden vom Ministerium. Und als Handlungskompetenz ist es ganz einfach so zu verstehen, dass ich diese Kompetenz an den Schülerinnen und Schülern ausüben kann. Also sozusagen das Lernen, um das Lernen zu fördern. Also es mündet ganz einfach in einer pädagogischen Handlungskompetenz. In der klassischen Definition der Handlungskompetenz eben» Person 2: «Also, wenn Sie jetzt anspielen auf – es gibt natürlich unterschiedliche Kompetenzmodelle. Ich sage mal der Kompetenzbegriff von Weinert oder so. Ich glaube, dass das schon als Grundlage dafür herangezogen werden könnte. Und ansonsten sehe ich es dezidiert auch so wie Person 1. Unsere Aufgabe ist es, unseren Studierenden eine Handlungskompetenz zu vermitteln.»	Umsetzung des Kompetenzprofils des Entwicklungsrates = Handlungskompetenz Kognitionspsychologie (Weinert, 2001)
15 «Eine sehr spannende Frage. Ich fange mal klein an. Ich fange mal mit Kompetenz an. Für mich ist die Kompetenz, alle Kenntnisse und Fertigkeiten und Fähigkeiten, die ich brauche, um etwas durchzuführen, sei es jetzt beruflich. Wir gehen ja von der pädagogischen Kompetenz aus, also muss es in Richtung Pädagogik gehen, für ein pädagogisches Fachpersonal. Also ist es für mich die pädagogische Kompetenz, alle Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, die es für den Lehrberuf braucht. Die Frage ist immer: ‚Kann man Kompetenz lernen? Kann man Kompetenz lehren? Oder ist das etwas, was ja philosophisch betrachtet wachsen muss?‘ Ich nehme dann immer gerne, diese Kompetenz kann man nur erwerben, wenn man neben den drei genannten – das Wissen Können Wollen – das Wollen noch dazu hat. Ich glaube, das ist das Wichtige an einem Kompetenzerwerb, dass man das auch wirklich erwerben will.»	Kompetenz-Resourcen-Modell Kognitionspsychologie Wissen – Können – Wollen
16 «Ich denke mir, dass man den Kompetenzbegriff auch gleich unterteilen kann, wie wir es auch bei den Schülerinnen und Schülern machen. Zum einen braucht man eine Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. Das sind für mich diese vier Kompetenzbereiche, die wir also sowohl den Schülerinnen und Schülern vermitteln müssen, aber natürlich an der Pädagogischen Hochschule auch den Pädagoginnen und Pädagogen.»	Berufliche Handlungskompetenz

Nr.	Kompetenzdefinitionen	Beschreibung/Bezug
17	«Also als professionelle Kompetenz von einer Pädagogin oder von einem Pädagogen versteht man, dass sie in ihrem Fach entsprechend der jeweiligen Herausforderungen, die natürlich sehr vielfältig sein können – die können fachlicher Natur sein, die können zum Beispiel aber auch sozialer Natur sein – dass also die Lehrerinnen und Lehrer entsprechend dieser Herausforderungen, sagen wir einmal wissenschaftlich fundiert und mit zunehmendem Dienstalter natürlich auch, sagen wir einmal auf Basis von entsprechender Erfahrung, also reflektiert , dass sie diese Herausforderungen oder diese Situationen bewältigen können . Von dem gehe ich aus, dass wir Lehrerinnen und Lehrer ausbilden, damit eben am Ende des Tages nach der Ausbildung diese Kompetenzen vorhanden sind, dass sie in ihrem Fach auf diese Situationen, die auf sie zukommen, dass sie da ordentlich reagieren können. Und diese Situationen werden natürlich auch gerahmt über bestimmte Vorgaben . Das heißt, es gibt bei uns in Österreich den Lehrplan, und das ist eigentlich unsere oberste Vorgabe, und dass sie einfach diesen Anforderungen des Lehrplans dementsprechend gerecht werden können in allen möglichen Situationen, die da eben im Lehrerleben auf einen zukommen.»	Handlungskompetenz (wissenschaftlich fundiert und reflektiert)

Kompetenzprofil

Um die zweite Fragestellung des Interviews zu klären (EF-I2), wurden die Institutsleiter*innen gefragt, ob sie das gesetzlich verankerte Kompetenzprofil als zeitgemäß und vollständig erachten. Außerdem war von Interesse, wie sie selbst ein Kompetenzprofil aufbauen würden und ob für die Sekundarstufe Berufsbildung andere bzw. weitere Bereiche berücksichtigt werden müssten. Die Interviewten sind grundsätzlich zufrieden mit den fünf vom EWR ausgearbeiteten Kompetenzbereichen und erkennen für die Berufsbildung keinen Bedarf, einen eigenen Kompetenzbereich zu formulieren. Dennoch sehen sie Entwicklungsmöglichkeiten in den folgenden Bereichen:

- Das Kompetenzprofil könnte um digitale Kompetenzen (als Querschnittsmaterie oder als eigener Bereich) sowie um Future-Skills (Lifelong Learning, Nachhaltigkeit) ergänzt werden.

«Mir fehlt die digitale Kompetenz. Das ist für mich eine der wichtigen Kompetenzen jetzt gerade, wenn man sich die Pandemie oder die Verläufe oder das E-Learning und so weiter anschaut. Also das würde ich jetzt noch hineinnehmen. Man könnte es natürlich in die didaktische Kompetenz mit hineindenken. Aber ich denke, dass gerade die digitale Kompetenz noch etwas mehr ist als eine didaktische Kompetenz, weil es ja auch um Medienrechte, Medienschutz, Medienpädagogik, Datenschutz und so weiter geht. Natürlich dann auch in weiterer Folge um das didaktische Aufbauen und fachliche Aufbauen eines Unterrichts. Die würde mir noch fehlen in diesem ganz besonderen Bereich. Und ansonsten von diesen fünf angeführten, nein, mir fehlt nur die digitale Kompetenz noch mal explizit herausgeholt.» (I5)

- Institutsleiter*in 2 erwähnte zusätzlich, dass die praktischen Kompetenzen im Profil des EWR (2013) zu wenig vorkämen.

«Was natürlich in diesem ganzen Modell für mich fast zu wenig vorkommt, sind die praktischen Kompetenzen, pädagogisch-praktischen Kompetenzen, die kommen in der PPS vor, die kommen mir in diesem Papier vom QSR eher vielleicht noch fast zu wenig vor.» (I2)

- Eine interviewte Person regte an, über die Reihung der Kompetenzbereiche nachzudenken. Ihrer Meinung nach sollten soziale Kompetenzen und Professionalität an erster Stelle stehen. Außerdem schlug dieselbe Person vor, den der Begriff der Diversitäts- und Genderkompetenz anzupassen: *«Ich würde aber auch, muss ich jetzt dazu sagen, den Begriff der Diversitäts- und Genderkompetenz in eine Vielfaltskompetenz ändern.» (I5)*
- Ein*e andere*r Institutsleiter*in sieht ein Problem darin, dass das intendierte Curriculum den gesellschaftlichen Veränderungen ‚nachhinke‘ und träge sei.

*«Und vor allem, ich glaube, was immer die Schwierigkeit bei Curricula ist, wenn die nicht ständig – und das ist nicht möglich – angepasst werden, dass man natürlich, ich sage einmal dieses agile Moment, das momentan auch, agile Kompetenzen in dem Sinn gibt es jetzt nicht, aber diese Anpassungsfähigkeit der Absolvent*innen und natürlich auch dadurch gefordert der Lehrenden, dass das schon schwierig ist, weil wir natürlich beobachten, dass sich sehr viel verändert im Bildungssystem in Österreich, und dass es da dann natürlich nicht immer so einfach ist, gleich darauf reagieren zu können mit den Curricula.» (I4)*

5.2.2 Curricula der eigenen (Pädagogischen) Hochschule

Die dritte Forschungsfrage der Interviewstudie (EF-I3) ist dem intendierten Curriculum 2. Ordnung gewidmet. In den Interviews wurde einerseits darüber gesprochen, wie das Kompetenzprofil an der jeweiligen PH entstanden ist und ob die gesetzlich verankerten professionellen Kompetenzen für die Curriculumsentwicklung nützlich waren. Andererseits war von Interesse, welche potenziellen Beweggründe dafür vorlagen, das Kompetenzprofil nicht unverändert zu übernehmen. Die Institutsleiter*innen betonten, dass das Gesetz bindend sei. Die Vorgaben wurden teilweise als hilfreich, auch im Sinn einer Checkliste, und teilweise als einengend empfunden.

«Das Gesetz ist ja bindend. Daran musste man sich halten. Und die Vorgaben des Qualitätssicherungsrats – einerseits waren sie hilfreich, andererseits waren sie einengend.» (I4)

«Also es war sicher beides. Also das Dokument der Arbeitsgruppe war sicher das Nützlichere, um das zu sagen, aber diese Zielperspektive, die kann man dann zum Schluss sozusagen nochmals verwenden, um zu schauen, ob nichts vergessen wurde. Also ich würde es eher jetzt quasi als Checkliste sehen, die man einfach nur mal durchschaut.» (I1)

Bezüglich möglicher Gründe der Abweichung, wurde angeführt, dass beim Entwicklungsprozess der Curricula auf Strukturen der ‚alten‘ Lehrer*innenbildung zurückgegriffen worden sei. Dies wurde u. a. damit begründet, dass die Ressourcen knapp waren und die Akzeptanz bei im Prozess beteiligten Personen (mehrere unterschiedliche Akteursgruppen) somit am höchsten war.

*«Also gerade was die BWG betrifft, kann ich jetzt nicht sagen, welche Theorien und Modelle dahinterstehen. Aber es ist schon sehr stark so, dass einfach auch auf den historischen Curricula aufgebaut worden ist. Das ist jetzt nicht so, dass die Pädagog*innenbildung NEU jetzt wirklich sozusagen Tabula rasa gemacht hat und alles, was bisher da war, quasi als schlecht abqualifiziert wurde. Sondern es gab eine lange Tradition. Jetzt in der Berufsbildung, aber auch jetzt in der Sekundarstufe Allgemeinbildung, in der Primarstufe. Und man hat jetzt auf vorhandenem Wissen, auf vorhandenen Curricula aufgebaut und ist nicht bei null gestartet. Und die Konzepte, die sozusagen da dahinterstehen, die stammen auch aus diesen vorhandenen Curricula und aus diesen vorhandenen Expertisen in den einzelnen Häusern. Wobei wie gesagt, dass das auch ein Kompromiss über viele [Zahl wurde ‚anonymisiert‘] Bildungsinstitutionen hinweg war.» (I4)*

Austausch mit dem QSR

Bei der Curriculumserstellung war auch ein Austausch mit dem QSR vorgesehen. Von allen dazu befragten Interviewten wurde dieser als hilfreich und gewinnbringend eingestuft. Die interviewten Personen empfanden bei der Curriculabetrachtung vor allem die Expert*innenmeinungen von ausländischen PH oder Universitäten als hilfreich. Die Institutsleiter*innen hätten so eine Rückmeldung deren Verständnisses der Curricula erhalten. Falls die Curriculabetrachtung durch den QSR wegfallen sollte, würden sie die Rückmeldung von externer Seite vermissen. Als problematisch bezeichneten die interviewten Personen, dass der Prozess der Veränderung und der Anpassung von Curricula aufwändig sei. Daher würde das Anstoßen von Veränderungen gescheut.

Vollständigkeit des Kompetenzprofils an eigener PH

Die Interviewten wurden auch gefragt, ob in ihrem aktuellen Qualifikationsprofil bestimmte Kompetenzbereiche zu wenig Berücksichtigung fänden. Die meisten der Institutsleiter*innen bezogen sich bei der Antwort nicht nur auf das Qualifikationsprofil, sondern auf die Ausbildungscurricula als Ganzes. Die Institutsleiter*innen sind grundsätzlich zufrieden mit der Ausgestaltung ihres Kompetenzprofils und der Curricula, insbesondere, was die Vollzeitstudien betrifft. Die meisten der interviewten Personen sind sich aber der Tatsache bewusst, dass jedes Curriculum fortwährend verbessert werden könnte. In Interview 2 wurde vor allem die Diversitäts- und Genderkompetenz betont, die für die berufsbildenden Schulen essenziell sei und im eigenen Curriculum entsprechend abgebildet wurde. Hingegen könnten

beim Fachbereich «Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe» (DATG) die Fachwissenschaften stärker berücksichtigt werden.

«Also ich glaube, dass alles im Grunde abgedeckt ist, wobei natürlich eben Themen mehr und Themen weniger abgedeckt sind. Ich denke mal, Diversitätskompetenz ist sehr stark vorhanden, Genderkompetenzen sind auch dabei. Aber wenn ich sage, wo ist der Fokus, dann ist der Fokus sicher in Richtung Diversität. Gender ist ein Teilaspekt davon. Aber das, wo wir sicher mehr haben in unserem Bereich, oder wo wir sicher einen größeren Bedarf haben, Leute zu sensibilisieren, und wo auch das Schulwesen, ja gerade das berufsbildende Schulwesen sehr heterogen ist, ist sicher der Umgang mit Diversität. [...] Aber es ist alles abgedeckt von dem her, was jetzt die IK betrifft. Bei den DATG eben, wenn man das als Vergleich nimmt, da ist sicher die Fachwissenschaft der Punkt, der nicht so stark abgedeckt ist.» (12)

Der*dem Institutsleiter*in 5 fehlt im eigenen Curriculum der Blick auf die Zukunft und auf die Anpassungsfähigkeit in einer sich schnell wandelnden Arbeitswelt.

«Also was mir jetzt, ich weiß nicht, ob ich es als Kompetenzbereich definieren möchte, aber was mir komplett fehlt, ist dieser Blick auf die Zukunft, diese Career-Management-Skills, die Future-Skills sozusagen. Vielleicht gehört's ins Professionsverständnis mit hinein, dass ich als Lehrkraft hier nicht stehen bleibe. Aber es ist mir vielleicht zu wenig herausgearbeitet, dass wir gerade jetzt auch in der Berufsbildung nicht auf unserem Wissensstand stehen bleiben können. So wie es vielleicht ein Lateinprofessor kann. Da ändert sich nicht mehr viel. [...] Aber gerade in der Berufsbildung, gerade im technischen Bereich und auch in jedem handwerklichen Bereich ändert es sich zwar nicht jährlich, aber in ziemlich kurzen Abständen. Und das würde mir zum Beispiel jetzt fehlen, diese Bereitschaft, sich schnell auf Neues, auf neue Technologien einstellen zu können. So in Richtung auch Berufsbildung 4.0, Industrie 4.0 und so weiter.» (15)

Es wurde ebenfalls erwähnt, dass der Fokus teilweise noch zu stark auf Details gerichtet werde und grösser, übergreifender gedacht werden sollte. Eine Herausforderung bei kompetenzorientierter Ausbildung sei es, nicht zu kleinschrittig vorzugehen.

«Wir waren sehr ambitioniert, also wie ich beim ersten Curricula-Prozess dabei war. Da sehr viele Kompetenzen zu formulieren, sehr tief hineinzugehen, und bei einer Weiterentwicklung der Curricula haben wird das wieder ein bisschen verdichtet. Ich glaube auch, dass dieser Prozess, vielleicht auch hier größtenteils vorzugehen, also diese Kleinteiligkeit auch bei der Kompetenzformulierung zu verlassen und wirklich die zentralen Kompetenzen herauszuarbeiten. Ich glaube, dass gerade dieser Prozess bei uns läuft und wir in einer nächsten Curricula-Entwicklung versuchen werden, da quasi mehr zu fokussieren, zu verdichten, ein wenig grobteiliger zu werden. Dass es auch mit den Kompetenzen wahrscheinlich, dass man vor dem Hintergrund vielleicht größere Kompetenzen formuliert oder weitreichendere Kompetenzen und

vielleicht von der Anzahl her weniger, damit man sich nicht verliert. Ich glaube, das ist schon die große Herausforderung, weil bei jedem Modul haben wir umfangreiche Kompetenzen formuliert. Ich glaube schon, hier selbstkritisch, dass man hier wahrscheinlich weniger formulieren sollte und die dann wirklich auch noch stärker in diesem Constructive Alignment bis hin zum Prüfen begleiten sollte.» (I3)

Constructive Alignment

Mit dem ‚Constructive Alignment‘ (Biggs, 2003), also der Übereinstimmung der unterschiedlichen curricularen Ebenen, setzte sich ebenfalls der QSR (2021, S. 9–10) auseinander und hielt das Resultat im Bericht an den Nationalrat im Jahr 2021 fest. Dabei wurde eine fehlende Abstimmung zwischen den Lehr- bzw. Lernmethoden, den Prüfungsformen und -methoden sowie den angestrebten Lernergebnissen bzw. Kompetenzen in den Curricula bemängelt (Kapitel 2, Schritt 2 von Bergsmann et al., 2005).

Bei den *Lehr- und Lernmethoden* erkennt Institutsleiter*in 7 das Problem, dass die Student*innen nicht ausreichend Gelegenheit bekommen, selbst zu unterrichten, was das eigentliche Ziel der Ausbildung sei. Die pädagogisch-praktischen Studien (PPS), in denen Theorie und Praxis verbunden werden, seien zwar hilfreich, beispielsweise in Form von Micro-Teachings, aber sie könnten nicht die Realität des Unterrichts ersetzen. Die*der Institutsleiter*in 7 ist der Meinung, dass nur im Unterricht professionelle Kompetenzen (als Ganzes) gemessen werden können.

«Wir bilden eigentlich Lehrerinnen und Lehrer aus. Und das heißt, wenn ich Kompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer entwickeln will, dann muss ich ihnen Gelegenheit geben, über Praktika im Prinzip zu unterrichten. Und ich muss mich dann in der Beurteilung auf das beziehen, was sie da wirklich leisten. Und da sehe ich immer wieder das große Problem. Wir haben ja auch, bei uns heißt das pädagogisch-praktischen Studien, und wenn ich mir das jetzt ansehe, was in diesen pädagogisch-praktischen Studien passiert, na, ist es einfach sehr ... Also in Wirklichkeit stehen die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung nicht mehr vor den Schülerinnen und Schülern, sondern wir machen Micro-Teachings, wir machen dies, wir machen das. Man müsste sich da eigentlich wieder viel mehr auf das besinnen, dass wir diese Kompetenzen, die wir formulieren und die wir haben, auch an dem überprüfen, dass diese Kompetenzen eigentlich geliefert werden.» (I7)

In Hinblick auf die *Prüfungsformen bzw. -methoden* wurde die Schwierigkeit des kompetenzorientierten Prüfens angesprochen. Eine befragte Person äußerte sich kritisch zur hierbei gängigen Praxis und zweifelt daran, dass wirklich Kompetenz im Sinn von Performanz und nicht nur Wissen geprüft wird.

«Wir müssen, wenn wir Kompetenzen überprüfen wollen, dann müssen wir die Kompetenzen, die wir einmal formuliert haben, auch an diesen Kompetenzen messen und nicht irgendwelche Hypothesen finden, wo man ... Und dies glaube ich, hat

der QSR da vielleicht gemeint. Ja, dass wir eigentlich über irgendwelche Konstrukte versuchen, Kompetenzen abzufragen, aber damit eigentlich nur das Wissen abfragen, aber nicht die Kompetenz.» (17)

Hinsichtlich der *Lernergebnisse* und deren Verknüpfung im Curriculum stellt ein*e Institutsleiter*in fest, dass Lehrende ‚nur‘ ihre eigene Veranstaltung betrachten und das Gesamtbild, beispielsweise das Kompetenzprofil, bei der Gestaltung von Lehre aus den Augen verlieren würden.

«Ich denke das ist das gleiche Problem, das in der Schule mit den Lehrplänen passiert, dass in der Schule die einzelnen Lehrkräfte und bei uns die einzelnen Lehrbeauftragten sich mit ihrer Lehrveranstaltung beschäftigen, aber nicht mit dem, was im allgemeinen Teil, in der Schule im Lehrplan, und bei uns im Curriculum, drinsteht. Das ist das Problem. Es werden die Inhalte, vielleicht auch nur die Kompetenzen, der eigenen Lehrveranstaltung betrachtet und dann wird die Lehrveranstaltung konzipiert. Es gibt ganz sicher zu wenig Abstimmung zwischen den Lehrbeauftragten über die einzelnen, sag ich jetzt einmal, übergeordneten Einheiten wie z. B. Module oder so, und natürlich auch zu wenig Bezug zum allgemeinen Teil des Curriculums, wo die Kompetenzbereiche angeführt werden.» (16)

Bekanntheit des Curriculums

Die interviewten Personen gaben mit einer Ausnahme alle die Einschätzung ab, dass weder das Curriculum noch das Qualifikationsprofil von den Student*innen gelesen wird. Es gibt an fast keiner PH eine Verankerung dazu in den Modulen. Falls das Curriculum thematisiert wird, so erfolgt dies bei einem Informationsanlass zum Studium.

«Sag ich ganz ehrlich nein. Studierende sehen sehr stark die einzelnen Lehrveranstaltungen. Studierende lesen keine Curricula. Sie kriegen es implizit mit. Aber ich glaube nicht, dass sie jetzt wirklich die Konzepte dahinter oder auch die einzelnen Kompetenzen als Gesamtes erkennen. Das glaube ich nicht. Studierende sehen eher die einzelnen Lehrveranstaltungen, die einzelnen Vortragenden im Hintergrund.» (11)

5.2.3 Erreichtes Curriculum (Kompetenzlevel, Kompetenzentwicklung)

Eine zentrale Fragestellung der Evaluierung der Pädagog*innenbildung NEU ist jene der Kompetenzerreichung der Student*innen (*EF-I4*). Für die Institutsleiter*innen war es kompliziert, die Frage zur Kompetenzerreichung abschließend zu beantworten, da es keine validen und umfassenden Kompetenzprüfungen gebe. Sie teilten mit, dass sie sich diesbezüglich auf Feedbacks von Lehrenden und Student*innen sowie Evaluationen verlassen müssten. Eine interviewte Person vertraut zudem auf die Schulleitungen, die zurückmelden würden, dass die Pädagog*innen gut ausgebildet seien.

In Interview 6 wurde geäußert, dass die Kompetenzerreichung stark mit dem Engagement im Studium zusammenhänge. Dieses sei beim Fachbereich FESES in geringem Maß vorhanden, weil durch die neue Pädagog*innenbildung das Studium verlängert worden sei.

*«Der Grad der Erreichung hängt sicher ganz, ganz stark vom Engagement der Studierenden im Studium ab. Aus der Erfahrung sehe ich, dass das Engagement bei DATG wesentlich größer ist als bei FESES. Dies ist einfach historisch gewachsen, da es für diesen Bereich der Pädagog*innen schon immer eine Ausbildung gegeben hat, die in den letzten, ich sage jetzt mal 20 Jahren, immer drei Jahre gedauert hat. Und damit ist es auch ganz klar, dass man diese Ausbildung braucht, und es wird die Sinnhaftigkeit nicht angezweifelt. Im Studium FESES ist es ja eher so, dass jemand, ich sag es einmal überspitzt, der im Bereich Technik studiert hat, das dann auch unterrichten kann. Da ist eher dieser Gedanke vorherrschend, und zum anderen haben wir jetzt eine Tendenz erkannt, dass es Schulen gibt, die oft die neu eingestellten Lehrer erst nach einem Jahr zum Studium schicken. In diesem einen Jahr passiert natürlich sehr viel Sozialisation, auch in der Schule von den älteren Kollegen usw. Also da ist es dann auch für uns schwierig, so eingefahrene Bahnen wieder aufzubrechen. Da ist es dann eher schwieriger, diese Ziele zu erreichen.» (I6)*

In Interview 3 wurde zusätzlich der individuelle Kompetenzerwerb betont. Es gebe Student*innen, die die Ziele der Ausbildung vollumfänglich erreichen würden, und solche, bei denen dies eher nicht der Fall sei. Zusätzlich wurde thematisiert, dass über die Kompetenzniveaus nachgedacht werden sollte, auf die zu Beginn des Studiums aufgebaut und die zu Ende eines Studiums erwartet werden könnten.

«Es gibt solche, die das wirklich voll erreichen – wenn ich da an meine Fächer denke – die wirklich eins zu eins diese Kompetenz erwerben, wo ich auch wirklich zutraue, dass sie in anderen Situationen, dass sie das einsetzen können, und andere, die halt irgendwie sich auch irgendwie durchwursteln. Das ist einfach auch der Fall. Also von dem her gibt es ja auch noch einen individuellen Zugang zum Kompetenzerwerb, der voll erfüllt sein kann oder weniger gut erfüllt. Ein anderer Punkt ist eben diese Ausgangssituation, wo wir uns auch schwertun manchmal, weil wir unsere Studierenden sehr gut begleiten, ob wir quasi hier stärkere Schwellen, auch noch Eintrittsschwellen – also was ist quasi der Standard, auf dem wir wirklich aufbauen und wo wir dann diese Kompetenzentwicklung, dann an unserer Hochschule durchführen, bzw. was ist dann auch später in der Weiterbildung. Ich meine, das wäre sowieso ein spannender Bereich, was an Kompetenzen direkt in der Ausbildung ist und was quasi wäre in einer Form von Weiterbildung im Berufsfeld dann noch zusätzlich zu erwerben.» (I3)

Einen Unterschied in der Kompetenzerreichung machen die interviewten Personen vor allem zwischen Vollzeit- und berufsbegleitenden Student*innen aus. Ein*e

Institutsleiter*in denkt, dass die Vollzeitstudent*innen tiefgreifendere Kompetenzen, insbesondere im Bereich des Theoriewissens, erwerben als berufsbegleitenden Student*innen. Bedingt durch ihre Arbeit als Lehrer*innen könnten Letztere weniger Zeit fürs Studium aufwenden und hätten zusätzlich teilweise auch nicht dieselbe Vorbildung wie Vollzeitstudent*innen. Im Bereich der praktischen Fähigkeiten wären sie den Vollzeitstudent*innen hingegen möglicherweise überlegen.

«Diejenigen im berufsbegleitenden Studium werden wahrscheinlich die Kompetenz in einer geringeren Form erreichen als jene im Vollzeitstudium. Einfach weil sie weniger Zeit fürs Studium haben. Außerdem kommt dazu und das darf man auch nicht vergessen, dass etliche von ihnen nicht einmal mit einer Matura beginnen. [...] Warum stehen jetzt bei den einen Curricula andere Kompetenzen oder geringere – wenn man es jetzt werten will – Kompetenzen drinnen wie beim anderen? In der Praxis, muss man ganz ehrlich sagen, wird es trotzdem so sein. Wir haben auch gegenüber dem alten Curriculum eine viel geringere Freistellung der Studierenden und das führt einfach dazu, dass wahrscheinlich die Vollzeitstudierenden in gewissen Bereichen höhere Kompetenzen haben. Das gleicht sich aber vielleicht durch die praktisch erworbenen Fähigkeiten der Studierenden, die im Beruf stehen, wieder aus. Aber überall dort, wo es um Benennen geht, um Theoriewissen geht, mag das durchaus sein, dass die berufsbegleitenden weniger haben.» (I1)

In Interview 4 kristallisierte sich diese Erkenntnis, dass die Student*innen höhere pädagogisch-praktische als solche Kompetenzen in ‚humanwissenschaftlichen‘ Kompetenzbereichen erwerben, ebenfalls heraus.

«Es gibt ganz sicher Unterschiede. In den pädagogisch-praktischen Kompetenzen ist, muss ich sagen, das Niveau relativ hoch. Und so zum Teil in den früher mal humanwissenschaftlichen Kompetenzbereichen, ist es aus meiner Sicht unterdurchschnittlich. Wäre einmal wert zu evaluieren, warum das so ist. [...] In den berufsbegleitenden Studien kommt sicher auch hinzu, dass sie natürlich mehr Unterrichtspraxis haben als andere Vollzeitstudien. Das heißt, sie stehen bereits in der Klasse, in der Werkstätte, wo sie eben unterrichten. Und die Praxis, ja, das ist einfach spürbar und es ist auch messbar, dass das besser ist. Als Beispiel, was ich meine: Also es wird eine Stunde gehalten, die Stunde wird hospitiert, wird nach einer bestimmten Vorgabe analysiert, die Stunde wird, ich nehme jetzt das Modell AVIVA¹⁵, nach AVIVA vorbereitet, wird nach AVIVA gehalten. Es wird perfekt umgesetzt und es kommt in der Nachbesprechung die Frage: ‚Sie haben das sehr gut gewählt, warum haben Sie sich für diese Methode entschieden? Und auf welche Lerntheorie haben Sie sich gestützt?‘ Und da merkt man dann ganz einfach diesen Abfall. Das geht noch, warum ich AVIVA gewählt habe. Das passt noch, weil das passt wirklich zu diesem

¹⁵ Das Akronym AVIVA steht für «Ankommen und einstimmen», «Vorwissen aktivieren», «Informieren», «Verarbeiten» und «Auswerten».

*Praxisteil, wie ich meinen Unterricht plane, wie ich ihn gestalte. Aber warum ich mich auf welche Lerntheorie gestützt habe und warum auch die Lerntheorie für die Wahl des Modells ausschlaggebend ist und umgekehrt, das wird oft nicht verstanden. Es wird instinktiv richtig gemacht, manchmal dann schon. Aber man kann sich jetzt nicht auf wissenschaftliche Methoden berufen, obwohl das vermittelt wurde und diese Kompetenz nachgewiesen wurde im Studium.» (I4, Sprecher*in 1)*

5.2.4 Alte und neue Ausbildung

Die Institutsleiter*innen sind Expert*innen, wenn es um mögliche Vor- und Nachteile im Vergleich zur früheren Pädagog*innenbildung geht (EF-I5). Diejenigen, die schon vor der Reform an der PH bzw. Vorgänger-Institutionen angestellt waren, stellten fest, dass sich die gesamte Studienorganisation grundlegend verändert habe. So bestehe zwischen den Lehrenden ein höherer Arbeits- und Kommunikationsaufwand, um u. a. Überschneidungen zu vermeiden. Ein*e Institutsleiter*in teilte mit, dass die neue Struktur im Studienbereich «allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen» (BWG) zu Problemen bei den Lehrenden geführt habe. Diese empfänden die neuen Strukturen als undurchschaubar und trauerten der Struktur der alten Studienfachbereiche (z. B. Pädagogische Psychologie, Soziologie) nach. Die Interviewten erläuterten, dass Lehrende es als schwierig empfunden hätten, die gewohnten Strukturen zu verlassen und sich auf das eher ‚übergreifende‘ Modell der BWG einzulassen. Auch die Planung, beispielsweise der Einsatz von Lehrenden, sei komplizierter geworden. Eine weitere interviewte Person führte aus, dass durch eine eventuell «falsch verstandene Kompetenzorientierung» der Erwerb von ‚Grundlagen‘, beispielsweise Wissen zu Motivationsforschung oder Entwicklungspsychologie, fehlen würde.

*«Und was da so in den Curricula aus meiner Sicht, jetzt im Nachhinein fehlt, das sind also so klassische, so klassische Dinge. Wir haben zum Beispiel eine eigene Lehrveranstaltung zur pädagogischen Soziologie oder zur Pädagogischen Psychologie gehabt. Das fehlt eigentlich zur Gänze. Das wird also alles sehr kompetenzorientiert, sehr übergreifend. Aber damit verliert es oft auch an den Konturen. Und ich hab oft das Gefühl, dass also gerade jetzt so wichtige Themen, also Motivationsforschung oder so, das sind ja eigentlich sehr psychologische Themen, dass uns das eigentlich nicht schaden würde, wenn wir uns auch wieder da einen Schritt zurückbewegen und sagen okay, es gibt am Anfang diese Basics, Motivationsforschung. [...] das sind eigentlich Basics, die uns in unseren Curricula eigentlich abhandengekommen sind, über die Veränderung zur Pädagog*innenbildung NEU, vielleicht aus einer falsch verstandenen Kompetenzorientierung.» (I7)*

Die Vorteile der Pädagog*innenbildung NEU für die Sekundarstufe Berufsbildung sehen alle Befragten in einer erzielten Qualitätssteigerung. Die interviewten Personen begrüßen es, dass nun auch eine Masterausbildung angeboten werden

kann. Außerdem stellen sie eine höhere Akzeptanz der Ausbildung von Seiten der Schule (Direktoren*innen) fest. Früher hätten diese oft von einem ‚Absitzen‘ der Ausbildung gesprochen, nun würden sie hingegen einen Nutzen erkennen. Dies führen die Institutsleiter*innen u. a. darauf zurück, dass alle Akteure (Bildungsdirektion, Schulen, Direktoren*innen) bei der Curricula-Entwicklung einbezogen wurden. Bezüglich des Fachbereichs FESES begrüßen die Interviewten, dass es nun eine gesetzlich verankerte Ausbildung gibt. Auch dass Veranstaltungen jetzt übergreifend stattfinden, beispielsweise in Bezug auf die Ausbildung für die Berufsschule sowie die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, wird als positiv wahrgenommen. Darüber hinaus wird das gemeinsame Kompetenzprofil über alle Schulstufen hinweg als sinnvoll angesehen.

*«Was für mich auch ein Vorteil ist und was sich sehr positiv ausgewirkt hat, ist eigentlich, dass jetzt übergreifend, was vorher nicht der Fall war, inhaltlich übergreifend, abteilungsübergreifend, Lehrveranstaltungen stattfinden und dass auch hier ein Austausch zwischen den Studierenden stattfindet und man etwas aus einem anderen Blickwinkel präsentiert kriegt auch von den Lehrenden, weil sie natürlich auf alle Gruppen Bezug nehmen müssen. Und das empfinde ich schon als sehr positiv. Was noch sehr positiv ist, ist im berufsbegleitenden Studium die endgültige Zusammenführung dieser beiden Bereiche der BMHS-Lehrer*innenausbildung und der Berufsschullehrer*innenausbildung, die vorher getrennt war – zwar nicht völlig getrennt war, aber doch in vielen Bereichen getrennt war und die Berufsschulschwerpunkte extra behandelt wurden und die Schwerpunkte der BMHS extra behandelt wurden. Jetzt ist das alles zusammengefasst. Alle bekommen alle Inhalte vermittelt und sollten alle Kompetenzen abdecken. Also das empfinde ich als sehr positiv. Es wurde im Vorfeld von vielen Lehrenden und auch von Schulleiterinnen und Schulleitern sehr kritisch gesehen. Das ist mittlerweile vom Tisch.» (I4)*

«Im neuen Studium sehe ich sicher den Vorteil, dass es jetzt einfach im Sinne des Bologna-Prozesses voll akademisch ist und dass es wirklich ein aufbauendes Masterstudium dafür gibt, auch wenn es jetzt nicht verpflichtend ist. Aber es ist möglich. Das war früher nicht möglich. Also das ist sicher ein Vorteil. Auch einen Vorteil sehe ich durch diesen komplett gemeinsamen Kompetenzkern, weil der einen dann nochmal argumentativ sicherer macht, dass man richtig unterwegs ist. Also ich denke mal, wir haben früher sicher auch gute Kompetenzen formuliert gehabt, eine gute Zielperspektive gehabt, aber die war jetzt auf einen sehr engen Fokus der Berufsbildung beschränkt. Das Reinnehmen der anderen Bereiche hat glaube ich schon dazu beigetragen, noch einmal seine eigenen Ideen zu hinterfragen. Noch einmal das Modell neu aufzurollen und da sicher in die Breite zu gehen. Ich glaube, dass dieser gemeinsame Kern eine gute Idee war, dass man sagt, alle Lehrpersonen haben gewisse Dinge, gewisse Kompetenzen, die für jeden gleich sind – egal, ob in der Primarstufe oder in der Berufsbildung.» (I1)

Zusätzlich wurde von einer interviewten Person erwähnt, dass das frühere Studium essenziell nur aus allgemeiner pädagogischer, fachlicher und fachdidaktischer Kompetenz bestanden hätte. Neu seien auch Diversitäts- und Genderkompetenz sowie soziale Kompetenz relevant. Es entstand der Eindruck, dass die Person dies grundsätzlich positiv beurteilt.

«Also da sind wir, da haben wir uns sehr gut entwickelt. Also das muss man sagen, also auch soziale Kompetenz. Da ist es und die anderen Sachen, das sind eigentlich diese Dinge, die man immer schon sehr, sage ich einmal, also allgemeine pädagogische Kompetenz, das ist immer schon irgendwo ein Fokus gewesen. Fachliche, didaktische. Früher war das Studium ja nur diese zwei Punkte, wenn man ehrlich ist. Da sind wir gut, da haben wir alles. Aber diese anderen, sage ich einmal, drei Punkte, Diversitäts- und Genderkompetenz, ich glaube, dass wir da relativ gut sind. Also da haben wir uns entwickelt. Soziale Kompetenz grundsätzlich auch.» (17)

Als *Nachteil* benannten die interviewten Personen einstimmig, dass die Masterausbildung nicht für alle Fachbereiche verpflichtend ist. Eine Person führt aus, dass dies zu grundsätzlichen Problemen bei der Erreichung des Kompetenzprofils führen würde, da ursprünglich damit gerechnet worden sei, dass es ein Masterstudium gäbe.

«Aber wie wir in die Curriculumentwicklung gegangen sind, ist man immer davon ausgegangen, dass es ein Bachelorstudium gibt und ein Masterstudium. Und dieses Masterstudium gibt es nicht. Das heißt, wir lassen eigentlich halbfertige Pädagoginnen und Pädagogen an die Schulen und die ganzen Kompetenzmodelle und auch diese Zielperspektiven vom Ministerium können erst dann zutreffen, wenn beide Studien, also wenn das Bachelor- und das Masterstudium im Prinzip durchgeführt werden.» (17)

Einige Institutsleiter*innen halten die Studiendauer bei den Vollzeitstudien für zu lang und beklagten einen Verlust von Attraktivität. Dass die Studiengänge der Vollzeitstudien nun in einem neuen Konkurrenzverhältnis zu anderen Bildungsinstitutionen stehen, bereitet ihnen Sorge. Bezüglich des Fachbereichs DATG wurde eine Kürzung des Studiums trotz einer Erhöhung der ECTS-Anrechnungspunkte (AP) beklagt. Einerseits wurde das Vollzeitjahr an den PH auf ein Semester gekürzt und andererseits wurden bei voller Anrechenbarkeit der Fachwissenschaften die Module in den Fachwissenschaften gestrichen. Diesbezüglich sind sich die Institutsleiter*innen nicht einig. Bestimmte interviewte Personen erachten es als richtig, dass die Student*innen im Fachbereich DATG aufgrund ihrer Vorbildung nicht mehr fachwissenschaftlich ausgebildet werden. Andere Institutsleiter*innen bemerkten aber, dass dadurch ein Verlust an Qualität in puncto Fachwissenschaften feststellbar sei.

«Bei den berufsbegleitenden Studien ist es eher negativ, dass sie sozusagen dieses Freijahr nicht mehr haben, sondern nur noch ein Freisemester haben. Das ist eine dienstrechtliche Sache, auf die wir keinen Einfluss nehmen können. Und das wird

sich vermutlich, da es auch ein Kostenfaktor ist und in jeder Änderung immer drinsteht – es muss ressourcenneutral sein, also wird es auch hier leider keine Änderung mehr geben. Die Studiendauer hat sich ja für die berufsbegleitenden Studierenden nicht verändert. Die ist bei sechs Semestern verblieben, da sie ja genau die Anzahl an ECTS als Anerkennung bekommen, die, die früher in den Fachwissenschaften zum Teil vermittelt wurden.» (I4)

«[...]grad im DATG Studium denke ich einmal ist eine Qualität verloren gegangen, dadurch, dass es nur mehr ein Vollstudiensemester ist. Auch in Bezug auf die Belastung von Lehrpersonen. [...] war's ganz klar – man hat ein Jahr Zeit in diesem Vollstudium und hat dieses Jahr Zeit, seine Abschlussarbeit zu schreiben. Das ist jetzt nicht mehr so, weil in diesem Vollstudiensemester erfolgt vielleicht eine Themenfindung und vielleicht eine genaue Abstimmung des Themas. Aber dann sind die Personen natürlich wieder voll im Job. Und so ist es dann auch schwierig, schwieriger, sich zu motivieren und die Zeit zu finden, diese Abschlussarbeit zu schreiben, oder jetzt ist es eine Bachelorarbeit.» (I6)

Im Fachbereich FESES bestehen durch die Erhöhung von 12 ECTS-AP auf 60 ECTS-AP Probleme, die Student*innen von der Sinnhaftigkeit einer Ausbildung zu überzeugen. In Tabelle 16 werden nochmals alle Vor- und Nachteile der Pädagog*innenbildung NEU, eingeschätzt durch die Institutsleiter*innen, überblicksartig dargestellt.

Tabelle 16: Übersicht Einschätzung der Vor- und Nachteile der Pädagog*innenbildung NEU durch die Institutsleiter*innen

	Allgemein	Vollzeitstudium	berufsbegleitendes Studium
Vorteile	– Qualitätssteigerung – Masterstudium – höhere Akzeptanz der Ausbildung seitens der Schulen – besser abgestimmte Module und Lernergebnisse – gemeinsames Kompetenzprofil auf allen Stufen der Pädagog*innenbildung – Zusammenführung der Bereiche der BMHS- und der Berufsschullehrer*innenausbildung	– sinnvoll strukturierte Curricula	– gesetzlich verankertes Studium (Fachbereich FESES)
Nachteile	– Höherer Arbeits- und Kommunikationsaufwand unter Lehrenden – Struktur (BWG) wird teilweise als undurchschaubar wahrgenommen – Planung von Einsätzen Lehrender kompliziert	– Problem, dass nach dem Studium teilweise zuerst Berufspraktika absolviert werden müssen – Langes Studium → neue Konkurrenzsituation – Längeres Studium ↔ Lehrermangel	– Kürzung des Vollzeitjahres – Wegfall von Fachwissenschaften – Kein verpflichtender Master – Motivationsprobleme im Fachbereich FESES

5.2.5 Einstellung gegenüber der Fragebogenerhebung

Die Institutsleiter*innen zeigten sich offen gegenüber der Fragebogenerhebung und bestätigten ihre Unterstützung. Um die Rücklaufquote zu verbessern, wurde vereinbart, die Erhebung in Lehrveranstaltungen einzubinden. Außerdem wurde zugesichert, den Fragebogen möglichst kurz zu halten. Die Institutsleiter*innen fänden es spannend, eine Spiegelung der Kompetenzeinschätzung von Student*innen und Lehrenden zu erhalten. Für die spezifische Berücksichtigung der Berufsbildung nannte eine interviewte Person ‚Diversität‘ und ‚Heterogenität‘.

«Es ist jetzt schwer zu sagen. Ich denke eines, was sehr zentral ist, ist alle Kompetenzen im Umgang mit Diversität und Heterogenität. Weil wir sehr heterogene Lerngruppen haben, sehr diverse Lerngruppen, also Schülerinnen und Schüler haben. Das ist sicher etwas, was wir im berufsbildenden Schulwesen, was das berufsbildende Schulwesen auszeichnet. Also nicht auszeichnet, sondern einfach beinhaltet. Also ich glaube, das ist etwas über alle Bereiche, weil Kooperation ist sicher auch ein wichtiger Bereich, aber eher für die duale Ausbildung. Heterogenität, Diversität, das ist sicher, damit muss jede Lehrperson gut umgehen können.» (I1)

5.3 Diskussion

Die sieben Interviews waren in Hinblick auf die Evaluierung der Pädagog*innenbildung NEU aufschlussreich. Eine Vielzahl an Aspekten der neuen Lehrer*innenausbildung wurde besprochen. Aufgrund der Fülle und der Reichhaltigkeit der Befunde ist es in der vorliegenden Darstellung nicht möglich, diese allumfassend wiederzugeben. Neben dem Berichteten waren die Antworten der Institutsleiter*innen in Hinblick auf die Entwicklung des Fragebogens für die Student*innen (Kapitel 6) und die Lehrenden (Kapitel 7) relevant. In der vorliegenden Diskussion wird der Fokus auf die Evaluierungsfragen der Interviewstudie gelegt.

Dazu gehört u. a. die zentrale Frage, was unter professioneller Kompetenz, also dem Ziel des Erwerbs einer Pädagog*innenbildung, verstanden wird (EF-I1). Die Institutsleiter*innen verbinden damit vielfach die Handlungskompetenz von Pädagog*innen im Berufsfeld. Teilweise wurden auch Dispositionen erwähnt, die beispielsweise aus kognitionspsychologischer Sicht oder im Modell der Kompetenz als Kontinuum (Blömeke et al., 2015) für das Zeigen einer Performanz benötigt werden. Die neun Erklärungen von professioneller Kompetenz zeigen, dass die Institutsleiter*innen von unterschiedlichen Konzepten ausgehen, aber teilweise auch Gemeinsamkeiten bestehen. Das noch nicht bis ins Detail geklärte Verständnis von professioneller Kompetenz offenbarte sich auch in Interview 7. Die interviewte Person bemängelte, dass Grundlagen wie Wissen zur Motivationsforschung in den Curricula fehlen würden, und vermutet, dass dies aufgrund einer «falsch verstandenen Kompetenzorientierung» geschehen sein könnte. Dies erinnert an Reusser

(2014, Kapitel 2), der betont, dass mit Kompetenzorientierung nicht eine Abkehr von fachlicher Wissensbildung gemeint ist, sondern fachliche Bildung im Kontext überfachlicher Kompetenzen. Somit stellt sich die Frage, wie eine kompetenzorientierte Ausbildung gestaltet werden sollte. Geht es eher um die Performanz von zukünftigen Pädagog*innen bzw. um das Aufbauen von Dispositionen – wie klar definierten Grundlagen – oder um eine Kombination davon?

Zur Frage der Ausgestaltung einer kompetenzorientierten Ausbildung gehört auch jene nach der Zielperspektive, dem ‚Outcome‘. Hier liefert u. a. das gesetzlich verankerte Kompetenzprofil Hinweise. Die Institutsleiter*innen erachten dieses insgesamt als adäquat für eine Lehrer*innenausbildung (EF-I2). Dennoch machten sie Vorschläge dazu, wie das intendierte Curriculum 1. Ordnung weiterentwickelt werden könnte. Eine Person regte an, dass der bestehende Kompetenzbereich Diversitäts- und Genderkompetenz in ‚Vielfaltskompetenz‘ umgeändert werden sollte. Hinsichtlich Kompetenzbereichen, die im jetzigen Kompetenzprofil fehlen, schlugen mehrere Institutsleiter*innen vor, dieses um ‚digitale Kompetenzen‘ (Querschnittsmaterie oder eigener Bereich) sowie Kompetenzen im Bereich ‚Future-Skills‘ zu ergänzen. Einer*inem weiteren Institutsleiter*in fehlen die praktischen Kompetenzen. Hier stellt sich die Frage, ob die praktischen Kompetenzen nicht eher der ‚Performanzseite‘ eines Kompetenzverständnisses entsprechen und somit nicht unbedingt in das Kompetenzprofil gehören, wohingegen sie in eine Kompetenzdefinition einfließen müssten. Des Weiteren wurde von einer Person die Reihung der Kompetenzbereiche angesprochen. Hierzu könnte im intendierten Curriculum 1. Ordnung in einer Einleitung erwähnt werden, welche Kompetenzbereiche wie stark zu fördern sind und ob diese als gleichwertig für die Ausbildung von professioneller Kompetenz erachtet werden.

Die Curricula der PH und der HAUP wurden meist in Arbeitsgruppen erstellt (EF-I3). Dabei wurden unterschiedliche Stakeholder beigezogen – und dies, wie ein*e Institutsleiter*in ausführte, unter Berücksichtigung mehrerer ‚Häuser‘. Das Curriculum 1. Ordnung wurde dabei als nützlich empfunden und im Sinne einer Checkliste verwendet. Es gab aber auch interviewte Personen, die die Vorgaben als eher einengend wahrnahmen. Erklärend wurde ausgeführt, dass das Curriculum 1. Ordnung bisherige ‚Traditionen‘ nicht verdränge und deswegen auch auf Altbekanntes zurückgegriffen worden sei. Dies hätte wiederum die Akzeptanz aller Akteursgruppen für die neue Pädagog*innenbildung erhöht. Letzteres scheint zentral für das Gelingen der Umsetzung der Pädagog*innenbildung NEU auf curricularer Ebene gewesen zu sein: Folglich kann eine Ausbildung offenbar nur so hochwertig sein, wie die involvierten Akteure diese mittragen und leben. Dies muss auch bei einer möglichen Weiterentwicklung der Pädagog*innenbildung NEU bedacht werden.

Die Erstellung des Curriculums 2. Ordnung wurde bislang vom QSR begleitet. Den Austausch mit diesem und vor allem die damit verbundenen Expert*inneneinschätzungen zu vorliegenden Curricula wurden von den Institutsleiter*innen geschätzt. Dennoch betonten sie, dass die Veränderung und die Anpassung von

Curricula aufwändig seien. Es würde gescheut, diesen Aufwand auf sich zu nehmen, da die Ressourcen in der Sekundarstufe Berufsbildung bereits stark strapaziert seien. Für die Befragten ist es wünschenswert, dass der Prozess vom Curricula-Entwurf bis zum Inkrafttreten vereinfacht wird und schneller vonstattengeht.

Die Institutsleiter*innen empfinden das Kompetenzprofil ihrer PH insgesamt als vollständig. Die bezüglich des intendierten Curriculums 1. Ordnung genannten Bereiche zur Erweiterung des Kompetenzprofils – ‚digitale Kompetenz‘ und ‚Future-Skills‘ – werden auch für die 2. Ordnung gewünscht. In einem Interview wurde erwähnt, dass im Curriculum des Fachbereichs DATG die Fachwissenschaften zu wenig repräsentiert seien.

Hinsichtlich der Ausgestaltung der Curricula der eigenen Institution sind die Institutsleiter*innen zufrieden, insbesondere mit den Curricula der Vollzeitstudien. Dennoch erkennen sie bei der konkreten Ausformulierung der Curricula – unter Berücksichtigung des ‚Constructive Alignment‘ – Herausforderungen. Ein*e Institutsleiter*in stellte beispielsweise fest, dass durch ein ‚kleinteiliges‘ Vorgehen oft zu viele Kompetenzen formuliert würden. Dies bemängelte auch der QSR (2021) im Bericht an den Nationalrat. Des Weiteren wird die aktuelle Praxis des kompetenzorientierten Prüfens beanstandet. Eine befragte Person stellte zudem fest, dass Lehrende bei der Planung von Lehre oft nur die eigene Lehrveranstaltung und nicht das Gesamtbild im Blick hätten, sodass es selten zu Verknüpfungen kommen würde. Hier gilt es, die zentrale Notwendigkeit festzuhalten, dass alle Lehrenden grundsätzlich wissen, welche professionellen Kompetenzen während des Studiums von den Student*innen erworben werden müssen (Abschnitt 7.2.3). Der Bekanntheitsgrad von Ausbildungscurriculum und Qualifikationsprofil unter den Student*innen wurde von den Institutsleiter*innen gering eingeschätzt. Sie gingen mit einer Ausnahme davon aus, dass das Curriculum den Student*innen nicht bekannt ist. Aus einer normativen Perspektive wäre es jedoch relevant, dass die Student*innen (und auch die Lehrenden) das Ziel der Ausbildung – die professionellen Kompetenzen – kennen. Um dies zu erreichen, könnte eine Lehrveranstaltung definiert werden, bei der die professionellen Kompetenzen des Curriculums thematisiert werden. Infolgedessen würden eventuell gewinnbringende Diskussionen entstehen, u. a. darüber, ob die Student*innen dieselben Kompetenzen für den Berufsalltag als relevant erachten. Ein optisch ansprechendes und tendenziell kurz formuliertes Qualifikationsprofil könnte zu einer gelingenden Umsetzung beitragen.

Ob die Student*innen die geforderten professionellen Kompetenzen erwerben, konnten die Institutsleiter*innen nicht vollumfänglich beantworten, da ihnen keine Instrumente vorliegen, die sie für die valide Messung der Kompetenzen einsetzen könnten (EF-I4). Grundsätzlich denken die Institutsleiter*innen, dass die Kompetenzen erreicht werden. Darauf schließen sie ausgehend von Rückmeldungen aus dem Schulumfeld (z. B. Direktor*innen). Ein*e Institutsleiter*in betonte, dass die Kompetenzentwicklung ebenfalls ein individueller Prozess sei.

Bestimmte Student*innen würden in seinen*ihren Augen die Ausbildungsziele vollumfänglich erreichen, andere hingegen nicht. Die befragten Personen machen den Kompetenzerwerb u. a. vom Engagement (Sinnhaftigkeit des Studiums, Motivation) der Student*innen und von deren investiertem Aufwand abhängig. Sie führten dazu aus, dass vor allem die berufsbegleitenden Student*innen durch ihre Tätigkeit als Lehrer*innen neben dem Studium stark belastet seien. Deswegen nehmen die Institutsleiter*innen an, dass die berufsbegleitenden Student*innen geringere Kompetenzen hinsichtlich Theoriewissen entwickeln, dafür jedoch bei der Praxisfähigkeit besser abschneiden als die Student*innen im Vollzeitstudium.

Ein*e Institutsleiter*in war kritisch hinsichtlich der Frage eingestellt, ob die Student*innen des Fachbereichs FESES die verlangten Kompetenzen erwerben. So verträten diese oftmals die Einstellung, dass sie in der Lage seien, ohne Studium zu unterrichten. Außerdem seien sie teilweise bereits ein Jahr im Schuldienst tätig, bevor sie an die PH kämen. Sie seien dann bereits durch die berufsbildenden Schulen sozialisiert worden und erkannten teilweise keine Notwendigkeit für ein Studium.

Die Institutsleiter*innen benennen sowohl Vor- als auch Nachteile der Pädagog*innenbildung NEU im Vergleich zur früheren Pädagog*innenbildung (Tabelle 16; EF-14). Positiv ist, dass sie das Gefühl haben, die Qualität des Studiums habe sich erhöht und die Module sowie die Lernergebnisse/Kompetenzen seien besser aufeinander abgestimmt. Die bessere Abstimmung scheint aber auch mit einer höheren Belastung der Lehrenden durch beispielsweise vermehrte Absprachen einherzugehen. Als wesentliche Probleme wurden vor allem strukturelle Fragen wie die Dauer des Vollzeitstudiums genannt. Da sich dieses nun über fünf Jahre erstreckt, stehen die PH in einem neuen Konkurrenzverhältnis mit anderen Institutionen.¹⁶ Außerdem wirkt ein verlängertes Studium dem Lehrer*innenmangel nicht entgegen. Hinsichtlich der berufsbegleitenden Student*innen werden von bestimmten Institutsleiter*innen der Wegfall der Fachwissenschaften und von allen Befragten die Kürzung des Vollzeitjahres an der PH bedauert. Letzteres würde zu einer noch größeren Belastung der berufsbegleitenden Student*innen führen.

6 Fragebogenerhebung unter den Student*innen an Pädagogischen Hochschulen

Im Zentrum der Fragebogenerhebung bei den Student*innen aller Ausbildungsjahre und Fachbereiche stand die Einschätzung der Kompetenzerreichung (EF₄) sowie der Lerngelegenheiten (EF₅). Außerdem sollten die Fragen zur Studienorganisation

¹⁶ Da scheinbar das Masterstudium optional geworden ist, dürfte dieses Problem entfallen (Abschnitt 3.5.4)

und zur Qualität der Lehrveranstaltungen Möglichkeiten bieten, Rückschlüsse auf das intendierte Curriculum 2. Ordnung sowie das implementierte Curriculum zu ziehen. Die Forschungsfragen für die Fragebogenerhebung zur Beantwortung der Evaluierungsfragen lauten wie folgt:

- EF-FS1 Kennen die Student*innen das Ausbildungscurriculum?*
- EF-FS2 Wie beurteilen die Student*innen die Ausbildung im Allgemeinen?*
- EF-FS3 Wie schätzen die Student*innen die Qualität der Lehre ein?*
- EF-FS4 Wie schätzen Student*innen die Lerngelegenheiten in Bezug auf die Studienbereiche (allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen, Fachdidaktik, Fachwissenschaften, pädagogisch-praktische Studien) ein?*
- EF-FS5 Wie hoch schätzen die Student*innen ihre Kompetenzen in Bezug auf das Kompetenzprofil, in Abhängigkeit von Studienform und Studienjahr, ein?*

6.1 Methode

Um die Wirksamkeit der Pädagog*innenbildung NEU in Bezug auf das erreichte Curriculum prüfen zu können wurde – analog zur Evaluierung der Allgemeinbildung – auf subjektive Kompetenzeinschätzungsfragebögen zurückgegriffen. Der Einsatz des Selbsteinschätzungsverfahrens ermöglichte die Erfassung aller Kompetenzbereiche, die im intendierten Curriculum festgehalten sind, was gemäß Bergmann et al. (2015) zentral für eine Evaluierungsstudie ist. Kyndt et al. (2014) halten in Bezug auf die Methode der Selbsteinschätzung fest: «Research has indicated that, if properly designed, self-report instruments can be a valuable tool in measuring student's competencies» (S. 366). Sie verweisen dabei auf Forschungsergebnisse von Braun et al. (2012) und Khaled et al. (2014). Die Selbsteinschätzung ist somit gleichzeitig eine Limitation wie auch eine Chance. Als weitere Limitation muss angefügt werden, dass der Kompetenzerwerb der Student*innen zwar aus unterschiedlichen Studienjahren erfragt wurde, aber keine längsschnittlichen Daten vorliegen, welche die Entwicklung der Kompetenzeinschätzung derselben Student*innen im Verlauf der Ausbildung aufzeigen würden.

6.1.1 Instrumente

Bei der Fragebogenerstellung wurden drei unterschiedliche Quellen berücksichtigt: (1) Wie in der Einleitung (Kapitel 1) angemerkt, gibt es für die Evaluierung der Pädagog*innenbildung NEU zwei Projektteams. Die PH St.Gallen evaluiert die Allgemeinbildung und die PH Luzern die Berufsbildung. Die *Evaluierungsstudie der Allgemeinbildung* begann vor jener der Berufsbildung und somit lag bereits ein Fragebogen vor. Die darin eingesetzten Instrumente wurden für die Anwen-

dung im Rahmen der Berufsbildung geprüft. (2) Die *Curriculumsanalyse* lieferte u. a. Hinweise darauf, welche Kompetenzbereiche bzw. welche Lernergebnisse/ Kompetenzen (LeKo) wie stark von den PH berücksichtigt werden. Die quantitativen Angaben halfen dabei, einzuschätzen, welche Skalen ausgewählt werden sollten, um LeKo zu berücksichtigen, die effektiv im Studium vorkommen. (3) Die *Interviewstudie* hat offenbart, dass auch Fragen zur Ausbildung im Allgemeinen (Struktur, Belastung) aufgenommen werden sollten. In Tabelle 17 sind die Skalen aufgeführt, deren Ergebnisse in diesem Kapitel vorgestellt werden.

*Tabelle 17: Übersicht der in diesem Kapitel berichteten Instrumente der Befragung der Student*innen*

Kompetenzbereich	Skala/Items	Anzahl Items	Quelle
Hintergrundvariablen	Verbund, Alter, Betreuungsverpflichtungen, Bildung, Geschlecht, Tätigkeit neben Studium	21	PH SG – Evaluierung Allgemeinbildung (2021), Schober et al. (2020), Eigenkonstruktionen
Allgemeine pädagogische Kompetenz	Didaktische Kompetenz	5	Jerusalem & Röder (2009), Brüning & Saum (2015)
	Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung	4	Gröschner & Schmitt (2009)
	Diagnostische Kompetenz	5	Kunter et al. (2017)
	Klassenführungscompetenz	5	übersetzte Items von Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) in Kunter et al. (2017) PHSG – Evaluierung Allgemeinbildung (2021)
Diversitäts- und Genderkompetenz	Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen	10	Schmitz et al. (2020) Eigenkonstruktion
	Umgang mit Diversität	3	Eigenkonstruktion
Professionsverständnis	Reflexion der Lernbiografie und Rollenverständnis	5	Eigenkonstruktion
	Qualitätsmanagement	4	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020); PHSG – Evaluierung Allgemeinbildung (2021), Eigenkonstruktion
Bildungsaufgabe und Selbstverständnis	Zusammenspiel Wissenschaft und Praxis	4	Eigenkonstruktion
	Professionelle Wertevermittlung	4	Eigenkonstruktion, Affolter et al. (2015)
Fachliche und (fach)didaktische Kompetenz	Fachliche Kompetenz	5	Morgenroth et al. (2021)
	Fachdidaktische Kompetenz	5	Morgenroth et al. (2021)
	Lehrmethoden und Lehrmedien	4	Schmid et al. (2020)

Soziale Kompetenz	Beziehung zu Schüler*innen	4	Baumert et al. (2009), PH SG – Evaluierung Allgemeinbildung (2021), Eigenkonstruktion
	Kompetentes Sozialverhalten fördern	4	Jerusalem & Drössler (2009), Brüning & Saum (2015)
	Umgang mit schwierigen Situationen	4	Eigenkonstruktion
	Kommunikation und Gesprächskompetenz	4	Keller-Schneider (2014), Prasse & Mandel (o. D.), Eigenkonstruktion
Digitale Kompetenz	Digital Materialien gestalten und Lehren und Lernen ermöglichen	4	digi.checkP (2021), Virtuelle PH (2019)
	Digital Lehren und Lernen im Fach	5	digi.checkP (2021), Virtuelle PH (2019)
Ausbildung an der PH	Qualität der Lehrveranstaltungen	10	Klemenz et al. (2014), Laschke & Blömeke (2014)
	Verschiedenes zum Studium	7	Kunter et al. (2017), Hascher (2020), Eigenkonstruktion
	Aufbau und Struktur des Studiums	11	Eigenkonstruktion
	Masterstudium	3	Eigenkonstruktion
	Ausbildungscurriculum und Qualifikationsprofil	2	Eigenkonstruktion
	Covid-19-Pandemie	6	Messerli et al. (2020), Schober et al. (2020)

6.1.2 Durchführung

Der Fragebogen wurde mit dem Programm LimeSurvey aufgesetzt. Die Onlinebefragung konnte mit Hilfe aller gängigen Geräte (z. B. Computer, Tablet, Smartphone) und Betriebssysteme ausgefüllt werden. Insgesamt 70.9 % der Student*innen bearbeiteten den Fragebogen während einer Lehrveranstaltung. In den meisten Fällen wurden ihnen zunächst ein fünfminütiges Einführungsvideo zur Evaluierung und zur Durchführung gezeigt. Danach beantworteten sie den Onlinefragebogen.

Die Student*innen wurden gebeten, 95 Fragen auf 17 Seiten zu beantworten. Für die Befragung wurden 60 Minuten veranschlagt, die Student*innen brauchten im Durchschnitt 35 Minuten ($SD = 22.05$) bei einem Median von 33 Minuten. Innerhalb des Fragebogens war es nicht möglich, zurückzugehen und Antworten abzuändern. Am Ende der Befragung bestand die Möglichkeit, die Antworten als PDF-Datei auszudrucken. Den Student*innen wurde zugesichert, dass ihre anonymisierten Daten ausschließlich auf den Vor-Ort-Servern der PH Luzern und des schweizerischen akademischen Netzwerks von SWITCHdrive gespeichert werden.

Der Befragungszeitraum wurde ursprünglich vom 23. April bis zum 23. Mai 2022 angesetzt. Aufgrund einer noch nicht vollständig zufriedenstellenden Rücklaufquote wurde die Befragung bis zum 30. Juni 2022 verlängert.

6.1.3 Analysen

Alle statistischen Analysen wurden mit Hilfe des Programms SPSS, Version 28, oder mit Mplus, Version 8.8, durchgeführt. Um deskriptive Resultate zu erhalten, wurden Häufigkeitsauszählungen vorgenommen.

Für die Feststellung, ob Student*innen im Vollzeit- sowie im berufsbegleitenden Studium signifikant unterschiedliche Einschätzungen bezüglich des Erwerbs der verschiedenen Kompetenzbereiche oder anderer Aspekte (z. B. ECTS-AP für ein Bachelorstudium) vornehmen, wurden t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. Sofern sich der Mittelwertunterschied als signifikant herausstellte, wird als Effektstärke jeweils Cohens d aufgeführt. Die Effektstärke d wird nach Cohen (1988) in folgender Weise interpretiert: $|d| = 0.2$ bis $< 0.5 \rightarrow$ geringer, kleiner Effekt; $|d| = 0.5$ bis $< 0.8 \rightarrow$ mittlerer Effekt; $|d| = 0.8 \rightarrow$ starker, großer Effekt. Zur Prüfung der Varianzhomogenität wurde der Levene-Test berechnet. Falls dieser signifikant war und somit Varianzheterogenität vorlag, wurde auf den robusteren Welch-Test zurückgegriffen. Vorliegend wurde davon ausgegangen, dass die Daten normalverteilt sind bzw. eine etwaige Verletzung der Normalverteilung aufgrund des zentralen Grenzwertsatzes für Gruppen von $n > 30$ kein Problem darstellt (Bortz & Schuster, 2010).

Um zu beurteilen, ob die Studienform oder das Studienjahr signifikant mit der Kompetenzeinschätzung zusammenhängen, wurden einfaktorielle und zweifaktorielle Varianzanalysen durchgeführt. Die Voraussetzung der Varianzhomogenität wurde hier mit dem Levene-Test basierend auf dem Median (Brown-Forsythe-Test) geprüft. Bei der zweifaktoriellen Analyse wurde jeweils der Medianwert berücksichtigt, da dieser robuster auf unterschiedlich große Gruppen reagiert (Sharma & Kibria, 2013). Beim Auftreten von Varianzheterogenität wurde im Fall der zweifaktoriellen Varianzanalyse zur einfaktoriellen gewechselt und bei der einfaktoriellen Varianzanalyse alternativ die Welch-ANOVA verwendet. Für die Post-hoc-Analysen wurden sowohl der als streng geltende Bonferroni-Test als auch der Games-Howell-Test (robuster hinsichtlich ungleich großer Stichproben und der Verletzung von Varianzgleichheit – einfaktorielle Varianzanalyse) verwendet.

Um zu prüfen, inwiefern die Skalen reliabel sind, wurden in Mplus für alle Skalen zur Kompetenzeinschätzung konfirmatorische Faktoranalysen berechnet. Dabei wurde ein eindimensionales tau-kongenerisches Modell mit dem MLR-Schätzer verwendet und alle latenten Varianzen wurden auf 1 fixiert. Als Gütekriterien wurden der Comparative Fit Index (CFI) $> .95$ und der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) < 0.08 herangezogen (Hu & Bentler, 1999). Ebenfalls wurde mit SPSS Cronbachs Alpha bestimmt. War dieses zufriedenstellend ($> .7$, Osterlind, 2006) und lag mindestens eines der beiden Gütekriterien (CFI oder RMSEA) im genannten Bereich, wurde die jeweilige Skala ausgewertet.

6.1.4 Stichprobe

Insgesamt

Insgesamt haben 884 Student*innen den Fragebogen ausgefüllt. Dies entspricht bei einer Grundgesamtheit von 2372 Student*innen 37,3 %. Vollständig bearbeitet wurde der Fragebogen von 85 % der Student*innen. Davon waren 48,3 % weiblich, 48,8 % männlich und 0,6 % divers. Die Teilnehmer*innen waren im Schnitt 34,73 Jahre alt ($SD = 9,58$). Die jüngste Person war 18 und die älteste 60 Jahre alt. Von 4,8 % der Student*innen fehlt eine Angabe zum Alter. Knapp 89 % waren in ein Bachelorstudium eingeschrieben, 11 % studierten im Masterstudium.

Stichprobe Bachelor

Von den Bachelor-Student*innen füllten 783 den Fragebogen aus. Von ihnen bearbeiteten 86 % diesen vollständig und 14 % brachen die Bearbeitung vor dem Ende ab. Insgesamt 47 % der Bachelor-Student*innen waren weiblich, 50,2 % männlich, 0,4 % divers und 2,4 % machten keine Angabe zu ihrem Geschlecht. Das Durchschnittsalter der Student*innen betrug 34,67 Jahre ($SD = 9,47$). Die jüngste Person war 18, die älteste 60 Jahre alt. Von 4,9 % der Student*innen fehlt eine Angabe zum Alter.

Von den Bachelor-Student*innen der Sekundarstufe Berufsbildung haben 38,2 % eine Lehre abgeschlossen und 27,5 % eine Meisterprüfung bzw. Befähigungsprüfung absolviert.

Zugehörigkeit PH und Fachbereich

In Tabelle 18 ist die Zusammensetzung der Stichprobe in Bezug auf das Studienprogramm und den Studienort aufgeschlüsselt dargestellt. Die meisten Bachelor-Student*innen sind in dem Fachbereich «Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe» (DATG) (47,64 %) eingeschrieben. Danach folgt der Fachbereich «Fach einschlägige Studien ergänzende Studien» (FESES) mit 14,18 %. Der Fachbereich «Information und Kommunikation (Angewandte Digitalisierung)» (IKAD) ist mit 11,24 % und der Fachbereich «Ernährung» (E) mit 10,09 % der Student*innen vertreten. Des Weiteren gehören 0,77 % bzw. 2,68 % der Stichprobe den Fachbereichen «Soziales» (SOZ) und «Erziehung – Bildung – Entwicklungsbegleitung» (EBE) an.

Rücklaufquote

Die Rücklaufquote entspricht bei einer Grundgesamtheit von 1995 Student*innen 39,3 %. Dies ist ein akzeptabler Wert. Wenn nur die Student*innen der PH betrachtet werden, liegt die Rücklaufquote bei 48,5 %. Für die meisten Fachbereiche entspricht die Stichprobe prozentual etwa der Verteilung der Grundgesamtheit (Abschnitt 3.7). In Bezug auf Letztere sind die Student*innen der HAUP allerdings unterrepräsentiert.

Tabelle 18: Stichprobenbeschreibung der Bachelor-Student*innen aufgeschlüsselt nach Studienprogramm und Studienort

Studienort	Vollzeitstudien					berufsbegleitende Studien					Total	G	R%
	MD	E	IKAD	AB	UB	EBE	SOZ	DATG	FESES	AuU			
Verbund Mitte											196	390	50.26
PH Oberösterreich		1	39			8	4	72 ^c	8		132	322	40.99
PH Salzburg	1							62 ^h	1		64	68	94.12
Verbund Nord-Ost											184	534	34.46
PH Wien	21	29	16		1	2		58 ^o	23		150	364	41.21
PH Niederösterreich			2					12 ⁿ	20 ^d		34	170	20.00
HAUP				18 ^b	38 ^a					25	81	546	14.84
Verbund Süd-Ost											153	316	48.42
PH Steiermark		27	27			3	1	38 ^g	14 ^f		110	263	41.83
PH Kärnten						4 ^j		21 ⁱ	18 ^e		43	53	81.13
Verbund West											169	209	80.86
PH Tirol		22	4	1		4		57 ^k	19		107	112	95.54
PH Vorarlberg							1 ^p	53 ^l	8 ^m		62	97	63.92
Total	22	79	88	19	39	21	6	373	111	25	783	1995	39.25
G-Fachbereiche	38	134	139	204	100	46	12	790	290	242	1995		
R%-Fachbereiche	57.89	58.96	63.31	9.31	39.00	45.65	50.00	47.22	38.01	10.33			

Anmerkungen. MD = Mode und Design; E = Ernährung; IKAD = Information und Kommunikation (Angewandte Digitalisierung); AB = Agrarbildung und Beratung; UB = Umweltbildung und Beratung; EBE = Erziehung – Bildung – Entwicklungsbegleitung; SOZ = Soziales; DATG = Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe; FESES = Facheinschlägige Studien ergänzende Studien; AuU = Agrar- und Umweltpädagogik für Akademiker*innen (N = 15), Agrarbildung und Beratung für Berufspraktiker*innen (N = 1), FESES (N = 3); G = Grundgesamtheit (Abschnitt 3.7); R% = Rücklaufquote in %; a = 1 Person zählt sich zusätzlich zur BOKU; b = 1 Person zählt sich zusätzlich zur PH Wien; c = 1 Person zählt sich zusätzlich zur PH Niederösterreich; d = 1 Person zählt sich zusätzlich zur PH Burgenland und 3 zur PH Wien; e = 1 Person zählt sich zusätzlich zur PH Niederösterreich und 3 zur PH Steiermark; f = 1 Person zählt sich zusätzlich zur PH Kärnten und PH Niederösterreich sowie eine weitere zur PH Burgenland; g = 1 Person zählt sich auch zur PH Niederösterreich; h = 13 Personen zählen sich auch zur PH Oberösterreich; i = 6 Personen zählen sich auch zur PH Steiermark; j = 1 Person zählt sich auch zur PH Steiermark; k = 1 Person zählt sich zusätzlich zur PH Burgenland und eine zur BOKU; l = 28 Personen zählen sich zusätzlich zur PH Tirol; m = 7 Personen zählen sich zusätzlich zur PH Tirol; n = 5 Personen zählen sich zusätzlich zur PH Wien; o = 2 Personen zählen sich zusätzlich zur PH Burgenland; p = 1 Person zählt sich auch zur PH Tirol.

Anstellung und Verpflichtungen neben dem Studium sowie Aufwand in Stunden pro Woche

Von den Bachelor-Student*innen gaben 59.5 % an, als Lehrer*in an einer Schule zu arbeiten. 18.8 % sind in einem anderen, nicht pädagogischen Bereich und 2.7 % in einem anderen pädagogischen Bereich tätig. Des Weiteren berichteten die Student*innen, gleichzeitig als Lehrperson und in einem anderen pädagogischen Bereich (0.6 %), in einem pädagogischen sowie einem nicht pädagogischen Bereich (2.0 %) oder als Lehrperson und in einem nicht pädagogischen Bereich (4.7 %) beschäftigt zu sein. Insgesamt 18.5 % von ihnen führen ein eigenes Unternehmen. Weitere 9.7 % der angehenden Pädagog*innen arbeiten nicht und von 2.0 % liegen keine Angaben vor.

In Tabelle 19 ist die Anstellung der Bachelor-Student*innen neben dem Studium nach Studienformen dargestellt. Da Student*innen eines berufsbegleitenden Studiums an einer Schule angestellt sein müssen, um die Ausbildung absolvieren zu können, kommt es zu Unterschieden zwischen den beiden Studienformen ‚Vollzeit‘ und ‚berufsbegleitend‘. Von den berufsbegleitenden Student*innen sind ca. 81.72 % als Lehrpersonen tätig. Bei den Vollzeitstudent*innen sind es 11.34 %. Hingegen gehen 22.67 % der angehenden Pädagog*innen im Vollzeitstudium keiner Tätigkeit nach; bei jenen im berufsbegleitenden Studium sind es lediglich 3.73 %.

Tabelle 19: Anstellung neben dem Studium nach Studienform

	Vollzeit N	berufsbegleitend N
Lehrperson an Schule	28	438
Lehrperson und nicht pädagogischer Bereich	2	35
Lehrperson und pädagogischer Bereich	0	5
Nicht pädagogischer Bereich	130	17
Pädagogischer Bereich (z. B. Nachhilfe)	15	6
Nicht pädagogischer und pädagogischer Bereich	13	3
Keine Arbeit	56	20
Keine Angaben	3	12
Total	247	536^a

Anmerkungen. a = Die Student*innen des Fachbereichs FESES der HAUP sind hier ebenfalls inkludiert. Diese müssen nicht zwingend ein aufrechtes Dienstverhältnis haben, um das Studium zu absolvieren.

Die Differenzen zwischen den Student*innen der beiden Studienformen offenbaren sich auch im Aufwand für die jeweilige Tätigkeit (Tabelle 20). Die 30 Student*innen, die im Vollzeitstudium als Lehrer*innen angestellt sind, arbeiten im Mittel 12 Stunden, bei den berufsbegleitenden sind es 24 Stunden. Dies ist ein signifikanter Unterschied mit großer Effektstärke ($t(503) = -9.014, p < .001, d = -1.70$). Zusätzlich gaben 319 der berufsbegleitenden Student*innen an, (exkl. Vor- und Nachbereitung) 20 bis 29 Stunden zu unterrichten; 78 von ihnen tun dies sogar im Umfang von 30 oder mehr Stunden. Bei den Vollzeitstudent*innen sind

es eine*r bzw. zwei Student*innen, die in diesem Umfang neben ihrer Ausbildung einer Unterrichtstätigkeit nachgehen.

Bezüglich des Aufwands für Tätigkeiten in einem anderen pädagogischen Bereich gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Studienformen. Ein solcher zeigt sich hingegen beim Aufwand für Tätigkeiten im nicht pädagogischen Bereich ($t(71) = -3.972$, $p < .001$, $d = -0.75$). Auch hier wenden berufsbegleitende Student*innen fast doppelt so viele Stunden auf wie Vollzeitstudent*innen. Bei Betrachtung des Aufwandes für das Studium sind es die Vollzeitstudent*innen, die mehr Stunden investieren ($t(378) = 9.284$, $p < .001$, $d = 0.82$). Die jeweiligen Effektstärken sind mittel bzw. groß.

Zusätzlich zu den bereits aufgeführten Tätigkeiten berichteten 37.4 % der Befragten, zum Zeitpunkt der Befragung eine Betreuungsverpflichtung zu haben.

*Tabelle 20: Aufwand in Stunden pro Tätigkeit bzw. für das Studium, Bachelorstudent*innen (t-Test für unabhängige Stichproben)*

Aufwand in Stunden für	N_V/N_BB	Vollzeit		BB		t	df	p	95 % KI		Cohens d
		M	SD	M	SD				L	U	
Unterricht (exkl. Vor- und Nachbereitung)	30/475	12.00	10.80	24.09	6.84	-9.014	503	< .001	-14.73	-9.46	-1.70
Tätigkeit anderer pädagogischer Bereich	28/14	9.93	8.44	17.29	13.71	-1.841 ^a	18	.082	-15.75	1.04	
Tätigkeit nicht pädagogischer Bereich	145/52	14.20	8.83	21.58	12.31	-3.972 ^a	71	< .001	-11.80	-3.67	-0.75
Studium	209/420	28.26	15.38	16.57	13.80	9.284 ^a	378	< .001	9.21	14.16	0.82

Anmerkungen. N_V = Anzahl an Student*innen im Vollzeitstudium, N_BB = Anzahl an Student*innen im berufsbegleitenden Studium; BB = berufsbegleitend; L = unterer Wert; U = oberer Wert; a = Welch-Test.

Stichprobe Master-Student*innen

Wie aus Tabelle 21 abzulesen ist, haben 101 Master-Student*innen an der Befragung teilgenommen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 26.79 %. Von den Master-Student*innen waren 58.4 % weiblich, 37.6 % männlich, 2.0 % divers und 2.0 % machten keine Angaben zu ihrem Geschlecht. Das Durchschnittsalter der Student*innen betrug 35.13 Jahre ($SD = 10.45$). Die jüngste Person war 22, die älteste 58 Jahre alt. Von 4.0 % der Student*innen fehlt eine Angabe zum Alter.

Mit einer Rücklaufquote von 70 % ist der Masterstudiengang «Erwachsenenbildung und Weiterbildungsmanagement» am stärksten repräsentiert. Etwa ein Drittel der Student*innen absolviert einen Masterkursus im Bereich Medieninformatik.

Tabelle 21: Stichprobenbeschreibung der Master-Student*innen aufgeschlüsselt nach Studienprogramm und Studienort

	ME	ER	MO	AP	UP	INK	PSP	MPS	ERW	Total	G	R%
Verbund Mitte												
PH Oberösterreich	20						11			31	95	32.63
Verbund Nord-Ost												
PH Wien	2	10 ^a	10 ^c	1				7 ^d		30	94	31.91
PH Niederösterreich											3	0.00
HAUP				10	1					11	91	12.09
Verbund Süd-Ost												
PH Steiermark	7 ^b	4 ^c								11	73	15.07
Verbund West												
PH Tirol	2	2							14	18	21	85.71
Total	31	16	10	11	1	0	11	7	14	101	377	26.53
G-Fachbereiche	85	63	21	76	15	19	41	37	20	377		
R%-Fachbereiche	36.47	25.40	47.62	14.47	6.67	0.00	26.83	18.92	70.00	26.79		

Anmerkungen. ME = Medieninformatik (PH Steiermark)/Educational Media (PHOÖ)/Medienmanagement (PH Wien); ER = Gesundheitspädagogik, Prävention, Ernährungsbildung (PH Steiermark)/Sozial- und Gesundheitsmanagement (PH Wien), Nachhaltigkeitsmanagement in Gesundheit und Ernährung (PHOÖ); INK = Inklusive Pädagogik – Integrative Berufsausbildung (PH Steiermark)/Inklusive Pädagogik (PH Niederösterreich); MPS = Schwerpunkte Medienpädagogik (N = 2)/Personal- und Sozialkompetenz (N = 4); PSP = Persönlichkeitsbildung, soziale Kompetenz und politische Bildung; MO = Modemanagement; AP = Agrarpädagogik und Beratung; UP = Umweltpädagogik und Beratung; ERW = Erwachsenenbildung und Weiterbildungsmanagement; a = 1 Person ist an der PH Wien und der PH Burgenland eingeschrieben; b = 1 Person gab an, an PH Oberösterreich und PH Steiermark zu studieren. Diese wurde wegen der Bezeichnung des Masterstudiums der PH Steiermark zugeordnet; c = 1 Person gab die PH Kärnten an und wurde der PH Steiermark zugeteilt; d = 1 Person studiert an der PH Wien und der PH Burgenland; e = 1 Person gab an, zusätzlich zur PH Wien an der PH Oberösterreich zu studieren, f = 1 Person, die an der PHOÖ studiert, gab Berufspädagogik an – sie wird unter PSP aufgeführt.

6.1.5 Datengrundlage für die folgenden Analysen

Aufgrund der Datensituation wurde entschieden, für die folgenden Analysen lediglich die Daten der Bachelorstudent*innen zu verwenden. Diese sind mit einer ausreichend großen Stichprobe vertreten und ein Vergleich ist bedingt durch eine ähnliche Ausgangssituation unkomplizierter. Masterstudent*innen würden das Bild verzerren. Zusätzlich wurden auch die Student*innen der HAUP nicht berücksichtigt, da sie einerseits nicht repräsentativ vertreten sind und andererseits mit dem Studium teilweise eine andere Zielsetzung verfolgen. Die Student*innen der HAUP streben nicht zwingend eine Tätigkeit in einer berufsbildenden Schule an. Die in die statistischen Analysen eingeflossene Grundgesamtheit liegt demnach bei 701 Student*innen. Von diesen Bachelor-Student*innen der PH waren 34.1 % weiblich, 54.1 % männlich, 0.1 % divers und 2.7 % machten keine Angaben zu

ihrem Geschlecht. Das Durchschnittsalter der Student*innen betrug 35,51 Jahre ($SD = 9,39$). Die jüngste Person war 18, die älteste 60 Jahre alt. Von 4,0 % der Student*innen fehlt eine Angabe zum Alter.

6.2 Resultate

6.2.1 Ausbildungscurriculum und Qualifikationsprofil (EF-FS1)

Wie in Tabelle 22 dargestellt, gaben die Student*innen an, das Ausbildungscurriculum ihres Fachbereichs nur ‚teils teils‘ zu kennen ($M = 3,03$, $SD = .95$). Das im Curriculum verankerte Qualifikationsprofil ist ihnen im Mittel nicht umfassend bekannt ($M = 2,87$, $SD = .98$). So berichteten 5,8 % der Student*innen, das Curriculum überhaupt nicht zu kennen, und 7,8 % von ihnen ist das Qualifikationsprofil unbekannt. Hingegen schätzen 4,1 % bzw. 3,7 % der angehenden Pädagog*innen, dass sie das Curriculum bzw. das Qualifikationsprofil sehr gut kennen.

Tabelle 22: Vertrautheit mit dem Curriculum und dem Qualifikationsprofil

Item	Werte	N	M	Mdn	SD	Min.–Max.
Wie gut kennen Sie das Ausbildungscurriculum Ihres Fachbereichs?	1 ‚überhaupt nicht‘ bis 5 ‚sehr gut‘	613	3,03	3	.95	1–5
Wie gut kennen Sie das im Curriculum verankerte Qualifikationsprofil Ihres Fachbereichs?	1 ‚überhaupt nicht‘ bis 5 ‚sehr gut‘	613	2,87	3	.98	1–5

Anmerkungen. M = Mittelwert, Mdn = Median; SD = Standardabweichung; Min. = minimaler Wert; Max. = maximaler Wert.

6.2.2 Bewertung der Ausbildung an PH (EF-FS2, EF-FS3)

Um mehr über die Einschätzung der Student*innen zum intendierten und implementierten Curriculum zu erfahren, wurden diese zu verschiedenen Aspekten, beispielsweise zum Aufbau des Studiums oder zur Bewertung der Studienbereiche, befragt.

Aufbau und Struktur des Studiums

Für ein Bachelorstudium müssen 240 ECTS-AP und für ein Masterstudium 60 ECTS-AP erbracht werden. Dies erachten 2,8 % der Student*innen für ein Bachelorstudium als zu wenig, 38,1 % halten es für genau richtig und 59,0 % für zu viel ($n = 598$, $M = 2,56$, $SD = .55$). Beim Masterstudium finden 12,8 % die Zahl der AP zu gering, 65,6 % empfinden sie als genau richtig und 21,6 % als zu hoch ($n = 541$, $M = 2,09$, $SD = .58$). Die Student*innen wurden außerdem gebeten, eine Einschätzung dazu abzugeben, wie viele ECTS-AP sie im Allgemeinen für ein

Bachelorstudium und im Spezifischen für die vier Studienbereiche «allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen» (BWG), «Fachwissenschaften» (FW), «Fachdidaktik» (FD) sowie «pädagogisch-praktische Studien» (PPS) im Vollzeitstudium bzw. im berufsbegleitenden Studium veranschlagen würden.¹⁷ Wie aus Tabelle 23 hervorgeht, schätzten die Student*innen im Vollzeitstudium für ein Bachelorstudium im Durchschnitt 190 ECTS-AP als angemessen ein, bei einem Median von 240 ECTS-AP. Für FW und PPS würden die Student*innen im Mittel 63 ECTS-AP ansetzen ($Mdn = 60$, $SD = 38.45$) bzw. 56 ECTS-AP ($Mdn = 60$, $SD = 31.25$). Für FD würden sie 43 ECTS-AP ($Mdn = 50$, $SD = 22.96$) und für BWG 29 ECTS-AP ($Mdn = 30$, $SD = 17.70$) vorsehen.

Die Student*innen der Fachbereiche DATG, EBE und SOZ finden im Mittel, dass ein Bachelorstudium mit 147 ECTS-AP ($Mdn = 180$, $SD = 97.90$) absolviert werden könnte. Sie wiesen den PPS am meisten Punkte zu ($M = 48.19$, $Mdn = 40$, $SD = 40.87$). Die FW erhielten durchschnittlich 33 ECTS-AP ($Mdn = 30$, $SD = 28.54$) und der FD wurden 37 ECTS-AP zugeordnet ($Mdn = 40$, $SD = 29.84$). Mit 28 ECTS-AP wurden für die BWG am wenigsten ECTS-AP veranschlagt ($Mdn = 20$, $SD = 22.61$).

Für die Student*innen des Fachbereichs FESES scheinen die FW und die PPS am bedeutendsten zu sein ($M = 31.97$, $Mdn = 10$, $SD = 53.91$ bzw. $M = 28.13$, $Mdn = 15$, $SD = 35.38$). Insgesamt würden sie für ein Bachelorstudium 97 ECTS-AP bei einem Median von 60 ECTS-AP einplanen.

Vollzeitstudent*innen unterscheiden sich hinsichtlich der Vergabe von ECTS-Punkten für ein Bachelorstudium signifikant von Student*innen, die ein berufsbegleitendes Studium in den Fachbereichen DATG, EBE und SOZ absolvieren. Konkret bezieht sich dies auf die ECTS-AP für die Studienbereiche FW und die gesamthaft zu erwerbenden ECTS-AP (Tabelle 24).

Am stärksten ist der Effekt hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Ausbildung. Hier würden Vollzeitstudent*innen 63 ECTS-Punkte und berufsbegleitende Student*innen 33 ECTS-Punkte vergeben ($t(223) = 7.838$, $p < .001$, $d = .92$). Bei den ECTS-AP für ein Bachelorstudium beträgt der Unterschied zwischen den Gruppen ca. 45 ECTS-AP. Die Effektstärke ist hier gering ($t(329) = 4.614$, $p < .001$, $d = .48$). Der p-Wert zum Unterschied bezüglich der ECTS-AP-Vergabe für die PPS ist mit $p = .051$ knapp nicht signifikant ($t(337) = 1.962$, $p = .051$). Die Tendenz ist aber dahingehend, dass die Vollzeitstudent*innen dem Bereich mehr ECTS-AP zuteilen würden ($M = 55.73$, $SD = 31.25$) als die Student*innen des berufsbegleitenden Studiums ($M = 48.19$, $SD = 40.87$).

¹⁷ Wie in Abschnitt 3.5.5 beschrieben, sind für die BWG 60 ECTS-AP, für die FW 120 ECTS-AP und für die FD 60 ECTS-AP vorgesehen. Die PPS erhalten 40 ECTS-AP von den anderen drei Bereichen.

Tabelle 23: Übersicht Veranschlagung ECTS-AP seitens der Student*innen für ein Bachelorstudium

Studienbereich	Vollzeitstudium					berufsbegleitendes Studium												
						DATG, EBE, SOZ						FESES						
	N	M	Mdn	Mod	SD	Min.-Max.	N	M	Mdn	Mo	SD	Min.-Max.	N	M	Mdn	Mod	SD	Min.-Max.
BWG		29.10	30	30	17.70	1-90	224	27.89	20	20	22.61	0-90		15.24	10	5	15.86	0-60
FW		62.85	60	100	38.45	2-180	223	32.90	30	40/50/60	28.54	0-180		31.97	10	10	53.91	0-225
FD	135	42.63	50	50	22.96	1-100	223	37.30	40	40/60	29.84	0-150	71	21.11	15	15	20.97	0-80
PPS		55.73	60	60	31.25	1-165	222	48.19	40	100	40.87	0-180		28.13	15	10	35.38	0-150
Gesamt		190.31	240	240	78.54	7-240	222	146.82	180	240	97.90	0-240		96.45	60	60	88.94	4-240

Anmerkungen. BWG = allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen; FW = Fachwissenschaften; FD = Fachdidaktik; PPS = pädagogisch-praktische Studien; M = Mittelwert; Mdn = Median; Mod = Modus; SD = Standardabweichung; Min. = minimaler Wert; Max. = maximaler Wert.

Tabelle 24: Vergleich zwischen Vollzeitstudium und berufsbegleitendem Studium hinsichtlich der Vergabe von ECTS-AP für ein Bachelorstudium (t-Test für unabhängige Stichproben)

Bereich	N	Vollzeit		BB		t	df	p	95 % KI		Cohens d
		M	SD	M	SD				L	U	
BWG	359	29.10	17.70	27.89	22.61	.564	333	.573	-3.01	5.43	
FW	358	62.85	38.45	32.90	28.54	7.838	223	< .001	22.42	37.49	.92
FD	358	42.63	22.96	37.30	29.84	1.896	336	.059	-0.20	10.86	
PPS	357	55.73	31.25	48.19	40.87	1.962	337	.051	-0.02	15.09	
Gesamt	357	190.31	78.54	146.82	97.90	4.614	329	< .001	24.95	62.04	.48

Anmerkungen. BWG = allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen; FW = Fachwissenschaften; FD = Fachdidaktik; PPS = pädagogisch-praktische Studien; BB = berufsbegleitend; L = unterer Wert; U = oberer Wert.

Bewertung der Studienbereiche

Im Mittel stimmen die Student*innen der Aussage eher nicht zu, dass die Ausbildung gut strukturiert ist ($M = 3.26$, $SD = 1.39$, Skala 1–6). Wie aus Tabelle 25 ersichtlich wird, bewerten sie die Studienbereiche der FW durchschnittlich am tiefsten ($M = 3.41$, $SD = .99$) und die PPS am höchsten ($M = 3.89$, $SD = .99$). Median und Modus, die für Ausreißerwerte weniger anfällig sind, liegen bei FD sowie PPS bei 4 und sind höher als bei den FW.

Tabelle 25: Übersicht Bewertung Fachbereiche

Insgesamt finde ich die Ausbildung im Bereich ...	N	M	Mdn	Mod	SD	Min.–Max.
BWG	575	3.44	3	4	.99	1–5
FW	561	3.41	3	3	.99	1–5
FD	582	3.62	4	4	.97	1–5
PPS	568	3.89	4	4	.99	1–5

Anmerkungen. Skala 1 ‚sehr schlecht‘ – 5 ‚sehr gut‘; M = Mittelwert, Mdn = Median; Mod = Modus; SD = Standardabweichung; Min. = minimaler Wert; Max. = maximaler Wert.

Qualität der Lehrveranstaltungen

Die Qualität der Lehrveranstaltungen ist ein wesentliches Element des implementierten Curriculums (EF-FS3). Wie in Tabelle 26 dargestellt, stufen die Student*innen die Aussage, dass das Wissen gut strukturiert vermittelt wurde, als nur ‚teilweise‘ zutreffend ein ($M = 3.79$, $SD = 1.20$). Etwas höher wurde im Mittel die Anschaulichkeit der Darstellung der Inhalte bewertet ($M = 4.01$, $SD = 1.14$).

Die angehenden Pädagog*innen sind durchschnittlich der Ansicht, dass sie sich nur teilweise mit Fragestellungen auf intellektuell anspruchsvolle Weise auseinandersetzen mussten ($M = 4.10$, $SD = 1.18$). Dies stimmt mit der geringen Zustimmung zu den Aussagen überein, dass die Anforderungen viel zu hoch waren ($M = 3.52$, $SD = 1.46$) und bei Verpassen einer Lehrveranstaltung schnell der Anschluss verloren gehen konnte ($M = 3.28$, $SD = 1.54$).

Tabelle 26: Einschätzung unterschiedlicher Aspekte von Lehrveranstaltungen

Die folgenden Fragen beziehen sich auf den Gesamteindruck der von Ihnen bisher besuchten Lehrveranstaltungen. In den von mir bisher besuchten Lehrveranstaltungen ...	N	M	SD	Min.–Max.
... wurde das Wissen gut strukturiert vermittelt.	618	3.79	1.20	1–6
... wurden die Inhalte anschaulich dargestellt.	615	4.01	1.14	1–6
... setzten sich die Student*innen mit Fragestellungen auf intellektuell anspruchsvolle Weise auseinander.	612	4.10	1.18	1–6
... waren die Anforderungen viel zu hoch.	615	3.52	1.46	1–6
... konnte man schnell den Anschluss verlieren, wenn man an einem Lehrveranstaltungstermin gefehlt hatte.	612	3.28	1.54	1–6
... war die Mitarbeit der Student*innen stark ausgeprägt.	609	4.49	1.11	1–6
... war die Vor- und Nachbereitung sehr arbeitsintensiv.	614	4.88	1.13	1–6
... wurde ein Bezug zur Schulpraxis hergestellt.	615	4.08	1.27	1–6
... wurden Probleme aus der Schulpraxis aufgegriffen.	616	4.08	1.28	1–6
... wurden Unterrichtserfahrungen reflektiert.	616	4.46	1.19	1–6

Anmerkungen. Skala 1 ‚trifft überhaupt nicht zu‘ – 6 ‚trifft völlig zu‘; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = minimaler Wert; Max. = maximaler Wert.

Die Befragten denken, dass die Vor- und Nachbereitung arbeitsintensiv ($M = 4.88$, $SD = 1.13$) und die Mitarbeit der Student*innen teilweise stark ausgeprägt war ($M = 4.49$, $SD = 1.11$).

Die höchste Zustimmung erfuhr die Aussage, dass Unterrichtserfahrungen reflektiert wurden ($M = 4.46$, $SD = 1.19$). Die Herstellung eines Bezugs zur Schulpraxis und das Aufgreifen von Problemen aus dieser bewerteten die Student*innen mit ‚trifft teilweise zu‘ ($M = 4.08$, $SD = 1.27/1.28$).

Verschiedenes zum Studium

Aus Tabelle 27 kann abgelesen werden, dass die Student*innen im Mittel angaben, vom Studium eher nicht zum Weiterlernen motiviert worden zu sein ($M = 3.44$, $SD = 1.50$). Auch vermittelte es ihnen nur teilweise Freude am Beruf ($M = 3.68$, $Mdn = 4$, $SD = 1.45$). Die angehenden Pädagog*innen fühlten sich im Mittel eher nicht gut auf den Berufsalltag vorbereitet ($M = 3.33$, $SD = 1.34$). Nur wenige der Befragten haben darüber nachgedacht, das Lehramtsstudium aufzugeben ($M = 1.96$, $SD = 1.37$). Dennoch erscheint ihnen ihr Lehramtsstudium im Durchschnitt nur teilweise sinnvoll ($M = 3.64$, $Mdn = 4$, $SD = 1.51$). Mit ihren bisherigen Leistungen im Studium sind sie zufrieden ($M = 5.00$, $SD = 1.07$).

Tabelle 27: Einschätzung zu verschiedenen Aspekten des Studiums

Item	N	M	Mdn	SD	Min.–Max.
Das Studium motiviert mich zum Weiterlernen.	617	3.44	4	1.50	1–6
Das Studium vermittelt mir eine Freude am Beruf.	616	3.68	4	1.45	1–6
Ich fühle mich durch das Studium gut auf den Berufsalltag vorbereitet.	615	3.33	4	1.34	1–6
Ich denke darüber nach, das Lehramtsstudium aufzugeben.	615	1.96	1	1.37	1–6
Mein Lehramtsstudium scheint mir sinnvoll.	613	3.64	4	1.51	1–6
Ich bin zufrieden mit meinen bisherigen Leistungen im Studium.	617	5.00	5	1.07	1–6

Anmerkungen. Skala 1 ‚trifft überhaupt nicht zu‘ – 6 ‚trifft völlig zu‘; M = Mittelwert, Mdn = Median; SD = Standardabweichung; Min. = minimaler Wert; Max. = maximaler Wert.

6.2.3 Lerngelegenheiten

Um zu analysieren, inwiefern Lerngelegenheiten auf der Ebene des implementierten Curriculums wahrgenommen werden, wurden die Student*innen gebeten anzugeben, in welchen der sieben Kompetenzbereiche sie ihr Theoriewissen und ihre Praxisfähigkeit erworben haben (*EF-FS4*). Mehrfachnennungen waren möglich. Aufgrund der unterschiedlichen Studienorganisation (u. a. Dauer, aufrechtes

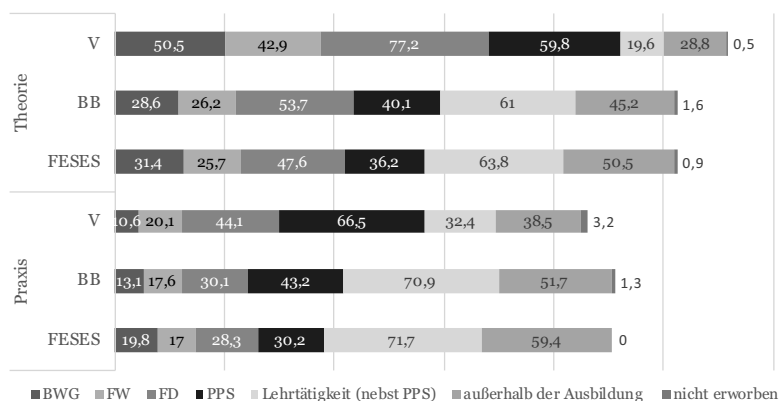
Dienstverhältnis) wird eine Unterscheidung zwischen Vollzeitstudium (V), berufsbegleitendem Studium¹⁸ (BB) sowie FESES-Studium (FESES) vorgenommen.

Allgemeine pädagogische Kompetenz

Insgesamt gaben 77,2 % der Vollzeitstudent*innen, 53,7 % der BB-Student*innen und 47,6 % der FESES-Student*innen an, ihr allgemeines pädagogisches Theoriewissen in der FD erworben zu haben (Abbildung 8). Dies ist bei allen Studienformen der Studienbereich, der am meisten genannt wurde. Die BWG sind für 50,5 % (V), 28,6 % (BB) und 31,4 % (FESES) der Student*innen bedeutend für den Wissenserwerb. Für die Student*innen der berufsbegleitenden Studienform (BB, FESES) sind zudem die PPS und die Lehrtätigkeit von großer Relevanz. Für die Vollzeitstudent*innen, die kein aufrechtes Dienstverhältnis haben, sind es hingegen insbesondere die PPS.

Die meisten Vollzeitstudent*innen (66,5 %) berichteten, dass sie in den PPS ihre Praxisfähigkeit im Bereich «allgemeine pädagogische Kompetenz» erworben haben, gefolgt vom Studienbereich FD (44,1 %). Für BB-Student*innen (inkl. FESES) bieten die PPS (zu 30,2–43,2 %) sowie die FD (zu 28,3–30,1 %) ebenfalls Lernmöglichkeiten, um Praxisfähigkeit zu erwerben. Jedoch ist die eigene nicht ausbildungsgebundene Lehrtätigkeit für sie noch bedeutender (zu 70,9 % bzw. 71,7 %). Zudem denken 60 % der FESES-Student*innen und jede*r zweite BB-Student*in (51,7 %), dass sie ihre Praxisfähigkeit außerhalb der Ausbildung erworben haben.

Abbildung 8: Lernmöglichkeiten (in %) im Bereich allgemeine pädagogische Kompetenz (N_V = 185, N_BB = 380, N_FESES = 106)



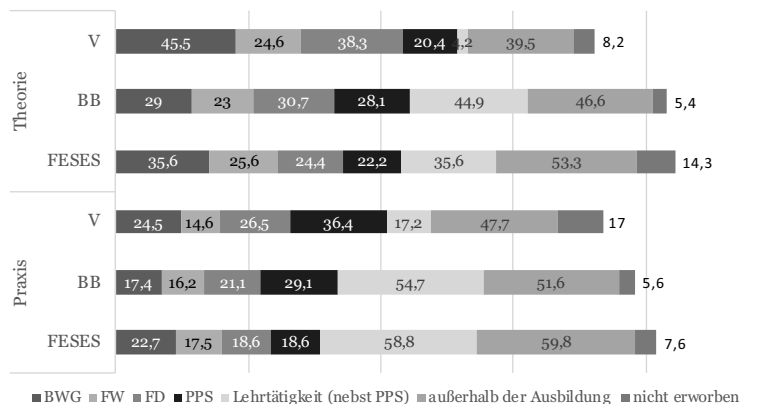
¹⁸ Damit sind im vorliegenden Fall die Fachbereiche DATG, EBE und SOZ gemeint. Normalerweise wird in dieser Evaluierung unter berufsbegleitendem Studium auch der Fachbereich FESES geführt. Der Fachbereich FESES wird für die Analysen zu den Lernmöglichkeiten jedoch einzeln aufgeführt.

Diversitäts- und Genderkompetenz

Wie in Abbildung 9 dargestellt, gaben je nach Studienform 29 % bis 45,5 % der Student*innen an, dass sie ihr Theoriewissen im Bereich «Diversitäts- und Genderkompetenz» im Studienbereich BWG erworben haben. Etwa jede*r dritte Student*in nannte die FD als Lernort, jede vierte Person die FW und jede*r fünfte Student*in die PPS. Es fällt aber auch auf, dass die Student*innen aller Studienformen zu etwa 46 % Lerngelegenheiten zum Erwerb des Theoriewissens außerhalb der Ausbildung wahrnehmen. Von den Vollzeitstudent*innen denken 8 %, dass sie gar kein Wissen erworben haben, bei jenen des Fachbereichs FESES sind es sogar 14 %.

Diese Einschätzung hinsichtlich des Nichterwerbs trafen die besagten Personen auch für die Praxisfähigkeit. Hier sind es 17 % der Vollzeitstudent*innen, die angaben, (bislang) keine Praxisfähigkeit erworben zu haben. Bei den BB-Student*innen (inkl. FESES) sind es zwischen 6 % und 8 %. Außerinstitutionelle Lerngelegenheiten (Lehrtätigkeit und außerhalb Ausbildung) spielen ebenfalls eine zentrale Rolle für den wahrgenommenen Erwerb der Praxisfähigkeit.

Abbildung 9: Lerngelegenheiten (in %) im Bereich Diversitäts- und Genderkompetenz (N_V = 182, N_BB = 372, N_FESES = 105)

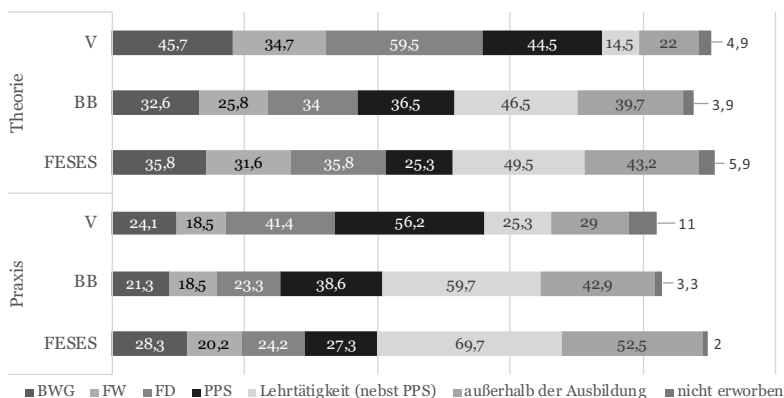


Professionsverständnis

In Bezug auf den Wissenserwerb im Kompetenzbereich «Professionsverständnis» sind für die Vollzeitstudent*innen alle vier Studienbereiche zentral: Mit knapp 60 % der Nennungen kommt der FD der höchste Stellenwert zu, gefolgt von den BWG (45,7 %), den PPS (44,5 %) und den FW (34,7 %). Die BB-Student*innen (inkl. FESES) sehen mehr Lerngelegenheiten zum Erwerb des Wissens außerhalb der Ausbildung oder in nicht ausbildungsgebundenen Lehrtätigkeiten (Abbildung 10).

Die Vollzeitstudent*innen erkennen und nutzen insbesondere in den PPS (56.2 %) sowie in der FD (41.4 %) Lerngelegenheiten zum Erwerb der Praxisfähigkeit. Bei den BB-Student*innen und noch stärker bei jenen des Fachbereichs FESES spielen die Lehrtätigkeit sowie die Lerngelegenheiten außerhalb der Ausbildung eine zentrale Rolle für die Ausbildung der Praxisfähigkeit. Lerngelegenheiten innerhalb der Ausbildung in den einzelnen Studienbereichen nimmt nur jede*r vierte bis fünfte Student*in wahr.

Abbildung 10: Lerngelegenheiten (in %) im Bereich Professionsverständnis (N_V = 182, N_BB = 352, N_FESES = 101)



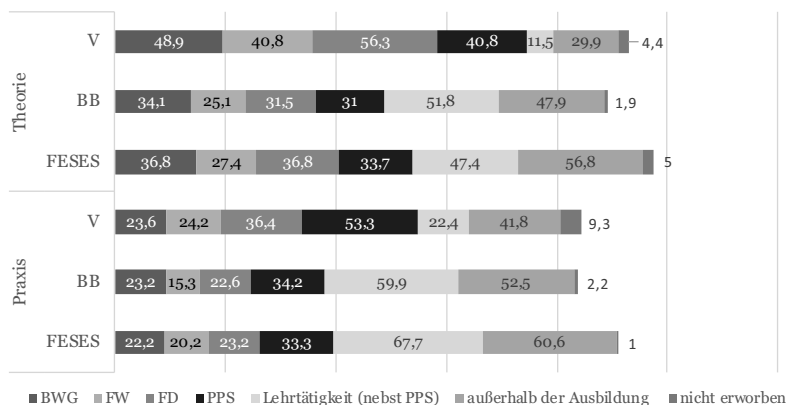
Bildungsaufgabe und Selbstverständnis

Etwa jede*r zweite FESES- bzw. BB- Student*in nannte bezüglich Wissens im Bereich «Bildungsaufgabe und Selbstverständnis» Lerngelegenheit außerhalb der Ausbildung (47.4 %–56.8 %). Bei den Vollzeitstudierenden sind es deutlich weniger (11.5 %–29.9 %). Für sie scheinen insbesondere die FD (56.3 %), die BWG (48.9 %) sowie gleichauf die PPS und die FW mit 40.8 % bedeutsam zu sein. FESES- und BB-Student*innen gaben je zu etwa einem Drittel an, Lerngelegenheiten zum Erwerb von Wissen im Bereich «Bildungsaufgaben und Selbstverständnis» in den Studienbereichen BWG, FD und PPS wahrgenommen zu haben. Der Studienbereich FW ist mit 25.1 % bzw. 27.4 % Nennungen etwas weniger stark vertreten.

Die Hälfte der Student*innen ergreift zum Erwerb der Praxisfähigkeit Lerngelegenheiten im Rahmen des Unterrichtens. Dies betrifft von den Vollzeitstudent*innen 53 % in den PPS und von den BB- bzw. den FESES-Student*innen 59.9 % bzw. 67.7 % im Rahmen der Lehrtätigkeiten (neben den PPS). Die Student*innen der letzten beiden Gruppen machen auch außerhalb der Ausbildung von Lerngelegenheiten Gebrauch (zu 52.5 % bzw. 60.6 %), während solche von den Vollzeitstudent*innen

nur zu 41,8 % wahrgenommen werden. Den Studienbereichen der Ausbildung wird im Gegensatz zu den PPS eine geringere Bedeutung beigemessen (15,3 %–36,4 %). So gab beispielsweise nur jede*r fünfte FESES-Student*in an, Lerngelegenheiten zum Erwerb der Praxisfähigkeit genutzt zu haben.

Abbildung 11: Lerngelegenheiten (in %) im Bereich Bildungsaufgabe und Selbstverständnis (N_V = 182, N_BB = 362, N_FESES = 100)

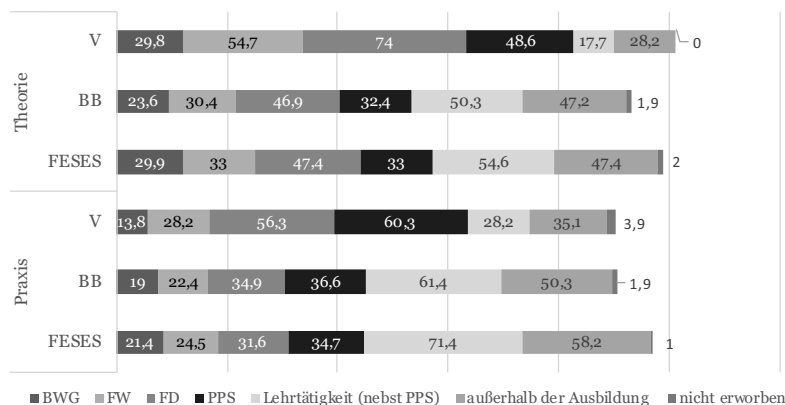


Fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz

Innerhalb der Ausbildung erfuhr die häufigste Nennung für den Erwerb des fachlichen und (fach-)didaktischen Wissens mit 74 % (V), bzw. 46,9 % (BB) und 47,4 % (FESES) der Studienbereich FD. Auch die FW wurden zu 54,7 % (V), 30,4 % (BB) bzw. 33 % (FESES) erwähnt. Dem Bereich BWG wird für den Erwerb der fachlichen und (fach-)didaktischen Kompetenz der geringste Stellenwert innerhalb der Ausbildung zugeordnet, mit 23,6 % bis 29,9 % der Stimmen.

Darüber hinaus empfinden für den Erwerb der Praxisfähigkeit 60,3 % der Vollzeitstudent*innen die PPS und 56,3 % die FD als bedeutend. Unter den BB- und den FESES-Student*innen kommt dem außerinstitutionellen Bereich eine deutlich größere Bedeutung zu. So erkennen von diesen 61,4 % (BB) bzw. 71,4 % (FESES) Lerngelegenheiten in der Lehrtätigkeit (neben den PPS) und 50,3 % (BB) bzw. 58,2 % (FESES) machen von solchen außerhalb der Ausbildung Gebrauch (Abbildung 12).

Abbildung 12: Lerngelegenheiten (in %) im Bereich fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz (N_V = 181, N_BB = 359, N_FESES = 99)

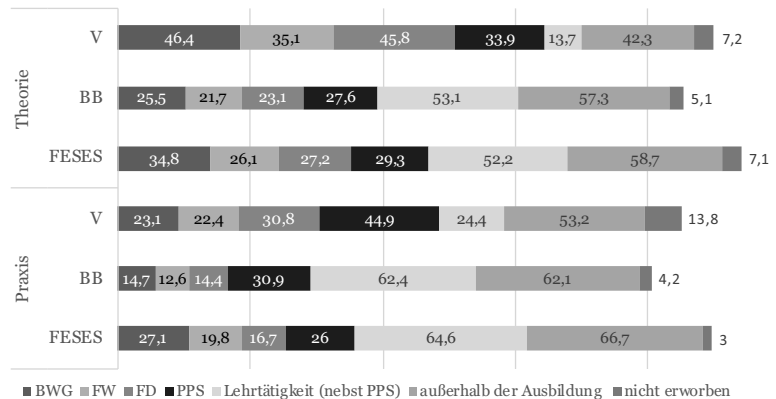


Soziale Kompetenz

Lerngelegenheiten im Bereich «soziale Kompetenz» in Bezug auf den Erwerb von Theoriewissen werden von Vollzeitstudent*innen vorwiegend in den BWG (46.4 %) sowie der FD (45.8 %), aber von 42.3 % auch außerhalb der Ausbildung wahrgenommen. In Bezug auf den Erwerb der Praxisfähigkeit ist für diese Gruppe besonders der Bereich der PPS (44.9 % Nennungen) bzw. der FD (30.8 % Nennungen) relevant. Lerngelegenheiten, die sich außerhalb der Ausbildung bieten (53.2 %), sind ebenfalls bedeutend.

Die prozentuale Verteilung bezüglich der wahrgenommenen Lerngelegenheiten zum Erwerb des Theoriewissens und der Praxisfähigkeit sozialer Kompetenz ist bei den BB- sowie den FESES-Student*innen ähnlich. Es bleibt festzuhalten, dass beide Student*innengruppen mehrheitlich Lerngelegenheiten außerhalb von Ausbildung und Lehrtätigkeit (neben den PPS) gebrauchen (zwischen 52.2 % und 66.7 % der Stimmen). Innerhalb der Ausbildung nehmen 34.8 % der FESES-Student*innen Lerngelegenheiten im Studienbereich BWG und 29.3 % im Bereich PPS zum Erwerb von Theoriewissen wahr. Wie aus Abbildung 13 abgelesen werden kann, entfallen 27.6 % der Nennungen von BB-Student*innen auf den Studienbereich PPS, gefolgt vom Studienbereich BWG mit einem Anteil von 25.5 %. Jede*r dritte Student*in sieht in den PPS Lerngelegenheiten zum Erwerb der Praxisfähigkeit. Bei den FESES-Student*innen sind es 27.1 % bzw. 26 %, die zum Erwerb der Praxisfähigkeit Lerngelegenheiten in BWG und PPS wahrnehmen.

Abbildung 13: Lerngelegenheiten (in %) im Bereich soziale Kompetenz (N_V = 181, N_BB = 355, N_FE = 99)

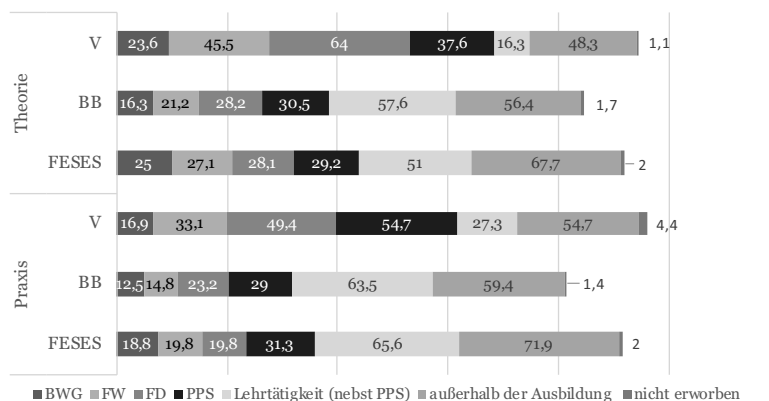


Digitale Kompetenz

Lerngelegenheiten zum Erwerb von Theoriewissen im Bereich «digitale Kompetenz» bieten sich den Vollzeitstudent*innen insbesondere in der FD (64 % Nennungen), den FW (45,5 %) und zu mehr als einem Drittel (37,6 %) in den PPS (Abbildung 14). Auch außerhalb der Ausbildung nimmt fast jede*r zweite Student*in Lerngelegenheiten wahr. Außerinstitutionelle Lerngelegenheiten zum Erwerb digitalen Theoriewissens nutzen die BB- und die FESES-Student*innen mit 56,4 % bzw. 67,7 % sogar noch intensiver. Auch ihre Lehrtätigkeit eröffnet ihnen Lerngelegenheiten (57,6 % bzw. 51 %). Innerhalb der Ausbildung werden Lerngelegenheiten insbesondere in den PPS (30,5 %, bzw. 29,2 %) und der Fachdidaktik (28,2 % bzw. 28,1 %) lokalisiert.

Die Studienbereiche BWG, FW und FD nehmen bei den BB- sowie den FESES-Student*innen für den Erwerb der Praxisfähigkeit der «digitalen Kompetenz» einen eher geringen Stellenwert ein. Bedeutender erscheinen die PPS (29 % bzw. 31,3 % Nennungen), die Lehrtätigkeit neben den PPS (63,5 % bzw. 65,6 % Nennungen) sowie Lernmöglichkeiten außerhalb der Ausbildung (59,4 % bzw. 71,9 %). Für Vollzeitstudent*innen, die nicht zwingend bereits über eine Anstellung an einer Schule verfügen, sind für den Erwerb der Praxisfähigkeit der «digitalen Kompetenz» insbesondere der Studienbereich PPS (54,7 %) und die FD (49,4 %) relevant. Für mehr als die Hälfte der Vollzeitstudent*innen (54,7 %) bieten sich auch außerhalb der Ausbildung Lerngelegenheiten.

Abbildung 14: Lerngelegenheiten (in %) im Bereich digitale Kompetenz (N_V = 180, N_BB = 350, N_FESES = 98)



Übersicht über alle Studienbereiche und Student*innen

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass nicht nur die institutionalisierte Ausbildung innerhalb der Studienbereiche BWG, FD, FW und PPS Lerngelegenheiten zum Erwerb der Kompetenzen bieten. Auch außerhalb der Ausbildung und während der Lehrtätigkeit (neben den PPS) werden solche erkannt. Die Wahrnehmung außerinstitutioneller Lerngelegenheiten war bei den FESES- und den BB-Student*innen, die zusätzlich zum Studium einer Lehrtätigkeit nachgehen, stärker ausgeprägt.

Neben den soeben präsentierten Lerngelegenheiten, die pro Studienbereich und nach Studienform aufgeschlüsselt wurden, wurde zusätzlich ein Mittelwert (Prozentzahl an Nennungen aller Kompetenzbereiche) für jeden Studienbereich gebildet (Tabelle 28). Zum Erwerb von *Theoriewissen* trägt gemäß der Einschätzung von zwei Dritteln der Vollzeitstudent*innen vor allem die FD bei. Auch FW, BWG und PPS bieten für 40 % der Student*innen Lerngelegenheiten, um Theoriewissen aufzubauen. Aus Sicht der BB-Student*innen ist gleichermaßen die FD der wesentliche Studienbereich für den Wissenserwerb (35 % der Stimmen), gefolgt von den PPS (33 %). Am wenigsten Lerngelegenheiten zum Erwerb von Theoriewissen erkennen sie im Studienbereich der FW (25 %). Dies erstaunt nicht, da den meisten Student*innen des berufsbegleitenden Studiums die Fachwissenschaften zu einem großen Teil erlassen werden. Die Student*innen des Fachbereichs FESES unterscheiden sich nur hinsichtlich der BWG von den BB-Student*innen. Prozentual gesehen nehmen geringfügig mehr Student*innen (34 %) in diesem Bereich Lerngelegenheiten wahr.

Für den Aufbau der *Praxisfähigkeit* bieten aus der Sicht von 54 % der Vollzeitstudent*innen vor allem die PPS Lerngelegenheiten. Insgesamt 41 % haben

ihre Praxisfähigkeit zudem in der FD erworben. Auch 35 % der BB-Student*innen gaben an, ihre Fähigkeiten in den PPS erworben zu haben, und 24 % nannten die FD als Lernort. Hingegen bieten BWG und FW für weniger als jede*n fünften Student*in eine Lerngelegenheit zum Erwerb der Praxisfähigkeit. Die Studierenden des Fachbereichs FESES hingegen erkennen in FW und BWG geringfügig mehr Lerngelegenheiten (20 % bzw. 23 %). In den PPS werden dafür von den BB-Student*innen (35 % vs. 29 % FESES) mehr Lerngelegenheiten wahrgenommen. Etwa zwei Drittel der BB-Student*innen finden nach eigener Angabe vor allem während einer Lehrtätigkeit und außerhalb der Ausbildung Lerngelegenheiten zum Erwerb ihrer Praxisfähigkeit vor. Darüber hinaus denken 9 % der Vollzeitstudent*innen, dass sie keine Praxisfähigkeit erworben haben.

Tabelle 28: Übersicht der Nennungen (in %) von wahrgenommenen Lerngelegenheiten je Studienbereich ($N_V = 180$, $N_{BB} = 350$, $N_{FESES} = 98$)

Studienform		FD	FW	BWG	PPS	Lehrtätigkeit (neben den PPS)	außerhalb der Ausbildung	nicht erworben	
Theorie	V	M	60	40	42	41	14	34	4
		SD	13	9	10	11	5	9	3
	BB	M	35	25	27	33	52	49	3
		SD	10	3	5	4	5	6	2
	FESES	M	36	28	34	31	51	54	5
		SD	9	3	4	5	8	8	4
Praxis	V	M	41	23	20	54	26	43	9
		SD	10	6	5	9	4	9	5
	BB	M	24	17	17	35	62	53	3
		SD	6	3	3	5	5	6	2
	FESES	M	24	20	23	29	68	62	2
		SD	5	2	3	5	4	6	2

Anmerkungen. M = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

6.2.4 Kompetenzeinschätzungen

Um Aufschluss über das erreichte Curriculum zu erhalten, wurden die Student*innen gebeten, für jeden Kompetenzbereich ihre Kompetenz einzuschätzen (EF-FS5). Diese Einschätzungen nahmen sie sowohl für zwei bis vier verschiedenen Kompetenzskalen als auch bilanzierend in Hinblick auf ihr erworbenes Theoriewissen und ihre Praxisfähigkeit vor. Für den allgemeinen pädagogischen Kompetenzbereich beispielsweise wurden den Befragten Skalen zur (1) didaktischen Kompetenz, zur (2) Kompetenz der Differenzierung und der Individualisierung, zur (3) diagnostischen Kompetenz und zur (4) Klassenführungskompetenz vorgelegt. Die Auswahl

der Skalen basierte u. a. auf den Ergebnissen der Curriculumanalyse. Vorrangig wurden Skalen ausgewählt, die tatsächlich auch als LeKo Niederschlag im Curriculum 2. Ordnung gefunden haben (Abschnitt 6.1.1). Bilanzierend mussten die Student*innen nach Beantwortung der einzelnen Items der verschiedenen Skalen ihr Niveau (von Anfänger*in bis Expert*in) in Bezug auf ihr Theoriewissen, aber auch ihre Praxisfähigkeit im Bereich «allgemeine pädagogische Kompetenz» einschätzen.

Nachfolgend werden die deskriptiven Werte zu den Einschätzungen der Student*innen in Form von Mittelwerten und Standardabweichungen präsentiert. Zusätzlich werden Unterschiede bezüglich der bilanzierenden Einschätzung in Abhängigkeit von Studienjahr und Studienform aufgezeigt. Detaillierte Tabellen mit den Kennwerten pro Item und Skala sind im Anhang D1 zu finden.

Allgemeine pädagogische Kompetenz

Die allgemeine pädagogische Kompetenz wurde mit Hilfe von vier Skalen erfasst (Tabelle 29). Im Durchschnitt schätzten sich die Student*innen bezüglich «Differenzierung und Individualisierung» am niedrigsten ein ($M = 4.45$, $SD = .82$). Als am stärksten bewerteten sie im Mittel ihre Klassenführungscompetenz ($M = 5.01$, $SD = .72$). Die Einschätzung liegt bei allen vier Skalen im positiven Bereich und somit zwischen ‚trifft eher zu‘ und ‚trifft zu‘.

Auf die Frage, wie hoch sie ihr Theoriewissen zu den erfragten Inhalten der vier Skalen des Bereiches «allgemeine pädagogische Kompetenz» ansiedeln, antworteten die Student*innen im Durchschnitt mit 3.80 ($SD = 1.06$). Die bilanzierende Einschätzung zur Praxisfähigkeit, die Inhalte der vier Skalen im Bereich «allgemeine pädagogische Kompetenz» im Unterricht umsetzen zu können, betrug bei den Student*innen im Mittel 4.19 ($SD = 1.16$).

Tabelle 29: Übersicht zur Einschätzung der allgemeinen pädagogischen Kompetenz

Skala/Item	N	M	SD	Min.–Max.	α	CFI	RMSEA
Didaktische Kompetenz	653	4.71	.68	1.40–6.00	.85	.984	.070
Differenzierung und Individualisierung	654	4.45	.82	1.00–6.00	.82	.997	.052
Diagnostische Kompetenz	646	4.86	.72	1.00–6.00	.84	1.00	.000
Klassenführungscompetenz	645	5.01	.72	1.20–6.00	.88	.987	.071
Bilanzierung Theoriewissen allg. päd. Komp.	656	3.80	1.06	1–6			
Bilanzierung Praxisfähigkeit allg. päd. Komp.	655	4.19	1.16	1–6			

Anmerkungen. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; α = Cronbachs Alpha; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation.

Bei den Analysen zur Prüfung, ob die Studienform (Vollzeitstudium oder BB-Studium) sowie das Studienjahr und die Interaktion der beiden Faktoren einen Einfluss haben, wurden die Student*innen des Fachbereichs FESES nicht miteinbezogen.

Diese müssen während des Bachelorstudiums 60 ECTS-AP erwerben und sind daher größtenteils nur vier Semester an der PH. Bei deren Einbezug wären die Analysen verzerrt worden. Das n der Grundgesamtheit liegt daher für alle folgenden zweifaktorielle Varianzanalysen – somit bei den Kompetenzeinschätzungen aller Kompetenzbereiche – bei 590 Student*innen im Bachelorstudium.

Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Interaktion ergab, dass die Studienform einen signifikanten Effekt auf die Einschätzung des allgemeinen pädagogischen *Theoriewissens* ausübt ($F(1, 543) = 20.71, p < .001$). Auch der Effekt des Studienjahrs ist signifikant ($F(3, 543) = 7.81, p < .001$). Die Interaktion der beiden Faktoren ist ebenfalls statistisch signifikant ($F(3, 543) = 4.74, p = .003$). Das heißt, Student*innen der beiden Studienformen schätzen ihr allgemeines pädagogisches Theoriewissen je nach Studienjahr signifikant anders ein.

Abbildung 15 zeigt, dass sich Student*innen des Vollzeitstudiums im vierten Jahr kompetenter einschätzen als Student*innen im dritten Jahr. Letztere erachten sich wiederum als kompetenter im Vergleich zu Student*innen im zweiten Jahr und diese als kompetenter gegenüber ihren Kolleg*innen im ersten Jahr. Auch wenn es sich nicht um Ergebnisse einer Längsschnittstudie handelt, zeigt das ‚quasi-längsschnittliche‘ Ergebnis einen Zusammenhang zwischen zunehmendem Studienjahr und wachsendem Kompetenzerwerb.

Diese Entwicklung ist bei den Befragten im BB-Studium weniger augenscheinlich. Hier stuften die Student*innen des ersten Studienjahrs ihr Wissen als eher hoch ein. Student*innen im ersten, zweiten und dritten Jahr unterscheiden sich dabei kaum in ihrer Einschätzung bezüglich des Theoriewissens. Die Kompetenzeinschätzung der Studierenden im zweiten Jahr ist sogar leicht höher als jene ihrer Kommiliton*innen im dritten Jahr. Dies erklärt auch den signifikanten Interaktionsterm. Studierende im BB-Studium im vierten Jahr weisen wie die Studierenden im Vollzeitstudium den höchsten Wert bezüglich der Einschätzung ihres Theoriewissens im Bereich der allgemeinen pädagogischen Kompetenz auf.

Der Levene-Test war bei der zweifaktoriellen Varianzanalyse hinsichtlich der *Praxisfähigkeit* signifikant, was auf Varianzheterogenität hinweist. Dies ist eine Verletzung der Voraussetzung einer zweifaktoriellen Varianzanalyse. Daher wurden mögliche Unterschiede in der Einschätzung der Praxisfähigkeit aufgrund der Studienform bzw. des Studienjahrs getrennt analysiert. Ob ein Unterschied zwischen den Einschätzungen von Vollzeit- und berufsbegleitenden Student*innen besteht, wurde mittels eines t-Tests für unabhängige Stichproben (Welch-Test) geprüft. Dabei wurde deutlich, dass BB-Student*innen ihre allgemeine pädagogische Praxisfähigkeit höher einschätzen als Vollzeitstudent*innen ($M = 4.24, SD = 1.01$ bzw. $M = 3.59, SD = 1.29, t(277) = 7.547, p < .001, d = .75$).

Um zu ermitteln, ob ein Unterschied zwischen Student*innen der vier Studienjahre besteht, wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse (Welch-Test aufgrund Varianzheterogenität) realisiert. Dabei konnte kein statistisch signifikanter Unterschied

zwischen den Studienjahren hinsichtlich der Einschätzung der allgemeinen pädagogischen Praxisfähigkeit aufgedeckt werden (Welch-Test, $F(3, 282) = 1.65$, $p = .178$).

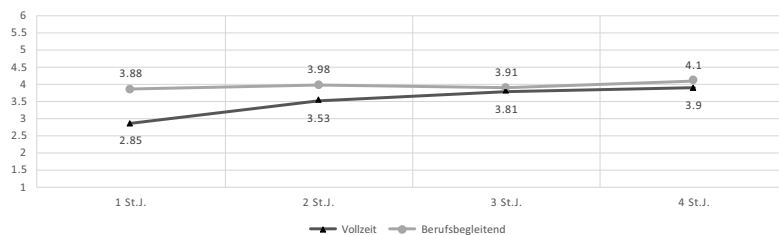
Tabelle 30: Allgemein pädagogisches Theoriewissen – Mittelwerte sowie Standardabweichungen in Abhängigkeit von Studienjahr und Studienform

St.-J.	Theoriewissen					
	Vollzeit			BB		
	M	SD	N	M	SD	N
1	2.85	1.04	39	3.88	1.12	137
2	3.53	.81	51	3.98	.87	110
3	3.81	1.04	36	3.91	1.05	100
4	3.90	1.01	49	4.10	.94	29

Tabelle 31: Zweifaktorielle Varianzanalyse (Semester, Studienform) – allgemeines pädagogisches Theoriewissen

	Theoriewissen			
	F	df	p	partielles Eta ²
Modell	6.819	7, 543	< .001	.081
St.-J.	7.811	3, 543	< .001	.041
St.-F.	20.712	1, 543	< .001	.037
St.-J.*St.-F.	4.744	3, 543	.003	.026

Abbildung 15: Interaktionseffekt Studienjahr – Studienform bezüglich des allgemeinen pädagogischen Theoriewissens



Diversitäts- und Genderkompetenz

Die Kompetenzeinschätzung im Bereich «Diversitäts- und Genderkompetenz» wurde mit zwei Skalen und den bilanzierenden Fragen erfasst (Tabelle 32). Die Skala «Unterrichten heterogener Lerngruppen» umfasst zehn Items, mit denen spezifisch danach gefragt wird, ob ein hochwertiger Unterricht für heterogene Lern-

gruppen, beispielsweise in Bezug auf Sprache oder kognitive Beeinträchtigungen der Schüler*innen, konzipiert und durchgeführt werden kann.¹⁹ Im Durchschnitt finden die Student*innen, dass dies eher zutrifft ($M = 4.13$, $SD = .82$). Ein wenig höher stufen sie sich im Mittel bezüglich des «Umgangs mit Diversität» ein. Sie denken beispielsweise, dass sie Ressourcen, die durch die Diversität entstehen, für Lernanlässe nutzen können ($M = 4.46$, $SD = .90$).

Die globale Einschätzung hinsichtlich des Theoriewissens im Bereich «Diversitäts- und Genderkompetenz» liegt im Durchschnitt zwischen ‚trifft eher nicht zu‘ und ‚trifft eher zu‘ ($M = 3.64$, $SD = 1.23$). Dies ist auch für die Einschätzung der Praxisfähigkeit festzustellen ($M = 3.69$, $SD = 1.26$).

Tabelle 32: Übersicht zur Einschätzung der Diversitäts- und Genderkompetenz

Skala/Item	N	M	SD	Min.–Max.	α	CFI	RMSEA
Unterrichten heterogener Lerngruppen	595	4.13	.82	1.10–6.00	.87	.882	.094
Umgang mit Diversität	628	4.46	.90	1.00–6.00	.75	1.00	.000
Bilanzierung Theoriewissen Div. Komp.	639	3.64	1.23	1–6			
Bilanzierung Praxisfähigkeit Div. Komp.	638	3.69	1.26	1–6			

Anmerkungen. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; α = Cronbachs Alpha; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation.

Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Interaktion ergab, dass die Studienform einen signifikanten Effekt auf die Einschätzung des *Theoriewissens* im Bereich «Diversitäts- und Genderkompetenz» ausübt ($F(1, 530) = 16.86$, $p < .001$). BB-Student*innen schätzen sich signifikant höher ein. Auch der Effekt des Studienjahrs ist signifikant ($F(3, 530) = 6.44$, $p < .001$). Insbesondere der Anstieg vom ersten zum vierten Studienjahr ist hier zu erwähnen (signifikanter Post-hoc-Test), wohingegen die Interaktion der beiden Faktoren statistisch nicht signifikant ist ($F(3, 530) = 1.24$, $p = .296$). Die Wirkung des Studienjahrs ist demnach für beide Studienformen gleich stark ausgeprägt.

Außerdem hat die Varianzanalyse offengelegt, dass auch bei der *Praxisfähigkeit* die Studienform einen signifikanten Effekt auf die Einschätzung der Praxisfähigkeit ausübt ($F(1, 529) = 71.43$, $p < .001$). Hier siedeln die BB-Student*innen ihre Fähigkeiten ebenfalls höher an. Auch der Effekt des Studienjahrs ist statistisch signifikant ($F(3, 529) = 4.75$, $p = .003$). Für die Interaktion der beiden Faktoren gilt dies hingegen nicht ($F(3, 529) = .20$, $p = .893$). Die Wirkung des Studienjahrs ist demnach auch hinsichtlich der Praxisfähigkeit für beide Studienformen gleich stark ausgeprägt.

19 Die Fit-Werte der Skala fallen eher schlecht aus. Die Skala wurde aufgrund des guten Cronbachs-Alpha-Wert und v. a. wegen des Informationsgehaltes der einzelnen Items dennoch gebildet.

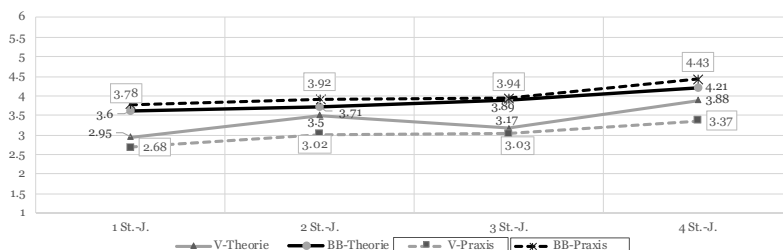
Tabelle 33: Diversitäts- und Genderkompetenz – Mittelwerte sowie Standardabweichungen in Abhängigkeit von Studienjahr und Studienform

St.-J.	Theoriewissen						Praxisfähigkeit					
	Vollzeit			BB			Vollzeit			BB		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
1	2.95	1.37	37	3.60	1.15	134	2.68	1.29	37	3.78	1.21	134
2	3.50	1.31	50	3.71	1.04	105	3.02	1.35	50	3.92	1.07	104
3	3.17	1.18	36	3.89	1.22	99	3.03	1.21	36	3.94	1.15	99
4	3.88	1.27	49	4.21	.92	28	3.37	1.29	49	4.43	.88	28

Tabelle 34: Zweifaktorielle Varianzanalyse (Semester, Studienform) – Diversitäts- und Genderkompetenz

	Theoriewissen				Praxisfähigkeit			
	F	df	p	partielles Eta ²	F	df	p	partielles Eta ²
Modell	4.705	7, 530	<.001	.059	11.005	7, 529	<.001	.127
St.-J.	6.439	3, 530	<.001	.035	4.750	3, 529	.003	.026
St.-F.	16.857	1, 530	<.001	.031	71.431	1, 529	<.001	.119
St.-J.*St.-F.	1.24	3, 530	.296	.007	.204	3, 529	.893	.001

Abbildung 16: Interaktionseffekt Studienjahr – Studienform bezüglich Diversitäts- und Genderkompetenz



Professionsverständnis

Die Student*innen attestierten sich im Durchschnitt, wie auch in Tabelle 35 ersichtlich ist, eine hohe Kompetenz hinsichtlich der Reflexion der Lernbiografie und des Rollenverständnisses ($M = 5.09$, $SD = .72$). Auch den Items der Skala «Qualitätsmanagement» wurde im Durchschnitt eine hohe Zustimmung gegeben ($M = 4.46$, $SD = .91$). Trotz der hohen Skalen-Mittelwerte fällt die globale Einschätzung des Theoriewissens und der Praxisfähigkeit im Durchschnitt mit 3.92 ($SD = 1.16$) beziehungsweise 4.02 ($SD = 1.21$) tiefer aus – das heißt, Student*innen fühlen sich zwar kompetent, aber noch lange nicht auf dem Niveau des*der Expert*in.

Tabelle 35: Übersicht zur Einschätzung des Professionsverständnisses

Skala/Item	N	M	SD	Min.–Max.	α	CFI	RMSEA
Reflexion der Lernbiografie und Rollenverständnis	624	5.09	.72	1.00–6.00	.90	.997	.028
Qualitätsmanagement	610	4.46	.91	1.00–6.00	.77	.996	.055
Bilanzierung Theoriewissen Professionsv.	627	3.92	1.16	1–6			
Bilanzierung Praxisfähigkeit Professionsv	628	4.02	1.21	1–6			

Anmerkungen. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; α = Cronbachs Alpha; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation.

Bei der Berechnung der zweifaktoriellen Varianzanalyse wurde die Voraussetzung der Varianzhomogenität sowohl bei dem Theoriewissen als auch bei der Praxisfähigkeit verletzt. Deswegen werden – analog zur allgemeinen pädagogischen Praxisfähigkeit – ein t-Test für unabhängige Stichproben (Unterschied Studienform) sowie eine einfaktorielle Varianzanalyse (Unterschied Studienjahr) berechnet. Die 356 BB-Student*innen schätzten ihr Theoriewissen signifikant höher ein als jene 173 eines Vollzeitstudiums ($M = 4.05$, $SD = 1.05$ bzw. $M = 3.60$, $SD = 1.27$, Welch-Test, $t(291) = 4.054$, $p < .001$, $d = .40$). Dasselbe trifft für die Praxisfähigkeit zu ($M = 4.17$, $SD = 1.05$ bzw. $M = 3.55$, $SD = 1.44$, Welch-Test, $t(263) = 5.041$, $p < .001$, $d = .52$).

Die einfaktoriellen Varianzanalysen zeigen, dass sich die Einschätzungen des Professionswissens und auch die der Praxisfähigkeit der Student*innen in Abhängigkeit des Studienjahres nicht signifikant voneinander unterscheiden (Welch-Test, $F(3, 265) = 1.64$, $p = .180$ bzw. $F(3, 624) = 1.654$, $p = .176$).

Tabelle 36: Übersicht Einschätzung des Professionsverständnisses nach Studienjahr

St.-J.	Theoriewissen			Praxisfähigkeit		
	N	M	SD	N	M	SD
1	229	3.79	1.23	229	3.89	1.29
2	187	3.98	1.07	188	4.05	1.17
3	134	4.01	1.22	134	4.17	1.15
4	77	4.05	1.06	77	4.06	1.15
Gesamt	627	3.93	1.16	628	4.02	1.21

Bildungsaufgabe und Selbstverständnis

Im Allgemeinen stufen die Student*innen im Kompetenzbereich «Bildungsaufgabe und Selbstverständnis» ihren Umgang mit Wissenschaft und Praxis, beispielsweise bei der Planung, der Durchführung und der Evaluation des Unterrichts, als gut ein ($M = 4.47$, $SD = .89$) (Tabelle 37). Die professionelle Wertevermittlung, wie das

Fördern von selbstbestimmtem Urteilen und Handeln von Schüler*innen, wird im Durchschnitt zu 4.97 ($SD = .80$) eingeschätzt. Global betrachtet liegen die Mittelwerte für Theoriewissen und Praxisfähigkeit etwas tiefer ($M = 4.04$, $SD = 1.15$ bzw. $M = 4.17$, $SD = 1.16$).

Tabelle 37: Übersicht zur Einschätzung der Bildungsaufgabe und des Selbstverständnisses

Skala/Item	N	M	SD	Min.–Max.	α	CFI	RMSEA
Zusammenspiel Wissenschaft und Praxis	620	4.47	.89	1.00–6.00	.85	.998	.042
Professionelle Wertevermittlung	619	4.97	.80	1.50–6.00	.88	.993	.065
Bilanzierung Theoriewissen Bildungsaufgabe	628	4.04	1.15	1–6			
Bilanzierung Praxisfähigkeit Bildungsaufgabe	626	4.17	1.16	1–6			

Anmerkungen. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; α = Cronbachs Alpha; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation.

Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Interaktion ergab, dass die Studienform einen signifikanten Effekt auf die Einschätzung des *Theoriewissens* im Bereich «Bildungsaufgabe und Selbstverständnis» ausübt ($F(1, 522) = 16.46$, $p < .001$). Auch der Effekt des Studienjahrs ($F(3, 522) = 3.91$, $p = .009$) und die Interaktion der beiden Faktoren sind statistisch signifikant ($F(3, 522) = 4.40$, $p = .005$). Student*innen des BB-Studiums schätzten ihr globales Theoriewissen je nach Studienjahr anders ein als jene eines Vollzeitstudiums. Die BB-Student*innen, die am Beginn des Studiums stehen, stuften ihr Wissen höher ein als jene eines Vollzeitstudiums. Die Student*innen des BB-Studiums, die am Ende der Ausbildung stehen, klassifizierten ihr Theoriewissen jedoch tiefer als jene eines Vollzeitstudiums. Während bei den Student*innen im Vollzeitstudium mit jedem Studienjahr die Kompetenz höher eingestuft wurde, nahmen die Student*innen des BB-Studiums bereits im ersten Studienjahr eine vergleichsweise hohe Kompetenzeinschätzung vor. Diese ist ähnlich hoch wie die Kompetenzeinschätzung der Student*innen des BB-Studiums im zweiten, dritten und vierten Jahr.

Auch auf die Einschätzung der *Praxisfähigkeit* übten Studienform, Studienjahr und Interaktion der beiden Faktoren einen signifikanten Effekt aus ($F(1, 520) = 30.88$, $p < .001$ bzw. $F(3, 520) = 8.09$, $p = .001$ bzw. $F(3, 520) = 7.77$, $p < .001$). BB-Student*innen stuften ihre Praxisfähigkeit in Abhängigkeit der Studienjahre unterschiedlich ein. Wie in Abbildung 17 zu sehen ist, schätzten die Vollzeitstudent*innen mit steigenden Studienjahren ihre Praxisfähigkeiten höher ein, was sich bei den BB-Student*innen nicht zeigte. Die Student*innen des ersten Studienjahres nahmen ihre Praxisfähigkeit höher wahr als jene des zweiten Studienjahres. Diejenigen des dritten Studienjahres schätzten sich wiederum höher ein als jene des vierten Studienjahres.

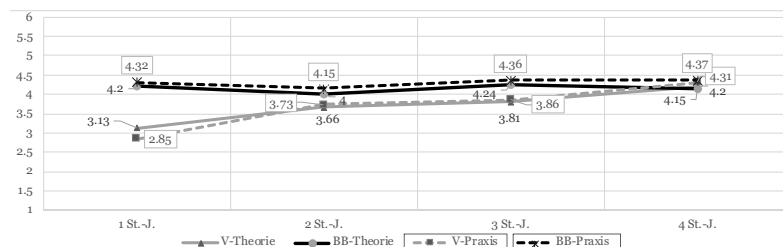
Tabelle 38: Bildungsaufgabe und Selbstverständnis – Mittelwerte sowie Standardabweichungen in Abhängigkeit von Studienjahr und Studienform

Theoriewissen							Praxisfähigkeit					
Vollzeit				BB			Vollzeit			BB		
St.-J.	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
1	3.13	1.36	39	4.20	1.11	133	2.85	1.41	39	4.32	1.08	133
2	3.66	1.08	50	4.00	1.13	99	3.73	1.32	49	4.15	1.07	98
3	3.81	1.06	36	4.24	1.02	97	3.86	1.07	36	4.36	1.00	97
4	4.20	1.10	49	4.15	.91	27	4.31	1.08	49	4.37	.84	27

Tabelle 39: Zweifaktorielle Varianzanalyse (Semester, Studienform) – Bildungsaufgabe und Selbstverständnis

Theoriewissen					Praxisfähigkeit			
	<i>F</i>	df	<i>p</i>	partiell. Eta ²	<i>F</i>	df	<i>p</i>	partiell. Eta ²
Modell	5.860	7, 522	< .001	.073	10.174	7, 520	< .001	.120
St.-J.	3.908	3, 522	.009	.022	8.086	3, 520	< .001	.045
St.-F.	16.455	1, 522	< .001	.031	30.883	1, 520	< .001	.056
St.-J.*St.-F.	4.400	3, 522	.005	.025	7.772	3, 520	< .001	.043

Abbildung 17: Interaktionseffekt Studienjahr – Studienform bezüglich Bildungsaufgabe und Selbstverständnis



Fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz

Wie aus Tabelle 40 hervorgeht, schätzten die angehenden Pädagog*innen im Mittel die fachliche Kompetenz, die sie sich bisher im Lehramtsstudium angeeignet hatten, als tendenziell eher gut bis gut ein ($M = 4.43$, $SD = 1.18$). Bei der fachdidaktischen Kompetenz liegt der Mittelwert bei 4.50 ($SD = 1.08$). Er befindet sich somit in einem ähnlichen Bereich wie jener der fachlichen Kompetenz. Die Student*innen beurteilten ihre Kompetenzen bezüglich Lehrmethoden und Lehrmedien im Durchschnitt als gut ($M = 4.85$, $SD = .85$). Sie verorteten ihr globales Theoriewissen sowie ihre Praxisfähigkeit im mittleren Bereich der Skala ($M = 4.10$, $SD = 1.13$ bzw. $M = 4.23$, $SD = 1.15$).

Tabelle 40: Übersicht zur Einschätzung der fachlichen und (fach-)didaktischen Kompetenz

Skala/Item	N	M	SD	Min.–Max.	α	CFI	RMSEA
fachliche Kompetenz	612	4.43	1.18	1.00–6.00	.94	.997	.043
fachdidaktische Kompetenz	607	4.50	1.08	1.00–6.00	.95	1.00	.000
Lehrmethoden und Lehrmedien	617	4.85	.85	1.00–6.00	.92	.995	.072
Bilanzierung Theoriewissen fach. (did.) Kompetenz	625	4.10	1.13	1–6			
Bilanzierung Praxisfähigkeit fach. (did.) Kompetenz	623	4.23	1.15	1–6			

Anmerkungen. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; α = Cronbachs Alpha; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation.

Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Interaktion ergab, dass die Studienform einen signifikanten Effekt auf die Einschätzung des fachlichen und (fach-)didaktischen Wissens ausübt ($F(1, 520) = 4.25, p = .040$). Auch die Effekte des Studienjahrs und die Interaktion der beiden Faktoren sind statistisch signifikant ($F(3, 520) = 8.83, p < .001$ bzw. $F(3, 520) = 3.52, p = .015$). Student*innen des BB-Studiums im ersten Studienjahr schätzten ihr fachliches und (fach-)didaktisches Wissen signifikant höher ein als jene eines Vollzeitstudiums. Die BB-Student*innen, die am Ende der Ausbildung stehen, erachteten jedoch ihr Wissen als ähnlich gut wie jene eines Vollzeitstudiums.

Hinsichtlich der *Praxisfähigkeit* zeigte die zweifaktorielle Varianzanalyse, dass die Studienform einen signifikanten Effekt auf die Einschätzung der Praxisfähigkeit im fachlichen und (fach-)didaktischen Bereich ausübt ($F(1, 518) = 19.27, p < .001$). Auch der Effekt des Studienjahrs ist signifikant ($F(3, 518) = 21.77, p < .001$). Die Interaktion der beiden Faktoren ist ebenfalls statistisch signifikant ($F(3, 518) = 13.11, p < .001$). BB-Student*innen im ersten Studienjahr schätzten ihre fachliche und (fach-)didaktische Praxisfähigkeit signifikant höher ein als jene eines Vollzeitstudiums. Die Student*innen des BB-Studiums, die am Ende der Ausbildung stehen, stuften ihre Praxisfähigkeit jedoch tiefer ein als jene im Vollzeitstudium.

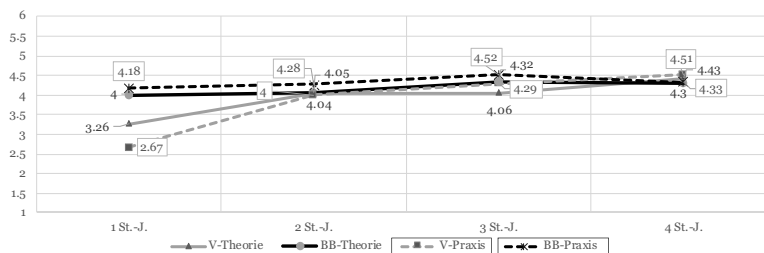
Tabelle 41: Fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz – Mittelwerte sowie Standardabweichungen in Abhängigkeit von Studienjahr und Studienform

Theoriewissen							Praxisfähigkeit						
Vollzeit			BB				Vollzeit			BB			
St.-J.	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	
1	3.26	1.26	43	4.00	1.05	130	2.67	1.32	43	4.18	1.00	130	
2	4.04	.90	50	4.05	1.04	100	4.00	1.07	50	4.28	1.02	98	
3	4.06	1.03	35	4.32	1.15	94	4.29	1.02	35	4.52	1.04	94	
4	4.43	1.21	49	4.30	.95	27	4.51	1.14	49	4.33	.88	27	

Tabelle 42: Zweifaktorielle Varianzanalyse (Semester, Studienform) – fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz

	Theoriewissen				Praxisfähigkeit			
	F	df	p	partielles Eta ²	F	df	p	partielles Eta ²
Modell	5,233	7, 520	< .001	.066	14,967	7, 518	< .001	.168
St.-J.	8,830	3, 520	< .001	.048	21,769	3, 518	< .001	.112
St.-F.	4,248	1, 520	.040	.008	19,272	1, 518	< .001	.036
St.-J.*St.-F.	3,523	3, 520	.015	.020	13,109	3, 518	< .001	.071

Abbildung 18: Interaktionseffekt Studienjahr – Studienform bezüglich fachlicher und (fach-)didaktischer Kompetenz



Soziale Kompetenz

Die Student*innen denken, dass sie im Mittel eine gute Beziehung zu den Schüler*innen aufbauen und pflegen können ($M = 5,06$, $SD = .78$). Die Skala «kompetentes Sozialverhalten fördern» hat einen Mittelwert von 4,74 ($SD = .81$). Der Mittelwert der Skala «Umgang mit schwierigen Situationen» ist deskriptiv betrachtet mit 4,32 ($SD = .97$) tiefer als jener der anderen Skalen. Die Student*innen bewerteten ihre Kommunikation und ihre Gesprächskompetenz im Mittel mit 4,53 ($SD = 1,00$), was auf einer Skala von 1 bis 6 zwischen ‚trifft eher zu‘ und ‚trifft zu‘ liegt.

Mit einem Mittelwert von 3,90 ($SD = 1,26$) stufen die Student*innen ihr Theoriewissen und mit 4,08 ($SD = 1,28$) ihre Praxisfähigkeit hinsichtlich der sozialen Kompetenz ein (Tabelle 43).

Tabelle 43: Übersicht zur Einschätzung der sozialen Kompetenz

Skala/Item	N	M	SD	Min.–Max.	α	CFI	RMSEA
Beziehung zu Schüler*innen	607	5,06	.78	1,00–6,00	.89	1,00	.00
Kompetentes Sozialverhalten fördern	608	4,74	.81	1,00–6,00	.87	.994	.086
Umgang mit schwierigen Situationen	605	4,32	.97	1,00–6,00	.83	.995	.049
Kommunikation und Gesprächskompetenz	595	4,53	1,00	1,00–6,00	.91	.996	.064

Skala/Item	N	M	SD	Min.–Max.	α	CFI	RMSEA
Bilanzierung Theoriewissen soz. Kompetenz	610	3,90	1,26	1–6			
Bilanzierung Praxisfähigkeit soz. Kompetenz	610	4,08	1,28	1–6			

Anmerkungen. *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; α = Cronbachs Alpha; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation.

Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Interaktion ergab, dass die Studienform einen signifikanten Effekt auf die Einschätzung des *theoretischen Wissens* im Bereich der sozialen Kompetenz ausübt ($F(1, 507) = 18,50, p < .001$). Die Effekte des Studienjahrs und die Interaktion der beiden Faktoren sind ebenfalls statistisch signifikant ($F(3, 507) = 4,11, p = .007$ bzw. $F(3, 507) = 2,73, p = .044$). Student*innen der beiden Studienformen schätzten die Kompetenzen in Abhängigkeit des Studienjahres signifikant unterschiedlich ein. Angehende Pädagog*innen eines BB-Studiums stuften ihr Wissen zu Beginn des Studiums im Mittel mit 4,06 ein, ihre Peers im dritten Studienjahr mit 4,21 und jene im letzten Studienjahr mit 4,12. Hingegen schätzten Student*innen eines Vollzeitstudiums zu Beginn des Studiums ihr Wissen im Mittel erst mit 2,95 ein. Bei Student*innen am Ende des Studiums lag der Wert dann bei 4,00.

Die zweifaktorielle Varianzanalyse hinsichtlich der *Praxisfähigkeit* im sozialen Bereich gelangte etwa zum selben Ergebnis wie beim Theoriewissen. Es zeigte sich, dass die Effekte der Studienform, des Studienjahrs und der Interaktion der beiden Faktoren statistisch signifikant sind ($F(1, 507) = 50,11, p < .001$ bzw. $F(3, 507) = 6,38, p < .001$ bzw. $F(3, 507) = 4,24, p = .006$). Auch bei der Praxisfähigkeit zeigte sich, dass sich die BB-Student*innen im dritten Studienjahr besser einstufen als die Student*innen, die sich im letzten Studienjahr befinden. Bei den Vollzeitstudent*innen wurde eine höhere Einschätzung, einhergehend mit einem höheren Studienjahr, ersichtlich.

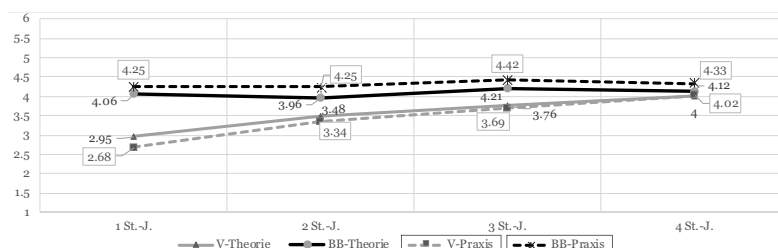
Tabelle 44: Soziale Kompetenz – Mittelwerte sowie Standardabweichungen in Abhängigkeit von Studienjahr und Studienform

St.-J.	Theoriewissen						Praxisfähigkeit					
	Vollzeit			BB			Vollzeit			BB		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
1	2,95	1,41	37	4,06	1,22	129	2,68	1,42	37	4,25	1,25	129
2	3,48	1,28	50	3,96	1,16	97	3,34	1,44	50	4,25	1,08	96
3	3,76	1,23	34	4,21	1,18	96	3,69	1,23	35	4,42	1,06	96
4	4,00	1,37	48	4,12	,99	24	4,02	1,36	48	4,33	1,05	24

Tabelle 45: Soziale Kompetenz – Zweifaktorielle Varianzanalyse (Semester, Studienform)

	Theoriewissen				Praxisfähigkeit			
	F	df	p	partielles Eta ²	F	df	p	partielles Eta ²
Modell	5.445	7, 507	< .001	.070	11.820	7, 507	< .001	.140
St.-J.	4.110	3, 507	.007	.024	6.376	3, 507	< .001	.036
St.-F.	18.498	1, 507	< .001	.035	50.111	1, 507	< .001	.090
St.-J.*St.-F.	2.726	3, 507	.044	.016	4.237	3, 507	.006	.024

Abbildung 19: Interaktionseffekt Studienjahr – Studienform bezüglich sozialer Kompetenz



Digitale Kompetenz

Die Student*innen finden, dass sie gut digital Materialien gestalten sowie Lehren und Lernen ermöglichen können ($M = 5.05$, $SD = .87$). Auf einer deskriptiven Ebene betrachtet, liegt der Mittelwert der Skala «digital Lehren und Lernen im Fach» mit 4.87 ($SD = .91$) etwas tiefer als jener von «digital Materialien gestalten». Die globale Einschätzung des Theoriewissens befindet sich bei einem Mittelwert von 4.37 ($SD = 1.18$), jene der Praxisfähigkeit bei einem Mittelwert von 4.48 ($SD = 1.18$).

Tabelle 46: Übersicht zur Einschätzung der digitalen Kompetenz

Skala/Item	N	M	SD	Min.–Max.	α	CFI	RMSEA
Digital Materialien gestalten und Lehren und Lernen ermöglichen	607	5.05	.87	1.00–6.00	.90	1.00	.00
Digital Lehren und Lernen im Fach	601	4.87	.91	1.00–6.00	.91	1.00	.00
Bilanzierung Theoriewissen dig. Kompetenz	613	4.37	1.18	1–6			
Bilanzierung Praxisfähigkeit dig. Kompetenz	610	4.48	1.18	1–6			

Anmerkungen. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; α = Cronbachs Alpha; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation.

Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Interaktion ergab, dass die Studienform einen signifikanten Effekt auf die Einschätzung des *theoretischen Wissens* im Bereich der digitalen Kompetenz ausübt ($F(1, 508) = 5.39, p = .021$). Auch der Effekt des Studienjahrs ist statistisch signifikant ($F(3, 508) = 5.67, p < .001$). Die Interaktion der beiden Faktoren ist hingegen statistisch nicht signifikant ($F(3, 508) = 1.29, p = .277$). Die Wirkung des Studienjahrs ist folglich für beide Studienformen etwa gleich ausgeprägt. Die Einschätzung des Wissens wird mit fortlaufenden Studienjahren höher. Außerdem geben die Student*innen des Vollzeitstudiums – mit Ausnahme des ersten Studienjahres – höhere Einschätzungen bezüglich des digitalen Wissens ab als die BB-Student*innen.

Die zweifaktorielle Varianzanalyse hinsichtlich der *Praxisfähigkeit* zeigte, dass die Studienform keinen signifikanten Effekt ausübt ($F(1, 506) = .07, p = .798$). Hingegen hatte das Studienjahr einen signifikanten Effekt auf die Einschätzung der digitalen Praxisfähigkeit ($F(3, 506) = 11.42, p < .001$). Zusätzlich ist die Interaktion signifikant ($F(3, 506) = 2.66, p = .048$). Die Einschätzung von Student*innen beider Formen nimmt in Abhängigkeit vom Studienjahr zu. Abbildung 20 verdeutlicht, dass die eingeschätzte Praxisfähigkeit von Student*innen im Vollzeitstudium im ersten Jahr leicht tiefer ist als die eingeschätzte Praxisfähigkeit der BB-Student*innen, was sich ab dem 2. Studienjahr ändert. Zudem fällt auf, dass sich die eingeschätzte Praxisfähigkeit der Student*innen im dritten und im vierten Jahr des BB-Studiums kaum unterscheidet bzw. im letzten Jahr leicht tiefer ist, während es bei den Student*innen im Vollzeitstudium in Abhängigkeit des Studienjahres eine stets höhere Kompetenzeinschätzung gibt.

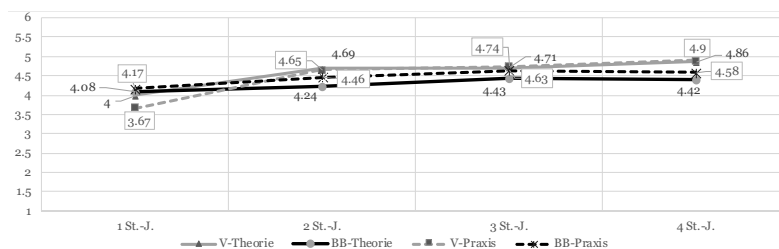
Tabelle 47: Digitale Kompetenz – Mittelwerte sowie Standardabweichungen in Abhängigkeit von Studienjahr und Studienform

Theoriewissen							Praxisfähigkeit					
Vollzeit				BB			Vollzeit			BB		
St.-J.	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
1	4.00	1.25	41	4.08	1.23	126	3.67	1.56	40	4.17	1.17	126
2	4.69	1.06	48	4.24	1.18	97	4.65	1.12	48	4.46	1.13	96
3	4.71	1.25	35	4.43	1.15	96	4.74	1.09	35	4.63	1.08	96
4	4.86	1.10	49	4.42	.88	24	4.90	1.07	49	4.58	.97	24

Tabelle 48: Zweifaktorielle Varianzanalyse (Semester, Studienform) – digitale Kompetenz

	Theoriewissen				Praxisfähigkeit			
	F	df	p	partielles Eta ²	F	df	p	partielles Eta ²
Modell	4.078	7, 508	< .001	.053	5.525	7, 506	< .001	.071
St.-J.	5.665	3, 508	< .001	.032	11.424	3, 506	< .001	.063
St.-F.	5.390	1, 508	.021	.010	.066	1, 506	.798	.000
St.-J.*St.-F.	1.289	3, 508	.277	.008	2.658	3, 506	.048	.016

Abbildung 20: Interaktionseffekt Studienjahr – Studienform bezüglich digitaler Kompetenz



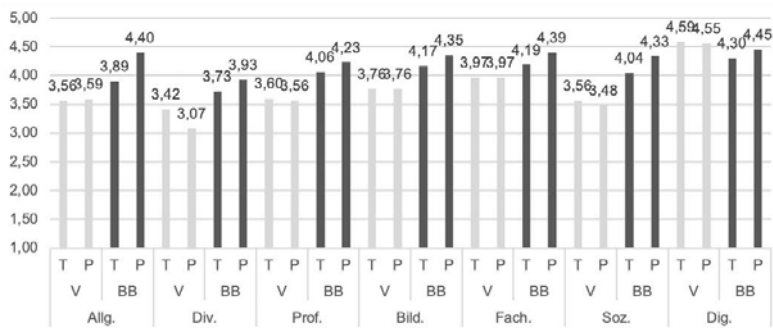
Übersicht Einschätzung der Kompetenzbereiche nach Studienform

In Abbildung 21 werden die Einschätzungen der 591 Student*innen (163 Vollzeit, 428 berufsbegleitend) gezeigt, die über alle Kompetenzbereiche hinweg ihr Theoriewissen und ihre Praxisfähigkeit beurteilt haben. Da dieselben Personen alle Bereiche eingeschätzt haben, werden Vergleiche zwischen den Kompetenzbereichen möglich. Bei den Student*innen des Vollzeitstudiums kann festgestellt werden, dass deren Einschätzung des Theoriewissens und der Praxisfähigkeit in Bezug auf die Höhe des Mittelwerts (fast) gleich ausfällt. Wenn es zu einer Abweichung kommt, schätzten sich die Student*innen im Theoriewissen höher ein als in der Praxisfähigkeit. Die größte Abweichung ist für den Bereich «Diversitäts- und Genderkompetenz» feststellbar. In diesem Bereich sowie in jenem der sozialen Kompetenzen stuften die Student*innen ihre Praxisfähigkeit im negativen Bereich der Skala ein. Auch die Einschätzung des Theoriewissens ist im Bereich Diversitäts- und Genderkompetenz am geringsten. Hingegen fühlten sie sich im digitalen und im fachwissenschaftlichen und (fach-)didaktischen Bereich am kompetentesten.

Bei den BB-Student*innen fällt auf, dass sie über alle Kompetenzbereiche hinweg ihre Praxisfähigkeit höher einstufen als ihr Theoriewissen. Der größte Unterschied ist im Bereich der «allgemeinen pädagogischen Kompetenz» feststellbar. Dort stuften sie ihr Theoriewissen verhältnismäßig tief ein, dafür die Praxisfähigkeit umso höher ein. Am kompetentesten fühlen sich die BB-Student*innen – analog zu den Vollzeitstudent*innen – im digitalen Bereich, im geringsten Maße kompetent hinsichtlich der «Diversitäts- und Genderkompetenz».

Für den Vergleich zwischen den Studienformen wurden t-Tests für unabhängige Stichproben berechnet (Tabelle 49). Es zeigte sich, dass sich die Einschätzungen der Student*innen eines Vollzeitstudiums von jenen des BB-Studiums signifikant unterscheiden. Die einzige Ausnahme bildet die digitale Praxisfähigkeit, die sich als nicht signifikant herausstellte. Die BB-Student*innen stuften ihre Kompetenzen im Mittel in allen Bereichen höher ein als Vollzeitstudent*innen. Das Theoriewissen im digitalen Bereich ist der einzige signifikante Unterschied, bei dem die Vollzeitstudent*innen einen höheren Wert haben als die BB-Student*innen. Die Effektstärken liegen im geringen bis mittleren Bereich.

Abbildung 21: Übersicht Einschätzung Kompetenzbereiche nach Studienform



Anmerkungen. V = Vollzeitstudium; BB = berufsbegleitendes Studium; T = Theoriewissen; P= Praxisfähigkeit.

Tabelle 49: Übersicht Kompetenzeinschätzung nach Studienform (t-Test für unabhängige Stichproben, N = 591; 163 Vollzeit, 428 BB)

	Bereich	Vollzeit		BB		t	df	p	95 % KI		Cohens d
		M	SD	M	SD				L	U	
Theorie- wissen	Allg.	3.56	1.05	3.89	1.06	-3.448	589	< .001	-0.53	-0.14	-0.32
	Div.	3.42	1.35	3.73	1.19	-2.567 ^a	264	0.011	-0.55	-0.07	-0.25
	Prof.	3.60	1.29	4.06	1.10	-3.993 ^a	257	< .001	-0.68	-0.23	-0.40
	Bild.	3.76	1.20	4.17	1.09	-3.940	589	< .001	-0.61	-0.20	-0.36
	Fach.	3.97	1.18	4.19	1.08	-2.132	589	0.033	-0.42	-0.02	-0.20
	Soz.	3.56	1.36	4.04	1.19	-3.941 ^a	262	< .001	-0.72	-0.24	-0.39
	Dig.	4.59	1.20	4.30	1.16	2.716	589	0.007	0.08	0.50	0.25

	Bereich	Vollzeit		BB		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	95 % KI		Cohens <i>d</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				<i>L</i>	<i>U</i>	
Praxis- fähigkeit	Allg.	3,59	1,28	4,40	1,03	-7,214 ^a	247	< .001	-1,03	-0,59	-0,73
	Div.	3,07	1,31	3,93	1,15	-7,309 ^a	262	< .001	-1,08	-0,62	-0,71
	Prof.	3,56	1,44	4,23	1,04	-5,359 ^a	230	< .001	-0,91	-0,42	-0,57
	Bild.	3,76	1,30	4,35	1,04	-5,210 ^a	246	< .001	-0,82	-0,37	-0,53
	Fach.	3,97	1,29	4,39	1,03	-3,781 ^a	245	< .001	-0,65	-0,20	-0,38
	Soz.	3,48	1,42	4,33	1,12	-6,905 ^a	242	< .001	-1,10	-0,61	-0,71
	Dig.	4,55	1,25	4,45	1,14	0,918	589	0,359	-0,11	0,31	

Anmerkungen. a = Welch-Test.

6.2.5 Masterstudium im Anschluss

Die Bachelorstudent*innen beantworteten die Frage, ob sie ein Masterstudium absolvieren wollen, zu 32,4 % mit ‚Ja‘ und zu 55,9 % mit ‚Nein‘ (*n* = 621).

Von den 228 Student*innen, die ein Masterstudium in Angriff nehmen wollen, begründeten 15,2 % ihren Entschluss mit der Pflicht²⁰ dazu, 15,5 % mit dem Erwerb eines weiteren Abschlusses und 13,1 % mit der Hoffnung, durch ein solches Studium vertiefte Kenntnisse in einem spezifischen Bereich erwerben zu können. 7,7 % von ihnen erklärten die Absicht mit einem großen Interesse an Bildungsfragen und 7,5 % meinten, dass ein Masterstudium eine gute Vorbereitung auf das Berufsleben sei. Es gab die Möglichkeit, mehrere Gründe ‚anzugeben‘.

Von den 370 Student*innen, die kein Masterstudium absolvieren wollen, sagten 37,0 % aus, keinen zusätzlichen Nutzen darin zu erkennen. Auch die große Belastung scheint bei der Negativwahl ein bedeutender Grund zu sein. Ein weiterführendes Studium ist für 24,2 % der Student*innen nicht mit familiären Verpflichtungen und für 16,2 % nicht mit dem Lehrer*innenberuf vereinbar. Die zu lange Dauer hält 13,9 % der angehenden Pädagog*innen von einem Masterstudium ab, während finanzielle Gründe (4,4 %), das Studium in einem anderen Bundesland (2,7 %) und der Aspekt, später nicht in einer Schule unterrichten zu wollen (1,4 %), bei der Entscheidung nur eine marginale Rolle zu spielen scheinen.

6.2.6 COVID-19-Pandemie

Die Student*innen kamen im Durchschnitt gut mit den verwendeten digitalen Lehr- und Lernformen zurecht (*M* = 5,15, *SD* = 1,03). Sie fühlen sich in der aktuellen Situation durch ihre Lehrveranstaltungsleiter*innen bzw. Professor*innen teilweise bis gut unterstützt (*M* = 4,51, *SD* = 1,22). Insgesamt gaben die Student*innen an, dass sie mit der zum Zeitpunkt der Befragung immer noch problematischen

²⁰ Zum Zeitpunkt der Befragung war das Masterstudium für die Vollzeitstudent*innen Pflicht.

COVID-19-Situation teilweise bis gut zurecht kommen ($M = 4.86$, $SD = 1.17$). Sie sind der Meinung, dass sie im Vergleich zu früheren regulären Semestern etwa gleich viel gelernt haben ($M = 3.42$, $SD = 1.64$), sie sich aber tendenziell eher schlechter für das Lernen motivieren konnten ($M = 3.06$, $SD = 1.63$). Sie meinten, dass der fachliche und der persönliche Austausch mit Mitstudent*innen und Lehrenden während der COVID-19-Pandemie (teilweise) gelitten haben bzw. immer noch leiden ($M = 4.75$, $SD = 1.40$).

Tabelle 50: Umgang mit COVID-19-Pandemie

	N	M	SD	Min-Max
Zurechtkommen mit digitalen Lehr- und Lernformen	594	5.15	1.03	1–6
gute Unterstützung durch Lehrveranstaltungsleiter*innen/ Professor*innen	595	4.51	1.22	1–6
Zurechtkommen Situation COVID-19-Pandemie	600	4.86	1.17	1–6
mehr Lernen als früher	467	3.42	1.64	1–6
höhere Motivation fürs Lernen als früher	483	3.06	1.63	1–6
fachliche und persönlicher Austausch litt/leidet	552	4.75	1.40	1–6

Anmerkungen. Skala 1 ‚trifft überhaupt nicht zu‘ – 6 ‚trifft völlig zu‘.

6.2.7 Feedback

Insgesamt 30 % der Befragten haben ein Feedback zur Pädagog*innenbildung NEU gegeben. Die Antworten wurden anhand eines Kodier-Manuals von zwei Personen erfasst und danach konsenskodiert. Es gab die drei Bereiche ‚Struktur des Studiums‘, ‚Inhalte‘ und ‚Qualität und Wirksamkeit der Ausbildung‘ (Tabelle 51).

Im Bereich ‚Struktur des Studiums‘ wurden von 24.9 % der Student*innen, die ein Feedback gaben, die Organisation und die Abläufe an der PH erwähnt. 18.2 % der Befragten äußerten sich zur Arbeitsbelastung. 18.6 % der angehenden Pädagog*innen erwähnten die PPS und 17.8 % die FW. Auch die Form der Lehrveranstaltung (13 %) und die Ausbildungsdauer (14.9 %) waren ein Thema.

Bei den Inhalten wurde von 30.5 % ein Bezug zur Praxisnähe und Anwendbarkeit gemacht. 17.5 % der Student*innen unterbreiteten einen Vorschlag, welche Inhalte zusätzlich thematisiert werden und welche besser weggelassen werden sollten. Die Reihenfolge, die Redundanz und die Zielgruppenadäquatheit der Inhalte wurden von ca. 7.4 % der Student*innen angesprochen.

Hinsichtlich der Wirksamkeit der Ausbildung äußerten sich 14.1 % der Student*innen. Für 13 % der angehenden Pädagog*innen war es wichtig, eine Bemerkung zu Leistungsnachweisen im Sinne der Qualität und Sinnhaftigkeit zu geben. Die Lehrenden und vor allem deren Fachwissen und didaktische Kompetenz werden

von 14.9 % der Befragten erwähnt. Rund 7 % der Student*innen thematisieren den Umgang mit Student*innen und die Qualität des Studiums im Allgemeinen.

Tabelle 51: Kodierung des offenen Feedbacks zur Pädagog*innenbildung NEU

	Kategorie	Beschreibung der Kategorie/Nennungen von Student*innen	Nennung
Struktur des Studiums	Organisation und Abläufe	Zeitpunkt (im Sinne von morgens, nachmittags) der Lehrveranstaltungen, ab 15.00 Uhr Unterrichtsende, Semesterstunden gleich aufteilen, verbessern und studentenfreundlicher gestalten, Berücksichtigung Anfahrtszeit	24.9 %
	Form der Lehrveranstaltung	Präsenz, online, Hybrid, Blockunterricht, asynchrones Lernen, keine 100 %ige Anwesenheitspflicht	13 %
	BWG	alle Nennungen zu BWG, z. B. weniger pädagogische Theorien in den Lehrveranstaltungen behandeln	6.3 %
	FD	alle Nennungen zu FD, z. B. Wunsch nach mehr Fachdidaktik	4.8 %
	FW	bessere Ausbildung in den Fachwissenschaften, erwünscht, dass mehr spezifisches Fachwissen (für den jeweiligen Beruf, Schultypus) gelernt wird	17.8 %
	pädagogisch-praktische Studien/Praxis/Hospitation/Praktika	mehr bzw. standortnahe Hospitationen, flexiblere oder festgelegte Angaben für Praxiszeit	18.6 %
	Gestaltung erstes Arbeitsjahr	Unterstützung, Organisation	3.3 %
	Masterstudium	verpflichtender Master muss wegfallen bzw. eingeführt werden	3.7 %
	Ausbildungsdauer	kürzen, Studienangebot komprimieren, Länge ist genau passend	14.9 %
	Vollzeitsemester bzw. Vollzeitjahr	Das Vollzeitsemester sollte vor Beginn des Unterrichts stattfinden, Zeitpunkt des Vollzeitsemesters, mehr Zeit an der Universität (Vollzeitjahr)	3.3 %
	Arbeitsbelastung	Verständnis, Berücksichtigung, dass viele arbeiten, geringere zeitlich ausufernde Arbeitsaufträge	18.2 %
Inhalte	Reihenfolge der Inhalte	bedeutende Themen für den Unterricht als Erstes behandeln	7.4 %
	Redundanz der Inhalte	Inhalte wiederholen sich, große Überschneidung zwischen den Inhalten	7.1 %
	Zielgruppenadäquatheit der Inhalte	Fachpraktiker*innen, Fachtheoretiker*innen mit Lebenserfahrung oder junge*r Lehramtsstudent*in → unterschiedliche Hintergründe der Student*innen bzw. Fachgruppen berücksichtigen	7.4 %
	Inhalte praxisnah, anwendbar	Unterrichtsvorbereitungen, die auch für den Schuleinstieg verwendet werden können, stärkere Praxisnähe, Entwicklung von Unterrichtsmaterial	30.5 %
	Inhalte diverses	Fokus stärker auf Inhalte als auf Methoden, Infos zum System Schule, organisatorisches Wissen für Lehrpersonen (Zeitmanagement etc.), Stundenportfolio, mehr Konfliktmanagement, mehr IQES/SQM	17.5 %

Qualität und Wirksamkeit der Ausbildung	Kategorie	Beschreibung der Kategorie/Nennungen von Student*innen	Nennung
	Lehrende	Fachwissen, didaktische Fähigkeiten und didaktisches Können, große Heterogenität in der Qualität der Dozierenden	14.9 %
	Umgang mit Studis (durch Institution, Lehrende etc.)	«man fühlt sich als Student*in wie ein*e „Schüler*in“ und nicht wie ein angehender Lehrer» «Kommunikation nicht immer auf Augenhöhe»	7.1 %
	Leistungsnachweise (Qualität/Niveau/Sinnhaftigkeit)	«Aufgaben für die Lernenden sollten bei allen Pädagog*innen gleichermaßen anspruchsvoll sein. Die Unterschiede sind sehr groß.» «Die Arbeitsaufträge sind nur eine Beschäftigungstherapie»	13 %
	Qualität des Studiums im Allgemeinen	«Das Anspruchsniveau vor allem der schriftlichen Abgaben könnte höher sein (LNW), damit ein gewisser Grad an Professionalität gewährleistet wird.», die Qualität der Ausbildung ist schlecht, das Studium ist gut	7.8 %
	Wirksamkeit Studium (Ziel der Professionalisierung)	Zeitverschwendung, Zielerreichung, Studium war sinnvoll; Inhalte sind adäquat/nicht adäquat für eine Lehrerausbildung, «Es sollte tatsächlich reflektiert werden, was eine Lehrkraft wirklich für seinen Unterricht benötigt.» Studium bereitet gut auf den Berufsalltag vor.	14.1 %
	Sonstiges		14.9 %

6.3 Diskussion

Um herauszufinden, ob Student*innen das intendierte Curriculum 2. Ordnung kennen, wurden diese gefragt, wie gut sie ihr Ausbildungscurriculum kennen (EF-FS1). Die Student*innen gaben an, es nur ‚teils teils‘ zu kennen und mit dem im Curriculum verankerten Qualifikationsprofil nicht gut vertraut zu sein, 5.8 % der Student*innen kennen das Curriculum überhaupt nicht, 4.1 % kennen es dafür sehr gut. Der tendenziell tiefe Wert bezüglich des Kennens des Qualifikationsprofils könnte daran liegen, dass die angehenden Pädagog*innen sich nichts unter dem Begriff Qualifikationsprofil vorstellen konnten. Grundsätzlich wäre es aus einer normativen Perspektive wünschenswert, dass die Student*innen mit dem Ausbildungscurriculum und vor allem mit der Zielperspektive des Studiums – den professionellen Kompetenzen – vertraut sind.

Um Aufschluss darüber zu erhalten, wie die Student*innen das intendierte Curriculum 2. Ordnung wahrnehmen, wurden sie bezüglich des Studiums im Allgemeinen befragt (EF-FS2). Die Student*innen sind mit der Strukturierung des Studiums tendenziell eher nicht zufrieden. Dies zeigt sich auch in den offenen Feedbacks der Student*innen. Zahlreiche äußern sich zur Organisation, zu Abläufen und zur Form der Lehrveranstaltung. Sie schlagen dabei vor, dass beispielsweise beim zeitlichen Ansetzen von Lehrveranstaltungen lange Anfahrts- und Rückfahrtswege

beachtet werden sollten oder etwa die Möglichkeit von hybriden Lehrveranstaltungen bestehen sollte.

Auch die Ausgestaltung des Studiums in Bezug auf die ECTS-Verteilung für das Studium insgesamt und für die Studienbereiche im Einzelnen würden sie zur aktuell bestehenden Situation verändern. Die Student*innen des Vollzeitstudiums würden den PPS 56 ECTS-AP und die BB-Student*innen (ohne FESES) ihnen 48 ECTS-AP zuweisen. Für den Studienbereich FW veranschlagen die Vollzeitstudent*innen im Mittel 63 ECTS-AP, was einer Reduktion der aktuellen Situation entsprechen würde. Wenn die Student*innen die ECTS-AP festlegen könnten, würde auch der Studienbereich BWG weniger ECTS erhalten – ihm werden zwischen 27 und 29 ECTS-AP zugesprochen. Insgesamt finden 59 % der Student*innen ein Bachelorstudium mit 240 ECTS-AP zu umfangreich. Sie selbst würden im Mittel 190 ECTS-AP (Vollzeit) oder 147 ECTS-AP (berufsbegleitend) vorsehen. Auch in den Feedbacks wird öfter auf die Studiendauer Bezug genommen, meist in dem Sinn, dass sie zu lange ist. Ein möglicher Grund dafür könnte die hohe Belastung von Student*innen während des Studiums sein. Diese zeigt sich, wenn der Aufwand für Tätigkeiten neben dem Studium betrachtet wird. BB-Student*innen müssen, damit sie ein Studium absolvieren dürfen, ein aufrechtes Dienstverhältnis vorweisen. Sie geben im Mittel an, 24 Stunden zu unterrichten. Insgesamt 319 der BB-Student*innen unterrichten zwischen 20 und 29 Stunden, 78 sogar 30 oder mehr Stunden. Diese Werte verstehen sich exklusiv Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, was insbesondere bei ‚Berufseinsteiger*innen‘ eine Menge Zeit in Anspruch nehmen kann. Daneben sollten die Student*innen noch Zeit und ‚Muse‘ finden, sich auf ein Studium einzulassen. Es scheint angebracht zu sein, über Möglichkeiten der Entlastung vom BB-Studium nachzudenken. Beispielsweise könnte darüber diskutiert werden, ob ein Studium ohne aufrechtes Dienstverhältnis aufgenommen werden kann.

Um mehr über das implementierte Curriculum an den PH zu erfahren, wurden die Student*innen gebeten, die Studienbereiche zu beurteilen sowie die Qualität der Lehre anhand von zehn Items einzuschätzen (*EF-FS3*). Die Student*innen beurteilen die Studienbereiche FW und BWG in geringerem Maße gut als die FD. Am besten bewerten sie die PPS. Bezüglich der ‚Lehrqualität‘ bemängeln die Student*innen wiederum die Strukturierung, nun in Bezug auf die Wissensvermittlung. Zudem finden die angehenden Pädagog*innen im Mittel, dass sie sich nur teilweise mit Fragestellungen auf intellektuell anspruchsvolle Weise auseinandersetzen mussten. Dafür denken sie, dass die Vor- und die Nachbereitung sehr arbeitsintensiv waren und die Mitarbeit teilweise stark ausgeprägt war. Im offenen Feedback wird diesbezüglich beispielsweise festgehalten, dass Leistungsnachweise teilweise nur eine Form von ‚Beschäftigungstherapie‘ seien. Deswegen könnte es bedeutsam sein, dass Lehrende nochmals intensiver als bis anhin den Nutzen von Leistungsnachweisen für den Erwerb professioneller Kompetenzen unterstreichen. Außerdem könnte bei internen Evaluierungen nachgefragt werden, welche Veranstaltung aus

Sicht der Student*innen nicht ‚anspruchsvoll‘ waren. Die höchste Zustimmung innerhalb der Skala «Qualität der Lehre» erfährt das Item, dass Unterrichtserfahrungen reflektiert werden. Dies ist nach Schön (1983, Kapitel 2) gewinnbringend für den Kompetenzerwerb. Die Herstellung eines Bezuges zur Schulpraxis und das Aufgreifen von Problemen aus der Schulpraxis bewerten die Student*innen jedoch nur mit ‚trifft teilweise zu‘. Vielleicht könnte dies noch verstärkt Einzug in Lehrveranstaltungen finden.

In den offenen Feedbacks wurde oft auf die vermittelten Inhalte während des Studiums eingegangen. Insbesondere wurde von den Student*innen betont, dass diese praxisnah und im Berufsalltag anwendbar sein sollten, beispielsweise in Form von ‚fixfertigen‘ Unterrichtsmaterial. Dieser Wunsch widerspiegelt sich auch darin, dass die Student*innen den PPS mehr ECTS-AP zuweisen würden. Die Praxisnähe von Inhalten ist auch an die Zielgruppenadäquatheit der Inhalte, die von den Student*innen verstärkt verlangt wird, gekoppelt. Des Weiteren wurde erwähnt, dass Inhalte teilweise redundant seien und die Reihenfolge angepasst werden sollte.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Student*innen in der Ausbildung einen Schwerpunkt wahrscheinlicher auf der ‚Praxis‘-Seite bzw. in der Verbindung zwischen Theorie und Praxis setzen würden. Dies ist vor allem für die bereits im Berufsalltag stehenden Student*innen gut nachvollziehbar. Es ist aber zentral, zu betonen, dass für den Erwerb professioneller Kompetenz auch zwingend Theoriewissen und das Verständnis von Modellen (u. a. zu Motivation und Entwicklung) vorhanden sein müssen. Nach Blömeke et al. (2015) ist es erst das Zusammenspiel von (wissenschaftlich fundierter und reflektierter) Kompetenz und situationsbezogenen kognitiven Fähigkeiten, die es ermöglichen, auf (neue) Situationen angemessen reagieren zu können. Es muss im Interesse der PH sowohl Österreichs wie auch der Schweiz sein, diese Erkenntnisse den Student*innen und auch der Gesellschaft im Allgemeinen zu vermitteln.

Damit Kompetenzen erworben werden können, sind Lerngelegenheiten nötig. Daher zielte eine Forschungsfrage (*EF-FS5*) darauf ab, in Erfahrung zu bringen, wie Student*innen die Lerngelegenheiten in Bezug auf die Studienbereiche wahrnehmen. Bei der Interpretation der Resultate ist zu berücksichtigen, dass es sich um subjektive Einschätzungen von Student*innen handelt. Auch wenn letztere keine Lerngelegenheiten angegeben haben, können trotzdem Lerngelegenheiten in Studienbereichen angeboten worden sein, die die Student*innen eventuell nicht als solche wahrgenommen haben. Insgesamt kann festgehalten werden, dass über alle Kompetenzbereiche hinweg in sämtlichen Studienbereichen Lerngelegenheiten registriert wurden. Der Prozentsatz der Student*innen, die Lerngelegenheiten in den einzelnen Studienbereichen wahrnehmen, variiert jedoch stark. Es fällt auf, dass die Vollzeitstudent*innen deutlich häufiger Lerngelegenheiten zum Erwerb der professionellen Kompetenz in der Ausbildung registrieren als FESES- und BB-Student*innen, die stärker Lerngelegenheiten außerhalb ihrer Ausbildung, u. a. in

ihrer Lehrtätigkeit, nutzen. Ferner zeigt sich, dass die vier Studienbereiche in der Wahrnehmung der Student*innen nicht im selben Umfang Lerngelegenheiten zum Erwerb von professioneller Kompetenz bieten. Über alle Kompetenzbereiche betrachtet, werden im Studienbereich FD die meisten Lerngelegenheiten wahrgenommen, im Bereich der FW die geringsten. Eine Frage, die zu stellen ist, lautet, ob alle Studienbereiche gleichermaßen zum Aufbau der Kompetenzen in sämtlichen Kompetenzbereichen bzw. der professionellen Kompetenz beitragen sollen oder jedem Studienbereich eine andere ‚Aufgabe‘ zugeteilt wird. Ein Abgleich subjektiv wahrgenommener und objektiv tatsächlich gebotener Lerngelegenheiten wäre interessant.

Unabhängig von der Übereinstimmung bzw. der Frage der tatsächlich gebotenen Lerngelegenheiten gehen die Ergebnisse zu wahrgenommenen Lerngelegenheiten in die Richtung der Einschätzung zur Sinnhaftigkeit und der Zufriedenheit mit dem Studium. Auch in dieser Hinsicht sind die Student*innen tendenziell kritisch und beklagen die Sinnhaftigkeit des Studiums stärker, als dass sie sie befürworten. Die Student*innen geben im Mittel zudem an, sich tendenziell nicht gut auf den Berufsalltag vorbereitet zu fühlen. Relativierend muss in diesem Kontext erwähnt werden, dass in den Mittelwert zur Einschätzung Urteile von Student*innen aller Bachelor-Studienjahre eingeflossen sind. Daher könnte sich dieser Wert noch nach oben korrigieren, wenn nur Student*innen am Ende der Ausbildung in die Berechnung einbezogen würden. Hingegen müsste die Einschätzung, dass das Studium ihnen nur teilweise eine Freude am Beruf vermittelt und ihnen ihr Lehramtsstudium im Durchschnitt nur teilweise sinnvoll erscheint, Anlass zum Nachdenken geben. Ist es die Belastung, die Student*innen zu einer solchen Einschätzung veranlasst? Empfinden sie die vermittelten Inhalte als zu praxisfern und erkennen deswegen keinen großen Nutzen in einem Lehramtsstudium? Dennoch sind die Student*innen im Mittel zufrieden mit ihrer Entscheidung, Lehrer*in zu werden.

Eine der zentralen Evaluierungsfragen ist, in welchem Umfang sich die Student*innen die professionellen Kompetenzen während ihres Lehrer*innenstudiums aufbauen (EF4). Über alle Kompetenzbereiche hinweg fällt auf, dass die Skalen zur Kompetenzeinschätzung im Durchschnitt höher eingeschätzt wurden als die bilanzierenden Fragen. Dies mag an den unterschiedlichen semantischen Antwortmöglichkeiten liegen. Während die Items der Skalen auf einer sechsstufigen Skala von 1 ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis 6 ‚trifft völlig zu‘ zu beantworten waren, entspricht der Wert 1 bei den bilanzierenden Fragen dem Niveau der Anfänger*innen und der Wert 6 der Expert*innen. Auch wenn Student*innen unterrichtsbezogene Tätigkeiten, die in den Skalen abgefragt werden, bereits gut bis sehr gut zu gelingen scheinen, und sie sich dahingehend auch kompetent fühlen, sind sie in der Einschätzung des eigenen Kompetenzniveaus bezüglich Theoriewissen und Praxisfähigkeit noch weiter vom Skalenmaximum entfernt.

Bei der Betrachtung der Mittelwerte der bilanzierenden Einschätzungen des Theoriewissens sowie der Praxisfähigkeit aller Kompetenzbereiche durch Bachelor-Student*innen aller Studienjahre und beider Studienformen zeigt sich, dass alle Selbsteinschätzungen im positiven Bereich liegen. Dieser Befund kann als ein zufriedenstellendes Resultat für die Pädagog*innenbildung NEU gesehen werden. Die Bachelor-Student*innen schätzten im Mittel ihre Praxisfähigkeit in allen Bereichen höher ein als das theoretische Wissen. Sowohl hinsichtlich des Wissens als auch bezüglich der Praxisfähigkeit stuften sie sich im digitalen Bereich am höchsten ein, gefolgt von dem fachlichen und (fach-)didaktischen Bereich und der «Bildungsaufgabe sowie dem Selbstverständnis». Beim Theoriewissen folgen danach das «Professionsverständnis», die «soziale Kompetenz» und die «allgemeine pädagogische Kompetenz». Bei der Praxisfähigkeit wird die «allgemeine pädagogische Kompetenz» leicht höher eingeschätzt als die «soziale Kompetenz» und das «Professionsverständnis». Die Student*innen geben an, im Bereich der «Diversitäts- und Genderkompetenz» das tiefste Theoriewissen und die niedrigste Praxisfähigkeit erworben zu haben. Es könnte überlegt werden, wie mit den Ergebnissen zur Einschätzung der «Diversitäts- und Genderkompetenz» umgegangen wird. Müssten diesbezüglich mehr oder andere Kompetenzen gefördert werden? Oder ist dies der Kompetenzbereich, bei dem die Entwicklung von theoretischem Wissen und vor allem Praxisfähigkeit am schwierigsten ist?

Vertiefte Erkenntnisse ergeben sich, wenn die Kompetenzeinschätzungen in Abhängigkeit von Studienform und Studienjahr (*EF-FS4*) betrachtet werden. Für das *Vollzeitstudium* zeigt sich, dass über alle Kompetenzbereiche hinweg Student*innen im ersten Studienjahr die tiefsten Kompetenzeinschätzungen vornehmen, Student*innen im vierten Studienjahr die höchsten. Die vorliegende Evaluierung ist keine Längsschnittuntersuchung, jedoch zeigt sich anhand der Daten, dass die Ausbildung, im Sinne von höheren Studienjahren, zu einer Steigerung bzw. einem Zuwachs der eigenen Kompetenzwahrnehmung beiträgt. Bei den *BB-Student*innen* liegt je nach Kompetenzbereich eine andere Konstellation vor. Meist schätzten sich die Student*innen im ersten Studienjahr am tiefsten ein, die Student*innen im dritten oder vierten Studienjahr am höchsten. Die *BB-Student*innen* im ersten Studienjahr schätzten ihre Kompetenzen jedoch schon zu Beginn des Studiums positiv und auf einem hohen Niveau ein. Der tiefste Wert war bei allgemeinem pädagogischem Theoriewissen mit 3,6. Dies verdeutlicht, dass sich *BB-Student*innen* zumindest zu Beginn der Ausbildung als kompetenter wahrnehmen als *Vollzeitstudent*innen*. Dieses Selbstverständnis könnte davon kommen, dass die *BB-Student*innen* bereits im Berufsalltag bestehen mussten und auch schon mehr Lebenserfahrung und vielleicht häufiger einen höheren Selbstwert mitbringen als *Vollzeitstudent*innen*.

Die *BB-Student*innen* schätzten in allen Kompetenzbereichen ihre Praxisfähigkeit höher ein als ihr theoretisches Wissen, was mit der Einschätzung von

Institutsleiter*innen übereinstimmt (Kapitel 5). Bei den Vollzeitstudent*innen ist es umgekehrt. Entweder schätzten diese ihre Praxisfähigkeit gleich gut wie ihr Theoriewissen oder geringer ein. Diese Unterschiede könnten auch auf die Tätigkeit als Lehrpersonen bei den BB-Student*innen zurückgeführt werden. Tiefe Werte fanden sich bei der Einschätzung der «sozialen Kompetenz» von Vollzeitstudent*innen. Es könnte sein, dass die Einschätzung hinsichtlich der «sozialen Kompetenz» durch die COVID-Pandemie beeinflusst wurde. Wegen der Fernlehre war es schlechter möglich, solche Kompetenzen entweder an der PH oder in Praktika, die allenfalls nicht stattgefunden haben, einzuüben. Die Student*innen berichteten jedoch, dass sie grundsätzlich gut mit der COVID-Situation zurechtgekommen seien.

Um die Resultate besser interpretieren zu können, müssten aber vorgängig Kompetenzniveaumodelle bzw. Kompetenzentwicklungsmodelle entwickelt werden. Darin müsste festgehalten werden, welche Erwartungen am Ende des Bachelorstudiums stehen und welcher Grad an Kompetenz in welchem Bereich genügt, um den Beruf ausüben zu können.

Auch ein Ergebnis der Ausbildung ist die Frage, ob die Bachelorstudent*innen ein Masterstudium in Angriff nehmen wollen, insbesondere bei jenen, die keine Verpflichtung dazu haben. Die Bachelorstudent*innen beantworteten die Frage, ob sie ein Masterstudium absolvieren wollen, zu 32.4 % mit ‚Ja‘ und zu 55.9 % mit ‚Nein‘. Von den Student*innen, die ein Masterstudium in Angriff nehmen wollen, begründen es 15.2 % damit, dass es Pflicht ist, 15.5 % mit dem Fakt eines weiteren Abschlusses (extrinsisch motiviert) und ca. 27 % mit intrinsischen Motiven wie damit, vertiefte Kenntnisse zu erwerben, und aus großem Interesse an Bildungsfragen. Von den Student*innen, die keinen Master machen wollen, geben 37 % an, dass sie keinen Nutzen darin erkennen. Dies widerspiegelt möglicherweise die nicht wahrgenommenen Lerngelegenheiten in den Studienbereichen und der Qualität der Lehre im Sinne von der Vermittlung ‚praxisferner‘ Inhalte. Insgesamt 40 % der Student*innen begründen es mit der Belastung neben dem Studium, 13.9 % mit der Dauer.

7 Fragebogenerhebung Lehrende an Pädagogischen Hochschulen

Mit der Fragebogenerhebung bei Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen (PH) und der HAUP sollte den übergeordneten Evaluierungsfragen aus Perspektive der direkt in der Ausbildung tätigen Akteur*innen nachgegangen werden. Es interessierte vordergründig, welches Kompetenzverständnis Lehrende haben und wie sie ein Kompetenzprofil gestalten würden (EF 1 & 2). Außerdem war es von Interesse, zu erfahren, wie sie die Erreichung von Kompetenzen zum Ende des Bachelorstu-

diums (EF4) und die Veränderung, die sich durch die Pädagog*innenbildung NEU ergab (EF5), einschätzen. Um die aufgeführten Evaluierungsfragen beantworten zu können, wurden die folgenden Forschungsfragen formuliert:

- EF-FL1 Welches Kompetenzverständnis vertreten die Lehrenden?*
- EF-FL2 Kennen die Lehrenden das gesetzlich verankerte Kompetenzprofil (intendiertes Curriculum 1. Ordnung)?*
- EF-FL3 Finden die Lehrenden das gesetzlich verankerte Kompetenzprofil zeitgemäß und vollständig? Wie zufrieden sind sie damit? Wie würden sie selbst ein Kompetenzprofil aufbauen?*
- EF-FL4 Kennen die Lehrenden das Ausbildungscurriculum (intendiertes Curriculum 2. Ordnung auf Makroebene)?*
- EF-FL5 Erachten die Lehrenden die Modulbeschreibungen (intendiertes Curriculum 2. Ordnung auf Mikroebene) als hilfreich für die Modulplanung?*
- EF-FL6 Wie beurteilen die Lehrenden die Ausbildung (intendiertes und implementiertes Curriculum) im Allgemeinen?*
- EF-FL7 Welchen Stellenwert messen die Lehrenden den Kompetenzbereichen in der Lehre bei?*
- EF-FL8 Wie schätzen die Lehrenden die Erreichung des Kompetenzprofils durch die Student*innen ein (erreichtes Curriculum)?*
- EF-FL9 Wie nehmen die Lehrenden die Anstellungsbedingungen an ihrer PH wahr?*
- EF-FL10 Wie schätzen die Lehrenden die Pädagog*innenbildung NEU im Vergleich zur alten Ausbildung in Bezug auf zwölf Aspekte ein?*

7.1 Methode

Um die formulierten Forschungsfragen (EF-FL1 bis EF-FL10) zu beantworten, wurde ein Onlinefragebogen mit vorwiegend geschlossenen Items entwickelt.

7.1.1 Instrumente

Der Fragebogen für die Lehrenden wurde auf Grundlage des Fragebogens der Student*innen erstellt. Ziel war es, möglichst zahlreiche Items aus der Befragung der angehenden Pädagog*innen zu spiegeln, um einen Vergleich der Einschätzungen zu ermöglichen (Abschnitt 6.1.1., Instrumente Fragebogen Student*innen). Zusätzlich wurden selbst konstruierte Items zur Kompetenzeinschätzung eingesetzt. Der Fragebogen befindet sich im Anhang Ei.

7.1.2 Durchführung

Der Fragebogen wurde mit dem Programm LimeSurvey aufgesetzt. Die Onlinebefragung konnte mit Hilfe aller gängigen Geräte (z. B. Computer, Tablet, Smartphone) und Betriebssysteme ausgefüllt werden. Die Lehrenden wurden durch ihre Institutsleiter*innen über die Befragung informiert. Der Befragungszeitraum wurde vom 23. April bis zum 30. Juni 2022 angesetzt. Die Lehrenden wurden gebeten, 50 Fragen auf insgesamt 17 Seiten zu beantworten. Für die Befragung wurden 20 Minuten veranschlagt. Die Lehrenden brauchten im Durchschnitt diese veranschlagten 20 Minuten ($SD = 12.33$)²¹ bei einem Median von 18 Minuten. Innerhalb des Fragebogens war es nicht möglich, zurückzugehen und Antworten abzuändern. Am Ende der Befragung bestand die Möglichkeit, die Antworten als PDF-Datei auszudrucken. Den Lehrenden wurde zugesichert, dass ihre anonymisierten Daten ausschließlich auf den Vor-Ort-Servern der PH Luzern und des schweizerischen akademischen Netzwerks von SWITCHdrive gespeichert werden.

7.1.3 Analysen

Alle statistischen Analysen wurden mit Hilfe des Programms SPSS, Version 28, durchgeführt. Um deskriptive Resultate zu erhalten, wurden Häufigkeitsauszählungen vorgenommen. Außerdem wurde zur Beantwortung von *EF-FL1* ein exakter Test nach Fisher mit einer exakten Berechnung der Signifikanz vorgenommen. Mit dem Chi-Square-Test wurde geprüft, ob das jeweilige Kompetenzverständnis mit der Anstellungsart bzw. der Verbundzugehörigkeit in Zusammenhang steht.

Für die Feststellung, ob Lehrende signifikant unterschiedliche Einschätzungen bezüglich des Erwerbs der verschiedenen Kompetenzbereiche bei Vollzeitstudent*innen und berufsbegleitenden Student*innen (BB-Student*innen) vornehmen, wurden t-Tests für abhängige und unabhängige Stichproben durchgeführt. Sofern sich der Mittelwertunterschied als signifikant herausstellte, wird als Effektstärke jeweils Cohens *d* aufgeführt. Zur Prüfung der Varianzhomogenität wurde der Levene-Test berechnet. Falls dieser signifikant war und somit Varianzheterogenität vorlag, wurde auf den robusteren Welch-Test zurückgegriffen. Um zu prüfen, ob die Einschätzung der Veränderung durch die Pädagog*innenbildung NEU signifikant ist, wurde ein t-Test für eine Stichprobe berechnet.

Die HAUP-Lehrenden bilden eine leicht andere Zielgruppe aus als die PH. Um zu prüfen, ob sich deren Einstellungen von den Lehrenden der PH unterscheiden, wurden t-Tests gerechnet. Da sich diese grundsätzlich nicht signifikant von den Lehrenden der PH unterscheiden, wurden sie in alle Analysen einbezogen.

²¹ Ein Ausreißer-Wert von 107 Minuten wurde ausgeschlossen.

7.1.4 Stichprobe

Insgesamt 165 Lehrende haben den Onlinefragebogen ausgefüllt. Drei Personen mussten jedoch aufgrund von unseriösen oder inkonsistenten Antworten ausgeschlossen werden. Somit ergibt sich eine Stichprobengröße von 162 Lehrenden. Insgesamt 115 Lehrende haben den Onlinefragebogen komplett bearbeitet – 53,1 % der Lehrenden waren weiblich, 38,3 % männlich, 0,6 % divers, 8,0 % machten keine Angaben zu ihrem Geschlecht. Das Durchschnittsalter der Lehrenden betrug 50,70 Jahre ($n = 148$, $SD = 8.81$). Die jüngste Person war 26 Jahre, die älteste 66 Jahre alt.

Bildungswege

Die 151 Lehrenden, die diese Frage beantworteten, haben 61 unterschiedliche Bildungswege beschrrieben und verschiedene Abschlüsse erworben (Mehrfachnennungen möglich). 19,8 % der Befragten gaben an, selbst eine Lehre absolviert zu haben. 25,3 % aller Lehrenden hatten mit einer Reife- und Diplomprüfung einer berufsbildenden höheren Schule abgeschlossen. 42,0 % der Befragten wiesen ein Bachelorstudium an einer PH, 3,7 % an einer Universität und 0,6 % an einer Fachhochschule aus. Weitere 13 % der Lehrenden gaben an, ein Masterstudium an einer Universität durchlaufen zu haben, 9,3 % verfügen über ein Masterabschluss einer PH und 2,5 % einer Fachhochschule. 30,9 % konnten einen Magister an einer Universität vorweisen. Unter den Befragten gab es 22,8 % mit einem Dokortitel und 2,5 % mit einer Habilitation, 7,4 % hatten eine Meisterprüfung gemacht.

Anstellung an PH bzw. HAUP

Insgesamt 42,6 % der Befragten sind Stammpersonal-dienstzugeteilt, 25,3 % arbeiten auf Honorarbasis, 21,6 % als Mitverwendete, 3,7 % als Mitverwendete und auf Honorarbasis, 1,2 % als Stammpersonal und auf Honorarbasis. Im Mittel sind die Lehrenden an den PH zu 60 % angestellt ($n = 129$, $SD = 42.21$), von 0 %²² bis 100 % reichend. Im Durchschnitt sind die Befragten seit 9,51 Jahren an der PH tätig ($n = 150$, $SD = 7.69$) – die Anstellungsverhältnisse variieren zwischen einem Jahr und 37 Jahren. Die Lehrenden der PH Steiermark (29,0 %) und der PH Oberösterreich (24,1 %) sind in der Stichprobe am stärksten vertreten (Tabelle 52). An der Onlinebefragung haben ungefähr gleichviele Lehrende, die als Stammpersonal angestellt sind, ($n = 69$) und solche, die als Mitverwendete oder auf Honorarbasis arbeiten ($n = 76$), teilgenommen. Die PH Oberösterreich sowie die PH Niederösterreich sind die einzigen Hochschulen, an denen mehr Mitverwendete als Stammpersonal vertreten sind. Insgesamt 3 % der Lehrenden haben Lehrpensen an zwei Hochschulen, teilweise sogar in unterschiedlichen Verbänden.

22 Dies ist eine Person, die auf Honorarbasis angestellt ist.

Tabelle 52: Übersicht Anstellungsverhältnis der Stichprobe (Lehrende der Sekundarstufe Berufsbildung)

PH	kA	StP	M	HB	StP & HB	M & HB	Total
Keine Angaben	7	0	0	0	0	0	7
PH Wien	0	8	4	3	0	0	15
PH Niederösterreich	0	0	1	1	0	0	2
HAUP	1	9	1	3	0	0	14
PH Oberösterreich	1	10	15	9	0	4	39
PH Salzburg	0	3	0	1	1	1	6
PH Steiermark	0	20	7	19	0	1	47
PH Kärnten	0	7	2	1	0	0	10
PH Tirol	0	8	3	1	0	0	12
PH Vorarlberg	0	3	2	0	0	0	5
HAUP							
PH Niederösterreich bzw. PH Oberösterreich	0	1	0	0	1	0	2
PH Steiermark, PH Burgenland	0	0	0	1	0	0	1
PH Oberösterreich, PH Kärnten	0	0	0	1	0	0	1
PH Wien, PH Niederösterreich	0	0	0	1	0	0	1
Total	9	69	35	41	2	6	162

Anmerkungen. kA = keine Angaben; StP = Stamppersonal-dienstzugeteilt; M = Mitverwendete; HB = Honorarbasis; StP & HB = Stamppersonal und Honorarbasis; M & HB = Mitverwendete und Honorarbasis.

Lehrveranstaltungen pro Studienbereich

Von den Lehrenden halten 47,1 % in Fachdidaktik (FD), 45,1 % in pädagogisch-praktischen Studien (PPS), 39,1 % in Fachwissenschaften (FW) und 32,2 % in allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen (BWG) Lehrveranstaltungen (Mehrfachnennungen möglich). Von 11,1 % der Lehrenden liegen dazu keine Angaben vor. Insgesamt 36,4 % der Lehrenden halten in einem Fachbereich Lehrveranstaltungen, die anderen in mindestens zwei Bereichen – und 2,5 % der Befragten sind in allen Fachbereichen tätig. Mit 11,9 % sind FD und PPS die am häufigsten genannte Kombination, am seltensten wird BWG, FW und PPS (1,2 %) aufgeführt. FW und FD (9,3 %) sowie FW, FD und PPS (9,9 %) sind ebenfalls häufig auftretende Kombinationen.

Anzahl und Art der Lehrveranstaltungen

Im Mittel halten die Lehrenden 6,63 Lehrveranstaltungen pro Jahr ($n = 150$, $SD = 6,02$), von minimal null Lehrveranstaltungen bis maximal 30. Zwei Mitverwendete und eine Mitverwendete/Honorarbasis gaben an, keine Lehrveranstaltungen durch-

zuführen. Zum Zeitpunkt der Onlinebefragung sagten die Lehrenden im Mittel aus, 7.24 Semesterwochenstunden zu halten ($n = 141$, $SD = 5.85$, Min. = 0, Max. = 25).

Um die Art ihrer angebotenen Lehrveranstaltungen zu eruieren, konnten die Befragten aus 18 Typen auswählen (Mehrfachnennungen möglich). Nachfolgend werden nur die zweistelligen Nennungen aufgeführt. Insgesamt 67.9 % der Befragten halten Seminare, 42 % Übungen, 23.5 % Vorlesungen, 21.6 % Seminare mit PPS, 23 % Praktika und 12.3 % Vorlesungen mit Übungen. Total sind 66 unterschiedliche Zusammensetzungen zu finden. Dabei führen 30.2 % der Lehrenden einen Typus von Lehrveranstaltung, 27.8 % zwei Typen, 16.0 % drei und 18.5 % vier bis neun Typen durch. Von 7.4 % der Befragten liegen keine Angaben vor bzw. diese halten keine Lehrveranstaltungen.

Nebenanstellung

Insgesamt 34.0 % der Lehrenden arbeiten zusätzlich als Lehrperson an einer Schule, 9.3 % in der Privatwirtschaft, 3.1 % als Lehrperson und in der Privatwirtschaft sowie 1.2 % in einem Ministerium und/oder an einer anderen Einrichtung der Schulverwaltung. 31.5 % der Befragten arbeiten nicht neben ihrer Tätigkeit an der PH bzw. HAUP, von 21.0 % wurde dazu keine Angabe gemacht. 9.3 % der auch in der Privatwirtschaft tätigen Lehrenden geben an, ein eigenes Unternehmen zu führen, 5.6 % von ihnen sind zusätzlich in einem Unternehmen angestellt.

7.2 Resultate

7.2.1 Kompetenzdefinition (EF-FL1)

Um zu klären, welches Kompetenzverständnis Lehrende haben, wurden ihnen Kompetenzdefinitionen von Weinert (2001, S. 27), vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT, 2011, S. 8), von Erpenbeck et al. (2017, S. XIII) sowie von Klieme und Leutner (2006, S. 879) vorgelegt.²³ Wie Tabelle 52 zu entnehmen ist, entsprechen die Definitionen unterschiedlichen Strömungen, die für die Erziehungswissenschaften bzw. die Berufsbildung relevant sind (Kapitel 2). Diese Definitionen wurden teilweise auch in Curricula und Interviews genannt.

Die Lehrenden gaben an, welcher Kompetenzdefinition sie am stärksten zustimmen (Tabelle 53) – 34 % der Befragten orientieren sich an Weinert und 31.5 % stimmen einem Handlungskompetenzverständnis laut BBT zu, 13 % favorisieren die Definition von Kompetenz als Selbstorganisationsdispositionen gemäß Erpenbeck et al., ein kleiner Teil der Befragten (3.1 %) bevorzugt kognitive Leistungsdispositionen entsprechend Klieme und Leutner. 3 % der Lehrenden haben eine eigene Definition (a)–(c) aufgeführt und beispielsweise Sünkel zitiert oder „Fähigkeiten und Fertigkeiten, Probleme zu lösen“ erwähnt. Die Definitionen (a) und (b) wei-

²³ Die ausformulierten Definitionen sind in Anhang E2 zu finden.

sen große Gemeinsamkeiten mit der Definition von Weinert auf. Definition (c) ist stärker performanzorientiert. Wie bei Erpenbeck wird das selbstorganisierte Handeln betont. Insgesamt 16,5 % der Befragten beantworteten die Frage nicht. Das Anstellungsverhältnis (Stammpersonal/Mitverwendet/Honorarbasis) sowie die Zugehörigkeit zu einem Verbund²⁴ (Nord-Ost, HAUP, Süd-Ost, West) stehen in keinem signifikanten Zusammenhang mit der gewählten Kompetenzdefinition ($\chi^2(8) = 5,98, p = .665, n = 153$ bzw. $\chi^2(16) = 13,71, p = .621, n = 150$).

Tabelle 53: Zustimmung zu einer von vier Kompetenzdefinitionen sowie Aufführung von drei eigenen Kompetenzdefinitionen

Definition	Beschreibung	Zustimmung
Weinert (2001)	kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten	34,0 %
BBT (2011)	Handlungskompetenzen (Methoden-, Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen)	31,5 %
Erpenbeck (2017)	Kompetenzen sind geistige oder physische Selbstorganisationsdispositionen	13,0 %
Klieme & Leutner (2006)	kognitive Leistungsdisposition	3,1 %
Eigene Definitionen	(a) «Die jeweiligen Voraussetzungen, die ein Subjekt ‚in sich‘ besitzen und ‚für sich‘ zur Verfügung haben muss, um eine Tätigkeit sachgerecht und erfolgreich auszuführen» (Sünkel, 2011, S. 42). Darunter fallen neben „genetischen Tätigkeitsdispositionen“ insbesondere „nicht-genetische Tätigkeitsdispositionen“, welche in Erziehung und Unterricht zu vermitteln und anzueignen sind: spezifische oder unspezifische Kenntnisse (Wissen), Fertigkeiten (Können) und Motive (Wollen) (ebd., S. 46–50).»	1,9 %
	(b) «Fähigkeit und Fertigkeit, Probleme zu lösen»	
	(c) «Kompetenzen sind das Vermögen zur Bewältigung nicht-routinemäßiger Aufgaben (privater, beruflicher, gesellschaftlicher). Diese Aufgaben sind als Herausforderungen in offenen, neuen, komplexen, teilweise chaotischen Situationen (Extrem-Events) zu verstehen, die ein selbstorganisiertes Handeln unter gedanklichen und gegenständlichen Unsicherheiten erfordern. »	
Missing	—	16,5 %

²⁴ Die fünf Lehrenden, die mehreren PH angehören, sowie die sieben Personen mit keinen Angaben dazu wurden bei der Analyse nicht berücksichtigt.

7.2.2 Kompetenzprofil Pädagog*innenbildung NEU (EF-FL2)

Eine zentrale Frage der Evaluierung war, wie gut Lehrende das gesetzliche vorgeschriebene Kompetenzprofil kennen und inwiefern sie es als aktuell und passend für eine Pädagog*innenbildung einstufen. Wie aus Tabelle 54 ersichtlich ist, sind sie im Mittel mit den im Hochschulgesetz (HG, 2005 § 74a Abs. 1 Z4) verankerten Kompetenzen²⁵ zwischen ‚teils teils‘ und ‚weniger gut‘ ($M = 2.90$, $SD = 1.09$, $n = 140$) vertraut. Die Befragten mit der Eigeneinschätzung ‚teils teils‘, ‚gut‘ oder ‚sehr gut‘ ($n = 94$) hielten die Kompetenzen für die Gestaltung eines Curriculums einer (Pädagogischen) Hochschule im Mittel für zeitgemäß ($M = 3.43$, $SD = .70$).

Tabelle 54: Einschätzung des aktuellen gesetzlich vorgeschriebenen Kompetenzprofils

Item	Wert	N	M	SD	Min.–Max.
Kennen der Kompetenzen	1 ‚überhaupt nicht‘ bis 5 ‚sehr gut‘	140	2.90	1.09	1–5
Zeitgemäßheit der Kompetenzen	1 ‚überhaupt nicht zeitgemäß‘ bis 5 ‚sehr zeitgemäß‘	94	3.43	0.70	1–5

Anmerkungen. M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = minimaler Wert; Max. = maximaler Wert.

Ferner war von Interesse, zu erfragen, welche Kompetenzbereiche Lehrende selbst in ein Kompetenzprofil von Pädagog*innen in der Sekundarstufe Berufsbildung aufnehmen würden (EF-FL3). Dazu konnten die Lehrenden aus den in Tabelle 55 aufgeführten Kompetenzbereichen eine Auswahl treffen. Die Auswahlliste wurde zusätzlich zu den im HG verankerten Bereichen mit ‚Nachhaltigkeitskompetenz‘, ‚digitale Kompetenz‘ und ‚Future Skills‘ ergänzt, da diese in den Interviews mit den Institutsleiter*innen genannt wurden (Kapitel 5). Es zeigt sich, dass die fachliche und (fach-)didaktische, die soziale sowie die allgemeine pädagogische Kompetenz von beinahe allen Befragten als bedeutende Kompetenzbereiche angesehen werden (Tabelle 55). Auch die digitale Kompetenz, das Professionsverständnis und Future Skills würden von den meisten Lehrenden in ein Kompetenzprofil aufgenommen werden. Eine positive Zustimmung um 85 % wird den Bereichen Nachhaltigkeitskompetenz und umfassendes Verständnis für Bildungsfragen zugestanden. Hingegen würden ca. ein Drittel der Lehrenden die Diversitäts- und Genderkompetenz nicht oder eher nicht als Kompetenzbereich einbeziehen. Fast die Hälfte der Befragten würde den Bereich der interreligiösen Kompetenz nicht in einem Kompetenzprofil verankern.

²⁵ Dies sind die folgenden Kompetenzen: allgemeine und spezielle pädagogische Kompetenzen, fachliche und didaktische, inklusive, interkulturelle, interreligiöse und soziale Kompetenzen, Diversitäts- und Genderkompetenzen und Professionsverständnis, umfassendes Verständnis für die Bildungsaufgabe.

Tabelle 55: Übersicht Zustimmung zur Aufnahme von Kompetenzbereichen in ein Kompetenzprofil angehender Pädagog*innen

Kompetenzbereiche	N	Nein	Eher nein	Eher ja	Ja
fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz	138	0,0 %	0,7 %	10,9 %	88,4 %
soziale Kompetenz	138	0,0 %	0,7 %	15,9 %	83,4 %
allgemeine pädagogische Kompetenz	140	0,7 %	0,0 %	23,6 %	75,7 %
Professionsverständnis	138	5,8 %	0,0 %	27,5 %	66,7 %
Future Skills (z. B. Kommunikation, Kollaboration, Kreativität)	139	1,4 %	4,3 %	31,7 %	62,6 %
digitale Kompetenz	138	0,0 %	2,2 %	35,5 %	62,3 %
Nachhaltigkeitskompetenz	137	1,5 %	10,9 %	33,6 %	54,0 %
Diversitäts- und Genderkompetenz	136	7,4 %	24,3 %	30,9 %	37,4 %
umfassendes Verständnis für Bildungsfragen	134	1,5 %	14,2 %	53,7 %	30,6 %
interreligiöse Kompetenz	134	11,9 %	36,6 %	36,6 %	14,9 %

Zusätzlich zu den Auswahlmöglichkeiten auf der Liste hatten die Lehrende die Möglichkeit, weitere Kompetenzbereiche zu nennen, die sie für ein Kompetenzprofil als zentral erachten. Insgesamt 35 Lehrende sind dieser Aufforderung nachgekommen. Fünfmal wurden personale Kompetenzen genannt, dreimal wurde Selbstkompetenz angegeben. Je zweimal wurden interkulturelle Kompetenz und Ethik erwähnt. Die weiteren Nennungen sind im Anhang E3 zu finden. Zum Bereich Diversitäts- und Genderkompetenz wurde ein Kommentar abgegeben. Die*der Lehrende findet, dass die Diversitätskompetenz in einem umfassenden, aber differenzierten Sinne verstanden werden sollte: «Ohne Einschränkung auf Gender, dafür inklusive interreligiöse Kompetenz und andere Diversitätsbereiche».²⁶

Als Abschluss des Frageblockes erstellten die Lehrenden ein ‚Wunsch-Kompetenzprofil‘. Sie konnten dabei die zehn Bereiche von Tabelle 55 nach deren Relevanz sortieren. Einerseits spielte dabei die Reihenfolge der Nennung der Bereiche eine Rolle, andererseits konnten die zehn Bereiche beliebig hinzugefügt oder weggelassen werden. Es zeigt sich, dass es keine einzige Übereinstimmung zwischen den 90 Befragten gibt, die ein Wunsch-Kompetenzprofil erstellt haben (Tabelle 56). 51,2 % der Lehrenden nannten zehn Kompetenzbereiche. Auf Rang 1 steht mit 25,9 % die allgemeine pädagogische Kompetenz. Die Diversitäts- und Genderkompetenz wird von 14,8 % auf Rang 1 gesetzt und von 79,5 % genannt. Bezüglich Rang 2 werden die Future Skills von 14,2 % erwähnt, was der häufigsten Zweitnennung entspricht. Am seltensten wird die interreligiöse Kompetenz erwähnt. Falls diese auftaucht, dann auf dem letzten Rang.

²⁶ Dies ist ein Zitat aus der Befragung der Lehrenden (2022) – offenes Kommentarfeld zu weiteren Kompetenzbereichen.

Tabelle 56: ‚Wunsch-Kompetenzprofil‘ von Lehrenden unter Berücksichtigung von Reihenfolge und Kompetenzbereichen

Bereich Rang	Allg.	Div.	Prof.	Bild.	Fach.	Soz.	Dig.	Nach.	Fut.	Int.
1	25.9	14.8	12.3	3.7	5.6	7.4	4.3	1.2	2.5	0.6
2	0.0	0.6	3.7	2.5	6.8	8.0	6.8	9.3	14.2	8.6
3	9.9	7.4	12.3	9.9	14.8	8.0	4.9	3.7	3.1	1.2
4	3.7	4.3	6.8	8.0	8.0	9.3	13.0	8.0	6.2	3.7
5	21.0	22.2	10.5	8.0	6.2	4.3	3.1	1.9	1.2	0.0
6	15.4	15.4	13.0	13.0	8.6	6.8	4.3	0.0	0.0	0.6
7	0.6	3.1	8.0	17.9	11.7	11.1	12.3	6.2	5.6	0.6
8	0.6	4.3	6.2	6.2	4.9	10.5	5.6	17.9	8.6	5.6
9	2.5	6.8	6.8	9.9	8.6	8.0	11.7	10.5	4.9	2.5
10	0.0	0.6	0.0	0.6	1.2	2.5	3.1	4.9	11.7	27.8
Total Nennungen	79.6	79.5	79.6	79.7	76.4	75.9	69.1	63.6	58	51.2

Anmerkungen. Allg. = allgemeine pädagogische Kompetenz; Div. = Diversitäts- und Genderkompetenz; Prof. = Professionsverständnis; Bild. = umfassendes Verständnis für Bildungsfragen; Fach. = fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz; Soz. = soziale Kompetenz; Dig. = digitale Kompetenz; Nach. = Nachhaltigkeitskompetenz; Fut. = Future Skills; Int. = interreligiöse Kompetenz.

Tabelle 56 verdeutlicht, dass von $\frac{3}{4}$ der befragten Lehrenden die bereits jetzt im Kompetenzprofil des HG verankerten Kompetenzbereiche in ein Wunschcurriculum aufnehmen würden. Zusätzlich würden $\frac{2}{3}$ der Befragten die digitale Kompetenz sowie die Nachhaltigkeitskompetenz aufgreifen. Future Skills und interreligiöse Kompetenz gehören nur für jede*n zweite*n Befragte*n in ein intendiertes Curriculum.

7.2.3 Ausbildungscurriculum und Qualifikationsprofil der PH

Für diese Untersuchung ist es von Interesse, wie gut die Lehrenden die Curricula der eigenen PH und somit auch das Kompetenzprofil, das im entsprechenden Qualifikationsprofil²⁷ verankert ist, kennen sowie beurteilen (EF-FL4 & 5). Die Lehrenden gaben diesbezüglich im Mittel an, die Ausbildungscurricula im Bereich der Berufsbildung an der jeweiligen PH zu 3,78 ($SD = 1.03$) und das Qualifikationsprofil im Ausbildungscurriculum im Mittel zu 3,60 ($SD = 1.08$) zu kennen. Sie zeigen damit, stärker mit den Vorgaben der eigenen Hochschule als mit dem Kompetenzprofil des HG vertraut zu sein (Abschnitt 6.3, $M = 2.90$, $SD = 1.09$). Die

²⁷ Im Qualifikationsprofil eines Curriculums werden u.a. Ziele des Studiums, Qualifikationsberechtigungen, Lehr-Lernkonzepte und LeKo in Bezug auf das Kompetenzprofil festgehalten (siehe auch Abschnitt 3.1).

in den Curricula der PH festgelegten Modulbeschreibungen für die Gestaltung von Modulen finden die Lehrenden im Mittel ‚teilweise hilfreich‘ bis ‚hilfreich‘ ($M = 3.69$, $SD = .87$).

Tabelle 57: Einschätzung des Curriculums und des Qualifikationsprofils der eigenen Hochschule

Item	Werte	N	M	SD	Min.–Max.
Kennen der Ausbildungscurricula der Sekundarstufe Berufsbildung	1 ‚überhaupt nicht gut‘ bis 5 ‚sehr gut‘	138	3,78	1,03	1–5
Kennen des Qualifikationsprofils im Ausbildungscurriculum	1 ‚überhaupt nicht gut‘ bis 5 ‚sehr gut‘	138	3,60	1,08	1–5
Modulbeschreibungen hilfreich für Modulgestaltung	1 ‚überhaupt nicht hilfreich‘ bis 5 ‚sehr hilfreich‘	136	3,69	.87	1–5

Anmerkungen. M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = minimaler Wert; Max. = maximaler Wert.

7.2.4 Ausbildung an PH

Aufschluss darüber, wie Lehrende die Wirksamkeit der Ausbildung wahrnehmen, geben einerseits deren Vorschläge zur Strukturierung eines Bachelorstudiums (Vergabe ECTS-AP), andererseits deren Einschätzung der Qualität des Studiums (allgemein und bezüglich Studienbereiche) (EF-FL6).

Studienstruktur anhand von ECTS-AP

Die Lehrenden wurden gebeten, eine Einschätzung darüber zu treffen, welche Anzahl von ECTS-AP sie im Allgemeinen für ein Bachelorstudium und im Spezifischen für die vier Studienbereiche BWG, FW, FD und PPS im Vollzeitstudium sowie im BB-Studium veranschlagen würden.²⁸

Wie in Tabelle 58 ersichtlich, haben 67 Lehrende (39 Stammpersonal, elf Mitverwendete, 14 Honorarbasis) diese Einschätzung für ein Vollzeitstudium vorgenommen. Das tendenziell tiefe N könnte darauf hinweisen, dass sich die anderen Befragten keine Einschätzung zutrauen. Insgesamt 88,1 % von ihnen finden, dass Vollzeitstudent*innen einen Bachelor mit 240 ECTS-AP erwerben sollten. Die Lehrenden meinten im Mittel, dass für BWG 50 ECTS-AP ($SD = 18.36$), für FD 57 ECTS-AP ($SD = 16.03$), für FW 65 ECTS-AP ($SD = 26.03$) und für die PPS 59 ECTS-AP ($SD = 23.65$) veranschlagt werden sollten. Median sowie Modus liegen bei allen Bereichen bei 60 ECTS-AP. Nur bei den BWG befindet sich der Median bei 50 ECTS-AP.

Für das BB-Studium haben 69 Lehrende (39 Stammpersonal, 11 Mitverwendete, 17 Honorarbasis) diese Einschätzung vorgenommen. Sie finden zu 89,9 %, dass das Bachelorstudium 240 ECTS-AP umfassen sollte. Außerdem würden sie im Mittel

²⁸ Wie in Abschnitt 3.5.5 beschrieben, sind für die BWG 60 ECTS-AP, für die FW 120 ECTS-AP, für die FD 60 ECTS-AP vorgesehen. Die PPS erhalten 40 ECTS-AP von den anderen drei Bereichen.

55 ECTS-AP ($SD = 22.40$) für BWG, 57 ECTS-AP ($SD = 19.06$) für FD, 62 ECTS-AP ($SD = 29.42$) für FW und 54 ECTS-AP ($SD = 23.77$) für PPS einplanen. Median sowie Modus liegen bei allen Einschätzungen bei 60 ECTS-AP.

Tabelle 58: Übersicht Veranschlagung ECTS-AP

Studienbereich	Vollzeitstudium					berufsbegleitendes Studium				
	N	M in ECTS-AP	Mdn / Mo.	SD	Min.–Max.	N	M in ECTS-AP	Mdn/Mo.	SD	Min.–Max.
BWG	68	49.93	50/60	18.36	15–100	72	55.35	60	22.40	15–150
FW	68	64.71	60	26.03	0–120	70	62.64	60	29.42	0–160
FD	68	57.35	60	16.03	20–100	71	57.25	60	19.06	15–120
PPS	69	58.80	60	23.65	12–120	72	54.46	60	23.77	5–120
Gesamt	67	231.64	240	28.96	75–240	69	230.58	240	34.11	60–240

Anmerkungen. BWG = allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen; FW = Fachwissenschaften; FD = Fachdidaktik; PPS = pädagogisch-praktische Studien; M = Mittelwert; Mdn = Median; Mo. = Modus; SD = Standardabweichung; Min. = minimaler Wert; Max. = maximaler Wert.

Die Einschätzung der 61–63 Lehrenden, die Angaben für beide Studienarten (Vollzeit- und berufsbegleitendes Studium) gemacht haben, unterscheidet sich nur bezüglich der Bereiche BWG und PPS signifikant (Tabelle 59). So würden die Lehrenden 5 ECTS-AP mehr bei den BB-Student*innen für BWG vorsehen, dafür diese 5 ECTS-AP bei den PPS streichen und vice versa. Die Effektstärke liegt in einem geringen Bereich ($t(62) = -3.283, p = .002, d = -.41$ bzw. $t(62) = 2.586, p = .012, d = .33$).

Tabelle 59: Vergleich zwischen Vergabe von ECTS-AP für ein Vollzeitstudium und ein berufsbegleitendes Studium (t-Test für abhängige Stichprobe)

	V		BB		t	df	p	95 % KI		Cohens d
	M	SD	M	SD				L	U	
BWG	50.40	18.87	54.60	19.14	-3.283	62	.002	-6.77	-1.65	-.41
FW	63.87	26.73	64.76	29.01	-.495	61	.622	-4.47	2.69	
FD	56.77	16.22	56.13	16.85	.432	61	.667	-2.34	3.63	
PPS	59.32	24.46	54.62	24.07	2.586	62	.012	1.07	8.33	.33
Gesamt	232.13	29.52	232.30	28.64	-1.000	60	.321	-0.49	0.16	

Anmerkungen. BWG = allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen; FW = Fachwissenschaften; FD = Fachdidaktik; PPS = pädagogisch-praktische Studien; L = unterer Wert; U = oberer Wert.

Studium im Allgemeinen

Wie aus Tabelle 60 ersichtlich, schätzten die Lehrenden im Mittel ein, dass das Studium die Student*innen sehr gut auf den Berufsalltag vorbereitet ($M = 4.71, SD = .87$) sowie Freude am Beruf vermittelt ($M = 4.60, SD = .82$). Außerdem den-

ken sie, dass das Studium zum Weiterlernen motiviert ($M = 4.30$, $SD = .96$) und den Student*innen das Lehramtsstudium sinnvoll erscheint ($M = 4.35$, $SD = .93$). Am tiefsten schätzten die Lehrenden ein, dass Student*innen ihre Ausbildung insgesamt als gut strukturiert wahrnehmen ($M = 4.17$, $SD = 1.01$).

Tabelle 60: Einschätzung des Studiums im Allgemeinen

Item	N	M	SD	Min.–Max.
Das Studium motiviert Student*innen zum Weiterlernen.	112	4.30	.96	2–6
Das Studium vermittelt Student*innen eine Freude am Beruf.	112	4.60	.82	2–6
Das Studium bereitet die Student*innen gut auf den Berufsalltag vor.	111	4.71	.87	2–6
Den Student*innen scheint ihr Lehramtsstudium sinnvoll.	111	4.35	.93	2–6
Die Student*innen finden insgesamt die Ausbildung gut strukturiert.	110	4.17	1.01	2–6

Anmerkungen. Skala 1 ,trifft überhaupt nicht zu' bis 6 ,trifft völlig zu'; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = minimaler Wert; Max. = maximaler Wert.

Studienbereiche

Die Werte zur Einschätzung der Studienbereiche BWG, FW, FD und PPS sind in Tabelle 61 zu finden. Auf Grundlage einer Likert-Skala von 1 bis 5 denken die Lehrenden, dass die Student*innen die Ausbildung im Bereich BWG am schlechtesten einstufen ($M = 3.64$, $SD = .69$), gefolgt von FW ($M = 3.99$, $SD = .89$). Die Befragten schätzten ein, dass die FD ($M = 4.16$, $SD = .70$) und die PPS ($M = 4.47$, $SD = .71$) von den Student*innen als (sehr) gut wahrgenommen werden. Für alle Bereiche liegt die durchschnittliche Einschätzung im positiven Bereich, so dass kein Bereich hinsichtlich der eingeschätzten Zufriedenheit der Student*innen merklich abfällt. Einzig beim Bereich FW wurde auch das Skalenminimum ,sehr schlecht' angekreuzt. In Bezug auf die PPS geht die tiefste Einschätzung semantisch nicht unter ,teils teils' – das heißt, es wird keine*r Student*in zugesprochen, die PPS als sehr schlecht oder eher schlecht zu empfinden.

Tabelle 61: Einschätzung der Studienbereiche

Insgesamt finden die Student*innen die Ausbildung im Bereich ...	N	M	SD	Min.–Max.
BWG	86	3.64	.69	2–5
FW	80	3.99	.89	1–5
FD	90	4.16	.70	2–5
PPS	90	4.47	.71	3–5

Anmerkungen. Skala 1 ,sehr schlecht' bis 5 ,sehr gut'; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = minimaler Wert; Max. = maximaler Wert.

7.2.5 Stellenwert der Kompetenzbereiche

Um Näheres zu Lerngelegenheiten im implementierten Curriculum zu erfahren, wurde erfragt, welchen Stellenwert die sieben Kompetenzbereiche durchschnittlich in den Lehrveranstaltungen der Lehrenden einnehmen (*EF-FL7*). Die Lehrenden wurden deswegen gebeten, diese Einschätzung für Veranstaltungen der beiden Studienarten (Vollzeitstudium bzw. BB-Studium) vorzunehmen. Die Option ‚kann ich nicht beurteilen‘ konnte angeklickt werden. Deswegen kommt es bei diesem Abschnitt zu einer kleineren Stichprobe. Aus Tabelle 62 wird ersichtlich, dass die fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz ($M = 4.25$, $SD = 1.20$) sowie das Professionsverständnis ($M = 4.09$, $SD = 1.02$) bei Lehrenden den höchsten Stellenwert in Bezug auf Lehrveranstaltungen des Vollzeitstudiums einnehmen. Den geringsten Stellenwert hat die Diversitäts- und Genderkompetenz ($M = 3.20$, $SD = 1.13$), sie besitzt aber immer noch einen mittelgroßen (positiven) Stellenwert. An den größten Standardabweichungen aller sieben Kompetenzbereiche zeigt sich, dass die Lehrenden die digitale Kompetenz sowie die fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz am unterschiedlichsten beurteilen ($SD = 1.24$ bzw. $SD = 1.20$). Bei den Veranstaltungen des BB-Studiums nehmen ebenfalls die fachliche und (fach-)didaktische ($M = 4.22$, $SD = 1.17$), die soziale Kompetenz ($M = 4.18$, $SD = 1.00$) sowie das Professionsverständnis ($M = 4.14$, $SD = 1.08$) den höchsten Stellenwert ein. Den tiefsten Stellenwert weisen die Lehrenden im Mittel wiederum der Diversitäts- und Genderkompetenz ($M = 3.14$, $SD = 1.12$) zu. Wie beim Vollzeitstudium spielt die digitale Kompetenz für die Lehrenden eine mittelgroße Rolle ($M = 3.55$, $SD = 1.19$). Lehrende, die Lehrveranstaltungen für beide Studienarten anbieten, weisen im Mittel den sieben Bereichen keinen signifikanten Unterschied in Bezug auf die Studienart zu (Tabelle im Anhang E4)

Tabelle 62: Stellenwert der Kompetenzbereiche in den Lehrveranstaltungen

Bereich	Vollzeit			Berufsbegleitend			beide
	N	M	SD	N	M	SD	Min.–Max.
Allg.	83	3.88	1.09	89	3.84	0.99	1–5
Div.	75	3.20	1.13	87	3.14	1.12	1–5
Prof.	75	4.09	1.02	90	4.14	1.08	1–5
Bild.	75	4.01	0.95	84	4.05	0.94	1–5
Fach.	77	4.25	1.20	85	4.22	1.17	1–5
Soz.	74	4.04	1.10	84	4.18	1.00	1–5
Dig.	74	3.70	1.24	85	3.55	1.19	1–5

Anmerkungen. Skala 1 ‚kein‘ bis 5 ‚ein sehr großer‘; Allg. = allgemeine pädagogische Kompetenz; Div. = Diversitäts- und Genderkompetenz; Prof. = Professionsverständnis; Bild. = Bildungsaufgabe und Selbstverständnis; Fach. = fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz; Soz. = soziale Kompetenz; Dig. = digitale Kompetenz; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

7.2.6 Kompetenzeinschätzung

Eine weitere zentrale Fragestellung dieser Evaluierung ist die Einschätzung der Lehrenden zur Erreichung der im Kompetenzprofil festgehaltenen Kompetenzen durch die Student*innen (EF-FL8). Zur Beantwortung dieser Frage wurden die Lehrenden gebeten, die Kompetenzen der Student*innen am Ende der Bachelorausbildung einzuschätzen. Sie wurden für jeden Kompetenzbereich (z. B. «allgemeine pädagogische Kompetenz» oder «soziale Kompetenz») gefragt, welcher Prozentsatz der Student*innen ein sehr hohes Ausmaß bzw. ein sehr geringes Ausmaß an Theoriewissen und Praxisfähigkeit aufweisen würde. Die Fragen nach hohem und geringem Ausmaß sind dabei als Gegenspieler zu verstehen. Lehrende, bei denen die Summe der beiden Werte über 100 % lag, wurden für den entsprechenden Kompetenzbereich ausgeschlossen. Die Einschätzung wurde sowohl für Student*innen eines Vollzeitstudiums als auch für jene eines BB-Studiums vorgenommen.

Im Folgenden werden jeweils zuerst die Einschätzungen (Theoriewissen/ Praxisfähigkeit je Kompetenzbereich) dargestellt, anschließend wird auf signifikante Unterschiede zwischen der Beurteilung von Vollzeitstudent*innen und BB-Student*innen geprüft. Letzteres ist nur für die Einschätzung von Lehrenden möglich, die sowohl Werte für das Vollzeitstudium als auch für das BB-Studium vorgenommen haben.

Allgemeine pädagogische Kompetenz

Den Lehrenden wurde je ein Beispielitem für die Skalen «didaktische Kompetenz», «Differenzierung und Individualisierung», «diagnostische Kompetenz» und «Klassenführungscompetenz» vorgelegt. Sie schätzten, dass rund 60 % ($SD = 20.63$ %) der Vollzeitstudent*innen und 55 % ($SD = 22.37$ %) der BB-Student*innen am Ende des Bachelorstudiums sehr hohe allgemeine pädagogische Kompetenzen erlangen.

Hinsichtlich der Praxisfähigkeiten urteilten die Lehrenden, dass 61 % ($SD = 23.02$ %) der Vollzeitstudent*innen sowie 64 % ($SD = 22.84$ %) der BB-Student*innen eine sehr hohe Kompetenz erwerben. Sie waren im Mittel der Meinung, dass sowohl im Theoriewissen als auch in der Praxisfähigkeit etwa 20–24 % der Student*innen eine sehr geringe Kompetenz entwickeln. Im Theoriewissen (Vollzeitstudium) wurde von einer Person angegeben, dass 100 % der Student*innen ein hohes Theoriewissen in der allgemein pädagogischen Kompetenz erwerben.

Tabelle 63: Übersicht Einschätzung der Erreichung der allgemeinen pädagogischen Kompetenz

St.-F.	Bereich	N ^a	M	SD	Min.	Max.
Vollzeit	Theoriewissen hoch	88	59.72	20.63	10	100
	Theoriewissen gering	83	22.11	14.59	5 ²⁹	70
	Praxisfähigkeit hoch	88	61.02	23.02	15	95
	Praxisfähigkeit gering	83	22.35	16.77	5	85
Berufsbegleitend	Theoriewissen hoch	90	54.56	22.37	10	95
	Theoriewissen gering	87	24.08	17.11	5	85
	Praxisfähigkeit hoch	89	63.88	22.84	15	95
	Praxisfähigkeit gering	86	20.70	16.31	5	75

Anmerkungen. St.-F. = Studienform; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = minimaler Wert; Max. = maximaler Wert; a = Es wurden 10 Fälle ausgeschlossen.

Diversitäts- und Genderkompetenz

Den Lehrenden wurde ein Beispielitem für die Skalen «Einstellungen und Haltungen zu Diversität» sowie «Unterrichten heterogener Lerngruppen» vorgelegt. Sie schätzten daraufhin, dass 54.3 % (SD = 24.72 %) der Vollzeitstudent*innen ein hohes Theoriewissen erlangt haben, bei den BB-Student*innen jedoch nur 48.4 % (SD = 24.92 %).

Hinsichtlich der Praxisfähigkeit im Bereich «Diversitäts- und Genderkompetenz» stuften die Lehrenden die Student*innen zu etwa 50 % als sehr kompetent ein – und 28 % von ihnen als kaum fähig, Diversität sowie Gender im Unterricht zu berücksichtigen.

Tabelle 64: Übersicht Einschätzung der Erreichung der Diversitäts- und Genderkompetenz

St.-F.	Bereich	N ^a	M	SD	Min.	Max.
Vollzeit	Theoriewissen hoch	75	54.33	24.72	5	100
	Theoriewissen gering	71	23.17	16.93	5	90
	Praxisfähigkeit hoch	75	51.13	23.82	5	100
	Praxisfähigkeit gering	72	26.67	18.67	5	70
Berufsbegleitend	Theoriewissen hoch	81	48.40	24.92	5	100
	Theoriewissen gering	78	27.18	20.30	5	95
	Praxisfähigkeit hoch	81	49.57	24.11	5	90
	Praxisfähigkeit gering	80	28.06	20.63	5	90

Anmerkungen. St.-F. = Studienform; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = minimaler Wert; Max. = maximaler Wert; a = Es wurden 13 Fälle ausgeschlossen.

29 Die Person, die bei 'Theoriewissen hoch' 100 % angab, machte bei 'Theoriewissen gering' keine Angaben. Daher steht bei Theoriewissen gering der Wert 5 als Minimum und nicht der Wert 0.

Professionsverständnis

Zu den Skalen «Reflexion der Lernbiografie und Rollenverständnis» sowie «Qualitätsmanagement» wurde den Lehrenden je ein Beispielitem gezeigt. Sie schätzten danach ein, dass die Student*innen beider Studienarten zu 60 % ein sehr hohes Theoriewissen erwerben und zu 19 % ein sehr tiefes Verständnis der Profession erlangen. Die Lehrenden attestieren den BB-Student*innen eine leicht höhere Praxisfähigkeit als jenen eines Vollzeitstudiums (64,52 % vs. 60,47 %).

Tabelle 65: Übersicht Einschätzung der Erreichung des Professionsverständnisses

St.-F.	Bereich	N ^a	M	SD	Min.	Max.
Vollzeit	Theoriewissen hoch	76	61.12	23.45	10	95
	Theoriewissen gering	75	19.80	13.77	5	60
	Praxisfähigkeit hoch	75	60.47	25.02	10	95
	Praxisfähigkeit gering	75	20.07	14.53	5	70
Berufsbegleitend	Theoriewissen hoch	84	62.08	24.94	10	95
	Theoriewissen gering	82	19.94	14.75	5	60
	Praxisfähigkeit hoch	84	64.52	23.91	10	95
	Praxisfähigkeit gering	82	19.57	14.21	5	60

Anmerkungen. St.-F. = Studienform; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = minimaler Wert; Max. = maximaler Wert; a = Es wurden 7 Fälle ausgeschlossen.

Bildungsaufgabe und Selbstverständnis

Von den Skalen «Zusammenspiel Wissenschaft und Praxis» und «professionelle Wertevermittlung» wurden je ein Beispielitem im Fragebogen der Lehrenden aufgeführt. Diese denken, dass die angehenden Pädagog*innen zum Ende des Bachelorstudiums zu 60 % ein sehr hohes Theoriewissen besitzen und ca. 22 % ein sehr geringes Niveau erreichen.

Tabelle 66: Übersicht Einschätzung der Bildungsaufgaben und des Selbstverständnisses

St.-F.	Bereich	N ^a	M	SD	Min.	Max.
Vollzeit	Theoriewissen hoch	71	59.15	22.20	10	95
	Theoriewissen gering	69	21.45	15.34	5	65
	Praxisfähigkeit hoch	71	58.66	23.22	5	95
	Praxisfähigkeit gering	69	21.59	15.42	5	65
Berufsbegleitend	Theoriewissen hoch	78	57.88	22.79	10	95
	Theoriewissen gering	77	22.14	13.92	5	55
	Praxisfähigkeit hoch	78	60.19	23.83	5	95
	Praxisfähigkeit gering	76	20.39	14.02	5	65

Anmerkungen. St.-F. = Studienform; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = minimaler Wert; Max. = maximaler Wert; a = Es wurden 6 Fälle ausgeschlossen.

Die Lehrenden schätzten ein, dass ca. 60 % der Student*innen eine sehr hohe Praxisfähigkeit erreichen. Sie denken, dass es mehr Vollzeitstudent*innen gibt, die eine geringe Praxisfähigkeit entwickeln, als BB-Student*innen (21.59 % vs. 20.39 %).

Fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz

Für diesen Fachbereich wurde den Lehrenden ein Beispielitem für die Skalen «fachliche Kompetenz» und «fachdidaktische Kompetenz» vorgelegt. Wie in Tabelle 67 ersichtlich, schätzten die Befragten ein, dass ca. 68 % der Student*innen ein sehr hohes fachliches und fachdidaktisches Theoriewissen während ihres Bachelorstudiums entwickeln. Sie rechnen damit, dass 16 % der angehenden Pädagog*innen nur ein geringes Wissen diesbezüglich haben.

Die Lehrenden schätzten auch die Praxisfähigkeit von 70 % der Student*innen als hoch ausgeprägt ein. Wie bereits beim Theoriewissen wird 16 % der angehenden Lehrpersonen eine geringe Praxisfähigkeit attestiert.

Tabelle 67: Übersicht Einschätzung der fachlichen und (fach-)didaktischen Kompetenz

St.-F.	Bereich	N ^a	M	SD	Min.	Max.
Vollzeit	Theoriewissen hoch	75	68.47	22.47	15	100
	Theoriewissen gering	72	15.97	11.80	5	60
	Praxisfähigkeit hoch	74	69.19	21.93	10	95
	Praxisfähigkeit gering	73	16.51	13.56	5	70
Berufsbegleitend	Theoriewissen hoch	79	67.78	23.03	10	100
	Theoriewissen gering	75	15.20	9.60	5	50
	Praxisfähigkeit hoch	78	70.00	21.95	10	95
	Praxisfähigkeit gering	75	15.60	13.48	5	80

Anmerkungen. St.-F. = Studienform; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = minimaler Wert; Max. = maximaler Wert; a = Es wurden 7 Fälle ausgeschlossen.

Soziale Kompetenz

Für den Bereich der sozialen Kompetenz wurden den Lehrenden vier Beispielitems zu den Skalen «Beziehung zu Schüler*innen», «kompetentes Sozialverhalten fördern», «Umgang mit schwierigen Situationen» sowie «Kommunikation und Gesprächskompetenz» gezeigt. Ein hohes Theoriewissen zu Ende des Bachelorstudiums attestierten Lehrende 65 % der Student*innen eines Vollzeitstudiums und 63 % denen eines BB-Studiums. Nach Einschätzung der Lehrenden erreichen 19 % der angehenden Pädagog*innen beider Studienarten nur ein geringes Theoriewissen.

Bei der Praxisfähigkeit gibt es nur minimale Unterschiede zwischen den beiden Studiengängen. Es wurden zwischen 65 % und 66 % der Student*innen eine hohe und rund 18 % eine geringe Praxisfähigkeit zugesprochen.

Tabelle 68: Übersicht Einschätzung der sozialen Kompetenz

St.-F.	Bereich	N ^a	M	SD	Min.	Max.
Vollzeit	Theoriewissen hoch	71	64.86	23.72	5	95
	Theoriewissen gering	67	19.03	14.28	5	70
	Praxisfähigkeit hoch	71	64.65	22.46	5	95
	Praxisfähigkeit gering	67	18.51	13.20	5	55
Berufsbegleitend	Theoriewissen hoch	75	62.80	23.24	5	95
	Theoriewissen gering	73	18.97	14.58	5	70
	Praxisfähigkeit hoch	75	66.20	21.23	5	95
	Praxisfähigkeit gering	72	17.22	11.69	5	50

Anmerkungen. St.-F. = Studienform; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = minimaler Wert; Max. = maximaler Wert; a = Es wurden 9 Fälle ausgeschlossen.

Digitale Kompetenz

Im Fragebogen der Lehrenden wurden Beispielitems zu den Skalen «Digital Materialien gestalten sowie Lehren und Lernen ermöglichen (Virtuelle PH, digi.checkP, Kategorien C & D)» und «Digital Lehren und Lernen im Fach (Virtuelle PH, digi.checkP, Kategorie E)» aufgeführt. Die Lehrenden schätzten im Mittel ein, dass 69 % der Student*innen eines Vollzeitstudiums und 66 % eines BB-Studiums über ein hohes Theoriewissen verfügen. Ein noch immer geringes Theoriewissen in Bezug auf die digitale Kompetenz würden knapp 17 % der angehenden Pädagog*innen am Ende der Bachelorausbildung haben.

Hinsichtlich der Praxisfähigkeit attestierten die Lehrenden den Student*innen beider Studienarten, dass 70 % von ihnen eine hohe Fähigkeit im Umgang mit digitaler Kompetenz besitzen. Ähnlich wie beim Theoriewissen denken sie, dass ca. 17 % auch am Ende des Bachelorstudiums noch eine tiefe Praxisfähigkeit in der digitalen Kompetenz aufweisen würden.

Tabelle 69: Übersicht Einschätzung der digitalen Kompetenz

St.-F.	Bereich	N ^a	M	SD	Min.	Max.
Vollzeit	Theoriewissen hoch	71	69.01	22.10	5	100
	Theoriewissen gering	69	16.96	14.93	5	70
	Praxisfähigkeit hoch	71	70.99	19.94	20	100
	Praxisfähigkeit gering	68	16.47	13.41	5	65
Berufsbegleitend	Theoriewissen hoch	77	65.97	23.77	5	95
	Theoriewissen gering	75	17.33	15.05	5	80
	Praxisfähigkeit hoch	77	69.22	20.51	20	100
	Praxisfähigkeit gering	74	16.89	13.47	5	60

Anmerkungen. St.-F. = Studienform; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = minimaler Wert; Max. = maximaler Wert; a = Es wurden 7 Fälle ausgeschlossen.

Übersicht Kompetenzbereiche

Um die Einschätzung der Kompetenzbereiche untereinander vergleichen zu können, werden in der folgenden Darstellung nur Lehrende berücksichtigt, die alle Kompetenzbereiche für (a) Vollzeitstudent*innen ($N = 54$), (b) BB-Student*innen ($N = 58$) sowie beide Studienformen ($N = 48$) bewertet haben.

(a) Vollzeitstudent*innen

Insgesamt 54 Lehrende schätzten alle Kompetenzbereiche für Student*innen eines Vollzeitstudiums ein (Tabelle 70). Sie waren der Meinung, dass ca. zwei Drittel der angehenden Lehrpersonen in den Bereichen «digitale Kompetenz» ($M = 67.22\%$, $SD = 22.25\%$), «fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz» ($M = 65.46\%$, $SD = 23.34\%$) und «soziale Kompetenz» ($M = 63.43\%$, $SD = 25.04\%$) ein sehr hohes *Theoriewissen* am Ende des Bachelorstudiums erworben haben. Einen tieferen Wert, das heißt ca. 57 %, veranschlagten die Lehrenden im Mittel für die Erlangung eines hohen Theoriewissens von Student*innen in den Bereichen «allgemeine pädagogische Kompetenz», «Professionsverständnis» sowie «Bildungsaufgabe und Selbstverständnis». Die Lehrenden attestierten den angehenden Pädagog*innen nur zur Hälfte (51 %) ein hohes Wissen nach Absolvierung der Bachelorausbildung bezüglich Diversität und Gender. Der Unterschied zwischen dem Wert mit der tiefsten und der höchsten Einschätzung liegt bei ca. 15 %. Die Einschätzung zum Erwerb eines tiefen Theoriewissens komplementiert in etwa das fundierte Theoriewissen. Folglich würden rund 17 % der Student*innen in den Bereichen «digitale Kompetenz», «fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz» und «soziale Kompetenz» ein bloß geringes Theoriewissen erwerben. Leicht höher ist der Wert mit ca. 22 % bei «allgemeiner pädagogischer Kompetenz», «Professionsverständnis» sowie «Bildungsaufgabe und Selbstverständnis». Erneut wurde vermutet, dass im Bereich Diversität und Gender am meisten Student*innen (24 %) auch nach Beendigung des Studiums noch eine geringe Kompetenz in Bezug auf den Umgang mit Diversität und Gender entwickelt haben. Der Unterschied zu den anderen Bereichen ist jedoch minimal.

Wie in Abbildung 22 ersichtlich, unterscheiden sich die Bereiche in Bezug auf die *Praxisfähigkeit* nach demselben Muster wie beim Theoriewissen. Nach Einschätzung der Lehrenden erlangen am meisten Student*innen im Bereich «digitale Kompetenz» eine sehr hohe Praxisfähigkeit ($M = 68.70\%$, $SD = 20.99\%$). Über 60 % der Student*innen wird in den Bereichen «fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz» und «soziale Kompetenz» eine hohe Praxisfähigkeit von den Lehrenden attestiert, 57 % der angehenden Pädagog*innen würden in allgemeiner pädagogischer Kompetenz, «Professionsverständnis» und «Bildungsaufgabe und Selbstverständnis» eine hohe Praxisfähigkeit entwickeln. Etwas abweichend zum Theoriewissen ist die Beurteilung der Praxisfähigkeit im Bereich «Diversitäts- und Genderkompetenz». Nach Einschätzung der Lehrenden würden diesbezüglich nur

46 % der Student*innen eine hohe Praxisfähigkeit entwickeln. Dies zeigt sich auch bei der Kategorie tiefer Praxisfähigkeit. Beinahe 30 % der Student*innen würden nach dem Urteil der Lehrenden nur eine tiefe Praxisfähigkeit aufweisen.

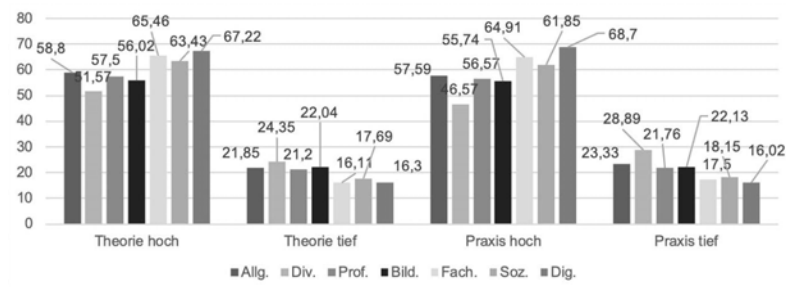
Beim Vergleich der Einschätzungen fällt auf, dass hinsichtlich der Ausbildung von tiefem Wissen bzw. tiefer Praxisfähigkeit die Einschätzungen der Lehrenden über die Kompetenzbereiche hinweg näher beieinander sind als bei der Erreichung eines hohen Niveaus. Dies zeigt sich auch an den Standardabweichungen, die bei den Items zur ‚tiefen Kategorie‘ zwischen 14 und 19 % sowie bei der ‚hohen Kategorie‘ zwischen 21 und 26 % liegen.

*Tabelle 70: Übersicht Einschätzung des Kompetenzerwerbs von Student*innen des Vollzeitstudiums*

Kompetenzbereich		Allg.	Div.	Prof.	Bild.	Fach.	Soz.	Dig.
Theorie hoch	M	58.80	51.57	57.50	56.02	65.46	63.43	67.22
	SD	21.41	24.59	24.91	23.64	23.34	25.04	22.25
Theorie tief	M	21.85	24.35	21.20	22.04	16.11	17.69	16.30
	SD	14.09	17.38	14.37	15.40	12.12	13.06	13.88
Praxis hoch	M	57.59	46.57	56.57	55.74	64.91	61.85	68.70
	SD	23.55	22.23	26.13	24.81	23.22	23.01	20.99
Praxis tief	M	23.33	28.89	21.76	22.13	17.50	18.15	16.02
	SD	17.46	18.62	15.30	15.56	14.30	13.57	13.47

Anmerkungen. N = 54; Allg. = allgemeine pädagogische Kompetenz; Div. = Diversitäts- und Genderkompetenz; Prof. = Professionsverständnis; Bild. = Bildungsaufgabe und Selbstverständnis; Fach. = fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz; Soz. = soziale Kompetenz; Dig. = digitale Kompetenz; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

*Abbildung 22: Übersicht Einschätzung des Kompetenzerwerbs von Student*innen des Vollzeitstudiums*



(b) Berufsbegleitende Student*innen

Insgesamt 58 Lehrende nahmen eine Einschätzung für alle Bereiche vor, die Student*innen des BB-Studiums betreffen. Die Lehrenden schätzten, dass 65 % der Student*innen ein sehr hohes *theoretisches Wissen* im fachlichen und (fach-)didaktischen Bereich erwerben, gefolgt von den Bereichen «digitale Kompetenz» und «soziale Kompetenz», die auch über 60 % liegen. Im Bereich «Professionsverständnis», «Bildungsaufgabe und Selbstverständnis» sowie «allgemeine pädagogische Kompetenz» erreichen nach Meinung der Befragten 53–57 % der angehenden Pädagog*innen ein sehr hohes Wissen. Bei der «Diversität- und Genderkompetenz» hingegen attestieren die Lehrenden nur 47 % der Student*innen den Erwerb eines hohen Theoriewissens am Ende des Bachelorstudiums. Hinsichtlich des Erwerbes von einem geringen Wissen schätzten die Lehrenden, dass der Prozentsatz zwischen 10 % – «fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz» – und 20 % – «Diversitäts- und Genderkompetenz» – liegt.

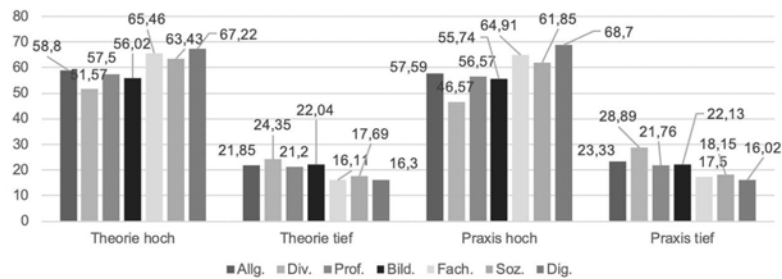
Die Einschätzung der *Praxisfähigkeit* ist in der Reihenfolge der Bereiche beinahe identisch mit jener des Theoriewissens. Eine Abweichung besteht zwischen dem allgemeinen pädagogischen Bereich, der in der Praxisfähigkeit höher eingeschätzt wird als in der Theorie, sowie zwischen «Bildungsaufgabe und Selbstverständnis». Es kann aus Tabelle 71 abgelesen werden, dass die Lehrenden die Anzahl der Student*innen, die am Ende des Bachelorstudiums eine hohe Praxisfähigkeit erwerben, leicht höher (ca. 2 %) einschätzten als jene für den Erwerb eines hohen Theoriewissens. Einzig bei der «Diversitäts- und Genderkompetenz» ist der Mittelwert beinahe gleich. Der Prozentsatz der Student*innen, die nach Einschätzung der Lehrenden auch nach Ende des Studiums nur eine geringe Praxisfähigkeit entwickelt haben, bewegt sich in einem ähnlichen Rahmen wie beim tiefen Theoriewissen. Die Lehrenden schätzten auch in diesem Kontext, dass im Bereich «Diversitäts- und Genderkompetenz» die Zahl der angehenden Pädagog*innen mit tiefer Praxisfähigkeit am höchsten ist.

Tabelle 71: Übersicht Einschätzung des Kompetenzerwerbs von Student*innen des berufsbegleitenden Studiums

Kompetenzbereich		Allg.	Div.	Prof.	Bild.	Fach.	Soz.	Dig.
Theorie hoch	M	52.50	46.98	57.41	55.26	65.43	61.03	64.22
	SD	23.44	25.39	26.26	24.16	23.96	23.93	23.43
Theorie tief	M	25.17	26.72	20.60	21.47	15.86	18.36	16.72
	SD	18.47	20.27	14.15	12.91	10.14	13.68	12.05
Praxis hoch	M	58.19	46.64	59.22	57.50	67.33	64.14	66.12
	SD	22.32	23.59	24.37	24.64	22.31	21.28	20.71
Praxis tief	M	23.19	28.62	20.26	19.74	15.52	16.98	17.07
	SD	16.80	20.77	13.81	12.65	11.87	11.62	13.08

Anmerkungen. N=58; Allg. = allgemeine pädagogische Kompetenz; Div. = Diversitäts- und Genderkompetenz; Prof. = Professionsverständnis; Bild. = Bildungsaufgabe und Selbstverständnis; Fach. = fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz; Soz. = soziale Kompetenz; Dig. = digitale Kompetenz; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

Abbildung 23: Übersicht Einschätzung des Kompetenzerwerbs von Student*innen des berufsbegleitenden Studiums



(c) Vergleich Vollzeit- und berufsbegleitendes Studium

Um herauszufinden, ob die Unterschiede im durch Lehrende eingeschätzten Kompetenzerwerb von Vollzeitstudent*innen und BB-Student*innen auch signifikant sind, wurden t-Tests für abhängige Stichproben berechnet. Einerseits wurden t-Tests, bei denen Werte von Lehrenden für beide Studienformen vorlagen, beispielsweise ‚allgemein pädagogisches Theoriewissen Vollzeitstudium‘ und ‚allgemein pädagogisches Theoriewissen BB-Studium‘, berechnet. Es könnte aber sein, dass diese Lehrenden keine Einschätzung hinsichtlich der «digitalen Kompetenz» vorgenommen haben. Deswegen unterscheidet sich die Stichprobengröße bei den t-Tests, die im Anhang E5 aufgeführt sind.

Andererseits wurden auch für die 48 Lehrenden, die beide Studienformen und alle Kompetenzbereiche einschätzten, t-Tests für abhängige Stichproben erstellt. Nur einige Einschätzungen der Lehrenden unterscheiden sich signifikant zwischen Student*innen eines Vollzeitstudiums und solchen eines BB-Studiums (Tabelle 72). Auf diese Werte wird im Folgenden eingegangen. Lehrende schätzten, dass in den Vollzeitstudiengängen 6,5 % mehr Student*innen als im BB-Studium im Bereich «allgemeine pädagogische Kompetenz» ein hohes Theoriewissen erwerben. Cohens d beträgt ,58, was einem mittleren Effekt entspricht ($t(48) = 4.029, p < .001, d = .58$). Dieser Unterschied zeigt sich auch bei der Einschätzung, welcher Prozentsatz der Student*innen ein geringes Theoriewissen erwirbt. Hierbei ist erwartungsgemäß der Mittelwert der BB-Student*innen höher als jener der Vollzeitstudent*innen, jedoch nur zu 4 %. Auch die Effektstärke ist niedrig ($t(48) = -2.741, p = .009, d = -.40$). Die Befragten denken, dass 4 % mehr Student*innen eines Vollzeitstudiums ein hohes Theoriewissen im Bereich «Diversitäts- und Genderkompetenz» erlangen. Die Effektstärke ist jedoch gering ($t(48) = 2.383, p = .021, d = .34$). Hingegen attestieren die Lehrenden, dass 3 % weniger Student*innen eines BB-Studiums eine niedrige Praxisfähigkeit im Bereich der Diversitäts- und Genderkompetenz

entwickeln als Vollzeitstudent*innen. Auch hierbei ist die Effektstärke gering ($t(48) = -2.112$, $p = .040$, $d = -.31$).

Tabelle 72: Übersicht Einschätzung des Kompetenzerwerbs durch Student*innen beider Studienformen (t-Test für abhängige Stichproben)

Bereich		V		BB		$t(47)$	p	95 % KI		Cohens d
		M	SD	M	SD			L	U	
Allg.	T hoch	57.71	21.95	51.25	22.84	4.029	< .001	3.23	9.68	.581
	T gering	22.08	14.47	25.94	19.37	-2.741	.009	-6.68	-1.03	-.396
	P hoch	54.90	23.08	56.46	21.73	-.854	.398	-5.25	2.12	
	P gering	24.79	17.92	23.75	17.34	.639	.526	-2.24	4.32	
Div.	T hoch	50.00	25.29	46.88	24.49	2.383	.021	0.49	5.76	.344
	T gering	23.75	17.64	25.63	18.78	-1.631	.110	-4.19	0.44	
	P hoch	46.35	22.85	46.98	22.33	-.507	.615	-3.11	1.86	
	P gering	28.02	17.77	27.29	19.73	.679	.500	-1.43	2.89	
Prof.	T hoch	55.31	24.89	55.73	25.93	-.268	.790	-3.54	2.71	
	T gering	21.88	14.61	20.83	14.45	.814	.420	-1.53	3.62	
	P hoch	54.48	25.48	58.02	24.07	-1.887	.065	-7.32	0.23	
	P gering	22.60	15.78	20.10	14.09	1.419	.162	-1.04	6.04	
Bild.	T hoch	53.96	23.68	54.06	24.64	-.065	.949	-3.35	3.14	
	T gering	22.71	15.71	21.15	13.06	1.131	.264	-1.22	4.34	
	P hoch	54.17	25.10	56.35	25.34	-1.196	.238	-5.87	1.49	
	P gering	22.60	16.01	19.38	13.15	2.112	.040	0.15	6.31	.305
Fach.	T hoch	63.23	23.46	63.13	23.62	.061	.951	-3.30	3.51	
	T gering	16.77	12.57	16.77	10.59	.000	1.000	-3.38	3.38	
	P hoch	63.02	23.69	65.10	22.77	-1.139	.260	-5.76	1.60	
	P gering	18.13	15.00	16.15	12.73	1.137	.261	-1.52	5.48	
Soz.	T hoch	61.04	25.37	59.17	24.26	1.579	.121	-0.51	4.26	
	T gering	18.13	13.51	18.85	14.00	-.660	.512	-2.95	1.49	
	P hoch	60.42	23.52	63.13	21.58	-1.929	.060	-5.53	0.12	
	P gering	18.02	13.48	16.98	11.43	.814	.420	-1.53	3.62	
Dig	T hoch	65.52	22.84	63.54	23.11	1.113	.271	-1.60	5.56	
	T gering	16.88	14.35	17.19	10.66	-.221	.826	-3.16	2.54	
	P hoch	66.98	21.33	65.52	20.71	.805	.425	-2.19	5.10	
	P gering	16.77	14.09	17.19	12.24	-.260	.796	-3.64	2.81	

Anmerkungen. $N = 48$; T = Theorie; P = Praxisfähigkeit; Allg. = allgemeine pädagogische Kompetenz; Div. = Diversitäts- und Genderkompetenz; Prof. = Professionsverständnis; Bild. = Bildungsaufgabe und Selbstverständnis; Fach. = fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz; Soz. = soziale Kompetenz; Dig. = digitale Kompetenz; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; V = Vollzeit; BB = berufsbegleitend.

7.2.7 Anstellungsbedingung an PH (EF-FL9)

Die Lehrenden schätzen das Team ($M = 4.41$, $SD = .65$), die Vielseitigkeit der Arbeit ($M = 4.34$, $SD = .67$) und die Sicherheit der Arbeitsstelle ($M = 4.25$, $SD = .97$). Im Durchschnitt sind die Lehrenden mit der Anerkennung sowie der Wertschätzung ihrer Arbeit ($M = 4.05$, $SD = .93$) und den Weiterbildungsmöglichkeiten ($M = 4.04$, $SD = .94$) zufrieden. Hingegen tragen Lohn ($M = 3.74$, $SD = .88$), Arbeitsmenge ($M = 3.44$, $SD = .91$) und Aufstiegsmöglichkeiten ($M = 3.42$, $SD = 1.05$) nur 'teils teils' zur Zufriedenheit der Lehrenden mit ihrer Arbeit an der PH bei (Tabelle 73).

Tabelle 73: Zufriedenheit mit Aspekten an der PH

Items	N	M	SD	Min.–Max.
Team	115	4.41	.65	3–5
Vielseitigkeit der Arbeit	115	4.34	.67	2–5
Sicherheit der Arbeitsstelle	114	4.25	.97	1–5
Anerkennung und Wertschätzung der Arbeit	114	4.05	.93	1–5
Weiterbildungsmöglichkeiten	112	4.04	.94	1–5
Lohn	113	3.74	.88	1–5
Arbeitsmenge	114	3.44	.91	1–5
Aufstiegsmöglichkeiten	105	3.42	1.05	1–5

Anmerkungen. Skala: 1 'äußerst unzufrieden' bis 5 'sehr zufrieden'; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = minimaler Wert; Max. = maximaler Wert.

7.2.8 Alte und neue Ausbildung im Vergleich

Um die Wirksamkeit aus zahlreichen Perspektiven zu betrachten, wurden die Lehrenden gebeten, die Veränderungen durch die Pädagog*innenbildung NEU in zwölf Aspekten, wie der Belastung von Student*innen oder der Zielerreichung, einzuschätzen (EF-FL10). Insgesamt 36.4 % der Lehrenden gaben an, bereits an der jeweiligen PH gearbeitet zu haben, bevor die Pädagog*innenbildung NEU in Kraft trat. Diese Lehrenden schätzten die Veränderungen der 12 Aspekte mit Hilfe eines Schiebereglers von 1 bis 10 ein. Der Wert 5 stellt dabei keine Veränderung von der alten zur neuen Ausbildung dar. In Tabelle 74 sind der jeweilige Mittelwert sowie die Höhe der Abweichung zum neutralen Wert 5 festgehalten.

Es zeige sich, dass die Lehrenden feststellen, dass die Belastung von Student*innen sowie die von Lehrenden der PH signifikant höher geworden sind ($t(54) = 4.122$, $p < .001$, $d = .56$ bzw. $t(55) = 6.987$, $p < .001$, $d = .93$). Die Belastung von Lehrenden weist die größte Abweichung zu früher auf – mit einer großen Effektstärke.

Sie schätzten ein, dass die Qualität der Ausbildung und die Erreichung der in der Ausbildung gesetzten Ziele durch die Student*innen in der neuen Ausbildung signifikant besser sind als vorher ($t(53) = 3.699$, $p < .001$, $d = .50$ bzw. $t(54) = 2.991$,

$p = .004$, $d = .40$). Die Abweichung bewegt sich dabei zwischen 0.75 und 1.02, die Effektstärke ist mittel bzw. gering.

Die Lehrenden waren ebenfalls der Meinung, dass sich die Vorbereitung auf den Berufsalltag signifikant verbessert und die neue Ausbildung zu einer erhöhten Durchlässigkeit des Lehramtstudiums beigetragen hat ($t(54) = 2.301$, $p = .025$, $d = .31$ bzw. $t(55) = 2.750$, $p = .008$, $d = .37$). Die Effektstärke ist dabei jedoch ebenfalls gering.

Augenscheinlich sieht es so aus, als ob die Pädagog*innenbildung NEU zu einer besseren Kooperation unter den Lehrenden an den PH geführt hat. Dies ist jedoch kein signifikanter Unterschied. Die positiven Aspekte der Reform scheinen mit einem größeren Arbeitsaufwand, einem größeren Abstimmungsaufwand unter den Lehrenden der PH sowie einem schlechteren Verhältnis von Arbeitsaufwand und Entschädigung einherzugehen. Alle berichteten Unterschiede sind signifikant – dies hinsichtlich Abstimmungs- und Arbeitsaufwand auch zu einer mittleren bzw. starken Effektstärke ($t(55) = 5.028$, $p < .001$, $d = .67$ bzw. $t(55) = 7.212$, $p < .001$, $d = .96$).

Die Lehrenden sind der Ansicht, dass die Pädagog*innenbildung NEU allgemein zu einer größeren zugeschriebenen Relevanz der Ausbildung von berufsbildenden Lehrpersonen durch Schulen geführt hat. Der Unterschied ist signifikant bei einer geringen Effektstärke und einer tendenziell kleinen Abweichung von 0.44 ($t(53) = 2.177$, $p = .034$, $d = .30$). Innerhalb der PH scheint dies für die Berufsbildung allerdings nicht der Fall zu sein – das heißt, die Lehrenden empfinden, dass der Stellenwert der Berufsbildung innerhalb der PH durch die Reform tendenziell etwas geschwächt wurde. Die Abweichung zum neutralen Wert 5 ist jedoch sehr gering und nicht signifikant.

Abbildung 24 zeigt die Veränderungen der zwölf Aspekte nochmals im Überblick. Belastung von Lehrenden, Arbeitsaufwand, Belastung von Student*innen, Abstimmungsaufwand unter den Lehrenden sowie Qualität der Ausbildung sind diejenigen, die eine Veränderung größer als 1 erfahren haben.

Abbildung 24: Relative Veränderung Einschätzung ‚vorher – nachher‘

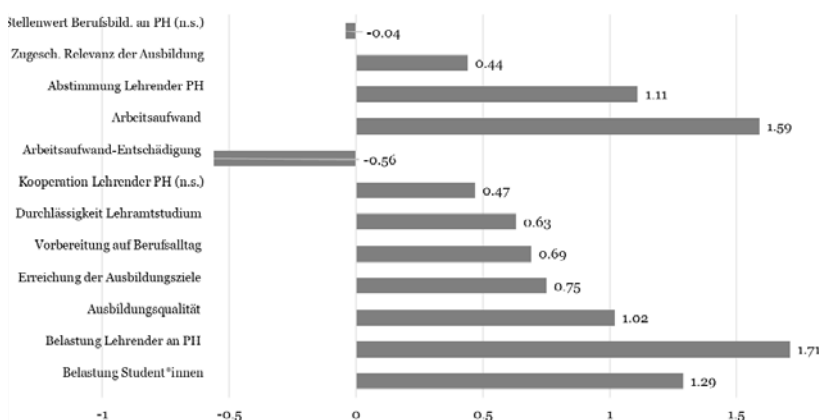


Tabelle 74: ‚Vorher – nachher-Einschätzung‘ von zwölf Aspekten inkl. t-Test bei einer Stichprobe (Testwert: 5)

	Schieberegler	M	SD	Abw.	t	df	p	95 % KI		Cohens d
								L	U	
Belastung von Student*innen	geringer – höher	6.29	2.32	1.29	4.122	54	< .001	.66	1.92	0.56
Belastung von Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen	geringer – höher	6.71	1.84	1.71	6.987	55	< .001	1.22	2.21	0.93
Qualität der Ausbildung	schlechter – besser	6.02	2.02	1.02	3.699	53	< .001	.47	1.57	0.50
Erreichung der in der Ausbildung gesetzten Ziele (Kompetenzprofil) durch die Student*innen	schlechter – besser	5.75	1.85	0.75	2.991	54	.004	.25	1.25	0.40
Vorbereitung der Student*innen auf den Berufsalltag	schlechter – besser	5.69	2.23	0.69	2.301	54	.025	.09	1.29	0.31
Durchlässigkeit des Lehramtsstudiums	schlechter – besser	5.63	1.70	0.63	2.750	55	.008	.17	1.08	0.37
Kooperation unter Lehrenden der PH	schlechter – besser	5.47	1.80	0.47	1.944	54	.057	-.01	.96	
Abstimmungsaufwand unter Lehrenden der PH	kleiner – größer	6.11	1.65	1.11	5.028	55	< .001	.67	1.55	0.67
Arbeitsaufwand	kleiner – größer	6.59	1.65	1.59	7.212	55	< .001	1.15	2.03	0.96
Verhältnis von Arbeitsaufwand und Entschädigung	schlechter – besser	4.44	1.31	-0.56	-3.110	53	.003	-.91	-.20	-0.42
Zugeschriebene Relevanz der Ausbildung von berufsbildenden Lehrpersonen durch Schulen (z. B. Direktor*innen)	kleiner – größer	5.44	1.50	0.44	2.177	53	.034	.03	.85	0.30
Stellenwert der Berufsbildung innerhalb meiner Pädagogischen Hochschule	geschwächt – gestärkt	4.96	1.79	-0.04	-.155	51	.878	-.54	.46	

Anmerkungen. Schieberegler von 1 bis 10; Wert 5 stellt keine Veränderung dar; L = unterer Wert; U = oberer Wert; Abw. = Abweichung vom neutralen Wert 5.

7.2.9 COVID-19-Pandemie

Zur Prüfung des Einflusses der COVID-19-Pandemie auf die Einschätzung der Lehrenden wurden fünf Fragen gestellt (Tabelle 75). Die Lehrenden gaben im Mittel an, dass sie sehr gut mit den derzeit im Studium verwendeten digitalen

Lehr- und Lernformen ($M = 5,38$, $SD = .81$) sowie insgesamt mit der Situation der COVID-19-Pandemie ($M = 5,03$, $SD = 1,08$) zurechtkommen. Sie schätzten auch ein, dass sie die Student*innen effektiv unterstützen konnten bzw. können ($M = 5,16$, $SD = .84$). Im Mittel stimmen die Lehrenden der Aussage ‚teil teils‘ zu, dass sie wegen der COVID-19-Pandemie im Vergleich zu früheren regulären Semestern in geringerem Maße Stoff vermitteln konnten ($M = 3,05$, $SD = 1,57$). Die Spannweite der Einschätzung scheint hierbei größer als bei den anderen vier Items zur COVID-19-Pandemie zu sein und auf eine unterschiedliche Wahrnehmung bei den Lehrenden hinzuweisen. Die Lehrenden fanden auch, dass der fachliche sowie der persönliche Austausch mit Student*innen und Lehrenden der PH während der Pandemie etwas gelitten haben bzw. leiden ($M = 4,66$, $SD = 1,18$).

Tabelle 75: Situation COVID-19-Pandemie

Item	N	M	SD	Min.–Max.
Zurechtkommen mit digitalen Lehr- und Lernformen	112	5,38	.81	2–6
Zurechtkommen mit Situation COVID-19-Pandemie	113	5,03	1,08	1–6
Unterstützung Student*innen	113	5,16	.84	3–6
Weniger Stoff vermitteln wegen COVID-19	101	3,05	1,57	1–6
Fachliche und persönlicher Austausch litt/leidet	111	4,66	1,18	1–6

Anmerkungen. Skala: 1 ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis 6 ‚trifft völlig zu‘; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = minimaler Wert; Max. = maximaler Wert.

7.2.10 Offenes Feedback

Die Lehrenden hatten am Ende des Fragebogens die Möglichkeit, ein offenes Feedback zur Pädagog*innenbildung NEU zu geben, was 21 von ihnen wahrnahmen. Die Rückmeldungen waren vielfältig und es muss bei der Interpretation bedacht werden, dass es sich dabei um Einzelmeinungen handelt. In den Feedbacks werden die zwei Perspektiven ‚Situation Lehrende‘ und ‚Situation Student*innen‘ eingenommen. Aus Sicht der ersten Perspektive wurde gewünscht, mehr über die Ziele der Ausbildung zu erfahren. Zudem wurde erwähnt, dass die Belastung von Lehrenden (zu) groß sei und dabei das Kerngeschäft der ‚Lehre‘ leiden würde. Ein*e Lehrende*r fand auch die Curricula überladen und erachtete deren Umsetzung als unrealistisch. Aus der Perspektive der Student*innen wurde über großen, fast nicht zu bewältigenden Aufwand, schlechte Planbarkeit des Studiums sowie teilweise geringe Attraktivität von Fachbereichen berichtet. Kritisch beurteilt wurden außerdem die Kürzung des Vollzeitjahres im Fachbereich DATG sowie der Wegfall von FW (durch die Anrechenbarkeit im BB-Studium). Es gab auch Lehrende, die das Studium als zu lange empfinden und über alternative Formen der Ausbildung, z. B. in Kombination mit verpflichtender Weiterbildung, nachdenken wollen.

7.3 Diskussion

Wie schon bei der Curriculumsanalyse und der Interviewstudie wurde auch bei der Befragung der Lehrenden der Frage nach dem Kompetenzverständnis nachgegangen (*EF-FL1*). Die Lehrenden an den PH und an der HAUP besitzen sowohl ein auf Dispositionen fokussierendes *Kompetenzverständnis* nach Weinert (34 %) als auch ein auf performanzorientiertes Verständnis in der Tradition der Berufsbildung (31,5 %). Insgesamt 16 % der Lehrenden konnten oder wollten ihr Verständnis keiner Kompetenzdefinition zuordnen. Das Anstellungsverhältnis (Stammpersonal, Mitverwendete, Honorarbasis) sowie die Zugehörigkeit zu einem Verbund hatten keinen Einfluss darauf, welcher Kompetenzdefinition zugestimmt wurde. Grundsätzlich scheint es bedeutsam, dass an einer Hochschule ein gemeinsames Verständnis von Kompetenz besteht, da Mutual Beliefs positiv mit der Qualität der Pädagog*innenbildung in einem Zusammenhang stehen (Steinmann, 2022).

Von Relevanz ist nicht nur das Kompetenzverständnis der Lehrenden, sondern dies gilt auch für das Kennen und die Akzeptanz der Kompetenzprofile, seien sie gesetzlich vorgegeben (intendiertes Curriculum 1. Ordnung) und/oder durch die jeweiligen PH definiert (intendiertes Curriculum 2. Ordnung) (*EF-FL2*). Diesbezüglich gaben die Lehrenden an, das gesetzlich verankerte Kompetenzprofil (Anlage zu § 74a Abs. 1 Z4 HG 2005) nicht gut zu kennen. Aus einer normativen Perspektive wäre es vermutlich bedeutsam, dass Lehrende mit dem gesetzlich verankerten Kompetenzprofil vertraut sind und wissen, welche Erwartungen der Gesetzesgeber an zukünftige Pädagog*innen stellt. Letztlich sind sie es, die die konkreten Lerngelegenheiten für Student*innen schaffen, damit diese sich zu professionellen Pädagog*innen entwickeln können. Die Befragten, die angaben, das gesetzlich vorgeschriebene Profil zu kennen, bewerteten es als für eine Pädagog*innenbildung angemessen.

Im Gegensatz zum gesetzlich verankerten Kompetenzprofil sagten die Lehrenden aus, mit dem Ausbildungscurriculum der eigenen Institution ‚teils teils‘ bis ‚gut‘ vertraut zu sein (*EF-FL4*). Auffallend ist, dass sie erwähnten, das Ausbildungscurriculum der Sekundarstufe Berufsbildung besser zu kennen als das Qualifikationsprofil, das ein Teil des Ausbildungscurriculums ist. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Lehrenden nicht wussten, was im Fragebogen mit Qualifikationsprofil gemeint war. Insgesamt wäre es erstrebenswert, dass die Lehrenden sowohl das gesetzliche als auch das an der eigenen PH verankerte Kompetenzprofil kennen. Wenn sie das genau definierte Ziel der Pädagog*innenbildung im Blick haben, können sie dieses auch besser bei der Modulplanung berücksichtigen und in einer kompetenzorientierten Ausbildung verankern – Stichwort Constructive Alignment (Biggs, 2003).

Die Lehrenden scheinen mit dem gesetzlich verankerten Kompetenzprofil und insbesondere mit der Ausarbeitung des Entwicklungsrates (2013) einverstanden zu

sein (*EF-FL3*). Die bestehenden Bereiche fachliche und (fach-)didaktische, soziale, allgemeine pädagogische Kompetenz und Professionsverständnis würden von beinahe 100 % der Befragten in ein Kompetenzprofil aufgenommen werden. Eine Ausnahme bildet der Bereich «Diversitäts- und Genderkompetenz». Ein Drittel der Befragten ist gegenüber der Aufnahme dieses Bereiches in ein Kompetenzprofil tendenziell negativ eingestellt. Ein möglicher Grund könnte der Fokus auf ‚Gender‘ in der Bezeichnung des Bereiches sein. Ein*e Lehrende*r kommentierte diesbezüglich, dass dieser Bereich umfassender verstanden werden sollte, als dies die Bezeichnung impliziert. Ein weiterer möglicher Grund wäre, dass die Lehrenden die Meinung vertreten, dass dies ein Querschnittsthema sei (Curriculumsanalyse, Verbund Nord-Ost und Mitte). Wird hingegen das ‚Wunschprofil‘ betrachtet, das von 90 der befragten Lehrenden erstellt wurde, ist ersichtlich, dass 80 % die «Diversitäts- und Genderkompetenz» nennen und sogar 14 % der Lehrenden diese an erste Stelle setzen. Die 50 Lehrenden, die kein Profil erstellten, könnten hierbei zur Differenz zwischen ‚Zustimmung‘ und ‚Wunschprofil‘ beigetragen haben. Die Frage, was unter dem Bereich «Diversitäts- und Genderkompetenz» verstanden wird und ob dieser unter den Lehrenden eine Akzeptanz erfährt, müsste bei einer weiteren Evaluierung geklärt werden. Einer möglichen Ergänzung der bestehenden gesetzlichen Grundlagen stimmten die Lehrenden (stark) zu. Überlegenswert wäre, ob Bereiche wie «digitale Kompetenz», «Future Skills», «Nachhaltigkeitskompetenz» und «personale Kompetenz» in das gesetzlich verankerte Kompetenzprofil aufgenommen werden sollten. Zu beachten gilt, dass ein überarbeitetes Kompetenzprofil nicht verwässert wird und die Kompetenzbereiche, soweit möglich, trennscharf bleiben.

Beim aktiven Umsetzen des Curriculums (implementiertes Curriculum) gaben die Lehrenden an, dass sie die Modulbeschreibungen im Durchschnitt ‚teils teils‘ bis ‚hilfreich‘ empfanden (*EF-FL5*). In einer nachfolgenden Evaluierungsstudie könnten die Lehrenden danach gefragt werden, welche Aspekte sie bei der Modulbeschreibung als hilfreich wahrnehmen und wo sie Optimierungspotential sehen.

Wie die Lehrenden die Ausbildung im Allgemeinen wahrnehmen, ist ein weiterer wesentlicher Indikator für die Evaluierung des implementierten Curriculums (*EF-FL6*). Die Lehrenden denken, dass die Student*innen die Ausbildung als (sehr) gut einstufen. Insbesondere vertreten sie die Ansicht, dass das Studium die Student*innen gut auf den Berufsalltag vorbereitet. Die Strukturierung des Studiums erfährt dabei den tiefsten Wert. Die Lehrenden schätzten ein, dass die Student*innen den Bereich BWG in geringstem Maße und die PPS am meisten schätzen.

Bezüglich des Aufbaus des Studiums geben die Lehrende im Mittel an, sowohl für das Vollzeitstudium als auch für das berufsbegleitende Studium 240 ECTS-Punkte für angebracht zu halten. Die Punktevergabe über die Studienbereiche würden sie hingegen anders gestalten. Im Vergleich zu den aktuellen Vorgaben des HG fällt insbesondere die Einstellung bezüglich der PPS auf. Im jetzigen HG sind für die Sekundarstufe Berufsbildung keine fixen ECTS-AP für die PPS festgelegt.

Die PH führen hier einheitlich 40 ECTS-AP. Die Lehrenden würden diesem Bereich 20 ECTS-AP oder auf das Gesamtstudium betrachtet 8 % mehr Ressourcen zuteilen. Es scheint, dass die Lehrenden im Lehramtsstudium einen (noch) stärkeren Fokus auf die Verknüpfung von Praxis und Theorie legen würden. Auch die Vorstellungen bezüglich der FW weicht von der aktuellen Situation ab. Für die FW werden derzeit 120 ECTS vergeben. Es ist auffallend, dass die Lehrenden im Mittel 60 statt 120 ECTS-AP für die fachwissenschaftlichen Leistungen vorsehen würden, was einer Halbierung der gegenwärtigen Bedingung entspricht. Es gilt abschließend festzuhalten, dass die Verteilung von ECTS-AP aus den Studienbereichen BWG, FD und FW an PPS von den anderen Bereichen zwischen den PH und zwischen den Fachbereichen unterschiedlich gehandhabt wird. Möglicherweise bietet es sich an, eine österreichweite Lösung zu finden und den vier Studienbereichen eine fixe Anzahl von ECTS zuzuweisen, ohne dass Punkte an PPS aus den anderen Studienbereichen ‚abgetreten‘ werden müssen.

Wie im Theorieteil ausgeführt, nehmen Lerngelegenheiten einen zentralen Stellenwert in der Ausbildung wahr. Diesbezüglich wurden die Lehrenden gefragt, welchen Stellenwert die einzelnen Kompetenzbereiche in ihren Veranstaltungen einnehmen (EF-FL7). «Diversität- und Genderkompetenz» erfährt bei den Lehrveranstaltungen den geringsten Wert. Wenn die Aussage eines/einer Institutsleiter*in allgemein zutrifft und als Grundlage genommen wird, dass gerade die Diversität und die Heterogenität der Schüler*innen ein besonderes Merkmal der Berufsbildung darstellt, müssten zukünftige Pädagog*innen insbesondere im Umgang mit Heterogenität gefördert werden und die «Diversitäts- und Genderkompetenz» müsste in den Lehrveranstaltungen einen größeren Stellenwert einnehmen. Relativierend kann festgehalten werden, dass Heterogenität auch bei «Individualisierung und Differenzierung» im Bereich der allgemeinen pädagogischen Kompetenz gefördert werden müsste – und nicht nur im Bereich der «Diversitäts- und Genderkompetenz». «Digitale Kompetenzen» nehmen ebenfalls einen vergleichsweise geringen Stellenwert ein. Die Lehrenden vermuten allenfalls, dass die Student*innen bereits über digitale Kompetenzen verfügen und diese deswegen nicht mehr speziell gefördert werden müssten. Bei der «Diversitäts- und Genderkompetenz» ist die Frage zu stellen, weshalb diese keine größere Gewichtigkeit erhält. Bezugnehmend auf die Curriculumsanalyse, bei der eine fehlende Verbindung zwischen Makro- und Mikroebene konstatiert wurde, könnten die Lehrenden in der Gestaltung der Lernveranstaltungen und der Lerngelegenheiten unterstützt werden, wenn die zu fördernden Kompetenzbereiche des Kompetenzprofils in den jeweiligen Modulbeschreibungen auftauchen würden.

Eine weitere zentrale Frage der Evaluierung besteht darin, wie die Lehrenden die Erreichung des Kompetenzprofils durch die Student*innen einschätzen (EF-FL8). Für die sieben erfragten Bereiche bilden sich drei Gruppen heraus. Bei der ersten Gruppe attestieren die Lehrenden über 60 % der Student*innen im Vollzeitstu-

dium, in den Bereichen «digitale Kompetenz», «fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz» und «soziale Kompetenz» ein hohes Theoriewissen zum Ende des Bachelorstudiums erlangt zu haben. Die höchste Einschätzung erfährt der Bereich «digitale Kompetenz». In der zweiten Gruppe um «allgemeine pädagogische Kompetenz», «Professionsverständnis» und «Bildungsfragen und Selbstverständnis» erreichen Student*innen nach Einschätzung der Lehrenden zwischen 55 und 57 % ein hohes theoretisches Wissen am Ende der Bachelorausbildung. Zur letzten Gruppe gehört die «Diversitäts- und Genderkompetenz». Hierbei liegt der Wert bei 50 % im Vollzeitstudium. Im BB-Studium werden die Kompetenzbereiche ähnlich bewertet, nur die «Diversitäts- und Genderkompetenz» wird durch die Lehrenden 3 % tiefer eingeschätzt. Beim Vergleich der beiden Studienformen gibt es einzig vier signifikante Unterschiede. Die Lehrenden nahmen an, dass leicht mehr angehende Pädagog*innen eines Vollzeitstudiums ein hohes Theoriewissen im Bereich «allgemeine pädagogische Kompetenz» und «Diversitäts- und Genderkompetenz» erwerben. Hingegen denken die Lehrenden, dass eine minimal niedrigere Anzahl der Student*innen eines BB-Studiums eine geringe Praxisfähigkeit bei «Bildungsaufgabe und Selbstverständnis» entwickelt.

Auch bei der Beurteilung der Kompetenzerreichung und der Interpretation der Einschätzungen ist die normative Frage zu stellen, welches Kompetenzniveau Student*innen beim Abschluss eines Bachelor- und Masterabschlusses erreicht haben sollten. So schätzten die Lehrenden ein, dass über alle Kompetenzbereiche hinweg 10–21 % der Student*innen des BB-Studiums – bei dem kein obligatorischer Master bekannt ist – nach Abschluss des Bachelorstudiums ein tiefes Theoriewissen besitzen und 11–21 % derselben Student*innengruppe ein tiefes Praxiswissen haben. Handelt es sich hierbei um akzeptable Werte? Sind Gefäße nötig, um diese Student*innen ‚aufzufangen‘ und in weiterführenden Programmen zu coachen? Bedarf es anderer Qualifizierungsprozesse, damit Student*innen, die am Ende des Bachelorstudiums noch immer ein tiefes Niveau aufweisen, kein Lehrdiplom erhalten? Um abschließend zu klären, ob mit diesen Einschätzungen die Ziele der Ausbildung erreicht werden, müsste vorgängig nicht nur ein Kompetenzverständnis definiert, sondern auch ein Kompetenzniveaumodell entwickelt und das normativ wünschenswerte Ziel der Ausbildung festgelegt werden.

Wie die Lehrenden die Anstellung an ihrer PH wahrnehmen, beeinflusst indirekt auch deren Gestaltung von Lehrveranstaltungen (implementiertes Curriculum). Grundsätzlich sind die Lehrenden mit ihrer Anstellung an den PH sehr zufrieden. Allerdings besteht noch Optimierungsbedarf hinsichtlich des Lohns, der zu bewältigenden Arbeitsmenge sowie der Aufstiegsmöglichkeiten.

Um Aufschluss bezüglich der übergreifenden Evaluierungsfrage 5 nach Vor- und Nachteilen der Pädagog*innenbildung NEU zu erhalten, wurden die Lehrenden gebeten, allfällige Veränderungen im Hinblick auf zwölf Aspekte zu beurteilen. Die Lehrenden erwähnten zahlreiche positive Veränderungen, die sich durch

die Pädagog*innenbildung NEU ergeben haben, beispielsweise eine bessere Zusammenarbeit unter den Lehrenden, eine optimierte Zielerreichung seitens der Student*innen, eine verbesserte Vorbereitung auf den Berufsalltag sowie insbesondere eine Qualitätssteigerung der Ausbildung im Allgemeinen. Allerdings geht diese positive Veränderung mit einer größeren Belastung aller Beteiligten einher. Ein höherer Arbeits- und Abstimmungsaufwand unter den Lehrenden sowie vor allem eine stärkere Belastung der Lehrenden werden konstatiert.

Die offenen Kommentare (Anhang E6) geben zusätzlich einen (subjektiven) Eindruck über anzudenkende Veränderungsmöglichkeiten. Ein*e Lehrende*r fand, «dass die PädagogInnenbildung NEU einen hohen, theoretischen Anspruch verfolge, der in der Praxis so nicht immer umsetzbar war.»³⁰ Ein*e andere*r Lehrende*r bemängelte beispielsweise, dass die Gleichstellung zwischen der Berufsbildung und der Allgemeinbildung ausgeblieben sei. In zwei Voten wurde auch erwähnt, dass die Veränderung der Studienorganisation (Wegfall des Vollzeitjahres) zu einer Verschlechterung geführt hätte, genau gleich wie der fast komplette Wegfall der Fachwissenschaften.

Die Befragung der Lehrenden fand während der COVID-19-Pandemie statt. Dieser Umstand könnte einen Einfluss auf deren Wahrnehmung und auf die Einschätzung der Kompetenz gehabt haben. Die Lehrenden berichteten jedoch, dass sie gut mit der COVID-19-Pandemie zurechtkamen. Einzig stellten sie fest, dass der fachliche sowie der persönliche Austausch mit den Student*innen teilweise gelitten hätten bzw. noch leiden.

8 Abschließende Diskussion der Evaluierung Pädagog*innenbildung NEU mit Anregungen zur Weiterentwicklung

Die vorliegende Evaluierung der Pädagog*innenbildung NEU mit Fokus auf der Sekundarstufe Berufsbildung entstand innerhalb einer öffentlich-öffentlichen Partnerschaft zwischen der Pädagogischen Hochschule (PH) Luzern, dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) und dem Qualitätssicherungsrat (QSR) Österreichs. Das Projektziel bestand darin, die Wirksamkeit der Ausbildung nach der im Jahr 2013 durchgeführten Reform zu überprüfen, um danach anhand einer evidenzbasierten Datengrundlage Anregungen für die Weiterentwicklung der Pädagog*innenbildung geben zu können.

³⁰ Dies ist ein Zitat aus der Befragung der Lehrenden (2022) – offenes Feedback – Anhang E6.

Die in diesem Abschnitt zur Diskussion gestellten Impulse sind empirisch aus unterschiedlichen Perspektiven, wie der Curriculumsanalyse, den Interviews mit Institutsleiter*innen sowie den Fragebogenerhebungen bei Bachelorstudent*innen und Lehrenden, abgestützt.

Impulse zur Weiterentwicklung sowie weiterführende Fragen als Anregungen werden entlang des Evaluierungsmodells einer kompetenzorientierten Ausbildung (Kapitel 3, Abbildung 2) hinsichtlich vier Handlungsfeldern formuliert:

Handlungsfeld 1 Weiterentwicklung der kompetenzorientierten Ausbildung angehender Pädagog*innen

Handlungsfeld 2 Weiterentwicklung des Aufbaus und der Struktur der Ausbildung

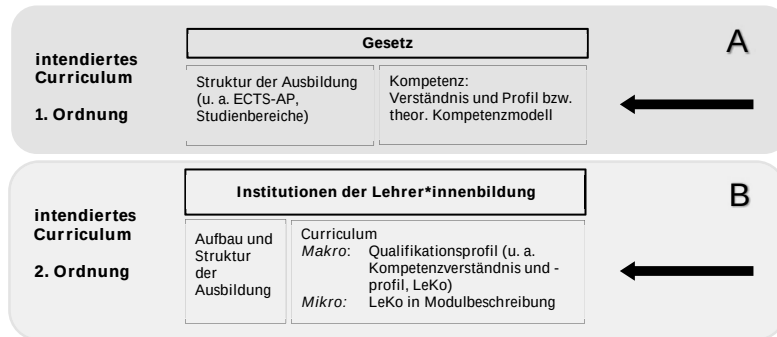
Handlungsfeld 3 Lerngelegenheiten und Stellenwert der Kompetenzbereiche

Handlungsfeld 4 Kompetenzerwerb der Student*innen

Im vorliegenden Projekt wurden mittels eines Mixed-Methods-Designs das intendierte, das implementierte und das erreichte Curriculum evaluiert. Abschließend werden in diesem Kapitel die Ergebnisse, die aus unterschiedlichen Perspektiven und curricularen Ebenen resultieren, miteinander verknüpft und mit Blick auf mögliche Schritte zur Weiterentwicklung gemeinsam diskutiert. Handlungsfeld 1 und Handlungsfeld 2 können der Ebene des intendierten Curriculums zugeordnet werden. Handlungsfeld 3 lässt sich auf Ebene des implementierten Curriculums verorten, Handlungsfeld 4 auf der des erreichten Curriculums. Die Impulse bzw. Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagog*innenbildung NEU werden entlang dieser vier *möglichen* Handlungsfelder diskutiert. Die Betonung liegt hierbei auf dem Adjektiv *möglich*. Ob und wie diese Handlungsfelder adressiert und die vorgeschlagenen Impulse aufgenommen sowie hinsichtlich ihrer Wirksamkeit erneut überprüft werden, ist eine normative und politische Entscheidung.

8.1 Handlungsfeld 1: Weiterentwicklung der kompetenzorientierten Ausbildung angehender Pädagog*innen

Abbildung 25: Verortung des Handlungsfelds 1 im Evaluierungsmodell



Wie in der theoretischen Verortung (Kapitel 2) festgehalten, setzt eine kompetenzorientierte Ausbildung eine Kompetenzdefinition und Curricula voraus, die Kompetenzstruktur sowie Niveau definieren. Dies sind grundsätzlich Elemente eines intendierten Curriculums 1. Ordnung. In Bezug auf professionelle Kompetenz von Pädagog*innen findet sich das intendierte Curriculum 1. Ordnung in Österreich im Hochschulgesetz (HG, 2005), im Vertragsbedienstetengesetz (VBG) sowie in der Zielperspektive des Entwicklungsrates (2013). Was unter *Kompetenz* verstanden wird, ist in allen drei Quellen nicht klar definiert. Ein Kompetenzstrukturmodell hingegen liegt durch die Definition der zentralen Kompetenzbereiche vor. Obwohl die drei Quellen (HG, VBG, Entwicklungsrat) dasselbe Kompetenzprofil beschreiben, sind die aufgeführten Kompetenzen nicht deckungsgleich. So werden im HG zusätzlich inklusive, interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen aufgeführt. Auch ist die Handhabung von *Bildungsaufgabe und Selbstverständnis* bzw. *umfassendes Verständnis für Bildung* nicht deckungsgleich. Beim Entwicklungsrat wird dieser Bereich als zusätzlich zu den Kompetenzbereichen verstanden (Vorbedingung), im HG als ein eigenständiger Kompetenzbereich. Ebenfalls werden unterschiedliche Begrifflichkeiten für denselben Sachverhalt wie professionsorientierte oder professionelle Kompetenz verwendet.

Auch auf Ebene der intendierten Curricula 2. Ordnung lässt sich festhalten, dass kein explizites Kompetenzverständnis vorliegt. In den analysierten Curricula zeigt sich mehrfach, dass unterschiedliche theoretische Zugänge zur Kompetenz vermischt werden. Die Befragung der Lehrpersonen und der Institutsleiter*innen kommt zum selben Ergebnis. Das kognitionspsychologische Kompetenzverständnis sowie Kompetenz, verstanden als berufliche Handlungskompetenz (performanzorientiertes

Verständnis), sind am stärksten repräsentiert. Ein expliziter Bezug zu Referenzen fehlt aber weitgehend. Auch kommt es in der Verwendung der Begrifflichkeiten zu Uneinheitlichkeit. Es wird beispielsweise Kompetenz als Zusammenspiel zwischen Fähigkeit, Bildung und Kompetenz verstanden oder es wird von Disposition und Wissen als zentrale Voraussetzungen für den Kompetenzerwerb gesprochen, ohne geklärt zu haben, wie die Begrifflichkeiten zueinander in Bezug stehen.

Aus den Ausführungen der Dokumentenanalyse (Gesetze/Curricula) folgt, dass es bedeutsam wäre, einen Diskurs darüber zu führen, was Kompetenz ist und wie sich diese zeigt. Es könnte auf diese Weise geklärt werden, warum Wissen und Dispositionen als eigene Facetten aufgeführt sind und Wissen nicht als eine Disposition verstanden wird. Zusätzlich könnte erörtert werden, worin der Unterschied zwischen der Kompetenz, die ein Zusammenspiel darstellt, sowie der Kompetenz, die Teil dieses Zusammenspiels ist, liegt.

Die Lehrenden haben in der Befragung angegeben, mit dem intendierte Curriculum 1. Ordnung mehrheitlich – der Mittelwert liegt allerdings nur minimal über der Mitte der Skala – und etwas stärker mit dem Curriculum 2. Ordnung vertraut zu sein. Sowohl die Lehrenden als auch die Institutsleiter*innen, die das Curriculum 1. und 2. Ordnung vorbereitend auf das Gespräch studiert haben, stufen das gegenwärtige Kompetenzprofil (1. Ordnung) als zeitgemäß ein. Dennoch schlagen sie vor, den bestehenden Kompetenzbereich *Diversitäts- und Genderkompetenz* anzupassen. In seiner aktuellen Form würde er nicht weit genug greifen und sollte besser in *Vielfaltskompetenz* umbenannt werden. Die betonte *Engführung* könnte ein möglicher Grund dafür sein, dass nur 1/3 der befragten Lehrenden diesen Kompetenzbereich in ein Kompetenzprofil aufnehmen würde. Auch eine *Erweiterung* des Kompetenzprofils, wie durch *digitale Kompetenz* und *Future Skills*, wird vorgeschlagen. Ferner weist die Anzahl formulierter Kompetenzen pro Kompetenzbereich in der Zielperspektive (Entwicklungsrat, 2013) auf eine *Gewichtung* der Kompetenzbereiche hin. So sind für die Kompetenzbereiche *allgemeine pädagogische Kompetenz*, *fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz* sowie *soziale Kompetenz* gleich viele Kompetenzen formuliert. Für den Kompetenzbereich der *Diversitäts- und Genderkompetenz* sind es geringere, für die Kompetenzbereiche *Professionsverständnis* sowie *Bildungsaufgabe und Selbstverständnis* mehr – wobei dem Bereich *Professionsverständnis* mit 23 % aller formulierten Kompetenzen der höchste Stellenwert zukommt.

Obwohl die Institutsleiter*innen und Lehrenden das Kompetenzprofil als zeitgemäß erachten, wurde dieses dennoch nicht unverändert in die Curricula der PH (intendiertes Curriculum 2. Ordnung) übernommen – es gibt Unterschiede in der Stärke der Verankerung über die PH hinweg – und der Entwicklungsrat sowie die PH ordnen einzelne Kompetenzen unterschiedlichen Kompetenzbereichen zu.

Bei einer möglichen Weiterentwicklung des ausformulierten Kompetenzprofils (Entwicklungsrat, 2013) kann geprüft werden, ob die Facetten *Bildungsaufgabe und Selbstverständnis*, *digitale Kompetenz* und *Future Skills* und, um dem VBG (Anlage 2

zu § 38 Abs. 5) gerecht zu werden, die Kompetenzen *Unterrichtsführung* sowie *rechtliche Grundlagen* aufgenommen werden sollten. Basis dafür könnte eine gemeinsame Diskussion über die relevanten Kompetenzbereiche und deren Facetten sowie Gewichtung – im Sinne der Anzahl der ausformulierten Kompetenzen pro Bereich – sein. Dergestalt könnte ein Kompetenzprofil erstellt werden, das den Anforderungen der gegenwärtigen Zeit sowie den gesetzlichen Vorgaben gerecht wird und zumindest auf analytischer Ebene trennscharf ist.

Dabei sollte auch Kohärenz zwischen dem intendierten Kompetenzprofil 1. Ordnung sowie dem 2. Ordnung angepeilt werden. Die Curriculumanalyse hat gezeigt, dass das *intendierte Curriculum* 1. Ordnung als Referenz für die Formulierung des intendierten Curriculums 2. Ordnung, u. a. ersichtlich im Qualifikationsprofil der Pädagogischen Hochschulen, gedient hat. Allerdings deuten die Ergebnisse auch darauf hin, dass auf der Makro- und der Mikroebene des intendierten Curriculums 2. Ordnung zwar Lernergebnisse/Kompetenzen (LeKo) in Bezug zum intendierten Curriculum 1. Ordnung formuliert werden, diese aber oft unverbunden dastehen – das heißt, es tauchen LeKo im Kompetenzprofil auf, die auf Modulebene keinen Eingang in die Modulbeschreibungen finden, umgekehrt lassen sich LeKo in den Modulbeschreibungen erkennen, die nicht auf der Ebene des Kompetenzprofils verankert sind. Bei einer Weiterentwicklung des intendierten Curriculums 2. Ordnung könnte in den Modulbeschreibungen auf die Kompetenzbereiche verwiesen sowie eine Gewichtung vorgenommen werden. Damit geht die Empfehlung einher, dass LeKo formuliert werden sollten, die über beide Ebenen verbunden und messbar sind.

Eine gemeinsame Verständigung könnte nicht nur darüber geführt werden, was unter professioneller Kompetenz verstanden wird und welche Kompetenzen für Pädagog*innen zentral für professionelles Handeln sind, sondern auch in Bezug darauf, über welche Kompetenzniveaus Student*innen am Ende der Ausbildung (Bachelor- und Master) verfügen müssen und welche Annahmen oder Vorstellungen zur Kompetenzentwicklung getroffen werden bzw. bestehen. Ein Vorschlag für ein mögliches Kompetenzentwicklungsmodell für Lehrpersonen der Sekundarstufe Berufsbildung stellen Leitner et al. (2022) am Beispiel des Masterstudiums *Ernährungsbildung und Gesundheitsförderung* in Abschnitt 10.3 vor, das als Grundlage für eine weiterführende Diskussion dienen könnte. Das Formulieren von Kompetenzniveaus ermöglicht einerseits einen Diskurs darüber, welches Mindestniveau am Ende der Ausbildung erreicht werden sollte, andererseits darüber, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um für den Pädagog*innenberuf geeignet zu sein.

Ein gemeinsames Verständnis von Kompetenz, Kompetenzprofil – Zielperspektive der Ausbildung – und Kompetenzentwicklungsmodell kann die Entwicklung von Mutual Beliefs (Steinmann, 2022) oder eines professionellen kollektiven Ethos von Pädagog*innen (Forster-Heinzer, 2015) begünstigen, was sich positiv auf die Ausbildung professioneller Kompetenzen auswirken könnte – denn konzeptionell-normative Stellungnahmen prägen, wie Blömeke (2004) festhält, Entwicklungs-

maßnahmen in der Lehrer*innenbildung, weshalb eine kohärente Konzeption einer kompetenzorientierter Ausbildung eine bedeutende Grundlage für den tatsächlichen Kompetenzerwerb angehender Pädagog*innen schafft.

Impuls 1: Weiterentwicklung des Kompetenzverständnisses und Kompetenzprofils mit Schärfung der Begrifflichkeiten sowie einheitlicher Verwendung im Curriculum 1. und 2. Ordnung.

Impuls 2: Prüfung, ob weitere Kompetenzbereiche, wie die digitale Kompetenz oder Future Skills, im Strukturmodell bzw. Kompetenzprofil aufgenommen werden sollten.

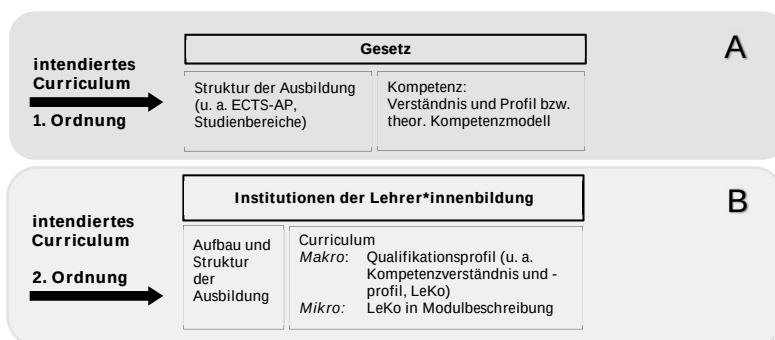
Impuls 3: Diskussion darüber, ob ein gemeinsames nationales oder PH-übergreifendes Kompetenzverständnis, inkl. eines gemeinsamen Kompetenzstruktur-, Kompetenzentwicklungs- und Kompetenzniveaumodells (für die Sekundarstufe Berufsbildung), sinnvoll sowie zielführend ist.

Impuls 4: Überprüfung der Zuteilung der einzelnen Kompetenzen zu den übergeordneten Kompetenzbereichen auf der Ebene der Ausformulierung und allenfalls Erweiterung sowie Prüfung der Gewichtung.

Impuls 5: Kohärenz zwischen Makroebene (LeKo in Qualifikationsprofil) und Mikroebene (LeKo in Modulbeschreibungen) erhöhen, z. B. durch Verweise in den Modulbeschreibungen auf Kompetenzbereiche.

8.2 Handlungsfeld 2: Aufbau und Struktur der Ausbildung

Abbildung 26: Verortung des Handlungsfelds 2 im Evaluierungsmodell intendierten



Die Ausbildung angehender Pädagog*innen im Bereich Sekundarstufe Berufsbildung ist gesetzlich auf 240 ECTS-Anrechnungspunkte (AP) für das Bachelorstudium festgelegt.

um sowie 60 ECTS-AP für das Masterstudium angelegt (§ 38 Abs. 1 Z 3 HG 2005 i. d. g. F.). Dabei wird die Ausbildung in vier Studienbereiche strukturiert: allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen (BWG, 60 ECTS-AP), Fachdidaktik (FD, 60 ECTS-AP), Fachwissenschaften (FW, 120 ECTS-AP) und pädagogisch-praktische Studien (PPS, integriert in die anderen drei Studienbereiche). Die PPS-Studien sind nicht mit einer bestimmten Anzahl von ECTS-AP festgeschrieben und sollen in den drei anderen Studienbereichen umgesetzt werden (Anlage zu § 74a Abs. 1 Z 4 HG 2005 i. d. g. F.). Alle PH haben sich auf 40 ECTS-AP für die PPS festgelegt (intendiertes Curriculum 2. Ordnung). Die ECTS-AP werden dabei zu verschiedenen Anteilen aus den Studienbereichen BWG, FD und FW gespiesen. Dieser Anteil unterscheidet sich zwischen den PH und teilweise auch an derselben PH zwischen den Fachbereichen.

Die Befragung der Student*innen und der Lehrenden hat gezeigt, dass diese grundsätzlich mit der vorgegebenen *ECTS-AP-Verteilung* einverstanden sind bzw. das Studium bei der Aufteilung von ECTS-AP ähnlich aufbauen würden. Allerdings würden die Befragten, insbesondere im Vollzeitstudium, deutlich mehr ECTS-AP den PPS zukommen lassen. Zum selben Schluss kommt auch der Beitrag von Pliessnig und Ullreich, 2022, Abschnitt 10.1.

Dass die PPS bedeutende Lerngelegenheiten für den Aufbau und den Erwerb der professionellen Kompetenz von angehenden Pädagog*innen bieten, zeigt sich auch in der Befragung der Student*innen. Aus ihrer Sicht bieten die PPS die zweitmeisten institutionellen Lerngelegenheiten während der Ausbildung und sie schätzen die Qualität dieses Studienbereichs im Mittel als am besten ein. Außerdem formulieren die Student*innen in der offenen Rückmeldung, dass sie gerne mehr PPS hätten und die Ausbildung praxisnaher sein sollte. Aus den Ausführungen lässt sich ableiten, dass auf Gesetzesebene die PPS als eigenständiger Bereich mit einer fixen Anzahl an ECTS-AP festgesetzt werden könnten, um ihnen eine größere Bedeutung zulassen zu kommen. Der Wunsch nach mehr PPS, geäußert von Lehrenden und Student*innen zugleich, könnte Anlass dazu geben, sich Gedanken über die Ausrichtung sowie die Inhalte der Pädagog*innenbildung zu machen und die Frage zu beantworten, ob tatsächlich mehr Praxiselemente nötig sind. Wie Rothland (2020) sowie Leutwyler et al. (2022) betonen, scheint der Anspruch an eine Verbindung von Theorie bzw. Wissenschaft und Praxis in der Ausbildung von Lehrer*innen bzw. die Steigerung der Praxisrelevanz und die Stärkung des Praxisbezugs seit der Akademisierung der Lehrer*innenbildung ein *permanentes Thema* zu sein. Die Problematik, die Rothland (2020) herausarbeitet, liegt dabei in der Mehrdeutigkeit der Konzepte *Theorie* und *Praxis* und zeigt sich auch in der Paradoxie, dass die Praxis nach Komplexitätsreduktion fragt und den Einzelfall in den Mittelpunkt stellt, während die Theorie bzw. die «Wissenschaft die Komplexität der Wirklichkeitskonstruktion absichtlich» (S. 137) erhöht und mehrheitlich Mittelwerte fokussiert. Wissenschaft produziert keine uneingeschränkten Wahrheiten

und stets eindeutige Orientierungen, sie bietet eingeschränkte Deutungsangebote – und vor allem erzeugt sie neue Fragen» (Rothland, 2020, S. 137). Insofern ist die Lehrer*innenbildung mit der Herausforderung konfrontiert, die Cramer und Drahmman (2019) als *doppelte Ungewissheit* bezeichnen, die sich aus dem Berufsfeld selbst ergibt, aber auch aus der Eigenlogik wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse resultiert (Rothland, 2020, S. 138). Ferner betont Cramer (2022) Folgendes: «[...] wie eine sinnvolle Relationierung der Inhalte innerhalb und zwischen den Komponenten der LLB [Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Anmerkung der Autorinnen] erfolgen kann, ist neben curricularen Aspekten auch eine Frage der Herstellung informell-individueller Kohärenz durch Studierende» (S. 329). Der Ausbildungsinstitution kommt daher die Aufgabe zu, einerseits darüber zu reflektieren, wie die Ausbildung curricular gestaltet werden soll – und das ist, wie Cramer (2022) betont, «Prozess einer normativen Aushandlung, die man kaum evidenzbasiert entscheiden kann» (S. 331). Andererseits sollen angehende Lehrer*innen dahingehend befähigt werden, sich auf diese Ungewissheit ihres beruflichen Handelns einzulassen und sich mit situativ stellenden sowie sich verändernden Anforderungen reflexiv auseinanderzusetzen (Keller-Schneider, 2022, S. 346).

Strukturelle und somit auch curriculare Fragen stellen sich insbesondere im Fachbereich DATG – und zwar hinsichtlich des Studienaufbaus. Die berufsbegleitenden Student*innen sind durch ihre Tätigkeit als Lehrer*innen und das gleichzeitige Studium stark belastet. Die Kürzung des Vollzeitjahres auf ein Vollzeitsemester an den Pädagogischen Hochschulen hat diesen Umstand noch verstärkt. Bei einer wöchentlichen Unterrichtstätigkeit von mehr als 25 Stunden ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit Studieninhalten fast nicht mehr möglich, was zu Frustrationen sowohl von Student*innen als auch von Lehrenden führt. Diese Frustration könnte eine Erklärung dafür sein, dass die berufsbegleitenden Student*innen Lerngelegenheiten zum Aufbau der professionellen Kompetenz vorwiegend außerhalb der institutionellen Ausbildung wahrnehmen oder die Sinnhaftigkeit des Studiums als tendenziell tief erleben. Eine Wiedereinführung eines Vollzeitjahres könnte womöglich die Bedeutung der Ausbildung sowie die Relevanz von *Theorie* und *Reflexion* an den PH stärken. Überlegungen dazu, wie das Studium kompakter organisiert werden könnte, um die Belastung von berufsbegleitenden Student*innen zu reduzieren, finden sich im Beitrag 2 von Illedits et al. (2022, Abschnitt 10.2). Ein weiterer – aus der Sicht von mehreren Institutsleiter*innen – genannter negativer Aspekt betrifft den *Wegfall* der Fachwissenschaften. Dies hätte einerseits zu einem Abbau der Kompetenzen beigetragen und würde dazu führen, dass in Berufsschulen Pädagog*innen Inhalte unterrichten müssten, mit denen sie nicht vertraut seien. Andererseits sei damit die Nachfrage in Bezug auf Weiterbildung im fachlichen Bereich gestiegen.

Eine weitere offene Frage ist die Gestaltung bzw. die Einführung eines verpflichtenden Masterstudiums. Dieses wurde scheinbar kurzzeitig – mit Ausnahmeregelungen – für Vollzeitstudent*innen, nicht aber für jene eines berufsbegleitenden

Studiums eingeführt. Unlängst wurde es jedoch auch für die Vollzeitstudent*innen für optional erklärt. Unter dem Gesichtspunkt, dass die Institutsleiter*innen denken, dass ein verpflichtendes Masterstudium die Position von Lehrer*innen der Berufsbildung stärken würde, ist dies für die Stellung der Berufsbildung problematisch. Es sei schwierig, zu begründen, warum Lehrpersonen der Primarschulstufe einen Master absolvieren müssen, allerdings Lehrpersonen, die auf Stufe Sek II in der Berufsbildung tätig sind, nicht. In der Interviewstudie wurde artikuliert, dass ursprünglich damit gerechnet wurde, dass das Masterstudium für alle verpflichtend sei und entsprechend bei der Erstellung der Bachelor-Curricula von der Fortsetzung in einem Masterstudium ausgegangen sei. Der Verzicht auf die Masterverpflichtung führt nach Einschätzung einer/eines Institutsleiterin/Institutsleiters dazu, dass «halbfertige» Pädagog*innen qualifiziert würden. Ein für alle verpflichtendes Masterstudium würde jedoch mit einer verlängerten Ausbildung einhergehen, wodurch nicht zwingend die Attraktivität für das Studium gesteigert wird. Unabhängig von der Entscheidung für oder gegen ein Masterstudium kann wieder auf Handlungsfeld 1 sowie auf die Frage verwiesen werden, welche Kompetenzen auf welchem Niveau nötig sind, um im Berufsalltag eine lehr- und lernförderliche Umgebung zu gestalten.

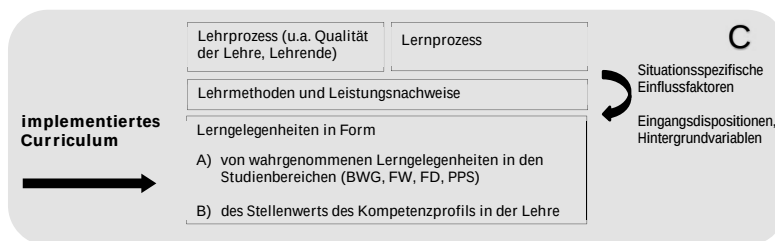
Eine Reduktion der Belastung der Student*innen sowie ein Entgegenwirken gegen den aktuellen Mangel an Lehrpersonen könnten auch durch flexiblere Studienmodelle erreicht werden. Es könnten beispielsweise Student*innen zum Studium zugelassen werden, die keine Anstellung als Lehrperson innehaben, was u. a. für angehende Pädagog*innen interessant sein könnte, die zusätzlich einer nicht-pädagogischen Tätigkeit in Teilzeit nachgehen – vor allem im dualen Bereich üblich – oder noch Betreuungspflichten haben. Zusätzlich würde das auch eine Möglichkeit für Student*innen bieten, frühzeitig zu erkennen, ob sie tatsächlich für den Beruf geeignet sind. Zurzeit gibt es beinahe keine Ausstiegsmöglichkeit aus dem Lehrer*innenberuf, ohne durch den *Jobverlust* in finanzielle Schwierigkeiten zu kommen und Schüler*innen im *Stich* zu lassen. Zudem könnte darüber nachgedacht werden, wie sich die Pädagog*innenbildung mit der Pädagog*innenfortbildung verknüpfen lässt, beispielsweise mit einem kürzeren Studium und einer verpflichtenden Weiterbildungsphase.

- Impuls 6:** Prüfen, ob dem Studienbereich PPS mehr ECTS-AP zugewiesen und diese gesetzlich verankert werden können, möglichst ergänzend zu den anderen Studienbereichen (nicht integriert).
- Impuls 7:** Diskussion über die zu erreichenden Kompetenzen und deren Niveau bis zum Ende der Ausbildung für die Sekundarstufe Berufsbildung, aber auch darüber, ob zu deren Erreichung ein verpflichtendes Masterstudium erforderlich ist.

- Impuls 8:** Diskussion darüber, ob einerseits das Vollzeitjahr und andererseits Lehrveranstaltungen in den Fachwissenschaften von berufsbegleitenden Student*innen wieder eingeführt werden sollen.
- Impuls 9:** Diskussion darüber, ob flexiblere Teilzeit-Studienmodelle implementiert werden können, die kein bestehendes Dienstverhältnis in berufsbildenden Schulen voraussetzen.

8.3 Handlungsfeld 3: Lerngelegenheiten und Stellenwert der Kompetenzbereiche in der Lehre

Abbildung 27: Verortung des Handlungsfelds 3 im Evaluierungsmodell



Lerngelegenheiten sowie deren Nutzung in formalen Ausbildungssettings werden als zentral für die Entwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen erachtet (Kaiser & König, 2019; Kunter et al., 2011). Damit Entwicklung geschehen kann, bedarf es daher einer anregenden und fordernden Umwelt (Ziegler, et al. 2012). Autor*innen mehrerer Studien konnten einen Zusammenhang zwischen dem gebotenen Umfang der Lerngelegenheiten und dem Kompetenzerwerb nachweisen (Blömeke et al., 2010; Braun & Hannover, 2011). Braun und Hannover (2011) fanden zudem einen statistischen Zusammenhang zwischen den von Studierenden wahrgenommenen Lerngelegenheiten und den objektiv tatsächlich gebotenen Lerngelegenheiten.

Eine Evaluierungsfrage auf Ebene des implementierten Curriculums war daher, wo Student*innen Lerngelegenheiten zu dem Erwerb und der Weiterentwicklung der professionellen Kompetenz wahrnehmen. Als Antwortmöglichkeiten standen neben den institutionalisierten Lehrveranstaltungen der unterschiedlichen Studienbereiche auch die Lehrtätigkeit (nebst PPS) sowie außerinstitutionelle Erfahrungen und *noch nicht erworben* zur Verfügung. Es zeigt sich in Bezug auf Lerngelegenheiten zum Aufbau des *Theoriewissens*, dass prozentual deutlich mehr Vollzeitstudent*innen über alle Kompetenzbereiche hinweg Lerngelegenheiten innerhalb des Studiums wahrnehmen (40 % bis 60 % je nach Studienbereich) als Student*innen des berufsbegleitenden Studiums (inkl. FESES) (23 % bis 36 % je

nach Studienbereich). Auch in Bezug auf die *Praxisfähigkeit* nehmen prozentual mehr Student*innen im Vollzeitstudium Lerngelegenheiten wahr (20 % bis 54 % je nach Studienbereich) als Student*innen im berufsbegleitenden Studium (inkl. FESES, 17 % bis 35 %, je nach Studienbereich). Die eigene Lehrtätigkeit, die nicht im Rahmen der Ausbildung durchgeführt wird, sowie außerinstitutionelle Erfahrungen bieten für die befragten Student*innen ebenfalls Lerngelegenheiten. Je nach Kompetenzbereich nehmen prozentual mehr Student*innen außerinstitutionelle als institutionelle Lerngelegenheiten wahr und schreiben somit den außerinstitutionellen Lerngelegenheiten in einem größeren Maße einen Stellenwert im Erwerb der professionellen Kompetenzen zu als institutionellen. Die Ergebnisse können und sollen nicht dahingehend interpretiert werden, dass innerhalb der Studienbereiche keine oder nur geringe Lerngelegenheiten angeboten werden. Sie verdeutlichen jedoch, dass lediglich ein Teil der Student*innen diese wahrnehmen.

Bei Betrachtung der *Studienbereiche* lässt sich erkennen, dass am meisten Student*innen aller Studienformen Lerngelegenheiten zum Erwerb des professionellen Theoriewissens in der *Fachdidaktik* wahrnehmen (zwischen 35 % und 60 %) – am geringsten ist der Anteil in den Fachwissenschaften (25 %-40 %). Zum Aufbau von Praxisfähigkeit kommt den *PPS* die größte Bedeutung zu. Insgesamt 54 % der Vollzeitstudent*innen nehmen Lerngelegenheiten im Studienbereich *PPS* wahr, bei den berufsbegleitenden Student*innen sind es 35 %, bei den FESES-Student*innen 29 %. Am seltensten nehmen Vollzeitstudent*innen in *BWG* (20 %), *BB*-Student*innen in den Bereichen *FW* und *BWG* (je 17 %) und FESES-Student*innen in *FW* (20 %) Lerngelegenheiten hinsichtlich des Erwerbs von Praxisfähigkeit wahr.

Ein weiterer Indikator für das Bereitstellen von Lerngelegenheiten zum Erwerb der professionellen Kompetenzen bietet der Stellenwert der Kompetenzbereiche in den Lehrveranstaltungen. Die Lehrenden geben an, dass für sie die *fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz* sowie das *Professionsverständnis* den höchsten Stellenwert in den eigenen Lehrveranstaltungen haben. Den geringsten Stellenwert hat die *Diversitäts- und Genderkompetenz* – jener Bereich, bei dem vergleichsweise die meisten Student*innen aussagten, noch kein Theoriewissen oder keine Praxisfähigkeit erworben zu haben.

Aufgrund der Erkenntnisse zur Wahrnehmung der Lerngelegenheiten und zu dem Stellenwert der Kompetenzbereiche in der Lehre ist die Frage zu stellen, ob alle Studienbereiche gleichermaßen für das Bereitstellen von Lerngelegenheiten zur Förderung derselben Kompetenzbereiche verantwortlich sind. Ebenso ist zu prüfen, wie Lerngelegenheiten für die Student*innen stärker sichtbar gemacht und strukturiert werden können. Die Herausforderung von fehlender Wahrnehmung bezüglich Lerngelegenheiten sowie von geringem oder ungleichem Stellenwert der Kompetenzbereiche seitens der Lehrenden könnte auch mit dem *Constructive Alignment* (Biggs, 2003) innerhalb des Curriculums zusammenhängen. In der Curriculumsanalyse

zeigte sich, dass sich das Kompetenzprofil nicht in den Modulbeschreibungen der BWG finden ließ und nicht alle Lehrenden mit dem Kompetenzprofil vertraut waren. Ferner erwähnte ein*e Institutsleiter*in, dass die Lehrenden oft den Blick für die Gesamtausbildung nicht in die Modulplanung einbeziehen würden. Eine Möglichkeit zur besseren Wahrnehmung von Lerngelegenheiten durch die Student*innen könnte die Erhöhung der Kohärenz zwischen LeKo, Lehr-/Lernarrangements und Prüfungsformaten sein. Es ist essenziell, dass es den Pädagogischen Hochschulen gelingt, die Relevanz eines Studiums an und für sich sowie die jedes Studienbereichs zur Entwicklung der professionellen Kompetenz für alle Beteiligten aufzuzeigen.

Hervorzuheben ist, dass die Qualität der Lehrveranstaltungen von den Student*innen insgesamt mehrheitlich positiv eingeschätzt wurde. Die Mittelwerte sowie die Standardabweichungen weisen aber auch darauf hin, dass weitere Entwicklungsmöglichkeiten bestehen. Insbesondere die anschauliche Darstellung der Inhalte, die intellektuell anspruchsvolle Auseinandersetzung mit den Inhalten, der Bezug zur Schulpraxis und die Reflexion von Problemen aus der Schulpraxis werden im Durchschnitt nur knapp positiv (*trifft eher zu*) beurteilt. Die Standardabweichungen größer als der Wert 1 zeigen, dass es jedoch einige Student*innen gibt, die die Qualität bezüglich dieser Aspekte vermissen. Zudem wurde hinsichtlich einer strukturierten Vermittlung des Wissens ersichtlich, dass der Durchschnitt im negativen Bereich (*trifft eher nicht zu*) liegt.

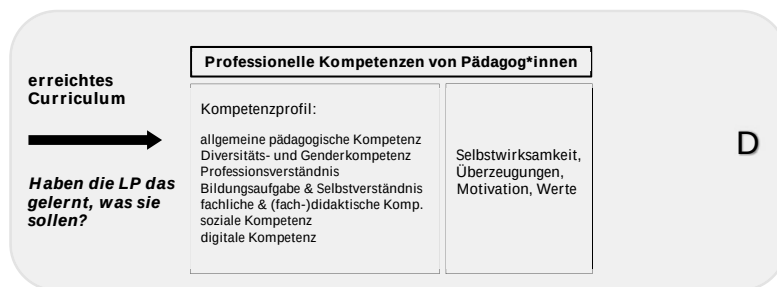
Impuls 10: Verständigung darüber, ob alle Studienbereiche gleichermaßen zum Erwerb der professionellen Kompetenzen beitragen können und sollen oder eine Verteilung der Zuständigkeit sinnvoll ist.

Impuls 11: Diskussion darüber, wie die Wahrnehmung bezüglich der Lerngelegenheiten innerhalb der Ausbildung – z. B. durch ein Constructive Alignment – gestärkt werden könnte.

Impuls 12: Zusätzliche Formate prüfen, die die Relevanz des Studiums und das Zusammenspiel der einzelnen Studienbereiche den Student*innen aufzeigen.

8.4 Handlungsfeld 4: Kompetenzerwerb

Abbildung 28: Verortung des Handlungsfelds 4 im Evaluierungsmodell



Der Aufbau der im intendierten Curriculum formulierten Kompetenzen ist Ziel jeder Lehrpersonenausbildung. Idealtypisch diplomieren die PH ausgebildete Pädagog*innen, die die als zentral erachteten professionellen Kompetenzen auf dem intendierten Niveau erworben haben. In der von Terhart (2012) formulierten Evaluierungsfrage, ob die Pädagog*innen das gelernt haben, was sie sollen, geht es um einen Vergleich des intendierten und des erreichten Curriculums. Es gilt mit Bezug auf das vorliegende Evaluierungsprojekt festzuhalten, dass die Bachelorstudent*innen aller Fachbereiche und Studienjahre die zur Einschätzung vorgelegten Kompetenzen über sämtliche Kompetenzbereiche im Mittel positiv bewerten – das heißt, die Student*innen fühlen sich kompetent, ihre professionellen Aufgaben und Pflichten wahrzunehmen. Dies ist ein positives Resultat für die Pädagog*innenbildung NEU. Zumindest aus Sicht der Student*innen haben sie größtenteils die Kompetenzen erworben, die für den Beruf erforderlich sind. Auch die befragten Lehrenden schreiben über alle Kompetenzbereiche hinweg mindestens 50 % der Studierenden oder mehr ein hohes Theorie- und Praxiswissen zu. In Bezug auf die globale Einschätzung ihres Theoriewissens und ihrer Praxisfähigkeit schätzen sich Student*innen durchgängig in der Skalenmitte (zwischen 3.4 und 4.6 bei einem Maximalwert von 6) ein, das heißt in der Mitte der Entwicklung von dem/der Anfänger*in hin zur/zum Expert*in.

Es zeigen sich aber auch Unterschiede der Einschätzung in Abhängigkeit der *Studienform*. Unabhängig von den Kompetenzbereichen fällt auf, dass Vollzeitstudent*innen durchweg – mit Ausnahme der *digitalen Kompetenz* – ihre bereits erworbenen Kompetenzen sowohl in Bezug auf das Theoriewissen als auch hinsichtlich des Praxiswissens tiefer einschätzen als die berufsbegleitenden Student*innen. Aus Perspektive der Lehrenden verhält sich dies anders. In der Tendenz schreiben diese einem größeren Prozentsatz von Student*innen des Vollzeitstudiums ein hohes Theoriewissen zu als solchen in einem berufsbegleitenden Studium, während sie letzteren

tendenziell eine höhere Praxisfähigkeit attestieren als den Vollzeitstudent*innen. Auch die Institutsleiter*innen messen den Vollzeitstudent*innen höheres Theoriewissen bei, was die berufsbegleitenden Student*innen durch eine höhere Praxisfähigkeit kompensieren würden. Aufgrund von Rückmeldungen aus dem Berufsfeld (z. B. Direktor*innen) gehen sie jedoch grundsätzlich davon aus, dass die Student*innen kompetent in das Feld entlassen werden.

Einen Einfluss auf die Kompetenzeinschätzung hat neben der Studienform auch das Studienjahr. Bei den Vollzeitstudent*innen deuten die Analysen in die Richtung, dass ihr Kompetenzerleben mit jedem *Studienjahr* höher wird. Student*innen im berufsbegleitenden Studium schätzen zu Beginn der Ausbildung ihr Theoriewissen und ihre Praxisfähigkeit vergleichsweise hoch ein. Diese Einschätzung ist in der durchschnittlichen Höhe ähnlicher im ersten, zweiten, dritten und vierten Jahr, als dies bei den Vollzeitstudent*innen der Fall ist. Letztere attestieren sich selbst ein gleich gutes Theoriewissen wie Praxisfähigkeit. Wenn zusätzlich die institutionellen Lerngelegenheiten in die Überlegungen einbezogen werden, kann für die Vollzeitstudent*innen festgehalten werden, dass die Ausbildung einen Beitrag zu einer höheren Kompetenzeinschätzung leistet.

Auf die Frage nach der *Besonderheit der Berufsbildung* heben Institutsleiter*innen die Heterogenität und die Diversität der Zielgruppe, der Schüler*innen der berufsbildenden Schulen, hervor. Folglich sind Pädagog*innen der Sekundarstufe Berufsbildung besonders durch Heterogenität herausgefordert. Daher könnte argumentiert werden, dass die Diversitäts- und Genderkompetenz einen Schwerpunkt der Ausbildung einnehmen sollte.

Auf Ebene des intendierten Curriculums 1. Ordnung werden Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und Diversität im Bereich der *Diversitäts- und Genderkompetenz* sowie – in geringerem Maße prominent – in der *allgemeinen pädagogischen Kompetenz – Differenzierung und Individualisierung* verankert. In der Zielperspektive des Entwicklungsrates (2013) erhält der Bereich *Diversitäts- und Genderkompetenz* jedoch den geringsten Stellenwert, wenn die Anzahl formulierter Kompetenzen mit der Anzahl formulierter Kompetenzen für die anderen Kompetenzbereiche verglichen wird (11,5 % aller formulierten Kompetenzen). Dies spiegelt sich auch in den Curricula 2. Ordnung wider – über alle PH hinweg werden die geringsten LeKo für diesen Kompetenzbereich vorgesehen.

In den Veranstaltungen der Lehrenden (implementiertes Curriculum) nimmt der Kompetenzbereich *Gender- und Diversitätskompetenz* einen vergleichsweise tiefen Stellenwert ein, was auch in der Befragung der Student*innen zum Ausdruck kommt – denn innerhalb der Studienbereiche der Ausbildung werden Lerngelegenheiten zum Erwerb der *Gender- und Diversitätskompetenz* nicht sehr häufig wahrgenommen. Insgesamt 45,5 % der Vollzeitstudent*innen gaben an, Lerngelegenheiten in den BWG für den Aufbau des Theoriewissens gehabt zu haben, ansonsten liegt

der Anteil der Student*innen, die Lerngelegenheiten während der Ausbildung wahrnehmen, zwischen 16,2 % und 38,3 %.

Daher überrascht es nicht, dass auf der Ebene des erreichten Curriculums sowohl Lehrende als auch Student*innen Kompetenzen im Bereich *Diversitäts- und Genderkompetenz* am geringsten einschätzen. Über alle Bachelor-Student*innen hinweg sind es 12 %, die angeben, sich kein Theoriewissen im Bereich der *Diversitäts- und Genderkompetenz* angeeignet zu haben, hinsichtlich der Praxisfähigkeit sind es 10 %. Auffällig ist, dass 14 % der FESES-Student*innen erwähnten, kein Theoriewissen erworben zu haben, und 17 % der Vollzeitstudent*innen aussagten, dass sie sich keine Praxisfähigkeit bezüglich der *Diversitäts- und Genderkompetenz* angeeignet haben. Es ist anzumerken, dass hierbei nicht nach Studienjahr unterschieden wurde. Es hat sich aber insbesondere bei den Vollzeitstudent*innen gezeigt, dass sich Studierende in Abhängigkeit des aufsteigenden Studienjahrs zunehmend kompetenter einstufen. Dennoch schätzen auch die befragten Lehrenden, dass Vollzeitstudent*innen am Ende der Bachelorausbildung zu knapp 17 % ein geringes Theoriewissen sowie knapp 27 % eine geringe Praxisfähigkeit im Umgang mit Gender und Diversität entwickelt haben. Bei den berufsbegleitenden Student*innen ist der geschätzte Anteil mit niedrigem Theoriewissen sogar bei 27 % bzw. bezüglich geringer Praxisfähigkeit bei 28 %. Da für Student*innen ein verpflichtendes Masterstudium fehlt, gibt es keine Möglichkeit mehr, diese fehlende Kompetenz während der Ausbildung aufzufangen.

Die Rückmeldungen aus unterschiedlichen Perspektiven und curricularen Ebenen zeigen, dass die Ergebnisse zum Bereich der *Diversitäts- und Genderkompetenz* vertieft betrachtet werden sollten.

Impuls 13: In Verbindung mit der Frage des intendierten Curriculums prüfen, welches Kompetenzniveau am Ende des Bachelor- bzw. Masterstudiums erreicht werden soll.

Impuls 14: Diskussion darüber, wie insbesondere bei den Vollzeitstudent*innen die Praxisfähigkeit und bei den berufsbegleitenden Student*innen das Theoriewissen gestärkt werden könnten.

Impuls 15: Möglichkeiten prüfen, wie der Erwerb der *Diversitäts- und Genderkompetenz* innerhalb der Ausbildung auf allen curricularen Ebenen gestärkt werden könnte.

Die vorliegende Evaluierung zeigt, dass mit der Pädagog*innenbildung NEU bereits bedeutende Ziele erreicht werden konnten. So haben das schon existierende Kompetenzprofil sowie die Ausformulierung durch den QSR das Erstellen kompetenzorientierter Lehrpläne, die erst ein Constructive Alignment ermöglichen, begünstigt. Die Rückmeldungen der Institutsleiter*innen und der Lehrenden, die sowohl die alte als auch die neue Ordnung kennen, verweisen auf positive Veränderung durch die Reform, wie eine verstärkte Zusammenarbeit unter den

Lehrenden und eine bessere Kompetenzerreichung durch die Student*innen. Auch ein längeres Lehramtsstudium für Lehrer*innen, besonders Fachpraktiker*innen, an Berufsschulen – dies ist in der Schweiz beispielsweise nur teilweise der Fall – ist zu begrüßen, da zumindest in der Theorie der Berufsbildung ein vergleichbarer Stellenwert wie der Allgemeinbildung beigemessen wird. Die durch die Reformierung geschaffenen Veränderungen bieten somit eine verlässliche Grundlage für die Weiterentwicklung – denn gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass weitere Möglichkeiten zur Optimierung von Kompetenzverständnis, Kompetenzmodellen sowie Struktur und Aufbau des Studiums bestehen und die Frage nach Lerngelegenheiten sowie Zuständigkeiten verstärkt aufgegriffen werden könnte.

Abschließend möchten wir diese Diskussion mit einem herzlichen Dankeschön an alle Institutsleiter*innen, Lehrenden, Student*innen und den QSR für ihr großes Engagement und die Bereitschaft, bei einem Teil oder mehreren Teilen dieser Evaluierung der Sekundarstufe Berufsbildung mitzuwirken, beenden. Wir wünschen großen Erfolg mit der Weiterentwicklung der Pädagog*innenbildung NEU.

9 Literaturverzeichnis

- Affolter, B., Hollenstein, L., & Brühwiler, C. (2015). Unsere zukünftigen Lehrpersonen: Idealistisch, realistisch oder selbstbewusst pragmatisch. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(1), 69–91. <https://doi.org/10.25656/01:13897>
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M., & Yi-Miau, T. (2009). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. (Bd. 83). Max-Planck Institut für Bildungsforschung. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2100057_8/component/file_2197666/content
- 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>
- Bergsmann, E., Schultes, M.-T., Winter, P., Schober, B., & Spiel, C. (2015). Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. *Evaluation and Program Planning*, 52, 1–9. <https://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2015.03.001>
- Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. In J. N. Mangieri & C. Collins Block (Hrsg.), *Creating powerful thinking in teachers and students* (S. 141–186). Rinehart and Winston.

- Biggs, J. B. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and learning in higher education: New trends and innovations*. University of Aveiro.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Klinkhardt.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), Art. 1. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blömeke, S., Suhl, U., Kaiser, G., Felbrich, A., Schmotz, C., & Lehmann, R. (2010). Lerngelegenheiten und Kompetenzerwerb angehender Mathematiklehrkräfte im internationalen Vergleich. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 29–50.
- Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S., & Elderton, M. (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnwege und Herausforderungen*. Hochschule Luzern Wirtschaft, Pädagogische Hochschule Luzern.
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-642-12770-0>
- Braun, E., & Hannover, B., (2011). Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb in der universitären Lehre. Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen Studierender und unabhängigen Beobachtungen relevanter Merkmale universitärer Lehrveranstaltungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43 (1), 22–28. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000029>
- Braun, E., Woodley, A., Richardson, J. T. E., & Leidner, B. (2012). Self-rated competencies questionnaires from a design perspective. *Educational Research Review*, 7, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.005>
- Braunsteiner, M.-L., Schnider, A., & Zahalka, U. (Hrsg.). (2014). *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. Leykam. https://onlinecampus.virtuelle-ph.at/pluginfile.php/43796/coursecat/description/Grundlagen_und_Materialien_zur_Curriculumentwicklung_Druckversion.pdf
- Brüning, L., & Saum, T. (2015). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*. (10. Aufl.). Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft. https://gew-nrw-shop.gew-nrw.de/media/pdf/go/03/11/Leseprobe_Erfolgreich-unterrichten-durch-Kooperatives-Lernen15936aba72752d.pdf
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT). (2011). *Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann EFZ vom 26. September 2011 für die betrieblich organisierte Grundbildung (Stand am 1. Mai 2017)*. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020). *Der Qualitätsrahmen für Schulen*. https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021). *Bildungswege in Österreich 2021/22*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022, 26. November). *Berufsbildung – Ausbildung der Lehrpersonen* [Bundesministerium]. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/bb.html>
- Chomsky, N. (1964). *Current Issues in Linguistic Theory*. Mouton.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). L. Erlbaum Associates.
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-024>
- Cramer, C. (2022). Chronik und Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Resümee zu 40 Jahrgängen «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(3), S. 320–333.
- Cramer, C., & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Klinkhardt.
- Cramer, C., König, J., & Grimm, M. (2020). Heimliches Curriculum in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 770–776). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-094>
- Darge, K., Schreiber, M., König, J., & Seifert, A. (2012). Lerngelegenheiten im erziehungswissenschaftlichen Studium. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 87–117). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21029>
- digi.checkP. (2021). *digi.checkP – Selbstevaluationsinstrument*. <https://digicheck.at/index.php?id=564&L=0>
- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). *A five stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. University of California.
- Entwicklungsrat. (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen – Zielperspektive*. https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen__Zielperspektive.pdf

- Erpenbeck, J., Grote, S., & Sauter, W. (2017). Einführung. In J. Erpenbeck, L. von Rosenstiel, S. Grote, & W. Sauter (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis.*: Bd. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage (S. IX–XXIX). Schäffer Poeschel.
- European Union. (2006). *Eine Einführung in Tuning Educational Structures in Europe. Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess.* https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_German_version.pdf
- Forster-Heinzer, S. (2015). *Against all Odds. An empirical study about the situative pedagogical ethos of vocational trainers.* Sense Publishers. <https://dx.doi.org/10.1007/978-94-6209-941-8>
- Geiss, P. G. (2016). *Fachdidaktik Psychologie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.* Haupt. <https://doi.org/10.36198/9783838546384>
- Ghisla, G., Bausch, L., & Boldrini, E. (2008). CoRe – Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104(3), 431–466. <https://doi.org/10.25162/zbw-2008-0024>
- Gröschner, A., & Schmitt, C. (2009). Skala „Kompetenzempfinden im Bereich Beurteilen“. In A. Gröschner (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“.* Universität Jena. <http://docplayer.org/22582830-Skalen-zur-erfassung-von-kompetenzen-in-der-lehrerbildung.html>
- Hascher, T. (2020). *Fragebogen zum Wohlbefinden von Lehrpersonen.* Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft Universität Bern.
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838554730>
- Hochschulgesetz (HG) (2005). Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien. <https://www.ris.bka.gv.at/Gelten-deFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>
- Holtsch, D., & Forster-Heinzer, S. (2020). Über den Zusammenhang von fachdidaktischem Wissen und Unterrichtserfahrung von Lehrpersonen an kaufmännischen Berufsfachschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(2), 229–244. <https://doi.org/10.25656/01:21786>
- Horlacher, R. (2016). Kompetenz wider das «tote Wissen» oder: Ein Kampf gegen Windmühlen? In M. Naas (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht auf der*

Sekundarstufe I. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (S. 19–35). hep.

- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jerusalem, M., & Drössler, S. (2009). Selbstwirksamkeitserwartung „Kompetentes Sozialverhalten fördern“ (SWKS). In M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag, & B. Röder (Hrsg.), *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Humboldt-Universität Berlin, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf
- Jerusalem, M., & Röder, B. (2009). Selbstwirksamkeitserwartung „Motiviertes Lernen fördern“ (SWML). In M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag, & B. Röder (Hrsg.), *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Humboldt-Universität Berlin, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf
- Kaiser, G., & König, J. (2019). Competence measurement in (mathematics) teacher education and beyond: Implications for policy. *Higher Education Policy*, 32, 597–615. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00139-z>
- Keller-Schneider, M. (2014). *Berufsanforderungen von Lehrpersonen (EABest-K, Kurzversion EABest)*. https://phzh.ch/MAP_DataStore/53623/publications/2014_Keller-Schneider_EABest-k.pdf
- Keller-Schneider, M. (2022). Lehrprofession und/oder Professionen im Bildungsbereich – ein 40-jähriger Diskurs. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(3), S. 334–348. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7390549>
- Khaled, A. E., Gulikers, J. T. M., Tobi, H., Biemans, H. J. A., Oonk, C., & Mulder, M. (2014). Exploring the validity and robustness of a competency self-report instrument for vocational and higher competence-based education. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(5), 429–440. <https://doi.org/10.1177/0734282914523913>
- Klemenz, S., Tachtsoglou, S., Lünemann, M., Darge, K., König, J., & Rothland, M. (2014). *EMW – Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung. Codebook zum Fragebogen Messzeitpunkt 2, Teil 1 und 3, DE/AT/CH. Fragen zur Person, zur berufsspezifischen Motivation und zu Lerngelegenheiten*. Universität zu Köln. https://kups.ub.uni-koeln.de/10045/1/Klemenz_Tachtsoglou_et_al_EMW_MZP2_Codebook.pdf

- Klieme, E., & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10(8, Sonderheft), 11–29. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen: Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903. <https://doi.org/10.25656/01:4493>
- Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Lohse-Bossenz, H., Schulze-Stocker, F., & Stürmer, K. (2017). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016: Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss): Die Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Hochschulwissens für den Berufseinstieg von Lehrkräften (BilWiss-Beruf)*. Goethe-Universität. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/42800>
- 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 COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.
- Kyndt, E., Janssens, I., Coertjens, L., Gijbels, D., Donche, V., & Van Petegem. (2014). Vocational education students' generic working life competencies: Developing a self-assessment instrument. *Vocations and Learning*, 7, 365–392. <https://doi.org/10.1007/s12186-014-9119-7>
- Laschke, C., & Blömeke, S. (2014). *Teacher education and development study: Learning to teach mathematics (TEDS-M 2008)*. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Waxmann.
- Leutwyler, B., Brovelli, D. & Brühwiler, C. (2022). Forschung & Entwicklung: Alte Herausforderungen, neue Entwicklungen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(3), S. 407–424.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. (5. Aufl.). Beltz.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for „intelligence.“ *American Psychologist*, 28(1), Art. 1. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Messerli, V., Nitzsche, L. T., Hatami, N., & Graber, K. (2020). *Evaluation Distance Learning. Ergebnisse der Umfrage bei den Studierenden PHSG*. Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- Morgenroth, S., Anderson-Park, E., & Abs, H. J. (2021). Professional Knowledge—Lehrkräfte [Fragebogenskala: Version 1.0]. In *A New Way For New Talents In Teaching—Fragebogenerhebung Messzeitpunkt T3 (NEWTT) [Skalenkollektion:*

- Version 1.0]. *Datenerhebung 2018*. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.7477/447:0:1>
- Neuweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. (3.). Waxmann.
- Nickolaus, R., & Seeber, S. (2013). Berufliche Kompetenzen: Modellierungen und diagnostische Verfahren. In A. Frey, U. Lissmann, & B. Schwarz (Hrsg.), *Handbuch Berufspädagogische Diagnostik* (S. 155–180). Beltz.
- Osterlind, S. J. (2006). *Modern measurement. Theory, principles, and applications of mental appraisal*. Pearson Education.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reiting, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M., & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993483>
- Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung. (2021). *Bericht des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an den Nationalrat. Berichtszeitraum 2020*. Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung.
- Reetz, L. (1999). Kompetenz. In F. J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 245–246). Klinkhardt.
- Reintjes, C., Porsch, R., Görich, K., Gollub, P., Paulus, D., & Veber, M. (2021). Medienbildung in der Lehrer*innenbildung. Kohärenz der intendierten, implementierten und erreichten Curricula? In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg, & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 163–188). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994336>
- Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 325–339. <https://doi.org/10.25656/01:13873>
- Rohr-Mentele, S. (2022). *Modellierung und Messung von Kompetenzen Kaufmännisch Lernender in der Schweiz* [Zürich, Philosophische Fakultät]. <https://doi.org/10.5167/uzh-219237>
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung.: Band II*. Hermann Schroedel.
- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Klinkhardt/UTB.
- Schleicher, A. (2013). *21st century skills* [Keynote]. re:publica, Berlin.

- Schmid, M., Brianza, E., & Petko, D. (2020). Developing a short assessment instrument for Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK.xs) and comparing the factor structure of an integrative and a transformative model. *Computers & Education*, 157, 103967. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103967>
- Schmitz, L., Simon, T., & Pant, H. A. (2020). *Heterogene Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz. Skalenhandbuch zur Dokumentation des IHSA-Erhebungsinstrumente*. Waxmann.
- Schnider, A. (2014). PädagogInnenbildung als Prozess NEU denken und entwickeln lernen. In M.-L. Braunsteiner, A. Schnider, & U. Zahalka (Hrsg.), *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. Leykam.
- Schnider, A., Braunsteiner, M.-L., Knecht, H., Rothmüller, G., Sessig, E., & Brand, F. (2020). *Prozess-Papier v1.0. Digitale Kompetenzen & Medienkompetenz. Curricula-Analyse Lehramt. Bachelor- und Masterstudien Primarstufe, Bachelor- und Masterstudien Sekundarstufe Allgemeinbildung und Bachelor- bzw. Masterstudien Berufsbildung*. Qualitätssicherungsrat für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung.
- Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2020). *Learning conditions during COVID-19 Students (SUF edition)* (F. T. (WWTF) Wiener Wissenschafts-, MEGA Bildungsförderung, & City of Vienna, Übers.; VI Aufl.). AUSSDA. <https://doi.org/10.11587/XIU3TX>
- Schratz, M., Schrittemser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A., & Seel, A. (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123–137). Waxmann.
- Schumacher, J., Leppert, K., Gunzelmann, T., Strauß, B., & Brähler, E. (2005). Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personenmerkmal, *Zeitschrift für Klinische Psychiatrie und Psychotherapie*, 53, 16–39.
- Sharma, D., & Kibria, B. M. G. (2013). On some test statistics for testing homogeneity of variances: A comparative study. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 83(10), 1944–1963. <https://doi.org/10.1080/00949655.2012.675336>
- Statistik Austria (Hrsg.). (2022). 2020/2021. *Bildung in Zahlen. Tabellenband*. Verlag Österreich GmbH. https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BIZ_2020-21_Tabellenband.pdf
- Steinmann, S. (2022). *Shared und Mutual Beliefs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Untersuchung über die Beliefs von Lehrerausbildenden bezüglich des Lehrens, Lernens und der Rolle der Lehrperson*. Waxmann.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Urban, D., & Meister, D. M. (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. Zeitschrift für Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 104–123.
- Vertragsbedienstetengesetz (VBG) (21.12.2022). Gesamte Rechtsvorschrift für Vertragsbedienstetengesetz 1948, Fassung vom 21.12.2022. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008115>
- Virtuelle PH. (2019). *Das digi.kompP Kompetenzmodell. Digi.kompP. Digitale Kompetenzen für Pädagoginnen und Pädagogen*. Virtuelle PH. https://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2021/04/Grafik-und-Deskriptoren_Langfassung_adapt-2021.pdf
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen—Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), Art. 5.
- Wildt, J. (2009). Ausgelernt? Professor/innen im Prozess der Professionalisierung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 16(2), 220–227. <https://doi.org/10.1007/s11613-009-0128-6>
- Wildt, J., & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In B. Berendt, H. P. Voss, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. [Teil] H. Prüfungen und Leistungskontrollen. Weiterentwicklung des Prüfungssystems in der Konsequenz des Bologna-Prozesses*. (S. H 6.1, 46 S.). Raabe.
- Wirtschaftskammern Österreichs. (2021, 16. Dezember). *Lehrlingsstatistik 2021. Die zehn häufigsten Lehrberufe*. <https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/daten-lehrlingsstatistik.html>
- Wittek, D., & Jacob, C. (2020). (Berufs-)biographischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196–203). Julius Klinkhardt.
- Ziegler, E., Stern, E., & Neubauer, A. (2012). Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmölzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach, & W. Weirer (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. (S. 14–26). Beltz.

10 Beiträge Pädagogische Hochschulen: Good Practice und Vision

Auf Grundlage der Ergebnisse der Curriculumsanalyse sowie der Interviewstudie wurde den Pädagogischen Hochschulen (PH) die Möglichkeit gegeben, Beiträge zu verschiedenen Themen zu verfassen, die sich im Evaluierungsprojekt als relevant herausgestellt haben. Ziel mit dieser Aufforderung an die PH, sich an vorliegender Publikation aktiv zu beteiligen, war die Sichtbarmachung von Konzepten, Verfahren, Methoden, die es als Good Practice-Beispielen an den einzelnen PH bereits gibt. Dadurch soll auch der gemeinsame Diskurs und Erfahrungsaustausch angeregt werden. Die Beiträge konnten in Form eines konzeptionellen Beitrags oder eines Erfahrungsberichtes erfolgen und sollten nicht länger als drei A4-Seiten umfassen. Im Folgenden finden sich ein Erfahrungsbericht der PH Kärnten zum Thema ‚Qualitätsvolles Blended Learning‘ und zwei Berichte der PH Wien zum Thema ‚Communities of Practice‘ bzw. ‚Kompetenzentwicklungsmodell‘.

10.1 Beitrag 1

Qualitätsvolles Blended Learning zur Unterstützung im Umgang mit der Mehrfachbelastung der Student*innen des Bachelorstudiums „Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe“ (DATG) im österreichischen Entwicklungsverbund Süd-Ost

Pließnig, G. & Ullreich, S. (2022)

Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule

1. Einleitung und Skizzierung der Fragestellungen

Mit dem Bachelorstudium im Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung – Fachbereiche Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe (DATG) im Entwicklungsverbund Süd-Ost (Pädagogische Hochschule Steiermark, Pädagogische Hochschule Burgenland, Pädagogische Hochschule Kärnten) wird ein Lehramt im Fächerbündel allgemeinbildende und betriebswirtschaftliche Unterrichtsgegenstände bzw. fachtheoretische und fachpraktische Unterrichtsgegenstände im Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung erlangt (Entwicklungsverbund Süd-Ost, 2021). Das Studium umfasst bis zum Abschluss mit dem akademischen Grad Bachelor of Education (BEd) in Summe 240 ECTS-Anrechnungspunkte (HG § 38 Abs. 1 Z 3, 2005) und wird zum größten Teil berufsbegleitend absolviert.

Die Zulassung zum Studium erfolgt durch Nachweis einer anlässlich der Begründung eines Lehrer-Dienstverhältnisses nach dienstrechtlichen Bestimmungen durchgeführten Eignungsfeststellung, somit arbeiten die Student*innen bereits während der Ausbildung als Lehrpersonen an Schulen (HZV § 3 Abs. 2 Z 1, 2006). Durch diese Konstellation ergibt sich automatisch eine Mehrfachbelastung für die Student*innen, die einerseits als Neulehrer*innen mit voller Lehrverpflichtung in der Berufspraxis stehen und andererseits ihren anspruchsvollen Studienverpflichtungen nachkommen müssen.

Im vorliegenden Erfahrungsbericht werden zwei Good-Practice-Beispiele von digital gestützten Lehrveranstaltungsdesigns aus dem Sommersemester 2022 an der Pädagogischen Hochschule Kärnten dargestellt und reflektiert. Dabei wird aufgezeigt, dass qualitativvolles Blended Learning als orts- und zeitflexibles didaktisches Lehrveranstaltungskonzept dabei helfen kann, die Mehrfachbelastung von Student*innen zu reduzieren.

Abschließend erfolgt auf Basis zahlreicher Student*innenfeedbacks und -gespräche an der Pädagogischen Hochschule Kärnten im Studienjahr 2021/22 ein kurzer Ausblick darüber, welche strukturellen Rahmenbedingungen dazu beitragen könnten, die Student*innen in der Bewältigung ihrer Mehrfachbelastung zusätzlich zu unterstützen.

2. Blended Learning in der Praxis

Der hochschuldidaktische Zugang des Studiums DATG basiert auf Konzepten des forschenden und dialogischen Lernens und zielt auf aktive Wissenskonstruktion sowie eigenverantwortlichen Kompetenzerwerb ab. Selbststudienanteile sollen in das Gesamtkonzept integriert werden und Student*innen erhalten Unterstützung in unterschiedlichen Formen, beispielsweise durch Blended Learning. So werden Selbststeuerungsprozesse und das Selbstmanagement aktiviert, Reflexion und Feedback-Kultur werden von Studienbeginn an als Elemente eines dialogischen Lerndesigns erlebt (Entwicklungsverbund Süd-Ost, 2021).

Wie Blended Learning als orts- und zeitflexibles didaktisches Konzept dabei helfen kann, die Mehrfachbelastung der Student*innen zu reduzieren, wird nachfolgend in Form von zwei Praxisbeispielen dargelegt, die im Studienjahr 2021/22 jeweils mit einem Lehre-Preis der Pädagogischen Hochschule Kärnten in der Kategorie Lehre und Digitale Transformation ausgezeichnet wurden.

2.1 Das Core & Spoke Modell und dessen Umsetzung in der Lehre

Lehrperson:	Dipl. Päd. Gabriele Pließnig, BEd
Positionierung:	Lehrveranstaltung „Kompetenzorientierung“ im Bachelorstudium DATG (2. Semester)
Dauer:	1 SWSt., davon 0,5 SWSt. E-Learning-Anteil

Beim Core & Spoke Modell gibt es ein zentrales Element, in diesem Fall einen Präsenztage, und um dieses zentrale Element herum werden zusätzliche mediale Lernangebote kreiert, die den Nutzen des Präsenztages weiter steigern sollen (Bett & Fassnacht, 2015).

Um sicherzustellen, dass die Teilnehmer*innen gut vorbereitet zum Präsenztage kommen, wird eine kollaborative Online-Phase vorgeschaltet. Durch die Zusammenarbeit ist sichergestellt, dass kein*e Teilnehmer*in unvorbereitet kommt. Nach dem Präsenztraining wird der Transfer durch eine nachgelagerte Online-Phase begleitet.

Die Planung und Umsetzung der Lehrveranstaltung erfolgt unter individueller Anwendung des Core & Spoke Modells. Im Mittelpunkt des Modells steht der Präsenztage. Die Lehrveranstaltung ist so aufgebaut, dass die Student*innen eine Online-Vorbereitungsphase, eine Präsenzphase und eine Online Nachbereitungsphase zu absolvieren haben. In der Vor- und Nachbereitungsphase sind verschiedene mediale Formate zu erledigen. Die Lehrveranstaltung wird durch Moodle unterstützt. Im Moodle-Kurs zur Lehrveranstaltung finden sich sämtliche Unterlagen in folgender Abschnittsgliederung: Teil 1 „Online-Vorbereitungswoche“, Teil 2 „Präsenztage“, Teil 3 „Online Nachbereitung“. Die einzelnen Teile werden gesondert freigeschaltet. Die Studierenden finden hier neben allen Arbeitsaufgaben, Arbeitsunterlagen und der PowerPoint-Präsentation vom Präsenztage auch den Beurteilungsschlüssel für die Lehrveranstaltung.

Teil 1: Online-Vorbereitungsphase

Die folgenden medialen Formate 1–3 sind vor dem Präsenztage zu erledigen. Damit ist gewährleistet, dass sich die Kolleg*innen vor dem Präsenztage mit dem Thema auseinandergesetzt haben.

Mediales Format 1 – Lesen eines Papers

Die Student*innen erhalten folgenden Arbeitsauftrag: In der Vorbereitungswoche diskutieren wir die eigenen Erfahrungen zum Thema „Kompetenzorientierte Unterrichtsvorbereitung“. Lesen Sie dazu das Kapitel 1 „Grundlagen der Kompetenzorientierung“ (Seite 5 bis 15) im Leitfaden zur Umsetzung der lernergebnis- und kompetenzorientierten Lehrpläne an Berufsschulen durch (Bundesministerium für Bildung, 2017).

Mediales Format 2 – Erstellen eines Forumsbeitrages in Moodle

Eröffnen Sie im Forum bitte einen neuen Beitrag (neues Thema) in dem Sie Ihre Gedanken zu den angeführten Punkten festhalten. Beantworten Sie mit einem kritischen Blick auf Ihr Arbeitsumfeld folgende Fragen:

- Welches Bild in Bezug auf „Kompetenzorientierung“ zeigt sich Ihnen an Ihrer Schule?
- Gibt es strukturierte Methoden- und Handlungsanweisungen zur Erstellung kompetenzorientierter Unterrichtsvorbereitungen?
- Wenn ja, wer unterstützt Sie?
- Wenn nein, woher bekommen Sie die benötigten Informationen?
- Mit welchen Herausforderungen, Problemen und Ängsten haben Sie es bei der Erstellung Ihrer Unterrichtsvorbereitungen zu tun?

*Mediales Format 3 – Feedback zu den Forumsbeiträgen der Kolleg*innen*

Geben Sie mindestens zwei Kolleg*innen Feedback auf deren Beitrag. (Die Forumsbeiträge des Kurses wurden intensiv diskutiert).

Teil 2: Präsenzphase

Am Präsenztage werden den Student*innen Modelle und Techniken zur Erstellung kompetenzorientierter Unterrichtsvorbereitungen präsentiert. Weiters werden Arbeitsaufträge dazu in der Präsenz-Lehrveranstaltung erteilt, präsentiert und evaluiert. Die Lernenden müssen einen Arbeitsauftrag zu einer filmgeleiteten Aufgabe erledigen. Hier wird eine Unterrichtssequenz gezeigt anhand derer das AVIVA-Modell identifiziert werden soll (Städli, Maurer, Caduff, & Pfiffner, 2021).

Teil 3: Online-Nachbereitungsphase

Die folgenden medialen Formate 4 bis 6 sind nach dem Präsenztage zu erledigen.

Mediales Format 4: Arbeitsblatt ausfüllen, Forumsbeitrag erstellen.

Mediales Format 5: Geben Sie zwei Kolleg*innen aus anderen Fachbereichen Feedback zu deren hochgeladenen Unterrichtsvorbereitungen.

Mediales Format 6: Die Studierenden gelangen via Moodle zu einem Feedbackbogen zur Lehrveranstaltung und füllen diesen aus.

2.2 Die halbe Stunde Medienkunde

Lehrperson:	Mag. Stefan Ullreich, BEd
Positionierung:	Lehrveranstaltung „Medien und Arbeitsmaterialien in der Berufsbildung“ im Bachelorstudium DATG (2. Semester)
Dauer:	1 SWSt., davon 0,5 SWSt. E-Learning-Anteil

Die gegenständliche Lehrveranstaltung ist im Modul Konzeption und Einsatz von Medien und Methoden verankert und dem Kompetenzfeld der Fachdidaktik

zugeordnet. Das Seminar umfasst 1,5 ECTS-Anrechnungspunkte. Der Leistungsnachweis in Anwendung der fünfteiligen Notenskala kann durch aktive Teilnahme, Beobachtungen der Leistungen sowie durch schriftliche bzw. praktische Leistungsnachweise erfolgen. Die Lernergebnisse der Lehrveranstaltung (LV) sind folgend definiert (Auszug): Die Student*innen können

- *Medien und Arbeitsmaterialien entsprechend dem Stand der bildungstechnologischen Entwicklung aufbereiten und verwenden;*
- *Lernplattformen, digitale Anwendungen und mediengestützte Lehr- und Lerninhalte im Sinne von Blended Learning konzipieren und im Unterricht einbinden.*

Auf dieser Ausgangslage basiert die mit den LV-Teilnehmer*innen vereinbarte Zielvorgabe des Lehrprojekts: Erprobung, Präsentation und Diskussion von unterschiedlichen digitalen Medien und Settings für die praktische Anwendung im eigenen Unterricht. Als zusätzliche Motivationsspritze wird für den Abschluss der Projektaufgabe eine „Challenge“ im Sinne eines kollegialen Wettbewerbs ausgerufen. Die Lehr- und Lernformen rund um die didaktische Gestaltung und den Einsatz von digitalen Medien werden aus Anteilen von Präsenzlehre sowie synchroner und asynchroner Fernlehre kombiniert:

Tabelle 1: Lehrveranstaltungsdesign (eigene Darstellung)

Datum / Zeitraum	Lehr-/ Lernform	Inhalt / Anmerkungen
Fr. 18. März 22 13:15 – 17:30 Uhr	Präsenz	Multimediale PowerPoint-Präsentation: Einführung, Vorstellungsvideo des Vortragenden, Programmübersicht, Zielvereinbarung, Ausgabe, Besprechung und erste Konzeption des Projektauftrages
19. März – 22. April 22	Online, asynchron	Eigenes Video-Tutorial mit weiterführenden Links zur Videobearbeitung mittels Shotcut und integriertem Datenbaustatz zur Übung; Sozialform: Einzelarbeit; Rhythmus und Aufwand: individuell;
	Parallel: Kollaborativer Projekt- unterricht	Durchgeführt und begleitet gemäß Grundsatzterlass zum Projektunterricht; Sozialform: Teamarbeit; Rhythmus und Aufwand: individuell; Support-Angebot: wöchentliche Online-Sprechstunde per Videokonferenz;
Fr. 22. April 22 08:00 – 12:15 Uhr	Präsenz	Multimediale PowerPoint-Präsentation: Kurzer Video-Teaser auf die anstehenden Vorträge in Form der „Halben Stunde Medienkunde“, Projektpräsentationen, Diskussion/Evaluierung und abschließende Abstimmung mit Preisverleihung der „Oscar-Gewinner*innen“

Jedes Team bekommt zufällig ein Thema aus dem Feld der Mediendidaktik zur schulpraktischen Bearbeitung und gemeinsamen, schultypenadäquaten Erprobung (Teamteaching) zugewiesen. Die Konzeptions-, Vorbereitungs- und Umsetzungsphase wird vom Referenten in Präsenz bzw. Distanz begleitet. Über die gemachten Erfahrungen und die Projektergebnisse wird im abschließenden Präsenzterm eine

kreativ gestaltete Unterrichtseinheit vor der LV-Gruppe in der Länge von exakt 30 Minuten abgehalten: Die halbe Stunde Medienkunde.

Durch die mehrdimensionale Vorgehensweise in räumlicher, inhaltlicher und organisatorischer Hinsicht soll die vereinbarte Zielvorgabe des Projektes erreicht und nachhaltige Lernerlebnisse geschaffen werden. Feedback zur Unterrichtseinheit und den vorgestellten mediendidaktischen Umsetzungen erfolgt jeweils direkt im Anschluss an die präsentierte Unterrichtseinheit durch die LV-Gruppe als kollegiale Feedbackinstanz (Peer-Review) und wird vom Referenten moderiert.

Tabelle 2: Konkretisierung des Arbeitsauftrages (eigene Darstellung)

Vereinbarte Rahmenbedingungen:	Freie, möglichst innovative und kreative Unterrichtsgestaltung;
	Nutzung eines vorgegebenen Planungsformulars für den Unterrichtsverlauf;
	Integration von mind. drei selbst produzierten, noch nicht erprobten digitalen Medien;
	Moodle-Upload der schriftlichen Unterrichtsplanung und aller Arbeits- bzw. Präsentationsmaterialien pro Gruppe;
Themen zur Bearbeitung:	Didaktisches Konzept "Flipped Classroom"
	BMBWF-Unterrichtsprinzip der Medienbildung
	Videoproduktion und -nutzung für und mit Lerngruppen
	Audio-Podcasts im Unterricht
	BMBWF-Grundsatzerlass zum Projektunterricht
	Nationaler Bildungsbericht 2021: Distance Learning 2020. Rahmenbedingungen, Risiken und Chancen (ausgewählte Entwicklungsfelder)
	BMBWF: 8-Punkte-Plan für die Digitalisierung
Tipp zur Inspiration:	» Top Tools for Learning
Kriterien:	Planung und Aufbau (Gliederung/Phasen, roter Faden, Timing/Zeiteinteilung)
	Digital gestützte Unterrichtssequenzen und Präsentationstechnik (Mediengestaltung, Abwechslung, Kreativität)
	Inhalt (Richtigkeit, Praxisbezug, Quellenauswahl)

Die eindrucksvollste Präsentation wird am Ende des Tages demokratisch unter den LV-Teilnehmer*innen und dem Vortragenden in einer Online-Blitzumfrage via MS Forms gekürt und erhält den „Oscar“ in Form einer goldenen Ferrero Rocher Box namens „Die Besten“.

Durch die dargestellte Projektumsetzung ergibt sich neben der Entlastung durch räumlich und zeitliche flexible Lehr-/Lernprozesse für die LV-Teilnehmer*innen ein nachvollziehbarer Mehrwert hinsichtlich folgender Aspekte von digitaler Transformation in der Lehre (BMBWF, 2022):

- Ganzheitliche Lehr- und Lernformen mit Kombinationen von Präsenzlehre, Fernlehre und dem Einsatz digitaler Medien
- Förderung des Erwerbs digitaler Kompetenzen im Sinne des European Digital Competence Framework for Citizens, insbesondere im Kompetenzbereich „Gestalten und Erzeugen digitaler Inhalte“
- Reflexive Verwendung digitaler Lehr- und Lernformen zur Förderung studierenden-zentrierter Lehre (orts- und zeitflexibles Lernen)

Dieser Mehrwert spiegelt sich auch in den Feedbacks der Studierenden wider:

„Vom Stoffgebiet samt Arbeitsaufträgen wurde in meinen Augen im wahrsten Sinne des Wortes die Faust aufs Auge getroffen, die Taktung war sehr gut eingeteilt und der Stoffumfang wirklich passend zu den jeweiligen Themen angesetzt.“

„Bereits der Einstieg in die Lehrveranstaltung mit dem kurzen Vorstellungsvideo, hat bei mir als Lernende große Neugier und Interesse geweckt. Mein erster Gedanke war, dass möchte ich auch können und dann gleich in der Klasse ausprobieren. Diese Motivation zog sich durch die gesamte Lehrveranstaltung, da es sowohl bei den Präsentationen als auch bei den Inhalten immer wieder neue Tools und Arbeitsmaterialien gab, die in ihrer Umsetzung so beeindruckend und neu waren.“

„Bis vor ein paar Monaten hätte ich mir auch nie gedacht, dass ich mich mit so vielen unterschiedlichen digitalen Tools beschäftigen werde – und noch weniger hätte ich gedacht, dass ich einen Gefallen daran finden würde.“

„Danke für den motivierenden Unterricht! Das macht schon einiges aus, wenn der Vortragende seine Arbeit gern macht. Das sieht man und ist sehr aufmunternd.“

„Dieser Kurs war ganz anders als alle anderen Lehrveranstaltungen, die ich auf der Pädagogischen Hochschule kennen gelernt habe. Anfangs war es gleich etwas Neues von einem Dozenten das Du angeboten zu bekommen, so etwas habe ich in meiner Zeit auf der Pädagogischen Hochschule zum ersten Mal erlebt. Durch das „Duzen“ war die Atmosphäre in dem Kurs von Anfang an, eine andere als sonst, nämlich lockerer, und ich fühlte mich gleich viel wohler.“

„Ich möchte dir an dieser Stelle danken, wie du auf kollegiale Weise mit uns gearbeitet hast. Du hast mit deinem authentischen Auftreten und deinem Humor eine Lehrveranstaltung ermöglicht, auf der wir einander auf Augenhöhe begegnen konnten. Und dennoch kamen all die bedeutenden theoretischen Inhalte nicht zu kurz.“

„Im Großen und Ganzen hat mir der Vortragende gezeigt, dass man auch auf der Pädagogischen Hochschule seinen Unterricht interessant gestalten kann ohne die Studierenden mit dem Verfassen von seitenlangen Seminararbeiten oder mit

dem Auswendiglernen von PowerPoint-Präsentationen für die anschließende schriftliche Prüfung zu quälen.“

„Für mich war der Einbau sowie die Erarbeitung einer Audioproduktion im Unterricht eine tolle Erfahrung und ich konnte sehr viel dazulernen. Auch alle Schülerinnen und Schüler haben sehr motiviert mitgearbeitet.“

„In der Lehrveranstaltung habe ich für mich gelernt, nur wer Neues ausprobiert, kann neue Erkenntnisse gewinnen und neue Sichtweisen erlangen.“

„Am Ende kann ich sagen, dass der Unterricht hervorragend aufgebaut war und wir sehr viel gelernt haben. Denn wir haben sehr viele Beispiele erfahren dürfen, um einen guten Überblick über aktuelle Medien zu erhalten.“

3. Fazit und Ausblick

Die beiden angeführten Praxisbeispiele bieten Möglichkeiten, Student*innen zu entlasten. Durch die Auslagerung von Lerninhalten in Online-Phasen kann mehr effektive Lernzeit für die zentralen LV-Elemente in Form von Präsenzphasen generiert werden, was Student*innen in der Bewältigung ihrer Mehrfachbelastung wirkungsvoll unterstützen kann (Buchner & Schmid, 2019).

Blended Learning als didaktisch ausgewogene Mischung aus Präsenz- und Online-Lehre ist dabei auf sehr viele Lernsettings übertragbar. Auf sinnvolle Art und Weise werden die Vorteile von Präsenz- und Online-Unterricht verstärkt und die jeweiligen Nachteile kompensiert. Effektive Blended Lehre zeichnet sich dadurch aus, dass sich alle LV-Komponenten zu einem durchgängigen Lernprozess und zu einem Erlebnis für die Lernenden zusammenfügen. Zudem schafft sie einen Ausgleich zwischen dem Anspruch einer qualitativ hochwertigen Lehre, flexiblem Studieren und dem für pädagogische Berufe erforderlichen sozialen Kontakt. Durch die Online-Lehre lernen Lehramtsstudent*innen und im Dienst stehende Lehrpersonen auf flexible Art und Weise auch zukunftsweisende Technologien kennen, die sie in ihrem pädagogischen Beruf anwenden können.

Qualitätsvolle Lehre sollte ein zentrales Anliegen aller Bildungseinrichtungen sein und von deren Lehrenden nach bestem Wissen und Gewissen umgesetzt werden. Neben anderen Aspekten sind es vor allem auch die sozialen Interaktionen, die Lernen und Bildung unterstützen – diese sind naturgemäß in Präsenz eher möglich als online. Für die Zukunft wird es daher entscheidend sein, die richtige Balance zwischen Distance Learning und Präsenzlehre zu finden.

Um diese Balance zu finden und deren Entwicklung zu fördern, setzen die Pädagogischen Hochschulen des österreichischen Entwicklungsverbundes Süd-Ost kontinuierlich auf hochschuldidaktische und medienpädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung für ihre Lehrenden. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang auch die Implementierung von verlässlichen Unterstützungssystemen, beispielsweise

in Form des „Qualitätsrahmens Blended Learning“, der unter anderem folgende Ziele definiert (PHST, 2021):

- *Sicherstellung qualitativ hochwertiger Lehre, die im Zusammenspiel zwischen Online-Lehre und Präsenzlehre bei Blended Learning erforderlich ist.*
- *Definition von hochschuldidaktisch orientierten Qualitätskriterien und -indikatoren, die für qualitativ hochwertige Lehre im Modus Blended Learning-Szenarien förderlich sind.*
- *Festlegung eines Umsetzungskonzepts, das studienrechtliche und organisatorische Eckdaten für den Einsatz von Präsenz- und Online-Lehre bei Blended Learning darlegt.*

Ein Schlüsselfaktor für die Umsetzung derartiger LV-Designs ist aktive und transparente Kommunikation. In diesem Zusammenhang bedarf es einer zeitgerechten Information der Student*innen, Regelmäßigkeit in der Kontaktaufnahme und einer guten Erreichbarkeit der Lehrenden. Die Student*innen sollten jederzeit über die Art der Abhaltung aller Termine zum Zeitpunkt der Anmeldung für die Lehrveranstaltungen informiert sein. Im Sinne einer lernförderlichen Haltung geben die Lehrenden den Student*innen zeitnah konstruktives Feedback auf eingereichte Arbeitsaufträge.

Als wichtiges Kriterium der Qualitätssicherung gilt zudem die ständige feedbackbasierte Weiterentwicklung von Lehrveranstaltung (Kursdesign, Lehr- und Lernmaterialien, etc.). Zu diesem Zweck holen Lehrende während und nach der Lehrveranstaltung Feedbacks von Student*innen ein und berücksichtigen die Ergebnisse für die weitere Durchführung und Weiterentwicklung ihrer Lehr- und Lernsettings.

Auf die Frage, welche strukturelle Rahmenbedingungen des Studiums die Student*innen zusätzlich in der Bewältigung ihrer Mehrfachbelastung unterstützen würden, haben diese im Studienjahr 2021/22 an der Pädagogischen Hochschule Kärnten exemplarisch folgende Feedbacks bzw. Anregungen eingereicht:

- *„Am meisten profitiere ich von den PPS bzw. schulpraktischen Übungen – davon sollte es mehr geben. So kann man von anderen lernen, seinen eigenen Unterricht reflektieren und die Unterrichtsvorbereitungen werden auch untereinander getauscht, was ich besonders toll finde.“*
- *„Wichtig finde ich, dass uns Menschen unterrichten, die auch selbst Schüler*innen unterrichten, die genau wissen, wie es ist, vor einer Schulklasse zu stehen. Natürlich muss man auch theoretisch über den Tellerrand schauen, aber ich hätte mir vom Studium gewünscht, dass ich viel mehr für meine praktische Tätigkeit in der Schule mitnehmen kann.“*
- *„Die Belastung ist meiner Meinung nach sehr, sehr hoch – überhaupt im 6. Semester. Wir unterrichten in dieser Zeit an 4 Tagen an unseren Schulen und sollen dann in der Arbeit und im Studium 100 Prozent geben. Die Frage ist dann: Macht es dir noch Spaß, oder funktionierst du nur noch? Eine Zeit lang ist es mir dabei gar nicht gut gegangen – ich habe da eigentlich nur wie eine Maschine ohne Lebensfreude funktioniert und war richtig am Sand. Da wollte ich nur noch fertig werden.“*

Hier bleibt anzumerken, dass das 6. Semester für die Student*innen unseren Erfahrungen zufolge tatsächlich die größte Belastung im Studienverlauf darstellt. Womöglich wäre es zukünftig sinnvoll, eine Rückkehr zur Organisation des 6. Semesters als Vollzeitstudium in Präsenz und/oder Online (derzeit wird nur das 5. Semester in Vollzeit absolviert) zu erwägen. Somit könnte man eventuell auch die Hemmschwelle für ein nachfolgendes (optionales) Masterstudium bei den Student*innen herabsetzen und das Interesse bzw. die Motivation dafür entscheidend erhöhen.

4. Literaturverzeichnis

- Bett, K., & Fassnacht, K. (2015). *Die Blended-Learning-Formel*. Abgerufen am 13. 06 2022 von Webinare + E-Learning + Präsenz: http://www.didactic-design.de/wp-content/uploads/562DE_WP_Erfolgreiches-Lernen-mit-Webinaren.pdf
- BMWF. (2022). *Qualität in der hochschulischen Lehre*. Abgerufen am 07. 07 2022 von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgovernance/Leitthemen/Qualit%C3%A4t-in-der-hochschulischen-Lehre.html>
- Buchner, J., & Schmid, S. (2019). *Flipped Classroom Austria ... und der Unterricht steht kopf!* Brunn am Gebirge: ikon VerlagsGmbH.
- Bundesministerium für Bildung. (2017). *Leitfaden zur Umsetzung der lernergebnis- und kompetenzorientierten Lehrpläne an Berufsschulen*. Abgerufen am 28. 06 2022 von <http://docplayer.org/79906895-Leitfaden-zur-umsetzung-der-lernergebnis-und-kompetenzorientierten-lehrplaene-an-berufsschulen.html>
- Entwicklungsverbund Süd-Ost. (2021). *Curriculum Bachelorstudium im Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung*. Abgerufen am 24. 06 2022 von Fachbereiche Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe: https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/studienabteilung/curricula/Berufspaedagogik/MB_52_SEK_BB_Bachelorstudium_DATG_2021.pdf
- HG § 38 Abs. 1 Z 3. (2005). *Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien*. Abgerufen am 04. 06 2022 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>
- HZV § 3 Abs. 2 Z 1. (2006). *Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung über die Zulassungsvoraussetzungen an Pädagogischen Hochschulen für die Lehramtsstudien für die Sekundarstufe (Berufsbildung)*. Abgerufen am 05. 06 2022 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20005333>
- PHST. (2021). *Leitlinie Qualitätsrahmen Blended Learning*. Abgerufen am 10.07.2022 von https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/2021_08_24_Blended_Learning_Leitlinie_2021_V2.pdf
- Städli, C., Maurer, M., Caduff, C., & Pfiffner, M. (2021). *Das AVIVA-Modell – Kompetenzorientiert unterrichten und prüfen*. Bern: Hep-Verlag.

10.2 Beitrag 2

Wie eine kompakte Studienorganisation und die Etablierung von *Communities of Practice* zur Entlastung berufsbegleitend Studierender beitragen können

Illedits, S., Hesina, B. & Bauer, R. (2022)

Pädagogische Hochschule Wien

1. Einleitung und Fragestellung

Das Institut für Berufsbildung (IBB) an der Pädagogischen Hochschule Wien (PH Wien) steht seit vielen Jahren im Rahmen seiner berufsbegleitenden³¹ Studienangebote für Quereinsteiger*innen mit Berufsschulen sowie berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Wien, Niederösterreich und dem Burgenland in einer engen Verbindung. Im Ziel- und Leistungsplan der PH Wien für die Periode 2022 bis 2024 findet sich der Kompetenzschwerpunkt „Duale Professionalisierung in der Berufsbildung (Aus, Fort- und Weiterbildung)“ mit bundesweiter Wirkung. Eines seiner Ziele ist der Aufbau eines Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung Wien, Niederösterreich und Burgenland als Beitrag für die Optimierung des Theorie-Praxis-Transfers in der Lehrer*innen-Bildung der Sekundarstufe Berufsbildung. Im Kontext dieser Zielsetzung geht dieser Beitrag der Frage nach, inwiefern eine Studienorganisation mit kompakten Präsenz- und Online-Modulen in Kombination mit der Etablierung sogenannter *Communities of Practice* (CoPs) im Sinne von Wenger et al. (2002) auch einen Beitrag dazu leisten kann, mit der Mehrbelastung von Lehrpersonen, die bereits an unterschiedlichen Schulen unterrichten und gleichzeitig an der Hochschule studieren, umzugehen. Der Kerngedanke dabei ist aufzuzeigen, wie die konzeptionelle Planung und Gestaltung einer CoP für eine innovative Lehrer*innen-Bildung aussehen könnte, die das Ziel verfolgt, im Bereich der (hoch-)schulischen Berufsbildung Erfahrungen und Informationen auszutauschen sowie sich gegenseitig zu unterstützen, um so gemeinsames und agiles Lernen zu ermöglichen und dadurch der Mehrfachbelastung entgegenzuwirken.

2. Theoretische Einbettung und Stand der Forschung

Was bedeutet ein berufsbegleitendes Lehramtsstudium für Studierende, Lehrende, Hochschule und Schulen? Ein Studium neben einer Vollzeit- oder Teilzeitbeschäftigung?

³¹ „Berufsbegleitend“ wird im vorliegenden Beitrag synonym zu „dual“ verwendet. Bei den sogenannten berufsbegleitenden Studienangeboten des IBB an der PH Wien handelt es sich um duale Lehramtsstudien, in denen Theoriephasen an der PH Wien mit Praxisphasen an den Schulen abwechseln. „Berufsbegleitend“ ist im Sinne von „den Beruf als Lehrer*in begleitend“ zu verstehen. Im Bachelorstudium „Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe (DATG)“ sind die Studierenden bspw. zunächst nur einen Tag pro Woche, dann ein ganzes Semester und schließlich zweimal zwei Wochen geblockt an der Hochschule und die übrige Zeit an ihren Schulen.

tigung als Lehrer*in an einer Schule zu absolvieren, ist für die Studierenden meist mit einer Mehrfachbelastung durch Arbeit, Studium und Familie bzw. Freizeit verbunden (Gaedke et al., 2011; Kittel & Rollett, 2017). Im Projekt ZEITLast wurde bspw. festgestellt, dass das Gefühl der Belastung bei den Studierenden daraus erwächst, dass sie nie „abschalten“ können: „Studium sei sozusagen immer da: Tag und Nacht, inner- und außerhalb von Lehrveranstaltungen, in allen sozialen Bezügen. Als belastend empfunden wird weniger das, was (innerhalb einer definierten Zeitstruktur) *getan* werden muss, sondern die Art und Weise, *wie* Studierende Anforderungen ihres Studiums wahrnehmen und in welcher Weise ihr Studium die Studierenden (permanent) *umtreibt* – man könnte sagen: mental und emotional ‚belagert‘“ (Wagner & König, 2011, S. 181). Die eigene Orientierung im Studium, die Studienorganisation und die (Nicht-)Transparenz von Anforderungen spielen demnach eine wesentliche Rolle.

Für die Lehrenden an der Hochschule wiederum besteht die Herausforderung darin, den Studierenden nicht nur Fachwissen zu vermitteln, sondern ihnen auch dabei zu helfen, Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, die sie direkt und unmittelbar auf ihren Beruf als Lehrer*in übertragen können, wobei es gleichzeitig gilt, sie zu ermutigen, ihre erworbenen Kompetenzen zu vertiefen und zu verbessern (Öffl et al., 2020).

Für die Hochschule heißt das, die berufsbegleitenden Studienangebote nicht nur auf die Bedürfnisse und engen Zeitbudgets ihrer berufstätigen Studierenden auszurichten, sondern auch das Lernen neu zu denken, d.h., „sich sowohl pädagogisch-didaktisch und auf die Lernmodelle der Hochschulbildung bezogen als auch organisatorisch [...] weiter[zu]entwickeln“ (Ehlers, 2020, S. 234). Um die Studierbarkeit zu erhöhen, müssen digitale Lernwelten genutzt und neben formellen Lernangeboten auch informelle Lernmöglichkeiten geboten werden. Dies erfordert eine Vernetzung aller am Lehr-Lern-Prozess Beteiligten. Nach Ehlers (ebd., S. 234 f.) charakterisiert sich diese neue Sichtweise auf vernetzte und offene Lernwelten gerade dadurch, dass sich Lernende in einem lebenslangen Lernprozess in ubiquitären Lernumgebungen befinden und ihren Lernprozess selbst zu organisieren haben. Dieser Lernprozess ist aber nicht (nur) an Bildungsinstitutionen gebunden, sondern findet in formellen als auch informellen Lerngemeinschaften, den CoPs, statt, ist also nicht mehr rein lehrenden- und institutionenzentriert. An die Stelle von Steuerungsdenken, das behavioristischen und kognitivistischen Ansätzen folgt, tritt Ermöglichungsdenken, das konstruktivistische Ansätze im Blick hat (Reinmann, 2005).

Nickel, Püttmann und Schulze (2018, S. 68 ff. und 139 ff.) weisen darauf hin, dass nicht nur die Hochschule, sondern auch die Arbeitgeberseite – im Kontext von berufsbegleitenden Lehramtsstudien in Österreich sind das die Schulen, an denen die Studierenden bereits als Lehrer*innen tätig sind – nach Möglichkeit einen Beitrag zur Vereinbarkeit von Studium und Beruf leisten könnte und sollte.

Im Vergleich mit anderen Studienformaten würden gerade duale Studiengänge die Studierenden mit vielschichtigen Herausforderungen konfrontieren. Durch die Doppelbelastung von Studium und Berufspraxis stiege die Bedeutung von überfachlichen Kompetenzen (bspw. Selbstorganisation). Ein wichtiger Beitrag sei die Bereitstellung von adäquaten Unterstützungsangeboten und Ansprechpersonen an der Hochschule und am Arbeitsort.

Wie das Zusammenspiel einer kompakten Studienorganisation und die Etablierung von CoPs zur Entlastung berufsbegleitend Studierender aussehen kann und welche Rolle dabei den Studierenden, den Lehrenden, der Pädagogischen Hochschule und den Schulen zufällt, lässt sich am Beispiel des Bachelorstudiums Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung im Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe (BAC-Studium DATG) veranschaulichen.

3. Konzept und Vision

Das BAC-Studium DATG im Ausmaß von 240 ECTS-AP wird an der PH Wien als berufsbegleitendes Studium mit Fernstudienanteilen (60 % der Module enthalten Fernstudien) geführt. Die 240 ECTS-AP verteilen sich auf allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen (BWG, 60 ECTS-AP), Fachwissenschaften (FW, 120 ECTS-AP) und Fachdidaktik (FD, 60 ECTS-AP)³². In diese Studienfachbereiche sind die Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) mit 10 ECTS-AP in den BWG und FW inkludiert sowie die pädagogisch-praktischen Studien (PPS) im Ausmaß von 40 ECTS-AP ab dem 1. Semester in den BWG, den FW und der FD.

3.1 Studienorganisation des BAC-Studiums im Fachbereich DATG

Das BAC-Studium DATG ist ein berufsbegleitendes Studium mit kompakten Präsenz- und Online-Modulen (vgl. Abbildung 1). Die PPS sind über den gesamten Studienverlauf verankert, stehen in Verbindung mit dem eigenen Unterricht der Studierenden an ihren Schulen und verknüpfen theoretische, unterrichtsrelevante Inhalte und pädagogisch-praktische Anteile miteinander. In den ersten beiden Semestern werden die Grundlagen der FD für die FW des jeweiligen Berufsfeldes vermittelt, in den Semestern 3 und 4 folgt eine Spezialisierung und im 7. und 8. Semester eine Vertiefung im Berufsfeld. In den Semestern 5 bis 8 werden Schwerpunkte im Bereich Forschung und Diversität gesetzt. Im ersten Studienjahr (1a und 1b) finden die Lehrveranstaltungen jeden Freitag statt. Die Studierenden sind dafür

³² Für die 60 ECTS-AP für BWG können maximal 30 ECTS-AP für eine Berufspraxis mit pädagogischen Anteilen angerechnet werden, für die 120 ECTS-AP für berufsfachliche Grundlagen (FW) maximal 120 ECTS-AP für eine mindestens dreijährige facheinschlägige Berufspraxis (falls keine mindestens dreijährige facheinschlägige Berufspraxis vorliegt maximal 60 ECTS-AP), für die 60 ECTS-AP für FD maximal 30 ECTS-AP für eine Berufspraxis mit pädagogischen Anteilen (vgl. Anlage zu § 74a Abs. 1 Z4 HG 2005).

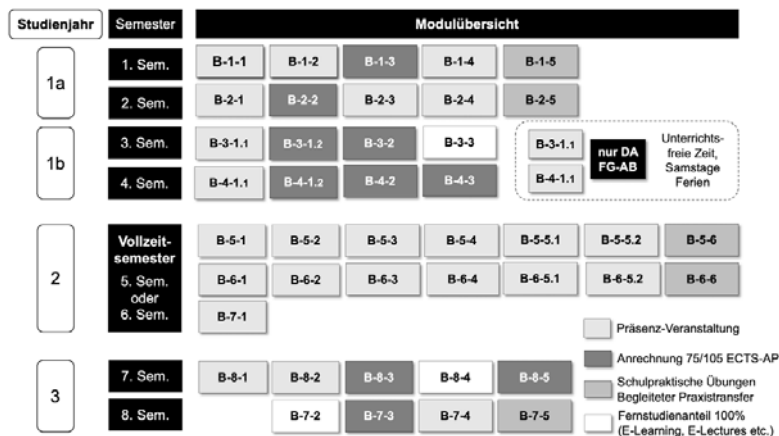
von ihrem Unterricht an den Schulen freigestellt³³. Die für das 3. und 4. Semester vorgesehenen Lehrveranstaltungen werden angerechnet (105 ECTS-AP für FW) bzw. jene in Modul B-3-3 (Vermittlung von beruflichen Basiskompetenzen) werden zu 100% online durchgeführt (vgl. PH Wien, 2020). Ausgenommen davon sind die Studierenden des Fächerbündels „Allgemeinbildende und betriebswirtschaftliche Unterrichtsgegenstände (AB)“ in der Dualen Berufsausbildung (DA) im Fachbereich Politische Bildung. Ihnen werden 75 ECTS-AP von den FW angerechnet, 30 ECTS-AP aus den FW sind vom 1. bis zum 4. Semester zusätzlich zu erbringen. Die dafür erforderlichen Lehrveranstaltungen finden an unterrichtsfreien Tagen, an Samstagen und in den Semester- und Sommerferien statt. Um den geforderten Workload erbringen zu können, sind auch hier E-Learning-Phasen eingeplant. Im zweiten Studienjahr (2) findet das sogenannte „Vollzeitsemester“ statt. Für die Absolvierung der erforderlichen Lehrveranstaltungen erhalten die Studierenden für ein Semester lang eine Freistellung von ihrem Unterricht an den Schulen. Der Workload ist hier während der Freistellung und in den Folgesemestern zu erbringen. Im dritten Studienjahr (3) finden die Lehrveranstaltungen in geblockter Form statt, und zwar jeweils zwei Wochen im Winter- und im Sommersemester. Auch hier ist der Workload während der Freistellung und danach zu erbringen.

Studierende, die sich aufgrund ihrer Berufstätigkeit und des damit verbundenen begrenzten Zeitbudgets nicht selbst um organisatorische Studienbelange kümmern können, brauchen klare, einfache Strukturen und Unterstützung bei der Orientierung (Lojewski & Schäfer, 2018, S. 207). Die Skizzierung der Ablaufstruktur des BAC-Studiums DATG zeigt vor diesem Hintergrund ganz klar, dass in puncto Studienorganisation darauf geachtet wird, seitens der PH Wien den Bedürfnissen und engen Zeitbudgets der berufstätigen Studierenden entgegenzukommen bzw. der Mehrfachbelastung durch Studium und Beruf entgegenzuwirken. Die Theorieblöcke an der PH Wien orientieren sich an der Praxiserfahrung der Studierenden, d.h. zu Beginn des Studiums, wenn für die Junglehrer*innen das System Schule und das eigene Unterrichten noch ganz neu sind, ist nur ein Tag Theorie pro Woche an der Hochschule vorgesehen, mit zunehmender Praxiserfahrung und nach einer einjährigen Eingewöhnungsphase ein ganzes Semester, am Ende des Studiums wieder eine Reduzierung, und zwar pro Semester zwei einwöchige Blockphasen. Diese Verzahnung von Theorie- und Praxisphasen, welche die Umsetzung des erlernten pädagogischen und (fach-)didaktischen Wissens und wissenschaftlicher Methoden in den Schulalltag sowie die Lösung konkreter schulischer und unterrichtlicher

33 Berufsschullehrpersonen kann für ihre berufsbegleitend zu absolvierende Ausbildung zur Berufsschullehrperson für den Besuch von Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule eine Freistellung von der Unterrichtsverpflichtung im Gesamtausmaß von bis zu 22 Wochen oder höchstens 110 Tagen, soweit dies für die Präsenz an der Pädagogischen Hochschule erforderlich ist, unter Beibehaltung des Entgeltes gewährt werden (§ 7 Abs. 5 LVG 1966). Dies gilt analog dazu auch für Lehrer*innen an höheren technischen Lehranstalten und Tourismusschulen.

Probleme intendiert, ermöglicht den Studierenden jenen Wissenstransfer, der sie bei der Entwicklung einer hohen beruflichen Handlungskompetenz unterstützt.

Abbildung 1: Ablaufstruktur und Modulverteilung des BAC-Studiums im Fachbereich DATG (eigene Darstellung)



Auf die Vereinbarkeit von Studium und Beruf wirkt sich auch die Berücksichtigung der beruflich erworbenen Fachkompetenz in Form von Anrechnungen im 3. und 4. Semester aus: 75 bzw. 105 ECTS-AP werden für eine mindestens dreijährige facheinschlägige Berufspraxis angerechnet. Das auf vier Jahre ausgelegte Studium lässt sich dadurch auf nur drei reduzieren.

Neben der effizienten Studienorganisation des BAC-Studiums DATG, die dem begrenzten Zeitbudget der berufsbegleitend Lehramtsstudierenden entgegenkommt, sind auch das informelle und vernetzte Lernen in den Blick zu nehmen. Im Kontext des lebenslangen Lernens hält Ehlers (2020, S. 236) fest, dass Studierende keine Dauerbesucher*innen von Lehrveranstaltungen sind, „sondern, dass vielmehr neue Lernformen gefragt sind, die selbstgesteuert, schnell, flexibel und problemorientiert aufgebaut sind.“ Siemens (2005) betrachtet sowohl die Organisation als auch die*den Einzelne*n als lernende Organismen: „Increased attention to knowledge management highlights the need for a theory that attempts to explain the link between individual and organizational learning.“ In der von ihm entwickelten Theorie des Konnektivismus spielt informelles und vernetztes Lernen in Hinblick auf die individuelle Lernerfahrung eine wichtige Rolle: „Formal education no longer comprises the majority of our learning. Learning now occurs in a variety of ways – through communities of practice, personal networks, and through completion of work-related tasks.“

Individuelles und organisationales Lernen machen ein Zusammenspiel, eine Vernetzung von Individuum, Gruppe und Organisation erforderlich. Wie das durch die Etablierung von *Communities of Practice* (CoPs) beeinflusst werden kann, steckt im Konzept für das Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung Wien, Niederösterreich und Burgenland.

3.2 Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung: Überlegungen zu einem Gestaltungskonzept
Wird Lernen als ein Zusammenspiel der drei genannten Akteursebenen Individuum, Gruppe und Organisation betrachtet, so liegt es auf der Hand, dass „sowohl individuelle, gruppenbasierte als auch organisationale Faktoren einen Einfluss auf das Lernen haben“ (Mynarek et al., 2021, S. 438). Nach Lojewski und Schäfer (2018, S. 208) ist für berufstätige Studierende der Austausch mit anderen in derselben Situation besonders wichtig und sollte bei der Gestaltung bzw. Weiterentwicklung von Studienangeboten berücksichtigt werden. In CoPs sehen sie eine Möglichkeit der Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden. In diesen gestalte sich die kognitive Meisterlehre „idealerweise nicht wie traditionell als streng asymmetrische und hierarchische Beziehung, sondern als dezentriertes, reziprokes Verhältnis, in dem Wissensformen zirkulieren sowie reflektiert und erneuert werden können“ (ebda., S. 225).

Das Konzept des Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung geht von der Etablierung von CoPs aus, wo sich die Studierenden, die Lehrenden, die Schulen, die Pädagogische Hochschule Wien und die Stakeholder (Bildungsdirektionen, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung etc.) auf Augenhöhe begegnen. Im Fokus steht ein kontinuierlicher Praxis-Theorie- und Theorie-Praxis-Transfer. Alle sollen von allen lernen, „ (...) denn die Perspektive neuer Mitglieder fördert ein Hinterfragen des für selbstverständlich Gehaltenen und ermöglicht ein gemeinsames Weiterentwickeln. Im Mittelpunkt steht also das Miteinander-und-von-einander-Lernen“ (ebd.). Die unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure im intendierten Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung treffen im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, der Schulforschung und der daraus resultierende Schulentwicklung aufeinander.

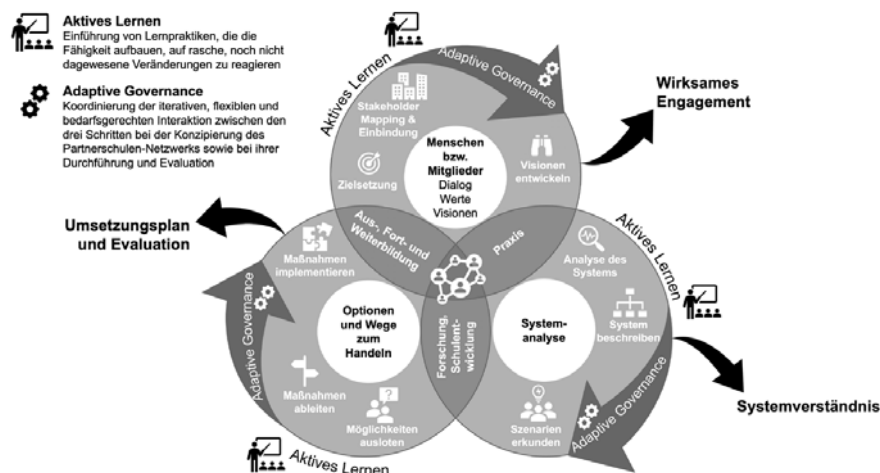
Aufgrund der Komplexität wird für die Umsetzung des Netzwerks der *Theory of Change (ToC) Approach* nach O’Connell et al. (2019) herangezogen. Die ToC soll als Instrument dazu dienen, die Identifikation und Konkretisierung von Zielen und Wirkungen des Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung sowie das wirkungsorientierte Monitoring und die Evaluation zu unterstützen. Bei der Konzeption des Netzwerks auf der Basis von CoPs werden sowohl die spezifischen Bedürfnisse von berufsbegleitend Lehramtsstudierenden (kontinuierlicher sozialer und intellektueller Austausch mit Mitstudierenden und Lehrenden, informelles und vernetztes Lernen, Peer-to-Peer Learning an der Schule und Hochschule etc.) als auch ihre Herausforderungen (bspw. Mehrfachbelastung durch Studium und Beruf) definiert,

bevor die Aktivitäten, die zur Veränderung, d.h. zur Optimierung ihrer Situation führen sollen, geplant und reflektiert werden. Dazu gehören auch die zugrunde liegenden Annahmen und die Bewertung der Risiken. Einer der Schwerpunkte liegt auf der klaren Identifizierung und Definition der notwendigen Aktivitäten, die zu einer Entlastung der Studierenden beitragen können.

Der ToC-Ansatz nach O'Connell et al. (2019) basiert auf drei ineinandergreifenden Schritten (vgl. Abbildung 2): (1) Menschen bzw. Mitglieder – Dialog, Werte, Visionen: Im Zentrum stehen die Identifizierung der wesentlichen Interessengruppen (Stakeholder) mit ihren Rollen und Verbindungen sowie das Einbinden aller Akteurinnen und Akteure, um Ziele zu setzen und Visionen für das Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung zu entwickeln. Wirksames Engagement soll erreicht werden. (2) Systemanalyse: In diesem Schritt geht es darum, das System zu beschreiben und zu analysieren, um die Werte und Perspektiven der verschiedenen Interessengruppen zu erkennen, Zukunftsszenarien zu erkunden und Ungewissheiten zu identifizieren. Ein Systemverständnis soll erreicht werden. (3) Optionen und Wege zum Handeln: Das Systemverständnis führt dazu, alle Möglichkeiten in Hinblick auf das Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung auszuloten, davon entsprechende Maßnahmen abzuleiten und zu implementieren. Ziel ist die Entwicklung eines Plans für die Umsetzung und die Evaluation.

Die drei Schritte werden durch zwei kontinuierliche Prozesse unterstützt: (1) Aktives Lernen, d.h. Lernen durch Handeln, Reflektieren und Antizipieren, wobei zweckmäßige Lernschleifen genutzt werden, um Routinen anzupassen, Annahmen und Strategien neu zu formulieren und Werte oder Paradigmen zu verändern; (2) Adaptive Governance, d.h. Umgang mit Komplexität, Ungewissheit und schnellem Wandel durch Schaffung von Governance-Strukturen und -Prozessen, die Anpassungsfähigkeit, vertrauensvolle Zusammenarbeit und aktives Lernen ermöglichen.

Abbildung 2: *Theory of Change (ToC) des Projekts Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung, erstellt von Bauer, Illedits & Edelmann-Mutz (im Druck), in Anlehnung an O'Connell et al. (2019, S. 5)*



4. Diskussion und Ausblick

Das berufsbegleitend zu absolvierende BAC-Studium DATG stellt gerade für Lehrer*innen im ersten Dienstjahr eine sehr anspruchsvolle und herausfordernde Aufgabe dar, gilt es doch, Studium und Beruf unter einen Hut zu bringen. Um mit den Worten von Lenz (2012, S. 201) zu sprechen, geht es darum, analog zur „Lebenskunst“ die „Bildungskunst“ in den Vordergrund zu rücken. Was heißt das konkret? Die Novizinnen und Novizen im Lehrberuf haben aufgrund ihrer mehrjährigen facheinschlägigen Berufspraxis in der Wirtschaft zwar sehr viele Erfahrungen gesammelt, müssen jetzt aber erkennen, dass sie ihre erworbenen Handlungsmuster im System Schule und Unterricht nicht immer anwenden können: „Für jede neue Lebensszene können die bisherigen Erfahrungen zwar herangezogen werden, aber weil sie neu ist, bringt sie neue Prozesse hervor. Dies erfordert aktualisierte Handlungspotentiale. Sie zu gestalten und zu steuern gelingt mit unserem Wissen und Können, mit unseren Kompetenzen, Fähigkeiten und Einsichten – dabei lernen wir, systematisch oder zufällig. Auf diese Weise bilden wir uns. Auf diese Weise gebildet [...] kommt die nächste Lebensszene auf uns zu“ (ebd.). Dieser Bildungs- und Lernprozess lässt sich mit einer kompakten Studienorganisation in Kombination mit der Etablierung von CoPs gut unterstützen: „[S]ich selbst gemeinsam mit anderen zu bilden, erlaubt uns [...] Lehrende und Lernende zugleich

zu sein“ (ebd., S. 202). Mit der kompakten Studienorganisation wird versucht, eine „Work-Study-Life-Balance“ (Birke, Blüml & Meznik, 2019, S. 59) herzustellen. Mit den CoPs soll der Zusammenhalt der berufsbegleitend Studierenden gefördert, gemeinsames Lernen ermöglicht und Konkurrenzdenken verhindert werden. Beide Maßnahmen zusammen können somit als ein Lösungsansatz im Umgang mit der Mehrfachbelastung eines berufsbegleitenden Studiums betrachtet werden.

5. Literatur

- Bauer, R., Illedits, S. & Edelmann-Mutz, B. (im Druck). Vom Straßencafé zum Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung: Überlegungen zu einem Gestaltungskonzept. In *Perspektiven auf die Berufsbildung: Rück- und Ausblick*. LIT Verlag.
- Birke, B., Blüml, F. & Meznik, M. (2019). Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen – Studierbarkeit. Bericht gemäß §28 HS-QSG, 2018. <https://doi.org/10.25656/01:17259>
- Gaedke, G., Covarrubias Venegas, B., Recker, S. & Janous, G. (2011). Vereinbarkeit von Arbeiten und Studieren bei berufsbegleitend Studierenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 198–213. <https://doi.org/10.3217/zfhe-6-02/17>
- Ehlers, U. (2020). *Future Skills: Lernen Der Zukunft – Hochschule Der Zukunft*. Springer VS.
- Kittel, D. & Rollett, W. (2017). Als Lehrkraft berufsbegleitend studieren – Herausforderungen bei der Vereinbarung von Studium, Beruf und Familie. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12(3), 239–255. <https://doi.org/10.3217/zfhe-12-03/13>
- Lenz, W. (2012). *Bildung – Eine Streitschrift. Abschied vom lebenslänglichen Lernen*. Löcker Verlag.
- Lojewski, J., Schäfer, M. (2018). Berufstätige Studierende: Herausforderungen und Anforderungen einer heterogenen Gruppe. In *Öffnung von Hochschulen* (S. 187–211). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20415-0_9
- Mynarek, F., Steckel, J., Grandpierre, A. & Häring, K. (2021). Das Zusammenspiel individuellen und organisationalen Lernens – Ein Review der neueren Literatur. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 75(4), 438–454. <https://doi.org/10.1007/s41449-021-00281-8>
- Nickel, S., Püttmann, V. & Schulze, N. (2018). *Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium*. Hans Huber.
- O’Connell, D., Maru, Y., Grigg, N., Walker, B., Abel, N., Wise, R., Cowie, A., Butler, J., Stone-Jovicich, S., Stafford-Smith, M., Ruhweza, A., Belay, M., Duron, G., Pearson, L., & Meharg, S. (2019). *Resilience, Adaptation Pathways and Transformation Approach: A guide for designing, implementing and assessing in-*

- terventions for sustainable futures (version 2)*, CSIRO. https://acfid.asn.au/sites/site.acfid/files/19-00418_LW_REPORT_RAPTAGuide_WEB_190829.pdf
- Öffl, A., Ulm, M., Köllinger, H. & Krainz, E. (2020). Dual goes Agile – teaching our students' future selves. In *Innovation & Reflexion – Henne oder Ei? Tagungsband zum 19. E-Learning Tag der FH JOANNEUM am 23.09.2020* (S. 20–28). http://bizepaper.fh-joanneum.at/Tagungsband_ZML_2020.pdf
- PH Wien (2020). *Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung im Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe*. https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curricula%202020/Berufsbildung/Curriculum%20BAC_EWS_Duale%20Berufsausbildung_Technik_Gewerbe_2020-06-29.pdf
- Reinmann, G. (2005). *Blended Learning in der Lehrerbildung: Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen* (1., Aufl.). Pabst Science Publishers.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). http://itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Wagner, E. & König, K. (2011). Studienmanagement? Oder: Lektionen aus einem Forschungsprojekt. In *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie* (S. 173–196). Waxmann.
- Wenger, E., McDermott, R. A. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business Review Press.

10.3 Beitrag 3

Kompetenzentwicklungsmodell für Lehrpersonen der Berufsbildung am Beispiel des Masterstudiums „Ernährungsbildung und Gesundheitsförderung“

Leitner, G., Bauer, R. & Edelmann-Mutz, B. (2022)
Pädagogische Hochschule Wien

1. Einleitung und Fragestellung

Die Pädagogische Hochschule Wien und die Pädagogische Hochschule Steiermark haben sich darauf geeinigt, im Bereich der Berufsbildung verbundübergreifend (Entwicklungsverbund Nord-Ost und Entwicklungsverbund Süd-Ost) im Fachbereich „Ernährung“ ein Mastercurriculum zu entwickeln und lt. § 35 Z 31 HG 2005 ein gemeinsames Masterstudium einzurichten. Ausgehend von fünf Kompetenzbereichen, die der Qualitätssicherungsrat (QSR) für die Bildung von Lehrpersonen empfiehlt (Braunsteiner et al., 2014), wird die Frage virulent, auf Basis welches Kompetenzmodells bzw. welcher Kompetenzmodelle das gemeinsame Studium aufgebaut werden soll: Inwiefern lässt sich das Kompetenzmodell der bestehenden Masterstudien, das auf den Dublin Deskriptoren basiert, durch das Kompetenzmodell der sogenannten *Future Skills* (Ehlers, 2020) ablösen, um über eine bloße Aufzählung unterschiedlicher Kompetenzen hinauszugehen? Im Fokus stehen dabei Überlegungen, wie die Förderung von *Future Skills* im neuen Mastercurriculum konkret verankert werden kann, und wie ein Kompetenzentwicklungsmodell für Lehrpersonen der Berufsbildung aussehen könnte. Dem Modell der *Future Skills* liegt u. a. die Idee einer multiinstitutionellen Netzwerk-Hochschule zugrunde (Ehlers, 2020, S. 281 f.), welche für die vorliegende Kooperationsaufgabe Entwicklungsraum bieten würde.

2. Theoretische Einbettung und Stand der Forschung

Die vom QSR formulierten fünf professionellen Kompetenzbereiche zur Entwicklung von Curricula wurden als „Richtlinien“ (Braunsteiner et al., 2014, S. 20) für die wissenschaftlich fundierte Theorie- und Praxisausbildung (Bachelor, Induktion³⁴, Master) von Pädagoginnen und Pädagogen ausgegeben: (1) Allgemeine pädagogische Kompetenz, (2) Fachliche und didaktische Kompetenz, (3) Diversitäts- und Genderkompetenz, (4) Soziale Kompetenz und (5) Professionsverständnis.

34 Mit der Pädagog*innenbildung NEU und der Änderung des Dienstrechts ab dem 1. September 2019 wurde die sogenannte Induktionsphase eingeführt. Sie ist im VBG verankert, umfasst zwölf Monate und soll Vertragslehrpersonen durch Mentorinnen und Mentoren berufsbegleitend in das Lehramt einführen (Prenzel et al., 2021, S. 12).

Die Qualifikationen der Bologna-Architektur (Bachelor, Master und PhD) sind laut dem Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz) auf Basis der Deskriptoren für den europäischen Hochschulraum (Dublin Deskriptoren) zugeordnet. Das NQR-Gesetz verweist darauf, dass jeder Deskriptor für einen Studienzyklus „eine allgemeine Aussage über gängige Erwartungen betreffend Leistungen und Fähigkeiten, die mit Qualifikationen am Ende eines Studienzyklus verbunden sind“, formuliert. Die Qualifikationen, die den Abschluss des zweiten Zyklus (Master) bezeichnen, werden nach dem NQR-Gesetz an Studierende verliehen, die

- „Wissen und Verstehen demonstriert haben, das auf den üblicherweise mit dem Bachelor-Level assoziierten Kenntnissen aufbaut und diese vertieft und das eine Basis oder Möglichkeit liefert für Originalität im Entwickeln und/oder Anwenden von Ideen, häufig in einem Forschungskontext;
- ihr Wissen und Verstehen und ihre Problemlösungsfähigkeiten in neuen oder unvertrauten Zusammenhängen innerhalb breiter (oder multidisziplinärer) Kontexte in ihrem Studienfach anwenden können;
- die Fähigkeit besitzen, Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen und auf der Basis unvollständiger oder begrenzter Informationen Einschätzungen zu formulieren, die aber trotzdem die mit der Anwendung ihres Wissens und Verstehens verbundenen sozialen und ethischen Verantwortungen berücksichtigen;
- ihre Schlussfolgerungen und das Wissen und die Prinzipien, die ihnen zugrunde liegen, klar und eindeutig kommunizieren können, sowohl an Experten wie auch an Laien;
- über Lernstrategien verfügen, die es ihnen ermöglichen, ihre Studien größtenteils selbstbestimmt und autonom fortzusetzen.“

Die vom QSR ausgegebenen Kompetenzbereiche können als grober Rahmen für ein Kompetenzentwicklungsmodell für Lehrpersonen der Berufsbildung gelten, reichen allerdings nicht an das heran, was Erpenbeck (2020) unter Kompetenzen versteht: „Kompetenzen müssen auf der Höhe des aktuell-gegenwärtigen Fachwissens stehen. Oder sogar darüber. Um kreativ und selbstorganisiert – also kompetent – handeln zu können, werden sie auch das Wissen angrenzender Fachgebiete transdisziplinär, zeitgenössisches philosophisch-kulturelles Wissen hintergrundmäßig und wissenschaftspolitische Einsichten reflektierend einbeziehen müssen“ (S. 71). Seiner Meinung nach müssen Studierende Fähigkeiten entwickeln, die es ihnen erlauben, „sich in realen, offenen, disruptiven Problem- und Handlungssituationen kreativ und selbstorganisiert zu bewähren“ (ebd., S. 72). Wie ein Kompetenzentwicklungsmodell gestaltet sein könnte, welches den Studierenden diese Fähigkeiten im Rahmen einer multiinstitutionellen vernetzten Hochschule zu ermöglichen versucht, wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

3. Konzept und Vision

Ziel des Masterstudiums „Ernährungsbildung und Gesundheitsförderung“ ist es, das Professionsverständnis und die damit verbundenen Einstellungen, Haltungen, Orientierungen und professionellen Kompetenzen zu berücksichtigen und ein umfassendes Verständnis für die (fachbezogene) Bildungsaufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen zu vertiefen (vgl. § 3 HCV 2013). Diese Kompetenzen werden in wissenschaftlich fundierter Theorie- und Praxisausbildung und durch Berufserfahrung ständig weiterentwickelt. Es handelt sich um einen anhaltenden Prozess der Kompetenzentwicklung, in dessen Zentrum theoriegeleitete Reflexion steht.

Mit dem im Folgenden vorgestellten Kompetenzentwicklungsmodell (Abbildung 1) sollen Ebenen, Zyklen und Entwicklungsniveaus des Kompetenzerwerbs der Studierenden für das angeführte Masterstudium gezeigt werden. Damit sollen Formen und Abfolge des Kompetenzerwerbsprozesses dargestellt und die erforderliche Ausprägung für unterschiedliche Lehr-Lern- und Entwicklungsniveaus ausgemacht werden (Schaper et al., 2012). Es basiert auf dem Modell der Kompetenz-Spirale zum lebenslangen Lernen von Baumgartner (2004), der Kopplung von strukturellem Bildungsmodell und Kompetenzmodell als *Future Skills* von Ehlers (2020) sowie dem Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher*innen-Bildung von Buchner und Leitner (2018). Alle drei Modelle werden übereinandergeschichtet und ermöglichen so einen differenzierten Gesamtblick auf das Modellierungskonzept der Kompetenzentwicklung für das Masterstudium „Ernährungsbildung und Gesundheitsförderung“. Das Modell kann auch als Schablone für Studienangebote der Lehramtsausbildung in der Berufsbildung zukünftig Anwendung finden.

Baumgartner (2004) greift im Kontext der Kommunikation und Interaktion in digitalen Lernumgebungen für sein Modell der Kompetenzspirale, mit der er den Prozess des lebenslangen Lernens und die damit verbundenen Lehrstrategien abzubilden versucht, Boehms (1988) Spiralmodell auf. Als Alternative zum Wasserfallmodell, welches Entwicklungen anhand aufeinanderfolgender Phasen abbildet, beschreibt Boehm für die Softwareentwicklung das Spiralmodell. Seiner Argumentation folgend, gestalten sich die Aufgaben für die Entwicklung von Programmen nicht linear, sondern iterativ. Die Entwicklungsphasen werden nicht einmalig schrittweise, sondern mehrfach spiralförmig durchlaufen. Durch diese zyklische Wiederholung nähert sich die Entwicklung kontinuierlich der Zielvorgabe. Genau diese Überlegung finden sich bei Baumgartner: Er betrachtet den lebenslangen Lernprozess als eine sich ständig weiterentwickelnde Kompetenzspirale. Im Mittelpunkt jeder Spiralwindung verortet er Interaktionen mit Objekten, Menschen und gesellschaftlichen Verhältnissen. Davon leitet er drei Lehrstrategien (Baumgartner, 2004) ab, die es ermöglichen, Lernende optimal bei ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen:

- **Lehren / Handeln I:** Am Beginn ihres*seines Lernprozesses braucht die*der Anfänger*in faktisches Wissen („*knowing-that*“, Ryle, 1945), um theoretische Grundlagen zu schaffen und Orientierungspunkte zu erhalten. Diese Art von Faktenwissen ist statisch und hat in einer realen und komplexen Situation für sich genommen keinen Wert. Es dient lediglich als Abkürzung dazu, eigene Erfahrungen ohne allzu viele Fehlschläge zu machen. Baumgartner stellt einen Bezug zum impliziten Wissen in der Handlung her, dem „*knowing-in-action*“ (Schön, 1983, S. 49): „Our knowing is ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel for the stuff with which we are dealing. It seems right to say that our knowing is in our action.“ Die Vermittlung von Faktenwissen (lehren, erklären) steht im Mittelpunkt, während implizite Wissensaspekte und -facetten unbewusst mitgelehrt werden (z. B. epistemologische Überzeugungen).
- **Lehren / Handeln II:** In dieser Phase des persönlichen Lernprozesses wenden Studierende das Faktenwissen an und machen eigene Erfahrungen. Sie entwickeln die Fähigkeit, das deklarative Wissen in Handlungswissen (prozedurales Wissen, „*knowing-how*“, Ryle, 1945) zu transformieren. Als Bearbeitungs- und Unterstützungsmöglichkeiten sind Selbstreflexion und reflektierende Interaktion mit Peers oder mit Lehrenden bedeutsam. Schön (1983, S. 54) bezeichnet diesen Prozess als Reflexion in der Handlung, als „*reflecting-in-action*“: „[...] ‚learning by doing‘ suggest not only that we can think about doing but that we can think about doing something while doing it.“ Beim Lösen von Problemen erfahren die Studierenden Unterstützung (beobachten, rückmelden, demonstrieren).
- **Lehren / Handeln III:** Lehrende und Lernende arbeiten gemeinsam an der Lösung von Problemen. Die Lehr-Lern-Umgebung ist so konstruiert, dass sie zumindest in bestimmten Aspekten die Realität abbildet oder eine durch bestimmte Variablen eingeschränkte Realität darstellt. Es findet eine wechselseitige Kommunikation auf Augenhöhe statt, die entweder sprachliche Repräsentationen oder andere adäquate Arten der Interaktion (bspw. videobasierte theoriegeleitete Interpretation von Unterrichtsverläufen) nutzt. Leitendes Prinzip ist die Reflexion in der Praxis, „*reflecting-in-practice*“ (Schön, 1987, S. 100 ff.). Wenn hier von „*reflecting-in-practice*“ die Rede ist, so umfasst es beide Arten von reflektierten Handlungen: Reflektieren im Handeln („*reflecting-in-action*“) und Reflektieren über Handlungen („*reflecting-on-action*“). „*Reflecting-in-practice*“ meint somit, dass ein*e Praktiker*in über eine Reihe von Handlungen auf einer Metaebene reflektiert: Sie*Er reflektiert alle verschiedenen Fälle, um ihre*seine gesamte Praxis zu verändern, was wiederum Konsequenzen für jeden einzelnen Fall hat. „The coach tries to discern what the student understands, what her peculiar difficulties are about, what she already knows how to do, mainly from the evidence of the student’s initial efforts at design. In response, the coach can show or tell. He can demonstrate some part or aspect of the process he thinks the student needs to learn, offering it as a model to be imitated; and he

can, with questions, instructions, advice, or criticism, describe some feature of designing“ (ebd., S. 101). Die*Der Lehrende tritt in dieser Phase als Coach auf und unterstützt dabei, das Reflektieren im Handeln zu erlernen.

- **Lehren / Handeln I (+), (++)** usf.: Nachdem eine Windung der Spirale durchlaufen wurde, beginnt die*der Student*in von neuem, aber auf einer höheren Ebene oder in einem anderen (Kompetenz-)Bereich. Anstatt „nur“ zu handeln, überprüfen, evaluieren und überarbeiten die Studierenden ihre Handlungen und Erfahrungen und versuchen, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Mit seinem *Future-Skills*-Modell legt Ehlers (2020) ein Kompetenzstrukturmodell vor. Die Studierenden des Masterstudiums „Ernährungsbildung und Gesundheitsförderung“ sollen anhand dieses Modells ihre Kompetenzen vertiefen. *Future Skills* werden als Kompetenzen verstanden, „die es Individuen erlauben in hochemergenten Handlungskontexten selbstorganisiert komplexe Probleme zu lösen und (erfolgreich) handlungsfähig zu sein. Sie basieren auf kognitiven, motivationalen, volitionalen sowie sozialen Ressourcen, sind wertebasiert, und können in einem Lernprozess angeeignet werden“ (S. 57). Die insgesamt 17 Skills werden drei Kompetenzfeldern (Abbildung 1) zugeordnet (ebd., S. 60 ff.):

- **individuellen entwicklungsbezogenen Kompetenzen** (in der Abbildung 1 als graue nummerierte Kreise dargestellt): Lernkompetenz (1), Selbstwirksamkeit (2), Selbstbestimmtheit (3), Selbstkompetenz (4), Reflexionskompetenz (5), Entscheidungskompetenz (6), Initiativ- und Leistungskompetenz (7), Ambiguitätskompetenz (8) und Ethische Kompetenz (9);
- **individuellen objektbezogenen Kompetenzen** (als graue Quadrate dargestellt): Design-Thinking-Kompetenz (10), Innovationskompetenz (11), Systemkompetenz (12) und Digitalkompetenz (13);
- **individuellen organisationsbezogenen Kompetenzen** (als graue Dreiecke dargestellt): Sensemaking (14), Zukunfts- und Gestaltungskompetenz (15), Kooperationskompetenz (16) und Kommunikationskompetenz (17).

Das *Future-Skills*-Modell weist drei Besonderheiten auf, die als wesentlicher Bestandteil eines Kompetenzentwicklungsmodells für Lehrpersonen der Berufsbildung gelten können:

- Die 17 Skills in den drei Kompetenzfeldern stellen keine rein additive Aufzählung in Form einer Liste dar, wie dies in anderen *Future-Skills*-Ansätzen der Fall ist (bspw. Stifterverband & McKinsey, 2018; Suessenbach et al., 2021).
- Als theoretischer Bezugsrahmen für die 17 Skills fungiert das sogenannte „Triple-Helix-Modell der Handlungsfähigkeit in emergenten Praxiskontexten“ (S. 43 ff.). Dieses Modell basiert auf einem Subjekt-, Objekt- und (sozialen bzw. organisationalen) Weltbezug: „Eine handelnde Person kann Future Skills in Bezug auf sich selbst entwickeln, kann diese in Bezug auf den Umgang mit

einer Aufgabe, einem Thema oder einem Gegenstand, den sie bearbeitet, entwickeln oder in Bezug auf die organisationale Umwelt, also das soziale System“ (ebd., S. 44). Jeder dieser drei Bezugspunkte – Subjekt, Objekt und (Um-)Welt – steht in Relation zum jeweils anderen. Jede beliebige Handlung in einem hochemergenten Kontext wird demnach immer durch alle drei Pole und deren Beziehung zueinander bestimmt: „Wie gehandelt wird, hängt also ab von der inneren, eigenen Subjektverfasstheit in Bezug zur Handlung, es hängt zugleich ab von dem individuellen Fähigkeitskonzept in Bezug auf einen Gegenstand in Bezug zur Handlung und es hängt ab von dem individuell-sozialen Bezug des Handelnden Subjekts in Bezug zur Handlungssituation“ (ebd.). Das Triple-Helix-Modell ermöglicht die oben angeführte Dreiteilung und Binnendifferenzierung der *Future Skills*. Jede konkrete Handlung ist ein Zusammenspiel unterschiedlicher *Future Skills*. Die Entwicklung der Reflexionskompetenz (Subjektdimension) eines Individuums beeinflusst bspw. sowohl die Kommunikations- und Kooperationskompetenz (Organisationsdimension) als auch die Systemkompetenz (Objektdimension).

- Selbstorganisation (ebd., 116) ist das Ankerkonzept für die 17 *Skills* und führt zu einer Systemänderung, einer „Drift to Self-Organisation“ (ebd., S. 127 ff.). Diese Systemveränderung führt zu einer studierendenzentrierten Lehre im Sinne des „shifts from teaching to learning“ (ebd., S. 242). Das bedeutet in weiterer Folge weniger Standardisierung und mehr Selbstorganisation; weg vom überwertigen, statischen Fachwissen und hin zur Handlungskompetenz in einem agilen, sich vom hierarchischen zum vernetzten wandelnden, Organisationsumfeld (ebd., S. 49 ff.).

Buchner & Leitner (2018) leisten mit ihrem Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher*innen-Bildung und dem darin enthaltenen Kompetenzmodell mit einer Inhalts-, Handlungs- und Anforderungsdimension (Abbildung 1) v.a. in Hinblick auf die angestrebten Kompetenzniveaus einen wesentlichen Beitrag für die Modellierung eines Kompetenzentwicklungsmodells für Lehrpersonen der Berufsbildung. Inhaltsdimension und Handlungsdimension spannen eine zweidimensionale Matrix auf, „aus der ersichtlich wird, dass die unterschiedlichen Ebenen des Denkens (reflektieren, Wissen erwerben, urteilen, Fertigkeiten üben, handeln bzw. gestalten) grundsätzlich bei jedem Inhaltsbereich benötigt werden: Um auswählen bzw. entscheiden zu können, ist fachliches Wissen notwendig. Um reflektieren und bewerten zu können, ist es wichtig, den Bezugsrahmen zu kennen. Das (exemplarische) Erproben der Handlung im Unterricht ist ein pädagogisches Prinzip für gelingendes Lernen [...]“ (ebd., S. 18 f.). Die dritte Dimension beschreibt die unterschiedlichen Anforderungen. Als Kompetenzniveaumodell stellen Buchner und Leitner drei unterschiedliche Ausprägungsgrade einer Handlung in den Vordergrund (ebd., S. 20). Sie beschreiben anhand von drei Stufen, was Lernende

jeweils können und welche Anforderungen sie auf dem jeweiligen Niveau in der Lage sind zu bewältigen (ebd.):

- **Niveau 1 (Reproduktion):** Auf den Hochschulbereich bezogen geht es hier um den Aufbau der fachsystematischen Grundlagen des Masterstudiums „Ernährungsbildung und Gesundheitsförderung“, „denn eine solide fachliche Wissensbasis ist letztlich eine unverzichtbare Grundlage des Kompetenzerwerbs auf komplexeren Niveaus“ (Schaper et al., 2012, S. 89).
- **Niveau 2 (Transfer):** Auf dieser Stufe stehen eine „Kombination aus reproduzierendem und selbstständigem Handeln“ sowie eine „mehrperspektivische Bewertung“ (Buchner & Leitner, 2018, S. 20) im Mittelpunkt. Dabei geht es nicht nur um eine bloße Übertragung der erworbenen fachsystematischen Grundlagen im Sinne eines Wissenstransfers, sondern um einen Lerntransfer in Anwendungsbezüge.
- **Niveau 3 (Reflexion):** Hier rückt die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns in den Vordergrund, also „[...] die Fähigkeit, eigenständig Schlussfolgerungen zu ziehen, Informationen weiter zu denken, die Bedeutsamkeit des Sachverhalts in Bezug auf sich selbst und andere darstellen zu können“ (ebd.).

Die beschriebenen Niveaus können somit zur Bewertung und Klassifizierung von Kompetenzausprägungen in Hinblick auf die unterschiedlichen Lernergebnisse der einzelnen Mastermodule dienen (Schaper et al., 2012, S. 42).

Durch die zyklische Wiederholung von Lehren/Handeln I, II und III, eingebettet in die jeweilige Inhalts-, Handlungs- und Anforderungsdimension, welche einen mehrdimensionalen Entwicklungsraum aufspannen, erweitern die Studierenden in der Abfolge von Reproduktion, Transfer und Reflexion die 17 *Future Skills* kontinuierlich.

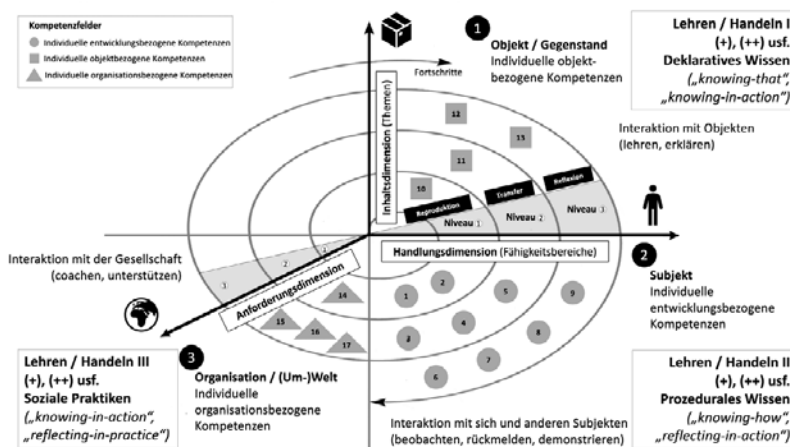
Welche Schlüsse lassen die erläuterten Überlegungen nun hinsichtlich der Übertragbarkeit dieses Kompetenzentwicklungsmodells und seiner Teile für das Masterstudium „Ernährungsbildung und Gesundheitsförderung“ auf andere Kompetenzentwicklungsmodelle für Lehrpersonen der Berufsbildung zu?

4. Diskussion und Ausblick

Das Übereinanderlegen der Kompetenzmodelle von Baumgartner (2004), Ehlers (2020) sowie Buchner und Leitner (2018) ergibt ein neues, ganzheitliches Kompetenzentwicklungsmodell, das viel mit dem zu tun hat, was Baumgartner (2014, S. 64 ff.) als „inklusive Hierarchie“ beschreibt. Dabei geht er davon aus, dass eine höhere Ebene bereits alle niederen Ebenen umfasst. Als Beispiel verweisen Baumgartner und Bauer (2010) auf Anderson et al. (2001) und deren Lerntaxonomie. Im Sinne einer inklusiven Hierarchie inkludiert „Apply“ (Anwenden) bspw. bereits das erfolgreich absolvierte „Remember“ (Erinnern) und „Understand“ (Verstehen).

Wenn wir also davon ausgehen, dass die Entwicklung von Kompetenzen spiralförmig voranschreitet, so schließen alle Kompetenzen der jeweils neuen Windung auch jene der vorherigen in sich ein. Hierin offenbart sich der Zusammenhang zum trilateralen Beziehungsgeflecht (Objekt, Subjekt, Welt) der 17 *Future Skills*, das Ehlers (2020) als Triple-Helix-Modell bezeichnet. Mit jeder Handlung entwickeln die Studierenden ihre Skills und bewegen sich – auch im Sinne des lebenslangen Lernens – spiralförmig weiter.

Abbildung 1: Kompetenzentwicklungsmodell des Masterstudiums „Ernährungsbildung und Gesundheitsförderung“ nach Baumgartner (2004), Ehlers (2020), Buchner und Leitner (2018) (eigene Darstellung)



Mit den drei Niveaus von Handlungen, die Buchner und Leitner (2018) beschreiben, verhält es sich analog dazu: Das Reproduzieren, Transferieren und Reflektieren von Handlungen auf der neuen Ebene der Spirale inkludiert bereits das Reproduzieren, Transferieren und Reflektieren der vorherigen Ebene, die Differenzierung erfolgt über den Ausprägungsgrad. Durch die Vermittlung von fundiertem, auf den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen basierendem Fachwissen (vgl. Niveau 1 Reproduktion; Lehren/Handeln I (+); individuelle objektbezogene Kompetenzen) und den Aufbau und die Vertiefung von Lehrkompetenzen im Sinne des *Future-Skills*-Modells (vgl. Niveau 2 Transfer; Lehren/Handeln II; individuelle entwicklungsbezogene Kompetenzen) wird ermöglicht, dass Absolventinnen und Absolventen des Masterstudiums „Ernährungsbildung und Gesundheitsförderung“ die Unterrichtsqualität an den berufsbildenden Schulen gewährleisten, innovieren und weiterentwickeln können (vgl. Niveau 3 Reflexion; Lehren/Handeln III; individuelle organisationsbezogene Kompetenzen). Mit diesem Kompetenzentwicklungsmodell

ist das Ziel verbunden, Absolventinnen und Absolventen zu professionalisieren, damit sie den gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen (Volatilität, Unsicherheit, Komplexität, Ambiguität) gewachsen sind und ihre unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben bestens erfüllen. Die Studierenden dürfen dabei „nicht als bloße *Skill-Empfänger(innen)* [sic!] gesehen werden“, sondern vielmehr als individuelle und produktive Lernende, „die sich eigenverantwortlich um ihre eigene Entwicklung kümmern“ (Ehlers, 2020, S. 210). Eine grundlegende Voraussetzung dafür ist, dass an den Pädagogischen Hochschulen an die Stelle eines Steuerungsdenkens, das behavioristischen und kognitivistischen Ansätzen folgt, ein Ermöglichungsdenken, das konstruktivistische Ansätze im Blick hat (Reinmann, 2005), tritt.

Inwiefern die angestellten Überlegungen zur Förderung von *Future Skills* im neuen Mastercurriculum beitragen und damit als Eckpunkte eines neuen Kompetenzentwicklungsmodells für Lehrpersonen der Berufsbildung gelten können, wird eine Evaluierung des ersten Durchgangs des Masterstudiums zeigen.

5. Literatur

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Baumgartner, P. (2004). The Zen Art of Teaching – Communication and Interactions in eEducation. In *Proceedings of the International Workshop ICL2004*. Villach, 29. September – 1. Oktober 2004. Kassel University Press. http://peter.baumgartner.name/wp-content/uploads/2012/12/Baumgartner_2004_The-Zen-Art-of-Teaching.pdf
- Baumgartner, P. (2014). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden: Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Waxmann.
- Baumgartner, P., & Bauer, R. (2010). *Handlungsmuster und Ganzheitlichkeit – Implikationen des Muster-Ansatzes von Christopher Alexander für die Didaktik. Unveröffentlichtes Manuskript*. Donau Universität Krems. https://imb.donau-uni.ac.at/themetest/wp-content/uploads/2012/12/Baumgartner_Bauer_2010_Handlungsmuster-und-Ganzheitlichkeit.pdf
- Boehm, B. W. (1988). A spiral model of software development and enhancement. *Computer*, 21(5), 61-72. <https://ieeexplore-ieee-org.uaccess.univie.ac.at/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=59>
- Braunsteiner, M. L., Schnider, A., & Zahalka, U. (Hrsg.). (2014). *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. Leykam. https://onlinecampus.virtuelle-ph.at/pluginfile.php/43796/coursecat/description/Grundlagen_und_Materialien_zur_Curriculumentwicklung_Druckversion.pdf

- Buchner, U., & Leitner, G. (2018). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung Austria – EVA: Handreichung zur überarbeiteten Neuauflage – Poster 2015*. TNE Thematisches Netzwerk Ernährung. http://thematischesnetzwerkernaehrung.at/?download=2018_EVA_Handreichung_Poster2015.pdf
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Springer VS.
- Erpenbeck, J. F. (2020). Hochschulen der Zukunft. In *Studium der Zukunft – Absolvent(inn)en der Zukunft* (S. 65–82). Springer VS.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M., & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann.
- Reinmann, G. (2005). *Blended Learning in der Lehrerbildung: Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen* (1., Aufl.). Pabst Science Publishers.
- Ryle, G. (1945). Knowing How and Knowing That: The Presidential Address. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 46, 1–16. <http://www.jstor.org/stable/4544405>
- Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E., & Bender, E. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. HRK Projekt nexus. https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/nexus/fachgutachten_kompetenzorientierung_schaper.pdf
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Stifterverband, & McKinsey (2018). *Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen. Diskussionspapier 1*. <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/6360>
- Suessenbach, F., Winde, M., Klier, J., & Kirchherr, J. (2021). *Future Skills 2021: 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel. Diskussionspapier 3*. <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/10547>

Anhang

A Das Konzept der Evaluierung der Pädagog*innenbildung NEU Sekundarstufe Berufsbildung in Österreich

A1 Übersicht der berufsbildenden mittleren und höheren Berufsschulen (nicht abschließend)

Bereich	Schulen	Dauer	Abschluss
Technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Schulen	Höhere technische Lehranstalten (HTL)	5 Jahre	Reife- oder Diplomprüfung
	Fachschulen HTL mit Sonderform Werkmeisterschulen	3–4 Jahre Werkmeister- schulen 4 Semester	Abschlussprüfung
	Kolleg für Berufstätige	4 oder 6 Semester	Diplomprüfung
	Aufbaulehrgang für Berufstätige	5 oder 7 Semester	Reife- und Diplomprüfung
Schulen für Sozialberufe	Höhere Lehranstalt für Sozialbetreuung und Pflege	5 Jahre	Reife- und Diplomprüfung + Diplom zur Pflegeassistentenz
	Fachschule für Sozialberufe	3 Jahre	Abschlussprüfung
Bildungsanstalten für Sozialpädagogik (BASOP)	Bildungsanstalt	5 Jahre	Reife- und Diplomprüfung
	Kolleg	4 Semester	Diplomprüfung
Kaufmännische Schulen	Handelsakademien	5 Jahre	Reife- und Diplomprüfung
	Handelsschulen	3 Jahre	Abschlussprüfung
	Kolleg	4 Semester	Diplomprüfung
	Aufbaulehrgang	3 Jahre	Reife- und Diplomprüfung
Land- und forstwirtschaftliche Schulen	Höhere Land- und forstwirtschaftliche Schulen	5 Jahre	Reife- und Diplomprüfung
	Land- und forstwirtschaftliche Fachschulen	1–4 Jahre	Abschlussprüfung
Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP)	Bildungsanstalt	5 Jahre	Reife- und Diplomprüfung
	Fachschule für pädagogische Assistenzberufe	3 Jahre	Abschlussprüfung
	Kolleg	4 Semester	Diplomprüfung
	Aufbaulehrgang	3 Jahre	Reife- und Diplomprüfung

Bereich	Schulen	Dauer	Abschluss
Schulen für Tourismus	Höhere Lehranstalt für Tourismus	5 Jahre	Reife- und Diplomprüfung
	Hotelfachschule	3 Jahre	Abschlussprüfung
	Kolleg	4 Semester	Diplomprüfung
	Aufbaulehrgang	3 Jahre	Reife- und Diplomprüfung
Schulen für Mode	Höhere Lehranstalt für Mode	5 Jahre	Reife- und Diplomprüfung
	Fachschule für Mode	3 Jahre	Abschlussprüfung
Schulen für wirtschaftliche Berufe	Höhere Lehranstalt	5 Jahre	Reife- und Diplomprüfung
	Fachschule	3 Jahre, sowie 1+2 Jahre	Abschlussprüfung
	Kolleg	4 Semester	Diplomprüfung
	Aufbaulehrgang	3 Jahre	Reife- und Diplomprüfung

B Curriculumsanalyse

B1 Angaben zu analysierten Curricula

	Titel des Curriculums	Dateiname	Veröffentlichung
Verbund West	Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereiche Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe	SEKBB_BAC_DA_TG_Juni18_EVWest	Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Tirol, Studienjahr 2017/18, 29.06.2018, 17. Stück
	Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich INFORMATION und KOMMUNIKATION	SEKBB_BAC_IK_Juni18_PHT	Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Tirol, Studienjahr 2017/18, 29.06.2018, 20. Stück
	Curriculum für das Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Soziales	SEKBB_BAC_SOB_FINAL_Juni19	Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Tirol, Studienjahr 2018/2019, 24.06.2019, 26. Stück
	Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Erziehung – Bildung – Entwicklungsbegleitung	SEKBB_BAC_ErzBildgEntw_Juni18_EVWest	Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Tirol, Studienjahr 2017/18, 29.06.2018, 21. Stück
	Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich ERNÄHRUNG	SEKBB_BAC_E_final	Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Tirol, Studienjahr 2017/18, 29.06.2018, 19. Stück
	Curriculum Facheinschlägige Studien ergänzendes Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung	SEKBB_BAC_FESEinkl_EVWest_Juni18	Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Tirol, Studienjahr 2017/18, 29.06.2018, 18. Stück
Verbund Mitte	Curriculum Bachelorstudium. Entwicklungsverbund Mitte, Sekundarstufe Berufsbildung, Fachbereich DUALE AUSBILDUNG sowie TECHNIK UND GEWERBE	BAC-Curriculum_PH_OÖ_DATG	Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
	Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung, FACHBEREICH INFORMATION UND KOMMUNIKATION (ANGEWANDTE DIGITALISIERUNG)	2020.06.10__IK__angewandte_Digitalisierung__	Pädagogische Hochschule Oberösterreich, genehmigt Version vom 13. Juni 2018
	Curriculum Bachelorstudium, Sekundarstufe Berufsbildung, FACHBEREICH SOZIALES	BAC-Curriculum_PH_OÖ_SOB	Pädagogische Hochschule Oberösterreich
	Curriculum Bachelorstudium, Sekundarstufe Berufsbildung, Fachbereich ERZIEHUNG – BILDUNG – ENTWICKLUNGSBEGLEITUNG	BAC-Curriculum_PH_OÖ_EBE	Pädagogische Hochschule Oberösterreich
	Curriculum Bachelorstudium, Sekundarstufe Berufsbildung, FACHBEREICH ERNÄHRUNG	BAC-Curriculum_PH_OOE_E_NEU	Pädagogische Hochschule Oberösterreich
	Curriculum Bachelorstudium, Entwicklungsverbund Mitte, Sekundarstufe Berufsbildung, FACHEINSCHLÄGIGE STUDIEN ERGÄNZENDE STUDIEN	BAC-Curriculum_PH_OÖ_FSES	Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig

	Titel des Curriculums	Dateiname	Veröffentlichung
Verbund Nord-Ost	Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung im Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe	Curriculum_BAC_EWS_Duale Berufsausbildung_Technik_Gewerbe_2020-06-29	Pädagogische Hochschulen Wien und Niederösterreich
	Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Information und Kommunikation (Angewandte Digitalisierung)	Curriculum_BAC_IK_2020-10-01	Pädagogische Hochschule Wien
	Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung, Bachelorstudium für das Lehramt im Fachbereich Soziales	BAC_SOZ_Curriculum_2_April_2019	Pädagogische Hochschule Wien
	Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung, Bachelorstudium für das Lehramt im Fachbereich Erziehung – Bildung – Entwicklungsbegleitung	BAC_EBE_Curriculum_2_April_2019	Pädagogische Hochschule Wien
	Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Ernährung	Curriculum_BAC_EWS_Ernaehrung_2020-06-29	Pädagogische Hochschule Wien
	Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung, Bachelorstudium für das Lehramt Facheinschlägige Studien ergänzende Studien	BAC_FESE_Curriculum_gen_1_Juli_2018	Pädagogische Hochschulen Wien
	Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Mode und Design	Curriculum_BAC_EWS_Mode-Design_2020-06-29	Pädagogische Hochschule Wien
Verbund Süd-Ost	Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung im Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe	MB_52_SEK_BB_Bachelorstudium_DATG_20-21	Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Studienjahr 2020/21, 25.06.2021, 52. Stück
	Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung im Fachbereich Information und Kommunikation (Angewandte Digitalisierung)	MB_48_SEK_BB_Bachelorstudium_IK_20-21	Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Studienjahr 2020/21, 23.06.2021, 48. Stück
	Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung im Fachbereich Soziales	MB_51_SEK_BB_Bachelorstudium_FB_Soziales_20-21	Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Studienjahr 2020/21, 25.06.2021, 51. Stück
	Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung im Fachbereich Erziehung – Bildung und Entwicklungsbegleitung	MB_53_SEK_BB_Bachelorstudium_FB_EBE_20-21	Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Studienjahr 2020/21, 25.06.2021, 53. Stück
	Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung im Fachbereich Ernährung	MB_49_Sek_BB_Bachelorstudium_E_20-21	Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Studienjahr 2020/21, 23.06.2021, 49. Stück
	Curriculum für das Bachelorstudium im Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung Facheinschlägige Studien ergänzende Studien zur Erlangung eines Lehramtes in der Sekundarstufe Berufsbildung	MB_64_SEK_BB_Bachelorstudium_FSES_final	Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Studienjahr 2018/19, 28.06.2019, 64. Stück

	Titel des Curriculums	Dateiname	Veröffentlichung
HAUP	Bachelorstudium Agrarbildung und Beratung Lehramt Sekundarstufe (Berufsbildung) Fachbereich Land- und Forstwirtschaft sowie Agrar und Ernährung. Befähigung für den land- und forstwirtschaftlichen Beratungs- und FörderungSDienst. Studienbeginn 2020/21, Studienplanversion V19	Curriculum- ABB240-1_27112020	HOCHSCHULE FÜR AGRAR- UND UMWELTPÄ- DAGOGIK WIEN
	Bachelorstudium Umweltbildung und Beratung Lehramt Sekundarstufe (Berufsbildung) Fachbereich Naturwissenschaften (Umwelt) Befähigung für den land- und forstwirtschaftlichen Beratungs- und FörderungSDienst. Studienbeginn 2020/21, Studienplanversion V20	UBB240_03072020_ HP	HOCHSCHULE FÜR AGRAR- UND UMWELTPÄ- DAGOGIK WIEN
	Bachelorstudium A g r a r – / U m w e l t p ä d a g o g i k, Facheinschlägige Studien ergänzende Studien Curriculum 60 ECTS-Anrechnungspunkte, Studienbeginn 2020/21, Studienplanversion V20	HPV20- AUP60_27042020	HOCHSCHULE FÜR AGRAR- UND UMWELTPÄ- DAGOGIK WIEN

B2 Codesystem

Liste der Codes	Memo
nicht zuordenbar	21 Nennungen
Bildungsaufgabe und Selbstverständnis	
System, Organisation	Alle LeKo im Zusammenhang mit System oder Organisation
umfassendes Verständnis für Aufgabe (Bildung)	PädagogInnen haben ein umfassendes Verständnis ihrer Aufgabe, die im allgemeinsten Sinn mit „Bildung“ umschrieben werden kann. Sie reicht von der Vermittlung fachlicher Kompetenzen, über die Förderung von Kindern und Jugendlichen in deren individueller Entwicklung, Werte- und Gesundheitsorientierung, bis hin zur Beteiligung an der Zukunftsgestaltung der Gesellschaft durch die Mitwirkung an und Initiierung von relevanten Diskursen.
Verständnis für aufeinander bezogene Bildungsprozesse	Wenn auch die einzelne Pädagogin/ der einzelne Pädagoge nur in einem kleinen Segment verantwortlich tätig sein kann, versteht sie/ er die vielfältigen Bildungsprozesse doch als aufeinander bezogen.
Versteht sich als Mitglied einer Profession	Wenn auch die einzelne Pädagogin/ der einzelne Pädagoge nur in einem kleinen Segment verantwortlich tätig sein kann, versteht sie/ er sich selbst als Mitglied einer Profession, die in ihrer Gesamtheit für Bildung im umfassenden Sinn Verantwortung trägt.
Bewusstsein für Spannungsfeld	PädagogInnen sind sich des Widerspruchs zwischen dem Normierungsauftrag von Bildungsinstitutionen – Individuen sollen über bestimmte gesellschaftlich als wichtig angesehene Kompetenzen verfügen – und der Förderung der individuellen Entwicklung von Lernenden bewusst und können mit diesem Spannungsfeld umgehen.
Wissen_Reflexion_Infragestellung_Normen	Sie wissen und reflektieren darüber, dass Bildung deutlich über das Normierbare hinausgeht und letztlich auch die In-Frage-Stellung der Normen durch die Individuen ermöglichen muss.
Basis wissenschaftliche Erkenntnisse	PädagogInnen üben ihre Tätigkeit auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse aus, wobei sie sich der Vorläufigkeit wissenschaftlicher Befunde bewusst sind.
Basis praktische Erfahrung	Als zweite Quelle für ihr professionelles Handeln ziehen sie individuelle und im Diskurs der pädagogischen Profession vermittelte praktische Erfahrung heran.
Zusammenspiel Wissenschaft und praktische Erfahrung	Sie beziehen beide Quellen, Wissenschaft und reflexive Praxis, aufeinander und verstehen dies als generelle Grundlage ihrer Profession.
Entscheidungen treffen ohne Erfahrung	Sie sind sich auch der Tatsache bewusst, dass es notwendig ist, pädagogische Entscheidungen zu treffen, auf die sie situativ weder auf wissenschaftliche Erkenntnisse noch auf Erfahrung zurückgreifen können.
Professionsverständnis	
Dynamisch, interdisziplinär und als sich ständig weiterentwickelnd	PädagogInnen verstehen ihren Beruf als dynamisch, interdisziplinär und als sich ständig weiterentwickelnd.
Reflexion Rollenverständnis_Kompetenzen	Sie haben die Bereitschaft, laufend ihr Rollenverständnis, ihre Lernbiografie, ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihre Kompetenzen zu reflektieren.
Diskursfähigkeit	Im Reflexionsprozess sind Diskursfähigkeit, Kollegialität, Teamfähigkeit und Differenzfähigkeit von besonderer Relevanz.

Kollegialität, Teamfähigkeit	Im Reflexionsprozess sind Diskursfähigkeit, Kollegialität, Teamfähigkeit und Differenzfähigkeit von besonderer Relevanz.
Differenzfähigkeit	Im Reflexionsprozess sind Diskursfähigkeit, Kollegialität, Teamfähigkeit und Differenzfähigkeit von besonderer Relevanz.
Sich der Vorbildfunktion bewusst sein und sich entsprechend verhalten	PädagogInnen sind sich ihrer Vorbildfunktion bewusst und verhalten sich entsprechend.
Belastungsfähigkeit	Sie können ihre Belastungsfähigkeit im Berufsalltag einschätzen und kennen Strategien, mit Belastungen umzugehen.
Mit der Profession und den relevanten Wissenschaften in Kontakt	PädagogInnen stehen mit der Profession und den relevanten Wissenschaften in Kontakt.
Professionsbewusstsein_qualitätsorientiert handeln	PädagogInnen haben ein begründetes Professionsbewusstsein und den Willen, entsprechend qualitätsorientiert zu handeln.
Qualitätssicherung und -entwicklung	Sie können Maßnahmen zur Qualitätssicherung- und -entwicklung im Bildungswesen auf das eigene Handlungsfeld hin beurteilen und reflektiert anwenden.
regelmäßige berufsbegleitende Fortbildung ist eine Selbstverständlichkeit	Für PädagogInnen ist regelmäßige berufsbegleitende Fortbildung eine Selbstverständlichkeit.
Weiterentwicklung ihrer Institution (nach Fortbildung)	Sie verknüpfen diese mit der Weiterentwicklung ihrer Institution, für die sie sich mitverantwortlich fühlen.
Allgemeine pädagogische Kompetenz	
Lernende verantworten Lernen	Sie sehen die von ihnen begleiteten Lernenden als verantwortlich für ihr eigenes Lernen und wissen, wie sie diese dabei unterstützen.
Unterricht planen, durchführen, evaluieren	Alle LeKo im Zusammenhang mit Unterricht planen, durchführen und evaluieren.
Vermittlungs- und Förderkompetenz	PädagogInnen haben ein hohes Maß an Vermittlungs- und Förderkompetenz.
Pädagogisches Wissen und Bildungswissenschaftliche Kenntnisse	Sie verfügen über entsprechendes pädagogisches Wissen und über bildungswissenschaftliche Kenntnisse insbesondere in psychologischen Grundlagen der Entwicklung, der Motivationsförderung sowie der Förderung von Lernkompetenzen. Qualitätskriterien von Unterricht in Theorie und Praxis.
Differenzierung und Individualisierung	Sie sind in der Lage, Differenzierung und Individualisierung als pädagogische Prinzipien zu realisieren.
Kompetenzdiagnostik und Lernstands- und Leistungsmessungen	Sie können Kompetenzdiagnostik und Lernstands- und Leistungsmessungen als Basis von Förderung und Leistungsbewertung einsetzen.
Lernergebnisorientiertes Handeln; Verantwortung für Lernergebnisse	Es ist ein Grundprinzip für sie, lernergebnisorientiert zu handeln und Verantwortung für Lernergebnisse zu übernehmen.
Lebensbegleitende Lernende; Fördern entsprechender Einstellungen	Sie verstehen sich selbst als lebensbegleitend Lernende und fördern entsprechende Einstellungen und Kompetenzen bei den von ihnen betreuten Lernenden.

Fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz	
Wissenschaftlich fundierte Kenntnisse und Fähigkeiten	PädagogInnen verfügen über wissenschaftlich fundierte Kenntnisse und Fähigkeiten in den für ihre pädagogische Tätigkeit relevanten Wissenschaften und Künsten sowie im Bereich der Künste über ästhetische Lernerfahrungen.
Bildungsrelevanz fachlicher Inhalte reflektieren auf Lehr- bzw. Bildungspläne transferieren	Sie sind in der Lage, über die Bildungsrelevanz fachlicher Inhalte zu reflektieren und können diese im Hinblick auf die jeweiligen Lehr- bzw. Bildungspläne transferieren sowie für verschiedene Zielgruppen aufbereiten.
Lernprozesse initiieren, steuern und reflektieren	Sie können fachliche Lernprozesse initiieren, steuern und reflektieren.
Fachbezogene Diagnose- und Förderkompetenz	Sie verfügen über fachbezogene Diagnose- und Förderkompetenz.
Fächerübergreifend zusammenwirken	Auch im fächerübergreifenden Zusammenwirken können sie entsprechende Unterrichtsprinzipien umsetzen.
Methodenrepertoire / Methoden fach- und situationsadäquat einsetzen	PädagogInnen verfügen über ein reichhaltiges Methodenrepertoire, das unterschiedliche Arbeits-, Sozial- und Präsentationsformen umfasst. Sämtliche Methoden können sie fach- und situationsadäquat einsetzen und (weiter)entwickeln.
Medien und Arbeitsmaterialien verwenden	Sie können Medien und Arbeitsmaterialien entsprechend dem Stand der bildungstechnologischen Entwicklung verwenden.
Können Rahmenbedingungen für die Entfaltung kreativer Potential	Sie sind auch in der Lage Rahmenbedingungen für die Entfaltung kreativer Potentiale zu schaffen.
Diversitäts- und Genderkompetenz	
Individuen nach jeweiligen Möglichkeiten fördern	Ausgehend von ihrem Selbstverständnis, Lernende in den Mittelpunkt zu stellen, sind PädagogInnen in der Lage, Individuen gemäß ihrer jeweiligen Möglichkeiten angemessen zu fördern und auf deren Stärken und Bedarfe einzugehen.
Inklusive Grundhaltung_fundierte wissenschaftliche Kenntnisse	PädagogInnen haben eine inklusive Grundhaltung und fundierte wiss. Kenntnisse, mit Diversität im Rahmen eines instit. Gesamtkonzeptes umzugehen.
Vielfalt der Lernenden für Tätigkeit nutzen	PädagogInnen können die Vielfalt der Lernenden, z. B. in Bezug auf Migrationshintergrund, sprachliche Bildung (Mehrsprachigkeit, Deutsch als Bildungssprache, Deutsch als Zweitsprache), Geschlecht, besondere Bedarfe, kulturelle Aspekte, sozio-ökonomischen Status, Bildungshintergrund, Erwartung und Anspruch an das Bildungswesen, für ihre Tätigkeit produktiv nutzen.
Jegliche Kompetenz als Ressource und Potenzial ansehen	Sie sehen jegliche Kompetenz als Ressource und Potential an.
Gefahr stereotyper Zuschreibungen	Sie sind sich der Gefahr stereotyper Zuschreibungen bewusst und können damit reflektiert umgehen.
Wissen soziale_kulturelle Kontexte Möglichkeiten Grenzen Handelns	Ihr Wissen um soziale und kulturelle Kontexte versetzt sie in die Lage, Möglichkeiten und Grenzen ihres Handelns zu erkennen.

Soziale Kompetenz	
Wissen Gestaltung sozialen Beziehungen_ koop. Arbeitsformen	PädagogInnen verfügen über theoretisches und praktisches Wissen zur Gestaltung von sozialen Beziehungen und kooperativen Arbeitsformen.
Aufbau vertrauensvoller Beziehungen_ Gestaltung eines kooperativ	Sie wissen, wie diese Kenntnisse zum Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu den Lernenden sowie zur Gestaltung eines kooperativen institutionellen Lebens im Austausch mit den KollegInnen genutzt werden können und nehmen ihre diesbezügliche Verantwortung wahr.
Fundierte Kenntnisse über Dynamiken in Lerngemeinschaften	Sie haben fundierte Kenntnisse über Dynamiken in Lerngemeinschaften.
Förderung soziale Kompetenzen	Sie können soziale Kompetenz bei Lernenden insbesondere zum Arbeiten in Gruppen fördern.
Kompetenzen Konflikte_ Gewaltprävention	Sie verfügen über Kompetenzen zum Umgang mit Konflikten und zur Prävention von Gewalt.
Mit Eltern, Erziehungsberechtigten und dem sozialen Umfeld ihre	PädagogInnen wissen, wie sie mit Eltern, Erziehungsberechtigten und dem sozialen Umfeld ihrer Institution kommunizieren und kooperieren können und verstehen ihre diesbezügliche Verantwortung.
Fundierte Beratungskompetenz	PädagogInnen haben fundierte Beratungskompetenz, die sie situationsadäquat und reflektiert im Umgang mit Lernenden, deren Erziehungsberechtigten sowie im Umgang mit KollegInnen einsetzen.

C Interviewstudie

C1 Interviewleitfaden

A: gesetzlich verankerte professionelle Kompetenzen von Pädagog*innen (20 Minuten)

Kompetenzbegriff

Im Dokument «Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen – Zielperspektive. Vorschlag des Entwicklungsrats vom 3. Juli 2013» wird der Kompetenzbegriff bewusst nicht näher definiert. Was verstehen Sie persönlich unter professionellen Kompetenzen von Pädagog*innen?

Stellenwert des Dokumentes „professionelle Kompetenzen von Pädagog*innen- Zielperspektive“

Wurde in Ihrem Fachgremium und/oder der Hochschulleitung über das Dokument „professionellen Kompetenzen – Zielperspektive“ gesprochen? Gab es eine Weiterbildung / Einführung dazu?

Sind Ihrer Meinung nach alle für die heutige Zeit relevanten Kompetenzbereiche in der Zielperspektive bzw. im HG 2005 berücksichtigt?

Je nach Antwort:

In der Zielperspektive wird digitale Kompetenz nur am Rand erwähnt. Wie schätzen Sie den Stellenwert der Digitalisierung fürs Profil ein? Wo würden Sie diese Kompetenz verankern?

4K-Modell: U.a. Andreas Schleicher, OECD-Direktor des Direktorats für Bildung, betonte die herausragende Bedeutung der vier Kompetenzen Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken für Lernende des 21. Jahrhunderts. Diese Kompetenzen sind als 4K-Modell bekannt und sollen nebst anderen Schüler*innen auf zukünftige Herausforderungen in einer zunehmend automatisierten (Arbeits-)welt vorbereiten. Sehen Sie die 4 Ks in der Zielperspektive berücksichtigt? Falls nein, zu welchem Kompetenzbereich würden Sie diese zuordnen? Finden Sie die 4 Ks für die Lehrerbildung überhaupt relevant?

Müssten die Kompetenzbereiche für Pädagog*innen in der **Berufsbildung** anders formuliert sein als jene der Allgemeinbildung? Inwiefern?

Wenn Sie das Gesetz zu den zu berücksichtigenden Kompetenzbereichen (HG 2005, § 74a Abs. 1 Z4) ändern könnten, würden Sie das tun? Und wenn ja, inwiefern?

B: die Curricula Ihrer Institution (15 Minuten)**Erstellung des Curriculums**

Inwiefern erachten Sie die vom damaligen Entwicklungsrat ausgearbeiteten professionellen Kompetenzen, welche auch im HG 2005 § 74a Abs. 1 Z4 verankert sind, als nützlich für die Curriculumsentwicklung?

Welches waren die Gründe/Was könnten die Gründe sein, bei den erwarteten Lernergebnisse/ Kompetenzen die vorgeschlagenen Kompetenzbereiche des Entwicklungsrates nicht «eins-zu-eins» zu übernehmen?

Status-Quo des Curriculums

Gibt es Kompetenzbereiche, die Ihrer Meinung nach in „Ihrem“ Curriculum im Qualifikationsprofil oder bei den Modulen zu wenig Berücksichtigung finden?

Der QSR bemängelt im Bericht an den Nationalrat 2020 eine fehlende Abstimmung zwischen den Lehr-/Lernmethoden, der Prüfungsformen/-methoden und den angestrebten Lernergebnisse / Kompetenzen in den Curricula. Wie sehen Sie es? Wie sollte man vorgehen, um dieses Problem zu beheben?

Wie erleben Sie den Austausch mit dem QSR bezüglich der Curriculumsentwicklung? Erkennen Sie Optimierungsbedarf?

C: Wahrnehmung der Umsetzung der Curricula sowie Wirksamkeit der Ausbildung (15 Minuten)**Erreichung Kompetenzprofil**

Inwiefern sehen Sie das Ziel erreicht, dass Student*innen während ihrer Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule die im Kompetenzprofil formulierten Kompetenzen erwerben?

In welchen Kompetenzbereichen erlangen Ihrer Meinung nach Student*innen ein hohes bzw. geringes Kompetenzlevel? Falls es zu unterschiedlichen Kompetenzlevels kommt, woran könnte das liegen?

Evt. Frage zu Level, Entwicklungsmodell

Wie viel Kompetenz brauchen Student*innen, um in den Lehrer*innenberuf einzusteigen?

Nehmen Sie Unterschiede in der Kompetenzentwicklung zwischen Student*innen z. B. verschiedener Fachbereiche wahr? Und falls ja, wieso? Unterschiede Vollzeitstudium und berufsbegleitendes Studium?

Wie wird an Ihrer Pädagogischen Hochschule die Erreichung der Lernergebnisse / Kompetenzen, die im Qualifikationsprofil beschreiben sind, sichergestellt bzw. überprüft? Beispielsweise anhand einer berufspraktischen Abschlussprüfung?

Student*innen-Perspektive

Denken Sie, dass Student*innen das Curriculum / das Qualifikationsprofil ihres Fachbereichs kennen?

Ist es Ihrer Pädagogischen Hochschule wichtig, dass Student*innen das Curriculum kennen?

Warum (nicht)? Gibt es eine Veranstaltung (Vorlesung, Seminar), in der das Qualifikationsprofil als Ganzes besprochen und in ein Gesamtkonzept eingebettet wird?

Alte – neue Ausbildung	
Kennen Sie die alte Ausbildung?	
Falls nein:	Falls ja:
Gab es bei Ihrem Start an der PH eine Einführung zu Kompetenzmodellen, Kompetenzorientierung, zu kompetenzorientiertem Prüfen?	Was hat sich Ihrer Meinung nach seit der Umstellung auf eine kompetenzorientierte Ausbildung verändert; z. B. Motivation, professionelleres Auftreten, höhere Reflexionsfähigkeit der Student*innen sowie Lehrenden an PH?
Wie wurden Lehrende an PH auf die Umstellung zur Kompetenzorientierung vorbereitet? Gab es Weiterbildungen?	Werden neue Formen des Lehrens und Lernens eingesetzt? Werden neue Formen des Prüfens eingesetzt?
	Alle Student*innen müssen neu – in den Fachbereichen EBE (früher 15 ECTS-AP) und FESES (12–15 ECTS-AP) müssen mehr ECTS Punkte erreicht werden und – in den Fachbereichen IKAD & E wird ein Master verlangt. Wie würden Sie einer kritischen Person die Notwendigkeit eines verlängerten Studiums begründen? Wie jene eines „bezahlten“ Vollzeitsemesters an einer Pädagogischen Hochschule (DATG)?
	Welche Nachteile hatte Ihrer Meinung nach das alte Studium im Vergleich zum Neuen? Welche Vorteile?

D: Hinweise / Anregungen für Fragebogenentwicklung (10 Minuten)

Unsere Bestrebung ist es, u.a. eine quantitative Befragung zur Erreichung des Kompetenzprofils von Student*innen während der Ausbildung durchzuführen.

Welche Kompetenzbereiche müssen Ihrer Meinung nach in einer Befragung zwingend abgedeckt werden?

Was müsste Ihrer Meinung nach bei der Evaluierung der Pädagog*innenbildung Sekundarstufe Berufsbildung im Vergleich zu jener der Allgemeinbildung zusätzlich/ besonders aufgenommen werden? Was zeichnet die Lehrerbildung der Sekundarstufe Berufsbildung speziell aus?

Was würde Sie in Bezug auf die Wirksamkeit der Ausbildung interessieren? Was wären für Sie Indikatoren von Wirksamkeit?

Haben Sie sonstige Anregungen zur Befragung oder zum Projekt im Allgemeinen?

D Fragebogenerhebung Student*innen

D1 Fragebogen

Einwilligung	
Ich habe die Informationen zum Datenschutz und zur Verwendung der Daten verstanden und nehme freiwillig an der Studie teil. Meine Angaben dürfen für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden.	1 = Ja 2 = Nein
Datenschutzzerklrung anzeigen	Befragung wird abgebrochen.
Durchführung	
Haben Sie diese Onlinebefragung schon einmal ausgefüllt? [obligatorisch]	1. Nein 2. Ja [Abbruch der Onlinebefragung, Anzeige des folgenden Textes: „Vielen Dank, dass Sie die Onlinebefragung bereits zu einem früheren Zeitpunkt ausgefüllt haben. Sie dürfen das Browserfenster nun schließen.“]
I Fragen zum Studium und zur Person	
Zu Beginn stellen wir Ihnen Fragen zum Studium und zu Ihrer Person. Diese Angaben helfen uns, mögliche Unterschiede in den Ergebnissen zu verstehen. Außerdem tragen sie dazu bei, dass wir die Lehrveranstaltungen Ihrer Hochschule zuordnen können.	
I.1 Kontext der Befragung	
Fällen Sie diese Onlinebefragung während einer Lehrveranstaltung aus?	1. Ja 2. Nein
I.2 Verbund	
In welchem Verbund haben Sie seit Beginn Ihres Lehramtsstudiums studiert? Mehrfachnennungen sind möglich. [obligatorisch]	1. Verbund NORD-OST (Niederösterreich, Wien) 2. Verbund MITTE (Oberösterreich, Salzburg) 3. Verbund SUD-OST (Burgenland, Kärnten, Steiermark) 4. Verbund WEST (Tirol, Vorarlberg)
Filter-Frage: An welchen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten besuchen Sie zurzeit Lehrveranstaltungen? Mehrfachnennungen sind möglich.	1. Pädagogische Hochschule Wien 2. Pädagogische Hochschule Niederösterreich 3. Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik 4. Universität für Bodenkultur Wien 5. Pädagogische Hochschule Oberösterreich 6. Pädagogische Hochschule Salzburg „Stefan Zweig“ 7. Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule 8. Pädagogische Hochschule Steiermark 9. Private Pädagogische Hochschule Stiftung Burgenland 10. Pädagogische Hochschule Tirol 11. Pädagogische Hochschule Vorarlberg 12. Andere (freies Textfeld)

1.3 Fragen zum Studium (Semester, ECTS-AP)	
In welchem Lehrgang studieren Sie derzeit?	1. im Bachelor 2. im Master 3. in einem Hochschullehrgang (HLG)
[obligatorisch]	
Filter-Frage, wenn mit 1 beantwortet:	1. Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe 2. Facheinschlägige Studien Ergänzende Studien 3. Information und Kommunikation 4. Umweltbildung und Beratung 5. Agrarbildung und Beratung 6. Ernährung 7. Mode und Design 8. Erziehung – Bildung – Entwicklungsbegleitung 9. Soziales 10. Agrarbildung und Beratung für Berufspraktiker*innen 11. Agrar- und Umweltpädagogik für Akademiker*innen 12. Anderes (freies Textfeld)
In welchem Fachbereich studieren Sie?	
[obligatorisch]	
Filter-Frage, wenn mit 2 beantwortet:	1. Medienpädagogik 2. Educational Media 3. Medieninformatik Fachbereich IK 4. Medienmanagement im Fachbereich IK 5. Modemanagement im Fachbereich Mode und Design 6. Sozial- und Gesundheitsmanagement im Fachbereich Ernährung 7. Ernährungskommunikation und Gesundheitsförderung 8. Nachhaltigkeitsmanagement in Gesundheit und Ernährung 9. Erwachsenenbildung und Weiterbildungsmanagement 10. Inklusive Pädagogik und Integrative Berufsausbildung 11. Inklusive Pädagogik 12. Inklusive berufliche Bildung 13. Diversity 14. Heterogenität in der Berufsbildung 15. Persönlichkeitsbildung, soziale Kompetenz und politische Bildung 16. Personal- und Sozialkompetenz 17. Qualitäts- und Prozessmanagement 18. Umweltpädagogik und Beratung 19. Agrarpädagogik und Beratung 20. Anderes (freies Textfeld)
In welchem Bereich studieren Sie?	
In welchem Semester studieren Sie derzeit (gezählt ab Studienbeginn des Lehramts)? [obligatorisch]	1.–30. Semester (oder höher) [Drop-Down Menü]
Filter-Frage für Bachelor-Student*innen	Zahleneingabe
Wie viele ECTS-Anrechnungspunkte haben Sie in Ihrem Bachelorstudium bisher absolviert?	(min. 0 ECTS-AP bis max. 240 ECTS-AP)
Filter-Frage für Master-Student*innen	Zahleneingabe
Wie viele ECTS-Anrechnungspunkte haben Sie in Ihrem Masterstudium bisher absolviert?	(min. 0 ECTS-AP bis max. 60 ECTS-AP)
Wie viele ECTS-Anrechnungspunkte haben Sie in Ihrem Hochschullehrgang-Studium bisher absolviert?	Zahleneingabe
	(min. 0 ECTS-AP bis max. 60 ECTS-AP)

1.4 Fragen zur Berufstätigkeit	
Bitte geben Sie an, ob Sie neben dem Studium arbeiten. [Mehrfachantworten]	1. Ich arbeite bereits als Lehrperson an einer Schule. 2. Ich arbeite in einem anderen pädagogischen Bereich (z. B. Nachhilfe). 3. Ich arbeite in einem anderen, nicht pädagogischen Bereich. 4. Ich arbeite nicht neben dem Studium.
Filter-Frage, wenn mit 1 beantwortet:	Zahleneingabe (min. 1, max. 60)
Bitte geben Sie an, wie viele Unterrichtsstunden pro Woche Sie neben dem Studium derzeit als Lehrperson unterrichten (exkl. Vor- und Nachbereitungszeit).	
Filter-Frage, wenn mit 2 beantwortet:	Zahleneingabe (min. 1, max. 60)
Bitte geben Sie an, wie viele Stunden pro Woche Sie derzeit durchschnittlich neben dem Studium in einem anderen pädagogischen Bereich (z. B. Nachhilfe) arbeiten.	
Filter-Frage, wenn mit 3 beantwortet:	Zahleneingabe (min. 1, max. 60)
Bitte geben Sie an, wie viele Stunden pro Woche Sie derzeit durchschnittlich neben dem Studium in einem anderen, nicht pädagogischen Bereich arbeiten.	
Filter-Frage, wenn mit 3 beantwortet: Führen Sie ein eigenes Unternehmen?	1. Ja 2. Nein
1.5 Fragen zur Person	
Welches Geschlecht haben Sie?	1. weiblich 2. männlich 3. divers
Wie alt sind Sie (Angabe in Jahren)?	Zahleneingabe (min. 16, max. 70)
Was ist Ihr höchster Bildungsabschluss?	1. AHS-Matura (allgemeinbildende höhere Schule mit Matura) 2. BHS-Matura (berufsbildende höhere Schule mit Matura; z. B. HAK, HTL, HBLA) 3. 2- bis 4-jährige berufsbildende mittlere Schule (Fachschule, Handelsschule) und Studienberechtigungsprüfung 4. Berufsschule/Lehre und Berufsreifeprüfung 5. Gesundheits- und Krankenpflegeschule und Berufsreifeprüfung 6. Bachelor 7. Master 8. Doktorat 9. Anderer (offenes Textfeld)
Haben Sie eine Lehre abgeschlossen?	1. Ja 2. Nein
Haben Sie eine Meisterprüfung / Befähigungsprüfung absolviert?	1. Ja 2. Nein
Haben Sie Betreuungsverpflichtungen? ^a	1. Ja 2. Nein

2 Allgemeine pädagogische Kompetenz

Im Folgenden fragen wir Sie, wie Sie Ihr Wissen und Können in Bezug auf verschiedene im Lehrer*innenberuf erforderliche Tätigkeiten/Kompetenzen einschätzen. Bitte antworten Sie spontan und ehrlich. Es gibt kein Richtig und auch kein Falsch.

Folgende Kompetenzbereiche werden abgefragt: Allgemeine pädagogische Kompetenz, Diversitäts- und Genderkompetenz, Professionsverständnis, fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz, soziale Kompetenz und digitale Kompetenz.

2.1 Skala «Didaktische Kompetenz»

Nach Ihrem heutigen Stand: Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	Code	N	M	SD	rit
Ich kann meinen Unterricht so gestalten, dass sich alle Schüler*innen einer Klasse konstruktiv einbringen.	<i>fkomp1</i>	655	4.83	.86	.65
Ich kann das Interesse für meinen Unterricht bei allen Schüler*innen wecken.	<i>fkomp2</i>	655	4.59	.88	.62
Ich kann viele Schüler*innen zur Mitarbeit motivieren, selbst wenn der Stoff abstrakt und schwierig ist.	<i>fkomp4</i>	655	4.57	.87	.66
Ich kann meinen Unterricht so gestalten, dass Schüler*innen lernen, kooperativ zu arbeiten.	<i>fkomp5</i>	655	4.86	.85	.70
Ich kann in meinem Unterricht schrittweise zu selbstorganisiertem Lernen anregen.	<i>fkomp6</i>	655	4.70	.90	.63
Skala	<i>fkomp</i>	655	4.71	.68	$\alpha = .85$

Anmerkungen. Skala: 1 ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis 6 ‚trifft völlig zu‘. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur von $N = 48$.

2.2 Skala «Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung»

Nach Ihrem heutigen Stand: Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	Code	N	M	SD	rit
Ich kann leistungsschwächere(n) und leistungstärkere(n) Schüler*innen ...					
... individuell fördern.	<i>diffin1</i>	656	4.27	1.03	.66
... differenzierte Aufgaben stellen.	<i>diffin2</i>	656	4.36	1.08	.69
... differenzierte Rückmeldung geben.	<i>diffin3</i>	656	4.84	.94	.62
... zeigen, wie sie ihren individuellen Lernweg selbst kontrollieren können.	<i>diffin4</i>	656	4.30	1.06	.61
Skala	<i>diffin</i>	656	4.45	.83	$\alpha = .82$

Anmerkungen. Skala: 1 ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis 6 ‚trifft völlig zu‘. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur von $N = 47$.

2.3 Skala «Diagnostische Kompetenz»

Nach Ihrem heutigen Stand: Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	Code	N	M	SD	rit
Ich kann den Leistungsfortschritt von Schüler*innen feststellen.	diagn1	647	4.99	.92	.66
Ich kann die Leistungsunterschiede in einer Klasse korrekt einschätzen.	diagn4	647	4.91	.90	.67
Ich kann den Unterricht an das individuelle Leistungsniveau der Schüler*innen anpassen.	diagn5	647	4.57	.98	.58
Ich kann den Schwierigkeitsgrad einzelner Aufgaben einschätzen.	diagn6	647	4.85	.91	.62
Ich kann an den Fehlern der Schüler*innen erkennen, wo es Verständnisschwierigkeiten gibt.	diagn7	647	4.99	.89	.65
Skala	diagn	647	4.86	.72	$\alpha = .84$

Anmerkungen. Skala: 1 ,trifft überhaupt nicht zu' bis 6 ,trifft völlig zu'. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur von N = 56.

2.4 Skala «Klassenführungscompetenz»

Nach Ihrem heutigen Stand: Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	Code	N	M	SD	rit
Ich kann verhindern, dass Schüler*innen meine Unterrichtsstunde massiv stören.	klassf1	646	4.86	.94	.71
Ich kann in meinem Unterricht einen geregelten Ablauf etablieren.	klassf2	646	5.06	.84	.71
Ich kann meinen Schüler*innen deutlich machen, was für ein Verhalten ich von ihnen erwarte.	klassf3	646	5.21	.87	.74
Ich kann auf herausfordernde Schüler*innen angemessen reagieren.	klassf4	646	4.80	.93	.72
Ich kann eine angenehme Lernatmosphäre schaffen.	klassf5	646	5.14	.80	.66
Skala	klassf	646	5.01	.72	$\alpha = .88$

Anmerkungen. Skala: 1 ,trifft überhaupt nicht zu' bis 6 ,trifft völlig zu'. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur von N = 57.

2.5 Bilanzierende Fragen «Allgemeine pädagogische Kompetenz»**(Didaktische Kompetenz, Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung, Diagnostische Kompetenz, Klassenführungscompetenz)**

Wie hoch schätzen Sie Ihr Theoriewissen zu den eben erfragten Inhalten im Bereich „Allgemeine pädagogische Kompetenz“ ein?	1. Anfänger*in – 6. Expert*in
Wo haben Sie Ihr Theoriewissen zu den eben erfragten Inhalten im Bereich „Allgemeine pädagogische Kompetenz“ erworben?	1. Fachdidaktik 2. Fachwissenschaften 3. Bildungswissenschaftliche Grundlagen 4. pädagogisch-praktische Studien 5. Lehrtätigkeit (alle Einsätze, die Sie nebst PPS in einer Schule hatten) 6. Außerhalb der Ausbildung und der Lehrtätigkeit 7. Nicht erworben
Mehrfachnennungen sind möglich.	
Wie hoch schätzen Sie Ihre Praxisfähigkeiten ein, die erfragten Inhalte im Bereich „Allgemeine pädagogische Kompetenz“ im Unterricht umzusetzen?	1. Anfänger*in – 6. Expert*in
Machen Sie ein Kreuz, wo Sie Ihre Praxisfähigkeiten zu den eben erfragten Inhalten im Bereich „Allgemeine pädagogische Kompetenz“ erworben haben.	1. Fachdidaktik 2. Fachwissenschaften 3. Bildungswissenschaftliche Grundlagen 4. pädagogisch-praktische Studien 5. Lehrtätigkeit (alle Einsätze, die Sie nebst PPS in einer Schule hatten). 6. Außerhalb der Ausbildung 7. Nicht erworben
Mehrfachnennungen sind möglich.	

3. Diversitäts- und Genderkompetenz**3.1 Unterrichten heterogener Lerngruppen**

Ich kann guten Unterricht für eine Lerngruppe konzipieren und durchführen, in der einige Schüler*innen (z. B. 4 von 20 Schüler*innen) ...	Code	N	M	SD	rit
... kein Deutsch verstehen.	uhl1	596	3.44	1.31	.41
... aus einem mir völlig fremden Kulturkreis kommen.	uhl2	596	4.39	1.14	.61
... wenig Unterstützung von zu Hause erfahren.	uhl3	596	4.60	1.00	.71
... sich schwer konzentrieren können.	uhl4	596	4.16	.96	.62
... eine körperliche Beeinträchtigung haben.	uhl5	596	4.32	1.33	.58
... eine kognitive Beeinträchtigung haben.	uhl6	596	3.76	1.19	.66
... an psychischen Problemen (wie Depressionen) leiden.	uhl7	596	3.86	1.16	.65
... starke religiöse Überzeugungen haben.	uhl8	596	4.14	1.24	.65
... starke Vorurteile gegenüber Mitschüler*innen (z. B. Antisemitismus oder Homophobie) haben.	uhl9	596	3.99	1.27	.57
... sich weder weiblich noch männlich fühlen.	uhl10	596	4.64	1.31	.52
Skala	uhl	596	4.13	.82	$\alpha = .87$

Anmerkungen. Skala: 1 ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis 6 ‚trifft völlig zu‘. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur von $N = 107$.

3.2 Skala «Umgang mit Diversität»

Items	Code	N	M	SD	rit
Ich kann die Wirkung meiner eigenen Einstellungen gegenüber verschiedenen Diversitätsdimensionen (z. B. Gender, sexuelle Orientierung, Ethnizität) auf Schüler*innen und Unterricht erkennen.	umdiv1	630	4.52	1.19	.50
Ich kann Ressourcen, welche sich durch sprachliche, kulturelle, religiöse und soziale Vielfalt in der Klasse ergeben, als Lernanlässe nutzen.	umdiv2	630	4.37	1.10	.66
Ich kann Barrieren und Hindernisse, welche sich durch sprachliche, kulturelle, religiöse und soziale Vielfalt in Lernprozessen ergeben, überwinden.	umdiv3	630	4.49	1.03	.62
Skala	umdiv	630	4.46	.91	$\alpha = .76$

Anmerkungen. Skala: 1 ,trifft überhaupt nicht zu' bis 6 ,trifft völlig zu'. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur von N = 73.

**3.3 Bilanzierende Fragen «Diversitäts- und Genderkompetenz»
(Unterrichten heterogener Lerngruppen, Umgang mit Diversität)**

Die Items waren analog zu «2.5 Bilanzierende Fragen ,Allgemeine pädagogische Kompetenz» formuliert.

4. Professionsverständnis**4.1 Skala «Reflexion der Lernbiografie und Rollenverständnis»**

Nach Ihrem heutigen Stand: Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	Code	N	M	SD	rit
Ich kann meine eigene Schul- und Lernbiografie reflektieren und daraus entstandene Einstellungen zum Lernen und zum Unterricht.	ref1	626	5.09	.84	.74
Ich kann mich selbst als Pädagog*in und meine pädagogische Arbeit aus unterschiedlichen Blickwinkeln (Eigen- und Fremdwahrnehmung) analysieren.	ref2	626	4.92	.91	.75
Ich kann aus meiner Reflexion über meine Arbeit Konsequenzen für die Unterrichtspraxis ziehen.	ref3	626	5.13	.81	.76
Ich kann mir Ziele für meine persönliche Weiterentwicklung als Pädagog*in setzen.	ref4	626	5.24	.83	.73
Ich kann mein Verständnis von meiner Rolle als Pädagog*in reflektieren und formulieren.	ref5	626	5.04	.88	.78
Skala	ref	626	5.08	.72	$\alpha = .90$

Anmerkungen. Skala: 1 ,trifft überhaupt nicht zu' bis 6 ,trifft völlig zu'. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur von N = 77.

4.2 Skala «Qualitätsmanagement»

Items	Code	N	M	SD	rit
Ich kann die Qualität meiner Schule anhand von Qualitätskriterien (z. B. aus QMS, SQA) einschätzen.	qual1	611	4.00	1.33	.57
Ich kann systematisch Feedback von den Schüler*innen sowie von Kolleg*innen zu meiner Unterrichtsqualität einholen.	qual2	611	4.95	1.02	.61
Ich kann die Qualität meines Unterrichts laufend weiterentwickeln, indem ich die Ergebnisse von (auch eigenen) Evaluationen nutze.	qual3	611	4.93	.96	.58
Ich kann Strategien der Schulentwicklung (z. B. 8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht) in meine Unterrichtspraxis integrieren.	qual4	611	3.97	1.37	.60
Skala	qual	611	4.46	.91	$\alpha = .77$

Anmerkungen. Skala: 1 ,trifft überhaupt nicht zu' bis 6 ,trifft völlig zu'. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur von N = 92.

**4.3 Bilanzierende Fragen «Professionsverständnis»
 (Reflexion der Lernbiografie und Rollenverständnis, Qualitätsmanagement)**

Die Items waren analog zu «2.5 Bilanzierende Fragen ,Allgemeine pädagogische Kompetenz'» formuliert.

5. Bildungsaufgabe und Selbstverständnis**5.1 Skala «Zusammenspiel Wissenschaft und Praxis»**

Bei der Planung, Durchführung und Evaluation meines Unterrichtes ...	Code	N	M	SD	rit
... kann ich Wissenschaft und Praxis aufeinander beziehen.	zusam1	622	4.66	1.03	.75
... kann ich wissenschaftliche und theoretische Erkenntnisse einfließen lassen.	zusam2	622	4.66	1.03	.78
... kann ich mich am aktuellen Forschungsstand der Fachwissenschaften, deren Didaktiken und der Bildungswissenschaften orientieren.	zusam3	622	4.35	1.12	.72
... kann ich pädagogische Entscheidungen treffen, ohne vorher praktische Erfahrungen dazu gemacht zu haben.	zusam4	622	4.20	1.15	.55
Skala	zusam	622	4.47	.90	$\alpha = .85$

Anmerkungen. Skala: 1 ,trifft überhaupt nicht zu' bis 6 ,trifft völlig zu'. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur von N = 81.

5.2 Skala «Professionelle Wertevermittlung»					
Items	Code	N	M	SD	rit
Ich kann meinen Einfluss auf die nächste Generation erkennen.	<i>vorb1</i>	620	4.90	.97	.68
Ich kann den Schüler*innen Werte und Normen vermitteln.	<i>vorb2</i>	620	5.09	.87	.80
Ich kann einen Beitrag zur Entwicklung einer weltoffenen Haltung in einer pluralistischen Gesellschaft leisten.	<i>vorb4</i>	620	4.92	.96	.77
Ich kann selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schüler*innen fördern.	<i>vorb5</i>	620	4.99	.90	.75
Skala	<i>vorb</i>	620	4.98	.80	$\alpha = .88$

Anmerkungen. Skala: 1, 'trifft überhaupt nicht zu' bis 6, 'trifft völlig zu'. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur von N = 83.

5.3 Bilanzierende Fragen «Bildungsaufgabe und Selbstverständnis» (Zusammenspiel Wissenschaft und Praxis, Professionelle Wertevermittlung)

Die Items waren analog zu «2.5 Bilanzierende Fragen „Allgemeine pädagogische Kompetenz“» formuliert.

6. Fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz					
6.1 Skala «Fachliche Kompetenz»					
Die fachliche Kompetenz, welche ich mir im Lehramtsstudium bisher angeeignet habe, ...	Code	N	M	SD	rit
... ist für die fachlichen Anforderungen im Unterricht ausreichend.	<i>fwiss1</i>	614	4.13	1.42	.79
... ermöglicht es mir, meinen Unterricht gut vorzubereiten.	<i>fwiss2</i>	614	4.45	1.29	.90
... ermöglicht es mir, meinen Unterricht gut umzusetzen.	<i>fwiss3</i>	614	4.44	1.26	.90
... ermöglicht es mir, mich mit anderen Lehrpersonen inhaltlich auszutauschen.	<i>fwiss4</i>	614	4.55	1.27	.81
... ermöglicht es mir, weitere Fachkompetenz anzueignen.	<i>fwiss5</i>	614	4.61	1.31	.83
Skala	<i>fwiss</i>	614	4.44	1.18	$\alpha = .94$

Anmerkungen. Skala: 1, 'trifft überhaupt nicht zu' bis 6, 'trifft völlig zu'. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur von N = 89.

6.2 Skala «Fachdidaktische Kompetenz»

Die fachdidaktische Kompetenz, welche ich mir im Lehramtsstudium bisher angeeignet habe, ...	Code	N	M	SD	rit
... ist für die Anforderungen im Unterricht ausreichend.	<i>fadid1</i>	609	4.29	1.22	.84
... ermöglicht es mir, meinen Unterricht gut vorzubereiten.	<i>fadid2</i>	609	4.52	1.17	.91
... ermöglicht es mir, meinen Unterricht gut umzusetzen.	<i>fadid3</i>	609	4.52	1.14	.90
... ermöglicht es mir, mich mit anderen Lehrpersonen fachdidaktisch auszutauschen.	<i>fadid4</i>	609	4.54	1.20	.83
... ermöglicht es mir, weitere fachdidaktische Kompetenz anzueignen.	<i>fadid5</i>	609	4.62	1.18	.86
Skala	<i>fadid</i>	609	4.50	1.08	$\alpha = .95$

Anmerkungen. Skala: 1 ,trifft überhaupt nicht zu' bis 6 ,trifft völlig zu'. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur von $N = 94$.

6.3 Skala «Lehrmethoden und Lehrmedien»

Items	Code	N	M	SD	rit
Ich kann Lehrmethoden und Lehrmedien (unterschiedliche Arbeits-, Sozial- und Präsentationsformen) situationsadäquat einsetzen.	<i>lehleh1</i>	619	4.86	.93	.82
Ich kann wirksame Lehrmethoden und Lehrmedien einsetzen, um das Lernen der Schüler*innen im Unterricht zu fördern.	<i>lehleh2</i>	619	4.82	.97	.84
Ich kann geeignete Aufgaben entwickeln, um das kritische Denken der Schüler*innen im Unterricht zu fördern.	<i>lehleh3</i>	619	4.74	1.01	.77
Ich kann Übungen entwickeln, mit denen die Schüler*innen ihr Wissen und Können festigen können.	<i>lehleh4</i>	619	4.96	.96	.66
Skala	<i>lehleh</i>	619	4.84	.86	$\alpha = .92$

Anmerkungen. Skala: 1 ,trifft überhaupt nicht zu' bis 6 ,trifft völlig zu'. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur von $N = 84$.

**6.4 Bilanzierende Fragen «Fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz»
(Fachliche Kompetenz, Fachdidaktische Kompetenz, Lehrmethoden und Lehrmedien)**

Die Items waren analog zu «2.5 Bilanzierende Fragen ,Allgemeine pädagogische Kompetenz» formuliert.

7. Soziale Kompetenz**7.1 Skala «Beziehung zu Schüler*innen»**

Nach Ihrem heutigen Stand: Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	Code	N	M	SD	rit
Ich kann meinen Schüler*innen helfen, wenn sie Probleme haben.	lsb1	609	5.02	.90	.76
Ich kann zu meinen Schüler*innen Vertrauen aufbauen.	lsb2	609	5.15	.90	.82
Ich kann auf die Bedürfnisse meiner Schüler*innen eingehen.	lsb4	609	5.06	.86	.81
Ich kann erkennen, wenn es meinen Schüler*innen schlecht geht.	lsb5	609	5.03	.91	.69
Skala	lsb	609	5.07	.78	$\alpha = .89$

Anmerkungen. Skala: 1 ,trifft überhaupt nicht zu' bis 6 ,trifft völlig zu'. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur von N = 94.

7.2 Skala «Kompetentes Sozialverhalten fördern»

Nach Ihrem heutigen Stand: Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	Code	N	M	SD	rit
Ich kann meinen Unterricht so gestalten, dass die Schüler*innen lernen, besser miteinander zu kommunizieren.	sozk01	610	4.78	.87	.75
Ich kann Schüler*innen beibringen, wie sie Konflikte untereinander lösen können.	sozk02	610	4.55	.97	.72
Ich kann in meinem Unterricht gezielt Anlässe schaffen, bei denen Schüler*innen ihre sozialen Kompetenzen erproben können.	sozk04	610	4.73	1.01	.76
Ich kann in kooperativen Lernformen gemeinsames Lernen ermöglichen.	sozk05	610	4.89	.95	.71
Skala	sozko	610	4.74	.81	$\alpha = .88$

Anmerkungen. Skala: 1 ,trifft überhaupt nicht zu' bis 6 ,trifft völlig zu'. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur von N = 93.

7.3 Skala «Umgang mit schwierigen Situationen»

Nach Ihrem heutigen Stand: Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	Code	N	M	SD	rit
Ich kann geeignete Strategien im Umgang mit Konflikten und zur Prävention von Gewalt anwenden.	umssit1	607	4.26	1.15	.66
Ich kann Anzeichen von Suchtverhalten (z. B. Gamesucht, Alkohol- und Drogenmissbrauch) bei Schüler*innen erkennen.	umssit2	607	4.24	1.17	.71
Ich kann dem Suchtverhalten von Schüler*innen angemessen begegnen.	umssit3	607	4.04	1.25	.75
Ich weiß, wie ich mir externe Hilfe holen kann, um Konflikte und Probleme anzugehen bzw. zu lösen.	umssit4	607	4.74	1.19	.54
Skala	umssit	607	4.32	.97	$\alpha = .83$

Anmerkungen. Skala: 1 ,trifft überhaupt nicht zu' bis 6 ,trifft völlig zu'. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur von N = 96.

7.4 Skala «Kommunikation und Gesprächskompetenz»

Nach Ihrem heutigen Stand: Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	Code	N	M	SD	rit
Ich kann ein Beratungsgespräch mit Schüler*innen, Erziehungsberechtigten sowie mit Kolleg*innen führen.	elt1	597	4.53	1.17	.81
Ich kann auch schwierige Beratungsgespräche gut meistern.	elt2	597	4.30	1.18	.81
Ich kann mit Schüler*innen, Erziehungsberechtigten und dem sozialen Umfeld meiner Institution transparent kommunizieren	elt5	597	4.64	1.08	.81
Ich kann mit Erziehungsberechtigten und dem sozialen Umfeld meiner Institution zusammenarbeiten.	elt6	597	4.64	1.09	.76
Skala	elt	597	4.53	1.00	$\alpha = .91$

Anmerkungen. Skala: 1 ,trifft überhaupt nicht zu' bis 6 ,trifft völlig zu'. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur von N = 106.

7.5 Bilanzierende Fragen «Soziale Kompetenz»

(Beziehung zu Schüler*innen, Kompetentes Sozialverhalten fördern, Umgang mit schwierigen Situationen, Kommunikation und Gesprächskompetenz)

Die Items waren analog zu «2.5 Bilanzierende Fragen ,Allgemeine pädagogische Kompetenz» formuliert.

8. Digitale Kompetenz**8.1 Digital Materialien gestalten und Lehren und Lernen ermöglichen (Virtuelle PH, digi.checkP, Kategorien C & D)**

Nach Ihrem heutigen Stand: Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	Code	N	M	SD	rit
Ich kann Apps und digitale Tools auf Basis der vorhandenen Infrastruktur und der Lernziele passend auswählen.	digim1	609	4.98	1.02	.79
Ich kann mithilfe digitaler Tools Lehr/-Lernmaterialien (z. B. Präsentationen, Videos oder Übungsmaterialien) erstellen.	digim2	609	5.21	.92	.79
Ich kann die für meinen Unterricht relevanten Funktionen von Lernplattformen nutzen.	digim3	609	5.16	.92	.81
Ich kann den Lernprozess von Schüler*innen durch den Einsatz von digitalen Medien individuell fördern.	digim4	609	4.83	1.07	.76
Skala	digim	609	5.05	.87	$\alpha = .90$

Anmerkungen. Skala: 1 ,trifft überhaupt nicht zu' bis 6 ,trifft völlig zu'. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur von N = 94.

8.2 Digital Lehren und Lernen im Fach (Virtuelle PH, digi.checkP, Kategorie E)					
Nach Ihrem heutigen Stand: Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	Code	N	M	SD	rit
Ich kann gezielt nach fachspezifischen digitalen Inhalten suchen, diese auf didaktischen Mehrwert hin überprüfen und gegebenenfalls adaptieren und einsetzen.	<i>digif1</i>	603	4.91	.99	.78
Ich kann digitale Medien gezielt als Differenzierungs- und Individualisierungsinstrumente in meinem Unterricht einsetzen.	<i>digif2</i>	603	4.73	1.05	.78
Ich kann mindestens drei fachspezifische Einsatzszenarien digitaler Medien und deren Nutzen anderen Kolleg*innen erläutern.	<i>digif3</i>	603	4.85	1.13	.77
Ich kann die Schüler*innen im Erwerb ihrer digitalen Kompetenzen gezielt unterstützen.	<i>digif4</i>	603	4.82	1.05	.82
Ich kann digitale Medien (z. B. Padlets, Video-konferenztools) zum kooperativen Arbeiten der Schüler*innen einsetzen.	<i>digif5</i>	603	5.06	1.06	.70
Skala	<i>digif</i>	603	4.88	.91	$\alpha = .91$

Anmerkungen. Skala: 1 trifft überhaupt nicht zu [...] 6 trifft völlig zu; Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur von N = 100.

8.3 Bilanzierende Frage «Digitale Kompetenz» (Digital Materialien gestalten und Lehren und Lernen ermöglichen, Digital Lehren und Lernen im Fach)

Die Items waren analog zu «2.5 Bilanzierende Fragen „Allgemeine pädagogische Kompetenz“» formuliert.

9. Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule

9.1 Qualität der Lehrveranstaltungen

Die folgenden Fragen beziehen sich auf den Gesamteindruck der von Ihnen bisher besuchten Lehrveranstaltungen. In den von mir bisher besuchten Lehrveranstaltungen...

- ... wurde das Wissen gut strukturiert vermittelt.
- ... wurden die Inhalte anschaulich dargestellt.
- ... setzten sich die Student*innen mit Fragestellungen auf intellektuell anspruchsvolle Weise auseinander.
- ... war die Mitarbeit der Student*innen stark ausgeprägt.
- ... waren die Anforderungen viel zu hoch.
- ... konnte man schnell den Anschluss verlieren, wenn man an einem Lehrveranstaltungstermin gefehlt hatte.
- ... war die Vor- und Nachbereitung sehr arbeitsintensiv.
- ... wurde ein Bezug zur Schulpraxis hergestellt.
- ... wurden Probleme aus der Schulpraxis aufgegriffen.
- ... wurden Unterrichtserfahrungen reflektiert.

Anmerkungen. Werte: 1 ,trifft überhaupt nicht zu' bis 6 ,trifft völlig zu'.

9.2 Verschiedenes zum Studium**9.2.1 Nach Ihrem heutigen Stand: Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?**

Das Studium motiviert mich zum Weiterlernen.

Das Studium vermittelt mir eine Freude für den Beruf.

Ich bin zufrieden mit meinen bisherigen Leistungen im Studium.

Ich denke darüber nach, das Lehramtsstudium aufzugeben.

Ich fühle mich durch das Studium gut auf den Berufsalltag vorbereitet.

Mein Lehramtsstudium scheint mir sinnvoll.

Ich finde die Ausbildung gut strukturiert.

Anmerkungen. Werte: 1 ,trifft überhaupt nicht zu' bis 6 ,trifft völlig zu'.**9.2.2 Insgesamt finde ich die Ausbildung im Bereich**

Bildungswissenschaftliche Grundlagen

Fachwissenschaften

Fachdidaktik

pädagogisch-praktischen Studien

Anmerkungen. Werte: 1 ,sehr schlecht' bis 6 ,sehr gut', 7 ,nicht beurteilbar'.**9.2.3 Struktur und Aufwand**

Wenn Sie das Bachelorstudium frei gestalten könnten, wie viele ECTS- AP (1 ECTS-AP= 25 Arbeitsstunden) würden Sie für die unterschiedlichen Bereiche veranschlagen?

Bildungswissenschaftliche Grundlagen	Fachwissenschaften	Fachdidaktik	pädagogisch-praktische Studien
Zahleneingabe (min. 0 ECTS-AP bis max. 240 ECTS-AP)	Zahleneingabe (min. 0 ECTS-AP bis max. 240 ECTS-AP)	Zahleneingabe (min. 0 ECTS-AP bis max. 240 ECTS-AP)	Zahleneingabe (min. 0 ECTS-AP bis max. 240 ECTS-AP)

Für ein Bachelorstudium müssen 240 ECTS-Anrechnungspunkte und für ein Masterstudium 60 ECTS-Anrechnungspunkte erbracht werden. Ich finde das für ein Bachelorstudium...

1 ,zu wenig'
2 ,genau richtig'
3 ,zu viel'

Für ein Bachelorstudium müssen 240 ECTS-Anrechnungspunkte und für ein Masterstudium 60 ECTS-Anrechnungspunkte erbracht werden. Ich finde das für ein Masterstudium...

1 ,zu wenig'
2 ,genau richtig'
3 ,zu viel'

Wie viele Arbeitsstunden wenden Sie durchschnittlich pro Woche für Ihr Studium auf?

Stunden
(min 1- max 100)

9.2.4 Master	
Filter-Frage bei Bachelor: Werden Sie ein Masterstudium absolvieren?	1. Ja 2. Nein
Filter-Frage bei Ja: Warum wollen Sie ein Masterstudium absolvieren? Mehrfachnennungen sind möglich.	1. Weil es Pflicht ist. 2. Weil ich großes Interesse an Bildungsfragen habe. 3. Weil mich ein Masterstudium besser auf das Berufsleben vorbereitet. 4. Weil ich mir vertiefte Kenntnisse in einem spezifischen Bereich erwerben will. 5. Weil ich einen weiteren Abschluss erwerben möchte. 6. Anderes (freies Textfeld)
Filter Frage bei nein: Warum wollen Sie kein Masterstudium absolvieren? Mehrfachnennungen sind möglich.	1. Weil es mir zu lange dauert. 2. Weil ich nicht in einer Schule unterrichten möchte. 3. Weil ich darin keinen Nutzen erkenne. 4. Weil ein weiteres Studium mit dem Lehrer*innenberuf nicht vereinbar ist. 5. Weil ein weiteres Studium nicht mit meinen familiären Verpflichtungen vereinbar ist. 6. Weil ich es mir finanziell nicht leisten kann. 7. Weil ich nicht in einem anderen Bundesland studieren möchte. 8. Anderes (freies Textfeld)

9.3 Ausbildungscurriculum und Qualifikationsprofil	
Wie gut kennen Sie das Ausbildungscurriculum Ihres Fachbereiches?	1. überhaupt nicht 2. nicht gut 3. teils teils 4. gut 5. sehr gut
Wie gut kennen Sie das im Curriculum verankerte Qualifikationsprofil Ihres Fachbereiches?	1. überhaupt nicht 2. nicht gut 3. teils teils 4. gut 5. sehr gut

10. Fragen zum Lehrer*innenberuf

In diesem Block geht es darum, wie Sie den Lehrer*innenberuf einschätzen.

10.1 Skalen „Resilienz“ (Schumacher et al., 2005) und „Berufszufriedenheit“ (Baumert et al., 2009)

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Basis Ihrer bisherigen Erfahrungen zu?

Normalerweise schaffe ich alles irgendwie.

Ich kann mehrere Dinge gleichzeitig bewältigen.

Ich kann eine Situation aus mehreren Perspektiven betrachten.

In mir steckt genügend Energie, um alles zu machen, was ich machen muss.

Im Lehrer*innenberuf ist es schwer, glücklich zu werden.

Für mich überwiegen im Lehrer*innenberuf eindeutig die Vorteile.

Wenn ich noch einmal wählen könnte, würde ich mich sofort wieder für den Lehrer*innenberuf entscheiden.

Ich habe mir bisher schon mehrmals überlegt, ob es für mich nicht besser wäre, einen anderen Beruf zu erlernen.

Anmerkungen. Werte: 1 ,trifft überhaupt nicht zu‘ bis 6 ,trifft völlig zu‘.

10.2 Belastung im Lehrer*innenberuf (Prenzel et al. 2021)

Belastend finde ich...

... die Komplexität der zu unterrichtenden Inhalte.

... den Zeitdruck, den zu vermittelnden Stoff durchzubekommen.

... das heterogene Leistungsniveau in den Klassen.

... die heterogenen Bedürfnisse der Schüler*innen.

... die Herausforderung, angemessene Unterrichtsmethoden zu wählen.

... die Kooperation mit Betrieben und den Ausbildungsverantwortlichen.

... die Elternarbeit.

... Schwierigkeiten im Hinblick auf Klassenführung und Disziplin.

... persönliche Konflikte innerhalb der Klassengemeinschaften (zwischen Schüler*innen).

... persönliche Konflikte zwischen mir und meinen Schüler*innen.

... persönliche Probleme einzelner Schüler*innen.

... die Stimmung im Kollegium.

... das Arbeitsverhältnis mit der Direktion.

Anmerkungen. Werte: 1 ,trifft überhaupt nicht zu‘ bis 6 ,trifft völlig zu‘, 7 ,nicht beurteilbar‘.

11 COVID-19-Pandemie

In diesem Block folgen Fragen zur Situation in Ihrem Studium mit COVID-19 und wie Sie mit der Situation umgehen.

Was sind Ihre Erfahrungen bezüglich der derzeit eingesetzten digitalen Lehr- und Lernformen in der Hochschullehre?

Ich komme mit den derzeit im Studium verwendeten digitalen Lehr- und Lernformen gut zurecht.

Ich fühle mich in der aktuellen Situation durch meine Lehrveranstaltungsleiter*innen / Professor*innen gut unterstützt.

Insgesamt komme ich mit der Situation der COVID-19-Pandemie gut zurecht.

Aufgrund der COVID-19-Pandemie konnte ich im Vergleich zu früheren regulären Semestern mehr lernen.

Ich kann mich in der COVID-19-Pandemie besser zum Lernen motivieren als in früheren regulären Semestern.

Ich finde, dass der fachliche und persönliche Austausch mit Mitstudent*innen und Lehrenden während der COVID-19-Pandemie gelitten hat bzw. leidet.

Anmerkungen. Werte: 1 ,trifft überhaupt nicht zu' bis 6 ,trifft völlig zu', 7 ,nicht beurteilbar'.

12. Möglichkeit für Rückmeldungen und Vorschläge

Falls Sie Anmerkungen oder Änderungsvorschläge zur Pädagog*innenbildung NEU Sekundarstufe Berufsbildung haben, bitten wir Sie, diese hier zu notieren.

freies Textfeld

Falls Sie Rückmeldungen an das Team der PH Luzern haben, können Sie diese hier notieren.

freies Textfeld

E Fragenerhebung Lehrende*E1 Fragebogen Lehrende an Pädagogischen Hochschulen***Einwilligung**

Ich habe die Informationen zum Datenschutz und zur Verwendung der Daten verstanden und nehme freiwillig an der Studie teil. Meine Angaben dürfen für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden.

1. Ja
2. Nein

Befragung wird abgebrochen.

Durchführung

Haben Sie diese Onlinebefragung schon einmal ausgefüllt? [obligatorisch]

1. Nein
2. Ja [Abbruch der Onlinebefragung, Anzeige des folgenden Textes: „Vielen Dank, dass Sie die Onlinebefragung bereits zu einem früheren Zeitpunkt ausgefüllt haben. Sie dürfen den Browser nun schließen.“]

1. Fragen zur Berufstätigkeit	
An welcher/n Pädagogischen Hochschule/n sind Sie tätig?	1. Pädagogische Hochschule Wien 2. Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik 3. Pädagogische Hochschule Niederösterreich 4. Pädagogische Hochschule Oberösterreich 5. Pädagogische Hochschule Salzburg „Stefan Zweig“ 6. Pädagogische Hochschule Steiermark 7. Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule 8. Private Pädagogische Hochschule Stiftung Burgenland 9. Pädagogische Hochschule Tirol 10. Pädagogische Hochschule Vorarlberg 11. Sonstiges (freies Textfeld)
Mehrfachnennungen sind möglich.	
In welchem Anstellungsverhältnis sind Sie an der Pädagogischen Hochschule beschäftigt?	1. Stammpersonal – dienstzugeteilt 2. Mitverwendete 3. Honorarbasis
Mehrfachnennungen sind möglich.	
Zu wie vielen Stellenprozenten sind Sie an der Pädagogischen Hochschule beschäftigt?	Zahleneingabe o bis 100 Prozent
Wie lange sind Sie bereits an der Pädagogischen Hochschule tätig?	Zahleneingabe von 0 bis 50 Jahre
In welchem/n Fachbereich/en halten Sie Lehrveranstaltungen?	1. Bildungswissenschaftliche Grundlagen 2. Fachwissenschaften 3. Fachdidaktik 4. pädagogisch-praktische Studien 5. Sonstiges (freies Textfeld)
Mehrfachnennungen sind möglich.	
Wie viele Lehrveranstaltungen halten Sie in einem Jahr durchschnittlich im Lehramtsstudium Berufsbildung?	Zahleneingabe
Wie viele Semesterwochenstunden haben Sie zurzeit?	Zahleneingabe
Welche Lehrveranstaltungs-Typen halten Sie?	1. Vorlesung 2. Proseminar 3. Seminar 4. Übung 5. Vorlesung mit Seminar 6. Vorlesung mit Übung 7. Vorlesung mit Exkursion 8. Ringvorlesung 9. Übung mit Vorlesung 10. Übung mit Exkursion 11. Exkursion 12. Konversatorium 13. Praktikum 14. Proseminar praxisorientiert 15. Seminar mit PPS 16. Tutorien 17. (Bachelor)arbeitsgemeinschaften 18. Anderes (freies Textfeld)
Mehrfachnennungen sind möglich.	

Bitte ergänzen Sie, in welchem Bereich Sie nebst der Pädagogischen Hochschule arbeiten.	1. Ich arbeite als Lehrperson an einer Schule.
	2. Ich arbeite in einem Ministerium und/oder an einer anderen Einrichtung der Schulverwaltung.
	3. Ich arbeite in der Privatwirtschaft.
Mehrfachnennungen sind möglich.	4. Ich arbeite nicht nebst meiner Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule.
	5. Sonstiges: freies Textfeld.
<i>Filter-Frage, wenn mit 3 beantwortet:</i>	1. Ja
Führen Sie ein eigenes Unternehmen?	2. Nein
Sind Sie in einem Unternehmen angestellt?	1. Ja
	2. Nein

2. Fragen zur Person

Welches Geschlecht haben Sie?	1. Weiblich
	2. Männlich
	3. Divers
Wie alt sind Sie (Angabe in Jahren)?	20 Jahre (oder jünger) – 65 Jahre (oder älter) [Drop-Down]
Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Sie?	1. Magister Universität
	2. Diplomprüfung Fachhochschule
	3. Diplomprüfung Universität
Mehrfachnennungen sind möglich.	4. Diplom(prüfung) eines Kollegs
	5. Reife- und Diplomprüfung einer berufsbildenden höheren Schule
	6. Meisterprüfung
	7. Bachelor Universität
	8. Bachelor Fachhochschule
	9. Bachelor Pädagogische Hochschule
	10. Master Universität
	11. Master Fachhochschule
	12. Master Pädagogische Hochschule
	13. Doktorat
	14. Habilitation
	15. Anderer (freies Textfeld)
Haben Sie eine Lehre abgeschlossen?	1. Ja
	2. Nein

3. Kompetenzdefinition

Mit der Pädagog*innenbildung NEU wurde die Kompetenzorientierung in den Lehrplänen vollzogen. Daher interessiert, was Sie unter dem Begriff Kompetenz verstehen.

Welcher Kompetenzdefinition stimmen Sie am meisten zu:

1. „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2001, S. 27)
2. „Kompetenzen sind kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen.“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 879)
3. „Kompetenzen sind geistige oder physische Selbstorganisationsdispositionen, sie umfassen Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheiten umzugehen. Unter Dispositionen werden die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden. Damit umfassen Dispositionen nicht nur individuelle Anlagen, sondern auch Entwicklungsergebnisse.“ (Erpenbeck et al., 2017, S.XIII)
4. „Um berufliche Anforderungen zu erfüllen und zu bewältigen, brauchen die Berufsleute berufliche Handlungskompetenzen. Diese bestehen aus einem spezifischen Bündel von Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozial- und Selbstkompetenzen – jeweils bestimmt durch die Anforderungen einer Situation, Aufgabe oder Problemstellung.“ (BBT, 2011, S. 8)
5. Andere Definition (freies Textfeld)

4. Kompetenzprofil Pädagog*innenbildung NEU

Wie gut kennen Sie die im Hochschulgesetz (2005 § 74a Abs. 1 Z4) verankerten Kompetenzen für die Pädagog*innenbildung NEU?

1. überhaupt nicht
2. nicht gut
3. teils teils
4. gut
5. sehr gut

Diese wurden auch durch den Entwicklungsrat im Jahr 2013 im Papier „Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Zielperspektive“ weiter erläutert.

Filter-Frage, wenn mit 3, 4 oder 5 geantwortet:

1. überhaupt nicht zeitgemäß
2. nicht zeitgemäß
3. teils teils
4. zeitgemäß
5. sehr zeitgemäß

Für wie zeitgemäß halten Sie die im Hochschulgesetz verankerten Kompetenzen für die Pädagog*innenbildung NEU für die Gestaltung eines PH-Curriculums?

Wenn Sie frei gestalten könnten, würden Sie die folgenden Kompetenzbereiche als Hauptdimensionen (=Überschrift) in ein Kompetenzprofil von Lehrpersonen in der Sekundarstufe Berufsbildung einbeziehen? (Matrix)

Allgemeine pädagogische Kompetenz

1. nein
2. eher nicht
3. eher ja
4. ja

Diversitäts- und Genderkompetenz

„

Professionsverständnis

„

Fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz

„

Soziale Kompetenz

„

Interreligiöse Kompetenz

„

Umfassendes Verständnis für Bildungsfragen	„
Digitale Kompetenz	„
Nachhaltigkeitskompetenz	„
Future Skills (z. B. Kommunikation, Kollaboration, Kreativität)	„
Wenn Sie frei gestalten könnten, würden Sie noch weitere Kompetenzbereiche als Hauptdimensionen einbeziehen?	1. Ja, den/die folgenden Bereich/e: (freies Textfeld) 2. Nein
Welche (Kompetenz-)Bereiche in der Ausbildung von Lehrpersonen der Berufsbildung sind wie relevant für Sie? Bitte erstellen Sie im Feld „Wunschprofil“ eine Reihenfolge. Die wichtigste Kompetenz ist dabei zuoberst. Falls Sie eine Kompetenz als nicht relevant erachten, können Sie diese im Feld „Mögliche Bereiche“ belassen.	Alle Bereiche, die im obigen Item aufgeführt sind.

5. Ausbildungscurriculum und Qualifikationsprofil Ihrer Pädagogischen Hochschule

Wie gut kennen Sie die Ausbildungscurricula im Bereich Berufsbildung an Ihrer Pädagogischen Hochschule?	1. überhaupt nicht gut 2. nicht gut 3. teils teils 4. gut 5. sehr gut
Wie gut kennen Sie das jeweilige Qualifikationsprofil im Ausbildungscurriculum Ihrer Pädagogischen Hochschule?	1. überhaupt nicht gut 2. nicht gut 3. teils teils 4. gut 5. sehr gut
Für wie hilfreich halten Sie die Modulbeschreibungen in den Curricula Ihrer Pädagogischen Hochschule für die Gestaltung von Modulen?	1. überhaupt nicht hilfreich 2. nicht hilfreich 3. teils teils 4. hilfreich 5. sehr hilfreich

6. Kompetenzeinschätzung

Im Folgenden bitten wir Sie einzuschätzen, wie hoch die Kompetenzen von Student*innen am Ende der Bachelorausbildung ausgeprägt sind. Diese Einschätzungen werden auch von den Student*innen eingeholt. Folgende (Kompetenz-)Bereiche werden berücksichtigt: Allgemeine pädagogische Kompetenz, Diversitäts- und Genderkompetenz, Professionsverständnis, Bildungsaufgabe und Selbstverständnis, fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz, soziale Kompetenz und digitale Kompetenz.

6.1 Allgemeine pädagogische Kompetenz

Die Student*innen wurden gebeten, für folgende Skalen bezüglich der allgemeinen pädagogischen Kompetenzen eine Selbsteinschätzung vorzunehmen:

- Didaktische Kompetenz
*Ich kann meinen Unterricht so gestalten, dass sich alle Schüler*innen einer Klasse konstruktiv einbringen.*
- Differenzierung und Individualisierung
*Ich kann leistungsschwächere und leistungsstärkere Schüler*innen individuell fördern.*
- Diagnostische Kompetenz
*Ich kann den Leistungsfortschritt von Schüler*innen feststellen.*
- Klassenführungs kompetenz
Ich kann in meinem Unterricht einen geregelten Ablauf etablieren.

Item	Vollzeitstudium	Berufsbegleitendes Studium
Bitte schätzen Sie, wie viel Prozent der Student*innen weisen am Ende der Bachelorausbildung ...		
... das Theoriewissen zu den erfragten Inhalten im Bereich „Allgemeine pädagogische Kompetenz“ in <u>sehr hohem Ausmaß</u> auf?	Zahleneingabe (1 bis 100, in 5er Schritten)	Zahleneingabe (1 bis 100, in 5er Schritten)
... das Theoriewissen zu den erfragten Inhalten im Bereich „Allgemeine pädagogische Kompetenz“ in <u>sehr geringem Ausmaß</u> auf?	Zahleneingabe (1 bis 100, in 5er Schritten)	Zahleneingabe (1 bis 100, in 5er Schritten)
... die Praxisfähigkeit , die erfragten Inhalte im Bereich „Allgemeine pädagogische Kompetenz“ in <u>sehr hohem Ausmaß</u> auf?	Zahleneingabe (1 bis 100, in 5er Schritten)	Zahleneingabe (1 bis 100, in 5er Schritten)
... die Praxisfähigkeit , zu den erfragten Inhalten im Bereich „Allgemeine pädagogische Kompetenz“ in <u>sehr geringem Ausmaß</u> auf?	Zahleneingabe (1 bis 100, in 5er Schritten)	Zahleneingabe (1 bis 100, in 5er Schritten)
Welchen Stellenwert nimmt die „Allgemeine pädagogische Kompetenz“ durchschnittlich in Ihren Lehrveranstaltungen ein?	1. kein 2. ein kleiner 3. ein mittlerer 4. ein großer 5. ein sehr großer	1. kein 2. ein kleiner 3. ein mittlerer 4. ein großer 5. ein sehr großer

6.2 Diversitäts- und Genderkompetenz

Die Student*innen wurden gebeten, für die folgenden Skalen bezüglich der Diversitäts- und Genderkompetenz eine Selbsteinschätzung vorzunehmen:

- Einstellungen und Haltungen zu Diversität
*Ich kann die Wirkung meiner eigenen Einstellungen gegenüber verschiedenen Diversitätsdimensionen (z. B. Gender, sexuelle Orientierung, Ethnizität) auf Schüler*innen und den Unterricht erkennen.*
- Unterrichten heterogener Lerngruppen (z. B. Sprache, Geschlecht, Religion, körperliche Beeinträchtigung)
*Ich kann guten Unterricht in einer Lerngruppe konzipieren und durchführen, in der einige Schüler*innen aus einem mir völlig fremden Kulturkreis kommen.*

Die Item Ausformulierung wurde analog zu 6.1 gehalten, nur der Kompetenzbereich wurde entsprechend angepasst.

6.3 Professionsverständnis

Die Student*innen wurden gebeten, für die folgenden Skalen bezüglich des Professionsverständnisses eine Selbsteinschätzung vorzunehmen:

- Reflexion der Lernbiografie und Rollenverständnis
Ich kann aus meiner Reflexion über meine Arbeit Konsequenzen für die Unterrichtspraxis ziehen.
- Qualitätsmanagement
Ich kann die Qualität meiner Schule anhand von Qualitätskriterien (z. B. aus QMS, SQA) einschätzen.

Die Item Ausformulierung wurde analog zu 6.1 gehalten, nur der Kompetenzbereich wurde entsprechend angepasst.

6.4 Bildungsaufgabe und Selbstverständnis

Die Student*innen wurden gebeten, für die folgenden Skalen bezüglich der Bildungsaufgaben und des Selbstverständnisses eine Selbsteinschätzung vorzunehmen:

- Zusammenspiel Wissenschaft und Praxis
Bei der Planung, Durchführung und Evaluation meines Unterrichtes kann ich Wissenschaft und Praxis aufeinander beziehen.
- Professionelle Wertevermittlung
*Ich kann den Schüler*innen Werte und Normen vermitteln.*

Die Item Ausformulierung wurde analog zu 6.1 gehalten, nur der Kompetenzbereich wurde entsprechend angepasst.

6.5 Fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz

Die Student*innen wurden gebeten, für folgende Skalen bezüglich fachlicher und (fach-)didaktischer Kompetenz eine Selbsteinschätzung vorzunehmen:

- Fachliche Kompetenz
Die fachliche Kompetenz, welche ich mir im Lehramtsstudium bisher angeeignet habe, ermöglicht es mir, meinen Unterricht gut vorzubereiten.
- Fachdidaktische Kompetenz
Die fachdidaktische Kompetenz, welche ich mir im Lehramtsstudium bisher angeeignet habe, ist für die Anforderungen im Unterricht ausreichend.

Die Item Ausformulierung wurde analog zu 6.1 gehalten, nur der Kompetenzbereich wurde entsprechend angepasst.

6.6 Soziale Kompetenz

Die Student*innen wurden gebeten, für folgende Skalen bezüglich der sozialen Kompetenzen eine Selbsteinschätzung vorzunehmen:

- Beziehung zu Schüler*innen
*Ich kann zu meinen Schüler*innen Vertrauen aufbauen.*
- Kompetentes Sozialverhalten fördern
*Ich kann meinen Unterricht so gestalten, dass die Schüler*innen lernen, besser miteinander zu kommunizieren.*
- Umgang mit schwierigen Situationen
Ich kann geeignete Strategien im Umgang mit Konflikten und zur Prävention von Gewalt anwenden.
- Kommunikation und Gesprächskompetenz
Ich kann auch schwierige Beratungsgespräche gut meistern.

Die Item Ausformulierung wurde analog zu 6.1 gehalten, nur der Kompetenzbereich wurde entsprechend angepasst.

6.7 Digitale Kompetenz

Die Student*innen wurden gebeten, für folgende Skalen bezüglich der digitalen Kompetenzen eine Selbsteinschätzung vorzunehmen:

- Digital Materialien gestalten sowie Lehren und Lernen ermöglichen (Virtuelle PH, digi.checkP, Kategorien C & D)
Ich kann Apps und digitale Tools auf Basis der vorhandenen Infrastruktur und der Lernziele passend auswählen.
- Digital Lehren und Lernen im Fach (Virtuelle PH, digi.checkP, Kategorie E)
Ich kann digitale Medien gezielt als Differenzierungs- und Individualisierungsinstrumente in meinem Unterricht einsetzen.

7. Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule

Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

Das Studium motiviert Student*innen zum Weiterlernen.

Das Studium vermittelt Student*innen eine Freude am Beruf.

Das Studium bereitet die Student*innen gut auf den Berufsalltag vor.

Den Student*innen scheint ihr Lehramtsstudium sinnvoll.

Die Student*innen finden insgesamt die Ausbildung gut strukturiert.

Anmerkungen. Werte: 1 ,trifft überhaupt nicht zu' bis 6 ,trifft völlig zu'.

Insgesamt finden die Student*innen die Ausbildung im Bereich

Bildungswissenschaftliche Grundlagen

Fachwissenschaften

Fachdidaktik

pädagogisch-praktischen Studien

Anmerkungen. Werte: 1 ,sehr schlecht', 2 ,schlecht', 3 ,teils teils', 4 ,gut', 5 ,sehr gut' 6 ,nicht beurteilbar'.

Wenn Sie das Lehramtsstudium der Sekundarstufe Berufsbildung frei gestalten könnten, wie viele ECTS- AP (1 ECTS-AP= 25 Arbeitsstunden) würden Sie für die unterschiedlichen Bereiche veranschlagen?

	Vollzeitstudium	Berufsbegleitendes Studium
Bildungswissenschaftliche Grundlagen	Zahleneingabe von o ECTS bis 24o ECTS	Zahleneingabe von o ECTS bis 24o ECTS.
Fachwissenschaften	Zahleneingabe von o ECTS bis 24o ECTS	Zahleneingabe von o ECTS bis 24o ECTS
Fachdidaktik	Zahleneingabe von o ECTS bis 24o ECTS	Zahleneingabe von o ECTS bis 24o ECTS.
pädagogisch-praktische Studien	Zahleneingabe von o ECTS bis 24o ECTS	Zahleneingabe von o ECTS bis 24o ECTS

Anmerkungen. Bei allen Einschätzungen konnte „kann ich nicht beurteilen“ angeklickt werden.

8. Zufriedenheit mit Ihrer Lehrtätigkeit (Böckelmann et al., 2019)

Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Aspekten Ihrer Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule?

Sicherheit der Arbeitsstelle

Lohn

Arbeitsmenge

Aufstiegsmöglichkeiten

Weiterbildungsmöglichkeiten

Vielseitigkeit der Arbeit

Team

Anerkennung und Wertschätzung meiner Arbeit

Anmerkungen. Werte: 1 ‚äußerst unzufrieden‘, 2 ‚unzufrieden‘, 3 ‚teils teils‘, 4 ‚zufrieden‘, 5 ‚sehr zufrieden‘.

9. Alte und neue Ausbildung im Vergleich

Haben Sie bereits an der Pädagogischen Hochschule gearbeitet, bevor die Pädagog*innenbildung NEU in Kraft trat?

1. Ja
2. Nein

Filter-Frage, falls mit ‚Ja‘ beantwortet:

Wie haben sich die folgenden Dinge verändert?

Durch die Pädagog*innenbildung NEU wurde ...

Belastung von Student*innen	geringer	1-10	höher
Belastung von Lehrenden an PH	geringer	1-10	höher
Qualität der Ausbildung	schlechter	1-10	besser
Erreichung der in der Ausbildung gesetzten Ziele (Kompetenzprofil) durch die Student*innen	schlechter	1-10	besser
Vorbereitung der Student*innen auf den Berufsalltag	schlechter	1-10	besser
Verhältnis von Arbeitsaufwand und Entschädigung	schlechter	1-10	besser
Durchlässigkeit des Lehramtstudiums	schlechter	1-10	besser
Kooperation unter Lehrenden der PH	schlechter	1-10	besser
Arbeitsaufwand	kleiner	1-10	größer
Abstimmungsaufwand unter Lehrenden der PH	kleiner	1-10	größer
Stellenwert der Berufsbildung innerhalb meiner Pädagogischen Hochschule	geschwächt	1-10	gestärkt
Zugeschriebene Relevanz der Ausbildung von berufsbildenden Lehrpersonen durch Schulen (z. B. Direktor*innen)	kleiner	1-10	größer

Anmerkungen. Werte: Schieberegler von 1–10.

10. COVID-19-Pandemie

Was sind Ihre Erfahrungen bezüglich der derzeit eingesetzten digitalen Lehr- und Lernformen in der Hochschullehre?

Ich komme mit den derzeit im Studium verwendeten digitalen Lehr- und Lernformen gut zurecht.

Ich konnte bzw. kann in der aktuellen Situation Student*innen gut unterstützen.

Insgesamt komme ich mit der Situation der COVID-19-Pandemie gut zurecht.

Aufgrund der COVID-19-Pandemie konnte ich im Vergleich zu früheren regulären Semestern weniger Stoff vermitteln.

Ich finde, dass der fachliche und persönliche Austausch mit Student*innen und Lehrenden der Pädagogischen Hochschule während der COVID-19-Pandemie gelitten hat bzw. leidet.

Anmerkungen. Werte: „1 trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“, 7 „nicht beurteilbar“.

11. Möglichkeit für weitere Rückmeldungen und Vorschläge

Falls Sie weitere Anmerkungen oder Änderungsvorschläge zur Pädagog*innenbildung NEU Sekundarstufe Berufsbildung haben, bitten wir Sie, diese hier zu notieren.

freies Textfeld

Falls Sie Rückmeldungen an das Team der PH Luzern haben, können Sie diese hier notieren.

freies Textfeld

E2 Vorgelegte Kompetenzdefinitionen

1. Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2001, S. 27)
2. Kompetenzen sind kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen. (Klieme & Leutner, 2006, S. 879)
3. Kompetenzen sind geistige oder physische Selbstorganisationsdispositionen, sie umfassen Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheiten umzugehen. Unter Dispositionen werden die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden. Damit umfassen Dispositionen nicht nur individuelle Anlagen, sondern auch Entwicklungsergebnisse. (Erpenbeck et al. , 2017, S. XIII)
4. Um berufliche Anforderungen zu erfüllen und zu bewältigen, brauchen die Berufsleute berufliche Handlungskompetenzen. Diese bestehen aus einem spezifischen Bündel von Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozial- und Selbstkompetenzen – jeweils bestimmt durch die Anforderungen einer Situation, Aufgabe oder Problemstellung. (BBT, 2011, S. 8)

E3 Weitere Nennungen für Kompetenzbereiche

Denken einüben// diagnostische Kompetenz// Diversitätskompetenz in umfassendem, aber differenziertem Sinne: ohne Einschränkung auf Gender, dafür inklusive interreligiöse Kompetenz und andere Diversitätsbereiche// Ethik (Haltungskonzepte)// Gesprächskompetenz, Organisationskompetenz, Resilienz// Grundlagen der Qualitätssicherung und -entwicklung// Handlungskompetenz// Hausverstand// Interkulturelle Kompetenz, Führungskompetenz// IT// Kompetenz im Umgang mit Technologien für Lern- und Lehrzwecke// Kompetenz in der Begleitung der Nahtstellen// Kreativität// Kritische Reflektion hinsichtlich des Mehrwertes bezüglich der digitalen Aufrüstung im Unterrichtsbereichen. Evaluierungen ob durch den Einsatz der neuen digitalen Geräte tatsächlich bessere Lernergebnisse (welche für Beruf als auch soziales Gemeinwohl) erreicht werden// Lösungen zu generieren anstatt Probleme zu diskutieren// Nachhaltigkeitskompetenz wird oft falsch verstanden – im Sinne von „langanhaltend“// Zu den genannten Kompetenzen sollte auch noch Umweltkompetenz zählen, ökonomisch orientierte Kompetenzen sind bereits enthalten// Personale Kompetenzen// Physische Kompetenz für den Lehrerberuf (physische Gesundheit, Sprechstimme etc.)// Psychosoziale Konstitution der Schüler*innen// Reflexionskompetenz// Selbstkompetenz (Reflexion,

Selbststeuerung, ...)// Persönlichkeitsbildung, Ethik// Sinnvoller Umgang mit Lehrplänen, Stichwort: Potemkin'sche Dörfer, was ist realistisch?// Umgangsform// Wertearbeit/Reflexionskompetenz// Wirtschaftskompetenz// Zielorientierung

E4 Stellenwert der Kompetenzbereiche

Kapitel 7.2.5: t-Test für abhängige Stichproben

Tabelle E4: Stellenwert der Kompetenzbereiche (t-Test für abhängige Stichprobe)

	V		BB		t	df	p	95% KI	
	M	SD	M	SD				L	U
Allg.	3.91	1.09	3.74	1.01	1.841	65	.070	-0.01	0.35
Div.	3.21	1.14	3.16	1.11	1.137	62	.260	-0.04	0.13
Prof.	4.02	1.04	4.03	1.13	-.275	64	.784	-0.13	0.10
Bild.	3.98	1.00	4.03	.96	-.772	59	.443	-0.18	0.08
Fach.	4.11	1.27	4.11	1.28	.000	62	1.000	-0.13	0.13
Soz.	4.03	1.06	4.03	1.08	.000	60	1.000	-0.07	0.07
Dig.	3.69	1.26	3.62	1.27	1.656	60	.103	-0.01	0.14

Anmerkungen. Allg. = allgemeine pädagogische Kompetenz; Div. = Diversitäts- und Genderkompetenz; Prof. = Professionsverständnis; Bild. = Bildungsaufgabe und Selbstverständnis; Fach. = fachliche und (fach-)didaktische Kompetenz; Soz. = soziale Kompetenz; Dig. = digitale Kompetenz; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

E5 Übersicht Einschätzung Kompetenzbereiche

Tabelle E5: Vergleich Einschätzung Vollzeitstudium und berufsbegleitendes Studium hinsichtlich aller Kompetenzbereiche (t-Test für abhängige Stichproben)

Bereich	N	V		BB			t	df	p	95 % KI		Cohens d
		M	SD	M	SD	SD				L	U	
Allg.	Theoriewissen hoch	59,67	21,6	54,27	21,79		3,995	74	<.001	2,71	8,09	.46
	Theoriewissen gering	21,62	14,26	24,72	17,73		-2,927	70	.005	-5,21	-0,99	-.35
	Praxisfähigkeit hoch	58,99	23,38	63,11	22,45		-2,319	73	.023	-7,66	-0,58	-.27
	Praxisfähigkeit gering	23,19	17,10	21,46	16,90		1,186	71	.240	-1,18	4,66	
Div.	Theoriewissen hoch	53,62	25,81	49,46	24,31		3,278	64	.002	1,62	6,69	.41
	Theoriewissen gering	23,10	17,10	25,71	18,40		-2,169	62	.034	-5,03	-0,21	-.27
	Praxisfähigkeit hoch	51,23	24,88	51,08	23,02		.133	64	.894	-2,15	2,46	
	Praxisfähigkeit gering	26,41	17,94	26,09	19,14		.363	63	.718	-1,41	2,03	
Prof.	Theoriewissen hoch	59,48	23,92	61,12	24,71		-1,1028	66	.307	-4,83	1,55	
	Theoriewissen gering	20,30	14,09	19,33	14,64		.930	66	.356	-1,11	3,05	
	Praxisfähigkeit hoch	58,88	24,77	63,81	23,70		-2,786	66	.007	-8,46	-1,40	-.34
	Praxisfähigkeit gering	20,67	15,05	18,81	14,28		1,495	66	.165	-0,79	4,52	
Bild.	Theoriewissen hoch	56,72	22,28	56,97	23,12		-.184	60	.854	-2,92	2,42	
	Theoriewissen gering	22,46	15,54	21,56	13,46		.811	60	.421	-1,32	3,13	
	Praxisfähigkeit hoch	56,72	23,61	59,34	24,14		-1,665	60	.101	-5,77	0,53	
	Praxisfähigkeit gering	22,38	15,80	19,67	13,66		2,221	60	.030	0,27	5,14	.28

Bereich	N	V		BB			t	df	p	95 % KI		Cohens d
		M	SD	M	SD	SD				L	U	
Fach.	Theoriewissen hoch	65,94	22,73	66,02	23,08		-.056	63	.955	-2,84	2,69	
	Theoriewissen gering	16,35	11,92	15,63	9,86		.532	62	.597	-1,97	3,40	
	Praxisfähigkeit hoch	67,39	22,64	68,49	22,50		-.667	62	.597	-4,76	2,38	
	Praxisfähigkeit gering	16,83	13,92	15,95	14,34		.513	62	.610	-2,53	4,28	
Soz.	Theoriewissen hoch	62,25	24,28	60,75	23,70		1,527	59	.132	-0,47	3,47	
	Theoriewissen gering	19,15	14,80	19,66	15,22		-.549	58	.585	-2,36	1,35	
	Praxisfähigkeit hoch	62,92	23,08	65,08	21,22		-1,867	59	.067	-4,49	0,16	
	Praxisfähigkeit gering	18,14	13,13	17,29	11,68		.798	58	.428	-1,28	2,97	
Dig.	Theoriewissen hoch	66,64	22,62	63,85	23,53		1,755	60	.084	-0,39	5,96	
	Theoriewissen gering	17,79	15,48	18,44	14,88		-.491	60	.625	-3,33	2,02	
	Praxisfähigkeit hoch	69,10	20,46	67,87	20,34		.805	60	.424	-1,83	4,28	
	Praxisfähigkeit gering	17,25	14,00	17,75	13,03		-.388	59	.700	-3,08	2,08	

Anmerkungen. M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; V = Vollzeitstudium; BB = Berufsbegleitendes Studium, L= Unterer Wert, U = Oberer Wert; KI = Konfidenzintervall.

*E6 Offenes Feedback zur Pädagog*innenbildung NEU (Aussagen Lehrende)***Nr. Feedback**

- 1 Ausbildung der PädagogInnen im Bereich der Berufsschulen / BMHS ist zu aufwendig und neben der Unterrichtstätigkeit fast nicht zu bewältigen.
- 2 BAC-Studium Vollzeit mit 180 EC – Basisqualifikation für bestimmte Fächerbündel. Weiterbildungslehrgänge für weitere Fächerbündel. Damit BAC in max. drei Jahren studierbar. Bei Anrechnungen und Quereinsteiger*innen auch kürzer. Derzeit großer Bedarf an facheinschlägigen Lehrkräften in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen und keine Anmeldung von Studierenden! Bereits nach dem ersten Semester BAC-Vollzeit steigen bis zu 50% der Studierenden aus dem BAC-Studium aus, weil es für sie nicht finanzierbar ist.
- 3 Besser mit der Schule/AV/Direktor abstimmen Planbarkeit des ganzen Semesters gewährleisten.
- 4 Der Aufwand für die Studierenden ist zu hoch, sie schaffen es eigentlich nicht, so viele Stunden berufsbegleitend zu machen. Vor allem für Teilzeitkräfte ist der Aufwand unzumutbar (diese sind aber wichtig, weil sie aktuelles Praxis-Know-Hows an die Schulen bringen und Lehrkräfte an Schulen entlasten-Vermeidung von zu vielen Überstunden). An HTL's gibt es so gut wie keine Unterrichtsmaterialien, jede/r muss sich alles selbst zusammenstellen. Dazu gehört: fachliche Einarbeitung und Erarbeitung neuer Inhalte (die PH's können hier nichts anbieten und bieten auch nichts an, weil die Personengruppen zu klein sind). An den Schulen werden die Neuen mit Stunden eingedeckt (aus Schulsicht verständlich, weil man ja nur Neue aufnehmen kann, die man später auch sicher beschäftigen kann, ein Übertritt an allgemeinbildenden Schulen ist nicht möglich und auch nicht sinnvoll). Die Studiensemester sind zu starr, sodass zu wenig Zeit für das Selbststudium bleibt. Alles in allem ist das berufsbegleitende Studium neben den ersten Jahren der Berufstätigkeit eine absolute Überforderung, das führt zu viel Frust auf seitens der Studierenden (totale Arbeitsüberlastung) und der Lehrenden (minderwertige Produkte im Selbststudium bzw. die Notwendigkeit Druck auszuüben bzw. die von Studierenden zurückkommende Frustration ob der Situation). Eine „Learning Community“ benötigt Zeit, die man nicht hat, wenn man als Lehrkraft neu anfängt. Ein Vollzeitstudium ist keine wirkliche Alternative, außer, es ist genauso gut bezahlt wie die Lehrtätigkeit an berufsbildenden Schulen kommen Neulehrer/innen, die „mitten im Leben stehen“ und sicher ihre Jobs nicht verlassen werden, um ohne Geld/für wenig Geld in ein Studium zu gehen. Diese Personengruppe ist auch viel rascher und effizienter als „normale“ Lehramtsstudierende, die eine Erstausbildung machen. Sie können in weniger Zeit mehr leisten und zustande bringen-es wäre daher eine Kürzung der Ausbildung sinnvoll, und, als Kompensation, eine bestimmte Fortbildungsverpflichtung in den Folgejahren. Noch besser würde es vielleicht funktionieren, wenn man das Studium erst später machen muss, also nicht gerade im 1. Jahr. Die Lehrpläne sind völlig unrealistisch und völlig überladen.
- 5 Die angekündigte „Gleichstellung“ aller Lehrenden ist in der Sekundarstufe BB in der Praxis leider ausgeblieben, unsere Absolvent*innen werden immer noch schlechter gestellt und erhalten sogar für überqualifizierte Ausbildung Verträge, die geringer entlohnt werden! Die „Konkurrenz“ zu Universitätsabsolvent*innen wurde nicht geringer, sondern mehr und viele Absolvent*innen ergreifen nach dem Studium und einer kurzen Lehrtätigkeit wieder andere Berufe (gilt nicht für Berufsschulen!).
- 6 Die Bildungswissenschaftlichen Grundlagen sollten in der SekBB einen höheren Stellenwert als bisher erhalten.
- 7 Die PädagogInnenbildung NEU ist in einigen Teilbereichen ein potemkinsches Dorf. Verbessert wurde die Qualität im Bereich der Vollzeitstudien bei der Sekundarstufe Berufsbildung. Teilweise gab es gravierende Verschlechterungen bei den berufsbegleitenden Studien. Die nahezu völlige Abschaffung der Fachwissenschaften hat dazu geführt, dass fachliche Anforderungen des Lehrplanes teilweise nur noch ansatzweise vermittelt werden können. Gleichzeitig steigt der Bedarf an fachlichen Fortbildungsveranstaltungen. Ebenso hat die Veränderung der Studienorganisation bei den berufsbegleitenden Studien zu einer Verschlechterung des Studienablaufes geführt. Damit einhergehend kommt es zu einer Mehrbelastung der Studierenden während des Studiums, welche sich wiederum negativ auf die Leistungsbereitschaft und die erreichbaren Lernergebnisse auswirkt.

Nr. Feedback

8	Es wäre gut, wenn es die klassischen, berufsbezogenen Fachwissenschaften für den Bereich der Berufsschulen wieder gäbe!
9	Freistellungsjahr in den Berufsbegleitenden Studien wieder einführen.
10	Ich finde, dass die PädagogInnenbildung neu einen hohen, theoretischen Anspruch verfolgte, der in der Praxis so nicht immer umsetzbar war. Es sollte das Studium mit weniger Zusatzaufgaben weniger belastet werden und das Studium sollte kürzer sein mit fixen Weiterbildungsangeboten. Das Studium in der derzeitigen Form ist zu lange und zu langatmig.
11	Ich habe nur wenige, stärker forschungsmethodische LVs und in den berufspädagogischen Grundlagen. Mir fehlt der Überblick über das gesamte Studium, so habe ich die Fragen dazu kaum rückgemeldet. Die Beurteilung der Kompetenzen kann ich somit nicht so beurteilen wie erfragt. Zudem empfand ich die Aufgabe eine Reihenfolge der Kompetenzen im Wunschprofil schwer zu beantworten. Viele der nachgereichten Kompetenzen sehe ich als gleichwertig an.
12	Ich würde über die Pädagog*innenbildung neu grundsätzlich gerne viel besser informiert sein. Ich würde gerne die Erwartungen an mich kennen und ein Feedback zu meiner Arbeit und zu weiteren Perspektiven erhalten.
13	In meinem Fall ist Fachwissenschaften auf Grund der geringen Studentenzahl nur sporadisch vorhanden. Also nur alle paar Jahre, der Vergleich ist daher kaum möglich. Die Studentinnen kommen aus unterschiedlichen Schultypen und erfordern daher auch unterschiedliche Aufgaben und Ergänzungen in fachwissenschaftlichen Bereichen.
14	Kürzere Mentoring Ausbildung – niederschwelliger Zugang zur Mentoren Tätigkeit Mehr Fachdidaktik, weniger allgemeine Pädagogik.
15	Mehr Praxisbezogenheit und Klarheit in der Beurteilung (Konsequenzen für Studierenden in jede Richtung) durch die Lehrenden.
16	Mehr Supervision bzw. Persönlichkeitsbildung.
17	Nicht so viel Arbeit auf jede Lehrende – Hauptaufgabe ist bei den meisten Lehrenden Zuwendung u Lehre: Also direkte Arbeit mit den Studierenden – dies wirkt sich positiv auf Studium, Rückmeldung etc. aus. Werden Lehrende mit Arbeitspakten überhäuft, leidet Qualität der Lehre.
18	Reduktion der pädagogisch praktischen Studien führt v.a. in Fächer, die praktischen Unterricht (also Blöcke mit mehreren Stunden) zu deutlich weniger möglichen Lehrauftritten, dadurch weniger praktische Unterrichtserfahrung in den Schulen. Die Aufstockung von 6 auf 8 Semester schreckt viele Bewerber*innen ab, da andere Abschlüsse auch schon mit 6 Semestern erreicht werden. Daher gibt es v.a. in „unbekannteren Studienrichtungen“ sehr wenig Bewerber*innen und auch in der Praxis schon weniger Absolvent*innen, als die Schulen brauchen würden.
19	Unbedingtes Eingehen auf wissenschaftliches Schreiben schon in der Studieneingangsphase.
20	Vernetzungen (auch unter den Disziplinen) innerhalb der Hochschule wäre wünschenswert. Mehr Praxisbezug – weniger Theorie. Kleinere Unterrichtsgruppen – konkrete Anwendungen und Durchführungen wären wünschenswert.
21	Vier Jahre Ausbildung sind zu lange für Studierende (Finanzierung) Studierende müssen während der Ausbildung schon an Schulen unterrichten – Lehrer*innenmangel. Berufspraxis in den Vollzeitstudien zu lange – sollte im Studium integriert werden (ein Semester Praxis während des Studiums) zu wenig Pädagogisch Praktische Studien Matrixstruktur zu starr.
-

ERKENNTNISSE AUS EINER EVALUATION DER INDUKTIONSPHASE

Manfred Prenzel und Marko Lüftenegger

Seit September 2019 erfolgt der Berufseintritt in das Lehramt in Österreich über die so genannte Induktionsphase. Die Induktionsphase ist ein wesentliches Strukturelement im Konzept der „Pädagog*innenbildung Neu“ (Härtel et al., 2010; Schnider et al., 2011, 2012), das über ein Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung von Pädagog*innen sowie eine Änderung des Dienstrechts institutionalisiert worden war. Zeitnah zur Einführung der Induktionsphase wurde im Winter 2019/2020 ein Begleitforschungsprojekt begonnen, das den Start der Induktionsphase untersuchte. Im Sinne einer formativen Evaluation sollten vor allem Erkenntnisse über die Umsetzung sowie Hinweise auf eventuell erforderliche Verbesserungen gewonnen werden. Dieses Vorhaben resultierte aus Absprachen zwischen dem Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR) und dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), das Mittel für die Studie bereitstellte. Vereinbarungsgemäß wurde von der mit dem Projekt betrauten Forschungsgruppe der Evaluationsbericht im Mai 2020 übergeben und Anfang 2021 mit kleinen redaktionellen Änderungen „open-access“ veröffentlicht (Prenzel, Huber, Müller, Höger, Reitingner, Becker, Hofer, & Lüftenegger, 2021). Die Studie fand Resonanz im politischen und wissenschaftlichen Raum, da einige Befunde durchaus Anlass zur Sorge gaben.

Drei Jahre nach Beauftragung dieser Studie wollen wir in diesem Kapitel wichtige Befunde rekapitulieren, um dann der Frage nachzugehen, was zwischenzeitlich in Sachen Induktionsphase geschehen ist. So fasst der Beitrag zunächst wesentliche Ergebnisse der damaligen Evaluation zusammen, hebt Probleme hervor, die damals beobachtet wurden, und erinnert an daraufhin getroffene Empfehlungen. Wir richten dann den Blick auf nachfolgende Untersuchungen, die sich mit der Induktionsphase befassen und betrachten Änderungen in den Rahmenbedingungen. Hierzu rechnen wir Veränderungen der rechtlichen Grundlagen, aber auch Auswirkungen des Arbeitsmarktes und der Bemühungen um Sicherstellung der Unterrichtsversorgung, mit Rückwirkungen auf die Berufseinstiegsphase. Inwieweit zwischenzeitlich gesetzte Maßnahmen dazu geeignet sind, die Ziele der Induktionsphase unter den aktuellen Bedingungen besser zu erreichen, wird am Ende des Beitrags diskutiert. Als wichtige Bezugspunkte dienen Ansprüche an die Entwicklung professioneller Kompetenzen wie an die Qualität von Unterricht und Schule.

I Die Evaluationsstudie zur Induktionsphase: Ein Rückblick

In den folgenden Abschnitten stellen wir in Grundzügen die Anlage und Ergebnisse der Evaluationsstudie vor, die sich auf die erste Umsetzung der Induktionsphase richtete. Details zu dieser Studie finden sich im ausführlichen Bericht (Prenzel et al., 2021).

1.1 Konzept und Rahmenbedingungen der Induktionsphase

Die Bezeichnung „Pädagog*innenbildung NEU“ lässt erkennen, dass mit diesem Konzept die Lehrer*innenbildung in Österreich gründlich reformiert werden sollte.

Das Konzept der Induktionsphase: Der Studienaufbau folgt nun dem Bologna-Prozess, der zu diesem Zeitpunkt bereits die Lehrer*innenbildung in den anderen europäischen Staaten prägte (Bauer & Prenzel, 2012). In diesem Sinn ist das Studium durch eine ausgeprägte Kompetenz- und Professionsorientierung auf einer soliden wissenschaftlichen Grundlage charakterisiert. Im österreichischen Modell wird der Bachelor in dem konsekutiven Lehramtsstudium auf eine Regelstudienzeit von acht Semestern angelegt. Verbindliche Praxisanteile sollen schon in diesem Studienabschnitt Bezüge zum zukünftigen beruflichen Tätigkeitfeld herstellen und eine Theorie-Praxis-Integration unterstützen. Beträchtliche Praxisanteile prägen dann ebenfalls das konsekutive Masterstudium.

Ein wesentliches Merkmal der Pädagog*innenbildung NEU besteht darin, dass bereits in der Masterphase schulische Praxis im „Echt-Betrieb“ eines Anstellungsverhältnisses erworben werden kann. Der akademische Abschluss „Bachelor“ schafft die Voraussetzung für eine Anstellung. Das ist auch der Grund, weshalb das Bachelorstudium für das Lehramt in Österreich eine Regelstudienzeit von vier Jahren vorsieht. Das neue Studienkonzept wird so von der Idee getragen, dass die Induktionsphase elegant in das Masterstudium integriert werden kann. Auf diese Weise sollte dann auch der Zeitrahmen für die gesamte Lehramtsausbildung (für die Sekundarstufe 4 Jahre Bachelor und zwei Jahre Master) in einem vertretbaren Umfang bleiben.

Gesetzlicher Rahmen: Ein wesentlicher Unterschied zum früheren Übergang (nach dem Diplomstudium) in den Beruf, der über ein einjähriges Unterrichtspraktikum dienstrechtlich als *Ausbildungsverhältnis* angelegt war, besteht darin, dass die ebenfalls auf ein Jahr vorgesehene Induktionsphase nun auf einem *Dienstverhältnis* beruht. Die gesetzlichen Bedingungen dafür wurden im Vertragsbedienstetengesetz (VBG, §39 vom 01.09.2019) geschaffen. Für die neu eingeführte Induktionsphase sieht das Gesetz einen Zeitraum von 12 Monaten vor und legt fest, dass eine Vertragslehrperson in der Induktion mit einer Mentorin/einem Mentor zusammen-

arbeiten soll und von diesen begleitet wird. Ebenfalls finden sich Regelungen zur Teilnahme an speziellen Fortbildungsveranstaltungen für die Induktionsphase, die von Pädagogischen Hochschulen angeboten werden. Am Ende der Induktionsphase ist durch die Schulleitung auf der Basis eines Gutachtens der Mentorin/ des Mentors sowie eigener Beobachtungen der Verwendungserfolg festzustellen und schriftlich zu berichten. Voraussetzungen für das Mentorat und Aufgaben des Mentoring werden im Gesetz relativ detailliert beschrieben (§39a VBG).

Bemerkenswert ist allerdings, was im Gesetz zu Beginn der Induktionsphase *nicht* geregelt ist: Der Umfang der Unterrichtsverpflichtung für die beginnende Vertragslehrperson wird offengelassen (ist also zwischen einer Stunde und vollem Deputat möglich), ebenso finden sich keine Aussagen zur Anzahl der zu unterrichtenden Fächer und Schulstufen (und Schulstandorten) sowie zur Relation zwischen den studierten Unterrichtsfächern und den zu unterrichtenden Schulfächern. Die nicht nur aus wissenschaftlicher Sicht naheliegende Selbstverständlichkeit, dass (insbesondere in der Induktionsphase) nur Fächer unterrichtet werden, für die auch studiert wurde, wird vom Gesetz nicht thematisiert. Damit lässt das Gesetz eine Interpretation zu, die in der Induktionsphase ein Betrauen von Berufsanfänger*innen mit fachfremdem Unterricht nicht prinzipiell ausschließt. In den Regelungen für das Mentorat wiederum wird eine fachlich passende Zuordnung nicht gefordert.

Wie diese erheblichen Freiheitsgrade bei der Ausgestaltung von Dienstverhältnissen in der Induktionsphase ausgeschöpft wurden und welche Konsequenzen für die Qualität eines Berufseinstieg damit verbunden sind, muss entsprechend in den Blickpunkt einer Evaluation gerückt werden.

Für die Ausrichtung einer Evaluationsstudie sind zunächst aber wichtige Anforderungen an eine Induktionsphase zu berücksichtigen, die aus einer wissenschaftlichen Perspektive und auf der Grundlage vorliegender Evidenz zu stellen sind.

Anforderungen an die Induktion aus der Forschung: In der wissenschaftlichen Literatur wird der Berufseintritt in das Lehramt generell als bedeutsame Phase betrachtet, die erhebliche Auswirkungen auf die individuellen Berufsbiographien, das Professionsverständnis und die Qualität von Unterricht und Schule hat. Die Berufseintrittsphase findet in allen Schulsystemen besondere Aufmerksamkeit. Allerdings unterscheiden sich Dauer, Bedingungen, Aufgaben und Unterstützungen dieser Induktion zwischen Bildungssystemen. Die Unterschiede hängen unter anderem vom Aufbau der vorauslaufenden grundständigen Lehrer*innenbildung an Hochschulen ab, aber auch von Rahmenbedingungen der Umsetzung (z. B. an speziellen Ausbildungsschulen oder in Studienseminaren) sowie von einer mehr oder weniger engmaschigen Fort- und Weiterbildung über die Einstiegsphase sowie die weitere Berufsbiographie.

Die Forschung zur Induktionsphase ist oft auf einzelne nationale Bildungssysteme bezogen. Die Projekte und Publikationen konzentrieren sich meist auf spezielle Fragestellungen. Im Blickpunkt stehen etwa die Auswahl und Zulassung,

die Qualität der Unterstützung durch Mentorat, Kollegium und Schulleitungen, die Entwicklung professioneller Kompetenzen aber auch das Erleben von Wirksamkeit, Belastung oder gar das frühes Ausscheiden aus dem Beruf (z. B. Aarts, Kools, & Schildwacht, 2020; Alles et al., 2019; Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019; Darling-Hammond et al., 2017; Dicke et al., 2016; Doherty, 2020; Helms-Lorenz, van de Gift, & Maulana, 2016; Ingersoll & Strong, 2011; Kearney & Boylan, 2016; Olsen, Bjerkholt, & Heikkinen, 2020; Symeonides, Haas, & Schneider, 2023; Tammets, Pata, & Eisenschmidt, 2019).

Auf der Grundlage des Forschungsstandes hat die European Commission (2010) Konsequenzen für die Ausgestaltung der Induktionsphase in einem Handbuch für „policy makers“ dargestellt, das im Wesentlichen immer noch dem aktuellen Erkenntnisstand gerecht wird. Wichtige Anforderungen an die Unterstützung beginnender Lehrer*innen werden in diesem Handbuch dort in einer Tabelle zusammengefasst (Tabelle 1). Diese gliedert Kriterien für eine angemessene Induktion nach Zielen, Rahmenbedingungen, Unterstützungssystemen und Beteiligung weiterer Akteure und ordnet diese drei Dimensionen (persönlich, sozial, professionell) zu.

*Tabelle 1: Unterstützungen, die beginnende Lehrer*innen benötigen (siehe European Commission, 2010, Tabelle 4.1; S. 19)*

	Persönlich	Sozial	Professionell
Ziele	Lehrer*innen-identität entwickeln Kompetenzen stärken Selbstvertrauen stärken Stress und Angst reduzieren Motivieren Abbrüche vermeiden	Sozialisierung in Schule und Beruf Kooperation fördern Gemeinsames Lernen fördern Einbringung in und von Schulgemeinschaft fördern	Lehrkompetenzen weiter entwickeln Lehrausbildung und kontinuierliche professionelle Entwicklung verknüpfen Professionalität von Neulehrer*innen entwickeln
Rahmenbedingungen	Sichere, wertfreie Umgebung Reduziertes Arbeitspensum Team Teaching Coteaching	Gemeinsames Arbeiten Coteaching Team Teaching Gruppenarbeit Projektgruppen	Wissenszugang durch den Austausch zwischen neuen/erfahrenen Lehrer*innen Weiterführende Kurse oder Seminare Beratung
Relevante Unterstützungssysteme	Mentor*in Peers Selbstreflexion	Mentor*in Peers	Mentor*in Peers Expert*innen Selbstreflexion
Andere Akteure	Schulleitung	Schulleitung Eltern, Gemeinschaft	Schulleitung

Tabelle 1 präsentiert jedenfalls eine Reihe von Gesichtspunkten und Kriterien für eine Induktionsphase, die beginnende Lehrer*innen nicht nur mit den typischen beruflichen Aufgaben vertraut macht, sondern maßgeblich zu ihrer weiteren Entwicklung beiträgt, in persönlicher, sozialer wie professioneller Hinsicht. Um diese Entwicklung zu ermöglichen und zu unterstützen, sind u.a. eine sichere, wertfreie Umgebung und ein reduziertes Arbeitspensum erforderlich. Aber auch viele soziale Faktoren spielen eine wichtige Rolle (von Co- und Teamteaching bis hin zu einem Austausch in professionellen Communities und einer kompetenten Beratung). Für die Unterstützung besonders relevant ist das Mentoring.

Fragestellungen der Evaluationsstudie: Da die Einführung der neuen Induktionsphase in Österreich einen beträchtlichen Umbruch in der Qualifizierung von Lehrkräften bedeutete (nicht nur aufgrund neuer Regelungen, veränderter Zuständigkeiten und Betreuungsvorstellungen, sondern auch aufgrund anderer Ausgangslagen bei den Beginner*innen), war es sinnvoll, möglichst die erste Etappe der Umsetzung in den Blick nehmen zu lassen. Vor dem Hintergrund der Zielsetzungen und Rahmenbedingungen sollte in Absprache mit dem QSR und dem BMBWF durch das Evaluationsprojekt ein umfassendes und repräsentatives Bild von der Umsetzung dieser neuen Induktionsphase an Primar- und Sekundarschulen im ersten halben Jahr gewonnen werden.

Aufgrund des Mangels an verfügbaren Daten galt es zunächst, bestimmte Grundinformationen über die Dienstverhältnisse (z. B. Deputat, zu unterrichtende Fächer, Klassen und Schulstufen) und Merkmale der neu eingestellten Lehrer*innen (z. B. Studienfächer, Abschlüsse) sowie der sie betreuenden Mentor*innen (z. B. Fächer, Berufs- und Betreuungserfahrungen) zu erheben. Neben diesen Basisdaten sollten aber auch die Wahrnehmungen und Einschätzungen dieses Berufseinstiegs einbezogen werden und dies möglichst abgestimmt auf den beiden Seiten der Junglehrer*innen und Mentor*innen. Von hohem Interesse war es außerdem, von diesen beiden Seiten Einschätzungen von Bedingungen wie Prozessen (Betreuung, Hospitation, Unterricht) und deren Qualität sowie von wahrgenommenen Fortschritten wie auch Belastungen zu erhalten. Um ein aussagekräftiges Bild von der Umsetzung zu gewinnen, sollten alle seit dem September 2019 in die Induktionsphase eingetretenen Lehrer*innen und deren Mentor*innen in die Stichprobe für eine Online-Befragung aufgenommen werden. Der Datensatz dieser Survey-Studie sollte es dann erlauben, interessante Zusammenhänge zwischen Anstellungskonstellationen, Betreuungssituationen und wahrgenommenen Unterstützungen sowie Belastungen und Leistungen analysieren zu können. Dieser erste Block von Fragestellungen sollte ergänzt werden durch einen vertiefenden zweiten, in dem typische Hindernisse und Problemlagen identifiziert und Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten gefunden werden sollten. Auch hier sollten die Perspektiven der Akteure – Junglehrer*innen und Mentor*innen – aufgegriffen werden. Es bot sich an, diesen zweiten Fragenblock mit Hilfe von strukturierten Interviews zu beantworten,

die mit einer Teilstichprobe aus der Grundgesamtheit der Junglehrer*innen und Mentor*innen geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet werden sollten.

1.2 Evaluationsdesign und Methoden

Da die Entscheidung für die Durchführung einer Evaluationsstudie erst gegen Ende 2019 fiel, stand das Projekt unter erheblichem Zeitdruck. Um alle in der Induktionsphase tätigen Lehrer*innen und Mentor*innen in die Untersuchung einbeziehen zu können, wurden die Bildungsdirektionen um Zustimmung und Unterstützung gebeten. Diese erklärten sich in dankenswerter Weise bereit, die E-Mail-Adressen der Zielgruppen für die Befragung zu vermitteln. Um möglichst noch Konsequenzen für Neuanstellungen im Herbst 2020 ziehen zu können, war die Abgabe eines Berichts im Mai 2020 erwünscht. Vor diesem Hintergrund mussten ein effizientes Design und Erhebungs- wie Auswertungskonzept entworfen werden (detaillierte Information zu Design und Methoden bei Prenzel et al., 2021).

Design: Für die Beantwortung der zwei Fragenblöcke wurden eine Online-Überblicksstudie mit einer Interviewstudie kombiniert, die sich jeweils an die beiden Zielgruppen (Anwärter*innen und Mentor*innen) richteten. Um eine hohe Beteiligung an der Online-Studie zu erreichen, musste der Fragenbogen möglichst knapp gehalten sein. Der Zugang zu der anonymisierten Online-Befragung war im Zeitraum vom 11. Februar bis 5. März 2020 möglich; vor Ablauf dieses Zeitraums wurden zwei Erinnerungsmails versandt. Da die Interviewstudie in die Tiefe gehen sollte, war ein Zeitaufwand von ca. 90 Minuten vorgesehen. Die Interviews sollten vis-à-vis im März 2020 durchgeführt werden, doch führten die Pandemie bedingten Lockdowns dazu, dass ab dem 16. März 2020 die Interviews nur mehr via Skype oder Zoom stattfinden konnten.

Sample: Die Grundgesamtheit aller seit September 2019 nach den Angaben der Bildungsdirektionen sich in der Induktionsphase befindenden Lehrer*innen und die dort fungierenden Mentor*innen wurde gebeten, über einen bereit gestellten Link an der Online-Befragung teilzunehmen. Von den gemeldeten Junglehrer*innen (N = 1714) füllten 565 den Online-Fragebogen aus (Rücklauf von 33%). Auswertbar (weil weitgehend beantwortet) waren 552 Fragebögen, die damit die Stichprobe bildeten. In dieser strebten das 43 Prozent das Berufsziel „Lehramt an Primarschulen“ an (davon 95% weiblich); 57 Prozent ein Lehramt für die Sekundarstufe (davon 76% weiblich). Insgesamt ca. ein Prozent gaben kein Geschlecht an oder kreuzten die Kategorie „divers“ an.

Auf Seiten der Mentor*innen wurde N=1121 Personen gemeldet. Davon nahmen 646 Kolleg*innen an der Befragung teil; ausreichend beantwortet waren letztlich 620 Fragebögen, die in die weitere Auswertung eingingen. Den Angaben zum Geschlecht zufolge umfasste die Stichprobe 78 Prozent weibliche und 21 Prozent männliche Mentor*innen (ohne Angabe bzw. „divers“ 1 %).

Die von den Bildungsdirektionen gemeldeten Anwärter*innen und Mentor*innen bildeten wiederum die Grundgesamtheit für die Interviewstudie. Angestrebt war eine Stichprobenumfang von ca. 60 Personen. In einem ersten Schritt wurden pro Bundesland jeweils sieben Anwärter*innen und sieben Mentor*innen (Ausnahme Wien mit jeweils 15 Anfragen) ausgewählt, angeschrieben und über Ziele und Bedingungen des Interviews informiert. Aufgrund des Zeitaufwands wurde eine Aufwandsentschädigung von 60 EURO angeboten. Aufgrund der Rückmeldungen konnten im Zeitraum März bis Mitte April insgesamt 51 Interviews durchgeführt werden. Die Rekrutierung und Durchführung von Interviews wurde durch die Pandemie bedingten Einschränkungen ab dem 16 März 2020 erschwert.

Erhebungsverfahren: Der Fragebogen für die Online-Befragung war für eine Bearbeitungszeit von ca. 15 Minuten angelegt und umfasste für die Anwärter*innen 28 Fragenblöcke und für Mentor*innen 20 Blöcke, in beiden Fällen nach Filterfragen. So wurden die Anwärter*innen u.a. anderem befragt zu Geschlecht, Berufsziel, Studienfächer und -abschluss, Beschäftigungsverhältnis, unterrichteten Fächern, Schulstufen und Klassen, Arbeitsaufwand sowie Art und Umfang der Betreuung, Qualität der Betreuung und der Begleitveranstaltung. Zusätzlich wurden Einschätzungen zu der Vorbereitung durch das Studium, der eigenen Unterrichtstätigkeit und der Belastungen erhoben. Zu bestimmten Themenkomplexen wurden Items so konstruiert, dass Skalen mit guter bis sehr gute Reliabilität gebildet werden konnten (z. B. zu pädagogischen Herausforderungen, zur wahrgenommenen Qualität der Betreuung sowie der Bewertung, zum Arbeitsklima).

Der Fragebogen für die Mentor*innen war ähnlich aufgebaut. Angesprochen wurden unter anderem Geschlecht, Ausbildung und Berufserfahrung, Umfang und Art der eigenen Unterrichtstätigkeit sowie das Rollenverständnis, die Betreuungsaufgaben und deren Umsetzung. Hier wurden ebenfalls Einschätzungen zur Studienvorbereitung, zu den Kompetenzen und zur Entwicklung der von ihnen betreuten Junglehrer*innen erbeten.

Auch die Interviews beruhten auf parallel ausgerichteten Leitfäden für die Gespräche mit den Junglehrer*innen und Mentor*innen. Nach der Abfrage von Grunddaten (analog zum Online-Fragebogen) folgte das Interview dem Zeitablauf seit Beginn der Anstellung über wichtige Stationen (Bewerbung, Erstkontakt, Dienstantritt, erster Monat, weitere Entwicklung), um jeweils Arbeitsbedingungen, Aufgaben, wichtige Ereignisse, Herausforderungen, Unterstützungen zu erfragen und bewerten zu lassen. Sowohl Junglehrer*innen wie Mentor*innen wurde dann Gelegenheit gegeben, die aus ihrer Sicht wichtigsten drei Probleme der Induktionsphase anzusprechen, aber auch auf deren Stärken einzugehen. Entsprechend wurde abschließend gebeten, Möglichkeiten einer Verbesserung der Induktionsphase vorzuschlagen. Die Interviewleitfäden waren insgesamt relativ stark strukturiert.

Auswertungsverfahren: Für die Auswertung der Daten aus den Online-Befragungen wurden übliche deskriptive und inferenzstatistische Verfahren genutzt. Die Skalen-

bildung erfolgt auf der Basis von exploratorischen Faktorenanalysen und Reliabilitätsanalysen. Antworten auf offene Fragen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

Bei den Interviews wurden neben den Mitschriften die Tonaufzeichnungen herangezogen, um die Aussagen der Befragten thematisch zugeordnet zu verdichten. In einem mehrstufigen Verfahren wurden dem Konzept der Inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) folgend Kategorien gebildet und Kodierungen vorgenommen (Details dazu bei Prenzel et al., 2021).

1.3 Ergebnisse der Evaluation 2019/2020

In dieser Zusammenschau von Befunden der Evaluation der ersten Umsetzung der Induktionsphase gehen wir aus Platzgründen vor allem auf Befunde aus der Online-Erhebung ein. Wichtige Ergebnisse aus der Interviewstudie zu den Problemwahrnehmungen und Veränderungsvorschlägen werden am Ende des Abschnitts komprimiert dargestellt. Die detaillierten Ergebnisse können bei Prenzel et al. (2021) nachgelesen werden.

1.3.1 Befunde der Online-Befragung

Das Design der Online-Erhebung und die verhältnismäßig gute Beteiligungsquote geben zu einer Reihe von Punkten ein verlässliches und repräsentatives Bild von der Umsetzung der Induktionsphase. Aufgrund der unterschiedlichen Studien-, Schul- und Unterrichtsstrukturen werden die Ergebnisse für Primar- und Sekundarstufe getrennt dargestellt.

1.3.1.1 Die Lage der Anwärter*innen in der Induktionsphase

Betrachtet man die Anstellungsverhältnisse von Anwärter*innen mit dem Berufsziel *Lehramt an Primarschulen*, dann zeichnen sich beträchtliche Unterschiede in den Unterrichtsdeputaten ab, die zwischen 7 und 25 Wochenstunden rangieren und im Mittel (M) 18,02 Stunden betragen, bei einer Standardabweichung (SD) von 5,28. Anschaulich wird die Unterschiedlichkeit, wenn man sich vergegenwärtigt, dass über die Hälfte (50,6%) mehr als 20 Stunden pro Woche unterrichtet und nur ein Viertel maximal die Hälfte des normalen Deputats. Hinzukommen Unterschiede, die durch die Anzahl der zu unterrichtenden Schulstufen und Klassen bedingt werden. So unterrichten 34 Prozent der Anfänger*innen in mehr als vier Schulstufen und damit auch in mehr als vier Klassen. In nur einer Klasse unterrichten 35 Prozent. Entsprechend stark streut auch die Gesamtarbeitszeit pro Woche, die von den Anwärter*innen berichtet wird, mit einer Standardabweichung von 12 Stunden, bei einem Mittelwert von 35,07 Stunden.

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass auch die Einschätzungen von Herausforderungen und Belastungen zwischen den Junglehrer*innen der Primarstufe variieren. Dies schlägt sich nieder in den Kennwerten der Skala „Pä-

dagogische Herausforderungen“ (etwa durch Komplexität der Inhalte, Zeitdruck, heterogene Lernvoraussetzung): Der Mittelwert auf einer vierstufigen Skala von 1 bis 4 beträgt $M = 2,23$ bei einer durchschnittlichen Streuung von $SD = 0,62$. Belastungen durch „zwischenmenschliche Konflikte“ (z. B. Disziplinprobleme, Klassenführung, Konflikte) wiederum werden demgegenüber tendenziell geringer, aber doch etwas unterschiedlich eingeschätzt (Skalenwert $M = 1,98$; $SD = 0,67$). Relativ positiv fällt die Einschätzung des Arbeitsklimas aus ($M = 1,32$; $SD = 0,52$). Diese Skala betrifft die Relationen zum Kollegium, zur Schulleitung, zu den Mentor*innen, die insgesamt durchaus positiv und eher wenig belastend erlebt werden.

Interessant sind außerdem die Einschätzungen, die von Anwärter*innen für die Primarstufe hinsichtlich der Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit durch das Studium gegeben werden. Ob sie sich durch das Studium fachlich gut auf das Unterrichten vorbereitet sehen, bestätigen 40,5 Prozent (in dem sie „trifft eher“ oder „trifft völlig zu“ ankreuzten). Etwas besser eingeschätzt wird die pädagogische Vorbereitung auf das Unterrichten (50,6% „trifft eher“ oder „trifft völlig zu“). Dabei wird (von 73,8%) konzidiert, dass insbesondere die Praxiserfahrungen während des Studiums hilfreich waren. Insgesamt stimmen 34,2 Prozent („eher“ oder „völlig“ zu), durch das Studium auf die Aufgaben als Lehrkraft gut vorbereitet zu sein ($M = 2,19$; $SD = 0,83$).

Durchaus positiv fallen die Selbsteinschätzungen ihrer Unterrichtskompetenz aus, die Anwärter*innen für ein Lehramt an Primarschulen nach einem halben Jahr Unterrichten angeben (auf einer Skala von 1 bis 4). Der Tabelle 2 kann entnommen werden, dass viele Anwärter*innen den Eindruck haben, dass sie mit den Schüler*innen gut umgehen können, ihnen das Handeln im Unterricht eher leicht fällt und sie für sich eine positive Entwicklung in ihrem Rollenverständnis wahrnehmen. Überforderungen werden dagegen deutlich weniger wahrgenommen. Allerdings ist bei diesen Angaben zu beachten, dass es doch nennenswerte Streuungen um die Mittelwerte gibt – und damit Unterschiede in den Einschätzungen zwischen den Anwärter*innen.

*Tabelle 2: Selbsteinschätzungen der Unterrichtskompetenz (Anwärter*innen Primarstufe, $N = 237$) aus Prenzel et al. 2021 (S. 40)*

	Mittelwert	SD
Ich kann im Unterricht gut mit meinen Schüler*innen umgehen.	3,63	0,53
Das Handeln und Entscheiden im Unterrichtsgeschehen fällt mir in den meisten Situationen leicht.	3,37	0,66
Mit Konfliktsituationen im Unterricht kann ich gut umgehen.	3,04	0,76
Ich habe das Gefühl, dass ich mich in meiner Rolle als Lehrperson entwickle.	3,76	0,47
Im Unterricht fühle ich mich häufig überfordert.	1,73	0,70

Anmerkung: SD = Standardabweichung; 1 = „stimme gar nicht zu“; 4 = „stimme völlig zu“.

Wie sieht nun die Lage für die Anwärter*innen für das *Lehramt an Sekundarschulen* aus? Zunächst einmal verteilen sich deren Anstellungen auf ein breites Spektrum von Schularten, vorwiegend auf Neue Mittelschulen/Hauptschulen (64,8%), dann AHS (Unterstufe 15,2%, Oberstufe 13,7%), berufsbildende Schulen (BMS/BS/PTS insgesamt 14,5%) sowie Sonderschulen (1,9%). Das Unterrichtsdeputat beträgt im Durchschnitt $M = 17,8$ Stunden ($SD = 5,57$), es reicht von 2 bis zu 25 Wochenstunden. Einen Umfang bis zu 10 Wochenstunden hat nur ein relativ kleiner Teil der Anwärter*innen zu unterrichten (nämlich 10,3%). Andererseits beträgt die Unterrichtsverpflichtung bei 47,3 Prozent der Junglehrer*innen auf der Sekundarstufe 21 und mehr Stunden pro Woche. Insgesamt ergibt sich dann nach den Angaben eine schulbezogene Gesamtarbeitszeit von $M = 37,7$ Stunden bei einer durchschnittlichen Streuung von $SD = 12,18$ Stunden.

Auf der Ebene der Sekundarschulen rückt (im Vergleich zu Primarschulen) sehr viel stärker in den Blickpunkt, welche Fächer studiert wurden und welche nun in der Induktionsphase unterrichtet werden. Das Studium für das Lehramt an Sekundarstufen umfasst normalerweise zwei Unterrichtsfächer (1,6% der Stichprobe haben drei Fächer studiert). In der Induktionsphase unterrichten 22,2 Prozent der Anwärter*innen nur ein Fach; 25,4 Prozent unterrichten zwei Fächer. Drei Fächer sind es bei 20,3 Prozent. Der Rest – fast ein Drittel – unterrichtet noch mehr (bis zu 13) Fächer. Diese Zahlen lassen bereits erwarten, dass in der Induktionsphase auf der Sekundarstufe mit einem beträchtlichen Anteil an fachfremd zu erteilenden Unterricht gerechnet werden muss: Von 8,9 Prozent der Anwärter*innen wird berichtet, dass sie ausschließlich Fächer unterrichten, die sie *nicht* studiert haben. Wenigstens ein Fach, das sie studiert haben, dürfen 46,0 Prozent der Junglehrer*innen unterrichten. Immerhin haben 43,5 Prozent die Gelegenheit, die beiden Fächer zu unterrichten, die sie studiert haben. Das schließt aber nicht aus, dass sie zusätzlich weitere Fächer fachfremd unterrichten müssen. Betrachtet man nun die Schulfächer, die häufig fachfremd unterrichtet werden, dann trifft dies besonders zu auf Bewegung und Sport, BE/Kunsterziehung sowie Musikerziehung, Informatik, Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer, Deutsch als Zweitsprache, aber auch Werken bzw. Werkerziehung. Bemerkenswert ist, dass in der AHS ein fachfremd erteilter Unterricht auf der Unterstufe überhaupt nicht und auf der Oberstufe sehr selten vorkommt. Anstellungen an der Neuen Mittelschule sind dagegen mit einem hohen Risiko verbunden, Unterrichtsfächer ohne einschlägige fachliche Ausbildung unterrichten zu müssen.

Wenn in der Induktionsphase die Anstellungen in einem größeren Umfang fachfremden Unterricht erforderlich machen, stellt sich die Frage, wie sich die Anwärter*innen auf diese Konstellation durch ihr Studium vorbereitet fühlen. Von den auf der Sekundarstufe arbeitenden Junglehrer*innen bekunden 61,6 Prozent (trifft „eher“ oder „völlig“ zu), dass sie durch das Studium gut auf das Unterrichten

vorbereitet wurden ($M = 2,85$; $SD = 0,97$). Für ca. 38 Prozent ist das (nachvollziehbar aufgrund fachfremden Unterrichts) offensichtlich nicht der Fall. „Pädagogisch“ gut auf das Unterrichten vorbereitet zu sein, bestätigen 34,9 Prozent ($M = 2,18$; $SD = 0,93$). Auch hier wird von 56 Prozent bekräftigt, dass die Praxisphasen im Studium nützlich waren. Allerdings sollte bei diesen Einschätzungen berücksichtigt werden, dass ein beträchtlicher Anteil aus der Stichprobe der Junglehrer*innen (mindestens 18,8%) der Sekundarstufe das frühere Diplomstudium mit geringen pädagogisch-praktischen Anteilen abgeschlossen hatte.

Betrachtet man die Einschätzungen der Belastungen durch pädagogische Herausforderungen, dann fallen die Kennwerte für die Skala ($M = 2,25$; $SD = 0,56$) auf der Sekundarstufe ähnlich aus wie auf der Primarstufe. Auch die Belastungen durch zwischenmenschliche Konflikte ($M = 2,01$; $SD = 0,67$) unterscheiden sich kaum zwischen den Junglehrer*innen der Sekundar- und Primarstufe.

Auch die Selbsteinschätzungen ihrer Unterrichtskompetenz ergeben bei den Junglehrer*innen auf der Sekundarstufe insgesamt ein positives Bild, obschon einige Kennwerte tendenziell niedriger ausfallen als für die Primarstufe. Insbesondere werden deutliche Fortschritte in der eigenen Weiterentwicklung zum Ausdruck gebracht. Etwas skeptischer wird die eigene Fähigkeit eingeschätzt, mit Konfliktsituationen im Unterricht umzugehen. Wie schon bei den entsprechenden Daten für die Primarstufe gilt es, die Streuungen um die Mittelwerte im Blick zu haben, die auf nennenswerte Unterschiede in diesen persönlichen Einschätzungen verweisen.

*Tabelle 3: Selbsteinschätzungen der Unterrichtskompetenz (Anwärter*innen Sekundarstufe, $N = 315$) aus Prenzel et al., 2021 (S. 51)*

	Mittelwert	SD
Ich kann im Unterricht gut mit meinen Schüler*innen umgehen.	3,44	0,62
Das Handeln und Entscheiden im Unterrichtsgeschehen fällt mir in den meisten Situationen leicht.	3,13	0,76
Mit Konfliktsituationen im Unterricht kann ich gut umgehen.	2,83	0,77
Ich habe das Gefühl, dass ich mich in meiner Rolle als Lehrperson entwickle.	3,71	0,49
Im Unterricht fühle ich mich häufig überfordert.	1,82	0,79

Anmerkung: SD = Standardabweichung; 1 = „stimme gar nicht zu“; 4 = „stimme völlig zu“.

Das Mentoring in der Induktionsphase

In diesem Abschnitt berichten wir zunächst über die Wahrnehmung des Betreuungsgeschehens aus der Perspektive der Mentor*innen und stellen dann vor, wie die Anwärter*innen diese Betreuung erleben.

*Die Betreuung von Anwärter*innen für die Primarstufe aus der Sicht der Mentor*innen:* Die auf der Primarstufe betreuenden Mentor*innen haben selbst einer Unterrichtsverpflichtung von durchschnittlich 18,7 Stunden (SD 6,24) nachzugehen. Sie betreuen bis zu drei Anwärter*innen. Nur ein Teil (21,6%) hat den Hochschullehrgang für das Mentoring in der Induktionsphase absolviert, eine weitere Teilgruppe (22,5%) war bereits im früheren Unterrichtspraktikum tätig bzw. gibt an (24,8%), eine andere Art von Qualifikation erworben zu haben. Über keine spezifische Qualifikation verfügen 37,4 Prozent; insgesamt verfügen 82 Prozent der Mentor*innen noch nicht über eine Mentoratserfahrung, die über ein Jahr hinausreicht. Der Zeitaufwand, den sie nun für die Betreuung der Induktionsphase aufbringen, wird auf durchschnittlich 51,3 Minuten (SD = 45,48) veranschlagt. Dabei erfolgt die Betreuung meist über vereinbarte Gespräche und informellen Austausch. Ein Großteil der Mentor*innen (81,5 %) gibt an, bis zum Befragungszeitpunkt den Unterricht der betreuten Anwärter*innen besucht zu haben. Die häufigsten Themen der Beratungsgespräche betreffen die Beziehung zwischen Lehrer*in und Schüler*innen, Unterrichtsmethoden, in etwas geringerem/abnehmenden Umfang die Klassenführung, Stundenplanungen und die Leistungsbeurteilung. Bemerkenswert ist, dass nach einem halben Jahr 35,1 Prozent der Mentor*innen angeben, noch nicht über Beurteilungskriterien für die Anstellung gesprochen zu haben. Eher selten (und in der Reihenfolge weiter abnehmend) werden die Relation zu Eltern, die Work-Life-Balance und Belastungen, die mittelfristige Unterrichtsplanung und Rechtsfragen thematisiert. Ihr eigenes Mentoring betreffend berichten die Mentor*innen auf der Primarstufe (Einschätzung auf Skala von 1 bis 4), dass sie die Bewertungskriterien klar kommuniziert hätten (M = 3,46; SD = 0,74), regelmäßig Feedback gäben (M = 3,05; SD = 0,86) und von den Mentees erhielten (M = 3,01; SD = 0,79). Sie vertreten im Großen und Ganzen die Ansicht, dass sie die Eignung der Anwärter*innen selbst gut beurteilen könnten (M = 3,52; SD = 0,73) und mit den Direktor*innen in einem regelmäßigen Austausch über die Anwärter*innen stünden (M = 3,57; SD = 0,76). Was ihre Betreuungstätigkeit anbetrifft haben sie den Eindruck, die ihnen anvertrauten Anwärter*innen angemessen unterstützen (M = 3,34; SD = 0,66) und ihnen als gutes Vorbild dienen können (3,54; SD = 0,53). Sie versuchten, ihre Mentees so oft es geht zu beraten (M = 3,56; SD = 0,64), wünschten aber mehr Zeit, um sie begleiten zu können (M = 3,02; SD = 0,95).

Aufschlussreich ist schließlich, wie die Mentor*innen die Vorbereitung der Anwärter*innen durch das Studium auf das Unterrichten auf der Primarstufe beurteilen. Die Kennwerte dazu finden sich in Tabelle 4.

Tabelle 4: Einschätzung der Mentor*innen zur Vorbereitung der Anwärter*innen durch das Studium auf das Unterrichten (Primarstufe) aus Prenzel et al. 2021 (S. 56)

			stimme gar nicht zu		stimme völlig zu	
	M	SD	1	2	3	4
Ich habe den Eindruck, dass mein/e Mentee/s durch das Studium fachlich gut auf das Unterrichten vorbereitet ist/ sind.	3,02	0,84	4,5%	20,7%	43,2%	31,5%
Ich habe den Eindruck, die Mentees sind durch ihr Studium pädagogisch gut auf das Unterrichten vorbereitet.	2,84	0,80	3,2%	32%	42,8%	22,1%
Die Mentees kommen mit den Schüler*innen gut zurecht.	3,57	0,61	0%	6,3%	30,2%	63,5%
Ich habe den Eindruck, dass mein/e Mentee/s noch eine längere Einführungszeit brauchen würden, um für den Beruf in der Schule bereit zu sein.	1,79	0,97	51,8%	26,1%	14%	8,1%

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; 1 = „stimme gar nicht zu“; 4 = „stimme völlig zu“.

Offensichtlich gut bewertet wird, wie die Anwärter*innen mit den Schüler*innen zurechtkommen. Insgesamt noch positiv, aber schon mit kritischen Untertönen werden die fachliche und die pädagogische Vorbereitung auf das Unterrichten eingeschätzt. Besonders interessant sind allerdings die Anteile auf den einzelnen Kategorien. So sind 8,1 Prozent dezidiert (und weitere 14% zum Teil) der Meinung, dass die betreuten Anwärter*innen noch eine längere Einführungszeit in den Beruf benötigen würden. Um die 25,2 Prozent der Mentor*innen sehen Schwächen in der fachlichen und 35,2 Prozent in der pädagogischen Vorbereitung durch das Studium. Auch hier zeichnet sich wiederum eine beträchtliche Bandbreite in den Einschätzungen ab, unter denen auch in vielen Fällen sehr deutlich positive Bewertungen der Tätigkeiten der Anwärter*innen durch die betreuenden Mentor*innen vorzufinden sind.

*Die Betreuung durch die Mentor*innen aus der Sicht der Anwärter*innen für das Lehramt Primarstufe:* Betrachtet man nun die Einschätzungen der Anwärter*innen zur Betreuung auf der Primarstufe, dann zeichnen sich einige Übereinstimmungen, aber auch Unterschiede ab. Über die Art der Betreuung berichten die Anwärter*innen ebenfalls, dass diese am häufigsten im beiläufigen Austausch (70,0%) oder über vereinbarte persönliche Gespräche (59,1%) stattfindet. Dass von Seiten der Mentor*innen bereits eine Hospitation erfolgt ist, geben 60,3 Prozent der Junglehrer*innen an. Diesen Zahlen kann aber auch entnommen werden, dass im Verlauf des ersten Jahres bei 39,7 Prozent der Anwärter*innen noch keine Hospitation bzw. bei 40,0 Prozent noch kein persönlich vereinbartes Gespräch stattgefunden hat. Was die Inhalte der Betreuungsgespräche anbetrifft nennen die Anwärter*innen eine ähnliche Reihung der häufigsten Themen: Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, Unterrichtsmethoden und Klassenführung. Aufschluss-

reich sind wiederum die Häufigkeiten der Angaben über (noch) nicht behandelte Themen: So wurde bei 12,9 Prozent bisher *nicht* über Stundenplanungen bzw. die Semester-/Jahresplanung (22,9%), Rechtsfragen (27,8%), Elternarbeit (15,9%) oder Work-Life-Balance (26,8%) gesprochen. Gleichwohl schätzen die Anwärter*innen auf der Primarstufe die Qualität der Betreuung insgesamt als sehr gut ein. Dies belegt der Mittelwert von $M = 3,43$ der Skala „Betreuungsqualität“ (Abstufung von 1 bis 4), um den die Einschätzung mit einer durchschnittlichen Streuung von $SD = 0,79$ aber auch nennenswert variieren. Ebenfalls relativ positiv wird die Qualität der Bewertungen (v.a.: transparente Kriterien, fair, begründet, mit Feedback) mit einem Mittelwert von $M = 3,10$ ($SD = 0,80$) eingeschätzt.

*Die Betreuung von Anwärter*innen für die Sekundarstufe aus der Sicht der Mentor*innen:* Die Mentor*innen auf der Sekundarstufe verteilen sich auf ein breites Spektrum von Schularten, in denen sie durchschnittlich $M = 19,1$ Stunden ($SD = 6,1$) unterrichten. Für das Mentorat haben sie sich meist (53,3 %) bereits durch eine Weiterbildung für die Betreuung des früheren Unterrichtspraktikums qualifiziert; 13,6 Prozent haben die spezifische Fortbildung zur Induktion absolviert. Dass sie keine förmliche Qualifikation für das Mentoring erworben haben berichten 18,6 Prozent. Und auch hier sagen nur 22,8 Prozent, dass sie über mehr als 1 Jahr Erfahrung als Mentor*in verfügen. Hinsichtlich der für die Sekundarstufe bedeutsamen fachnahen Betreuung bekunden 47,1 Prozent der Mentor*innen, dass sie selbst wenigstens in einem der von ihren Anwärter*innen unterrichteten Fächern ausgebildet sind. In 52,9 Prozent der Fälle fehlen also die Voraussetzungen für ein fachspezifisches Mentoring in der Induktionsphase auf der Sekundarstufe.

Folgt man den Angaben der Mentor*innen auf der Sekundarstufe, dann vollzieht sich die Betreuung der Anwärter*innen vorwiegend über vereinbarte persönliche Gespräche (88,3 %) sowie über den beiläufigen persönlichen Austausch (70,3 %). Dass eine Hospitation im Unterricht bereits stattgefunden hat, wird von 81,5 Prozent der Mentor*innen bestätigt. Auf der Themenliste für die Betreuungsgespräche ganz oben stehen die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung, Unterrichtsmethoden, Klassenführung und Stundenplanung. Relativ wenig angesprochen werden die Work-Life-Balance, die Semester-/Jahresplanung, rechtliche Fragen und Kriterien für die Anstellung.

Der Tabelle 5 ist zu entnehmen, wie die Mentor*innen die von ihnen betreuten Anwärter*innen auf zentrale berufliche Aufgaben vorbereitet sehen.

Die fachliche Vorbereitung wird – trotz eines beträchtlichen Anteils an fachfremdem Unterricht – relativ gut beurteilt ($M = 3,17$; $SD = 0,83$). Es wird hervorgehoben, dass die Anwärter*innen mit den Schüler*innen im Großen und Ganzen gut zurechtkommen ($M = 3,38$; $SD = 0,68$). Allerdings werden Bedenken bei der pädagogischen Vorbereitung durch das Studium geäußert: Wenn man die Anteile der Zustimmung auf der Skala betrachtet, scheinen 52,3 Prozent keine gravierenden Schwächen bei den von ihnen betreuten Anwärter*innen sehen. Allerdings

äußern dann 11,1 Prozent sehr starke Bedenken. Deshalb überrascht es nicht, wenn einige Mentor*innen davon ausgehen, dass von ihnen betreute Anwärter*innen noch eine längere Einführungszeit brauchen würden (13,8%).

*Tabelle 5: Einschätzung der Mentor*innen zur Vorbereitung der Anwärter*innen durch das Studium auf das Unterrichten (Sekundarstufe), aus Prenzel et al. 2021 (S. 62)*

			stimme gar nicht zu		stimme völlig zu	
	M	SD	1	2	3	4
Ich habe den Eindruck, dass mein/e Mentee/s durch das Studium fachlich gut auf das Unterrichten vorbereitet ist/ sind.	3,17	0,83	4%	15,3%	39,9%	40,7%
Ich habe den Eindruck, die Mentees sind durch ihr Studium pädagogisch gut auf das Unterrichten vorbereitet.	2,59	0,90	11,1%	36,7%	34,7%	17,6%
Die Mentees kommen mit den Schüler*innen gut zurecht.	3,38	0,68	0,3%	10,8%	39,7%	49,2%
Ich habe den Eindruck, dass mein/e Mentee/s noch eine längere Einführungszeit brauchen würden, um für den Beruf in der Schule bereit zu sein.	2,05	1,09	43%	23,1%	20,1%	13,8%

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; 1 = „stimme gar nicht zu“; 4 = „stimme völlig zu“.

*Die Betreuung durch die Mentor*innen aus der Sicht der Anwärter*innen für das Lehramt auf der Sekundarstufe:* Betrachtet man nun die Einschätzungen der Anwärter*innen zur Betreuung auf der Sekundarstufe, dann zeichnen sich einige Übereinstimmungen, aber auch Unterschiede ab. Über die Art der Betreuung berichten die Anwärter*innen ebenfalls, dass diese am häufigsten im beiläufigen Austausch (67,6%) oder über vereinbarte persönliche Gespräche (65,7%) stattfindet. Dass von Seiten der Mentor*innen bereits eine Hospitation erfolgt ist, geben hingegen nur 53,0 Prozent der Junglehrer*innen an. Deutlich seltener hingegen, in nur 20,6 Prozent der Fälle, erhielten bis dahin Mentor*innen in ihrem Unterricht hospitierende Besuche ihrer Mentees.

Was die Inhalte der Betreuungsgespräche anbetrifft nennen die Anwärter*innen eine ähnliche Reihung der häufigsten Themen: Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, Klassenführung und Unterrichtsmethoden. Aufschlussreich sind hier wie bei der Primarstufe die Häufigkeiten der Angaben über (noch) nicht behandelte Themen: So wurde bei 19,9 Prozent bisher nicht über das Kollegium, Elternarbeit (28,3%), die Semester-/Jahresplanung (27,7%), Rechtsfragen (29,4%) oder Work-Life-Balance (30,2%) gesprochen. Gleichwohl schätzen die Anwärter*innen auch in der Sekundarstufe die Qualität der Betreuung insgesamt als sehr gut ein. Dies belegt der Mittelwert von $M = 3,30$ der Skala „Betreuungsqualität“ (Abstufung von 1 bis 4). Die Einschätzung der Betreuungsqualität hängt allerdings auch stark mit

der fachlichen Passung zwischen Junglehrer*innen und Mentor*innen zusammen. Wenn beide die gleichen Fächer unterrichten, wird die Betreuungsqualität mit $M = 3,51$ ($SD = 0,64$) höher eingeschätzt im Vergleich zu den Konstellationen, in denen die Anwärter*innen völlig fachfremd betreut werden ($M = 3,20$; $SD = 0,87$) oder gar nicht über die Fächer ihrer Mentor*innen Bescheid wissen ($M = 2,48$; $SD = 0,87$). Auch relativ positiv wird die Qualität der Bewertungen (v.a.: transparente Kriterien, fair, begründet, mit Feedback) mit einem Mittelwert von $M = 3,08$ ($SD = 0,38$) eingeschätzt.

1.3.2 Wichtige Erkenntnisse aus den Interviews

Im Rahmen der Interviews konnten Herausforderungen und Problemlagen sowie Verbesserungsvorschläge (siehe Tabelle 7) aus der Perspektive der beteiligten Anwärter*innen und Mentor*innen identifiziert werden. Die zentralen Herausforderungen werden in Tabelle 6 in zehn Subbereiche absteigend nach Relevanz und Häufigkeit der Nennungen aufgelistet und stichpunktartig erläutert.

In Tabelle 7 werden neun *Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge* zur Induktionsphase und deren Umsetzung wiederum absteigend nach der in den Interviews ausgedrückten Relevanz und der Häufigkeit der Nennungen geordnet beschrieben.

Tabelle 6: Zentrale Herausforderungen der Induktionsphase aus der Sicht der Interviewten (absteigend sortiert nach Relevanz und Häufigkeit)

	Herausforderungen	Beschreibung
1	Zeitliche Ressourcen, Zeitknappheit und Mehrfachbelastung	Zeitknappheit als größte Herausforderung der Induktionsphase: Betrifft Hospitationen, Austausch mit Kolleg*innen und Beratung. Folge sind pragmatische Arbeits-bündnisse, um Mindestanspruch an Betreuung zu erfüllen.
2	Inkonsistente und unzureichende Informationen	Präzise Angaben zu genauen Aufgaben und Pflichten gewünscht: Betrifft Betreuung, Dokumentation und Bewertung. Zeitpunkt der Informationsweitergabe bereits vor Beginn des eigentlichen Betreuungsverhältnisses.
3	Fachfremdes Mentoring	Fachfremde Betreuung oder Durchlaufen der Induktionsphase an Schulform für die man nicht ausgebildet wurde.
4	Inhalt und Gestaltung der Begleitseminare	Begleitseminare inhaltlich und für Unterrichtspraxis als nicht nützlich wahrgenommen; Zeitpunkt und Dauer der Begleitseminare stellen zusätzliche Belastung dar.
5	Das Bewertungs-Unterstützungs-Dilemma	Doppelfunktion der Mentor*innen sowohl als Ansprech- und Vertrauensperson als auch als Bewerter*innen über den Verwendungserfolg.
6	Organisations- und Verwaltungsprobleme	Fehlende oder zeitlich schlecht abgestimmte Kommunikation und Koordination zwischen Schulen, Bildungsdirection und Hochschulen; Unzufriedenheit mit Ausbildungsstandards für Mentor*innen.
7	Rolle der Schulleitung	Doppelrolle der Schulleitung als Mentor*in und Direktor*in als Hindernis für gelingende Betreuung.

	Herausforderungen	Beschreibung
8	Unterschiedliche Schulen oder Schulformen	Mentor*in und Mentee unterrichten örtlich getrennt an verschiedenen Schulen bzw. Schultypen.
9	Gesamtbelastung der Anwärter*innen	Durch zu viele Aufgaben und neue Anforderungen permanentes Gefühl, an die Grenzen der eigenen psychische Belastbarkeit zu gelangen und überfordert zu sein.
10	Persönliche Passung und Beziehungsebene	Persönliche Passung und Beziehungsebene zwischen Anwärter*in & Mentor*in (nur von Anwärter*innen genannt).

Tabelle 7: Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge aus der Sicht der Interviewten (absteigend sortiert nach Relevanz und Häufigkeit)

	Vorschläge	Beschreibung
1	Zeitliche Entlastung und mehr gemeinsame Zeit für die Betreuung	Mehr gemeinsame Zeit durch Anpassung der Stundenpläne, oder Reduzierung von Verpflichtungen (z. B. Lehre) von Anwärter*innen und Mentor*innen.
2	Verbesserung der Ausbildungs- und Seminarstruktur	Zeitliche Organisation und bessere Gewichtung von Theorie und Praxis: Theoretischer Input über rechtliche und organisatorische Grundlagen früher. Insgesamt mehr Fokus auf praxisorientierte Inhalte, Austausch, Schultyp-orientierung & Reflexion der eigenen pädagogischen Praxis.
3	Klare Pflichten und Kriterien für Anwärter*innen und Mentor*innen	Klar definierte Spielregeln im Sinne von Aufgaben und Pflichten für die jeweilige Rolle.
4	Detaillierte, transparente und einheitliche Information	Transparente und rechtzeitige Kommunikation detaillierter und einheitlicher Informationen an die involvierten Anwärter*innen und Mentor*innen.
5	Modifikation des Bewertungsverfahrens	Bewertungsverfahren als zusätzliche Belastung: Anwärter*innen erneut einem spezifischen Leistungsdruck ausgesetzt und in einem Abhängigkeitsverhältnis gegenüber ihren Mentor*innen. Große Verantwortung für Mentor*innen, über zukünftigen Werdegang ihrer Mentees entscheiden zu müssen.
6	Frühzeitige Organisation und Vernetzung	Offizielle Veranstaltungen noch vor Schulbeginn, im Rahmen derer sich Anwärter*innen und Mentor*innen frühzeitig kennenlernen und vernetzen können.
7	Entlastung durch sukzessiven Einstieg	Übergang vom Studium in den Beruf bei Anwärter*innen als zu abrupt und überfordernd wahrgenommen. Langsamerer Einstieg durch Wegfall von Mehrbelastungen und schritt-weiser Übernahme von Verantwortung und Aufgaben im Unterricht.
8	Schulleitung und Direktion	Rolle und Eingebundenheit der Schulleitung klären.
9	Berücksichtigung von Beziehungsebene und Persönlichkeit im Mentoring	Individuelle Präferenzen sollten bei der Zuteilung Berücksichtigung finden; Möglichkeit im Notfall Mentor*in bzw. Mentee zu wechseln.

1.4 Diskussion der Ergebnisse und Folgerungen

Unsere Evaluationsstudie hat alle an sie gestellten methodischen Kriterien in hohem Maße erfüllt: hohe Beteiligung und Akzeptanz der Befragung, kaum Ausschlüsse erforderlich, sehr gute Datenqualität, repräsentativer Überblick und wenige „blinde Flecken“, die aber durch die offeneren Formate (offenen Antworten und Interviews) berücksichtigt wurden.

Inhaltlich lassen die Ergebnisse der Online-Befragung eine Bandbreite von Umsetzungen der Induktionsphase erkennen, die eine substantielle Anzahl von Junglehrkräften mit schwierigen strukturellen Rahmenbedingungen und großen Herausforderungen konfrontieren. Dazu gehören u.a. hohe Unterrichtsdeputate, ein fachfremdes Mentoring und das Unterrichten in verschiedenen Schulstufen, Klassen und Schulen sowie auch in Fächern, die nicht studiert wurden. Festzuhalten bleibt, dass Rahmenbedingungen mit diesen Ausprägungen nicht den Anforderungen gerecht werden, die unter anderem von der Europäischen Kommission (2011) im „policy handbook“ für die Induktionsphase empfohlen werden. Dennoch zeichnet sich insgesamt ab, dass viele trotz großer Belastungen ihre Aufgaben noch zu meistern scheinen. Auch die Gesamteinschätzung der Betreuungsqualität ist sehr hoch und die Anwärtler*innen scheinen in ihrer herausfordernden Lage froh zu sein, dass sie wenigstens eine Ansprechperson haben, die sie unterstützt, auch wenn die Zeit zum Austausch als (zu) wenig eingeschätzt wird. Die Mentor*innen wiederum berichten insgesamt einen sehr positiven Eindruck, nicht nur von der Einsatzbereitschaft ihrer Mentees unter manchmal nicht einfachen Bedingungen, sondern auch von deren fachlichen und (zum Teil) auch pädagogischen Kompetenzen.

Die in dieser Studie befragten Mentor*innen sind größtenteils sehr berufserfahren und lange im Schuldienst. Die formale Qualifikationsanforderung für das Mentoring wird allerdings von einer relativ großen Gruppe ohne einschlägige Ausbildung (≈37% Primarstufe, ≈18% Sekundarstufe) derzeit nicht erreicht. Zusätzlich verfügt ein Großteil der Befragten (≈80%) noch über keine (mindestens einjährige) Vorerfahrung in einer Tätigkeit als Mentor*in. Kritisch zu sehen ist auch die Anzahl an zu betreuenden Mentees (>20% haben 2 oder mehr) sowie die Betreuung von Junglehrer*innen, die nicht am eigenen Schulstandort unterrichten (> 20%). Diese Konstellationen sind zwar gesetzlich nicht ausgeschlossen, es scheint aber fraglich, ob unter diesen Bedingungen eine hochwertige Betreuung gewährleistet ist. Problematisch ist die fehlende fachliche Passung zwischen Anwärtler*innen und Mentor*innen (gleiche Ausbildung, gleiche Unterrichtsfächer) bei mehr als der Hälfte der Betreuungskonstellationen auf der Sekundarstufe. Eine gute (und eigentlich theoretisch notwendige) Voraussetzung für ein wirksames Mentoring ist so nur in einem Teil der Betreuungsverhältnisse gegeben, da ohne einschlägige Fachkompetenz auf Seite der Mentor*innen eine kompetente Unterstützung bei fachspezifischen Unterrichtsthemen nicht geboten werden kann (Hobson et al., 2009).

Gleichwohl schätzen die Mentor*innen selbst ihre eigenen Leistungen im Mentorat als sehr gut ein, erleben sich in ihrer Tätigkeit als wirksam und erfüllen aus ihrer Sicht alle wichtigen Anforderungen an ihre professionelle Rolle (z. B. regelmäßiges Feedback zum Unterricht zu geben, wirksame Entwicklungsgespräche zu führen und die Bewertungskriterien für die Begutachtung transparent zu kommunizieren).

In den Interviews wurden zentrale Herausforderungen sowie *Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge* genannt. Dabei prägen Zeitprobleme als das vorherrschende Thema den Berufseinstieg in der Induktionsphase. Ob die vielfältigen Aufgaben auch zu einem Problem im Sinne einer Überforderung werden, hängt vom Umfang des Deputats, aber auch von weiteren Faktoren wie Klassenführung, fachfremder Unterricht oder Teamteaching ab. Durch die Zeitknappheit bleiben kaum gemeinsame Zeitfenster, an denen die Anwarter*innen und Mentor*innen sich für etwas längere Zeit zusammensetzen können, um die eigentlich angestrebte Betreuung und Zusammenarbeit adäquat umzusetzen. Lösungen könnten die Erlassung von verpflichtenden Vorgaben bezüglich der Anzahl von Hospitationsstunden und verpflichtenden Unterrichtsbesprechungen oder ein sukzessiver Einstieg mit zunächst reduzierten Unterrichtsstunden sein. Es stellt sich vor allem die Frage, warum die fachliche Nähe nicht als entscheidendes Kriterium für die Zuordnung von Mentor*innen berücksichtigt wird. Als typische Umsetzungsprobleme im ersten Halbjahr der neu eingeführten Induktionsphase lassen sich auch berichtete Defizite bei Information und Kommunikation charakterisieren. Sowohl der Umfang der Informationen als auch der Zeitpunkt der Kommunikation werden als nicht zufriedenstellend wahrgenommen und führen zu fehlender Orientierung und dem Eindruck der Intransparenz bei den Anwarter*innen. Probleme auf dieser Ebene könnten aber durch das Festlegen von genaueren „Spielregeln“ der Betreuung und der Distribution auf Plattformen, Verteilern oder Veranstaltungen vergleichsweise einfach zu lösen zu sein. Im Rahmen der Spezifizierung sollte aus der Sicht der befragten Anwarter*innen wie Mentor*innen auch versucht werden, das empfundene Bewertungs-Unterstützungs-Dilemma abzumildern. Dabei erscheint insbesondere die Doppelrolle Mentor*in und zugleich Schulleiter*in bei der finalen Beurteilung des Verwendungserfolgs als problematisch und so kaum auflösbar. Die qualitative Verbesserung der als wenig hilfreich empfundenen verpflichtenden Begleitseminare (mehr Praxisbezug, ausreichend Gelegenheit für Reflexion und Austausch über alltägliche Herausforderungen und Belastungen im Lehrberuf) sollte hingegen vergleichsweise einfach umzusetzen zu sein.

2 Wichtige Entwicklungen seit der ersten Umsetzung

Der Evaluationsbericht fand Resonanz sowohl in der Politik und der Bildungsadministration als auch in der Bildungsforschung. So wurden die Ergebnisse beispielsweise in den zentralen Gremien, die für die Lehrer*innenausbildung verantwortlich sind, diskutiert, unter anderem mit dem Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, dem BMBWF und mit Bildungsdirektionen. In diesen Diskussionen wurden Maßnahmen in Aussicht gestellt, die eine deutliche Verbesserung der Induktionsphase bewirken sollten. Das betraf den Hochschullehrgang für die Ausbildung der Mentor*innen, konkretere Regelungen zum Mentoring, eine Änderung in der Anstellungspolitik sowie generelle Änderungen der rechtlichen Rahmenbedingungen.

Viele dieser Themen wurden in Folge durch gesetzliche Regelungen geändert. Neue gesetzlichen Rahmenbedingungen (v.a. Dienstrechts-Novelle 2022, BGBl. I Nr. 137/2022) werden im Erlass des BMBWF (Geschäftszahl 2022-0.724.518) zu den Durchführungsbestimmungen im Rahmen der 3. Änderung des „Dienst- und Besoldungsrecht der Vertragsbediensteten im Pädagogischen Dienst“ beschrieben. Die Induktionsphase ist nun für alle Lehrpersonen *unabhängig von ihrer Ausbildungsphase* vorgesehen. Sie könnte nun beispielsweise auch schon parallel zu einem Bachelor Studium absolviert werden, soweit eine Anstellung von Studierenden als Lehrkraft erfolgte. Andererseits gibt es Einschränkungen für den Einsatz von Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase, *die über eine Lehramtsausbildung verfügen*: Sie sind im Rahmen ihrer Lehrbefähigung zu verwenden, sie dürfen nicht für die Funktion als Klassenvorstand sowie für dauernde Mehrdienstleistungen herangezogen werden. Das „Verfügen über eine Lehramtsausbildung“, wie es im Erlass formuliert wird, impliziert jedoch, dass diese Regelung nur dann gilt, wenn eine Lehramtsausbildung *abgeschlossen* wurde (z. B. mit Bachelor oder Master). Studierende, die sich noch im Bachelorstudium befinden und über eine Anstellung in die Induktionsphase eintreten, sind von dieser Regelung also nicht betroffen.

Für die Induktionsphase gibt es in dem Erlass außerdem differenzierte Regelungen, wie die „weiter zu erbringenden Wochenstunden“ bei Voll- oder Teilbeschäftigung abgemindert werden sollen, um die aus der Induktionsphase resultierenden zusätzlichen Aufgaben zu berücksichtigen. Dabei wird offensichtlich (weiterhin) eine Vollbeschäftigung als durchaus normal für die Induktionsphase angesehen; jedenfalls finden sich keine Hinweise im Sinne einer empfohlenen Deputatshöchstgrenze in der Phase des Berufseintritts.

Was die Vorbereitung auf den Berufseinstieg anbetrifft sind nun Einführungsveranstaltungen im Rahmen von 40 Unterrichtseinheiten schon vor Dienstantritt zu absolvieren und gehören nicht mehr zur Induktionsphase. Während der Indukti-

onsphase muss jetzt allerdings an regelmäßigen Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen teilgenommen werden, die jeweils von der Schulleitung organisiert und dokumentiert werden. Auch die Möglichkeit zur Teilnahme an Gruppencoachings an den Pädagogischen Hochschulen wurde etabliert. Die Mentor*innen müssen nun keine Gutachten zum Verwendungserfolg mehr erstellen; über diesen berichtet nur mehr die Schulleitung. Zusätzlich wurde die Ausbildung der Mentor*innen von mindestens 60 ECTS auf mindestens 30 ECTS verkürzt. Die Rolle der Schulleitung hingegen wurde gestärkt: Sie teilt nun die Mentor*innen am Schulstandort zu und darf selber nicht mehr als Mentor*in fungieren. Zusätzlich muss sie die Junglehrpersonen beraten und hospitieren. Die Schulleitung hat nun auch die Möglichkeit frühestens nach 6 Monaten die Induktionsphase vorzeitig zu beenden und den positiven Verwendungserfolg zu bestätigen.

Zusätzlich zu gesetzlichen Änderungen wurde mit dem regelmäßigen Monitoring der Induktionsphase durch die Peter Hajek Public Opinion Strategies GmbH eine weitere Maßnahme gesetzt. Die Ergebnisse dieser Befragungen von Lehrpersonen in der Induktionsphase sind allerdings bisher nicht in öffentlich zugänglichen Berichten verfügbar, sondern wurden nur in Form von Power Point Folien im Rahmen von Meetings der Strategiegruppe zur Lehrer*innenbildung präsentiert. Soweit beurteilbar, weisen auch diese Erhebungen auf weiterhin bestehende Probleme hin. Aufgrund der rein deskriptiven Befunde die bisher berichtet werden, lassen sich allerdings keine tiefergehenden Erkenntnisse zu Ursachen, Konsequenzen oder Unterschieden zwischen Subgruppen ableiten.

Befunde über Junglehrkräfte finden sich auch in der „Evaluierung und Weiterentwicklung der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung Neu“ die von der Pädagogischen Hochschule St. Gallen durchgeführt wurde. Die befragten Junglehrkräfte befanden sich im 1. bis 3. Dienstjahr und berichteten über ihre selbsteingeschätzten Kompetenzen (allgemein pädagogisch, fachlich/didaktisch, sozial, Diversität/Gender, Professionsverständnis). Auch hier liegen noch keine offiziellen Berichte vor. Präsentationen vorläufiger Befunde zufolge, schätzen Lehramtsstudierende bereits in den ersten beiden Semestern ihre fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen als stark ausgeprägt ein. Diese Selbsteinschätzungen von Kompetenzen ändern sich dann nur in einem sehr kleinen Ausmaß im Verlauf des Studiums bzw. mit dem Übertritt in den Beruf. So sich diese Befunde auch im Endbericht wiederfinden, legen die Ergebnisse die Interpretation nahe, dass sich über das Studium vor allem die Bezugskriterien für die eigenen Kompetenzen verändert haben: Zunehmendes Wissen über fachdidaktische und pädagogische Anforderungen dürfte die Selbsteinschätzungen des eigenen Könnens im Verlauf des Studiums relativieren. Leider waren die Rücklaufquoten auch bei den sich inzwischen im Beruf befindenden Absolvent*innen der Pädagog*innenbildung sehr gering. Befunde über die Wahrnehmung des Unterrichts dieser Kolleg*innen von Seiten der Schüler*innen, die mit erhoben wurden, sind auch deshalb bedingt

belastbar (zur Aussagekraft von Unterrichtseinschätzungen aus Schüler*innensicht vgl. außerdem Prenzel & Lankes, 2013).

Zu ähnlichen Ergebnissen wie unsere Evaluation kam auch eine Studie zur Situation der Junglehrkräfte in Tirol (Symeonides et al., 2023). Im ersten Jahr der Implementierung der Induktionsphase 2020/21 empfanden die untersuchten Lehrpersonen als größte Herausforderungen die hohe Arbeitsbelastung, die Vereinbarkeit von Studium und Beruf sowie die nur unregelmäßig stattfindenden Treffen mit ihren Mentoren*innen. Die persönliche und soziale Unterstützung die sie erhielten wird dabei als hilfreicher eingeschätzt als die fachliche Unterstützung. Die wahrgenommene Qualität der fachlichen Unterstützung hing auch mit der Gesamtbeurteilung der Einführungsphase durch die Junglehrkräfte zusammen.

Seit 2020 zeichnet sich durch Pensionierungswellen und Teilzeit ein größerer Mangel an Lehrkräften an. Die dabei gezeigte mangelnde Vorausschau und das späte Handeln, verursacht durch scheinbar kaum belastbare Prognosen, haben die Situation noch verschärft. Um diesen Mangel zu begegnen und die Unterrichtsversorgung sicherzustellen werden nun vermehrt Studierende angestellt. Dies passiert in Mangelfächern und in der Mittelschule oft auch schon vor Abschluss des Bachelors. Diese Studierenden treten seit dem 01.11.2022 nun direkt in die Induktion ein und fallen nicht unter die neu eingeführten „Schutzmaßnahmen“ (u.a. nur Verwendung im Rahmen der Lehrbefähigung, kein Klassenvorstand, keine dauernde Mehrdienstleistungen).

3 Die Induktionsphase heute: Was bleibt zu tun?

Unsere Evaluation der ersten Umsetzung der Induktionsphase im Rahmen der „Pädagog*innenbildung NEU“ zeigte, dass sie zwar in mancher Hinsicht funktionierte, aber durch viele Schwächen belastet war. Sie funktionierte deshalb, weil sich die Junglehrer*innen als sehr resilient erwiesen und auf vielfältige, mitfühlende und engagierte Weise von Mentor*innen und Kolleg*innen unterstützt wurden. Doch auch bei diesem „Funktionieren“ sind Abstriche zu machen, denn die Streuungen (Standardabweichungen) bei vielen Befunden ließen erkennen, dass ein Teil der Junglehrer*innen den Anforderungen und Belastungen nicht ausreichend gewachsen war bzw. nicht gleichermaßen durch Unterstützungen aufgefangen wurde.

Die Ergebnisse unserer Evaluationsstudie machten auf einige Bedingungen der Induktionsphase aufmerksam, die deutlich von den wissenschaftlich als relevant erachteten Anforderungen an einen Berufseinstieg ins Lehramt abwichen. Kernpunkte dieser Anforderungen wurden schon vor längerer Zeit auf politischer

Ebene von der European Commission (2010) zu Ausdruck gebracht, aber man kann hinzufügen, dass einige dieser Anforderungen eigentlich selbstverständlich sind. Kurz gefasst: Kontraproduktiv für einen erfolgreichen Berufseinstieg, der ja auch eine Lern- und Entwicklungsphase sein muss, sind insbesondere volle Unterrichtsverpflichtungen, fachfremder Unterricht, geringfügige Betreuungszeiten durch Mentor*innen, fehlendes fachspezifisches Mentoring, mangelnde Transparenz der Anforderungen und Beurteilungskriterien sowie unzureichende Einführungen in das Berufsfeld durch die einstellenden Institutionen.

Die Befunde unserer Studie ließen erkennen, dass die erste Phase der Umsetzung die Junglehrer*innen häufig mit kontraproduktiven Bedingungen konfrontierte. Bei einer erstmaligen Umsetzung können immer Probleme auftreten und Schwächen in der Konzeption und Umsetzung sichtbar werden, die vorher nicht bedacht waren oder auf Traditionen (früheres Diplomstudium) oder unterschiedliche Logiken (von Anstellung und Berufseinstieg) zurückzuführen sind. Eine bereits damals sich abzeichnende Mangelsituation mag auch der Grund für Verpflichtungen zu vollen Deputaten und fachfremdem Unterricht gewesen sein. Allerdings rechtfertigen solche Gründe – und auch Befunde über ein in vielen Fällen einigermaßen erfolgreiches Passieren dieser Einstiegsphase – es nicht, die Bedingungen der Induktionsphase so beizubehalten, wie sie anfangs waren. Auch mit Blick auf das ganze Schulsystem und die Lernerfolge der Schüler*innen muss es Anliegen aller Verantwortlichen sein, die Qualität der Berufseinstiegsphase auf ein möglichst hohes Niveau zu bringen.

In diesem Sinn war die bildungspolitische Resonanz auf den Bericht der Evaluationsstudie sehr erfreulich, die Problembewusstsein erkennen ließ und zugleich mit Anstrengungen verbunden wurde, Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Induktionsphase vorzubereiten. Im vorliegenden Beitrag (v.a. Kapitel 2) haben wir wesentliche Schritte vorgestellt, die unter anderem mit Änderungen des Dienstrechts unternommen wurden.

Von großer Bedeutung sind zweifellos Maßnahmen zur gezielten Vorbereitung und Einstimmung der Junglehrer*innen vor Beginn ihres Dienstantritts. Deshalb sind Einführungsveranstaltungen vor Dienstantritt zu begrüßen, die sehr berufsfieldnah auf die anstehenden professionellen Aufgaben vorbereiten. Um Akzeptanz zu finden und Wirkung zu erzielen, sollten allerdings Redundanzen mit Studieninhalten vermieden werden und eher Aspekte in den Blickpunkt rücken, die – wie z. B. das Dienstrecht – berufsrelevant, aber nicht Gegenstand von wissenschaftlichen Betrachtungen im Lehramtsstudium sind. Allerdings besteht ein Handicap bei der Konzipierung dieser Einführungs- und Fortbildungsveranstaltungen dann, wenn mit höchst unterschiedlichen Wissensvoraussetzungen der Junglehrer*innen gerechnet werden muss. Das wird dann der Fall sein, wenn an den Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen Junglehrer*innen mit höchst unterschiedlichen Studienfortschritten teilnehmen (vom 2. Semester im Bache-

lorstudium bis zum abgeschlossenen Master!). Unter solchen Umständen sind Redundanzerlebnisse und Motivationsprobleme bei den Teilnehmer*innen nicht zu vermeiden.

Deutliche Fortschritte zeichnen sich auch in mancher Hinsicht bei den Neuregelungen für das Mentorat ab. Das erwähnte „Bewertung-Unterstützungs-Dilemma“ wird sicher behoben, wenn sich die Mentor*innen auf ihre Beratungs- und Coachingaufgaben konzentrieren können. Die Beurteilungsrolle wird den Schulleitungen zugewiesen und mit Hospitationsaufträgen verknüpft. Die Kompetenz über die Verwendungsfähigkeit zu urteilen kann den Schulleitungen unterstellt werden. Allerdings gibt es vielleicht doch einen kritischen Faktor bei diesen Beurteilungen: Dieser betrifft die Vergleichbarkeit über Schulen hinweg und die Fairness bei unterschiedlichen Ausgangslagen und Arbeitsbedingungen. Konkret: Wie lassen sich Unterrichtsleistungen vergleichen, wenn Junglehrer*innen noch im Bachelorstudium sind oder schon den Master abgeschlossen haben, und wenn sie eine Anstellung mit vollem/halben oder geringeren Deputat wahrnehmen, fachfremd oder nicht fachfremd unterrichten, viele oder wenige Schulstufen betreuen? Dabei würden sogar – wünschenswerte – österreichweite Standards für die Lehrer*innenbildung nur ein wenig helfen, um mehr Vergleichbarkeit und Gerechtigkeit zu sichern.

Noch nicht gelöst scheint das Problem, eine ausreichende Zahl von Mentor*innen zu gewinnen und zu qualifizieren, die Junglehrer*innen fachspezifisch und fachdidaktisch kompetent betreuen. Hier wäre darüber nachzudenken, ob die Anreize für die Übernahme einer solchen Aufgabe stimmen und ob an den Schulen überall ausreichend Bewusstsein besteht, dass sie auf diese Weise maßgeblich zur Sicherung und Förderung des professionellen Nachwuchses beitragen, auf den sie angewiesen sind.

So misslich ein aktueller großer Bedarf an Lehrkräften für die Schulen und die politisch Verantwortlichen ist, darf er keinesfalls dazu führen, Anforderungen an die Kompetenz und Professionalität von Lehrkräften zu reduzieren. Die von John Hattie (2009) geprägte Formel, „auf die Lehrkräfte kommt es“, beruht auf Hunderten von Meta-Analysen, die sehr deutlich belegen, dass Unterrichten hoch anspruchsvoll ist, gelernt werden muss und nicht aus dem Bauch heraus betrieben werden kann. Eine wesentliche Herausforderung besteht dabei darin, sich anhand von Kriterien zu vergewissern, ob der eigene Unterricht wirksam und zielerreichend ist, und dies nicht einfach zu unterstellen, weil der Unterricht irgendwie schon funktioniert. Diese Professionalität zu entwickeln, ist zentrale Aufgabe einer Lehrer*innenbildung auf einem wissenschaftlichen Fundament. Deshalb sollte vor Eintritt in die Induktionsphase eine ausreichende Grundlage an fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen entwickelt worden sein (z. B. Artelt & Kunter, 2019).

Vor diesem Hintergrund sind die derzeit zu beobachtenden Tendenzen höchst problematisch, Studierende vor dem Bachelorabschluss für selbständige Unterrichtsaufgaben anzustellen und zugleich in die Induktionsphase aufzunehmen, die nach einem Jahr mit einer Einschätzung der Verwendungsfähigkeit verbunden ist. Diese Möglichkeit wurde mir der jüngsten Änderung des Dienstrechts geschaffen, und sie wird in der Mangelsituation ausgeschöpft. Für Junglehrer*innen in dieser Konstellation ist das eine Belastung und eigentlich eine Überforderung. Selbst wenn sie den Eindruck haben, diesen Aufgaben gewachsen zu sein, bleibt die Frage, ob sie professionellen Anforderungen genügen und wirksam unterrichten. Wenn sie den Eindruck gewinnen, dass ihr Unterricht eigentlich soweit funktioniert und bei den Schüler*innen Akzeptanz findet, stellt sich für sie die Frage, was dann das weitere Studium eigentlich noch soll. Diese Frage stellt sich noch mehr, wenn sie aufgrund ihres Vertrags (auch) fachfremd unterrichten.

Die die oben angesprochenen Veränderungen im Dienstrecht tragen nicht zur Lösung dieses Problems bei, sondern verschärfen dieses zum Teil, nämlich dann, wenn Studierende *ohne Bachelor* über eine Anstellung in die Induktionsphase eintreten und zwar zu Bedingungen, die für Junglehrer*innen mit Lehramtsausbildung ausgeschlossen sind (fachfremder Unterricht, Klassenführung). Für alle Konstellationen überrascht es aber weiterhin, dass bisher noch keine Regelungen getroffen wurden, das Deputat in der Berufseinstiegsphase (etwa auf die Hälfte) zu limitieren. Das wäre eine wesentliche Voraussetzung dafür, sich in dieser Phase gründlich einarbeiten und professionell entwickeln zu können. Das wäre auch eine Voraussetzung dafür, parallel Anschluss zum Masterstudium halten zu können.

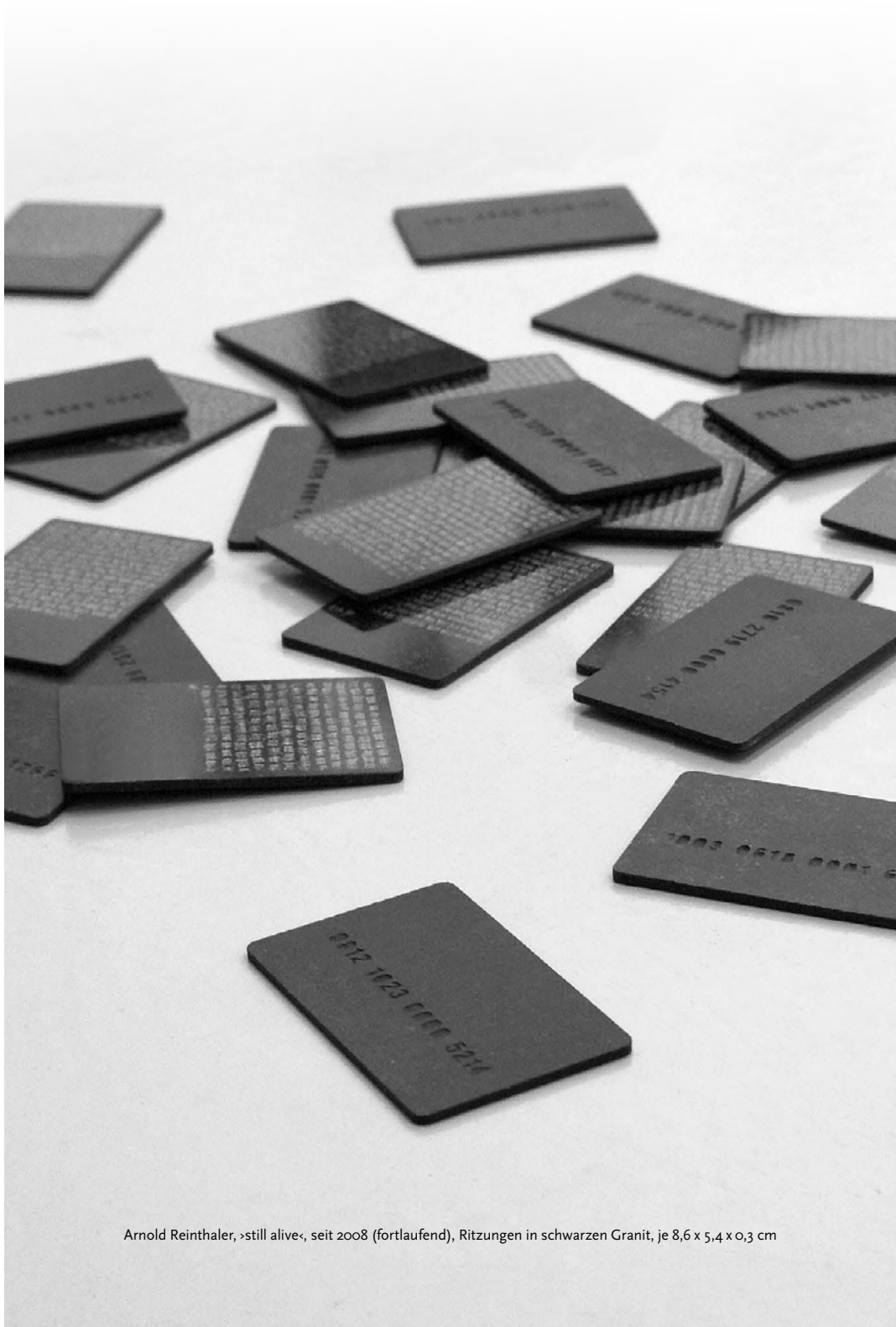
In dieser Hinsicht bleibt noch viel zu tun – packen wir es an!

4 Literatur

- Aarts, A., Kools, Q., & Schildwacht, R. (2020). Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 277-295. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992>
- Alles, M., Apel, J., Seidel, T., & Stürmer, K. (2019). How Candidate Teachers Experience Coherence in University Education and Teacher Induction: The Influence of Perceived Professional Preparation at University and Support during Teacher Induction. *Vocations & Learning*, 12(1), 87-112. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s12186-018-9211-5>
- Artelt, C. & Kunter, M. (2019). Kompetenzen und berufliche Entwicklung von Lehrkräften. In D. Urhahne, M. Dresel, & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 395-418). Berlin: Springer.
- Bauer, J. & Prenzel, M. (2012). European Teacher Training Reforms. *Science*, 336(6088), 1642-1643. <https://doi.org/10.1126/science.1218387>
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3699>
- Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Seidel, T., Terhart, E., Leutner, D., & Kunter, M. (2016). „Doppelter Praxischock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(4), 244-257. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art20d>
- Doherty, J. (2020). A systematic review of literature on teacher attrition and school-related factors that affect it. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 12(1), 75-84.
- European Commission (2010). *Developing Coherent and system-wide Induction Programmes for Beginning Teachers: A Handbook for Policymakers. Staff working document*. Brussels: Directorate General for Education and Culture. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- Härtel, P., Greiner, U., Hopmann, S. T., Jorzik, B., Krainz-Dürr, M., Polaschek, M., Schratz, M., Stoll, M. & Stadelmann, W. (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der Expertengruppe im Auftrag von BM:uk und BM:W_F*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. http://www.iue.tuwien.ac.at/ulv/bmwf/LB_NEU_Endbericht_Maerz_2010.pdf

- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Helms-Lorenz, M., van de Gift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178-204. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinsion, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Kearney, S., & Boylan, M. (2016). What happens when induction goes wrong: Case studies from the field. *Cogent Education*, 3(1), Article 1160525. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1160525>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Olsen, K. R., Bjerkholt, E. M., & Heikkinen, H. L. T. (Eds.). (2020). *New teachers in Nordic countries – ecologies of mentoring and induction*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
- Prenzel, M., Huber, M., Muller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M., & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993483>
- Prenzel, M. & Lankes, E.-M. (2013). Was können Schülerinnen und Schüler über ihren Unterricht sagen? Ein Blick in die Schülerfragebogen von internationalen Vergleichsstudien. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.). *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven* (S. 93-107). Münster: Waxmann.
- Schnider, A., Fischer, R., Härtel, P., Hopmann, S. T., Koenne, C., Niederwieser, E., & Wustmann, C. (2011). *PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe im Auftrag von BM:uk und BM.W_F*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.
- Schnider, A., Fischer, A., Mettinger, A., & Spiel, C. (2012). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen – Zielperspektive. Beilagen zum Vortrag von BM.W_F und BM.UK an den Ministerrat am 9. November 2012*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.

- Symeonides, V., Haas, E. & Schneider, K. (2023). Personal, social and professional support for newly qualified teachers: Teacher induction in Austria. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103916>
- Tammets, K., Pata, K., & Eisenschmidt, E. (2019). Novice teachers' learning and knowledge building during the induction programme. *European Journal of Teacher Education* 42(1), 36-51. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1523389>



Arnold Reinthaler, »still alive«, seit 2008 (fortlaufend), Ritzungen in schwarzen Granit, je 8,6 x 5,4 x 0,3 cm

II Analysen

DIGITALE KOMPETENZEN & MEDIENKOMPETENZ CURRICULA-ANALYSE LEHRAMT

(MÄRZ – OKTOBER 2020)

Maria-Luise Braunsteiner und Andreas Schnider

unter Mitarbeit von Harald Knecht, Gabriela Rothmüller, Elena Sessig und Florian Brand

1 Einleitung

Im Dezember 2019 wurde vonseiten des BMBWF eine Anfrage an den QSR bezüglich der Verankerung digitaler Grundkompetenzen in den Lehramtscurricula gestellt. Im Zuge der Stellungnahmen zu den Curricula hat der QSR sich zur Verankerung der digitalen Grundkompetenzen zwar jeweils geäußert, eine systematische Analyse der Curricula lag aber nicht vor. Diese Analyse wurde nun vonseiten der Geschäftsstelle des QSR vorgenommen und wird den Hochschuleinrichtungen und dem BMBWF zur Verfügung gestellt.

In diesem Kapitel werden die gegenwärtigen Herausforderungen und der Anstoß durch Corona hervorgehoben und einige vergleichende Aussagen zu den Ergebnissen der Analyse skizziert.

Im Nationalen Bildungsbericht 2018 wurde die Frage aufgeworfen, wie sich Schule im Zeitalter der Digitalisierung verändern würde, wie digitale Medien, Verfahren und Werkzeuge verstärkt an die Stelle analoger Medien, Verfahren und Werkzeuge treten oder neue Perspektiven und Lösungen geschaffen werden könnten (Brandhofer, Baumgartner, Ebner, Köberer, Trültzsch-Wijnen & Wiesner 2018, S. 332). Die Dringlichkeit bezüglich Digitalisierung in der Schul- aber auch Pädagog*innenbildung wurde mit der Corona-Krise im Frühjahr 2020, wie in einem Brennglas, ganz besonders deutlich. Die Herausforderungen durch die Schulschließungen und die Schließung der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten im Zuge der Corona-Krise wird aber auch als Chance bezeichnet, die einen Wendepunkt einleitet. Systemtheoretisch wird dabei von Kontextsteuerung gesprochen, in der veränderte Umweltbedingungen in Gesellschaften nicht mehr direkt und linear gesteuert werden (Schratz, 2020).

Alle an Bildungs- und Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern beteiligten Personen erlebten in Zeiten des Lockdown im Frühjahr 2020 und darüber hinaus einen dynamischen Lernprozess. Im Verlauf der Schulschließungen und des Home-schooling aufgrund der Corona Pandemie (Covid-19) wurde eine Inkubationsphase

verzeichnet, in der sich die meisten Lehrpersonen mehr oder weniger erfolgreich in den Fernunterrichtsmodus begeben haben. Umfragen (z. B. forsa 2020; Schober, Lüftenegger, Spiel, 2020)¹ zeigen, dass viele Lehrpersonen zu Beginn der Krise den analogen Unterricht auf den digitalen (virtuellen) Unterricht übertragen haben (etwa durch Übermittlung von Arbeitsblättern – per E-Mail oder durch Abholung in der Schule) oder dass eine überbordende Aufgabenflut ohne sichtbare didaktische Überlegungen an die Schüler*innen oder Studierenden übermittelt worden ist. Die Studie „Lernen unter COVID-19-Bedingungen“ (Schober, Lüftenegger, Spiel, 2020) zeigt aus der Perspektive von Schüler*innen, Studierenden und Lehrpersonen zu bisher drei Befragungszeitpunkten die Herausforderungen während des Home-Learning und seit den Schulöffnungen. Insbesondere bei Studierenden zeigen sich dabei die psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenzerleben, Autonomie und sozialer Eingebundenheit. Die Herausforderung für Schulen und das Bildungssystem besteht hier einerseits in der Befähigung der Lehrkräfte aber vor allem auch in ihrer Motivation und dem daraus resultierenden Engagement neue digitale Lehr- und Lernkonzepte kompetent einsetzen zu können (Brandhofer et al., 2018, S. 317). Empirische Befunde zeigen, dass Lehrpersonen Informations- und Kommunikationstechnologien zwar häufig nutzen, diese Nutzung aber nicht zwingend mit pädagogisch (fach)didaktischer Kompetenz verbunden ist, sodass „positive Effekte für das Bildungssystem“ ausbleiben (Baumgartner et al., 2015, S. 99).

Im Umgang mit der Unterrichtssituation durch die Schulschließungen haben viele Lehrpersonen erfahren, dass ein gutes Kommunikationsmanagement, sowohl mit Schüler*innen als auch mit Eltern von zentraler Bedeutung ist (forsa, 2020, S. 9). Um diese Kommunikationsleistungen zu gewährleisten wurden verschiedene Dienste und Plattformen genutzt, welche häufig schon Teil der Lebensrealitäten von Eltern und Schüler*innen sind bzw. waren. Hier scheint es noch Bedarf zu einem vertiefenden Diskurs bzgl. Nützlichkeit, Datenschutz aber auch Usability von Plattformen und Diensten seitens der Entscheidungsträger in der Bildung (und den Schulen) zu geben, bei der die schon angesprochenen Lebensrealitäten eine stärkere Berücksichtigung finden.

Eine der herausforderndsten Aufgaben war und ist es, dass Distance Learning nicht neuerlich verstärkend auf die soziale Ungleichheit zwischen Schüler*innen wirkt, denn für „benachteiligte Bildungsteilnehmer war die Anpassung an den Fernunterricht am schwersten“ (OECD, 2020, S. 11) Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und Schüler*innen mit Beeinträchtigung müssen zukünftig deutlich stärker miteinbezogen bzw. unterstützt werden, damit sie in Zeiten von Homeschooling und darüber hinaus, im Sinne der Bildungsgerechtigkeit

¹ Dazu bietet die Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) einen von Helm, Weber & Kramer (2020a und 2020b) im September verfassten Überblick über die bestehenden Online-Umfragen.

keit, die gleichen Chancen auf Teilhabe und Bildung, wie weniger benachteiligte Klassenkamerad*innen haben. Das betrifft zum einen die technische Ausstattung der Schüler*innen aber auch konkrete und permanente Unterstützungsnetzwerke. Dazu gehört auch Kinder und Jugendliche in die Lage zu versetzen das Internet sicher zu nutzen und Risiken, die sich aus der vermehrten Nutzung digitaler Medien ergeben, entgegenzuwirken. „While digital solutions provide huge opportunities for sustaining and promoting children’s rights, these same tools may also increase children’s exposure to online risks.“ (UNICEF and partners, 2020, S. 1)

Diese kurz skizzierten Herausforderungen gilt es als Entwicklungspotenziale zu verstehen und aufzugreifen. Eine Voraussetzung zur Bewältigung der nicht zuletzt durch den Lockdown sichtbar gewordenen Aufgaben ist die Qualifikation von Lehrpersonen im Bereich der digitalen Kompetenzen und der Medienkompetenz.

2 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Kontext der vorliegenden Analyse werden die Begriffe digitale Kompetenzen und Medienkompetenz verwendet, auch wenn die Begriffe in der fachbezogenen Diskussion einerseits synonym zur Anwendung kommen und ihnen andererseits unterschiedliche Definitionen zugrunde liegen. Zum Zusammenspiel und -wirken der Begriffe und ihrer Bedeutungen wird auf die mehrseitige Diskussion im Nationalen Bildungsbericht 2018 verwiesen (Brandhofer, et al. 2018, S. 308–312).

Mit der neuen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung haben die lehramtsführenden Institutionen den Erwerb digitaler Kompetenzen und von Medienkompetenz in ihren Curricula, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, berücksichtigt. Die vorliegende Analyse im Sinne einer Dokumentenanalyse hat in erster Linie das Ziel, in Bezug auf ein Thema bereits vorhandenes Material zu sichten und zu vergleichen. Sie ermöglicht einen detaillierten Blick auf die in den Curricula verankerten Kompetenzbereiche zur digitalen Bildung und Medienbildung und geht auch mit einer Form der Inhaltsanalyse einher, indem gefundene Begrifflichkeiten und Kontexte zum Teil interpretiert, bzw. offene Fragen dazu formuliert werden (Mayring, 2016; Wolff, 2007).

Die Ergebnisse der Analyse lassen doch zum Teil beträchtliche Unterschiede in der Repräsentation der digitalen Kompetenzen und der Medienkompetenz (auf Basis des digi.kompP Modells) **in den Curricula** erkennen. Sie zeigen eine Bandbreite von sehr gut verankert bis wenig oder nicht erwähnt (zu früheren Ergebnissen vergleiche z. B. Swertz, 2015).

Primarstufe

An den Pädagogischen Hochschulen sind die Kompetenzen des digi.kompP Modells in den **Curricula der Primarstufe** zu einem großen Teil repräsentiert.

Im Durchschnitt kann von einer Verankerung der digitalen Kompetenzen und Medienkompetenz im Ausmaß von etwa sechs oder mehr verpflichtend zu absolvierenden ECTS-AP (European Credit Transfer and Accumulation System – Anrechnungspunkte) ausgegangen werden. Vier Pädagogische Hochschulen (PHn) liegen tendenziell über der Verankerung in diesem Ausmaß. Dabei unterscheiden sich die Curricula jedoch in der Verortung dieser Kompetenzen. In manchen Curricula finden sich die zu erwerbenden Kompetenzen vorwiegend in den Schwerpunkten – allerdings so, dass keine Umgehung möglich ist. Zwei Curricula bieten einschlägige Lehrveranstaltungen im Ausmaß von etwa 3 ECTS-AP und haben ein Ausmaß von weiteren 3 ECTS-AP als Querschnittskompetenzen verankert. An vier PHn ist den Kompetenzen ein gesamtes Modul gewidmet (6 ECTS-AP oder 5 ECTS-AP), dazu kommt die Verankerung als Querschnittskompetenz.

Die Formulierungen der Kompetenzen in den Curricula werden meist nicht mithilfe der digi.kompP Kategorien vorgenommen, sie lassen sich diesen aber zuordnen. Auch hier gibt es Unterschiede. An zwei PHn wird den Lehrenden ein großer Spielraum eingeräumt, sodass es im Ermessen der LV-Leitungen liegt, welcher Fokus tatsächlich auf dem Erwerb dieser Kompetenzen liegt. Gleiches gilt auch für gemischte Module (z. B. Musik und Medienpädagogik oder Medien und Sprache). An vier Pädagogischen Hochschulen wird ein Schwerpunkt mit 60 ECTS-AP zur Thematik angeboten an einer PH zusätzlich noch ein zweiter mit Mathematik gemischter Schwerpunkt.

An vier PHn finden sich Begriffe zusätzlich noch in den Leistungs- und Kompetenznachweisen der Modulbeschreibungen: z. B. Blog, Podcast, Datenauswertung, medial unterstütztes Referat, Online-Assessment, Videoanalyse, Webinar.

Festzuhalten ist jedoch, dass auch mit weniger ECTS-AP alle Kategorien im Curriculum vorhanden sein können bzw. mit mehr ECTS-AP wenige Kategorien abgedeckt sein können.

Sekundarstufe Allgemeinbildung

In den vier Verbünden variieren die Curricula der **Sekundarstufe Allgemeinbildung** stärker, bzw. werden digitale Kompetenzen und Medienkompetenz unterschiedlich sichtbar gemacht.

Der Verbund Cluster Mitte hat in das 2014/15 entwickelte Curriculum mit der Überarbeitung 2019 jedem Modul die digi.kompP Kategorien zugeordnet. Es sind damit Kompetenzen aus allen Kategorien des Modells verankert, in der Modulbeschreibung bzw. in der jeweiligen Lehrveranstaltungsbeschreibung sind die Inhalte dazu oft aber nicht angegeben.

Während im Verbund Nord-Ost – auf der dort gewählten Abstraktionsebene des Curriculums – vor allem Teilcurricula einzelner Unterrichtsfächer durch eine fachbezogene Berücksichtigung der digitalen Kompetenzen und Medienkompetenz hervorstechen. Dies scheint aber nicht dem Fach geschuldet zu sein. So ist – mit einem Blick auf einzelne Teilcurricula im österreichweiten Vergleich – bemer-

kenswert, dass sich zum Beispiel die beiden Unterrichtsfächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in der Repräsentation bzw. Berücksichtigung von digitalen Kompetenzen und Medienkompetenzen in den Curricula unterscheiden. Im Verbund N-O weisen diese Teilcurricula eine mindestens 6 ECTS-AP Zuordnung (hinzu kommen noch die Querschnittskompetenzen) zu den einschlägigen Kompetenzen der Kategorien A–F auf. Im Verbund Cluster Mitte sind dem Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung zumindest 3 ECTS-AP gewidmet und dem Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaft mit zwei Lehrveranstaltungen im Umfang von 8 ECTS-AP kann ein starker Bezug zu den Kompetenzen entnommen werden. Im Entwicklungsverbund S-O sind ebenfalls mehr als 6 ECTS-AP in den beiden Unterrichtsfächern identifizierbar. In der LehrerInnenbildung West werden in diesen Unterrichtsfächern keine ECTS-AP im Bezug auf digitale Kompetenzen und Medienkompetenz angeführt. Sie finden in Geographie und Wirtschaftskunde im Fachdidaktik 5 Modul eine Repräsentation, in Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung werden die Kompetenzen auf der Curriculumsebene nicht adressiert.

Unterschiede lassen sich auch für andere Unterrichtsfächer feststellen. Sie gelten zum Beispiel auch für Biologie und Umweltkunde, Musikerziehung, Griechisch, Latein, Psychologie und Philosophie, aber auch für slawische und romanische Sprachen.

Auffallend in manchen Curricula ist der fehlende Bezug der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen zu digitalen Kompetenzen und Medienkompetenz. Im Verbund N-O sind einschlägige Kompetenzen nur im Wahlpflichtbereich zu erwerben, in der LehrerInnenbildung West finden sich keine einschlägigen Lehrveranstaltungen bzw. Querschnittskompetenzen, der Verbund Cluster Mitte nennt die Kategorien C und D während im Verbund S-O die Auseinandersetzung mit Medien und digitalen Kompetenzen in zwei Modulen thematisiert wird.

Sekundarstufe Berufsbildung

Für die Sekundarstufe Berufsbildung kann die Feststellung getroffen werden, dass das Thema Digitalisierung und dessen Bedeutung für die Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe Berufsbildung und in Folge ihrer Schüler*innen von allen Pädagogischen Hochschulen bereits erkannt worden ist. Es wurden entsprechende Maßnahmen für die Ausbildung gesetzt. Grundsätzlich wird somit für alle Fachbereiche das Thema digitale Kompetenzen und Medienkompetenz in einem Mindestmaß von 6 ECTS-AP berücksichtigt, sei es durch entsprechende Lehrveranstaltungen oder durch integrative Verankerung, um Lehren und Lernen bzw. die spätere Berufsausübung zukunftsfit zu gestalten. In einem einzigen Curriculum Facheinschlägige Studien ergänzende Studien (FESES), konnte kein ausreichender digitaler Bezug im Sinne der hier erfolgten Analyse erkannt werden.

3 Zielsetzung der Analyse

Der aufgrund der Curricula-Analyse wahrgenommene Status quo und dessen Rückmeldung an die ausbildenden Institutionen versteht sich als Impuls für die derzeit stattfindenden Weiterentwicklungen der Curricula (z. B. PH NÖ, PH St, KPH Graz). Um die Verankerung bzw. Erweiterung von digitalen Kompetenzen und Medienkompetenz in den Lehramtsstudien anzuregen, werden in Kapitel 1.2 auch die pädagogischen Erfordernisse und bildungspolitischen Empfehlungen kurz skizziert.

3.1 Das digi.kompP Modell als Analysetool

Um einen detaillierten Einblick bzw. Überblick über den aktuellen Stand der Verankerung von digitalen Kompetenzen bzw. Medienkompetenz in den derzeit durchgeführten Lehramtsstudien zu erhalten, wurden die Lehramtscurricula Primarstufe, Sekundarstufe Allgemeinbildung sowie Sekundarstufe Berufsbildung (alle Stand Jänner 2020) der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen vor dem Hintergrund des digi.kompP Modells (Virtuelle PH, 2019; Brandhofer, Miglbauer, Fikisz, Höfler, Kayali, Steiner et al., 2020) analysiert. Die in den Curricula identifizierten Inhalte und Kompetenzbeschreibungen wurden den konkreten Kategorien des Kompetenzmodells zugeordnet.

Den acht Kategorien A–H des Modells werden jeweils bestimmte Kompetenzen zugeschrieben. Diese Kompetenzen werden in jeder Kategorie in die Phasen „Einsteigen“, „Entdecken“, „Einsetzen“ und „Entwickeln“ unterteilt.

Tabelle 1: Kategorien des digi.kompP Modells (2019)

Kategorie A – (=digi.kompP12)	Digitale Kompetenzen und informatische Bildung
Kategorie B – Digital Leben	Leben, Lehren und Lernen im Zeichen der Digitalität; Fragen der Technikethik; Medienbildung und -biografie sowie der Barrierefreiheit
Kategorie C – Digital Materialien erstellen	Gestalten, Verändern und Veröffentlichen von Materialien für den Unterricht; Werknutzungs- und Urheberrecht
Kategorie D – Digital Lehren und Lernen Ermöglichen	Planen, Durchführen und Evaluieren von Lehr- und Lernprozessen mit digitalen Medien und Lernumgebungen; Formative und Summative Beurteilung
Kategorie E – Digital Lehren und Lernen im Fachbereich	Fachspezifische Nutzung von digitalen Medien, Software und digitalem Content
Kategorie F – Digital Bilden	Förderung der digitalen Kompetenzen von Lernenden
Kategorie G – Digital Verwalten und Schulgemeinschaft gestalten	Effiziente und verantwortungsbewusste digitale Klassen- und Schulverwaltung; Kommunikation und Kollaboration in der Schulgemeinschaft
Kategorie H – Digital Weiterlernen	Lebenslanges Lernen: Fort- und Weiterbildung mit bzw. zu digitalen Medien

Von zentralem Interesse – neben dem Identifizieren und Dokumentieren digitaler Kompetenzen und von Medienkompetenz in den Curricula – war und ist die Zuordnung von ECTS-AP zu konkreten Lehrveranstaltungen, welche den Erwerb digitaler Kompetenzen und Medienkompetenz vorsehen. Ziel dieser Analyse ist es zudem, bezüglich der jeweiligen Abdeckung von Kompetenzbereichen bzw. möglichen ECTS-AP-Zuordnungen, potenzielle Entwicklungspotenziale für die Weiterentwicklung der Lehramtscurricula erkennbar zu machen.

3.1.1 Warum das *digi.kompP* Modell als Referenzdokument für die Analyse?

Das *digi.kompP* Modell (P steht für Pädagog*innen) wurde mit der Zielsetzung entwickelt die Modelle *digi.komp4*, *digi.komp8* und *digi.komp12/13* beginnend von der Primarstufe bis zur Matura mit einem Modell für Pädagoginnen und Pädagogen zu vervollständigen. Dabei wurden – angelehnt an mehrere internationale Modelle (Brandhofer, Kohl, Miglbauer & Nàrosy 2016, S. 46) – acht Kategorien über drei Entwicklungsphasen hinweg ausgearbeitet. Für die Kategorisierung der Kompetenzen war auch die PädagogInnenbildung Neu impulsgebend. Im Zuge der Herausgabe der *Grundlagen und Materialien zu Erstellung von Curricula* (Braunsteiner, Soukup-Altrichter, Zemanek, Seethaler, Wobak, Schulz-Kolland & Weitlahner, 2014) wurden Kompetenzprofile bzw. fachliche und überfachliche Kompetenzen von einschlägigen Expert*innen und Arbeitsgruppen erhoben, die in die Erstellung der neuen Lehramtscurricula einfließen sollten (BMBWF, 2018). Dazu wurde/n auf Referenzdokumente, allen voran das *Weißbuch zum Kompetenzaufbau von Pädagoginnen und Pädagogen für den Umgang mit digitalen Medien und Technologien* (E-Learning Strategiegruppe der Pädagogischen Hochschulen Österreichs, 2013) verwiesen und Bausteine für die Curricula zur Verfügung gestellt. Sowohl die E-Learning Strategiegruppe als auch die Österreichische Computergesellschaft (OCG Arbeitskreis Informations- und Kommunikationstechnologie und Schule, o.J.) schlugen eine Verankerung der einschlägigen Kompetenzen im Ausmaß von 8–12 ECTS-AP vor. Dieses Ausmaß konnte, ob der mannigfaltigen Anforderungen (Querschnittsthemen; überfachliche Kompetenzen) an die Curricula nicht umgesetzt werden. Schon damals meinte Roland Fischer (2014), dass über Curricula (insbesondere der Sekundarstufe Allgemeinbildung) keine nachhaltigen Veränderungen herbei geführt werden könnten. Vielmehr wäre es ihre Verbindung mit Personen und Organisationsstrukturen – „*Curricula follow persons and structures*“ (S. 12) – die eine vielversprechende Weiterentwicklung herbeiführen könnten. Schließlich wurde vonseiten des BMBWF (davor von BMB und BMBF) oft von einer quantitativen Verankerung von 6 ECTS-AP für digitale Grundkompetenzen ausgegangen.

3.2 Bildungspolitische Initiativen und Empfehlungen des BMBF, BMB, BMBWF seit 2012

Im *digi.kompP* Modell bilden sich die Initiativen des BMBWF weitgehend ab. Bis heute ist der **Grundsatzterlass von 2012/14 „Unterrichtsprinzip Medienerziehung“** (BMBF, 2014) in Kraft. Er trug damals schon dem Umstand Rechnung, dass Medien einen immer größeren Anteil an den Dimensionen von Wirklichkeit einnehmen, weshalb die Medienpädagogik die gesamte Pädagogik deutlich stärker durchdringen sollte. Ausdrücklich wird darin betont, dass sich Medienerziehung nicht auf bestimmte Unterrichtsgegenstände oder Schulstufen beschränkt und auch der bloße Einsatz audiovisueller Unterrichtsmittel nicht zur Medienerziehung gerechnet werden kann. Vielmehr sind alle Lehrkräfte angehalten das Unterrichtsprinzip in allen Unterrichtsgegenständen fachspezifisch umzusetzen.

Im Auftrag des BMB (2016) wurde die Entwicklung des *digi.kompP Kompetenzmodells Version 1.0* koordiniert (siehe Kap. 1.1). Auf den Grundsatzterlass folgte 2017 die Initiative des BMB **„Schule 4.0 – Schule und Lernen in einer digitalen Welt“**. Darin wurden die folgenden fünf Ziele festgeschrieben:

1. Bis 2020 verfügen die Schüler*innen am Ende der Volksschule über eine altersadäquate digitale Grundbildung.
2. Bis 2021 verfügen alle Schüler*innen am Ende der 8. Schulstufe über umfassende digitale Kompetenzen und Medienkompetenzen, die auch internationalen Standards entsprechen.
3. Bis 2020 sollen die Pädagog*innen digital fit sein, um den Schüler*innen digitale Kompetenzen zu vermitteln und digitale Medien im eigenen Unterricht optimal einzusetzen.
4. Bis 2020 sollen alle Schulen an das Breitband angebunden und der WLAN-Zugang in allen Klassenzimmern gewährleistet sein.
5. Bis 2020 soll allen Lehrer*innen und Schüler*innen ein vielfältiges Angebot an qualitätsvollen digitalen Bildungsmedien und Lernmaterialien zur Verfügung gestellt werden.

Zur Zielerreichung wurde ein 4-Säulen-Modell konzipiert.

Säule eins erläutert die Vorhaben für die Digitale Grundbildung ab der Volksschule (inklusive Sek I).

Säule zwei „digital kompetente Pädagog*innen“ nimmt Berufseinsteiger*innen und bereits im Beruf stehende Lehrpersonen in den Blick. Es soll einen digitalen Kompetenzcheck geben, die Absolvierung des Lehrgangs „digitale Kompetenzen, digitale Fachdidaktik“ innerhalb von drei Jahren und es sollen Reflexionen der individuellen Lehrtätigkeiten in einem digitalen Portfolio festgehalten werden. Für

bereits im Beruf stehende Pädagog*innen sind Unterstützungen durch innovative Modelle (Mobile Learning, eEducation) sowie die Virtuelle PH projektiert.

Säule drei „Infrastruktur und IT-Ausstattung“ beinhaltet Ausbaupläne für Breitbandanschlüsse, WLAN-Ausstattung an Schulen, Tablets und Notebooks für Schüler*innen (5. und 9. Schulstufe) sowie Empfehlungen für Standards für eine schulspezifische Basis-IT-Infrastruktur. Außerdem sind darin Unterstützungsmaßnahmen festgehalten für eine Breitbandoffensive an Pflichtschulen, Rahmenverträge für Netzanbindungen der Schulen sowie ein Umsetzungskonzept für ein Beratungsservice zum IT-Infrastrukturausbau.

Säule vier „digitale Lerntools“ beinhaltet ein Eduthek Portal für digitale Lehr- und Lernmaterialien, die Bündelung von Content- und Medienangeboten, ein interaktives Schulbuch sowie die Implementierung von Gamebased Learning Ansätzen.

Auf die Initiative Schule 4.0 von 2017 folgte 2018 der „Masterplan Digitalisierung“ des BMBWF. Dieser umfasste drei Teilprojekte:

Im Handlungsfeld eins *Lehr- und Lerninhalte* sind eine Überarbeitung der Lehrpläne aller Schulstufen und -typen unter umfassender Berücksichtigung digitaler Kompetenzen und Inhalte vorgesehen, die Einführung eines neuen Gegenstands „digitale Grundbildung“ geplant, sowie die Entwicklung und Anschaffung digitaler Lehr- und Lernutensilien für den Unterricht projektiert.

Handlungsfeld zwei *Aus-, Fort- und Weiterbildung* sieht schulinterne Fortbildungen an den Schulstandorten und die Erarbeitung und Anwendung neuer Rahmencurricula vor.

Handlungsfeld drei *Infrastruktur und moderne Schulverwaltung* beinhaltet den Ausbau technischer Infrastruktur an Schulen, das Ausrollen von digitalen Endgeräten, die Vereinfachung der Schuladministration durch Anwendung praxisorientierter Programme und Tools sowie ein Serviceportal Digitale Schule. Mit dem Serviceportal soll eine Bündelung aller relevanten und unterrichtsbezogenen Informations- und Serviceangebote erfolgen, das digitale Klassenbuch zur Verfügung stehen und es sollen fachspezifische Lernmanagementsysteme und ein elektronisches Mitteilungsheft implementiert werden, mit dem Lehrende direkt mit den Eltern kommunizieren können. Außerdem soll eine Sammlung fachspezifischer Moocs, E-Books und Lernunterlagen erfolgen.

In Ableitung des Masterplans für die Digitalisierung im Bildungswesen wird gegenwärtig ein *8-Punkteplan umgesetzt* (BMBWF, 2020) für den ein Investitionsvolumen von 200 Millionen Euro bis 2022 bereitgestellt wird. Er umfasst die Bereiche:

1. Portal Digitale Schule
2. Vereinheitlichung der Plattformen
3. Lehrendenfortbildung
4. Ausrichtung der Eduthek nach Lehrplänen
5. Gütesiegel Lern-Apps

6. Ausbau der schulischen Basis IT-Infrastruktur
7. Digitale Endgeräte für Schülerinnen und Schüler
8. Digitale Endgeräte für Lehrerinnen und Lehrer

In der Lehrendenfortbildung werden seit dem Frühjahr 2020 bereits umfassende, anwendungsfokussierte und personalisierte Angebote an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten angeboten und in Anspruch genommen.

Es zeigt sich, dass die Initiativen und Empfehlungen des jeweils zuständigen Ministeriums durch die Corona-Krise sowohl vom BMBWF selbst als auch von den Bildungsinstitutionen einen massiven Entwicklungsschub erfahren haben.

3.3 Limitationen für die Aussagekraft der Analyse

Die vorliegende Analyse versteht sich durch die vorgenommene Datenreduktion der Curriculadokumente bzw. -texte als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung der Curricula. Die Aufbereitung der Daten kann zum Beispiel der *Arbeitsgruppe Digitalisierung in der Lehre in der Lehrer*innenausbildung der Hochschuleinrichtungen und des BMBWF* und weiteren wissenschaftlichen Zwecken dienen. Somit erhebt die Analyse selbst keinen Anspruch Kriterien einer wissenschaftlichen Studie zu erfüllen, die etwa für den Vergleich auch eine internationale Perspektive einnehmen würde.

Die meisten Curricula wurden zu Beginn der neuen PädagogInnenbildung 2014/15 erstellt. Etliche lehramtsführende Institutionen haben digitalen Kompetenzen und Medienkompetenz in ihren Curricula repräsentiert, andere haben sie im Zuge der Weiterentwicklung ihrer Curricula (in aktualisierte Versionen) eingefügt. Manche Curricula haben möglicherweise geringere Aktualität, weil in den Lehrveranstaltungen selbst die Berücksichtigung der angesprochenen Kompetenzen bereits vorgenommen wird. Auch der Umfang an Workload in den jeweiligen Lehrveranstaltungen bzw. Modulen lässt sich zum Teil nur einschätzen. Aus den Lehrveranstaltungstiteln und den zugehörigen ECTS-AP von ausgewiesenen Studienfachbereichen, Bildungsbereichen und Fächern können daher keine direkten Rückschlüsse gezogen werden, weil digitale Kompetenzen und Medienkompetenz auch als Querschnittsmaterie gesehen werden müssen, welche in vielen Bereichen zusätzlich bereits berücksichtigt sein könnten. Andererseits kommt Nennungen in Unterauflistungen der Module möglicherweise nur geringe Verbindlichkeit für Lehrveranstaltungsleiter*innen zu.

Eine genaue qualitative und quantitative Zuordnung der Kompetenzen wäre, aufgrund der von Lehrenden – insbesondere auf der Sekundarstufe – individuell gestalteten Inhalte ihrer Lehrveranstaltungen, nur durch eine Befragung aller Lehrenden und einer Auswahl von Studierenden und einer inhaltlichen Analyse der Lehrveranstaltungsbeschreibungen möglich. Der Erwerb digitaler Kompetenzen und digitaler Medienkompetenz wäre auch in zahlreichen anderen Lehrveranstaltungen

als angegeben möglich, dieser wurden oftmals jedoch curricular nicht dargestellt und damit auch nicht codiert. So wäre beispielsweise in einer Lehrveranstaltung mit dem Titel „Qualitätsmanagement und Schulentwicklung“ die Nutzung von Software für Qualitätsmanagement oder Schulentwicklung denk- oder erwartbar, auch wenn diese nicht explizit in der Modulbeschreibung angeführt wird. Eine inhaltliche Analyse über die Möglichkeit des Erwerbs von digitalen Kompetenzen innerhalb der einzelnen Lehrveranstaltung wurde jedoch nicht vorgenommen.

Im Rahmen der Analyse konnten auch manche fachlichen Zusammenhänge mit den digitalen Kompetenzen und der Medienkompetenz nicht geklärt werden. Das betrifft beispielsweise die Frage, wieweit kultur- und sprachwissenschaftlich relevante Medien (z. B. in den Media Studies, Medienwissenschaften oder Literaturwissenschaften) eine Entsprechung in den digi.kompP Modell-Kategorien haben.

Durch den Lockdown und die Umstellung auf Distance-Learning im März 2020 wurde an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zügig auf zuallermeist digitale Lehr- und Lernformate übergegangen, um den Lehrbetrieb aufrechtzuerhalten. Dadurch haben sich die (Anwender)Kompetenzen – vor allem durch massive Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten – sowohl der Lehrenden als auch der Studierenden erheblich gesteigert. Analog geplante Lehrveranstaltungen bedürfen jedoch auch einer neuen didaktisch-methodischen Ausrichtung und Aufgabenkultur um in einer digitalen Durchführung Lernen und Kompetenzerwerb zu ermöglichen. Der Umgang mit Medien stellt dabei nur eine Seite der Herausforderung in der Neugestaltung des Lernens dar. Diese Weiterentwicklung konnte in der Analyse naturgemäß nicht berücksichtigt werden.

4 Methodische Vorgehensweise in der Analyse der Curricula

In der Durchführung der Analyse der Lehramtscurricula nach digitalen Kompetenzen bzw. Medienkompetenz wurde bei den Curricula unterschiedlich vorgegangen. Dies lässt sich mit der unterschiedlichen Detailliertheit der Curricula für die Primarstufe, für die Sekundarstufe Allgemeinbildung und die Sekundarstufe Berufsbildung begründen. Während in der Primarstufe und der Sekundarstufe Berufsbildung an den Pädagogischen Hochschulen die Kompetenzbeschreibungen in den Curricula in etwa den Lehrveranstaltungsbeschreibungen gleichzusetzen sind, finden sich in den Curricula der Sekundarstufe Allgemeinbildung allgemeinere Formulierungen, die oft erst in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen detaillierter erfolgen. Auch in den Curricula der Masterstudien Primarstufe finden sich betreffend Inhalte und Kompetenzen oft allgemeinere Formulierungen. Die interne Vorgabe zur Veran-

kerung digitaler Kompetenzen und Medienkompetenz vonseiten der Institutionen z. B. in den fachlichen Vertiefungen bildet sich daher erst im Zuge der Lehrveranstaltungsbeschreibungen ab und konnte im Zuge der Analyse nicht erfasst werden.

Bei allen Curricula wurde in einem ersten Schritt die PDF-Suchfunktion verwendet. In den *Curricula der Primarstufe und der Sekundarstufe Berufsbildung* wurden in einem nächsten Schritt die (Ab-)Sätze markiert, welche sicher oder möglicherweise dem digi.kompP Modell Version 2019 zugeordnet werden können. Im Anschluss wurden die markierten Stellen mit den zahlreichen Kompetenzen des Modells abgeglichen und der entsprechenden Kategorie zugeordnet bzw. wurden falsche positive Treffer aussortiert. Außerdem erfolgte dabei die Zuordnung von ECTS-AP sofern dies eindeutig möglich war, um auch eine gewisse Quantifizierung von digitalen Kompetenzen bzw. Medienkompetenz zu gewinnen, womit der Umfang in etwa abgeschätzt werden konnte. Abschließend erfolgte eine Beschreibung der identifizierten digitalen Kompetenzen und eine Zuordnung zu den Kategorien.

In den *Curricula der Sekundarstufe Allgemeinbildung* waren die Trefferquoten bei der Begriffssuche nicht so hoch, sodass eine detaillierte Textanalyse erfolgen musste, um auch Textpassagen (etwa in den Fachdidaktik-Modulen oder den Modulen, die der Begleitung der Schulpraxis gewidmet sind) zu identifizieren, die die gesuchten Kompetenzen in anderen Formulierungen (z. B. unter Nutzung als adäquat erkannter Mittel – Curriculum N-O Darstellende Geometrie; Media Studies in den Sprachen) beinhalten könnten.

4.1 Gegenstand der Analyse

Im Rahmen der Analyse wurden v.a. die Qualifikationsprofile, Modulübersichten und -beschreibungen der aktuell geltenden Lehramtscurricula (2020) aller Anbieterinstitutionen analysiert, um herausfinden zu können, in welchem Umfang der Erwerb digitaler Kompetenzen und Medienkompetenz in den jeweiligen Curricula vorgesehen bzw. verankert ist. Insgesamt wurden 74 Curricula (Bachelor- und Masterstudien getrennt) einer Analyse unterzogen.

Für das *Lehramt Primarstufe* sind dies die 26 Curricula (jeweils Bachelorcurriculum und ein Mastercurriculum) der folgend angeführten Pädagogischen Hochschulen. Im Entwicklungsverbund Süd-Ost: Pädagogische Hochschule Burgenland, Pädagogische Hochschule Kärnten Viktor Frankl, Pädagogische Hochschule Steiermark und Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau; weiters Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan-Zweig, Pädagogische Hochschule Tirol, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Pädagogische Hochschule Wien, sowie Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien-Krems, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz und Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein.

Für das **Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung** sind insgesamt acht Curricula (jeweils Bachelorcurriculum und ein Mastercurriculum) – den vier Verbünden entsprechend – Gegenstand der Analyse. Jedes Curriculum besteht aus einem allgemeinen Teil (Bildungswissenschaftliche Grundlagen und pädagogisch-praktische Studien) und Teilcurricula für die Unterrichtsfächer und Spezialisierungen – je nach Verbund werden 24–28 Unterrichtsfächer und jedenfalls die Spezialisierung Inklusive Pädagogik angeboten.

Am **Entwicklungsverbund Süd-Ost** für die **Sekundarstufe Allgemeinbildung** beteiligte Institutionen sind die Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, die Karl-Franzens Universität Graz, die Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau, die Pädagogische Hochschule Burgenland, die Pädagogische Hochschule Kärnten Viktor Frankl, die Pädagogische Hochschule Steiermark, die Universität für Musik und darstellende Kunst Graz und die Technische Universität Graz.

Im **Verbund Nord-Ost** beteiligte Institutionen sind die Universität Wien, die Pädagogische Hochschule Niederösterreich, die Pädagogische Hochschule Wien, die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems und die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik. Jeweils durch **Kooperationen mit den Pädagogischen Hochschulen** im Bereich der **Sekundarstufe Allgemeinbildung** im Verbund N-O beteiligte Universitäten sind für Musik und darstellende Kunst (mdw) Wien.

Im **Verbund Cluster Mitte** beteiligte Institutionen sind die Johannes Kepler Universität Linz, die Pädagogische Hochschule Oberösterreich, die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, die Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz, die Anton Bruckner Privatuniversität, die Katholische Privat-Universität Linz, die Paris-Lodron-Universität Salzburg, die Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan-Zweig und die Universität Mozarteum Salzburg.

In der **LehrerInnenbildung West** beteiligte Institutionen sind die Universität Innsbruck, die Universität Mozarteum, die Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, die Pädagogische Hochschule Tirol und die Pädagogische Hochschule Vorarlberg.

In der **Sekundarstufe Berufsbildung** wurden insgesamt 42 Curricula, die von der Pädagogischen Hochschule Steiermark, der Pädagogischen Hochschule Wien, der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und der Pädagogischen Hochschule Tirol angeboten werden, analysiert.

4.2 Begriffe

Zunächst wurden aus dem digi.kompP Modell Begriffe identifiziert, welche das Auffinden von digitalen Kompetenzen und Medienkompetenz in den Curricula unterstützen können. In einem zweiten Schritt wurde ein Lehramtscurriculum exemplarisch analysiert und die Begriffssammlung um Begriffe ergänzt. In einem letzten Schritt wurden jene Begriffe bzw. Begriffsteile definiert, (z. B. bei

den Begriffen „Algorithmus“, „Algorithmen“, „algorithmisches Denken“ wurde der Begriffsteil „algorithm“ als Suchbegriff definiert) nach welchen die Curricula durchsucht wurden. Die definierten Begriffe bzw. Begriffsteile waren die folgenden:

algorithm; Anwender; app; automatisier; Benutzerfreundlich; Betriebssystem; Blog; cast; cloud; codi; computer; content; daten; dienst; digital; Drucksache; E-; formatier; game; gamification; Kalkulationsmodell; hardware; homepage; IKT; Informatik; Informations-; Informatisch; intelligen; Interactive Whiteboard; Internet; IT; Kommunikation; Lizenz; mail; Media; Medien; mobile; Nettiquette; Netz; Online; PC; Peripheriegerät; Pixel; Programmier; Ressources; Robot; Schnittstelle; Smart; Software; Speicher; Suchmethode; System; Ton; Video; Visualisier; Urheber; Wartung; Web; Werknutzungsrecht; Wiki

Die folgende Tabelle soll anhand dreier Suchbegriffe bzw. -begriffsteile jeweils beispielhaft an einem Ankerbeispiel und einem Nicht-Beispiel verdeutlichen, wann die Begriffe eine Relevanz zum digi.kompP Modell aufweisen und damit codiert wurden und wann nicht.

Tabelle 2: Suchbegriffe bzw. -begriffsteile, Anker- und Nicht-Beispiel

Anmerkung: Sämtliche genannten Begriffe wurden unabhängig von Groß- und Kleinschreibung gesucht.

Begriff	Ankerbeispiele	Bsp. für Nicht-Codierung
Daten	... kennen datenschutz relevante Aspekte ...	... Berücksichtigung epidemiologischer Daten ...
Netz	... lernen verschiedene Netz politische ...	... Vernetzung von Stakeholdern ...
Web	... können eine Website erstellen.	... finden Sie auf unserer Website unter ...

4.3 Codierung

Da die Häufigkeit des Vorkommens eines Suchbegriffs für das Ziel der Analyse nur begrenzte Aussagekraft (wiederholte Nennungen im Kontext eines Moduls oder einer Lehrveranstaltung) hat, wurde eine Kombination von quantitativer und qualitativer Analyse vorgenommen, mit einer aber stärker ausgeprägten qualitativen Ausrichtung. Die Codierungseinheit wurde auf ganze (Ab-)Sätze ausgedehnt. Ziel war es eine Reduzierung der vorliegenden Seitenanzahl der zahlreichen Curricula (Gesamtseitenanzahl der analysierten Curricula etwa 9.800 Seiten) vorzunehmen um einen Überblick zu bekommen, welche Kompetenzbereiche des digi.kompP Modells in den Curricula abgedeckt werden. Zusätzlich wurde der Versuch unternommen, diesen Kompetenzen eine konkrete ECTS-AP Workload zuzuweisen, um auch einen Eindruck vom Umfang der verankerten Kompetenzen zu erhalten. Codiert wurden vorwiegend jene Textstellen, welche sich konkret dem digi.kompP Modell zuordnen lassen.

Um die Wiederauffindbarkeit der Sätze zu erleichtern, wurden der jeweilige Studienbereich notiert und die Modul- oder Lehrveranstaltungsbezeichnung (gege-

benenfalls Qualifikationsprofil) vermerkt. Diese Urliste wurden entlang der Begriffe und Auffindungsorte (Primarstufe) und entlang der Fächer und Fachbereiche (Sek AB und Sek BB) in den jeweiligen Curricula für die anbietenden Institutionen mittels Überschriften gegliedert. Aus Ressourcengründen wurde keine Typisierung des jeweiligen Vorkommens vorgenommen. In den zusammenfassenden Beschreibungen der Primarstufe und in den Analysen der Sekundarstufe Allgemeinbildung und der Sekundarstufe Berufsbildung wurde das Vorkommen, wo erforderlich jeweils nach Modultitel, Lehrveranstaltungstitel und Kompetenzbeschreibung differenziert.

4.4 Durchführung

In der **Primarstufe** wurden die Analysen der Bachelor- und Mastercurricula mithilfe der definierten Suchbegriffe durchgeführt. Sollte in der Übersicht ein Modul erkennbaren Bezug zu Kompetenzen des digi.kompP Modells aufweisen, wurde dies mit Nennung des Moduls, der zugehörigen Lehrveranstaltungen und der ECTS-AP Zuteilung kenntlich gemacht. Bei der Begriffssuche wurde die Anzahl an Nennungen im Curriculum vermerkt, welche nicht kontextspezifisch digital zuzuordnen waren. Außerdem enthält die Urliste einen Überblick über falsch positive Ergebnisse, welche nicht von Interesse für die Analyse sind. Schließlich folgt eine Auflistung (alphabetisch gegliedert nach den Begriffen) der Module, in deren Beschreibungen die Begriffe vorkommen und einen digitalen Kontext zur Einordnung in das digi.kompP Modells erlauben. Dabei werden immer Modulnummer und -titel angeführt und im Weiteren die kontextrelevanten Stellen (Inhalte und/oder Lernergebnisse/ Kompetenzen und/oder LV-Titel inkl. Angabe von ECTS-AP und SWS). Sobald ein Begriff abgehandelt war, wurde abschließend versucht eine Zuordnung zu den Kompetenzkategorien des digi.kompP Modells, sowie gegebenenfalls die Quantität (wo möglich in ECTS-AP) der dem digi.kompP Modell zurechenbaren Kompetenzen vorzunehmen. Außerdem wurden ergänzende Einschätzungen zusammenfassend festgehalten, bevor das Curriculum mit dem nachfolgenden Begriff nach kontextrelevanten Stellen in gleicher Weise durchsucht wurde. Abschließend wurde, wo dies möglich war, jeweils die Summe an ECTS-AP im Kontext des digi.kompP Modells ausgewiesen. Außerdem erfolgt eine Auflistung der Begriffe mit Zuordnung zu den Modulen, eine Auflistung der Module mit den zum digi.kompP Modell zurechenbaren ECTS-AP sowie eine Auflistung mit einer Modul-Begriff-ECTS-AP Zuordnung.

In der **Sekundarstufe Allgemeinbildung** wurden die Einschätzungen im Gegensatz zur Primarstufe nicht alphabetisch nach den Begriffen geordnet, sondern entlang der Struktur der jeweiligen Curricula (beginnend mit den bildungswissenschaftlichen Grundlagen und der pädagogisch-praktischen Ausbildung, gefolgt von den einzelnen Unterrichtsfächern). Bei den bildungswissenschaftlichen Grundlagen und der pädagogisch-praktischen Ausbildung, bzw. bei den einzelnen Unterrichtsfächern finden sich jeweils narrative Beschreibungen, ob, wo und gege-

benenfalls in welchem ECTS-AP Umfang digitale Kompetenzen im Sinne des digi.kompP Modells verankert sind. Dies erfolgt jeweils in drei Schritten, zunächst im Qualifikationsprofil, für die Modulübersicht, gefolgt von der Modulbeschreibung sowie jeweils abschließend in einer kurzen Zusammenfassung.

Bei den Bachelor- und Masterstudien in der **Sekundarstufe Berufsbildung** wurden die Einschätzungen zur Zuordnung der Inhalte zum digi.kompP Modell, sowie der ECTS-AP Zuteilung ebenfalls entlang der jeweiligen Curriculastrukturen narrativ beschrieben. Beginnend je Curriculum mit der Modulübersicht, dann weiter mit der Lehrveranstaltungsübersicht, gefolgt von den Modulbeschreibungen und abschließend jeweils mit einer Zusammenfassung, inwieweit die Kategorien des Kompetenzmodells abgedeckt wurden und einer Aussage zu identifizierten ECTS- Punkten.

5 Darstellung der Ergebnisse

Die folgende Darstellung beruht auf der in Kapitel 2 erläuterten detaillierten Analyse und fasst die wichtigsten Ergebnisse zusammen. Die Urliste (ursprüngliche Aufzeichnung der beobachteten Ergebnisse) wird den jeweiligen Institutionen im Anhang zur Verfügung gestellt und so der Überprüfung durch die lehramtsführenden Institutionen zugänglich gemacht.

Für die Primarstufe erfolgt die Zusammenfassung über alle Studienfachbereiche des Curriculums, für die Sekundarstufe Allgemeinbildung und die Sekundarstufe Berufsbildung nach deren Teilcurricula der Unterrichtsfächer bzw. Fachbereiche (jeweils Bachelor- und Masterstudium).

5.1 Primarstufe

Vorbemerkung: Die Unterkapitel umfassen Kurzzusammenfassungen der Analysen in der Reihenfolge Verbund Süd-Ost, Kirchliche Pädagogische Hochschulen und in alphabetische Reihenfolge die noch nicht genannten öffentlichen Pädagogischen Hochschulen. Aus Ressourcengründen wurden nur die Masterstudien im Umfang von 60 ECTS-AP analysiert.

Für jede Pädagogische Hochschule umfassen die Analysen die explizite Ausweisung der identifizierten Inhalte in den Modulen bzw. Qualifikationsprofilen.

Mit der vorliegenden Tabelle wird ein Überblick über die Verankerung der Kategorien in den Curricula der Bachelor- und Masterstudien nach dem digi.kompP Modell gegeben. Sie enthält eine vorläufige Einschätzung zur Möglichkeit des

tatsächlichen Erwerbs durch die Studierenden, da die Kategorien (teilweise) nicht explizit ausgewiesen, sondern durch die Analyse qualitativ interpretiert worden sind.

Die Grau-Abstufungen sollen daraufhin weisen, dass sich in den Modulen der jeweiligen Curricula interpretierbare Inhalte zu den Kategorien des digi.kompP Modells identifizieren lassen, es aber an den Lehrveranstaltungsleiter*innen liegt, ob diese Möglichkeiten wahrgenommen werden.

Tab. 3: Verankerung der Kategorien des digi.kompP Modell in den Modulen der Pädagogischen Hochschulen

	PHSt	KPH-Graz	PHK-VF	KPHB	PH NO	PH OÖ	PHS SZ	PHT	PHV	PHW	PHDL	KPH W/K	KPH ES
EC													
A													
B													
C													
D													
E													
F													
G													
H													

grau = eindeutig zuordenbare Inhalte zu den Kategorien; hellgrau = Inhalte würden eine Zuordnung zulassen; weiß = kein Hinweis auf die jeweilige Kategorie

Die detaillierten Zusammenfassungen für alle Pädagogischen Hochschulen können dem Analysebericht auf der Homepage des Qualitätssicherungsrates www.qsr.or.at/?content/der-qsr/evaluierungen/digitalisierung-2020 entnommen werden. Aus Umfangsgründen wird in diesem Bericht beispielhaft die Zusammenfassung anhand der Bachelorstudiums Primarstufe für den Verbund Süd-Ost dargestellt.

5.1.1 Entwicklungsverbund Süd-Ost – Pädagogische Hochschule Burgenland, Pädagogische Hochschule Kärnten und Pädagogische Hochschule Steiermark; Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz-Seckau

Bachelorstudium

Aufgrund der häufigen Nennung einiger Begriffe wurden diese nur noch tabellarisch angeführt (vgl. Langversion der Analyse). Gleichzeitig gilt es zu bedenken, dass hier Dopplungen aufgrund der Zusammenführung von drei Curricula vorkommen. Dennoch zeigt sich, dass die Kompetenzen des digi.kompP Modells eingearbeitet sind und durch die verpflichtende Wahl eines Schwerpunktes, noch zusätzliche

Module, welche Kompetenzen des digi.kompP Modells in dessen verschiedenen Kategorien nennen, hinzukommen. In Summe sind die hier dargestellten Beispiele für die Kompetenzen aus dem digi.kompP Modell nur exemplarisch aus einem, im Curriculum größeren Pool herausgenommen.

Modul PB5.2PD, Modul BP3.3, PB4.3, BP6.3, etc. erfassen durch das Vorkommen mehrerer Begriffe aus der Tabelle, auch mehrere Bereiche aus dem digi.kompP Modell. So werden hier neben der **Kategorie A** (Standardsoftware zur multimedialen Präsentation), **Kategorie D** (Applikationen und Software im Unterricht einsetzen), **Kategorie E** (Fachspezifische Nutzung von digitalen Medien, Software und digitalem Content), **Kategorie H** (für pädagogische bzw. didaktische Zwecke sinnvollen und förderlichen Content, Software und Medien suchen, und finden/bewerten/ reflektieren/verwenden) und **Kategorie B** (bei der Gestaltung von Inhalten die Rechte und Pflichten von Anbietenden und Konsument*innen im Internet sowie in sozialen Medien berücksichtigen) angesprochen. Hier zeigt sich deutlich die Breite der Formulierungen, welche für die 11 ECTS-AP dieses Moduls, mit dessen 8 Lehrveranstaltungen, sehr viele Inhalte aus dem digi.kompP Modell enthält. Gleichzeitig sollten aber auch noch Inhalte aus den anderen Fachbereichen (Sachunterricht, Musikerziehung, Fremdsprachenunterricht, etc.) hier vorgetragen und vermittelt werden. Die Gewichtung liegt wie bei Curricula üblich in der Verantwortung der Lehrveranstaltungsleiter*innen und deren persönlichen Schwerpunkten.

Wird im Modul PB1.5 von sinnvoller Nutzung von Cloud-Anwendungen gesprochen, so können damit Kompetenzen der **Kategorie B** (Cloud-Dienste zum Wissensmanagement mit digitalen Medien effizient einsetzen) und der **Kategorie G** (Cloud-Dienste für die Verwaltung von Dokumenten und für meinen Unterricht verantwortungsvoll nutzen) erarbeitet werden.

Modul PB6.2PD, Modul PB6.3, Modul PB6.3 formulieren Kompetenzen der **Kategorie D** (digitale Ressourcen zur Evaluierung meines Unterrichts und von Projekten verwenden). Wieder durch die weite Formulierung lassen sich auch Kompetenzen aus der **Kategorie C** (Digitale Materialien gestalten) in die Lehrveranstaltungen einbauen.

Datenschutz, formuliert in Modul PB 8.3 wird im digi.kompP Modell explizit in **Kategorie C** (kann die bei der Verwendung von digitalen Medien auftretenden rechtlichen und ethischen Aspekte [Datenschutz, Urheber- und Werknutzungsrecht, Datensicherheit, straf- und zivilrechtliche Aspekte] benennen/erkennen/analysieren/berücksichtigen) und **Kategorie A** (Verantwortung, Datenschutz und Datensicherheit) erwähnt. Wird der Begriff Datenschutz jedoch auch noch auf *Rechte und Pflichten* erweitert, so ist zusätzlich noch **Kategorie B** (Rechte und Pflichten von Anbietenden und Konsument*innen im Internet sowie in sozialen Medien nachlesen/einschätzen/berücksichtigen/vermitteln) im Modul abgebildet.

Modul PB5.3 enthält Formulierungen, welche den Kompetenzen der **Kategorie F** (persönliche Lernumgebungen und E-Portfolios für den Lernprozess gestalten), aber auch Kompetenzen der **Kategorie E** (Digital Lehren und Lernen im Fach),

entsprechen. Modul 7.3 formuliert Kompetenzen der **Kategorie A** (Kommunikation und Kooperation), **Kategorie D** (kollaborative Systeme für die Kommunikation und Zusammenarbeit und zur Realisierung von Projekten) und **Kategorie G** (digitale Schulorganisation).

Zahlreiche weitere, für alle Studierenden verpflichtende Module, formulieren wiederholt Kompetenzen aus den unterschiedlichsten Kategorien des digi.kompP Modells. Zusätzlich ist, durch die verpflichtende Wahl eines Schwerpunktes und den darin wiederum vorkommenden Kompetenzen des digi.kompP Modells, dieses vollständig abgedeckt.

Folgende Änderungen im Rahmen der Überarbeitung für die Version 2018 bzw. 2019 wurden durchgeführt. Wir bereits in den älteren Curricula, sind weiterhin Medien und digitale Kompetenzen als eines der 7 Kernelemente der Profession festgelegt. Diese wurden, sofern sie als Begriffe aus der Tabelle in den Inhalten und Kompetenzen der Module angeführt wurden, explizit in die Analyse mit aufgenommen.

Bei den Curricula der PH Steiermark und PH Kärnten konnten jeweils 4 Lehrveranstaltungen zu je 1 ECTS-AP im Bereich der Primarstufenpädagogik und -didaktik zu Inhalten aus dem Kompetenzbereich des digi.kompP Modells ausgewiesen werden (Digitales Informationsmanagement, Digitale Medien im Unterricht, Medienwerkstatt, Digitale Lern- und Arbeitsumgebungen). Beim Curriculum der KPH Graz finden sich im Modul „K.C: Kunst in Aktion“ die Lehrveranstaltungen Medienwerkstatt I und II.

Zudem weist das Curriculum der PH Steiermark den Schwerpunkt *Medienpädagogik und digitale Kompetenzen* (60 ECTS-AP) und den Schwerpunkt *Vom 1x1 zur digitalen Welt* (60 ECTS-AP) und das Curriculum der PH Burgenland den Schwerpunkt *medien.didaktik.kompetenz* (60 ECTS-AP) auf.

5.2 Sekundarstufe Allgemeinbildung

Vorbemerkung: Die Analyse umfasst jeweils das Allgemeine Curriculum (Bildungswissenschaftliche Grundlagen) sowie 21–28 Teilcurricula für die Unterrichtsfächer und 1–2 Teilcurricula für die Spezialisierungen. Die Kurzzusammenfassungen der Analysen werden in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet.

In drei Verbünden sind die Unterrichtsfächer *Bildnerische Erziehung, Technisches und textiles Werken*, sowie *Instrumentalmusikerziehung und Musikerziehung* im Curriculum enthalten. Im Verbund Nord-Ost sind die Unterrichtsfächer *Bildnerische Erziehung, Technisches und textiles Werken*, sowie *Instrumentalmusikerziehung und Musikerziehung* in den Curricula der Kunstuniversitäten ausgewiesen.

Exemplarisch wird ein Überblick über die Repräsentation der digitalen Kompetenzen und Medienkompetenz in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen und in sechs Teilcurricula gegeben.

Tab. 4: Verankerung der Kategorien des digi.komp Modell in den Modulen der Curricula Sek AB in den Verbünden. grau = eindeutig zuordenbare Inhalte zu den Kategorien; hellgrau = Inhalte würden eine Zuordnung zulassen; weiß = kein Hinweis auf die jeweilige Kategorie

Verbund Curriculum	Verbund N-O	EVSO	Verbund Cluster Mitte	Lehrerinnenbildung West	mdw Verbund N-O
BWG	Wahlpflicht			kein Hinweis	
D		mind. 6 EC			
GSP	mind. 6 EC	mind. 6 EC	mind. 6 EC	kein Hinweis	
GW	mind. 6 EC	mind. 6 EC	mind. 6 EC	kein Hinweis	
L	kein Hinweis				
Ph		mind. 6 EC	mind. 6 EC	mind. 5 EC	
ME	Vgl. mdw	mind. 6 EC			

BWG = Bildungswissenschaftliche Grundlagen

D = Deutsch

GSP = Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

GW = Geografie und Wirtschaftskunde

L = Latein

Ph = Physik

ME = Musikerziehung

mdw = Universität f. Musik u. darstellende Kunst, Wien

Die detaillierten Zusammenfassungen für alle (Teil)Curricula der Sekundarstufe Allgemeinbildung in den Verbünden können dem Analysebericht auf der Homepage des Qualitätssicherungsrates www.qsr.or.at/?content/der-qsr/evaluierungen/digitalisierung-2020 entnommen werden.

5.3 Sekundarstufe Berufsbildung

Vorbemerkung: In der Sekundarstufe Berufsbildung werden von Pädagogischen Hochschulen im **Bachelorstudium (240 ECTS-AP)** die nachfolgenden Fachbereiche angeboten: Duale Ausbildung, Technik und Gewerbe (DATG); Ernährung; Mode und Design, Information und Kommunikation, Erziehung, Bildung und Entwicklungsbegleitung (EBE), Soziales, Facheinschlägige Studien ergänzende Studien (FESES); Agrarwissenschaften – Agrarpädagogik; Naturwissenschaften – Umweltpädagogik; Agrar- und Umweltpädagogik – Facheinschlägige Studien ergänzende Studien (FESES).

Im Masterstudium (60 ECTS-AP) finden sich die folgenden Angebote: Medienmanagement – Vertiefung; Sozial- und Gesundheitsmanagement; Modemanagement; Ein Master mit den möglichen Schwerpunkten: Medienpädagogik, Personal- und Sozialkompetenz und Qualitäts- und Prozessmanagement; Inklusive Pädagogik; Information und Kommunikation – Medieninformatik; Duale Ausbildung – Inklusive Pädagogik, Integrative Berufsausbildung; Ernährung – Gesundheitspädagogik, Prävention und Ernährungsbildung; ein Masterstudium mit den möglichen Schwerpunkten: Educational Media, Diversity, Persönlichkeitsbildung, Soziale Kompetenz und Politische Bildung, Nachhaltigkeitsmanagement in Ge-

sundheit und Ernährung; Agrarpädagogik (Fachbereich Agrarwissenschaften);
Umweltpädagogik (Fachbereich Naturwissenschaften)

Aufgrund der Differenziertheit in den Angeboten an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen wird in diesem Bericht auf eine tabellarische Übersicht verzichtet.

Es kann aber die Feststellung getroffen werden, dass in allen Angeboten die Verankerung der digitalen Kompetenz und Medienkompetenz im Ausmaß von mindestens 6 ECTS-AP verankert ist. Eine Ausnahme bildet ein Curriculum der Facheinschlägige Studien ergänzenden Studien (FESES) an der Pädagogischen Hochschule Tirol.

Die detaillierten Zusammenfassungen für alle (Teil)Curricula der Sekundarstufe Berufsbildung an den Pädagogischen Hochschulen können dem Analysebericht auf der Homepage des Qualitätssicherungsrates www.qsr.or.at/?content/der-qsr/evaluierungen/digitalisierung-2020 entnommen werden.

6 Ausblick und Empfehlungen

Die Analyse der Curricula wurde auf Anfrage des BMBWF vonseiten der Geschäftsstelle des Qualitätssicherungsrates vorgenommen. Ziel der Analyse war es vor dem Hintergrund des digi.kompP Modells jene Kompetenzen zu identifizieren, deren Erwerb in den vorliegenden Curricula/Teilcurricula der Hochschuleinrichtungen bereits vorgesehen ist. Dazu wurde zu Beginn mit Suchbegriffen vorgegangen, um einschlägige Textteile zu identifizieren, die – in einer Urliste angeführt – den Hochschuleinrichtungen zur Verfügung gestellt werden. Das vorliegende Prozesspapier versucht die Ergebnisse der Analyse zusammenzufassen und eine Einschätzung der quantitativen Verankerung von 6 ECTS-Anrechnungspunkten vorzunehmen.

Es zeigt sich, dass vor allem an den Pädagogischen Hochschulen das empfohlene Ausmaß meist erreicht oder überschritten wird – sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe Berufsbildung. In den Curricula der Sekundarstufe Allgemeinbildung der gemeinsamen Studien von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen finden sich die Kompetenzen zum Teil sehr gut repräsentiert und zum Teil wenig bis gar nicht verankert. Es besteht daher die Möglichkeit, dass ein*e Studierende*r digitale Kompetenzen und Medienkompetenz weder nach dem Allgemeinen Curriculum noch nach dem Teilcurriculum für das gewählte Unterrichtsfach erwerben kann. In manchen Curricula scheint der Kompetenzaufbau eher dem Zufall überlassen zu sein oder es werden bei verpflichtender Verankerung der digitalen Kompetenzen vonseiten der Hochschuleinrichtung zwar Kategorien aber keine entsprechenden Inhalte und Kompetenzen formuliert.

Die nachfolgende Anregung erläutert in welchen Studienfachbereichen bzw. Säulen der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung die Kompetenzkategorien des digi.kompP Modells verankert werden können.

- **Kategorie A** – Digitale Kompetenzen und informatische Bildung entspricht **dem Vorwissen**, welches die Studienanfänger*innen von ihrer Schulzeit mitbringen. Defizite können vor oder zu Beginn des Studiums kompensiert werden.
- **Kategorie B** – Digital Leben umfasst ein breit angelegtes Spektrum, inhaltlich wäre die Verankerung den **bildungswissenschaftlichen Grundlagen** zuordenbar.
- **Kategorien C** – Digital Materialien gestalten und **D** – Digital Lehren und Lernen eignen sich für ein eigenes Lehrveranstaltungsangebot in den **bildungswissenschaftlichen Grundlagen**.
- **Kategorie E** – Digital Lehren und Lernen im Fach bietet sich für eine Behandlung und Vertiefung in den **Fachdidaktiken** und **Fachwissenschaften** an.
- **Kategorien F** – Digital Verwalten sowie auch **Kategorie G** – Digitale Schulgemeinschaft, die Kommunikation mit digitalen Medien in der Schulgemeinschaft betreffend, kann in den **pädagogisch-praktischen Studien** adäquat behandelt werden.
- **Kategorie H** – die digital inklusive Professionsorientierung – umfasst in der Ausbildung die **Arbeit mit wissenschaftlichen Texten** (diese könnte bereits **in der STEOP** Platz finden) sowie die **Entwicklung und Reflexion pädagogischen Professionsbewusstseins**; sie fällt im Anschluss der Fort- und Weiterbildung zu. (Brandhofer et al, 2016, S. 48)

Für Berufseinsteiger*innen und im Dienst stehende Lehrpersonen ist der Nachweis der Kompetenzen auf Basis des digitalen Kompetenzchecks (digi.checkP) empfohlen bzw. erforderlich (in manchen Bildungsdirektionen verpflichtend nachzuweisen). Das Kompetenzmodell digi.kompP soll u. a. als Instrument zur Selbsteinschätzung und kontinuierlichen Professionsentwicklung von Pädagog*innen dienen. Im dreistufigen Kompetenzraster werden jene digitalen Kompetenzen aufgezeigt über die Studierende zu Beginn und am Ende des Lehramtsstudiums und Lehrende nach fünf Jahren Berufstätigkeit verfügen sollten.

Die Maßnahme digi.folio (<https://www.digifolio.at>) umfasst

1. einen digitalen Kompetenzcheck (digi.checkP)
2. eine 6 ECTS-AP umfassende individuell-maßgeschneiderte Fortbildungsmaßnahme
3. die Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit in einem digitalen Praxisportfolio
4. den Nachweis der erworbenen Kompetenzen
(der/dem jeweiligen Schulleiter*in vorzulegen)

Es wird daher nachdrücklich empfohlen den Erwerb der digitalen Kompetenzen und der Medienkompetenz nach dem digi.kompP Modell in den Curricula der Lehramtsausbildung im Ausmaß von mindestens 6 ECTS-AP sichtbar zu machen, da Studien zwar in Bezug auf die Medienkompetenz bei Lehrenden eine hohe operative Nutzung, aber eine geringe didaktische Anwendung zeigen (Baumgartner et al., 2015). Für jedes Unterrichtsfach sollte daher der Kompetenzaufbau (vor allem auch die Kategorien C–F) kontinuierlich erfolgen und curricular abgebildet werden.

Im derzeitigen 8-Punkteplan des BMBWF ist die Vereinheitlichung der Plattformen (Standards) ebenso angesprochen wie z. B. Gütesiegel Lern-Apps oder die Ausrichtung der Eduthek nach Lehrplänen. Hochschuleinrichtungen bzw. Studierende sollten hier ihre Kompetenzen einbringen.

Es stellt sich auch die Frage wie Universitäten und Pädagogische Hochschulen im Verbund zusammenarbeiten um den kontinuierlichen Kompetenzerwerb, der auf der Primarstufe, Sekundarstufe 1 und Sekundarstufe 2 in den Schulen erfolgen soll, in den Curricula abzustimmen.

7 Literatur

- BMB (2017) Schule 4.0. Schule und Lernen in einer digitalen Welt. <https://www.ocg.at/sites/ocg.at/files/strohmeyer.pdf>
- BMBF (2014). Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzterlass. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f874e171-83ea-4e51-902b-48b373b3a187/2012_04.pdf
- BMBWF (2018) Digitale Kompetenzen für PädagogInnen (digi.kompP). https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/paed/digi_komp.html
- BMBWF (2018). Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html>
- BMBWF (2020). Digitale Bildung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html>
- Brandhofer, G., Kohl, A., Miglbauer, M. & Nárosy, T. (2016). digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende. Das digi.kompP Modell im internationalen Vergleich und in der Praxis der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung. *R&E Source*, 6, 38–51. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/305/381>
- Brandhofer, G., Baumgartner, P., Ebner, M., Köberer, N., Trültzsch-Wijnen, C. & Wiesner, C. (2019). Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen*

- und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (S. 307–362). Leykam. <https://www.bifie.at/nbb2018/>
- Brandhofer, G., Miglbauer, M., Fikisz, W., Höfler, E., Kayali, F., Steiner, M. et al. (2020). *Das digi.kompP Kompetenzmodell. Version Dezember 2019, Grafik und Deskriptoren*. Onlinecampus Virtuelle PH im Auftrag des BMBWF. https://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2020/02/Grafik-und-Deskriptoren_Langfassung_Version-2019.pdf
- Braunsteiner, M.-L.; Soukop-Altrichter, K.; Seethaler, E.; Wodak, M.; Schulz-Kolland, R. & Weitlahner, R. (2014). *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. Leykam. Aus der Reihe: PädagogInnenbildung Band 1 herausgegeben von M.-L. Braunsteiner; A. Schnider; U. Zahalka.
- E-Learning Strategieguppe (2013). *Weißbuch zum Kompetenzaufbau von Pädagoginnen und Pädagogen für den Umgang mit digitalen Medien und Technologien*. http://rfdz.ph-noe.ac.at/fileadmin/inf_data/digkomp_weissbuch_elph_3-1.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2019. *Digital Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/en_digital_education_n.pdf
- Fischer, R. (2014). Innovationskraft von Curricula ist bescheiden. *OCG Journal*, 02, 2014, S. 12. <https://www.ocg.at/sites/ocg.at/files/medien/pdfs/OCG-Journal1402.pdf>
- forsa (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial. Corona-Krise. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT*. Berlin. <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/#sidebarLinksAndDownloads>
- Helm, C., Weber, C. & Krammer, G. (2020a). *Bildung, Schule, Lehren und Lernen während der Schulschließungen aufgrund der Corona- Pandemie – Ein Überblick zu bestehenden Online-Umfragen*. https://www.oefeb.at/webroot/uploads/files/Aktuelles/Rahmung%20der%20Studien%20zum%20Fernunterricht%20während%20der%20Schulschließungen%20aufgrund%20von%20COVID-19_200920.pdf
- Helm, C., Weber, C. & Krammer, G. (2020b). *Existierende Umfragen zum Fernunterricht während und nach den coronabedingten Schulschließungen*. https://www.oefeb.at/webroot/uploads/files/Aktuelles/Übersicht%20zu%20bestehenden%20Umfragen%20zu%20Lehr-%20und%20Lernprozesse%20im%20Fernunterricht%20-%20ÖFEB-Website_020920.pdf
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken* (6. Auflage). Beltz Verlag.

- OCG Arbeitskreis Informations- und Kommunikationstechnologie und Schule (o. J.) *Positionspapier. Vermittlung informatischer Kompetenzen und Medienkompetenzen in allen Lehramtsstudien aller Ausbildungsinstitute Österreichs*. https://www.ocg.at/sites/ocg.at/files/medien/pdfs/Positionspapier_IKT-Lehrerausbildung.pdf
- OECD (2020). *Bildung auf einen Blick 2020: OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, <https://doi.org/10.3278/6001821nw>.
- Onlinecampus Virtuelle PH im Auftrag des BMBWF (2019) https://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2020/02/Grafik-und-Deskriptoren_Langfassung_Version-2019.pdf
- Schober, B., Lüftenegger, M. & Spiel C. (2020). *Lernen unter COVID-19-Bedingungen*. <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/>
- Schratz, M. (2020, 29. März). *Corona-Krise: Das ver-rückte Klassenzimmer – der Standard*.at (online). <https://www.derstandard.at/story/2000116250722/corona-krise-das-ver-rueckte-klassenzimmer>
- Swertz, C. (2015). Medien im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe in Österreich. *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 4, 1–64. <https://www.medienimpulse.at/articles/view/890>
- UNICEF and partners (2020). Coronavirus Disease (COVID-19) and Its Implications for Protecting Children Online. A technical note from UNICEF and partners. <https://www.unicef.org/media/67396/file/COVID-19%20and%20Its%20Implications%20for%20Protecting%20Children%20Online.pdf>
- Virtuelle PH (o. J.) <https://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2016/09/digi.kompP-Grafik-und-Deskriptoren-1.pdf>
- Wolff, S. (2007). Dokumenten- und Aktenanalyse. In: U. Flick; E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 502–513.

DIVERSITÄT & INKLUSION – CURRICULA-ANALYSE LEHRAMT (2022)

Christina Hansen, Eva Rutter und Sophia Pöcheim

*unter Mitarbeit von Melanie Pint, Claudia Rauch,
Gabriela Rothmüller, Sarah Samek und Elena Sessig*

I Ausgangslage der Studie

In Österreich war vor der Einführung der „PädagogInnenbildung Neu“ die Sonder-schullehrer*innenausbildung, die in einem nur sechssemestrigen Studium für das Lehramt des Altersspektrums der 6- bis 15-Jährigen für alle Unterrichtsfächer qualifizierte, die bestehende Ausbildungsform. Mit der Implementierung der neuen Pädagog*innenbildung in den Studienjahren 2015/16 (Primarstufenlehrer*innen) und 2016/17 (Sekundarstufenlehrer*innen) kam es zu maßgeblichen strukturellen Änderungen. In Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten wurde die Ausbildungsdauer vereinheitlicht und umfasst nun mindestens vier Jahre (Bachelorstudium) plus ein Jahr bzw. eineinhalb Jahre (Masterstudium) für alle Lehramtsstudien. Das Hochschulgesetz und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz definieren unter den professionsorientierten Kompetenzen, die angehende Lehrpersonen in ihrer Ausbildung entwickeln sollen, u. a. inklusive, interkulturelle, interreligiöse und soziale Kompetenzen sowie Diversitäts- und Genderkompetenzen (Anlage zu § 74a HG und § 30 H-QSG) (vgl. 30. Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005) vom 13.03.2006). Festgelegt wurde weiter, dass bei der Gestaltung der Curricula die Zielsetzungen der UN-Behindertenrechtskonvention (§ 42 HG Abs. 10; § 58 UG Abs. 10) zu beachten sind. Holzinger et al. (vgl. 2019, 66–67) beschreiben im Nationalen Bildungsbericht die Verankerung von inklusiven Kompetenzen in der Basisausbildung; es sind mindestens 18 ECTS-Anrechnungspunkte für den Erwerb inklusiver Kompetenzen zu berücksichtigen. Für die Sekundarstufe Berufsbildung (Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe [DATG]) können sich Lehramtsstudierende im Masterstudium für die Spezialisierung „Inklusive Pädagogik“ entscheiden.

Wirksamkeitsforschungen zu den neuen Lehramtsstudien sind zum momentanen Zeitpunkt noch lückenhaft, sie beschränken sich meist auf quantitative Analysen der Curricula oder nehmen ausgesuchte Module in den Blick. So analysierten beispielsweise Holzinger und Steinlechner (2018) im Zuge der Erstellung

des Nationalen Bildungsberichts die Curricula im Kontext von Diversität und deren Dimensionen. Ein zentrales Ergebnis bezog sich dabei auf die Erkenntnis, dass der Begriff Inklusion bislang in den Curricula der Sekundarstufe Berufsbildung vorwiegend in den bildungswissenschaftlichen Modulen im Zusammenhang mit Haltungen zur Inklusion auftrat, die Nennungen waren zudem sehr allgemein gehalten. Im Nachgang zum Projekt Teacher Education for Inclusion (TE4I) – unter Beteiligung von 29 europäischen Staaten, darunter auch Österreich – wurde deshalb die Pädagogische Hochschule Oberösterreich vom Bildungsministerium beauftragt, eine österreichweite Expert*innengruppe „Inklusive Pädagogik“ einzuberufen, um Empfehlungen für eine inklusive Lehrer*innenbildung auszuarbeiten. Die Rückmeldungen zum Papier der Expert*innengruppe hatte zur Folge, dass von der nachfolgenden Vorbereitungsgruppe (Schnider et al. 2011, S. 8) eine umfassende Spezialisierung im Bereich der Inklusiven Pädagogik empfohlen wurde und bei der Ausarbeitung der Curricula der Erwerb von Basiskompetenzen für Diversität und Inklusion für alle Lehrer*innen vorzusehen ist (siehe auch Kapitel: *„Vorarbeiten zur vorliegenden Studie“ von Maria-Luise Braunsteiner* im vorliegenden Bericht).

Vor diesem Hintergrund stellt sich nun die Frage, wie es den Hochschulen in der österreichischen Lehrer*innenbildungslandschaft in den letzten rund 10 Jahren gelungen ist, den Perspektivwechsel entlang des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hin zu Inklusion auch in ihren Curricula zu berücksichtigen und die damit einhergehenden Änderungen des Hochschulgesetzes von 2005 bzw. des Universitätsgesetz von 2002 in den Curricula der Lehrer*innenbildung zu realisieren.

Um es gleich vorwegzunehmen: Es ist gelungen – wenngleich auch noch nicht in der Systematik und Durchgängigkeit in allen Bereichen, wie es für eine inklusive Lehrer*innenbildung wünschenswert und letztlich wohl auch notwendig wäre, um nicht in punktuellen Schwerpunktsetzungen verhaftet zu bleiben – vor allem, was Basiskompetenzen inklusiver Lehrer*innenbildung angeht. Festzustellen ist dennoch, dass Inklusion bei allen „angekommen ist“. Das ist die gute Nachricht und das ist für sich genommen bemerkenswert. Es gibt allerdings bei einigen Curricula noch „Entwicklungspotential“: An einigen Stellen geht es zu langsam (z. B. was die Reflexionskompetenzen angeht der Lehrkräfte im Hinblick inklusiver Strukturen im Unterricht angeht, die Konkretisierung adaptiver Lernangebote oder Prüfungsformate oder Kompetenzen hinsichtlich multiprofessioneller Zusammenarbeit). Dabei ist keineswegs eine Homogenisierung von Heterogenität in ihren unterschiedlichen Aspekten und der Orientierung auf Inklusive Bildung im Sinne einer Zusammenführung von individuellem und gemeinsamem Lernen gemeint; sinnvoll erscheint allerdings, für die jeweiligen Teilcurricula die bisher recht unterschiedlich einbezogenen Aspekte im Hinblick ihrer Systematik mit dem vorliegenden Befund zu reflektieren und ggf. auf ihre Konsistenz und Kohärenz hin zu erweitern.

Vielleicht muss man den Standorten schließlich für eine systematische Verankerung inklusiver Themen- und Kompetenzbereiche einfach noch etwas Zeit geben, um die gewünschten curricular-strukturellen Ansätze als „Basisbestand“ in jeden Teilbereich der Lehrer*innenbildung zu implementieren. Vielleicht braucht es aber an der einen oder anderen Stelle in den Lehrer*innenbildungseinrichtungen tatsächlich auch noch die Reflexion darüber, dass Inklusion nicht nur ein Schwerpunktthema für einige wenige Lehrveranstaltungen, sondern ein integraler Ansatz für alle angehenden Lehrkräfte sein müsste, damit das Potenzial inklusiver Bildung nicht nur auf Teilbereiche der Schule, sondern in ihrer gesamtgesellschaftlichen Ausrichtung wirksam werden kann, bei der die Lehrer*innenbildung eine wichtige „Katalysator-Funktion“ einnimmt bzw. einnehmen könnte (vgl. Europäische Kommission 2017).

Wir haben zur schnelleren Übersicht die zentralen Erkenntnisse aus der Studie in acht zentralen Punkten zusammengefasst. Die Ergebnisdarstellungen und Ausführungen zu den Punkten finden Sie in den jeweiligen Seitenfenstern, die in den Klammern stehen:

2 Zentrale Ergebnisse – kurz zusammengefasst.

2.1 Inklusionsaffine Begriffe sind zwischenzeitig in allen Curricula aufgenommen

In allen Curricula lassen sich durchgängig Bezüge zu Inklusion erkennen. Das ist die gute Nachricht – und man kann an dieser Stelle festhalten, dass die Vorgaben des Hochschulgesetzes von 2005, des Universitätsgesetzes von 2002, bzw. des H-QSG in den Curricula der Lehrer*innenbildung Eingang gefunden haben. (→ siehe im Bericht z. B. Abbildung 3 und Abbildung 4).

2.2 Das, was unter Inklusion verstanden, wird, wird in den Curricula unterschiedlich ausgelegt.

So erfolgreich die Entwicklung in den Curricula im Hinblick inklusiver Inhalte und Themensetzungen festzuhalten ist, so ist gleichwohl zu beobachten, dass eine einheitliche Einordnung des Inklusionsbegriffs im Sinne des UN-BRK oder im Rahmen der Novellierungen des Universitäts- und Hochschulgesetzes in einem systematischen Verständnis noch aussteht – vielmehr wird die gesamte Bandbreite möglicher Interpretationsformate abgebildet: Es zeigen sich partizipatorisch-inklusive Linien, integrationsorientierte, defizitorientierte, aber auch intersektionale Ansätze (→ siehe im Bericht z. B. Kapitel „Qualitative Auswertungsdarstellung“, Kerndimension 1 und 2). Diese Vielfalt der begrifflichen Interpretationsmuster zum Themenbereich In-

klusion ist weder neu noch überraschend. Vielmehr lässt sich diese Gemengelage diffuser Inklusions-Interpretationen auch im internationalen Vergleich bei den Analysen von Curricula in der Lehrer*innenbildung beobachten (vgl. Werning 2014).

2.3 Basiskompetenz Inklusion ist in einigen Curricula bereits durchgehend in die Gesamtstruktur der Curricula eingebettet.

In den Curricula zeigt sich noch nicht durchgehend und konsistent, dass Heterogenität und Inklusion als Querschnittsaufgabe verstanden wird (→ siehe im Bericht z. B. Kapitel „*Qualitative Auswertungsdarstellung*“, Kerndimension 3). So finden sich auch in den vorliegenden Befunden eindeutige Stellen, die für die Aufnahme inklusionsaffiner Themenstellungen sprechen, wie dies bereits in den Analysen von Seitz, Hinz, usw. zu erkennen war (Seitz 2009/Hinz 2013, dennoch sind die einzelnen Textstellen (Präambel, Lehr-Lernkonzept, Kompetenzen) im Hinblick auf eine explizitere und systematischere Verankerung innerhalb der jeweiligen Curricula und zwischen den Curricula innerhalb eines Standortes aber noch zu überprüfen.

2.4 Die Curricula zeigen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen.

In den vorliegenden Daten ist eine starke Gewichtung wissensbezogener Studieninhalte zum Themenbereich Inklusion deutlich geworden – dies war auch in vorangegangenen Analysen (vgl. hierzu die Studie Moser 2011) zu beobachten, dem könnte ggf. in Anlehnung an Punkt 3 mit einem integralen Fundament zum Thema Inklusion (Basisveranstaltungen) relativ leicht begegnet werden.

Ein stärkerer Fokus auf die Verzahnung inklusionsbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten mit inklusionstheoretischem Wissen würde dabei nicht nur den Bedürfnissen der Studierenden entgegenkommen, sondern ihnen auch dabei helfen, die schulpraktischen Studienanteile an allen Standorten erfolgreich zu bewältigen und für die eigene professionelle Entwicklung zu nutzen (→ siehe im Bericht z. B. Kapitel „*Zusammenfassung*“).

2.5 Inklusion wird mehrheitlich auf Lernen in der Schule fokussiert.

In den Curricula scheint mehrheitlich eine Tendenz durch, in der Heterogenität als individuelle Gegebenheit diskutiert, aber gesellschaftliche Aspekte der Diskriminierung und damit der Erzeugung von Differenz nicht explizit thematisiert wird – dominant erscheint die Überbetonung individualisierten und differenzierten und die Unterrepräsentanz des gemeinsamen Lernens (→ siehe im Bericht z. B. Kapitel „*Qualitative Auswertungsdarstellung*“, Kerndimension 3).

So stehen zwar oftmals Inhalte im Mittelpunkt, die ein Verständnis von Inklusion im Hinblick auf Heterogenität betreffen bzw. auch Konzepte im Um-

gang mit ihr behandeln. Das aber, was Heterogenität in ihren intra- und inter-personalen Dimensionen ausmacht, wie sie zustande kommen und wie ihre Entstehungszusammenhänge gesehen werden, d.h. welche gesellschaftlichen und individuellen Aspekte dabei als bedeutsam erscheinen, bleibt in vielen Modulen, vor allem in der Sekundarstufe unklar. Die Thematisierung einer kritischen Perspektive mit systemischem Blick auf **intersektionale** Entwicklungen von Heterogenität wäre daher m.E sinnvoll; einer solchen Tendenz würde auch entgegenwirken, wenn klarer expliziert würde, welche Aspekte von Heterogenität jeweils im Hinblick auf die Intersektionalität von Schüler*innengruppen gesehen werden.

Beispielsweise könnte überlegt werden, auch bildungssoziologische Grundlagen zu stärken, insbesondere hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Bildungssystemen (ggf. im internationalen Vergleich), Bildungsgerechtigkeit sowie angrenzender Aspekte wie institutioneller Diskriminierung oder den Auswirkungen von Armut, etc. Diese intersektionalen und gesellschaftlich konnotierten Aspekte stellen für Lehrkräfte eine wichtige Grundlage zum Verständnis inklusiver Schulen bzw. den individuellen Ausgangslagen von Schüler*innen dar.

2.6 Supportsysteme und Kooperationskompetenzen werden in vielen Curricula als Gatekeeper“ zur Inklusion formuliert – die Potenziale multiprofessioneller Zusammenarbeit werden in den Curricula noch nicht ausgeschöpft.

Der Fähigkeit zur Kooperation mit Eltern, den Lehrerkolleg*innen sowie anderen Professionen kommt in der Inklusionspädagogik eine herausgehobene Stellung zu. Auch das EADSNE-Profil beschreibt *Kooperation* als eines der vier zentralen Werte. Vor diesem Hintergrund zeigen die vorliegenden Ergebnisse für diesen Bereich, dass an einigen Hochschulstandorten noch Entwicklungsbedarf besteht. Einigen Standorte (z. B. PH NÖ oder PH Vorarlberg) gelingt die Verbindung unterrichtsbezogener Kompetenzen im Bereich des Co-Teachings bzw. der Bildung von multiprofessionellen Teams im Sinne der evidenzbasierten Befundlage dazu. (→ siehe im Bericht z. B. Abbildung 4, Darstellung der Kategorie 3).

2.7 The reflective Practitioner: Der Weg ist das Ziel.

Bei der Lehrer*innenbildung für inklusive Arbeit spielt die **Reflexion des eigenen professionellen Standpunkts** sowie die Veränderung eigener Einstellungen gegenüber Schüler*innen mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen eine wichtige Rolle. Die eigene Haltung der Lehrer*innen zu verschiedenen Modellen und Ansätzen der Inklusion trägt entscheidend zu deren erfolgreicher Umsetzung bei (Fischer, 2015; Gebhardt, Schwab, Nusser & Hessels, 2015). In den meisten der vorliegenden Curricula spielen Einstellungen und Überzeugungen *aber noch* eine

vergleichsweise geringe Rolle (vgl. Abbildung 4, Darstellung der Kategorie 4), *wenn man von einigen Standorten absieht, die diese Thema explizit aufnehmen* – jedoch scheint auch hier ein starker Bezug zu bisherigen geistigbehindertenpädagogischen Traditionen mit einem personalen Modell von Behinderung vorzuliegen, wenn etwa lernbehindertenpädagogische Fragen wie gesellschaftliche Marginalisierung, Zusammenhänge mit Armut und prekären Lebenslagen sowie andere im sozialen Modell von Behinderung sowie in den Disability Studies bedeutsame Aspekte dagegen nicht vorkommen. Hier wäre insgesamt eine Ausbalancierung zwischen den bisherigen Traditionen und eine Berücksichtigung der in den Disability Studies vertretenen Modelle von Behinderung wichtig.

Daraus kann nicht direkt abgeleitet werden, dass die Reflexion und Veränderung von Einstellungen in den zugehörigen Lehrveranstaltungen keine Rolle spielen. Vielmehr erscheint es notwendig, die Grundkonzeption spezifischen Schwerpunktsetzungen zu überdenken. Bisher handelt es sich eher um Thematisierung „geistiger Entwicklung“ mit einem weitgehend personalen Modell von Behinderung – unter Einschluss des Zugangs gesellschaftlicher Aussonderung. Dieser Zugang steht jedoch diametral zu den in den Disability Studies vertretenen sozialen oder kulturellen Modellen von Behinderung, die eine Brücke sein könnten, gesellschaftliche Barrieren für das Lernen und die Teilhabe stärker zu thematisieren und so auch dem Personenkreis gerecht zu werden, der bisher als „lernbehindert“ bezeichnet wurde. Diese Positionierung wäre in den Curricula noch deutlicher heraus zu arbeiten.

Die stärkere Verankerung von Haltungen und Werten in den Curricula könnte schließlich eine wichtige Signalwirkung haben und dazu beitragen, dass entsprechende Themen in den Lehrveranstaltungen in größerem Maße reflektiert werden.

2.8 Voneinander lernen!

An einigen Standorten ließen sich bereits beeindruckende Entwicklungen in Richtung inklusive Lehrer*innenbildung beobachten. Es wäre deshalb zu überlegen, ob im Sinne eines professionsbezogenen Scaffoldings diese Einrichtungen im Rahmen von Veranstaltungsreihen nicht verstärkt gute Impulse für andere Standorte abgeben und den Diskurs zwischen den Standorten damit beleben könnten.

Wie integrale und systematische Curricula aussehen könnten, legt beispielsweise die PH Niederösterreich vor: Mit einem differenziert ausgearbeiteten Gesamtkonzept zeigt der Standort mit einem Schwerpunkt auf Kulturelle Bildung, wie sich inklusive Lehrer*innenbildung auf einem breiten begrifflichen Verständnis und Fundament und mit einem klaren, begrifflich scharfen Bezugnahmen zu Bildungsgerechtigkeit und Bildungsbenachteiligung zugunsten eines integralen Verständnisses von inklusiver Lehrer*innenbildung zusammen fassen lässt und damit allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Ansätze für die Professionalisierung aller angehenden Lehrkräfte am Standort zu nutzen weiß. Zudem

werden dort „theoretische und praktische Lernangebote integrativ [verknüpft], um den Fokus der Studierenden darauf zu richten, zu lernen, wie man eigene Erfahrungen auswertet und wie man lernt, wie eine Lehrperson wahrzunehmen, zu sprechen und zu denken (Nolan, 2016, zit. n. Reusser & Fraefel, 2017, S. 32)“.

An der PH Vorarlberg wird eine inklusionsorientierte Grundhaltung durchgängig im Qualifikationsprofil des Bachelors verankert und mit einem breiten Inklusionsverständnis in Zusammenhang gebracht. Im Master wird Inklusion als Rahmen und Grundlage des Curriculums gesehen. Aus dem Curriculum geht zudem auch eine kritisch-emanzipatorische Haltung hervor. Es wird sowohl im Bachelor als auch im Master thematisiert, „Fragen der Identität und Vielfalt im Kontext des inklusiven Unterrichts zu erforschen und zu reflektieren“ (S 92: 914; S 67: 1016). Diversitätsspezifisches Wissen und Haltungen auch im Unterricht einzusetzen und diversitätssensible Lernumgebungen zu gestalten, werden im Rahmen diverser Modulbeschreibungen als zu erlernende Fähigkeiten genannt.

An der PH Tirol steht innerhalb des Curriculums im Vordergrund, Lehrer*innenbildung als Fundament für einen lebenslangen Prozess der Weiterentwicklung wahrzunehmen. In den Modulbeschreibungen werden die diversitätssensible und entwicklungsgemäße Unterrichtsgestaltung und -planung kontinuierlich aufgeführt. Eine zu entwickelnde Diversitätskompetenz ist in unterschiedlichen Modulen verankert. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass „Konzepte zur Gestaltung diversitätssensiblen Unterrichts“ (S 34: 568) eine Rolle spielen. Außerdem ist ein „diversitätsbewusster Umgang mit Eltern“ (S 141: 996) genauso relevant wie beispielsweise das Analysieren und Reflektieren von „Möglichkeiten zur Förderung der sozialen Kompetenz“ und die diversitätssensible Anwendung dieser (vgl. S 33: 2084).

Inwiefern Elemente inklusiver Bildung interdisziplinär eingebettet werden können, zeigt die KPH Linz. Im Curriculum werden beispielsweise Sport und Musik als Fächer der Begegnung mit Diversität beschrieben. Außerdem werden Begriffe, wie Biografie, Individualisierung, Differenzierung, Diversität und Kultur häufig verwendet und weisen somit bei der Lehrer*innenbildung einen hohen Stellenwert auf. Die Ganzheitlichkeit wird zudem immer wieder thematisiert: „Das ganzheitliche Bildungskonzept, welches sich an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert und zu einer möglichst umfassenden Entfaltung des Menschseins im Sinn einer Befähigung zu verantwortlicher Selbstbestimmung beitragen will, verlangt die Integration selbstgesteuerter und partizipationsorientierter Lehr-Lern-Formen in die Lehrer/innenbildung, und zwar von der Einstiegsphase beginnend bis hin zu den Abschlussarbeiten. Dies erfolgt durch persönlichkeitsbildende Settings“ (S 20: 1303).

Bevor wir die Studie im Detail vorstellen, soll der Kontext der vorliegenden Evaluation kurz dargestellt werden: Von 2016 bis 2020 wurde vom QSR ein Expert*innenteam beauftragt, die Curricula im Hinblick Inklusiver Lehrer*innenbildung zu monitorieren. Ziel dieser Analysen sollte es sein, die Hochschulstandorte bzw. Verbünde dabei zu

unterstützen, die Curricula im Rahmen ihrer Überarbeitung mit ausgewiesenen Expert*innen im Bereich Inklusion und Inklusive Lehrer*innenbildung zu reflektieren:

3 Vorarbeiten zur vorliegenden Studie (Bericht von Maria Luise Braunsteiner)

Durch die neue Pädagog*innenbildung (Bundesrahmengesetz) in Österreich wurde 2013 ein Reformprozess eingeleitet, der eine gleichwertige Ausbildung für alle Lehrpersonen als gemeinsame Profession vorsieht. Dieser Prozess wird durch den Qualitätssicherungsrat (QSR) begleitet. Die gesetzlich verankerten Aufgaben des QSR sehen dabei eine beratende, prüfende und beobachtende Funktion in diesem Entwicklungsprozess vor.

Mit dem Angebot der neuen Studien durch Pädagogische Hochschulen (Primarstufe und Sekundarstufe Berufsbildung) sowie Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (Sekundarstufe Allgemeinbildung) war einerseits die Verpflichtung verbunden die neue Studienarchitektur (altersstufenorientiert anstelle von schulformenbezogen) umzusetzen, wie auch die gesetzeskonforme Bemessung der einzelnen Säulen (Bildungswissenschaften, Fachwissenschaft, Fachdidaktik, pädagogisch praktische Studien) zu verwirklichen.

Eine zukunftsweisende Neuerung betraf und betrifft die Verankerung von Inklusiver Pädagogik in den Curricula aller anzubietenden Lehramtsstudien in Österreich. Schon im Vorfeld der neuen Pädagog*innenbildung wurde von der Expert*innengruppe (Härtel et al. 2010, S. 11) der Vorschlag formuliert, dass es in Zukunft keine eigene Sonderschullehrer*innenausbildung mehr geben solle, sondern Inklusive Pädagogik im Bachelorstudium als Vertiefung und im Masterstudium als Zusatzqualifikation verankert werden solle. Für die Sekundarstufe Allgemeinbildung soll Inklusive Pädagogik als zweites Fach studiert werden können. In der Sekundarstufe Berufsbildung (Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe) kann Inklusive Pädagogik als Spezialisierung im Masterstudium gewählt werden. Die Rückmeldungen zum Papier der Expert*innengruppe hatte zur Folge, dass von der nachfolgenden Vorbereitungsgruppe (Schnider et al. 2011, S. 8) eine umfassende Spezialisierung im Bereich der Inklusiven Pädagogik empfohlen wurde und bei der Ausarbeitung der Curricula der Erwerb von Basiskompetenzen für Diversität und Inklusion für alle Lehrer*innen vorzusehen ist.

Die Frage, wie eine Lehramtsausbildung die Entwicklung einer inklusiven Schule unter gleichzeitiger Berücksichtigung der erforderlichen Unterstützung der Anliegen von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung unterstützen könnte, bewegte damals viele europäische Staaten (Feyerer 2019, S. 355). Daher wurde von

der European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EA) (2009–2011), das Projekt Teacher Education for Inclusion (TE4I) – unter Beteiligung von 29 europäischen Staaten, darunter auch Österreich – durchgeführt. In der Folge wurde die Pädagogische Hochschule Oberösterreich vom Bildungsministerium beauftragt eine österreichweite Expert*innengruppe „Inklusive Pädagogik“ einzuberufen, um Empfehlungen für eine inklusive Lehrer*innenbildung auszuarbeiten. Die Ergebnisse der Expert*innengruppe (2012–2013) (ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“ 2012) wurden in den Änderungen des Hochschulgesetzes (2005) und des Universitätsgesetzes (2002) berücksichtigt. Inklusive Pädagogik wird in den Empfehlungen aber nicht als bloßer Ersatz des Begriffs Sonderpädagogik dargestellt, „sondern zielt auf eine größere Gruppe von Adressat*innen und auf vertiefte Inhalte im Kontext einer inklusiven Schule.“ (Feyerer 2019, S. 357). Bei der Entwicklung der neuen Curricula wurden Pädagogische Hochschulen und Universitäten daher mit der Aufgabe konfrontiert, das bisherige Spezialwissen zu sichern und in einem veränderten Kontext weiterzuentwickeln. Auch dieser Prozess wurde durch eine österreichweite Vernetzung von Expert*innen unterstützt (Expert*innengruppe „Inklusive Pädagogik“, 2014). Die Expert*innengruppe empfiehlt in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (für alle Studierenden) mindestens 6 ECTS-AP sowie in der Primarstufe mindestens 12 ECTS-AP in der Primarstufenpädagogik und -didaktik; in der Sekundarstufe Allgemeinbildung mindestens 6 ECTS-AP für Diversität und Inklusion in jedem Unterrichtsfach zu berücksichtigen. Das Österreichische Sprachenzentrum erarbeitete Basiskompetenzen für sprachliche Bildung in den Curricula aller Lehramtsstudien im Ausmaß von 6 ECTS-AP. Die Koordinationsstelle Gender Studies an der Pädagogischen Hochschule Salzburg (2014) und das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF, 2013) stellten einen Entwurf zur curricularen Verankerung von Genderkompetenzen und Kompetenzen zur Begabungs- und Begabtenförderung zur Verfügung. Vorschläge zur Berücksichtigung von überfachlichen Kompetenzen, z. B. auch interreligiöse Kompetenzen, wurden von Mitgliedern des Qualitätssicherungsrates und des Bildungsministeriums erarbeitet (Braunsteiner, Schnider & Zahalka, 2013).

Mit diesem kurzen Abriss¹ wird deutlich, dass die völlige Neugestaltung der Curricula in Bezug auf Inklusive Pädagogik erst mit 2015 vorgenommen worden ist. Sowohl an Pädagogischen Hochschulen (sie waren bis 2015 für die Sonder schullehrer*innenausbildung zuständig) als auch an Universitäten (hier gab es keine spezifischen Angebote im Lehramt, aber den Studienbereich Sonder- und Heilpädagogik) herrschte der Fokus auf die Sonderpädagogik vor. Die Sonderschu

¹ Zur ausführlichen Darlegung der 10jährigen Entwicklungen im Rahmen der PädagogInnenbildung neu vgl. Braunsteiner & Spiel 2019 – im Speziellen: Gottfried Biewer (S. 346–352); Ewald Feyerer (S. 353–366); Andrea Holzinger & David Wohlhart (S. 367–381); Andreas Hinz (S. 175–182).

Lehrer*innenausbildung berechnete bis dahin für den Unterricht an Allgemeinen Sonderschulen (Fokus Lernbehindertenpädagogik) und für die Betreuung von Kindern im integrativen Unterricht. Zusätzliche Lehrbefähigungen für weitere „Behinderungen“ (z. B. erhöhter Förderbedarf, früher geistige Behinderung) und „Sparten“ (z. B. Hörbeeinträchtigung) konnten in der Weiterbildung erworben werden. Je nach Bundesland umfassten die Angebote an den Pädagogischen Hochschulen mehr oder weniger Inhalte zu einer Allgemeinen Sonderpädagogik oder einer Integrationspädagogik.

Inhaltliche Vergleiche und Vergleiche der zu erwerbenden Kompetenzen der alten Sonderschullehrer*innenausbildung und der Inklusiven Pädagogik in der PädagogInnenbildung neu zeigen, dass die neue Pädagog*innenbildung deutlich umfassender qualifiziert. Die frühere Sonderschullehrer*innenausbildung befähigte in einem nur sechssemestrigen Studium für alle Unterrichtsfächer der 6–15-jährigen Kinder und Jugendlichen und nur im Förderbereich Lernen (Holzinger et al., 2019). Die Möglichkeit für fachliche Vertiefungen oder Erweiterungen schon während des Studiums ist nun vielfältiger – bisher mussten diese in der Weiterbildung erworben werden (Qualitätssicherungsrat, 2021, S. 20).

4 Forschungsfrage und Zielsetzung

Ausgehend von den relevanten Kennzahlen des österreichischen Bildungssystems und der oben angesprochenen Vorarbeiten geht die vorliegende Untersuchung nun den Fragen nach, ob und in welchem Ausmaß das Themenfeld Inklusion in den Curricula der österreichischen Lehrer*innenbildung zwischenzeitig strukturell aktuell verankert ist und welches Selbstverständnis von Inklusion die jeweiligen Curricula widerspiegeln?

Diese Studie stellt damit eine Analyse aller Curricula-Dokumente der österreichischen Lehrer*innenbildung vor, die sich mit Ausbildungskonzepten für angehende Lehrkräfte an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im Hinblick inklusiver Beschulung beschäftigen. Sie setzt sich im Besonderen zum Ziel, die in den curricular verankerten Zieldimensionen für inklusives Lernen daraufhin zu analysieren, welche Kompetenzen für angehende Lehrkräfte hinsichtlich inklusiver Kulturen, inklusiver Praktiken und inklusiver Strukturen dafür in den Curricula jeweils in den Blick genommen werden.

5 Methodisches Design und Vorgehen

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen erläutert. Wir geben zunächst eine Übersicht über das Datenmaterial und dessen Ursprung und erläutern danach Datenaufbereitung und Auswertung anhand eines systematischen Kategoriensystems.

5.1 Übersicht über das Datenmaterial

Das Datenmaterial zur quantitativen und qualitativen Datenanalyse, das zur Beantwortung der Forschungsfrage zur Verfügung stand, besteht aus 104 Curricula-Dokumenten der Pädagog*innenbildung in Österreich. Nachfolgend werden diese nach Verbund, Institution und Studium aufgelistet:

Verbund Nordost

- Pädagogische Hochschule Wien (Primarstufe)
- Pädagogische Hochschule Wien Sekundarstufe Berufsbildung (BA EBE, BA Soziales, BA IKAD, MA Mode und Design, BA DATG, BA Ernährung)
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (Primarstufe)
- Universität Wien, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Pädagogische Hochschule Wien (Sekundarstufe Allgemeinbildung)
- Akademie der bildenden Künste Wien, Universität für angewandte Kunst, mdw Universität für Musik und darstellende Künste Wien (Sekundarstufe künstlerische Fächer)

Verbund Mitte

- Pädagogische Hochschule Oberösterreich (Primarstufe)
- Pädagogische Hochschule Oberösterreich Sekundarstufe Berufsbildung (BA EBA, BA Soziales)
- Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (Primarstufe)
- Pädagogische Hochschule Salzburg (Primarstufe)
- Sekundarstufe Allgemeinbildung

Verbund West

- Pädagogische Hochschule Tirol (Primarstufe)
- Pädagogische Hochschule Tirol/Vorarlberg Sekundarstufe Berufsbildung (BA EBA, BA Soziales, BA IKAD, DATG_GR, FESES_GR, BA Ernährung)
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein (Primarstufe)
- Pädagogische Hochschule Vorarlberg (Primarstufe)
- Universität Innsbruck, KPH Edith Stein, Universität Mozarteum, PH Tirol, PH Vorarlberg (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

Verbund Südost

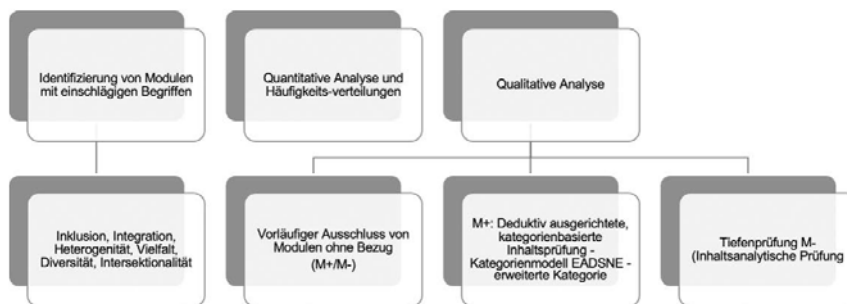
- PH Steiermark (BA-Curriculum für den Verbund gemeinsam mit PH Kärnten und PH Burgenland)
- PH Steiermark Sekundarstufe Berufsbildung (BA EBE, BA/MA Heterogenität in der BB, MA Inklusive Pädagogik – Integrative Berufsbildung, BA Soziales, MA_GR)
- KPH Graz (BA)
- PH Steiermark (MA)
- Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Karl-Franzens-Universität Graz, Technische Universität Graz, Universität für Musik und darstellende Kunst Graz, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz, Pädagogische Hochschule Burgenland, Pädagogische Hochschule Kärnten, Pädagogische Hochschule Steiermark (Sekundarstufe Allgemeinbildung)

Der Textkorpus der vorliegenden Analyse umfasst 8.375 Seiten, aus denen 18.636 codierte Segmente mittels MaxQDA in mehreren Schritten herausgelöst und quantitativ und qualitativ bearbeitet wurden.

Die Analyse der 104 Curricula orientiert sich einerseits an einer deduktiv ausgerichteten, kategorienbasierten, qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016).

Da sich die Inhaltsanalyse auf Dokumente (Curricula) bezieht, kann die Untersuchung auch als eine qualitative Dokumentenanalyse (Mayring, 2002) bezeichnet werden. Die Untersuchung orientiert sich dabei an den Strukturierungsdimensionen von Kuckartz (2016). Um aus dem qualitativen Ausgangsmaterial Messwerte zu gewinnen, wurden die Dokumente vor ihrer inhaltsanalytischen Auswertung statistisch erfasst, einer quantitativen Inhaltsanalyse unterzogen und mittels der üblichen deskriptiven Methoden und Datenanalysen ausgewertet. Die Darstellung dieser quantitativen Ergebnisse findet sich in Kapitel 3 (s. Abbildung 1).

Abbildung 1: Erläuterung des methodischen Vorgehens



Bezugnehmend auf Goldfriedrich et al. (2020), die eine ähnliche Curricula-Analyse im Jahr 2020 für acht Studiengänge an deutschen Universitäten durchführten, wurde ein Auswertungsschema erstellt, um kategorienbasiert die Modulhandbücher aller Hochschulstandorte der Lehrer*innenbildung Österreichs auf die Umsetzung des Inklusionsbegriffs hin analysieren zu können.

Das bei dieser Analyse zugrunde gelegte Kategoriensystem beruht auf dem Kompetenzmodell der European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE, 2012; Goldfriedrich, 2020). Die Kategorien wurden im Rahmen des Projekts „Teacher Education for Inclusion“ von 2009 bis 2012 für inklusive Lehrerinnen und Lehrer entwickelt (EADSNE, 2012). An diesem Projekt waren 55 Expert*innen aus 25 Mitgliedsländern beteiligt. Die Expert*innengruppe setzte sich aus politischen Entscheidungsträger*innen, Lehrer*innen, Sonderpädagog*innen, Vertreter*innen der Europäischen Kommission und Wissenschaftler*innen zusammen. Als Grundlage für die Entwicklung des Kompetenzprofils dienten Forschungsarbeiten, Länderinformationen und die Auswertungen von Expert*innengruppendiskussionen, die während der 14 Länderbesuche durchgeführt worden sind. Darüber hinaus haben sich mehr als 400 Interessenträger*innen, u. a. Lehramtsstudierende, Lehrkräfte, Schulleitungen und lokale Behördenvertreter*innen, Lernende und Eltern an den Projektaktivitäten beteiligt. Das Kompetenzprofil der European Agency weist im Vergleich zu anderen Modellen einen höheren Differenzierungsgrad auf (Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013, S. 58; Merz-Atalik, 2017). Es werden insgesamt vier Werte mit jeweils zwei Kompetenzbereichen vorgestellt und anhand von Beispielen näher erläutert. Die vier Werte auf Ebene 1 sind: 1. „die Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden“, 2. „die Unterstützung aller Lernenden“, 3. „die Zusammenarbeit mit anderen“ und 4. „die persönliche berufliche Weiterentwicklung“. In der vorliegenden Studie wurde das Kategoriensystem mit einer zusätzlichen Kategorie „Transformatorische Kompetenzen“ erweitert und diente als Grundlage für die systematische Analyse der Curricula.

5.2 Zweischrittiges methodisches Vorgehen

5.2.1 Schritt 1: Identifikation der relevanten Textstellen

Vor der inhaltsanalytischen Analyse der Curricula wurden in einem ersten Schritt die Curricula-Bestandteile mit inklusionspädagogischem Bezug identifiziert. Hierbei haben wir uns an dem Vorgehen von Sawalies et al. (2013) sowie auf der explorativen Inhaltsanalyse von Mußmann und Oliveira-Mußmann (2016) und den Analysen von Reutler und Steinlechner (2018) orientiert, in denen jeweils inklusionsaffine Themenfelder mit den größten semantischen Ladungen mit Fokus

Inklusion identifiziert wurden. Für unsere Untersuchung haben wir auf dieser Basis folgende Begriffe als einschlägig für die Analyse in den Curricula berücksichtigt:

- Inklusion
- Diagnostik
- Integration
- Vielfalt
- Behinderung
- Intersektionalität
- Heterogenität
- Begabung
- Diversität

Die Begriffe Armut und soziale Benachteiligung konnten aufgrund fehlender Daten nicht berücksichtigt werden. Deshalb wird, abhängig von den verfügbaren Daten, auf das Kompetenzprofil der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) sowie auf die Qualifikation der Lehrpersonen entlang der Ebenen der Förderpyramide (Specht et al., 2007) explizit oder implizit Bezug genommen. Wenn die oben genannten oder verwandten Begriffe (z. B. Vielfalt, Diversität oder Begriffe mit Bezug zu einzelnen Förderschwerpunkten) bzw. deren Abwandlungen im Titel oder in den Beschreibungen der Lernergebnisse bzw. Kompetenzen und Lehrinhalte vorkamen, wurden diese Curricula-Elemente als für die Untersuchung relevant berücksichtigt. Anhand dieser ersten Analyse wurden 3 Curricula ohne inklusionspädagogischen Bezug von den weiteren Analysen zunächst ausgeschlossen. Die ausgeschlossenen Curricula/Module wurden *nach der Hauptauswertung* erneut einer Tiefenprüfung unterzogen (weites Begriffsverständnis von Inklusion) und sorgfältig vom Autor*innenteam daraufhin geprüft, ob evtl. weitere inklusionspädagogische Bezüge festzustellen sind, *die zwar keine direkten inklusionsaffinen Begriffe aufgewiesen haben, im Kontext der Kompetenzbeschreibungen aber sehr wohl einen solchen Bezug aufwiesen*. Diese Tiefenprüfung erlaubte schließlich die Aufnahme der 3 zunächst ausgeschlossenen Curricula, so dass letztlich alle 104 Curricula mit (engerem oder weiteren) Inklusionsbezug inhaltsanalytisch ausgewertet werden konnten.

5.2.2 Schritt 2: Analyse nach Kodierschema

In einem zweiten Analyseschritt wurden alle Curricula nach deduktiv hergeleiteten Kategorien kodiert und sortiert. Abbildung 2 illustriert das verwendete Kategoriensystem, dem verwendeten Vorbild (vgl. Goldfriedrich, 2020) wurde die zusätzliche Kategorie „Transformatorische Kompetenzen“ hinzugefügt, die sich nicht dem Modell der EADSNE zuordnen lässt.

Abbildung 2: Kategoriensystem für die qualitative Inhaltsanalyse

Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3
1. Wertschätzung aller Lernenden (inklusive Kulturen)	1.1 Auffassung von inklusiver Bildung 1.2 Die Sichtweise der Diversität der Lernenden	Für alle Kategorien wurde auf der Ebene 3 nach den folgenden Ausprägungen differenziert 1. Haltung/ Wertschätzung 2. Wissen 3. Fertigkeiten 4. Professionelle Transformation (nur Kategorie 1.2)
2. Unterstützung aller Lernenden (inklusive Praktiken)	2.1 Ermöglichung des akademischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden im Sinne ganzheitlicher Bildungsprozesse 2.2 Effiziente Unterrichtsansätze für heterogene Klassen und Bildungseinrichtungen	
3. Inklusive Strukturen und die Zusammenarbeit mit anderen	3.1 Zusammenarbeit mit Eltern und Familien 3.2 Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich	
4. Persönliche berufliche Weiterentwicklung	4.1 Lehrkräfte als reflektierende Praktiker*innen 4.2 Lehrer*innenbildung als Fundament	

Ein 18-seitiger Kodierleitfaden wurde erstellt. Dieser enthält genaue Vorgaben für Kodierung, Definitionen und Indikatoren für die Auswertungsteams. Die Ergebnisse dieser qualitativen Inhaltsanalyse werden im Kapitel zu den qualitativen Ergebnissen erläutert.²

Der erste Kodierungsdurchgang erfolgte zunächst durch eine Gruppe von Mitarbeiter*innen im QSR, die entlang des Kodierleitfadens dementsprechende Fundstellen absuchten (Gruppe 1). Nach diesem Arbeitsschritt wurde eine andere Personengruppe mit einer Schulung in das Kodierregelwerk eingewiesen (Gruppe 2). Von dieser wurde die Zweitkodierung durchgeführt. *Die Kodierungen wurden getrennt nach Hochschulstandort und Qualifikationsphase in MaxQDA erfasst.* Die Interrater-Übereinstimmung zwischen beiden Kodierungen liegt mit einem Cohens Kappa von $k = .73$ in einem nach Landis und Koch (1977) beachtlichen (substantiellen) Bereich. Die Ergebnisse der Kodierungen zu den einzelnen Kategorien werden im Abschnitt zur quantitativen Auswertung (direkt nachfolgend) und zur qualitativen Auswertung ab S. 21 erläutert.

² Der Korpus ausgewählter Textstellen wurde mithilfe des Kodierleitfadens erstellt von Melanie Pint, Gabriela Rothmüller, Claudia Rauch, Sarah Samek und Elena Sessig (Gruppe 1). Diese Fundstellen waren die Grundlage für die weiteren Analysen und Interpretationen, die durchgeführt wurden von Sophia Pöcheim, Eva Rutter und Christina Hansen (Gruppe 2). Letztgenannte Gruppe führte auch die Zweitkodierungen durch.

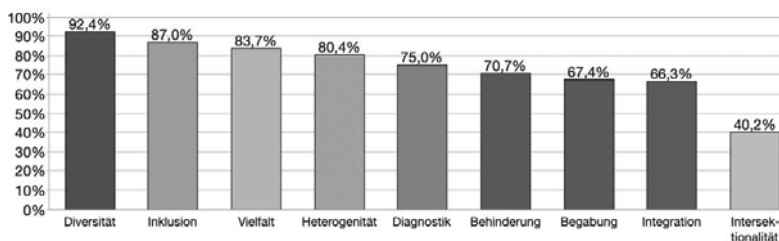
6 Quantitative Auswertungsdarstellung (Eva Rutter/Christina Hansen)

Eine erste deskriptive Analyse gibt Aufschluss darüber, wie oft die nach Sawalies et al. (2013) identifizierten Begriffe in den Dokumenten aufgefunden werden konnten.

6.1 Identifizierung der einschlägigen Begriffe (Analyseschritt 1)

Abbildung 3 illustriert die anteiligen Häufigkeiten der aufgefundenen Begriffe in den Dokumenten (d.h. in wieviel Prozent aller Dokumente tauchte der jeweilige Begriff auf?). Es wurde also beispielsweise der Begriff Diversität in 92,4 % aller analysierten Curricula-Dokumente gefunden. Wie oft dieser Begriff im jeweiligen Dokument auftrat, war für diese Darstellung nicht entscheidend. Es tritt deutlich zutage, dass die zuvor festgelegten Begriffe zur Inklusion in einem Großteil der Dokumente schon Bestand haben und somit zum Curriculum zu zählen sind.

Abbildung 3: Häufigkeiten der einschlägigen Begriffe zur Inklusion



6.2 Absolute Kodierhäufigkeiten nach den Ebenen des Kategoriensystems

Das Kategoriensystem ist in drei Ebenen unterteilt. Die absoluten Häufigkeiten der Codes für die Ebenen 1 und 2 werden in den Abbildungen 4 und 5 dargestellt. Festzustellen ist hier Folgendes: Die Kategorien 1 (Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden) und 2 (Unterstützung aller Lernenden) überwiegen zahlenmäßig, auch in der relativen Häufigkeitsbetrachtung (ab Abbildung 6) bleibt dieses Muster für alle Studien bestehen.

Ebene 1 des Kategoriensystems: absolute Häufigkeiten der Kodierungen

Abbildung 4 illustriert die Verteilung über die vier Hauptkategorien des Kategoriensystems und zeigt deutlich das im Weiteren immer wieder festgestellte Muster: Kategorie 1 und 2 sind wesentlich stärker vertreten als die Kategorien 3 und 4. Dies stellt ein zentrales Ergebnis dieser Studie dar, da es in allen Ebenen der Analyse und in allen

Analysekontexten immer wieder deutlich zutage tritt. Auch in Abhängigkeit von der Anzahl der Dokumente bleibt der Abstand bestehen: Die Kategorien 1 und 2 werden in allen Dokumenten an allen Standorten wesentlich häufiger aufgefunden als die Kategorien 3 und 4. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass die Multiprofessionelle Zusammenarbeit (Punkt 6 der wichtigsten Punkte) sowie der Weg zum Reflective Practitioner (siehe Punkt 7) in den Curricula noch ausbaufähig sein könnten bzw. stärker betont werden sollten. Es ist jedoch bei dieser Interpretation Vorsicht geboten, da es sich um reine Auszählungen von Begriffen handelt (siehe Limitation der Studie).

Abbildung 4: Darstellung der absoluten Kodierhäufigkeiten Ebene 1

Ebene I	Häufigkeit
1. Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden	2285
2. Unterstützung aller Lernenden	1514
3. Zusammenarbeit mit anderen	153
4. Persönliche Berufliche Weiterentwicklung	270

Ebene 2 des Kategoriensystems

Auf der zweiten Ebene des Kategoriensystems wird jede der vier Kategorien nochmals in zwei Unterkategorien aufgegliedert. Abbildung 5 veranschaulicht, dass auch für alle diese Subkategorien jeweils Zuordnungen gefunden werden konnten, die meisten in Subkategorie 1.1 (Auffassungen von inklusiver Bildung), die wenigsten in Subkategorie 3.1 (Zusammenarbeit mit Eltern und Familien).

Wenn man Abbildung 5 näher betrachtet, werden hier für alle Kategorien die Häufigkeiten aufgeschlüsselt. Wie bereits in Abbildung 4 für die Ebene 1 konnten für die Kategorie 1 (Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden) die mit Abstand meisten Kodierungen aufgefunden werden, die meisten für die Subkategorie „Auffassungen von inklusiver Bildung“ (1241 Kodierungen) und die zweitmeisten für die Subkategorie „Sichtweisen der Diversität der Lernenden“ (1041). Dies legt den Rückschluss nahe, dass Einstellungen und Haltungen zur Inklusion und Diversität bereits einen großen Stellenwert in den Curricula einnehmen.

Nahezu ebenso stark repräsentiert ist die Kategorie 2 (Unterstützung aller Lernenden) mit den Subkategorien „Förderung des Lernens aller Lernenden“ (816 Kodierungen) und „Effiziente Unterrichtsansätze für heterogene Klassen“ (698 Kodierungen). Auch die Kategorie 2 scheint also einen wesentlichen Bestandteil der Curricula auszumachen.

Zahlenmäßig weit davon entfernt befinden sich die Kodierungen der Kategorie 3 (Zusammenarbeit mit anderen). Diese weist die wenigsten Kodierungen insgesamt auf, sodass davon ausgegangen werden muss, dass dieser Bereich in manchen Curricula nur einmal erwähnt wird, bisweilen auch gar nicht. Die Kategorie teilt sich auf in die Subkategorien „Zusammenarbeit mit Eltern und Familien“ (33 Kodierungen) und „Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften“ (120 Kodierungen). Die Zusammenarbeit mit Eltern ist somit am seltensten erwähnt in den Curricula.

Kategorie 4 weist ebenso wie Kategorie 3 einen niedrigen Wert ($n=210$ Kodierungen) auf, sie verteilen sich auf die Unterkategorien „Lehrkräfte als reflektierende Praktiker*innen“ (182 Kodierungen) und „Lehrer*innenbildung als Fundament“ (88 Kodierungen). Insbesondere im Hinblick auf die zuvor betonte Wichtigkeit des Reflektierens als wichtige professionelle Kompetenz sowie der Bedeutung des lebenslangen Lernens erscheint diese Anzahl der Kodierungen insgesamt etwas niedrig.

Abbildung 5: Darstellung der absoluten Kodierhäufigkeiten Ebene II

Ebene I	Ebene II	Häufigkeit
1. Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden	1.1 Auffassungen von inklusiver Bildung	1241
	1.2 Sichtweisen der Diversität der Lernenden	1044
2. Unterstützung aller Lernenden (inklusive Praktiken)	2.1 Förderung des (akadem., soz., ...) Lernens aller Lernenden	816
	2.2 Effiziente Unterrichtsansätze für heterogene Klassen	698
3. Zusammenarbeit mit anderen	3.1 Zusammenarbeit mit Eltern und Familien	33
	3.2 Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich	120
4. Persönliche Berufliche Weiterentwicklung	4.1 Lehrkräfte als reflektierende Praktiker*innen	182
	4.2 Lehrer*innenbildung als Fundament	88

Ebene 3 des Kategoriensystems

Für alle Kategorien wurden auf Ebene 3 des Kategoriensystems die Kodierungen nochmals nach Haltung, Wissen und Fähigkeiten sowie der professionellen Transformation differenziert. Nach der quantitativen Auszählung dieser überwiegen die kodierten Segmente der Kategorie Fähigkeiten und Fertigkeiten. Auf der Dimension 3 (Zusammenarbeit mit anderen) überwiegen ebenfalls die Segmente der Kategorie Fähigkeiten und Fertigkeiten. Auf der Dimension 4 (Persönliche berufliche Weiterentwicklung) ist das Bild uneinheitlicher: Für die Kategorie „Lehrkräfte als reflektierende Praktiker*innen“ überwiegen die Kodierungen der Kategorie Fähigkeiten und Fertigkeiten. Für die Kategorie „Lehrer*innenbildung als Fundament“ überwiegen die Kodierungen der Kategorie Wissen.

6.3 Kodierungshäufigkeiten nach Verbund und Studien

Für alle Hochschulstandorte und Studien konnte getrennt erfasst werden, wie viele Kodierungen zu den einzelnen Kategorien in den Modulhandbüchern gemacht werden konnten, das heißt wie oft Begriffe, Textteile oder Abschnitte den Kategorien des Kategoriensystems (vgl. Abbildung 2) zugeordnet werden konnten. Die Abbildungen 6 bis 9 illustrieren diese deskriptive Auswertung.

Bevor die jeweiligen Häufigkeiten nach Studien erläutert werden, sollen hier noch einige Vorbemerkungen zur Betrachtungsweise und Handhabung der Zahlen bei der Auswertung gemacht werden:

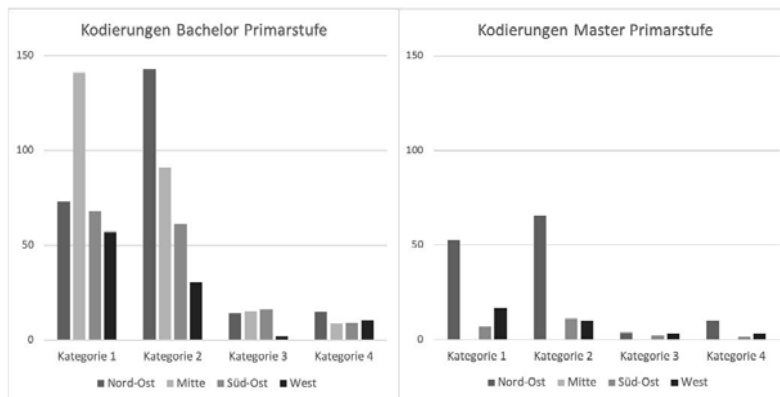
In Betracht gezogen werden muss beim Vergleich der Zahlen, dass manche Standorte (wie bspw. Sekundarstufe Allgemeinbildung Wien) sehr viele Modulhandbücher vorzuweisen haben (weil in dem genannten Fall jedes einzelne Fach ein eigenes Modulhandbuch vorzuweisen hat). Die absoluten Zahlen sind von daher weniger bedeutsam und nur in Relation zur Anzahl der herangezogenen Dokumente aussagekräftig. Deshalb sind in den Abbildung 4 jeweils nur relative Zahlen ausgegeben, sodass diese sinnvoll miteinander in Bezug gesetzt werden können.

Nicht für alle Verbünde konnte nach Bachelor/Master getrennt ausgewertet werden, dies wurde jeweils angemerkt. Außerdem wurde nicht in allen Bereichen der zweite Analyseschritt (Kodierung nach dem Kategoriensystem) vollzogen, dies ist entsprechend in den Tabellen in Fußnoten ausgewiesen. Je nach Maximalwert wurden unterschiedliche Maximalwerte in der y-Achse angelegt, zur Vergleichbarkeit wurden die direkt miteinander verglichenen BA- und MA-Studiengänge aber jeweils gleich skaliert.

Festgestellt werden kann, dass alle Kategorien des Kodierschemas sich in den Curricula wiederfinden lassen, zu unterschiedlich hohen Anteilen (dies wird nach der Abbildungsdarstellung jeweils ausführlicher erläutert).

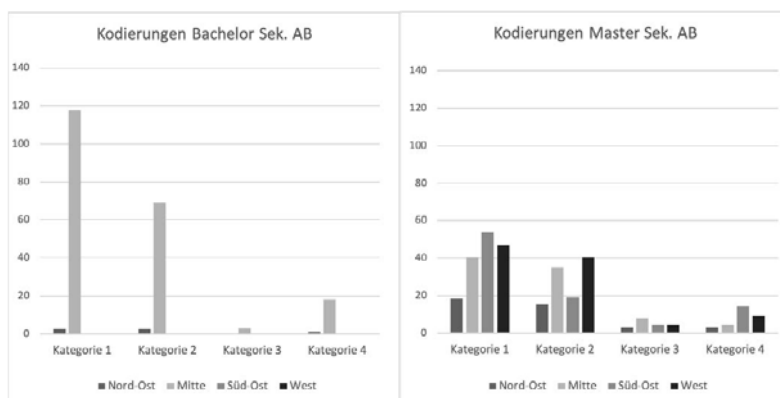
6.4 Kodierungshäufigkeiten für die Studien der Primarstufe

Abbildung 6 zeigt die relativen (relativ zur Anzahl der analysierten Dokumente) Kodierungshäufigkeiten der einzelnen Kategorien in Analyseschritt 2 (Zuordnung zum Kategoriensystem) für die Studien der Primarstufe. Diese Häufigkeiten gehen nun über die bloße Zuordnung zu Begrifflichkeiten hinaus und werden im nachfolgenden Kapitel 4 nochmals qualitativ erläutert und eingeordnet. Deutlich erkennbar ist anhand der grafischen Darstellung, dass in den Bachelorstudien der Primarstufe an allen Standorten wesentlich mehr Zuordnungen zum Kategoriensystem gemacht werden konnten als in den Masterstudien. In beiden Studien sind Kategorie 1 (Wertschätzung aller Lernenden) und 2 (Unterstützung aller Lernenden) am prominentesten vertreten. Offensichtlich ist, dass zu allen Kategorien in (fast) allen Verbünden Zuordnungen gemacht werden konnten.

Abbildung 6: Kodierungshäufigkeiten in den Studien Primarstufe³

Kategorie 1= Wertschätzung aller Lernenden (inklusive Kulturen)
 Kategorie 2= Unterstützung aller Lernenden (inklusive Praktiken)
 Kategorie 3= Inklusive Strukturen und die Zusammenarbeit mit anderen
 Kategorie 4= Persönliche berufliche Weiterentwicklung

Abbildung 7: Kodierungshäufigkeiten in den Studiengängen Sekundarstufe Allgemeinbildung



Kategorie 1= Wertschätzung aller Lernenden (inklusive Kulturen)
 Kategorie 2= Unterstützung aller Lernenden (inklusive Praktiken)
 Kategorie 3= Inklusive Strukturen und die Zusammenarbeit mit anderen
 Kategorie 4= Persönliche berufliche Weiterentwicklung

³ Die Daten für den Verbund Mitte waren nicht nach Studienniveau (Bachelor/Master) differenziert betrachtet worden. Deshalb sind alle Kodierungen der Primarstufenstudien für diesen Verbund im Bachelorstudium angegeben (dessen relative Zahlen im Bachelor deshalb die der anderen Verbünde überragen).

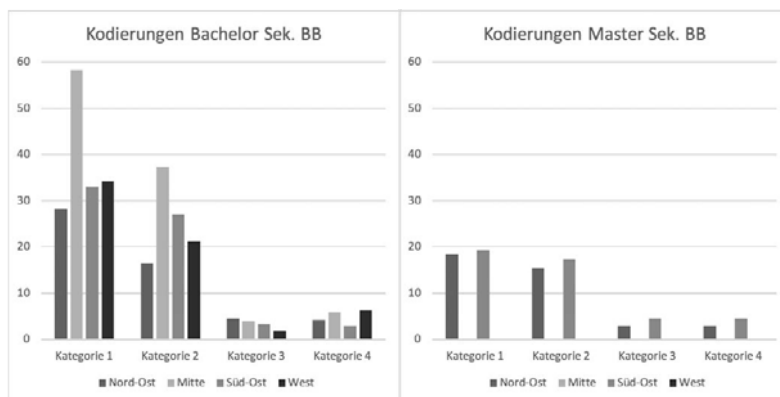
6.5 Kodierungshäufigkeiten für die Studien der Sekundarstufe Allgemeinbildung

Abbildung 7 zeigt die relativen Kodierungshäufigkeiten der einzelnen Kategorien für die Studien der Sekundarstufe Allgemeinbildung. Die meisten Kodierungen finden sich im Verbund West für diese Studien in der Kategorie 2 (Unterstützung aller Lernenden). Weniger deutlich erkennbar als bei den Primarstufenstudien ist die Abnahme von Kodierungen von Bachelor zu Master. Wiederum sind Kategorien 1 („Wertschätzung aller Lernenden“) und 2 am stärksten vertreten und allen Kategorien des Kategoriensystems können Zuordnungen gemacht werden. Die Kategorien 3 („Inklusive Strukturen und die Zusammenarbeit mit anderen“) sowie 4 („Persönliche berufliche Weiterentwicklung“) werden in allen Dokumenten weniger oft aufgefunden als diese der beiden ersten. Auffällig ist außerdem, dass im Vergleich zu den Studien der Primarstufenpädagogik die Häufigkeiten der gefundenen Begriffe niedriger sind. Im Verbund Nord-Ost finden sich erheblich weniger Kodierungen als in den anderen Verbünden: Viele der 16 eingelesenen Dokumente stellen jedoch Fachcurricula (z. B. Physik) dar und somit liegt womöglich der Fokus eher auf fachlichen Inhalten.

6.6 Kodierungshäufigkeiten für die Studien der Sekundarstufe Berufsbildung

Abbildung 8 zeigt die relativen (relativ zur Anzahl der analysierten Dokumente) Kodierungshäufigkeiten der einzelnen Kategorien für die Studiengänge der Sekundarstufe Berufsbildung. Hier ist ein Blick auf die Skala entscheidend: Die häufigste Anzahl Kodierungen ist hier $n=60$ und nicht $n=150$ wie in den beiden Abbildungen zuvor. Die Häufigkeit der Repräsentation ist also in den Studien der Berufsbildung also wesentlich geringer. Dennoch lassen sich auch hier alle Kategorien in den Dokumenten auffinden. Wiederum sind Kategorie 1 und 2 am stärksten vertreten, ebenso nimmt die Häufigkeit von Bachelor zu Master ab.

Abbildung 8: Kodierungshäufigkeiten in den Studiengängen Sekundarstufe Berufliche Bildung⁴



Kategorie 1= Wertschätzung aller Lernenden (inklusive Kulturen)

Kategorie 2= Unterstützung aller Lernenden (inklusive Praktiken)

Kategorie 3= Inklusive Strukturen und die Zusammenarbeit mit anderen

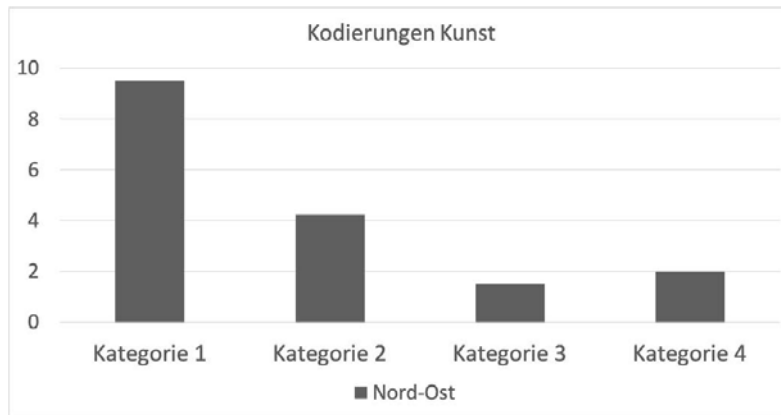
Kategorie 4= Persönliche berufliche Weiterentwicklung

6.7 Kodierungshäufigkeiten für die Curricula der Kunststudien

Abbildung 9 zeigt die relativen (das heißt in Relation zur Anzahl der betrachteten Dokumente: die absolute Zahl der Codes wurde durch die Anzahl der Dokumente geteilt, sodass alle Zahlen miteinander verglichen werden können) Kodierungshäufigkeiten der einzelnen Kategorien für die Studiengänge der Kunst. Für den Bereich der Kunststudien waren lediglich Dokumente für den Verbund Nord-Ost verfügbar, diese waren nicht differenziert nach Studienniveau. In allen anderen Verbünden existieren selbstredend die Kunstfächer (BE, WE, ME), diese sind dort jedoch als Teilcurriculum im jeweiligen Sekundarstufencurriculum vorhanden und werden hier nicht gesondert analysiert. Auch in den Kunststudien sind alle Kategorien auffindbar, jedoch in noch geringerer Häufigkeit (höchster Wert $n=10$) als im zuvor beschriebenen Bereich. Die Kategorien 1 („Wertschätzung aller Lernenden“) und 2 („Unterstützung aller Lernenden“) stellen wiederum die Kategorien mit den häufigsten Kodierungen dar. Kategorie 3 („Inklusive Strukturen und die Zusammenarbeit mit anderen“) sowie 4 („Persönliche berufliche Weiterentwicklung“) kamen weitaus weniger oft in den betrachteten Dokumenten zur Kunst vor.

4 Für die Verbünde Mitte und West wurde bei den Masterstudien nur der erste Analyseschritt (Zuordnung zu den Begriffen, nicht aber zum Kategoriensystem) vollzogen.

Abbildung 9: Kodierungshäufigkeiten in den Studiengängen der Kunst



Kategorie 1= Wertschätzung aller Lernenden (inklusive Kulturen)
 Kategorie 2= Unterstützung aller Lernenden (inklusive Praktiken)
 Kategorie 3= Inklusive Strukturen und die Zusammenarbeit mit anderen
 Kategorie 4= Persönliche berufliche Weiterentwicklung

6.8 Zusammenfassung der quantitativen Auswertung der Codehäufigkeiten

Bei den einschlägigen Begriffen zur Inklusion wurde der Begriff „Diversität“ (vgl. Abbildung 3) am häufigsten, der Begriff „Intersektionalität“ am seltensten in den Dokumenten aufgefunden.

Nach Verbünden weisen die meisten Kodierungen der Verbund Nord-Ost auf, die wenigsten der Verbund West; im Verbund Nord-Ost sind jedoch mit den einzelnen Studien der PH Wien auch die meisten Dokumente hinterlegt.

Auf der Ebene der Haltungen, Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten zeigt sich je nach Dimension eine hohe Zahl an Kodierungen der Kategorie Fähigkeiten und Fertigkeiten (Dimension 2 und 3 sowie teilweise 4) und der Kategorie Wissen (Dimension 1 und teilweise 4).

Daraus lässt sich folgern, dass die *Haltungen* zur Inklusion in keinem Bereich laut Curriculum die häufigsten Nennungen für sich einnehmen. Inklusion scheint also nach der quantitativen Auswertung mehr über die Vermittlung von *Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten* in den Curricula abgebildet zu werden. Für die weitere (vorsichtige) Interpretation dieses Sachverhalts muss aber auf die Limitation der Studie und somit die Aussagekraft rein deskriptiver Darstellungen von Häufigkeiten verwiesen werden. Das Kapitel der qualitativen Auswertung kann hier noch tiefere Einsichten liefern.

6.9 Fazit der quantitativen Auswertung

Über alle Curricula hinweg finden sich im Durchschnitt die meisten Kodierungen für die Werte „Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden“ (Kategorie 1), sowohl im Hinblick der Auffassung von inklusiver Bildung mit 1.241 Kodierungen als auch der Sichtweise der Diversität auf Lernende mit 1.044 Kodierungen. Zur „Unterstützung aller Lernenden“ (Kategorie 2) ergibt sich vor allem der Fokus zur Förderung spezifischer Lernbereiche mit 816 Kodierungen als relevant. Die Kategorien „Mit anderen zusammenarbeiten“ und „persönliche berufliche Weiterentwicklung“ sind im Vergleich deutlich seltener vertreten. Der am häufigsten genannte Kompetenzbereich ist „Effektive Ansätze des Lehrens in heterogenen Klassen“ mit 698 Kodierungen. Dieser Kompetenzbereich ist sowohl bei den BA-Studien als auch bei den Masterstudien der am häufigsten beschriebene. Darüber hinaus ergeben sich für BA- und MA-Studien dahingehend Unterschiede, dass die erste und dritte Kategorie („Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden“ und „Mit anderen zusammenarbeiten“) bei BA-Studien deutlich stärker repräsentiert ist als bei den Masterstudien. Bei den beiden anderen Kategorien ergeben sich kaum Differenzen zwischen den Studienphasen; einzig der Kompetenzbereich 4.2. „Lehrer*erstausbildung als Fundament für kontinuierlich fortgesetztes berufliches Lernen und Weiterentwicklung der Lehrkräfte“ spielt in den analysierten Beschreibungen der Masterstudien eine größere Rolle als bei den Beschreibungen der Bachelorstudien.

6.10 Einschränkung durch die methodische Vorgehensweise/Limitation der Studie

Die Ergebnisse und deren Interpretierbarkeit werden gerahmt von den Grenzen des methodischen Vorgehens (Dokumentenanalyse). Zahlenmaterial aus einer Momentaufnahme vermittelt in diesem Fall kein belastbares Bild darüber, inwieweit Inklusion und Haltungen zur Inklusion tatsächlich in den Lehramtsstudien in Österreich vermittelt werden. Deshalb endet die Studiendarstellung hier nicht, sondern nimmt erst ihren Anfang. Für qualitative Ergebnisse wird deshalb ausdrücklich auf das nachfolgende Kapitel verwiesen. Die deskriptive Datendarstellung dient einer Rahmung und ersten Abschätzung, die Darstellungen müssen aber im Kontext ihrer Limitation gelesen werden.

Dokumente sind statische Zeitdokumente, die keine Information über die Entwicklung seit ihrer Drucklegung preisgeben. Da einige der analysierten Curricula bereits über acht Jahre alt sind, muss davon ausgegangen werden, dass sich in der Zwischenzeit Veränderungen ergeben haben, die mit dieser Auswertungsmethode nicht dargestellt werden können.

Außerdem ist das Dokument des Curriculums interpretationsbedürftig durch Lehrende an den Hochschulstandorten, sodass diese Dokumentenanalyse ebenso nicht abbilden kann, was in den Veranstaltungen zur Lehrer*innenbildung tatsächlich vermittelt wird, vor allem welche Haltungen zur Inklusion vermittelt werden.

7 Qualitative Auswertungsdarstellung (Christina Hansen/Sophia Pöcheim)

Für die qualitative Auswertung wurde der Datenkorpus nach Hochschulstandort und Qualifikationsphase getrennt in MaxQDA erfasst und eine Kodierung mithilfe eines modifizierten Kategoriensystems von Goldfriedrich et al. (2020) durchgeführt. Die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Tiefenprüfung werden im Folgenden entlang der vier Kerndimensionen dargelegt und interpretiert:

7.1 Kerndimension 1: Wertschätzung der Lernenden

Die erste Kerndimension fokussiert die Wertschätzung aller Lernenden. Dabei spielen vor allem Haltungen und inklusive Kulturen eine zentrale Rolle. Ausgehend von den pädagogischen Leitprinzipien nach Benner (2015) sind hierbei humanitäre Gerechtigkeit, Teilhabe und Anerkennung zentral. Der Zugang zu Bildung wird im Verständnis individueller Lern- und Leistungsausgangslagen im Sinne egalitärer Differenz (Prenzel 2005) ausgelegt. Wansing et al. (2016) beschreibt die Unterschiede der Lernenden als prinzipielle Ausgangslage und betont die Bereicherung dieser in Bildungsprozesse jeglicher Art. Zudem bezieht inklusives Wissen Theorien und Befunde aus der Soziologie, Bildungswissenschaft, Sonderpädagogik und Politikwissenschaft mit ein. Ziel davon ist, die Teilhabe und Partizipation aller am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen und zu fokussieren (vgl. Hansen 2012, 2009). Im Zuge der Auswertung sollte in Erfahrung gebracht werden, inwiefern sich die Auffassung von inklusiver Bildung sowie die Sichtweisen der Diversität der Lernenden in den Curricula ausdrücken.

Die Ergebnisse zur ersten Kerndimension zeigen, dass sich in den Curricula zahlreicher Begrifflichkeiten bedient wird, die mit der Thematik „Haltung für Inklusion“ in Verbindung gebracht werden können. Besonders fällt dabei auf, dass die Interpretationsmuster, was unter dieser Haltung jeweils zu verstehen ist, aber sehr stark divergieren. So lassen sich grob gesagt, vier „Typologien“ erkennen, die das Haltungsverständnis für Inklusion sehr unterschiedlich interpretieren: So lassen sich neben **anerkenntnis- und gerechtigkeitsbezogenen** Begründungslinien für Inklusion, wie

„Ein inklusives Bildungskonzept **verbindet Respekt für die Vielfalt mit dem Nichtakzeptieren von Ungerechtigkeit**. Es will stereotype Vorurteile, diskriminierende Ausgrenzung und Einseitigkeiten in den Äußerungen und im Verhalten von Menschen wie auch in den Abläufen und Gesetzmäßigkeiten der Institutionen (Schulen) bewusst zum Thema machen“. (V 1/2, S 13: 1161) ähnlich V1/3 (S 6: 864), V4/1 (S 11: 830),

mehrheitlich ressourcenorientierte Aussagen erkennen:

„Nehmen die Vielfalt der Lernenden unter Berücksichtigung der Diversitätsdimensionen (Gender, sexuelle Orientierung, soziale Herkunft, Migration, Mehrsprachigkeit, psychische/ physische Fähigkeiten, Religion/ Weltanschauung) differenziert wahr und erkennen sie als **Ressource**“ (V 1/I, S II: 1455-1720).

Aber auch defizitorientierte Aussagen, die **sonderpädagogischem** Begründungslinien für Menschen mit Behinderung in den Blick nehmen, um inklusive Haltungen zu beschreiben, konnten erfasst werden:

„Einstellungen und Haltungen in der **Förderung von Menschen mit Behinderungen** im Kontext von Inklusion und ihrer Aufgaben für Bildung und Schule“ (V3/I, S 100: 1418).

Schließlich finden sich auch Kodiersegmente, die ein intersektionales Verständnis von Diversität und einen dementsprechenden Umgang mit Inklusion curricular benennen:

„Leitmotive für die Implementierung sind nicht die **Differenzen zwischen den Diversitätsbereichen sondern deren Gemeinsamkeiten im Sinne intersektionaler Betrachtung und disziplinübergreifender Zusammenschau**“ (V2/I, S 99: 786).

Zusammenfassend lassen sich aus den analysierten Curricula im Kontext der Werthaltungen zur Inklusion folgende Kernintentionen für Dimension 1 ableiten:

- Inklusive Lehrer*innenbildung und inklusive Arbeit wird begrifflich praktisch in allen Curricula identifiziert
- Die Begründungslinien für inklusive Haltungen werden in den Curricula sehr uneinheitlich dargestellt bzw. nur teilweise theoriebasiert begründet. Es finden sich partizipatorisch-inklusive Linien ebenso wie integrationsorientierte, defizitorientierte oder auch intersektionale Ansätze.
- Begrifflich werden in den Kodiersegmenten teilweise Kompetenzen und Haltungen miteinander vermengt. Es bleibt m. E. unklar, ob es sich um inklusionsspezifische Haltungen oder dementsprechende Kompetenzprofile für angehende Lehrkräfte handelt.
- Die Vermengung von Zielen und Maßnahmen erschwert m. E. klare Zielperspektiven in den Curricula.

Es lässt sich damit aus der inhaltsanalytischen Auswertung der ersten Dimension zusammenfassend feststellen, dass zwar ein durchgängiges Wissen zur Notwendigkeit von Inklusion in den Curricula zu erkennen ist, eine einheitliche Einordnung des Inklusionsbegriffs im Sinne des UN-BRK oder im Rahmen der Novellierungen des Universitäts- und Hochschulgesetzes steht aber noch in Durchgängigkeit aus – vielmehr wird die gesamte Bandbreite möglicher Inklusionsverständnisse abgebildet.

Diese Vielfalt der begrifflichen Interpretationsmuster zum Themenbereich Inklusion ist einerseits nicht überraschend, denn sie lässt sich auch im internationalen Vergleich bei den Analysen von Curricula in der Lehrer*innenbildung beobachten. Sie geben aber andererseits einen Hinweis für eine noch stärkere Forcierung im Hinblick einer Systematik inklusiver Curricula in der Lehrer*innenbildung. Diese Uneinheitlichkeit in einem Lehrer*innenbildungssystem ist auf der einen Seite den unterschiedlichen Schwerpunkten in den Curricula geschuldet und von dieser Perspektive zu begrüßen. Es birgt aber auch die Gefahr, dass ein fehlendes (Basis)Commitment über das, was Inklusive Lehrer*innenbildung sein soll und wie sich dieses (Grund)Verständnis im Sinne einer systematischen inklusiven Lehrer*innenbildung in allen Curricula abbilden könnte, damit nur schwer zu erreichen sein wird – und mit dieser Uneinheitlichkeit zu klaren Indikatoren einer inklusiven Lehrer*innenbildung damit auch eine Evaluierung über gelingende oder günstige Rahmenbedingungen empirisch nur schlecht zu reichen sein wird.

7.2 Kerndimension 2: Kompetenzbereiche

Die zweite Kategorie fokussiert verschiedene Kompetenzbereiche für inklusive Bildung sowie inklusive Praktiken, welche im Unterricht eingesetzt werden sollen. Die Kategorie bezieht sich auf Kompetenzen, die inklusive pädagogische Arbeit ermöglichen, und erfasst, z. B. Sachkompetenzen, welche ein reichhaltiges Sachwissen beschreiben, flexibel einsetzbar sind und entsprechend adaptiert und an verschiedene Lernprozesse angewandt werden können. Hinzu kommt die diagnostische Kompetenz, welche Lehrkräfte dazu befähigt, die Lernvoraussetzungen und Lernstände der Schüler*innen zutreffend einzuschätzen. Die didaktische Kompetenz meint den gezielten Einsatz methodisch-didaktischen Wissens und die Klassenführungscompetenz trägt zur Sicherstellung einer aktiven und fokussierten Lernzeit sowie zur Prävention von und zum Umgang mit Störungen bei (vgl. Beck et al. 2008, S. 41f.).

Zentral ist dabei das Empowerment zur ganzheitlichen Entwicklung von Lernprozessen, welche die inklusiven Werte und Strukturen des Unterrichts sowie die personalen Voraussetzungen zur Implementierung inklusiver Schulen widerspiegeln. [...] Diese Dimension verbindet das Lernen mit den lokalen und globalen Erfahrungen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen und bezieht Fragen nach deren Rechten zur Mitgestaltung mit ein [...] (vgl. Hansen 2021).

Bei der Auswertung zeigt sich, dass es in dieser Kategorie begrifflich präziser als in Dimension 1 gelingt, die Zielperspektiven und dafür notwendigen Maßnahmen zu beschreiben. Im Mittelpunkt der Aussagen stehen die Planung und Gestaltung von Unterricht von Seiten der Lehrkraft. Viele der Curricula fokussieren dabei auch die Diagnosekompetenz der Studierenden sowie die Durchführung von Leistungsfeststellungen

„[Im] Fokus stehen didaktische Analyse sowie Planung und Organisation nachhaltiger Lernprozesse. Die Studierenden verknüpfen Unterrichtsarrangements mit Lernstanderhebungen, Diagnose und Förderung (Begabtenförderung)“ (V 1/2, S 27: 3319).

Auffällig ist auch der teilweise schlagwortartige Gebrauch des Begriffs der „Inklusionskompetenz“: Bisweilen entsteht der Eindruck, die Begriffe „Inklusion“ und „sonderpädagogische Förderung“ seien gleichgestellt/dasselbe.

„Ziel [...] ist die Befähigung zum arbeitsteiligen gemeinsamen Unterricht in inklusiven Klassen. Zentrale Inhalte sind ein an den Menschenrechten orientiertes Verständnis von Inklusion, die Bewusstheit für gesellschaftliche und eigene Einstellungen und Haltungen gegenüber behinderten Menschen, der Vollzug des Paradigmenwechsels von der defizitorientierten zur ressourcenorientierten Sichtweise, Teamfähigkeit und die detaillierte Kenntnis von praxiskompatiblen Modellen der Inklusion“ (V 3/2, S 90: 1189).

Die nicht klar differenzierte Verwendung der beiden Begriffe könnte ein Indiz dafür sein, dass ein Zusammenhang zwischen beiden besteht und sich diese auch bedingen. Allerdings wird darauf nicht explizit hingewiesen.

Unterrepräsentiert sind Inhalte, welche Studierende dazu befähigen, den eigenen Unterricht zu evaluieren bzw. zu reflektieren (12 Kodierungen). Die Selbstwirksamkeit, Partizipation und das Empowerment von Schüler*innen wird nur am Rande erwähnt (18 Kodierungen). Auch wenn aus der Analyse hervorgeht, dass in einigen Curricula die gleichwertige Zusammenarbeit forciert wird und Lernende dazu ausgebildet werden „Lernsettings [zu schaffen], die selbstwirksame Prozesse bei Schüler/innen initiieren“ (V 2/3, S 129: 883), dominieren lehrerzentrierte Unterrichtsinhalte. Zudem lassen die Analysen darauf schließen, dass der Umgang mit Heterogenität primär von der Lehrperson gesteuert wird, anstatt die Partizipation der Schüler*innen zu unterstützen. An die Inklusion wird folglich primär lehrerzentriert herangegangen und die Unterrichtsinhalte bieten wenig Potenzial, um die Stärkung der Selbstbefähigung herauszubilden.

7.3 Kerndimension 3: Inklusive Strukturen und die Zusammenarbeit mit anderen

In dieser Kategorie subsumiert werden Aussagen zur Struktur inklusiver Bildungseinrichtungen sowie die Öffnung von Bildungseinrichtungen für die Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen und Expert*innen. Diese Dimension verbindet das Lernen mit den lokalen und globalen Lernumgebungen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen. Die Erwachsenen arbeiten zusammen und übernehmen die Verantwortung für das gemeinsame Lernen und das Lernen aller Kinder und Jugendlichen.

Die Zusammenarbeit unterstützt professionelles Lernen und die Entwicklung mit und von anderen Fachkräften, Kenntnis vorhandener Unterstützungssysteme, von institutions- und einrichtungübergreifenden Arbeitsmodellen in denen Lehrkräfte im inklusiven Unterricht zusammenarbeiten. Außerdem umfasst dies die Kenntnis von kollaborativen Lehrkonzepten (vgl. Seitz 2009).

Mit der Auswertung der Curricula zu dieser dritten Kerndimension lässt sich erkennen, dass Unterstützungssysteme primär bei Transitionen genutzt werden (z. B. bei Schulwechsel) und die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten an Nahtstellen forciert wird. In diesem Kontext werden in den Curricula auf den Schuleingang, den Übertritt in die Sekundarstufe und den Wechsel der Schulstufe bzw. des Schulstandortes verwiesen. Welche Themen zudem in diesem Zusammenhang miteinbezogen werden, zeigt folgendes Beispiel aus der Analyse der Curricula:

„Studierende werden darauf vorbereitet [...] mit außerschulischen Einrichtungen und mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zu kooperieren und insbesondere Transitionsprozesse professionell zu begleiten. Querschnittsthemen sind Interkulturalität, Mehrsprachigkeit, Behinderung und Begabung“ (V3/2, S 87: 728).

Außerschulische Kooperationen werden vorrangig zu (inter)religiösen, kulturellen, künstlerischen und sprachlichen Themen gestaltet:

Die „Kooperation mit außerschulischen therapeutischen, sonder- und sozialpädagogischen Hilfs- und Unterstützungsangeboten im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitssystem [findet] im Sinne eines regionalen Netzwerkes“ (V2/1, S 225: 531) statt.

Aus der Auswertung der Ergebnisse geht zudem hervor, dass die interdisziplinäre und kooperative Arbeit ferner dazu dienen soll, optimale Bildungschancen zu ermöglichen und den Erwerb theoretischen und praktischen Wissens hinsichtlich sozialer Beziehungen, kooperativer Arbeitsformen und diagnostischer Verfahren zu unterstützen.

Die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten zeichnet sich durch einen beratenden und informierenden Charakter aus. Laut den Curricula sollen Studierende dazu befähigt werden

„Eltern und Familien (in ihrer kulturellen, sozialen u.a. Heterogenität) effektiv in die schulische Bildung ihrer Kinder einzubeziehen“ (V4/3, S III: 1338).

Kollaborative Lehrkonzepte (vgl. Seitz 2009) werden insgesamt in den Curricula nur selten explizit thematisiert. Im Fokus stehen vielmehr Kooperationsansätze, in denen z. B. Erziehungsberechtigte über den Unterricht im Rahmen von Informations- und Unterstützungsbezügen eingebunden werden. Vereinzelt wird in den Curricula auf „[k]ooperatives Classroom-Management in inklusiven Lernumgebungen; Co-Planning und Co-Teaching“ (V1/2, S 147: 1075) verwiesen.

Aus den Analysen geht allerdings auch hervor, dass die Arbeit im inklusiven Setting und die inklusive Schulentwicklung auf das Heranziehen von Supportsystemen und die kooperative Arbeit angewiesen sind.

So zeigt die Analyse der Dimension 3 ein uneinheitliches Bild: Auf der einen Seite wird auf die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit kollaborativer Lehr- und Lernkonzepte explizit hingewiesen, auf der anderen Seite werden aber die Vermittlung dementsprechender Inhalte wenig konkret ausgestaltet. Es bleibt damit an einigen Stellen unklar, wie die genannten Konzepte explizit in den Lehreinheiten ein- und umgesetzt werden und wie dementsprechende Prüfungsformate aussehen könnten. Dies wäre mE auch für die nachhaltige Entwicklung und Implementierung inklusiver hochschuldidaktischer Lehrkonzepte ein Gewinn.

7.4 Kerndimension 4: Reflektierte Praktiker*innen/Profi-grafische Entwicklung/ Lehrer*innenbildung

Zu einer der zentralen Aufgaben von Hochschulen zählt es, das Studium so zu gestalten, dass es zur Entwicklung eines beruflichen Habitus kommen kann. Dieser bietet die Grundlage für die Verinnerlichung eines professionellen Selbstverständnisses, was wiederum zur Übernahme einer beruflichen Identität beiträgt. Folglich ist es wichtig, dass in den Curricula der Lehrer*innenbildung nicht nur die Weitergabe und Vermittlung von theoretischem Wissen, Schlüsselqualifikationen und fachlichen Kompetenzen verankert sind. Auch die Unterstützung für die Entwicklung und Verfestigung eines eigenen Professions- oder Berufsverständnisses sowie Persönlichkeitsentwicklung müssen bedacht werden,

Professionalisierung (Profi-grafische Entwicklung) ist in diesem Verständnis ein (berufs)lebenslanger Prozess und erfordert die ständige Reflexion des eigenen Handelns in biografischer Kontextualisierung und seiner Verschränkung mit professionsspezifischen Sozialisationsprozessen (Hansen 2017).

Die Aneignung eines beruflichen Habitus durch die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns im Rahmen der pädagogischen Arbeit stehen im Zentrum der vierten Dimension. Gesucht sind dabei Dispositionen in den Curricula, die auf den innerhalb der individuellen Lebenspraxis angeeigneten Grundüberzeugungen, Kompetenzen und Haltungen einer Person hinweisen.

Der berufliche Habitus eines Individuums entscheidet folglich unter anderem darüber, wie das Individuum das erlernte Fachwissen in der professionellen Praxis zum Einsatz bringt. Dabei ist ein Charakteristikum des beruflichen Habitus,

„dass er (...) [die Professionellen] nicht etwa dazu anhält, sich im professionellen Alltag als Wissende oder gar Besserwissende zu gebärden, sondern vielmehr dazu, sich ständig von Neuem in eine Haltung des noch nicht

Wissens und des noch verstehen Wollens hineinzubegeben.“ (Schallberger 2012: 69)

Die Analyse der Curricula unter dieser vierten Kerndimension zeigt aber nun, dass der Bezug auf die Entwicklung professioneller Reflexionskompetenzen von allen Dimensionen in den Formulierungen der Curricula am schwächsten ausgeprägt ist – genauer gesagt: Sie wird lediglich von einigen wenigen Curricula in den Blick genommen:

„Neben einem funktionalen, kognitionswissenschaftlich betonten, reflexiven Zugang, der auf die letztlich planvolle Entwicklung und weitgehende **Messung von Kompetenz** abzielt, betont die Hochschule daher auch einen zweiten Zugang, der sich eher kulturwissenschaftlich-soziologisch beschreiben lässt und das **habituelle, implizite Lernen** anzielt“ (V2/I, S 12: 1005).

Ein Standort bezieht sich auf Donald Schöns Konzept des Reflective Practitioner:

„Als Lehrperson die eigene Rolle **als reflektierende Praktiker:innen** zu verstehen und Lehrer:innenbildung als Fundament zu sehen“ (V 4/3, Kategorie 4.1 und 4.2),

In den meisten anderen Curricula (87 von 104) werden reflexive oder habitualisierende Dimensionen für eine inklusive Lehrer*innenbildung begrifflich oder inhaltlich jedoch ausgespart oder lediglich marginal angesprochen.

Bedenkt man, dass die Ausübung eines Berufs, auf den innerhalb der individuellen Lebenspraxis angeeigneten Grundüberzeugungen und Haltungen einer Person beruhen und die Auseinandersetzung und Reflexion mit den verinnerlichten Wert- und Normvorstellungen für angehende Lehrkräfte sehr wichtig sind, überrascht diese Marginalisierung des Themenbereichs im Großteil der Curricula und lässt sich – bis auf die genannten Ausnahmen – als echtes Desiderat in den untersuchten Curricula ausmachen.

8 Zusammenfassung

Wenn man die Beschreibungen in den untersuchten Dokumenten als Hinweise auf das avisierte Kompetenzprofil für angehende Lehrkräfte aller Schularten ansieht, wird in dieser Studie deutlich, dass in den Curricula mit einer weitgehenden Verschränkung regel- und sonderschulpädagogischer Anteile das Kompetenzprofil der EADSNE (2012) nicht in seiner Gesamtheit Berücksichtigung findet. Das in den Curricula gezeichnete Kompetenzprofil setzt vielmehr die Schwerpunkte vor allen in den Werten „Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden“. Innerhalb dieser

Kategorie werden insbesondere die Kompetenzbereiche „Diagnose“ und „Effektive Lehransätze in heterogenen Klassen“ adressiert.

Im Vergleich mit den vier Werten des Kompetenzprofils der EADSNE ergeben sich Lücken bei den Werten „Strukturen und Zusammenarbeit mit anderen“ sowie „Professionelles Bewusstsein“. Die Kompetenzbereiche „Zusammenarbeiten mit Eltern und Familien“, „Lehrkräfte als reflektierende Praktiker“ und „Lehrer*erstausbildung als Fundament für kontinuierlich fortgesetztes berufliches Lernen und Weiterentwicklung der Lehrkräfte“ wurden in den analysierten Modulen kaum gefunden.

Eine mögliche Erklärung hierfür liegt darin, dass in Österreich der Integrationsprozess der inklusionsrelevanten (Teil-)Disziplinen (Schul-, Sonder-, Sozialpädagogik, Erziehungs-, Gesundheitswissenschaften, Fachdidaktiken und Psychologie) noch nicht abgeschlossen ist. Eine intensivere Kooperation und Vernetzung der (Teil-)Disziplinen könnte für die Weiterentwicklung aller Studiengänge wichtige Impulse setzen.

Mehrere Autor*innen (u.a. Fischer, 2015; Heinrich et al., 2013) beklagen, dass Lehrkräften bislang neben inklusionspädagogischen Grundlagen in zu geringem Umfang praktische Fertigkeiten für das inklusive Setting vermittelt werden und sie somit nicht ausreichend auf den Alltag an inklusiven Schulen vorbereitet sind. Diese Studie kann mit Goldfriedrich et al. (2020) diese Aussagen insofern bestätigen, als dass in den untersuchten Curricula die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vergleich zu wissensbasierten Lernzielen eine untergeordnete Rolle spielen. Vermutlich werden diese Anteile – trotz des Ausbaus von Praxisphasen im Lehramtsstudium in den letzten Jahren – häufig in die Verantwortung der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung übertragen, je nach dem welches Modell der Lehrer*innenbildung zugrunde liegt (Helsper, 2004).

Die Forschung zeigt, dass bei der Umsetzung der Inklusion an Schulen die Kooperation mit Eltern und anderen Fachkräften eine wichtige Rolle spielt (u.a. Trumpa, Janz, Heyl & Seifried, 2014). Diesbezügliche Kompetenzbereiche sind in den hier analysierten Curricula unterrepräsentiert. Deshalb sollten Kompetenzen im Bereich Kooperation bei der (Weiter-)Entwicklung von Curricula im besonderen Maße in Zukunft Berücksichtigung finden.

Ähnliches gilt für den Bereich inklusionsbezogener Einstellungen. Vor dem Hintergrund der umfangreichen Studienlage zur Relevanz der Einstellungen von Lehrkräften für das Gelingen von Inklusion an Schulen (u.a. Wild, Lütje-Klose, Schwinger, Gorges & Neumann 2017; Demmer-Dieckmann, 2008; 2010; Schwab & Seifert, 2015) ist es erstaunlich, dass die Kompetenzdimension „Einstellungen/Überzeugungen“ insbesondere im Vergleich mit der Kompetenzdimension „Wissen/Verständnis“ unterrepräsentiert ist.

Die gefundenen Unterschiede zwischen den Hochschulstandorten lassen sich nur bedingt auf die Entstehungszeit der Curricula zurückführen. Die gefundenen Kodierungen entstammen ähnlichen Datums der Curricula (2012–2014). Sie könnten aber ein Hinweis darauf sein, dass manche Standorte die gesetzlichen Vorgaben schneller umsetzen konnten als andere – hier könnte wiederum die Größe

der Standorte eine Rolle spielen: Größere Einrichtungen haben es aufgrund der komplexeren Vernetzungsstrukturen zwischen den Curricula an einem Standort mit einer hohen Studierendenzahl und einem komplexeren Studienangebot tendenziell schwerer mit der systematischen Veränderung von Curricula als kleinere.

Anhand der kaum codierten Kategorie Professionsbewusstsein wird ersichtlich, dass sich das Kompetenzmodell der EADSNE (2012) für die Untersuchung eines inklusionspädagogischen Kompetenzprofils sehr gut eignet, auch wenn weitere Faktoren (z. B. die Entscheidung für ein deduktives Kodier-Verfahren) diesen Effekt beeinflusst haben könnten. Von den vergebenen Kategorien konnten lediglich 38 Kategorien nicht in die Werte und Kompetenzbereiche der EADSNE eingeordnet werden. Dies kann als Hinweis darauf angesehen werden, dass dieses europäische Konsensprofil auch für die Analyse und Weiterentwicklung inklusionspädagogischer Lehramtsstudien in Österreich angemessen ist. Ungeachtet dessen steht die empirische Validierung dieses Kompetenzprofils noch am Anfang.

Aus den Ergebnissen dieser Studie lassen sich sechs zentrale Empfehlungen für eine zukünftige inklusionspädagogisch ausgerichtete Curriculum-Entwicklung in Lehramtsstudien in Österreich ableiten:

- Bei der Lehrer*innenbildung für inklusive Arbeit spielt die **Reflexion des eigenen professionellen Standpunkts** sowie die Veränderung eigener Einstellungen gegenüber Schüler*innen mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen eine wichtige Rolle. Die eigene Haltung der Lehrer*innen zu verschiedenen Modellen und Ansätzen der Inklusion trägt entscheidend zu deren erfolgreicher Umsetzung bei (Fischer, 2015; Gebhardt, Schwab, Nusser & Hessels, 2015). In den hier analysierten Curricula spielen Einstellungen und Überzeugungen eine vergleichsweise geringe Rolle. Daraus kann aber nicht direkt abgeleitet werden, dass die Reflexion und Veränderung von Einstellungen in den zugehörigen Lehrveranstaltungen keine Rolle spielen. Eine stärkere Verankerung von einstellungsbezogenen Lernzielen in den Curricula bei der Weiterentwicklung der Studien kann jedoch eine wichtige Signalwirkung haben und dazu beitragen, dass entsprechende Themen in den Lehrveranstaltungen im stärkeren Maße berücksichtigt werden.
- Die starke Gewichtung **wissensbezogener Studieninhalte** zum Themenbereich Inklusion ist auch in den vorliegenden Daten deutlich geworden und stützt damit die bisherige Befundlage (siehe Goldfriedrich, Bilz & Fischer 2020, Greiten et al 2017, usw.). Ein stärkerer Fokus auf die Verzahnung inklusionsbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten mit inklusionstheoretischem Wissen würde nicht nur den Bedürfnissen der Studierenden entgegenkommen, sondern ihnen auch dabei helfen, die schulpraktischen Studienanteile an allen Standorten erfolgreich zu bewältigen und für die eigene professionelle Entwicklung zu nutzen.

- Der Fähigkeit zur **Kooperation mit Eltern, den Lehrerkolleg*innen sowie anderen Professionen** kommt in der Inklusionspädagogik eine herausgehobene Stellung zu. Auch das EADSNE-Profil beschreibt *Kooperation* als eines der vier zentralen Werte. Vor diesem Hintergrund zeigen die vorliegenden Ergebnisse für diesen Bereich, dass an allen Hochschulstandorten noch Entwicklungsbedarf besteht.
- Insgesamt zeigt sich, dass bislang nur wenige Lehramtsstudien eine explizite **Verschränkung regelschul- und sonderschulpädagogisches Wissens mit dementsprechenden Handlungskompetenzen** aufgenommen haben. Dies würde den Studierenden in ihrem Professionalisierungsprozess im Allgemeinen, in den Praktika aber im Besonderen helfen, inklusionsbezogene Sichtweisen zu erproben und unter professionstheoretischer Sichtweise zu reflektieren. Hier sollte die Lehrer*innenbildung für inklusive Schulen auf der Ebene der Entwicklung von Curricula noch weiter sensibilisiert und ausgebaut werden.
- An einigen Standorten ließen sich bereits beeindruckende Entwicklungen in Richtung inklusive Lehrer*innenbildung beobachten. Es wäre deshalb zu überlegen, ob im Sinne eines **professionsbezogenen Scaffoldings** diese Einrichtungen im Rahmen von Veranstaltungsreihen nicht verstärkt gute Impulse für andere Standorte abgeben und den Diskurs zwischen den Standorten damit beleben könnten.
- Schließlich ist anzumerken, dass eine Lehrer*innenbildung das Thema Inklusion nicht nur punktuell, sondern **systematisch in ihre Curricula** einbauen müsste, um Rahmenbedingungen für ein einheitliches Grundverständnis bzw. Grundkompetenzen für inklusives Handeln, Denken und Reflektieren zu schaffen. In diesem Sinne wäre es wichtig, die Curricula im Hinblick auf ihre inklusiven Potenziale abzugleichen.

9 Limitation der Studie

Da in dieser Studie ausschließlich Curricula analysiert wurden, sind keine Aussagen über die tatsächlich vermittelten inklusionspädagogischen Kompetenzen möglich. Jedoch bietet dieser methodische Zugang eine gute Möglichkeit, erste Einblicke in die avisierten Kompetenzprofile einer im inklusiven Setting arbeitenden Lehrkraft zu gewinnen. Folgestudien sollten zusätzlich Befragungen von Lehrenden, Studierenden und Lehrkräften aber auch Unterrichtsbeobachtungen integrieren. Auch wäre es notwendig, die Untersuchung inklusiver Kompetenzprofile praktizierender Lehrkräfte auszuweiten.

Die untersuchten Begriffe zeigen durch die methodische Herangehensweise der Dokumentenanalyse letztlich nur, inwieweit ein Curriculum bestimmte Begriffe aufnimmt – oder eben nicht. Durch die qualitative Analyse konnten die kodierten

Segmente zwar semantisch geladen und kontextualisiert werden, von belastbaren Interpretationen muss jedoch abgesehen werden und lediglich die Erkennung von Tendenzen ablesen lassen.

Wie eingangs beschrieben, liegt bisher kein empirisch fundiertes Kompetenzprofil für Lehrkräfte vor, die im inklusiven Setting arbeiten. Als Referenzmodell dieser Studie diente das Kompetenzprofil der EADSNE (2012). Dieses Profil fußt auf einem sehr breiten Inklusionsbegriff und räumt Einstellungen und Überzeugungen einen großen Stellenwert ein. Inwieweit dieses Modell für die Arbeit von Lehrkräften tatsächlich an inklusiven Schulen in Österreich angemessen ist, bleibt eine offene Frage und sollte Gegenstand zukünftiger Forschung sein. Wichtig wäre es demnach, die Kompetenzprofile in den vorliegenden Curricula auch mit anderen Ansätzen zu untersuchen.

Zu bedenken ist schließlich, dass die untersuchten Curricula vor rund 8 Jahren geschrieben wurden – aufgrund der intensiven Arbeiten innerhalb der Verbund-Arbeiten in den Lehrer*innenbildungseinrichtungen ist deshalb davon auszugehen, dass sich in den Blickwinkeln der Dozierenden sowie deren konkreten Ausgestaltung der Curricula bereits viele Veränderungen schon jene Empfehlungen ergeben haben, die oben angesprochen wurden.

10 Literatur

- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In J. Baumert et al. (Hrsg.). PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 271–298). Leske + Budrich.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler C. (2008). Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Waxmann.
- Benner, D. (2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: Zeitschrift für Pädagogik 61/4, S. 481–496.
- Biewer, G. (2017). Stellungnahme zu den Vorschlägen zur Sonderpädagogik im neuen Regierungsprogramm. https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Inklusive_Paedagogik/20171219_Presstext_Regierungsprogramm.pdf.
- Braunsteiner, M.-L., Schnider, A. & Zahalka, U. (Hrsg.) (2014). Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula (PädagogInnenbildung, Band 1). Leykam.
- Demmer, Dieckmann, I. (2008). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern:

- Eine Studie zur Wirksamkeit von Inbetraktionsseminaren. In: Ramseger, J., Wagener, M. (Hrsg.). Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). Teacher Education for Inclusion across Europe – Challenges and Opportunities. <https://www.european-agency.org/projects/te4i>.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers. <https://www.european-agency.org/projects/te4i/profile-inclusive-teachers>.
- Europäische Kommission (2017). Die Europäische Säule sozialer Rechte in 20 Grundsätzen. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_de.
- ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“ (2012). PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe unter besonderer Berücksichtigung marginalisierter und vulnerabler Gruppen. Endbericht April 2012. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und in Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Verfügbar unter: http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/BZIB_vor_2016/Publikationen/Bericht-April2012_fertig.pdf.
- ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“ (2014). PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe unter besonderer Berücksichtigung der Diversität und Inklusion. (Ergebnisse einer Arbeitstagung in Wals/Salzburg vom 23.–25.1.2014). Endbericht Februar 2014. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und in Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten unter der Leitung des Bundeszentrums für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik. https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Erweitertes_Empfehlungspapier_2014_01.pdf.
- Feyerer, E. (2019). Verankerung der Inklusiven Pädagogik in den Curricula – Wie kam es zu der im deutschen Sprachraum beispielhaften Lösung? In M.-L. Braunsteiner, & C. Spiel (Hrsg.), PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider (S. 353–366). B&B.
- Fischer, C. (2015). Potenzialorientierter Umgang mit Vielfalt. Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung. In C. Fischer (Hrsg.), (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule (S. 21–35). Waxmann.
- Goldfriedrich, M., Bilz, L. & Fischer, S. M. (2020). Inklusionspädagogische Kompetenzen in der universitären Ausbildung von Grundschullehrkräften: Eine qualitative Inhaltsanalyse von Modulhandbüchern ausgewählter

deutscher Studiengänge mit inklusions-pädagogischem Profil. QfI – Qualifizierung für Inklusion, 2(3).

- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P. & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: Systematic review and recommendations. *Milbank Quarterly*, 82 (4), 581–629.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Königer, M. (2017). Inklusion als Aufgabe für die Lehrerbildung. Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 14–37). Waxmann.
- Hansen, C. (2009). Zur Struktur professionellen Handelns im Lehrerberuf. In Schrittmesser, Ilse (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung*. Peter Lang, S. 33–45. (vormals Schenz, C. (2009). *Zur Struktur professionellen Handelns im Lehrerberuf*. In Schrittmesser, Ilse (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung*. (S. 44–45). Frankfurt: Peter Lang.
- Hansen, C. (2012). *LehrerInnenbildung und Grundschule. Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld zwischen Person und Gesellschaft*. Utz (vormals Schenz).
- Härtel, P., Greiner, U., Hopmann, St., Jorzik, B., Krainz-Dürr, M., Mettinger, A., Polaschek, M., Schratz, M., Stoll, M. & Stadlmann, W. (2010). *PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht*. Verfügbar unter: https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Waxmann.
- Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramts- studentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 67–85.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2013). *Pädagogische Professionalität [Themenheft]*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7095/pdf/Terhart_Lehrerberuf_und_Professionalitaet.pdf.

- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. Zeitschrift für Inklusion – Online, 1.
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P., Peterlini, H. K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht 2018, Band 2, Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (S. 63–98). Leykam.
- Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S. & Streese, B. (Hrsg.). (2017). Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele (Beiträge zur Bildungsforschung, Band 2). Waxmann.
- Krammer, M., Gebhardt, M., Gastager, A., Kernbichler, G., Paleczek, L., Rossmann, P. et al. (2015). Effects of cooperative learning methods in German language arts on reading ability and social behavior of high school students. Journal of Studies in Education, 5 (4), 1–22.
- Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Beltz.
- Merz-Atalik, K. (2017). Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung? Einblicke in internationale Erfahrungen und Konzepte. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Körniger (Hrsg.), Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 3, S. 48–63). Münster.
- Moser, V. (Hrsg.). (2011). Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Kohlhammer.
- Mußmann, J. & Oliveira-Mußmann, M. (2016). Abschlussbericht Komparative Lehramt- Curriculum-Analyse Inklusion (KoLeCulAI). Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF; Hrsg.). (2013). Basismodule zur Begabungs- und Exzellenzförderung in der Lehramtsausbildung. Herausgeber. Verfügbar unter: <https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/12/Basismodule.pdf>.
- Prenzel, A. (2005). Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule (S. 19–35). LIT.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht (S. 9–32). Waxmann.

- Reutler, L. & Steinlechner, P. (2018). Komparative Lehramt-Curriculum-Analyse. Diversität. Inhaltsanalyse zu ausgewählten Curricula der Lehramtsstudiengänge in Österreich. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Zusatzstudie zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018 im Auftrag des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Pädagogische Hochschule Steiermark.
- Sawalies, J., Veber, M., Rott, D. & Fischer, C. (2013). Inklusionspädagogik in der ersten Phase der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zu Stand und Unterschieden universitärer Lehrangebote für die Regelschullehrämter. *Schulpädagogik Heute*, 4 (8), 1–17.
- Schallberger, P. (2012). Habituelle Prädispositionen auf Seiten der Studierenden und die Gestaltung von Studiengängen der Sozialen Arbeit – einige kursorische Überlegungen. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehler, S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnider, A., Fischer, R., Härtel, P., Hopmann, St., Köne, Ch., Niederwieser, E. & Wustmann, C. (2011). *PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe*. https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-093034-Empfehlungen_der_Vorbereitungsgruppe_062011.pdf.
- Schwab, S., & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(1), 73–87.
- Seitz, S. (2009). *Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem „Kern der Sache“*. Zeitschrift für Inklusion – Online, 1. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184>.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12–21.
- Specht, W. (2008). Nationaler Bildungsbericht – ein Schritt in Richtung evidenzbasierter Politik in Österreich. In Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK; Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis. OECD/CERI-Regionalseminar für die deutschsprachigen Länder in Potsdam (Deutschland) vom 25.–28. September 2007* (S. 93–107). Berliner Wiss.-Verlag.
- Trumpa, S., Seifried, S., Franz, E. K. & Klauß, T. (Hrsg.). (2014). *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Beltz.

- Wansing, G., Westphal M., Jochmaring, J. Schreiner, M. (2016). Herstellungsweisen und Wirkungen von Differenzkategorien im Zugang zu beruflicher (Aus-)Bildung. In U. Bylinski, J. Rützel (Hrsg.), Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bertelsmann Verlag, 71–85.
- Werning, R. (2014). Schulische Inklusion. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (4), 601–623.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Schwinger, M., Gorges, J., & Neumann, P. (2017). Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangement (BiLieF). Technical Report. Universität Bielefeld. doi: 10.4119/unibi/2916613.
- Qualitätssicherungsrat (2020). Bericht an den Nationalrat (Berichtszeitraum 2019). [https://www.qsr.or.at/dokumente/1875-20200924-215103 Bericht_des_QSR_an_den_NR_2019_22042020.pdf](https://www.qsr.or.at/dokumente/1875-20200924-215103_Bericht_des_QSR_an_den_NR_2019_22042020.pdf).

MINT & MÄDCHENFÖRDERUNG CURRICULA-ANALYSE LEHRAMT

(JUNI – DEZEMBER 2022)

Regina Steiner, Katharina Hirschenhauser & Isabella Fritz

*unter Mitarbeit von Nadine Viktoria Herk, Melanie Pint,
Sara Samek-Krenkel, Elena Sessig und Irem Zararsiz*

I Zusammenfassung

Es gibt immer noch eine große Ungleichheit der Geschlechteranteile in technischen Berufen, beim Einkommen und der Aufgabenverteilung in Familien und Gesellschaft. Die Spannungsfelder im Themenbereich Geschlechtergerechtigkeit und MINT umfassen unter anderem auch die Verantwortungsbereiche der Hochschulen, insbesondere der Lehramtsstudien. Deshalb ist es gerade für die MINT-Fächer wichtig, in Pädagog*innenbildung und Schule für eine geschlechterbewusste Vermittlung zu sensibilisieren.

Eine pädagogische professionelle Haltung, die einen chancengerechten Zugang zu naturwissenschaftlicher Bildung anstrebt, erreicht junge Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht. Genderinklusive Unterricht im MINT Bereich fokussiert nicht darauf, mittels spezieller Angebote vermeintliche Defizite von Mädchen auszubügeln. Vielmehr soll das persönliche Interesse für Naturwissenschaften bei allen Lernenden durch vielfältige Zugänge gefördert werden. In einem genderbewussten Verständnis kann Wissen im Unterricht erst wirksam werden, wenn die entsprechenden Haltungen und Werte zugrunde liegen.

Zur Analyse der Curricula in Bezug auf genderbewusste Lehre in den MINT-Fächern wurde dementsprechend ein Kompetenzmodell für genderbewusste MINT-Lehre entworfen und entlang der zentralen Kategorien *Skills*, *Wissen*, *Werte* und *Haltungen* ein Kodierschema erstellt. Mit diesem Analyseraster wurden die Curricula aller österreichischen Pädagogischen Hochschulen bzw. Verbünde aus der Elementarpädagogik, der Primarstufe und der Sekundarstufe mithilfe von MAXQDA untersucht. Die Anteile von MINT-Inhalten und Hinweise auf genderbewusste Vermittlung in den MINT-Fächern wurden sowohl quantitativ, als auch qualitativ analysiert.

Das Ausmaß der Angebote mit MINT Inhalten in den Primarstufencurricula an den verschiedenen Standorten ist sehr unterschiedlich, der Umfang von MINT-

Lehrveranstaltungen in den Basiscurricula der Primarstufe variiert zwischen 21,5 bis 34,5 ECTS. Mathematische Lehrveranstaltungen sind am häufigsten, gefolgt von etwa gleichen Teilen aus naturwissenschaftlichem Sachunterricht und technischem Werken. Zu einem geringeren Teil werden MINT-Inhalte auch in Nicht-MINT-Fächern angesprochen, etwa in Lehrveranstaltungen zu Inklusion oder in den bildungswissenschaftlichen Grundlagen. Wieder sind die Unterschiede zwischen den Standorten groß und die Begriffe Mathematik und Technik kommen häufiger vor als Begriffe, die andere Naturwissenschaften betreffen.

In vielen Basiscurricula der Primarstufe könnten MINT-Inhalte noch ausgebaut werden – das betrifft Studienteile, die alle Studierenden im Lehramt Primarstufe erreichen, auch jene, die keinen Schwerpunkt zu den Naturwissenschaften wählen. Insbesondere sollten mit Bezug auf die Förderung von Interessen und Kompetenzen der Studierenden im MINT-Bereich auch naturwissenschaftliche Inhalte jenseits von Mathematik stärker berücksichtigt werden.

In sehr vielen Beispielen (vor allem in der Sekundarstufe) wurde entweder auf Gender in einem anderen Zusammenhang verwiesen, aber es lag kein MINT-Bezug vor oder innovative Lehr- und Lernformen in MINT-Fächern wurden aufgezeigt, aber der Bezug zu Gender fehlte. Berufsorientierung in Richtung Interesse für MINT-Fächer ist in den Curricula der Sekundarstufe sehr selten zu finden.

Für die Sekundarstufe waren die Vergleiche bezüglich des Stellenwerts von genderbewusster MINT-Lehre in den Leitbildern der Verbünde (Teil A – allgemeiner Teil), den fachspezifischen Kompetenzen in den MINT-Fächern (Teil B) und den in den Modulbeschreibungen der Fächer (Teil C) tatsächlich verwirklichten Anteilen von genderbewusster MINT-Lehre aufschlussreich. Die explizite und vertiefende Berücksichtigung von *Können*, *Wissen*, *Werten* und *Haltungen* bereits im Allgemeinen Teil kann z. B. als Hinweis interpretiert werden, dass in diesem Studienangebot in allen Fächern ein relativ hoher Stellenwert für genderbewusste MINT-Vermittlung vorhanden ist. Die konkrete Berücksichtigung von *Können*, *Wissen*, *Werten* und *Haltungen* in den einführenden Unterkapiteln der Fachcurricula (fachspezifische Kompetenzen) verstehen wir als Hinweis darauf, dass in diesem MINT-Fach Genderbewusstsein als Teil der Fachkultur und Fachdidaktik verstanden wird. Werden dagegen die vier Kategorien in den Modulbeschreibungen in ungleicher Verteilung fortgeführt, weist dies auf eine eher spezialisierte Perspektive hin und Genderbewusstsein wird vermutlich nur in einzelnen Lehrveranstaltungen thematisiert. Tatsächlich wird hier die konsequente Verknüpfung von *Skills*, *Wissen*, *Werten* und *Haltungen* vor allem in den einführenden Texten zu den MINT-Fächern (Teil B) angekündigt, in den Modulbeschreibungen aber meist nicht fortgeführt. Empfohlen wird eine kohärentere Berücksichtigung von Genderbewusstsein (in Form von *Können*, *Wissen*, *Werten* und *Haltungen*) in allen drei Textteilen.

Bei der quantitativen Analyse von Nennungen in MINT-Fächern, die einen klar erkennbaren Genderbezug haben, überwiegen Treffer aus der Kategorie *Wissen* –

und hier v. a. Begriffe aus der Subkategorie „Genderwissen“ – in allen Curricula (Elementarpädagogik, Primar- und Sekundarstufe). Viele Treffer in „Genderwissen“ sind vermutlich ein Hinweis für „gelistete“ Begriffe ohne Bezug zu einem fachdidaktischen und/oder gesellschaftlichen Kontext.

Wenn Gender nur „generisch“ als Teil von Listen oder allgemein als „Genderkompetenz“ erwähnt wird, kann man annehmen, dass diese nicht-kontextualisierte Nennung ohne Auswirkung auf die konkrete Lehre bleibt. Empfehlenswert ist es demnach, in allen Textteilen der Curricula jeweils einen konkreten Bezug zu Gender und MINT auszuformulieren, und dies möglichst mit Bezug sowohl zu *Können*, *Wissen*, *Werten* und *Haltungen*. Die grafische Form der Ergebnisdarstellung soll das Zusammenwirken der Anteile der vier Kategorien *Können*, *Wissen*, *Werte* und *Haltungen* für einen gelingenden MINT-Unterricht zeigen und nicht einer separaten Betrachtung der Anteile dienen. Idealerweise werden gleiche Anteile von Treffern mit direktem Bezug zu Gender für jede der vier Kategorien formuliert.

Zusammenfassend für alle Curricula lässt sich anmerken: Zum großen Teil werden in den allgemeinen Teilen der Curricula (also gültig für alle Studienfächer) Angebote von genderbewusstem Unterricht angekündigt, oft jedoch in den konkreten Modulbeschreibungen der MINT-Fächer nicht angewendet. Es gibt viele Bezüge zu „Genderwissen“, die sich aber vor allem auf Gender als eine der etlichen Dimensionen von Diversität beziehen. Dies ist insofern problematisch, als unter Diversität meist nicht spezifisch an Gender gedacht, sondern andere Segregationskategorien assoziiert werden. Im öffentlichen Leben ist Gender allerdings eine wesentliche Strukturkategorie, die besonders viele Aspekte des Alltagslebens beeinflusst.

Durch ergänzende Interviews mit Hochschullehrenden in MINT-Fächern war es möglich, einen Einblick in die Praxis von genderbewusster Lehre zu nehmen. Es zeigte sich, dass etwa die Hälfte der Befragten Formen innovativer Lehre ansprechen, etwa alltagsnahe oder handlungsorientierte Aufgabenstellungen, Teamarbeit, Exkursionen. Fast alle Interviewten sind sich der Problematik von Genderungleichheiten bewusst, aber wieder die Hälfte gibt an, spezielle Aufgabenformate für Mädchen/Frauen und andere speziell für Buben/Männer anzubieten, was dem aktuellen Stand der Genderforschung nicht entspricht. Manche Interviewte versuchen hingegen idealerweise, diese Stereotypen nicht zu bedienen und Themen und Lernformen zu finden, die alle Geschlechter gleichermaßen ansprechen. Als Beispiele für genderbewussten Unterricht werden allerdings primär genderneutrale Sprache und Bilder genannt. Nur sehr wenige der Interviewten gaben an, dass sie die über Sprache hinausgehenden Dimensionen genderbewusster Lehre auch explizit thematisieren und es so in den Fokus der Studierenden stellen.

Erwähnenswert ist, dass die Expertise für genderbewusste Lehre bei den interviewten MINT-Lehrenden nur zu geringem Teil aus ihrer Aus- oder Fortbildung kommt, sondern bei vielen der eigenen Unterrichtspraxis entspringt. Eine von Alltagsverständnis geprägte genderbewusste Lehre sollte auf theoriegestützte Beine

gestellt werden, unterstützt durch ausgewiesene Genderexpert*innen. Wesentlich wäre daher, dass es (am besten verpflichtende) Fortbildungen zu genderbewusstem MINT-Unterricht für die aktuell Lehrenden gibt. Die Schaffung von strukturellen Planstellen für Genderpädagogik an den Pädagogischen Hochschulen ist notwendig, um in Zukunft professionellere Angebote für angehende Lehrpersonen bereitzustellen.

Empfehlungen

- Planstellen für Genderpädagogik in Aus-, Weiter- und Fortbildung an den Pädagogischen Hochschulen
- Berücksichtigung von fachdidaktischer Evidenz für genderbewusste MINT-Lehre in der Hochschullehre
- Verständnis von MINT in ihrer gesamten interdisziplinären Bandbreite
- Gleichverteilte Benennung aller Kategorien des Kompetenzmodells für genderbewusste MINT-Lehre in Leitbild, fachspezifischen Kompetenzen und Modulbeschreibungen der Curricula
- Fortbildungsangebote für Lehrpersonen in MINT-Fächern an den Schulen aller Ausbildungsstufen
- Maßnahmen zur Evaluierung von genderbewusster Lehre in MINT-Fächern über die sprachliche Dimension hinaus

2 Einleitung

Die Problemlage, die die Grundlage für die vorliegende Studie war, kann wie folgt umrissen werden: Am Arbeitsmarkt fehlen Fachkräfte, insbesondere im naturwissenschaftlich-technischen Bereich. Die Chancen auf einen gut bezahlten Job im MINT-Bereich sind groß, der Frauenanteil ist in Österreich anhaltend gering. Frauen beginnen weniger oft ein MINT-Studium und sind vergleichsweise sehr selten in Führungspositionen (Dibiasi et al., 2021). Besonders unbefriedigend ist die Tatsache, dass aufgrund der noch immer bestehenden Marginalisierung von Frauen ein großes Maß an Kompetenzen, Erfahrungen und Perspektiven verloren geht, Ressourcen, die für gerechte und nachhaltige Lösungen der anstehenden Probleme dringend gebraucht werden (Rudolph et al., 2022, S. 14). Es ist dies jedoch nicht nur beklagenswert in ökonomischer Hinsicht, sondern es handelt sich um ein Problem der Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern.

Im Bericht zur vorliegenden Studie soll zunächst die Ausgangslage geschildert werden, die aus der Sicht der Geschlechterforschung und eines egalitären Bildungsverständnisses gezeichnet wird. Im Fokus der Fragestellungen steht die Schieflage hinsichtlich der Geschlechtergerechtigkeit im MINT-Bereich, ausgehend von den Bildungsinstitutionen.

Der Kern der vorliegenden Studie greift Fragen zur curricularen Berücksichtigung von MINT und geschlechterbewusster Vermittlung in den MINT-Fächern der Lehramtsstudien auf. Zur Beantwortung dieser Fragen wurde ein Analyseraster entwickelt. Anhand der Auswertung der dadurch gewonnenen Daten und mit Hilfe qualitativer Interviews erfolgen nach der Ergebnisdarstellung eine Diskussion und Empfehlungen.

2.1 Ausgangslage

Geschlechterverhältnisse durchdringen nicht nur unseren Alltag, etwa in sozialen Interaktionen, sie sind ein grundlegendes Strukturmerkmal der Gesellschaft. Deutlich zeigt sich dies etwa bei der horizontalen geschlechtsspezifischen Segregation durch unterschiedliches Berufswahlverhalten von jungen Frauen und Männern – Entscheidungen, die Domänen sogenannter „Männerberufe“ und „Frauenberufe“ zur Folge haben.

Die vertikale Segregation, also die geschlechterspezifische Schieflage hinsichtlich Aufstiegschancen, Stichwort „gläserne Decke“, irritiert, wenn die Qualität der Ausbildung gleich ist. Erwartungen über die Produktivität von Frauen in Führungspositionen sind maßgeblich von stereotypen Rollenbildern und diesbezüglichen Erwartungen geprägt (Littmann-Wernli & Schubert, 2001, S. 3). Anhaltende Disparitäten gibt es in der Gehaltsdifferenz zwischen den Geschlechtern (gender pay gap) oder aufgrund der noch immer weitgehend geltenden gesellschaftlich vereinbarten besonderen Fürsorgeverantwortung von Frauen (Pflege, Erziehungsarbeit).

Im Hinblick auf die Schieflage von Geschlechterverhältnissen in MINT-Fächern in allen Ausbildungsbereichen wird von sogenannten vergeschlechtlichten Fachkulturen gesprochen. Hier wird thematisiert, dass Fächergruppen eben nicht nur für bestimmte Fragestellungen und wissenschaftliche Perspektiven stehen, sondern auch gesellschaftliche Verhältnisse ausdrücken und somit auch Geschlechterverhältnisse. Erlemann (2018) zeigt, wie vergeschlechtlichte Fachkulturen im Alltag von Lehre und Studium der Physik an Hochschulen sichtbar sind. Sie fasst zusammen: „Es sind insbesondere die Interaktions- und Kommunikationsprozesse, in denen Geschlecht implizit relevant gemacht werden kann, in denen Geschlechterdifferenzen konstruiert und informelle Geschlechterhierarchien wirksam werden können“ (S. 15).

Die Spannungsfelder im Themenbereich Geschlechtergerechtigkeit und MINT umfassen unter anderem auch die Verantwortungsbereiche der Hochschulen, insbesondere der Lehramtsstudien. Dabei geht es vor allem darum, Möglichkeiten und Chancen zur Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit in sämtlichen Bildungsbereichen und Institutionen anzustreben. Die fehlende Geschlechtergerechtigkeit in MINT markiert eine Ungleichheit in einer Zeit, in der gesellschaftliche Transformationsprozesse durch Komplexität und Wechselwirkungen zwischen technischen,

sozialen und ökologischen Teilsystemen gekennzeichnet sind und in der alle Kräfte für nachhaltige Lösungen der anstehenden Probleme gebraucht werden.

Folgen einer fehlenden Integration von Frauen in die Forschung zeigen sich im Praktischen etwa, wenn die Herzinfarktforschung nur mit männlichen Probanden arbeitet (Regitz-Zagrosek & Kararigas, 2021) oder die sicherheitstechnische Gestaltung von Autos nur in Hinblick auf männliche Körper entwickelt wird (Fu et al., 2021).

Bei der Problemstellung zur vorliegenden Studie wird insbesondere nach Mädchenförderung im MINT-Bereich beziehungsweise auf die Curricula zu den Lehramtsstudien gefragt. Umgesetzt würde so eine Förderung durch eine genderbewusste pädagogische Gestaltung von MINT-Lehre und Unterricht. Semantisch wird der Begriff „genderbewusst“ favorisiert als ein „kontinuierlich weiterentwickeltes, reflexives Wissen über die Zusammenhänge von Bildung und Geschlecht im Professionsverständnis.“ (Bramberger, 2015, S. 18).

Dollsack (2022) stellt einen Zusammenhang zwischen dem Geschlechterwissen in MINT-Fächern und den damit einhergehenden Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten von MINT-Lehrenden her. Welche fachkulturellen Deutungsmuster, Positionen und Diskussions- sowie Argumentationslinien vorhanden sind, beeinflussen stark Ansätze und Möglichkeiten des Aufbrechens vergeschlechtlichter und vergeschlechtlichender Strukturen. (ebd., S. 124).

In solch einem Verständnis kann Wissen im Unterricht erst wirksam werden, wenn die entsprechenden Haltungen und Werte zugrunde liegen. Eine pädagogisch professionelle Haltung, die einen chancengerechten Zugang zu Bildungsressourcen anstrebt, „richtet sich nicht explizit an Mädchen und Jungen, sondern will junge Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht in den Naturwissenschaften unterrichten“ (Bramberger, 2015, S. 76). Genderinklusive Unterricht im MINT-Bereich fokussiert **nicht** darauf, mittels spezieller Angebote vermeintliche Defizite auszubügeln. Vielmehr sollten bei allen Lernenden durch vielfältige Zugänge das persönliche Interesse und Fähigkeiten für Naturwissenschaften gefördert werden.

Als wissenschaftlicher Hintergrund für die Entwicklung des Analyserasters gelten Theorien aus Sozialem Konstruktivismus, Kritischer Theorie, Intersektionalität und Erkenntnissen aus der Geschlechterforschung.

2.2 Fragestellungen

Die Studie greift spezifische Fragen zur Geschlechtergerechtigkeit in MINT-Themen speziell in den Curricula der Studierenden in der Elementarpädagogik, in der Primarstufe und in der Sekundarstufe auf. Folgende Fragestellungen sollen mit Hilfe der Textanalysen beantwortet werden:

MINT-Inhalte in Basiscurricula der Primarstufe

- (a) Ist MINT auch in Nicht-MINT-Fächern enthalten? Welche MINT-Inhalte?
- (b) Wenn sich angehende Lehrkräfte nicht für einen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt entscheiden, wieviel MINT ist in den Basiscurricula vorgesehen?
- (c) Gibt es innovative Ansätze im Bereich MINT wie z. B. Forschendes Lernen?
- (d) Gibt es Inhalte zu einer genderbewussten MINT-Vermittlung in den Basiscurricula?

MINT-Vermittlung in den Verbänden der Sekundarstufe

- (a) Welche innovativen Ansätze sind in den MINT-Fächern der Sek AB vorgesehen?
- (b) Wie wird das Thema genderbewusste Vermittlung (Mädchenförderung) in MINT-Fächern angesprochen?
- (c) Wie garantieren PH und Universität, dass genderbewusste Fachdidaktik im MINT-Bereich vermittelt wird? Wird dies überprüft?
- (d) Ist in den Curricula Berufsorientierung im MINT-Bereich enthalten?

3 Methodik und Durchführung

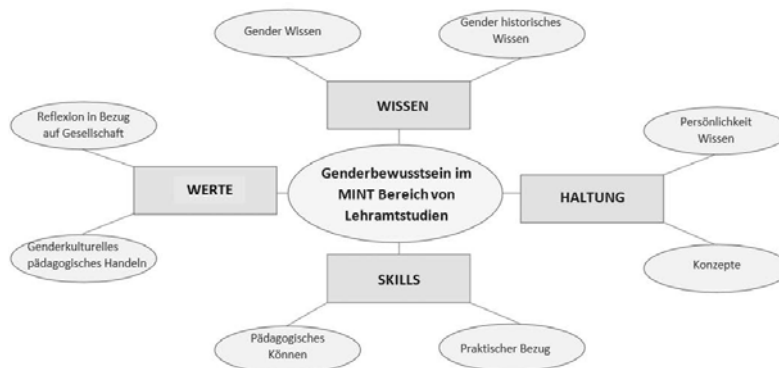
3.1 Erstellung eines Analyserasters

Zum Zwecke der Analyse der Curricula in Hinblick auf genderbewusste Lehre im MINT-Bereich wurde ein Kompetenzmodell als Grundlage für ein Analyseraster entworfen. Zunächst wurden Textstellen und Begriffe aus relevanter Literatur zu genderbewusstem Unterricht und zu Mädchenförderung im MINT-Bereich sowie entsprechender Curricula identifiziert (u. a. Amon et al., 2021, Binder et al., 2017, Diabasi et al., 2021, Dienststelle Gymnasialbildung, 2019, Faulstich-Wieland, 2009, Gindl et al., 2007a, 2007b, 2007c, Ihsen, 2013, IMST Gender_Diversitäten Netzwerk, 2014, 2017, 2018, OECD 2020, Paseka, 2007, Rauch et al., 2007, Schneider, 2014). Die Begriffe wurden geclustert und mit Kompetenzmodellen zu MINT sowie allgemeinen aktuellen Kompetenzmodellen in Beziehung gebracht.

Als am besten passendes Referenzmodell stellte sich das Modell des OECD „Lernkompass 2030“ heraus. Damit geschlechtergerechtes Lernen im MINT-Bereich gelingen kann, braucht es basale Bedingungen, die sich als zentrale Skills, Werte, Haltungen und Wissen abbilden lassen. Es sind dies „Voraussetzungen für alles weitere Lernen im gesamten Curriculum“ (OECD, 2020, S. 26). In der Folge soll das derart entwickelte Modell als Analyseraster (Abb.1) für die Analysen der Curricula vorgestellt werden.

Erläuterung der Kategorien für die Analyse

Abbildung 1: Analyseraster



Zum pädagogisch professionellen didaktischen Vorgehen für einen gelingenden MINT-Unterricht gehört auch ein Umgang mit Themen zu Geschlechterverhältnissen. Unerlässlich erscheint es dabei, über ein *Wissen* zu verfügen, das sowohl Inhalte zur Geschlechterforschung erfasst in der Unterkategorie „Gender Wissen“, als auch Aspekte der historischen Entwicklung, „Gender historisches Wissen“ miteinbezieht.

Die Vermittlung von Wissen im Unterricht und in der Hochschullehre wird untermauert durch eine Verknüpfung mit Dimensionen zu *Werten*. Das meint unter anderem kritische Auseinandersetzungen zu sozialen Entwicklungen, dargestellt in den Unterkategorien „Reflexion in Bezug auf Gesellschaft“ und „Genderkulturelles pädagogisches Handeln“.

Darüber hinaus braucht es eine Reflexion zur eigenen Rolle als Lehrperson im Sinne der geschlechterspezifischen Identität. Die Unterkategorien „Persönlichkeit Wissen“ und „Konzepte“ erfassen Inhalte dazu und sind der Kategorie *Haltung* zugeordnet.

Über ein Wissen zu verfügen, das gestützt wird durch kritische Reflexionen über sich selbst und mit der pädagogischen Verantwortung der Gesellschaft gegenüber, fügt sich zusammen in ein pädagogisch professionelles Tun, die *Skills*. Die Kategorie *Skills* umfasst demnach auch quantitativ den größten Umfang der Suchbegriffe in den beiden Unterkategorien „Pädagogisches Können“ und „Praktischer Bezug“. Pädagogisches Können spricht unterrichtsrelevante Themen an, das didaktische Vorgehen genauso wie das überfachliche Arbeiten, z. B. in Form von Beratungskompetenz. Zum „Pädagogischen Können“ sind etwa Partizipation, fächerübergreifendes Lernen und das forschende Lernen als jene Lernformen angeführt, die jenseits der üblichen Wege das eigenständige Aneignen von Wissen zur Entwicklung von innovativen Lösungsstrategien unterstützen. Im Zentrum sogenannter innovativer

oder auch neuer Formen des Lehrens stehen Lehr- und Lernformate, die auch eine soziale Komponente miteinbeziehen (Bouffier et al., 2014, S. 61). So geht etwa das forschende oder problembasierte Lernen von einer Beteiligung der Lernenden aus, die als Akteur*innen begriffen werden, welche selbstkritisch, eigenverantwortlich und selbstgesteuert sowie dialogisch miteinander etwas Neues entwickeln (Kergel & Heidkam, 2018). Besonders solche dialogischen „innovativen“ Lern- und Lehrformen ermöglichen einen Diskussionsraum, an dem die Lernenden mit ihren vielfältigen Perspektiven teilnehmen können. Forschendes Lernen wird als eine besonders nachhaltige und inklusive Form des Lernens angesehen (Bartosch et al., 2016), da Lernende mit verschiedenen Diversitätsdimensionen (Vorwissen, Sprache, Geschlecht etc.) erreicht und gefördert werden (Scruggs et al., 1998; Zocher, 2001). Anders als beim oft üblichen fragend-entwickelnden Unterricht ermöglichen optimal gestaltete Phasen forschenden Lernens zusätzlich intuitiven Typen eine fragende Haltung einzunehmen, welche eine zentrale Gelenkstelle für die subjektive Sinnkonstruktion darstellt (Blonder et al., 2015).

Dazu braucht es den praktischen Bezug, in dem sowohl der eigene Alltag der Lernenden als auch das Auseinandersetzen mit vielfältigen Berufsbildern relevant werden. So sind Lernende aktive Gestaltende ihres eigenen Lernprozesses, die sich wirkmächtig erleben. Ein egalitäres Lernen ermöglicht einen konstruktiven Umgang mit Herausforderungen zum Umgang mit sozialen Merkmalen und ist somit von hoher Relevanz für die vorliegende Studie.

Orientiert entlang der vier Kategorien *Wissen, Skills, Haltungen* und *Werte* wurden insgesamt 64 Suchbegriffe zur Analyse der Curricula definiert (Tabelle 1).

Die in Tabelle 1 angeführten Suchbegriffe bildeten das Kodierschema für die Curriculumanalysen bezüglich genderbewusster MINT-Vermittlung. Die Rechercheaufträge wurden in vier etwa gleich umfangreiche Arbeitspakete (A bis D) aufgeteilt. Jeweils eine der unterstützenden Personen bearbeitete einen definierten Textteil aus jedem der Curricula der Elementarpädagogik, der Primarstufe und der Sekundarstufe. Diese Textteile aus den Curricula waren A) die allgemeinen Teile der Curricula (welche für alle Fächer gültig sind), B) die einführenden Unterkapitel der einzelnen Fachcurricula (Gegenstand des Studiums, Fachspezifische Kompetenzen, Querschnittskompetenzen), C) Modulbeschreibungen betreffend genderbewusste Vermittlung in den MINT-Fächern und D) Modulbeschreibungen und Lehrveranstaltungstitel bezüglich MINT Inhalte in allen Fächern. Die Aufteilung der Analysen nach diesen Textteilen erlaubt eine möglichst objektive Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Curricula (minimiert Inter-Rater Variance).

Diese Textteile wurden mit Hilfe von MAXQDA Plus 2022 (kurz MAXQDA) auf die vorbereiteten Suchbegriffe untersucht (Tabelle 1). Die Treffer von Suchbegriffen wurden danach manuell auf „false positives“ überprüft, um den Kontext der gefundenen Begriffe zu sichern. So wurden bspw. Stellen, die vom „Rollenverständnis einer Lehrperson“ sprechen, entfernt, da dies nicht offenkundig mit dem Kontext

von „Geschlechterrollen“ gleichzusetzen ist. Auch wurden die vielen Treffer zu den Suchbegriffen „Diversität“ und „Heterogenität“ nur in jenen Fällen gewertet, in welchen ein klarer Kontext zu Genderbewusstsein erkennbar war.

Tabelle 1: Übersicht zu den Begriffen im Analyseraster

SKILLS	
Pädagogisches Können	Praktischer Bezug
Unterrichtsmedien	Geschlechterspezifische Berufsorientierung
Geschlechterreflexive Pädagogik	Alltag
Geschlechtersensible Sprache und Bilder	Role Models
Beziehung, Team	
Forschendes Lernen, Partizipation, fächerübergreifend	
Soziales Lernen	
Kreativität	
Emotion	
Beratungskompetenz	
Eltern	
Leistungsbewertung	
Feedback	
Fehlerfreundlichkeit	
Aktionsforschung und Evaluierung	
WISSEN	
Genderwissen	Genderhistorisches Wissen
Intersektionalität	Historische Aspekte
Diversität	Wissenschaftsgeschichte
Heterogen	Weibliche Biografien
Identität	Her Story
Gender	Spurensuche
Inklusion	fachkulturelle Reflexion
Geschlecht	
Gleichstellung	
Ungleich	
Mädchenförderung	
HALTUNGEN	
Persönlichkeit Wissen	Konzepte
Selbstreflexion	Attribuierungen
Biografie	Selbstkonzept
Reflektieren	Selbstwirksamkeit
Eigene Rolle	Empathie
Erfahrung	Geschlechterrollenbilder
Selbstkritisch	Stereotype
Selbstbild	
WERTE	
Reflexion in Bezug auf Gesellschaft	Genderkulturelles pädagogisches Handeln
Erwartungen	Sprache
Haltungen	Bilder
Normen	Medien
Werte	
Respekt	
Kultur	
Sozialisation	
Kritisches Denken	

Die Stichprobe umfasst folgende Curricula: 4 x Elementarstufe, 11 x Primarstufe und 4 x Sekundarstufe AB (Tabelle 2). In der Primarstufe wurden die einzelnen Curricula zu Bachelor- und Masterstudium je Standort zusammengefasst, da diese nicht bei allen Standorten separat verfügbar waren. In der Sekundarstufe wurden die Curricula zu Bachelor- und Masterstudien in jedem Fach separat analysiert. Zusätzlich wurden von einer Person 16 kurze Interviews mit Expert*innen (Lehrende aus Primar- und Sekundarstufe AB) aus jedem der MINT-Fächer geführt, um Einblicke in die gelebte Fachkultur der Hochschul-Lehrenden abzubilden.

Tabelle 2: Überblick der untersuchten Curricula

Studium für	Curriculum
Elementarstufe	Entwicklungsverbund Südost (2017)
	Verbund Mitte (2017)
	Verbund Nordost (2018)
	Verbund West (2020)
Primarstufe	Entwicklungsverbund Südost (2019)
	KPH Graz (2018)
	PH OÖ (2019)
	PHDL (2019)
	PH Salzburg (2019)
	PH Wien (2019)
	PH Niederösterreich (2021)
	KPH Wien/Krems (2021)
	PH Tirol (2020)
	KPH Edith Stein (2020)
	PH Vorarlberg (2020)
Sekundarstufe AB	Entwicklungsverbund Südost (2021)
	Verbund Mitte (2019)
	Verbund Nordost (2022)
	Verbund West (2021)

3.2 Vorgehensweise zur Beantwortung der Frage: MINT Inhalte in den Curricula der Primarstufe

Im Fokus dieser Stichprobe stehen MINT-Inhalte als Quermaterie in den 11 Basiscurricula der Primarstufe (Tabelle 2). Die Curricula der Primarstufenausbildung beinhalten aktuell neben den allgemeinen Fachinhalten zur Primarpädagogik Schwerpunkte im Ausmaß von je 60 ECTS-AP, in denen einzelne Fächer, Fachgruppen oder Themenbereiche vertieft werden können. Die Studierenden können je nach Hochschulstandort einen Schwerpunkt aus drei bis fünfzehn Angeboten wählen. Unter Basiscurricula sind hier die Studienanteile gemeint, die alle Studierenden während ihrer Primarstufenausbildung erreichen – auch jene, die im weiteren Studienverlauf keinen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt wählen.

3.2.1 MINT in Nicht-MINT-Fächern (Basiscurricula der Primarstufe)

Zur Klärung der Frage, wieviel MINT-Inhalte angehende Lehrkräfte in den Fächern der Primarstufencurricula erfahren, wenn sie keinen MINT-Schwerpunkt wählen, wurden die Fachcurricula der Bildungswissenschaften und aller anderen „Nicht-MINT-Fächer“ (Deutsch, Englisch, Sport und Bewegung, Künstlerische Bildung, sozialwissenschaftlicher SU) als Stichprobe definiert.

Es wurden die Modultitel und Modulbeschreibungen, inkl. LV-Titel, von 11 Primarstufencurricula (Bachelor und Master) auf die Erwähnung von MINT-Disziplinen in Form von sieben Suchbegriffen untersucht: *Mathema**, *Naturwissenschaft*, *Techni**, *Chemi**, *Physik**, *Biolog**, *MINT*. Jene Treffer, die sich mit dem Begriff „Technik“ nicht spezifisch auf den MINT-Kontext beziehen, wurden als „false positives“ entfernt (z. B. Schwimmtechnik, Dirigiertechnik, Arbeitstechniken etc.). Dargestellt wird die Anzahl der Treffer je Suchbegriff für jedes der Primarstufencurricula. Zusätzlich werden die durchschnittlichen Trefferanteile basierend auf Medianen je Suchbegriff abgebildet.

3.2.2 MINT in MINT-Fächern (Basiscurricula der Primarstufe)

Um die speziellen MINT-Anteile in den Basiscurricula zu identifizieren, wurden die ECTS-AP aller Lehrveranstaltungstitel der Bachelorcurricula der Primarstufe in den Fächern Mathematik, naturwissenschaftlicher Sachunterricht und technisches Werken (ohne Schwerpunkte) ermittelt und in einer Tabelle dargestellt. Über die Lehrveranstaltungstitel kann auch die Frage beantwortet werden, welche MINT Inhalte vermittelt werden.

3.2.3 Innovative Ansätze im MINT-Bereich der Primarstufe

Verschiedene innovative Ansätze der MINT-Vermittlung wurden in den MAXQDA-Analysen zur Unterkategorie „Pädagogisches Können“ (Tabelle 1) erfasst. Die Durchsicht dieser Treffer in den Modulbeschreibungen (Textteile C) für jedes der Curricula erlaubt eine Einschätzung der innovativen Methodenpotentiale auf Ebene der Fächer.

3.2.4 Genderbewusste MINT-Vermittlung in der Primarstufe

Die Inhalte einer genderbewussten MINT-Vermittlung wurden mit Hilfe von MAXQDA entsprechend der Unterkategorien im Modell (Abb. 1) analysiert. Die Stichprobe umfasst hier wieder die drei oben definierten Textteile in jedem Curriculum der Primarstufe: den allgemeinen Teil (A), die fachspezifischen Kompetenzen (B) und die Modulbeschreibungen (C). Die Textteile zu den fachspezifischen Kompetenzen (in der Sekundarstufe jeweils einleitend zu den Fachcurricula) waren allerdings in den Curricula der Primarstufe in dieser Form nur für die KPH Wien/Krems, PHDL und PH ÖÖ identifizierbar.

Die Ergebnisse der MAXQDA-Analysen wurden jeweils für einen ersten Überblick als Treffer mit direktem Genderbezug quantitativ dargestellt, und danach entsprechend dem Analyseraster in Abbildung 1 qualitativ analysiert. Für einen ersten quantitativen Überblick wurden für jede Unterkategorie des Modells vorerst nur jene Treffer gezählt, die einen klar erkennbaren Kontext zum Begriff Gender haben. Diese Treffer wurden für jedes Curriculum dargestellt und die durchschnittlichen Anteile der Unterkategorien aus dem Analysemodell für die Primarstufe ermittelt. Für einen finalen Überblick wurden die Anteile als Mediane pro Kategorie abgebildet. Berücksichtigt wurden hier alle Treffer, in denen folgende Begriffe als Kontext klar erkennbar waren: *Gender* (inkl. gendersensibel, genderkompetent), *Geschlecht* (inkl. Geschlechterbiografie, geschlechterstereotype Kommunikationsmuster), *Intersektionalität*. Nicht gezählt wurden hier dagegen Treffer, die ausschließlich Bezug auf „Diversität“ oder „Heterogenität“ nehmen, ohne explizit Gender zu benennen.

Für einen vertiefenden Einblick in die vorhandenen Potentiale und zur Entwicklung von Empfehlungen wurden die Texte auch qualitativ inhaltlich analysiert. Wieder wurden für diese Analysen die vorab definierten Kategorien und Subkategorien des Modells (Abb. 1) herangezogen und die gefundenen Stellen im Kontext des Curriculum-Textes, aus dem sie stammen, gelesen und zugeordnet. Qualitative Forschung gilt als ‚Textwissenschaft‘ (Flick et al., 2008), da qualitative Daten häufig in Textform vorliegen – im Falle der vorliegenden Studie handelt es sich dabei um interpretierte Passagen aus den Curricula, also eine Form der Dokumentenanalyse (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2019).

3.3 Vorgehensweise zur Beantwortung der Frage: MINT-Vermittlung in den Verbünden der Sekundarstufe AB

Als Stichprobe wurden die Curricula der vier Verbünde für die Pädagog*innen-ausbildung der Sekundarstufe AB (Tabelle 2) analysiert. Die Curricula zu Bachelor- und Masterstudium liegen für die Sekundarstufe separat vor. Die Analysen wurden wieder in drei Textteile aufgeteilt, den Allgemeinen Teil inkl. Pädagogisch-Praktische Studien (A), die einführenden Unterkapitel der Fachcurricula (Gegenstand des Studiums, Fachspezifische Kompetenzen, Querschnittskompetenzen, B) und die Modulbeschreibungen der Fachcurricula (C) in den MINT-Fächern und in den Bildungswissenschaften. Die Textteile B waren in der Sekundarstufe AB gut abzugrenzen.

3.3.1 Innovative Ansätze der MINT-Vermittlung in der Sekundarstufe AB

Grundlage für die Prüfung auf innovative Ansätze der Vermittlung in den MINT-Fächern war auch in den Sekundarstufencurricula das zuvor entwickelte Modell

(Abb. 1) mit den dazu definierten 64 Suchbegriffen (Tabelle 1). Wie in Kapitel 2.2.3 wurden auch hier die Treffer aus der Unterkategorie „Pädagogisches Können“ wieder auf die Erwähnung von Ansätzen wie forschendes, soziales, fächerübergreifendes Lernen und Kreativität untersucht (Tabelle 1).

3.3.2 Genderbewusste MINT-Vermittlung in der Sekundarstufe AB

Für einen groben quantitativen Überblick wurden die Treffer zu jeder der Unterkategorien im Modell (Abb. 1) wie in 2.2.4 erhoben.

Zur vergleichenden Darstellung der Anteile jeder Unterkategorie des Modells zwischen den drei Textteilen der Curricula sowie zwischen den einzelnen Ausbildungsstufen (Elementar-, Primar-, Sekundarstufe) wurden die Anteile der analysierten Kategorien wieder anteilmäßig als Tortendiagramme abgebildet (basierend auf Medianen pro Unterkategorie) und einander gegenübergestellt.

Für einen vertiefenden Einblick in die vorhandenen Potentiale und zur Entwicklung von Empfehlungen wurden die Texte auch qualitativ inhaltlich analysiert. Wie in den Primarstufencurricula (vgl. Kapitel 2.2.4.) wurden für diese Analysen wieder die vorab definierten Kategorien des Modells (Abb. 1) herangezogen.

3.3.3 Berufsorientierung im MINT-Bereich der Sekundarstufe AB

Es wurden die Curricula der Verbünde nach dem Begriff „Berufsorientierung“ durchsucht. Ausgewählt wurden jene Treffer, die in einem Kontext zum MINT-Bereich stehen.

3.4 Interviews mit Expert*innen aus der MINT-Lehre

Die Inhalte der Curricula sind nicht immer identisch mit den in der Praxis der Hochschullehre gebotenen Inhalten bzw. obliegt hier den Lehrenden ein gewisser individueller Handlungsspielraum. Um Einblicke in die gelebte Fachkultur, i. e. die Umsetzung der curricularen Vorgaben zur genderbewussten Vermittlung in den MINT-Fächern abzubilden, wurden kurze Interviews mit insgesamt 16 Personen geführt, sechs Personen aus dem Bereich Primarstufe, zehn Personen aus dem Bereich Sekundarstufe AB. Dazu wurden exemplarisch jeweils zwei Expert*innen aus jedem der MINT-Fächer (naturwissenschaftlicher Sachunterricht, Mathematik, Informatik, Chemie, Physik, Biologie, Technisches und Textiles Design) eingeladen. Die Expert*innen wurden exemplarisch aus einem der Verbünde gewählt.

Für die Interviews wurden drei kurze Leitfragen vorbereitet und je zwei Fachdidaktiker*innen aus jedem Fach benannt, die für diese Interviews kontaktiert werden können. Folgende drei Fragen wurden in jedem Interview gestellt: 1. Was verstehen Sie in ihrem Fach unter genderbewusster Vermittlung? 2. Können

Sie Beispiele für genderbewusste Vermittlung in Ihrem Fach nennen? 3. Wie sind Sie zu Ihrer Expertise gekommen?

Die Kontaktaufnahme der zu interviewenden Expert*innen erfolgte über den QSR. Die Interviews wurden von einer Mitarbeiterin entlang der angesprochenen drei Fragen per Telefon oder Videokonferenz durchgeführt und aufgezeichnet und dauerten zwischen 5 und 10 Minuten. Die Audioaufnahmen wurden transkribiert und anonymisiert. Die Auswertung erfolgte durch eine weitere Person, die die Identität der Personen bezüglich Geschlecht, Unterrichtsfach oder Hochschule nicht kannte, bekannt war lediglich, ob die Person in der Primar- oder Sekundarschulbildung tätig ist.

Die Auswertung erfolgte nach Kuckartz (2018) und Mayring (2019) entlang deduktiver Kategorien aus dem Modell, das für die Analyse der Curricula entworfen wurde (*Wissen, Haltungen, Werte, Skills*; Abb. 1), sowie induktiv nach Kategorien, die im Laufe der Analyse identifiziert wurden.

Zunächst wurden die relevanten Textstellen aus den Interviews den Kategorien und Subkategorien zugeordnet, sodann in den einzelnen Kategorien paraphrasiert und geclustert. Bei der Interpretation wurde in fraglichen Fällen expliziert, indem wieder in den Originaltext gegangen wurde um mit dem Kontext abzugleichen. Die Interpretation wurde anschließend im Projektteam diskutiert und damit eine kollegiale Validierung ermöglicht.

4 Ergebnisse

4.1 Frage: MINT-Inhalte in den Curricula der Primarstufe

4.1.1 MINT in Nicht-MINT-Fächern (Basiscurricula der Primarstufe)

Die MINT-Inhalte, die in Nicht-MINT-Fächern vermittelt werden, variieren stark zwischen den Curricula der einzelnen Hochschulen. Besonders viele MINT-Inhalte wurden z. B. im Curriculum der KPH Krems angeführt, besonders wenige Treffer gab es im Curriculum der PH OÖ (Tabelle 3).

Bei genauerer Analyse zeigt sich, dass der Großteil der MINT-Inhalte (gemeinsam 80%) aus den Disziplinen Technik und Mathematik stammt, 10% aus „Naturwissenschaften“ und 6% aus Biologie. Chemie, Physik und Informatik waren außerhalb der MINT-Fächer nur sehr selten zu beobachten (Abb. 2). Der Begriff „MINT“ *per se* kam in den Modulbeschreibungen der Nicht-MINT-Fächer nur in einem einzigen Fall vor (PH Salzburg im Modul „*Alterserweiterung IP – Inklusiver Fachunterricht I*“).

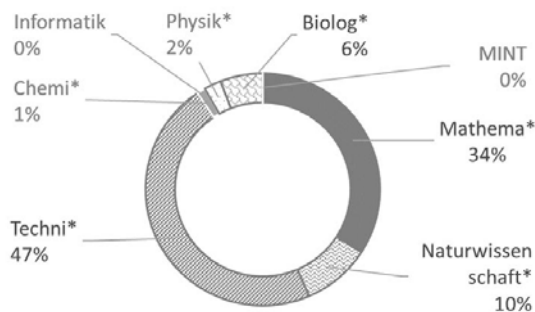
Lehrveranstaltungstitel, die hier aus Nicht-MINT-Fächern gewertet wurden, waren beispielsweise „PS Fachwissenschaftliche Grundlagen zum inklusiven Fachunterricht – MINT 1“ (PH Salzburg) und „UE Kommunikation und Medienpädagogik“ (PH OÖ). Der ECTS-Umfang von MINT-Inhalten in Nicht-MINT-Fächern konnte nicht ermittelt werden, da diese Inhalte teilweise nur einen (geringen) Anteil innerhalb einer kombinierten Lehrveranstaltung ausmachen, wie beispielsweise im Sachunterricht.

Tabelle 3: MINT-Inhalte in Nicht-MINT-Fächern der Primarstufe (Anzahl der Treffer je Suchbegriff, Modultitel und Lehrveranstaltungstitel)

	Mathema*	Naturwissen schaft*	Techni*	Chemi*	Informatik	Physik*	Biolog*	MINT	Summe der Treffer
EVSO	30	2	22	4	0	1	1	0	60
KPH Graz	25	4	16	1	0	2	3	0	51
PH OÖ	1	1	7	0	0	0	1	0	10
PHDL	15	7	21	2	1	2	9	0	57
PH Salzburg	11	1	7	1	2	2	1	1	26
PH Wien	26	4	16	0	0	1	2	0	49
KPH Krems	66	15	72	0	1	0	4	0	158
PH Tirol	13	5	53	1	0	1	9	0	82
KPH Edith Stein	14	12	19	0	0	1	4	0	50
PH Vorarlberg	9	0	44	0	0	0	1	0	54

PH NÖ nicht quantifizierbar

Abbildung. 2: Anteile von MINT-Inhalten in Modultiteln und LV-Titeln aller Nicht-MINT-Fächer der Primarstufen-Curricula (basierend auf Medianen der Treffer je Suchbegriff)



4.1.2 MINT-Vermittlung in den MINT-Fächern (Basiscurricula der Primarstufe)

Auf Ebene der Modultitel finden sich in den Basiscurricula der Primarstufe MINT-Inhalte in spezifischen Kontexten von Mathematik und Technik, zu einem deutlich geringeren Anteil im Kontext von Naturwissenschaften generell. Der Begriff „MINT“ sowie die Disziplinen Biologie, Physik und Chemie sind in den Modultiteln (und mit den verwendeten Suchbegriffen) nicht erkennbar. Auf Ebene der LV-Titel ergibt sich ein weit differenzierteres Bild – beispielsweise gibt es innerhalb des Moduls „*Absstraktes Denken und Lernen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich*“ (KPH Wien/Krems) die LV „*SU Naturwissenschaftliches Arbeiten im Bereich Physik und Chemie*“ und „*SE Naturwissenschaftliches Arbeiten im Bereich Biologie und Sexualerziehung*“.

Weitere Beispiele für Lehrveranstaltungstitel, die für die Werte in Tabelle 4 erhoben wurden: im Modul „*Fachliches und fachdidaktisches Denken [...]*“ die LV „*SE Physik und Technik*“ (EVSO), im Modul „*Natur und Technik*“ (PH Vorarlberg) die LV „*UE Einführung in die heimische Tier- und Pflanzenwelt*“, im Modul „*Mathematik und Heterogenität*“ (PH Salzburg) die LV „*SE Heterogenität und Differenzierung im Mathematikunterricht*“, im Modul „*Naturwissenschaftlich-technische Bildung*“ (PH OÖ) die LV „*SE Physikalische und chemische Grundlagen*“, „*SE Biologische Grundlagen*“ und „*UE Biologische Übungen*“, im Modul „*Grundlagen Primarstufenpädagogik und -didaktik*“ (PH Wien) die LV „*Grundlagen des technischen Werkens*“, im Modul „*Natur und Technik 1*“ die LV „*PS Pflanzen und Ökologie*“ (PH Tirol), oder im Modul „*Gestaltete Umwelt*“ die LV „*SE Natur und Technik*“ (KPH Edith Stein), u.v.m.

Die Module zu MINT-Inhalten in den Basiscurricula der Primarstufe erreichen im Gesamtausmaß zwischen 21,5 und 34,5 ECTS-AP. Die Variation zwischen den Standorten ist hoch. So gibt es z. B. im ESVO, an der PH OÖ, der PH Salzburg und PH Tirol jeweils insgesamt über 30 ECTS-AP für MINT-Module, während an der KPH Edith Stein nur 21,5 ECTS-AP für MINT-Module bereitstehen (Tabelle 4).

Tabelle 4: ECTS-Umfang der Module zu MINT-Inhalten in den Basiscurricula der Primarstufe je Standort (MINT-Fächer basierend auf Lehrveranstaltungstiteln)

PH	Umfang MINT (ECTS)
EVSO	34,5
KPH Graz	29,5
PH OÖ	33,0
PHDL	28,0
PH Salzburg	31,0
PH Wien	26,3
KPH Krems	27,5
PH Tirol	32,0
KPH Edith Stein	21,5
PH Vorarlberg	26,0
PH NÖ nicht quantifizierbar	

4.1.3 Innovative Ansätze im MINT-Bereich der Primarstufe

Begrifflichkeiten im Kontext von innovativen Lehr- und Lernformen sind allgemein in fast allen Curricula der Pädagogischen Hochschulen enthalten, etwa im EVSO („dialogische Lerndesigns“ „fächerübergreifende Lehr-Lernprozesse in natürlichen Räumen unter besonderer Berücksichtigung (...) individueller Voraussetzungen der Lernenden“, „können fächerübergreifend und vernetzt denken“, „überfachliche Kompetenzen“).

Zusammenhänge mit MINT finden sich vereinzelt und in ausgewählten Modulen: Im Curriculum der PHDL Linz („Natur und Technik: Entdeckendes, forschendes und problemlösendes Lernen“), der PH Wien („Mathematik (be)greifen und verstehen – Forschendes Lernen im Mathematikunterricht“, „Forschendes Lernen in den Naturwissenschaften/Sachunterricht“), der PH NÖ (Mathematik: „Die Studierenden lernen Methoden zur Bearbeitung von Sachaufgaben und Erstellung eigener fächerverbindender Lernprodukte kennen und erweitern ihre Kompetenzen bei der Realisierung eigener Lernumgebungen, die forschendes und entdeckendes Lernen ermöglichen.“) oder der PH Tirol („Experimentieren und forschendes Lernen“).

4.1.4 Genderbewusste MINT-Vermittlung in der Primarstufe

Bei der quantitativen Sichtung von Trefferlisten mit offenkundigem Gender-Bezug fällt auf den ersten Blick auf, dass die Treffer in der Kategorie Wissen und hier vor allem in der Subkategorie „Genderwissen“ überwiegen – aber es gibt auch Unterschiede. Demnach kann die beobachtete Variation nicht ausschließlich durch die Suchbegriffe erklärt werden (vgl. Tabelle 1), da die Anteile der Kategorien zwischen den verschiedenen Textteilen (A, B, C) sowie zwischen den Ausbildungsstufen (Elementar-, Primar-, Sekundarstufe; Abb. 3, 4, 5) variieren. Derartig unterschiedliche Trefferanteile sind auch in anderen Kategorien aufgetreten, wie z. B. bei den Werten („Reflexion in Bezug auf Gesellschaft“ und „Genderkulturelles pädagogisches Handeln“) und innerhalb der Skills (hier vor allem die Subkategorie „Pädagogisches Können“). Insgesamt berücksichtigen alle Curricula sehr viele direkt auf Gender bezogene Aspekte aus den Bereichen Wissen und Werte, weniger aus dem Bereich Skills und sehr wenig bis gar nicht aus der Kategorie Haltungen.

In der Primarstufe waren Treffer zu den Subkategorien „Genderhistorisches Wissen“ und „Konzepte“ nur sehr vereinzelt zu finden. Auch Suchbegriffe aus der Subkategorie „Praktischer Bezug“ fehlten sehr oft in den Ergebnislisten (zwischen 0 und 5 %).

In den Allgemeinen Teilen (Textteile A) der Primarstufencurricula waren über 90% aller Treffer mit direktem Genderbezug aus der Kategorie Wissen (und hier „Genderwissen“), die restlichen Treffer betreffen die Kategorie Werte. In den Allgemeinen Curriculumsteilen wurden keine wesentlichen Inhalte aus Können und Haltungen im Kontext von Gender beobachtet (Abb. 3).

In den einleitenden Kapiteln der einzelnen Fachcurricula (Textteile B) zeigte sich ein etwas differenzierteres Bild (auch wenn diese Textteile für die Primarstufe

nur bei drei Hochschulen analysiert werden konnten). Hier werden Treffer mit direktem Genderbezug aus jeder der vier Kategorien verzeichnet, auch betreffend *Können* und *Haltungen* (Abb. 4). Innerhalb der Kategorie *Wissen* zählt der größte Anteil der Treffer wieder zur Subkategorie „Genderwissen“.

In den Modulbeschreibungen der MINT-Fächer (Textteile C) der Primarstufe fehlen Suchbegriffe aus der Kategorie *Skills* („Pädagogisches Können“ und „Praktischer Bezug“) im Kontext von Gender. Es sind hier wieder die meisten Treffer mit Genderbezug in der Subkategorie „Genderwissen“, das verbliebene Viertel besteht aus 15% *Werte* und 8% *Haltungen* (Abb. 5).

Beispiele aus den untersuchten Curricula der Primarstufe

Im Folgenden werden Textpassagen aus den Teilen A, B und C der Curricula der jeweiligen Pädagogischen Hochschule angeführt, die das Potential in sich tragen um entweder als sogenanntes „good practice“ Beispiel zu dienen oder mit Ergänzungen und Erweiterungen eine gute Basis dafür darstellen.

Entwicklungsverbund Süd-Ost

In diesem Textbeispiel wird eine Verbindung von Wissen aus den Bildungswissenschaften und Fachdidaktik mit der Planung von Unterrichtspraxis dargestellt und so die Studierenden beim Transfer unterstützt.

...können auf der Basis ihres erworbenen Wissens im Bereich der Didaktik und Methodik der Mathematik die Diversitätsbereiche Gender, Kultur, Sprache, Begabung, Behinderung bei der Planung und Gestaltung von Unterricht berücksichtigen und dabei auf Daten von Evaluationen und Bildungsstudien zurückgreifen. S. 89

Allerdings wird hier und im zweiten Beispiel die Thematik Gender in einem Bündel von Aufzählungen genannt und läuft damit Gefahr an spezifischer Bedeutung zu verlieren. Hier würde sich ein Hinweis zur Intersektionalität anbieten: Die geschlechtliche Identität ist im Umgang mit Beeinträchtigung relevant, beispielsweise ist das Angebot für Jungen mit Beeinträchtigung eine berufliche Tätigkeit auszuüben, größer als jenes für Mädchen, insbesondere im MINT-Bereich (Möller-Slawinski & Jurczok, 2021).

Im Zentrum stehen Inhalte und Strukturen der Fachbereiche Mathematik und Sachunterricht sowie die Bedeutsamkeit fachspezifischer Aspekte für die Lernenden unter besonderer Berücksichtigung der Diversitätsbereiche Gender, Kultur, Sprache, Begabung sowie Behinderung. S. 64

KPH Graz

In diesem Beispiel wird der Fokus auf Gender deutlicher dargestellt

...sind in der Lage, besondere kulturelle, sprachliche und geschlechtsspezifische Zugänge zur Mathematik wahrzunehmen und die Diversitätsbereiche Gender,

Kultur, Sprache, Begabung, Behinderung bei der Planung und Gestaltung von Mathematikunterricht in heterogenen Klassen zu berücksichtigen. S. 74

Mehrmals wird auf die Rolle von Medien in Bezug auf Gender verwiesen, allerdings nicht in einem MINT-Zusammenhang.

...können Unterlagen und Medien für alle Bildungsbereiche situationsgerecht auswählen, auf ihre Eignung und AdressatInnengerechtigkeit sowie Genderaspekte überprüfen oder selbst gestalten und adaptiv einsetzen. S. 70

PH OÖ

Auf genderbewusste Vermittlung wird eher in den Bildungswissenschaften verwiesen, wie etwa im untenstehenden Beispiel. Hier wird dies überdies in den Zusammenhang mit Werten und Haltungen gestellt, was im Sinne des erstellten Kompetenzmodells wesentlich erscheint (siehe Kapitel 2.1)

... diskutieren pädagogische Chancen und Herausforderungen durch Gender- und Sprachenvielfalt, ethnisch/kulturellen Pluralismus sowie Wertevielfalt und Interreligiosität und bewerten den Umgang damit in Hinblick auf humanistischen Universalismus und Menschenrechte kritisch. S. 126

In den MINT-Fächern wird allerdings nur sehr allgemein Heterogenität angesprochen und es wird damit den Studierenden überlassen, Erkenntnisse aus den BWG ins Fach zu übertragen.

(...) planen, realisieren, reflektieren und evaluieren ausgehend von kindorientierten Inhalten Sach- und Technikunterricht in Hinblick auf Wissenschaftsorientierung, Heterogenität und Kompetenzerwerb. S. 153

PH Salzburg

Besonders erwähnenswert ist, dass hier ein Zusammenhang zwischen MINT-Thematiken, Gender und Berufsorientierung hergestellt wird. Dies wurde in kaum einem anderen Curriculum identifiziert.

Ein Hauptaugenmerk liegt auf der geschlechterspezifischen Sozialisation und Berufsfindung mit den Schwerpunkten: Mädchen und Technik – geschlechtersensible Bildungs- und Berufsorientierung, Segregation im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt (soziologische und geschlechterspezifische Hintergründe). S. 165

Wesentliche und fundierte Inhalte zu Genderwissen werden leider nur in einem Modul im SP Gesellschaftliches Lernen aufgegriffen, der nur von einer eingeschränkten Anzahl von Studierenden gewählt wird. Der Erwerb von grundlegendem Genderwissen für das pädagogisch professionelle Vorgehen (siehe HSK-Empfehlungen, 2018) wäre in einem Pflichtmodul für alle Studierenden wirksamer:

- sind sich der Bedeutung des Geschlechts im Zusammenhang mit Schule bewusst (historisch, bildungspolitisch, organisatorisch, ökonomisch ...)
- können Geschlechtertheorien auf den Kontext „Sozialisation und Schule“ beziehen, z. B. Theorien zur „Feminisierung des Lehrberufs“, Umsetzung einer „reflexiven Koedukation“ und geschlechterbewussten Pädagogik ... S. 185

PHDL

Im allgemeinen Teil des Curriculums erfolgt eine detaillierte Darstellung zur gesellschaftlichen Bedeutung von Gender als Strukturkategorie.

Die Genderkompetenz als Teil der inklusiven Bildung umfasst Wissens-, Handlungs- und Reflexionskompetenzen im Umgang mit geschlechtsspezifischer Diversität. Das Geschlecht als Strukturkategorie steht dabei in Wechselwirkung mit den anderen oben genannten Diversitätsbereichen. (...)

(...) die Konfrontation mit eigenen und gesellschaftlichen Geschlechterbildern, Werten und Normen und daraus resultierenden Anforderungen an das Schul- und Bildungssystem. S. 14

Hervorzuheben, weil selten zu beobachten, ist die Reflexion eigener Geschlechterbilder und Interaktionsmustern in einem Pflichtmodul zur Fachdidaktik:

Interventionskonzepte zur Vermeidung von Stereotypen basierend auf der Reflexion eigener Geschlechterbilder und Interaktionsmuster. S. 65

Nur für jene Studierende, die den SP Mathematik-Naturwissenschaft-Technik wählen, gibt es eine Bearbeitung von MINT-Themen unter geschlechterbewusster Vermittlung. In Anbetracht der gelungenen Ausführungen zu Gender als Querschnittsthema, wäre hier eine Konkretisierung für alle Studierenden im MINT-Kontext empfehlenswert:

... integrieren die Friedenserziehung, Werteerziehung, geschlechtsbezogene Konstruktionsprozesse, Betrachtung des Beziehungsgefüges Mensch-Technik aus den Blickwinkeln verschiedener Religionen und ethische Bewertung des technischen Fortschritts in ihren Unterricht. S. 124

PH NÖ

Genderkompetenz findet als Teil eines Kompetenzfeldes immer wieder in den Modulbeschreibungen Erwähnung. Die Frage nach der praktischen Relevanz bleibt aber offen. Wenn ein Terminus vielfach eingeflochten wird, drängt sich der Verdacht auf, dass es nicht im speziellen fachkulturellen Kontext wirksam wird. In anderen Curricula findet man vergleichsweise weniger Treffer, die dennoch eher vermitteln, was eine genderkulturelle Fachkultur darstellen soll:

Allgemeine pädagogische Kompetenz (1), fachliche und didaktische Kompetenz (2), Diversitäts- und Genderkompetenz (3), soziale Kompetenz (4), Professionsverständnis. S. 8

Wie in anderen PHn, wird auch hier wieder in einem SP Modul mit dem Titel Naturbegegnung auf geschlechterspezifische Kontexte zu MINT-Themen eingegangen. Das ist neben der Tatsache, dass nur jene Studierende davon erfahren, die diesen SP wählen, auch insofern bedauerlich als ein guter Ansatz mit dem Hinweis zu geschlechterspezifische Berufsorientierung gelungen ist, was kaum an anderen PHn zu finden ist:

Einsichten in unterschiedliche Lebens- und Berufswelten sowie Entwicklung technisch-handwerklicher Berufe im geschlechterspezifischen Kontext unter Einbezug von deutsch- und englischsprachigen Sachbilderbüchern, Kindersachbüchern sowie analogen und digitalen Spielen als Ausgangsmaterial für den Unterricht. S. 131

PH Wien

Ein Hinweis auf eine gesetzliche Grundlage für die Realisierung von genderbewusstem Unterricht, dem diesbezüglichen Unterrichtsprinzip (das allerdings hier in seiner alten Form angeführt ist, seit 2018 wurde der Grundsatzterlass zur Reflexiven Geschlechterpädagogik und Gleichstellung verlautbart) ist nahezu wirkungslos, wenn dieser im Teil A des Curriculums erfolgt, es dann aber in den Modulbeschreibungen nur sehr wenige Hinweise auf genderbewussten Unterricht gibt:

Sie können im fächerübergreifenden Zusammenwirken entsprechende Unterrichtsprinzipien (...), Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, (...) umsetzen und sind in der Lage Rahmenbedingungen für die Entfaltung kreativer Potenziale zu schaffen. S. 13

Im Hinblick auf MINT-Themen ist die Betonung von Mädchenförderung im Modul „Forschend Lernen im technischen Lernbereich der Grundschule“ erwähnenswert:

(...) setzen sich mit dem Thema Mädchenförderung im technischen Unterricht auseinander. S. 215

KPH Wien/Krems

Im Sinne des geschlechterbewussten Unterrichtens (siehe Kapitel 1.1) gilt es, die biografischen Umgebungen der Lernenden und ihre diesbezüglichen Lebenswelten miteinzubeziehen. Das folgende Beispiel zeigt, wie dies im Curriculum gut abgebildet sein kann:

...setzen sich mit den sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern auseinander und begleiten sie mit einer genderbewussten Haltung in ihrer individuellen Entwicklung. S. 109

Besonders erwähnenswert ist die explizite Erwähnung von Gender UND Diversität, im Unterschied zu Gender als eine der Dimensionen von Diversität. Das bewusste Einbeziehen von Alltagstheorien zu Geschlecht unterstreicht diese Bedeutung und stellt einen Bezug zu *Skills* her, falls es hier auch um den „Praktischen Bezug“ der Alltagserfahrungen geht. Erwähnenswert ist hier auch das Anführen des genderhistorischen Bezugs, der insgesamt selten beobachtet wurde.

Um diese inklusive Grundhaltung zu erreichen, bedarf es einer grundlegenden Diversitäts- und Genderkompetenz (...). S. 113

Grundlegende Kenntnisse von wissenschaftlichen Geschlechtertheorien sowie Reflexion der Alltagstheorien über Geschlechter sind bedeutsam. S. 156

Geschichtliche Grundlagen und Konzepte aktueller Geschlechtertheorien. S. 168

Es gibt ein Wahlpflicht-Modul mit dem Titel „Genderkompetenz – Voraussetzung für eine geschlechterbewusste Pädagogik“, allerdings ist dies nur den Studierenden zugänglich, die das Modul auch wählen und nicht allen Studierenden.

Genderkompetenz – Voraussetzung für eine geschlechterbewusste Pädagogik: Studierende reflektieren auf dem Hintergrund aktueller Geschlechtertheorien (und ihrer geschichtlichen Grundlagen) die Bedeutung von Geschlecht in der pädagogischen Praxis in ihren unterschiedlichen Facetten und sind in der Lage, dies für die Realisierung des Unterrichtsprinzips Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern in seiner recht verstandenen Bedeutung fruchtbar zu machen. S. 168

KPH Edith Stein

Beim Lernen und Lehren im Sinne von Inklusion und Diversität wird Gender speziell erwähnt:

(...) gestalten Lernen und Lehren im Sinne von Inklusion und Diversität.
 (...) nehmen sämtliche Handlungs- und Themenfelder auch im Blick auf ihre Gender-Dimension wahr. S. 10

In Zusammenhang mit der Reflexion der eigenen Biografie würde sich, insbesondere in der Orientierungsphase, auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Genderbiografie gut eignen:

Die Orientierungsphase findet während des ersten Semesters statt. Die Studierenden lernen ihr zukünftiges Berufsfeld als Beobachtende aus dem Blickwinkel einer Lehrperson kennen. Begleitende Lehrveranstaltungen bieten die Möglichkeit zur theoriebasierten Reflexion und zur intensiven Auseinandersetzung mit der Berufswahlentscheidung, der eigenen Lernbiografie, der gesellschaftlichen Rollenbilder von Lehrpersonen und dem Erkennen der Vielfaltigkeit des Berufsfeldes. S. 16

PH Tirol

Im Leitbild, dem Teil A des Curriculums, wird die Bedeutung von Geschlechterverhältnissen im Lehramtsstudium hervorgehoben und betont, dass die reflexive Auseinandersetzung damit in allen Modulen des Bachelorstudiums verankert ist. Auch die gesellschaftliche Bedeutung von Gender als Diskriminierungskategorie wird explizit angeführt. Thematisiert werden auch Ungleichverhältnisse in der Arbeitswelt, was indirekt einen Bezug zu MINT-Themen herstellt.

Die reflexive Auseinandersetzung mit Fragen der Gleichstellung und mit herrschenden Geschlechterverhältnissen ist in allen Modulen des Bachelorstudiums verankert. (...) Geschlechterverhältnisse und Fragen der Gleichstellung reichen auf vielfältige Weise in die Schule hinein bzw. bilden sich in ihr ab. S. 9

(...) ein differenziertes Denken jenseits bipolarer, verengter Geschlechterbilder zu entwickeln und damit präventiv gegen Homophobie zu wirken (...) S. 10

Geschlechtersegregationen in Bildung, Arbeitswelt und Gesellschaft zu minimieren und damit die Lebens- und Berufsperspektiven sowie Teilhabechancen der jungen Menschen zu verbessern. S. 10

In den Modulbeschreibungen findet die konkrete Erwähnung von geschlechter-spezifischen MINT-Inhalten in Pflichtmodulen für alle Studierende nur selten statt, diese Thematik wird besonders im SP „Aktiv-Kreativ“ bearbeitet – wo es wiederum nur jene Studierende erfahren, die diesen SP gewählt haben:

(...) schaffen und entwickeln Impulse für den Unterricht der Primarstufe und bildnerische Strategien unter Einbezug von Gendersensibilität und Inklusion. S. 146

PH Vorarlberg

Im Teil A des Curriculums wird Gender im Kontext von Diversität spezifisch benannt, wird nicht als Teil von mehreren Aspekten wahrgenommen, sondern hervorgehoben und dadurch in seiner Bedeutung erhöht:

Pädagoginnen und Pädagogen verfügen über wissenschaftlich fundierte Kenntnisse und Fähigkeiten (...) Diversität und Heterogenität in Lerngruppen hinsichtlich einer geschlechtergerechten und geschlechterbewussten Schule, (...). S. 4

Diese Ausführungen finden allerdings nur wenig Einzug in die Beschreibungen der Pflichtmodule bzw. der MINT-Themen. In den PPS wird in Zusammenhang mit der praktischen Umsetzung im Fachbereich Mathematik gendergerechter Unterricht angesprochen (für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht fehlt ein solches Angebot):

(...) erwerben Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und Diversität sowie zur gendergerechten und sprachbewussten Unterrichtsgestaltung. S. 54

4.1.5 Genderbewusste MINT-Vermittlung in der Elementarpädagogik

Bei der quantitativen Sichtung von Trefferlisten mit offenkundigem Gender-Bezug fällt auf, dass ebenso wie in den Curricula der Primarstufe, die häufigsten Treffer in der Kategorie *Wissen* und hier vor allem in der Subkategorie „Genderwissen“ auftreten. Wie bereits oben erwähnt, mag das an den Suchbegriffen liegen (vgl. Tabelle 1). In der Kategorie zu den *Werten* („Reflexion in Bezug auf Gesellschaft“ und „Genderkulturelles pädagogisches Handeln“) gibt es vereinzelte Treffer. Innerhalb der *Skills* gibt es vor allem Treffer in der Subkategorie „Pädagogisches Können“ und keine Treffer zu „Praktische Bezüge“. Ebenfalls keine Treffer fanden sich in *Haltungen*, also zu „Persönlichkeitswissen“ und „Konzepten“. (Abb. 3)

Beispiele aus den untersuchten Curricula der Elementarpädagogik

Zur Kategorie *Haltung* finden sich in den Curricula der Elementarpädagogik Ansätze, die sich gut eignen würden, um darauf aufbauend bzw. diese ergänzend einen Beitrag zur geschlechterbewussten MINT-Vermittlung zu leisten. Hier sind Themen zur Unterkategorie „Konzept“ angesprochen, die durch Bezüge zu „Selbstkonzept“ und „Selbstwirksamkeit“ ergänzt werden könnten, wie etwa das folgende Zitat aus dem Curriculum des Verbundes West zeigt:

Konzeptionen naturwissenschaftlich-technischer Bildung im Elementarbereich in Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen und Koedukation. S. 63

Allgemein lässt sich zusammenfassen, dass Treffer aus der Kategorie *Haltungen* in den Leitbildern vergleichsweise rar sind. Eine Verbindung zwischen den Textteilen ist selten erkennbar, manche Curricula weisen Treffer zu *Haltungen* nur im Leitbild und sonst nirgendwo auf, andere Curricula greifen *Haltungen* ausschließlich im Teil der Modulbeschreibungen auf.

In den Curricula zur Elementarpädagogik finden sich im „Pädagogischen Können“ als Unterkategorie zur Kategorie *Skills* viele Potentiale, die oft nur noch eine Spezifizierung bräuchten, um eine genderbewusste Vermittlung anzusprechen. Es folgt dazu ein Beispiel aus dem Curriculum von dem Verbund EVSO:

(...) Alltagshypothesen, subjektive Theorien und Wahrnehmungen zu hinterfragen, praktische Erfahrungen anhand einschlägiger wissenschaftlicher Erkenntnisse zu reflektieren, theoretische Texte zu erschließen, Forschungsergebnisse zu rezipieren, sich auf explorative Prozesse einzulassen und eine Balance zwischen kritischer Distanz und Handlungsfähigkeit zu halten. S. 7

und aus dem Verbund Nord-Ost:

(...) verfügen über entwicklungspsychologische Grundkenntnisse der Beziehungsgestaltung mit Kindern in einer multikulturellen, inklusiven Gesellschaft und stimmen ihre Beziehungsgestaltung geschlechtssensibel dahingehend ab. S. 67

Zum „Praktischen Bezug“ finden sich nur einige wenige ausbaufähige Texte, erwähnenswert ist hier ein Auszug aus dem Verbund West, denn eben diese Inhalte zielen auf eine geschlechtergerechte Vermittlung ab:

(...) erfassen die Alltagsvorstellungen von Kindern und knüpfen mit geeigneten Impulsen und Materialien daran an, die zum Aufbau von naturwissenschaftlichem und technischem Verständnis sowie zur Vertiefung bzw. Erweiterung von diesbezüglichen Kompetenzen bei Kindern beitragen. S. 63

Hinsichtlich der Kategorie *Werte* fällt allgemein auf, dass in den Leitbildern Inhalte zur „Reflexion in Bezug auf Gesellschaft“ angesprochen werden, aber selten im Kontext zu Gender und gar nicht zu MINT-Themen. Ebenso verhält es sich in den Modulbeschreibungen. Die folgenden Beispiele aus den Curricula des Verbundes West zeigen gehaltvolle Potentiale, um fehlende Bezüge zu MINT-Themen gut herzustellen:

(...) reflektieren ihren eigenen Umgang mit Dimensionen wie Kultur, Nation, Religion, Behinderung, Begabung, sexuelle Orientierung, Geschlecht etc. und sind in der Lage, eine diversitätsbewusste Haltung einzunehmen. S. 10

Ebenso wie diese Textpassage aus dem Verbund Mitte:

(...) kennen wesentliche Strukturierungsmerkmale von Sozialisationsprozessen (Gender, Schicht, Milieu, Kultur) und können diese in der pädagogischen Arbeit angemessen berücksichtigen. S. 92

Zur Unterkategorie „Genderkulturelles Pädagogisches Handeln“ in der Kategorie *Skills* lassen sich Potentiale finden. Es werden Themen zu Gender und MINT angesprochen, aber der konkrete Zusammenhang fehlt noch in den Texten, wie das folgende Beispiel aus dem Verbund West zeigt:

(...) sind fähig, sich kritisch mit der eigenen Biografie, mit dem Begriff des Fremden und des Eigenen auseinanderzusetzen und ihre eigene Haltung und Sprache zu reflektieren. S. 10

Oder ein Beispiel aus dem Verbund Mitte:

(...) vergleichen, analysieren und bewerten Materialien, Medien und Präventionsprogramme für Kinder und Eltern, die für Heterogenitätsdimensionen sensibilisieren und zur persönlichen Stärkung beitragen können. S. 104

Die Kategorie mit den meisten Treffern ist *Wissen*. Das lässt sich vor allem an den damit verbundenen Suchbegriffen Inklusion, Diversität, Heterogen ... und vergleichsweise wenig am Begriff Gender festmachen. Diversität wird zum Beispiel für barrierefreie Zugänge für körperlich Beeinträchtigte (Dimension „Ability/Disability“) ausformuliert, wie etwa die Textpassage aus dem Verbund Mitte zeigt. Auch andere Dimensionen, z. B. Gender, sollten explizit benannt werden, um wirksam zu werden.

Diversity Education fokussiert auf die Inklusion, also die Zugangsmöglichkeiten und die barrierefreie Partizipation aller an Bildungs- und Lernprozessen Beteiligten und versteht dabei die Vielfalt als menschliche Selbstverständlichkeit. S. 16

Zur Subkategorie „Genderhistorisches Wissen“ finden sich in den Curricula der Elementarstufe keine Anknüpfungspunkte.

4.2 Frage: MINT-Vermittlung in den Verbünden der Sekundarstufe AB

4.2.1 Innovative Ansätze der MINT-Vermittlung in der Sekundarstufe AB

Innovative Vermittlungsansätze unterstützen das selbstgesteuerte Lernen und sind in diesem Sinn ein wertvoller Beitrag zur genderneutralen Vermittlung von MINT-Inhalten (siehe Kapitel 1). Zu innovativen Ansätzen werden in den Bachelorcurricula der Sekundarstufe AB große Unterschiede zwischen den Verbünden beobachtet. In Summe finden sich im EVSO und Verbund Mitte mehr Nennungen als im Curriculum der Verbünde West und Nordost.

Im Fächervergleich bemüht man sich offenbar besonders in den Fächern Technisch-textiles Design und Physik, innovative Ansätze im Fach zu vermitteln. Chemie und Biologie liegen im Mittelfeld, während in den Modulbeschreibungen der Fachcurricula aus Mathematik und Informatik nur vereinzelt innovative Methoden erwähnt werden (Tabelle 5).

Darauf aufbauend weisen die Fachcurricula im Masterstudium relativ wenige zusätzliche Aspekte von innovativer MINT-Vermittlung auf (Tabelle 5). Generell wird vor allem in den einleitenden Kapiteln der Fachcurricula im Masterstudium weitgehend der Text aus den Bachelor-Curricula wiederholt.

Treffer im Kontext von innovativen Ansätzen in MINT-Fächern aus den Modulbeschreibungen waren beispielsweise im Curriculum des EVSO „*fächerübergreifender Unterricht (...)* Unterrichtsbeobachtung und Feedback, Portfolio, Lerntagebuch; (...) kooperatives Lernen; Reflexion bzw. Videoreflexion von Lehr- und Lernprozessen, Moderation von Feedbackrunden“ im Fach Biologie zu finden (S. 66), oder auch „*fächerübergreifend, projektorientiert und forschungsorientiert*“ in Chemie (S. 128) sowie „*forschendes Lernen*“ in beiden Fächern. Eine Steigerung der Ansätze im Masterstudium ist im EVSO im Fach Physik erkennbar, basierend auf Treffern

wie „fächerübergreifende oder projektbezogene Lernumgebungen“ und „Modelle und Charakteristika forschend entdeckenden Lernens sowie die Befundlage zur Lernwirksamkeit von forschendem Lernen“ (S. 240).

Auch im Verbund Mitte finden sich zahlreiche Hinweise für innovative Ansätze (Tabelle 5), beispielsweise in Chemie „können Experimente in Unterrichtssequenzen einbauen und (...) besitzen aufgrund der durchgeführten Videoanalysen Grundkenntnisse in der Aktionsforschung“ (S. 111), in Physik „können Unterrichtsmedien und -technologien situations- und adressatinnen- und adressatengerecht im Physikunterricht einsetzen und deren Einsatz kritisch abwägen und evaluieren (z. B. Wechselwirkungen zwischen den gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen und physikalischem Fach- und Methodenwissen)“ (S. 458), oder beispielsweise in Technisch-textiles Design „zeitgemäße und innovative Unterrichtsinhalte planen, sie nutzen dabei neueste Erkenntnisse der Fachwissenschaft und Technologie unter Beachtung von Gendersensibilität“ (S. 512).

Tabelle 5: Anzahl der Treffer in MAXQDA-Analysen, die Textteile zu innovativen Methoden in den Fachcurricula der MINT-Fächer (Sekundarstufe) enthalten

Bachelorstudium	MA	IN	TTD	CH	PH	BU
Verbund	Treffer je Fachcurriculum (Einleitende Textteile, zB fachspezifische Kompetenzen)					
EVSO	1	1	1	2	6	3
Mitte	2	2	4	2	5	2
Nordost	1	1	0	1	1	1
West	0	1	3	1	0	1
Median	1	1	2	1,5	3	1,5
Masterstudium*	MA	IN	TTD	CH	PH	BU
Verbund	Treffer je Fachcurriculum (Einleitende Textteile, zB fachspezifische Kompetenzen)					
EVSO	0	1	0	0	2	0
Mitte	1	0	4	1	1	0
Nordost	0	0	0	0	0	0
West	0	0	2	1	0	1
Median	0	0	1	0,5	0,5	0

* Textteile, die sich aus dem Bachelor wiederholen, wurden hier nicht noch einmal gezählt.

4.2.2 Genderbewusste MINT-Vermittlung in der Sekundarstufe AB

In den Curricula der Sekundarstufe AB wurden wieder mehrheitlich Treffer mit direktem Genderbezug innerhalb der Kategorie Wissen beobachtet, welche, wie in der Primarstufe, ausschließlich der Subkategorie „Genderwissen“ zuzuordnen sind. „Genderhistorisches Wissen“ erzielt auch in der Sekundarstufe keine Treffer. Insgesamt wurden in der Sekundarstufe AB Anteile aus allen vier Kategorien beobachtet, auch wenn diese sehr unterschiedlich auf die drei untersuchten Textteile der Curricula verteilt sind.

In den Allgemeinen Teilen (Textteile A) der Sekundarstufencurricula AB überwiegen sowohl im Bachelor (90%), als auch im Master (80%) Treffer zu den Kategorien *Wissen* und *Werte* (Abb. 3). Die restlichen Anteile sind der Kategorie *Skills* zuzuordnen, wobei diese Treffer ausschließlich zur Subkategorie „Pädagogisches Können“ zählen, es gibt keine Treffer im Kontext von Gender zur Subkategorie „Praktischer Bezug“.

In den einleitenden Kapiteln zu den einzelnen Fachcurricula für MINT-Fächer (Textteile B) ergab sich für die Sekundarstufencurricula AB ein sehr ausgewogenes Muster mit nahezu gleichen Anteilen der Treffer mit Genderbezug aus jeder Kategorie (Abb. 4).

Dieses Bild ist allerdings in den Modulbeschreibungen der MINT-Fächer (Textteile C) nicht fortgeführt. In den Modulbeschreibungen sind die Treffer im Kontext von Gender wieder zum Großteil „Genderwissen“. Die verbliebenen Anteile beziehen sich auf „Reflexion in Bezug auf Gesellschaft“ und „Genderkulturelles pädagogisches Handeln“ (Kategorie *Werte*) und sehr kleine Anteile der Treffer konnten der Kategorie *Haltungen* zugeordnet werden (z. B. 4% „Persönlichkeitswissen“ Abb. 5).

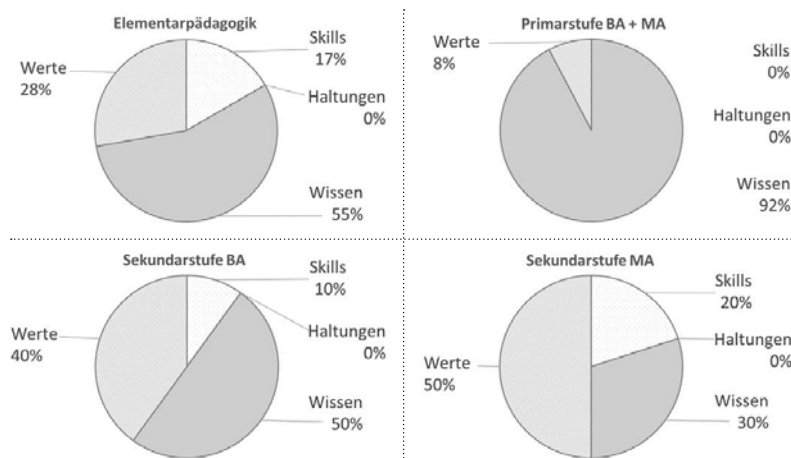


Abbildung 3: Anteile der MAXQDA-Treffer zu genderbewusster MINT-Vermittlung innerhalb der Kategorien *Skills*, *Haltungen*, *Wissen* und *Werte* in den „Allgemeinen Teilen“ der Curricula aller Ausbildungsstufen (Paket A)

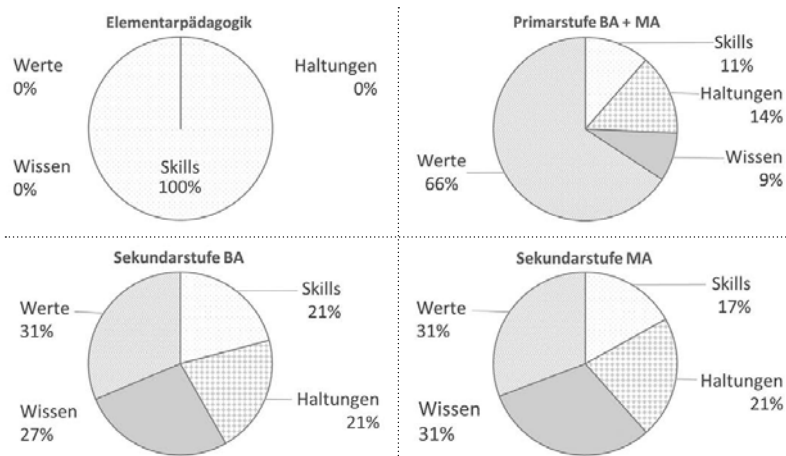


Abbildung 4: Anteile der MAXQDA-Treffer zu genderbewusster MINT-Vermittlung innerhalb der Kategorien Skills, Haltungen, Wissen und Werte in den einleitenden Kapiteln der MINT-Fächer („fachspezifische Kompetenzen“) der Curricula aller Ausbildungsstufen (Paket B). Anmerkung: Für die Primarstufe wurden diese Anteile nur für drei Curricula codiert, in welchen diese Textteile eindeutig erkennbar waren (KPH Wien/Krems, PH OÖ und PHDL).

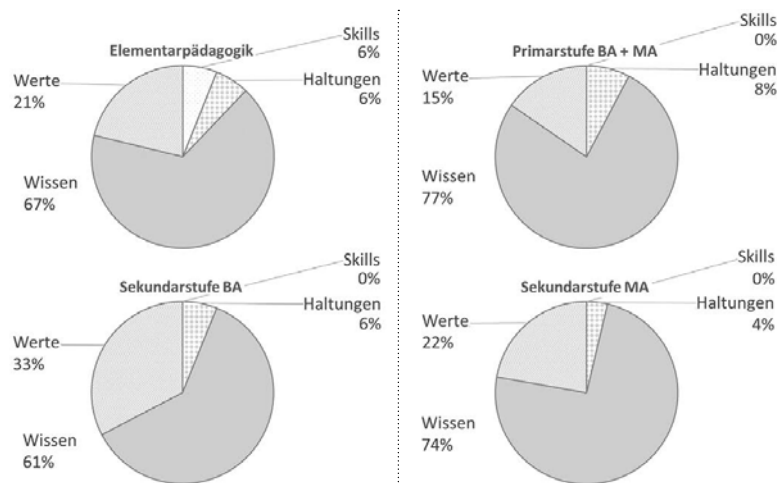


Abbildung 5: Anteile der MAXQDA-Treffer zu genderbewusster MINT-Vermittlung innerhalb der Kategorien Skills, Haltungen, Wissen und Werte in den Modulbeschreibungen der MINT-Fächer der Curricula aller Ausbildungsstufen (Paket C)

Beispiele aus den untersuchten Curricula der Sekundarstufe

Den größten Teil der Inhalte macht auch hier wieder die Kategorie *Wissen* aus und zwar ausschließlich der Subkategorie „Genderwissen“. Hinsichtlich der Kategorie *Werte* gibt es etwa gleich viele Treffer zu „Reflexion in Bezug auf Gesellschaft“ und zu „Pädagogischem Handeln“. Im Folgenden wird detaillierter auf Beispiele aus den einzelnen Verbänden eingegangen.

Verbund NO – Bachelorstudium

Die folgenden Hinweise ermöglichen Mädchenförderung durch Alltagsbezug. Wesentlich für das tatsächliche Wirksamwerden ist allerdings, dass hier nicht wieder Geschlechterstereotype bedient werden (z. B. die Alltagswelt in Mädchen- und Bubenwelt aufzuteilen):

Die Absolventinnen und Absolventen können die Vielfalt der Lernenden für ihre Tätigkeit produktiv nutzen, z. B. in Bezug auf Migrationshintergrund, sprachliche Bildung (Mehrsprachigkeit, Deutsch als Bildungssprache, Deutsch als Zweitsprache), Genderaspekte, besondere Bedarfe, (...) S. 3

Sie verfügen über die Kompetenz altersgerechte Lern- und Lehrvoraussetzungen zu schaffen und fachspezifische Inhalte im Kontext der Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler zu vermitteln und berücksichtigen unterschiedliche Lernvoraussetzungen in heterogenen Klassen bei der Planung von Unterricht. (BA Biologie, S. 1)

Zusätzlich werden Themen aus den Bereichen Lebensmittelchemie, Umweltchemie, Toxikologie und Chemische Technologie behandelt, um die theoretischen Grundlagen mit schulrelevanten Kontexten zu verknüpfen und eine Einbettung auch in fachübergreifende Alltagsbezüge an ausgewählten Beispielen zu gewährleisten. (BA Chemie S. 1)

Mathematik als spezielle Denktechnologie und Teil der menschlichen Kultur soll den Studierenden in diesem Zusammenhang nahegebracht werden. (BA Mathematik S. 1)

Verbund NO – Masterstudium

Derselbe Absatz wie im allgemeinen Teil des Curriculums zum Bachelorstudium wird auch hier genannt und es gibt keinerlei weitere Treffer zu Begriffen aus dem Analyseraster für Genderkompetenzen in MINT-Fächern.

Verbund Mitte – Bachelorstudium

Das folgende Textbeispiel bietet sich an, das „Pädagogische Können“ und die „Reflexion in Bezug auf Gesellschaft“ mit genderbewussten Inhalten zu ergänzen:

(...) professionsbezogene Einstellungen (Beliefs) und Haltungen hinterfragen und entwickeln diese durch Auseinandersetzung mit Inhalten und forschendes Lernen kontinuierlich weiter (...) S. 4

Bei der Bezugnahme zur Kategorie *Haltungen* wäre der folgende Text gut zu ergänzen mit „in Bezug auf Geschlechterrollen“ – dies würde eine Gelegenheit darstellen um „Geschlechtervielfalt“ anzusprechen:

Unterricht unter Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler (z. B. Herkunft, Leistungsstand, Geschlecht, Interessen) und der gesellschaftlichen Herausforderungen in Bezug auf Interkulturalität und Inklusion unter Anleitung planen und durchführen, reflektieren und evaluieren (...) S. 5

Auch die folgende Textpassage eignet sich gut, um mit der Reflexion zur Entwicklung der eigenen Geschlechterrolle ergänzt zu werden:

(...) ihre eigene Schulbiographie reflektieren und ihre (Weiter-)Entwicklung zur Lehrperson bewusst gestalten. S. 5

Das Genderwissen wird im breiten Verständnis von Inklusion, als eines von mehreren angeführt, und findet eine spezifische Erwähnung:

(...) die theoretischen Grundlagen und methodischen Konzepte der Gender Studies und deren Relevanz für die Fächer erkennen und schulische Interaktionsprozesse gendersensibel gestalten (...) S. 6

Hervorzuheben ist die Anführung von Gender als Querschnittskompetenz „Diversität und Gender“, weil es dadurch nicht als ein Diversitätsaspekt von vielen erwähnt wird.

Die bisher zitierten Beispiele sind der Präambel entnommen, die für alle Fächer im Verbund Mitte gilt. Die folgenden Beispiele zeigen, wie dieses Bekenntnis aus dem Leitbild in den Modulbeschreibungen der MINT-Fächer aufgegriffen wird.

Innovative Ansätze im MINT Bereich sind selten mit einem genderbewussten Blick verbunden, obwohl sich der Text oft für eine Ergänzung ideal eignen würde:

(...) und ermöglichen ein naturwissenschaftliches Verständnis und naturwissenschaftliche Zugänge zum im Alltag Erlebten. S. 106

Beispielsweise sind innovative Ansätze im MINT-Bereich in Physik und Chemie mit Genderaspekten verbunden:

Die Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums Lehramt Unterrichtsfach Chemie erlernen Chemie-Unterricht interessant, altersadäquat, nachhaltig und geschlechtersensibel zu gestalten. S. 100

Vertiefungsmöglichkeiten in den Fachwissenschaften und der Fachdidaktik in den Bereichen Diversität, Inklusion, Queer Studies und Intersektionalität schaffen neue Synergien und Entwicklungspotenziale für die eigenständige Konzeption und Ausführung gestalterisch-künstlerischer, textiler und technischer Werke, befähigen zum konzeptuellen, experimentellen Arbeiten und zur Anregung sowie Begleitung fachspezifischer und interdisziplinärer Lehr- und Lernprozesse. S. 114

(...) können die theoretischen Grundlagen und methodischen Konzepte der Gender Studies und deren Relevanz für das Fach Informatik erkennen und schulische Interaktionsprozesse gendersensibel gestalten (...). S. 264

(...) Physik-Unterricht interessant, altersadäquat und geschlechtersensibel zu gestalten und physikalische Inhalte und Fertigkeiten vom fachwissenschaftlichen auf das schulische Niveau zu transformieren. S. 449

Verbund Mitte – Masterstudium

Auf die Kategorie *Wissen* wird in Theorie und Praxis Bezug genommen. Allerdings ist die identische Formulierung auch in der Präambel des Bachelorstudiums zu finden (siehe oben):

(...) die theoretischen Grundlagen und methodischen Konzepte der Gender Studies und deren Relevanz für die Fächer fokussiert mit konkreten schulischen Interaktionsprozessen in Beziehung setzen und praktische Fragen im Kontext der theoretischen „Brillen“ weiterentwickelt. S. 15

Geschlechterbewusste Aspekte finden sich in Chemie und Physik:

Die Absolventinnen und Absolventen sind sich der Gefahr stereotyper Zuschreibungen bewusst und können damit reflektiert umgehen. S. 44

(...) erkennen die Relevanz der theoretischen Grundlagen und methodischen Konzepte von Diversität, Inklusion und Gender Studies und richten schulische Interaktionsprozesse danach aus, hinterfragen kritisch die Vor- und Nachteile sowie die Herausforderungen neuer Technologien und deren Bedeutung für Individuen, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur (...). S. 110

Verbund Süd – Bachelorstudium

Gender wird hier eher als eine von mehreren Diversitätsdimensionen erwähnt – was bedeutet, dass Gender „mitgemeint“ ist, aber nicht spezifisch angesprochen wird. Es ist zu befürchten, dass es damit in der Praxis der Lehre untergeht:

Sie berücksichtigen die Diversität der Lernenden (Begabungen, Behinderungen, Gender, Interkulturalität, Leistungsdifferenzen etc.), differenzieren

die Gestaltung ihres Unterrichts und berücksichtigen fächerübergreifende Aspekte. (...) S. 7

In Biologie wird Gender explizit neben bzw. zusätzlich zu Diversität erwähnt:

Wesentliche Bestandteile der Ausbildung sind ein durchgehender schulpraktischer Bezug sowie die Bereiche Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, Nachhaltigkeit, Diversität und Gender. S. 585

Hinsichtlich innovativer Methoden finden sich wenige Bezüge zu MINT und geschlechterbewusster Unterrichtsgestaltung. Die folgenden Textpassagen zeigen gute Potentiale für solche Ergänzungen auf:

(...) sind in der Lage, fächerübergreifenden Unterricht zu gestalten (...) S. 51

(...) können ein umfassendes Methodenrepertoire für schüleraktivierende Unterrichtsmethoden zur Förderung und Verbesserung der Teamarbeit anwenden und schaffen eine angenehme, den Lernprozess fördernde Unterrichtsatmosphäre. S. 52

(...) sind in der Lage, eine Beziehung zwischen der Informatik und den Alltagserfahrungen der Lernenden (eventuell informellen Lernwelten der SchülerInnen) herzustellen. S. 292

(...) können anhand des Modells der didaktischen Rekonstruktion (fachliche Klärung, Berücksichtigung von Schülervorstellungen, typischen Lernhindernissen und interessensfördernden Alltagskontexten) lernförderliche Unterrichtssequenzen konzipieren und umsetzen(...). S. 502

Empfehlenswert ist auch, dass in dieser Passage des Physik-Curriculums „Gender“ explizit ergänzt wird, denn die Erwähnung von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen deutet dies bereits sehr gut an:

Die Entwicklung einer inklusiven Grundhaltung mit der Intention, die Bedeutung von Differenzen in Lernprozessen in Hinblick auf die Lehrenden, Lernenden und die institutionelle Organisation des Lernens mit der Perspektive, die damit verbundenen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu erkennen und zu verändern, wird als Querschnittsaufgabe aller Lehrenden gesehen. S. 504

EVSO – Masterstudium

Der folgende Absatz könnte mit Inhalten aus der Subkategorie „Konzepte“ ergänzt werden, indem ein Bezug zu Stereotypen, Selbstwirksamkeit und Attribuierungen hergestellt wird:

Sie verstehen Handeln im Unterricht als eine selbstreflektierte, prozess- und zielorientierte Tätigkeit auf dem Weg zu reflektierenden PraktikerInnen. Sie verfolgen verantwortungsbewusst ihre professionelle Weiterentwicklung. S. 7

Allgemein wurden auch hier sehr viele Textpassagen aus dem Bachelorstudium übernommen.

Verbund West – Bachelorstudium

Der folgende Absatz birgt Potential, wenn die „Sozialen Beziehungen“ ergänzt würden durch „Umgang mit Geschlechtervielfalt“:

Die Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums verfügen über theoretisches und praktisches Wissen zur Gestaltung von sozialen Beziehungen und kooperativen Arbeitsformen. S. 2

Auch hier könnte eine geschlechterspezifische Perspektive, z. B. zum Rollenverständnis, ergänzt werden:

Die Absolventinnen und Absolventen haben die Bereitschaft entwickelt, ihr Rollenverständnis, ihre Lernbiografie und ihre Persönlichkeitsentwicklung zu reflektieren. S. 2

Folgende Passagen mit MINT-Bezug würden sich gut eignen für eine Ergänzung hinsichtlich genderbewusster Vermittlung:

(...) planen und führen fachspezifische und fächerübergreifende Unterrichtsprojekte durch. Sie können den praktischen Einsatz der Informatik in Beruf und Alltag vermitteln. S. 11

In den folgenden Textbeispielen aus den MINT-Fächern (Biologie, Chemie und Technisch und Textiles Design) wird ein gelungener Bezug zu Gender hergestellt:

Sie haben grundlegendes Wissen über fachdidaktische Theorien und Modelle des Biologieunterrichts sowie eine geschlechtertheoretisch fundierte Genderkompetenz erworben, können dies lernwirksam im Unterricht einsetzen und ihr eigenes Tun entsprechend kritisch hinterfragen und evaluieren. S. 4

(...) die Fertigkeit, Unterrichtsmethoden und Medien basierend auf Erkenntnissen der aktuellen fachdidaktischen Forschung sowie einer geschlechtertheoretisch fundierten Genderkompetenz auszuwählen, zu erproben, zu bewerten und zur Realisierung von fachlichen Zielen einzusetzen. S. 64

Vertiefungsmöglichkeiten in den Fachwissenschaften und der Fachdidaktik in den Bereichen Diversität, Inklusion, Gender, Queer Studies und Intersektionalität schaffen neue Synergien und Entwicklungspotenziale für die

eigenständige Konzeption und Ausführung gestalterisch-künstlerischer, textiler und technischer Werke, befähigen zum konzeptuellen, experimentellen Arbeiten und zur Anregung sowie Begleitung fachspezifischer und interdisziplinärer Lehr- und Lernprozesse. S. 266

Verbund West Masterstudium

In Biologie und Chemie sind auch hier genderrelevante Bezüge zu finden:

Dies erfolgt anhand ausgewählter Themen und Problemstellungen in den einzelnen Teildisziplinen der Biologie, in fachdidaktischen Forschungsschwerpunkten, in den Wahlfächern und unter Berücksichtigung geschlechtstheoretisch fundierter Genderkompetenzen. S. 64

Absolventinnen und Absolventen sind mit der aktuellen Forschungsliteratur aus der Didaktik der Chemie vertraut und können unter Berücksichtigung von Gender- und Diversitätsaspekten Fachwissen situations- und adressatengerecht kommunizieren. S. 125

4.2.3 Berufsorientierung im MINT-Bereich der Sekundarstufe AB

Die Berufsorientierung findet sich sehr selten in den Curricula zu MINT-Fächern der Sekundarstufe AB und dann meistens in den Modultiteln oder in einem allgemeinen Kontext (Inklusion, Lehrerpersönlichkeitsbildung). In Zusammenhang mit dem MINT-Bereich wird Berufsorientierung nur in zwei Fällen erwähnt, nämlich im Bachelorstudium in Biologie und in Technische und Textile Gestaltung im Verbund EVSO. In den Masterstudien gibt es keinen Treffer.

(...) können SchülerInnen aufgrund praktischer Erfahrungen beim Arbeiten mit verschiedenen Materialien und im Hinblick auf Berufsorientierung unterstützen (...). S. 585

4.3 Interviews mit Expert*innen aus der MINT-Lehre¹

Die Interviews sollten Aufschluss darüber geben, wie Lehrende der Lehramtsausbildungen ihren Auftrag zu genderbewusster Lehre verstehen und konkretisieren.

Es werden zunächst die Ergebnisse dargestellt, die deduktiv nach den Kategorien des vom Team erstellten Modells kodiert wurden, danach zur Frage 3 (Woher die Expertise?) Ergebnisse nach induktiv gefundenen Kategorien (Expertise aufgrund von Ausbildung/Fortbildung, Literatur/eigenen Forschungsprojekten, eigenen Erfahrungen in Unterricht/Lehre und Motivation wegen des „Zeitgeistes“).

¹ Die Ergebnisse werden hier aus Platzgründen ohne O-Ton Zitate dargestellt, eine umfangreichere Darstellung findet sich als Extradokument unter <https://www.qsr.or.at/?content/der-qsr/evaluierungen/mint-und-maedchenfoerderung-2022>

4.3.1 Kategorie Wissen

Zur **Subkategorie „Genderwissen“** konnten 12 Textstellen aus fünf Interviews kodiert werden. Hier wurden Textstellen zu Begriffen wie Diversität, Heterogenität, Mädchenförderung, Gleichstellung oder Ungleichheit zugeordnet. Beispielhaft werden Ergebnisse angeführt: Eine Person aus der Sekundarschulpädagogik hat selber Studien u. a. zu Interessen von Schüler*innen durchgeführt, wonach das Interesse von Mädchen stärker durch Beispiele aus Natur und Gesundheit angesprochen würde. Er*sie weist aber darauf hin, dass der größte Prädiktor für Interesse das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit sei (hier müsse man insbesondere bei den Mädchen fördern), und dass das Interesse Berufswünsche generiere und daher bereits früh einer geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibung entgegengewirkt werden solle. In der Volksschule sei das Interesse noch relativ gleich verteilt, während im Laufe der Schulzeit der Gap zwischen speziellen Mädchen- und Bubeninteressen immer weiter auseinanderklaffe. Eine weitere Person verweist auf eine Interessenstudie und führt das Beispiel „Pumpe“ an, das für Buben eher als Maschinenteil, für Mädchen eher als Teil des Körpers am Beispiel des Herzens interessant erscheinen würde. Ein*e Lehrende*r der Primarschulausbildung kennt solche Studien, er*sie findet diese Ergebnisse jedoch für seine*ihre Arbeit nicht relevant, da diese Trends gesellschaftlich bedingt seien und verändert werden könnten.

Zur **Subkategorie „Genderhistorisches Wissen“** konnten acht Textstellen aus drei Interviews kodiert werden. Begriffe dazu waren u. a. historische Aspekte, Wissenschaftsgeschichte, fachkulturelle Reflexion oder Her Story. Hier wird Wahlfreiheit bezüglich technischem und textilem Werken angeführt, die nur auf dem Papier bestehe, es wird konstatiert, dass in neueren Büchern bereits eine neutralere Position bezüglich Geschlechterrollen dargestellt werde und dass Wissenschaftsverständnis nicht in Stein gemeißelt sei und sich weiterentwickeln lasse.

4.3.2 Kategorie Haltungen

Zur **Subkategorie „Persönlichkeitswissen“** konnten nur vier relevante Textstellen aus zwei Interviews identifiziert werden. Dieser Subkategorie wurden Aussagen zugeordnet, die mit eigenen Erfahrungen und Reflexionen dazu zu tun haben. Eine Person aus der Primarschullehrpersonen ausbildung spricht das Thema Gender beinahe in jeder Lehrveranstaltung an, da es ihr persönlich sehr wichtig ist und sie sich im Verlaufe ihres Lebens sehr viel damit auseinandergesetzt hat (inklusive bitterer Erfahrungen in der „Männerdomäne“). Eine Person aus der Sekundarstufenpädagogik AB bedauert, dass das Fach Physik auf der Beliebtheitsskala so weit unten rangiert, daher hat er*sie sich entschlossen von der „normalen“ Physik in die Physikdidaktik zu wechseln.

In der **Subkategorie „Konzepte“** hingegen waren 39 Textstellen aus 14 Interviews zuordenbar. Hier wurden Aussagen zugeordnet, die hauptsächlich geschlechtsspe-

zifische Attribuierungen, Geschlechterrollenbilder, aber auch das Hinterfragen von Stereotypen ansprechen. Fünf Textstellen beschreiben Konzepte, die darauf verweisen, dass Geschlechterklischees vermieden werden sollen. Mehrere Interviewte sagen aus, dass sie zwar nicht abstreiten, dass es Geschlechterunterschiede bezüglich des Interesses für MINT Fächer gebe, aber sie wollen diese nicht ins Zentrum rücken, sie möchten keine Stereotypen bedienen und z. B. „Robotik für Mädchen“ anbieten, da dies wiederum typisieren würde. Sehr wichtig sei, diese neutrale Haltung bereits in der Lehrer*innenbildung zu berücksichtigen. Gleich viele andere Interviewte vertreten jedoch die Ansicht, dass Buben und Mädchen, Frauen und Männer unterschiedlich angesprochen werden müssten, da sie ein unterschiedlicher Kontext von Themen unterschiedlich motivieren würde, dass Buben technische Kontexte und Mädchen Themen im Kontext von Körper und Gesundheit eher interessieren würde, oder die Themen für die Mädchen „in eine kleine Geschichte zu verpacken“, während sie für die Buben „trocken angeboten“ würden. Bei der Beurteilung von mündlichen Äußerungen müsse man Geschlechterunterschiede berücksichtigen, denn Burschen oder Männer würden sich eher selbstbewusst präsentieren, während Mädchen oder Frauen von der Selbsteinschätzung eher defensiv seien. Eine Person, die technisches Werken unterrichtet, berichtet aus ihrer Erfahrung, dass in gemischten Teams Männer in die Macherrolle fallen und die Frau in die Handlangerinnenrolle und sie daher auf geschlechtshomogene Teams achte oder andernfalls diese Beobachtungen zum Thema mache. Einige Interviewte sprechen auch an, dass diese Unterschiede gesellschaftlich bedingt und auch vom Elternhaus beeinflusst sind. Zwei Interviewte führen biologische Gründe an für Unterschiede im Interesse: Eine Person führt aus, dass es unterschiedliche Formen des Denkens gebe, eine weibliche, die mehr mit Empathie verbunden sei und eine männliche, bei der es mehr um Aktion und Aktionismus gehe, wobei diese Typen nicht unbedingt mit dem tatsächlichen Geschlecht zu tun haben müssten, eine andere, dass Gender in der Biologie weiter gedacht werde und eine „gefühlte Persönlichkeit“ anspreche. Für eine weitere Person heißt genderbewusste Vermittlung, dass man mit Mädchen anders umgehen müsse als mit Buben, weil diese auf Schimpfen viel sensibler als Burschen reagieren würden und man daher mit ihnen Einzelgespräche führen solle.

4.3.3 Kategorie Werte

Zur Subkategorie „**Reflexion in Bezug auf Gesellschaft**“ wurden 12 Textstellen aus insgesamt sechs Interviews kodiert. Hier geht es v. a. um Erwartungen, Kultur, Sozialisation, Normen und diese kritisch zu reflektieren. Es gibt hier Aussagen insbesondere zur Sozialisation durch die Gesellschaft hin zu traditionellen Rollenbildern, die auch die Studierenden selbst bereits geprägt haben. Eingreifen zu diesem Zeitpunkt sei gar nicht mehr so leicht, weil diese Rollenbilder bereits sehr

früh verfestigt werden. Er*sie sieht aber doch auch eine Entwicklung in eine positive Richtung, dass sich nämlich Mädchen vermehrt für technische Dinge interessieren und sich nicht mehr durch Mitschüler*innen oder Kolleg*innen hemmen lassen würden, was oft der Grund für (unterdrücktes bzw.) geringes Interesse sei. Der MINT Bereich sei in Forschung und Wissenschaft sehr männerdominiert, was sich aber nicht in der Anzahl der Lehramtsstudierenden widerspiegle, man müsse überlegen, wie man den Lehrer*innenberuf auch für Männer attraktiver mache, meint ein*e andere*r. Eine weitere Person konstatiert, dass Frauen umweltbewusster als Männer seien und dass man sich die Gründe dafür anschauen müsse, während eine weitere Person überlegt, ob die Aktion des Girls' days nicht Rollenzuschreibungen erst recht verfestigen würde.

Zur **Subkategorie „genderpädagogisches Handeln“** gibt es mehr Treffer: 21 Aussagen in zehn Interviews. Hier werden v. a. Aussagen zur genderbewussten Verwendung von Sprache und Bildern gezählt. Hier gibt es viele Äußerungen, die betonen, wie wichtig der genderbewusste Gebrauch der Sprache sei. Weiters betonen viele Interviewte, dass sie sehr darauf achten würden keine Bilder in Folien, Lehrbüchern oder Materialien zu verwenden, die Geschlechterklischees bedienen oder wenn solche Bilder vorkommen, auf diese Problematik explizit aufmerksam zu machen. Meist bedauern die Interviewten, dass in Schulbüchern wenig weibliche Forscherinnen präsentiert würden oder dass sogar in Beispielen, die als positiv gelten sollten, der Bub mit der Forscherbrille und die Mädchen im Hintergrund seien. Auch die Aufgaben in den Schulbüchern tradierten diese traditionellen Rollenaufteilungen. Einige Personen betonen, dass sie nicht nur selber auf gendergerechte Sprache achten, sondern dies auch von den Studierenden einfordern und dies auch als Beurteilungskriterium angeben. Eine Person berichtet auch, dass sie Kolleg*innen zu überzeugen versuche, wenn diese klagen, dass sie eine solche zu sehr anstrengen und sie die Ausdrucksform nicht so wichtig finden würden. Im Gegensatz dazu gibt eine interviewte Person an, dass sie im gesprochenen Wort nicht gendern würde, da dies den Redefluss unterbreche und es habe noch nie jemand daran Anstoß genommen.

4.3.4 Kategorie *Skills*

Zur Subkategorie **„Pädagogisches Können“** finden sich die allermeisten Aussagen in den Interviews, nämlich 44 in 14 Interviews. Dies ist nicht verwunderlich, da sich eine Interviewfrage auf Konkretisierung und die Beispiele ihrer genderbewussten Lehre bezog. Vorwiegend wurden Beispiele innovativer Lernformen und zur Leistungsbeurteilung gebracht. Einige Personen wollen die MINT-Themen spannend aufbereiten, jedoch genderneutral, unabhängig davon, ob Mädchen oder Bub, sehr niederschwellig, egal, ob die Menschen bereits Vorwissen mitbringen oder nicht, handlungsorientiert, Dinge selber entdecken lassen, Exkursionen zu außerschulischen Einrichtungen machen, über lustvolle Aufgaben Freude an technischen Dingen entwickeln lassen,

Teamaufgaben stellen, sie nicht bezüglich der Aufgaben ängstigen, sondern Scheitern zulassen um daran zu lernen, und vor allem die Begeisterung, die sie selber für die Naturwissenschaften haben, zu vermitteln und von den Themen her grundsätzlich zu faszinieren. Bezüglich Aufgabenstellungen erläutert eine Person, dass sie sich bemühe einen genderfreien Raum zu schaffen (hat dazu eine Fortbildung gemacht), indem man anwendungsorientierte Aufgaben nicht nach Genderstereotypen formuliert (z. B. Fußball bzw. Pferde), sondern über Themen, die möglichst für Buben wie für Mädchen von Interesse sind (z. B. Taschengeld). Eine andere Person spricht von einer Grundhaltung, die dahinterstecke, dass alle motiviert werden sollten, nicht unterschiedlich nach Geschlechtern. Eine andere Person setzt unterschiedliche Sozialformen ein, z. B. Teamarbeiten, und andererseits wettbewerbsorientierte Formen, wenn unterschiedliche Settings gewünscht werden. Zwei Personen weisen darauf hin, dass es wichtig sei, Frauen und Männer in MINT-Lehrveranstaltungen gleichermaßen zu beachten, also nicht hier Frauen besonders hervorzuheben, oder andererseits sich vorwiegend Männern als vermeintlich Interessierten zuzuwenden. Eine Person möchte das Thema an der Institution sichtbar machen, indem sie Artikel und Zeitschriften sammelt, die sich mit Genderthemen befassen und diese an der PH-Pinnwand oder in den Arbeitsräumen aufhängt, sie kauft auch immer wieder einmal eine ORF Dokumentation, um sie den Studierenden in der LV anbieten zu können. Bezüglich Beurteilung legt eine Person Wert darauf, bei der Notengebung positive Attribuierung zu ermöglichen, also konkrete Hilfestellung zu geben, die positiven Leistungen nicht auf äußere Faktoren zu schieben, sondern der eigenen Leistungsfähigkeit zuzuschreiben, eine andere meint, dass es wesentlich sei, bei der Beurteilung von mündlichen Äußerungen sich nicht davon blenden zu lassen, wenn Burschen selbstbewusster und selbstsicherer auftreten.

Zur Subkategorie „**praktischer Bezug**“ konnten 17 Aussagen in sechs Interviews gefunden werden. In dieser Subkategorie wurden die Begriffe „Role-models“ und „Alltag“ kodiert. Eine Person spricht an, dass sie versucht, nicht darauf zu verweisen, dass es hier um Technik gehe, sondern um Alltag, eine andere legt Wert darauf, auf die Interessenslagen von Studierenden einzugehen und Aufgabenstellungen zu finden, die deren Lebensrealität und Lebensumfeld entsprechen. Eine Person führt zusammen mit anderen Organisation, u. a. der Wirtschaft, ein Forschungsprojekt durch, wo Role-models im MINT-Bereich geschaffen werden sollen, eine andere sagt, es sei wichtig, dass an der PH Frauen in Fächern wie Physik und Chemie lehren, um zu zeigen, dies sei nicht nur Männerdomäne, und so als Role-model zu fungieren, eine andere spricht dies in der Lehre direkt an und macht die weiblichen Studierenden darauf aufmerksam, wie wichtig ihre Rolle als Role-model sei.

4.3.5 Aneignung von Expertise

Die dritte Frage bezog sich darauf, wie die Lehrenden sich die Expertise für ihren genderbewussten Unterricht angeeignet haben.

Dies passierte in den wenigsten Fällen in der **Ausbildung**. Nur zwei Personen erinnern sich an Lehrveranstaltungen, in welchen sie selbst auf dieses Thema aufmerksam gemacht wurden, eine andere meint, sie hätte viele offene Lehr-Lernformate erlebt, die ihr jetzt nutzen. Fünf Lehrende sagen, in ihrer Studienzeit sei das definitiv noch kein Thema gewesen. Allerdings haben einige wenige Personen Fortbildungen zu diesem Thema gemacht oder angegeben, dass Gender u. a. Thema in anderen Fortbildungen gewesen sei.

Viele haben ihr Wissen zu genderbewusstem Unterricht durch **Literatur und/oder eigene Forschungsprojekte** erlangt oder erweitert. Einerseits werden einige Male Interessensstudien zu MINT erwähnt, andererseits allgemein Literatur zur Genderfrage, zu Frauen und Technik oder zu Wissenschaftsverständnis. Eine befragte Person erwähnt allerdings, dass mehr noch als das Literaturstudium, die Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen sein* ihr Verständnis des Genderthemas beeinflusst haben. Sechs Personen erwähnen explizit, dass sie zu Genderthemen geforscht haben und dass dies ihr Verständnis vertieft habe.

Zehn Befragte verweisen auf **eigene Erfahrungen mit Unterricht bzw. Lehre**, die sie auf ihrem Weg zu genderbewusstem Unterricht beeinflusst haben. Eine Person hat am Projekt MUT (Mädchen und Technik) teilgenommen und auch in der Praxis erlebt, dass Männer und Frauen im Technikunterricht sehr unterschiedlich agieren. Eine andere Person hat durch das Unterrichten Erfahrungen gemacht, wo die Hürden für Schülerinnen und Schüler sind und was andererseits zur Motivation beiträgt, dass sie sich mit MINT-Fragestellungen auseinandersetzen wollen. Mehrere Befragte haben Erfahrungen mit unterschiedlichen Methoden gemacht, die zu einem besseren Verständnis oder mehr Interesse für MINT-Themen beitragen.

Einige Personen verweisen darauf, dass es einfach **Zeitgeist** sei, dass Genderthemen eine größere Rolle spielen, entweder bedauernd „man muss halt irgendwie, soll irgendwie...“ und es kämen immer wieder „solche Dienstanweisungen“, oder engagiert aufgrund eigener Erfahrungen, weil sie sich in der Männerdomäne behaupten mussten. Auch mit einem gewissen Bauchgefühl merke man, dass das Thema sehr präsent ist und man anders reagieren müsse, meint eine andere Person. Und wiederum eine andere Person argumentiert, dass er*sie das Thema in seine*ihre Kommunikation und die Lehre einfließen lasse und versuche aufmerksam zu sein, sonst würde er*sie „wirklich aus der Zeit fallen“.

Einige Personen bezogen die Frage nach ihrer Expertise jedoch nicht auf genderbewussten Unterricht, sondern darauf, wie sie sich Fachexpertise oder allgemeine pädagogisch/didaktische Expertise angeeignet hätten und schildern z. B. ihren gesamten beruflichen Werdegang.

4.3.6 Interpretation

Die Interviews wurden geführt, um feststellen zu können, ob und wie sich Forderungen zu genderbewusster Vermittlung in den MINT-Curricula auch in der konkreten und gelebten Lehre wiederfinden würden. Dazu wurden die Fragen gestellt: 1. Was verstehen Sie in ihrem Fach unter genderbewusster Vermittlung? 2. Können Sie Beispiele für genderbewusste Vermittlung in Ihrem Fach nennen? 3. Wie sind Sie zu Ihrer Expertise gekommen?

In den Interviews konnten relativ wenige Textstellen zu „Genderwissen“ oder „genderhistorischem Wissen“ gefunden werden. Die meisten Befragten haben anscheinend die Frage, was sie unter genderbewusster Vermittlung verstehen, eher praxisorientiert aufgefasst, dies wurde durch die Frage nach Beispielen noch verstärkt.

Sehr viele Treffer kommen allerdings zur Subkategorie „Konzepte“ in der Kategorie *Haltungen*. Sehr präsent (und für viele eine Motivation, dieses Thema anzusprechen) waren also geschlechtsspezifische Rollenbilder und Stereotypen bezüglich der MINT-Fächer. Hier zeigt sich allerdings, dass etwa die Hälfte der Befragten, die zu dieser Thematik Aussagen machten, diese Stereotypen als gegeben ansahen und ihre Lehre danach ausrichteten, also für Frauen/Mädchen andere Themen oder Settings anbieten, als für Männer/Burschen, während die andere Hälfte ganz im Gegenteil versucht, diese Stereotypen nicht zu bedienen und neutrale Themen oder Settings zu wählen, um alle Geschlechter gleichermaßen anzusprechen. Diese zweite Haltung entspricht der Vorgehensweise, die dem aktuellen Forschungsstand entspricht (siehe z. B. Rudolph et al., 2022).

Nur eine Person gibt deutlich ihrem Unverständnis und Ablehnung gegenüber einer genderbewussten Vermittlung Ausdruck, einige wenige antworten sehr allgemein, sodass der Eindruck entsteht, sie würden sich in der Praxis eher weniger mit dem Thema befassen. Der Großteil der Befragten betont jedoch, dass ihnen genderbewusste Vermittlung ein Anliegen sei. Allerdings könnte dieser Befund auch der Tatsache geschuldet sein, dass die interviewende Person sich als Mitarbeiterin des QSR auswies. Daher können „erwünschte“ Antworten im Sinne eines stärkeren Fokus auf genderbewusste Lehre, als den tatsächlichen Bedingungen entspricht, nicht ausgeschlossen werden.

Die Expertise zu genderbewusster Vermittlung kam kaum aufgrund der Ausbildung, sondern wurde eher aus eigenem Engagement selbstständig angeeignet, z. B. durch die Arbeit in einem oder mehreren Forschungsprojekten oder durch Interesse aufgrund der eigenen Biographie oder Erfahrungen. Sehr viele berichten, sie hätten am meisten durch die eigene Lehr- oder Unterrichtstätigkeit gelernt, wobei hier gefragt werden muss, ob die dadurch angeeignete Expertise wissenschaftsgeleitet ist oder sich eher auf Alltagsmeinungen stützt. Für letzteres spricht, dass in der Subkategorie „Pädagogisches Können“ in der Kategorie *Skills* sehr wenige Fachausdrücke aus der Genderforschung zu finden sind. Eine Person spricht von

„genderfreiem Raum“, eine andere von „positiver Attribuierung“ (was neueren Erkenntnissen zu genderbewusster Vermittlung entsprechen würde), einige berufen sich auf Studien zur Interessensforschung, verwenden diese Erkenntnisse aber um für Buben und Mädchen unterschiedliche Themen und Aufgabenformate anzubieten, was neueren Erkenntnissen der Genderforschung widerspricht.

Einige Personen geben jedoch an, dass sie innovative Lehrformate anbieten (Teamarbeit, Exkursionen, für beide Geschlechter spannende handlungsorientierte Aufgabenstellungen oder auch Themen, die beide Geschlechter ansprechen, wie das Erläutern von optischen Phänomenen anhand des menschlichen Auges) oder alltagsnahe Aufgabenstellungen. Solche Lehr-/Lernformate sind allgemein als lernförderlich einzustufen, entsprechen aber auch den Anforderungen an genderbewusste Vermittlung und können daher, egal ob explizit als „Mädchenförderung“ eingesetzt oder implizit als Teil allgemeiner innovativer Lehre, als förderlich im Sinne einer genderbewussten Vermittlung angesehen werden.

Der Erlass des Ministeriums „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ (BMBWF, 2018) scheint eine gewisse Rolle zu spielen. Zwei der Befragten bezogen sich u. a. auf dieses Unterrichtsprinzip als Argumentation bzw. Motivation genderbewusst zu lehren, allerdings unter dem alten Namen „Gleichstellung von Mann und Frau“.

Eine kritische Frage, die sich nach Analyse der Interviews stellt, ist, ob die Befragten nicht nur (zum Teil) wissen, was in Bezug auf genderbewusste Vermittlung zu beachten sei, sondern ob sie auch tatsächlich ganz konkret in ihrer Lehre darauf hinweisen, dies explizit zum Thema machen und den Studierenden reflektierend zugänglich machen. Nur so kann dies in deren zukünftigem Unterricht wirksam werden.

Die Interviews sollten auch helfen die Frage zu beantworten, inwieweit die Forderungen aus den Curricula von der Leitung überprüft und tatsächlich eingefordert würden. Dazu ließ sich keine einzige Aussage finden, abgesehen von der Erwähnung einer Dienstanweisung seitens des Rektorats zur Verpflichtung zu gendergerechter Sprache. Dass jedoch Maßnahmen zur Überprüfung tatsächlich nicht stattfinden, kann mit dem verfügbaren Datenmaterial nicht beurteilt werden.

5 Diskussion & Empfehlungen

5.1 Diskussion der Ergebnisse

Einleitend muss festgehalten werden, dass es nicht Ziel der Studie war, eine detailliert genaue Bestandsaufnahme zu den Fragestellungen betreffend Mädchenförderung in MINT-Fächern zu erstellen. Dies war aufgrund des sehr unterschiedlichen Aufbaus

der Curricula und auch aufgrund vieler begrifflicher Unschärfen nicht möglich. Auch konnten nicht alle Fälle von „Pädagogischem Können“ mit dem Analyseraster erfasst werden, sondern nur solche, für die explizit ein Kontext zu MINT und/oder Gender erkennbar war. Die Studie erhebt daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit, soll aber Tendenzen, Gemeinsamkeiten, Unterschiede (innerhalb und zwischen Lehramtsstudien) und vor allem Desiderata für die mögliche Weiterentwicklung in Bezug auf genderbewusste Vermittlung von MINT-Inhalten darstellen.

Zur Problemstellung, wie Mädchenförderung in MINT Fächern in den Curricula der Pädagog*innenbildung verwirklicht wird, wurde zunächst nach Art und Menge von MINT-Inhalten in den Primarstufencurricula gefragt. Diese Angebote sind an den verschiedenen Standorten unterschiedlich umfangreich. Der Umfang von MINT-Lehrveranstaltungen in den Basiscurricula der Primarstufe variiert zwischen 21,5 bis 34,5 ECTS. Bezüglich der Inhalte sind mathematische Lehrveranstaltungen weitaus am häufigsten, gefolgt von etwa gleichen Teilen aus naturwissenschaftlichem Sachunterricht (Lern- und Erfahrungsbereich Natur, worunter Vorläuferfächer zu Biologie, Chemie, Physik verstanden werden können) und technischem Werken (wobei Technik, als ein Lern- und Erfahrungsbereich des Sachunterrichts, z. T. auch in Lehrveranstaltungen des Sachunterrichts integriert ist).

Zu einem geringeren Teil werden MINT-Inhalte auch in Nicht-MINT-Fächern angesprochen, etwa in Lehrveranstaltungen zu Inklusion oder in den bildungswissenschaftlichen Grundlagen. Wieder sind die Unterschiede zwischen den Standorten groß, sowohl was das Ausmaß der Anteile betrifft, als auch bezüglich inhaltlicher Verteilung. Auch hier zeigt sich, dass die Begriffe Mathematik und Technik häufig vorkommen, während Begriffe, die andere Naturwissenschaften betreffen, weniger häufig anzutreffen sind. Einschränkend muss allerdings festgestellt werden, dass nicht nach Begriffen wie z. B. „Tier“, „Pflanze“ oder „Magnetismus“ gesucht wurde, sondern die Namen der MINT-Fächer der Sekundarstufe, wie Biologie, Physik, Chemie oder MINT als Suchbegriffe dienten.

Quantitativ könnten MINT-Inhalte in vielen Basiscurricula der Primarstufe noch ausgebaut werden – das betrifft also Studienteile, die alle Studierenden im Lehramt Primarstufe erreichen, auch jene, die keinen Schwerpunkt zu den Naturwissenschaften wählen. Insbesondere sollten mit Bezug auf die Förderung von Interessen und Kompetenzen der Studierenden im MINT-Bereich auch naturwissenschaftliche Inhalte jenseits von Mathematik stärker berücksichtigt werden.

Wesentlich für Mädchenförderung im MINT-Bereich ist jedoch das Wie, also in welcher Weise diese Inhalte vermittelt werden, mit welchen Methoden und welchem Hintergrundwissen die zukünftigen Lehrpersonen Unterstützung dabei erhalten, einen genderbewussten MINT-Unterricht in ihren Klassen durchzuführen.

Es gibt eine Fülle von Literatur und Forschungsarbeiten, die sich diesem Thema widmen (siehe Kapitel 1.1 und 2.1). Weitgehende Einigkeit besteht in folgenden Punkten: Eine pädagogische professionelle Haltung, die einen chancengerechten

Zugang zu Bildungsressourcen anstrebt, „richtet sich nicht explizit an Mädchen und Jungen, sondern will junge Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht in den Naturwissenschaften unterrichten“ (Bramberger 2015, S. 76). Genderinklusive Unterricht im MINT Bereich fokussiert nicht darauf, mittels spezieller Angebote vermeintliche Defizite auszubügeln. Vielmehr sollte bei **allen Lernenden** durch vielfältige Zugänge das persönliche Interesse und Fähigkeiten für Naturwissenschaften gefördert werden. Der Begriff „genderbewusst“ wird nach Bramberger (2015) definiert als ein „kontinuierlich weiterentwickeltes, reflexives Wissen über die Zusammenhänge von Bildung und Geschlecht im Professionsverständnis“ (S. 18). In unserem Verständnis kann Wissen im Unterricht erst wirksam werden, wenn die entsprechenden Haltungen und Werte zugrunde liegen.

Zur Analyse der Curricula in Bezug auf genderbewusste Lehre in den MINT-Fächern haben wir daher ein Kompetenzmodell für genderbewusste MINT-Lehre entworfen (Abb. 1) und entlang der zentralen Kategorien *Werte*, *Haltungen*, *Wissen* und *Skills* ein Kodierschema erstellt, mit dem die Curricula mithilfe von MAXQDA untersucht wurden.

Wir analysierten die Curricula einerseits quantitativ. Hier wurden nur solche Nennungen berücksichtigt, die einen klar erkennbaren Genderbezug aufweisen. Nicht gezählt wurden z. B. Treffer, die Bezug auf Diversität oder Heterogenität nehmen, ohne explizit Gender zu benennen. Hier wurden die Treffer zu den vier Hauptkategorien verglichen. Es fällt auf, dass bei allen Curricula (Elementar-, Primar- und Sekundarstufe) Treffer aus der Kategorie *Wissen* – und hier v. a. Begriffe aus der Subkategorie „Genderwissen“ – überwiegen. Viele Treffer in „Genderwissen“ sind vermutlich ein Hinweis für „gelistete“ Begriffe ohne Bezug zu einem fachdidaktischen und/oder gesellschaftlichen Kontext. Idealerweise werden gleiche Anteile von Treffern mit direktem Bezug zu Gender für jede der vier Kategorien formuliert. Die Aussage dieser Form der Ergebnisdarstellung (Abb. 3, 4, 5) basiert auf dem Zusammenwirken der Anteile der vier Kategorien *Können*, *Wissen*, *Werte* und *Haltungen* für einen gelingenden MINT-Unterricht und nicht in einer separaten Betrachtung.

Der Eindruck entsteht, dass die vielen Treffer in der Kategorie *Wissen* nicht mit den Formulierungen in der Kategorie *Skills* verknüpft sind. Das Verbinden von fachlichem Wissen und pädagogischem Können ist ein Kernbereich der Fachdidaktiken („pedagogical content knowledge“ sensu Gudmannsdottir & Shulman, 1987), aber im Kontext von Gender wird diese Verbindung zwischen Wissen und Können offenbar wenig aufgegriffen. Zum Hinterfragen von Genderstereotypen im Mathematikunterricht wären etwa Studien zum Gender-Bias im Beurteilungsverhalten von Lehrpersonen (Cornwell et al., 2013), geeignet, zum kulturellen Bias der Stichproben (international vergleichend lässt sich der „math gender gap“ z. B. nur innerhalb der „weißen“ Stichprobe beobachten (Fryer & Levitt, 2010), oder dass sich innerhalb jener Schüler*innengruppe, die ein vergleichbares Interesse für das Fach zeigen, kein Gender-Gap feststellen lässt (Köller & Klieme, 2000). Den

Studierenden müsste dann Gelegenheit gegeben werden derartige Erkenntnisse in der Unterrichtspraxis wirksam werden zu lassen.

Der Vergleich der Teile A (allgemeiner Teil), B (fachspezifische Kompetenzen) und C (Modulbeschreibungen) sollte eine Aussage über den Stellenwert erlauben, den jedes Curriculum der genderbewussten MINT-Vermittlung individuell zuerkennt. Explizite und vertiefende Berücksichtigung von *Können, Wissen, Werten und Haltungen* bereits im Allgemeinen Teil kann z. B. als Hinweis interpretiert werden, dass in diesem Studienangebot in allen Fächern ein relativ hoher Stellenwert für genderbewusste MINT-Vermittlung vorhanden ist. Die konkrete Berücksichtigung von *Können, Wissen, Werten und Haltungen* in den einführenden Unterkapiteln der Fachcurricula (fachspezifische Kompetenzen) verstehen wir als Hinweis darauf, dass in diesem MINT-Fach Genderbewusstsein als Teil der Fachkultur und Fachdidaktik verstanden wird. Werden dagegen die vier Kategorien in den Modulbeschreibungen in ungleicher Verteilung fortgeführt, weist dies auf eine eher spezialisierte Perspektive hin, und Genderbewusstsein wird vermutlich nur in einzelnen Lehrveranstaltungen thematisiert. Andererseits kann man auch argumentieren, dass die ausführenden Lehrenden primär die Modulbeschreibungen für ihre Lehrveranstaltungsplanung berücksichtigen. Kohärent wäre die ausgewogene Berücksichtigung von Genderbewusstsein (in Form von *Können, Wissen, Werten und Haltungen*) in allen drei Textteilen.

Falls jedoch Gender nur „generisch“ als Teil von Listen oder allgemein als „Genderkompetenz“ erwähnt wird, kann man annehmen, dass diese nicht kontextualisierte Nennung ohne Auswirkung auf die konkrete Lehre bleibt. Empfehlenswert ist es, in den Textteilen A, B und C der Curricula jeweils einen konkreten Bezug zu Gender und MINT auszuformulieren, und dies möglichst mit Bezug zu *Können, Wissen, Werten und Haltungen*.

Vielfach unterscheiden sich die genderspezifischen Formulierungen in den allgemeinen Teilen und Angeboten der Mastercurricula nicht von den Bachelorcurricula. Es wäre jedoch im Sinne einer akademischen Professionalisierung erwartbar, dass hier eine gezielte Weiterentwicklung von Genderkompetenz für den MINT-Unterricht erfolgt.

Als weiteren Schritt analysierten wir die Treffer zu den Suchbegriffen qualitativ in ihrem Kontext, insbesondere, um gute Beispiele zu finden, die als Anregung für die Weiterentwicklung anderer Curricula dienen könnten. Auch im Fokus stand das Potential, das genutzt werden könnte, um Hinweise auf genderbewusste Lehre durch kleine Ergänzungen in den Formulierungen stärker zum Ausdruck zu bringen. Es fanden sich in beinahe allen Curricula derartige Textstellen. Ausgewählte Beispiele wurden in den Kapiteln 3.1.4.1 (für die Primarstufe), 3.1.5.1 (für die Elementarpädagogik) und 3.2.2.1 (für die Sekundarstufe) zusammengestellt. In sehr vielen Beispielen zeigte sich, dass entweder auf Gender in einem anderen Zusammenhang verwiesen wurde, aber kein MINT-Bezug vorlag oder, dass innovative Lehr- und Lernformen in MINT-Fächern aufgezeigt wurden, aber der Bezug zu Gender fehlte.

Zusammenfassend für alle Curricula lässt sich anmerken: Zum großen Teil werden in den allgemeinen Teilen der Curricula (also für alle Studienfächer) Angebote von genderbewusstem Unterricht angekündigt, oft jedoch in den konkreten Modulbeschreibungen nicht angewendet. Es gibt viele Bezüge zu „Genderwissen“, die sich aber vor allem auf Gender als eine der etlichen Dimensionen von Diversität beziehen. Dies ist insofern problematisch, als unter Diversität meist nicht spezifisch an Gender gedacht, sondern andere Segregationskategorien assoziiert werden. Im öffentlichen Leben ist Gender allerdings eine ganz wesentliche Strukturkategorie. Viele Aspekte des Lebens werden nach den Kategorien „Männlich-Weiblich“ unterteilt – z. B. Toiletten. Und es gibt immer noch eine große Schere der Geschlechteranteile in technischen Berufen, Einkommen und Aufgabenverteilung in Familien und der Gesellschaft. Deshalb ist es wichtig, in der Pädagog*innenbildung und in der Schule für eine geschlechterbewusste Vermittlung zu sensibilisieren.

Im Sinne eines genderbewussten Unterrichts ist es wesentlich, innovative Lehr- und Lernformen zu nutzen, um damit alle Geschlechter bestmöglich zu fördern. In diesem Sinne ist auch eine weitere Frage zu verstehen, nämlich inwiefern in den Curricula der Primarstufe und der Sekundarstufe AB innovative Ansätze für die MINT-Fächer vorgesehen sind. Hier konnten tatsächlich für beide Ausbildungsstufen einige Hinweise auf förderliche Vermittlungsformen gefunden werden. So ist in den Primarschulcurricula mehrfach die Rede von forschendem Lernen, aber auch von entdeckendem oder problemlösendem Lernen oder von Experimentieren. Vielfältiger als in den MINT-Fächern sind allerdings innovative Lernformen in den Nicht-MINT-Fächern zu finden, wie z. B. dialogisches Lerndesign, fächerübergreifende Lehr-/Lernprozesse oder vernetztes Denken. In den Sekundarstufencurricula AB gibt es mehr und unterschiedlichere Beispiele als in der Primarstufe, wie etwa kooperatives Lernen, projektorientiertes Lernen, Portfolio, Videoreflexionen. Innovative Lehr- und Lernformen sollten jedenfalls über forschendes Lernen hinausgehen. Partizipative und dialogische Formen, die Beteiligung und Engagement der Lernenden fördern, den Alltag der Lernenden aufnehmen, die erlauben, eine kritische Haltung einzunehmen, subjektive Sinnkonstruktionen erlauben, ermöglichen unterschiedlichsten Lerntypen und unterschiedlichen Geschlechtern sich als wirkmächtig zu erleben (vgl. Kapitel 1.2).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass (i) innovative Lehr- und Lernformen in den Curricula zwar vorkommen (vor allem in den Modulbeschreibungen), allerdings ein Zusammenhang mit Gender oft erst formuliert werden müsste; dass es im Sinne einer genderbewussten Vermittlung (ii) wesentlich wäre, derartige Lernformen als Studierende selbst zu erleben, dass aber (iii) aufgrund begrenzter (und möglicherweise noch weiter zu reduzierender) Studienzeit bei gleichzeitig zunehmender Wissenslage, vermutlich gerade solche Lehr- und Lernformen, die zeitintensiver (weil selbsterarbeitend) sind, auch in der Hochschullehre von vielen Lehrenden nicht aufgegriffen werden.

Durch die Interviews mit Lehrenden aus einem der Verbünde von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten war es möglich, einen Einblick in die Praxis von genderbewusster Lehre zu nehmen. Es zeigte sich, dass etwa die Hälfte der Befragten Formen innovativer Lehre ansprechen, etwa alltagsnahe oder handlungsorientierte Aufgabenstellungen, Teamarbeit, Exkursionen. Fast alle Interviewten sind sich der Problematik von Genderungleichheiten bewusst, aber ebenfalls die Hälfte gibt an, spezielle Aufgabenformate für Mädchen/Frauen und andere speziell für Buben/Männer anzubieten, was dem aktuellen Forschungsstand der Genderforschung (Bramberger & Seichter, 2020; Sensoy & DiAngelo, 2017) nicht entspricht. Die andere Hälfte hingegen versucht, gerade diese Stereotypen nicht zu bedienen und Themen und Lernformen zu finden, die alle Geschlechter gleichermaßen ansprechen. An erster Stelle bei den Nennungen für Aspekte von genderbewusster Lehre wird das Augenmerk auf genderneutrale Sprache und auch genderneutrale Bilder genannt. Nur die wenigsten der Interviewten gaben allerdings an, dass sie die darüberhinausgehenden Dimensionen genderbewusster Lehre auch explizit thematisieren und es so in den Fokus der Studierenden stellen. Einschränkend muss auch erwähnt werden, dass in den Interviews vermutlich auch „erwünschte“ Antworten gegeben worden sind. Es ist deshalb davon auszugehen, dass das hier präsentierte Bild den tatsächlichen Stellenwert einer genderbewussten Lehre in der Praxis der Befragten überschätzt.

Es gibt noch immer viele Lehrende, die das Thema Gender als wenig wichtig im Vergleich zu anderen Themen betrachten, die sich sogar lustig machen über Bemühungen von anderen Lehrenden in Bezug auf genderbewusste Lehre oder genderbewussten Sprachgebrauch. Eine von Alltagsverständnis geprägte genderbewusste Lehre soll auf theoriegestützte Beine gestellt werden, gestützt durch ausgewiesene Genderexpert*innen. Unvermeidlich ist deshalb die Einführung von strukturellen Planstellen für Genderpädagogik an den Pädagogischen Hochschulen, um in Zukunft professionellere Angebote für die angehenden Lehrpersonen bereitzustellen.

Erwähnenswert ist ebenfalls, dass die Expertise für genderbewusste Lehre bei den wenigsten aus Aus- oder Fortbildung kommt, sondern bei vielen der eigenen Unterrichtspraxis entspringt. Hier ist die Gefahr (wie auch sichtbar wurde), dass Alltagsvorstellungen in Bezug auf Gender das Lehrverhalten bestimmen anstatt Erkenntnisse aus der Genderforschung. Wesentlich wäre daher, dass es (am besten verpflichtende) Fortbildungen zu genderbewusstem MINT-Unterricht für die aktuell Lehrenden gibt.

Die hier erarbeiteten Empfehlungen auf Basis der Curriculumsanalysen stimmen weitgehend mit den bereits im Jahr 2018 publizierten Empfehlungen der Hochschulkonferenz zur Verbreiterung von Genderkompetenzen in hochschulischen Prozessen (BMBWF, 2018) überein. Das hier entwickelte Kompetenzmodell für genderbewusste Lehre in MINT-Fächern kann die Realisierung und Weiterentwick-

lung von hochschulischer Lehre im MINT-Bereich unterstützen und vorantreiben. Darüber hinaus werden im vorliegenden Bericht konkrete Vorschläge für inhaltliche Ergänzungen für die Curricula in MINT-Fächern formuliert.

5.2 Empfehlungen

- Planstellen für Genderpädagogik in Aus-, Weiter- und Fortbildung an den Pädagogischen Hochschulen
- Berücksichtigung von fachdidaktischer Evidenz für genderbewusste MINT-Lehre in der Hochschullehre
- Verständnis von MINT in ihrer gesamten interdisziplinären Bandbreite
- Gleichverteilte Benennung aller Kategorien des Kompetenzmodells für genderbewusste MINT-Lehre in Leitbild, fachspezifischen Kompetenzen und Modulbeschreibungen der Curricula
- Fortbildungsangebote für Lehrpersonen in MINT-Fächern an den Schulen aller Ausbildungsstufen
- Maßnahmen zur Evaluierung von genderbewusster Lehre in MINT-Fächern über die sprachliche Dimension hinaus

Literaturverzeichnis

- Amon, H., Bartosch, I., Fietz, H., Müllner, B. & Wenzl, I. (2021). *MINT-Schwerpunkte in der Sekundarstufe unter Berücksichtigung von Gender & Diversität. Eine Synthese internationaler Good-Practice-Beispiele*. BMBWF, Wien. https://www.nawi-netzwerk-wien.at/sites/default/files/inline-files/MINT%20Bericht_IMST%20gender%20und%20diversit%C3%A4ten%20Netzwerk_210515.pdf.
- Bartosch, I., Lembens, A. & Prechtel, M. (2017). How to teach Gender? Theorie und Praxis für die LehrerInnenbildung. In C. Maurer (Hrsg.), *Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Zürich 2016. (S. 47). Universität Regensburg.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Abteilung Gleichstellung und Diversität. (o.D.). *Förderung von Frauen im MINT-Bereich*. Abgerufen am 26.11.2022 von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Gleichstellung-und-Diversit%C3%A4t/Policy-und-Ma%C3%9Fnahmen/F%C3%B6rderung-von-Frauen-im-MINT-Bereich.html>

- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). Grundsatzlerlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“. *Rundschreiben Nr. 21/2018*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/refgp.html>
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *HSK-Empfehlungen. Verbreiterung von Genderkompetenz in hochschulischen Prozessen*. HSK_Endbericht_Genderkompetenz_Langfassung_barrierefrei.pdf
- Binder, D., Thaler, B., Unger, M., Ecker, B., Mathä, P. & Zaussinger S. (2017). *MINT an öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen, sowie am Arbeitsmarkt. Eine Bestandsaufnahme*. IHS. <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4284/1/2017-ihs-report-binder-mint-universitaeten-fachhochschulen.pdf>.
- Blonder, R., Rap, S., Mamlok-Naaman, R. & Hofstein, A. (2015). *Questioning behavior of students in the inquiry chemistry laboratory: differences between sectors and genders in the Israeli context*. International Journal of Science and Mathematics Education 13(4), 705–732.
- Bramberger, A. (2015). *PädagogInnenprofession und Gesellschaft. Gender Inclusion*. Wien: new academic press.
- Bramberger, A. & Seichter, S. (2020). Schule gerecht denken. Über den Versuch, egalitäre Bildungsräume zu (er)öffnen. *Pädagogische Rundschau*, 74(2), 123–130.
- Bouffier, A., Kehr, P., Lämmerhirt, M. & Leicht-Scholten, C. (2014). Spätes Erwachen an deutschen Hochschulen: Die „Entdeckung“ der Lehre und Berücksichtigung von Gender und Diversity. In C. Tomberger (Hrsg.), *Gender- und Diversity-Kompetenzen in Hochschullehre und Beratung: Institutionelle, konzeptionelle und praktische Perspektiven*. (S. 53–68). Universitätsverlag Hildesheim.
- Cornwell, C., Mustard, D. B., & Van Parys, J. (2013). Noncognitive skills and the gender disparities in test scores and teacher assessments: Evidence from primary school. *Journal of Human resources*, 48(1), 236–264.
- Dibiasi, A., Binder, D., Köpping, M. & Zaussinger, S. (2021). *Geschlechtersegregation MINT: Expertise I. Identifikation von Problemen und Handlungsfeldern auf Basis einer Daten- und Literaturanalyse*. (Research Report). Institutional repository at IHS Vienna. <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/6033/>.
- Dienststelle Gymnasialbildung, Kanton Luzern (Hrsg.) (2019). *Guter MINT_ Unterricht für Mädchen und Jungen. Anregungen für die Umsetzung im Lehralltag*. https://kantonsschulen.lu.ch/-/media/Kantonsschulen/Dokumente/MINT/MINT_2019_Dok/Guter_MINT_Unterricht_fr_Maedchen_und_Jungen_geschuetzt_Juni2019.pdf.
- Dollsack, S. (2022). Geschlechterwissen von Lehrenden in MINT-Fächern – Rekonstruktionen von Einstellungsmustern und Handlungsoptionen. In C. Rudolph A. Reber & S. Dollsack (Hrsg.). *Geschlechtergerechtigkeit und MINT*.

Irritationen, Ambivalenzen und Widersprüche in Geschlechterdiskursen an Hochschulen. S. 87- S. 127. Barbara Budrich.

- Erlemann M. (2018). Fachkulturen und Geschlecht in den Natur- und Technikwissenschaften – Forschungsergebnisse am Beispiel der physikalischen Fachkulturen. In J. Dehoff-Zuch & L. Suhrcke (Hrsg.), *Fachkulturen und Geschlecht in den Natur- und Technikwissenschaften – Forschungsergebnisse am Beispiel der physikalischen Fachkulturen*. Hochschule Emden.
- Erlemann H. (2009). Gender und Naturwissenschaften – Geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Schule. In T. Schweiger & T. Hascher (Hrsg.), *Geschlecht, Bildung und Kunst*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. Kardorff, E. & Steinke, I. (2008). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff und I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (6. Aufl., S. 12–29) Rowohlt.
- Fryer Jr, R. G., & Levitt, S. D. (2010). An empirical analysis of the gender gap in mathematics. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(2), 210–40.
- Fu, W., Lee, J. & H. Huang. (2021). How has the injury severity by gender changed after using female dummy in vehicle testing? Evidence from Florida's crash data. In: *Journal of Transport & Health*, Volume 21. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2214140521001031>
- Gindl, M., Hefler, G. & Hellmer, S. (2007a). Leitfaden für gendersensible Didaktik. Teil 1. Grundlagen der Gendersensibilität in der Lehre. IFF-Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung Arbeitsbereich Wissenschaft und Arbeitswelt. MA 57 – Frauenabteilung der Stadt Wien. <https://www.donau-uni.ac.at/dam/jcr:c73ab563-d45f-4cf1-aea6-2f6622f9a3ec/leitfaden-didaktik-teil1.pdf>
- Gindl, M., Hefler, G. & Hellmer, S. (2007b). Leitfaden für gendersensible Didaktik. Teil 2. Gendersensibilität im Lehrprozess. IFF-Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung Arbeitsbereich Wissenschaft und Arbeitswelt. MA 57 – Frauenabteilung der Stadt Wien. <https://www.tuwien.at/fileadmin/Assets/studium/Hochschuldidaktik/Dokumente/leitfaden-didaktik-teil2.pdf>
- Gindl, M., Hefler, G. & Hellmer, S. (2007c). Leitfaden für gendersensible Didaktik. Teil 3. Gendersensibilität organisieren. IFF-Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung Arbeitsbereich Wissenschaft und Arbeitswelt. MA 57 – Frauenabteilung der Stadt Wien. https://www.gffz.de/fileadmin/user_upload/LAKOF/toolbox/leitfaden-gendersensible-didaktik-teil3.pdf
- Ihsen, S. (2013). Handlungsempfehlungen für Gender-Aspekte in die Physik- Lehr- amt-Lehre. Dialog MINT-Lehre. Mehr Frauen in MINT-Studiengänge. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/G_D%20Publikationen/Handlungsempfehlungen_P%C3%A4dagogik_Physik.pdf.

- IMST Gender_Diversitäten Netzwerk (Hrsg.) (2014). *Gender_Diversity-Kompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht. Fachdidaktische Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer*. 2. Auflage. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung. https://bu.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Beruf_und_Bildung/Dateien/nawi_auflage2014.pdf
- IMST Gender_Diversitäten Netzwerk (Hrsg.) (2017). *Diagnoseinstrumente zur gender- und diversitätskompetenten Unterrichtsreflexion*. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung. https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/GD_Handreichung_web_final.pdf
- IMST Gender_Diversitäten Netzwerk (Hrsg.) (2018). *Gender- und Diversitätskompetentes Handeln im Unterricht*. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung. https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/GD_Handreichungen/GD_HandreichungII_web.pdf
- Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (2012). *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Springer.
- Kergel, D. & Heidkamp, B. (2016). *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel*. Springer.
- Kergel, D. & Heidkamp, B. (2018). „It was dynamic! We all learned together“ Forschendes Lernen diversitätssensibel gedacht – Didaktische Strategien für eine emanzipative Kompetenzerfaltung. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Springer.
- Köller, O., & Klieme, E. (2000). Geschlechtsdifferenzen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.) *TIMSS/III – Dritte Internationale Mathematik und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn; Band 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. (S. 373–404). Leske + Budrich
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (4. Aufl.) Beltz Juventa.
- Leuschner, A. & Riesling-Schärfle, D. (2012). Warum brauchen wir Ästhetische Forschung in der Schule? In M. Leuschner & K. Knoke (Hrsg.), *Selbst entdecken ist die Kunst! Ästhetische Forschung in der Schule*. Kopaed.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 16, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>.
- Möller-Slawinski, H. & Jurczok, F. (2021). *Situation von Frauen mit Schwerbehinderung am Arbeitsmarkt*. SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH, Heidelberg & Berlin und Aktion Mensch e.V., Bonn. <https://delivery-aktion-mensch>.

stylelabs.cloud/api/public/content/studie-frauen-mit-behinderung-auf-dem-arbeitsmarkt.pdf?v=do6c3de9

- Littmann-Wernli, S. & Schubert, R. (2001). Frauen in Führungspositionen – Ist die „gläserne Decke“ diskriminierend? *Arbeit*, 10 (2), 135–148. <https://doi.org/10.1515/arbeit-2001-0204>
- OECD (Hrsg.) (2020). *OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 – Rahmenkonzept des Lernens*. Deutsche Übersetzung: Bertelsmann Stiftung, Deutsche Telekom Stiftung, Education Y e.V., Global Goals Curriculum e.V., Siemens Stiftung (Hrsg.). <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/oecd-lernkompass-2030-all>
- Paseka, A. (2007). Geschlecht lernen am Schauplatz Schule *SWS-Rundschau*, 47(1), 51–72.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2019). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. in N. Baur, & J. Blasius (Hrsg), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (S. 105–123). Springer VS.
- Rauch, F., Streissler, A. & Steiner, R. (2008). *Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Konzepte und Anregungen für die Praxis*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:53ebd598-6ae6-4e43-8f5d-991713a48989/bine_kom-bine_18307.pdf.
- Regitz-Zagrosek, V. & Kararigas, G. (2021). *Mechanistic pathways of sex differences in cardiovascular disease*. In *Physiol. Rev.* 97 (2017) 1–37.
- Rudolph, C. & Dollsack, S. (2021). *Handreichung zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit an Hochschulen*. [extension://elhekieabhbkmcefcobjddigjcaadp/https://www.oth-regensburg.de/fileadmin/user_upload/MINT-Handreichung_Wandel_MINT_Fachkulturen_OTHR_2022.pdf](https://elhekieabhbkmcefcobjddigjcaadp/https://www.oth-regensburg.de/fileadmin/user_upload/MINT-Handreichung_Wandel_MINT_Fachkulturen_OTHR_2022.pdf).
- Rudolph, C., Reber, A. & Dollsack, S. (2022). *Geschlechtergerechtigkeit und MINT. Irritationen, Ambivalenzen und Widersprüche in Geschlechterdiskursen an Hochschulen*. Budrich.
- Schneider, W. (2014). *Entwicklung, Umsetzung und Bewertung gendersensibler MINT-Lehr-Lernprozesse in Schule und Universität*. Technische Universität München, School of Education.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. & Boon, R. (1998). Science Education for Students with Disabilities: A Review of Recent Research. *Studies in Science Education* 32(1), 21–44.
- Sensoy, O., & DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal?* (2. Aufl.). Teachers' College Press.

Zocher, U. (2000). Lernen entdecken – vom Entdeckenden Lernen und der Bedeutung der eigenen Frage. In E. Funke & T. Rihm (Hrsg.), *Subjektsein in der Schule?* (S. 155–180). Klinkhardt.

Abkürzungsverzeichnis

BA	Bachelor
ECTS-AP	European Credit Transfer and Accumulation System – Anrechnungspunkte
EVSO	Entwicklungsverbund Südost
KPH	Kirchliche Pädagogische Hochschule
LV	Lehrveranstaltung
MA	Master
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik
NÖ	Niederösterreich
OÖ	Oberösterreich
PH	Pädagogische Hochschule
PHDL	Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
QSR	Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung
Sek AB	Sekundarstufe Allgemeinbildung
VO	Vorlesung

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Analyseraster

Abbildung 2: Anteile von MINT-Inhalten in Modultiteln und LV-Titeln aller Nicht-MINT-Fächer der Primarstufen-Curricula (basierend auf Medianen der Treffer je Suchbegriff)

Abbildung 3: Anteile der MAXQDA-Treffer zu genderbewusster MINT-Vermittlung innerhalb der Kategorien Skills, Haltungen, Wissen und Werte in den „Allgemeinen Teilen“ der Curricula aller Ausbildungsstufen (Paket A)

Abbildung 4: Anteile der MAXQDA-Treffer zu genderbewusster MINT-Vermittlung innerhalb der Kategorien Skills, Haltungen, Wissen und Werte in den

einleitenden Kapiteln der MINT-Fächer („fachspezifische Kompetenzen“) der Curricula aller Ausbildungsstufen (Paket B).

Abbildung 5: Anteile der MAXQDA-Treffer zu genderbewusster MINT-Vermittlung innerhalb der Kategorien Skills, Haltungen, Wissen und Werte in den Modulbeschreibungen der MINT-Fächer der Curricula aller Ausbildungsstufen (Paket C).

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht zu den Begriffen im Analyseraster

Tabelle 2: Überblick der untersuchten Curricula

Tabelle 3: MINT-Inhalte in Nicht-MINT-Fächern der Primarstufe (Anzahl der Treffer je Suchbegriff, Modultitel und Lehrveranstaltungstitel)

Tabelle 4: ECTS-Umfang der Module zu MINT-Inhalten in den Basiscurricula der Primarstufe je Standort (MINT-Fächer basierend auf Lehrveranstaltungstiteln)

Tabelle 5: Anzahl der Treffer in MAXQDA-Analysen, die Textteile zu innovativen Methoden in den Fachcurricula der MINT-Fächer (Sekundarstufe) enthalten

PRÄVENTION VON ANTISEMITISMEN DURCH PÄDAGOGINNEN- UND PÄDAGOGEN- BILDUNG. GRUNDLAGEN UND EINBLICKE IN EINE QUANTITATIVE DOKUMENTENANALYSE VON CURRICULA UND MODULPLÄNEN MIT MAXQDA UND R

Marco Galle, Peter Gautschi und Jasmine Steger

1 Einleitung

In Österreich zeigte sich in den letzten Jahren – wie in allen deutschsprachigen Ländern – eine deutliche Zunahme verschiedener Antisemitismen. Anfeindungen gegen jüdische Menschen und Institutionen treten offen zutage, Verunglimpfungen sind alltäglich geworden (Edtmaier, 2020). Die österreichische Antisemitismus-Meldestelle (2022) konstatierte für das Jahr 2021 eine „noch nie dagewesene[n] Zahl an gemeldeten Beschimpfungen, Belästigungen sowie anderen psychischen und physischen Übergriffen“ (ebd., S. 3). Insgesamt wurden für das Kalenderjahr 2021 965 antisemitische Vorfälle registriert, was im Durchschnitt mehr als 18 pro Woche sind und eine Zunahme um 65 Prozent seit 2020 bedeutet. Diese Zunahme scheint zum einen darauf zurückzuführen zu sein, dass sich die Kritik am Staat Israel – zum Beispiel hinsichtlich des Umgangs mit Palästina – vermehrt und oft direkt gegen Jüdinnen und Juden richtet. Zum anderen hat es die Covid-19-Pandemie und haben es insbesondere die Proteste gegen Coronamaßnahmen den rechtsextremen Gruppen erleichtert, mit ihren Verschwörungsüberzeugungen, aber auch mit Shoa-Leugnung, -Verharmlosung und -Verzerrung (Holocaust Distortion), in der Öffentlichkeit präsent zu sein.

Auch die vom österreichischen Parlament in Auftrag gegebene Studie „Antisemitismus 2020“ (Zeglovits et al., 2021) stellte ein beunruhigendes Ausmaß an Antisemitismus in der Gesellschaft fest. Danach ist fast ein Drittel der Österreicher*innen der Meinung, eine „mächtige und einflussreiche Elite (zum Beispiel Soros, Rothschild, Zuckerberg)“ nützten die Pandemie für gute Geschäfte (u. a. Kumar et al., 2022a, S. 14). Dies zeigt, dass Antisemitismus auch in der „Mitte der Gesellschaft“ angekommen ist, also bei Menschen, die sich nicht einem extremen oder radikalen

politischen Milieu zuordnen lassen. Darüber hinaus weisen auch zahlreiche antisemitische Äußerungen von Mitgliedern der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ) in der Öffentlichkeit auf eine Zunahme von Antisemitismus hin (Edtmaier, 2020).

Dies alles bewog die Politik zum Handeln und führte zu der im Bundeskanzleramt angesiedelten „Nationalen Strategie gegen Antisemitismus“ mit dem Ziel, „Antisemitismus in allen seinen Formen einzudämmen und Bewusstsein für das Erkennen von alltäglichem Antisemitismus zu schaffen“ (Bundeskanzleramt, 2021, S. 47). Bildung, Ausbildung und Forschung bilden darin eine der sechs strategischen Säulen. Damit sind verschiedene Maßnahmen verknüpft, die die Professionalisierung der Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, die Überarbeitung von Unterrichtsmaterialien sowie den professionellen Umgang mit antisemitischen Vorfällen adressieren. Weiter sollen Ausbildungscurricula, Weiterbildungsveranstaltungen und Bildungsmedien „zu den Themen Antisemitismus, Holocaust und Nationalsozialismus sowie antirassistische Bildungsarbeit [evaluiert und] auf aktuelle Herausforderungen zum Thema Antisemitismus“ (ebd., S. 91) überarbeitet werden.

Mit dieser nationalen Strategie setzte sich Österreich bei der konkreten Umsetzung einer Strategie gegen Antisemitismus an die Spitze der EU-Mitgliedstaaten. Diese hatten im Dezember 2018 unter österreichischem EU-Ratsvorsitz die „Erklärung des Rates der Europäischen Union zur Bekämpfung von Antisemitismus und zur Entwicklung eines gemeinsamen Sicherheitskonzepts für einen besseren Schutz jüdischer Gemeinschaften und Einrichtungen in Europa“ angenommen (Rat der Europäischen Union, 2018), und im Oktober 2021 legte dann die EU-Kommission die „Strategie zur Bekämpfung von Antisemitismus und zur Förderung jüdischen Lebens“ vor (European Commission, 2021). Auch eine verbesserte Koordination zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren der antisemitismuskritischen Bildung gehört zu den festgesetzten Maßnahmen.

In diesem Zusammenhang gewann auch die Antisemitismus-Definition der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) an Bedeutung (International Holocaust Remembrance Alliance, 2016). Die österreichische Bundesregierung nahm bereits 2017 diese Definition an, allerdings als nicht rechtsverbindlich. Antisemitische Vorfälle werden in Österreich – wie auch in den anderen deutschsprachigen Staaten – nicht als eigener Straftatbestand geahndet, sondern müssen auf juristischen Umwegen über den Paragraphen 283 des Strafgesetzbuches (Verhetzung) bekämpft werden (§283 StGB, 2021).

Neben der Verfolgung und Bestrafung von antisemitischen Vorfällen rückte in den letzten Jahren sowohl auf internationaler Ebene durch die IHRA wie auch auf nationaler Ebene durch die österreichische Regierung die Prävention stärker in den Fokus, insbesondere im Bildungsbereich. Antisemitismen zeigen sich bei unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren und an unterschiedlichen Orten in Bildungsinstitutionen, sowohl im regulierten Schul- und Hochschulsystem als

auch in nicht reglementierten Bereichen, zum Beispiel in Vereinen. Da sich letztere einer strukturierten und systematischen Beeinflussung größtenteils entziehen, war es folgerichtig, dass auch das im August 2022 veröffentlichte Strategiepapier „Prävention von Antisemitismen durch Bildung“ (Rosenfeld et al., 2022) die formale Bildung genauer in den Blick nahm. Das Strategiepapier versteht sich „als Beitrag zur konkreten Operationalisierung der im Jänner 2021 verabschiedeten Nationalen Strategie gegen Antisemitismus der Republik Österreich. Ziel ist, die Auseinandersetzung mit und Prävention von Antisemitismus im österreichischen Bildungssystem nachhaltig zu verankern“ (ebd., S. 7). Adressiert werden mit einer Reihe von Maßnahmenvorschlägen die strategische Gesamtsteuerung, die Fachabteilungen des Bildungsministeriums und die Bildungsdirektionen, die Pädagogischen Hochschulen und Einrichtungen der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung an Universitäten sowie die Schulleiter*innen. Für die Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung werden unter anderem ein dreigliedriges Bildungsangebot für alle Lehramtsstudierenden gegen Antisemitismen, die Entwicklung berufsethischer Standards sowie die Überprüfung und Überarbeitung von Curricula von Lehrgängen in Richtung antisemitismuskritische Bildung empfohlen.

Nach Veröffentlichung dieses Strategiepapiers schrieb der „Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung“ den Auftrag zur Evaluierung und Weiterentwicklung der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung mit Fokus auf den Umgang mit Antisemitismen aus. Das Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen, das sich seit Jahren sowohl mit dem Lehren und Lernen über den Holocaust und mit antisemitismuskritischer Bildungsarbeit als auch mit der Weiterentwicklung der Lehrer*innen-Bildung beschäftigt, erhielt diesen Auftrag. In einer ersten Phase werden die Curricula der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung hinsichtlich des Umgangs mit Antisemitismen mittels einer Dokumentenanalyse untersucht und verglichen. In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse der quantitativen Datenanalysen vorgestellt. Nach der Beschreibung der Problemsituation werden Forschungsdesiderate herausgearbeitet und das methodische Vorgehen beschrieben. Anschließend folgen Ergebnisse und die Diskussion dieser Ergebnisse. Am Schluss werden weitere Schritte zur Validierung der Ergebnisse in künftigen Projektphasen vorgeschlagen und Schritte zur Implementierung des Umgangs mit Antisemitismen auf Curriculumebene skizziert.

2 Theoretische Grundlagen

Zur theoretischen Rahmung dieses Beitrags werden zuerst anhand eines eigens konstruierten Angebots-Nutzungs-Modells Einflussfaktoren auf die Thematisierung von Antisemitismen in Lehrveranstaltungen der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung aufgezeigt. Danach wird im Abschnitt „Soziale Verantwortung von Hochschulen“ herausgearbeitet, wieso sich Hochschulen mit Antisemitismen beschäftigen müssen. Anschließend sind verschiedene Formen von Antisemitismen skizziert, und es wird dargelegt, wo und wie der Umgang mit Antisemitismus in der Lehrer*innen-Bildung thematisiert werden könnte. Eine wichtige Grundlage dieser Studie sind schließlich die bereits vorliegenden Empfehlungen zum Umgang mit Antisemitismen in der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung (Kumar et al., 2022b; Rosenfeld et al., 2022).

2.1 Einflussfaktoren auf die Thematisierung von Antisemitismen in Lehrveranstaltungen der Lehrpersonenbildung¹

Zentrale formale Lernorte des Lehramtsstudiums sind Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminare, Übungen etc.) und Praktika. Hier lassen sich Lerngelegenheiten in der Denkfigur eines Angebots-Nutzungs-Modells beschreiben. Professionalisierungsprozesse hängen sowohl von der Quantität und Qualität des Lernangebots als auch von der Quantität und Qualität der Nutzung dieser Angebote ab und inwiefern ein kokonstruktives aufeinander Beziehen von Angebot und Nutzung gelingt (Fend, 2008; Reusser & Pauli, 2010). In der pädagogisch-psychologischen Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung lassen sich diverse solcher Modelle finden zum Beispiel zur Schulentwicklung (Fend, 2008), zur Unterrichtsqualität und -wirksamkeit (Helmke, 2017; Reusser & Pauli, 2010), zur Fortbildung von Lehrpersonen (Lipowsky, 2014), zur Wirkungsanalyse von Hochschulunterricht (Helmke & Schrader, 2010), zur Erklärung von Lehr-Lernprozessen an Hochschulen (Braun et al., 2014) oder zu berufspraktischen Lerngelegenheiten (Hascher & Kittinger, 2014). Ein Vorteil dieser Denkfigur ist es, dass mehrere direkt und indirekt wirkende Einflussfaktoren auf Professionalisierungsprozesse abgebildet werden können. Jedoch wurden in den bisherigen Modellen die Lehrer*innen-Bildung im Gesamten nicht und Curricula, Modulpläne sowie Lehrpläne im Spezifischen zu wenig differenziert in den Blick genommen. Aus diesem Grund wurde ein eigenes Modell entwickelt (Abbildung 1).

¹ Wir danken Prof. Dr. Michael Zutavern und Prof. Dr. Rudolf Künzli für das konstruktive Feedback zu den theoretischen Überlegungen eines Angebots-Nutzungs-Modells von Lehrpersonenbildung sowie für ihre wertvollen Hinweise zur Curriculumforschung und zur Diskussion unserer Ergebnisse.

Mit Fokus auf Curricula, Modulpläne und Lehrpläne – dem Untersuchungsgegenstand dieser Studie – lassen sich Curricula und Modulpläne der Hochschule sowie Lehrpläne und Lehrmittel der Schule als Orientierungs- und handlungsleitende Dokumente auffassen. Zentrale Akteursgruppen auf Ebene der Institution – und auch in der Curriculumentwicklung der Hochschulen – sind leitende Personen zum Beispiel Rektorin*in, Ausbildungsverantwortliche oder Studiengangverantwortliche. Beeinflusst werden Prozesse der Curriculum- und auch der Lehrplanentwicklung von der Systemarchitektur des gesamten Bildungssystems (Systemebene), zum Beispiel der Ausprägung föderalistischer Strukturen sowie wo und wie bildungspolitische Entscheidungen getroffen werden.

Falls nun Dozierende oder Praxislehrpersonen Curricula und Modulpläne als handlungsleitende Instrumente in ihre Planung und Konzeption von Lehrveranstaltungen und Praktika aufnehmen und sich danach richten, werden die inhaltlichen Vorgaben, zum Beispiel zum Umgang mit Antisemitismen, rekontextualisiert (Fend, 2008): Vorgaben werden von den umsetzenden Akteurinnen und Akteuren (z. B. Dozierende) an die gegebenen Kontextbedingungen adaptiert. Das bedeutet, dass Curricula und Modulpläne in Lehrveranstaltungen und Praktika selten bis nie genau so umgesetzt werden, wie es die leitenden Personen vorgesehen haben.

Das Modell zeigt auch, dass neben den Curricula und Modulplänen eine Reihe von weiteren Faktoren die didaktischen und pädagogischen Arbeiten in Lehrveranstaltungen und Praktika beeinflussen, zum Beispiel die Aus- und Fortbildung der Dozierenden, ihre Bildungs- und Berufsbiografien, aber auch Lehrmittel und Lehrpläne der Zielstufen und natürlich die Merkmale der Studierenden, um nur einige zu nennen.

Die vorliegende Dokumentenanalyse der Curricula der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung hinsichtlich des Umgangs mit Antisemitismen gibt einen Anhaltspunkt zum Stellenwert des Themas an Hochschulen, kann aber aufgrund der multifaktoriellen Bedingtheit von Lehrveranstaltungen und Praktika keine verlässlichen Aussagen zur Angebotsrealität in der Lehre machen – und schon gar nicht zu den effektiv realisierten Professionalisierungsprozessen der Studierenden.

*Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell zur Qualität und Wirksamkeit von Lehrveranstaltungen und Praktika in der Lehrer*innen-Bildung (eigene Darstellung; angelehnt u. a. an Baumert & Kunter, 2006; Hascher & Kittinger, 2014; Helmke & Schrader, 2010; Keller-Schneider, 2021; Reusser & Pauli, 2010)*

2.2 Soziale Verantwortung von Hochschulen

Dass auch Hochschulen, also Institutionen des tertiären Bildungsbereichs wie Universitäten, Pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen, eine soziale Verantwortung haben, kam in den letzten Jahren wieder stärker in den Blick (Compagnucci & Spigarelli, 2020). Sie sollen über Forschung und Lehre zur Vermittlung von disziplinspezifischen und berufsbezogenen Kompetenzen von Studierenden hinaus auch die sozialen und interkulturellen Kompetenzen der Studierenden stärken, sie ganzheitlich zur Ausübung von Rollen als verantwortungsbewusste Bürger*innen motivieren sowie zu einer nachhaltigeren und integrativeren Gesellschaft beitragen. Auch Hochschulen müssen das Wissen und die Fähigkeiten einer Gesellschaft mehren, um aktuelle wie zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen zu meistern (Sailer et al., 2019). Zu solchen Herausforderungen gehört zweifellos auch der Umgang mit Antisemitismen, und eine besondere Bedeutung kommt dabei den Hochschulen zu, die Lehrer*innen aus- und weiterbilden, weil hier durch verantwortungsvolles Lehren, Forschen und öffentliches Handeln Wirkung sowohl in den Hochschulen als auch in den Schulen erwartet werden darf.

Akteurinnen und Akteure der Hochschulen der Lehrer*innen-Bildung beeinflussen verschiedenste Aspekte von Schule und Unterricht und können durchaus bedeutsamen Einfluss auf Prozesse der Unterrichts- und Schulentwicklung nehmen, wie das Dewey schon vor über hundert Jahren gefordert hat (Dewey, 1904/1992). Sie bilden angehende Lehrpersonen aus und bieten Weiterbildungsangebote an, erforschen das unterrichtliche Geschehen, liefern Erkenntnisse zum unterrichtlichen Angebot und zur Nutzung, entwickeln Lehr- und Lernmaterialien, stehen der Schulpolitik als Ratgeber*innen und Dienstleister*innen zur Verfügung, nehmen Stellung im öffentlichen Diskurs zu Schule und Unterricht.

Inhalte und Themen der Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen sind in Curricula und Modulplänen festgelegt (Reusser & Messner, 2002). Deren Bedeutung ist hoch einzuschätzen, weil offenbar für viele Lehrveranstaltungen kein Lehrbuch existiert – und falls doch, selten verwendet wird. Es scheinen vielerorts von den Dozierenden entwickelte Scripts und Literaturzusammenstellungen zu dominieren, was darauf hindeutet, dass nach wie vor kein akzeptiertes und kodifiziertes Grundwissen in der Lehrer*innen-Bildung existiert (Oelkers, 2018). Demgegenüber scheint Konsens zu herrschen, dass ausgewählte Referenzwerke oder theoretische Modelle, die nicht in Curricula festgeschrieben sind, in der Lehrer*innen-Bildung thematisiert werden. Zu einem solchen Kernbestand gehört zweifellos der verantwortungsbewusste Umgang mit Menschenrechten und Demokratie. In einer Zeit zunehmender Sensibilisierung für Diskriminierungspraktiken in Form von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Rassismen, Sexismen und auch von Antisemitismen – häufig in Verbindung mit Verschwörungsideologien – gelangen

auch Hochschulen verstärkt in die Situation, auf diese Phänomene angemessen zu reagieren (Kumar et al., 2022b).

2.3 Definition und Formen von Antisemitismus

Doch damit Leitende, Lehrende, Forschende und weitere Mitarbeitende der Hochschulen auf Diskriminierungen reagieren können, müssen sie diese erkennen. Dass Antisemitismus Judenfeindschaft bedeutet, ist bekannt (Bernstein & Diddens, 2023). Wie Antisemitismus hingegen zu definieren sei, wird diskutiert (Dreier, 2021). Eine mittlerweile breit rezipierte Definition von Antisemitismus formulierte die IHRA: Antisemitismus ist „eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen“ (International Holocaust Remembrance Alliance, 2016). Zur Veranschaulichung dieser zentralen Passage folgen nach der Definition der IHRA eine Reihe von Beispielen für mögliche Erscheinungsformen von Antisemitismus, etwa:

- Aufruf zur Tötung oder Schädigung von Jüdinnen und Juden im Namen einer radikalen Ideologie oder einer extremistischen Religionsanschauung;
- die Beihilfe zu solchen Taten oder ihre Rechtfertigung oder
- das Bestreiten der Tatsache, des Ausmaßes, der Mechanismen (z. B. der Gaskammern) oder der Vorsätzlichkeit des Völkermordes an den Jüdinnen und Juden durch das nationalsozialistische Deutschland und seine Unterstützer und Komplizen während des Zweiten Weltkrieges (Holocaust).

Die Arbeitsdefinition der IHRA wurde 2017 vom österreichischen Ministerrat angenommen (_erinnern.at_, 2017). Seitdem verfügt Österreich über eine praxisorientierte Definition von Antisemitismus, die ein hilfreiches Werkzeug – auch für diese Studie – ist.

Antisemitismus trat und tritt in ganz verschiedenen zeit- und kontextgebundenen Erscheinungsformen auf (Kumar et al., 2022a), wobei die im Folgenden skizzierten fünf Formen auch neben- und miteinander auftreten können.

Nach der Entstehung des Christentums entwickelte sich erstens ein religiöser, christlicher Judenhass. Jüdinnen und Juden wurden unter anderem kollektiv für den Verrat von Judas an Jesus und für die Kreuzigung Jesus durch die Römer schuldig gesprochen und dem Bündnis mit dem Teufel bezichtigt. Daran schlossen sich dann Verunglimpfungen über Ritualmorde an christlichen Kindern, Hostienfrel und Brunnenvergiftung an. Auch wurde Jüdinnen und Juden seit dem Mittelalter betrügerischer Geldverleih und Wucher zugeschrieben (Bernstein & Diddens, 2023).

Neben dem religiösen, christlichen Judenhass entwickelten sich zweitens Verschwörungserzählungen, die neben diabolischem Handeln den Jüdinnen und Juden gleichzeitig besondere Macht zuschrieben. Eine besonders wirkmächtige Verschwörungserzählung wurde um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert kolportiert. Sie ist bekannt unter den so genannten „Protokollen der Weisen von Zion“. Damit wird behauptet, dass auf einem Treffen jüdische Verschwörer*innen Pläne gefasst hätten, um die jüdische Weltherrschaft zu erlangen. Diesem Narrativ zuzuordnen sind Behauptungen über die angebliche jüdische Dominanz im Finanzwesen oder in den Medien, seit der Pandemie vermehrt auch in der Medizin und Pharmazie und seit dem Ukrainekrieg verstärkt in der Politik sowie in der Wissenschaft generell. Jüdinnen und Juden wird also bis in die Gegenwart vorgeworfen, sowohl Verursachende als auch Profiteure von Katastrophen und Kriegen zu sein (Kumar et al., 2022a).

Seit der Moderne gibt es drittens auch die säkular und biologisch begründete Judenfeindschaft. Jüdinnen und Juden gelten als minderwertige Menschen, die für gesellschaftliche Übel und Degeneration verantwortlich seien. Dieser Rassismus war bekanntlich zusammen mit dem Nationalismus ein grundlegendes Element der nationalsozialistischen Ideologie und verursachte die Ermordung von sechs Millionen Jüdinnen und Juden durch das nationalsozialistische Deutschland (Gautschi & Meyer, 2001).

Nach diesem schrecklichen Verbrechen wurde die rassistische Judenfeindschaft aus der Öffentlichkeit verbannt. Dagegen entwickelte sich vor allem in Deutschland und Österreich viertens der sogenannte Post-Shoah-Antisemitismus. Nach der Beteiligung an den nationalsozialistischen Verbrechen äußerten Menschen in diesen Ländern die Forderung, einen Schlussstrich unter diese Geschichte zu ziehen. Damit wurde die Erinnerung an oder die Schuld für die nationalsozialistischen Verbrechen abgewehrt, was mitunter zu einer Täter-Opfer-Umkehr und oft zu einer Verharmlosung (Holocaust-Distortion) oder gar zur Leugnung des Holocaust führte (Bernstein & Diddens, 2023).

Schließlich ist fünftens ein israelbezogener Antisemitismus zu konstatieren. In Debatten zum israelisch-palästinensischen Konflikt werden dem Staat Israel abwertende Eigenschaften zugeschrieben, die in anderen Formen des Antisemitismus einzelnen Jüdinnen und Juden nachgesagt werden. Damit wird unter dem Deckmantel von Kritik an der Politik Israels vieles vordergründig sagbar, was sonst nach dem Holocaust und in einer aufgeklärten Gesellschaft nicht mehr möglich wäre. Meist wird in dieser Form des Antisemitismus die Existenz des Staates Israel als illegitim betrachtet. Israels Handeln wird darüber hinaus mit besonders strengen Maßstäben beurteilt, die für keinen anderen demokratischen Staat gelten (Rosenfeld et al., 2022).

2.4 Antisemitismen als Thema in der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung

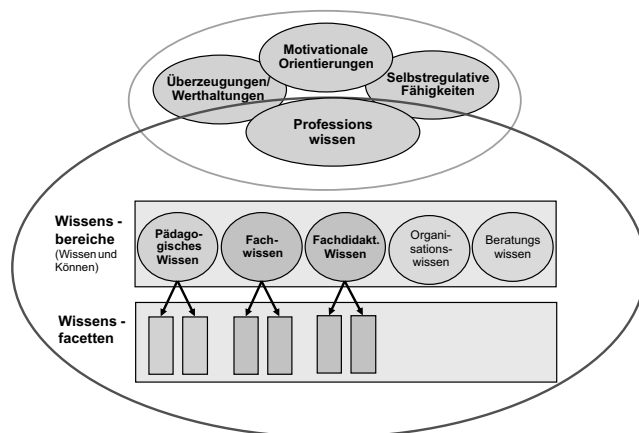
Diese Spannweite von Erscheinungsformen von Antisemitismen macht auch deutlich, dass Prävention und Thematisierung von Antisemitismen in der Lehrer*innen-Bildung nicht einfach einem Fach zuzuordnen sind. Nun ist bekannt, dass Curriculumentwicklung bei solch transversalen Themen und insbesondere ihre curriculare Verortung schwierig ist. Diese sind anspruchsvoll zu planen sowie herausfordernd in der Implementierung und Umsetzung (Criblez, 2003). Den Studierenden muss im Rahmen der gesamten Ausbildung Gelegenheit gegeben werden, ein angemessenes Rollenverständnis sowie professionelles Wissen und Können zu erwerben, das sie auf die Herausforderungen von Antisemitismen und anderen Diskriminierungsformen bestmöglich vorbereitet, denen sie in der schulischen Praxis begegnen werden, damit sie handlungsfähig sind und in den jeweiligen Situationen entsprechend angemessen und zielführend reagieren können.

Professionelle Handlungskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern entwickeln sich nach Baumert und Kunter (2006) „aus dem Zusammenspiel von

- spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
- motivationalen Orientierungen sowie
- metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation“ (ebd., S. 481).

In Anlehnung an das breit rezipierte Strukturmodell von Baumert und Kunter (2006) lassen sich professionelle Kompetenzen in Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten unterscheiden (Abbildung 2). Mit Bezug auf Antisemitismen werden ein Bewusstsein für die in unseren Gesellschaften inhärenten antisemitischen Codierungen sowie eine Stärkung diesbezüglicher kommunikativer Kompetenzen ergänzt (Kumar et al., 2022a).

Abbildung 2: Strukturmodell professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006, S. 482)



Das Kompetenzmodell zeigt anschaulich, welche Einflussfaktoren das Lehrer*innen-Handeln und damit auch den Umgang von Lehrpersonen mit Antisemitismus determinieren. Lehrer*innen sollen nach Kumar et al. (2022a) zum Beispiel

- motiviert sein, Antisemitismus im Unterricht und in der Schule zu verhindern, gegebenenfalls zu erkennen und nötigenfalls zu sanktionieren (Motivationale Orientierung),
- sich für ein offenes und an demokratischen Spielregeln ausgerichtetes Gesprächsklima in Schule und Unterricht einsetzen und Opfer von Antisemitismus schützen wollen (Überzeugungen/Werthaltungen),
- die eigene Sozialisation, ihre Haltungen, Werte und Prägungen reflektieren und die eigenen Gefühle sowie ihr familiäres Erbe im Umgang mit Antisemitismus klären sowie in Situationen, in denen sie mit antisemitischen Äußerungen konfrontiert werden, reflektiert und emotional adäquat auf die Situation reagieren (Selbstregulative Fähigkeiten),
- wissen, was Jugendliche zu antisemitischen Äußerungen veranlassen kann und was dies bei Opfern auslöst (Pädagogisches Wissen),
- über ein elementares Basiswissen zu Antisemitismus und Holocaust Distortion verfügen, z. B. Wissen zur Geschichte des Antisemitismus und zu den Erscheinungsformen (Fachwissen),

- wissen, wie im Unterricht nicht-antisemitisches Sprechen eingeübt werden kann und wie Begegnungen mit Jüdinnen und Juden sowie der jüdischen Kultur im Unterricht gut vorbereitet und umgesetzt werden können (Fachdidaktisches Wissen),
- die Prozessabläufe innerhalb ihrer Institution kennen, die bei antisemitischen Vorfällen ausgelöst werden (Organisationswissen) und
- in der Lage sein, mit Eltern von jüdischen und nicht-jüdischen Kindern über antisemitische Vorfälle zu reden (Beratungswissen).

2.5 Empfehlungen zum Umgang mit Antisemitismen in der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung

Antisemitismuskritische Bildungsarbeit in schulischen Zusammenhängen ist im deutschsprachigen Raum ein eher neues pädagogisches Anliegen. In den letzten zehn Jahren sind dazu allerdings viele Publikationen erschienen, die insbesondere Schulen und Lehrer*innen in den Blick nahmen und Handlungsempfehlungen formulierten, Unterrichtsvorschläge präsentierten, Ziele für Präventionsmaßnahmen vorschlugen und Möglichkeiten für Interventionen diskutierten. Weniger berücksichtigt in all diesen Publikationen war bisher die Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung. Im deutschsprachigen Raum hat die Veröffentlichung des Buchs „Antisemitismen. Sondierungen im Bildungsbereich“ (Kumar et al., 2022b) einen wichtigen Beitrag geleistet, um diese Lücke zu schließen. Es wurden Interviews mit 23 Expertinnen und Experten analysiert und Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Antisemitismus an Hochschulen der Lehrer*innen-Bildung formuliert. Kumar et al. (2022b) empfehlen,

- erstens in allen Studiengängen bzw. in den jeweiligen Lehramtsstudien für künftige Lehrer*innen ein Grund-, Erweiterungs- und Vertiefungsangebot in der Lehre zum Umgang mit Antisemitismus zu gewährleisten,
- zweitens die berufsethischen Erwartungen an Studierende offen zu kommunizieren,
- drittens auf Ebene der Hochschule ein Case-Management anzubieten, um bei Antisemitismus und anderen diskriminierenden Vorfällen prozessgeleitet und schnell (re)agieren zu können und
- viertens eine Ansprechperson zu bezeichnen, die hochschulintern im Umgang mit Antisemitismus beraten und unterstützen kann.

Diese Handlungsempfehlungen werden in nationalen und internationalen Gremien weiterverwendet (vgl. Anhang A). So wurden sie in das im August 2022 veröffent-

lichte Strategiepapier (Rosenfeld et al., 2022) integriert, weiter angereichert und in der österreichischen Schul- und Hochschullandschaft verortet. Auch die IHRA nahm die Empfehlungen auf und traktandierte sie an der Plenarkonferenz vom 1. Dezember 2022 in Göteborg. Dort wurden sie einstimmig gutgeheißen, sodass die IHRA sie allen 35 Mitgliedsländern zur Umsetzung an Hochschulen und Lehrer*innenausbildungs-Einrichtungen in ihren Ländern empfiehlt.

Aufgrund der inhaltlichen und bildungspolitischen Relevanz der zwei Publikationen „Antisemitismen. Sondierungen im Bildungsbereich“ (Kumar et al., 2022b) und „Prävention von Antisemitismen durch Bildung“ (Rosenfeld et al., 2022) sind diese beiden Veröffentlichungen zentrale Referenzdokumente für die vorliegende Studie.

3 Forschungsstand zu Dokumentenanalysen hinsichtlich Antisemitismen

In Dokumentenanalysen zu Antisemitismen werden vorrangig Curricula und Schulbücher ausgewertet. Diese werden als Informationsquelle genutzt, um den Umgang mit Antisemitismen zu analysieren. Erste Arbeiten lassen sich bei Freiling (1989), der die Thematisierung des Holocausts in amerikanischen Schulcurricula herausarbeitete, und in der Studie von Wiegmann (1993) finden. Wiegmann verglich den Umgang mit dem Judentum und mit Antisemitismus in deutschen Curricula des nationalsozialistischen Regimes und der DDR. Weitere Studien wurden mit einer Ausnahme in den letzten zehn Jahren publiziert. Es zeigt sich ein zunehmendes Interesse, Dokumente mit empirischen Forschungsmethoden hinsichtlich der Verwendung von Antisemitismen zu analysieren.

In den meisten Studien wurde, wie bereits in den zwei erwähnten Arbeiten, die Einbettung des Holocaust und des Nationalsozialismus in Schulcurricula und Schulbüchern systematisch untersucht. In einem Bericht des Sekretariats der Kultusministerkonferenz (2005) wurde aufgeführt, in welchen Fächern in Schulcurricula aller 16 Bundesländer das Thema Holocaust und Nationalsozialismus bearbeitet wurde und wie es thematisch eingebettet war. In einem Bericht des Deutschen Bundestags (2018) wurden nicht nur die Lehrpläne der 16 Bundesländer hinsichtlich des Themas Nationalsozialismus verglichen, sondern auch Lehrpläne und Schulbücher aus Deutschland, Österreich, Polen und Frankreich gegenübergestellt. Der Holocaust in Schulbüchern und Lehrplänen wurde auch bei Bilewicz (2016) für die Länder Bayern und Österreich bearbeitet. Eine international vergleichende Studie mit europäischen und nicht-europäischen Ländern liegt von Carrier et al. (2015) vor. Sie untersuchten, wie Holocaust in Lehrplänen und in

Lehrbüchern für Geschichte und Sozialkunde konzipiert und vermittelt wurden. Die Studie basiert auf 272 Lehrplänen aus 135 Ländern und auf 89 Lehrbüchern aus 26 Ländern. Während die bisher aufgeführten Studien sich in dem Bereich des rassistischen Antisemitismus (u. a. Kumar et al., 2022a) verorten lassen, bearbeiten nachfolgende drei Studien andere Formen von Antisemitismus: Herzner (2018) untersuchte anhand von deutschsprachigen DaF-Lehrbüchern (Deutsch als Fremdsprache) den Umgang mit dem Holocaust bei arabischsprachigen Geflüchteten, und Dursun (2019) analysierte österreichische Lehrpläne des islamischen Religionsunterrichts auf islamischen Antisemitismus. Spichal (2015) untersuchte Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht von Lehrplänen aus Deutschland und Österreich.

Alle Studien haben gemeinsam, dass Schulcurricula und/oder Schulbücher ausgewertet wurden. Dokumente der Lehrer*innen-Bildung lassen sich nur in den zwei nachfolgenden Studien finden. Eine Studie zur universitären Lehre über Holocaust in Deutschland veröffentlichten Nägel und Kahle (2018). In ihrem Datenkorpus finden sich Institutionen der Lehrer*innen-Bildung, aber auch weitere Institutionen des tertiären Bildungsbereichs. Teil des Datenkorpus sind Vorlesungsverzeichnisse aus 79 Hochschulen. Die Analysen zeigten, dass in den Hochschulen fächerübergreifend durchschnittlich 1,5 Veranstaltungen über den Holocaust pro Semester angeboten wurden. In einem Bericht über eine Pilotstudie von Greussing (2014) wurde ebenfalls das Thema Holocaust und Nationalsozialismus untersucht. Teil der Pilotstudie war eine Analyse von Curricula der österreichischen Universitäten, die in der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung mitwirken, sowie Curricula aller Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Die Analyse der von den Institutionen für Geschichte angebotenen Veranstaltungen an den Universitäten (Innsbruck, Salzburg, Klagenfurt, Graz und Wien), die teilweise von Lehramtsstudierenden besucht werden konnten, zeigte auf, dass in 375 Veranstaltungen Holocaust und Nationalsozialismus direkt genannt wurden oder es Möglichkeiten gab, diese in den Veranstaltungen zu thematisieren. Bei der Analyse der Curricula der Pädagogischen Hochschulen wurde nur im Curriculum der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich das Thema Holocaust bei einer Lehrveranstaltung namentlich erwähnt.

4 Forschungsdesiderate und Forschungsfragen

Zwar werden in den zwei letztgenannten Studien Curricula der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung ausgewertet, jedoch stehen diese nicht im Zentrum und erhalten dementsprechend weniger Aufmerksamkeit. Somit sind Curricula und

Modulpläne der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung bisher nur marginal bearbeitet. Zudem zeigt die Forschungsübersicht, dass in den aufgeführten Studien immer eine Form von Antisemitismus im Forschungsfokus steht und dass die Themen Holocaust und Nationalsozialismus prominent vertreten sind. Das methodische Design ist bei den meisten Studien qualitativ (qualitative Inhaltsanalyse, Grounded Theory) mit eher wenigen Dokumenten. Quantitative Designs, in denen sehr viele Curricula untersucht werden können, sind untervertreten. Bisher gar nicht realisiert sind vergleichende Analysen mehrerer Formen von Antisemitismus (u. a. Gläser et al., 2021).

Diese Desiderate werden in der ersten Phase der Studie, die hier referiert wird, mit folgenden drei Forschungsfragen bearbeitet:

1. Welche Indikatoren finden sich in Curricula und Modulplänen der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung, die auf eine Prävention von Antisemitismen hindeuten?
2. Wie stehen die Indikatoren in Beziehung zueinander?
3. Welche Unterschiede zeigen sich zwischen den verschiedenen Curricula und Modulplänen hinsichtlich der Erwähnung der Indikatoren?

5 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel werden die methodischen Analyseschritte erläutert. Ziel der Analyse ist es, Indikatoren in den Curricula und Modulplänen der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung zu finden, die Hinweise auf Prävention von Antisemitismen geben. Diese Indikatoren bilden Konzepte oder Tätigkeiten ab, in denen Antisemitismen latent oder manifest transportiert sowie besprochen, diskutiert und bearbeitet werden können.

Zuerst wird der Datenkorpus, also die Curricula und Modulpläne der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung in Österreich, beschrieben. Anschließend werden das Design dieser quantitativen Dokumentenanalyse, das Verfahren der Datenerhebung (quantitative Inhaltsanalyse), das Kategoriensystem und die Auswertungsmethoden ausgeführt.

5.1 Datenkorpus

Für die Datenanalyse stellte der Qualitätssicherungsrat für die Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung ¹²⁴ Curricula und Modulpläne der Pädagogischen Hochschulen und der an der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung beteiligten Universitäten

in Österreich zur Verfügung. Die Dokumente wurden von der Forschungsgruppe einheitlich bezeichnet. Anhand eines Beispiels wird die Dokumentenbezeichnung kurz erläutert: „-KPHWienKrems_PR_gesamt_BA“. Die einzelnen Segmente sind mit einem „-“ unterteilt. Falls eine Angabe nicht aus dem Dokument explizit ablesebar war, wurde ein „-“ gesetzt.

- An erster Stelle steht die Abkürzung des Entwicklungsverbunds: WE = West; MI = Mitte; SO = Süd-Ost und NO = Nord-Ost. Da bei dem Beispieldokument dieser nicht explizit ausgewiesen wurde, hat dieses Segment ein „-“ erhalten.
- Anschließend folgt der Name der Hochschule oder der Universität und
- danach die Schulstufe: EL = Elementarstufe; PR = Primarstufe; SekAB = Sekundarstufe Allgemeinbildung und SekBB = Sekundarstufe Berufsbildung.
- An vierter Position ist das Fach aufgeführt. Falls in einem Curriculum mehrere Fächer genannt wurden, wie im obigen Beispiel, wurde „gesamt“ geschrieben.
- Das letzte Segment bildet der Studiengang: BA = Bachelor; MA = Master; MA-Quest = Quereinsteiger*innen und ES = Erweiterungsstudium.

Für die Entwicklung der Curricula und Modulpläne sind die Institutionen der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung in Entwicklungsverbünden organisiert. Es liegen

- 18 Dokumente (14,5 %) des Entwicklungsverbunds Mitte,
- 69 Dokumente (55,7 %) des Entwicklungsverbunds Nord-Ost,
- 19 Dokumente (15,3 %) des Entwicklungsverbunds Süd-Ost und
- 18 Dokumente (14,5 %) des Entwicklungsverbunds West vor.

Die hohe Anzahl der Dokumente im Entwicklungsverbund Nord-Ost lässt sich damit erklären, dass bei der Sekundarstufe Allgemeinbildung pro Fach ein Dokument respektive ein Teilcurriculum vorlag. Bei den anderen Entwicklungsverbünden waren diese Teilcurricula in einem umfangreichen Dokument zusammengefügt.

Zudem gibt es

- 4 Dokumente (3,2 %) der Elementarstufe,
- 23 Dokumente (18,6 %) der Primarstufe,
- 62 Dokumente (50,0 %) der Sekundarstufe Allgemeinbildung und
- 35 Dokumente (28,2 %) der Sekundarstufe Berufsbildung.

Auch hier lässt sich die hohe Anzahl an Dokumenten auf der Sekundarstufe Allgemeinbildung mit der Organisation der Teilcurricula in einzelne Dokumente erklären.

Die 124 Dokumente umfassen insgesamt 2'508'246 Wörter (Tabelle 1). Die Curricula mit der höchsten Wörteranzahl sind das Primarstufencurricula Bachelorstufe der KPH Wien Krems (-KPHWienKrems_PR_gesamt_BA: 177'455 Wörter) und das Sekundarstufencurricula der Allgemeinbildung des Entwicklungsverbunds

Süd-Ost (SO_UniGraz_SekAB_gesamt_BA: 171'907 Wörter). Die Dokumente mit den wenigsten Wörtern sind neben einem Kategorisierungsdokument des Entwicklungsverbunds West (WE_-_SekAB_Kategorisierung_BA: 325 Wörter) die Teilcurricula der Sekundarstufe Allgemeinbildung des Entwicklungsverbunds Nord-Ost (ab 1852 Wörtern).

Tabelle 1: Wortanzahl pro Dokument (Auszug; gesamte Tabelle im Anhang B)

Nr.	Dokumentname	Wörter
1	-_KPHWienKrems_PR_gesamt_BA	177455
2	SO_UniGraz_SekAB_gesamt_BA	171907
3	WE_-_SekAB_gesamt_BA	91107
4	WE_KPH_SekAB_gesamt_BA	90261
5	SO_UniGraz_SekAB_gesamt_MA	85302
...	...	...
120	NO_UniWien_SekAB_KatholischeReligion_MA	2019
121	NO_UniWien_SekAB_Physik_MA	1947
122	NO_UniWien_SekAB_EvangelischeReligion_MA	1885
123	NO_UniWien_SekAB_Griechisch_MA	1852
124	WE_-_SekAB_Kategorisierung_BA	325

Die Dokumente waren entweder im PDF- oder im Word-Dokument abgespeichert. Für den Import in das Analyseprogramm MAXQDA war es notwendig, die Word-Dokumente in das PDF-Format umzuwandeln. Grund hierfür waren Korrekturen im Word-Dokument, die mit dem Änderungsnachverfolgungsmodus vorgenommen wurden. Diese werden bei einem Import eines Word-Dokuments in MAXQDA (Version 2022.3) nicht übernommen. Allerdings funktioniert der Import dieser Korrekturen, wenn das Dokument im PDF-Format abgespeichert ist.

5.2 Forschungsdesign: Quantitative Dokumentenanalyse

Die in diesem Beitrag vorgestellten Analysen lassen sich in der quantitativen Dokumentenanalyse verorten. Hier werden Dokumente als „Manifestation menschlichen Erlebens und Verhaltens“ (Döring & Bortz, 2016, S. 553) verstanden, deren latente Sinnstrukturen systematisch und objektiv manifestiert werden. Die Sinnstrukturen lassen sich in Curricula als ein „Wissensdispositiv einer Gesellschaft [beschreiben], in [dem sich] vorherrschende Wissens-, Lehr- und Lernverständnis“ (Künzli et al., 2012, S. 62) widerspiegeln. Im Kontext dieses Forschungsvorhabens bilden die textuellen Dokumente (Curricula) einen (verschriftlichten) Umgang mit Antisemitismen in der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung ab. Es werden

relevante Textstellen gesucht und ausgezählt (Lamnek & Krell, 2016). Das Suchen respektive Codieren und Auszählen ist im engeren Sinne die Datenerhebung, denn mit den gewonnenen Messwerten – als der Quantifizierung des qualitativen Textmaterials – werden quantitativ-statistische Analysenverfahren durchgeführt (Döring & Bortz, 2016).

5.3 Erhebungsverfahren: Quantitative Inhaltsanalyse

Für die Datenerhebung eignen sich Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse. Hier werden die in den Dokumenten transportierte soziale Wirklichkeit auf zentrale Strukturen reduziert (Rössler, 2017), indem anhand eines standardisierten Kategoriensystems Ausprägungen formaler und inhaltlicher Merkmale der Dokumente systematisch und objektiv erfasst werden (Döring & Bortz, 2016; Neuendorf, 2017). In der vorliegenden Analyse sind formale Merkmale die Zugehörigkeit eines Dokuments zu einem Entwicklungsverbund, Fach und Studiengang sowie zu einer Schulstufe. Inhaltliche Merkmale sind die einzelnen Indikatoren zur Prävention von Antisemitismen, die angelehnt an den methodischen Diskurs zur Inhaltsanalyse auch als Kategorie bezeichnet sind.

Für die Durchführung der quantitativen Inhaltsanalyse sind für die vorliegende Studie Ausführungen von Neuendorf (2017) relevant. Er differenziert seine Analyseschritte zwischen händischem und computergestütztem Codierprozess (computer-aided text analysis). Da die Analysen mit MAXQDA (Version 2022.3) durchgeführt wurden, werden Schritte des händischen Codierens (z. B. Kodierschulung oder Reliabilitätsanalyse) im Folgenden ausgeklammert. Zuerst wurde das Kategoriensystem entwickelt, welches aus Hauptkategorien besteht, die die Möglichkeit eröffnen, Antisemitismen zu thematisieren, und Indikatoren (Subkategorien), die Hinweise auf mögliche präventive Maßnahmen zur Eindämmung von Antisemitismen geben. Ziel ist es, das Vorkommen dieser Indikatoren pro Dokument auszuzählen und damit weiterführende statistische Analysen durchzuführen. Mit diesem computergestützten Suchen und Codieren der Indikatoren ist die Analyse hochstandardisiert, also andere Personen erhalten mit demselben Datenmaterial und denselben Indikatoren dieselben Ergebnisse. Allerdings ist die Entwicklungsarbeit der Liste der Indikatoren weniger standardisierbar und interpretativer als die maschinelle Suche nach Indikatoren in den Dokumenten. Um dennoch angesichts des kurzen Zeitbudgets größtmögliche Systematik und Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, wurden in fünf Entwicklungsschritten sowohl theoretische (deduktive) als auch empirische (induktive) Informationsquellen in der Entwicklungsarbeit zusammengeführt.

5.4 Entwicklung des Kategoriensystems

(A) Im ersten Schritt wurden Hauptkategorien definiert, deren Begriffe es erlauben, einzelne Formen von Antisemitismus (Kumar et al., 2022b) zu thematisieren (siehe Abschnitt 2.3): (1) Jüdinnen, Juden und Judentum, (2) Israel, (3) Holocaust und Shoah, (4) Menschenrechtsgefährdung und (5) andere Religionen. Zusätzlich wurde die Hauptkategorie (6) Berufsethos ergänzt, weil davon auszugehen ist, dass bei der Thematisierung von Wertvorstellungen und Überzeugungen bezüglich beruflicher Tätigkeiten sowie bei der Missachtung ethischer Grundüberzeugungen Antisemitismen angesprochen werden könnten und weil im für diese Studie grundlegenden Herausgeberwerk von Kumar et al. (2022b) bei den Handlungsempfehlungen postuliert wird, die berufsethischen Erwartungen an Studierende offen zu kommunizieren. Nach der Definition und Abgrenzung der Hauptkategorien wurden erste Suchbegriffe aus dem Vorwissen der Autoren und Autorin dieses Beitrags aufgenommen.

(B) Anschließend wurden in MAXQDA mit der Funktion „Worthäufigkeiten“ Nomen, Verben, Adjektive und Adverbien ab und mit fünf Buchstaben in den 124 zu analysierenden Curricula und Modulplänen ausgegeben. Die ersten 4000 Wörter wurden angeschaut und falls inhaltlich passend, als Suchbegriff in eine der Hauptkategorien aufgenommen.

(C) Im dritten Schritt wurde mit derselben MAXQDA-Funktion und demselben Vorgehen wie in Schritt B (Nomen, Verben, Adjektive und Adverbien ab und mit fünf Buchstaben) die Grundlagenwerke der Analyse (Kumar et al., 2022b; Rosenfeld et al., 2022) durchsucht. Im Werk von Kumar et al. (2022b) waren dies 3624 Wörter und bei Rosenfeld et al. (2022) 834 Wörter. Um einen Eindruck davon zu erhalten, was für Begriffe vorgekommen sind, wurden zu beiden Publikationen je eine Wortwolke mit den 150 am häufigsten genannten Wörtern (lemmatisiert) erstellt (Abbildung 3 und 4). Je häufiger Wörter vorkommen, desto grösser sind diese dargestellt. Deutlich sichtbar ist die zentrale Positionierung des Terminus „Antisemitismus“, der in beiden Werken erwartungsgemäß am häufigsten genannt wird.

Es wurden alle Wörter, die mindestens zwei Mal genannt wurden, geprüft, ob sie für die Prävention von Antisemitismen relevant sind. Falls ja, wurden sie in eine der sechs Hauptkategorien zugeordnet. Zudem diente dieser Schritt dazu, bereits bestehende Suchbegriffe zu validieren. Zusätzlich wurden Suchbegriffe in der Hauptkategorie „Holocaust und Shoah“ aufgenommen, die auch in der Studie von Nägel und Kahle (2018) verwendet wurden.

Abbildung 3: Wortwolke zur Publikation von Kumar et al. (2022b)



Abbildung 4: Wortwolke zur Publikation von Rosenfeld et al. (2022)



(D) Als nächster Schritt wurde der Zwischenstand der Hauptkategorien und Suchbegriffe Expertinnen und Experten vorgelegt, um eine kritische Rückmeldung einzuholen. Die Rückmeldungen und Ergänzungen waren relevant und sehr anregend, es konnten aber nur diejenigen berücksichtigt werden, welche den Charakteristika von Hochschulcurricula entsprachen.² Nicht aufgenommen wurden beispielsweise Namen von vor allem österreichischen Persönlichkeiten, welche sich antisemitisch in der Öffentlichkeit äußerten, und auch Regionen mit antisemitischen Ausschreitungen.

(E) Beim fünften und letzten Schritt erfolgte eine letzte Validierung des Kategoriensystems im Datenmaterial. Es wurden die Hauptkategorien mit den Suchbegriffen im Diktionär von MAXDictio in MAXQDA eingepflegt. Anschließend erfolgte ein Testdurchlauf der Suche, und es wurde geprüft, inwiefern die Suchergebnisse inhaltlich zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage beitrugen. Falls ein gefundener Begriff in den Dokumenten keinen inhaltlichen Zusammenhang zu Prävention von Antisemitismen aufwies, wurden die Sucheinstellungen des jeweiligen Suchbegriffs angepasst. Zum Beispiel wurde beim Begriff „Gebet“ der Begriff „eingebettet“ angezeigt. Hier wurden die Sucheinstellungen insofern konkretisiert, sodass MAXQDA nur die Begriffe anzeigte, die mit „Gebet“ beginnen.

5.5 Kategoriensystem mit Hauptkategorien und Suchbegriffen

Nun folgt die Beschreibung der sechs Hauptkategorien und die Auflistung der 173 Suchbegriffe.

(1) Jüdinnen, Juden und Judentum: Diese Hauptkategorie orientiert sich an theoretischen Überlegungen und konkreten Formulierungen zu säkular und biologisch begründetem Antisemitismus, zu Verschwörungserzählungen sowie zu religiösem Judenhass (Kumar et al., 2022a), also Diskriminierungen und Anfeindungen gegen Juden, Jüdinnen und das Judentum (religiöse Orte und Gebäude, jüdische Einrichtungen etc.). Suchbegriffe, die bei einer Thematisierung dieser Antisemitismen relevant sind, sind die Folgenden: Beschneidung; Brit Mila; Chanukka; Hanukkah; Chanukkah; Davidstern; Erinnerungskultur*; Exodus; „Gebet“; beten; Hebräisch; Hebräer*; Israelit*; Jiddisch; Yiddish; Jom Kippur; Yom Kippur; „Jude“; „Juden“; „Judentum“; Jüdi*; Kippah; Klagemauer; Kosher; Menorah; Mitzwa; Mitzva; Mizva; Mizwa; Mizwot; Parashah; Pessach; Passah; Purim; Rabbiner; Rosch Haschana; Rosh Hashana; Schawuot; Shavuot; Seder; Shabbat; Sabbat; Shofar; Schofar; Sukkot; Synagoge; Talmud; Tanach; Tempel; „Tora“; Thora; Torah.

² An dieser Stelle möchten wir uns bei Dr. Werner Dreier, Dr. Victoria Kumar, Patrick Siegele und Michèle Wenger recht herzlich für die konstruktive Zusammenarbeit und das wertvolle Feedback bedanken.

(2) Israel: Die zweite Hauptkategorie thematisiert mit folgenden Suchbegriffen insbesondere den israelbezogenen Antisemitismus: Aliyah; Arabi*; Araber*; Besetzte Gebiete; Besatzung; Exil; Hamas; „Israel“; Jerusalem; Nahost; Nakba; Palästi*; Yad; Zionismus; Zionist*.

(3) Mit der nächsten Hauptkategorie „Holocaust und Shoah“ wird der rassistische Antisemitismus angesprochen, der sich in erster Linie auf die nationalsozialistische Zeit in Deutschland und Österreich bezieht. Die Begriffe tauchen auch beim Post-Shoah-Antisemitismus sowie bei Holocaust-Verharmlosung, -Verzerrung und -Leugnung auf und sind deshalb zentral bei der Thematisierung dieser Formen von Antisemitismus: „Hass“; Antijudaismus; Antisemi*; „Arisierung“; Auschwitz; Bystander; Deportation; Distortion; Drittes Reich; 3. Reich; Endlösung; Entrechtung; Euthanasie; Gaskammer; Gedenkstätte; Genozid; Gewaltverbrechen; Ghetto; Hitler; Holocaust; „Judenfrage“; Konzentrationslager; „KZ“; Krieg*; Weltkrieg; WW2; WWII; Nationalsoz*; NS; Nazi*; Nürnberger Gesetze; Opfer; Pogrom; Semiti*; Shoah; Schoa; Shoa; Täter; „Täterforschung“; Verfolgung; Vernichtung; Verschwör*; Völkermord; Welterklärung; Weltmacht; „Wiener Gesera“; Yad Vashem; Zwangsarbeit.

(4) Begriffe zum Umgang mit rassistischem und israelbezogenem Antisemitismus lassen sich in der nächsten Hauptkategorie „Menschenrechtsgefährdung“ wiederfinden. Die Begriffe erlauben auch die Thematisierung anderer Formen der Diskriminierung und des Rassismus: „Hassrede“; „Hate speech“; Abwert*; Andersartig*; Befremdend; Burschenschaften; Diskrimi*; Elite*; Elitär; Extremis*; Faschis*; Feind*; Flucht; Flücht*; Fremdenfeindlichkeit; „Fremd“; „Fremden“; Entfremdung; Ideologi*; Menschenrecht*; Migration; Minderheiten; Rassis*; Rechtsextrem*; Rechtsradik*; Ressentiment; Stereotyp; Ungleichwertigkeit; Vertreibung; Vorurteil.

(5) Die vorletzte Hauptkategorie heißt „andere Religionen“ und ermöglicht die Thematisierung von religiösem Antisemitismus: Altes Testament; Bahai; Buddhi*; Buddha; Christ*; Evang*; Feiertag*; Festtag*; Heilig*; Hindu*; Interrelig*; Islam*; Jesus; Kathol*; Kirchl*; Koran; Kreuzigung; Messias; Mönch*; Muslim*; Oster*; Passion; Pharisäer; Religi*; Theolog*.

(6) Die letzte Hauptkategorie „Berufsethos“ steht eher weniger mit den Formen von Antisemitismus in Verbindung. Dennoch wurde diese als Kategorie aufgenommen, weil anzunehmen ist, dass Antisemitismen bei Missachtung ethischer Überzeugungen und Werthaltungen thematisiert werden können. Mit der Ausformulierung eines Berufsethos werden Erwartungen an Überzeugungen und Handlungen von Lehramtsstudierenden gestellt. Zum einen können sich die Studierenden daran orientieren, und zum anderen dienen sie dazu, allfällige inakzeptable Übertretungen zu definieren und zu sanktionieren (Kumar et al., 2022b): „Achtung“; Akzeptanz; Ambiguität*; Befindl*; Berufsethos; Demokrat*; Dialog*; Ehrlich*; Empathi*; Empowerment; Ethik; ethisch; Fair*; Fürsorg*; Gerechtigkeit*; Identität; Integrität; Offenheit; Präventi*; Respekt*; Minderheitenschutz; Schütz*; Sensibilisier*; Solidari*; Toleranz; Werte*; Wertschätz*; Wohlwollen*; „Würde“; Menschenwürde.

Nicht aufgenommen wurden nach Rücksprache im Projektverbund Suchbegriffe, welche im Zusammenhang mit dem Thema „Inklusion und Vielfalt“ stehen. Einerseits wird dieses Thema im Projektverbund von Prof. Dr. Christina Hansen und ihrem Team bearbeitet. Andererseits hat eine Durchsicht der Curricula und Modulpläne zu Diversität, aber auch Integration oder Inklusion, gezeigt, dass damit häufig didaktische Lehr- und Lernmethoden beschrieben werden, die zur Beantwortung der Forschungsfragen dieser Studie wenig beitragen. Zudem bringen diese Suchbegriffe eine große Anzahl von Suchergebnissen, die im Projektrahmen nicht auswertbar sind.

5.6 Autocodierung der Suchbegriffe

Die Hauptkategorien mit den Suchbegriffen wurden in MAXQDA mittels der Diktionär-Funktion eingelesen. Diese Funktion ist im Zusatzpaket MAXDictio enthalten. Damit ist es möglich, die Suchergebnisse respektive die Auszählung pro Hauptkategorie ausgeben und anschließend Suchergebnisse autocodieren zu lassen. Das bedeutet, dass MAXQDA pro Suchbegriff eine Kategorie erstellt und in dieser Kategorie alle Textstellen in den Dokumenten, in denen der entsprechende Suchbegriff vorkommt, einfügt. Ein weiterer Vorteil dieser Funktion ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Analyse. Die Diktionäre lassen sich exportieren und in neue MAXQDA-Projektdateien importieren. So können weitere Personen dieselben Dokumente mit denselben Suchbegriffen durchsuchen. Es ist möglich, dass die Diktionäre auch auf andere Dokumente angewendet werden.

Das Autocodieren ergab nur bei zwei Suchbegriffen ein Problem, weil hier auch Inhalte autocodiert wurden, die zur Beantwortung der Forschungsfrage nicht relevant waren. Beim Suchbegriff kirchl* wurden insgesamt 921 codierte Segmente angezeigt, worunter auch die Namen der Kirchlichen Pädagogischen Hochschulen waren. Um diese herauszufiltern, wurde beim Autocodieren in MAXQDA nicht nur der Suchbegriff als Segment codiert, sondern zusätzlich zwei weitere Wörter nach dem Suchbegriff. Anschließend wurden die 921 codierten Segmente im MAXQDA-Fenster „codierte Segmente“ ausgegeben (Doppelklick auf die Kategorie). Hier gibt es eine Spalte „Vorschau“, in der Ausschnitte der codierten Segmente tabellarisch untereinander angeordnet sind. Diese Spalte wurde alphabetisch geordnet und alle codierten Segmente mit der Wortkombination „kirchliche Pädagogische Hochschule“ waren nun untereinander positioniert und konnten als Block markiert und gelöscht werden. Nach dem Löschen blieben 133 codierte Segmente übrig. Bei dem Suchbegriff Jerusalem überschneidet sich der Name der Stadt mit dem Namen des Autors Matthias Jerusalem, der zusammen mit Ralf Schwarzer Artikel zum Thema Selbstwirksamkeit publizierte. Da die Anzahl codierter Segmente mit vier Nennungen sehr übersichtlich war, wurden diese durchgeschaut und die Segmente gelöscht, bei denen der Autor erwähnt wurde.

5.7 Methoden der Datenanalyse

Nachdem das Datenmaterial mit 124 Dokumenten und ca. 2,5 Millionen Wörtern aufbereitet und mittels des entwickelten Kategoriensystems codiert wurde, folgten die statistischen Datenanalysen (Neuendorf, 2017). Die Forschungsfragen deuten bereits darauf hin, dass keine Hypothesen vorlagen, inwiefern sich die Dokumente aufgrund formaler Merkmale (Entwicklungsverbund, Schulstufe, Studiengang, Fach etc.) unterscheiden. Deswegen wurden neben dem Auszählen von codierten Segmenten explorative Verfahren der Datenanalyse gewählt, die im Folgenden geordnet nach den Forschungsfragen beschrieben werden.

1. Forschungsfrage: Welche Indikatoren finden sich in Curricula und Modulplänen der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung, die auf eine Prävention von Antisemitismen hindeuten? Zur Beantwortung wurde zuerst geschaut, welche Indikatoren nicht in den Curricula und Modulplänen aufgeführt wurden. Anschließend wurden die Auftretungshäufigkeiten (absolute Häufigkeit) der Indikatoren in allen 124 Dokumenten ausgezählt sowie prozentuale Häufigkeiten (Differenz von absoluter Häufigkeit und Gesamtanzahl der Nennungen) berechnet.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage (Wie stehen die Indikatoren in Beziehung zueinander?) wurde ein semantisches Netzwerk erstellt. Netzwerke bilden Muster von Verbindungen (Beziehungen, ties, edge) zwischen Einheiten (Knoten, nodes) einer eingegrenzten Population (Fuhse, 2018). Sie werden häufig visuell dargestellt, um unter anderem komplexe Strukturen beschreiben zu können (Schönhuth & Gamper, 2013). In dieser Studie sind Knoten die Suchbegriffe. Die Beziehung zwischen diesen Suchbegriffen wird definiert, ob zwei Suchbegriffe gemeinsam in einem Satz genannt werden (Beziehung vorhanden) oder nicht (Beziehung nicht vorhanden). Welche Suchbegriffe in einem Satz gemeinsam genannt werden, lässt sich mit MAXQDA herausfinden. Hierzu wurde der Autocodierprozess nochmals durchgeführt, nun aber nicht mit der Einstellung, dass das codierte Segment „nur“ der Suchbegriff ist, sondern dass das codierte Segment der gesamte Satz oder der Stichpunkt ist, in dem sich ein Suchbegriff befindet. Somit überschneiden sich codierte Segmente, wenn zwei Suchbegriffe in einem Satz stehen. Mit dem Code-Relations-Browser und der Einstellung „Überschneidung codierter Segmente“ wurde eine Kreuztabelle der Suchbegriffe ausgegeben, in deren Zellen die Anzahl von Nennungen im selben Satz enthalten sind.

Im nächsten Arbeitsschritt wurde die Kreuztabelle für den Import in Statistikprogramm R aufbereitet. Hierzu brauchte es zum einen eine Tabelle mit allen Knoten und deren Merkmalen, also mit den Suchbegriffen und deren Zuordnungen zu den Hauptkategorien. Zum anderen war eine Liste erforderlich, in der auf einer Zeile die Anzahl von Überschneidungen von je zwei Suchbegriffen stand. Hierfür musste die Kreuztabelle in Excel in einer Liste umgewandelt werden, was mit der Funktion „Power Query-Editor“ einfach zu lösen war (Power Query-Editor starten >

Neue Quelle > Datei > Excel > Datenbereich markieren, der in eine Liste umgewandelt werden soll > Rechtsklick: Spalten entpivotieren > Schliessen & Laden). Am Ende wurden alle Zeilen mit dem Wert „0“ gelöscht, also die Verbindungen, bei denen die zwei Suchbegriffe in keinem Satz gemeinsam genannt wurden.

Um die Netzwerkstatistiken zu berechnen, wurde das R-Package *igraph* (Version 1.3.5, Csardi & Nepusz, 2006) verwendet. Damit wird u. a. eine Datenmatrix vorbereitet, die mittels dem R-Package *ggraph* (Version 2.1.0, Pedersen, 2022) visualisiert werden kann. Für die Darstellung der Knoten auf einer 2D-Oberfläche gibt es verschiedene Algorithmen. Hier wurde eines der bekanntesten Verfahren nach Fruchterman und Reingold (1991) verwendet. Bei diesem Verfahren werden Suchbegriffe je näher zueinander positioniert, je häufiger sie zusammen in einem Satz vorkommen respektive in Beziehung stehen. Neben der Positionierung gibt es ein weiteres Strukturmerkmal des semantischen Netzwerks: Die Beziehungen zwischen den Suchbegriffen sind gewichtet (weighted networks; u. a. Latora et al., 2017). Die Verbindungen sind umso dicker dargestellt, je häufiger zwei Suchbegriffe in einem Satz vorkommen.

Für die Berechnung von Strukturcharakteristika gibt es in der Netzwerkforschung sogenannte Zentralitätsmaße (Degree, Node Strenght, Closeness, Betweenness etc.). In dieser Studie wurden zwei Kennwerte verwendet. Der erste Kennwert (Degree) gibt an, mit wie vielen Suchbegriffen ein Suchbegriff mindestens einmal in einem Satz gemeinsam vorkommt. Der zweite Kennwert (Node Strenght) ist die Stärke der Knoten. Hier werden zusätzlich die Gewichtungen mitberücksichtigt und ausgerechnet, wievielfach ein Suchbegriff insgesamt mit anderen Suchbegriffen in einem Satz vorkommt (u. a. Latora et al., 2017; McCormick et al., 2011).

Für die Beantwortung der dritten Forschungsfrage (Welche Unterschiede zeigen sich zwischen den verschiedenen Curricula und Modulplänen hinsichtlich der Erwähnung der Indikatoren?) wurde ein nicht-metrisches Verfahren der multidimensionalen Skalierung verwendet. Dies ist ein exploratives und multivariates Auswertungsverfahren. Es dient dazu, komplexe Datenmatrizen, wie in dieser Studie 101 Suchbegriffe (Variablen) mit 124 Dokumenten (Fälle), zu visualisieren. Im Kern geht es darum, die 124 Dokumente nach ihren Ähnlichkeiten hinsichtlich des Auftretens der Suchbegriffe zu ordnen. Je näher Dokumente visuell dargestellt werden, desto ähnlicher sind sie sich in der Verwendung der Suchbegriffe. Es lassen sich Verfahren der metrischen und der nicht-metrischen multidimensionalen Skalierung unterscheiden. Wie der Name bereits sagt, entscheidet das Skalenniveau der Variablen (metrisch oder ordinal skaliert) über die Verfahrensentscheidung. In allen Verfahren geht es im Kern darum, anhand der Datenwerte eine Distanzmatrix (meist euklidische Distanz) zu berechnen, die dann in Koordinaten umgerechnet werden, sodass jeder Fall respektive jedes Dokument bei einer zweidimensionalen Lösung zwei Koordinatenwerte verfügt (Backhaus et al., 2015; Borg, 2010; Döring & Bortz, 2016).

Zwar liegt in diesem Datensatz ein metrisches Skalenniveau vor, weil die Abstände zwischen den Auszählungen der Suchbegriffe konstant bleiben. Allerdings ist die Spannweite der Daten von 0 Nennungen bis 1699 Nennungen (-_KPHWi-enKrems_PR_gesamt_BA bei Religi*) sehr hoch. Das kann zu Verzerrungen führen. Bei nicht-metrischen Verfahren wird dieser Verzerrung entgegengewirkt, weil hier nicht mit den tatsächlichen Werten gerechnet wird, wie in der metrischen multidimensionalen Skalierung, sondern mit Rangreihen (Döring & Bortz, 2016).

Verfahren der multidimensionalen Skalierung sind iterative Verfahren, das heißt, es wird bei einer zufälligen Positionierung der Datenpunkte im Koordinatensystem begonnen und dann schrittweise so die Punkte verschoben, bis die Fit-Werte nicht mehr besser werden. Die Fit-Werte geben an, inwieweit die visuelle Lösung zu den Daten passt. Je tiefer dieser Wert ist, desto besser ist die Passung. Eine perfekte Darstellung gibt es aufgrund der vielen Variablen, die auf nur zwei Dimensionen projiziert werden, nicht. Um zu erfahren, wie gut die visuelle Lösung zu den Daten passt, wird ein Shepard-Diagramm und ein STRESS-Wert berechnet. Das Shepard-Diagramm stellt die Beziehungen zwischen den Ähnlichkeiten hinsichtlich der Suchbegriffe (Proximitäten) zu den Distanzen (euklidische Distanzwerte) dar. Je grader die Gerade ist, desto besser ist die Lösung (Borg, 2010). Beim STRESS-Wert bedeutet ein kleiner Wert eine gute Passung der Visualisierung zu den Daten. Folgende Abstufungen werden unterschieden:

- .2 bis > .1 = gering;
- .1 bis > .05 = ausreichend;
- .05 bis > .0025 = gut;
- .0025 bis > 0 = ausgezeichnet und
- 0 = perfekt (Backhaus et al., 2018).

Die nicht-metrische multidimensionale Skalierung wurde in R durchgeführt. Die Datenaufbereitung erfolgte in MAXQDA. Nachdem die Autocodierung der Suchbegriffe erfolgte (siehe Abschnitt 5.6), konnte mit dem Code-Matrix-Browser eine Tabelle ausgegeben werden, in der pro Zeile ein Dokument (Fall) mit der Anzahl codierter Segmente der 101 Suchbegriffe (Variablen) aufgelistet war. Nachdem der Datensatz in R importiert wurde, wurde eine euklidische Distanzmatrix berechnet und mittels dem Algorithmus monoMDS im Package vegan (Version 2.6.-4, Oksanen et al., 2022) die Koordinaten für jedes Dokument berechnet. Dieses Verfahren wurde von Kruskal (Kruskal, 1964a, 1964b) entwickelt und hat zum Ziel, den STRESS-Wert zu reduzieren. Dies war nötig, da Durchführungen mit anderen Verfahren (z. B. isoMDS) nicht zufriedenstellende Fit-Werte ergaben respektive die Visualisierungen nicht im ausreichenden Masse zu den Daten passten. Die visuelle Darstellung wurde wie bei dem semantischen Netzwerk mit dem R-Package ggraph (Version 2.1.0, Pedersen, 2022) ausgegeben.

6 Erster Einblick in die Ergebnisse der quantitativen Analysen

Die Ergebnisse werden entlang der drei Forschungsfragen präsentiert. Sie geben einen erkenntnisreichen Einblick in das Vorkommen der Indikatoren, wie die Indikatoren in den Dokumenten eingebettet sind und wie sich die Dokumente hinsichtlich des Vorkommens der Indikatoren unterscheiden lassen. Jedoch sind aufgrund der frühen Projektphase die quantitativen Analysen noch nicht abgeschlossen. Weitere Arbeitsschritte werden im Kapitel „Diskussion“ ausgeführt.

6.1 Welche Indikatoren finden sich in Curricula und Modulplänen der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung, die auf eine Prävention von Antisemitismen hindeuten? (1. Forschungsfrage)

Das erste Ergebnis wurde bereits im Methodenkapitel erwähnt und war ein Grund, warum die Indikatoren zur Prävention von Antisemitismen erarbeitet wurden: der Suchbegriff Antisemi* kam in keinem Dokument vor. Insgesamt wurden von den 173 Suchbegriffen 72 nicht gefunden:

- 20 Suchbegriffe der Hauptkategorie „Jüdinnen, Juden und Judentum“: Beschneidung; Brit Mila; beten; Chanukka; Davidstern; Hebräer*; Jom Kippur; „Jude“; Kippah; Klagemauer; Menorah; Mizwa; Mizwot; Parashah; Rosch Haschana; Schawuot; Seder; Shabbat; Shofar; Sukkot
- 9 Suchbegriffe von „Israel“: Aliyah; „Besetzte Gebiete“; Besatzung; Hamas; Nahost; Nakba; Palästi*; Yad; Zionismus
- 29 Suchbegriffe der Hauptkategorie „Holocaust und Shoah“: „Hass“; Antijudaismus; Antisemi*; „Arisierung“; Auschwitz; Bystander; Deportation; Distortion; Drittes Reich; Endlösung; Entrechtung; Euthanasie; Gaskammer; Gewaltverbrechen; Ghetto; Hitler; „Judenfrage“; Nazi*; „Nürnberger Gesetze“; Pogrom; Semiti*; „Täterforschung“; Verschwör*; Völkermord; Welterklärung; Weltmacht; „Wiener Gesera“; Yad Vashem; Zwangsarbeit
- 7 Suchbegriffe von „Menschenrechtsgefährdung“: Befremdend; Elit*; Entfremdung; Rechtsradik*; Ressentiment; Ungleichwertigkeit; Vertreibung
- 4 Suchbegriffe der Hauptkategorie „andere Religionen“: Bahai; Kreuzigung; Messias; Mönch*
- 3 Suchbegriffe von „Berufsethos“: Ehrlich*; Minderheitenschutz; Wohlwollen*

Etwaige alternative Schreibweisen jüdischer Termini (z. B. Mitzwa, Mitzva, Mizva, Mizwa) wurden bei der Analyse berücksichtigt, aber bei der Ergebnisdarstellung für einen besseren Lesefluss nicht ausdifferenziert. Es wird jeweils ein Terminus aufgeführt (z. B. Mizwa). Somit ließen sich 101 Suchbegriffe in den Curricula und Modulplänen finden, die insgesamt 15'609 Mal erwähnt wurden. In Tabelle 2 sind die Suchbegriffe mit den zehn häufigsten und wenigsten Nennungen aufgeführt. Der am häufigsten genannte Suchbegriff ist Religi*, welcher 4732 Mal in 80 Dokumenten erwähnt wird. Das sind 30,3% aller gefundenen Suchbegriffe. Danach folgt mit deutlichem Abstand Interrelig*. Dieser Suchbegriff wurde 1088 Mal (6,97%) in 67 Dokumenten gefunden. Mit je einer Nennung am wenigsten genannt wurden beispielsweise Fremdenfeindlichkeit, Genozid, Verfolgung und Vernichtung.

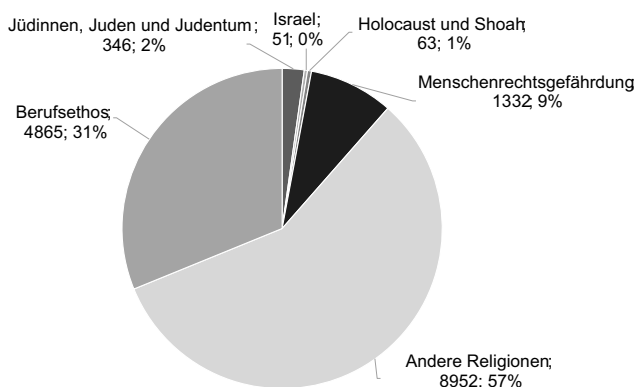
Tabelle 2: 101 Suchbegriffe mit absoluten und prozentualen Häufigkeiten sowie Anzahl Dokumente, in denen der jeweilige Suchbegriff vorkommt (Auszug; gesamte Tabelle im Anhang C)

Nr.	Suchbegriff	Absolute Häufigkeiten	Prozentuale Häufigkeit	Anzahl Dokumente
1	Religi*	4732	30,32	80
2	Interrelig*	1088	6,97	67
3	Theolog*	1015	6,50	19
4	Ethisch	686	4,39	78
5	Ethik	676	4,33	40
6	Präventi*	619	3,97	73
7	Werte*	556	3,56	74
8	Migration	536	3,43	68
9	Islam*	505	3,24	8
10	Identität	444	2,84	63
...	...	...	...	...
92	Fremdenfeindlichkeit	1	0,01	1
93	Genozid	1	0,01	1
94	Konzentrationslager	1	0,01	1
95	Kosher	1	0,01	1
96	Pessach	1	0,01	1
97	Purim	1	0,01	1
98	Rabbiner	1	0,01	1
99	Shoah	1	0,01	1
100	Verfolgung	1	0,01	1
101	Vernichtung	1	0,01	1

Wenn die Auszählungen auf Ebene der Hauptkategorien aufsummiert werden, ergibt sich für die 124 Dokumente folgende Verteilung (Abbildung 5): 57% aller in

den Curricula erwähnten Suchbegriffen lassen sich dem Thema „andere Religionen“ zuordnen. Knapp ein Drittel der Nennungen lassen sich unter der Hauptkategorie „Berufsethos“ und 9% unter der Hauptkategorie „Menschenrechtsgefährdung“ fassen. Die restlichen 3% teilen sich „Jüdinnen, Juden und Judentum“ (346 Nennungen), „Holocaust und Shoah“ (63 Nennungen) sowie „Israel“ (51 Nennungen).

Abbildung 5: Absolute und prozentuale Häufigkeiten der Suchergebnisse pro Hauptkategorie (n = 124 Dokumente)



Der sehr hohe Anteil der Suchbegriffe unter „andere Religionen“ überrascht. Möglicherweise kann dies damit begründet werden, dass in Curricula der Kirchlichen Pädagogischen Hochschulen religionsbezogene Termini im Vergleich mit den anderen Curricula überrepräsentiert sind. Vier der 124 Dokumente werden explizit als Curricula der Kirchlichen Pädagogischen Hochschulen ausgewiesen. Tabelle 3 zeigt, dass sich in diesen vier Dokumenten (3% des Datenkorpus) 6092 Suchbegriffe finden lassen. Das sind 40% aller Suchbegriffe. Eindrücklich ist die hohe Anzahl codierter Segmente (4815) bei „anderen Religionen“, was etwas mehr als die Hälfte (54%) aller gefundenen Suchbegriffe der Hauptkategorie „andere Religionen“ in den 124 Dokumenten ausmacht. Was auch auffällt ist, dass in diesen vier Dokumenten 88% aller gefundenen Suchbegriffe der Hauptkategorie „Jüdinnen, Juden und Judentum“, 71% von „Israel“ und 48% von „Holocaust und Shoah“ zu finden sind.

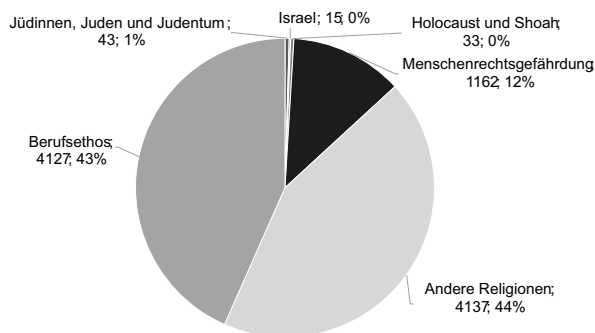
Tabelle 3: Absolute Häufigkeiten der vier Dokumente der Kirchlichen Pädagogischen Hochschulen

Dokumentname	Jüdinnen, Juden und Judentum	Israel	Holocaust und Shoah	Menschenrechts- gefährdung	Andere Religionen	Berufs- ethos	Summe
SO_KPHGraz_PR_gesamt_BA	4	2	0	20	348	95	469
-_KPHEdithStein_PR_gesamt_BAMA	4	0	0	9	368	86	467
-_KPHWienKrems_PR_gesamt_BA	285	27	29	92	3702	390	4525
WE_KPH_SekAB_gesamt_BA	10	7	1	49	397	167	631
Summe	303	36	30	170	4815	738	6092

Hervorzuheben ist das Dokument -_KPHWienKrems_PR_gesamt_BA mit insgesamt 4525 codierten Segmenten. Das sind ca. ein Drittel (29%) aller codierten Segmente (15'609). Auch in der Hauptkategorie „Jüdinnen, Juden und Judentum“ mit 285 Nennungen und in der Kategorie „andere Religionen“ mit 3702 Nennungen ist dieses Dokument sehr stark vertreten. Aus statistischer Sicht ist dieses Dokument ein Ausreißer, weil dessen Ausprägungen sich stark von denen der anderen Dokumente unterscheidet. Diese Erkenntnis wird bei den Analysen zur 3. Forschungsfrage noch eine Rolle spielen.

Werden die vier Dokumente der Kirchlichen Pädagogischen Hochschulen ausgeklammert, ergibt sich bei den 120 Dokumenten folgende Häufigkeitsverteilung der Hauptkategorien (Abbildung 6).

Abbildung 6: Absolute und prozentuale Häufigkeiten der Suchergebnisse pro Hauptkategorie ohne Dokumente der Kirchlichen Pädagogischen Hochschulen (n = 120 Dokumente)



Im Vergleich zu den Häufigkeitsverteilungen mit allen 124 Dokumenten zeigt sich bei den Auszählungen mit 120 Dokumenten, dass sich die prozentualen

Häufigkeiten der codierten Segmente von „anderen Religionen“ und „Berufsethos“ auf einem hohen Niveau angeglichen haben. Zusammen beinhalten sie 87% aller codierten Segmente. Hierbei ist der prozentuale Anteil von Suchbegriffen der Hauptkategorie „andere Religionen“ um knapp 14 Prozentpunkte gesunken und beim „Berufsethos“ um knapp 12 Prozentpunkte gestiegen. Bei den Hauptkategorien „Menschenrechtsgefährdung“, „Holocaust und Shoah“ sowie „Israel“ sind ähnlich tiefe prozentuale Häufigkeiten festzustellen. Der Prozentsatz bei „Jüdinnen, Juden und Judentum“ ist von 2.22% deutlich auf 0.45% gefallen.

Die vielen codierten Segmente in der Hauptkategorie „andere Religionen“ geben auch Hinweise darauf, dass möglicherweise weiteres Differenzierungspotential vorliegt. In Tabelle 4 sind alle Suchbegriffe und ihre Häufigkeiten in den 124 Dokumenten abgebildet.

Tabelle 4: Suchbegriffe der Hauptkategorie „andere Religionen“ (n = 124 Dokumente)

Nr.	Suchbegriff	Absolute Häufigkeit	Prozentuale Häufigkeit
1	Religi*	4732	52.86
2	Interrelig*	1088	12.15
3	Theolog*	1015	11.34
4	Islam*	505	5.64
5	Christ*	435	4.86
6	Kathol*	332	3.71
7	Evang*	172	1.92
8	Buddhi*	149	1.66
9	Kirchl*	133	1.49
10	Koran	133	1.49
11	Muslim*	84	0.94
12	Oster*	40	0.45
13	Jesus	35	0.39
14	Heilig*	27	0.30
15	Altes Testament	22	0.25
16	Buddha	16	0.18
17	Passion	13	0.15
18	Feiertag*	13	0.15
19	Hindu*	7	0.08
20	Festtag*	1	0.01
	GESAMT	8952	100.00

Anmerkung: Fett hervorgehoben sind Suchbegriffe des Islams betreffend.

Wie bereits erwähnt ist Religi* der am häufigsten erwähnte Suchbegriff. Besonders interessant scheinen die Suchbegriffe Islam* (505 Nennungen), Koran (133

Nennungen) und Muslim* (84 Nennungen). Insgesamt werden diese drei Begriffe 722 genannt, was 8.06% Prozent aller Nennungen in der Hauptkategorie „andere Religionen“ sind. Es zeigt sich, dass die gesamte Hauptkategorie „Jüdinnen, Juden und Judentum“ lediglich 346 Nennungen aufweist, also etwas mehr als die Hälfte weniger. Hinsichtlich der Nennungen sind also Termini, welche dem Islam zugeordnet werden können, deutlich präsenter in den Dokumenten als Termini des Judentums.

Um einen noch tieferen Einblick in die Häufigkeitsverteilungen der Indikatoren in den einzelnen Hauptkategorien zu erhalten, wird die Häufigkeitsverteilung der Suchbegriffe in allen 124 Dokumenten und pro Hauptkategorie in Tabelle 11 (im Anhang D) aufgelistet. Die drei häufigsten Suchbegriffe einer jeden Hauptkategorie sind:

- Jüdinnen, Juden und Judentum: Jüdi*, Gebet* und „Judentum“;
- Israel: Arab*, „Israel“ und Exil;
- Holocaust und Shoah: Gedenkstätte, Nationalsoz* und Holocaust;
- Menschenrechtsgefährdung: Migration, Stereotyp und Menschenrecht*;
- andere Religionen: Religi*, Interreligi*, Theolog* sowie
- Berufsethos: Ethisch, Ethik und Präventi*.

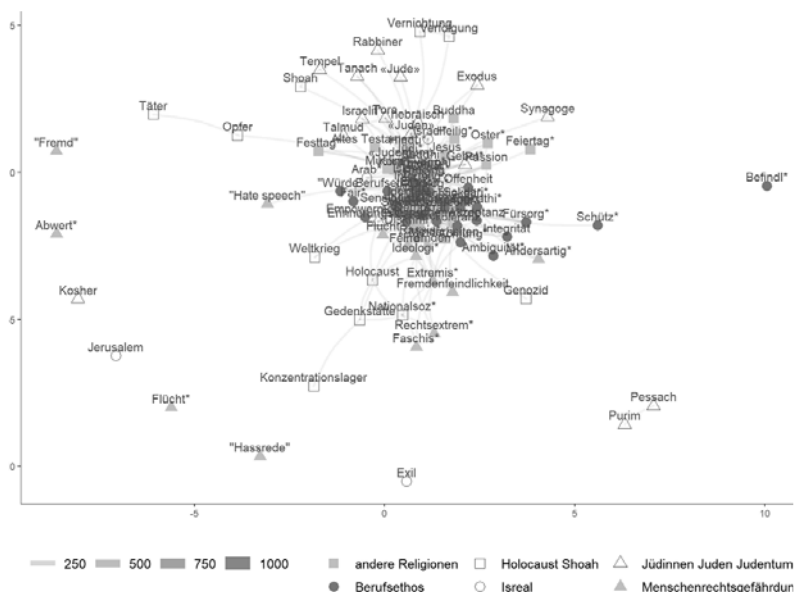
6.2 Wie stehen die Indikatoren in Beziehung zueinander?

(2. Forschungsfrage)

Um die Frage zu beantworten, wie die Indikatoren in Beziehung stehen, wurde eine semantische Netzwerkkarte berechnet. „In Beziehung stehen“ meint, dass Suchbegriffe dann miteinander vernetzt sind, wenn sie gemeinsam in einem Satz oder in einem Stichpunkt erwähnt werden. Bei den 101 Suchbegriffen ergeben sich insgesamt 505 Verbindungen (Abbildung 7).

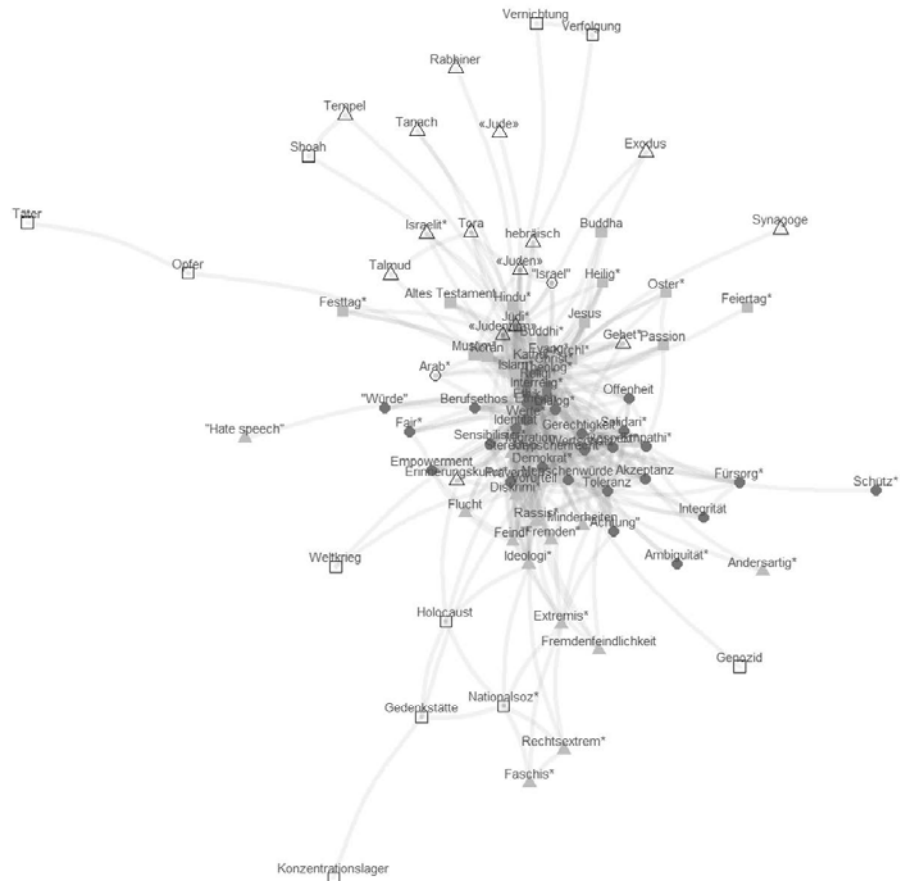
Auf den ersten Blick ist in dem semantischen Netzwerk erkennbar, dass es einen Kern gibt, in dem Suchbegriffe nah zueinander positioniert und mit dickeren Linien verbunden sind. Darum herum gibt es Suchbegriffe, die nur vereinzelt mit anderen Suchbegriffen vernetzt sind. Und am Rand befinden sich die Begriffe, welche gar nicht mit anderen Suchbegriffen in einem Satz vorkommen (Jerusalem, Exil, Abwert*, Kosher, Flücht*, „Hassrede“, „Fremd“, Befindl*) und zwei Begriffe (unten rechts im semantischen Netzwerk), welche nur mit sich selbst verbunden sind (Purim und Pessach).

Abbildung 7: Semantisches Netzwerk der Suchbegriffe mit Unterscheidung (in verschiedenen Grautönen und Formen) der Suchbegriffe in Hauptkategorien und gewichtete Verbindungslinien von gemeinsamen Vorkommen von zwei Suchbegriffen in einem Satz



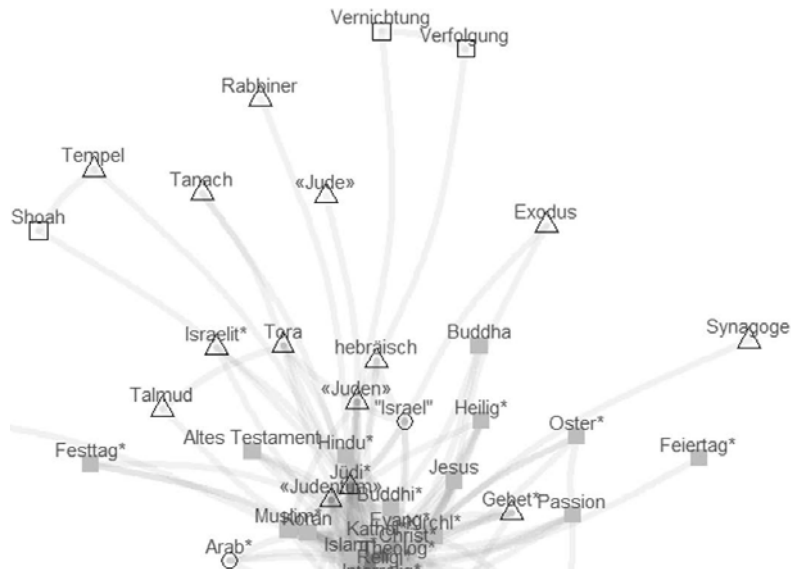
Im Folgenden werden einzelne Aspekte des semantischen Netzwerks beschrieben und dafür zu den entsprechenden Stellen gezoomt. Der erste Betrachtungsfokus ist die Positionierung der Suchbegriffe im Netzwerk (Abbildung 8). Was auf den ersten Blick auffällt, ist, dass der Kern des semantischen Netzwerks Suchbegriffe der Hauptkategorien „andere Religionen“ (gefülltes Viereck) und „Berufsethos“ (gefüllter Kreis) bilden. Diese Suchbegriffe werden am häufigsten mit anderen Suchbegriffen in einem Satz erwähnt. Darüber hinaus lässt sich schön ablesen, dass Suchbegriffe derselben Hauptkategorie nah beieinander liegen. Es ergeben sich mehrere Schichten: Zuoberst sind die Suchbegriffe der Hauptkategorie „Jüdinnen, Juden und Judentum“ (leeres Dreieck), darunter folgen „andere Religionen“ (gefülltes Viereck) und „Berufsethos“ (gefüllter Kreis) und unten „Menschenrechtsgefährdung“ (gefülltes Dreieck). Die Suchbegriffe der Hauptkategorie „Holocaust und Shoah“ (leeres Viereck) liegen am Rand des Netzwerks (Peripherie) verstreut. Zwei Suchbegriffe der Hauptkategorie „Israel“ (leerer Kreis) liegen zwischen den Suchbegriffen von „Jüdinnen, Juden und Judentum“ (leeres Dreieck) sowie „anderen Religionen“ (gefülltes Viereck).

Abbildung 8: Kern des semantischen Netzwerks (Gesamtsicht auf Netzwerk siehe Abbildung 7)



Aus den vorangegangenen Auszählungen (siehe vorheriger Abschnitt 6.1) zeigt sich, dass die Suchbegriffe Islam*, Koran und Muslim* mit 722 Nennungen mehr als doppelt so viel vorkommen wie alle Suchbegriffe der Hauptkategorie „Jüdinnen, Juden und Judentum“ (346 Nennungen) zusammen. Somit wäre anzunehmen, dass sich die Suchbegriffe Islam*, Koran und Muslim* möglicherweise mehr im Kern des semantischen Netzwerks befinden als die Suchbegriffe von „Jüdinnen, Juden und Judentum“. Mit Fokus auf die am häufigsten genannten Suchbegriffe Jüdi*, „Judentum“ und „Juden“ zeigt sich in Abbildung 9, dass diese Annahme nur teilweise bestätigt wird.

Abbildung 9: Positionierung der Suchbegriffe Muslim*, Islam* und Koran im Vergleich zu den Suchbegriffen „Jüdinnen, Juden und Judentum“ (Gesamtsicht auf Netzwerk siehe Abbildung 7)



Während der Suchbegriff Islam* am nächsten beim Zentrum positioniert ist, sind Koran und Muslim* ähnlich weit entfernt wie Jüdi* und „Judentum“. Der Suchbegriff „Juden“ ist am weitesten entfernt. Um genauere Angaben über die Positionierung der Suchbegriffe im semantischen Netzwerk zu erhalten, helfen die Zentralitätsmaße Degree und Node Strength (Tabelle 5). Hier zeigt sich, dass der Suchbegriff Jüdi* am häufigsten mit anderen Suchbegriffen ($n = 29$) mindestens einmal in einem Satz erwähnt wird, im Gegensatz zum Suchbegriff Islam ($n = 25$), Muslim* ($n = 12$) oder Koran ($n = 10$). Allerdings ist die Stärke der Knoten, also die absolute Häufigkeit des Vorkommens eines Suchbegriffs mit anderen Suchbegriffen in einem Satz, bei Islam* mehr als doppelt so hoch, als bei Jüdi*.

Tabelle 5: Zentralitätsmaße des semantischen Netzwerks (Auszug; gesamte Tabelle im Anhang E)

Suchbegriff	Degree	Stärke der Knoten (Node Strength)
Jüdi*	29	170
Islam*	25	403
„Judentum“	15	72
Muslim*	12	65
Koran	10	63
„Juden“	9	41

Das bedeutet, dass zwar der Suchbegriff Islam* mit weniger anderen Suchbegriffen gemeinsam in einem Satz erwähnt wird als Jüdi*. Allerdings lässt sich das gemeinsame Auftreten von Islam* mit anderen Suchbegriffen in einem Satz deutlich häufiger finden als dies bei Jüdi* der Fall ist.

6.3 Welche Unterschiede zeigen sich zwischen den verschiedenen Curricula und Modulplänen hinsichtlich der Erwähnung der Indikatoren? (3. Forschungsfrage)

Mit der dritten Forschungsfrage werden vergleichende Analysen auf Ebene der Dokumente durchgeführt. Das Dokument mit den am häufigsten codierten Segmenten respektive Suchbegriffen ist, wie bereits oben ausgeführt, das Bachelorcurriculum der Primarstufe der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien Krems (-_KPHWienKrems_PR_gesamt_BA; 4525 Nennungen). Mit großem Abstand von 3345 codierten Segmenten folgt das Bachelorcurriculum der Sekundarstufe AB des Entwicklungsverbunds Süd-Ost (SO_UniGraz_SekAB_gesamt_BA, 1180 Nennungen) und das Primarstufencurriculum des Bachelor- und Masterstudiengangs der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz (-_PPHLinz_PR_gesamt_BAMA, 884 Nennungen). Keine Suchbegriffe ließen sich in 11 Dokumenten finden, von denen 10 Teilcurricula eines Fachs der Sekundarstufe Allgemeinbildung des Entwicklungsverbunds Nord-Ost sind (Fächer: Ungarisch, Slawistik, Physik, Mathematik, darstellende Geometrie, Biologie- und Umweltkunde) und ein Teilcurriculum des Fachs Educational Media der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (Tabelle 6).

Nun liegt mit 124 Dokumenten (Fälle) und 101 Suchbegriffen (Variablen) eine sehr umfangreiche Datentabelle vor, deren innere Strukturen mit dem bloßen Auge nicht sichtbar sind. Da keine Hypothese vorliegt, inwiefern sich die Curricula und Modulpläne voneinander unterscheiden, wurde das explorative Verfahren der nicht-metrischen multidimensionalen Skalierung genutzt. Dies hat den Vorteil, dass die Dokumente hinsichtlich ihrer Ähnlichkeit verwendeter Suchbegriffe auf einer 2D-Oberfläche positioniert werden. Je näher sich Dokumente befinden, desto ähnlicher sind sie sich (Backhaus et al., 2015; Borg, 2010; Döring & Bortz, 2016).

Tabelle 6: Anzahl Suchbegriffe pro Dokument (Auszug; gesamte Tabelle im Anhang F)

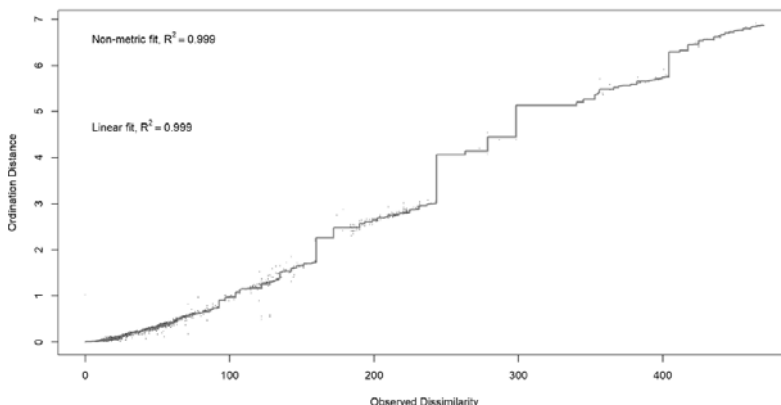
Dokumentname	Anzahl Suchbegriffe
-_KPHWienKrems_PR_gesamt_BA	4525
SO_UniGraz_SekAB_gesamt_BA	1180
-_PPHLinz_PR_gesamt_BAMA	884
WE_KPH_SekAB_gesamt_BA	631
WE_-_SekAB_gesamt_BA	631
SO_UniGraz_SekAB_gesamt_MA	475
SO_KPHGraz_PR_gesamt_BA	469
-_KPHEdithStein_PR_gesamt_BAMA	467
-_PHNÖ_PR_gesamt_BAMA	384
-_PHOÖ_PR_gesamt_BAMA	323
...	...
-_PHOÖ_SekBB_EducationalMedia_ES	0
NO_UniWien_SekAB_BiologieUmweltkunde_MA	0
NO_UniWien_SekAB_DarstellendeGeometrie_BA	0
NO_UniWien_SekAB_DarstellendeGeometrie_MA	0
NO_UniWien_SekAB_Informatik_BA	0
NO_UniWien_SekAB_Mathematik_BA	0
NO_UniWien_SekAB_Physik_MA	0
NO_UniWien_SekAB_Slawistik_BA	0
NO_UniWien_SekAB_Slawistik_MA	0
NO_UniWien_SekAB_Ungarisch_BA	0
NO_UniWien_SekAB_Ungarisch_MA	0

Für die Berechnung dieser Visualisierung in R (monoMDS im R-Package vegan) werden die elf Dokumente ausgeschlossen, in denen kein Suchbegriff gefunden wurde. Ebenfalls ausgeschlossen wurde das Dokument mit den meisten Suchbegriffen (-_KPHWienKrems_PR_gesamt_BA), weil dieses Dokument aus quantitativer Sicht ein Ausreißer darstellt und die Visualisierung insofern verzerrt, dass sich dieses Dokument von allen anderen extrem unterscheidet (sehr großer Abstand in der Visualisierung) und die anderen Dokumente sich fast gar nicht unterscheiden (sehr geringer Abstand in der Visualisierung). Zudem sind die Fit-Werte dementsprechend schlecht, sodass die Lösung der Visualisierung nicht die Daten in ausreichendem Masse wiedergibt.

Somit blieben 112 Dokumente übrig mit denen mit allen 101 Suchbegriffen eine nicht-metrische multidimensionale Skalierung nach Kruskal (1964a, 1964b)

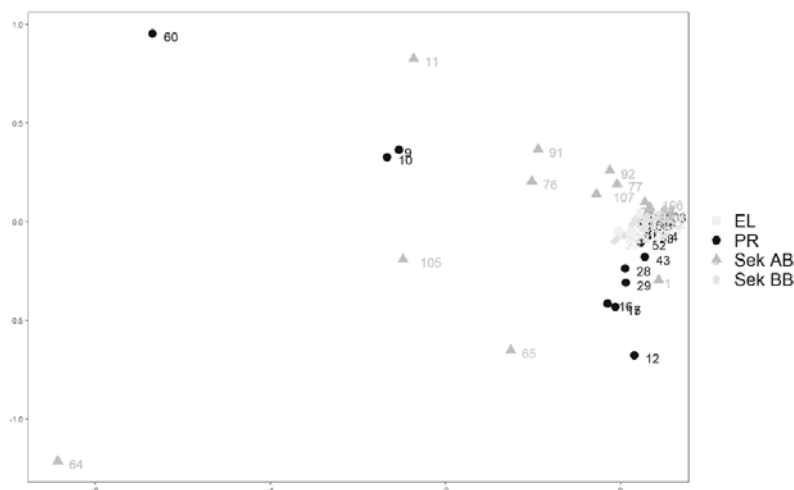
durchgeführt wurde. Der STRESS-Wert ist mit .023 gut (Backhaus et al., 2018). Auch das Shepard-Diagramm ist zufriedenstellend (Abbildung 10). Es sind zwar noch einige Knicks sichtbar, die aber in Anbetracht des guten STRESS-Werts nicht weiter berücksichtigt werden. In anderen Worten gibt das Diagramm Hinweise auf weitere Ausreißer, die aber die Passung der Visualisierung zu den Daten nicht so stark beeinträchtigen wie das Dokument -_KPHWienKrems_PR_gesamt_BA. Aus diesem Grund wird mit 112 Dokumenten weitergerechnet.

Abbildung 10: Shepard-Diagramm der nicht-metrischen multidimensionalen Skalierung



Die Lösung, welche für die Beantwortung der 3. Forschungsfrage verwendet wird, ist in Abbildung 11 dargestellt. Jeder Punkt bildet ein Dokument ab. Diese sind in verschiedenen Grautönen und Formen nach den Schulstufen differenziert (EL = Elementarstufe; PR = Primarstufe; Sek AB = Sekundarstufe Allgemeinbildung; Sek BB = Sekundarstufe Berufsbildung). Es zeigt sich auf der rechten Seite, dass sehr viele Dokumente sehr eng zueinander positioniert sind (Kern) und links davon mit größerem Abstand zueinander die anderen Dokumente liegen (Peripherie). Interessanterweise liegen alle Curricula und Modulpläne der Elementarstufe sowie der Sekundarstufe Berufsbildung im Kern. In der Peripherie liegen Dokumente der Primarstufe und der Sekundarstufe Allgemeinbildung.

Abbildung 11: Nicht-metrische multidimensionale Skalierung von 112 Curricula und Modulplänen hinsichtlich der ähnlichen Nennung der 101 Suchbegriffe

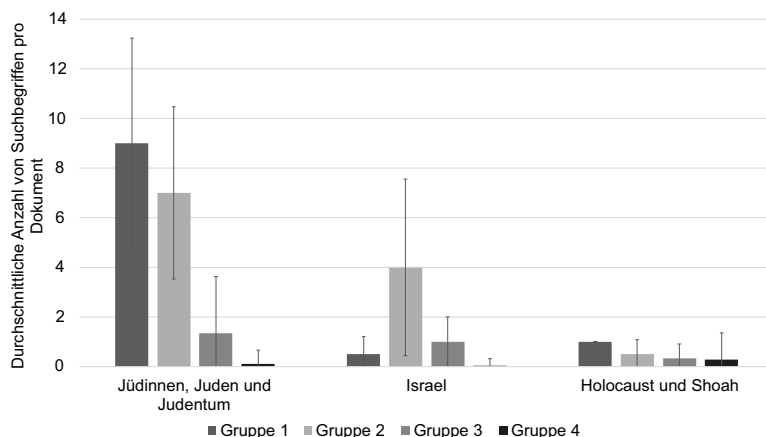


Die Herausforderung einer multidimensionalen Skalierung liegt in der Interpretation der x- und y-Achse. Diese inhaltliche Deutung liefert nicht die Berechnung, sondern erfolgt durch die Forschenden. Für die x-Achse, also wenn alle Punkte respektive Dokumente nach unten auf die x-Achse verschoben werden, zeigen sich vier Gruppen:

- Gruppe 1: -_PPHLinz_PR_gesamt_BAMA (Nr. 60), SO_UniGraz_SekAB_gesamt_BA (Nr. 64);
- Gruppe 2: WE_KPH_SekAB_gesamt_BA (Nr. 11), -_KPHedithStein_PR_gesamt_BAMA (Nr. 10), SO_KPHGraz_PR_gesamt_BA (Nr. 9), WE_-_SekAB_gesamt_BA (Nr. 105);
- Gruppe 3: NO_UniWien_SekAB_KatholischeReligion_BA (Nr. 91), NO_UniWien_SekAB_EvangelischeReligion_BA (Nr. 76), SO_UniGraz_SekAB_gesamt_MA (Nr. 65) und
- Gruppe 4: alle weiteren 103 Dokumente.

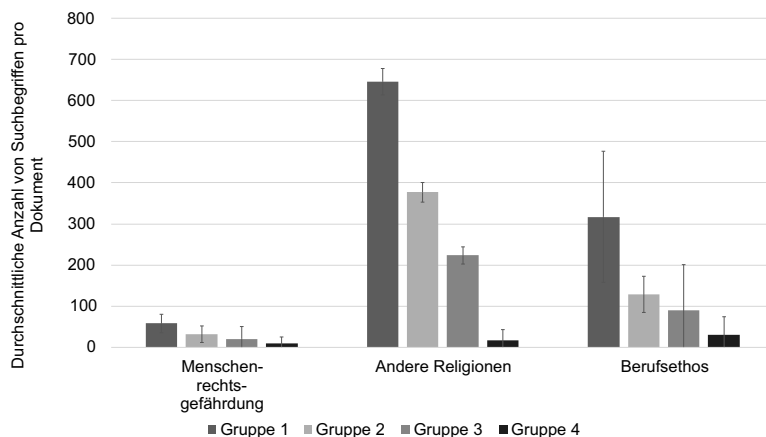
Wird die durchschnittliche Anzahl von Suchbegriffen pro Dokument und pro Hauptkategorie der vier Gruppen miteinander verglichen, dann ergibt sich mit einer Ausnahme ein einheitliches Bild: Von Gruppe 1 bis Gruppe 4 nimmt die durchschnittliche Anzahl von Suchbegriffen ab. Ausnahme bildet die Hauptkategorie Israel (Abbildung 12).

Abbildung 12: Durchschnittliche Anzahl von Suchbegriffen pro Dokument der Hauptkategorien Jüdinnen, Juden und Judentum, Israel sowie Holocaust und Shoah (Säule = Mittelwert; schwarzer Strich = Standardabweichung)



Bei den anderen drei Hauptkategorien, Menschenrechtsgefährdung, andere Religionen und Berufsethos, ist der Unterschied der durchschnittlichen Anzahl von Suchbegriffen pro Dokument noch deutlicher (Abbildung 13).

Abbildung 13: Durchschnittliche Anzahl von Suchbegriffen pro Dokument der Hauptkategorien Menschenrechtsgefährdung, andere Religionen und Berufsethos (Säule = Mittelwert; schwarzer Strich = Standardabweichung)



Nun könnte kritisch angemerkt werden, dass die durchschnittliche Anzahl von Suchbegriffen in Gruppe 4 durch die im Vergleich mit den anderen Gruppen sehr hohe Anzahl von Dokumenten ($n = 103$) verzerrt werden kann respektive einige Dokumente mit hoher Anzahl von Suchbegriffen dadurch kaum berücksichtigt werden. Aus diesem Grund ist nachfolgend (Tabelle 7) zusätzlich zu den Mittelwerten (M) und den Standardabweichungen (SD), welche in die obigen Grafiken eingeflossen sind, das Minimum und das Maximum ergänzt. Das Minimum gibt das Dokument mit der kleinsten Anzahl von Suchbegriffen an, das Maximum das Dokument mit der größten Anzahl von Suchbegriffen.

Tabelle 7: Durchschnittliche Wortanzahl pro Hauptkategorie aufgeschlüsselt nach den vier Gruppen

Hauptkategorien	Gruppe 4 ($n = 103$)				Gruppe 3 ($n = 3$)				Gruppe 2 ($n = 4$)				Gruppe 1 ($n = 2$)			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
Jüdinnen, Juden und Judentum	0.11	0.56	0	5	1.33	2.31	0	4	7.00	3.46	4	10	9.00	4.24	6	12
Israel	0.04	0.28	0	2	1.00	1.00	0	2	4.00	3.56	0	7	0.50	0.71	0	1
Holocaust und Shoah	0.28	1.08	0	6	0.33	0.58	0	1	0.50	0.58	0	1	1.00	0.00	1	1
Menschenrechtsgefährdung	9.11	14.98	0	70	19.67	29.77	1	54	31.75	20.42	9	49	58.00	22.63	42	74
Andere Religionen	17.24	25.89	0	149	223.67	20.84	201	242	377.50	23.95	348	397	646.50	31.82	624	669
Berufsethos	29.67	44.45	0	298	90.00	110.24	19	217	128.75	44.32	86	167	317.00	159.81	204	430

Es zeigt sich, dass in Gruppe 4 der Maximalwert zum Beispiel bei Holocaust und Shoah höher ist als bei den anderen Gruppen. Die sechs Nennungen sind im Dokument NO_-EL_Inklusion&Leadership_BA. Dieses Dokument weist zwar in dieser Hauptkategorie einen hohen Wert auf, aber in den anderen Hauptkategorien deutlich tiefere Werte im Vergleich zu den Maximalwerten der anderen Gruppen (Jüdinnen, Juden und Judentum = 0; Israel = 0; Menschenrechtsgefährdung = 20; andere Religionen = 64; Berufsethos = 64). Dieses Beispiel soll zeigen, dass es mit Blick auf einzelne Dokumente und einzelne Hauptkategorien Fälle gibt, bei denen die Gruppenunterscheidung nicht passt. Da aber die multidimensionale Skalierung alle Hauptkategorien berücksichtigt, lässt sich eine systematische Differenzierung ableiten, die sich in den obigen zwei Säulendiagrammen widerspiegelt (Abbildung 12 und 13).

Nachdem eine mögliche Lesart der x-Achse erarbeitet werden konnte, wird nun die Interpretation der y-Achse vorgenommen. Werden alle Punkte auf die y-Achse projiziert, befinden sich in der Mitte sehr viele Punkte respektive Dokumente. Die

im positiven Bereich der y-Achse am weitesten entfernten Punkte sind `-_PPHLinz_PR_gesamt_BAMA` (Nr. 60) und `WE_KPH_SekAB_gesamt_BA` (Nr. 11). Im negativen Bereich der y-Achse ist es das Dokument `SO_UniGraz_SekAB_gesamt_BA` (Nr. 64). Für den Vergleich der Dokumente wird zufällig ein Dokument aus dem mittleren Bereich ausgewählt. Es ist `-_PHVorarlberg_PR_gesamt_BA` (Nr. 52).

Werden die Auszählungen der Suchbegriffe pro Dokument und pro Hauptkategorie miteinander verglichen (Tabelle 8), fallen auf den ersten Blick Systematiken auf, die bereits bei der Interpretation der x-Achse eingeflossen sind. Die Dokumente am oberen und unteren Ende der Skala (`-_PPHLinz_PR_gesamt_BAMA` [Nr. 60], `WE_KPH_SekAB_gesamt_BA` [Nr. 11], `SO_UniGraz_SekAB_gesamt_BA` [Nr. 64]) unterscheiden sich von dem zufällig gezogenen Dokument aus dem Dokumentklumpen (`-_PHVorarlberg_PR_gesamt_BA` [Nr. 52]). Dokumente Nr. 60 und Nr. 64 enthalten die meisten, Dokument Nr. 11 weniger und Dokument Nr. 52 die wenigsten Suchbegriffe.

Tabelle 8: Vergleich der Anzahl Suchbegriffe pro Hauptkategorie

Hauptkategorien	<code>-_PPHLinz_PR_gesamt_BAMA</code> (Nr. 60)	<code>WE_KPH_SekAB_gesamt_BA</code> (Nr. 11)	<code>-_PHVorarlberg_PR_gesamt_BA</code> (Nr. 52)	<code>SO_UniGraz_SekAB_gesamt_BA</code> (Nr. 64)
Israel	1	7	0	0
Holocaust Shoah	1	1	0	1
Menschenrechtsgefährdung	42	49	18	74
Andere Religionen	624	397	19	669
Berufsethos	204	167	71	430
Jüdinnen Juden Judentum	12	10	0	6

Was aber bei der Interpretation der x-Achse offenblieb, war die Hauptkategorie Israel, bei der die Systematik nicht beobachtbar war, dass mit steigender Gruppenzahl im Durchschnitt weniger Suchbegriffe pro Dokument verwendet werden. Mit Blick auf die Tabelle 8 zeigt sich, dass die Dokumente `-_PPHLinz_PR_gesamt_BAMA` (Nr. 60) und `WE_KPH_SekAB_gesamt_BA` (Nr. 11), welche beide im positiven Bereich der y-Achse positioniert sind, insgesamt acht Suchbegriffsnennungen haben. Dies ergibt bei einem Total von 24 Nennungen 33,3% ($n = 112$ Dokumente). Somit könnte es sein, dass die Dokumente im oberen Bereich der y-Achse mehr Nennungen in der Hauptkategorie Israel haben als die Dokumente im unteren Bereich der y-Achse. Um dies zu prüfen, wurden die neun Dokumente oberhalb des Klumpens angeschaut. Insgesamt ließen sich in diesen Dokumenten elf Suchbegriffe der Hauptkategorie Israel finden, was knapp die Hälfte der Suchbegriffe ist (45,8%; $n = 112$ Dokumente):

- WE_KPH_SekAB_gesamt_BA (Nr. 11): 7 Nennungen
- SO_KPHGraz_PR_gesamt_BA (Nr. 9): 2 Nennungen
- -_PPHLinz_PR_gesamt_BAMA (Nr. 60): 1 Nennung
- NO_UniWien_SekAB_EvangelischeReligion_BA (Nr. 76): 1 Nennung
- -_KPHEdithStein_PR_gesamt_BAMA (Nr. 10): 0 Nennungen
- NO_UniWien_SekAB_KatholischeReligion_BA (Nr. 91): 0 Nennungen
- NO_UniWien_SekAB_KatholischeReligion_MA (Nr. 92): 0 Nennungen
- NO_UniWien_SekAB_EvangelischeReligion_MA (Nr. 77): 0 Nennungen
- WE_-_SekAB_gesamt_MA (Nr. 107): 0 Nennungen

Es lässt sich schlussfolgern, dass die Verteilung der Suchbegriffe der Hauptkategorie „Israel“ ein Teil der Varianz der Dokumente auf der y-Achse erklären. Jedoch bleibt noch ein Rest übrig, der bis zum jetzigen Stand der Analysen ungeklärt bleibt.

7 Diskussion und Ausblick

Antisemitismen und andere Formen von Diskriminierung sind in unserer Gesellschaft ein wachsendes Problem. Bildung gilt als wesentlicher Faktor zur Bewältigung gesellschaftlicher Probleme im Allgemeinen und zur Prävention vor gesellschaftlich unerwünschten Einstellungen und Dispositionen wie zum Beispiel Antisemitismus im Besonderen (Kumar et al., 2022b). Der Qualitätssicherungsrat legt zu diesem Problembereich einen Fokus auf die Entwicklung der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung und lässt die Curricula und Modulpläne unter anderem hinsichtlich Antisemitismen untersuchen. Der vorliegende Beitrag gibt Einblick in erste Ergebnisse einer quantitativen Dokumentenanalyse (Döring & Bortz, 2016) von 124 Curricula und Modulplänen der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung.

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

1. Forschungsfrage: Welche Indikatoren finden sich in Curricula und Modulplänen der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung, die auf eine Prävention von Antisemitismen hindeuten? Für die Beantwortung dieser Frage wurde in einem mehrschrittigen, deduktiv-induktiven Prozess ein Kategoriensystem mit sechs Hauptkategorien entwickelt: Jüdinnen, Juden und Judentum; Israel; Holocaust und Shoah; Menschenrechtsgefährdung; andere Religionen und Berufsethos. Insgesamt wurden 173 Indikatoren zu den inhaltlich passenden Hauptkategorien zugeordnet. Eine Suche aller 124 Curricula und Modulplänen ergab, dass 101 Indikatoren mindestens einmal gefunden und insgesamt 15'609 Mal erwähnt wurden. Interessanterweise wurde Antisemi*, also das zentrale theoretische Konzept dieser

Studie, kein einziges Mal gefunden. Mit großem Abstand am meisten Indikatoren (57%) lassen sich der Hauptkategorie „andere Religionen“ zuordnen, gefolgt von „Berufsethos“ (31%) und „Menschenrechtsgefährdung“ (9%). Die restlichen 3% teilen sich „Jüdinnen, Juden und Judentum“, „Holocaust und Shoah“ sowie „Israel“. Ein tiefergehender Vergleich ausgewählter Indikatoren bei „andere Religionen“ zeigt, dass die Indikatoren, die den Islam betreffen, mehr als doppelt so viel in den Dokumenten vorkommen als alle Indikatoren der Hauptkategorie „Jüdinnen, Juden und Judentum“.

2. Forschungsfrage: Wie stehen die Indikatoren in Beziehung zueinander? Die zweite Forschungsfrage lässt sich mittels eines semantischen Netzwerks beantworten. Es wurden die Indikatoren miteinander in Beziehung gesetzt, die mindestens einmal gemeinsam innerhalb eines Satzes oder eines Stichpunktes erwähnt wurden. Von den 101 Indikatoren sind 93 mit mindestens einem anderen Indikator verbunden. Das Netzwerk wird so dargestellt, dass Indikatoren, die sehr häufig in Beziehung stehen, nah zueinander positioniert werden. Wenn nur wenig oder keine Beziehung besteht, dann werden die jeweiligen Indikatoren weiter entfernt positioniert. In dem semantischen Netzwerk lässt sich eine Kernstruktur erkennen, die geschichtet ist. Den Kern bilden oben Indikatoren der Hauptkategorie „andere Religionen“, danach folgen Indikatoren des „Berufsethos“ und unten Indikatoren der „Menschenrechtsgefährdung“. Indikatoren der Hauptkategorie „Jüdinnen, Juden und Judentum“ sowie von „Israel“ liegen etwas außerhalb des Kerns über der Hauptkategorie „andere Religionen“, was darauf hindeutet, dass das Judentum im Kontext von Religionen in den Curricula erwähnt wird. Die Indikatoren zum Thema „Holocaust und Shoah“ sind in der Peripherie des Netzwerks verstreut, was ein Hinweis darauf ist, dass diese Verbrechen auf unterschiedliche Art und wohl in unterschiedlichen Veranstaltungen in der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung thematisiert werden – falls überhaupt. Mit dem Blick auf die Zentralitätsmaße (Degree und Node Strength) und dem Vergleich der Indikatoren Islam*, Koran und Muslim* und den Indikatoren der Hauptkategorie „Jüdinnen, Juden und Judentum“ zeigt sich, dass der Indikator Jüdi* am häufigsten mit anderen Indikatoren in Beziehung steht. Somit ist dieser Indikator trotz seiner vergleichsweise niedrigen Nennungen minimal stärker mit anderen Indikatoren vernetzt als Islam*, Koran oder Muslim*.

3. Forschungsfrage: Welche Unterschiede zeigen sich zwischen den verschiedenen Curricula und Modulplänen hinsichtlich der Erwähnung der Indikatoren? Bei der Auszählung der Anzahl von Indikatoren pro Dokument ließen sich bei -_KPHWienKrems_PR_gesamt_BA die mit großem Abstand meisten Indikatoren finden. In der quantitativen Fachsprache ist dieses Dokument „ein Ausreißer“ und würde weiterführende Analysen verzerren. Darum wurde dieses Dokument sowie elf weitere Dokumente, in denen keine Indikatoren gefunden wurden, bei der nicht-metrischen multidimensionalen Skalierung ausgeschlossen. Die visuelle

Darstellung von Ähnlichkeiten hinsichtlich der Verwendung der Indikatoren zeigt, dass sehr viele Dokument ($n = 103$) sich ähneln und neun Dokumente sich von diesen teilweise stark unterscheiden. Letztere konnten nochmals in drei weitere Gruppen differenziert werden. Damit liegen vier Gruppen vor, bei denen sich zeigt, dass die durchschnittliche Verwendung von Indikatoren pro Hauptkategorie von Gruppe zu Gruppe steigt. Dies konnte bei fünf der sechs Hauptkategorien festgestellt werden. Bei „Israel“ ließ sich dieses Muster nicht replizieren.

7.2 Diskussion

Indikatoren, welche Antisemitismen direkt adressieren – Antisemi*, „Jüdinnen, Juden und Judentum“, „Holocaust und Shoah“ sowie „Israel“ – lassen sich in den untersuchten Curricula und Modulplänen gar nicht oder selten finden. Dieses Ergebnis deckt sich mit den auf Deutschland bezogenen Beobachtungen von Gläser et al. (2021): Antisemitismen werden in Curricula wenig erwähnt. Dass darüber hinaus viele Indikatoren ($n = 29$) der Hauptkategorie „Holocaust und Shoah“ ebenfalls gar nicht gefunden wurden, erstaunt in Anbetracht der bisherigen breiten Forschungslage von Dokumenten zu diesem Thema (u. a. Nägel & Kahle, 2018). Dieses Fazit lässt sich auf drei Ebenen diskutieren (Döring & Bortz, 2016; Rössler, 2017):

- Erstens auf Ebene der Leitungsverantwortlichen von Hochschulen (Rektorate, Institut- und Studiengangleitende) sowie von Autorinnen und Autoren der Curricula und Modulpläne zu ihrem Umgang mit Antisemitismen;
- zweitens auf der Ebene der Dozierenden, also inwiefern es Lehrenden aufgrund der curricularen Vorgaben möglich ist, Antisemitismen in der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung zu thematisieren und
- drittens auf der Ebene der politischen und sozialen Gesellschaftsstrukturen, also ob auf generalisierbare Umgangsformen mit Antisemitismen geschlossen werden kann.

Auf Ebene der Leitungsverantwortlichen von Hochschulen (Rektorate, Institut- und Studiengangleitende) sowie von Autorinnen und Autoren der Curricula und Modulpläne stellt sich einerseits die Frage, wieso die Begriffe zum Umgang mit Antisemitismen und der Shoah in den meisten Dokumenten fehlen. Diese Frage scheint relevant, weil in dieser Studie anhand der multidimensionalen Skalierung sichtbar wird, dass sehr viele Curricula und Modulpläne hinsichtlich der Verwendung der Indikatoren ähnlich sind. Es scheint also eine Übereinstimmung zu geben, die im Kern darauf abzielt, dass sehr viele Indikatoren gar nicht oder nur selten genannt werden. Gibt es hier allenfalls eine Scheu, Antisemitismus zu benennen? Hängt dies damit zusammen, dass Lehrer*innen-Bildung politisch und moralisch neutral sein

soll und dass Verantwortliche an Hochschulen „sich nicht die Finger verbrennen wollen“? Oder ist die „third mission“ von Hochschulen, also die Aufgabe, soziale Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen, noch nicht an österreichischen Institutionen der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung angekommen? Oder wird diese Aufgabe und also der Umgang mit Antisemitismen in anderen Dokumenten der Hochschulen erwähnt, die hierarchisch oberhalb von Curricula und Modulplänen situiert sind, etwa in Strategiepapieren, Leitbildern oder Mission Statements?

Dann stellt sich andererseits die Frage, ob die wenigen Nennungen zu wenig sind, um Impulse für eine antisemitismuskritische Bildung künftiger Lehrer*innen zu geben. Es ist klar, dass eine Bearbeitung von Antisemitismus erst möglich wird, wenn Antisemitismus benannt ist. Allerdings kann eine Bearbeitung von Antisemitismus auch zu dessen Sichtbarkeit und allenfalls zur Verstärkung führen (Eckmann, 2015). Führt dieses Vermittlungsdilemma und der Respekt vor negativen Nebeneffekten dazu, Antisemitismen in der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung nicht aufzugreifen?

Auf der zweiten Ebene der Lehrenden stellt sich die Frage, wie stark Curricula und Modulpläne die konkrete Lehre beeinflussen und handlungssteuernd sind. Historisch betrachtet ist diese Dokumentengattung an Hochschulen relativ neu und ein Mittel von sich professionalisierenden Institutionen, Transparenz zu schaffen und über die Leistungen Rechenschaft abzulegen. Beides geht einher mit einem Verlust von Definitions- und Gestaltungsmacht von Dozierenden beziehungsweise von Fach- oder Institutskonferenzen. Curricula und Modulpläne stehen deshalb in einem Spannungsverhältnis: Auf der einen Seite wird mit diesen Dokumenten die Lehre standardisiert. Auf der anderen Seite wird damit die Lehrfreiheit der Dozierenden und damit ihre Professionalität sowie ihr Berufsethos eingeschränkt (Künzli et al., 2012). Dies erklärt, wieso Dozierende ab und zu souverän mit Curricula und Modulplänen umgehen und sie frei interpretieren, was technokratische Steuerungsphantasien in der Lehrer*innen-Bildung torpediert. Dieser Gestaltungsraum zwischen Curricula beziehungsweise Modulplänen und konkreter Gestaltung der Seminare und Vorlesungen wird also von Dozierenden je nach ihrer Expertise und ihren Einstellungen, je nach Engagement und Biografie unterschiedlich genutzt (vgl. dazu auch das systemische Angebots-Nutzungs-Modell im Abschnitt 2.1. Es laufen Prozesse der Rekontextualisierung (Fend, 2008) ab, die dazu führen, dass Vorgaben für Lehrveranstaltungen im Rahmen der didaktischen und pädagogischen Handlungsautonomie von Dozierenden an die entsprechenden Lernsettings und Lernsituationen adaptiert werden.

Der Gestaltungsraum unterscheidet sich zudem von Hochschule zu Hochschule. Hier spielen sowohl Traditionen als auch verschiedene Systeme der Qualitäts- und Rechenschaftspflege der Hochschulen eine Rolle. Dies kann dazu führen, dass der Gestaltungsraum mit weiteren Steuerungsinstrumenten eingeschränkt wird, etwa mit detaillierten Teilmodulbeschreibungen oder mit fachunabhängigen und gene-

rischen Deskriptoren, welche die zu erreichenden Lernergebnisse charakterisieren. So wäre denn denkbar, dass der Umgang mit Antisemitismen auch in Dokumenten festgehalten ist, die hierarchisch unterhalb von Curricula und Modulplänen situiert sind, etwa im konkreten Semesterprogramm einer Veranstaltung, im Syllabus oder im Skript zur Veranstaltung.

Die Überlegungen machen deutlich, dass im Rahmen dieser Studie nicht beantwortet werden kann, ob und wie Inhalte aus den Curricula und Modulplänen in den Veranstaltungen tatsächlich umgesetzt und bearbeitet werden. Da zu diesem Thema auch keine empirischen Studien gefunden wurden, in denen das didaktische Handeln der Lehrenden an Hochschulen im Kontext der Curricula und Modulpläne untersucht wird, lassen sich auch keine Analogieschlüsse ziehen.

Ebenfalls nicht beantwortet werden kann auf Grundlage der quantitativen Analysen der Dokumente die Frage zur dritten Ebene, ob auf einen generellen Umgang mit Antisemitismen geschlussfolgert werden kann. Zum einen reicht der methodische Zugang (Auszählen von Suchbegriffen) hierfür nicht aus, da erst noch tiefergehend die Dokumente analysiert werden müssen, um beispielsweise zu untersuchen, in welchen Textelementen die Indikatoren zum Beispiel zu Jüdinnen, Juden und Judentum verortet und wie sie im Text eingebettet sind.

Des Weiteren ist für den gesellschaftlichen Wert der Dokumente hervorzuheben, dass Antisemitismus eine bestimmte – und zweifellos besondere – Form der Diskriminierung ist. Es stellt sich gerade in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung die Frage, „wie mit dem Thema Antisemitismus sinnvoll umgegangen werden kann, um einerseits seine spezifische Besonderheit, seine historische Singularität und die Brisanz seiner aktuellen Erscheinungsformen sichtbar zu machen und es andererseits nicht als isoliertes Phänomen zu betrachten, es also nicht von seinen sozialen, politischen und kulturellen Dimensionen zu trennen“ (Kumar et al., 2022a, S. 26). Wie also kann Antisemitismus in Lehrveranstaltungen sinnvoll kontextualisiert und gerahmt werden? Welche Rolle spielt Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit? In welchem Verhältnis steht die Thematisierung von Antisemitismen in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung zu derjenigen von Rassismen oder der Intersektionalität, von Sexismus oder Homophobie? Und wie werden künftige Lehrer*innen auf den Umgang mit Verschwörungsüberzeugungen vorbereitet, die sich auf digitalen Plattformen und in sozialen Netzwerken wiederfinden, die gerade von jungen Menschen täglich konsumiert und frequentiert werden?

In der semantischen Netzwerkkarte wird auch deutlich, dass viele Indikatoren der Hauptkategorie „Menschenrechtsgefährdung“ gut mit anderen Indikatoren vernetzt und teils auch im Kern des Netzwerks zu finden sind. In eine ähnliche thematische Öffnung geht der Begriff Diversität, der in der Entwicklungsphase dieser Studie im Kategoriensystem enthalten war. Indikatoren waren Chancen*, Partizipat*, Vielfalt, Integr*, Inklusi*, Gleichberecht*, Alter, Geschlecht, Gender, Staatsbürgerschaft und sexuelle Orientierung. Diese wurde für die finale Version des Kategoriensystems

wieder gelöscht, weil erstens das Team um Prof. Dr. Christina Hansen an der Universität Passau dieses Thema bearbeitet (vgl. Kapitel *Diversität & Inklusion – Curricula-Analyse Lehramt* in diesem Band) und weil zweitens sehr viele Ergebnisse, wie zum Beispiel Lehr- und Lernkonzepte (integrativer Unterricht, inklusiver Unterricht etc.), das Thema Antisemitismen nur sehr marginal oder gar nicht adressieren.

Schließlich entziehen sich viele zentrale Lerngelegenheiten und Erfahrungsorte in der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung der curricularen Engführungen. Vieles, was in Praktika an Schulen und in der Berufspraxis zu erfolgen hat, kann nicht inhaltlich festgelegt werden. Je nach dem Zeitpunkt der Ansetzung von Unterrichtserfahrungen an Zielstufen unterrichten Studierende das Thema Holocaust oder nicht. Und in der einen Schule ereignen sich während des Praktikums von Studierenden antisemitische Vorfälle auf dem Pausenplatz, die eine sofortige Intervention erforderlich machen und auch eine diesbezügliche Lernerfahrung von Studierenden ermöglichen, während an der anderen Schule ein sexistischer Vorfall aufzuarbeiten ist und die Studierenden hierzu eine Lerngelegenheit bekommen, nicht aber im Umgang mit Antisemitismen.

Zum Abschluss des Diskussionsteils wird nun noch das methodische Vorgehen diskutiert. Ein Vorteil der quantitativen Dokumentenanalyse ist im Vergleich zur qualitativen Inhaltsanalyse die hohe Standardisierbarkeit der Erhebung und Analyse. Damit lassen sich die Ergebnisse leicht nachvollziehen und replizieren, unter anderem weil das Codieren entlang der Suchbegriffe automatisch von MAXQDA durchgeführt wurde. Der Codierprozess ist damit nicht abhängig vom Interpretations- und Deutungsspielraum einzelner Personen. Einzig bei der Entwicklung des Messinstruments, also die Liste der Indikatoren, sind hohe interpretative Anteile vorhanden. Die Indikatoren wurden von uns Forschenden erstellt und geordnet, und aufgrund theoretischer, empirischer und selten auch normativer Begründungen wurden Entscheidungen gefällt, welche Indikatoren in welcher Form aufgenommen werden und welche nicht (Uhl, 2018). Eine weitere Stärke einer Dokumentenanalyse im Vergleich zu Interviews oder Fragebogenerhebungen ist es, dass es keine fehlenden Fälle gibt. Das heißt, es konnte der gesamte Datenkorpus analysiert werden. Zudem ist die Datenerhebung nicht-reaktiv, also nicht beeinflusst durch unser Handeln als Forschende. Nachteil einer quantitativen Dokumentenanalyse ist es, dass mit den Quantifizierungen textuelle Inhalte kaum berücksichtigt respektive komplexe Sachverhalte – möglicherweise zu stark – reduziert wurden. Damit besteht die Gefahr, dass statistische Analysen überinterpretiert werden, weil Kontextinformationen aus den Texten fehlen (Früh, 2017; Lamnek & Krell, 2016; Pohlmann, 2022; Uhl, 2018).

7.3 Handlungsempfehlungen

Um die „Empfehlungen zur Umsetzung der Nationalen Strategie gegen Antisemitismus für die österreichische Bildungsverwaltung und Einrichtungen der Lehr-

personenbildung“ des Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (Rosenfeld et al., 2022) sowie die von der IHRA zu Händen der Mitgliedsländer verabschiedeten Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Antisemitismus an Hochschulen mit Lehrer*innen-Bildung (Kumar et al., 2022b) umzusetzen, sollten die österreichischen Institutionen der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung ausgewählte Curricula respektive Modulpläne überarbeiten.

Ein erstes Ziel der Überarbeitung muss sein, dass in allen Studiengängen beziehungsweise in den jeweiligen Lehramtsstudien für künftige Lehrer*innen ein Grund-, Erweiterungs- und Vertiefungsangebot in der Lehre zum Umgang mit Antisemitismus gewährleistet wird. Eine mögliche Maßnahme, die zur Erreichung dieses Ziels führen könnte, wird in der Publikation „Prävention von Antisemitismus durch Bildung“ (Rosenfeld et al., 2022) vorgeschlagen: „Die Rektorate akkordieren den Prozess zur Ausarbeitung eines Bildungsangebots für alle Lehramtsstudierenden. Zu diesem Zweck werden hochschulübergreifende Arbeitsgruppen eingerichtet und konkrete Ziele sowie ein Zeitplan für die Umsetzung vorgegeben. Bei der Struktur der Arbeitsgruppen werden schultypenspezifische Erfordernisse sowie die Notwendigkeit der Kooperation im jeweiligen Verbund für den Bereich Sekundarstufe Allgemeinbildung berücksichtigt“ (ebd., S. 26).

Grundsätzlich ist nach Ausarbeitung des Bildungsangebots zu fragen, ob Indikatoren, welche auf einen möglichen Umgang mit Antisemitismen hinweisen – „Antisemitismus“, „Jüdinnen, Juden und Judentum“, „Holocaust und Shoah“ und „Israel“ – jetzt vorkommen. Zusätzlich sollte während des Entwicklungsprozesses die Frage gestellt werden, wie diese Indikatoren mit Indikatoren der anderen Hauptkategorien „andere Religionen“, „Berufsethos“ und „Menschenrechtsgefährdung“ in Beziehung gesetzt werden könnten. Zum Beispiel zeigt die Netzwerkkarte, dass Indikatoren der Hauptkategorie „Jüdinnen, Juden, Judentum“ und „Menschenrechtsgefährdung“ relativ weit auseinander liegen. Eventuell wäre ein erster Schritt, Themen der Menschenrechtsgefährdung – insbesondere andere Formen der Diskriminierung – hinsichtlich des Thematisierens von Antisemitismen zu prüfen, um sie so stärker aufeinander zu beziehen.

Ein zweites Ziel der Überarbeitung muss die Klärung sein, wo und wie Hochschulen, die ein Studium für Lehrdiplom beziehungsweise Lehramt anbieten, die berufsethischen Erwartungen an Studierende kommunizieren. Eine mögliche Maßnahme, die zur Erreichung dieses Ziels führen könnte, wird ebenfalls von Rosenfeld et al. (2022) vorgeschlagen: „Das Rektorat einer jeden Pädagogischen Hochschule leitet einen geeigneten Prozess zur Auseinandersetzung mit berufsethischen Standards ein und stellt dabei sicher, dass Lehrende aus möglichst allen Fachrichtungen beziehungsweise Studiengängen daran aktiv beteiligt sind. Als Ergebnis dieses Prozesses werden berufsethische Erwartungen veröffentlicht und in geeigneten Lehrveranstaltungen thematisiert“ (ebd., S. 26).

Grundsätzlich ist nach Beendigung dieses Prozesses zu fragen, ob Indikatoren, welche auf die Auseinandersetzung mit berufsethischen Standards hinweisen, jetzt vorkommen, sei es in Curricula oder Modulplänen, sei es in anderen Dokumenten der Hochschule, zum Beispiel in Strategiepapieren, Leitbildern, Mission Statements oder im Semesterprogramm, im Syllabus oder im Skript zur Veranstaltung.

7.4 Ausblick

Dieser Beitrag wurde nach drei Monaten Forschungsarbeit fertiggestellt. Was hier vorliegt, ist erst ein Anfang der Analysen des umfangreichen Datenkorpus. Mit ersten statistischen Verfahren konnte dennoch ein aufschlussreicher Einblick in die Verwendung der Indikatoren, die auf Prävention von Antisemitismen hinweisen, sowie in die auf diesen Indikatoren aufbauenden inneren Dokumentstrukturen gegeben werden.

Geplante weiterführende statistische Analysen zielen unter anderem darauf ab, die Verwendung der Suchbegriffe in den verschiedenen Schulstufen, Fächern und Studiengängen zu untersuchen. Der nächste große Analyseschritt sind die 15'609 verwendeten Indikatoren mittels einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) auszuwerten. Ziel ist es, tiefer in die Dokumente einzutauchen und zu untersuchen, in welchem Kontext die Indikatoren in den Dokumenten verwendet werden.

Selbstverständlich müssen die Erkenntnisse mit Beteiligten und Betroffenen einer kommunikativen Validierung unterzogen werden. Dies dient einerseits der Überprüfung des Vorgehens, der Ergänzung von Indikatoren, der Identifikation anderer zu untersuchender Dokumente. Andererseits kann die kommunikative Validierung einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Curricula leisten. Diese befinden sich bekanntlich in einem permanenten Anpassungsprozess (Tyler, 2013).

Dieser Umstand macht deutlich, wie interessant und wichtig es wäre, Curricula und Modulpläne der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung periodisch und über die Zeit im Längsschnitt zu erforschen. Das vorliegende Instrumentarium dieser Studie eignete sich dafür, aber auch für eine ländervergleichende Querschnittsstudie. Mit demselben Instrumentarium könnten auch andere Textkorpora untersucht werden, etwa Lehrmittel der Zielstufen oder Presseartikel, um Curricula und Modulpläne der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung wissenschaftlich oder gesellschaftlich besser zu situieren.

Aus Sicht der Lehrer*innen-Bildung am wichtigsten schiene uns jedoch herauszufinden, welche Rolle Curricula und Modulpläne der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung für die konkrete Realisierung des Lehrangebots überhaupt spielen. Das für diese Studie entwickelte Angebots-Nutzungs-Modell könnte dafür eine erste theoretische Grundlage sein.

8 Literatur

- Antisemitismus-Meldestelle. (2022). *Antisemitische Vorfälle 2021 in Österreich*. Israelitische Kultusgemeinde Wien. https://www.antisemitismus-meldestelle.at/_files/ugd/0a9e18_3870b78f67ac4645a99438cf188ecc6d.pdf
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2018). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (15., vollständig überarbeitete Auflage). Springer.
- Backhaus, K., Erichson, B., & Weiber, R. (2015). *Fortgeschrittene Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (3. Auflage). Springer.
- 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>
- Bernstein, J., & Diddens, F. (2023). *Antisemitische Kontinuitäten in Bildern*. Wochenschau Verlag.
- Bilewicz, W. (2016). *Der Holocaust in Schulbüchern und Lehrplänen: Ein historisch-pädagogischer Vergleich zwischen Bayern und Österreich*. Tectum Wissenschaftsverlag.
- Borg, I. (2010). Multidimensionale Skalierung. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 391–418). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_17
- Braun, E., Weiß, T., & Seidel, T. (2014). Lernumwelten in der Hochschule. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6. vollständig überarbeitete Auflage, S. 433–453). Beltz.
- Bundeskanzleramt. (2021). *Nationale Strategie gegen Antisemitismus. Strategie der Republik Österreich zur Verhütung und Bekämpfung aller Formen von Antisemitismus*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:8bd2975f-0483-4e74-abd9-d66446195d7c/antisemitismusstrategie.pdf>
- Carrier, P., Fuchs, E., & Messinger, T. (2015). *The International status of education about the Holocaust: A global mapping of textbooks and curricula*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233964>
- Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>
- Criblez, L. (2003). Standards und/oder Kerncurriculum für die Lehrerbildung? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21(3), 329–333.
- Csardi, G., & Nepusz, T. (2006). The igraph software package for complex network research. *InterJournal: Vol. Complex Systems*, 1695. <https://igraph.org>

- Deutscher Bundestag. (2018). *Die Verankerung des Themas Nationalsozialismus im Schulunterricht in Deutschland, Österreich, Polen und Frankreich*. Wissenschaftliche Dienste.
- Dewey, J. (1904/1992). Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10(3), 293–310.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Springer.
- Dreier, W. (2021). Ein Leserbrief, eine Definition und eine Strategie. *Juden in Mitteleuropa*, 40–48.
- Dursun, S. (2019). Antisemitisch durch den islamischen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Lehrplänen am Beispiel der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) in Österreich. *Theo-Web*, 18(1), 148–159.
- Eckmann, M. (2015). Herausforderungen im Umgang mit Rassismen und Antisemitismen – Formen der Interaktion. In K. Rauschenberger & W. Konitzer (Hrsg.), *Antisemitismus und andere Feindseligkeiten. Interaktionen von Ressentiments* (S. 157–174). Campus Verlag.
- Edtmaier, B. (2020). *Antisemitismus in Österreich seit 1945*. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/321642/antisemitismus-in-oesterreich-seit-1945/_erinnern.at_. (2017). *Was ist Antisemitismus? Österreich nimmt IHRA-Arbeitsdefinition von Antisemitismus an*. Erinnern: Nationalsozialismus und Holocaust. https://www.erinnern.at/themen/e_bibliothek/antisemitismus-1/was-ist-antisemitismus-oesterreich-nimmt-ihra-arbeitsdefinition-von-antisemitismus-an
- European Commission. (2021). *EU strategy on combating antisemitism and fostering Jewish life (2021–2030)*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/eu-strategy-on-combating-antisemitism-and-fostering-jewish-life_october2021_en.pdf
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freiling, H. (1989). Der Holocaust als Thema amerikanischer Schulcurricula. *Internationale Schulbuchforschung*, 11(3), 255–282.
- Fruchterman, T. M. J., & Reingold, E. M. (1991). Graph drawing by force-directed placement. *Software – Practice and Experience*, 21(11), 1129–1164.
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (9., überarbeitete Auflage). utb.
- Fuhse, J. A. (2018). *Soziale Netzwerke: Konzepte und Forschungsmethoden* (2. Auflage). utb.
- Gautschi, P., & Meyer, H. (2001). *Vergessen und erinnern? Völkermord in Geschichte und Gegenwart*. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

- Gläser, G., Hentges, G., & Meier, M. (2021). Implementing antisemitism studies in German teacher education. *Journal of Social Science Education*, 20(3), 75–101. <https://doi.org/10.11576/jsse-4091>
- Greussing, K. (2014). *NS- und Holocaust-Education in der LehrerInnenausbildung an österreichischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen*. erinnern.at.
- Hascher, T., & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 221–235). Waxmann.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7., aktualisierte Auflage). Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Helmke, A., & Schrader, F.-W. (2010). Hochschuldidaktik. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 273–279). Beltz.
- Herzner, D. (2018). Den Holocaust für arabischsprachige Geflüchtete unterrichten. Eine Analyse landeskundlicher DaF-Lehrbücher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23(2), 184–195.
- International Holocaust Remembrance Alliance. (2016). *Arbeitsdefinition von Antisemitismus*. <https://www.holocaustremembrance.com/de/resources/working-definitions-charters/arbeitsdefinition-von-antisemitismus>
- §283 StGB, (2021). <https://www.jusline.at/gesetz/stgb/paragraf/283>
- Keller-Schneider, M. (2021). Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive als Zugang zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?“ Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 73–90). Waxmann. <https://zenodo.org/record/4549405>
- Kruskal, J. B. (1964a). Multidimensional scaling by optimizing goodness of fit to a nonmetric hypothesis. *Psychometrika*, 29(1), 1–27. <https://doi.org/10.1007/BF02289565>
- Kruskal, J. B. (1964b). Nonmetric multidimensional scaling: A numerical method. *Psychometrika*, 29(2), 115–129. <https://doi.org/10.1007/BF02289694>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). Beltz Juventa.
- Kumar, V., Dreier, W., Gautschi, P., Riedweg, N., Sauer, L., & Sigel, R. (2022a). Antisemitismen. Sondierungen im Bildungsbereich. Ausgangslage und Vorgehen. In V. Kumar, W. Dreier, P. Gautschi, N. Riedweg, L. Sauer, & R. Sigel (Hrsg.), *Antisemitismen—Sondierungen im Bildungsbereich* (S. 8–31). Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1847>

- Kumar, V., Dreier, W., Gautschi, P., Riedweg, N., Sauer, L., & Sigel, R. (Hrsg.). (2022b). *Antisemitismen—Sondierungen im Bildungsbereich*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1847>
- Künzli, R., Messner, H., & Tresp, P. (2012). Die curriculare Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 62–80.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Latora, V., Nicosia, V., & Russo, G. (2017). *Complex networks: Principles, methods and applications*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316216002>
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 511–543). Waxmann.
- MAXQDA. (2022). *Software für qualitative Datenanalyse, 1989–2022, VERBI Software*. Consult. Sozialforschung GmbH.
- McCormick, R., Fox, A., Carmichael, P., & Procter, R. (2011). *Researching and understanding educational networks*. Routledge.
- Nägel, V., & Kahle, L. (2018). *Die universitäre Lehre über den Holocaust in Deutschland*. Freie Universität Berlin. http://doi.org/10.17169/FUDOCs_document_000000028929
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook* (2. Auflage). SAGE Publications.
- Oelkers, J. (2018). *Kohärenz und Projekt in der Lehrerbildung*. <https://www.uzh.ch/cmsssl/ife/dam/jcr:ob3889aa-1327-4boe-baao-fae9d4d5coe4/Wupper-tal%20Projekt.pdf>
- Oksanen, J., Simpson, G. L., Blanchet, F. G., Kindt, R., Legendre, P., Minchin, P. R., O'Hara, R. B., Solymos, P., Stevens, M. H. H., Szoecs, E., Wagner, H., Barbour, M., Bedward, M., Bolker, B., Borcard, D., Carvalho, G., Chirico, M., Caceres, M. D., Durand, S., ... Weedon, J. (2022). *vegan: Community Ecology Package*. <https://CRAN.R-project.org/package=vegan>
- Pedersen, T. L. (2022). *ggraph: An Implementation of Grammar of Graphics for Graphs and Networks*. <https://ggraph.data-imaginist.com>, <https://github.com/thomasp85/ggraph>
- Pohlmann, M. (2022). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. utb.
- Rat der Europäischen Union. (2018). *Erklärung des Rates zur Bekämpfung von Antisemitismus und zur Entwicklung eines gemeinsamen Sicherheitskonzepts für*

einen besseren Schutz jüdischer Gemeinschaften und Einrichtungen in Europa – Schlussfolgerungen des Rates (Beratungsergebnisse Nr. 15213/18). <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-15213-2018-INIT/de/pdf>

- Reusser, K., & Messner, H. (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung—Ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(3), 282–299.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht. In K. Reusser, C. Pauli, & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9–32). Waxmann.
- Rosenfeld, J., Schmid-Heher, S., & Wiegemann, R. (2022). *Prävention von Antisemitismus durch Bildung. Empfehlungen zur Umsetzung der Nationalen Strategie gegen Antisemitismus für die österreichische Bildungsverwaltung und Einrichtungen der Lehrpersonenbildung*. OeAD.
- Rössler, P. (2017). *Inhaltsanalyse* (3., vollständig überarbeitete Auflage). UVK Verlagsgesellschaft.
- Sailer, K., Stark, W., & Szogs, G. (2019). *Hochschule als ResonanzRaum der Gesellschaft. Thesen zur Hochschule der Zukunft*.
- Schönhuth, M., & Gamper, M. (2013). Visuelle Netzwerkforschung. Eine thematische Annäherung. In M. Schönhuth, M. Gamper, M. Kronenwett, & M. Stark (Hrsg.), *Visuelle Netzwerkforschung. Qualitative, quantitative und partizipative Zugänge* (S. 9–32). transcript Verlag.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2005). *Unterricht über Nationalsozialismus und Holocaust*.
- Spichal, J. (2015). *Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich*. V&R unipress.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction. With a new foreword by Peter S. Hlebowitsh*. University Press.
- Uhl, B. (2018). Quantitative Inhaltsanalyse. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (3., überarbeitete Auflage, S. 323–340). Schneider Verlag Hohengehren.
- Wiegmann, U. (1993). Zur Funktion des curricularen Vergleichs autoritärer Erziehungsverhältnisse: Juden und jüdische Geschichte in Lehrplänen und Lehrbüchern der letzten sechs Jahrzehnte. *Pädagogik und Schulalltag*, 48(3), 234–244.
- Zeglovits, E., Dawid, E., Schreder, L., & Unterhuber, P. (2021). *Antisemitismus 2020. Ergebnisse der österreichrepräsentativen Erhebung, Studie im Auftrag des österreichischen Parlaments*. IFES.

9 Anhang

9.1 Anhang A: Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Antisemitismen aus Kumar et al. (2022b)

Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Antisemitismus an Hochschulen mit Lehrer*innen-Bildung. Auszug aus Kumar, V., Dreier, W., Gautschi, P., Riedweg, N., Sauer, L., & Sigel, R. (2022b). Antisemitismen. Sondierungen im Bildungsbereich. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag. S. 257–264.

„Hochschulen, die ein Studium für Lehrdiplom bzw. Lehramt anbieten, wird empfohlen,

- erstens in allen Studiengängen bzw. in den jeweiligen Lehramtsstudien für künftige Lehrer:innen ein Grund-, Erweiterungs- und Vertiefungsangebot in der Lehre zum Umgang mit Antisemitismus zu gewährleisten,
- zweitens die berufsethischen Erwartungen an Studierende offen zu kommunizieren,
- drittens auf Ebene der Hochschule ein Case-Management anzubieten, um bei Antisemitismus und anderen diskriminierenden Vorfällen prozessgeleitet und schnell (re)agieren zu können,
- viertens eine Ansprechperson zu bezeichnen, die hochschulintern im Umgang mit Antisemitismus beraten und unterstützen kann. [...]

1. Angebote in der Lehre

Um diese Ziele zu erreichen und um die Kompetenzentwicklung der Lehrer:innen zu ermöglichen, wird angeregt, in allen Studiengängen bzw. in den jeweiligen Lehramtsstudien ein strukturanaloges, aber differenziertes dreiteiliges Angebot zu etablieren. Die Ausgestaltung des Angebots kann sich von Hochschule zu Hochschule unterscheiden, sie richtet sich nach dem zur Verfügung stehenden Zeitdeputat sowie nach den personellen Ressourcen und dem Profil der Studiengänge bzw. der Lehramtsstudien. Die folgenden Konkretisierungen sind als Anregung zur hochschulinternen Diskussion gedacht und können als orientierender Leitfaden für eine Selbstevaluation dienen.

Grundangebote

erreichen alle Studierenden eines Studiengangs bzw. eines Studiums und sind obligatorisch. Hier wird das vermittelt, was alle Studierenden mit Blick auf ihren Berufsauftrag als Lehrer:in zu den Themen Antisemitismus und Holocaust Dis-

tortion unabdingbar wissen und können müssen. Dazu gehören zum Beispiel ein Angebot zur Reflexion der Bedeutung von Antisemitismus und gegebenenfalls Holocaust-Distortion in der eigenen Sozialisation, ein Basiswissen (Geschichte, Erscheinungsformen, Mechanismen) zur Sensibilisierung, damit Vorfälle erkannt werden, sowie ein elementares Handlungsrepertoire zum Umgang mit Antisemitismus (Prävention und Intervention) in Unterricht und Schule.

Diese Grundangebote können partnerschaftlich und im Teamteaching von den Verantwortlichen der zuständigen curricularen Angebote (z. B. in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften) und Fachleuten für Bildung gegen Antisemitismus durchgeführt werden.

Grundangebote können eine einzelne Seminarveranstaltung, einen Blocktag, mehrere Blocktage oder auch eine ganze Semesterveranstaltung umfassen, z. B. ein übergreifendes Seminar für alle Studierenden zu Diskriminierungen, in dem auch Antisemitismus ein wichtiges Teilthema ist.

Erweiterungsangebote

erreichen Studierende einer bestimmten Fachrichtung und sind für diese Studierenden obligatorisch. Hier wird das vermittelt, was die betreffenden Studierenden mit Blick auf ihren spezifischen Auftrag als Fachlehrer:in zum Thema Antisemitismus unabdingbar wissen und können müssen.

Dazu gehört für angehende Geschichts-Lehrer:innen zum Beispiel ein basales Überblickswissen über jüdisches Leben in Geschichte und Gegenwart, über Geschichte und Erscheinungsformen des Antisemitismus, über den Holocaust und seine Nachwirkungen sowie über die Formen der Instrumentalisierung von Antisemitismus und Holocaust in gesellschaftlichen Diskursen (beispielsweise im Nahost-Konflikt, in postkolonialen Diskursen oder im Rahmen bestimmter Verschwörungserzählungen).

Auch bei den Erweiterungsangeboten ist auf eine balancierte Kompetenzentwicklung zu achten, welche Wissen, Können, Einstellungen und Haltungen, Motivation und Handlungsmöglichkeiten umfasst.

Erweiterungsangebote werden durch jene Dozierenden erteilt, die die Studierenden in den curricular festgelegten Fachveranstaltungen auf ihren Berufsauftrag vorbereiten. Fachleute für Bildung gegen Antisemitismus und Lernen über den Holocaust können gegebenenfalls die Dozierenden beraten und unterstützen, wenn diese es wünschen. Erweiterungsveranstaltungen müssen einen dem Studiengang beziehungsweise den Lehramtsstudien zeitlich angemessenen Umfang haben und können ebenfalls eine einzelne Seminarveranstaltung, einen Blocktag, mehrere Blocktage oder auch eine ganze Semesterveranstaltung umfassen.

Vertiefungsangebote

sind Wahlveranstaltungen und erreichen alle am Thema besonders interessierten Studierenden. Hier werden vertiefende Aspekte zur antisemitismuskritischen

Bildungsarbeit und zum Lehren und Lernen über den Holocaust angeboten und vermittelt. Dazu gehören Spezialisierungsstudien, ein Angebot für Qualifikationsarbeiten (BA, MA, Staatsexamensarbeiten, PhD), Aktivitäten rund um verschiedene Gedenktage, Aktionstage und Begegnungslernen.

Vertiefungsangebote können in denselben Formaten wie die Erweiterungsangebote stattfinden oder auch im Rahmen von Gedenktagen hochschulweite Mittags- oder Abendveranstaltung umfassen.

Hochschulen, die ein Studium für Lehrdiplom bzw. Lehramt anbieten, wird empfohlen, im Rahmen einer Standortbestimmung oder einer Qualitätsevaluati-on eine Matrix zu entwickeln, um ein Angebot zu gewährleisten, in der Grund-, Erweiterungs- und Vertiefungsangebote an die einzelnen Studiengänge bzw. Lehramtsstudien angebunden werden. Dies kann wie folgt aussehen (und muss für jede Hochschule entsprechend adaptiert werden):

Studiengang bzw. Lehramtsstudien	Grundangebote	Erweiterungsangebote	Vertiefungsangebote (alle Studiengänge)
Kindergarten, Unterstufe	Umgang mit Antisemitismus (AS) in den Einstiegswochen im 1. Semester	AS im Modul Sachunterricht im 3. Semester	– Spezialisierungsstudium „Gegen Antisemitismen im Bildungsbereich“, offen für alle Studierenden
Primarstufe	AS in Modul Erziehungswissenschaften im 1. Semester	AS im Modul Gesellschaftswissenschaften im 3. Semester	– Qualifikationsarbeiten (Pool Diversität, Pool Geschichte, Pool Ethik und Religionen)
Sekundarstufe I, Oberstufe	AS im Mentorat-Modul im 5. Semester	AS in den Modulen Geschichte sowie Ethik und Religionen im 5. Semester	– Tagungen, finanziert für Dozierende und Studierende – Politische Aktivitäten und Anlässe: Diskurse an sogenannten Aktionstagen am 27.1. und am 8.5. in Zusammenarbeit z. B. mit Studierendenorganisationen, Stiftungen, Medien usw.
Sekundarstufe II, Gymnasium	AS im Modul Erziehungswissenschaften im 2. Semester	AS im Modul Fachdidaktik Geschichte im 2. Semester	

Universitäten und Hochschulen als Standorte der Lehrer*innen-Bildung, die Studierenden die skizzierte dreiphasige Profilierung eröffnen, könnten ein gemeinsames Zertifikat erarbeiten und dies den Studierenden in Aussicht stellen, die nicht nur das Grund-, sondern auch das Erweiterungs- und ein Vertiefungsangebot absolvieren. Studierende, die sich für solch ein Zertifikat entscheiden, führen während der drei Phasen der fachlichen Profilierung ein Portfolio, um die Entwicklung von Reflexionsvermögen sowie von beruflichem Rollenverständnis günstig zu unterstützen.

Je nach rechtlicher Verfasstheit der Hochschulen könnten die Erweiterungs- und Vertiefungsangebote auch institutions- sowie phasenübergreifend angeboten werden. Dies eröffnete die Möglichkeit, bereits praktizierende Lehrer:innen sowie allenfalls auch weitere pädagogische Fachkräfte, beispielsweise aus dem Elementarbereich, anzusprechen.

2. Berufsethische Erwartungen an Studierende

Der Lehrberuf ist unter anderem gekennzeichnet durch große Verantwortung und durch einen großen Handlungs- und Entscheidungsspielraum. Zu den notwendigen professionellen Kompetenzen, die qualitätsvollen Unterricht und Erziehung garantieren, brauchen Lehrer:innen ein berufsethisches Bewusstsein als Selbstverpflichtung auf Normen, Werte, Einstellungen und Haltungen. In einzelnen Ländern sind solche Verpflichtungen als Ergebnis eines gemeinsamen Klärungsprozesses der Lehrer:innen in Berufsleitbildern, Standesregeln, Leitbildern oder in einem Ethikkodex formuliert.

Die Bildung von Lehrerinnen und Lehrern hat der Entwicklung des Berufsethos besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Transparente und offen kommunizierte berufsethische Erwartungen ermöglichen es den Studierenden, diese Anforderungen auszudifferenzieren, sind also ressourcenorientiert und bieten ein Angebot zur persönlichen Entwicklung und Selbstbildung. Darüber hinaus ermöglichen sie es den Hochschulen, allfällige inakzeptable Übertretungen zu sanktionieren. Es wird deshalb angeregt, dass Hochschulen mit Lehrer:innen-Bildung die berufsethischen Kompetenzen sowie detaillierte Erwartungen dazu ausformulieren und den Studierenden gleich zu Beginn des Studiums offenlegen.

Berufsethische Erwartungen an Studierende sollen eine unverhandelbare Basis für das Studium und die berufliche Tätigkeit sein. Mit dem Studienziel, Lehrerin oder Lehrer zu werden, erklären sich die Studierenden bereit, die mit diesen berufsethischen Erwartungen verknüpften Verpflichtungen schon während des Studiums einzugehen und sich mit den dahinterstehenden Werten auseinanderzusetzen. Zum Umgang mit Antisemitismus könnten zum Beispiel folgende berufsethische Erwartungen formuliert werden:

- Studierende respektieren die Menschenwürde, das Verhalten, die Meinung, das Aussehen aller Menschen und begegnen ihnen mit Achtung und Respekt.
- Sie benachteiligen andere Personen nicht wegen ihrer ethnischen oder nationalen Zugehörigkeit, ihrer Geschlechtszugehörigkeit, ihrer Religionszugehörigkeit, ihrer physischen und psychischen Beeinträchtigungen, ihrer sozialen oder regionalen Herkunft, wegen des Alters oder ihrer politischen Einstellungen.
- Sie benutzen eine Sprache, die andere nicht diskriminiert und verletzt; sie äußern sich weder rassistisch noch antisemitisch.
- Sie nehmen Konflikte oder Diskriminierungen wahr, sprechen diese angemessen an und suchen gerechte Lösungen.
- Sie achten auf den Schutz der Integrität sowie auf das psychische und physische Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen. Sie pflegen einen fürsorglichen und wohlwollenden Umgang mit den Kindern und Jugendlichen.

3. Case-Management der Hochschule

Vorfälle von Antisemitismus und Holocaust Distortion in Schulen und Hochschulen sind nicht ausschließlich das Problem jener Personen, die als erste darauf aufmerksam werden, sondern ein Problem der gesamten Institution und ihrer Leitungs- sowie Unterstützungsebenen (Mentorate, Beratungsstellen usw.). Bildungseinrichtungen (Schulen und Hochschulen) benötigen deshalb ein Case-Management, das angemessene Reaktionen auf Vorfälle von Antisemitismus und Holocaust-Distortion gewährleistet. In diesem Case-Management werden die Verantwortlichkeiten und Vorgehensweisen zur Bearbeitung von Vorfällen genau bezeichnet.

Ein transparentes Meldesystem sowie geschulte interne und externe Ansprechpersonen unterstützen die betroffenen Dozierenden und Lehrpersonen in der Kommunikation nach innen und außen. Ein derartiges spezifisches Case-Management kann Teil eines übergreifenden Case-Managements sein, das sich mit anderen sozial unerwünschten Verhaltensweisen, mit weiteren diskriminierenden Vorfällen, Mobbing oder der Nicht-Erfüllung von berufsethischen Erwartungen beschäftigt. Dafür sind etwa folgende Aspekte bedeutsam:

- Rasche Intervention
- Gegebenenfalls Opferschutz
- Hochschulinterne Dokumentation
- Inneruniversitärer Diskussions- und Reflexionsprozess
- Information der Öffentlichkeit
- (straf- bzw. personalrechtliche) Sanktionierung

Das Case-Management ist allen Mitarbeitenden der Bildungseinrichtung bekannt.

4. Hochschulinterne Ansprechperson zum Umgang mit Antisemitismus

Vor dem Hintergrund der großen Herausforderungen von Hochschulen, insbesondere auch der Lehrer:innen-Bildung, im Umgang mit Antisemitismus und Holocaust Distortion sowie weiterer Diskriminierungsformen und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wird angeregt, hochschulintern eine Ansprechperson für diese Fragen und Probleme zu bezeichnen.

Die Ansprechperson zum Umgang mit Antisemitismus unterstützt Lehrende und Studierende – allenfalls auch Lehrer:innen im Schuldienst – bei der Prävention und Intervention gegen Antisemitismus und Holocaust Distortion und gegen weitere Phänomene gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit oder Diskriminierung. Sie pflegt den fachlichen Austausch, unterstützt Dozierende bei der qualitativ hochstehenden Lehre gegen Antisemitismus, macht allenfalls selbst Angebote, insbesondere im Vertiefungsbereich, berät Studierende und Dozierende im Umgang mit den berufsethischen Erwartungen und beteiligt sich beim Case-Management, sofern es sich um Antisemitismus oder Holocaust Distortion handelt.

Die hochschulinterne Ansprechperson zum Umgang mit Antisemitismus ist für alle Studierenden und Mitarbeitenden der Bildungseinrichtung leicht auffindbar und kann einfach kontaktiert werden.“ (Kumar et al., 2022b, S. 257–264)

9.2 Anhang B: Auszählung der Wörter pro Dokument

Tabelle 9: Wortanzahl pro Dokument

Nr.	Dokumentname	Wörter
1	-_KPHWienKrems_PR_gesamt_BA	177455
2	SO_UniGraz_SekAB_gesamt_BA	171907
3	WE_-_SekAB_gesamt_BA	91107
4	WE_KPH_SekAB_gesamt_BA	90261
5	SO_UniGraz_SekAB_gesamt_MA	85302
6	-_PHOÖ_PR_gesamt_BAMA	81489
7	-_PPhLinz_PR_gesamt_BAMA	80388
8	-_PHNÖ_PR_gesamt_BAMA	66239
9	-_PHT_PR_gesamt_BA	64143
10	-_PHOÖPHVorarlberg_PR_gesamt_BA	62780
11	-_PHOÖ_PR_gesamt_BA	61303
12	SO_PHSt_PR_gesamt_BA	59929
13	-_PHSalzburg_PR_gesamt_BAMA	50912
14	-_PHOÖ_SekBB_DATG_BA	49930
15	-_PHWien_PR_gesamt_BA	47139
16	SO_KPHGraz_PR_gesamt_BA	43677
17	-_PHVorarlberg_PR_gesamt_BA	38484
18	-_AkademieBildendeKünste_Sek_KünstlerischesLehramt_BA	37722
19	-_PHOÖ_SekBB_IKaD_BA	33123
20	WE_-_SekAB_gesamt_MA	32260
21	West_PHTirol_SekBB_DATG_BA	31146
22	SO_PHSt_SekBB_DATG_BA	30606
23	NO_-_SekBB_DATG_BAES	30536
24	-_KPHEdithStein_PR_gesamt_BAMA	29871
25	-_HSAgrarUmweltpäd_SekBB_Agrarbildung_BA	28628
26	-_PHOÖ_SekBB_Ernährung_BA	28435
27	NO_-_SekBB_IKaD_BAES	25095
28	NO_-_EL_Inklusion&Leadership_BA	24854
29	-_PHOÖ_SekBB_ErziehungBildungEntwicklungsbegl_BA	24671
30	-_HSAgrarUmweltpäd_SekBB_Umweltbildung_BA	24160
31	NO_-_SekBB_Ernährung_BAES	24151
32	-_PHVorarlberg_PR_gesamt_MA	24044
33	-_PHOÖ_SekBB_Soziales_BA	23010
34	-_PHWien_SekBB_Soziales_BA	21840
35	MI_-_EL_gesamt_BA	21547
36	-_PHTirol_SekBB_IKaD_BA	20466

Nr.	Dokumentname	Wörter
37	SO_PHSt_SekBB_IKaD_BA	20399
38	West_PHTirol_SekBB_ErziehungBildungEntwicklungsbegl_BA	20357
39	WE_-EL_gesamt_BA	19804
40	West_PHTirol_SekBB_Soziales_BA	19669
41	-_PHWien_SekBB_ErziehungBildungEntwicklungsbegl_BA	19257
42	SO_PHSt_SekBB_Ernährung_BA	19237
43	NO_UniMusikUndDarstellendeKunst_Sek_Musikerziehung_BA	16781
44	-_PHOÖ_SekBB_FSeS_BA	16072
45	-_PHOÖ_SekBB_SekBerufsbildung_MA	14862
46	SO_PHSt_SekBB_ErziehungBildungEntwicklungsbegl_BA	13988
47	SO_PHSt_SekBB_Soziales_BA	13925
48	SO_-EL_gesamt_BA	13846
49	-_PHWien_PR_InklusivePädagogikEmotionaleSozialeEntwicklung_MA	13237
50	-_PHTirol_SekBB_Medienp ErnährungInklusBildung_MA	13009
51	SO_PHSt_PR_InklusivePädagogikKognitiveEntwicklung_MA	12557
52	SO_PHSt_PR_InklusivePädagogikSpracheSprechen_MA	12513
53	-_PHT_PR_Inklusion_MA	12379
54	West_PHTirol_SekBB_FSeS_BA	11829
55	NO_UniAngewandteKunst_Sek_Kunst_BAMA	11825
56	-_AkademieBildendeKünste_Sek_KünstlerischesLehramt_MA	11520
57	NO_UniMusikUndDarstellendeKunst_Sek_Musikerziehung_MA	11432
58	SO_PHSt_PR_InklusivePädagogikEmotionaleSozialeEntwicklung_MA	11376
59	-_PHOÖ_SekAB_gesamt_MAUer150	11100
60	-_HSAgrarUmweltpäd_SekBB_Umweltpädagogik_MA	10980
61	-_HSAgrarUmweltpäd_SekBB_Agrarpädagogik_MA	10786
62	NO_-SektBB_Modemanagement_MA	10572
63	NO_-SektBB_FSeS_BA	10010
64	-_PHOÖ_SekAB_gesamt_MAUer120	9801
65	-_PHWien_PR_gesamt_MA	9740
66	-_HSAgrarUmweltpäd_SekAB_gesamt_MAUer150	9245
67	SO_-PR_gesamt_MA	9085
68	NO_UniWien_SekAB_GeographieWirtschaftskunde_BA	8936
69	SO_PHSt_SekBB_FSeS_BA	8886
70	-_PHVorarlberg_SekAB_gesamt_MAUer150	8811
71	NO_UniWien_SekAB_GeschichteSozialkundePolitischeBildung_BA	8254
72	-_PHSt_SekAB_gesamt_MAUer150	8121
73	-_PHT_PR_gesamt_MA	8032
74	-_HSAgrarUmweltpäd_SekAB_gesamt_MAUer120	7891
75	-_PHNÖ_SekAB_gesamt_MAUer150	7592
76	NO_UniWien_SekAB_BewegungSport_BA	7292
77	NO_UniWien_SekAB_HaushaltsökonomieErnährung_BA	6796
78	SO_PHSt_SekBB_InklusivePädagogikIntegrativeBerufsbildung_MA	6647
79	SO_PHSt_SekBB_HeterogenitätInBerufsbildung_MA	6556
80	SO_PHSt_SekBB_Ernährung_MA	6544

Nr.	Dokumentname	Wörter
81	NO_UniWien_SekAB_Romanistik_BA	5895
82	NO_UniWien_SekAB_Englisch_BA	5815
83	NO_UniWien_SekAB_gesamt_BA	5773
84	NO_UniWien_SekAB_Informatik_BA	5601
85	NO_UniWien_SekAB_InklusivePädagogikBeeinträchtigungen_BA	5551
86	NO_UniWien_SekAB_Physik_BA	5205
87	NO_UniWien_SekAB_Chemie_BA	5200
88	NO_UniWien_SekAB_Deutsch_BA	4971
89	NO_UniWien_SekAB_Slawistik_BA	4894
90	NO_UniWien_SekAB_BiologieUmweltkunde_BA	4448
91	NO_UniWien_SekAB_Mathematik_BA	4445
92	-_PHOÖ_SekBB_Persönlichkeitsbildung_ES	4236
93	NO_UniWien_SekAB_EvangelischeReligion_BA	4119
94	-_PHOÖ_SekBB_EducationalMedia_ES	3825
95	NO_UniWien_SekAB_KatholischeReligion_BA	3689
96	NO_UniWien_SekAB_Chemie_MA	3608
97	-_PHOÖ_PR_InklusivePädagogikSpracheSprechen_MA	3559
98	NO_UniWien_SekAB_Ungarisch_BA	3512
99	NO_UniWien_SekAB_Informatik_MA	3456
100	NO_UniWien_SekAB_GeographieWirtschaftskunde_MA	3419
101	NO_UniWien_SekAB_Latein_BA	3285
102	NO_UniWien_SekAB_InklusivePädagogikBeeinträchtigungen_MA	3218
103	NO_UniWien_SekAB_Englisch_MA	3133
104	NO_UniWien_SekAB_HaushaltsökonomieErnährung_MA	3102
105	NO_UniWien_SekAB_DarstellendeGeometrie_BA	2913
106	NO_UniWien_SekAB_Griechisch_BA	2859
107	NO_UniWien_SekAB_PsychologiePhilosophie_BA	2816
108	NO_UniWien_SekAB_GeschichteSozialkundePolitischeBildung_MA	2762
109	NO_UniWien_SekAB_BewegungSport_MA	2590
110	NO_UniWien_SekAB_Romanistik_MA	2461
111	NO_UniWien_SekAB_BiologieUmweltkunde_MA	2414
112	NO_UniWien_SekAB_PsychologiePhilosophie_MA	2276
113	NO_UniWien_SekAB_Latein_MA	2202
114	NO_UniWien_SekAB_Deutsch_MA	2197
115	NO_-_SekAB_Stellungnahme_MA	2187
116	NO_UniWien_SekAB_Slawistik_MA	2156
117	NO_UniWien_SekAB_Mathematik_MA	2111
118	NO_UniWien_SekAB_DarstellendeGeometrie_MA	2101
119	NO_UniWien_SekAB_Ungarisch_MA	2053
120	NO_UniWien_SekAB_KatholischeReligion_MA	2019
121	NO_UniWien_SekAB_Physik_MA	1947
122	NO_UniWien_SekAB_EvangelischeReligion_MA	1885
123	NO_UniWien_SekAB_Griechisch_MA	1852
124	WE_-_SekAB_Kategorisierung_BA	325

9.3 Anhang C: Häufigkeiten der Suchbegriffe

Tabelle 10: 101 Suchbegriffe mit absoluten und prozentualen Häufigkeiten sowie Anzahl Dokumente, in denen der jeweilige Suchbegriff vorkommt

Nr.	Suchbegriff	Absolute Häufigkeiten	Prozentuale Häufigkeit	Anzahl Dokumente
1	Religi*	4732	30.32	80
2	Interrelig*	1088	6.97	67
3	Theolog*	1015	6.50	19
4	Ethisch	686	4.39	78
5	Ethik	676	4.33	40
6	Präventi*	619	3.97	73
7	Werte*	556	3.56	74
8	Migration	536	3.43	68
9	Islam*	505	3.24	8
10	Identität	444	2.84	63
11	Christ*	435	2.79	26
12	Demokrat*	349	2.24	45
13	Kathol*	332	2.13	18
14	Sensibilisier*	261	1.67	56
15	Wertschätz*	253	1.62	61
16	Dialog*	224	1.44	53
17	Gerechtigkeit*	184	1.18	48
18	Stereotyp	184	1.18	62
19	Jüdi*	180	1.15	5
20	Menschenrecht*	179	1.15	34
21	Evang*	172	1.10	18
22	Buddhi*	149	0.95	5
23	Respekt*	134	0.86	49
24	Kirchl*	133	0.85	11
25	Koran	133	0.85	4
26	Diskrimi*	106	0.68	41
27	Vorurteil	88	0.56	40
28	Muslim*	84	0.54	3
29	Empathi*	63	0.40	31
30	Offenheit	63	0.40	34
31	Minderheiten	61	0.39	9
32	Toleranz	56	0.36	22
33	Solidari*	50	0.32	23
34	Berufsethos	48	0.31	32
35	„Fremden“	46	0.29	24

Nr.	Suchbegriff	Absolute Häufigkeiten	Prozentuale Häufigkeit	Anzahl Dokumente
36	Empowerment	43	0.28	26
37	Fair*	43	0.28	16
38	Gebet*	42	0.27	5
39	Rassis*	41	0.26	20
40	Oster*	40	0.26	23
41	Jesus	35	0.22	7
42	Ideologi*	32	0.21	15
43	„Judentum“	29	0.19	6
44	Menschenwürde	29	0.19	13
45	Akzeptanz	28	0.18	19
46	Heilig*	27	0.17	2
47	Arab*	25	0.16	5
48	„Israel“	22	0.14	4
49	Altes Testament	22	0.14	6
50	Erinnerungskultur*	22	0.14	8
51	Schütz*	18	0.12	15
52	„Juden“	16	0.10	1
53	Buddha	16	0.10	1
54	Feind*	16	0.10	12
55	Gedenkstätte	16	0.10	7
56	Nationalsoz*	16	0.10	5
57	Tora	16	0.10	3
58	hebräisch	15	0.10	2
59	Holocaust	14	0.09	6
60	Feiertag*	13	0.08	6
61	Passion	13	0.08	6
62	Extremis*	12	0.08	7
63	Flucht	11	0.07	9
64	„Würde“	9	0.06	5
65	Ambiguität*	8	0.05	7
66	„Achtung“	7	0.04	7
67	Befindl*	7	0.04	5
68	Hindu*	7	0.04	5
69	Weltkrieg	6	0.04	4
70	Integrität	5	0.03	5
71	Exodus	4	0.03	2
72	Israelit*	4	0.03	1
73	Opfer	4	0.03	2
74	Talmud	4	0.03	1
75	„Fremd“	3	0.02	3

Nr.	Suchbegriff	Absolute Häufigkeiten	Prozentuale Häufigkeit	Anzahl Dokumente
76	„Hate speech“	3	0.02	2
77	Faschis*	3	0.02	2
78	Rechtsextrem*	3	0.02	2
79	Synagoge	3	0.02	1
80	Tanach	3	0.02	1
81	„Hassrede“	2	0.01	1
82	„Jude“	2	0.01	1
83	Abwert*	2	0.01	2
84	Andersartig*	2	0.01	2
85	Exil	2	0.01	1
86	Fürsorg*	2	0.01	2
87	Jerusalem	2	0.01	1
88	Täter	2	0.01	1
89	Tempel	2	0.01	1
90	Festtag*	1	0.01	1
91	Flucht*	1	0.01	1
92	Fremdenfeindlichkeit	1	0.01	1
93	Genozid	1	0.01	1
94	Konzentrationslager	1	0.01	1
95	Kosher	1	0.01	1
96	Pessach	1	0.01	1
97	Purim	1	0.01	1
98	Rabbiner	1	0.01	1
99	Shoah	1	0.01	1
100	Verfolgung	1	0.01	1
101	Vernichtung	1	0.01	1

9.4 Anhang D: Häufigkeiten der Suchbegriffe geordnet nach den Hauptkategorien

Tabelle 11 Häufigkeitsverteilungen der Suchbegriffe unterteilt pro Hauptkategorie

Nr.	Suchbegriff	Absolute Häufigkeiten	Prozentuale Häufigkeiten
Hauptkategorie „Jüdinnen, Juden und Judentum“			
1	Jüdi*	180	52.02
2	Gebet*	42	12.14
3	„Judentum“	29	8.38
4	Erinnerungskultur*	22	6.36
5	Tora	16	4.62
6	„Juden“	16	4.62

Nr.	Suchbegriff	Absolute Häufigkeiten	Prozentuale Häufigkeiten
7	hebräisch	15	4.34
8	Israelit*	4	1.16
9	Exodus	4	1.16
10	Talmud	4	1.16
11	Tanach	3	0.87
12	Synagoge	3	0.87
13	Tempel	2	0.58
14	„Jude“	2	0.58
15	Pessach	1	0.29
16	Kosher	1	0.29
17	Rabbiner	1	0.29
18	Purim	1	0.29
	GESAMT	346	100.00
Hauptkategorie „Israel“			
1	Arab*	25	49.02
2	„Israel“	22	43.14
3	Exil	2	3.92
4	Jerusalem	2	3.92
	GESAMT	51	100.00
Hauptkategorie „Israel“			
1	Gedenkstätte	16	25.40
2	Nationalsoz*	16	25.40
3	Holocaust	14	22.22
4	Weltkrieg	6	9.52
5	Opfer	4	6.35
6	Täter	2	3.17
7	Konzentrationslager	1	1.59
8	Vernichtung	1	1.59
9	Verfolgung	1	1.59
10	Genozid	1	1.59
11	Shoah	1	1.59
	GESAMT	63	100.00
Hauptkategorie „Menschenrechtsgefährdung“			
1	Migration	536	40.24
2	Stereotyp	184	13.81
3	Menschenrecht*	179	13.44
4	Diskrimi*	106	7.96
5	Vorurteil	88	6.61
6	Minderheiten	61	4.58
7	„Fremden“	46	3.45

Nr.	Suchbegriff	Absolute Häufigkeiten	Prozentuale Häufigkeiten
8	Rassis*	41	3.08
9	Ideologi*	32	2.40
10	Feind*	16	1.20
11	Extremis*	12	0.90
12	Flucht	11	0.83
13	Rechtsextrem*	3	0.23
14	Faschis*	3	0.23
15	„Fremd“	3	0.23
16	„Hate speech“	3	0.23
17	„Hassrede“	2	0.15
18	Andersartig*	2	0.15
19	Abwert*	2	0.15
20	Flücht*	1	0.08
21	Fremdenfeindlichkeit	1	0.08
	GESAMT	1332	100.00
Hauptkategorie „andere Religionen“			
1	Religi*	4732	52.86
2	Interrelig*	1088	12.15
3	Theolog*	1015	11.34
4	Islam*	505	5.64
5	Christ*	435	4.86
6	Kathol*	332	3.71
7	Evang*	172	1.92
8	Buddhi*	149	1.66
9	Kirchl*	133	1.49
10	Koran	133	1.49
11	Muslim*	84	0.94
12	Oster*	40	0.45
13	Jesus	35	0.39
14	Heilig*	27	0.30
15	Altes Testament	22	0.25
16	Buddha	16	0.18
17	Passion	13	0.15
18	Feiertag*	13	0.15
19	Hindu*	7	0.08
20	Festtag*	1	0.01
	GESAMT	8952	100.00
Hauptkategorie „Berufsethos“			
1	Ethisch	686	14.10
2	Ethik	676	13.90

Nr.	Suchbegriff	Absolute Häufigkeiten	Prozentuale Häufigkeiten
3	Präventi*	619	12.72
4	Werte*	556	11.43
5	Identität	444	9.13
6	Demokrat*	349	7.17
7	Sensibilisier*	261	5.36
8	Wertschätz*	253	5.20
9	Dialog*	224	4.60
10	Gerechtigkeit*	184	3.78
11	Respekt*	134	2.75
12	Empathi*	63	1.29
13	Offenheit	63	1.29
14	Toleranz	56	1.15
15	Solidari*	50	1.03
16	Berufsethos	48	0.99
17	Empowerment	43	0.88
18	Fair*	43	0.88
19	Menschenwürde	29	0.60
20	Akzeptanz	28	0.58
21	Schütz*	18	0.37
22	„Würde“	9	0.18
23	Ambiguität*	8	0.16
24	„Achtung“	7	0.14
25	Befindl*	7	0.14
26	Integrität	5	0.10
27	Fürsorg*	2	0.04
	GESAMT	4865	100.00

9.5 Anhang E: Zentralitätsmaße der Suchbegriffe im semantischen Netzwerk

Tabelle 12: Zentralitätsmaße des semantischen Netzwerks (Degree und Node Strength)

Suchbegriff	Degree	Stärke der Knoten (Node Strength)
Religi*	58	2631
Ethik	36	328
Identität	33	181
Ethisch	32	374
Interrelig*	30	1260
Migration	29	176
Christ*	29	342

Suchbegriff	Degree	Stärke der Knoten (Node Strength)
Jüdi*	29	170
Theolog*	28	636
Werte*	28	291
Dialog*	26	171
Toleranz	26	74
Menschenrecht*	25	152
Islam*	25	403
Demokrat*	24	107
Gerechtigkeit*	24	92
Respekt*	23	85
Vorurteil	18	59
Stereotyp	17	64
Diskrimi*	17	54
Wertschätz*	17	90
Evang*	16	232
Präventi*	16	65
Rassis*	15	42
„Judentum“	15	72
Feind*	14	27
Buddhi*	14	114
Kathol*	14	358
Sensibilisier*	14	54
Empathi*	14	51
Kirchl*	13	123
Menschenwürde	13	43
Solidari*	13	34
Akzeptanz	13	23
Ideologi*	12	20
Muslim*	12	65
Koran	10	63
„Fremden“	9	14
„Achtung“	9	17
Offenheit	9	22
Empowerment	9	16
„Juden“	9	41
Extremis*	8	20
„Israel“	7	34
Flucht	7	17
Minderheiten	7	14
Nationalsoz*	6	14

Suchbegriff	Degree	Stärke der Knoten (Node Strength)
Hindu*	6	33
Passion	6	10
Jesus	6	49
Integrität	6	7
Fürsorg*	6	6
Tora	6	11
Holocaust	5	9
Heilig*	5	10
Fair*	5	10
Berufsethos	5	37
Gebet*	5	17
Arab*	4	19
Gedenkstätte	4	6
Fremdenfeindlichkeit	4	4
Rechtsextrem*	4	5
Altes Testament	4	8
Oster*	4	7
Erinnerungskultur*	4	20
Faschis*	3	6
Festtag*	3	3
„Würde“	3	6
hebräisch	3	10
Vernichtung	2	2
Verfolgung	2	2
Shoah	2	2
Weltkrieg	2	2
Opfer	2	2
Andersartig*	2	2
Buddha	2	6
Ambiguität*	2	7
Tempel	2	2
Talmud	2	4
Tanach	2	3
Israelit*	2	4
Exodus	2	3
Konzentrationslager	1	1
Täter	1	1
Genozid	1	1
„Hate speech“	1	1
Feiertag*	1	2

Suchbegriff	Degree	Stärke der Knoten (Node Strength)
Schütz*	1	1
Rabbiner	1	1
Purim	1	1
Pessach	1	1
„Jude“	1	2
Synagoge	1	1
Exil	0	0
Jerusalem	0	0
„Hassrede“	0	0
Flücht*	0	0
Abwert*	0	0
„Fremd“	0	0
Befindl*	0	0
Kosher	0	0

9.6 Anhang F: Häufigkeit der Suchbegriffe pro Dokument

Tabelle 13: Anzahl Suchbegriffe pro Dokument

Dokumentname	Anzahl Suchbegriffe
-_KPHWienKrems_PR_gesamt_BA	4525
SO_UniGraz_SekAB_gesamt_BA	1180
._PPHLinz_PR_gesamt_BAMA	884
WE_KPH_SekAB_gesamt_BA	631
WE_-_SekAB_gesamt_BA	631
SO_UniGraz_SekAB_gesamt_MA	475
SO_KPHGraz_PR_gesamt_BA	469
._KPHedithStein_PR_gesamt_BAMA	467
._PHNÖ_PR_gesamt_BAMA	384
._PHOÖ_PR_gesamt_BAMA	323
._PHOÖ_PR_gesamt_BA	277
._PHOÖPHVorarlberg_PR_gesamt_BA	277
NO_UniWien_SekAB_EvangelischeReligion_BA	267
NO_UniWien_SekAB_KatholischeReligion_BA	266
SO_PHSt_PR_gesamt_BA	261
._PHSalzburg_PR_gesamt_BAMA	206
WE_-_SekAB_gesamt_MA	185
._PHOÖ_SekBB_Soziales_BA	160
._PHOÖ_SekBB_DATG_BA	157
NO_-_EL_Inklusion&Leadership_BA	154

Dokumentname	Anzahl Suchbegriffe
-.PHT_PR_gesamt_BA	137
-.PHOÖ_SekBB_ErziehungBildungEntwicklungsbegl_BA	132
MI_-EL_gesamt_BA	130
NO_UniWien_SekAB_KatholischeReligion_MA	128
-.PHOÖ_SekBB_IKaD_BA	126
-.PHOÖ_SekBB_Ernährung_BA	122
-.AkademieBildendeKünste_Sek_KünstlerischesLehramt_BA	120
-.PHVorarlberg_PR_gesamt_BA	108
WE_-EL_gesamt_BA	107
NO_UniWien_SekAB_EvangelischeReligion_MA	100
-.PHOÖ_SekBB_FSeS_BA	84
-.HSAgrarUmweltpäd_SekBB_Umweltbildung_BA	78
West_PHTirol_SekBB_DATG_BA	75
SO_PHSt_SekBB_DATG_BA	73
-.PHVorarlberg_PR_gesamt_MA	69
-.PHWien_SekBB_Soziales_BA	69
NO_-SekBB_IKaD_BAES	65
-.HSAgrarUmweltpäd_SekBB_Agrarbildung_BA	64
NO_-SekBB_DATG_BAES	60
-.PHWien_PR_gesamt_BA	59
-.PHWien_SekBB_ErziehungBildungEntwicklungsbegl_BA	59
West_PHTirol_SekBB_Soziales_BA	58
West_PHTirol_SekBB_ErziehungBildungEntwicklungsbegl_BA	58
-.PHNÖ_SekAB_gesamt_MAQuer150	53
-.PHTirol_SekBB_IKaD_BA	53
SO_PHSt_SekBB_Soziales_BA	52
NO_-SekBB_Ernährung_BAES	51
SO_PHSt_SekBB_Ernährung_MA	48
-.PHWien_PR_InklusivePädagogikEmotionaleSozialeEntwicklung_MA	47
SO_PHSt_SekBB_ErziehungBildungEntwicklungsbegl_BA	45
-.AkademieBildendeKünste_Sek_KünstlerischesLehramt_MA	44
-.PHT_PR_Inklusion_MA	44
-.PHOÖ_SekBB_SekBerufsbildung_MA	40
SO_PHSt_SekBB_Ernährung_BA	39
SO_-EL_gesamt_BA	39
NO_UniWien_SekAB_GeschichteSozialkundePolitischeBildung_BA	36
NO_-SekBB_Modemanagement_MA	35
SO_PHSt_SekBB_FSeS_BA	33
-.PHWien_PR_gesamt_MA	33
-.PHOÖ_SekAB_gesamt_MAQuer150	32

Dokumentname	Anzahl Suchbegriffe
SO_PHSt_SekBB_IKaD_BA	32
West_PHTirol_SekBB_FSeS_BA	32
NO_UniWien_SekAB_gesamt_BA	30
-_HSAgrarUmweltpäd_SekAB_gesamt_MAQuer150	29
-_HSAgrarUmweltpäd_SekAB_gesamt_MAQuer120	28
-_PHOÖ_SekAB_gesamt_MAQuer120	28
SO_PHSt_PR_InklusivePädagogikEmotionaleSozialeEntwicklung_MA	27
SO_PHSt_SekBB_InklusivePädagogikIntegrativeBerufsbildung_MA	27
WE_-_SekAB_Kategorisierung_BA	26
NO_-_SekBB_FSeS_BA	26
SO_PHSt_PR_InklusivePädagogikKognitiveEntwicklung_MA	23
-_PHT_PR_gesamt_MA	22
NO_UniMusikUndDarstellendeKunst_Sek_Musikerziehung_BA	22
SO_PHSt_SekBB_HeterogenitätInBerufsbildung_MA	17
SO_PHSt_PR_InklusivePädagogikSpracheSprechen_MA	16
NO_UniAngewandteKunst_Sek_Kunst_BAMA	16
NO_UniWien_SekAB_InklusivePädagogikBeeinträchtigungen_BA	16
SO_-_PR_gesamt_MA	15
-_PHTirol_SekBB_MedienpäErnährungInklusBildung_MA	14
-_HSAgrarUmweltpäd_SekBB_Agrarpädagogik_MA	13
-_HSAgrarUmweltpäd_SekBB_Umweltpädagogik_MA	13
NO_UniWien_SekAB_PsychologiePhilosophie_BA	12
-_PHSt_SekAB_gesamt_MAQuer150	11
NO_UniMusikUndDarstellendeKunst_Sek_Musikerziehung_MA	10
NO_UniWien_SekAB_Deutsch_BA	9
NO_UniWien_SekAB_Romanistik_BA	9
NO_UniWien_SekAB_HaushaltsökonomieErnährung_MA	8
NO_UniWien_SekAB_PsychologiePhilosophie_MA	8
-_PHOÖ_SekBB_Persönlichkeitsbildung_ES	7
NO_-_SekAB_Stellungnahme_MA	7
-_PHVorarlberg_SekAB_gesamt_MAQuer150	6
NO_UniWien_SekAB_Informatik_MA	6
NO_UniWien_SekAB_BewegungSport_BA	5
NO_UniWien_SekAB_GeschichteSozialkundePolitischeBildung_MA	5
NO_UniWien_SekAB_Griechisch_BA	5
NO_UniWien_SekAB_InklusivePädagogikBeeinträchtigungen_MA	5
-_PHOÖ_PR_InklusivePädagogikSpracheSprechen_MA	4
NO_UniWien_SekAB_Englisch_BA	4
NO_UniWien_SekAB_Englisch_MA	4
NO_UniWien_SekAB_HaushaltsökonomieErnährung_BA	4

Dokumentname	Anzahl Suchbegriffe
NO_UniWien_SekAB_Latein_BA	4
NO_UniWien_SekAB_BiologieUmweltkunde_BA	3
NO_UniWien_SekAB_Deutsch_MA	3
NO_UniWien_SekAB_GeographieWirtschaftskunde_BA	3
NO_UniWien_SekAB_Romanistik_MA	2
NO_UniWien_SekAB_GeographieWirtschaftskunde_MA	2
NO_UniWien_SekAB_BewegungSport_MA	1
NO_UniWien_SekAB_Chemie_BA	1
NO_UniWien_SekAB_Chemie_MA	1
NO_UniWien_SekAB_Griechisch_MA	1
NO_UniWien_SekAB_Latein_MA	1
NO_UniWien_SekAB_Mathematik_MA	1
NO_UniWien_SekAB_Physik_BA	1
._PHOÖ_SekBB_EducationalMedia_ES	0
NO_UniWien_SekAB_BiologieUmweltkunde_MA	0
NO_UniWien_SekAB_DarstellendeGeometrie_BA	0
NO_UniWien_SekAB_DarstellendeGeometrie_MA	0
NO_UniWien_SekAB_Informatik_BA	0
NO_UniWien_SekAB_Mathematik_BA	0
NO_UniWien_SekAB_Physik_MA	0
NO_UniWien_SekAB_Slawistik_BA	0
NO_UniWien_SekAB_Slawistik_MA	0
NO_UniWien_SekAB_Ungarisch_BA	0
NO_UniWien_SekAB_Ungarisch_MA	0

Autor*innen

Horst Biedermann, Prof. Dr., Rektor der Pädagogischen Hochschule St.Gallen. Er war von 2011 bis 2014 zuständig für die Professur für Schulpädagogik an der Europa-Universität Flensburg (D) und wechselte von 2014 bis 2016 als Univ.-Prof. für empirische Bildungswissenschaften an die Paris-Lodron Universität Salzburg (A). Er promovierte und habilitierte an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (CH). Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung; Professionalisierung, Kompetenzentwicklung und Berufsethos im Lehrberuf; Bildungsprozesse und Genese in den Domänen Politik und Moral; Schattenseiten der Digitalisierung für Kinder und Jugendliche.

Maria-Luise Braunsteiner, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ, ist Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und im gemeinsamen Studium Sekundarstufe Allgemeinbildung mit der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte fokussieren auf »Inklusive Bildung« und Schulentwicklung. In diesem Kontext ist sie auch Mitherausgeberin des deutschsprachigen „Index für Inklusion“. Ihre Expertise brachte und bringt sie in kooperative Forschungsprojekte mit europäischen und angloamerikanischen hochschulischen Partner*innen (z. B. Long Island University; City University New York) ein. Als stellvertretende Vorsitzende im Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR) ist sie insbesondere zuständig für die externe Begutachtung und Qualitätsentwicklung der Lehramtscurricula mit Fokus Inklusive Bildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Seit 2022 ist sie Mitglied der Zertifizierungskommission Quereinstieg für die Sekundarstufe Allgemeinbildung (ZKQ).

Christian Brühwiler, Prof. Dr., Prorektor Forschung & Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen. Er leitete zwischen 2007 und 2018 das Institut Professionsforschung & Kompetenzentwicklung an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen. Er promovierte an der Universität Koblenz-Landau (D). Arbeitsschwerpunkte: Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen; Lehrer*innenbildung; Lehr-Lernforschung; Bildungsmonitoring, Vergleichende Leistungsmessung; Berufsbildungsforschung.

Ivo Brunner, Hofrat Prof. Mag. Dr., wurde 1976 an der Universität Innsbruck zum Mag. phil. spondiert, 1978 erfolgte die Promotion zum Dr. phil. in Anglistik/Amerikanistik. Nach einem Post-Doc-Studium der Kommunikationswissenschaften an der Columbia University New York sowie mehreren Unterrichtsjahren an Gymnasien, wechselte er in die Lehrer*innenbildung. Gastprofessuren führten ihn an Universitäten in die U.S.A., Russland, Finnland, Ungarn und Schweden. Als Gründungsrektor der PH Vorarlberg und als langjähriger Vorsitzender der PH-Rektor*innenkonferenz hat

Brunner maßgeblich an der Reform der Pädagog*innenbildung mitgewirkt. Seine Verdienste wurden mit der Verleihung des Österr. Ehrenkreuzes für Wissenschaft und Kunst I. Klasse gewürdigt. Seit 2020 ist er Mitglied des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR).

Brigitte Ecker, Dr.ⁱⁿ, ist Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlerin und beschäftigt sich insbesondere mit empirischer Wissenschafts-, Technologie- und Innovationsforschung, sie hat bereits zahlreiche Evaluationsstudien auf nationaler und internationaler Ebene durchgeführt. Brigitte Ecker ist Geschäftsführerin der WPZ Research, einer gemeinnützigen Forschungsinstitution, mit Sitz in Wien, zu deren Tätigkeitsfeldern explizit die Hochschulforschung zählt.

Doreen Flick-Holtsch, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Zürich (CH). Sie leitete zwischen 2018 und 2021 das Institut Professionsforschung & Kompetenzentwicklung und war später Prorektorin Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen. Sie promovierte an der Universität Rostock (D) und schloss ihre Habilitation an der Universität Zürich (CH) ab. Arbeitsschwerpunkte: Professionelle Kompetenz von Lehrpersonen; Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen; Lehr- und Lernprozesse; Berufsbildungsforschung; Entrepreneurship Education.

Sarah Forster-Heinzer, Dr.ⁱⁿ, Studiengangsleiterin der Sekundarstufe – gymnasiale Bildung und Dozentin für Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Sie promovierte an der Universität Fribourg (CH) zum Thema pädagogisches Ethos von Berufsbildenden im Betrieb. Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzmessung und -modellierung, Pädagogisches Ethos; soziale Interaktion im Klassenzimmer, Identitätsentwicklung.

Isabella Fritz, Dr.ⁱⁿ MA, ist seit 1989 Lehrende im Pflichtschulbereich der Sekundarstufe. Seit 2012 Lehrtätigkeit an der Paris Lodron Universität Salzburg (Einführung in die Gender Studies, Geschlechterpädagogik, Geschlecht und Bildung, Theorien und Methoden in den Gender Studies). Seit 2012 tätig an der Pädagogischen Hochschule Salzburg mit Schwerpunkt in Lehre und Forschung: Geschlechterbewusste Pädagogik.

Marco Galle, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Luzern (Schweiz) im Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen und im vom Schweizer Nationalfonds geförderten Forschungsprojekt DiaMaNt (PostDoc). Seine Arbeitsschwerpunkte sind Schul- und Unterrichtsentwicklung in Richtung personalisiertes Lernen, Kooperation und Lernen in sozialen Netzwerken und berufspraktische Professionalisierungsprozesse. Neben seinen Forschungstätigkeiten übernimmt Marco Galle Lehraufträge, zum Beispiel an der Universität Zürich, und berät Forschende zu mixed-methodischen Forschungsdesigns mit Fokus auf das Analyseprogramm MAXQDA.

Peter Gautschi, Prof. Dr., ist Professor für Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Luzern, wo er auch das Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen (IGE) leitet. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Geschichtsunterricht, Lehrmittel und Public History. Zum Umgang mit Holocaust in Schule und Öffentlichkeit hat er in mehreren Sprachen publiziert. Verschiedene seiner gedruckten und digitalen Lehrmittel wurden mit Preisen ausgezeichnet (u.a. Worlddidac Award). Er ist Mitautor und Mitherausgeber des Werks „Antisemitismen. Sondierungen im Bildungsbereich“ sowie Sprecher des Wissenschaftlichen Beirats des OeAD-Programms *_erinnern.at_*.

Manuela Haldimann, M. Sc., Doktorandin am Institut Professionsforschung & Kompetenzentwicklung an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen. Sie promoviert derzeit an der Universität Bern (CH). Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung; Lehrer*innenbildung; Wohlbefinden im Studium und in der Schule; Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung, Lehrer*in-Klassen-Beziehung.

Christina Hansen, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, studierte Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Universität Wien. Von 2003-2007 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien, von 2007-2010 hatte sie eine Professur für Begabungsforschung an der PH Karlsruhe inne. Hansen ist mit 2007 zudem diplomierte Sonderpädagogin für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (PH Wien). Seit 2010 ist sie Lehrstuhlinhaberin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit an der Universität Passau. Darüber hinaus ist sie wissenschaftliche Leiterin der Abteilung Internationalisierung der Lehrerbildung am ZLF Passau. Seit 2020 ist sie Mitglied des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR). Sie war bis August 2020 Vizepräsidentin für Studium und Lehre, seit September 2020 ist sie Vizepräsidentin für Internationalisierung, Europa und Diversität. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Diversitätsforschung, Begabung und Raum sowie Internationalisierung der Lehrer*innenbildung.

Katharina Hirschenhauser, PD Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Hochschulprofessorin für Biologie an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, habilitiert im Fach Verhaltensbiologie an der Universität Wien, *L'Oréal For Women in Science* Preisträgerin 2012, Lehre und Forschung zu Verhaltensphysiologie und sozialer Neuroendokrinologie, Postdoc-Aufenthalte in Portugal und Deutschland, aktuell Lehre und Forschung zur Fachdidaktik Biologie und inklusiven Ansätzen der naturwissenschaftlichen Bildung.

Lena Hollenstein, Dr.ⁱⁿ, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Professionsforschung & Kompetenzentwicklung und Institut Lehr-Lernforschung sowie Lehrbeauftragte Studienbereich Natur-Mensch-Gesellschaft an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen. Sie promovierte an der Universität zu Köln (D). Arbeitsschwerpunkte: Frühe Bildung; Professionsforschung; Lehrer*innenbildung; Erwartungsforschung; Lehr-Lernforschung.

Marko Lüftenegger, Assoz. Prof. PD Mag. Dr., ist assoziierter Professor und leitet den Arbeitsbereich Entwicklungs- und Bildungspsychologie des Schulalters am Institut für Lehrer*innenbildung und am Institut für Psychologie der Entwicklung und Bildung an der Universität Wien. Er hat Psychologie in Salzburg, Wien und Lissabon studiert. 2012 zum Thema „Lebenslanges Lernen als Ziel von Unterricht: Bildungspsychologische Förderansätze in der Sekundarstufe“ promoviert und 2019 zum Thema „Motivation in Education“ habilitiert. Seine aktuellen Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Entwicklung und Förderung von Motivation und sozialen Emotionen sowie in der Qualitätssicherung von Bildungsmaßnahmen.

Andreas Pfaffel, Dr., ist Psychologe und Sozialwissenschaftler und forscht am Kompetenzzentrum Hochschulforschung des WPZ Research insbesondere zu Evaluation und empirischer Wissenschafts-, Policy- und Innovationsforschung im Hochschulbereich. Von 2011 bis 2018 forschte er an der Universität Wien in mehreren Forschungsprojekten zur Evaluation von Auswahlverfahren für den Hochschulzugang. Er ist Mitglied der DPGs – Gesellschaft für Psychologie und der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation und Lektor an der Universität Klagenfurt, u. a. für empirische Forschungsmethodik, Statistik und Evaluationsforschung.

Sophia Pöcheim, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit an der Universität Passau. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Internationalisierung der Lehrer*innenbildung sowie der Professionalisierung. In Wien hat sie ihr Lehramtsstudium sowie ein Masterstudium in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache absolviert und war mehrere Jahre als klassenführende Lehrkraft in einer inklusiven Mehrstufenklasse tätig.

Manfred Prenzel, Univ.-Prof. Mag. DDr. phil.habil., ist seit 2018 Professor für Empirische Bildungsforschung an der Universität Wien und leitet dort das Zentrum für Lehrer*innenbildung. Vorher war er für lange Jahre Geschäftsführender Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel und danach Gründungsdekan der TUM School of Education an der TU München. Von 2014 bis Anfang 2017 war er Vorsitzender des Wissenschaftsrates in Deutschland. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im international vergleichenden Large Scale Assessment, in der Unterrichtsforschung, in der Untersuchung von Kompetenzen von LehrerInnen sowie in der Qualitätsentwicklung an Schulen.

Silja Rohr-Mentele, Dr.ⁱⁿ, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Leistungsbereich Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Sie promovierte an der Universität Zürich (CH). Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzmodellierung – und messung; Lehr- und Lernprozesse (insbesondere im kaufmännischen Bereich); Berufsbildungsforschung.

Eva Rutter, M.A., ist staatlich anerkannte Logopädin und hat in Karlsruhe, Mannheim und London Pädagogik (Nebenfach Soziologie) studiert und erfolgreich mit dem Master am KIT (Master of Arts) abgeschlossen. Seit 2021 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit an der Universität Passau. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Berufswahlmotivation und international vergleichende empirische Bildungsforschung.

Andreas Schnider, KommR. Univ.-Prof. Mag. Dr. theol.habil., Venia Docendi in Katechetik und Religionspädagogik, war Vorsitzender der Vorbereitungsgruppe und des Entwicklungsrats und ist seit 2013 Vorsitzender des Qualitätssicherungsrats für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung. Er arbeitet als Hochschulprofessor an der Pädagogischen Hochschule des Bundes in Wien und ist Lehrender an der Fachhochschule Campus Wien und an der UNI for LIFE (Weiterbildungsinstitution der Universität Graz). Er hat eine Gastprofessur für Katechetik und Religionspädagogik an der Päpstlichen Philosophisch-Theologischen Hochschule Benedikt XVI. Heiligenkreuz und ist Vorsitzender der Ethikkommission der FH Campus Wien. In der WKO ist er Bildungsbeauftragter des Fachverbands Personenberatung und Personenbetreuung und Leiter der Zertifizierungsstelle beim Fachverband Personenberatung und Personenbetreuung. Seit 2021 ist er Mitglied des Consulting Board für inklusive Bildung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung und ab 2022 Vorsitzender der Zertifizierungskommission Quereinstieg für die Sekundarstufe Allgemeinbildung (ZKQ).

Barbara Schober, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dipl.-Psych.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist Universitätsprofessorin für „Psychologische Bildungs- und Transferforschung“ an der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte betreffen Motivationsentwicklung und Förderung, Selbstregulation, Geschlechtsspezifische Bildungsverläufe, Lebenslanges Lernen sowie die Entwicklung, Evaluation und Implementierung evidenzbasierter Interventionen. Barbara Schober leitet diverse nationale Drittmittelprojekte und ihre Forschungen sind in zahlreichen internationalen Journals publiziert. Seit 2020 ist sie Nationale Vertreterin Österreichs in der European Federation of Psychological Associations im Board of Scientific Affairs, sie ist Vizepräsidentin der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie und Mitglied in verschiedenen politischen Beratungsgremien und internationalen Advisory Boards. Seit 2016 ist Barbara Schober Dekanin der Fakultät für Psychologie der Universität Wien. Seit 2020 ist sie Mitglied des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR).

Christiane Spiel, emer. Univ.Prof.ⁱⁿ DDr.ⁱⁿ, ist eine hoch renommierte Bildungsforscherin an der Universität Wien und Begründerin der Bildungspsychologie. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen u.a. in den Bereichen Lebenslanges Lernen, Zukunft des Lernens, Gewaltprävention sowie Evaluations-, Inter-

ventions- und Implementationsforschung. Neben ihrer höchst produktiven wissenschaftlichen Arbeit ist sie auch als Expertin von vielen nationalen und internationalen Einrichtungen gefragt sowie von der Politik. Ihre Leistungen wurden durch viele Preise gewürdigt, u.a. das Österreichische Ehrenkreuz für Wissenschaft und Kunst 1. Klasse, den Margarete Lupac Preis des Österreichischen Parlaments für Parlamentarismus und Demokratie, und den Franz-Emanuel-Weinert Preis der Deutschen Gesellschaft für Psychologie für herausragende wissenschaftliche Leistungen und ihren Transfer in die Gesellschaft. Vor kurzem wurde sie auch zur Ehrensensatorin der Universität Wien ernannt. Sie ist stellvertretende Vorsitzende im Qualitätssicherungsrat für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR).

Jasmine Steger, M.A., hat das Masterdiplom als Lehrperson für die Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Luzern erworben. Nun unterrichtet sie als Klassenlehrerin RZG (Geschichte, Geografie, Politische Bildung), Deutsch sowie Lebenskunde. Nebst ihrer Tätigkeit als Lehrerin arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Beurteilung im Geschichtsunterricht sowie Holocaust und Antisemitismen, und sie führt Exkursionen zu historischen Originalschauplätzen mit angehenden Lehrpersonen durch.

Regina Steiner, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Lehramt für Volksschule, Lehramt für Biologie und Umweltkunde (mit Chemie und Physik in der Sek 1), Studium der Erziehungswissenschaften, 20 Jahre Leitung der Geschäftsstelle des FORUM Umweltbildung in Salzburg, 10 Jahre Hochschulprofessorin für Sachunterricht an der PH OÖ, Gender Mainstreaming Beauftragte der PH OÖ, Forschung und Lehre zu Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung, Forschung zu Kompetenzmodellen in der Lehrer*innenbildung und Evaluation des Primarschulcurriculums der PH OÖ.

Alexandra Taras, B.A., wissenschaftliche Assistentin am Institut Professionsforschung & Kompetenzentwicklung an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen. Arbeitsschwerpunkte: Berufsbildungsforschung und Sonderpädagogik; Vulnerabilität im Kontext institutioneller Bildung und Erziehung; Frühe Kindheit.

Künstler

Arnold Reinthaler, Dr., geboren 1971 in Wels, studierte Bildhauerei in Hallein, an der Hochschule für künstlerische Gestaltung in Linz und bei Bruno Gironcoli an der Akademie der bildenden Künste Wien. Er promovierte bei Thomas Macho mit einer kulturwissenschaftlichen Dissertation über die Zirkulation des Begriffs ›nomadisch‹ im Kunstkontext. Seine Arbeiten umkreisen Zeitbegriffe, die er mit bildhauerischen Mitteln modelliert. Dabei stellt er das subjektive Handeln in den Mittelpunkt lang andauernder Arbeitsprozesse, die er vorwiegend in Stein, Papier und Lichtmedien übersetzt.

www.reinthal.org



Mit diesem Band liegen – 10 Jahre nach Gesetzwerdung (2013) – Befunde zum aktuellen Stand der Pädagog*innenbildung in Österreich vor. Diese stehen allen hochschulischen Einrichtungen für die Weiterentwicklung des Bildungsangebotes zur Verfügung und liefern letztendlich die Grundlage für eventuelle Gesetzesänderungen.

Dem Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR) ist es dabei wichtig zu betonen, dass die Evaluationsergebnisse nicht als verbindliche Vorgaben für die Anbieter*innen der Lehramtsstudien – Pädagogische Hochschulen und Universitäten in den vier Verbänden – zu verstehen sind. Vielmehr sollen sie verbund- und institutioneninterne sowie verbundübergreifende Diskurse und partizipative Prozesse initiieren. Damit kann in Gemeinsamkeit zukunftsorientiert und nachhaltig die PädagogInnenbildung 1.0 (2013) zur PädagogInnenbildung 2.0 (2024) weiterentwickelt werden.

