

Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung NEU –
eine begleitende Evaluation der neuen Lehrer*innenausbildung in
der Berufsbildung mit besonderer Berücksichtigung
der verschiedenen Gruppen von Akteur*innen

Kurzzusammenfassung – Evaluationsberichte (2016-2020)

Ein Projekt des Innovationsclusters Berufsbildungsforschung (InnVET) der
Universität Innsbruck und der Pädagogischen Hochschule Tirol

INNOVATION IN VOCATIONAL EDUCATION
AND TRAINING INNOVATION IN VOCATIONAL
EDUCATION AND TRAINING INNOVATION
IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

Innovationscluster
Berufsbildungsforschung

EDUCATION AND TRAINING INNOVATION
IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING
INNOVATION IN VOCATIONAL EDUCATION
AND TRAINING INNOVATION IN VOCATIONAL
EDUCATION AND TRAINING INNOVATION
IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING
INNOVATION IN VOCATIONAL EDUCATION
AND TRAINING INNOVATION IN VOCATIONAL
EDUCATION AND TRAINING INNOVATION
IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING
INNOVATION IN VOCATIONAL EDUCATION
AND TRAINING INNOVATION IN VOCATIONAL
EDUCATION AND TRAINING INNOVATION
IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING
INNOVATION IN VOCATIONAL EDUCATION
AND TRAINING INNOVATION IN VOCATIONAL
EDUCATION AND TRAINING INNOVATION
IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

Projektteam:

Heike Welte (Universität Innsbruck)

Regine Mathies (Pädagogische Hochschule Tirol)

Bettina Dimai (Pädagogische Hochschule Tirol)

Mario Vötsch (Pädagogische Hochschule Tirol)



InnVET

[InnVET.tsn.at](https://www.innvet.tsn.at)

INNOVATION IN VOCATIONAL EDUCATION
AND TRAINING INNOVATION IN VOCATIONAL
EDUCATION AND TRAINING INNOVATION
IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING
INNOVATION IN VOCATIONAL EDUCATION
AND TRAINING INNOVATION IN VOCATIONAL
EDUCATION AND TRAINING INNOVATION
IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING
INNOVATION IN VOCATIONAL EDUCATION
AND TRAINING INNOVATION IN VOCATIONAL
EDUCATION AND TRAINING INNOVATION
IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING
INNOVATION IN VOCATIONAL EDUCATION
AND TRAINING INNOVATION IN VOCATIONAL
EDUCATION AND TRAINING INNOVATION
IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

November 2021

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
2	Studierende/Absolvent*innen und Hochschullehrende.....	4
2.1	Gesamteinschätzung des Studiums.....	4
2.2	EPIK-Konzept – Professionsverständnis	5
2.3	Studienstruktur.....	7
2.4	Theorie-Praxis-Verzahnung	9
2.5	Wissenschaftsorientierung.....	10
2.6	Entwicklungsportfolio.....	12
2.7	Fernlehre	13
2.8	Organisation und Kommunikation	13
3	Schulleiter*innen und Verantwortliche der Bildungsdirektion	16
3.1	Curriculum	16
3.2	Organisatorischer Rahmen	17
3.3	Professionalisierung	18
3.4	Zusammenarbeit mit der PH	18
4	Betreuungslehrer*innen an den Schulen.....	20
4.1	Allgemeine Einschätzung.....	20
4.2	Betreuungstätigkeit	20
4.3	Professionalisierung	20
4.4	Praktika	21
4.5	Kooperation Schule – PH	22
5	Referenzen	22

1 Einleitung

Ab dem Studienjahr 2016/2017 wurden die im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU entwickelten Studienprogramme für die Studien in der Sekundarstufe Berufsbildung¹ implementiert. Im Entwicklungsverbund West wurde diese Implementierung an der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT) und der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (PHV) durch eine begleitende Evaluationsstudie dokumentiert und analysiert.

Die Studie ist ein Projekt des Innovationsclusters Berufsbildungsforschung (InnVET) und wurde unterstützt durch das Amt der Tiroler Landesregierung (Abteilung Bildung), durch die Tiroler Wissenschaftsförderung und die Aktion D. Swarovski KG 2016 - Förderungsbeiträge für die Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

Folgende Aktivitäten im Rahmen der Evaluation haben in diesen vier Studienjahren stattgefunden:

Studienjahr 2016/17	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogenvollerhebung bei allen Erstsemestrigen der drei Fachbereiche (N=29) • Dokumentenanalyse der drei Curricula sowie der relevanten Studienhandbücher, vorwiegend am EPIK-Konzept orientiert • qualitative Interviews mit Hochschullehrer*innen der PH (N=14)
Studienjahr 2017/18	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogenvollerhebung bei allen Erstsemestrigen der drei Fachbereiche (N = 34) • drei Fokusgruppen mit Studierenden der drei Fachbereiche des zweiten Studienjahres (N = 27) • qualitative Interviews mit Hochschullehrer*innen (N = 10)
Studienjahr 2018/19	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogenvollerhebung bei allen Erstsemestrigen der drei Fachbereiche (N = 37) • drei Fokusgruppen mit Studierenden der drei Fachbereiche des dritten Studienjahres (N = 21) • problemorientierte Interviews (N = 2) sowie Gruppeninterviews (N = 10) mit Hochschullehrer*innen • qualitative Interviews mit Schuldirektor*innen (N = 13) und Vertreter*innen der Bildungsdirektion (N = 3)
Studienjahr 2019/20	<ul style="list-style-type: none"> • qualitative Interviews mit Absolvent*innen der drei Fachbereiche (N = 12) • qualitative Interviews mit Hochschullehrer*innen (N = 10) • leitfadengestützte Interviews mit schulischen Betreuungslehrer*innen (Vollzeitstudien) (N = 10)

Dieser Abschlussbericht fasst die wesentlichen Ergebnisse aus den jährlichen Evaluationsberichten zusammen. Die Ausführungen sind nach den befragten Akteur*innengruppen und entlang der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Projektkonzeption strukturiert. Dort, wo sich Aussagen zwischen Vollzeit- und Teilzeitstudium unterscheiden, wird dies explizit angeführt.

¹ Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe (DA/TG, berufsbegleitendes Teilzeitstudium), Fachbereich Ernährung (E, Vollzeitstudium), Fachbereich Information und Kommunikation/Angewandte Digitalisierung (IK/AD, Vollzeitstudium)

2 Studierende/Absolvent*innen und Hochschullehrende

Hauptaugenmerk der Befragungen lag während der vier Evaluierungsjahre auf den Studierenden bzw. Absolvent*innen und den Hochschullehrenden. Sie wurden jedes Jahr in unterschiedlichen qualitativen Settings befragt.

2.1 Gesamteinschätzung des Studiums

a) Studierende/Absolvent*innen

Nach Beendigung des Studiums und aus der zeitlichen Distanz geben alle Absolvent*innen der drei Fachbereiche in unterschiedlicher Intensität einen positiven, wertschätzenden Gesamtblick auf das Studium ab. Es zeigt sich eine hohe inhaltliche Zufriedenheit mit dem Studium.

Die Absolvent*innen sind stolz auf ihre kompetente Ausbildung in allen Bereichen des Studiums, auch wenn die Qualität der einzelnen Lehrveranstaltungen immer abhängig von den jeweiligen Hochschullehrenden war. Die zu Beginn des Studiums formulierten Erwartungen wurden erfüllt, nämlich, dass Fachinhalte unmittelbare Relevanz für den Unterricht haben sollen, theoretisches Wissen umgesetzt werden kann und der Anwendungsbezug der Inhalte klar wird.

Die unterschiedlichen Inhalte und Module werden als interessant und im Zeitverlauf auch als relevant für die Verbindung zwischen Studium und Unterrichtstätigkeit beurteilt. Sie können im Rückblick besser eingeordnet werden und ergeben für die Absolvent*innen Sinn, d.h. Zusammenhänge werden erkennbar, vernetztes Denken wird möglich.

Kritisch diskutierte Punkte beziehen sich oft auf generelle organisatorische Aspekte des Studiums sowie auf einzelne Veranstaltungen und andere Einzelereignisse, die in weiterer Folge die Einschätzung/das Bild der gesamten Ausbildung und damit die Antworten der Studierenden prägen. Daraus ergibt sich erwartungsgemäß, dass für einige Absolvent*innen nicht alles hilfreich, manches zu wissenschaftsorientiert oder zu wenig auf ihre Zielgruppe bezogen war. Es wurde in ihrer Einschätzung viel Papier mit fiktiven Themen und wenig Relevanz für den tatsächlichen Berufsalltag produziert.

Die Hochschullehrenden stellen für die Studierenden zentrale Bezugspersonen dar und werden in ihrer didaktischen, fachlichen und sozialen Kompetenz sehr unterschiedlich erlebt (von perfekt, kollegial und anerkennend bis zum schlechten Vorbild). Kritisch angemerkt werden u.a. fehlendes Feedback für Arbeitsaufträge, veraltete Unterlagen, Intransparenz hinsichtlich der Leistungserbringung und -beurteilung, Praxisferne, mangelndes Commitment zum Curriculum, wenig Interesse an den Studierenden.

Durchgängig positiv erwähnt werden aber die Verantwortlichen für die Fachbereiche (Studienleitungen). Sie werden als sehr engagiert und kompetent wahrgenommen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Studierenden im Laufe der vier Studienjahre selbstsicherer, fachlich und persönlich gefestigter, reifer und teilweise selbstkritisch-reflexiver auftreten und sich in ihrer pädagogischen Profession weiterentwickelt haben

b) Hochschullehrende

Die Lehrenden sind sehr zufrieden mit den neuen Curricula. Sie schätzen die bessere inhaltliche Vernetzung der Studienfachbereiche (Bildungswissenschaft – BW, Fachwissenschaft - FW, Fachdidaktik – FD, pädagogisch-praktische Studien – PPS) sowie vor allem die gegenseitigen Absprachen, den Austausch mit Kolleg*innen. Die Verzahnung von Theorie und Praxis in den Studien wird als gelungene Besonderheit der Ausbildung beurteilt. Positiv hervorgehoben werden auch die kleinen Gruppengrößen innerhalb der Fachbereiche, die ein individuelles Eingehen auf die Anliegen der Studierenden möglich machen, auch wenn in einzelnen Settings ein vielfältiger Austausch unter den Studierenden zu kurz kommt.

2.2 EPIK-Konzept – Professionsverständnis

Das EPIK-Konzept² bildet den theoretischen Rahmen, der die Ausgestaltung der Curricula leitet.

a) Studierende/Absolvent*innen

Aus Sicht der Studierenden ist es über alle vier Jahre hinweg gelungen, die verschiedenen Domänen in den einzelnen Lehrveranstaltungen immer wieder anzusprechen und aufzugreifen.

Die Förderung der *Reflexionskompetenz* beurteilen die Studierenden positiv. Ihre Verankerung und Umsetzung in allen Studienfachbereichen wird von allen Studierenden als sehr gut eingestuft. Die Absolvent*innen verweisen aber gleichzeitig darauf, dass es manchmal auch ein Zuviel an Reflexionsaufträgen gab und stellen in Frage, ob es notwendig ist, immer und überall zu reflektieren. Auch die Ansatzpunkte für Reflexion werden unterschiedlich beurteilt. So besteht z.T. der Eindruck, dass nur negative Situationen reflektiert werden und die Anforderung, theoriegeleitet zu reflektieren, fällt den Studierenden z.T. nach wie vor schwer. Begründet wird das damit, dass sie manchmal den Sinn nicht erkennen bzw. sie keinen Bezug zu ihrer eigenen Person oder Unterrichtstätigkeit herstellen können. Zudem erscheint ein einfaches Schema (z.B. 3-W-Fragen) einfacher und hilfreicher, als die Suche nach Literatur zur Begründung der gemachten Erfahrungen.

Das Thema *Differenzfähigkeit* ist ähnlich wie Reflexionsfähigkeit eine Konstante in der Ausbildung. Differenzfähigkeit wird von den Studierenden vielschichtig verstanden und als in ihrer Ausbildung gut verankert bzw. vermittelt wahrgenommen. Sie haben ein breites Verständnis von Heterogenität entwickelt. Individualisierung und Differenzierung im Unterricht sehen einige Studierende als große Herausforderung aufgrund der Klassengröße und/oder der speziellen Zielgruppe (z.B. in der Berufsschule).

Die Bedeutung von *Kollegialität*, Kooperation und Kollaboration ist allen Studierenden bewusst und wird als wichtiger Teil von Professionalität wahrgenommen. Als formale Beispiele im Studium werden vor allem die Lehrmittelplattform und Elemente von Teamteaching genannt. Aber auch die Zusammensetzung der Studierendengruppen, Elemente zur Gruppenentwicklung und nicht zuletzt die kleinen Studienkohorten spielen als informelle Teile eine große Rolle.

²Schratz, Michael, Schrittmesser, Ilse, Forthuber, Peter, Pahr, Gerhard, Paseka, Angelika & Seel, Andrea (2008). Domänen der Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung (S. 123-138). In Christian Kraller & Michael Schratz (Hrsg.), Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Waxmann

Die *Fachkompetenz* stellen die Studierenden in den Mittelpunkt der Domäne Professionsbewusstsein und des Sich-als-Expert*in-Wahrnehmen. Den Aufbau der fachlichen Expertise erleben die Studierenden in den Vollzeitstudien im Verlauf des Studiums als sehr gut. Es sind vor allem die breiten inhaltlichen Einblicke und die Relevanz für die spätere Unterrichtstätigkeit im Rahmen der Fachdidaktik, die wertgeschätzt werden. Die Bedeutung der Bildungswissenschaft wird für manche Studierende erst im Unterrichtsalltag deutlich und so besteht z.T. im Rückblick der Wunsch, mehr pädagogische Inhalte zu Beginn des Studiums und mehr vertiefende fachwissenschaftliche Auseinandersetzungen am Ende des Studiums zu platzieren. Darüber hinaus verweisen sie darauf, dass sich die fachlichen Inhalte am Aufbau des Lehrplans der Schulen orientieren sollten.

Im Teilzeitstudium wird im Rückblick der Wegfall der Fachwissenschaften kritisch erwähnt. Es fehlt damit teilweise der Bezug zu konkreten fachdidaktischen Konzeptionen, schulspezifischen Schwerpunkten und Übungsmöglichkeiten.

b) Hochschullehrende

Die Lehrenden beurteilen den Bezug der Ausbildung auf das EPIK-Konzept, um das Ziel Professionalität zu erreichen, als gelungen. Die Entwicklung der Studierenden zu eigenverantwortlichen, selbstbewussten, selbstkritischen Persönlichkeiten (Kategorie *Personal Mastery*) wird durch die Ausbildung grundsätzlich gefördert, hängt aber auch von den Lehrenden sowie der Persönlichkeit und dem Engagement der Studierenden ab. Generell hilft das EPIK-Modell vernetzt zu denken und sich bewusst zu werden, dass man in zusammenhängenden Systemen arbeitet.

Gleichzeitig wird kritisch thematisiert, dass es z.T. nach wie vor ein mangelndes Bewusstsein über die Bedeutung der Ausbildung zur Entwicklung der eigenen Professionalität gibt, vor allem im Teilzeitstudium, und deshalb bspw. immer wieder über Workload, Anwesenheitsverpflichtung u.ä. diskutiert werden muss. Als problematisch wird auch formuliert, dass es für Studierende keine bewusst gestalteten Ausstiegsszenarien aus dem Lehrberuf und damit auch nicht aus der Ausbildung gibt, wenn deutlich wird, dass jemand nicht für den Lehrberuf geeignet ist. Ein solcher Ausstieg wäre jedenfalls mit hohen Kosten verschiedenster Art verbunden.

In den Augen der Hochschullehrenden hat sich die *Reflexions- und Diskursfähigkeit* der Studierenden gut entwickelt. Das zeigt sich nicht nur in einem reflexiven Umgang mit den eigenen Erfahrungen, sondern auch in einer guten Feedback- und Diskussionskultur mit den Studienkolleg*innen. Besonders die verbalen Rückmeldungen der Studierenden haben an Qualität gewonnen. Etwas kritischer wird die schriftliche Reflexionsfähigkeit eingestuft. Gründe könnten darin liegen, dass das Verschriftlichen von Reflexion nur als Pflichtübung verstanden wird und einen größeren Aufwand darstellt als mündliches Feedback. Studierende äußern sich auch dann über die Leistung anderer kaum kritisch, wenn damit die Befürchtung verbunden ist, dass ihre Einschätzungen in eine (formale) Beurteilung einfließen.

Manche Hochschullehrenden haben den Eindruck, dass Studierende ein defizitorientiertes Verständnis von Reflexion haben. d.h. Reflexion ist nur dann notwendig, wenn negative Erfahrungen gemacht werden. Inwieweit Studierenden ein bestimmtes Muster oder eine einheitliche Struktur für theoriegeleitete Reflexionen vorgegeben werden soll, wird differenziert diskutiert.

Differenzfähigkeit beurteilen auch die Hochschullehrenden als ein zentrales Element von Professionalität und daher als relevant für die Ausbildung. Heterogenität und die damit verbundenen Herausforderungen werden in den unterschiedlichen Lehrveranstaltungen theoretisch thematisiert und in den PPS in Form von differenzierten Unterrichtsentwürfen und Zielgruppenanalysen eingefordert bzw. umgesetzt. Dabei wird allerdings kritisch angemerkt, dass auch die PH selbst noch mehr an der eigenen Praxis der Differenzierung arbeiten könnte. Nicht alle Hochschullehrenden nehmen auf die Heterogenität ihrer Gruppen Rücksicht bzw. versuchen, methodisch vorzuleben, wie in Lehr-Lern-Settings Differenzierung gestaltet werden könnte; es fehlt z.T. das hochschuldidaktische Erleben von Best-Practice-Beispielen. Zudem könnten die Inhalte zur Erlangung diagnostischer Kompetenz aus Sicht einzelner Hochschullehrender im Curriculum weiter ausgebaut werden.

Ähnlich wie bei den Studierenden steht auch für die Hochschullehrenden die Entwicklung der *Fachexpertise* im Mittelpunkt von Professionalität. Sie wird in den Vollzeitstudien über die Ausbildung gut entwickelt und gestärkt, andererseits bringen gerade die Berufsschullehrer*innen (Teilzeitstudium) eine solide fachliche Expertise und fachspezifische Berufserfahrung und Unterrichtserfahrung mit, auf die in den Lehrveranstaltungen in unterschiedlichen Zusammenhängen rekurriert wird.

Die Förderung von *Kollegialität* (und die damit verbundene Kompetenz) unter den Studierenden sehen die Hochschullehrenden als eine ihrer wichtigen Aufgaben. Wie das gelingen kann, wird zwar unterschiedlich eingeschätzt und gestaltet, ist aber aus Sicht aller möglich. Wichtig ist auf alle Fälle die Vorbildfunktion von Kolleg*innen in- und außerhalb der Ausbildung und den Schulen.

2.3 Studienstruktur

a) Studierende/Absolvent*innen

Über alle vier Jahre hinweg ist die Struktur und damit die Reihenfolge der zu absolvierenden Module sowie die Verzahnung der Studienfachbereiche ein Thema. In Summe erleben die Studierenden die Inhalte des Curriculums in der Umsetzung als stimmig.

Die bestehende Struktur – zuerst Wissensvermittlung, dann praktische/reale Unterrichtsssettings – erschließt sich für die meisten Studierenden ab dem zweiten Studienjahr besser und nachvollziehbarer. Das hängt auch damit zusammen, dass durch die ersten eigenverantwortlich geführten Unterrichtssequenzen in den Vollzeitstudien das Studium anwendungsorientierter wird und im ersten Studienjahr formulierte Erwartungen erfüllt werden. Auch im Teilzeitstudium nimmt der unterrichtliche Handlungsdruck im Fortgang des Studiums ab und erleichtert es, sich auf theoretische Auseinandersetzungen einzulassen. Dies bestätigen die zentralen Kritikpunkte, die sich vor allem auf die Ausbildungsinhalte zu Beginn des Studiums beziehen. Gerade die Neulehrer*innen, die parallel zur Ausbildung an der PH das erste Mal im Unterricht stehen, fordern in der Hochschulausbildung mehr bedarfsorientierte, praktische, unmittelbar umsetzbare Inhalte.

Die inhaltliche Verzahnung innerhalb der Module wird von allen als sehr gut und sinnvoll eingeschätzt. Die Fachdidaktik und deren sichtbare Verknüpfung mit den Fachwissenschaften stellen für die meisten Studierenden das besondere und herauszuhebende Merkmal der PH

dar. Sie wird durchgängig positiv und zentral für die Entwicklung und Festigung der eigenen Professionalität beurteilt.

Die Integration der pädagogischen Praxis vor allem mit der Fachdidaktik wird durchgehend gelobt, im Verlauf des Studiums als gut platziert und als wertvolle, reflexive Professionalisierungserfahrung erlebt. Auch die Betreuung und Begleitung durch die PH wird positiv herausgestrichen. Einige thematisieren aber kritisch, dass (spezifische) fachdidaktische Hinweise und vor allem fachdidaktisches Feedback manchmal gefehlt hat.

Das Blockpraktikum in den Vollzeitstudien findet großen Anklang und wird als sehr wichtiges Ausbildungselement formuliert. Manche Studierende in den Vollzeitstudien könnten sich durchaus auch ein längeres Praktikum vorstellen, um noch mehr Anteil am Schulleben zu erfahren und stärker in die Lehrer*innenrolle hineinzuwachsen.

Ähnliches gilt für die PPS mit den Praxiselementen Lehrübungen und Praktika. Rückblickend werden sie wertschätzend und hilfreich für den Lehrberuf bewertet. Insgesamt könnten aus Sicht der Absolvent*innen der Vollzeitstudien auch mehr Lehrübungen in den einzelnen Semestern vorgesehen werden. Zentral erscheint ihnen, dass diese ersten praktischen Erfahrungen sehr früh im Studienverlauf gemacht werden können, da sie wichtig für die Berufsorientierung sind. Demgegenüber ist für einige Studierende des Teilzeitstudiums, die bereits über Unterrichtserfahrung an den eigenen Schulen verfügen, nur schwer nachvollziehbar, warum sie im Vollzeitsemester³ im Rahmen von Lehrübungen auch an anderen Schulen und in fremden Klassen unterrichten sollen. Für sie wäre diese Zeit sinnvoller (inhaltlich) nutzbar. Als schwierige Rahmenbedingungen bei den Lehrübungen werden generell fehlende Informationen über die Zielgruppe (Schüler*innen sind nicht bekannt) und über die infrastrukturellen Rahmenbedingungen genannt, wodurch Differenzierung und Individualisierung erschwert werden. Auch das mangelnde Interesse einiger Schulen an den Studierenden wird als problematisch erachtet.

b) Hochschullehrende

Die Verzahnung der drei Studienfachbereiche und die Integration der Praxis funktioniert aus Sicht der Hochschullehrer*innen sehr gut.

Bei den Lehrenden in den Vollzeitstudien besteht große Zufriedenheit hinsichtlich des curricularen fachwissenschaftlichen Aufbaus, der fachwissenschaftlichen Schwerpunktsetzung und Qualität. Die modulübergreifende Struktur ist im Vergleich zum vorherigen Curriculum sehr gelungen. Dass Bildungswissenschaften begleitend über das Studium verteilt sind, erachten die Hochschullehrenden als gute Entwicklung. Gleichzeitig ist es aber teilweise schwierig, den Studierenden den Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis begreifbar zu machen. Besonders bildungswissenschaftliche Inhalte werden für die Studierenden als theoretisch, schwierig und wenig anwendungsorientiert wahrgenommen.

Das berufsbegleitende Teilzeitstudium wird von den Hochschullehrenden aufgrund der Mehrfachbelastung für die Studierenden durch eine neue Berufstätigkeit und ein neues Studium als sehr fordernd beurteilt. Es ist ihnen bewusst, dass es für diese Studierenden im ersten Studienjahr vor allem das Bestehen in der Klasse geht und daher der Ruf nach Anwendbarkeit des

³ Die Studierenden im Teilzeitstudium werden für ein Semester von der Unterrichtsverpflichtung für das Studium an der PH freigestellt.

Gelernten (Rezepten) laut wird. Aus Sicht der Lehrenden– im Gegensatz zu den Studierenden (s. Kap. 1.3a) – nimmt das Curriculum darauf Rücksicht, da pädagogisch-didaktisches Wissen zu Beginn des Studiums im Vordergrund steht.

Die Beurteilung der Praxiselemente im Rahmen der Vollzeitstudien fällt differenziert aus. Die Lehrübungen werden jedenfalls hinsichtlich der Möglichkeit eigene Erfahrungen zu machen, Gelerntes umzusetzen, etwas auszuprobieren und Feedback zu erhalten positiv eingeschätzt. Dafür muss aber eine Vertrauensbasis zwischen Hochschullehrenden und Studierenden bestehen. Ähnlich wie die Studierenden problematisieren die Lehrenden das Nicht-Kennen der jeweiligen Klassen bzw. Schüler*innen, da in diesen Fällen ein differenziertes Eingehen auf die Lernenden nicht möglich ist. Auch der einmalige Charakter einer Lehrübung wird als etwas realitätsfern eingestuft.

Die beiden Praktikaformate – Initial- und Blockpraktikum – werden von den Hochschullehrenden als eine Besonderheit der Ausbildung positiv hervorgehoben. Insbesondere das Initialpraktikum, das in diesem Curriculum erstmals umgesetzt wird, findet großen Zuspruch. Auch wenn die bestehenden PPS-Formate gut funktionieren, sollte ihre Weiterentwicklung (z.B. alternative Formen zu den Lehrübungen, längere geblockte Phasen, Unterrichten in verschiedenen Schultypen) aus Sicht der Hochschullehrenden diskutiert werden.

2.4 Theorie-Praxis-Verzahnung

a) Studierende/Absolvent*innen

Generell sind aus Sicht der Studierenden die unterschiedlichen Arten von Praxisarbeit (Lehrübungen, Praktika, Berufserfahrungen) auf alle Fälle sehr hilfreiche und zentrale Elemente, um erworbenes Wissen und Unterrichtshandeln miteinander verbinden zu können und damit einen Praxistransfer bereits im Studium zu schaffen. Zur Integration der Unterrichtspraxis äußern sich die Absolvent*innen zufrieden und beurteilen sie als wertvolles, berufsentscheidendes Moment ihrer Ausbildung (s. Kap. 1.3a & b).

Bildungswissenschaft wird grundsätzlich mit Theoriewissen verbunden, das in seiner Anwendung insbesondere im ersten Studienjahr abstrakt bleibt (s. Kap. 1.2a). Die Studierenden finden die Konzepte z.T. zwar interessant und wichtig, aber sie wissen noch zu wenig, was sie damit anfangen sollen. Manche fühlen sich auch mit der Komplexität der Inhalte überfordert.

Die Absolvierung einer Wirtschaftspraxis wird als sehr sinnvoll eingestuft. Dadurch kann im eigenen Unterricht der Bezug zu realen Problemstellungen wesentlich leichter hergestellt werden. Auch durchgeführte Projekte, Exkursionen oder die Möglichkeit des Erwerbs von Zusatzqualifikationen werden positiv beurteilt. Dass es aber in der Ausbildung selbst wenig Bezug zu den Erfahrungen aus der Wirtschaftspraxis gibt, wird kritisiert. Die Verknüpfung mit vorhandenem Vorwissen oder gemachten Erfahrungen in Lehrveranstaltungen hängt generell von den jeweiligen Hochschullehrenden ab.

b) Hochschullehrende

Generell beurteilen die Lehrenden die Theorie-Praxis-Verzahnung des Studiums positiv und als etwas, das im Laufe des Studiums immer besser und leichter möglich ist. Der Balanceakt zwischen Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung ist in den Studien grundsätzlich gut verwirklicht. Studentische Erfahrungen aus der pädagogischen und wirtschaftsberuflichen Praxis

werden anlassbedingt, situationsbezogen und individuell in unterschiedliche Lehrveranstaltungen einbezogen.

Im Teilzeitstudium ist die Theorie-Praxis-Verzahnung aus Sicht der Hochschullehrenden aufgrund der parallelen Berufspraxis (Unterrichtstätigkeit) einfacher. Die Studierenden können in ihrem Berufsalltag an der Schule flexibel etwas erproben. Gleichzeitig verhindert hier der Wunsch nach unmittelbarer Umsetzbarkeit des im Studium Gelernten auch manchmal eine vertiefte (theoretische) Auseinandersetzung.

Ebenso als wichtige Elemente der Theorie-Praxis-Verzahnung werden Exkursionen, Konferenzbesuche, Zusatzausbildungen und modulübergreifende Praxisprojekte beurteilt. Diese Theorie-Praxis-Verknüpfungen lassen die Studierenden zusätzlich ihren Stellen- und Marktwert in den potenziellen Berufsfeldern gut erkennen.

2.5 Wissenschaftsorientierung

a) Studierende/Absolvent*innen

Die Wahrnehmungen in diesem Bereich sind unterschiedlich: Während die Studierenden in den Vollzeitstudien die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung als angemessen beurteilen, wünschen sich die Studierenden im Teilzeitstudium weniger Wissenschaftsorientierung und insbesondere im ersten Ausbildungsjahr konkretes Handwerkszeug für ihren Unterricht (z.B. Unterrichtsvorbereitung, Leistungsbeurteilung, Klärung zentraler Terminologien; s. Kap. 1.3a). Gerade im ersten Jahr haben für sie grundlegende wissenschaftsorientierte Inhalte wenig Bedeutung. Dies ist aus ihrer Sicht dem Anfangsdruck durch die unmittelbare Übernahme von eigenständiger Unterrichtsverantwortung an den Schulen geschuldet. Um das Studium an der PH bewusst zu beginnen, den neuen Kontext kennenzulernen und die Rolle als Student*in zu übernehmen, werden die Gestaltung der Einführungswoche⁴ und des ersten Semesters im Teilzeitstudium als sehr wichtige Elemente empfunden.

Auch wenn der Wert einer wissenschaftlich fundierten Auseinandersetzung auf einer abstrakten Ebene erkannt wird, umfasst sie dennoch zu viel Theorie, die sich die Studierenden größtenteils im Selbststudium aneignen müssen. Sie haben den Eindruck, dass sie die Verbindung zum bzw. den Mehrwert für den Unterricht selbst erarbeiten mussten. Daher bleibt die Relevanz bildungswissenschaftlicher Fragen für die Unterrichtstätigkeit offen, ein Transfer erfolgt in der Anfangszeit kaum (s. Kap. 1.3 & 1.4).

Einige Studierende beurteilen die Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten zwar als hilfreich, aber zu früh im Studium verankert und zu abstrakt im Hinblick auf die zu verfassende Bachelorarbeit. Der Prozess der Bachelorarbeit wird dennoch von den Studierenden größtenteils positiv bewertet, wobei die Wichtigkeit der Betreuung durch die Hochschullehrenden und/oder durch ein (informelles) Netzwerk ein zentrales Element für eine positive oder kritische Einschätzung darstellt. In diesem Zusammenhang werden insbesondere organisatorische und kommunikative Missverständnisse im Hinblick auf die formalen Vorgaben (z. B. Abgabefristen, Formulare, fehlende Zitiervorgaben) als belastend empfunden. Eine abschließende Präsentation der Arbeit sollte auf jeden Fall stattfinden, da das einen guten (Studien)Abschluss und für die Studierenden die Möglichkeit darstellt, zu zeigen, was sie erforscht/erarbeitet haben.

⁴ Diese ist seitens der Dienstgeberin verpflichtend zu absolvieren und wird von der PH durchgeführt.

Andere wiederum verweisen darauf, dass sie durch die ständige Schulung im wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten nicht nur gut auf die Erstellung der Bachelorarbeit vorbereitet waren, sondern auch eine wichtige Kompetenz für ihren Beruf als Pädagog*in erlangt haben. Für sie sind zudem diese wissenschaftlichen Auseinandersetzungen für die eigene Persönlichkeitsentwicklung bedeutsam.

b) Hochschullehrende

Die durch die neuen Curricula angestrebte Akademisierung ist aus Sicht der Lehrenden durch die Hinführung der Studierenden zum wissenschaftlichen Arbeiten und zur Wissenschaftskommunikation früh genug und kontinuierlich im Studium integriert. Besonders der Ansatz der forschungsgeleiteten Lehre bietet die Möglichkeit, ein kritisch-reflexives Bewusstsein der Studierenden zu fachlichen Themen zu entwickeln. Gerade der Anspruch, dass das Studium forschungsgeleitet und wissenschaftsfundiert zu gestalten ist, führt zu einigen Diskussionen mit den Studierenden, da diese z.T. andere Erwartungen haben.

Vor diesem Hintergrund ist auch das forschende Lernen differenziert zu betrachten. Dieses gilt zwar durchgehend als erstrebenswert, hängt allerdings von vielen Rahmenbedingungen ab wie bspw. von der Motivation der Studierenden, von der Haltung der Hochschullehrenden, aber auch von zur Verfügung stehenden Praxisfeldern. Realisierungsversuche – etwa in Gestalt von Aktionsforschung – scheitern oft an den Rahmenbedingungen und den unterschiedlichen Erwartungshaltungen, sodass Studierende selten die Möglichkeit haben, in aller Ruhe bestimmte Vorhaben umzusetzen und forschend zu lernen. Aus Sicht der Hochschullehrenden wird von vielen Studierenden forschendes Lernen oft erst im Nachhinein geschätzt, weil es grundsätzlich fordernder ist als andere Seminare.

Insgesamt ist in der Einschätzung der Hochschullehrenden das Niveau der Studierenden in Bezug auf wissenschaftliches Arbeiten besser geworden. Die Studierenden sind auf dem Weg, einen wissenschaftlichen Habitus zu entwickeln. Das Bewusstsein darüber, dass es sich bei der PH nicht um eine Schule handelt, sondern sie hier ein Hochschulstudium absolvieren, entwickelt sich gut.

Nicht nur die neuen Curricula, sondern auch der systemische Wandel von der Berufspädagogischen Akademie hin zur Pädagogischen Hochschule beeinflussen in der Wahrnehmung der Hochschullehrenden die Innen- und Außensicht auf die Studien. Obwohl sich die hochschulische Kultur und das akademische Selbstverständnis der PH entwickeln und stetig verfestigen, wird auch angemerkt, dass diese Kultur von Hochschullehrenden als zentrale Akteur*innen für die Umsetzung des Curriculums noch stärker gelebt werden sollte. Mit dem Hochschulcharakter müsste auch eine grundsätzliche (gesellschaftliche) Imageverbesserung des Lehrberufs verbunden werden, die bei der Wertschätzung des Studiums und damit der Ausbildung ansetzt.

Gleichzeitig beklagen manche Hochschullehrenden, dass es nach wie vor organisatorische Settings, wie bspw. die Taktung des Stundenplans, gibt, die diesen Hochschulcharakter vermissen lassen. Auch schaffen die meist kleineren Studiengruppen, die für die Qualität der Arbeit sehr positiv gesehen werden (s. Kap. 1.1b), generell das Problem bzw. die Gefahr der Überbetreuung; bei größeren Gruppen wäre mehr Selbstständigkeit der Einzelnen notwendig und dadurch vielleicht auch der Übergang vom Schul- zum Studienbetrieb leichter.

Einzelne Hochschullehrende gelangen zur Einschätzung, dass wissenschaftliches Arbeiten, auch in Bezug zur (Weiter)Entwicklung der eigenen Fachexpertise, vor allem bei den Teilzeit-Studierenden als herausfordernd empfunden wird. Sie schätzen sich meist in ihrer wirtschafts-beruflichen Fachexpertise, die sie aufgrund der mehrjährigen Berufspraxis mitbringen, sehr hoch ein, sind mit dem Bearbeiten von (wissenschaftlichen) Texten aber wenig vertraut. Dies kann zu Überforderung und schlussendlich Ablehnung der Auseinandersetzung führen. Theorie (Wissenschaft) kann nur dann Relevanz für die Ausbildung zugesprochen werden, wenn sie in der Praxis (Unterricht) hilft (s. Kap. 1.4b). Das stellt für die Hochschullehrenden eine besondere Herausforderung dar.

2.6 Entwicklungsportfolio

a) Studierende/Absolvent*innen

Die Idee und Zielsetzung des Entwicklungsportfolios (pädagogischer Ethos, Biographiearbeit) wird zwar verstanden und teilweise mitgetragen, aber in Summe wird dieses Ausbildungsinstrument sehr kritisch und ablehnend beurteilt. Es wird vor allem die Einführung und die Organisation des Portfolios immer wieder und z.T. sehr emotional thematisiert. Aus Sicht der Studierenden ist das nicht gelungen, wodurch schlussendlich die Sinnhaftigkeit des Portfolios in Frage gestellt wird. Kritisch kommentiert werden das Potenzial des Entwicklungsportfolios für die eigene Entwicklung, fehlende Klarheit über die konkreten Inhalte bzw. eine fehlende Struktur (Vorlagen würden als hilfreich erachtet), unklare Zugriffsberechtigungen, unterschiedliche Speicherorte, aber auch, dass selbst Hochschullehrende das Entwicklungsportfolio in Frage stellen. Aus Sicht der Studierenden hat das Entwicklungsportfolio in den Lehrveranstaltungen des letzten Studienjahres keine Rolle mehr gespielt hat und scheinbar gab es von keiner Seite mehr Interesse daran.

In Abgrenzung zum Entwicklungsportfolio würden einige eine über das Studium begleitete professionelle Persönlichkeitsentwicklung begrüßen. Auch Supervision könnte etwas sein, das den Professionalisierungsprozess bereichert. So wurde die abschließende Veranstaltung mit Bezug auf die eigene Entwicklung als Lehrperson als sehr wertvoll und wichtig beurteilt.

b) Hochschullehrende

Die generelle, kritische Beurteilung des Entwicklungsportfolios bestätigen die Befragungsergebnisse der Lehrenden, auch wenn es durchaus differenzierende Einschätzungen gibt. Einerseits wird die Idee unterstützt und das Instrument als wichtig und sinnvoll angesehen. Andererseits werden Gestaltung, Organisation und Lerneffekte des Tools kritisch beurteilt. Hier beziehen sich die Argumente auf den hohen Aufwand für alle Beteiligten, die Unklarheit der Verantwortlichkeiten, den fehlenden Fokus und damit einen nicht erkennbaren Mehrwert des Portfolios.

2.7 Fernlehre

a) Studierende/Absolvent*innen

Die Zielsetzung und der Mehrwert der Fernlehreanteile im Studium werden – nicht zuletzt durch den pandemiebedingten Digitalisierungsdruck – im Nachhinein als bereichernd und kompetenzerweiternd erwähnt. Die Möglichkeit, zeit- und ortsunabhängig Inhalte zu erarbeiten, wird großteils sehr geschätzt. Es wird aber auch die damit verbundene Herausforderung der Eigenverantwortung thematisiert. Die selbständige Bearbeitung der Inhalte fällt den Studierenden oftmals schwer. Elektronische Möglichkeiten des Austausches (z.B. Forum, Chat) sind nur z.T. hilfreich. Die Bedeutung und das Potenzial sozialer Kontakte zu Studienkolleg*innen und Hochschullehrenden wird immer wieder für die eigene professionelle Weiterentwicklung und den sozialen Zusammenhalt in der Gruppe erwähnt – im Rahmen der Fernlehre fehlt das.

Kritisch kommentiert wird, dass vor allem zu Studienbeginn eine Vielzahl von online Portalen zu verwenden waren und dadurch zahlreiche organisatorische und technische Unklarheiten entstanden sind.

Wie bei jedem Lehr-/Lernsetting hängt die Qualität auch bei der Online-Lehre vom didaktischen Design und Engagement der Hochschullehrenden und Lernenden ab.

b) Hochschullehrende

Die Fernlehremöglichkeiten stellen für die Lehrenden einen innovativen Mehrwert der Studien und eine (organisatorische) Erleichterung für die Studierenden dar. Sie ist zwischenzeitlich – und auch pandemiebedingt – selbstverständlicher Teil der Lehre und von guten infrastrukturellen Rahmenbedingungen getragen. Die Vorbereitung von Fernlehre ist allerdings mit einem enormen Aufwand verbunden, die Einschätzung des Workloads online nochmals schwieriger als bei Präsenzlehre und die Förderung der Interaktivität eine Herausforderung für alle. Nicht alle Hochschullehrenden verfügen über die dafür notwendigen Kompetenzen.

2.8 Organisation und Kommunikation

a) Studierende/Absolvent*innen

Das Curriculum und das Studienhandbuch werden von den Studierenden als passend und gut empfunden, sie stellen aber für sie keine zentralen Orientierungsinstrumente dar (s. Kap. 1.3). Das Studienhandbuch wird von manchen Studierenden zu Beginn des Semesters vor allem dann gelesen, wenn es die Hochschullehrenden einfordern. Dabei wird vereinzelt kritisch angemerkt, dass Lehrende die Beschreibung im Studienhandbuch manchmal selbst in Frage stellen.

Relevant sind die Modulbeschreibungen und die Modulanforderungen. Die Modulanforderungen umfassen die relevanten Ziele und Vorgaben aus Sicht der Studierenden. Auch hier wird aber vereinzelt kritisch angemerkt, dass Veränderungen dieser Anforderungen während des Semesters nicht nachvollziehbar sind und zu Unmut, Unsicherheit und Intransparenz in den Leistungsanforderungen führen.

Die Diskussion über den richtigen Workload wird im Verlauf des Studiums immer wieder geführt. Die Studierenden sehen sehr wohl die Schwierigkeit, Workload adäquat einzuschätzen, haben aber vor allem zu Studienbeginn den Eindruck, dass ihr Lernaufwand völlig falsch und

überfordernd eingestuft wurden. Das hat sich in ihrer Wahrnehmung im Studienverlauf gebessert, was sie u.a. als Reaktion der PH auf erste Evaluationsergebnisse der Begleitstudie zurückführen.

Bei den Studierenden des Teilzeitstudiums werden Schwierigkeiten im Ausbalancieren der beiden Kontexte (Ausbildung und Schule), in denen sie agieren, bei jeder Erhebung formuliert. So ist bspw. der Rückhalt von Schulleitungen, die die Ausbildung aktiv unterstützen (wie z.B. Studientage freihalten, Rücksicht nehmen, normale Lehrverpflichtung) wichtig und gibt den Studierenden Sicherheit sowohl im Studium wie bei ihrer Unterrichtstätigkeit. Fehlt dieser Support, dann wird eine Balance sehr schwierig und haben sich einige Studierende überlegt, das Studium abzubrechen. Ein wechselseitiges Zuspieren der Verantwortung (zwischen PH und Berufsschule) für die aus der Berufsbegleitung erwachsende Überforderung führt zu noch mehr Belastung bei den Neulehrer*innen. Einige Studierende haben den Eindruck, dass an ihren Schulen die Ausbildung an der PH zu wenig anerkannt bzw. darauf Rücksicht genommen wird. Als weiteres Problem wird die z.T. fehlende Kooperation, der fehlende Informationsaustausch zwischen PH und Berufsschulen thematisiert. Die Absolvent*innen des Teilzeitstudiums haben den Eindruck, dass sich die bereits im ersten Studienjahr angesprochenen strukturellen, organisatorischen und kommunikativen Unklarheiten (wie z.B. welche E-Mail-Adressen, welches LMS, ...) trotz einzelner Bemühungen bis zum Studienende wenig verändert haben.

Das Vollzeitsemester im Teilzeitstudium wird einerseits als herausfordernd und anspruchsvoll, andererseits als sehr lerneffizient beurteilt, da man in dieser Zeit nicht durch die Unterrichtstätigkeit abgelenkt und herausgefordert ist. In Summe ist es gewinnbringend, sinnvoll und bereichernd. Die Studierenden schätzen sich trotz der Doppelbelastung selbst als engagiert ein; Zeit wird gerne investiert, wenn die Sinnhaftigkeit dafür erkannt wird. Speziell für die Studierenden aus Vorarlberg ist das Vollzeitsemester mit finanziellem und organisatorischem Aufwand verbunden, auch familiäre war nicht alles leicht zu managen. Deshalb ist es für sie im Nachhinein nochmals wichtiger, dass dieses Vollzeitsemester inhaltlich sehr gut war und die Konzentration aufs Studium ermöglichte.

Die Studierenden in den Vollzeitstudien äußern sich generell sehr positiv zur Organisation und Kommunikation im Studium. Gleichwohl überstrahlt im Fachbereich Ernährung die Unsicherheit über die Anerkennung der Berufspraxis als Anstellungserfordernis für den Lehrberuf die positive Wahrnehmung des Studiums. Trotz des Bewusstseins, dass es sich dabei um bildungspolitische Entscheidungen handelt, sind die Absolvent*innen von der mangelnden Unterstützung bei der Anerkennung von Berufspraxis und -praktika seitens der PH enttäuscht. Dazu kommt der Eindruck, dass es sehr wenig freie Lehrer*innen-Stellen gibt und durch die PH kaum Informationen zum Bewerbungsprozess vermittelt werden. Auch fehlende Informationen zu den Möglichkeiten eines Masterstudiums werden als kritische Faktoren erwähnt sowie der Wunsch nach Verbesserungen bei der Organisation der Praktikumsstellen und der Anerkennung (Ausmaß und Qualität) von Praktika.

Ein Großteil der Befragten unterstreicht jedenfalls die Wichtigkeit der Studienleitungen. Besonders ihre immer offenen Türen und offenen Ohren für alle Anliegen waren für die Absolvent*innen eine wichtige, auch mentale Stütze.

b) Hochschullehrende

Die Hochschullehrenden nehmen die neuen Curricula als aktuell, stimmig aufgebaut, inhaltlich umfassender und tiefgreifender als die früheren Studienpläne wahr. Die EPIK-Domänen werden im Curriculum gut abgebildet. Es hilft, das eigene Handeln zu strukturieren, und gibt damit auf jeden Fall eine gute Orientierung bzw. Anleitung für die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung. Das Studienhandbuch stellt für die Hochschullehrenden das gelebte Planungstool dar: Es führt die curricularen Inhalte im Detail aus, beinhaltet eine Literaturliste, sorgt für Transparenz und hilft auch bei der Qualitätssicherung. Es ist flexibler als das Curriculum und kann auf aktuelle Entwicklungen (z.B. DSGVO) Rücksicht nehmen.

Von allen Hochschullehrenden werden die Modul- und Institutskonferenzen, die Zusammenarbeit mit der Institutsleitung sowie die Kooperation zwischen PHT und PHV sehr geschätzt, auch wenn sie in der konkreten Gestaltung als unterschiedlich in Qualität und Quantität erlebt werden. Der Wert der Modulkonferenz liegt in der Absprache und Diskussion über die Grobplanung des Moduls, die Aufteilung des Workloads und die Arbeitsaufträge für die Studierenden, der Austausch von Unterlagen und die Besprechung von Weiterentwicklungen. Als eher herausfordernd wird eine Koordination über die eigenen Module hinaus (z. B. innerhalb der Studienfachbereiche) erachtet.

Die kleinen Studierendenkohorten werden grundsätzlich als positiv empfunden (s. Kap. 1.1), da dadurch auf die einzelnen eingegangen und intensiv gearbeitet werden kann. Gleichzeitig entstehen manchmal Lehr-Lern-Settings, in denen ein Zuviel an Solidarität und Verständnis handlungsleitend wird. Die Konsequenz daraus könnte aus Sicht der Hochschullehrenden sein, dass die Studierenden zu wenig Selbständigkeit entwickeln und sich nur in der Rolle der konsumierenden Lernenden sehen. Kritisch wird es auch dann, wenn Aufgaben bzw. Leistungen für Studienkolleg*innen aus einer falsch verstandenen Kollegialität heraus übernommen werden. Defizite werden damit weitergetragen, Lern- und Entwicklungsschritte z.T. verhindert.

Die Kooperation mit den Praxisschulen und den Berufsschulen wird großteils als sehr positiv beschrieben. Allerdings ist es auch hier ähnlich wie bei der Zusammenarbeit in den Modulen: Das Gelingen hängt von der jeweiligen Schule, (engagierten) Schulleitungen und besonders den Betreuungslehrer*innen ab. Es gibt nach wie vor Schulen, die diese Praxisorganisation als Belastung und Störung des Alltagsbetriebs empfinden. Demgegenüber stehen aber auch Schulen, die die Studierenden sehr wertschätzend aufnehmen. Hervorgehoben wird, dass durch eine gewisse Standardisierung der Zusammenarbeit mit den Betreuungslehrer*innen diese Kooperation sehr gut funktioniert und vor allem auch administrativ entlastet wird.

Wie die Studierenden beurteilen auch die Hochschullehrenden im Fachbereich Ernährung die Anstellungsschwierigkeiten für die Absolvent*innen des Fachbereichs Ernährung kritisch.

In der Kommunikation nach außen könnten vor allem die Vollzeitstudien generell breiter aufgestellt sein und auch für andere Berufsfelder (nicht nur Lehrpersonen) interessanter dargestellt werden. Die Polyvalenz der Ausbildung in der Sekundarstufe Berufsbildung sollte mehr betont werden.

3 Schulleiter*innen und Verantwortliche der Bildungsdirektion

Zentrale Inhalte der Interviews mit dieser Gruppe waren das Curriculum, die Entwicklung von Professionalität, Organisationsfragen und die Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule. Grundsätzlich sehen sich viele Schulleiter*innen nicht in der Lage, ein Urteil über die inhaltliche Neugestaltung der Studiengänge abzugeben. Ihre Einschätzungen beruhen daher auf eigenen Erfahrungen (Schulorganisation) oder auf Informationen aus dem Kollegium (Probleme, Klagen...). Die folgenden Ausführungen beziehen sich fast ausschließlich auf die Perspektive der Berufsschulen. Es wurden auch Vertreter*innen anderer Schultypen (HTL, HLW) befragt, allerdings ist deren Ausgangslage sehr verschieden. Dort, wo sich Aussagen dieser Schulen von jenen der Berufsschulen unterscheiden, wird dies explizit angeführt.

3.1 Curriculum

a) Fachwissenschaft - fachliche Bildung

Generell wird im neuen Curriculum die Unterrichtspraxis und -erfahrung gegenüber Wissenschaft und Forschung zurückgedrängt. Am deutlichsten wird das bei den Fachwissenschaften. Die Tatsache, dass im neuen Curriculum des Fachbereichs DA/TG keine Fachwissenschaft mehr enthalten ist, wird dabei durchgehend bedauert, teils stark kritisiert. Das Argument, die Studierenden hätten die fachliche Bildung bereits durch ihre praktische Ausbildung im Vorfeld des Studiums erfahren, gilt für die meisten interviewten Schulleiter*innen nicht, weil gerade in der Ausbildung ein fachwissenschaftlicher und kein ausschließlich praktischer Zugang wichtig wäre. Der Wegfall der Fachwissenschaften wird auch deshalb kritisiert, weil die Studierenden dadurch während der Ausbildung nicht mehr gefordert sind, sich mit neuen/aktuellen oder schwierigen fachlichen Themen zu beschäftigen und sich entsprechend weiterzuentwickeln. Darüber hinaus ist die notwendige fachliche Breite für den Unterricht nicht mehr sichergestellt, weil im Rahmen der Ausbildung keine Praxiseinblicke über die eigene Spezialisierung hinaus mehr möglich sind. Aus Sicht der Schulleiter*innen werden folglich wichtige interdisziplinäre Potenziale nicht ausgeschöpft. Diese fehlende fachliche Bildung wird an den Schulen meist durch kollegiale Unterstützung kompensiert, oft auch durch schulinterne Fortbildungen.

Von einzelnen Schulleiter*innen wird der Wunsch geäußert, dass die Ausbildung konkreter auf die eigene Schule oder die eigenen Lehrberufe abzielen sollte. Es könnte mehr fachwissenschaftliche Betreuung an der PH geben bzw. eine stärkere Ausrichtung auf die eigene Fachrichtung. Das gilt insbesondere für die fachdidaktischen Studienteile, wo mehr individuelle und zugeschnittene Unterstützung gewünscht wird.

Aus Sicht der Bildungsdirektion ist eine breite Abdeckung des Fachbezugs ressourcenmäßig nicht möglich. Diesem Befund stimmen die meisten Schulleiter*innen durchaus zu.

b) Pädagogisch-praktische Studien, Fachdidaktik, Kompetenzorientierung

Fast durchgängig positiv werden die pädagogischen, didaktischen, psychologischen und reflexiven Dimensionen der Ausbildung wahrgenommen. Auch die Feedbackkultur wird hervorgehoben. Als große pädagogische Herausforderung wird von vielen das Thema Diversität genannt. Hier braucht es einen Schwerpunkt in den schulpraktischen Studien, weil das Arbeiten mit diesen Herausforderungen erst im konkreten Umgang erlernt werden kann. Gleichzeitig wird anerkannt, dass in der Ausbildung zu dieser Thematik eine gute Grundqualifizierung stattfindet.

Grundsätzlich wünschen sich manche Schulleiter*innen mehr Lehrübungen an fremden Schulen bzw. bedauern sie deren Reduktion. Eine frühere Verankerung im Studium wäre aus ihrer Sicht wünschenswert.

c) Wissenschaftliche Orientierung

Die akademische Ausbildung wird grundsätzlich anerkannt, auch weil sie dazu beitragen kann, den Stellenwert der Lehrpersonen (insbesondere von fachpraktischen Lehrer*innen) im Schulkontext zu erhöhen. Die Forschung an der PH wird von den meisten Befragten grundsätzlich gutgeheißen, allerdings sollte sie mehr mit der Alltagsarbeit der Lehrer*innen zu tun haben.

Aus Sicht der Bildungsdirektion stellt sich die wissenschaftliche Orientierung als unumgänglich dar. Die Curricula sollten zwar keine Wissenschaftler*innen im engen Sinne ausbilden, sehr wohl aber ein Grundverständnis von Theoriegeleitetheit in der Praxis vermitteln. Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen sollten voneinander profitieren und sich nicht (konfrontativ) gegenüberstehen.

3.2 Organisatorischer Rahmen

a) Ausbildungsdauer und verkürzte Freistellung

Die verlängerte Ausbildungsdauer (vier Jahre) stößt bei den Schulleitungen fast durchgängig auf Kritik, weil damit der Lehrberuf noch weiter an Attraktivität verliert. Es wird immer schwieriger, gute Lehrpersonen zu finden. Zusätzlich gibt es ein rechtliches Problem: Die verlängerte Ausbildung passt aus ihrer Sicht nicht zur dienstrechtlichen Verpflichtung, das Lehramt innerhalb der ersten fünf Jahre ab Einstellungsdatum abzulegen. Das führt zu Engpässen und benötigt eine Reform des Dienstrechts. Eine (fragwürdige) Konsequenz daraus ist, dass für Berufspädagog*innen das Masterstudium nicht verpflichtend, sondern optional ist, was zur Frage führt, welches Signal damit in Bezug auf den Stellenwert dieses Berufs gesendet wird.

Ebenfalls stößt die Reduktion der bisherigen Freistellung für das Studium von einem Jahr auf ein Semester (Vollzeitsemester) bei den meisten Schulleiter*innen auf Kritik. Diese Reduktion der fokussierten Studienzeit führt zu mehr Auslagerungen im Sinne einer Zusatzbelastung für die Studierenden. Vor allem aber ist die Reduktion schulorganisatorisch schwierig, weil man weniger gut planen kann. Auch die Schwerpunktwochen werden in diesem Zusammenhang eher als problematisch denn unterstützend beurteilt.

Aus Sicht von Schulleiter*innen an Höheren technischen Lehranstalten (HTL) wäre die Ausbildung für Fachtheoretiker*innen und Fachpraktiker*innen hinsichtlich der Dauer zu überdenken. Lehrer*innen in diesen Bereichen arbeiten oftmals weiter in den eigenen Betrieben, weil

sie in der Schule nur für ein paar Unterrichtsstunden eingesetzt sind. Inwiefern Akademiker*innen mit abgeschlossenem Fachstudium eine weitere Ausbildung benötigen, wird generell in Frage gestellt. Es besteht der Wunsch, dass Studierende in einem Modulsystem wählen können, welche Inhalte sie für ihre Unterrichtstätigkeit noch benötigen.

b) Studienalltag, Arbeitsbelastung, Betreuung

Die hohe Arbeitsbelastung im Studium führt neben einer vollen Lehrverpflichtung, zu der oft auch Überstunden dazukommen, für viele zur Überlastung. Von den Hochschullehrenden an der PH wünschen sich die Schulleiter*innen daher mehr Rücksicht auf dieses Doppel-Setting (s. Kap. 1.8a). Gleichzeitig besteht aber auch der Wunsch nach mehr Betonung der Selbstverantwortung in Bezug auf das professionelle Selbstverständnis. Ein gewisses Anspruchsniveau in der Ausbildung wird befürwortet.

Hinsichtlich der Betreuung der Studierenden an den Schulen ergibt sich aus Sicht einzelner Schulleiter*innen für Betreuungslehrer*innen eine differenzierte Einschätzung: Das System der Betreuungslehrer*innen wird zwar als gut empfunden, aber das Ausmaß des Betreuungsaufwandes oft als zu hoch eingestuft.

3.3 Professionalisierung

Die pädagogische Ausbildung ist vor allem deshalb positiv, da der Zugang zu den an den Schulen Auszubildenden ein anderer ist wie vor der Umstellung der Ausbildungssystematik. Ein wichtiger Effekt der neuen Studien ist in den Augen der Befragten, dass sich die Lehrpersonen verstärkt als Pädagog*innen und Teamplayer wahrnehmen. Diese neu Ausgebildeten könnten ihre Kolleg*innen in diesem Verständnis als Lehrperson durchaus positiv beeinflussen. Die Ausbildung an der PH bringt eine Prägung hervor, die beobachtbar und positiv ist, also einen Prozess, der verändert und einen differenzierten und reflektierten Zugang anstößt. Das zieht auch seine weiteren Kreise im Lehrkörper, was an einzelnen Schulen durch eine starke Verjüngung des Personals noch forciert wird.

Die pädagogische Professionalisierung ist ein Kernanliegen für die Vertreter*innen der Bildungsdirektion – gerade in der Berufsschule, da hier die Schüler*innen und ihre Bildungsbiographien oft schwierig und sehr heterogen sind.

3.4 Zusammenarbeit mit der PH

Die Zusammenarbeit der Berufsschulen mit der PH wird in der Regel positiv beschrieben, ebenso das jeweilige Verhältnis zur Bildungsdirektion. Diese sieht ihre primäre Rolle und Aufgabe darin, den Austausch der betroffenen Akteur*innen (vor allem zwischen Schulleitungen und PH) zu fördern sowie generell ein Umfeld zu schaffen, in dem die Lehramtsausbildung gelingen kann. Von mehreren Seiten wird allerdings darauf verwiesen, dass der Austausch, insbesondere die Kooperation zwischen PH und Berufsschulen, nicht mehr so intensiv ist wie früher, was u.a. auf den Wegfall der Fachwissenschaften zurückgeführt wird. Früher gab es mehr gegenseitige Besuche und projektorientierte Zusammenarbeit mit Unternehmen.

Diese rückläufige Kooperation wird von einzelnen deshalb besonders bedauert, weil in dem speziellen, berufsbegleitenden Ausbildungssystem zwischen PH und Berufsschule, das eine Art duale Ausbildung auf Lehramtsebene ist, sehr viel Potenzial liegt. Teilweise wurden diese

Potenziale, in denen die Schule zum Versuchsraum wird, aus Sicht einzelner Schulleiter*innen früher wesentlich stärker ausgeschöpft.

Die Rückmeldungen aus der HLW fokussieren vorwiegend die Vollzeitstudien Ernährung (E) sowie Information und Kommunikation/Angewandte Digitalisierung (IK/AD), wobei die Ausbildung an der PH sehr positiv beurteilt wird. Vorgeschlagen werden dennoch z.B. eine bessere zeitliche Abstimmung der Studieninhalte mit den praktischen Studienelementen, generell mehr Praktika (E) und Programmieren als curricularen Pflichtbestandteil (IK/AD). Für den Bereich Ernährung (E) wird insbesondere die gelungene Theorie-Praxis-Verzahnung hervorgehoben und der Wunsch nach mehr Werbung für das Studium geäußert.

4 Betreuung*innen an den Schulen

Aufgrund beschränkter Ressourcen konnten nur Betreuung*innen, die in den Vollzeitstudien tätig sind, interviewt werden. Die Betreuungskonzepte im Fachbereich DA/TG unterscheiden sich aufgrund der berufsbegleitenden Studienorganisation wesentlich, weshalb die folgenden Ergebnisse auf dieses Studium nicht übertragen werden können.

4.1 Allgemeine Einschätzung

Generell haben die Studierenden in der Wahrnehmung der Betreuung*innen in den verschiedenen Praxiselementen die Möglichkeit, nicht nur die Herausforderungen, sondern auch die Freude am Beruf zu erfahren und positiv in ihrer Berufswegentscheidung gestärkt zu werden. Dadurch können sie Selbstvertrauen aufbauen und ihren eigenen Stil finden. Das zeigt sich daran, dass sie anfangs oft versuchen, sich nur an ihrer vorbereiteten Planung zu orientieren und diese exakt abarbeiten wollen. Erst mit der Zeit entwickeln sie eine gewisse Flexibilität. Aber auch eine übertriebene Strenge ist zu Beginn oftmals beobachtbar, eventuell um Unsicherheit zu kompensieren, die sich sukzessive legt.

4.2 Betreuungstätigkeit

Die meisten befragten Betreuungspersonen haben keine gezielte Ausbildung zur Betreuung von Studierenden, was von ihnen aber nicht kritisch kommentiert wird. Jene, die eine entsprechende Mentor*innen-Ausbildung vorweisen können, loben diese mit Nachdruck und heben ihre zentrale Bedeutung für ihr professionelles Tun hervor.

Viele Aspekte der Betreuung lassen sich grundsätzlich nur schwer direkt auf die Curricula beziehen – dies betrifft etwa Fragen der Kompetenz oder des Auftretens im Unterricht. Bei den meisten interviewten Personen bezieht sich die eigentliche Betreuungstätigkeit weniger auf inhaltlich-fachliche Bereiche, sondern vielmehr auf soziale Unterstützung in dem Sinne, dass man die Studierenden im Unterrichtsalltag mitnimmt, sie aktiv ins Schulleben einbindet, an Konferenzen teilnehmen lässt u.ä., sodass sie insgesamt einen Einblick in schulische wie außerschulische Aufgaben bekommen. Ein zweiter Betreuungsaspekt neben dem Sozialen ist die gezielte fachdidaktische Expertise in Bezug auf das, was in der alltäglichen Unterrichtsarbeit an Umsetzung möglich ist. Hervorgehoben wird auch die gemeinsame Reflexion mit den Studierenden nach der Unterrichtseinheit - das didaktische Nachbereiten.

Die Betreuungstätigkeit wird in der Regel als sehr befruchtend für beide Seiten beschrieben. Auch Schüler*innen erleben den Unterricht der Studierenden positiv.

Die Studierenden werden für die Unterrichtstätigkeit als gut durch ihre Ausbildung vorbereitet wahrgenommen. Mit zunehmender Dauer des Praktikums werden viele Studierende auch immer selbständiger und kompetenter.

4.3 Professionalisierung

In Bezug auf fachliche Kompetenzen gibt es keine Stimmen, die substanzielle Mängel in der Ausbildung feststellen. Studierende sind in der Regel durch die PH inhaltlich gut vorbereitet, manchmal sogar zu sehr, vor allem wenn es um die Art und Weise der (schriftlichen) Unterrichtsplanung bzw. -entwürfe geht.

Ein grundsätzlicher Unterschied wird in der Umsetzung von Theorie- und Praxisfächern gesehen. Der Theorie-Praxis-Transfer ist bei Praxisfächern (z. B. Küche, Service) fordernder, da hier viele Eventualitäten auftreten können, die man tatsächlich auch erst in der Praxis lernen und erfahren kann, während im Theoriefach die inhaltliche Vorbereitung einfacher erfolgen kann.

Für die Einschätzung der diagnostischen Kompetenz ist die Zeit des Blockpraktikums (vier Wochen) in der Regel zu kurz, um einen verlässlichen Befund abzugeben. Für einzelne Betreuende ist die Frage der diagnostischen Kompetenz eher eine theoretische, weil der Anspruch, das schon zu können, ein sehr hoher, wenn nicht gar unrealistischer ist. Dennoch nehmen sie die bei den Studierenden zu beobachtende Grundkompetenz in diesem Bereich sehr positiv wahr. Darin zeigt sich für sie die gute Basisarbeit der Ausbildung.

4.4 Praktika

a) Initialpraktikum

Das Initialpraktikum wird durchgehend sehr gut aufgenommen. Es bietet Studierenden schon früh im Studium die Möglichkeit herauszufinden, ob sie die richtige Ausbildungs-/Berufswahl getroffen haben. Durch die unmittelbare Betroffenheit ist es auch leichter und fordernder, den Bezug zur eigenen Persönlichkeit herzustellen. Zudem kann man sich ein realistisches Bild von der Profession machen, lernt das Unterrichten in der Praxis kennen, erfährt, wie eine Schule organisiert ist, und entwickelt vielleicht einen anderen Eindruck vom Lehrberuf. Vor dem Hintergrund, dass die Studierenden in der Regel sehr engagiert sind und motiviert auftreten, wäre für einzelne Betreuungspersonen überlegenswert, das Initialpraktikum zu verlängern.

b) Blockpraktikum

Auch das Blockpraktikum wird positiv hervorgehoben, weil es Studierenden die Möglichkeit gibt, Gelerntes umzusetzen, Methoden auszuprobieren - generell zu zeigen und zu erleben, dass sie etwas können. Die vier Wochen des Blockpraktikums ermöglichen es, die Rolle der Lehrperson mit vielen damit verbundenen Aufgaben schrittweise zu übernehmen, aber auch intuitiv zu handeln und die Vorbereitung flexibel anzupassen. Für einzelne Betreuungslehrer*innen zeigt das Blockpraktikum, dass sich die Studierenden im Laufe des Studiums weiterentwickeln. Sie haben ein realistischeres Bild vom Lehrberuf und sind nicht mehr so überambitioniert wie vielleicht noch am Anfang bei den ersten Lehrübungen.

Insgesamt erlaubt das Blockpraktikum, den eigenen Unterricht in der gleichen Klasse weiterzuentwickeln. Auch die soziale Ebene spielt in diesem Praktikum eine stärkere Rolle, indem die Klassendynamik erlebbar wird und erste Beziehungen zu Schüler*innen aufgebaut werden.

c) Lehrübungen

Bei der Einschätzung der Lehrübungen (PPS) sind viele Betreuungslehrer*innen eher zurückhaltend und sehen das nur als Momentaufnahme, als ein erstes Kennenlernen des Berufs. Im Vergleich zum Blockpraktikum gehen Lehrübungen oftmals am Alltag vorbei, weil zu viele Varianten der Unterrichtsgestaltung versucht werden, Planungen unrealistisch und utopisch sind. Fast durchgehend wird kritisch kommentiert, ob im Rahmen der Lehrübungen die Vorbereitungen für die Einzelstunden so umfangreich ausfallen müssen, wie es von Seiten der PH

gefordert wird. Dies entspricht nicht der Unterrichtspraxis, wenngleich der Lerneffekt von ausführlichen Planungen nicht bestritten wird. Die Aufgabe der Betreuungslehrperson ist es dann, Feedback so zu gestalten, dass diese Planung in ein entsprechendes realistisches Setting gebracht werden kann. Dieses Feedback nehmen die Studierenden interessiert auf und versuchen, es auch umzusetzen. Letztlich hängt es aber auch von der konkreten Einzelperson ab, wie intensiv sie sich mit neuen Inhalten auseinandersetzen möchte, wie sie mit dem erhaltenen Feedback umgeht.

Positiv hervorgehoben werden die Hospitationen, die von den Studierenden vor der Lehrübung durchzuführen sind. Darin können erste Beobachtungen und Eindrücke über eine Klasse gewonnen werden. Studierende sind dabei aber vor allem mit ihrem eigenen Rollenwechsel und den damit verbundenen Schwierigkeiten konfrontiert.

4.5 Kooperation Schule – PH

Die Kommunikation wird durchwegs gelobt, insbesondere, dass alle erforderlichen Informationen (wie z.B. Planung der Lehrübungen, Terminabstimmungen) und Unterlagen stets sehr frühzeitig übermittelt werden. Wichtig und positiv ist auch, dass der notwendige Austausch überschaubar ist und keinen Mehraufwand für die Betreuungspersonen darstellt. Im Blockpraktikum bedarf es grundsätzlich weniger inhaltlicher Abstimmung im Vorhinein, bei den einzelnen Lehrübungen ist das schon eher der Fall, wie z.B. ob das geplante Thema der Lehrübung zum laufenden Unterricht passt.

Manche Betreuungslehrer*innen äußern den Wunsch, im Rahmen eines Reflexionsberichts selbst ein Feedback zu erhalten. Solche formalen Feedbacks wären sowohl für die Einzelpersonen als auch die Schulen aufschlussreich. Informell gibt es sehr wohl Feedbacks, meist in Form von Gesprächen mit den Studierenden. Für einzelne wäre es interessant, die Berichte der Studierenden an die PH zu kennen.

Manche Betreuungslehrer*innen denken über andere oder ergänzende Formen der Beurteilung bzw. des Feedbacks nach. Eine Betreuungsperson betont, dass ihr die verbale Beurteilung der Studierenden wichtiger ist als das Ankreuzen eines Bewertungsbogens. Sie plädiert für eine qualitative Form der Evaluation, wenngleich es beim momentanen Instrument sehr wohl die Möglichkeit von offenen Kommentaren gibt.

5 Referenzen

Dimai Bettina, Mathies Regine & Welte Heike: Projektbericht – Studienjahr 2017/2018, mit der Mitarbeit von Schneider Lisa und Tödling Nicole

Dimai Bettina, Mathies Regine, Vötsch Mario & Welte Heike: Projektbericht – Studienjahr 2018/2019

Dimai Bettina, Mathies Regine, Vötsch Mario, & Welte Heike: Projektbericht – Studienjahr 2020

Schratz Michael, Schrittmesser Ilse, Forthuber Peter, Pahr Gerhard, Paseka Angelika & Seel Andrea (2008). Domänen der Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung (S. 123-138). In Christian Kraler & Michael Schratz (Hrsg.), Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Waxmann

Welte Heike: Forschungsbericht – Studienjahr 2016/2017 mit der Mitarbeit von Studierenden des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik (LV-Leitung: Michael Thoma, Hannes Hautz)