

Die Parallelität von Theorie und Praxis als besonderes Reflexionspotenzial in der Ausbildung von Berufsschullehrer*innen in Österreich

Heike Welte, Regine Mathies, Bettina Dimai & Mario Vötsch

Abstract Deutsch

In Österreich wurde die Ausbildung von Berufsschullehrer*innen an Pädagogischen Hochschulen 2016 erstmals bolognakonform gestartet. Besonderes Charakteristikum dieses Studiums ist eine die Unterrichtspraxis begleitende Studienkonzeption, die eine durchgängige Parallelität von Ausbildung und Berufstätigkeit ermöglicht. An der Pädagogischen Hochschule Tirol wurde die Implementierung des neuen Studiums von einer vierjährigen, responsiv gestalteten Evaluation begleitet. Zentrale Ergebnisse aus dieser Studie legen den Fokus auf das Reflexionspotenzial, das durch die besondere Studienkonzeption erwächst. Sie werden im vorliegenden Beitrag mit Bezug zu ausgewählten lernorganisatorischen Handlungsräumen präsentiert und kritisch diskutiert.

Schlüsselwörter

Berufsschullehrer*innen, Reflexion, Hochschuldidaktik, Evaluation

Abstract English

In Austria, the training of vocational school teachers at the Universities of Teacher Education was launched in 2016 for the first time in line with the Bologna standard. A special characteristic of this program is a study concept that accompanies teaching practice, which enables a continuous parallelism of theory and practice. At the University of Teacher Education Tyrol, the implementation of the new study program was flanked by a four-year, responsively designed evaluation. Central results from this study, which focus on the potentials for reflection that arise from the specific study design, are presented and critically discussed in this article along selected learning-designed areas of action.

Keywords

Vocational school teachers, reflection, university didactics, evaluation

Zu den Autorinnen / Zum Autor

Regine Mathies, Mag.^a Dr.ⁱⁿ; Leiterin des Teams für Berufsbildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Tirol, seit 1. Oktober 2022 Rektorin der Pädagogischen Hochschule Tirol.

Kontakt: regine.mathies@ph-tirol.ac.at

Heike Welte, Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ; Institut für Organisation und Lernen – Bereich Wirtschaftspädagogik an der Universität Innsbruck.

Kontakt: heike.welte@uibk.ac.at

Bettina Dimai, HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ; Hochschulprofessorin für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Tirol.

Kontakt: bettina.dimai@ph-tirol.ac.at

Mario Vötsch, Dr.; Mitarbeiter am Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Tirol, Leiter der Arbeitseinheit 4 „Wirtschaft, Soziales, Information und Kommunikation“, Leiter der Fachcommunity Berufsbildung.

Kontakt: mario.voetsch@ph-tirol.ac.at

1 Problemstellung

In Österreich wurde die Ausbildung von Berufsschullehrer*innen an Pädagogischen Hochschulen (PH) Bologna-konform umgestellt und 2016 erstmals gestartet. Das Studium des Fachbereichs Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe wird im Rahmen der Lehramtsstudien für die Sekundarstufe Berufsbildung als vierjähriges Bachelorstudium mit 240 ECTS angeboten (HG 2005 idgF, Anlage zu § 74 Abs. 1 Z 4). Besondere Charakteristik dieser Ausbildung ist im Gegensatz zu anderen Lehramtsstudien¹ in Österreich eine Studienorganisation, die eine durchgängige Parallelität von Ausbildung und Berufstätigkeit vorsieht, was zu spezifischen Herausforderungen auf institutio-

¹ An den Pädagogischen Hochschulen werden auch Vollzeitstudienprogramme im Fachbereich Ernährung, Information und Kommunikation (Angewandte Digitalisierung) sowie Mode und Design angeboten. Absolvent*innen dieser Programme unterrichten dann in verschiedenen berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS).

neller, organisationaler und inhaltlicher Ebene führt (vgl. z.B. Ostendorf & Mathies 2008; Mathies 2013; Mathies & Welte 2014): Die Studierenden sind sowohl Lernende im Rahmen ihrer Ausbildung als auch Lehrende durch ihre eigenständige Unterrichtstätigkeit an Berufsschulen.

Das Spannungsfeld von Bildung (Studium) und Arbeit (Unterrichtspraxis) steht folglich im Zentrum einer umfassenden Professionalisierung, deren Ziel berufliche Handlungskompetenz im Sinne der Integration von Wissen und Können ist und dazu befähigt, im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen und Herausforderungen adäquat zu handeln (vgl. z.B. Schön 1983, S. 49ff.; Helsper 2001, S. 12). Eine curriculare Gestaltung erfordert in diesem Verständnis ein Wechselspiel von (wissenschaftlicher) Systematisierung von Wissen und Reflexion. Reflexion stellt dabei eine verbindende Instanz von Wissen und Können dar (vgl. Naeve & Tramm 2013, S. 284ff.).

Am Beispiel der Berufsschullehrer*innen-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT) wollen wir zeigen, wie hochschuldidaktische Maßnahmen ein Zusammenspiel von Ausbildung und Unterrichtspraxis ermöglichen, um die intendierte Professionalisierung zu erreichen. In diesem Beitrag möchten wir empirische Ergebnisse unserer Evaluationsstudie², die die Einführung der neuen Lehramtsstudien begleitete, mit einem besonderen Fokus auf das Reflexionspotenzial ausgewählter lernorganisatorischer Handlungsräume diskutieren. Dafür wird zu Beginn kurz die Berufsschullehrer*innen-Ausbildung in Österreich exemplarisch für die PHT beschrieben, um dann die theoretische Rahmung dieses Beitrags zu erläutern. Aus dem empirischen Material werden ausgewählte Ergebnisse in Verbindung zu Schön's „reflection-on-action“ (Schön 1983, S. 278ff.) präsentiert und diskutiert.

2 Die Berufsschullehrer*innen-Ausbildung in Österreich

Die Ausbildung von Berufsschullehrer*innen in Österreich ist berufsbegleitend organisiert und steht ausschließlich bereits an einer Berufsschule unter-

² „Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung NEU – eine begleitende Evaluation der neuen Lehrer*innenausbildung in der Berufsbildung mit besonderer Berücksichtigung der verschiedenen Gruppen von Akteur*innen“; unterstützt durch die Tiroler Wissenschaftsförderung und die Aktion D. Swarovski KG 2016 – Förderungsbeiträge für die Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

richtenden Berufsschullehrer*innen offen. Für eine Aufnahme in den Schuldienst und damit für die Zulassung zum Studium sind, abhängig von den Unterrichtsgegenständen und dem damit verbundenen Berufsfeld, eine entsprechende Berufsausbildung sowie eine mehrjährige Berufspraxis nachzuweisen (vgl. z.B. www1). Diese Voraussetzungen finden curriculare Anerkennung, wodurch die berufs begleitende Studienkonzeption erst möglich wird.

Die Studierenden arbeiten von Studienbeginn an bereits als Lehrer*innen an einer Berufsschule. Parallel dazu besuchen sie an einem Tag pro Woche die PH – mit Ausnahme eines Semesters, in dem sie vollständig vom Schulunterricht freigestellt sind und Vollzeit an der Hochschule studieren (vgl. z.B. www1). Zentrale Ausbildungsbereiche im Studium sind bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche, fachdidaktische sowie pädagogisch-praktische Inhalte (vgl. HG 2005 idgF, § 8), deren curriculare Verankerung quantitativ normiert ist und deren curriculare Vernetzung die Entwicklung beruflicher Professionalität fokussiert (vgl. www2).

Aufgrund der durchgängigen Parallelität von Ausbildungs- und Arbeitsphasen müssen die studierenden Lehrer*innen stetig die unterschiedlichen Ansprüche der Kopräsenz hochschulischer Ausbildungslogik und schulischer Unterrichtspraxis ausbalancieren. Der umfassende und unmittelbare Berufswechsel stellt für die Betroffenen eine große Herausforderung dar. Sie werden dabei an der Schule durch Betreuungslehrer*innen und im Studium durch eine Einführungs- und eine Ausbildungsschwerpunktwoche im ersten Semester beim Berufseinstieg begleitet (vgl. Mathies & Welte 2014, S. VI ff.). Als Betreuungslehrer*innen fungieren erfahrene Kolleg*innen an der Berufsschule, die vorzugsweise eine entsprechende Ausbildung durchlaufen haben und in Abstimmung zwischen den Ausbildungsverantwortlichen an der PH und den Schulleitungen für diese Aufgabe ausgewählt werden.

2.1 Reflexion als wichtiges Element zur Entwicklung beruflicher Professionalität

2.2 Reflexion

Die Entwicklung und Entfaltung beruflicher Handlungskompetenz in pädagogischen Feldern passiert im Kontext von Ausbildung (Theorie) und Unterrichtstätigkeit (Praxis) und intendiert damit eine Verbindung von Wissen und Können (z.B. Helsper 2001, S. 12 f.). Ausbildungskonzeptionen, in de-

nen Praxisphasen implementiert sind, ermöglichen eine Vergegenständlichung von Handlungen auf kognitiver und realer Ebene, indem der Weg von der Handlung zum Wissen und vom Wissen zur Handlung immer wieder bewusst durchlaufen wird. Es wird eine gezielt angeleitete ausbildungsorientierte Bearbeitung der Praxis unterstützt, die zum Wissensaufbau beiträgt (vgl. Schön 1983, S. 278 ff.; Altrichter 2000, S. 209 ff.). Reflexion ist ein zentrales Element, um diese Re-Kontextualisierung der gemachten Erfahrungen und des erworbenen Wissens zu erreichen und sie stellt folglich eine verbindende Instanz von Wissen und Können dar (vgl. Tynjälä & Heikkinen 2011, S. 16).

Reflexion bedeutet, über Handlungen und deren Wirkungen mit Bezug zu empirisch gesichertem Wissen nachzudenken und diese Gedanken in weiteren Handlungen wirksam werden zu lassen. Dabei kann der Blick als zeitliche Dimension sowohl zurück (Vergangenes) wie nach vorne (Zukünftiges) und als gegenständliche Dimension sowohl nach innen (auf das Individuum) wie nach außen (auf die Umwelt und äußere Rahmenbedingungen) gerichtet sein (für eine ausführliche Auseinandersetzung vgl. Jahncke 2018, S. 367ff.). Von zentraler Bedeutung für die Ausbildung von Lehrer*innen ist „reflection-on-action“ (Schön 1983; 1987), weshalb sie im Mittelpunkt unserer Betrachtung steht. Ausbildungskonzeptionen sollen Handlungssituationen und -möglichkeiten bereitstellen, die eine selbstkritische, konstruktive Auseinandersetzung und Beherrschung der Anforderungen der beruflichen Praxis als auch eine permanente (Selbst-)Reflexion der eigenen Funktion und Situation, der persönlichen mentalen Modelle und (Vor-)Urteile ermöglichen (vgl. Cendon & Bischoff 2014, S. 34 ff.). „Reflection-on-action“ ermöglicht, bereits erlebte Situationen mit einer zeitlichen Distanz aufzuarbeiten. Durch das Bewusstmachen der eigenen Handlungen ist eine Analyse des Wissens möglich und wird die Voraussetzung für Veränderung zukünftiger Handlungen geschaffen (vgl. Jahncke 2008, S. 369).

2.3 Merkmale von Reflexionsanlässen

Folgende Merkmale sind zentral für die Gestaltung von Reflexionsanlässen (vgl. u.a. Baumgartner & Welte, 2001, S. 275 ff.):

Artikulation: Erst durch Artikulation wird die Explikation von Wissen möglich und können die Perspektiven beteiligter Dritter einbezogen werden. Zentrales Element der Lehr-Lerngestaltung stellt deshalb die Möglichkeit zu Artikula-

tion und Reflexion von Erfahrungen in allen Phasen des Lernprozesses dar. Dadurch wird abstrahiertes Wissen generiert, das im Unterschied zu abstraktem Wissen situationsbezogen ist aber über den einzelnen Fall hinausgehendes generelles Wissen darstellt. Gerade wenn Betroffene mit Handlungsproblemen konfrontiert sind, ist die Fähigkeit, eigenes Handlungswissen zu verbalisieren, ein Zeichen professioneller Kompetenz. Explikation fördert ein ‚Bewusstwerden‘ und gestattet so eine bewusste Analyse und Reorganisation von Wissen.

Generieren von komplexen Problemen in unscharfen Ausgangssituationen: Ein bestimmtes ‚Problem-Setting‘ stellt eine Bedingung für Wissenserwerb und Wissensanwendung dar. Ausbildung soll Gelegenheiten schaffen, in nicht bis ins Detail ausformulierten Situationen zu handeln und sich mit diesen Handlungen auseinanderzusetzen. Das selbständige Erkennen des Problems sowie die Betroffenheit der eigenen Person schaffen den empathischen Bezug zur Aufgabenstellung. Dabei stellen bei diesen situations- und kontextgebunden Problemlösungen die Artikulation und Definition der Ausgangslage elementare Teile dar, da erste Handlungsschritte zur Lösung des Problems nicht unbedingt zum Erfolg führen. Damit muss die erste Problemdefinition basierend auf diesen Erfahrungen überdacht und ‚weiterentwickelt‘ werden, was eine Voraussetzung für das Wirksamwerden allgemeinen Wissens ist.

Authentizität und Situiertheit der Problemstellung: Lehr-Lernsettings sollen so gestaltet sein, dass Lernende individuell bedeutsame, authentische und in der jeweiligen Berufspraxis verankerte Erfahrungen machen können. Sie beziehen sich auf realistische, berufspraktische Anwendungskontexte und machen so die Komplexität und Vernetzung von unterschiedlichen Faktoren erlebbar. Die Anwendbarkeit von theoretischem Wissen wird in praktischen Problemstellungen kritisch geprüft und überdacht, wobei die Konfrontation von ‚unvollständiger‘ Theorie mit ‚unvollständiger‘ Praxis wichtige Lernpotenziale enthält. Im Mittelpunkt der Reflexionsprozesse stehen die praktischen durch Handeln erworbenen Erfahrungen der Lernenden sowie deren Aufarbeitung.

Schrittweise Übernahme von Verantwortung: Lernprozesse sind in einen sozialen Kontext eingebettet und ermöglichen eine ‚legitimierte periphere Partizipation‘ an der jeweiligen Community. Das bedeutet: Aufgrund der unterschiedlichen und wechselnden Rollen, Perspektiven und Positionierungen in einer Community entsteht eine periphere, aber aktive Teilhabe an der Gemein-

schaft, die verantwortungsvoll und gleichzeitig entlastend ist. Durch gezielt stützende Maßnahmen und langsames Zurückziehen der Lehrenden übernehmen Lernende schrittweise nicht nur Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess, sondern auch zunehmend für die Folgen ihrer praktischen Handlungen (vgl. Lave & Wenger 1991). Lernende entwickeln dabei eigene Fragen, Ideen, Anliegen und nehmen damit eine sinnvolle, eigenverantwortliche Ausgestaltung eines vorgegebenen Rahmens vor. In der Auseinandersetzung mit anderen Akteur*innen werden sie so auch Teil einer „community-of-practice“.

3 Lernorganisatorische Handlungsräume für Reflexionsanlässe

Im Curriculum der Berufsschullehrer*innen-Ausbildung wird durch die Normierung spezifischer Reflexionsanlässe und -räume versucht, auf lernorganisatorischer Ebene die Besonderheit der Theorie-Praxis-Parallelität fruchtbar zu machen (vgl. Vötsch 2021). Ihre Intention ist es, eine zunehmende Einsicht in das professionsrelevante Potenzial einer distanzierten, auf Explikation und Verstehen ausgerichteten Auseinandersetzung mit Handlungs- und Routinewissen zu erreichen. Im Mittelpunkt unserer Betrachtung von Reflexionsanlässen in der Ausbildung an der PHT stehen dabei exemplarisch das Entwicklungsportfolio sowie der begleitete und der integrierte Praxistransfer.

Digitales Entwicklungsportfolio: Das gesamte Studium begleitend wird im ersten Semester ein digitales Entwicklungsportfolio eingeführt, das entlang persönlicher Einträge die Entwicklung zu einer professionellen Lehrer*innenpersönlichkeit sichtbar und bewusst machen soll. Ziel ist der schrittweise Aufbau einer kritischen Haltung zu pädagogischen Fragen. Die Portfolioarbeit wird zunächst von Lehrenden angeleitet, erstreckt sich von einfachen Reflexionsaufgaben über komplexer werdende Aufgabenstellungen, die theoriegeleitet zu bearbeiten sind, bis hin zur eigenverantwortlichen Führung des Portfolios und Verknüpfung der Inhalte. Abgeschlossen wird die Portfolioarbeit in einer Lehrveranstaltung im letzten Semester, indem die Inhalte in einer kritischen Gesamtschau gebündelt und der gesamte Entwicklungsprozess reflektiert wird.

Begleiteter Praxistransfer: Beim begleiteten Praxistransfer handelt es sich um curricular festgemachte Lehrveranstaltungen im ersten Studienjahr im Rahmen der Pädagogisch-praktischen Studien (PPS), in denen die Studierenden

von Hochschullehrer*innen bei der Vor- und Nachbereitung ihres eigenen Unterrichts betreut und mindestens einmal pro Semester während des Unterrichts besucht werden. Die zu reflektierenden Problemstellungen erwachsen aus der eigenen pädagogischen Praxis. Eine schriftliche, theoriegeleitete Reflexion wird in Feedbackgesprächen vorbereitet und begleitet. Sie ist Basis für weitere Entwicklungsvorhaben und individuelle Schwerpunktsetzungen im Verlauf des begleiteten Praxistransfers.

Integrierter Praxistransfer: Der ab dem dritten Studiensemester einsetzende integrierte Praxistransfer stellt inhaltliche Themen aus dem Studium ins Zentrum des schulischen Unterrichts. Das bedeutet, dass z.B. im Rahmen des Moduls „Lehren, Lernen und Forschen im Diversitätskontext beruflicher Bildung“ die Studierenden durch Studienaufträge angeleitet werden, in ihrem Unterricht einen entsprechenden Fokus auf das Thema Diversität zu legen. Diese curricularen Themen markieren folglich Ausgangspunkte für kontextspezifische Reflexionsanlässe im Unterricht, die in den Lehrveranstaltungen an der Hochschule gemeinsam mit Studienkolleg*innen sowie Lehrenden bearbeitet werden.

Während des Vollzeitsemesters erhalten beide Praxistransfers eine weitere Facette: Die studierenden Lehrer*innen unterrichten einzelne Übungseinheiten an anderen Schulen (Lehrübungen) und werden dabei von den Studienkolleg*innen beobachtet, die in einer anschließenden Diskussionsrunde Feedback geben.

4 Das Evaluationsdesign

Die Implementierung der Berufsschullehrer*innen-Ausbildung an der PHT wurde durch eine responsive Evaluationsstudie (vgl. Stake 2003) über vier Jahre hinweg begleitet. Ziel war es, die neuralgischen Punkte der Implementierung hinsichtlich einer professionsorientierten Lehrer*innenbildung herauszuarbeiten. Im Fokus standen dabei die Perspektiven der für die Ausbildung relevanten Akteur*innen. Die Evaluationsstudie begleitete den gesamten Studienverlauf, wobei Fragestellungen und Ergebnisse im Sinne einer Praxisforschung (vgl. Unger 2014, S. 22 ff.) mit den Verantwortlichen der Studiengänge regelmäßig diskutiert und interpretiert wurden. Da es sich um eine offen angelegte, explorative Studie handelte, wurde ein vorwiegend qualitativer Zugang gewählt (vgl. Lamnek 1989). Für die Fragestellung des vorliegenden Beitrags

konzentrieren wir uns auf die qualitativen Ergebnisse, die sich auf die Sicht der Studierenden und ihre Einschätzungen zu den drei beschriebenen Lernräumen (vgl. Kap. 4) beziehen.

Für die Datenerhebung kamen dabei folgende Methoden zum Einsatz:

- erstes Studienjahr 2016/17: Fragebogenerhebung bei allen Erstsemestrigen (A1=23)³
- zweites Studienjahr 2017/18: zwei Fokusgruppeninterviews (A2_1 = 5; A2_2 = 12)
- drittes Studienjahr 2018/19: ein Fokusgruppeninterview (A3 = 10)
- viertes Studienjahr 2019/20: qualitative Interviews mit Absolventinnen und Absolventen (A4 = 6).

Die Auswertung der qualitativ erhobenen Daten erfolgte inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2008) entlang der Merkmale Artikulation, Problemdefinition und Betroffenheit sowie Verantwortungsübernahme (vgl. Kap. 3.2). Dabei wurden die Analysekatoren interpretativ weiterentwickelt und durch alltagsweltliche Einschätzungen der Befragten kontextspezifisch ausdifferenziert.

5 Reflexionsanlässe und -potenziale

Im Folgenden werden ausgewählte Evaluationsergebnisse hinsichtlich der Frage diskutiert, inwiefern die beschriebenen, oft überkreuzenden Merkmale für reflexive Lehr-Lernsettings in den unterschiedlichen lernorganisatorischen Handlungsräumen verwirklicht sind. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei jenem Reflexionspotenzial, das aus der Parallelität von Ausbildung und Unterrichtspraxis resultiert und folglich ermöglicht, Wissen und Können zu verbinden. Insgesamt zeigt sich, dass solche Potenziale oftmals mit zeitlichem Abstand zum Studium für die Studierenden deutlicher und wertschätzender wahrgenommen werden als während des Studiums, etwa indem der kollegiale Austausch gewürdigt oder der aus dem Entwicklungsprozess des Studiums erworbene „Weitblick“ (A4_4) hervorgehoben wird.

³ Aus Platzgründen werden die quantitativen Daten in diesem Beitrag nicht aufgegriffen. Kernthemen des Fragebogens betreffen Erwartungshaltungen ans Studium, Einschätzungen zum Kompetenzprofil sowie zur Verankerung der Theorie-Praxis-Verbindung. Die zentralen Ergebnisse spiegeln sich gut in den qualitativen Ergebnissen wider (vgl. u.a. Welte et al. 2019).

„Ich persönlich habe wirklich festgestellt, es war für mich eine Bereicherung, dass ich das Studium machen habe dürfen. . . ., wenn ich die Arbeiten . . . vom ersten Semester . . . hernehme, . . . sehe ich selber die Entwicklung. Und das war für mich nochmal der Beweis, dass das Studium sehr sinnvoll und wichtig ist, gerade für Lehrpersonen.“ (A4_4)

5.1 Momente der Artikulation

Möglichkeiten zur Artikulation bietet sowohl das Entwicklungsportfolio als auch der Praxistransfer, etwa durch schriftliche Unterrichtsentwürfe, durch theoriegeleitete Reflexionsarbeiten oder angeleitete Reflexionsrunden. Diese Anlässe und Instrumente werden von vielen Studierenden erst retrospektiv als sinnvoll erkannt, weil erst nach und nach ein Bewusstwerden ihrer Notwendigkeit stattfindet.

„Das Lernen von Selbstreflexion war super. Wir haben Arbeitsaufträge bekommen und Methoden gelernt, die zum Nachdenken angeleitet haben und manchmal auch unangenehm waren. Aber für die Persönlichkeitsbildung war das cool, weil ich gelernt habe, mich als Lehrer selber zu hinterfragen und über mich nachzudenken.“ (A4_2)

Allerdings gibt es bei den Studierenden große Unsicherheiten, was in Bezug auf die Reflexion von ihnen genau erwartet wird, was sich im Wunsch nach klaren Anleitungen, konkreten Reflexionsbeispielen und einheitlichen Vorgaben durch die Lehrenden zeigt. Dies wird besonders zu Beginn des Studiums deutlich, wenn sich viele Studierende in ihrer Artikulationsfähigkeit noch als Noviz*innen empfinden (A2_1). Kritisch wird immer wieder bemängelt, wenn Reflexion als bloßer Selbstzweck ohne pädagogische Unterstützung von den Lehrenden eingefordert wird (A2_1), wenn sie zum redundanten Standardinstrument wird, das sich durch Quantität selbst entwertet (A4_2), oder wenn persönliche Offenheit bspw. im Rahmen von Feedback der Hochschullehrer*innen nicht ausreichend gewürdigt wird.

„Ich denke, dass wir in den Reflexionen sehr viel von uns preisgeben, und wenn dann noch vom Dozenten bemängelt wird, dass es zu wenig tief reflektiert wird, dann ist es sehr schwierig.“ (A3)

Gerade hier zeigt sich auch die häufige Unzufriedenheit, wenn auf die jeweilige Kompetenzentwicklung innerhalb der Ausbildung nicht ausreichend ein-

gegangen wird. Dazu kommt dann in manchen Fällen, dass es gar kein Feedback und keine möglichen inhaltlichen Erklärungen sowie Ansatzpunkte für Lösungen durch die Lehrenden gibt.

„Wir reflektieren uns immer selber, es wird aber nie gesagt: ‚Ja genau, bei dem Problem hätten wir diese und diese Lösungen anzubieten‘. Es fehlt mir einfach der Input.“ (A3)

Durchgehend ambivalente Momente betreffen Form und Ausmaß der Verschriftlichung, die vor allem im Rahmen des Entwicklungsportfolios erfolgt. Das wird oftmals als übertrieben aufwendig und „krampfhaft wissenschaftlich“ (A4_3) wahrgenommen, insbesondere, wenn der „Nutzen von dem Ganzen“ oder die „Messbarkeit“ (A4_3) von Entwicklungsprozessen fragwürdig ist, u.a. weil kein Zusammenhang mit der eigenen Unterrichtsgestaltung zu erkennen ist (vgl. auch 6.3.). Als „Resultat“ zeigt sich dann, dass manche die Sinnhaftigkeit des Entwicklungsportfolios sehr in Frage stellen. Im Gegensatz zur Verschriftlichung stellt der mündliche Austausch, etwa in Form einer kollegialen reflexiven Diskussion, wie sie bspw. nach einer Lehrübung stattfindet, eine oftmals beliebtere und auch produktivere Form der Artikulation dar (A4_5). Ein Grund mag sein, dass Schreiben als mühsamer Prozess empfunden wird und die Fertigkeit zum schriftlichen Festhalten von Reflexionen (erst) gelernt werden muss (vgl. Altrichter & Posch 2007, S. 30 ff.).

5.2 Momente der Problemdefinition

Studierende erkennen, dass das Theoriewissen, welches gerade am Beginn der Ausbildung erworben wurde, ein „Grundstock“ ist, auf dem sie in ihrer Unterrichtsarbeit aufbauen können und der zur Reflexion komplexer, sozialer Phänomene in konkreten Handlungskontexten befähigt (A2_1). Wichtig für diese Re-Kontextualisierung von Wissen ist eine durchdachte Berücksichtigung der tatsächlichen Wissensbestände der Studierenden und deren Einbindung in reflexive Lehr- und Lernarrangements, wie dies die beiden Formen des Praxistransfers vorsehen. Fehlt diese Einbindung, dann bleiben Theorie und Praxis unvermittelt nebeneinander stehen.

„Wir machen Theorie, die sehr verwissenschaftlicht ist. Dann sollen wir Arbeiten machen, die praxisnah sind: Dann reflektieren wir das Ganze und dann bleibt es einfach genauso stehen, wie es ist.“ (A3)

Das Generieren von eigenen Problemstellungen kann helfen, theoretisches (pädagogisches) Wissen nicht als abstraktes, für berufliches Handeln nutzloses Wissen zu beurteilen, sondern seinen Stellenwert für einen theoretisch-fundierten, kritisch-konstruktiven Blick auf die Praxis zu erkennen. Obwohl sich die Studienkonstellation der Parallelität von Ausbildung und Unterrichtsarbeit, die insbesondere in den Formen des Praxistransfers ihren Niederschlag findet, für das Generieren eigener Problemstellungen besonders eignet, gelingt die Problemdefinition nicht immer. Bei manchen Aufgabenstellungen fehlt der Bezug zum eigenen Unterrichtshandeln und damit bleibt die Beschäftigung z.T. abstrakt.

„Wir haben ganz oft solche Probleme bearbeiten müssen, ‚Krisensituationen in der Schule‘. Da habe ich, um die Anforderungen zu erfüllen, Sachen aus den Fingern saugen müssen. Ich musste Konflikte erfinden, damit ich was zu bearbeiten habe, . . . ich kann nicht über etwas schreiben, das ich nicht habe. Also musste ich was erfinden.“ (A4_2)

Der Nachteil solcher konstruierten Problemkonstellationen besteht darin, dass ihre Reflexion oftmals wieder nur als „theoretische Übung“ wahrgenommen wird. Dieses Erfinden und seine reflexive Bearbeitung verkommen dann zur mühsamen Schreibarbeit.

„Es gehen dir die Themen aus, also gibt’s wieder was Fiktives. Fünf Szenarien analysieren, dann fallen dir drei ein, die du wirklich erlebt hast, die anderen zwei sind irgendwelche Dinge, Papier ist geduldig. Und da ist für mich die Sinnhaftigkeit zu hinterfragen.“ (A4_2)

Diese Konstruktion von hypothetischen Szenarien wird auch von „wirklichen“ Erfahrungen begleitet, deren gemeinsame Reflexion zu einer Re-Kontextualisierung und Weiterentwicklung des Wissens führen könnte, aber durch die „negative“ Erfahrung der durch die Lehrenden vorgegebenen Reflexionsaufgabe überlagert werden.

5.3 Momente der Betroffenheit

Die Studierenden nehmen gerade im Rückblick jene Anlässe als bereichernd, aber auch herausfordernd wahr, in denen sie für sich selbst bedeutsame und in der jeweiligen Berufserfahrung verankerte Erfahrungen machen (A2_1). Lernorganisatorisch bieten vor allem die beiden Formen des Praxistransfers diesen

Raum, um authentische Erfahrungen aus der komplexen Unterrichtspraxis zu reflektieren.

Besonders am Studienanfang zeigt sich, dass der Balanceakt zwischen Wissenschafts- und Berufsorientierung schwierig ist. Dies liegt einmal an den unterschiedlichen beruflichen Kompetenzen der Studierenden, zum anderen an der Konzeption eines berufs begleitenden Studiums. Am Beginn des Studiums sind die Studierenden als Neulehrer*innen an ihrer jeweiligen Berufsschule mit unterrichtlichen ‚Problem-Settings‘ konfrontiert, die im Kontext der Ausbildung noch keine entsprechende theoretische Fundierung erfahren haben. Es fehlt ihnen an „konkretem Handwerkzeug“ (A3) und sie erleben ihr Unterrichtshandeln z.T. als konzeptlosen Versuch ohne rahmende Hilfestellung von theoretischer Seite (A2_2). Wenig Bedeutung haben für sie zu Beginn grundlegende, wissenschaftsorientierte Inhalte ohne unmittelbaren Bezug zu ihrer Unterrichtstätigkeit. Dies ist aus ihrer Sicht (A4_6) dem Anfangsdruck durch die unmittelbare Übernahme von eigenständiger Unterrichtsverantwortung an den Schulen geschuldet.

„Weil als Neulehrer, lernt man nicht schwimmen. Das, was man macht, ist nur tauchen, Luft holen, schauen, dass man irgendwie das erste Halbjahr überlebt. Dann gibt es im Studium gewisse Dinge, die man erledigen muss, man hat seine Abgabetermine, die man einhalten muss . . .“ (A4_5)

Als hilfreich werden jene Lehrveranstaltungen beurteilt, die es schaffen, durch konkrete, „reale Problemstellungen“ den Bezug zur Arbeit mit Schüler*innen herzustellen und mögliche „Lösungen“ zu vermitteln (A4_5). Das reduziert die Doppelbelastung von Ausbildung und Berufstätigkeit, die u.a. durch die unterschiedlichen, oft gegensätzlichen Erwartungen und Logiken der beiden Systeme entsteht. Die Reflexion der persönlichen Betroffenheit, des unterschiedlichen Agierens und Bewertens in den beiden Systemen sowie der damit verbundenen Spannungen und Paradoxien führt zu negativen Erfahrungen wie Frustration, Ärger oder Unmut. Sie kann aber gleichzeitig zu einem Her austreten aus der unmittelbaren Betroffenheit in den beiden Handlungsfeldern führen und schließlich mehr Autonomie und Handlungsspielraum eröffnen. Das zeigt sich bei manchen Studierenden in der Abhaltung von Lehrübungen an fremden Schulen, was sie als eine „positive“ Herausforderung beurteilen, die zu „managen“ war und neue (Reflexions-)Erkenntnisse ermöglichte.

„Wir hatten . . . Unterricht zu halten, da haben wir vorher noch niemanden kennengelernt oder wussten eigentlich nicht, was uns passiert. Aber auch das hat super funktioniert. Man kann an solchen Herausforderungen ja nur wachsen. Und auch das ist gut gelaufen, wenn dann da Feedback kommt, dann ist es so, man macht das Beste.“ (A4_4)

Für andere führt dieses Setting zu Frustration und Ärger, da sie sich alleine gelassen fühlen, den Sinn des Unterrichtens an einer anderen Schule für sich nicht erkennen können. Verstärkt wird das, wenn diese Schule weder Informationen für noch Interesse an den Studierenden hat.

„Du kommst in eine fremde Schule, niemand interessiert sich für dich. . . . schlussendlich haben wir irgendwas gemacht. Und wenn ich denke, wie viel Zeit ich investiert habe für sowas Schlechtes, das herausgekommen ist . . . Dass man das nicht an der Stammschule machen kann, finde ich nicht richtig.“ (A4_6)

In diesen Fällen fällt es den Studierenden schwer, trotz aller Betroffenheit, den Bezug zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen und schlussendlich Lehrpersönlichkeit herzustellen.

5.4 Momente der Verantwortungsübernahme und ‚Community-building‘

Lern- und Entwicklungsprozesse sind in soziale Kontexte eingebettet und ermöglichen den Lernenden, schrittweise immer mehr Verantwortung für ihren eigenen Entwicklungsprozess und für die Folgen ihrer praktischen Handlungen zu übernehmen. Die befragten Studierenden können sich dieser Verantwortungsübernahme ohnehin nicht entziehen, da sie bereits in vollem Umfang eigenverantwortlich unterrichten. Trotzdem gibt es in der Ausbildung Elemente, mit deren Hilfe versucht wird, diese Verantwortungsübernahme für das Lehrer*innen-Handeln über bewusste Lernanlässe und damit verbundene Reflexionen zu begleiten. Das ist besonders im Verlauf vom begleiteten zum integrierten Praxistransfer intendiert. Ausdruck findet diese begleitete Verantwortungsübernahme bei den Studierenden zum einen in einer zunehmend kritischen Selbstreflexion, wenn sie „nicht meinen: Ich bin der Held der Welt“ (A4_2). Zum anderen drückt es sich auch in der professionellen Selbsteinschätzung und einem damit verbundenen gesteigerten Selbstbewusstsein aus.

„Wenn ich der Meinung bin, die Stunde ist gut, die Schüler*innen geben mir das Feedback, dass es wirklich gut ist, dann ist es einfach mal gut.“ (A3)

Als besonders hilfreich empfinden Studierende den Austausch mit Studienkolleginnen und -kollgen über ihre Unterrichtspraxis, wie dies bspw. in Lehrübungen verwirklicht ist. Dadurch wird der Blick erweitert (Fremd- vs. Selbsteinschätzung), Reflexion verständlicher und schlussendlich das professionelle Umfeld einer „Community of Practice“ entwickelt und genutzt.

„...dass man auch vor der Gruppe einmal Unterricht machen muss, auch, wenn es eine fingierte Situation ist, hat sehr wohl was gebracht, weil dich einfach Kollegen auf Sachen hinweisen, die dir selber nicht mehr auffallen: Also das hat einen jedes Mal weitergebracht.“ (A4_2)

Besonders unterstützt wird das durch das Vollzeitsemester, das Raum, Zeit und Beratungsmöglichkeiten mit anderen schafft, ohne dass man von beruflichen Tätigkeiten abgelenkt oder herausgefordert ist (A4_3).

Wenngleich die kollegiale Reflexion nicht immer einfach ist, kann in diesem Umfeld oft leichter Vertrauen aufgebaut werden als in anderen Settings, da Unterstützung und Feedback auf Augenhöhe erfolgen. Gleichzeitig bleiben manche Studierende im wechselseitigen Austausch eher „zurückhaltend“.

„Wenn ich mir da immer was schönrede, wo ich auch Kolleg*innen habe, die sich, auch, wenn es nicht gut rennt, alles schönreden, dann werde ich auch nicht glücklich werden.“ (A4_4)

Das passiert vor allem dann, wenn mit den Lernprozessen eine formale Bewertung verbunden ist (A2_2), weshalb es am Ende nicht immer zur kritischen Reflexion und eigenständigen Positionierung kommt.

6 Potenziale und Probleme im Spannungsfeld von Theorie und Praxis

Die Evaluierungsergebnisse zeigen, dass die Initiierung und Förderung von Reflexionsprozessen in diversen didaktischen Arrangements unterschiedlich gut gelingt. Grundsätzlich werden Reflexionsanlässe und die damit verbundene Auseinandersetzung mit der eigenen (Lehr-)Persönlichkeit und -professionalität mehrheitlich positiv beurteilt. Den Studierenden gelingt es, erste Verbindungen von Wissen und Können, Bildung und Arbeit herzustellen. Reflexion wird in einzelnen Momenten als etwas Unterstützendes erlebt, das nicht nur gelehrt und gelernt, sondern auch „gemacht“ und umgesetzt

wird. Zudem treten ihre Sinnhaftigkeit und Zielsetzung im Verlauf des Studiums immer deutlicher hervor. Die untersuchten hochschuldidaktischen Gestaltungselemente weisen weitgehend ein konstruktives Zusammenwirken in der Förderung von Reflexion auf. Durch das Entwicklungsportfolio und die begleiteten wie integrierten Praxistransfers gelingt eine erste Artikulation und Problematisierung der gemachten Erfahrungen – und damit eine Auseinandersetzung mit erworbenem Wissen und pädagogischem Handeln. Die positive Bewertung solcher Lehr-Lernsettings erfolgt insbesondere dann, wenn die Studierenden einen Bezug zum (aktuellen und künftigen) beruflichen Handeln herstellen können. Wissen wird dann nicht nur als theoretischer Kanon begriffen, sondern als konkreter Nutzen für die berufliche Praxis. Die persönliche Betroffenheit findet im Kontext des Unterrichtshandelns statt, gestaltet sich aber schwierig, wenn es um die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten geht. Durch die in der Ausbildung geförderte gegenseitige Unterstützung entsteht unter den Studierenden nach und nach eine „Community of Practice“, deren kollektive Expertise zur Weiterentwicklung der individuellen Kompetenzen beiträgt.

In den verschiedenen Reflexionsanlässen zeigen sich auch kritische Aspekte zu den untersuchten Gestaltungselementen. Die Potenziale der Artikulation bleiben dann ungenutzt, wenn Reflexion zum Selbstzweck von Lehrveranstaltungen wird und hinsichtlich Form und Umfang wenig ausbalanciert ist. Da Studierende den Wert der Verschriftlichung von Erfahrungen und Reflexionen manchmal (noch) nicht nachvollziehen können, fehlt es dann an Möglichkeiten des offenen, vertieften Austauschs. Das Generieren komplexer Probleme in unscharfen Ausgangssituationen stellt sich für Studierende dann als müßig, oft gar sinnlos heraus, wenn die Einbettung in praxisrelevante Settings nicht gelingt und „Probleme“ als theoretische Konstrukte unvermittelt stehenbleiben. Ähnlich ergeht es ihnen, wenn sie die Anforderungen der Reflexionsanlässe nicht mit fachlichen Kompetenzen und schlussendlich der eigenen Persönlichkeit verknüpfen können. Theorie als solche wirkt dann abschreckend, die eigene Person wird aufgrund des professionellen Hintergrunds als „eher praktisch“ wahrgenommen.

Diese Schwierigkeiten sollten nicht zum Schluss verleiten, dass ein Mehr an Reflexion notwendig ist. Die Ergebnisse zeigen nicht zuletzt, dass ein Zuviel sogar kontraproduktiv sein kann, solange die entsprechenden Anlässe nicht klar kommuniziert und sinnvoll eingebettet sind. Daraus ergeben sich ab-

schließlich einige konkrete didaktische Gestaltungsempfehlungen zur Weiterentwicklung der Reflexionsanlässe. Gefördert werden sollten

- die Wertschätzung des Schreibens als Artikulationsprozess, der nicht bloß abbildet, sondern Klärung und Erkenntnis schafft;
- die verstärkte Einbindung unterschiedlicher Wissensbestände der Studierenden, damit die Theorie-Praxis-Problematik im je eigenen Handlungskontext begreifbar wird;
- aufeinander abgestimmte Feedbackstrukturen, welche die Lern- und Reflexionsanlässe im Verlauf des Studiums systematisch miteinander verknüpfen;
- der offene Wissens- und Erfahrungsaustausch im Studien- und Berufsumfeld, der Studierenden hilft, ihre professionelle Rolle zu finden und sie in all ihren oft widersprüchlichen Facetten auszufüllen.

Literatur

- Altrichter, H. (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In H.G. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 201–221). Innsbruck: Studienverlag.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4., überarb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumgartner, P. & Welte, H. (2001). Lernen lehren – Lehren lernen: Beispiel Studienrichtung Wirtschaftspädagogik. In J. Meixner & K. Müller (Hrsg.), *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht* (S. 273–294). Neuwied: Luchterhand.
- Cendon, E. & Bischoff, F. (2014). Reflexives Lernen: Berufliche Praxis reflexiv betrachten. In E. Cendon, & L.B. Flacke (Hrsg.), *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis* (S. 31–42). Abrufbar unter: <https://ngn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49458-2>.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerInnenbildung*, 1 (3), S. 7–15.
- HG 2005 idgF: *Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien*. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/gvo/hsg_05.html.
- Jahncke, H. (2018). Wie lassen sich Studierende hinsichtlich ihrer (Selbst-) Reflexionsfähigkeit typisieren? Dimensionsspezifische Typisierung der (Selbst-) Reflexionsfähigkeit von Studierenden mittels eines Kompetenzstruktur- und -stufenmodells. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114 (3), S. 363–393.

- Lamnek, S. (1989). *Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimated peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mathies, R. (2013). Akademisierung der österreichischen Berufsschullehrerausbildung. Historische Rekonstruktion und aktuelle strukturelle Entwicklungen im Spiegel bildungspolitischer Intentionen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42 (3), S. 48–51.
- Mathies, R. & Welte, H. (2014). Die Ausbildung von Berufsschullehrer/innen in Österreich. Auf dem Weg zur (akademischen) Professionalisierung – eine notwendige Herausforderung für die Zukunft. *Wissen plus*, 1-14/15, S. I-VIII.
- Mayring, P. (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Naeve, N. & Tramm, T. (2013). Reflexive Professionalisierung durch Praxisphasen im Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In G. Niedermair (Hrsg.), *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung* (S. 283–300). Linz: Trauner Verlag.
- Ostendorf, A. & Mathies, R. (2008). *Struktureller Wandel der BerufsschullehrerInnen-Ausbildung in Österreich. bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Österreich Spezial*. Abrufbar unter: www.bwpat.de/ATspezial/ostendorf_mathies_at Spezial.html (2022-09-11).
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating The Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R. (2003). Responsive Evaluation. In T. Kellaghan & T. D. Stufflebeam (Hrsg.), *International Handbook of Educational Evaluation* (S. 63–68). Dordrecht: Springer.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), S. 11–33. doi:10.1007/s11618-011-0175-6.
- Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung*. Wiesbaden: Springer.
- Vötsch, M. (2021): From practice to theory and back again: Experiences of VET students in the tension between vocational and scientific learning processes. In C. Nägele, B. Stalder & M. Weich (Hrsg.), *Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning. Proceedings of the 4th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training* (S. 353–357). doi.org/10.5281/zenodo.4602851.
- Welte, H., Mathies, R. & Dimai, B. (2019). Die Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen im Kontext von Bildung und Arbeit. Eine konnektivitätstheoretische Perspektive auf Lehramtsstudien in der Sekundarstufe Berufsbildung.

In F. Gramlinger, C. Iller, A. Ostendorf, K. Schmid & G. Tafner (Hrsg.), *Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz* (S. 159–172). Bielefeld: wbv.

www1: *Pädagogische Hochschule Tirol*. Abrufbar unter: <http://www.ph-tirol.ac.at> (2022-09-11); *Pädagogische Hochschule Wien*. Abrufbar unter: <http://www.phwi.ac.at> (2022-09-11).

www2: *Curriculum. Pädagogische Hochschule Tirol*. Abrufbar unter: <https://www.ph-online.ac.at/pht/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=650615> (2022-09-11).