

bwp@ Österreich Spezial 4 | September 2022

Beiträge zum

15. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress

am 1. April 2022 in Wien

Hrsg. v. **Bettina Greimel-Fuhrmann**

**Mario VÖTSCH¹, Bettina DIMAI¹, Regine MATHIES¹
& Heike WELTE²**

(¹Pädagogische Hochschule Tirol & ²Universität Innsbruck)

**Die Verbindung von Theorie und Praxis als besonderes
Reflexionspotenzial in berufsbildenden Studienprogrammen.
Empirische Ergebnisse aus einer formativen Evaluations-
studie an der Pädagogischen Hochschule Tirol**

Online unter:

https://www.bwpat.de/wipaed-at4/voetsch_etal_wipaed-at_2022.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2022

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Die Verbindung von Theorie und Praxis als besonderes Reflexionspotenzial in berufsbildenden Studienprogrammen. Empirische Ergebnisse aus einer formativen Evaluationsstudie an der Pädagogischen Hochschule Tirol

Abstract

In Österreich wurde die Ausbildung von Lehrer*innen der Berufsbildung an Pädagogischen Hochschulen 2016 erstmals bolognakonform gestartet. Die Bachelorstudien in den verschiedenen Fachbereichen werden einesteils berufsbegleitend und andernteils als Vollzeitstudien angeboten, womit auch unterschiedliche Konzepte der Integration der pädagogischen und wirtschaftsberuflichen Praxis verbunden sind. Am Beispiel dieser Studiengänge wollen wir zeigen, wie hochschuldidaktische Gestaltungen die Verbindung von Ausbildung und (Unterrichts)Praxis ermöglichen. Basis dafür ist eine vierjährige, begleitende Evaluation der an der Pädagogischen Hochschule Tirol implementierten neuen Studien. Im Folgenden werden empirische Resultate aus dieser Studie diskutiert, wobei unser Fokus auf dem Reflexionspotenzial liegt, das durch die besonderen Studienkonzeptionen erwächst. Im vorliegenden Beitrag werden diese Ergebnisse für die Vollzeitstudien *Ernährung* und *Information und Kommunikation/Angewandte Digitalisierung* präsentiert sowie ausgewählte lernorganisatorische Handlungsräume in den Blick genommen und kritisch diskutiert.

The connection of theory and practice and its potentials for reflection in vocational study programs. Empirical results from a formative evaluation study at the University College of Teacher Education Tyrol.

In Austria, the training of teachers in vocational education and training was launched with reference to the Bologna Process for the first time in 2016 at the University Colleges of Teacher Education. Bachelor programs are offered in the various subject areas either as part-time or as full-time studies and thus are conceptualized with different ways of integrating pedagogical and vocational practice elements. Using the example of these study programs, we want to show how didactical designs enable the connection of teacher education and teaching practice. The basis is a four-year accompanying evaluation of the new studies implemented at the University College of Teacher Education, Tyrol. In the following, empirical results are discussed with a focus on the potential for reflection that arises from the specific study designs. Results are presented for the full-time studies in *Nutrition* and *Information and Communication/Applied Digitization*. We focus on selected scopes of action within the organization of learning and discuss some critical conclusions.

Schlüsselwörter: *Reflexion, Theorie-Praxis-Verhältnis, Konnektivität, Berufsbildung, Pädagogische Hochschule*

1 Einleitung

In Österreich wurde die Ausbildung von Lehrer*innen der Berufsbildung an Pädagogischen Hochschulen (PH) bolognakonform auf verpflichtende vierjährige Bachelor- sowie freiwillige einjährige Masterstudien umgestellt und 2016 erstmals gestartet (HG 2005 idgF, Anlage zu § 74 Abs. 1 Z 4). Während die Fachbereiche *Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe* (DA/TG), *Erziehung, Bildung und Entwicklungsbegleitung* sowie *Soziales* als berufsbegleitende Studien angeboten werden, sind die Fachbereiche *Ernährung* (E) und *Information und Kommunikation/Angewandte Digitalisierung* (IK/AD) als Vollzeitstudien organisiert. Die unterschiedlichen Studienorganisationen (Voll- und Teilzeit) sind nur eine der besonderen Charakteristika der berufsbildenden Studien. Die Dualität von Wirtschafts- und Lehrer*innenberuf als weiteres Spezifikum der beruflichen Lehrer*innenbildung findet in den neuen Curricula Berücksichtigung und bildet so die Basis für eine kompetenz-, diversitäts- und bildungsorientierte Ausbildung. Die Praxis in der Berufsbildung fokussiert dabei sowohl auf die wirtschaftsfachliche Berufstätigkeit, die die Studierenden als Zulassungsvoraussetzung mitbringen und/oder während des Studiums erwerben müssen, als auch auf die pädagogische Berufsausübung an den jeweiligen berufsbildenden Schulen.

Dies erfordert hochschuldidaktische Settings, die eine wissenschaftlich fundierte Theorie-Praxis-Verknüpfung und damit auch eine entsprechende Integration von Wissen und Können systematisch und angeleitet ermöglichen. Reflexion stellt dabei eine verbindende Instanz von Wissen und Können dar (vgl. Naeve/Tramm 2013, 284ff.; Neuweg 2022, 207ff.). In der Ausbildung werden Fachwissenschaft und Fachdidaktik mit bildungswissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Inhalten komplettiert, sind modular miteinander verwoben und somit Grundlage einer Professionalisierung, die Wissen und Können relationiert und integriert.

Für die Frage nach der Gestaltung der Verbindung von Wissen und Können, insbesondere im Kontext von Lehr-Lernarrangements, greifen wir auf das Konzept der Konnektivität zurück (vgl. Tynjälä 2010; Ostendorf 2010). Dieser Ansatz stellt die Beziehung zwischen theoretischem und Alltagswissen im Kontext von Bildung und Arbeit in den Mittelpunkt (vgl. Griffiths/Guile 2003), um professionelle Kompetenz zu entwickeln. Zentrale Ansatzpunkte in diesem Verständnis sind das Verstehen und Verwenden von in Ausbildungskontexten erworbenem Wissen (Schulwissen i. w. S.), die Entwicklung von Transferfähigkeit, das Agieren in verschiedenen Kontexten, das Verbinden des eigenen Wissens mit dem Wissen anderer Expert*innen in unterschiedlichen Kontexten und die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten, um Verantwortung im eigenen (beruflichen) Tun zu übernehmen. Dabei wird Lernen als wechselseitiger und interaktiver Prozess (,theorising practice‘ and ,particularising theory‘) in unterschiedlichen Institutionen mit verschiedensten Akteur*innen verstanden (Tynjälä 2010).

Im Rahmen der Implementierung der neuen Ausbildung von Lehrer*innen der Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT) wurde die erste Studierendenkohorte, die mit der neuen Ausbildungsstruktur konfrontiert war, basierend auf dem Konnektivitätskonzept

begleitend evaluiert (vgl. Welte et al. 2021). In diesem Beitrag diskutieren wir empirische Ergebnisse aus dieser Studie mit Fokus auf das Reflexionspotenzial ausgewählter lernorganisatorischer Handlungsräume am Beispiel der in Vollzeit angebotenen Ausbildungen der Fachbereiche Ernährung (E) und Information und Kommunikation/Angewandte Digitalisierung (IK/AD).¹ Zielsetzung ist es, zu zeigen, wie hochschuldidaktische Maßnahmen ein Zusammenspiel von Wissen und Können mithilfe von Reflexionsanlässen ermöglichen, um die intendierte Professionalisierung zu erreichen.

Zum Aufbau des Beitrags: Wir stellen zu Beginn kurz das Design der Evaluationsstudie und die Eckpunkte der Berufsausbildung in Österreich exemplarisch für die PHT dar, um dann den Reflexionsbegriff in Verbindung zu Konnektivität und das damit verbundene theoretische Verständnis zu erläutern. Im vierten Kapitel werden ausgewählte Ergebnisse aus dem empirischen Material der Evaluationsstudie präsentiert und diskutiert, um am Ende kurz Ansatzpunkte zur Förderung von Reflexion in der Gestaltung von Lehr-Lernarrangements aufzuzeigen.

2 Design der Evaluationsstudie

Ziel unserer responsiven Evaluationsstudie (vgl. Stake 2003) zur Begleitung der Einführung der neuen Ausbildungen war es, die neuralgischen Punkte der Implementierung einer professionorientierten Lehrer*innenbildung der Berufsbildung herauszuarbeiten und basierend auf diesen Erkenntnissen die Studienprogramme weiterzuentwickeln. Da es sich um eine offen angelegte, explorative Studie handelte, wurde ein vorwiegend qualitativer Zugang gewählt (vgl. Lamnek 1989). Die Evaluationsstudie begleitete den gesamten Studienverlauf der ersten Studierendenkohorte, wobei Fragestellungen und Ergebnisse im Sinne einer Praxisforschung (vgl. Unger 2014, 22ff.) in Workshops mit den Verantwortlichen der Studiengänge sowie Studierenden und Lehrenden regelmäßig diskutiert und interpretiert wurden.

Für die Fragestellung des vorliegenden Beitrags konzentrieren wir uns auf die qualitativen Ergebnisse (vgl. zum Gesamtdesign der Studie Welte et al. 2021, 3ff.). Im Mittelpunkt stehen die Perspektiven der Studierenden und Lehrenden der beiden Ausbildungsgänge im Hinblick auf Reflexionsanlässe. Für die Datenerhebung mit Bezug auf die in diesem Beitrag relevanten Gruppen kamen dabei folgende Methoden zum Einsatz (vgl. Tab. 1).

¹ Die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse zum berufsbegleitend angebotenen Studium DA/TG finden sich in Welte et al. (2022).

Tabelle 1: Forschungsdesign

Zeitraum	Erhebungsinstrument
Studienjahr 2016/17	Fragebogenvollerhebung bei allen Erstsemestrigen (A1_1/FB = 13) ² Dokumentenanalyse der Curricula sowie der relevanten Studienhandbücher qualitative Interviews mit Hochschullehrer*innen der PH (A1_2/IP= 14)
Studienjahr 2017/18	zwei Fokusgruppen mit Studierenden der zwei Fachbereiche des zweiten Studienjahres (A2_1/FG = 11) qualitative Interviews mit Hochschullehrer*innen der PH (A2_2/IP = 10)
Studienjahr 2018/19	zwei Fokusgruppen mit Studierenden der zwei Fachbereiche des dritten Studienjahres (A3_1/FG = 11) problemorientierte Interviews sowie Gruppeninterviews mit Hochschullehrer*innen (A3_2/IP = 12) qualitative Interviews mit Schuldirektor*innen und Vertreter*innen der Bildungsdirektion (A3_3/IP = 16)
Studienjahr 2019/20	qualitative Interviews mit Absolvent*innen der zwei Fachbereiche (A4_1/IP = 6) qualitative Interviews mit Hochschullehrer*innen (A4_2/IP = 10) qualitative Interviews mit schulischen Betreuungslehrer*innen (A4_3/IP = 10)

Die Auswertung der qualitativ erhobenen Daten erfolgte inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2008). Dabei wurden die Analysekategorien interpretativ weiterentwickelt und durch alltagsweltliche Einschätzungen der Befragten kontextspezifisch ausdifferenziert. Relevant für diesen Beitrag ist die Analyse entlang der durch das Studium curricular gestalteten Lernräume, d. s. das digitale Entwicklungsportfolio, Lehrübungen sowie Praktika (vgl. Kap. 4.2).

3 Die Ausbildung von Lehrer*innen der Berufsbildung in Österreich

Die Ausbildung von Lehrer*innen der Berufsbildung ist in Österreich zweigeteilt, was dazu führt, dass sie an unterschiedlichen Bildungsinstitutionen, mit unterschiedlichen Strukturen und Lehrberechtigungen organisiert ist.

Für die kaufmännischen Fächer an BMS/BHS ist das universitäre Studium Wirtschaftspädagogik, das den sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Studien zugeordnet ist, relevant (vgl.

² Diese Kurzbezeichnung gibt an, um welches Studienjahr (A1 bis A4), welche Befragungsgruppe im jeweiligen Studienjahr (_1 bis _3) sowie um welches Erhebungsinstrument (FB, FG, IP) es sich handelt. Am Ende steht die Anzahl der jeweils befragten Teilnehmer*innen.

Aff et al. 2008, 13; Slepcevic/Stock 2009, 6). Wirtschaftspädagogik ist in Österreich nicht mit einem anderen Unterrichtsfach kombinationspflichtig, einphasig organisiert und inkludiert eine einsemestrige schulische Praxisphase (vgl. Slepcevic/Stock 2009, 2ff.; Ostendorf/Welte 2012; Ostendorf et al. 2018). Mit dem abgeschlossenen Studium der Wirtschaftspädagogik und einer mindestens zweijährigen wirtschaftlichen Berufstätigkeit auf akademischem Niveau ist die volle Lehrbefähigung für das Unterrichten von wirtschaftlichen Fächern an berufsbildenden mittleren und höheren Vollzeitschulen verbunden.

Für die Ausbildung von Lehrer*innen für alle anderen berufsbildenden Unterrichtsgegenstände an allen Schultypen sind die PH verantwortlich. Die zentrale Verantwortung für die Ausbildungen liegt bei den PH in Innsbruck, Linz, Graz und Wien, die als Zentrumshochschulen für die Berufsbildung die Studienprogramme gemeinsam mit den Partnerhochschulen in den Bundesländern durchführen.

Die berufsbegleitend organisierten Studien stehen ausschließlich bereits im Dienst stehenden Lehrer*innen offen, die außerdem eine mehrjährige Wirtschaftspraxis und eine für die Unterrichtsgegenstände und das damit verbundene Berufsfeld einschlägige Berufsausbildung als Zulassungsvoraussetzung nachweisen müssen. Für die Zulassung zu den Vollzeitstudien ist der Nachweis einer einschlägigen Universitätsreife und eine – im Umfang geringere – Wirtschaftspraxis erforderlich. Die für die spätere Anstellung erforderliche Wirtschaftspraxis wird während des Studiums absolviert und ist curricular integriert.

Zentrale Ausbildungsbereiche in allen Studien sind 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. Curriculum Bachelorstudium Ernährung PHT). Die Gestaltung dieser Studiengänge beinhaltet, dass die Fachwissenschaften nicht in einem einzigen Fach, sondern in den jeweiligen Berufsfeldern verankert sind, was sich konsequenterweise auch in der Fachdidaktik zeigt. Damit wird der Intention einer Ausbildung in Fächerbündeln entsprochen, die fachtheoretische und fachpraktische Inhalte vernetzt und dadurch den Praxisanforderungen in immer komplexer werdenden Berufen gerecht wird.

Charakteristisch für die Vollzeitstudien sind die genannten Zulassungsvoraussetzungen und die während des Studiums zu absolvierende und in den Ausbildungskontext integrierte Wirtschafts- und pädagogische Praxis. Diese Bereiche repräsentieren lernorganisatorische Handlungsräume, die Erkundung und Orientierung, Erfahrung, Reflexion und Bewährung von fachlichem und pädagogischem Handeln ermöglichen. Im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung werden beide Bereiche miteinander in Beziehung gebracht. Durch diese integrative Verankerung pädagogischer und fachlicher Praxis wird ein Kompetenzerwerb in der Verschränkung aller Studienfachbereiche und damit eine sinnstiftende Synthetisierung von Theorie und Praxis möglich (vgl. Curriculum Bachelorstudium Ernährung PHT).

4 Reflexion und Reflexionsanlässe

4.1 Konnektivität und 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, 12f.). Das Konzept der Konnektivität fügt sich hier gut ein, da es sich mit arbeitsplatznahe Lernen und der Integration von Praxisphasen in verschiedenen Formen der Berufsbildung beschäftigt (vgl. Tynjälä 2010; Griffiths/Guile 2003, 59; Sappa/Aprea 2014), um professionelle Kompetenz zu entwickeln. Konnektivität kann auf unterschiedlichen Ebenen des Handelns als Verbindung zwischen verschiedenen Lernsituationen und -orten als auch Wissensformen betrachtet werden (vgl. u. a. Ostendorf et al. 2018, 29). Dieser Perspektive liegen drei Grundannahmen zugrunde (vgl. Tynjälä 2010, 12):

- die Entwicklung beruflicher Expertise erfordert eine Integration unterschiedlicher Formen des Wissens;
- im Mittelpunkt stehen Rekontextualisierungsprozesse, in denen Reflexion als verbindende Instanz von Wissen und Können ein zentrales Element darstellt (vgl. Tynjälä/Heikkinen 2011, 16);
- Konnektivität führt zu Transformationen – interpretiert als neue Ebene des Handelns – sowohl bei den Lernenden als auch auf organisatorisch-systemischer Ebene.

Von zentraler Bedeutung sind die Beziehungen zwischen unterschiedlichen Akteur*innen, institutionellen Kontexten und Wissensbeständen, was eine aktive (partnerschaftliche) Teilnahme der Lernenden an den jeweiligen ‚communities of practice‘ (vgl. Lave/Wenger 1991, 49) erfordert.

Ausbildungskonzeptionen, in denen Praxisphasen implementiert sind, ermöglichen eine Vergegenständlichung von Handlungen auf kognitiver und/oder realer Ebene, indem der Weg von der Handlung zum Wissen und vom Wissen zur Handlung (regelmäßig) bewusst durchlaufen wird. Die Lehrer*innenbildung geht dabei davon aus, dass Können von Lehrpersonen durch Erfahrungen geformt wird, (aufgebautes) Wissen durch das Wechselspiel von Erfahrung und Reflexion weiterentwickelt wird und Reflexion an Praxiserfahrungen ansetzt, um wirksam zu sein (vgl. Neuweg 2022, 209). Dabei ist eine gezielt angeleitete, ausbildungsorientierte Bearbeitung der Praxis notwendig, um Wissensaufbau bzw. -weiterentwicklung zu ermöglichen (vgl. Schön 1983, 278ff.; Altrichter 2000, 209ff.; Gruber 2021, 112f.).

Von zentraler Bedeutung für diesen Ansatz ist also ein Reflexionsbegriff, der vielschichtig ist und von Probehandlungen über Nachdenken, Analysieren oder Überlegen bis hin zu besonderen Formen des Denkens reicht (vgl. Neuweg 2022, 208f.). Wir verstehen Reflexion „... als jede Distanznahme von Praxis, vor allem jedes denkende Heraustreten aus dem Handlungsstrom, in der Absicht, die Ergebnisse dieser reflexiven Prozesse später (wieder) handlungspraktisch nutzbar zu machen“ (Neuweg 2022, 209). 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, 367ff.).

Ausbildungskonzeptionen sollen Handlungssituationen und -möglichkeiten im Sinne eines Wechselspiels aus Reflexion und Systematisierung mit entwicklungsförderlicher Sequenzierung und adäquaten Entwicklungsaufgaben bereitstellen (vgl. Naeve/Tramm 2013, 290; Tynjälä/Heikkinen 2011, 16), 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, 34ff.). Reflexion über die Handlungen 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, 369).

4.2 Lernorganisatorische Handlungsräume für Reflexionsanlässe in der Ausbildung

Im Curriculum der Vollzeitstudien E und IK/AD wird durch die Normierung spezifischer Reflexionsanlässe versucht, auf lernorganisatorischer Ebene die Besonderheit der Theorie-Praxis-Parallelität fruchtbar zu machen (vgl. Vötsch 2021). Intendiert ist eine zunehmende Einsicht in das professionsrelevante Potenzial einer distanzierten, auf Explikation und Verstehen ausgerichteten Auseinandersetzung mit Handlungs- und Routinewissen. Im Mittelpunkt unserer Betrachtung von Reflexionsanlässen der zwei Studiengänge E und IK/AD stehen dabei exemplarisch das digitale Entwicklungsportfolio, die Lehrübungen sowie verschiedene Arten von Praktika (vgl. Curriculum Bachelorstudium Ernährung PHT).

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 Themenstellungen, 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 werden.

Lehrübungen: Lehrübungen ermöglichen sowohl eine Berufserkundung der pädagogischen Praxis durch Hospitationen, die in den Lehrveranstaltungen bearbeitet und reflektiert werden, wie auch eine Berufserprobung. Schulklassen werden zunächst im Unterricht beobachtet, bevor die Studierenden in diesen Klassen einzelne Stunden selbst unterrichten. Dieser Unterricht wird begleitet durch die Hochschullehrenden und die Praxislehrperson vorbereitet, durchgeführt und

anschließend gemeinsam – auch mit den Studienkolleg*innen, die die Stunde beobachten – reflektiert (vgl. Curriculum Bachelorstudium Ernährung PHT).

Praktika: Die Praktika im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien ermöglichen zunächst im zweiten Semester eine Berufserkundung über mehrere Wochen, in denen die Studierenden eine Praxislehrperson an der Schule nicht nur im Unterricht, sondern auch bei den außerunterrichtlichen Tätigkeiten begleiten und beobachten (Initialpraktikum). Eine umfassende und eigenständige Unterrichtsführung über einen Zeitraum von vier Wochen findet im Blockpraktikum im siebten Semester statt (vgl. Curriculum Bachelorstudium Ernährung PHT). Beide Praktika werden von den verantwortlichen Hochschullehrenden in enger Kooperation mit den Praxislehrpersonen begleitet.

Neben den beiden Schulpraktika normiert das Curriculum auch eine Wirtschaftspraxis (mind. 30 Wochen Vollbeschäftigung), deren Ziel die Erlangung von Wirtschafts- und Berufserfahrung als Grundlage für die kompetente Vermittlung berufsfachlicher Inhalte ist (vgl. Curriculum Bachelorstudium Ernährung PHT). Die Wirtschaftspraxis kann in mehreren Etappen und unterschiedlichen Unternehmen, die allerdings einen Fachbezug zum Studium haben und die Tätigkeiten auf einem entsprechenden Niveau bieten müssen, absolviert werden. Die gewonnenen Erfahrungen werden vorwiegend im Rahmen von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen reflektiert.

5 Ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Evaluationsergebnisse aus Sicht der unterschiedlichen Akteur*innen – Studierende und Lehrende der Vollzeitstudien E und IK/AD – hinsichtlich der Frage diskutiert, inwiefern die im vorherigen Kapitel vorgestellten lernorganisatorischen Handlungsräume die Professionalisierung angehender Lehrkräfte vorantreiben. Dabei werden Möglichkeiten der Konnektivität sowie entsprechende Reflexionspotenziale als zentrale Momente einer akademischen Lehrer*innenbildung fokussiert.

Insgesamt zeigt sich, dass die systematischen, curricular verankerten Theorie-Praxis-Verknüpfungen von den meisten Studierenden im Verlauf des Studiums positiv wahrgenommen werden. Besonders in der retrospektiven Betrachtung werden die Qualität der jeweiligen (Praxis-)Angebote sowie deren (didaktische) Einbettung in die Ausbildung häufig hervorgehoben.

5.1 Reflexionsanlass digitales Entwicklungsportfolio

Das Entwicklungsportfolio ist Methode und Instrument zugleich, weshalb sein Einsatz und seine Bedeutung in einem breiten Referenz-Spektrum zwischen formalem Ablageort, pädagogischem Entwicklungsbericht und persönlichem Portrait zu verorten sind. Im Folgenden gehen wir auf drei Dimensionen ein, die sich während der Analyse überlappend herauskristallisiert haben. Einerseits geht es um die häufig konstatierte Kluft zwischen pädagogischer Idee und realer Umsetzung. Zum anderen werden wiederkehrende Probleme im Verhältnis von Freiheit und Struktur aufgezeigt. Schließlich geht es auch um Spannungsfelder, die sich zwischen privatem Gebrauch und öffentlicher Sichtbarkeit auf tun.

In Abgrenzung zu einem Kurs- oder Produktportfolio (vgl. Bräuer 2014) soll das Entwicklungsportfolio über den gesamten Verlauf des achtsemestrigen Bachelorstudiums die Entwicklung einer professionellen Lehrer*innenpersönlichkeit entlang der im Curriculum verankerten EPIK-Domänen (d.s. Professionsbewusstsein, Reflexions- und Diskursfähigkeit, Differenzfähigkeit, Kollegialität und Personal Mastery) sichtbar machen (vgl. Schratz et al. 2008). Dabei erkennen die Studierenden mit zunehmendem Studienverlauf durchaus den Mehrwert der Portfolioarbeit, sprechen aber gleichzeitig in jedem Evaluationsjahr wiederkehrende Kritikpunkte an, die von den Lehrenden teilweise bestätigt werden. Ein zentraler Punkt betrifft die Kommunikation. Damit das Portfolio über die Jahrgänge und Ausbildungsbereiche hinweg konsistent implementiert werden kann, bedarf es aus Sicht der Studierenden und Lehrenden einer transparenten und konsequenten Kommunikation, zudem mehr Klarheit in der Aufgabenstellung und Struktur des Portfolios:

„Es hat sich niemand ausgekannt, was man da rauf stellen muss“ (A4_1/IP11).

Manche Studierende hinterfragen grundsätzlich die Idee, wonach sich eine persönliche Entwicklung „an irgendwelchen Unterlagen“ (A2_1/FG02) ablesen ließe.

„Ich empfinde es als störend, weil ich finde, ich entwickle mich nicht durch das Portfolio weiter, indem ich etwas ablege, sondern eh durch den Arbeitsprozess, was ich mache. Das muss ich dazu nicht nochmal extra ablegen.“ (A2_1/FG02)

Aus dieser Sicht wird das Portfolio zu einem weiteren Ablageort ohne inhaltlichen Mehrwert. Umgekehrt nehmen fast alle Studierenden den Abschluss der Portfolioarbeit durch die Lehrveranstaltung „Persönlichkeitsentwicklung und Biographiearbeit“ als bereichernd wahr, wengleich nur selten die Verbindung zum Entwicklungsportfolio hergestellt wird.

„Ich habe das sehr interessant gefunden, weil man sich da einfach mal mit sich selber auseinandersetzen muss: Wie sind meine Bildungsprozesse? Wie war das bei mir in der Schule? Gibt’s da prägende Momente? Oder oft, das unterschätzt man oft: Aussagen – da sagt der Lehrer einen Satz, das prägt dich ein Leben lang.“ (A4_1/IP6)

Die mehrheitlich kritischen Befunde zum Verhältnis von Idee und Realisierung des Portfolios werden aus Sicht der Lehrenden oftmals bestätigt, wengleich es durchaus differenzierte Einschätzungen gibt. Einerseits unterstützen die meisten die Portfolio-Konzeption und betrachten das Instrument grundsätzlich als sinnvoll und hilfreich, andererseits werden seine Gestaltung und Organisation sowie die daraus hervorgehenden Lerneffekte kritisch beurteilt. Viele Argumente der Lehrenden beziehen sich auf den hohen Arbeitsaufwand für alle Beteiligten, etwa wenn von Seiten der Studierenden die Verschriftlichung eines Arbeitsauftrags nur als Pflichtübung verstanden wird oder wenn, umgekehrt, für die Lehrenden das kontinuierliche Feedback sehr viel Zeit in Anspruch nimmt. Gleichzeitig wird gerade auch von manchen Lehrpersonen selbstkritisch mehr Commitment in Bezug auf die pädagogische Konzeption und die methodisch-didaktische Umsetzung eingefordert. Diesbezüglich sollten auch verbindliche Strukturen gestärkt werden, etwa die Aufteilung von Verantwortlichkeiten zwischen Lehrenden und Modulverantwortlichen.

Wenn ein Ziel des Portfolios die Entwicklung eines reflektierten und selbständigen Standpunkts in Bezug auf die eigene Profession sein sollte, dann sind manche Lehrende skeptisch, ob am Ende nicht oft einfache „Standardsätze“ (A3_2/IP3) reproduziert werden. Ein Beispiel sind schriftliche Aussagen von Studierenden, die zugutehalten, dass sie durch die Portfolioarbeit „in ihrer Individualität gefördert werden“ (A3_2/IP3). Damit allerdings sind lediglich Behauptungen aufgestellt, die noch nichts über konkrete Formen und Qualitäten von Individualisierung aussagen. Um diesen „Verallgemeinerungs- bzw. Normalisierungsbestrebungen“ (Kunze 2017, 223) entgegen zu wirken, stellt sich die Frage, wie die beratende und feedbackgebende Rolle der Lehrperson im Spannungsfeld von individueller Freiheit und strukturierender Vorgabe zu definieren ist. Manche Studierende wünschen sich gerade am Beginn der Portfolioarbeit mehr Anleitung in Form von Handreichungen und exemplarischen Beispielen.

„Das war schon brutal, weil man ja gar nicht so richtig gewusst hat, wie man eine textgebundene Reflexion überhaupt schreibt. Da hat es geheißen: macht`s mal und los.“ (A3_1/FG1)

Auch manche Verbesserungsvorschläge der Lehrenden beziehen sich auf klarere Vorgaben und mehr curriculare Gewichtung. So sollten während der Lehrveranstaltungen mehr offene Schreibräume und -zeiten zur Verfügung gestellt werden, ebenso wie Best-Practice-Beispiele. Zudem könnte das Methodenspektrum limitiert werden (z. B. Verwendung von einem und nicht verschiedenen E-Tools), nicht zuletzt deshalb, weil die mediendidaktische Umsetzung mancher Aufträge bislang eher kritisch gesehen wird. Solche Wünsche nach verbindlichen Vorgaben (bis hin zu konkreten Aufgabenstellungen) und klaren Strukturen verdeutlichen, dass auch unter Lehrenden das Spannungsfeld zwischen Struktur und Freiheit mitunter kontrovers diskutiert wird.

Ein weiterer Aspekt dieses Reflexionsanlasses betrifft das Spannungsfeld Privat vs. Öffentlich. Ein für alle Lehrenden offener Zugang zum digitalen Entwicklungsportfolio wird von diesen kritisch betrachtet. Manche betonen die Bedeutung eines privaten Bereichs, der nur für die Studierenden bestimmt ist. Gleichzeitig könnten neben dem Portfolio auch andere Formen der Studienbegleitung zur professionellen Persönlichkeitsentwicklung angedacht werden (z. B. Supervision), die das öffentlich-private Spannungsfeld weniger bedienen.

5.2 Reflexionsanlass Lehrübungen

Die Lehrübungen, die von manchen Studierenden auch „Lehrauftritte“ genannt werden, gelten grundsätzlich als Kern der Theorie-Praxis-Verzahnung, da sie die explizite Verknüpfung unterschiedlicher Lern-, Erfahrungs- und Reflexionsräume herstellen. Folglich erfreuen sie sich generell einer hohen Wertschätzung und sind gerade aus Sicht vieler Studierender ein Highlight, dessen Frequenz und Intensität im Verlauf des Studiums sogar noch gesteigert werden könnte, „weil einer [gemeint ist: eine Lehrübung] pro Semester ist auch nicht so das Wahre“ (A4_1/IP11). In den Lehrübungen lernen die Studierenden das Unterrichten vor einer Klasse kennen und erleben, ob ihnen die Profession als Lehrperson grundsätzlich liegt.

„Die Lehrauftritte sind die Momente, wo man merkt, ob jemand das wirklich machen will. Und das ist, glaube ich, sehr viel wert als Lehramtsstudent. Weil sonst kommt man relativ spät drauf, dass einem das nicht taugt.“ (A4_1/IP7)

In der folgenden Analyse heben wir drei inhaltliche Dimensionen hervor: das Verhältnis von Aufwand und Nutzen, das Spannungsfeld zwischen Autonomie und Überbetreuung sowie den Gegensatz von Kontinuität und Momentaufnahme.

Die Lehrübungen sind für die Studierenden ein erster Moment, um ihr pädagogisches Können in der Praxis zu erproben. Gleichzeitig stellen sie einen hohen Aufwand in der Vorbereitung dar. Der Nutzen ist für die Studierenden umso höher, je mehr sie Inhalte unterrichten können, die im Studium fachwissenschaftlich bzw. fachdidaktisch bearbeitet wurden. Die oftmals sehr detaillierte Vorbereitung und Verschriftlichung der Lehrübungen wird mitunter kritisch betrachtet, da „man die Klasse ja eigentlich nicht kennt“ (A3_1/FG3). Sehr geschätzt werden hingegen die kollegialen Besprechungen nach den Lehrübungen, die manchmal „mehr bringen“ (A3_1/FG3) als eine schriftliche Reflexion.

„... das Gespräch nach den Lehrauftritten, wo man selber sagen kann, wie es einem geht, und man Rückmeldung von den Anderen kriegt – ich finde, da ist schon ganz viel drin in der Reflexion, was mir teilweise viel mehr bringt, als wenn ich mich zuhause mit einem gezielten Thema auseinandersetze.“ (A3_1/FG3)

Die Betreuung durch Hochschullehrende und Praxislehrpersonen sowie deren Feedback werden insbesondere für die ersten Lehrübungen als hilfreich und wertschätzend wahrgenommen. Gleichzeitig fordern einige IK/AD-Studierende eine intensivere Begleitung in der Stundenvorbereitung durch die Hochschullehrenden.

„Gerade am Anfang bin ich mir da ein bisschen hilflos vorgekommen. Man muss die Stunde alleine vorbereiten und dann schaut niemand darüber: Ist das gut oder nicht gut? Kann man da was ändern? Zuerst macht man das Stundenbild, dann hält man sie, dann redet man erst danach darüber ... – Und das hätte mir total geholfen, wenn ich das vorher gewusst hätte ... Auf der anderen Seite lernt man vielleicht mehr, wenn man es zuerst hält und dann darüber redet.“ (A4_1/IP10)

Kritisch betrachtet werden aus Sicht der Studierenden das hohe Ausmaß an Unterrichtsentwürfen, enge Kontrollmechanismen und Feedbackschleifen ab dem dritten Ausbildungsjahr sowie generell die Benotung der Lehrübungen, die als kontraproduktiv zum Ansatz einer Übungs- und Fehlerkultur gesehen wird. Mit fortdauerndem Studium fordern Studierende mehr Autonomie ein. Konkret wünschen sie sich von den Lehrenden mehr Ver- und Zutrauen in ihre bisherige professionelle Entwicklung sowie mehr Eigenständigkeit im Ausprobieren bestimmter pädagogischer Ideen und Methoden.

„Dann, nach dem ganzen Lauf, ist das eigentlich, wenn wir Verbesserungsvorschläge etc. kriegen, nicht mehr unsere Stunde. Weil eben die Betreuungslehrerin sagt: Das würde ich so machen, das würde ich so machen ... aber wir sind da zum Lernen. Wenn wir diese Methode ausprobieren wollen, dann müssen wir selber auf die Schnauze fallen, wenn es nicht funktioniert.“ (A3_1/FG3)

In diesem Zitat ist ein Aspekt angesprochen, der auch von manchen Lehrenden selbstkritisch wahrgenommen wird: die Gefahr, dass eigenständige Erfahrungen und Selbstverantwortung durch ein Zuviel an Betreuung und Begleitung erschwert werden. Ansonsten wird aus Sicht der Lehrenden besonders der Gegensatz zwischen Momentaufnahme und Kontinuität problematisiert. Einzelne Lehrübungen bleiben in Vergleich zu den Praktika isolierte Momentaufnahmen, es fehlen die Kontinuität des Unterrichtens sowie die Möglichkeit, auf Gruppen- und Entwicklungsdynamiken innerhalb einer Klasse einzugehen.

„Sie sollen jetzt einen Auftritt oder eine Stunde vorbereiten: dann kommt [es] immer wieder vor, dass sie das in einer Klasse machen, wo sie nie hospitiert haben ... Die kommen rein in eine Klasse, wo sie vorher noch nie drinnen waren, und bekommen nur das mit, was die Betreuungslehrperson ihnen mitteilt, wie die Betreuungslehrperson die Klasse gerade einschätzt.“ (A3_2/IP3)

Der fehlenden Kontinuität könnte man etwas gegensteuern, wenn mehrere Lehrübungen über einen längeren Zeitraum in derselben Klasse stattfinden. Dann hätten die Studierenden die Möglichkeit, in ihrer Unterrichtsplanung und -durchführung auf klassenspezifische Herausforderungen und individuelle Entwicklungsprozesse einzugehen. Aber nicht nur in Bezug auf die Schüler*innen, sondern auch in Bezug auf die Studierenden lassen die isolierten Lehrübungen wenig übergreifende Lernentwicklungen zu. Im Vergleich zu den längeren Praktikumsblöcken können Studierende seltener eigenständige Erfahrungen machen oder Verantwortung übernehmen – Aspekte, die bereits weiter oben von den Studierenden moniert wurden. Manche Lehrende wünschen sich daher anstatt der einzelnen Lehrübungen einen weiteren Praktikumsblock oder andere Möglichkeiten der Praxiserfahrung.

„[G]erade in diesem vierten Semester wäre es ja toll, wenn die Studierenden es anwenden können und das vielleicht ein bisschen selbstverantwortlich probieren. Und man sagt, sie müssen eine bestimmte Anzahl von Stunden eben irgendwo hin gehen und vielleicht mal so ein Feedbackgespräch führen mit Schülerinnen und Schülern. Und dass man da halt vielleicht das ein bisschen anders denkt, also nicht immer die klassischen Lehrübungen die wir immer gehabt haben.“ (A3_2/IP6)

Die Lehrübungen bringen schließlich auch das Thema einer funktionierenden Lernortkooperation auf, einerseits auf organisationaler Ebene zwischen PHT und Praxisschule, andererseits auf personaler Ebene zwischen Betreuungslehrpersonen und Hochschullehrenden. Mehrere Studierende berichten von positiven Rückmeldungen, etwa wenn sie von der Schule als „Lehrer*innen von morgen“ (A3_1/FG3) empfangen werden oder die Betreuungslehrpersonen auf Augenhöhe mit ihnen kommunizieren und man voneinander lernen kann. Gleichwohl haben manche Studierende den Eindruck, dass sie als Belastung für die Schule und für die Betreuungslehrenden wahrgenommen werden.

5.3 Reflexionsanlass Praktika

Mehr noch als bei den Lehrübungen zeigt sich bei den Schulpraktika eine hohe Wertschätzung von allen Seiten. Während beide Schulpraktika (Initial- und Blockpraktikum) als zentrale Ausbildungselemente betrachtet werden, stellen die Berufspraktika (Wirtschaftspraxis) eine sinnvolle Ergänzung dar und stärken die Polyvalenz der Studiengänge. Wir beginnen in unserer

Analyse mit der pädagogischen Praxis und schließen die Integration der beruflichen Wirtschaftspraxis an.

Im Initialpraktikum könnte aus Sicht der Studierenden die Unterrichtspraxis noch weiter ausgebaut werden. Demnach wäre es wichtig, dass zumindest ein bis zwei Unterrichtsstunden unterrichtet werden. Einzelne Studierende schlagen vor, jedes Studienjahr mehrere Lehrübungen in derselben Schule zu absolvieren. Im Vordergrund könnte dabei die Praxis-Kontinuität, das bessere Kennenlernen von Schule und Klasse u. ä. stehen. Vernachlässigt wird dabei aber die Erfahrung unterschiedlicher Schulkulturen und Unterrichtsstile, wie es als ein wesentliches Ziel des Initialpraktikums vorgesehen ist.

Rückblickend sprechen sich einige Studierende für ein früher einsetzendes Initialpraktikum aus, da man hier bereits die Eignung und Neigung zum Lehrberuf erkennen kann (oder eben nicht). Das Blockpraktikum wiederum könnte für manche durchaus länger sein, um noch mehr Anteil am Schulleben zu erfahren und stärker in die vielfältigen Rollen als Lehrperson hineinzuwachsen. Auch von den Lehrenden werden beide Praktika durchwegs positiv wahrgenommen. Viel mehr als die einzelnen Lehrübungen bieten sie Gelegenheit, in der Schule zu „schnuppern“ (A4_2/IP7), und sind zudem bei den Studierenden sehr beliebt.

Ambivalenzen zeigen sich in unterschiedlichen Rollenanforderungen der Studierenden. Hin- und hergerissen zwischen ihren Rollen als Lernende und Lehrende (zudem als Praktikant*innen) nehmen die Studierenden manche Anforderungen während des Blockpraktikums kritisch wahr. Während sie sich mit viel Engagement auf das Unterrichten konzentrieren möchten, zeigen sie wenig Verständnis für manche Studienleistung (etwa, wenn sie zusätzlich zu einem deskriptiven Wochenbericht noch eine reflexive Analyse der Unterrichtstätigkeit verfassen müssen). Folglich beurteilen einige Studierende sowohl die Benotung als auch die relativ späten, manchmal eher kurzen und oberflächlichen Rückmeldungen zum Praktikumsbericht als wenig hilfreich oder gar kontraproduktiv.

Positiv wahrgenommen wird der kollegiale Austausch im Rahmen des begleitenden Seminars. Dieses stellt die Verbindung zu den beiden Lern- und Ausbildungsorten Schule und PH dar und eröffnet den Studierenden die Möglichkeit zum Austausch über positive und negative Lernerfahrungen im Praktikum. Ein entsprechend offener und selbstreflexiver Diskurs über Erfahrungen und Probleme wäre für viele noch ausbaufähig, insofern er mehr zur Entwicklung der eigenen Berufspraxis beitragen könnte als so manche schriftliche Reflexion.

„[D]a hätte mir was Persönlicheres mehr gebracht, das auch nicht benotet wird. Wenn ich mehr meine Eindrücke geschildert hätte, wie ist es mir gegangen in der Stunde, als eben eine theoriegeleitete Reflektion über ein Thema, eben Sprache im Unterricht – das war für mich nicht wirklich aufschlussreich.“ (A4_1/IP10)

Stärker als bei den Lehrübungen wird von den Studierenden die Qualität und Professionalität der Betreuungslehrenden hervorgehoben. Diese begleiten die Studierenden im Blockpraktikum als Mentor*innen und geben wertvolles Feedback. Manche Studierende schätzen auch die bereichernden Erfahrungen, wenn sie bei mehreren Lehrpersonen hospitieren und somit vielfältige Eindrücke vom Praktikumsort Schule mitnehmen konnten.

„[B]eim Hospitieren habe ich fünf verschiedene Lehrerpersönlichkeiten kennenlernen können. Fünf verschiedene Feedbacks und einfach fünf ist mehr als eines. Ich glaube, eine Betreuungsperson wäre mir im Nachhinein fast zu fad gewesen. Ich mag das einfach, wenn man ein bisschen Abwechslung sieht und neue Unterrichtsmethoden.“ (A4_1/IP9)

Die Absolvierung einer beruflichen Praxis wird von allen Studierenden als sinnvoll eingestuft, denn durch eigene Praxiserfahrungen in der Wirtschaft kann im Unterricht der Bezug zu realen Problemstellungen wesentlich leichter und authentischer hergestellt werden. Differenziert beurteilt werden hingegen das Ausmaß der Wirtschaftspraxis, das Auswahlverfahren der Praktikumsbetriebe sowie die Einbettung der beruflichen Praxis in das Studium. Manche Studierende könnten sich zudem eine stärkere Blockung vorstellen.

„Man hätte da einmal ein Semester lang, wo man sich wirklich nur damit beschäftigt und wo man in der Gastro arbeiten kann. Ich glaube, ja, vom Aufwand her wäre das leicht möglich gewesen.“ (A4_1/IP8)

Ebenfalls unterschiedlich wahrgenommen wird die Integration der beruflichen Praxiserfahrungen in die fachwissenschaftlichen und/oder fachdidaktischen Lehrveranstaltungen. Häufig werden die Betriebspraktika aus Sicht der Studierenden als eine von der Ausbildung getrennte Welt betrachtet, da für die Anrechnung nur ein Praktikumsbericht abzugeben ist, die beruflichen Erfahrungen aber nicht weiter durch eine theoretische Perspektive in der Ausbildung rekontextualisiert werden. Andere Studierende hingegen erleben die Berufspraktika durchaus als gut in die Ausbildung integriert.

6 Diskussion: Potenziale und Herausforderung von Reflexionsanlässen

Damit die Entwicklung von pädagogischer Professionalität im Rahmen einer fruchtbaren Konnektivität unterschiedlicher Lernorte und Wissensformen gelingen kann, möchten wir ausgehend von den dargestellten Ergebnissen auf ausgewählte Chancen und Möglichkeiten von Reflexionsanlässen in der Ausbildung eingehen.

Die pädagogisch-praktischen Studien offerieren den Studierenden in Form von Lehrübungen und Schulpraktika einerseits Planungshandeln bei fachdidaktischen und methodischen Vorbereitungen und andererseits Interaktionshandeln, das unter Druck der jeweiligen Situation in der Klasse stattfindet (vgl. Wahl 2002, 233). Um sich der handlungsleitenden subjektiven Theorien bewusst zu werden und diese in Auseinandersetzung mit theoretischen Bezügen weiterzuentwickeln, sind unterschiedliche Formen der (Selbst-)Reflexion hilfreich, die methodisch angeleitet und theoriegeleitet begleitet werden. Neuweg (2022, 231f.) betont drei Bedingungen, damit Praxiserfahrungen im Sinne einer Professionalisierung lernwirksam werden:

- (1) Es bedarf eines *Veränderungswunsches* bei den Lernenden: Da Praxiserfahrungen in den Systemen Schule und/oder Wirtschaft Herausforderungen darstellen und Krisen auslösen können, ist der Veränderungswunsch in diesen Lernräumen und ihren Spannungsfeldern potenziell enthalten. Im vorliegenden Fall artikuliert sich der Veränderungswunsch am offensichtlichsten im Wunsch der Studierenden, im Rahmen der Lehrübungen und vor

allem der Praktika in ihre neue Rolle als Lehrperson einzutauchen und wertvolle Praxiserfahrungen zu sammeln. Kategorien wie Gestaltungswille, Verantwortungsübernahme und Eigenständigkeit kommen zum Tragen, die entlang eines Professionalisierungsdiskurses und über unterschiedliche Reflexionsebenen vor- und nachbereitet werden (Stundenbilder, Hospitationen, Feedbackgespräche, schriftliche Reflexionen etc.). Der Wert der Praxiserfahrungen wird durch die Ausbildung systematisch erleb- und erkennbar gemacht. Idealerweise könnte sich der Veränderungswunsch als fortlaufender Prozess in einem Instrument wie dem Entwicklungsportfolio dokumentieren, allerdings zeigen unsere Ergebnisse, dass dieses aus unterschiedlichen Gründen nicht durchgehend angenommen und im intendierten Sinne ausgeführt wurde. Umso mehr sollte es Ziel einer konnektivitätsorientierten Ausbildungskonzeption sein, den Veränderungswunsch der Lernenden zu aktivieren und gleichsam zu kanalisieren, ihm also beides zu geben: Freiheit und Struktur.

- (2) Der Lernprozess muss bei *konkreten Erfahrungen* ansetzen. Im vorliegenden Fall sind als erstes die Lehrübungen zu nennen, die Erfahrungen im konkreten Handlungskontext ermöglichen, ohne die Auszubildenden diesem vollends auszuliefern. Eher lassen die Lehrübungen ein offenes und zugleich begrenztes Tun und Ausprobieren zu, ähnlich wie in einer „geschützten Werkstatt“ (A4_3/IP6). Damit diese Erfahrungen auch einem Lernprozess zugeführt werden und nicht bloß Erfahrung bleiben, braucht es kontinuierliche, theoriegeleitete Reflexion, also ein systematisches Vor-, Mit- und Nachdenken anhand theoretischer Perspektiven. Die Bedingungen dafür können methodisch-didaktisch vielfältig gestaltet und unterstützt werden (wie z. B. durch Cognitive Apprenticeship, Scaffolding, Szene-Stopp-Reaktionen, u. ä.). Aber auch besondere Formen der Rückmeldung, wie Feedback durch Tandempersonen (Intervision) und/oder Betreuungslehrende sowie Hochschullehrende (Supervision) sind mögliche Beispiele (vgl. u. a. Wahl 2002; Straka/Macke 2005). Ein zentrales Spannungsverhältnis, das in unseren Ergebnissen sichtbar wird, ist jenes von Kontinuität und Momentaufnahme, wobei aus Sicht der meisten Beteiligten die längeren Praxisblöcke bevorzugt werden, gerade weil sie einen durchgängigen Handlungs-, Erfahrungs- und Lernraum bieten.
- (3) Es bedarf der *Unterstützung und Begleitung* der Lernenden, um aus den Erfahrungen zu reflektieren: Notwendig für Lernsettings ist die wissenschaftliche Anleitung und Begleitung zur Reflexion (vgl. Gruber 2021, 112ff.), ansonsten bleibt Erfahrung ohne Verstehens- und Erkenntniszusammenhang. In den untersuchten Studiengängen werden alle Reflexionsanlässe von solchen methodischen Konzepten gerahmt, die die Theorie-Praxis-Verzahnung prozessorientiert und kontinuierlich begleiten. Dabei bewegen sich viele Angebote in einem Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Überbetreuung. Während das Entwicklungsportfolio offenbar zu viel Autonomie vorausgesetzt hatte und viele Studierende mehr Anleitung gebraucht hätten, wurde die Vor- und Nachbereitung einzelner Lehrübungen oftmals entweder zu ausgiebig betreut oder allzu erschöpfend reflektiert. Die größeren Praktika-Blöcke hingegen weisen aus dieser Perspektive eine ausgewogene Balance zwischen Erfahrungsfreiraum und Unterstützungsstruktur auf und geben insbesondere Raum

für jene kollegialen und reflexiven Austausch- und Feedbackformen, die von den Studierenden besonders geschätzt werden.

Die in diesem Beitrag präsentierten Reflexionsanlässe zeigen die vielfältigen Möglichkeiten einer hochschuldidaktischen Verknüpfung von Theorie und Praxis auf. Reflexion verknüpft dabei Wissen und Können in je unterschiedlicher Form und erweist sich – mit all seinen Potenzialen und Herausforderungen – als durchgängiges Element in der kompetenzorientierten Ausbildung von berufsbildenden Lehrpersonen. Es wird in weiteren empirischen Untersuchungen zu untersuchen sein, inwiefern sich diese oder ähnliche Reflexionsanlässe und die damit verbundenen Handlungs-, Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten auch in anderen Ausbildungskontexten (z. B. in anderen Studiengängen) wiederfinden oder implementieren lassen. Beispielsweise kommt eine Längsschnittstudie aus dem Masterstudium der Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz zum Ergebnis, dass das dort untersuchte Instrument eines elektronischen Kompetenzentwicklungsportfolios einen positiven Einfluss auf die (Selbst-)Reflexion der Studierenden hat (Stock/Fernandez 2019). Eine explorative Studie zu pädagogisch-praktischen Studien im Studiengang Duale Berufsausbildung/Technik und Gewerbe an der Pädagogischen Hochschule Wien resümiert, dass die Förderung von (Selbst-)Reflexion einer der wesentlichen, positiv hervorgehobenen Aspekte der befragten Studienkohorte ist (Majcen/Fede 2019). Eine andere Studie, durchgeführt im Diplomstudium Wirtschaftspädagogik der Universität Linz, fokussiert im Rahmen eines Pilotversuchs den Reflexionsanlass Praktikum, kommt dabei aber zum differenzierten Befund, dass der wissenschaftlich-reflexive Habitus der Studierenden nicht merklich gestärkt wurde (Kulcsar/Hackl 2019). Auch wenn diese Studienergebnisse teils unterschiedlich ausfallen, zeigt sich in den meisten Fällen – wie in dem von uns hier präsentierten –, dass die beschriebenen Reflexionsanlässe einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrpersonen leisten.

Literatur

Aff, J./Mandl, D./Neuweg, G. H./Ostendorf, A./Schurer, B. (2008): Die Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Österreichs. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 3*, 1-44. Online:

http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_mandl_neuweg_ostendorf_schurer_atspezial.pdf (26.07.2022).

Altrichter, H. (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, H. G. (Hrsg.): *Wissen – Können – Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck, 201-221.

Cendon, E./Bischoff, F. (2014): Reflexives Lernen: Berufliche Praxis reflexiv betrachten. In: Cendon, E./Flacke, L. B. (Hrsg.): *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis*. Berlin, 31-42.

Curriculum Bachelorstudium Ernährung PHT: Pädagogische Hochschule Tirol. Online: <https://www.ph-online.ac.at/pht/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=650629> (26.07.2022)

Bräuer, G. (2014): *Das Portfolio als Reflexionsinstrument für Lehrende und Studierende*. Opladen und Toronto.

Griffiths, T./Guile, D. (2003): A connective model of learning: The implication for work process knowledge. In: European Education Research Journal, 2, H. 1, 56-73.

Gruber, H. (2021): Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung. In: journal für lehrerInnenbildung, 21, H. 2, 108-117.

Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: journal für lehrerInnenbildung, 1, H. 3, 7-15.

HG 2005 idgF: Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien. Online:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626> (26.07.2022).

Jahncke, H. (2018): Wie lassen sich Studierende hinsichtlich ihrer (Selbst-) Reflexionsfähigkeit typisieren? Dimensionsspezifische Typisierung der (Selbst-) Reflexionsfähigkeit von Studierenden mittels eines Kompetenzstruktur- und -stufenmodells. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 114, H. 3, 363-393.

Kulcsar, R./Hackl, M. (2019): Praxisbericht: Forschendes Lernen im wirtschaftspädagogischen Schulpraktikum an der JKU Linz. In: bwp@ Spezial AT-2: Beiträge zum 13. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress, 1-15. Online:

http://www.bwpat.de/wipaedat2/kulcsar_hackl_wipaed-at_2019.pdf (26. .2022).

Kunze, K. (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: Berndt, C./Häcker, T./Leonhard, T. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn, 214-227.

Lamnek, S. (1989): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim.

Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning. Legitimated peripheral participation. Cambridge.

Majcen, J./Fede, M. (2019): "Irgendwie war's cool ...": Pädagogisch-praktische Studien in der Berufsbildung. In: Fridrich, C./Frühwirth, G./Potzmann, R./Riegler, P./Süss-Stepancik, E./Petz, R. (Hrsg.): Forschungsperspektiven 12. Münster u. Wien, 163-184.

Mayring, P. (2008): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Auflage. Weinheim.

Naeve, N./Tramm, T. (2013): Reflexive Professionalisierung durch Praxisphasen im Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Linz, 283-300.

Neuweg, G. H. (2022): Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können. Münster, New York.

Ostendorf, A. (2010): Cross-Border-Learning als Kernelement beruflicher Bildung, in: Fortmüller, R./Fuhrmann, B. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik – Eine Tour d'Horizon von den theoretischen Grundlagen bis zur praktischen Anwendung. Festschrift für Josef Aff zum 60. Geburtstag. Wien, 71-76.

Ostendorf, A./Riebenbauer, E./Stock, M./Welte, H. (2018): Konzepte und Entwicklungsmöglichkeiten der Begleitung schulischer Praxisphasen für angehende Lehrende. In: Schlicht, J./Moschner, U. (Hrsg.): Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Reflexionen aus Theorie und Praxis. Wiesbaden, 307-326.

Ostendorf, A./Welte, H. (2012): Portfolioarbeit im Schulpraktikum als methodischer Weg zur Unterstützung eines Cross-border-learnings. In: Die berufsbildende Schule, 64, H. 5, 152-158.

Sappa, V./Aprea, C. (2014): Conceptions of Connectivity: How Swiss Teachers, Trainers and Apprentices Perceive Vocational Learning and Teaching Across Different Learning Sites. In: Vocational Learning, 7, H. 3, 263-287.

Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York.

Schratz, M./Schrittesser, I./Forthuber, P./Pahr, G./Paseka, A./Seel, A. (2008): Domänen von Lehrer/innenprofessionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraller, C./Schratz, M. (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster, 123-138.

Stake, R. (2003): Responsive Evaluation. In: Kellaghan, T./Stufflebeam, T. D. (Hrsg.): International Handbook of Educational Evaluation (S. 63-68). Dordrecht.

Slepcevic, P./Stock, M. (2009): Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik in Österreich und dessen Auswirkungen auf die Studienplanentwicklung am Standort Graz. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 16, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/slepcevic_stock_bwpat16.pdf (26.07.2022).

Stock, M./Fernandez, K. (2019): Elektronisches Kompetenzentwicklungsportfolio – Befunde einer Begleitforschung. In: bwp@ Spezial AT-2: Beiträge zum 13. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress, 1–12. Online: http://www.bwpat.de/wipaed-at2/stock_fernandez_wipaed-at_2019.pdf (26.07.2022).

Straka, G./Macke, G. (2005): Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. Münster.

Tynjälä, P./Heikkinen, H. (2011): Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, H. 1, 11–33. doi: 10.1007/s11618-011-0175-6.

Tynjälä, P. (2010): Connectivity and Transformation in Work-Related-Learning - Theoretical Foundations. In: Stenström, M.-L./Tynjälä, P. (Hrsg.): Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation, 11-37.

Unger, H. (2014): Partizipative Forschung. Wiesbaden.

Vötsch, M. (2021): From practice to theory and back again: Experiences of VET students in the tension between vocational and scientific learning processes. In: Nägele, C./Stalder, B./Weich, M. (Hrsg.): Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning. Proceedings of the 4th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, 353-357. doi.org/10.5281/zenodo.4602851.

Wahl, D. (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, H. 2, 227-241.

Welte, H./Mathies, R./Dimai, B./Vötsch, M. (2021): Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung NEU – eine begleitende Evaluation der neuen Lehrer*innenausbildung in der Berufsbildung mit besonderer Berücksichtigung der verschiedenen Gruppen von Akteur*innen. Innsbruck.

Welte, H./Mathies, R./Dimai, B./Vötsch, M. (2022): Die Parallelität von Theorie und Praxis als besonderes Reflexionspotenzial in der Ausbildung von Berufsschullehrer*innen in Österreich. In: Bauer, R./Petz, R./Süss-Stepancik, E. (Hrsg.): Perspektiven auf die Berufsbildung Rück- und Ausblick. Wien, im Erscheinen.

Zitieren dieses Beitrags

Vötsch, M./Dimai, B./Mathies, R./Welte, H. (2022): Die Verbindung von Theorie und Praxis als besonderes Reflexionspotenzial in berufsbildenden Studienprogrammen. Empirische Ergebnisse aus einer formativen Evaluationsstudie an der Pädagogischen Hochschule Tirol. In: *bwp@ Spezial AT-4*: Beiträge zum 15. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress, 1-20. Online: https://www.bwpat.de/wipaed-at4/voetsch_etal_wipaed-at_2022.pdf (09.09.2022).

Die Autor*innen



Dr. MARIO VÖTSCH

Pädagogische Hochschule Tirol / Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung

Pastorstraße 7, 6010 Innsbruck

mario.voetsch@ph-tirol.ac.at

ph-tirol.ac.at



Dr. Bettina Dimai

Pädagogische Hochschule Tirol / Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung

Pastorstraße 7, 6010 Innsbruck

bettina.dimai@ph-tirol.ac.at

ph-tirol.ac.at



Dr. Regine Mathies

Pädagogische Hochschule Tirol / Institut für fachdidaktische und
bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung

Pastorstraße 7, 6010 Innsbruck

regine.mathies@ph-tirol.ac.at

ph-tirol.ac.at



Dr. HEIKE WELTE

Universität Innsbruck/Institut für Organisation und Lernen

Universitätsstraße 15, 6020 Innsbruck

Heike.welte@uibk.ac.at

uibk.ac.at/iol/wipaed