

# **Die Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen im Kontext von Bildung und Arbeit**

## ***Eine konnektivitätstheoretische Perspektive auf die Lehramtsstudien in der Sekundarstufe Berufsbildung***

HEIKE WELTE, REGINE MATHIES, BETTINA DIMAI

### **Abstract**

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit möglichen Chancen und Herausforderungen, die sich durch die Einführung des Lehramts „Sekundarstufe Berufsbildung“ in Österreich ergeben. Im Rahmen einer explorativen, responsiv gestalteten Evaluationsstudie mit zentralem Fokus auf die Perspektive der für die Ausbildung relevanten Stakeholder wird der Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen im Kontext von Bildung und Arbeit nachgegangen. Hintergrund dafür bildet eine konnektivitätstheoretische Perspektive, in deren Mittelpunkt ein Zusammenwirken von unterschiedlichen Akteuren und Akteurinnen, institutionellen Kontexten und Wissensbeständen steht. Zentrale Fragestellungen sind die Ausgestaltung hochschuldidaktischer Settings, der Balanceakt zwischen Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung, die Vernetzung der Ausbildung mit anderen Institutionen. Insgesamt zeigt sich in den ersten Ergebnissen, dass ein gewisses Ausmaß an Konnektivität mit dem Ziel der Professionalisierung bereits erreicht wurde.

## **1 Ausgangssituation und Problemstellung**

Nationale und internationale Schulleistungsvergleiche, Evaluationen von universitären Ausbildungen der Lehramtsstudien und nicht zuletzt der „Bologna-Prozess“ haben in den letzten Jahren den Blick vermehrt auf die LehrerInnenbildung gelenkt. Seit 2007 sind die Pädagogischen Hochschulen (PHs) Österreichs mit einer Umstrukturierung der Lehramtsstudien, damit auch die Berufsbildung, auf Bachelor- und Masterstudien mit dem Ziel ihrer Akademisierung konfrontiert. Die generellen Anforderungen der Neugestaltung beziehen sich auf den Anspruch der Wissenschaftlichkeit der Studiengänge bei gleichzeitig enger Anbindung an die Schulrealität, die Orientierung an europäischen und internationalen Standards, eine internationale Vergleichbarkeit der Abschlüsse mit kompetenzorientierten Bildungszielen und ein Qualifikationsprofil, das in den Europäischen Qualifikationsrahmen integriert ist.

bar ist. Dafür sind in den kompetenzorientiert ausgerichteten Curricula die Studienfachbereiche modular mit dem Ziel einer wissenschaftlich orientierten, forschungsgeleiteten und praxisbezogenen Ausbildung künftiger Lehrpersonen vernetzt (vgl. HG 2005 idG; HCV 2013 idG). Lehrer und Lehrerinnen der Berufsbildung sind mit der steigenden Heterogenität ihrer Schüler und Schülerinnen, der zunehmenden Forderung nach qualifizierter Fachkräfteausbildung und Sicherung des Fachkräfteangebots, Themen der Nachhaltigkeit, Ernährungs- und Verbraucherbildung und nicht zuletzt der Digitalisierung besonders konfrontiert. Ziel der Ausbildung von Lehrenden der Berufsbildung sollte daher eine umfassende Professionalisierung im Spannungsfeld von Bildung (Studium) und Arbeit (Unterrichtspraxis) sein, die sie dazu befähigt, im Kontext dieser unterschiedlichen Entwicklungen den Herausforderungen adäquat zu begegnen. Daraus ergibt sich eine hochschuldidaktische Fokussierung, in deren Mittelpunkt die Frage nach der Gestaltung eines für beide Seiten nutzbringenden Theorie-Praxis-Zusammenhangs (vgl. Mathies 2012, S. 29 ff.; Mathies/Welte 2015, S. II f.) unter dem Blickwinkel der Konnektivität stehen kann (vgl. Tynjälä 2010, S. 16 ff.).

Um die Chance zu nutzen, die Implementierung eines neuen Studiums zu erforschen und dieser Frage nachzugehen, wird die Einführung der Lehramtsstudien in der Sekundarstufe Berufsbildung mit einer responsiven Evaluation (vgl. z. B. Stake 2003) begleitet. Die zentralen Fragestellungen der Evaluation beleuchten dabei unterschiedliche Formen der Konnektivität auf einer inhaltlichen (Berufsfelddidaktik), einer Meta- (berufliche Allgemeinbildung) und einer organisatorischen Ebene (interne Reorganisation und Kooperation mit relevanten Stakeholdern). Im folgenden Beitrag diskutieren wir erste Evaluationsergebnisse zu diesen drei Ebenen. Dafür erläutern wir zu Beginn kurz das Ausbildungsziel der Professionalisierung und das der Evaluation als theoretischer Rahmen zugrunde liegende Konzept der Konnektivität. Basierend auf einer kurzen Beschreibung des Forschungsfeldes und Evaluationsdesigns werden dann erste Ergebnisse diskutiert.

## 2 Professionalisierung als Leitgedanke

Pädagogisches Handeln in Lehr-Lern-Arrangements kommt in der Vorbereitung, Inszenierung und Durchführung von Unterricht als Kern der Berufsaufgabe von Lehrern und Lehrerinnen zum Ausdruck. Die Gleichzeitigkeit der verschiedenen Prozesse in Lehr-Lern-Arrangements (wie z. B. Störungen antizipieren, Inhalte vermitteln, Zeitvorgaben managen, Lernende aktivieren ...) setzt Lehrende unter permanenten Handlungsdruck, der es kaum ermöglicht, in Ruhe über notwendige Handlungsschritte nachzudenken. Darin wird das professionsinhärente Spezifikum dieses Berufs, nämlich die Unsicherheit, Ungewissheit und Offenheit, in der dieses Handeln stattfindet und dadurch nicht steuer- bzw. standardisierbar ist, besonders deutlich (vgl. Baumert/Kunter 2006). Professionelle berufliche Handlungskompe-

tenz orientiert sich an diesem Berufsprofil und ist in diesem Verständnis das Zusammenspiel „von

- spezifischem, erfahrungsgesättigtem deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
- motivationalen Orientierungen sowie
- metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation“ (Baumert/Kunter 2006, S. 481).

Es handelt sich um ein nicht hierarchisches, generisches Strukturmodell (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 481), das für berufliches Agieren, in diesem Fall von Lehrpersonen, spezifiziert werden muss. In der Literatur finden sich unterschiedliche Ansätze zur Professionalisierung (vgl. z. B. Terhart 2002; Frey 2006), wobei die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in pädagogischen Feldern im Kontext von Studium und (eigener und erlebter) Unterrichtspraxis passiert und damit eine Verbindung von Wissen und Können intendiert (vgl. z. B. Oevermann 1996; Bromme 1997; Helsper 2001).

### **3 Eine konnektivitätstheoretische Perspektive als theoretische Rahmung**

In dieses skizzierte Professionsverständnis fügt sich das Konzept der Konnektivität ein, das sich mit arbeitsplatznahem Lernen und der Integration von Praxisphasen in verschiedenen Formen der Berufsbildung beschäftigt (vgl. Tynjälä 2010; Ostendorf 2014; Sappa/Aprea 2014). 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, S. 29). Zielsetzung von Konnektivität ist die Gestaltung der Beziehung zwischen theoretischem und Praxis-/Alltagswissen im Kontext von Bildung und Arbeit (vgl. Griffiths/Guile 2003, S. 59), um professionelle Kompetenz zu entwickeln. Dabei sind die Beziehungen zwischen unterschiedlichen Akteuren und Akteurinnen, institutionellen Kontexten und Wissensbeständen von zentraler Bedeutung. Dieser Perspektive liegen drei Grundannahmen zugrunde (vgl. Tynjälä 2010, S. 12):

- Die Entwicklung beruflicher Expertise erfordert eine Integration unterschiedlicher Formen des Wissens.
- Im Mittelpunkt stehen Rekontextualisierungsprozesse.
- Konnektivität führt zu Transformationen – interpretiert als neue Ebene des Handelns – sowohl bei den Lernenden als auch auf organisatorisch-systemischer Ebene.

Lernen ist in diesem Verständnis ein soziokulturell bestimmtes Phänomen und erfordert die Berücksichtigung von interagierenden soziokulturellen Kontexten (vgl. u. a. Ostendorf 2014, S. 20). Durch einen wechselseitigen und interaktiven Prozess („theorising practice and particularising theory) entsteht Wissen. Zentral dabei sind das Verstehen und Verwenden von Theoriwissen, das Agieren in unterschiedlichen Kontexten („boundary crossing“), das Verbinden des eigenen Wissens mit dem Wissen anderer Experten und Expertinnen und die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten, um Verantwortung im eigenen (beruflichen) Tun zu übernehmen (vgl. Tynjälä 2010, S. 22 f.). Neben einem partnerschaftlichen Handeln der verschiedenen Akteure und Akteurinnen sowie einer aktiven Teilnahme der Lernenden an den jeweiligen „communities of practice“ (vgl. Lave/Wenger 1991, S. 49) stellt Reflexion ein zentrales Element dar, um die Rekontextualisierung der gemachten Erfahrungen, des erworbenen Wissens zu erreichen (vgl. Tynjälä/Heikkinen 2011, S. 16).

## 4 Das Forschungsfeld: Sekundarstufe Berufsbildung

Das empirische Feld dieser die Implementierung der Bachelorstudien begleitenden Evaluationsstudie bilden die drei Berufsbildungsstudien „Ernährung“, „Information und Kommunikation“, die als Vollzeitstudien angeboten werden, und „Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe“, die berufsbegleitend organisiert ist. Sie umfassen ab dem Studienjahr 2016/17 vier Studienjahre (240 EC). Die curriculare Verankerung der Studienfachbereiche ist für alle drei Studien gesetzlich normiert (vgl. §74a HG 2005 idgF):

	Abkürzung	EC-Ausmaß
Bildungswissenschaftliche Grundlagen	BWG/BW	60
Fachwissenschaften	FW	120
Fachdidaktik	FD	60
Pädagogisch-praktische Studien (integriert)	PPS (BWG) PPS (FD) PPS (PK)	(40)

**Abbildung 1:** Studienfachbereiche (gem. HG 2005 idgF; eigene Darstellung)

Die Fachwissenschaften sind in den jeweiligen Berufsfeldern verankert, was sich in der Fachdidaktik, die als „Berufsfelddidaktik“ ihre curriculare Position findet, zeigt. Damit wird die Vernetzung der fachtheoretischen und fachpraktischen Inhalte ermöglicht. Sie werden mit bildungswissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Inhalten ergänzt und modular miteinander verknüpft. Die Praxis in der Berufsbildung fokussiert dabei sowohl die wirtschaftliche Berufspraxis, die die Studierenden als Zulassungsvoraussetzung mitbringen und/oder während des Studiums erwer-

---

ben müssen, wie auch die pädagogische Berufspraxis an den jeweiligen berufsbildenden Schulen.

Neben der unterschiedlichen Studienorganisation (Voll- und Teilzeit) ergeben sich noch weitere wichtige Unterscheidungsfaktoren (vgl. § 3 HZV 2013 idgF):

Die Vollzeitstudien sehen als Zulassungsvoraussetzungen den Nachweis einer facheinschlägigen bzw. allgemeinen Universitätsreife und einer facheinschlägigen Ausbildung sowie zwölf Wochen betriebliche Berufspraxis vor. Für den praktischen Anteil der Ausbildung sind während des Studiums weitere dreißig Wochen betriebliche Berufspraxis zu erbringen. Die Einführung in die pädagogische Berufspraxis erfolgt schrittweise von berufserkundenden über berufserprobende Unterrichtssettings bis zum eigenverantwortlich geführten Unterricht.

Für das Teilzeitstudium werden nur bereits an einer Berufsschule unterrichtende Berufsschullehrer und -lehrerinnen zugelassen, die die allgemeine Universitätsreife oder Meisterprüfung sowie die für das jeweilige Fächerbündel (allgemeiner und betriebswirtschaftlicher Unterricht, Fachtheorie, Fachpraxis), für die das Lehramt erworben wird, besonderen berufsfachlichen Voraussetzungen (abgeschlossene Berufsausbildung und mehrjährige Berufspraxis) nachweisen können. Sie werden nach Aufnahme in ein LehrerInnendienstverhältnis vom Dienstgeber zum Studium an der PH verpflichtet und sind damit von Beginn an eigenverantwortlich in der Unterrichtspraxis tätig. Begleitet werden sie durch ein Mentoringsystem an der Schule, aber auch im Rahmen ihres Studiums.

## 5 Das Evaluationsdesign

Zielsetzung der Evaluationsstudie<sup>1</sup> ist es, „neuralgische Punkte“ der Implementierung der 2016/17 neu gestarteten Lehramtsstudien der Sekundarstufe Berufsbildung im Hinblick auf eine professionelle LehrerInnenbildung herauszuarbeiten. Im Mittelpunkt stehen die Wahrnehmungen und Perspektiven der für die Ausbildung relevanten Akteure und Akteurinnen, d. h. Lehrende, Studierende, Studiengangsleitungen und Ausbildungsverantwortliche in Schulen und Betrieben. Die begleitende Evaluationsstudie ist entlang des gesamten Studienverlaufs (8 Semester) geplant, wobei im Verständnis einer Praxisforschung (vgl. z. B. Unger 2014) die zur Diskussion stehenden Fragestellungen und Ergebnisse mit den Verantwortlichen für die Studiengänge regelmäßig diskutiert und interpretiert werden. Da es sich um eine explorative Studie handelt, erscheint ein vorwiegend qualitativer Zugang am sinnvollsten (vgl. z. B. Lamnek 1989; Denzin/Lincoln 1994).

Das Evaluationsdesign ist folgendermaßen konzipiert und für die ersten zwei Studienjahre umgesetzt:

---

<sup>1</sup> Die Evaluationsstudie wird gefördert von: „Förderungsbeiträge Aktion D. Swarovski KG 2016“, „Tiroler Wissenschaftsförderung 2018“ und „Förderung von bildungspolitischen Maßnahmen des Landes Tirol 2016“.

**Tabelle 1:** Evaluationsdesign (eigene Darstellung)

Studienjahr	Aktivitäten
2016/17 <sup>2</sup>	Workshop mit den Studiengangsleitungen zur Erhebung der konkreten Themenfelder Dokumentenanalyse der drei Curricula und Studienhandbücher Fragebogenvollerhebung bei den Erstsemestriegen (N = 29) der drei Studiengänge (FB) 14 problemorientierte Interviews mit Lehrenden (L)
2017/18	Workshop mit den Studiengangsleitungen zur Diskussion der Ergebnisse und Konzipierung der konkreten Vorgehensweise in diesem Studienjahr Fragebogenvollerhebung bei den Erstsemestriegen (N = 34) der drei Studiengänge Drei Fokusgruppen mit Studierenden des jeweiligen Studiengangs des zweiten Studienjahres (N = 28) (FG) 10 problemorientierte Interviews mit Lehrenden (L)
2018/19	Die Aktivitäten von 2017/18 werden ergänzt durch: Drei Fokusgruppen mit Studierenden des jeweiligen Studiengangs des dritten Studienjahres Problemorientierte Interviews mit Vertretern und Vertreterinnen der Schulbehörden und -direktionen, Betreuungspersonen an den Schulen sowie Ausbildungsverantwortlichen in den Betrieben
2019/20	Die Aktivitäten von 2018/19 werden ergänzt durch: Drei Fokusgruppen mit Studierenden des jeweiligen Studiengangs des vierten Studienjahres Abschlussworkshop mit allen Akteuren und Akteurinnen zur Diskussion sowie Gesamteinschätzung der Ergebnisse

Die Auswertung der qualitativ erhobenen Daten erfolgt inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2008). Dabei werden die Kategorien der Auswertung vorwiegend anhand des erhobenen Materials interpretativ und kontextspezifisch mithilfe der alltagsweltlichen Einschätzung der Befragten entwickelt (vgl. Denzin/Lincoln 1994). Die regelmäßige Interpretation der Ergebnisse wird vor allem mit den Studienverantwortlichen diskutiert und soll in die Weiterentwicklung der Curricula einfließen. Aber auch die anderen involvierten Gruppen werden bei Ergebnispräsentationen eingebunden und sollen ihre Interpretationen einbringen.

## 6 Erste Ergebnisse

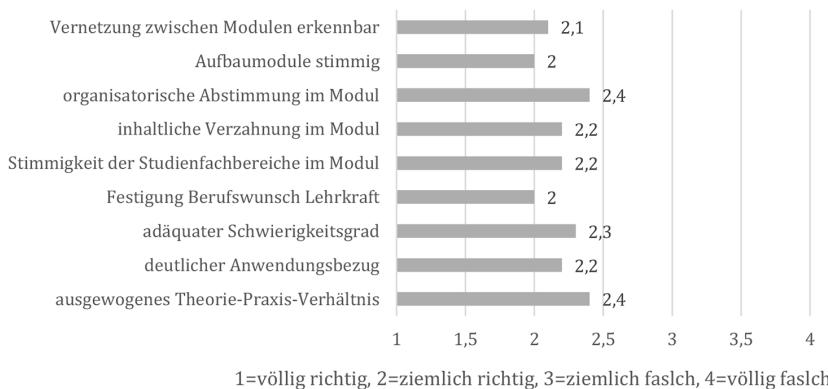
Im folgenden Kapitel diskutieren wir erste ausgewählte Evaluationsergebnisse der zwei Studienjahre 2016/17 sowie 2017/18. Die Evaluationsstudie legt den konnektiven Fokus der Mikroebene auf die konkrete Gestaltung hochschuldidaktischer Settings, die eine didaktisch fundierte Theorie-Praxis-Verbindung ermöglichen, dabei

2 Im Rahmen der Evaluation des ersten Studienjahres wurden Studierende des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik als „Evaluatorinnen und Evaluatoren“ in einer Forschungsprojektlehrveranstaltung eingebunden: Sie haben – begleitet von den Lehrenden – die Instrumente entwickelt, umgesetzt und eine erste Auswertung sowie Interpretation der Ergebnisse erstellt.

spielt auch die Mesoebene in der Analyse der Curricula eine Rolle. Ein zweites zentrales Thema ist der Balanceakt zwischen Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung. Die Makroebene fokussiert auf die Verzahnung der unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen.

## 6.1 Hochschuldidaktische Settings

Sowohl in den LehrerInneninterviews, den Fokusgruppen mit den Studierenden als auch bei den Fragebögen der Studierenden des ersten Studienjahres zeigt sich eine generell positive inhaltliche Einschätzung der Studiengänge.



**Abbildung 2:** Bewertung des ersten Studienjahres (FB Erstsemestrige 2017/18, N = 34, Mittelwert; eigene Darstellung)

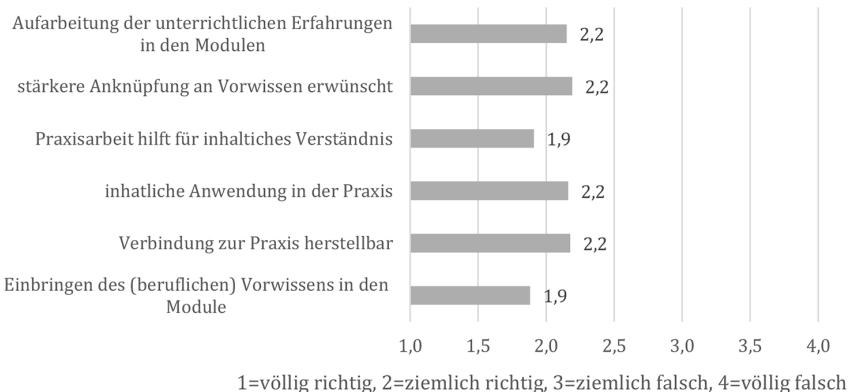
Es wird eine „Aufbruchsstimmung“ wahrgenommen, die „etwas Neues“ ermöglicht (vgl. L04). Durch die Verlängerung des Studiums ist nach Einschätzung der Lehrenden eine intensivere Auseinandersetzung mit den verschiedensten Inhalten möglich, was eine spürbare Annäherung an ein Hochschulniveau, aber auch eine generell bessere und länger andauernde Verzahnung zwischen theoretischem und praktischem Wissen ermöglicht.

„In der Unterrichtsplanung müssen sie sich mit Theorie auseinandersetzen. ... In der Unterrichtsreflexion ist das das Gleiche, auch da setzen sie Hotspots, wo sie sich theoretisch mit einem Element des gehaltenen Unterrichts auseinandersetzen ... Da bin ich positiv überrascht. Auch in der Praxis, da gehen sie ein bisschen anders ran, weil sie einen anderen Hintergrund haben, weil sie auch viele Dinge ganz anders begründen müssen.“ (L07)

Aufgrund der Polyvalenz und berufsbegleitenden Ausrichtung der Studiengänge kommt gleichzeitig aber auch der Wunsch der Studierenden nach einer starken Praxisorientierung zum Ausdruck.

„Für mich war das Sommer- viel feiner als das Wintersemester. ... Und die Fächer finde ich auch viel interessanter, weil es jetzt einfach viel mehr Praxisbezug hat.“ (FG02)

In diesem Spannungsfeld gilt es dann, den wissenschaftlichen Professionalisierungsanspruch sensibel umzusetzen, was sich in der konkreten Gestaltung der Module zeigt. Aus Sicht der Lehrenden und Studierenden gelingt die Verbindung der Studienfachbereiche Fachwissenschaft und Fachdidaktik mit den pädagogisch-praktischen Studien gut.



**Abbildung 3:** Theorie-Praxis-Verbbindung (FB Erstsemestrige 2017/18, N = 34, Mittelwert; eigene Darstellung)

Ein Grund dafür liegt in intensiven, z. T. institutionalisierten Diskussionen zwischen den Lehrenden eines Moduls, in denen vorwiegend die Abstimmung zwischen der jeweiligen Fachwissenschaft und Fachdidaktik thematisiert wird. Das wird zwar als fordernd, aber gleichzeitig funktionierend und wertvoll empfunden (vgl. L09).

Wenig unmittelbaren Bezug bzw. Verknüpfung wird von den Studierenden in den Modulen allerdings zu den bildungswissenschaftlichen Grundlagen hergestellt.

„Aus Sicht der Studierenden höre ich immer, dass einfach alles so theoretisch ist bei den Bildungswissenschaften ... Sie haben dieses Big Picture noch nicht. Und da bin ich in den Fachwissenschaften natürlich im Vorteil. Da geht es immer ganz klar um das, was sie dann anwenden können. ... Das dauerte einfach, dass sie den Mehrwert der Bildungswissenschaften sehen.“ (L04)

Die bildungswissenschaftlichen Grundlagen werden für alle Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe II gemeinsam angeboten, woraus sich für die Lehrenden dieser Module unterschiedlichste fachwissenschaftliche und -didaktische Bezüge ergeben. Auf die Spezifika nur eines bestimmten Studiengangs einzugehen erscheint kaum möglich. Die Studierenden empfinden diesen Teil der Ausbildung als isoliert von den anderen Teilen. Während didaktische Theorien für sie als zentral für den Beruf und handlungsnah beurteilt werden, werden allgemein pädagogische Fragen als theoretisch abgehoben und wenig hilfreich beurteilt (vgl. FG02).

Kritisch thematisiert werden von den Studierenden, dass manche Lehrende den im Curriculum vorgesehenen Workload nicht realistisch einschätzen, gerade auch angesichts der Berufstätigkeit der Studierenden. Weiters verweisen sie auf die feh-

lende Vorbildwirkung einzelner Lehrender. Dies drückt sich für die Studierenden in einer fehlenden Wertschätzung dessen aus, was sie mitbringen, in welchen anderen institutionellen Settings sie gefordert sind, und in der Planung und Gestaltung der Lehrveranstaltungen, die didaktisch nicht dem entsprechen, was gelehrt wird (vgl. FG02).

## 6.2 Balance zwischen Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung

In den Fokusgruppen betonen die Studierenden, dass sich durch die pädagogisch-praktischen Studienanteile im zweiten Studienjahr der Studienaufbau zunehmend und besser erschließt.

„Wenn ich auf die ersten beiden Semester zurückschaue, dass man zuerst viel Theorie und weitläufige Gebiete erarbeiten muss – das ist für mich schon ein bisschen nachvollziehbar. ... Aber so im Nachhinein, wenn das andere aufbaut, kann ich jetzt schon was rausnehmen für mich.“ (FG01)

Die Studierenden zeigen bei den praktischen Einheiten wenig Unsicherheit und führen die „Theorielastigkeit“ des ersten Studienjahres als eine gute Basis dafür an. Aber auch die Begleitung durch Betreuungslehrende gibt eine gewisse Sicherheit und ermöglicht eine Teilhabe an der „LehrerInnen-Community“. Die Lehrübungen und damit verbundenen Erfahrungen werden als positiv, anwendungs- und berufsorientiert erlebt.

„Die ganzen PPS-Fächer, wo wir wirklich an den Schulen waren und einzelne Stunden gehalten haben, dass man einmal einen Einblick in den Lehrerberuf bekommen hat und auch einmal sieht: „Ist das überhaupt was für mich und kann ich das und wo muss ich mich verbessern?“ (FG02)

Im Verständnis über die Notwendigkeit von theoretischem Wissen zeigen sich Unterschiede zwischen den Vollzeitstudierenden und jenen des berufsbegleitenden Studiums: Während die bereits als Berufsschullehrer bzw. -lehrerin tätigen Studierenden immer wieder für sie unmittelbar in ihrem konkreten Unterricht anwendbares Wissen einfordern, betonen die Vollzeitstudierenden die Bedeutung von (Meta-)Fachwissen und grundlegenden didaktischen Modellen als zentrale Basis für ihr späteres eigenständiges Unterrichten.

„Als Neulehrer braucht man Hilfestellung. Es heißt immer nur den und diesen Arbeitsauftrag ... Aber wo ist die Hilfestellung, wo ich wirklich darauf vorbereitet werde, was macht man in dieser Unterrichtssituation?“ (FG01)

Die berufsbegleitend Studierenden haben ihre Vollzeittätigkeit als Lehrperson an einer Berufsschule i. d. R. gleichzeitig mit dem Studium begonnen und stehen damit „täglich im Unterricht“. Die Vollzeitstudierenden hingegen steigen im Rahmen von ersten betreuten Unterrichtseinheiten (als Ausbildungselement) in die Unterrichtsarbeit ein und haben noch nicht die volle Berufsverantwortung.

Überraschend ist die Bewertung der Reflexionsaufträge durch die Studierenden. Sie sehen diese großteils als sehr positiv und wichtig für die Entwicklung der eigenen LehrerInnenprofessionalität. Reflexion wird als etwas erlebt, das nicht nur gelehrt und gelernt, sondern dann auch „gemacht“ und umgesetzt wird. Vor allem die Anlässe zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Ethos als Lehrperson sowie mit den in den pädagogisch-praktischen Studien gemachten Erfahrungen werden als sehr bedeutsam beurteilt.

„Reflexionsfähigkeit ... bringt schon sehr viel, weil man das einfach quasi noch einmal widerspiegelt, was passiert ist, und einen anderen Zugang dazu findet. Also ... finde ich das einfach schon wichtig, weil man sich selbst besser entwickeln kann.“ (FG02)

Kritisch werden allerdings Reflexionsanlässe im Zusammenhang mit „Theoriewissen“ kommentiert, wenn kein Bezug zu praktischen Anlässen besteht (wie z. B. Reflexion zu unterschiedlichen didaktischen Modellen). Die Sinnhaftigkeit für das eigene zukünftige Handeln erschließt sich dann für die Studierenden nicht (vgl. FG04).

### **6.3 Vernetzung der Ausbildung mit anderen Institutionen**

Dem partnerschaftlichen Agieren der verschiedenen Kontexte kommt im Konzept der Konnektivität besondere Bedeutung zu. Eine erste Fokussierung der Evaluation bezieht sich speziell auf die Kooperation mit den Schulen zur Organisation der pädagogisch-praktischen Studien. Dies ist zwar aus Sicht der Lehrenden mit einem Aufwand verbunden, funktioniert mit einem Großteil der Schulen aber gut (vgl. L04). Kritisch angemerkt wird jedoch, dass die Neukonzeption der Ausbildung als Hochschulstudium und der damit verbundene Stellenwert sowie Arbeitsaufwand – trotz verschiedener Informationsinitiativen – in manchen (Berufs-)Schulen (und bei deren Leitungspersonen) noch „nicht angekommen ist“.

„Es gibt natürlich noch Direktoren, die das alte Studium durchlaufen haben und die den Studierenden heute noch sagen: Du hast einen Tag Urlaub die Woche. Es ist ganz wichtig, immer wieder klarzumachen, die haben eine hohe Belastung, ich rechne ihnen das immer wieder auch vor.“ (L03)

Es wird auch das Dilemma deutlich, dass vor allem die berufsbegleitend Studierenden in zwei Bildungsinstitutionen verankert sind. Sie sind mit unterschiedlichen inhaltlichen, zeitlichen, organisatorischen Ansprüchen und Rollen konfrontiert – die Verantwortung für das Managen dieser Unterschiedlichkeiten bleibt aber bei ihnen selbst.

„Ich habe mich schon gefragt: Ja müsste man da einmal den Landesschulrat klagen?“ Weil, der sagt ja eigentlich, ich muss das machen und voll unterrichten. ... Und der verlangt von mir eine Arbeitsbelastung von mehr als 70 Stunden pro Woche.“ (FG03)

## 7 Eine abschließende erste Einschätzung

Insgesamt zeigt sich in diesen ersten Ergebnissen, dass ein gewisses Ausmaß an Konnektivität mit dem Ziel der Professionalisierung bereits erreicht wurde. Erkennbar ist das im Zusammenwirken der verschiedenen Wissensbereiche und -formen in den hochschuldidaktischen Settings. Das Verständnis über das erworbene theoretische Wissen deutet auf eine Verbindung von Bildung und Arbeit hin; Fachwissen wird nicht nur als Wissenskanon verstanden, sondern auch dessen praktischer Nutzen wird erkannt (vgl. Ostendorf 2014, S. 20). Aber auch die Förderung und Umsetzung der Reflexionskompetenz erfüllt ein zentrales Element des Konnektivitätsmodells (vgl. Griffith/Guile 2003, S. 59). Gerade die positive Bewertung durch die Studierenden zeigt, wie bedeutsam dabei der Bezug zwischen Bildung und Arbeit ist. Durch die konstruktiven Kooperationsbeziehungen mit zumindest einem Teil der Schulen und durch die in der Ausbildung geförderte „legitimate peripheral participation“ (vgl. Lave/Wenger 1991) gelingt ein professionsorientiertes Entstehen einer „community of practice“.

Möglichkeiten zur Weiterentwicklung bzw. (zukünftige) neuralgische Punkte mit Bezug zum Konnektivitätsmodell (vgl. Griffith/Guile 2003, S. 58 ff.) zeigen sich in folgenden Bereichen:

- Eine Rekontextualisierung von Wissen könnte noch tiefer gehend gefördert werden. Wichtig erscheint dabei die stärkere Berücksichtigung der bisherigen Erfahrungen und Wissensbestände der Studierenden. Aber auch die zunehmenden praktischen Studienanteile in der verbleibenden Studienzeit gilt es in einem Wechsel- und Zusammenspiel durch Lehrende didaktisch zu nutzen.
- Notwendig erscheint die explizite Förderung eines theoretisch fundierten kritisch-konstruktiven Blicks auf die Praxis. Inwieweit das schon passiert, ist in den Ergebnissen bisher nicht erkennbar. Eine kritische Auseinandersetzung ist sowohl für eine Rekontextualisierung des Wissens als auch seiner Weiterentwicklung sehr wesentlich.
- Ein dritter Punkt bezieht sich auf die breitere und wechselseitige Verbindung des Wissens der Studierenden mit Personen ihres Studien- und Berufsumfeldes zur Entwicklung unterschiedlicher „communities of practice“ und der eigenen Professionalität im sozialen Kontext.
- Erfahrene Lehrer und Lehrerinnen stellen zentrale Bezugspersonen dar und haben großen Einfluss darauf, was Studierende in Praxisphasen lernen und wie sie es bewerten (vgl. Tynjälä/Heikkinen 2011, S. 18 ff.). Erforderlich ist eine Bereitschaft und Offenheit beider Kontexte – Bildung und Arbeit –, sich interessiert und kompetent aufeinander einzulassen. In die Weiterentwicklung der Netzwerke zwischen Studierenden, Betreuungs- und Hochschullehrenden sowie Bildungsverantwortlichen ist entsprechend zu investieren.

Zentral für die Entwicklung von Professionalität ist, die richtige Balance zwischen Vorgaben und Freiraum zu finden, sodass Studierende Verantwortung für ihr Ler-

nen und praktisches Tun übernehmen. Basis dafür ist, dass sich sowohl Lehrende als auch Lernende reflexiv auf das gegenseitige Nutzen dieser Lernkontexte einlassen und eine gegenseitige wertschätzende Haltung entwickeln – ein Dialog im Kontext der Praxis.

## Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 469–520.
- Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie. Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, S. 177–212.
- Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (1994): Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, S. 1–17.
- Frey, Andreas (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Allemann-Ghionda, Cristina (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim, S. 30–46.
- Griffiths, Toni/Guile, David (2003): A connective model of learning: The implication for work process knowledge. In: European Education Research Journal, 2 (1), S. 56–73.
- HCV 2013 idgF: Hochschul-Curriculaverordnung. Online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008637> (13.08.2018).
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: journal für lehrerInnenbildung, 1 (3), S. 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> (13.08.2018).
- HZV 2013 idgF: Hochschul-Zulassungsverordnung. Online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20005333> (21.08.2018).
- Lamnek, Siegfried (1989): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated Learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge.
- Mathies, Regine (2012): Die Professionalisierung kaufmännischer BerufsschullehrerInnen in Österreich. Ein kritisch-konzeptioneller Beitrag zur Hochschuldidaktik. Nor-derstedt.

- Mathies, Regine (2013): Akademisierung der österreichischen Berufsschullehrerausbildung. Historische Rekonstruktion und aktuelle strukturelle Entwicklungen im Spiegel bildungspolitischer Intentionen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 42 (3), S. 48–51.
- Mathies, Regine/Welte, Heike (2015): Die Ausbildung von Berufsschullehrer/innen in Österreich. Auf dem Weg zur (akademischen) Professionalisierung – eine notwendige Herausforderung für die Zukunft. In: Wissen plus, 1–14/15, S. I–VIII.
- Mayring, Philipp (2008): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Aufl. Weinheim.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 70–182.
- Ostendorf, Annette/Dimai, Bettina/Ehrlich, Christin/Hautz, Hannes (2018): Den Lernraum Betriebspraktikum gemeinsam öffnen. Innsbruck.
- Ostendorf, Annette (2014): Konnektivität im österreichischen Berufsbildungssystem. In: Wissen plus. Sonderausgabe Wissenschaft, 5–13/14, S. 18–22.
- Sappa, Viviana/Aprea, Carmela (2014): Conceptions of Connectivity: How Swiss Teachers, Trainers and Apprentices Perceive Vocational Learning and Teaching Across Different Learning Sites. In: Vocational Learning, 7 (3), S. 263–287.
- Stake, Robert E. (2003): Responsive Evaluation. In: Kellaghan, Thomas/Stufflebeam Daniel L. (Hrsg.): International Handbook of Educational Evaluation. Dordrecht, S. 63–68.
- Terhart, Ewald (2002): Reform der Lehrerbildung. In: Macha, Hildegard/Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Welches Wissen brauchen Lehrer? Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 47–65.
- Tynjälä, Päivi (2010): Connectivity and Transformation in Work-Related-Learning – Theoretical Foundations. In: Stenström, Marja-Leena/Tynjälä, Päivi (Hrsg.): Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation. Heidelberg, S. 11–37.
- Tynjälä, Päivi/Heikkinen, Hannu (2011): Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14 (1), S. 11–33.
- Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Wiesbaden.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Studienfachbereiche	162
Abb. 2	Bewertung des erstes Studienjahres	165
Abb. 3	Theorie-Praxis-Verbindung	166

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Evaluationsdesign	164
--------	-------------------	-----

## Autorinnen

### Heike Welte

Assistenzprofessorin

Universität Innsbruck, Institut für Organisation und Lernen

[www.uibk.ac.at/iol/wipaed](http://www.uibk.ac.at/iol/wipaed)

[heike.welte@uibk.ac.at](mailto:heike.welte@uibk.ac.at)

### Regine Mathies

Institutsleiterin

Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für Berufspädagogik

<https://ph-tirol.ac.at/de/content/info-ipb>

[regine.mathies@ph-tirol.ac.at](mailto:regine.mathies@ph-tirol.ac.at)

### Bettina Dimai

Projektmitarbeiterin

Universität Innsbruck, Institut für Organisation und Lernen

[www.uibk.ac.at/iol/wipaed](http://www.uibk.ac.at/iol/wipaed)

[bettina.dimai@uibk.ac.at](mailto:bettina.dimai@uibk.ac.at)