



Berufseinstieg als Lehrperson in der Mittelschule

– Darstellung und mögliche Ursachen auftretender Schwierigkeiten –

VALENTIN, STIEGLER

VALENTIN.STIEGLER@GMAIL.COM

Zusammenfassung

Der vorliegende Text soll einen Einblick in auftretende Schwierigkeiten rund um den Einstieg in den Beruf als Lehrperson geben und mögliche Ursachen darstellen. Dazu wurden im Laufe des ersten Unterrichtssemesters des Verfassers besonders fordernde und für den Lehrberuf alltägliche Situationen gesammelt und in zehn Kategorien zusammengefasst. Im weiteren Verlauf des Papers wird anhand einer „Mini-Studie“ unter Lehramtsstudierenden gleichen Studienfortschritts gezeigt, dass es sich bei der teilweise auftretenden Überforderung um kein Einzelschicksal handelt. Im dritten Teil der Arbeit werden mögliche Ursachen der Schwierigkeiten im Kontext der Berufsausbildung angeführt, wobei die Inhalte der Curricula (Bachelorstudium und Masterstudium „Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung“) im Fokus stehen. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen kurzen Einblick in aktuelle Erfahrungen zu bieten, auftretende Schwierigkeiten darzustellen und Anregungen für weiterführende Forschung zu liefern.

1 Einleitung

Mit dem Zitat “Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach” von Altman (1983) wird sich gewiss so manch junge Lehrperson beim Einstieg in das Berufsleben bestätigt fühlen. Aufgrund der vielen Neuerungen und des anfänglich außerordentlich hohen Zeitaufwandes für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts bleibt häufig nichts anderes übrig als auf den eigenen pädagogischen Erfahrungsschatz zurückzugreifen. Den Erfahrungen aus vier Jahren im Lehramtsstudium (Mindeststudienzeit Bachelor) steht dabei eine Gesamtzeit von zumindest zwölf Jahren eigener Schulzeit (vier Jahre Volksschule, acht Jahre Gymnasium) gegenüber.

Gleichzeitig scheint gewissermaßen ein „Hase-Igel-Problem“ vorzuliegen. Es ist schwierig, angehende Lehrpersonen auf zukünftige Probleme in der Schule vorzubereiten, weil die Zukunft schlicht und ergreifend veränderlich ist. Gleiches gilt für die zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler. In beiden Fällen geht es also einerseits darum, auf vorhersehbare Probleme bestens vorbereitet zu sein und andererseits auf unvorhersehbare Probleme möglichst adäquate Lösungen zu finden.

Grundlage und Motivation für das vorliegende Paper sind die Erfahrungen rund um den Einstieg als Lehrperson in das Berufsgeschehen nach dem Abschluss des „Bachelorstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung“ in den Unterrichtsfächern „Biologie und Umweltkunde“ sowie „Physik“. Im Fall des Verfassers liegt eine Lehrverpflichtung von 10 Unterrichtsstunden

pro Woche vor, welche sich wie folgt aufteilt: 4h Mathematik, 2h Chemie, 2h Physik und 2h in der schulischen Nachmittagsbetreuung („Lernzeit“, für Volksschüler).

Im Laufe des ersten Unterrichtssemesters ergaben sich zahlreiche fordernde Situationen, welche optimaler Weise bereits vor dem Berufseinstieg thematisiert und behandelt werden sollten. Die vom Verfasser erlebten Situationen wurden reflektiert, analysiert und anschließend zehn Kategorien zugeordnet, welche in Bezug auf den Berufsalltag im folgenden Kapitel kurz erläutert werden. Anschließend werden mögliche Ursachen und Zusammenhänge mit dem Curriculum der PädagogInnenbildung angeführt.

2 Darstellung der Kategorien

2.1 Das Auftreten als Lehrperson

Wer selbst die Rolle als Schülerin oder Schüler durchlebt hat, kennt den Einfluss der Lehrperson auf die eigene Lernmotivation, die Freude am Unterricht und letzten Endes den Lernerfolg. Oft sind es authentische Redner, deren Lerninhalte besonders leicht aufgenommen werden können. Aus dieser Perspektive betrachtet scheint es daher sinnvoll zu sein, sich darüber Gedanken zu machen, wie man selbst auf die Lernenden wirkt und wirken will, um den Schülerinnen und Schülern authentisch gegenüberzutreten zu können. Ein „positives“ Auftreten setzt sich dabei aus vielen Teilaspekten zusammen. Neben Körperhaltung und Körpersprache spielen dabei auch Kleidung und Sprache eine wesentliche Rolle. (vgl. Lohmann, 2009)

Zusätzlich zum Auftreten als Lehrperson ist es besonders wichtig, ein positives Lehrer-Schüler-Verhältnis zu pflegen, welches laut Helmke (2009) für eine erfolgreiche Unterrichtsentwicklung notwendig ist.

2.2 Planung und Gestaltung von Unterricht

Eine der wesentlichen Aufgaben einer Lehrperson ist es, ein Umfeld für die Schülerinnen und Schüler zu gestalten, in welchem diese Erfahrungen sammeln und im weitesten Sinn deren Persönlichkeit entwickeln können (§2 (1) SchOG, §51 (1) SchUG).

Für die fachgerechte Planung einer Unterrichtsstunde steht einer Lehrkraft durchschnittlich eine weitere Planungsstunde (Vor- und Nachbereitung, Organisatorisches) zur Verfügung. Gerade zu Beginn der beruflichen Laufbahn reicht diese Zeitvorgabe jedoch nicht aus, da meist weder ausreichend Praxiserfahrung noch brauchbares Unterrichtsmaterial vorliegt. Der dadurch entstehende Zeitdruck kann unter Umständen zum Einschleichen von Unsauberkeiten führen. Diese können zwar durch entsprechende Reflexion ausgebessert werden, jedoch ist auch dies nur mit einem erhöhten Zeitaufwand zu bewerkstelligen.

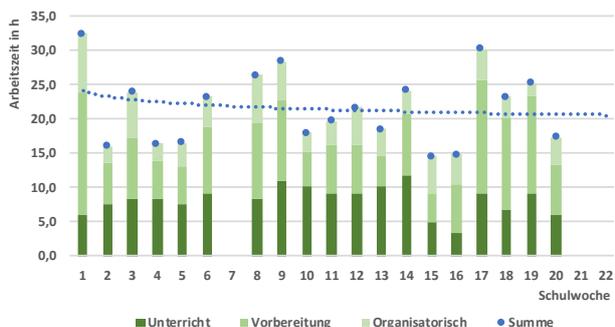


Abb. 1 – Kumulierter Zeitaufwand im ersten Unterrichtssemester des Verfassers (eigene Darstellung)

Wie in Abbildung 1 zu erkennen ist, schwankt der durchschnittliche Zeitaufwand im ersten Semester im Fall des Verfassers stark, nähert sich aber im Laufe der Wochen dem angestrebten Sollwert von 20 Stunden (10 Unterrichtsstunden + 10 Vorbereitungsstunden). Die Datenaufzeichnung der siebten Schulwoche ist leider unvollständig und wurde deshalb nicht in das Diagramm aufgenommen. Die Wochen 15 und 16 beinhalten zum Teil die Weihnachtsferien, weshalb die Gesamtstunden hier deutlich unter dem Durchschnitt liegen. Allgemein ist jedoch anzumerken, dass der für die Vor- und Nachbereitung erforderliche Zeitaufwand im Unterrichtsfach

Mathematik aufgrund der Arbeit im Lehrerteam („Team-Teaching“) verglichen mit den Nebenfächern deutlich geringer ist. Im Fall des Verfassers ist dies gewiss auf die Erfahrung der zweiten Lehrperson zurückzuführen. Besteht die Lehrfächerverteilung also zum Großteil aus Unterricht im Einzelsetting, ist zu Beginn mit einem deutlich höheren Zeitaufwand zu rechnen. Dies sollte bei der Festlegung des Anstellungsausmaßes unbedingt berücksichtigt werden, um die erforderliche Qualität des Unterrichts kurz- wie langfristig gewährleisten zu können.

2.3 Entstehung der Noten im Unterricht

Nach §18 (1) & (2) SchUG ist eine Lehrperson verpflichtet, die Schülerinnen und Schüler in der Mittelschule durch die Vergabe der Noten „Sehr gut“ (1) bis „Nicht genügend“ (5) zu beurteilen. Die Benotung erfolgt dabei anhand der Feststellung der Mitarbeit im Unterricht sowie durch mündliche, schriftliche und praktische Leistungsfeststellungen.

Wichtig ist dabei, dass die Beurteilung durch Aufzeichnungen belegt werden kann und nachvollziehbar ist. Eine Systematisierung der Aufzeichnungen ist hierzu unumgänglich. Der Einstieg in den Berufsalltag ist von vielen Neuerungen und organisatorischen Tätigkeiten geprägt. Um eine mögliche Überforderung der Lehrperson zu vermeiden, scheint es daher sinnvoll, bereits vor dem Schulstart im Herbst ein entsprechendes System zu entwickeln. Ebenfalls vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn sollte festgelegt werden, durch welche Teilleistungen und Arbeiten (schriftlich wie mündlich) sich die Semesternote zusammensetzt und wodurch sich die Lernenden ihre Noten sichern bzw. verbessern können.

2.4 Klassenführung, Disziplinierung und Konfliktmanagement

Der Einfluss der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden auf den Lernerfolg ist gewiss bekannt. Neben der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden berichtet Johnston (2006) über den Effekt der Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern selbst. Gerade zu Schulbeginn, wenn die Schülerinnen und Schüler in ein völlig neues Umfeld gelangen, kommt der Lehrperson eine besondere Aufgabe zu. Dieser Rolle als Führungsperson sollte man sich stets bewusst sein und sich idealerweise bereits im Vorfeld darauf vorbereiten.

Des Weiteren braucht ein soziales Miteinander stets Regeln, deren Geltungsbereich durch die

Schülerinnen und Schüler permanent getestet und ausgereizt wird. Disziplinierung ist also ein alltäglicher Begleiter in der Arbeit mit Jugendlichen. Angehende Lehrpersonen sollten auf diese Aufgabe ausreichend aufmerksam gemacht und entsprechend vorbereitet werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist das Konfliktmanagement. Beim Zusammentreffen unterschiedlicher Wertvorstellungen kann es in regelmäßigen Abständen zu Konflikten unter den Lernenden kommen. Hier ist es die Aufgabe der Lehrperson, die Streitsituation als Mediator zu lenken und zu einem positiven Ausgang zu führen.

2.5 Fachliche und didaktische Inhalte

Als Lehrperson ist man verpflichtet, „den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, [... sowie] den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, [...]“ (§17 (1) SchUG). Es ist also die Aufgabe der Lehrperson, den Unterrichtsrahmen so zu gestalten, dass fachliche Inhalte adressatengerecht vermittelt werden können. Hierfür ist, neben der Kenntnis über die fachlichen Inhalte nach aktuellem Stand der Wissenschaft, das entsprechende Handwerkszeug zur Vermittlung erforderlich. Dazu gehört umfangreiche Kenntnis über didaktische Modelle wie beispielsweise das der didaktischen Rekonstruktion nach Kattmann, Duit, Gropengießer, Komorek (1997).

2.6 Fachfremder Unterricht

Was in Gymnasien stets eine Ausnahme darstellt, ist in der Mittelschule in Österreich Erfahrungsberichten zufolge gängige Praxis. So ist es im zweiten Fall weitgehend normal, dass mit dem studierten Fach Biologie Physik unterrichtet wird, während Physiker den Mathematikunterricht übernehmen. Gerade beim Einstieg ins Berufsleben kann es bei fehlender pädagogischer Erfahrung für Lehrkräfte schwierig sein, den Mangel an fachlicher Expertise zu kompensieren.

Die eigene Erfahrung hat gezeigt, dass die Rolle des fachfremden Unterrichts stark von der gegebenen Situation abhängig ist. Wenn, wie beispielsweise im Unterrichtsfach Mathematik eine zweite, langjährig erfahrene Lehrperson anwesend ist, stellt das Unterrichten im fremden Fach kein Problem dar. Gleichzeitig gestaltet sich der eigenständige Unterricht im Gegenstand Chemie trotz der fachlichen Nähe zum Studienfach Physik im Fall des Verfassers als außerordentlich

schwierig. Von der Planung bis hin zur Durchführung des Unterrichts treten dabei zahlreiche Schwierigkeiten auf. Mögliche Gründe dafür könnten neben fachlichen und fachdidaktischen Mängeln aufgrund fehlender Bildung auch motivationale Ursachen seitens der Lehrperson sein. Ein weiterer Punkt ist die in vielen Schulen gebräuchliche Nachmittagsbetreuung der Kinder und Jugendlichen. Alleine in der Stadt Salzburg bieten acht der neun Mittelschulen ein derartiges Programm an (vgl. Magistrat der Stadt Salzburg). Im vorliegenden Fall erfolgt die Betreuung dabei neben separat angestellten PädagogInnen größtenteils durch schuleigenes Lehrpersonal. Dabei stehen vor allem pädagogische Aspekte im Vordergrund, wobei die Betreuung aufgrund des unterschiedlichen Alters der Kinder ebenfalls wie fachfremder Unterricht betrachtet werden kann.

2.7 Team-Teaching

In der Mittelschule wurden die sogenannten „Leistungsgruppen“ für die Gegenständen Mathematik, Deutsch und Englisch durch die Einführung des Team-Teachings aufgehoben. Hierbei unterstützen und ergänzen sich jeweils zwei Lehrpersonen pro Klasse und können den Bedürfnissen der Lernenden so eher gerecht werden. Um das volle Potential dieser Doppelbesetzung ausschöpfen zu können, ist es jedoch erforderlich, sich mit kooperativen Unterrichtsformen auseinanderzusetzen. Eine Schulung solcher Unterrichtsformen sollte idealerweise bereits im Rahmen der PädagogInnenbildung erfolgen.

2.8 Supplierstunden

Neben der im nächsten Punkt angeführten Pausenaufsicht, gehört die Übernahme von Supplierstunden zu den Pflichten und zum normalen Alltag einer Lehrperson. Neben Spontanität und dem allgemeinen Interesse an anderen Disziplinen sind hierfür auch pädagogische „Softskills“ notwendig. Gerade als neue Lehrperson an einer Schule sind die Klassen und deren Sozialstrukturen bei Schulbeginn häufig noch nicht bekannt. Von Seiten der Lehrperson ist daher besondere Aufmerksamkeit erforderlich, um das Unterrichtsgeschehen nicht nur „im Griff“ zu haben, sondern auch die Lernumgebung der Schülerinnen und Schüler positiv zu gestalten.

2.9 Pausenaufsicht

Lehrpersonen sind nach §51 (3) SchUG dazu verpflichtet, die Schülerinnen und Schüler sowohl 15 Minuten vor Unterrichtsbeginn als auch in den Pausen zwischen den Unterrichtsstunden zu beaufsichtigen. Der Schulstandort kann hier autonome Regelungen zur Zeiteinteilung einzelner Lehrpersonen festlegen („Gangdienst“).

Beim Berufseinstieg sind sowohl der Großteil der Kinder als auch viele der „häuslichen Sitten“ möglicherweise noch nicht vollständig bekannt. So treten schnell Fragen auf wie „Was dürfen die Schülerinnen und Schüler in der Pause?“, „Wie reagiere ich auf Regelüberschreitungen?“, „Was sind meine Pflichten als Lehrperson?“, „Wie reagiere ich auf Konflikte zwischen den Lernenden?“.

In einer Vielzahl solcher Situationen ist rasches, pädagogisch richtiges Handeln gefragt, welches ein gewisses Maß an Vorbereitung sowie Übung erfordert.

2.10 Zusammenarbeit mit den Eltern (Elternsprechtage)

Laut Krumm, Astleitner, Heider & Moosbrucker (1990) trägt das Elternhaus einen erheblichen Teil zur Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler bei. Nachdem diese auch den Bildungserfolg beeinflusst, scheint es sinnvoll, besonderes Augenmerk auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen zu legen. Im regulären Schulbetrieb beschränkt sich die Zusammenkunft zwischen Eltern und Lehrenden (ausgenommen Klassenvorständen) meist auf den Elternsprechtage.

Aufgrund der aktuellen Bedingungen im Schulbetrieb (Covid-19-Pandemie im Schuljahr 2020/21) wurden im Fall des Verfassers bisher keine Elternsprechtage abgehalten, weshalb diesbezüglich keine persönlichen Erfahrungen vorliegen. Der Punkt wurde hier trotzdem als eine der zehn Kategorien aufgenommen, da die Zusammenarbeit mit den Eltern, ohne jegliche Vorerfahrung der Lehrkraft, bestimmt als fordernde Situation betrachtet werden kann.

3 Mögliche Ursachen der Schwierigkeiten

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass jeder Einstieg wie auch jede berufliche Neuorientierung von anfänglichen Schwierigkeiten geprägt ist, welche allerdings im Laufe der Zeit durch das Sammeln von Erfahrung gut gemeistert werden können. Die im Kapitel 2 angeführten zehn Punkte stellen wesentliche, herausfordernde Bereiche des Alltags als Lehrperson dar.

Um herauszufinden, ob es sich bei den auftretenden Schwierigkeiten um ein Einzelschicksal handelt, wurde eine „Mini-Studie“ durchgeführt. Das Setting sowie die Ergebnisse der Online-Umfrage werden im Abschnitt 3.1 kurz beschrieben.

Laut Hascher (2014) können die Kernelemente des Lehrberufs im Umgang mit Kindern und Jugendlichen nicht erlernt werden, sondern sind stabile Persönlichkeitseigenschaften der Lehrpersonen. Es scheint also sinnvoll, die Ausbildung der Lehrpersonen auf Basis deren Persönlichkeitsentwicklung zu gestalten. Ob und inwiefern Themen zu den in Kapitel 2 angeführten Punkten in den Curricula der Lehramtsausbildung zu finden sind, soll im Unterkapitel 3.2 angeführt werden.

3.1 Umfrage: Einstieg in den Lehrberuf

Die Umfrage umfasst 14 Probanden gleichen Studienfortschritts aus dem Studium „Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung“ an der Universität Salzburg. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer studieren unterschiedliche Fächerkombinationen. Da die Fragen keine fachlichen Themen beinhalten, wurde bei der Stichprobenwahl nicht weiter nach Fächern differenziert. Alle Beteiligten hatten den ersten Studienabschnitt (BE1) zum Zeitpunkt der Befragung bereits abgeschlossen.

Zur Beantwortung der Frage, ob es sich bei den Startschwierigkeiten um Einzelschicksale handelt, wurden insgesamt 13 reale Situationen aus den ersten Berufsmonaten erfasst.

Aufgabe der teilnehmenden Studierenden war es, die Situationen anhand von zwei Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala zu bewerten.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ● Keine Antwort

● 1 ... ich fühle mich garnicht gut vorbereitet
5 ... ich fühle mich bestens vorbereitet

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ● Keine Antwort

● 1 ... garnicht behandelt
5 ... ausreichend behandelt

Abb. 2 – Items der Studie für die jeweiligen Situationen

Das erste Item soll prüfen, inwiefern sie sich die Studierenden auf die jeweilige Situation vorbereitet fühlen, während das zweite Item die subjektiv empfundene Thematisierung der Inhalte im Studium darstellt.

Nachfolgend werden die Ergebnisse einzelner Situation exemplarisch dargestellt. Hierbei ist anzumerken, dass die Umfrage lediglich einen Trend in einem sehr speziellen Umfeld aufzeigt und keinen gezielten Gütekriterien folgt. Um Aussagen über die Wirksamkeit der PädagogInnenbildung treffen zu können, müsste die Umfrage jedenfalls hinsichtlich der Stichprobengröße erweitert und das Setting entsprechend angepasst werden.

Konfliktmanagement

Die im Folgenden beschriebene Situation ereignete sich in der fünften Schulwoche in einer vierten Klasse mit 22 Lernenden. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler war, ein Dokumentationsvideo anzusehen und vorgegebene Leitfragen zu beantworten. Dabei ergab sich folgende Situation:

„Ein Schüler steht gegen Ende des Videos auf und geht quer durch die Klasse (Grund unklar). Eine Schülerin wird laut und behauptet, der Schüler hätte ihren Vater beleidigt. Dieser streitet die Aussage „beim Tod seiner Mutter“ ab. Die ganze Klasse wird laut.“



Abb. 3 – Konfliktmanagement, Reaktion der Studierenden, bestens vorbereitet (5) vs. nicht vorbereitet (1)

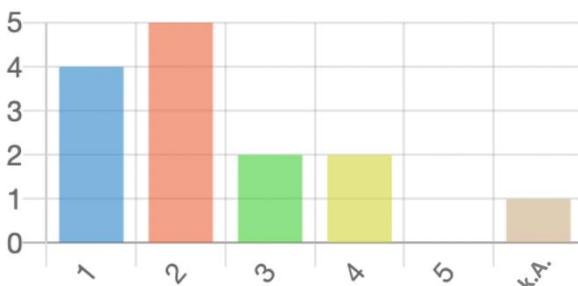


Abb. 4 – Konfliktmanagement, in der Ausbildung beinhaltet (subjektive Einschätzung der Studierenden)

Anhand der Abb. 3 und Abb. 4 ist zu erkennen, dass sich die Studierenden eher schlecht auf die oben geschilderte Situation vorbereitet fühlen. Aus den Antworten kann geschlossen werden, dass konkrete Inhalte zur Konfliktlösung solcher Probleme eher nicht im Rahmen ihres Studiums vermittelt wurden.

Supplierstunden

Ein ähnlicher Sachverhalt ist im folgenden Beispiel zu beobachten. In diesem Fall wurde die Thematik der Supplierstunden folgendermaßen abgefragt:

„2. Klasse Mittelschule, 19 S/S: Eigentlich unterrichten Sie eine dritte und zwei vierte Klassen. Aufgrund eines Krankenstandes sollen Sie ohne Vorbereitung in der 2. Klasse in einem fremden Fach einspringen und den Unterricht einer anderen Lehrperson fortsetzen.“

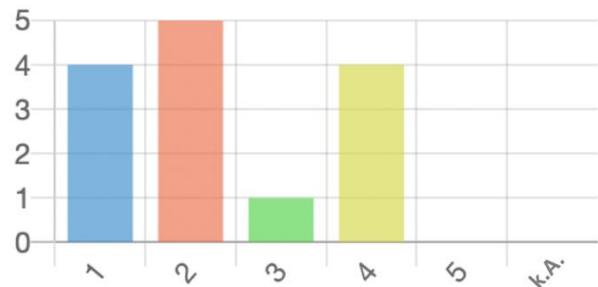


Abb. 5 – Supplierstunden, Reaktion der Studierenden, bestens vorbereitet (5) vs. nicht vorbereitet (1)



Abb. 6 – Supplierstunden, in der Ausbildung beinhaltet (subjektive Einschätzung der Studierenden)

Die Mehrheit der Studierenden wurde im Rahmen ihres Studiums offensichtlich nicht mit der Thematik des fachfremden Unterrichts konfrontiert (Abb. 6). In diesem Fall fühlen sich in neun von insgesamt 14 Studierenden eher nicht ausreichend auf die Situation vorbereitet, während sich vier der Befragten durchaus gut vorbereitet fühlen (Abb. 5).

Aus eigener Erfahrung gibt es in manchen Unterrichtspraktika die Möglichkeit, in fremden Unterrichtsfächern zu hospitieren, bzw. teilweise selbst zu unterrichten. Diese Option könnte unter Umständen zum vorliegenden Ergebnis führen.

Fachfremdes Unterrichten

Folgende Situationsbeschreibung wurde in der Umfrage angegeben:

„4. Klasse Mittelschule, 22 S/S: Es wird von Ihnen erwartet, dass Sie im ersten Dienstjahr ein Ihnen fremdes Fach unterrichten.“

In der Grafikaus Abb. 7 ist ein relativ eindeutiger Trend zu erkennen. Die Studierenden sind sich eher unsicher bezüglich ihrer Reaktion. Die Abbildung 8 lässt darauf schließen, dass fachfremdes Unterrichten in der Ausbildung inhaltlich nicht behandelt wurde.

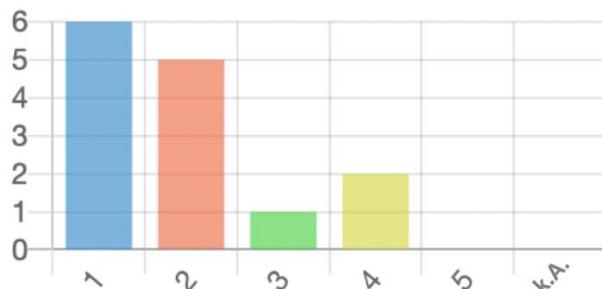


Abb. 7 – Fachfremdes Unterrichten, Reaktion der Studierenden, bestens vorbereitet (5) vs. nicht vorbereitet (1)

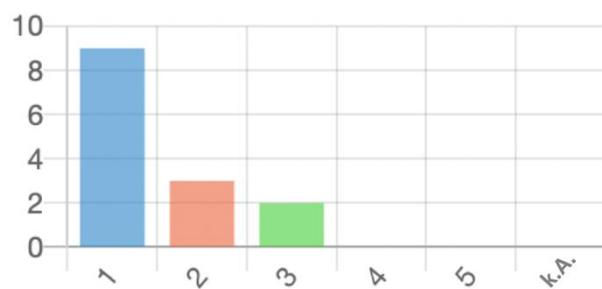


Abb. 8 – Fachfremdes Unterrichten, in der Ausbildung beinhaltet (subjektive Einschätzung der Studierenden)

Notenentstehung im Unterricht

Zum Thema Notenentstehung wurde folgende Situation geschildert:

„3. Klasse Mittelschule 16 S/S, erste Schulwoche: Die Schülerinnen und Schüler der Klasse wollen wissen, wie sie zu ihrer Note kommen. (Gibt es Tests, Mitarbeit, Plus und Minus, Hausübungen? „Wieviel zählt was?“, usw.)“



Abb. 9 – Notenentstehung, Reaktion der Studierenden, bestens vorbereitet (5) vs. nicht vorbereitet (1)

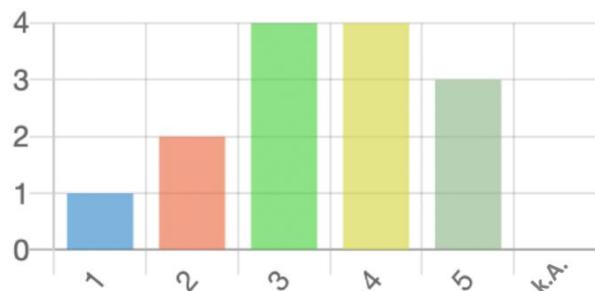


Abb. 10 – Notenentstehung, in der Ausbildung beinhaltet (subjektive Einschätzung der Studierenden)

In Abb. 9 ist deutlich zu erkennen, dass sich der Großteil der Studierenden relativ sicher ist, wie sie im laufenden Schulbetrieb zu ihren Noten gelangen. Aus Abb. 10 ist ersichtlich, dass die Mehrheit der Befragten diese Thematik auch im Rahmen ihrer Ausbildung behandelt hat. Trotzdem ist es erstaunlich, dass die Inhalte für etwa 20 % der Befragten unzureichend thematisiert wurden.

Didaktische Reduktion

Folgende Situation wurde für den Bereich der didaktischen Inhalte gewählt:

„3. Klasse, 16S/S: Eine Schülerin bzw. ein Schüler hat eine fachlich schwierige Frage, allerdings fehlt ihr/ihm das nötige Abstraktionsniveau, um der Erklärung der Lehrperson zu folgen.“

Wie in Abb. 11 zu erkennen ist, fühlt sich die Mehrheit der Befragten relativ gut auf die gegebene Situation vorbereitet. Die Studierenden geben an, dass die Inhalte teilweise im Studium behandelt wurden, wobei ein leichter Trend in Richtung „nicht ausreichend behandelt“ vorliegt (Abb.12).

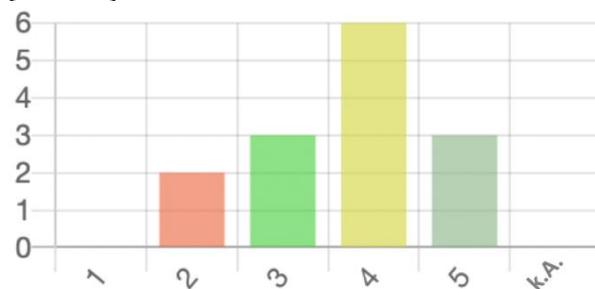


Abb. 11 – Didaktische Reduktion, Reaktion der Studierenden, bestens vorbereitet (5) vs. nicht vorbereitet (1)

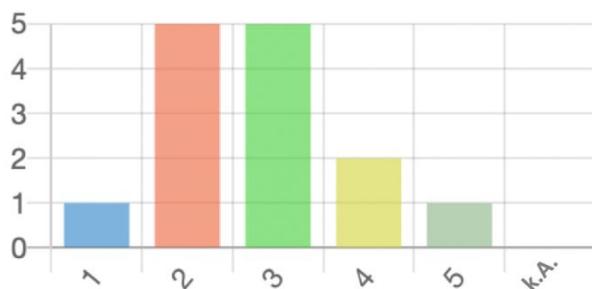


Abb. 12 – Didaktische Reduktion, in der Ausbildung beinhaltet (subjektive Einschätzung der Studierenden)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass viele der geschilderten Probleme rund um den Einstieg in den Berufsalltag von den 14 befragten KommilitonInnen ähnlich schwierig eingeschätzt werden, wie vom Verfasser selbst und es sich bei dessen Wahrnehmung offensichtlich um kein Einzelphänomen handelt.

Die Frage, ob derartige Schwierigkeiten durch die Gestaltung der Lehramts-Ausbildung vermieden werden könnten, ist, wenn überhaupt nur durch eine umfassende Forschungsarbeit vollständig zu beantworten. Das folgende Unterkapitel könnte hierfür eine Vorarbeit leisten.

3.2 Ursache in der Ausbildung?

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die Themenmodule des Bachelor- sowie Masterstudiums „Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung“ in den Unterrichtsfächern „Biologie und Umweltkunde“ sowie „Physik“ dargestellt werden. An dieser Stelle ist anzumerken, dass hier nur eine Beurteilung anhand der Modulnamen durchgeführt werden kann, da die genauen Inhalte von den jeweiligen Lehrenden festgelegt werden.

Bachelorstudium

In der folgenden Tabelle sind die Themenmodule des Bachelorstudiums im Bereich der Bildungswissenschaften angeführt.

Module (Universität Salzburg 2016)	ECTS
BW B 1: Grundlagen des Lehrberufs 1: Lehren und Lernen im Kontext Schule	6
BW B 2: Grundlagen des Lehrberufs 2: Beruf Lehrer/in und Unterricht	10
BW B 3: Bildung, Schule und Gesellschaft	7
BW B 4: Fachkundig unterrichten, individualisieren und differenzieren	10
BW B 5: Unterricht adaptiv gestalten: Diagnose und Selbstevaluation	7
Summe	40

Tab. 1 – Bildungswissenschaftlicher Teil des Bachelorstudiums

Auf den ersten Blick scheinen in den Themenmodulen alle zehn beschriebenen Punkte aus Kapitel 2 berücksichtigt zu werden. Es ist allerdings anzumerken, dass viele der inhaltlich passenden Lehrveranstaltungen auf rein theoretischer Basis und losgelöst vom Praxisunterricht kaum Möglichkeit bieten, die vermittelten Inhalte entsprechend zu verknüpfen. Die Brauchbarkeit der Inhalte ist dadurch stark eingeschränkt. Zudem ist der persönliche Gewinn erfahrungsgemäß von den jeweiligen Vortragenden abhängig.

Die folgende Tabelle zeigt die Module für das Unterrichtsfach Biologie und Umweltkunde.

Module (Universität Salzburg 2016)	ECTS
BU B 1: Zellbiologie, Genetik und Molekularbiologie	8
BU B 2: Pflanzen	8
BU B 3: Tiere	10
BU B 4: Themen und Methoden des BU-Unterrichts	5
BU B 5: Chemische und Physikalische Grundlagen	11
BU B 6: Bioplanet Erde	7
BU B 7: Spezifische Methoden und Unterrichtsprinzipien	11
BU B 8: Ökologie, Umweltschutz und Nachhaltigkeit	9
BU B 9: Spezielle Biologie	10
BU B 10: Humanbiologie	6
BU B 11: Differenzierung und Inklusion im BU-Unterricht	8
BU B 12: Bachelorarbeit	4
Summe	97

Tab. 2 – Fachwissenschaft und Fachdidaktik im UF Biologie und Umweltkunde (Bachelorstudium)

Im Unterrichtsfach Biologie und Umweltkunde sind fachwissenschaftliche Inhalte im Ausmaß von zumindest 69 ECTS-Punkten vorgesehen, was einem Anteil von etwa 71 % dieses Ausbildungsteils entspricht. Die restlichen 29 % (inklusive Bachelorarbeit) sind durch fachdidaktische Module abgedeckt.

Hier ist zu erwähnen, dass viele der didaktischen Lehrveranstaltungen praxisorientiert gestaltet sind, wodurch einige der in Kapitel 2 angeführten Kategorien abgedeckt werden können. Für den Erwerb grundlegender „Softskills“ des Lehrberufs sind derartige Veranstaltungen jedoch nur bedingt geeignet. Auch hier sollte der direkte Bezug zur Anwendung gegeben sein um die vermittelten Inhalte in den eigenen „Handwerkskoffer“ aufnehmen zu können.

Module (Universität Salzburg 2016)	ECTS
PH B 1.1: Grundlagenphysik 1	21
PH B 2.1: Grundlagenphysik 2	19
PH B 3.1: Physikalische Fachpraktika	9
PH B 4: Einführung in die Fachdidaktik	6
PH B 5: Fortgeschrittene Fachdidaktik	9
PH B 6: Fachdidaktische Begleitung der Schulpraxis	6
PH B 7.1: Fortgeschrittene Physik A	18
PH B 8: Offenes Wahlmodul	6
PH B 9: Bachelorarbeit	3
Summe	97

Tab. 3 – Fachwissenschaft und Fachdidaktik im UF Physik (Bachelorstudium)

Ähnlich wie beim Unterrichtsfach Biologie und Umweltkunde (71 %) ist mit etwa 75 % auch in der Physik ein relativ hoher Anteil an fachwissenschaftlichen Inhalten vorgesehen. Bei den restlichen 25 % handelt es sich hauptsächlich um fachdidaktische Inhalte zur adressatengerechten Vermittlung der Fachinhalte.

Masterstudium

Eine weitere Ursache für die Einschätzung der StudentInnen zu wenig auf die kommenden Situationen vorbereitet zu sein, könnte in der „Unvollständigkeit“ der Ausbildung liegen. So ist das Bachelor-Master-System im Lehramt eigentlich als Ganzes zu betrachten, auch wenn das selbstständige Unterrichten in der Unterstufe bereits nach dem ersten Studienabschnitt ohne Einschränkungen möglich ist. Jedenfalls ist man als Lehrperson nach §3 Abs 2 Z 2 iVm §25 Z1 LVG dazu verpflichtet, „innerhalb von 5 Jahren nach Dienstbeginn das für die Verwendung erforderliche Masterstudium [...] zu absolvieren.“

Um beurteilen zu können, ob Themen rund um die in Kapitel 2 angeführten Schwierigkeiten im Masterstudium enthalten sind, soll im Folgenden eine kurze Übersicht der im Curriculum vorgesehenen Themenmodule angeführt werden.

Module (Universität Salzburg 2019)	ECTS
BW M 1: Bildungsforschung: Schule und Berufsforschend weiterentwickeln	5
BW M 2: Entwicklung und Evaluation von Unterricht	5
BW M 3.1: Diversität und Inklusion (Wahlmodul)	(5)
BW M 3.2: Beratung, Diagnose und Elternarbeit (Wahlmodul)	(5)
BW M 3.3: Internationale Aspekte der Erziehungswissenschaften (Wahlmodul)	(5)
BW M 3.4: Demokratieerziehung in der Schule (Wahlmodul)	(5)

BW M 3.5: Aktuelle Themen der Bildungsforschung (Wahlmodul)	(5)
BW M 4: Digitale Grundbildung und Schulrecht	4
BW M 5: Masterseminar	(24)
BW M 6: Wahlpflichtmodul Pädagogische Herausforderungen erforschen, reflektieren und gestalten	20
Summe	44

Tab. 4 – Bildungswissenschaftlicher Teil des Masterstudiums

Für den bildungswissenschaftlichen Teil der Ausbildung sind ohne das Seminar zur Masterarbeit in Summe 40 ECTS-Punkte vorgesehen, wovon 20 ECTS-Punkte durch bildungswissenschaftliche Grundlagen abgedeckt werden. Weitere 20 ECTS-Punkte sind für das Masterpraktikum bzw. eine äquivalente Ausgleichsleistung vorgesehen sind.

Die Module „BW M 1“ und „BW M 2“ sind verpflichtend durchzuführen, wobei diese weitgehend keine Inhalte zu den in Kapitel 2 angeführten Schwierigkeiten beinhalten. Die Wahlmodule scheinen hierfür geeigneter zu sein, wobei vor allem „BW M 3.1“ und „BW M 3.2“ vielversprechend klingen.

In Summe ergibt sich so im Bereich der pädagogischen Grundlagen ein Potential von 10 ECTS-Punkten für die Bearbeitung der entsprechenden Themen. Das Masterpraktikum inklusive der vorgesehenen Betreuung bietet außerdem Raum für Erfahrung und eigene Persönlichkeitsbildung. Hier ist jedoch zu erwähnen, dass die Sinnhaftigkeit der Praktikumeinheiten maßgeblich von der Qualität der Betreuung abhängt.

Module (Universität Salzburg 2019)	ECTS
BU M 1: Moderne Biotechnologie und Gesellschaft	4
BU M 2: Biologische Exkursion	4
BU M 3: Laborprojekt	4
BU M 4: Fachdidaktisches Modul	6
BU M 5: Fachdidaktik im UF Biologie und Umweltkunde	3
BU M 6: Masterarbeit und Begleitung	(24)
Summe	21

Tab. 5 – Fachwissenschaft und Fachdidaktik im UF Biologie und Umweltkunde (Masterstudium)

Im Fall des Unterrichtsfaches Biologie und Umweltkunde (Tab. 5) sind dreifachliche Module im Gesamtausmaß von 12 ECTS-Punkten vorgesehen. Die Module „BU M 4“ und „BU M 5“ klingen grundsätzlich vielversprechend. Bei genauerer Betrachtung der geplanten Inhalte sind hier neben brauchbaren Methoden für die Praxis (biologische Übungen) auch Inhalte zu den Themen

„Elternarbeit“ und „Benotung“ vorgesehen. In Summe ergibt sich hier ein Potential von etwa 9 ECTS-Punkten.

Module (Universität Salzburg 2019)	ECTS
PH M 1: Vertiefung Theoretische Physik	5
PH M 2: Moderne Fachdidaktik	5
PH M 3: Wahlveranstaltungen	8
PH M 4: Fachdidaktik im UF Physik	3
PH M 5: Masterarbeit und Begleitung	(24)
Summe	21

Tab. 6 – Fachwissenschaft und Fachdidaktik im UF Physik (Masterstudium)

Für das Curriculum des Unterrichtsfaches Physik zeigt sich ein ähnliches Bild wie für den Lehrplan der Biologie. Die Module „PH M 2“ und „PH M 4“ sind Module mit fachdidaktischem Inhalt, wobei vor allem letzteres als Begleitung zum Unterrichtspraktikum einen gewissen Mehrwert hinsichtlich der oben genannten Problemfelder bieten kann. Erfahrungsgemäß können in derartigen Lehrveranstaltungen die im Praktikum anfallenden Probleme und Themen zeitlich aktuell behandelt werden, wodurch der Lerneffekt seitens der Studierenden gesteigert werden kann. Der Katalog der Wahlveranstaltungen beinhaltet aktuell lediglich Lehrveranstaltungen zur fachlichen Vertiefung, wobei das Angebot jedes Semester leicht variiert und teilweise didaktische Veranstaltungen beinhaltet. In Summe ergibt sich im Fachbereich Physik ein Potential von etwa 8 ECTS-Punkten, um die in Kapitel 2 beschriebenen Themen zu behandeln.

Für das gesamte Masterstudium in der vorliegenden Fächerkombination ergibt sich also ein Ausmaß von 27 ECTS-Punkten an für die gegebene Thematik „potentiell wirksamen“ Modulen. Bei einem Gesamtaufwand von 120 ECTS-Punkten entspricht das in etwa einem Anteil von 22 %. Hierbei ist zu erwähnen, dass die Erstellung der Masterarbeit inklusive der vorgesehenen Betreuung in der angeführten Summe noch nicht enthalten ist. Je nach Themenwahl können hier unter Umständen weitere der in Kapitel 2 angeführten Problemfelder abgedeckt werden.

Abschließend soll mit nachfolgender Tabelle ein kurzer Überblick darüber gegeben werden, inwiefern Inhalte zu den angeführten Themen innerhalb des Curriculums der einzelnen Studienabschnitten enthalten sind.

Thema	BEd	MEd
2.1 Auftreten der Lehrperson	x	
2.2 Planung und Gestaltung von Unterricht	x	x
2.3 Entstehung der Noten	x	x

2.4 Klassenführung, Disziplinierung und Konfliktmanagement		
2.5 Fachliche und didaktische Inhalte	x	x
2.6 Fachfremder Unterricht		
2.7 Team-Teaching		
2.8 Supplierstunden		
2.9 Pausenaufsicht		
2.10 Zusammenarbeit mit den Eltern		x

Tab. 7 – Auftreten der Themen in den Curricula
Wie in Tabelle 7 ersichtlich, decken sich die Inhalte des Masterstudienplanes zumindest auf Ebene der Modulbeschreibungen weitgehend mit denen des Bachelorstudienplans. Darüber hinaus sind im Bereich der Elternarbeit im Masterstudium neue Inhalte zu erwarten.

4 Zusammenfassung

Rund um den Berufseinstieg als Lehrperson einer Mittelschule ergaben sich im Fall des Verfassers sämtliche Schwierigkeiten. Zur Feststellung, inwiefern es sich dabei um ein Einzelschicksal handelt, wurde auf Basis eigener Beobachtungen eine „Mini-Umfrage“ unter 14 Studierenden durchgeführt. Die Befragung ergab, dass sich die individuellen Eindrücke und Schwierigkeiten, die in Kapitel 2 beschreiben wurden, auch bei anderen angehenden Lehrpersonen feststellen ließen. Dies lässt darauffschließen, dass es sich dabei um kein Einzelschicksal handelt.

In Ergänzung zur Umfrage wurde eine Analyse des Studienplans (Bachelor und Master) durchgeführt, um Rückschlüsse auf einen potentiellen Zusammenhang mit der PädagogInnenbildung ziehen zu können. Dabei ergab sich, dass fünf der zehn Kategorien unzureichend im Curriculum vertreten sind. Hierbei ist zu erwähnen, dass die modulweise Betrachtung der Curricula des Bachelor- und Masterstudiums nur einen überblicksartigen Einblick in die Themengestaltung geben kann. Die Wahl sowie die Vermittlung der Inhalte hängen stets von den Vortragenden ab, weshalb hier keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden können.

Abschließend ist zu erwähnen, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit lediglich um einen Einblick in eine sehr spezielle Situation handelt. Die Stichprobengröße der Umfrage ist mit 14 Teilnehmenden sehr klein und es wurden keine gezielten Gütekriterien beachtet. Der Rückschluss von Modulbezeichnungen auf deren Inhalt ist nur für eine überblicksartige Abschätzung geeignet. Um zu gesicherten Aussagen der möglichen Zusammenhänge zu gelangen, müsste der Forschungsrahmen erweitert und überarbeitet werden. Dabei wäre es interessant, ob es sich bei den

Schwierigkeiten um ein Einzelschicksal oder ein Flächendeckendes (Aus-)Bildungsproblem handelt, ob die Probleme mit der Berufserfahrung abnehmen und ob diese durch eine Anpassung der PädagogInnenbildung vermeidbar wären. Eine Bearbeitung der Fragestellungen im internationalen Vergleich wäre ebenfalls denkbar. Allgemeine Schwierigkeiten rund um den Einstieg in den Berufsalltag wird es immer geben. Damit sich aufgrund anfänglicher Überforderung keine „Unsauberkeiten“ einschleichen, scheintes jedenfalls sinnvoll, Alltagsthemen wie „Supplierstunden“, Pausenaufsicht“, „Konfliktmanagement“, „Fachfremder Unterricht“, „Team-Teaching“ und „Elternarbeit“ in der Ausbildung zu behandeln bzw. vorhandene Angebote inhaltlich und praxisnah zu vertiefen.

5 Literatur

- Altman, H. B. (1983). Training foreign language teachers for learner-centered instruction: Deep structures, surface structures, and transformation. In Alatis, H. H. Stern & S. Strevens (Hrsg.), GURT '83: Applied linguistics and the preparation of second language teachers: Toward a rationale. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Waxmann.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze-Velber: Erhard Friedrich Verlag GmbH.
- Johnston, D. K. (2006). Education for a caring society: classroom relationships and moral action. New York: Teachers College Press.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H., Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftliche Forschung und Entwicklung. In Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften. Band 3, Nr. 3, 1997.
- Krumm, V., Astleitner, H., Heider, G., Moosbrucker, M. (1990). Parent Involvement in the USA and in Austria. Paper presented at the AERA annual meeting, Boston.
- Lohmann, G. (2009). Mit Schülern klarkommen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Landesvertragslehrpersonengesetz (LVG) StF BGBl. Nr. 172/1966 idF BGBl. I Nr. 153/2020
- Magistrat der Stadt Salzburg. (2021). <https://www.stadt-salzburg.at/pflichtschulen-mit-schulischer-tagesbetreuung/> (19.02.2021)
- Schulorganisationsgesetz (SchOG) StF BGBl. Nr. 242/1962 idF BGBl. I Nr. 19/2021
- Schulunterrichtsgesetz (SchUG) StF BGBl. Nr. 472/1986 idF BGBl. I Nr. 19/2021
- Schmidinger, H. (2016). 191. Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung), Version 2016, Salzburg.
- Schmidinger, H. (2019). 192. Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung), Version 2019, Salzburg.