
Externe Evaluation Studiengänge PHTG

VS und PS 2003 – 07

Abschlussbericht

Inhalt	Seite
I Einleitung, Fragestellung und Übersicht	2
II Zusammenfassung der Resultate	4
A Modul „Markt“	4
B Modul „Professionalität“	7
III Zusammenfassung und Beantwortung der Evaluationsfragestellungen	14
IV Anhang	16

I Einleitung, Fragestellung und Übersicht

Zu Beginn des Jahres 2006 erhielt die Arbeitsgemeinschaft DIALOG von Herrn Dr. Preisig, Rektor der Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG), den Auftrag, eine externe Evaluation der Studiengänge VS und PS an der PHTG zu erarbeiten und durchzuführen. Dabei interessierten insbesondere zwei Fragestellungen:

- Welches sind die Auswirkungen der so genannten „Lehrbefähigung mit Schwerpunkten“ auf die Anstellungsmöglichkeiten, auf die beruflichen Zukunftsvorstellungen und auf allfällige alternative Berufsmöglichkeiten?
- In welchem Mass können die Junglehrkräfte in ihrer Selbsteinschätzung die Ausbildungsziele, die zur Professionalisierung im Lehrberuf führen sollen, in ihrer Unterrichtspraxis umsetzen?

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wurden die Berufseinsteigenden der Abschlussjahrgänge 2006 und 2007 schriftlich befragt. Dieser Teil der Studie wird als „Modul Markt“ bezeichnet. Die entsprechenden Ergebnisse sind in zwei separaten Zwischenberichten dargestellt.

Die zweite Fragestellung betrifft die Professionalität der Junglehrpersonen. Zur Entwicklung eines geeigneten Vorgehens wurden neben Fachrecherchen auch die Dozierenden an der PHTG in zwei Workshops sowie einzelne Dozierende zusätzlich durch Interviews einbezogen. Es zeigte sich, dass das Instrument „Standarderreichung“, ein webbasierter Fragebogen von Baer et al.¹ aus der Bildungsforschung am besten den Bedürfnissen des Auftraggebers entsprach. Dieser Teil der Studie wird als „Modul Professionalität“ bezeichnet. Die Erhebung wurde ebenfalls bei beiden Abschlussjahrgängen 2006/07 durchgeführt. Die Ergebnisse sind in einem eigenen Zwischenbericht dargestellt.

¹ Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster O., Larcher S., Müller P., Sempert W., Wyss C. (2007) Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1) 15-47.

Tabelle 1: Studienübersicht: Erhebungsinstrumente und Verlauf der Evaluation

Modul Markt	Modul Professionalität	Berichterstattung
Explorative Telefoninterviews mit Berufseinsteigenden Primar- und Vorschulstufe sowie mit Schulleitungen/Schulpräsidien		
Entwicklung Fragebogen „Markt“		
1. Datenerhebung „Markt“ Sept. 2006 Abschlussjahrgang 2006	1. Workshop Dozierende September 06 Thema: „Professionalität“	
		1. Zwischenbericht „Markt“ Dezember 2006
	Experteninterviews Februar 2007	
	2. Workshop Dozierende April 07 Thema: Vorstellen und diskutieren des Erhebungsinstrumentes „Standarderreichung“	
Überarbeitung Fragebogen „Markt“	Erhebung „Professionalität“ mit dem Instrument „Standarderreichung“ September – Oktober 2007 Abschlussjahrgänge 2006/07	
		Zwischenorientierung der Lenkungsgruppe, Dezember 2007 Resultatübersicht Erhebung Modul „Professionalität“
2. Datenerhebung „Markt“ März 2008 Abschlussjahrgang 2007		
		- 2. Zwischenbericht „Markt“ - Zwischenbericht „Professionalität“ - Orientierung Dozierende PHTG August 2008
		Abschlussbericht August 2008

Die Evaluation wurde von einer Lenkungsgruppe unter der Leitung von Marco Bachmann, Dozent und Leiter Berufseinführung, begleitet.

Im Folgenden werden die Hauptergebnisse aus den beiden Modulen zusammenfassend dargestellt.

II Zusammenfassung der Resultate

A Modul „Markt“

Einleitung

Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an der PHTG hat das Ziel, eine breite Lehrbefähigung mit Schwerpunkten zu erreichen.² Beim Studiengang PS wird diese Schwerpunktsetzung in drei Qualifikationsstufen umgesetzt:

- Qualifikationsstufe 1: Studium in allen Fächern
- Qualifikationsstufe 2: Studium in sieben von neun Fächern, wobei Deutsch, Mathematik, Mensch und Umwelt sowie eine Fremdsprache gewählt werden müssen. Ziel: Standardqualifikation mit Lehrbefähigung.
- Qualifikationsstufe 3: Studium in drei ausgewählten Schulfächern, wobei Mensch und Umwelt sowie ein musisches Fach gewählt werden müssen. Ziel: Schwerpunktqualifikation.

Beim Studiengang VS erfolgt die Schwerpunktsetzung im Rahmen des Wahlbereichs. In beiden Studiengängen wählen die Studentinnen und Studenten zudem ein Diplomprojekt, bestehend aus einem individuell gewählten Studienschwerpunkt und einer Diplomarbeit.

Durch diese Wahlmöglichkeiten erwerben die Absolventinnen und Absolventen an der PHTG ein auf sie persönlich zugeschnittenes Profil, die „Lehrbefähigung mit Schwerpunkten“. Diese Profilierung akzentuiert die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auf neue Weise und steht daher im Fokus der Evaluation. Der für die Erhebung erarbeitete Fragebogen thematisiert dementsprechend folgende Bereiche:

- Das Fächerprofil und das Diplomprojekt in der Ausbildung
- Arbeitssituation jetzt
- Stellensuche und Stellenbesetzung
- Unterrichtsverpflichtung
- Weiterbildung (Nachqualifikation)
- Ausbildungskonzept der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung PHTG
- Berufliche Zukunftsvorstellungen

² Vgl. Studienführer PHTG „Wahlmöglichkeiten“

Resultate

Nach den Gründen der Wahl des **Fächerprofils** resp. des **Diplomprojektes** gefragt, geben die Absolventinnen und Absolventen beider Studiengänge Primarschule (PS) und Vorschulstufe (VS) an, dass es in erster Linie persönliche Interessen sowie Stärken und Begabungen in den entsprechenden Fachbereichen oder Thematiken sind, die sie dazu motiviert haben. Deutlich weniger wichtig sind Überlegungen in Bezug auf die zukünftigen Arbeitsmöglichkeiten.

Zwischen 80 – 85% der antwortenden Berufseinsteigenden PS beider Jahrgänge **arbeiten im Lehrberuf** an befristeten und unbefristeten Stellen, sind für ein Vikariat angestellt oder absolvieren ein Berufspraktikum. VS-Berufseinsteigende sind bis auf eine Person alle im Lehrberuf tätig.

Es gibt eine breite Palette an verschiedenen **Pensenverpflichtungen**. Bei den Berufseinsteigenden PS arbeiten gut zwei Drittel zwischen 80 – 100%, bei den Berufseinsteigenden VS sind es fast alle, die ein 90 – 100%-Anstellung haben. Bei beiden Gruppen ist die **Zufriedenheit über die Anstellungssituation** hoch.

Für die **Stellensuche** waren bei den Befragten die Örtlichkeit, die Stellenprozente (PS), das Profil der Schule und die Fächerprofile sowie „unbedingt eine Stelle haben wollen“ die Hauptfaktoren, sich auf die jetzige Stelle gemeldet zu haben.

Sowohl aus Sicht der Stellensuchenden wie aus Sicht der Schulleitungen/ Schulpräsidien liegt der **Hauptfaktor für den positiven Anstellungsentscheid** bei der Persönlichkeit der Bewerberin oder des Bewerbers. Andere Faktoren wie Bewerbungsgespräch und –unterlagen, Passung ins Team, Stellenprozente oder Fächerprofil folgen erst mit deutlichem Abstand.

Fächer **ohne Lehrbefähigung** zu unterrichten, ist aufgrund einer Weisung des Amtes für Volksschule des Kantons Thurgau befristet möglich. Dies ist bei 50 – 68% der antwortenden Berufseinsteigenden PS der Fall. Es betrifft mehrheitlich die Fächer Musik, Sport und Werken.

Während in den Angaben von 2006 nur einzelne Berufseinsteigende angeben, zu **Nachqualifikationen** verpflichtet zu sein, kommt dies in der Erhebung 2008 deutlich häufiger zum Ausdruck (insbesondere bei den Angaben der Schulleitungen/Schulpräsidien). Aber auch 50 – 60% der Berufseinsteigenden geben an, in den nächsten 1 – 2 Jahren die Lehrbefähigung in weiteren Fächern erwerben zu wollen. Können an einer Klasse durch die Anstellung einer Berufseinsteigerin oder eines Berufseinsteigers nicht alle Fächer abgedeckt werden, werden Lösungen vor allem durch Abtauschen im Schulteam gesucht.

Mit der Übereinstimmung zwischen Fächerprofil und Unterrichtsverpflichtung sind die Berufseinsteigenden zufrieden. Ihre Bewertung liegt etwas tiefer als bei der allgemeinen Zufriedenheit über die Anstellung.

Für die Mehrheit der Schulleitungen/Schulpräsidien bewirkt das Fächerprofil der Bewerbenden eine Erhöhung des **Aufwandes für die Anstellung**. Die Mehrarbeit besteht vor allem bei der Stundenplanerstellung und -koordination, bei den Abklärungen im Team bezüglich Pensen, Profilen und Abtauschmöglichkeiten sowie beim Bewältigen von umfangreicheren Akten und Bewerbungsunterlagen.

Mit einer offenen Fragestellung wurde sowohl bei den Berufseinsteigenden als auch bei den Schulleitungen/Schulpräsidien nach den Stärken und Schwächen des **Ausbildungskonzeptes der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung PHTG** gefragt.

Tab. 2: Stärken/Schwächen des Ausbildungskonzeptes der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung PHTG

	Berufseinsteigende	Schulleitungen/Schulpräsidien
Stärken	<ul style="list-style-type: none"> • Schwerpunkte in der Ausbildung nach Interessen oder persönlichen Stärken setzen können • Vertiefungen in Fachbereiche und Inhalte während der Ausbildung • Positionierung als „Fachperson“ bei Bewerbungen oder für Teilzeitstellen • Höhere Kompetenzen in den vertieften Fächern 	<ul style="list-style-type: none"> • Schwerpunktsetzungen und Vertiefungen während der Ausbildung führt zu qualitativ besserem Unterricht • Es werden motivierte Lehrpersonen erwartet, da diese ihre Stärken und Interessen während der Ausbildung und später in der Berufstätigkeit einbringen können

Tab. 2: Stärken/Schwächen des Ausbildungskonzeptes der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung PHTG

<p>Schwächen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zwingende Abwahl von zwei Fächern während der Ausbildung • Problem der Passung auf eine 100%-Stelle • Fehlende Lehrbefähigungen von Fremdsprachen oder Musik kann bei der Stellensuche zu Problemen führen • Unsicherheit über die Qualität der Nachqualifikation • Unterrichten eines Faches ohne Lehrbefähigung kann Unsicherheiten erzeugen • Organisatorische Hürden in kleinen Schulen bei der Abdeckung eines Klassenpensums 	<ul style="list-style-type: none"> • Überlastung in den ersten Junglehrerjahren durch die Nachqualifikation • Genaue Passung zwischen freier Stelle und Profil der Bewerbenden ist ein Knackpunkt • Besetzung einer Vollstelle mit Berufseinsteigenden ist schwieriger • Mehr administrativer Aufwand • Verstärkung der Tendenz: Mehr Teilzeitstellen an der Volksschule, mehr Lehrpersonen pro Klasse > mehr Organisationsbedarf
-------------------------	---	---

In naher **Zukunft** streben etwa zwei Drittel der Berufseinsteigenden PS und gut die Hälfte der Berufseinsteigenden VS eine 100%-Stelle an.

Längerfristig werden für beide Gruppen Teilzeitarbeitsstellen oder Anstellungen in spezialisierten Fachbereichen wichtiger. Für Berufseinsteigende PS wäre auch ein Weiterstudium im pädagogischen Bereich denkbar.

Modul „Professionalität“

Einleitung

Zur Erhebung der Professionalität der Berufseinsteigenden wurde das Konzept der Standards der Lehrerbildung beigezogen³. Standards verdichten in ihren Formulierungen berufsrelevante Kompetenzen, die während der Ausbildung und im Berufsleben anzustreben sind und zu professionellem Handeln führen sollen. Die PHTG orientiert sich, im Gleichschritt mit anderen Pädagogischen Hochschulen der Schweiz, ebenfalls an Standards, die sie in zehn „Standardfelder“ zusammengefasst hat. Die Professionalität von Lehrpersonen wird damit umrissen.

³ Oser (2001)

Im webbasierten **Fragebogen „Standarderreicherung“**⁴, der in dieser Studie eingesetzt wurde, sind diese Standards in 15 Standardgruppen aufgeteilt und durch eine Vielzahl von Aussagen (= Items) operationalisiert.⁵ Zwischen drei bis fünf dieser Items decken eine Standardgruppe ab, wobei eines davon als das so genannte „Ankeritem“ charakterisiert ist.⁶ Zusätzlich werden im Fragebogen auch die PHZH-Standards der Lehrerbildung als Items vorgelegt. Auch hier haben die Autoren des Erhebungsinstrumentes ein Ankeritem gesetzt. Es ist der Standard „Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht“.⁷

Im Hinblick auf die Länge des Fragebogens werden nicht alle Items allen Befragten vorgelegt. Man bildet fünf Gruppen, teilt die Items auf und nur das Ankeritem muss von allen beantwortet werden.

Die Befragten werden aufgefordert,

- ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten bezüglich der Items zum professionellen Lehrerhandeln einzuschätzen,
- anzugeben, wo aus ihrer Sicht diese Fähigkeiten und Fertigkeiten am besten zu erwerben sind (als mögliche Orte des Kompetenzerwerbs werden „ausserschulisch“, „in Vorlesungen und durch Lektüre“, „in Seminarien, Projekten, Trainings“, „in Praktika der Ausbildung“ und „in der Berufspraxis“ vorgegeben),
- anzugeben, wie wichtig es ihnen ist, diese in den Standards umschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in Zukunft zu erweitern.

Als PHTG-spezifische Fragestellung wird im Fragebogen zusätzlich das Portfolio⁸ als ein zentrales Element während der Ausbildung berücksichtigt, und zwar mit vier Fragestellungen, die offen zu beantworten sind.

⁴ Baer et al. (2007)

⁵ nach Oser (2001)

⁶ Vgl. Übersichtstabelle mit den ausformulierten Ankeritem, S. 16

⁷ Auf die Darstellung der PHZH-Standards resp. des einen Ankeritems wird verzichtet und auf die Ausführungen im Zwischenbericht verwiesen.

⁸ Das Portfolio ist ein individuell gestalteter Leistungs- und Lernnachweis über die gesamte Ausbildungszeit. Es gliedert sich nach den Standards der PHTG (Standardfelder) und beinhaltet mit Beispielen und Illustrationen versehene Reflexionen zu den theoretischen und praktischen Ausbildungsmodulen. (Vgl. Studienführer „Portfolio“)

Resultate

Bei der folgenden Darstellung der Resultate stehen die Selbsteinschätzungen der Kompetenzen in Bezug auf die Standardgruppen⁹ im Zentrum. Die erreichten Mittelwerte werden der Rangfolge nach und in Gruppen aufgeteilt präsentiert. Dann wird beschrieben, an welchen Orten diese Kompetenzen aus der Sicht der Antwortenden am besten zu erwerben sind und wie hoch sie die Wichtigkeit einschätzen, sich zukünftig noch mehr Kompetenzen anzueignen. Die anschliessend dargestellte Matrix bringt die beiden Bereiche „Kompetenzeinschätzung“ und „Wichtigkeit des weiteren Kompetenzerwerbs“ in Beziehung. Daraus können Weiterbildungsbedürfnisse der Berufseinsteigenden abgeleitet werden. Für die Präsentation der Resultate zum Thema Portfolio sind die Hauptaussagen zusammengestellt.

Das folgende Diagramm zeigt im Überblick die Selbsteinschätzungen:

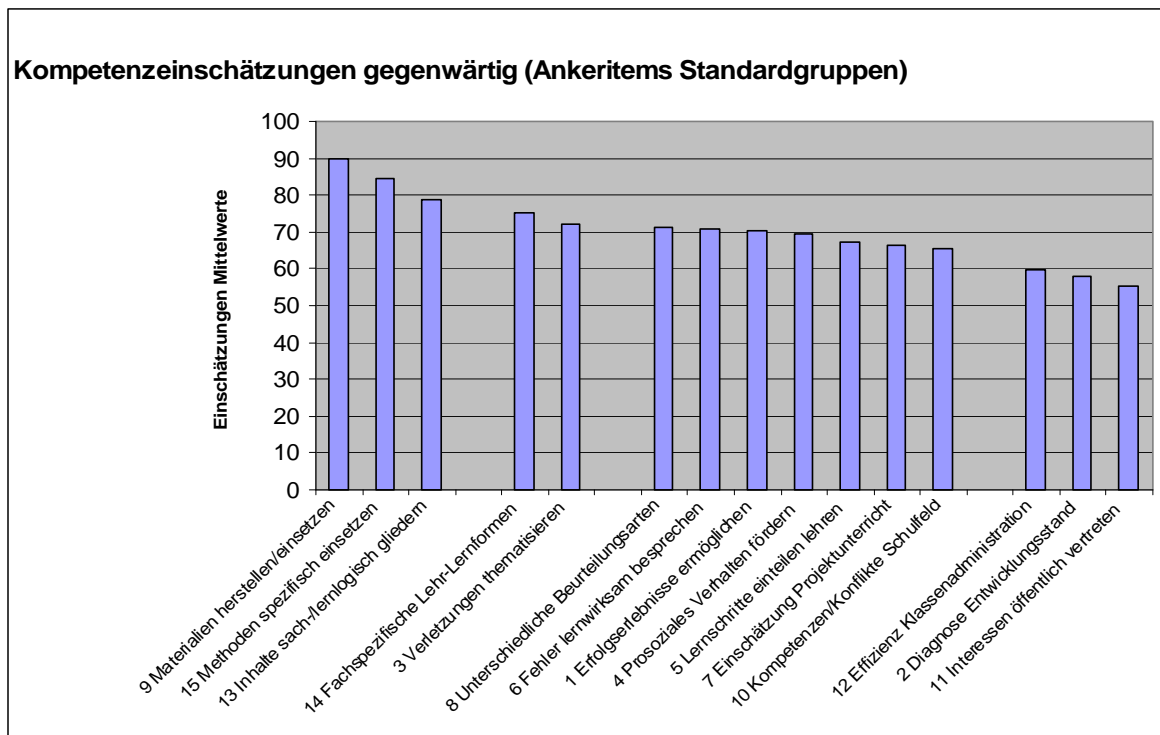


Diagramm: PHTG-Absolventinnen und –Absolventen 2006/2007, **Mittelwerte der Selbsteinschätzungen der Kompetenzen, gegenwärtiger Zeitpunkt** (Ankeritems Oser-Standards / je höher, umso höhere Kompetenzeinschätzung), n = 50

⁹ Aufgrund der tiefen Rücklaufquote (rund 25%) wurden in der Auswertung nur die Ankeritems, die von allen Teilnehmenden beantwortet wurden, beigezogen. Zur Diskussion vgl. Zwischenbericht „Berichtsteil Professionalität“, S. 5.

Aufgrund der Mittelwertvergleiche werden die Kompetenzeinschätzungen in vier Gruppen aufgeteilt¹⁰:

- Gruppe A: 9 / 15 / 13
- Gruppe B: 14 / 3
- Gruppe C: 8 / 6 / 1 / 4 / 5 / 7 / 10
- Gruppe D: 12 / 2 / 11

Bei der **Gruppe A** mit den höchsten Werten bündeln sich die allgemeinen methodisch-didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten des zentralen Unterrichtsgeschäfts: Umgang mit Materialien und Medien, Strukturierung des Unterrichts sowie didaktische Analyse und Lektionsplanung.

Erworben werden diese Kompetenzen aus Sicht der Berufseinsteigenden vor allem in den Praktika während der Ausbildung und in der Berufspraxis nach absolvierter Ausbildung. Bei der Fähigkeit, Inhalte sach- und lernlogisch zu gliedern, werden von den Befragten auch Vorlesungen und Lektüre als Erwerbssorte häufiger genannt.

Danach folgt die Einschätzung **Gruppe B** mit den Kompetenzen zur fachspezifischen Vermittlung von Inhalten in Bezug auf die Fachbereiche sowie dem Wissen um Interventionen und Bewältigungsstrategien bei Disziplinproblemen und Schülerrisiken in der Klasse.

Auch diese Kompetenzen werden in der Wahrnehmung der Berufseinsteigenden insbesondere in Praktika und Berufspraxis erworben. Ausgeprägt zeigt sich dies in Bezug auf die Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken. Für die fachspezifischen Lehr- und Lernformen werden auch die Studienelemente Vorlesungen und Lektüre sowie Seminare, Projekte, Trainings als wichtig erachtet.

Die **Gruppe C** bündelt verschiedenste Kompetenzen aus den Bereichen Schülerbeurteilung, Umgang mit Schülerinnen und Schülern, Lernprozessgestaltung und Methoden sowie dem Wissen über Funktionen und Konfliktlösungen im Schulfeld.

¹⁰ Um die Mittelwerte der Kompetenzeinschätzungen pro Ankeritem vergleichen zu können, wurde die Effektstärke Cohen's d berechnet und die Gruppeneinteilung aufgrund der Unterschiede vorgenommen (vgl. Tabelle 4 im Berichtsteil „Professionalität“ Anhang, S. 7).

Bei allen Bereichen dominiert wiederum die Berufspraxis als wichtigstes Lernfeld. Es erstaunt nicht, dass das insbesondere beim Bereich „Kompetenzen/Konflikte Schulfeld“ (Ankeritem 10) deutlich wird. Ein anderes Muster zeigt sich für den Erwerb von Kompetenzen rund um die Schülerbeurteilung (Ankeritem 8): Aus Sicht der Berufseinsteigenden werden hier alle Bereiche fast im gleichen Masse als wichtig erachtet, also auch die Studienelemente.

Bei „Einschätzung Projektunterricht“ (Ankeritem 7) und bei „Kompetenzen/Konflikte Schulfeld“ (Ankeritem 10) fällt in Bezug auf die Studienelemente auf, dass Vorlesung und Lektüre sowie Seminare, Projekte, Trainings als gleich wichtig oder wichtiger eingeschätzt werden als die Praktika. Auch für den Kompetenzerwerb in den Bereichen „Förderung von sozialem Verhalten“ (Ankeritem 4) und „Lernstrategien“ (Ankeritem 5) sind diese Studienelemente recht wichtig.

Gruppe D: Weniger kompetent schätzen sich die Junglehrkräfte ein bezüglich ihrer Fähigkeiten, die Klassenadministration effizient zu bewältigen (Ankeritem 12) und die Interessen von Schule und Lehrerschaft gegenüber der Öffentlichkeit zu vertreten (Ankeritem 11), sowie bezüglich ihrer Fähigkeit, den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren (Ankeritem 2).

Für den Erwerb der entsprechenden Kompetenzen ist bei den Bereichen „Effizienz bei der Klassenadministration“ und „Öffentlichkeit“ fast nur die Berufspraxis ausschlaggebend. Im Unterschied dazu sind für den Erwerb von Diagnosekompetenzen auch spezifische Seminare, Projekte und Trainings sowie die Praktika wichtig.

Zu allen Items wird auch die Einschätzung der „**Wichtigkeit, in den nächsten Jahren diese Kompetenz zu erwerben**“, erhoben. Es zeigt sich generell, dass diese Einschätzungen höhere Werte als die Kompetenzeinschätzungen erhalten, was man als hohe Lernbereitschaft der Antwortenden interpretieren kann. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Items fallen aber weniger bedeutsam aus und so lassen sich nur drei Gruppen bilden.

Kompetenzeinschätzungen und die Einschätzung der Wichtigkeit des zukünftigen Erwerbs lassen sich nun einander gegenüberstellen. Wo sich tiefe Kompetenz-

Die Auswertung der offenen Fragen zu **Aspekten der Portfolioarbeit** ergibt folgende Hauptergebnisse:

- Die Portfolioarbeit war bei den antwortenden Personen keine langfristige, kontinuierliche Arbeit über das Studium hinweg. Sie wurde eher gegen Ende des Studiums gemacht, manchmal innerhalb von ein paar wenigen Wochen.
- Das kontinuierliche Arbeiten am Portfolio über das ganze Studium hinweg und der grosse Umfang werden, neben den anderen Leistungsnachweisen und Arbeiten, als ein hoher Anspruch gesehen. Für einige Studierende wurde die Arbeit am Portfolio immer wieder von Unsicherheiten begleitet.
- Das Präsentationsportfolio als Produkt am Ende des Studiums wird positiv gesehen. Es gibt einen guten Überblick über das Studium. Seine Verwendung als Bestandteil der Diplomprüfung wird ausserordentlich geschätzt.
- Die Zielsetzungen der Portfolio-Arbeit, nämlich Vernetzung und Transfer von Wissensinhalten und Lernprozessen sowie die Dokumentation von Lernschritten zur Erreichung von Standards werden laut den Angaben der Befragten mehrheitlich erreicht.
- Bei der Beurteilung der Portfolio-Arbeit im Rückblick überwiegt der positive Eindruck, mit dem Portfolio eine sinnvolle Arbeit geleistet zu haben, die auch in der Berufspraxis zu weiteren Reflexionen anregt. Allerdings wird auch darauf hingewiesen, dass in der momentanen Situation als Junglehrkraft andere Themen im Vordergrund stehen.
- Das Portfolio als Reflexionsmethode und als Methode in der beruflichen Praxis nimmt zum Befragungszeitpunkt einen kleinen Stellenwert ein.

III Zusammenfassung und Beantwortung der Evaluations- fragestellungen

Modul Markt

Auswirkungen der „Lehrbefähigung mit Schwerpunkten“ ...

... während der Ausbildung:

- Individuelle Interessen und Begabungen der Studierenden werden gefördert. Dies wird sowohl von den Absolventinnen und Absolventen als auch von den Schulleitungen/Schulpräsidien als grosser Vorteil gesehen.

... auf die Anstellungsmöglichkeiten:

- Der Anstellungsgrad der Absolventinnen und Absolventen ist befriedigend und ihre Zufriedenheit mit den Pensen ist hoch.
- Die Persönlichkeit einer Bewerberin / eines Bewerbers steht für die Schulleitungen/Schulpräsidien beim Anstellungsentscheid im Zentrum. Je nach Fächerprofil der Bewerberin / des Bewerbers wird für die Passung auf die offene Stelle nach Lösungen gesucht (Nachqualifikation, Abtausch im Kollegium).
- Nicht alle Fächerprofile erweisen sich für die Übernahme einer Stelle als günstig.
- Der Anstellungsprozess wird für die Schulleitungen/Schulpräsidien aufwändiger.

... auf berufliche Zukunftsvorstellungen oder alternative Berufsmöglichkeiten:

- Die Berufseinsteigenden möchten grundsätzlich im erlernten Beruf arbeiten.
- Längerfristig werden (spezialisierte) Teilzeitarbeitsstellen an Schulen wichtiger.

Modul Professionalität

Standarderreichung

- Die Berufseinsteigenden schreiben sich im Bereich der methodisch-didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Unterrichtens eine hohe Kompetenz zu.
- Tiefere Kompetenzeinschätzungen bei gleichzeitiger hoher Wichtigkeit für den zukünftigen Erwerb dieser Kompetenzen zeigen sich in den Bereichen
 - Diagnose des Entwicklungsstand der Schülerinnen / Schüler
 - Lernwirksames Besprechen von Fehlern
 - Förderung des prosozialen Verhaltens
 - Effizienz der Klassenadministration
- Tiefere Einschätzungen mit ebenfalls tieferer Wichtigkeit für den zukünftigen Erwerb dieser Kompetenzen zeigen sich im Bereich der Interessenvertretung der Schule in der Öffentlichkeit.
- Die Berufseinsteigenden zeigen ein hohes Bewusstsein bezüglich der eigenen Weiterentwicklung in den verschiedenen Kompetenzbereichen/ Standards.

Portfolio

- Die Hauptziele der Portfolioarbeit werden in der Ausbildung erreicht.
- Die Portfolioarbeit ist keine kontinuierliche Arbeit über das ganze Studium hinweg. Sie wird eher gegen Ende der Ausbildung gemacht.
- Das Portfolio/Präsentationsportfolio ist ein geschätzter Bestandteil der Diplomprüfung.
- Die Anwendung des Portfolios als Methode in der eigenen Unterrichtspraxis (Transfer) kommt nur selten vor.

IV Anhang

Itemformulierungen im Fragebogen „Standarderreichung“ (Baer et al. 2007)

15 Standardgruppen mit den ausformulierten Ankeritems¹¹ (nach Oser 2001)

1 Lehrer-Schüler-Beziehung

	Lehrerinnen und Lehrer
Erfolgserlebnisse ermöglichen	... wissen, wie ängstliche Schülerinnen und Schüler durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit bekommen.

2 Schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose

	Lehrerinnen und Lehrer
Diagnose Entwicklungsstand	... wissen, wie sie den entwicklungspsychologischen Stand der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen (Intelligenz, Sprache, Moral, soziales Verhalten usw.) diagnostizieren.

3 Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken

	Lehrerinnen und Lehrer
Verletzungen thematisieren	... wissen, wann sie bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) den Unterricht unterbrechen und die Auseinandersetzung zu suchen haben.

4 Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten

	Lehrerinnen und Lehrer wissen,
Prosoziales Verhalten fördern	... wie sie vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B. helfen, unterstützen, beistehen usw.) fördern können.

5 Lernstrategien vermitteln

	Lehrerinnen und Lehrer wissen,
Lernschritte einteilen lehren	... wie man Schülerinnen und Schüler zeigt, wie sie ihre Lernschritte einteilen können.

6 Individuelle Lernprozesse anleiten und begleiten

	Lehrerinnen und Lehrer wissen,
Fehler wirksam besprechen	... wie man mit Schülerinnen und Schüler Fehler so bespricht, dass sie etwas daraus lernen.

7 Breites Repertoire an Unterrichtsmethoden

	Lehrerinnen und Lehrer wissen
Einschätzung Projektunterricht	... die Möglichkeiten und Grenzen projektorientierten Unterrichts einzuschätzen.

8 Leistungsmessungen

	Lehrerinnen und Lehrer
Unterschiedliche Beurteilungsarten	... wissen, wie man schriftliche und mündliche Arbeiten unterschiedlich beurteilen kann.

9 Medien des Unterrichts

	Lehrerinnen und Lehrer können
Materialien herstellen/einsetzen	... Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter, Folien, Bilder, Modelle usw.) selbst herstellen und im Unterricht sinnvoll einsetzen.

¹¹ Zu den Ankeritems schreiben die Autoren im unveröffentlichten Arbeitspapier „Übersicht über die Items aus der Online-Befragung“ von Sempert, 2005, S. 1: „Nicht alle Studierenden beantworten alle Fragen. Die Items zu den einzelnen Standard-Gruppen aus dem Fragebogen wurden gleichmässig auf die Studierenden verteilt (Fragebogenvarianten 1 – 5). Grau hinterlegt sind jene Fragen, die von allen Studierenden zu beantworten sind, und die der Validierung der Fragen der entsprechenden Gruppe dienen (Ankeritems).“

10 Zusammenarbeit in der Schule

	Lehrerinnen und Lehrer wissen,
Kompetenzen / Konflikt Schulfeld	... wie die Kompetenzen zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrerschaft verteilt sind und wie Konflikte in diesem Bereich bearbeitet werden können.

11 Schule und Öffentlichkeit

	Lehrerinnen und Lehrer wissen,
Interessen öffentlich vertreten	... wie die Anliegen von Schule und Lehrerschaft in der Öffentlichkeit und gegenüber den vorgesetzten Stellen vertreten werden können.

12 Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft

	Lehrerinnen und Lehrer wissen,
Effizienz Klassenadministration	... welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie sie ihre Klassenadministration effektiv organisieren.

13 Didaktische Analyse und Lektionsplanung

	Lehrerinnen und Lehrer können
Inhalte sach-/lernlogisch gliedern	... die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B. vom Konkreten zum Abstrakten; vom Einfachen zum Schwierigen) gliedern.

14 Fachkenntnisse und Vermittlung von Sachverhalten

	Lehrerinnen und Lehrer
Fachspezifische Lehr-Lernformen	... können fachspezifische Lehr-Lernformen, die die Fachdidaktiken entwickelt haben, situationsgerecht anwenden.

15 Strukturierung des Unterrichts

	Lehrerinnen und Lehrer können
Methoden spezifisch einsetzen	... unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltspezifisch angepasst einsetzen.
