

Kompetenzentwicklung von Berufseinsteiger/innen in Niederösterreich

Eine Professionalisierungs- und Unterstützungsmaßnahme im Rahmen des verpflichtenden Fortbildungsangebots

Susanne Pind-Roßnagl *

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel wird eine Studie präsentiert, die sich mit dem Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern beschäftigt, die in Volksschulen, Neuen Mittelschulen/Hauptschulen, Polytechnischen Schulen oder im Allgemeinen Sonderschulbereich unterrichten. Das Ziel dieses Forschungsprojekts war es herauszufinden, in welchen Bereichen Berufseinsteiger/innen im Allgemeinen Pflichtschulbereich noch Unterstützung brauchen aus der Sicht der Schulaufsicht, von Schulleiterinnen und Schulleitern und Berufseinstiegskoordinatorinnen und -koordinatoren, die die Junglehrer/innen über einen Zeitraum von zwei Jahren in verpflichtend zu besuchenden Veranstaltungen begleiten. Nach einer kurzen Vorstellung des Berufseinstiegsmodells von Niederösterreich vor dem Hintergrund der PädagogInnenbildung NEU und des Transitionsprozesses am Übergang Studium-Beruf werden Kompetenz- und Professionalisierungsmodelle präsentiert, die den theoretischen Hintergrund der Studie darstellen. Im Forschungsteil werden die Ergebnisse der Studie präsentiert und diskutiert mit dem Ziel die Berufseinstiegsphase besser den Bedürfnissen der Novizinnen und Novizen anzupassen, was in der Konzeption eines Lehrgangs für Berufseinsteiger/innen mündet.

Development of competences of novice teachers in Lower Austria

A method of professionalism and support of novice teachers in the context of obligatory vocational training

Abstract

This paper deals with the career entry of teachers, who teach in primary/secondary modern/polytechnic or special schools. The focus of the research was to find out, which competences these teachers should develop in their first two years of teaching by asking heads of schools, school inspectors and mentors, who support the novice teachers in their first two years of their teaching careers. The theoretical part of the paper explains the concept of the career entry in Lower Austria and with which problems the teachers have to deal with in this special phase of job career (transition). Another part deals with models of competences and professionalism, which build the theoretical background of the research. In the research part of the paper the design of the study is presented. In the last chapter the findings of the research are discussed focusing on how to better support the young teachers. The result is an advanced training course for novice teachers.

Schlüsselwörter:

Kompetenzen
Junglehrer/innen
Unterstützung in Transitionprozessen

Keywords:

Competences
Novice Teachers
Support in transition processes

* Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden. E-Mail: susanne.pind@ph-noe.ac.at

1 Einleitung

Seit fünf Jahren werden Lehrer/innen im Allgemeinen Pflichtschulbereich in ihren ersten zwei Dienstjahren in Niederösterreich begleitet. Aus einer Seminarreihe, die aus acht Veranstaltungen bestand, hat sich mittlerweile ein umfassendes Begleitkonzept entwickelt, das alle zwei Jahre von der Autorin auf Grund von Studien einer Adaption im Sinne einer Qualitätssteigerung unterzogen wurde und wird. Mittlerweile gibt es auch immer mehr Initiativen in Europa, die Lehrer/innen in ihren ersten Berufsjahren begleiten. So gab es im Juni 2014 eine Tagung in Zürich, die sich ebenfalls mit dem Berufseinstieg auseinandersetzte. Es waren dazu 180 Expertinnen und Experten aus der Schweiz, Deutschland, Italien und Österreich anwesend. In vielen Ländern gibt es dazu frei wählbare Angebote. In Niederösterreich hat sich der Dienstgeber, der Landesschulrat für Niederösterreich, das Ziel gesetzt, eine verpflichtende Begleitung in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich für alle anzubieten. Es hat zwei Jahre gedauert, bis alle Berufseinsteiger/innen von dieser Verpflichtung erfahren haben. Im Jahr 2014 konnten wir erstmals 300 Berufseinsteiger/innen in drei großen Veranstaltungen zertifizieren.

Das Begleitmodell, das dieser Studie zugrunde liegt, sieht folgendermaßen aus:

- Halbtägige Startveranstaltung in der letzten Ferienwoche
- Regelmäßige Treffen (BEST-Treffen) in den Regionen mit den Berufseinstiegs Koordinatorinnen und -koordinatoren (werden als BEKO bezeichnet und sind erfahrene Kolleginnen/Kollegen)
- Führen von Reflexionsportfolios im Rahmen der BEST-Treffen
- Besuch von drei Modulen, die jeweils aus zwei Teilen bestehen zu den Themen: Unterrichten, Elternarbeit, Persönlichkeitsbildung, Leistungsbeurteilung
- wenn möglich: Schulmentorinnen/Schulmentoren als erste Ansprechpersonen direkt an den Schulen
- Abschlussveranstaltung am Ende der zweijährigen Berufseinstiegsphase

(Pind-Roßnagl, 2013)

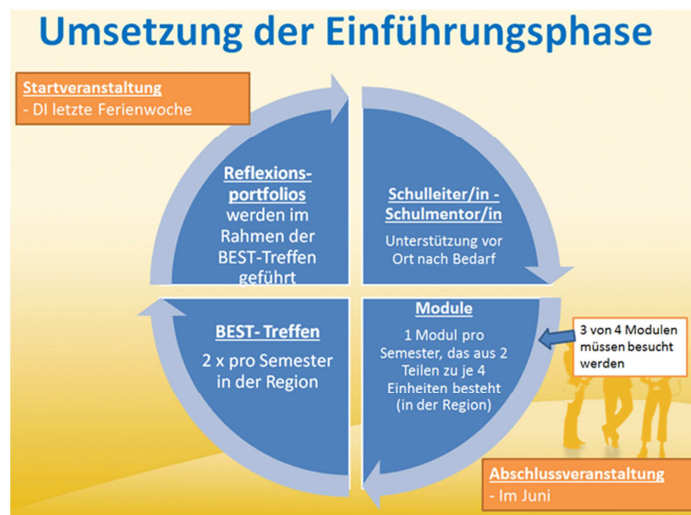


Abbildung 1: Modell der Berufseinstiegsphase in NÖ

Dass mit dieser Begleitung ein wichtiger, zukunftsweisender Weg eingeschlagen worden ist, zeigt auch das Konzept der Induktionsphase in der PädagogInnenbildung NEU, bei dem Berufseinsteiger/innen ebenfalls zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit begleitet werden sollen.

Das Konzept, das in den letzten beiden Jahren umgesetzt wurde, war schon um vieles besser als nur die Begleitung in einer Seminarreihe von acht Teilen, die in den ersten beiden Jahren ihrer Einführung abgehalten wurde. Dennoch wurde sichtbar, dass die Unterstützung für eine professionelle Entwicklung noch nicht optimal gelungen zu sein scheint. Um wieder einen Schritt weiter zu kommen, wird mit dieser Arbeit folgenden Forschungsfragen nachgegangen, deren Ergebnisse am Ende als Grundlage für die Entwicklung eines Lehrgangs für Berufseinsteiger/innen dienen sollen:

1. Wie nehmen Schulaufsicht, Direktorinnen/Direktoren und Berufseinstiegskoordinatorinnen/-koordinatoren die Kompetenzen von Berufseinsteigerinnen/Berufseinsteigern wahr? In welchen Bereichen brauchen sie noch Unterstützung?
2. Welche Inhalte müssen vermittelt werden, um den Berufseinstieg professionell meistern zu können? Wie können die Ergebnisse in die Konzipierung eines Lehrgangs für Berufseinsteiger/innen einfließen?

2 Theoretische und gesetzliche Hintergründe

2.1 Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern

Der Berufseinstieg zählt zu einer der sensibelsten Phasen im Laufe der Berufsbiographie einer Lehrerin/eines Lehrers. (Hericks, 2009) Daher sollte diesem Transitionsprozess am Übergang Studium-Beruf besondere Bedeutung beigemessen werden.

„Unterstützung allein genügt nicht. Erfahrungswissen anderer kann nicht weitergegeben werden, sondern muss im eigenen Referenzrahmen von Zielen, Kompetenzen und Überzeugungen erarbeitet werden.“ (Keller-Schneider & Hericks, 2011, S. 30)

Keller-Schneider und Hericks beschreiben Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung und Kooperation als die bedeutenden Entwicklungsaufgaben in der Phase des Berufseinstiegs. Zusätzlich scheint die Kompetenzentwicklung eine weitere wichtige Rolle in dieser Phase zu spielen, wie dies auch von Bentler und Bührmann (2005) für Transitionsprozesse erwähnt wird. Sie nennen Wissen und Information, Methoden und Techniken, Auseinandersetzung mit der eigenen Person, soziale Kontakte und Unterstützung von außen als wesentliche Begleitmaßnahmen in Übergangsprozessen und bei der Arbeit an der realistischen Einschätzung von Kompetenzen. Dieser zuletzt genannte Punkt von Bentler und Bührmann hat in zweierlei Hinsicht Bedeutung, einerseits für den/die Lehrer/in selbst als auch für die von ihm/ihr einzuschätzenden Schülerinnen und Schüler – beides (Selbst- und Fremdeinschätzung) sollte realistisch passieren.

2.2 PädagogInnenbildung NEU

In der PädagogInnenbildung NEU ist vorgesehen, dass Berufseinsteiger/innen von Mentorinnen und Mentoren begleitet werden:

„Die Mentorin oder der Mentor hat die Vertragslehrperson in der Induktionsphase bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu beraten, mit ihr deren Tätigkeit in Unterricht und Erziehung zu analysieren und zu reflektieren, sie im erforderlichen Ausmaß anzuleiten und sie in ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen. Die Mentorin oder der Mentor hat den Unterricht der Vertragslehrperson in der Induktionsphase im erforderlichen Ausmaß zu beobachten. Die Mentorin oder der Mentor hat ein Entwicklungsprofil der Vertragslehrperson in der Induktionsphase zu erstellen und bis spätestens drei Monate vor Ablauf der Induktionsphase ein Gutachten zu deren Verwendungserfolg zu erstatten.“ (“Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich: 211. Bundesgesetz: Dienstrechtsnovelle - Pädagogischer Dienst,” 2013)

Mentorinnen/Mentoren benötigen für die Ausübung ihrer Tätigkeit ab dem Schuljahr 2029/30 einen 60-ECTS-Lehrgang. Derzeit werden diese Mentorinnen und Mentoren in einem Pilot-Masterlehrgang ausgebildet, der in Kooperation mit der Universität Klagenfurt stattfindet und dessen Leitung die Autorin für die Pädagogische Hochschule NÖ innehat. Es besteht seitens aller Beteiligten an diesem Masterlehrgang der große Wunsch, dass sich die in Ausbildung befindlichen Mentorinnen und Mentoren Praxis aneignen können im Rahmen der verpflichtenden Berufseinstiegsphase in Niederösterreich. So ist ein weiteres Ziel dieser Arbeit, im Rahmen der Konzeption eines Lehrgangs für den Berufseinstieg auf Grund der Ergebnisse dieser Arbeit auch eine Möglichkeit für die Begleitung und Betreuung durch die Teilnehmer/innen des Masterlehrgangs für die Junglehrer/-innen zu ermöglichen, die den vorgesehenen Tätigkeitsbereich laut den Vorgaben des weiter oben in diesem Absatz erwähnten Gesetzes ermöglichen.

2.3 Kompetenzen

Es gibt viele verschiedene Definitionen von Kompetenzen, zwei werden hier präsentiert, die die Grundlage für die Berufseinstiegsphase in Niederösterreich, darstellen:

„Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, aufgrund von Willen realisiert. Kompetenzen sind Selbstorganisationsfähigkeiten. Sie sind die individuellen Voraussetzungen, sich in konkreten Situationen an veränderte Bedingungen anzupassen, eigene Verhaltensstrategien zu ändern und erfolgreich umzusetzen.“ (Heyse & Erpenbeck, 2009, S. XI)

„Kompetenz entwickelt sich besonders gut in angstfreien Umgebungen, wo vielfältige Möglichkeiten des Lernens geboten werden, Routinen irritiert und bewusst Störungen initiiert werden. Besonders das praktische Erleben, Experimentieren und Ausprobieren dient dem effektiven Kompetenzerwerb. Kompetenzentwicklung wird als Gardening verstanden, wo die Pflanzen (Lernende) zum Wachsen angeregt und gefördert werden.“ (Bergmann, Daub & Meurer, 2004, S. 7)

Die erste Definition erscheint mehr theoretisch, allgemein gehalten und bezieht sich auf die aktive Gestaltung, die eine Person auf die eigene Kompetenzentwicklung hat. Die zweite Definition wird durch das Wort „gardening“ bildhafter und konkreter, wenn es um Kompetenzentwicklung im Bildungsbereich geht, sie weist die Verantwortung für die Kompetenzentwicklung nicht den Lernenden zu, sondern den Lehrenden. Auch die Autorin bezeichnet Berufseinsteiger/innen immer als junge Pflanzen, die bereits alles Notwendige mitbringen, sich aber nun im System erst stark verwurzeln müssen, um zu kräftigen Pflanzen heranwachsen zu können, die sich nicht so leicht von auftretenden Gegenwinden umwerfen lassen. Es gibt Angebote - wie diese genutzt werden, hängt von den Berufseinstiegerinnen/Berufseinstiegern selbst ab. Sie selbst müssen sich bewusst sein, dass sie die Verantwortung für ihre Weiterentwicklung tragen.

Im Folgenden werden einige Kompetenzmodelle erläutert, die bei der Erstellung der Erhebungsinstrumente als Grundlage dienen. Da es in der PädagogInnenbildung NEU eine Induktionsphase geben soll, erscheint es wichtig zu eruieren, wie in der Lehrerbildung die Entwicklung von Kompetenzen gesehen wird.

Auf der Homepage des BMBF präsentiert der **Entwicklungsrat** (2013) einen Vorschlag über professionelle Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen, der betont, dass sich die Forschung in diesem Bereich noch in den Anfängen befindet und die dort präsentierten Kompetenzen ein Konglomerat aus verschiedenen Kompetenzmodellen darstellt, die insgesamt die kompetente Pädagogin/den kompetenten Pädagogen ausmachen sollen. Es wird die Wichtigkeit der stetigen Kompetenzentwicklung betont, die im Zusammenspiel der Reflexion von beruflichen Erfahrungen mit wissenschaftlichen Theorien einhergehen und in kontinuierlichen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen thematisiert werden soll. Kompetente Lehrpersonen verfügen über allgemeine pädagogische sowie über fachliche und didaktische Kompetenzen, über Diversitäts- und Genderkompetenz, über soziale Kompetenzen und sie besitzen Professionsverständnis. (Entwicklungsrat, 2013) Die Bereiche der Diversitäts-, Genderkompetenz und des Professionsverständnisses werden in anderen Modellen nicht genannt, sind aber nach Ansicht der Autorin wesentlich in der heutigen multikulturellen Welt.

Das **KODE-Kompetenzmodell** (Kompetenz, Diagnostik und Entwicklung) kann als eine Basis für alle Kompetenzmodelle dienen, da es nicht nur im pädagogischen Bereich Anwendung findet, sondern in allen Bereichen der Arbeitswelt. John Erpenbeck und Volker Heyse (2009) entwickelten dieses Modell, das folgende Hauptkategorien, denen jeweils Unterkategorien zugeordnet sind, aufweist: Personale Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, Fach- und Methodenkompetenz und Sozial-kommunikative Kompetenz. Im Folgenden werden die Teilbereiche angeführt, da sie Grundlage waren, für die Erstellung der Erhebungsinstrumente:

Personale Kompetenzen: Loyalität, normativ-ethische Einstellung, Eigenverantwortung, Glaubwürdigkeit, Einsatzbereitschaft, Selbstmanagement, Offenheit für Veränderungen, schöpferische Fähigkeit, Lernbereitschaft, ganzheitliches Denken, Zuverlässigkeit, Disziplin, Humor, Hilfsbereitschaft, Delegieren, Mitarbeiterförderung.

Aktivitäts- und Handlungskompetenz: Tatkraft, Mobilität, Initiative, Ausführungsbereitschaft, ergebnisorientiertes Handeln, zielorientiertes Führen, Konsequenz, Beharrlichkeit, Optimismus, soziales Engagement, Schlagfertigkeit, Impulsgeben, Entscheidungsfähigkeit, Gestaltungswille, Belastbarkeit, Innovationsfreudigkeit.

Sozial-kommunikative Kompetenz: Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Beziehungsmanagement, Konfliktlösungsfähigkeit, Integrationsfähigkeit, Dialogfähigkeit, Teamfähigkeit,

Akquisitionsstärke, Problemlösungsfähigkeit, Beratungsfähigkeit, Experimentierfähigkeit, Sprachgewandtheit, Verständnisbereitschaft, Gewissenhaftigkeit, Pflichtgefühl.

Fach- und Methodenkompetenz: Fachwissen, Marktwissen, Fachübergreifende Kenntnis, Planungsverhalten, Projektmanagement, Folgebewusstsein, fachliche Anerkennung, Lehrfähigkeit, Wissensorientierung, analytische Fähigkeit, Beurteilungsvermögen, Sachlichkeit, Konzeptionsstärke, Organisationsfähigkeit, systematisch-methodisches Vorgehen, Fleiß.

So wie es durch den Entwicklungsrat in Österreich ein vorgeschlagenes Modell gibt, so wurden auch in Deutschland bereits 2004 von der Kultusministerkonferenz **Standards für die Lehrerbildung** erarbeitet, die folgende Bereiche beinhalten: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen und Weiterentwicklung der eigenen Schule. Diesen Aufgaben sind Kompetenzen zugeordnet, die je eine Wissens- (knowing that ...), eine Motivations- (knowing for what ...) und eine Könnens- (knowing how to...) Dimension aufweisen (Model of Teacher Development von Terhart). Um herauszufinden, wie kompetent jemand agiert, ist es notwendig, regelmäßig darüber zu reflektieren, damit die beruflichen Kompetenzen flexibel und offen für Entwicklung sein können. Ein weiterer wichtiger Punkt der Kompetenzentwicklung ist die Routine. Diese Entwicklung kann von der minimalen über die mittlere bis hin zur individuell erreichbaren Dimension ausgeprägt sein.

Gerade in den ersten Jahren der Berufstätigkeit werden Lehrer/innen diese Aufgaben unterschiedlich bewältigen mit unterschiedlicher Beharrlichkeit. Es gibt natürlich auch Bedingungen, die diese Entwicklung fördern oder hemmen, die immer mit einbezogen werden müssen (zum Beispiel die Bedingungen am Arbeitsplatz selbst). (Terhart, 2007) Terhart spricht hier etwas Wesentliches an, die Reflexion, die auch im Berufseinstieg eine wichtige Rolle spielt, da professionelle Entwicklung nur durch das stetige inne halten, möglich wird, um Erlebtes zu reflektieren und daraus zukünftige Handlungen besser planen und umsetzen zu können.

2.4 Professionalisierung

Immer mehr hat sich mittlerweile herauskristallisiert, dass es im Rahmen des Berufseinstiegs nicht nur um Kompetenzentwicklung alleine geht - diese muss verbunden sein mit Professionalisierung. Dieser Schluss wurde auch auf der Tagung in Zürich im Juni 2014 zum Berufseinstieg gezogen. Bauer (1998) definiert pädagogische Professionalität folgendermaßen:

„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, die sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nichtalltäglichen Berufssprache auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt.“ (S. 346)

Um ein „**professionelles Selbst**“ aufbauen zu können, muss man sich immer wieder neue Entwicklungsziele setzen und die eigene Weiterentwicklung und den Ausbau des Handlungsrepertoires als gewinnbringend empfinden. Diese Tatsache ist vielen Berufseinsteigerinnen/Berufseinsteigern noch nicht bewusst. Es geht daher um die Frage, mit welchen Möglichkeiten dies bewusst gemacht werden kann. Hierzu bietet eine Gruppe rund um Michael Schratz ein pädagogisches Professionalisierungskonzept, das **EPIK** (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) genannt wird, an. Es dient im Rahmen des Berufseinstiegsmodells von Niederösterreich als Grundlage für die Unterstützung der professionellen Entwicklung und wird in folgende fünf Domänen (Kompetenzfelder) unterteilt: Reflexions- und Diskursfähigkeit: Das Teilen von Wissen und Können; Professionsbewusstsein: Sich als Experte/Expertin wahrnehmen; Kooperation und Kollegialität: Die Produktivität von Zusammenarbeit; Differenzfähigkeit: Der Umgang mit großen und kleinen Unterschieden, Personal Mastery: Die Kraft individueller Könnerschaft. In diesem Modell sind Handlungen und Strukturen dialektisch aufeinander bezogen, die als „Domänen“ bezeichnet sind, in denen Kompetenzen dargestellt werden, die Wissen und Können von Lehrerinnen und Lehrern erstreben, aber gleichzeitig auch das Vorhandensein von Strukturen bedingen, in denen Kompetenzentwicklung möglich wird. Die Puzzlesteine, die das Modell für die einzelnen fünf Domänen bereithält, symbolisieren, dass die Entwicklung von Professionalität systematisch passiert und nicht zufällig und dass jede Domäne mit den anderen Domänen in Verbindung steht. Veränderung passiert sowohl auf individueller als auch auf struktureller Ebene. (Schratz, Paseka & Schritteser, 2011)

3 Forschungsdesign

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein **qualitativer Ansatz** gewählt. Philipp Mayring (2002) nennt fünf Grundsätze, die in der qualitativen Forschung berücksichtigt werden sollen: stärkere Bezogenheit auf Subjekte, Betonung von Beschreibung und Interpretation der zu beforschenden Subjekte; die Subjekte auch in ihrer natürlichen Umfeld zu erforschen und die Generalisierbarkeit der Ergebnisse als ein Prozess der Verallgemeinerung. Die letzte Forderung ist oft schwierig umzusetzen und daher ist es wichtig festzustellen, ob und wann die Ergebnisse auch in anderen Situationen ihrer Gültigkeit haben. (Mayring, Philipp, 2002, S. 19)

Es werden nicht die Berufseinsteiger/innen (BESTs) selbst befragt, sondern Personen, die diese betreuen und zwar aus folgendem Grund: Kunz Heim, Trachsler, Rindlisbacher & Nido haben 2007 in der Schweiz in einem Forschungsprojekt zu Zusammenhängen zwischen Schulkontext, persönlichen Merkmalen und dem Weiterlernen von Lehrpersonen herausgefunden, dass sich Junglehrer/innen kompetenter einschätzen als Lehrer/innen mit vielen Jahren an Erfahrung. Diese Erfahrungen konnte die Autorin dieses Artikels in den letzten fünf Jahren auch immer wieder machen und daher sollten die Ergebnisse im Sinne einer Fremdeinschätzung von Personen kommen, die die Junglehrer/innen länger betreuen.

So wurden im Frühjahr 2014 Fragebögen ausgesendet und Leitfadeninterviews durchgeführt. Die Berufseinstiegs Koordinatorinnen/-koordinatoren (BEKOs), die die Junglehrer/innen über zwei Jahre betreuen, erhielten **online-Fragebögen** mit offenen Fragestellungen, die mit dem Programm LimeSurvey erstellt worden waren. Die Gruppe der BEKOs teilt sich in zwei Personengruppen mit jeweils 19 Mitgliedern: eine Gruppe betreut die jungen Lehrer/innen bereits das zweite Jahr (BEKOs I) und die zweite Gruppe erst das erste Jahr (BEKOs II). Der Fragebogen wurde in zwei Schritten ausgesendet: in einem ersten Schritt an all jene, die Berufseinsteiger/innen im 1. Dienstjahr (BEKOs II) betreuen und nach Beendigung des Erfassungszeitraumes wurde der Fragebogen erneut frei geschaltet für alle jene, die Berufseinsteiger/innen im 2. Dienstjahr (BEKOs I) betreuen. Diese Trennung war wichtig, da jede Personengruppe mit einer anderen Motivation die Berufseinsteiger/innen betreut. Die BEKOs I wurden seitens der Schulaufsicht ausgewählt, diese Begleitung der Berufseinsteiger/innen machen zu dürfen. Sie wurden dann in zwei Wochenenden auf ihre Tätigkeit vorbereitet. Die BEKOs II durften sich ein Jahr später aus eigener Motivation für den Lehrgang „Berufseinstiegs Koordination“ bewerben und wurden mittels eines Auswahlverfahrens ausgewählt. Da es deutliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen gibt, vor allem in der Motivation für die Ausübung dieser Tätigkeit, wurde seitens der Forscherin angenommen, dass sich dies auch in der Art und Weise der Beantwortung des Fragebogens niederschlagen könnte. Andererseits war auch die Vermutung nahe, dass BEKOs, die BESTs bereits das zweite Jahr betreuen, ihre Kompetenzen besser einschätzen können.

Die **Leitfadeninterviews** wurden mit zwei Personen der Schulaufsicht und mit zwei Schulleiter/innen, die immer wieder Berufseinsteiger/innen an ihren Schulen haben, geführt.

Die **Fragebögen** der Berufseinstiegs Koordinatorinnen/-koordinatoren enthielten zu den vier Hauptkompetenzbereichen nach Heyse & Erpenbeck (2009) sowie zum Professionalisierungsmodell von EPIK jeweils offene Fragen. Für die Interviews dienten ebenfalls diese Fragen als Grundlage.

Die Befragten bekamen jeweils nur angeführt, welche Kompetenzen in den einzelnen Hauptkompetenzbereichen gemeint sind. Es gab keine näheren Erläuterungen zu den einzelnen Kompetenzen bei den online-Fragebögen - das heißt, wie diese Kompetenzen verstanden wurden, oblag jedem einzelnen Befragten/jeder einzelnen Befragten und kann in einem Fragebogen daraufhin nicht überprüft werden, ob ein gleiches Verständnis über die einzelnen Punkte vorhanden ist.

In der Gruppe der BEKOs I kamen neun vollständig ausgefüllte Fragebögen zurück (= 47%) und in der Gruppe der BEKOs II waren es zwölf (=63%).

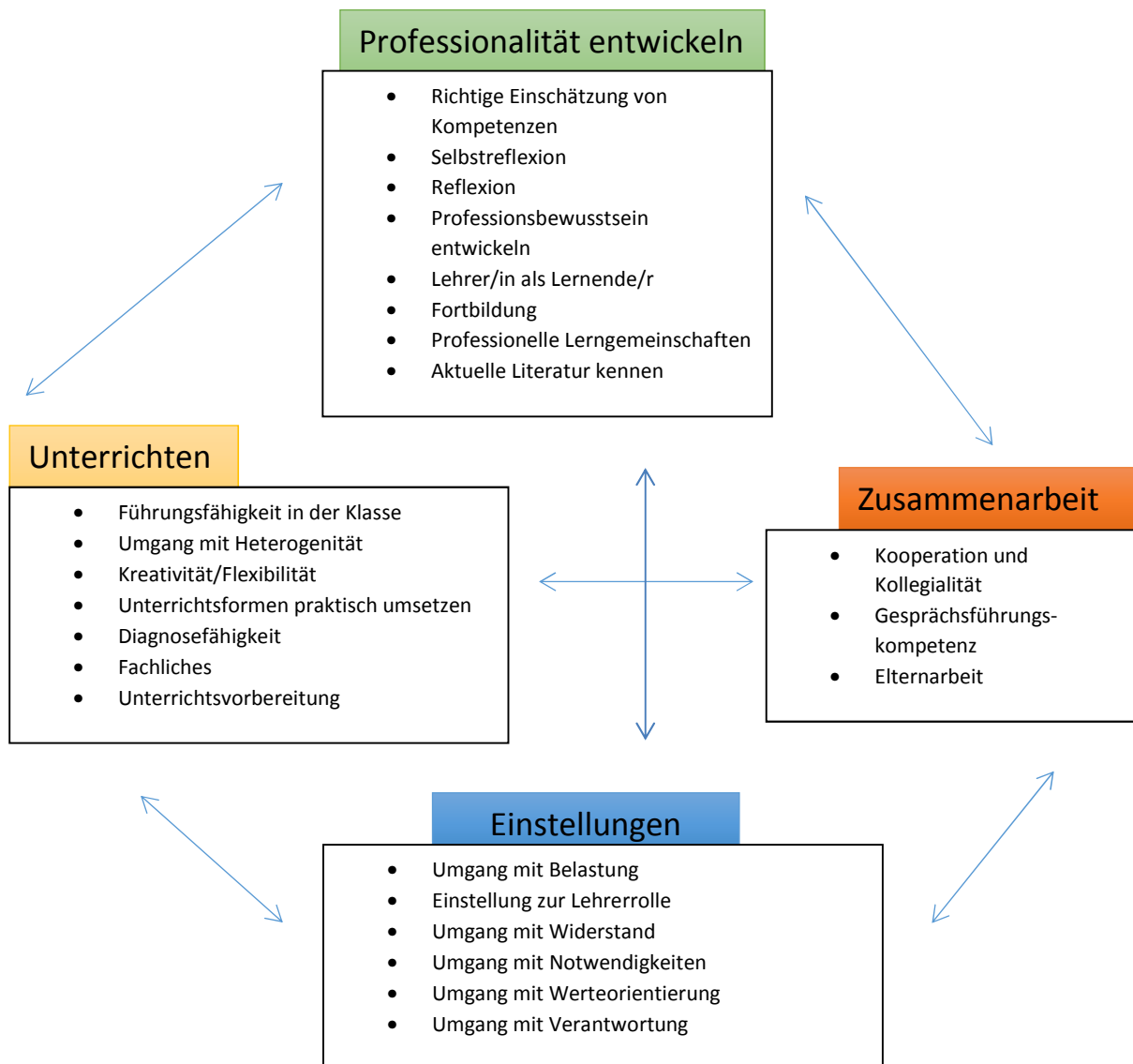
Bei den **Leitfadeninterviews** erhielten die Befragten im Vorfeld eine Information über die wesentlichen Punkte, die im Interview angesprochen werden. Während der Durchführung der Interviews dienten diese Informationen als Leitfaden. Anschließend wurden die Interviews transkribiert. Auch hier dienten die gleichen Kategorien und Subkategorien wie bei der Auswertung der Fragebögen als Auswertungsgrundlage.

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde die Methode des offenen Kodierens aus der Grounded Theory von Strauss & Corbin angewendet. Bei der **Grounded Theory** geht es darum, herauszufinden, wie Menschen handeln und warum sie so handeln, wie sie es tun, welche Bedingungen hinter den Handlungen stehen und welche unterschiedlichen Arten von Handlungen es gibt. (Strauss & Corbin, 1996) Sowohl bei den Fragebögen als auch bei den Interviews wurde induktiv vorgegangen, in dem alle Passagen markiert wurden, in denen Kompetenzen angesprochen wurden, die noch nicht im ausreichenden Maße vorhanden sind und diesen wurden Namen zugewiesen. Auf diese Art und Weise ergeben sich allmählich immer mehr Bezeichnungen (Subkategorien). In einem nächsten Schritt wurden diese Bezeichnungen (Konzeptualisierungen) zu

abstrakteren Kategorien (Hauptkategorien) zusammengefasst, um so die Anzahl zu verringern. (Strauss & Corbin, 1996)

Auf diese Art und Weise kamen unterschiedliche Subkategorien zustande, die geordnet und zu neuen Hauptkategorien zusammengefasst wurden, die die Bereiche darstellen, in denen die Berufseinsteiger/innen noch Unterstützung benötigen. Anschließend wurden diese Kategorien einmal für die Fragbögen ausgewertet und einmal für die Interviews, die dann am Schluss als ein gemeinsames Produkt in Form einer Graphik dargestellt werden, wie im nächsten Kapitel näher erläutert wird.

4 Darstellung der Ergebnisse



In dieser Grafik sind die Subkategorien zu den Hauptkategorien - **Einstellungen, Zusammenarbeit, Unterrichten, professionelle Entwicklung** - so geordnet, dass an oberster Stelle immer der Bereich genannt wird, der am häufigsten erwähnt worden ist: So wurde zum Beispiel im Bereich der professionellen Entwicklung die Subkategorie „richtige Einschätzung von Kompetenzen“ öfter erwähnt als die Selbstreflexion, die am zweithäufigsten angeführt worden ist.

Die Pfeile in dieser Graphik weisen darauf hin, wie die Beziehungen der einzelnen Hauptkategorien zueinander sind: die unterste Ebene „Einstellungen“ ist deshalb unten angesiedelt, da diese Kompetenzbereiche zu Beginn thematisiert werden müssen, um so herausfinden zu können, wie sich die

Kompetenzen verändern. Eine Änderung auf einer Ebene bewirkt auch Veränderungen auf allen anderen Ebenen. Wenn sich Einstellungen ändern, hat dies auch Auswirkungen auf das Unterrichten, die Zusammenarbeit und die professionelle Entwicklung. Die beiden mittleren Bereiche „Unterrichten“ und „Zusammenarbeit“ werden je nach den „Einstellungen“, die die Berufseinsteiger/innen haben, ausgeführt werden und sich auch wechselseitig bedingen. Entwicklungen im untersten Bereich „Einstellungen“ und im mittleren Bereich „Unterrichten“ und „Zusammenarbeit“ sollen zur „Entwicklung von Professionalität“ führen, das als Ziel für die Berufseinstiegsphase gesehen werden kann und daher ganz oben in der Grafik angesiedelt ist. Aber Kompetenzentwicklungen in diesem Bereich wirken sich natürlich auch auf alle anderen darunterliegenden Ebenen aus. Wenn man professioneller arbeitet, werden auch die Einstellungen andere sein.

5 Interpretation der Ergebnisse

Als Ziel der Begleitung hat sich herauskristallisiert, dass es um die professionelle Entwicklung der Lehrerinnen und Lehrer gehen muss, die eigentlich nie aufhört und damit die Basis für lebenslanges Lernen darstellt. Um sich allerdings professionell entwickeln zu können, muss eine Basis geschaffen werden – der Berufseinstieg eignet sich dazu sehr gut. In den Interviews mit den Schulleiterinnen hat sich auch gezeigt, dass die Schulleiter/innen selbst noch sehr wenig Wissen über die konkrete Umsetzung der Berufseinstiegsphase verfügen. Das war sehr überraschend, da es die Begleitung seit fünf Jahren gibt. Daher wird diese Personengruppe in Zukunft gezielte Informationen zum Berufseinstieg zur Verfügung gestellt bekommen.

Interessant war festzustellen, dass BEKOs die BESTs als kreativ und verantwortungsbewusst erleben, die Schulaufsicht und die Schulleiter/innen hier aber noch Entwicklungspotenzial orten. Ein Grund dafür könnte sein, dass beide die BESTs in jeweils anderen Bereichen erleben: Schulleiter/innen erleben sie bei der Umsetzung ihrer Taten, BEKOs bei der Reflexion darüber. Bezüglich Werteorientierung gibt es bei den BEKOs keine Angaben, in den Interviews wird dieses Thema aber oft angesprochen. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass das Thema Werte und der Umgang damit mehr Thema in den Treffen mit den Berufseinstiegerinnen/Berufseinstiegern sein soll.

Ein weiteres interessantes Ergebnis ist die Tatsache, dass Teamfähigkeit meist positiv erlebt wird, es aber trotzdem viele Nennungen gibt, die noch Entwicklungspotential in Bezug auf Kooperation und Kollegialität orten. Ein Grund dafür könnte sein, dass die BESTs zwar grundsätzlich als teamfähig angesehen werden, dass aber an einer qualitativ guten Teamarbeit noch gearbeitet werden kann.

Berufseinsteiger/innen müssen mit vielen neuen Anforderungen umgehen, die sie nur bewältigen können, wenn sie dazu bereit sind. Das hängt wahrscheinlich mit der Tatsache zusammen, dass sich Studierende am Ende des Studiums freuen nun endlich das Gelernte täglich anwenden zu können und mit großem Eifer, Engagement und Erwartungen in den Beruf eintreten.

Betrachtet man die Grafik, ergibt sich insgesamt das Bild, dass die Berufseinsteiger/innen am meisten Unterstützung im Bereich Unterrichten (66 Angaben) und im Bereich der Einstellungen (63 Angaben) benötigen. Im Bereich der Zusammenarbeit gab es 29 Argumente dafür und für die Entwicklung der Professionalität 49 Nennungen. Der Bereich der Einstellungen wurde in der Begleitung bis jetzt ziemlich vernachlässigt und auch die konkrete Unterstützung im Bereich Unterrichten, dafür lag das Augenmerk viel mehr auf Reflexionen und dem kollegialen Erfahrungsaustausch. Dieses Ergebnis bringt wichtige Erkenntnisse für die neue Gestaltung der Inhalte für die Begleitung der Berufseinsteiger/innen.

6 Methodenkritik

Die verwendeten Fragebögen ergaben insgesamt ein gutes Bild für die zu beforschenden Fragen, allerdings hat sich herausgestellt, dass Verständnisschwierigkeiten in Bezug auf gewisse Begriffe vorhanden sind, da es nicht die Möglichkeit gab, nochmals nachzufragen. Die Berufseinstiegs Koordinatorinnen/-koordinatoren hatten in einer von der Autorin geleiteten Veranstaltung die Möglichkeit, sich in die KODE-Kompetenzbereiche einzuarbeiten und hatten sicherlich somit ein Grundverständnis in Bezug auf die einzelnen Kompetenzen, von einem gemeinsamen Verständnis kann man dennoch nicht ausgehen, da die Auseinandersetzung nicht sehr intensiv möglich war. Dieses Problem ergab sich bei den Interviews nicht, da die Befragten immer auch ihre

Gründe nannten, warum sie zu dieser oder jener Einschätzung kamen und für den Interviewer/die Interviewerin als auch für die Interviewten die Möglichkeit bestand, nachzufragen.

In der Qualität der Beantwortung der offenen Fragen gab es erhebliche Unterschiede in den beiden Gruppen: die Gruppe der BEKOs I gab nur die Kompetenzbereiche an, in denen sie die BESTs als noch nicht kompetent erleben; die Gruppe der BEKOs II beantwortete die Fragen sehr ausführlich und gab auch Begründungen für die Einschätzungen an. Die Vermutung, dass die Antworten anders ausfallen würden, weil die Motivation für die Ausübung der BEKO-Tätigkeit in beiden Gruppe jeweils eine andere ist, wurde damit bestätigt (BEKOs I wurden für diese Tätigkeit ernannt und arbeiten extrinsisch motiviert und die BEKOs II haben sich für diese Tätigkeit beworben und agieren intrinsisch motiviert).

7 Schlussfolgerungen und Konsequenzen

Um Berufseinsteiger/innen bestmöglich dabei zu begleiten, ihre Kompetenzen professionell entwickeln zu können, wurde auf Grund der Ergebnisse ein Lehrgang konzipiert „Den Berufseinstieg professionell meistern und gestalten“, der gewählt werden kann. Die Berufseinsteiger/innen können nun wählen zwischen den verpflichtend zu besuchenden Veranstaltungen (fett gedruckt in der Tabelle) und dem Lehrgang, in dem man 10 ECTS erwerben kann.

Startveranstaltung	Einführung und Gestaltung der ersten Wochen
BEST-Treffen	Treffen mit Berufseinstiegs Koordinatorinnen/-koordinatoren Inhalte: Elternarbeit, Förderung, Netzwerke, Ressourcen
PLC	Treffen mit Mentorinnen/Mentoren nach individueller Vereinbarung Inhalte: Optimierung von Unterricht unter Verwendung von Lesson Studies ¹ oder Learning Studies ² (Siehe Anmerkungen am Ende des Beitrags)
Seminare	1. Semester: Management von Erziehung und Unterricht 2. Semester: Diagnosegeleitete Förderung von Schülerinnen/Schülern 3. Semester: Konflikte und Unterrichtsstörungen professionell managen 4. Semester: Professionalität leben
Webinare	virtuell gestaltet im Format von Flipped Classrooms
Wahlseminare	frei wählbar aus dem gesamten Fortbildungsangebot
Entwicklungsportfolio	Reflexion der Berufseinstiegsphase
Abschlussveranstaltung	Präsentation der Entwicklung

Neu werden Professional Learning Communities (PLCs) angeboten, die genau auf die Bedürfnisse der Berufseinsteiger/innen abgestimmt sind, um den Unterricht zu optimieren, denn genau der Bereich Unterrichten wurde als sehr entwicklungsbedürftig angesehen (siehe Grafik). Diese PLCs werden von Mentorinnen und Mentoren aus dem Masterlehrgang „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ geleitet, die in derselben Schulart und wenn möglich sogar in derselben Schulstufe unterrichten und in Kleinstgruppen organisiert sind. PLCs spielen immer dann eine Rolle, wenn es um professionelle Entwicklung gehen soll. Hord und Sommers (2008) beschreiben Professional Learning Communities im Kontext von Schulentwicklung folgendermaßen: Der Unterricht wird entprivatisiert durch gegenseitige Hospitationen, die als Ausgangspunkt für Reflexionen dienen, deren Ziel es ist, den Unterricht neu zu überdenken und effektiver zu gestalten. Kollaboration spielt dabei eine wesentliche Rolle, die von gemeinsam geteilten Werten, Normen und Visionen geprägt ist. Mit Hilfe dieser PLCs können also fast alle Bereiche abgedeckt werden, die als unterstützungswürdig erachtet werden.

Hier soll im Zusammenhang mit Professionellen Lerngemeinschaften auch noch auf die OECD-Studie „Teachers Matter“ aus 2005 verwiesen werden, in der gemeinsame Politikorientierungen präsentiert werden, die in Bezug auf die Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern folgende vorschlagen:

- Entwicklung von Lehrerprofilen auf unterschiedlichen Leistungsniveaus für junge und erfahrene Lehrkräfte sowie für Lehrkräfte mit mehr Verantwortung.
- Verknüpfung von Lehrererstausbildung, Referendariat und beruflicher Entwicklung, die geprägt ist durch die Übernahme von Eigenverantwortung für die eigene Fort- und Weiterbildung durch die Bereitstellung von Ressourcen von Anfang an.

- Übernahme von Forschungstätigkeiten der Lehrkräfte, um den eigenen Unterricht effektiver zu gestalten mit Hilfe von Lerngemeinschaften (OECD-Studie, 2005)

Für den ersten Punkt gibt es bis jetzt noch kaum Vorschläge, wie dieser realisiert werden kann. Der zweite Punkt ist in der PädagogInnenbildung NEU mit der Induktionsphase bereits vorgesehen und wird auch in der derzeitigen Berufseinstiegsphase in Niederösterreich verwirklicht. Für den dritten Punkt gibt es Ansätze, wie zum Beispiel Professional Learning Communities, Lesson Studies¹ oder Learning Studies², die die Forschungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen können, aber in Österreich noch kaum verbreitet sind. An der PH Niederösterreich werden im Rahmen der Berufseinstiegsphase in den PLCs diese Studies angewendet.

In dieser OECD-Studie wurden 2005 speziell auch für Berufseinsteiger/innen Begleitmaßnahmen präsentiert, die in der nun folgenden Tabelle angeführt sind. Diese Empfehlungen werden den Begleitmaßnahmen in Niederösterreich gegenübergestellt:

OECD-Studie	Umsetzung in Niederösterreich
Verbesserung der Zugangsbedingungen für neue Lehrkräfte	Unterstützung von Beginn an durch Schulaufsicht, Pädagogische Hochschule, Leiter/innen von Schulen, Kolleginnen/Kollegen
Zertifizierung neuer Lehrkräfte	Zertifikatsverleihung nach 2 Jahren
Einführung einer Pflichtprobezeit	Verpflichtend zu besuchende Unterstützungsangebote seitens des Landesschulrates für Niederösterreich über einen Zeitraum von 2 Jahren
Mehr Unterstützung für neue Lehrkräfte	Koordination des Berufseinstiegs durch Kooperation zwischen Schulaufsicht und Pädagogischer Hochschule Niederösterreich, Unterstützung durch Berufseinstiegs Koordinatorinnen/-koordinatoren und NEU: Mentorinnen/Mentoren
Entwicklung von beruflichen Lerngemeinschaften.	NEU: Professional Learning Communities unter Begleitung von Mentorinnen/Mentoren ab dem Schuljahr 2014/15

(OECD-Studie, 2005, S. 7)

Für professionelles Agieren ist es auch wesentlich über den Tellerrand hinauszublicken. Um dies im Rahmen des Berufseinstiegs zu ermöglichen gibt es die bereits bewährten Treffen mit den BEKO, die schulartenübergreifend und mit größeren Gruppennzahlen organisiert sind. Wesentliche Elemente dieser Treffen stellen Reflexionen dar und aktuelle Informationen. Neu ab dem Schuljahr 2014/15 ist, dass auch in diesen Treffen bestimmte Inhalte und die Einstellungen, die die Berufseinsteiger/innen mitbringen, thematisiert werden.

Die Weiterentwicklung der Gesprächsführungskompetenz spielt in den Treffen und in den PLCs eine wesentliche Rolle. Das eindeutige Ziel ist es, den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern bewusst zu machen, was es bedeutet professionell zu agieren und dies gleichzeitig auch erleben zu können. Diese Erkenntnis wurde auch auf einer Tagung zum Thema Berufseinstieg in Zürich bekräftigt. Keller-Schneider kommt in ihrem Vortrag zur Erkenntnis, dass Berufseinsteiger/innen diese Phase zur Professionalisierung nutzen sollen und sich den komplexen Anforderungen stellen müssen. Die Bildungsverwaltung und die Weiterbildungsinstitutionen sowie die Schulen müssen Mittel und Wege für die Begleitung zur Verfügung stellen. („Tagung «Berufseinstieg von Lehrpersonen» > PHZH“, o. J.)

Auch die Wahlmöglichkeit, die immer wieder angesprochen wird, so auch auf der Tagung in Zürich, ist ein fixer Bestandteil im Rahmen des Lehrgangs. Berufseinsteiger/innen können sich je nach Interesse selbst Seminare aussuchen, die sie besuchen möchten. Sie haben aber auch die Möglichkeit zwischen dem Lehrgang und den verpflichtend zu besuchenden Veranstaltungen zu wählen.

Die Inhalte der Seminare wurden ebenfalls auf Grund dieser Studie teilweise neu konzipiert. So gab es bereits bei der Startveranstaltung im August 2014 einen Input zur Klassenführung und zur Gestaltung eines Klassenforums. Diese Veranstaltung dauerte daher einen ganzen Fortbildungstag und nicht wie bisher nur einen halben Tag.

Michael Schratz präsentiert in einem Manuskript die Herausforderungen, die es gilt zu bewältigen, wenn man sich auf etwas Neues einlassen muss. Damit verbunden ist die Einsicht, dass man bisher Gewohntes

verlassen oder verändern muss, um Prozesse beginnen zu können, die intra-personal gestartet werden müssen. „Dieser läuft zunächst von der unbewussten Inkompetenz zur bewussten Inkompetenz und über die bewusste Kompetenz zur unbewussten Kompetenz.“ (Schratz, Michael, o. J., S. 6)

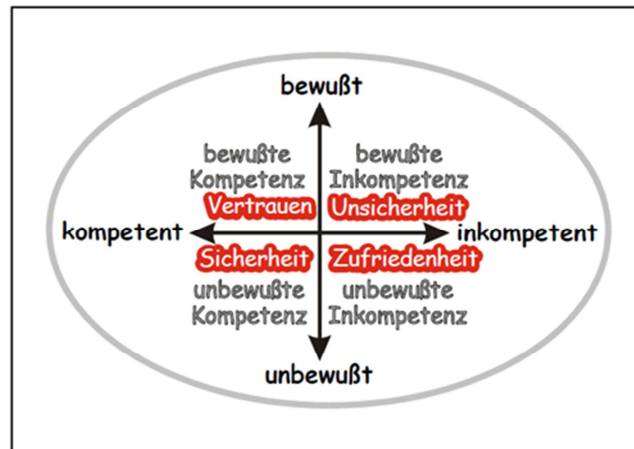


Abbildung 2: Inkompetenz und Kompetenz
(Schratz, Michael, o. J., S. 6)

Hier spricht er etwas ganz Wesentliches an, das im Berufseinstieg von großer Bedeutung ist. In bisherigen Forschungen seitens der Autorin ist deutlich geworden, dass sich die Berufseinsteiger/innen als sehr kompetent erleben und zu Beginn wenig Notwendigkeit in verpflichtend zu besuchenden Begleitveranstaltungen sehen. Dadurch ergibt sich eine weitere Maßnahme, denn die Berufseinsteiger/innen werden zukünftig aufgefordert, sich selbst Ziele zu setzen, die sie erreichen möchten mit Hilfe der Unterstützung durch Mentorinnen/Mentoren und BEKOs.

Aus dieser Studie hat sich somit eine neue Begleitmaßnahme entwickelt, ein Lehrgang für die Unterstützung der Berufseinsteiger/innen. Es wird also in der nächsten Phase darum gehen, speziell die Professional Learning Communities zu beforschen, um herauszufinden, ob damit die Kompetenzen der Berufseinsteiger/innen in Richtung Professionalisierung wirklich weiter entwickelt werden können.

Literatur

- Bauer, Karl-Oswald. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern (3), *Zeitschrift für Pädagogik* (44), 343–359.
- Bentler, Annette & Bührmann, Thorsten. (2005). Beratung im Übergang - Schnittstellen von Schule und Studium sowie von Studium und Beruf, *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 1 (28).
- Bergmann, Gustav, Daub, Jürgen & Meurer, Gerd. (2004). *Die relationale Kompetenzentwicklung - Abschlussbericht zum Forschungsprojekt Kompetenz und Selbstorganisation QUEM* Berlin 11-2004, Teil 2. Siegen und Köln.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Frauen. (o. J.). *PädagogInnenbildung NEU - die neuen Studienangebote*.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*: 211. Bundesgesetz: Dienstrechtsnovelle 2013 - Pädagogischer Dienst. (2013).
- Entwicklungsrat. (2013, März 7). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen - Zielperspektive*. Verfügbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/lbneu> [Stand: 5.2.2014].
- Hericks, Uwe. (2009). Entwicklungsaufgaben in der Berufseinstiegsphase, *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (Jg.9), 32 – 39.
- Heyse, Volker & Erpenbeck, John. (2009). *Kompetenztraining - 64 Modulare Informations- und Trainingsprogramme für die betriebliche, pädagogische und psychologische Praxis* (2. Auflage). Schägger-Poeschel Verlag.
- Hord, Shirley & Sommers, William. (2008). *Leading Professional Learning Communities - Voices from research and practice*. California.

- Keller-Schneider, Manuela & Hericks, Uwe. (2011). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen, *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 20–31.
- Kultusministerkonferenz. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*.
- Kunz Heim, Doris, Trachsler, Ernst, Rindlisbacher, Simone & Nido, Miriam. (2007). *Schulen als Lernumgebungen für Lehrerinnen und Lehrer - Zusammenhänge zwischen Schulkontext, persönlichen Merkmalen und dem Weiterlernen von Lehrpersonen*. PHTG Thurgau.
- Mayring, Philipp. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (5. Auflage). Weinheim und Basel.
- OECD-Studie. (2005). *Teachers Matter - Attracting, developing and retaining effective teachers*.
- Pind-Roßnagl, Susanne. (2013). Das Mentoringkonzept für Berufseinsteiger/innen in Niederösterreich, *Erziehung & Unterricht*, 1-2, 25 – 31.
- Schratz, Michael. (o. J.). *Lehrerfortbildung und Personalentwicklung - Professionalisierung im Spannungsfeld zwischen „Wollen“ und „Sollen“*. Innsbruck. Verfügbar unter: www.lehrerinnenfortbildung.de/.../18-schratz-michael-lehrerfortbildung
- Schratz, Michael, Paseka, Angelika & Schrittmesser, Ilse. (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: facultas.wuv.
- Strauss, A.L. & Corbin, J.M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Tagung «Berufseinstieg von Lehrpersonen» > PHZH. (o. J.). . Verfügbar unter: http://www.phzh.ch/de/ueber_uns/Medien/News/Tagung-Berufseinstieg-von-Lehrpersonen-a26708.html [Stand: 11.7.2014].
- Terhart, Ewald. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. Lüders, Manfred, Wissinger, Jochen, *Kompetenzentwicklung und Programmevaluation - Forschung zur Lehrerbildung*. Waxmann Verlag.

Anmerkungen:

1 **Lesson Studies** sind eine weit verbreitete Methode in Japan, in der es darum geht, dass Lehrerinnen und Lehrer sich als Forscher/innen betätigen, gemeinsam Unterrichtsstunden planen und eine/einer diese Stunde dann in einer Klasse hält, wobei er/sie von Kolleginnen und Kollegen hospitiert wird. Im Anschluss findet eine Reflexion darüber statt, wo Verbesserungen vorgenommen werden können, damit die Schüler/innen mehr davon profitieren. Es beginnt ein neuer Zyklus, die Stunde wird adaptiert und in einer anderen Klasse abgehalten.

2 **Learning Studies** werden in Schweden und Hong Kong vor allem umgesetzt. Sie laufen ebenfalls in diesen Zyklen ab, verwenden aber eine Theorie (Variation Theory) für die Planung und Videos, Vor- und Nachtests für die Analyse.