

Christian Fridrich, Gabriele Mayer-Frühwirth,  
Renate Potzmann, Wolfgang Greller, Ruth Petz (Hg.)



# Forschungsperspektiven 10

Wolfgang Greller, Ruth Petz: **Vorwort**

Christian, Fridrich, Gabriele Mayer-Frühwirth, Renate Potzmann: **Professionalisierungsprozesse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und im Praxisfeld Schule und Unterricht**

Tobias Leonhard: **Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Kerstin Bäuerlein, Christian Reintjes, Urban Fraefel, Sebastian Jünger: **Selbstprofessionalisierung durch eine studienunabhängige Lehrtätigkeit?**

Elisabeth Haas, Klaus Schneider: **Schulpraktikum I im Lehramtsstudium der Sekundarstufe Allgemeinbildung**

Katharina Heissenberger, Sabine Reissner, Gerda Kernbichler: **Professionalisierung von Lehramtsstudierenden durch Praxisforschung im Praktikum**

Claudia Kaluza, Bernhard Schimek, Georg Lauß, Gabriele Kulhanek-Wehlend: **Soziale Durchmischung der Studierenden im Bachelorstudium Primarstufe**

Tamara Peer, Sandra Matschnigg-Peer, Christian Rudloff: **Motive für die Wahl des Lehramtsstudiums Primarstufe**

Elke Poterpin: **Zum Optimismus von Lehramtsstudierenden**

Esther Drexler, Margret Jäger, Holger Winkelmaier: **Open your mind – go abroad! Sprachmobilitätsprogramme**

Marlies Matischek-Jauk, Eva Maria Fraiß: **Wenn das zu Hause zur Arbeitsstätte wird. Home-Office in der Volksschule**

Birgitt Stolba: **Fortbildung zur Unterstützung für Schulleitungen im Schulqualitätsprozess (SQA)**

Ursula Maurič, Hedy Wagner: **Diversität – Entwicklung hochschulischer Lehre für die Freizeitpädagogik**

Martina Greiler-Zauchner: **Mit Verdoppeln, Halbieren und Zerlegen vom kleinen zum großen Einmaleins**

Sabine Hofmann-Reiter, Elfriede Windischbauer: **Möglichkeiten inklusiven Geschichtsunterrichts am Beispiel des Konzeptes Zeit**

Ursula Rosner: **Mehr Sport in der Schule – Erziehung zu mehr Bewegung**

Stephan Wieser, Christian Rudloff: **Bewegung und Sport in der Primarstufe unter der Gesundheitslupe**

Michael Wukowitsch: **Lehr-Lernvideos in der Ernährungs- und Verbraucherbildung**

Brigitte Tschakert: **Ein Plädoyer für die verstärkte Hinwendung zur pädagogischen Beziehungsarbeit**

Pädagogische Hochschule Wien  
Christian Fridrich, Gabriele Mayer-Frühwirth,  
Renate Potzmann, Wolfgang Greller,  
Ruth Petz (Hg.)

Forschungsperspektiven 10

# PH Wien

Forschungsperspektiven

Band 10

---

LIT

Pädagogische Hochschule Wien  
Christian Fridrich, Gabriele Mayer-Frühwirth,  
Renate Potzmann, Wolfgang Greller,  
Ruth Petz (Hg.)

# Forschungsperspektiven 10

---

LIT

Die Verantwortung für die Beiträge liegt bei der jeweiligen Autorin bzw. beim jeweiligen Autor.

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-50873-7 (br.)

ISBN 978-3-643-65873-9 (PDF)

ISSN 2412-799X

© **LIT VERLAG** GmbH & Co. KG

Wien 2018

Garnisongasse 1/19

A-1090 Wien

Tel. +43 (0) 1-409 56 61 Fax +43 (0) 1-409 56 97

E-Mail: [wien@lit-verlag.at](mailto:wien@lit-verlag.at) <http://www.lit-verlag.at>

**Auslieferung:**

Deutschland: LIT Verlag, Fresenstr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: [vertrieb@lit-verlag.de](mailto:vertrieb@lit-verlag.de)

E-Books sind erhältlich unter [www.litwebshop.de](http://www.litwebshop.de)

## Inhalt

Vorwort . . . . .	1
Wolfgang Greller, Ruth Petz	
Professionalisierungsprozesse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und im Praxisfeld Schule und Unterricht . . . . .	3
Christian Fridrich, Gabriele Mayer-Frühwirth, Renate Potzmann	
<b>Schwerpunkt I: Professionalisierungsprozesse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung</b>	
Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung . . . . .	11
Tobias Leonhard	
Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. . . . .	27
Kerstin Bäuerlein, Christian Reintjes, Urban Fraefel, Sebastian Jünger	
Schulpraktikum I im Lehramtsstudium der Sekundarstufe Allgemeinbildung: Erkenntnisse aus der Sicht von Studierenden. . . . .	47
Elisabeth Haas, Klaus Schneider	
Professionalisierung von Lehramtsstudierenden durch Praxisforschung im Praktikum . . . . .	65
Katharina Heissenberger, Sabine Reissner, Gerda Kernbichler	
Soziale Durchmischung der Studierenden im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien. . . . .	83
Claudia Kaluza, Bernhard Schimek, Georg Lauß, Gabriele Kulhanek-Wehlend	

Motive für die Wahl des Lehramtsstudiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien . . . . . 99  
 Tamara Peer, Sandra Matschnigg-Peer, Christian Rudloff

Optimismus – naiv oder notwendig für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf? Zum Optimismus von Lehramtsstudierenden an der Pädagogischen Hochschule Wien . . . . . 117  
 Elke Poterpin

Open your mind – go abroad! Professionalisierung durch Erasmus+ Sprachmobilitätsprogramme an der Pädagogischen Hochschule Wien . . 135  
 Esther Drexler, Margret Jäger, Holger Winkelmaier

## Schwerpunkt II: Professionalisierungsprozesse für das Praxisfeld Schule und Unterricht

Wenn das zu Hause zur Arbeitsstätte wird ... Home-Office in der Volksschule . . . . . 149  
 Marlies Matischek-Jauk, Eva Maria Fraiß

Fortbildung zur Unterstützung für Schulleitungen im Schulqualitätsprozess (SQA) . . . . . 165  
 Birgitt Stolba

Im Zeichen von Diversität? Entwicklung hochschulischer Lehre für die Freizeitpädagogik. . . . . 181  
 Ursula Maurič, Hedy Wagner

Mit Verdoppeln, Halbieren und Zerlegen vom kleinen zum großen Einmaleins. Wie Kinder Ableitungsstrategien aus dem kleinen Einmaleins für das große Einmaleins nutzen . . . . . 199  
 Martina Greiler-Zauchner

Möglichkeiten inklusiven Geschichtsunterrichts am Beispiel des Konzeptes Zeit . . . . . 219  
 Sabine Hofmann-Reiter, Elfriede Windischbauer

Mehr Sport in der Schule – Erziehung zu mehr Bewegung . . . . .	233
Ursula Rosner	
Bewegung und Sport in der Primarstufe unter der <i>Gesundheitslupe</i> . . . .	249
Stephan Wieser, Christian Rudloff	
Lehr-Lernvideos im Fokus der Ernährungs-und Verbraucherbildung. . .	267
Michael Wukowitsch	
Ein Plädoyer für die verstärkte Hinwendung zur pädagogischen Beziehungsarbeit – die Perspektive einer Lehrenden . . . . .	283
Brigitte Tschakert	





# Vorwort

Wolfgang Greller, Ruth Petz

Professionalisierung ist einer der wichtigsten Themenkreise in der Lehrer/innenbildung. Es gibt viele unterschiedliche Meinungen dazu, welche Aufgabengebiete in diesen Terminus einzubeziehen sind, wesentlich ist jedoch sein konkreter Praxisbezug zum schulischen Alltag. Sowohl ethische als auch pädagogische Handlungsweisen der Lehrenden stehen dabei im Vordergrund, ebenso wie die Fähigkeit zwischen verschiedenen Akteur/innen zu vermitteln.

Der Transfer von Theorie zu schulischer Praxis ist ein Bereich, der bereits in der Lehramtsausbildung großes Gewicht hat und durch schulpraktische Studien und eine Induktionsphase maßgeblich unterstützt wird. Letztlich ist die Lehrerin oder der Lehrer im Klassenzimmer auf sich allein gestellt, und eine Ausbildung auf selbständiges, verantwortungsvolles Handeln, das vom Gedanken des Kindeswohls geleitet wird, ist hierfür ein entscheidender Grundstein.

Man kann jedoch nicht jede/n Lehramtskandidat/in abrupt ins kalte Wasser stoßen. Aus diesem Grund werden die Schulpraktischen Studien der Ausbildung sukzessive über pädagogisch wachsende Anforderungen im Laufe des Studiums vertieft. Aber auch danach wird über entsprechende Fort- und Weiterbildung auf sich laufend verändernde Umstände Rücksicht genommen und die weitere Entwicklung der Professionalität unterstützt.

Ein gutes Professionsverständnis ist ein Garant für gute Qualität in der schulischen Lehre. Hierfür ist die Flexibilität und lebenslange Lernwilligkeit der Lehrenden ein ausschlaggebendes Kriterium. Ein Zeichen dieser qualitätvollen Arbeit ist die reflexive Praxis, bei der Lehrende entweder eigenständig oder mit Hilfe von Mentor/innen oder Kolleg/innen über ihre Vorgehensweisen nachdenken und sie zu verbessern trachten.

Eine besondere Entwicklung und einer der Gründe sich in diesem Band 10 der Forschungsperspektiven ausführlicher mit dem Thema Professionalisierung zu beschäftigen, ist die zunehmende Bedeutung der Professionalität in der schulischen Praxis.

sierung zu beschäftigen, ist der augenblickliche Wandel der Profession selbst! Durch ein vermehrtes Augenmerk auf evidenz-basiertes Lehren und Lernen, die Digitalisierung des Unterrichts und ähnliche aktuelle Entwicklungen werden besondere Kompetenzen erforderlich, die den Lehrenden nicht mehr nur die Darbietung eines (fixen) Lehrstoffs abverlangen. Vielmehr ist es notwendig, sich eine Kultur der Erziehungs- und Bildungswissenschaft anzueignen, in der jede/r einzelne Lehrende auch die Fähigkeiten zur Analyse, dem Hinterfragen und der Bewertung ständig neuer Didaktiken besitzt, ebenso wie diagnostische Fähigkeiten, um konkrete personalisierte Unterstützungsmaßnahmen setzen zu können.

Um solche persönlichen Eigenschaften entwickeln zu können, bedarf es eines hohen Maßes an Bewusstsein und Selbstbewusstsein. Dieses muss im Bereich der Professionsentwicklung fest und deutlich erkennbar verankert sein. Einen Beitrag zur Diskussion rund um die Lehrendenprofessionalisierung zu leisten, war uns im vorliegenden Band ein wichtiges Anliegen. Wir hoffen, dass dieser Anstoß zu weiteren fruchtbaren Diskursen und Entwicklungen führen wird.

Wolfgang Greller  
Vizerektor

Ruth Petz  
Rektorin

# Professionalisierungsprozesse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und im Praxisfeld Schule und Unterricht

Christian Fridrich, Gabriele Mayer-Frühwirth, Renate Potzmann

Die Beiträge des vorliegenden Bandes 10 der Forschungsperspektiven greifen Diskurse aus unterschiedlichen Disziplinen und Perspektiven der Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern auf. Diese umfassen sowohl Herausforderungen in der Gestaltung von Hochschullehre – am Beispiel der Lehramtsstudien der Primar- und Sekundarstufe – als auch konkrete Beispiele aus dem Praxisfeld Schule und Unterricht. Damit werden Sturm (2018) folgend aktuelle Fragestellungen aus Forschung und Lehre im (hoch-)schulischen Alltag aufgegriffen. Dies ist verbunden mit dem Wunsch, „Forschung nicht als Selbstzweck zu betreiben“ (ebd., S. 11), sondern Chancen und Herausforderungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und des Praxisfeldes Schule über bildungswissenschaftliche Forschung „der kritischen Reflexion und Weiterentwicklung (...) zugänglich zu machen“ (Hahn, Hallitzky, Hempel, Künzli & Streit 2018, S. 30). Insgesamt konnten 17 Beiträge aufgenommen werden, alle durchliefen ein externes Double-Blind-Peer-Review mit jeweils zwei Gutachten. Eine grobe – wenngleich nicht trennscharf gedachte – Gliederung des Bandes lässt sich wie folgt darstellen.

## Schwerpunkt I: Professionalisierungsprozesse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Der erste Abschnitt des Bandes inkludiert Beiträge, welche Professionalisierungsprozesse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick nehmen. Konzeptionelle und empirische Arbeiten zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung operieren zumeist in der begrifflichen Rahmung von Theorie und Praxis (vgl. z.B. Berner 2011). Einführend kommt *Tobias Leonhard* zum Thema „Das Ende von Theorie und Praxis? Ver-

such einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ zu Wort. Mittels praxistheoretischer Reformulierung wird eine alternative Rahmung vorgeschlagen und bezüglich ihrer Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert.

Der Beitrag „Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld“ von *Kerstin Bäuerlein, Christian Reintjes, Urban Fraefel* und *Sebastian Jünger* widmet sich jenen Studierenden, die parallel und unabhängig zum Studium bereits einer Lehrtätigkeit nachgehen. Empirische Befunde weisen darauf hin, dass zum Kompetenzerwerb im Schulpraktikum förderliche begleitende Betreuungsprozesse notwendig sind (vgl. z.B. Besa & Büdcher 2014, S. 127ff.). Vor diesem Hintergrund wird der Frage nachgegangen, wie aus dieser Tätigkeit entstandene Erfahrungen zum Professionalisierungsprozess beitragen und mit dem Ausbildungskonzept der Hochschule interagieren.

Eine systematische Begleitung von Ausbildungsinstitutionen unterstützt Lehramtsstudierende während des Schulpraktikums dabei, ihren eigenen Unterricht auch über Praxisforschung weiter zu entwickeln (vgl. z.B. Freitag & von Barga 2012). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ermöglicht eine Analyse der Professionsentwicklung aus einer „reflexiven Distanz“ (Fichten & Meyer 2014, S. 13). *Katharina Heissenberger, Sabine Reissner* und *Gerda Kernbichler* beschreiben ein Konzept zur „Professionalisierung von Lehramtsstudierenden durch Praxisforschung im Praktikum“ für das Lehramt Primarstufe.

Seit dem Studienjahr 2016/17 wird in Österreich das Studium „Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung“ in vier regionalen Studienverbänden über eine Kooperation von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen durchgeführt. Im Zuge der Curriculaentwicklung wurden auch Studienanteile des Schulpraktikums neu konzipiert. *Elisabeth Haas* und *Klaus Schneider* stellen im Beitrag „Schulpraktikum I im Lehramtsstudium der Sekundarstufe Allgemeinbildung: Erkenntnisse aus der Sicht von Studierenden“ erste Erfahrungen von Studierenden im Schulpraktikum I im Studienverbund-West<sup>1</sup> dar.

---

<sup>1</sup> In Österreich wird das Lehramtsstudium der Sekundarstufe Allgemeinbildung in vier regionalen Entwicklungsverbänden zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten vorangetrieben (vgl. BMBWF 2018).

Eine diversitätsorientierte Hochschulentwicklung sollte die Teilhabe an Ausbildungen im tertiären Bereich von Menschen mit benachteiligendem Bildungshintergrund im Fokus halten. Im Beitrag „Soziale Durchmischung der Studierenden im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien“ von *Claudia Kaluza, Bernhard Schimek, Georg Lauß* und *Gabriele Kulhanek-Wehlend* wird der Frage nachgegangen, ob durch die Implementierung der PädagogInnenbildung Neu Auswirkungen auf die soziale Durchmischung der Studierenden im Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien erkennbar sind.

Empirische Befunde zur Untersuchung zu Studienwahlmotiven Lehramtsstudierender konstatieren eine Ausrichtung der Studierenden am intrinsischen Motiv mit Kindern arbeiten zu wollen, während extrinsische Motive, wie etwa die berufliche Sicherheit oder die Vereinbarkeit von Beruf und Familie, eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. z.B. König, Drahmman & Rothland 2018). *Tamara Peer, Sandra Matschnigg-Peer* und *Christian Rudloff* gehen in ihrem Beitrag „Motive für die Wahl des Lehramtsstudiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien“ der Frage nach, inwieweit sich diese Ergebnisse bei Studieninteressierten an der Pädagogischen Hochschule Wien auffinden lassen.

Für ein spezifisches Konstrukt der Persönlichkeit interessiert sich *Elke Porterin* im Beitrag „Optimismus – naiv oder notwendig für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf? Zum Optimismus von Lehramtsstudierenden an der Pädagogischen Hochschule Wien“. Basierend auf der Befundlage, dass Optimismus Korrelate mit gesundheitsförderlichen Merkmalen wie psychische Stabilität oder Problemlösefähigkeit aufweist, könnte dieses Persönlichkeitsmerkmal auf die Salutogenese von Lehrpersonen Einfluss nehmen. Im vorliegenden Beitrag werden Optimismuswerte von Lehramtsstudierenden der Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien in den Blick genommen.

Im Beitrag „Open your mind – go abroad! Professionalisierung durch Erasmus+ Sprachmobilitätsprogramme an der Pädagogischen Hochschule Wien“ stellen *Esther Drexler, Margret Jäger* und *Holger Winkelmaier* Erfahrungen mit Sprachmobilitätsprogrammen für Studierende und Lehrende vor.

## Schwerpunkt II: Professionalisierungsprozesse für das Praxisfeld Schule und Unterricht

Der zweite Abschnitt stellt Beiträge mit einem vertiefenden Blick auf das Praxisfeld Schule und Wege zur qualitätsvollen Gestaltung von Unterricht in den Mittelpunkt. Skizziert werden Möglichkeiten „Perspektiven des Lehrens und Lernens produktiv zu verschränken und so den pädagogischen Bezug im Blick zu behalten“ (Platzbecker 2018, S. 13).

Zunehmende Bedeutung erlangt Forschung zur Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen. Ein potenzieller Belastungsfaktor für Lehrpersonen entsteht durch die oft unklare Trennung zwischen Berufs- und Privatleben (vgl. Rothland 2013, S. 23). Auch die Option, in Teilen der Arbeitszeit zuhause zu arbeiten, kann dazu beitragen. Diesem Thema widmen sich *Marlies Matischek-Jauk* und *Eva Maria Fraiße* im Beitrag „Wenn das zu Hause zur Arbeitsstätte wird ... Home-Office in der Volksschule“.

Ein Aufgabenbereich der Pädagogischen Hochschulen in Österreich ist die Ausbildung von Freizeitpädagoginnen und Freizeitpädagogen für die schulische Freizeitgestaltung in der Nachmittagsbetreuung an ganztägigen Schulformen (vgl. BMB 2017, S. 5). Im Beitrag „Im Zeichen von Diversität? Entwicklung hochschulischer Lehre für die Freizeitpädagogik“ erheben *Ursula Maurič* und *Hedy Wagner* Grundlagen der hochschulischen Lehre, die einen Transfer der im Rahmen des Moduls „Diversität“ zu erwerbenden Kompetenzen in die Praxis der Freizeitgestaltung an Schulen ermöglichen.

In der schulpädagogischen Forschung wird die Bedeutung der Schulqualität für Unterricht und Lernergebnisse diskutiert (vgl. Klieme, Steinert & Hochweber 2010). In Österreich wird systematische Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung am Schulstandort über die Schulentwicklungsinitiative SQA – **S**chul**q**ualität **A**llgemeinbildung flächendeckend umgesetzt. Die Schulleitungen werden über hochschulische Fortbildungs- und Unterstützungsangebote für damit einhergehende neue Aufgaben- und Anforderungsprofile begleitet (vgl. Burger 2015, S. 116). *Birgitt Stolba* diskutiert Erfahrungen dazu im Beitrag „Fortbildung zur Unterstützung für Schulleitungen im SQA-Prozess“.

Bildungsqualität und die Identifikation von Gelingensbedingungen von Qualität im Unterricht gelten als Ziel einer Vielzahl bildungswissenschaftlicher Studien (vgl. u.a. Helmke 2009; Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratz-

ka 2006). In diesem Kontext beschäftigt sich *Martina Greiler-Zauchner* mit dem Pflichtgegenstand Mathematik in der Primarstufe zum Thema „Mit Verdoppeln, Halbieren und Zerlegen vom kleinen zum großen Einmaleins. Wie Kinder Ableitungsstrategien aus dem kleinen Einmaleins für das große Einmaleins nutzen“. Überlegungen zur Gestaltung differenzierter Bildungsinhalte zur Entwicklung historischen Denkens spezifizieren *Sabine Hofmann-Reiter* und *Elfriede Windischbauer* in ihrem Beitrag „Möglichkeiten inklusiven Geschichtsunterrichts am Beispiel des Konzeptes Zeit“. Hinweise auf das Potential von schulischen Bildungsangeboten im „Bewegung und Sport“-Unterricht untersuchen *Ursula Rosner* im Beitrag „Mehr Bewegung in der Schule – unseren Kindern und Jugendlichen zuliebe“ und *Stephan Wieser* und *Christian Rudloff* im Beitrag „Bewegung und Sport in der Primarstufe unter der *Gesundheitslupe*“. Mit Blick auf aktuelle Debatten rund um den sogenannten didaktischen *Mehrwert* digitaler Medien (vgl. z.B. Krommer 2015) stellt *Michael Wukowitsch* in seinem Beitrag „Lehr-Lernvideos im Fokus der Ernährungs- und Verbraucherbildung“ Erkenntnisse zur Implementierung digitaler Lernszenarien in Form von Lehr-Lernvideos im Fach „Ernährung und Haushalt“ vor.

Teilaspekt einer professionellen Haltung von Lehrpersonen ist die Gestaltung professioneller pädagogischer Beziehungen (vgl. z.B. Prenzel 2013, S. 9f.). *Brigitte Tschakert* hat dazu in ihrem Beitrag „Ein Plädoyer für die verstärkte Hinwendung zur pädagogischen Beziehungsarbeit – die Perspektive einer Lehrenden“ Gedanken formuliert.

Der besondere Dank der Redaktion gilt den Autorinnen und Autoren, die an dieser Ausgabe mit ihren Beiträgen mitwirken und den Gutachterinnen und Gutachtern für die wertvollen und weiterführenden Rückmeldungen im Zuge des Double-Blind-Peer-Review.

Christian Fridrich

Gabriele Mayer-Frühwirth

Renate Potzmann

Christian Fridrich, Mag. Dr.; Hochschulprofessor für Geographie und Wirtschaftskunde, Bereichsordinator für Forschung an der Pädagogischen Hochschule Wien, Lehrbeauftragter an der Universität Graz und an der Universität Wien. Mitherausgeber von wissenschaftlichen Reihen: Springer, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften und LIT.

Kontakt: christian.fridrich@phwien.ac.at



Gabriele Mayer-Frühwirth, Mag.<sup>a</sup>; Lehramt für Volksschulen, Studium der Psychologie an der Universität Wien, Lehre am Institut für Elementar- und Primärpädagogik und Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen der Pädagogischen Hochschule Wien; Mitherausgeberin der Reihe Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: gabriele.mayer-fruehwirth@phwien.ac.at

Renate Potzmann, Dr.<sup>in</sup>, MA, BEd; Lehre und Forschung am Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis der Pädagogischen Hochschule Wien und im Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung im Verbund Nord-Ost<sup>2</sup>; Mitherausgeberin der Reihe Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: renete.potzmann@phwien.ac.at

## Literatur

- Berner, Hans (2011): Lehrerinnen und Lehrer zwischen Theorie und Praxis – und zwischen Idealität und Realität. In: Berner, Hans; Isler, Rudolf (Hg.): Lehrer-Identität. Lehrer-Rolle. Lehrer-Handeln. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 81-104.
- Besa, Kris-Stephen; Büdcher, Michaela (2014): Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit von Schulpraktika. In: Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander; Hascher, Tina (Hg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 129-145.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Entwicklungsverbünde. Abrufbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/ev/verbuende.html> (2018-06-18).
- Burger, Eva (2015): SQA – Befunde aus einer ersten qualitativen Evaluation der Entwicklungsarbeit. In: Erziehung & Unterricht Heft 1-2, S. 115-128.
- Fichten, Wolfgang; Meyer, Hilbert (2014): Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer\_innenbildung. In: Feyerer, Ewald; Hirschenhauser, Katharina; Soukup-Altrichter, Katharina (Hg.): Last oder Lust? Forschung und Lehrer\_innenbildung. Bad Heilbrunn: Waxmann, S. 11-42.
- Freitag, Christine; von Barga, Imke (Hg.) (2012): Praxisforschung in der Lehrerbildung. Berlin: LIT Verlag.
- Hahn, Stefan; Hallitzky, Maria; Hempel, Christopher; Künzli David, Christine; Streit, Christine (2018): Blaukittel und Weißkittel. (Methodologische) Reflexio-

<sup>2</sup> Das Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung in Wien und Niederösterreich wird im Verbund Nord-Ost in Kooperation folgender Bildungseinrichtungen angeboten: Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, die Pädagogischen Hochschulen Niederösterreich und Wien, Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien, Universität Wien (vgl. BMBWF 2018).

- nen zum Verhältnis bildungswissenschaftlicher Forschung und Schulpraxis. In: Schwab, Susanne; Georg, Tafner; Luttenberger, Silke; Knauer, Hannelore; Reisinger, Monika (Hg.): Von der Wissenschaft in die Praxis. Vom Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung. Münster u. New York: Waxmann, S. 30-38.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Klieme, Eckhard; Steinert, Brigitte; Hochweber, Jan (2010): In: Bos, Wilfried; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hg.): Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert. Münster u.a.: Waxmann, S. 231-255.
- Klieme, Eckhard; Lipowsky, Frank; Rakoczy, Katrin; Ratzka Nadja (2006): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. In: Prenzel, Manfred; Allolio-Näcke, Lars (Hg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität und Schule. Münster: Waxmann, S. 127-146.
- König, Johannes; Drahmman, Martin; Rothland; Martin (2018): Motivprofile von Studierenden zu Beginn der Lehrerbildung. Anwendung und Validierung eines personenzentrierten Ansatzes in Deutschland und Österreich. In: Zeitschrift für Bildungsforschung. Abrufbar unter: <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/content/pdf/10.1007%2Fs35834-018-0212-0.pdf> (2018-07-13).
- Krommer, Axel (2015). Welchen Mehrwert haben digitale Medien für das schulische Lernen? Abrufbar unter: <https://docs.google.com/document/d/1W1nC2mkeu0Ce52L5yAZQwf10Qh9MUF0DsiPA7fX3hrg/edit> (2018-07-13).
- Platzbecker, Paul (2018): Auf den Lehrer kommt es an?! Unterstützung für professionelles Handeln angesichts aktueller Herausforderungen – eine Einführung. In: Fischer, Christian; Platzberger, Paul (Hg.): Auf den Lehrer kommt es an?! Unterstützung für professionelles Handeln angesichts aktueller Herausforderungen. Münster u. New York: Waxmann, S. 11-19.
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Barbara Budrich.
- Rothland, Martin (2013): Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, Martin (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer, S. 21-42.
- Sturm, Tanja (2018): Praxis, Forschung und Praxisforschung – begriffliche Klärungen. In: Schwab, Susanne; Georg, Tafner; Luttenberger, Silke; Knauer, Hannelore; Reisinger, Monika (Hg.): Von der Wissenschaft in die Praxis? Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung. Münster u. New York: Waxmann, S. 11-19.



# Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Tobias Leonhard

## Abstract Deutsch

Konzeptionelle und empirische Arbeiten zur Lehrerbildung operieren zumeist in der begrifflichen Rahmung von *Theorie und Praxis*. Die Prominenz dieser Figur steht jedoch im deutlichen Widerspruch zu ihrem heuristischen Wert. Daher wird mittels praxistheoretischer Reformulierung eine alternative Rahmung vorgeschlagen, deren Wert und Gewinn expliziert und bezüglich ihrer Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert wird.

## Schlüsselwörter

Theorie und Praxis; Praxistheorie; Lehrerinnen- und Lehrerbildung; Professionalisierung

## Abstract English

Conceptional and empirical work on teacher education often figures in terms of theory and practice. Regardless of the predominance of this framework its heuristic potential is poor. Hence, the contribution suggests an alternative framework, based on a praxeologic view on teacher education. The advantages of such a framework are provided, as well as the consequences for different contexts of teacher education.

## Keywords

theory and practice; praxeology; teacher education, professionalization

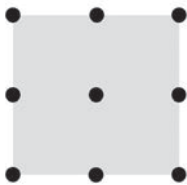
## Zum Autor

Tobias Leonhard, Dr.; Leiter der Professur für Professionsentwicklung am Institut Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW sowie Leiter der dortigen Berufspraktischen Studien. Er arbeitet und forscht zu Professionalisierungsprozessen Studierender im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit Schwerpunkt Berufspraktische Studien.

Kontakt: tobias.leonhard@fhnw.ch

## 1 Einleitung

Der Text beginnt mit einer Aufgabe: Verbinden Sie alle neun Punkte der Übersicht 1 mit vier zusammenhängenden Geraden.



Übersicht 1: Unlösbar? (eigene Darstellung)

Die Aufgabe ist – und das stellt man nach einer überschaubaren Anzahl von Versuchen unzweifelhaft fest – solange unlösbar, wie man die neun Punkte als den einzig möglichen Rahmen betrachtet. Sie ist einfach lösbar, wenn man diesen Rahmen verlässt, wie die Lösung am Ende des Beitrags verdeutlicht (vgl. Übersicht 4).

Ein analoges Problem der Rahmung dominiert nach Ansicht des Autors die Diskussion um die Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, sofern diese in der Figur von *Theorie und Praxis* geführt wird. Im Beitrag wird daher zunächst versucht, die Untauglichkeit dieser Rahmung zu verdeutlichen. In einem zweiten Schritt erfolgt eine keineswegs neue, aber bisher wohl unzureichend beachtete Perspektivenverschiebung. Aus dieser wird eine alternative und aus Sicht des Autors deutungsmächtigere bzw. heuristisch fruchtbarere und für Fragen konzeptioneller Ausgestaltung damit deutlich produktivere Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung abgeleitet. Im Anschluss werden die Konsequenzen dieser Rahmung für verschiedene Kontexte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung skizziert.

## 2 Die Untauglichkeit der Figur von Theorie und Praxis

„Dass das Verhältnis von wissenschaftlicher Ausbildung und beruflicher Praxis in der pädagogischen Diskussion als Theorie-Praxis-Problem kodifiziert wurde, ist seinerseits ein diskussionsbedürftiges Problem“ (Dewe, Ferchhoff, Scherr & Stüwe 2011, S. 74). Worin besteht das Problem? In diesem Beitrag wird die zugespitzte These vertreten, dass sowohl die akademischen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als auch das Berufsfeld der Lehrpersonen in der Figur von *Theorie und Praxis* jeweils halb amputiert werden, wenn die Hochschule als *die Theorie* und die konkrete Arbeit an Kindergärten und Schulen als *die Praxis* gerahmt werden. Die Amputation der Hochschule besteht in der Aberkennung einer eigenen Praxis, die Amputation des Berufsfeldes in der Aberkennung jeglicher Theorie. Es erscheint evident, dass beide Aussagen kontrafaktisch sind. Problematisch erscheint also die Assoziation der unterschiedlichen Orte einer akademischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit den Etiketten *Theorie* und *Praxis*, nicht aber die Begriffe selbst, die ja schlicht Unterschiedliches benennen. Schwierig wird es aber weiterhin, wenn aufgrund der impliziten Zuschreibungen versucht wird, *Theorie* und *Praxis* in Beziehung zu setzen. Die mit Begriffen wie Verknüpfung, Verbindung, Verzahnung oder Relationierung hergestellten Beziehungen ignorieren dabei aber den Kategorienfehler im Sinne Gilbert Ryles (vgl. 1970), wie ihn Parry (2014) auf den Punkt bringt: „Man [kann] genau besehen gar nicht von einer «*Beziehung*» zwischen Theorie und Praxis sprechen. Theorien sind nämlich Aussagensysteme, während Praxis ein Tun ist“ (ebd., S. 30; Hervorhebung im Original). Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis oder mit Akzentverschiebung zwischen Wissen und Können ist vielfältig und breit diskutiert und systematisiert worden (vgl. exemplarisch Bromme 1992; Dewe, Ferchhoff & Radtke 1992; Neuweg 2004; Neuweg 2011; Radtke 1996; Shulman 1986). Stadelmann (2006) fasst die Diskurse zur Frage zusammen, ob das Verhältnis von Theorie und Praxis von Differenz geprägt sei oder ob Integration bzw. Vermittlung der beiden möglich sei. Das Fazit seiner Untersuchung lautet dann etwas salomonisch „Vermittlung trotz Differenz“ (ebd. S. 183ff.), wobei er diese Vermittlung aufgrund der empirischen Befunde seiner Befragung von Praktikumslehrpersonen grundsätzlich für möglich erachtet und verschiedene Bedingungen dafür formuliert.

An der Unzulänglichkeit des Begriffspaars *Theorie* und *Praxis* zur Beschreibung, Deutung und konzeptionellen Ausgestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ändert dieser Befund aber wenig. Er ändert auch wenig daran, dass das Begriffspaar gleichwohl trefflich geeignet ist, Fronten zwischen Hochschule und Berufsfeld zu etablieren, zwischen die Studierende dann systematisch im Rahmen ihrer Ausbildung geraten. Der nicht nur, aber zuge-spitzt in den schul- bzw. berufspraktischen Studien induzierte Loyalitätskonflikt führt nicht selten zur nachvollziehbaren Priorisierung der *Praxis* und zur Abwertung der Bedeutung von *Theorie* – um das Begriffspaar in dieser traditionellen Form letztmalig im Beitrag zu verwenden. Im Folgenden wird daher eine andere Rahmung vorgeschlagen und elaboriert.

### 3 Der Gewinn einer Rahmung als zwei Praxen

Drei Zitate verdeutlichen, dass die alternative Rahmung keineswegs neu ist:

1. „Um das leidige Theorie-Praxis-Problem sinnvoll angehen zu können, schlage ich vor, den *Umgang mit Theorie* selbst als eine *spezifische Praxis* zu betrachten.“ (Hackl 2014, S. 52, Hervorhebung im Original)
2. „Wissenschaft ist mithin erst in der Form des wissenschaftlichen Tuns eine Praxis, sie kann nicht Praxis für andere sein.“ (Gruschka 2009, S. 33)
3. „Es gibt eine Praxis, die die Universität nicht simulieren muss, weil sie sie selbst modellhaft verwirklichen kann: die Praxis des Neugierigseins und der Suche danach, wie die Dinge wirklich sind oder auch sein könnten, die Praxis des Zweifelns und des Aushaltens von Zweifeln, die Praxis des präzisen Denkens und begründeten Argumentierens, vor allem auch die Praxis des Hinausdenkens über den Tellerrand der unmittelbaren Betroffenheit durch Handlungszwänge.“ (Neuweg 2005, S. 220)

Die in den Zitaten geteilte Figur einer eigenen Praxis der Wissenschaft, die im Folgenden als *Wissenschaftspraxis* gefasst werden soll, löst das *Theorie-Praxis-Problem* auf elegante und mindestens dreifache Weise: Sie löst zunächst das Amputationsproblem, denn jeder Praxis können viele und diverse Theorien, je spezifisches Wissen, je spezifisches Können und auch eine eigene „wisdom of practice“ (Shulman 2002) unterstellt werden. Eine solche Rahmung ermöglicht damit auch eine Neustrukturierung der typologischen und topologischen Versuche, Wissensarten bei Experten oder Professionellen zu unterscheiden (vgl. Baumert & Kunter 2006; Bromme 1992; Shulman 1986).

Die Figur löst zweitens das Problem der dichotomischen Struktur und der daraus entstehenden institutionellen Gegnerschaft, denn Wissenschaftspraxis und Berufspraxis von Lehrpersonen sind in dieser begrifflichen Fassung gesellschaftliche Teilpraxen neben anderen, die hier mit der familialen Praxis von Studierenden, einer politischen Praxis bzw. der Vereins- oder ehrenamtlichen Tätigkeit als Praxis nur exemplarisch benannt werden.

Die theoretische Fassung der beiden zentralen Bezugspunkte als eigenständige Praxen eröffnet drittens den Bezug auf einen praxistheoretischen oder praxeologischen Diskurs. Dieser kann bezüglich des Erwerbs umfassender beruflicher Handlungsfähigkeit wesentliche Impulse zur Gestaltung von Professionalisierungsprozessen geben und vermeidet zugleich die Tendenzen von Atomisierung und Diffusität der Kompetenzbegrifflichkeit (vgl. Abschnitt 6).

#### 4 Differenzen und Beziehungen zwischen den zwei Praxen

Folgt man der hier vorgebrachten Rahmung, stehen sich die Berufspraxis von Lehrpersonen und die Wissenschaftspraxis nicht dichotomisch gegenüber, aber doch unzweifelhaft nebeneinander. Der Differenzthese folgend (vgl. Stadelmann 2006, S. 56ff.) werden im folgenden zentrale Differenzen systematisiert (vgl. Übersicht 2), bevor die systematische Verbindung der beiden Praxen dargestellt wird.

	Berufspraxis	Wissenschaftspraxis
<i>Erfolgskriterium</i>	Angemessenheit – <i>what works</i>	Geltung der Aussage
<i>Praktisches Tun</i>	Interaktion in konstitutiv kontingenten Situationen, 40 Jahre Abenteuer	Umgang mit Theorien als Deutungsangeboten, Umgang mit Erkenntnismethoden
<i>Verstehen</i>	situativ, intuitiv, in action	nachträglich, in Ruhe und methodisch kontrolliert
<i>Aktivitäten der Einlassung</i>	mitten drin statt nur dabei sein, teilhaben, einfühlen, erleben, erspüren, mitgestalten	über Texte nachdenken, begründet argumentieren, systematisch und methodengeleitet analysieren
<i>Aktivitäten der Distanzierung</i>	Dokumentieren, was läuft, genau hinschauen, sehen und verstehen wollen	Deutungsangebote kritisch hinterfragen, Textsorten und Empirie unterscheiden und kritisieren

Übersicht 2: Differenzen zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis (eigene Darstellung)



Beide Praxen unterscheiden sich bei der Frage des Erfolgskriteriums. In der beruflichen Praxis bemisst sich Erfolg daran, dass *der Laden läuft*, die institutionell und individuell gesetzten Ziele im Wesentlichen erreicht werden, die Schülerinnen und Schüler also möglichst etwas lernen. Das Kriterium ist also, inwieweit das konkrete berufspraktische Tun diesen Zielen angemessen ist. Die regulative Idee der Wissenschaftspraxis ist hingegen das Wahrheitskriterium, anders gesagt, die *Geltung von Aussagen*, die dadurch erreicht wird, dass die Aussagen methodisch kontrolliert zustande kommen und damit grundsätzlich replizierbar und falsifizierbar ist (vgl. Dewe et al. 1992).

Das praktische Tun unterscheidet sich ebenfalls erheblich: In der Berufspraxis ist das Kernelement von Unterricht die Interaktion unter Anwesenden und damit der Umgang mit Kontingenz als konstitutiver Ungewissheit innerhalb des Sozialsystems Schulklasse (vgl. Meseth, Proske & Radtke 2011, S. 223). Das Ausmaß an Kontingenz nimmt mit Erfahrung und Routine zwar ab und die Organisation der Schule leistet ebenfalls einen Beitrag dazu, die zentrale Entscheidung für angehende Lehrpersonen heißt dennoch, ob sie Lust auf 40 Jahre Abenteuer haben. Das praktische Tun der Wissenschaftspraxis ist (im Verständnis einer empirischen Wissenschaft) ein doppeltes: Der Umgang mit Begriffen, Konzepten und Theorien als Beschreibungskategorien und Deutungsangeboten, und der Umgang mit Erkenntnismethoden, die im Modus der Forschung eingesetzt werden, um gültige Aussagen über einen Untersuchungsgegenstand zu formulieren.

Auch am Begriff des Verstehens werden die Differenzen sichtbar. In der interaktiven Situation der Berufspraxis ist es das spontane und unter Handlungsdruck stattfindende Erfassen, worum es geht, um dann intuitiv-improvisierend (vgl. Volpert 2003) daran anzuschließen. Das Privileg der Wissenschaftspraxis hingegen ist die handlungsentlastete nachträgliche Auseinandersetzung mit sinnstrukturierten Gegenständen, die verstanden werden wollen. Aber der Prozess dieses Verstehens ist kein spontaner, sondern einer, der sich Erkenntnismethoden bedient, um zu intersubjektiv geteilten Aussagen zu kommen, die deshalb Geltung beanspruchen können.

Für die folgenden beiden Unterscheidungen greife ich auf eine Differenzsetzung von Neuweg zurück, der eine Kultur der Einlassung und eine Kultur der Distanz unterscheidet (vgl. Neuweg 2005, 2011). Statt nun aber eine neue Dichotomie aufzubauen, in der die Einlassung Privileg der Berufspraxis und die Distanz Aufgabe der Wissenschaftspraxis wäre, wird davon ausgegangen,

dass Distanz und Einlassung in *beiden* Praxen eine bedeutende Rolle spielen. So gibt es in der Berufspraxis Situationen, die zwingend Einlassung erfordern, etwa wenn es gilt, eine längere unterrichtliche Interaktion mit der Lerngruppe zu gestalten. Für Studierende des Lehrberufs geht es dann darum, zu erspüren, worauf es (auch) ankommt, wenn ich als Lehrperson einen Arbeitsauftrag formuliere, ein Unterrichtsgespräch führe, einzelne Lernende in ihrem Lernfortschritt begleite und gleichzeitig die Ordnung des Unterrichts aufrecht erhalte etc. Daneben gibt es aber Aktivitäten der Distanzierung, und das ist z.B. die Korrektur einer Klassenarbeit, bei der festgestellt wird, was der Unterricht trotz intensiver Bemühungen tatsächlich bewirken konnte. Zu untersuchen, woran es liegt, dass nur fünf Schülerinnen und Schüler Aufgabe 3 lösen konnten, ist Beispiel für eine Distanzierung in der Berufspraxis.

Analog dazu gibt es eine Einlassung auf die Wissenschaftspraxis, die Studierenden bisweilen nicht leichtfällt, wenn sie diese nur als *graue Theorie* rahmen. Es braucht Einlassung, sich auch mit schwierigen Texten zu befassen, deren Ideen und argumentativer Gang erst *nach-gedacht* werden müssen, bevor sie sich als hilfreich erweisen, etwas als etwas Bestimmtes zu erkennen oder beschreiben zu können. Es braucht Einlassung, ein Argument gelten zu lassen, wenn es sich als tragfähiger erweist als die eigenen Überlegungen etc. Aber es gibt auch in der Wissenschaftspraxis Aktivitäten der Distanzierung, die z.B. darin bestehen, dass nicht alle Deutungsangebote unhinterfragt bleiben oder einfach nur geglaubt werden sollen. Dass nicht jede Schriftlichkeit Theorie ist und Empirie, Theorie, Ratgeber und pädagogische Programme nicht nur unterschiedliche Textsorten sind, sondern einen systematisch anderen Umgang ermöglichen und erfordern, sind bedeutsame Lernprozesse im Modus der Distanzierung. Genau zu prüfen, welche Aussagen sich aus Ergebnissen einer Studie tatsächlich ableiten lassen und wo die Grenze der Generalisierbarkeit dieser Aussagen liegt, kann als weiteres Beispiel der Distanzierung in der Wissenschaftspraxis dienen.

Neben den Differenzen gilt es aber in der alternativen Rahmensetzung auch die Beziehungen zwischen den beiden Praxen in den Blick zu nehmen, die bei der *Theorie und Praxis*-Figur ja oft als Problem gekennzeichnet werden. Die bisher entwickelte Argumentation mit zwei Praxen und je doppelter Einlassung und Distanz erlaubt nun nicht nur präzise anzugeben, was die eine Praxis mit der anderen Praxis systematisch zu tun hat, sondern auch, welchen Beitrag sie jeweils zur Professionalisierung von Lehrpersonen leisten kann.

Die grundlegende Beziehung zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis lässt sich nun wiederum doppelt beschreiben: *Deskriptiv* bildet die Wissenschaftspraxis eine *Beobachtungspraxis* der beruflichen Praxis. Ohne ein Bildungssystem als gesellschaftlichem Teilsystem gäbe es eine *Bildungswissenschaft* nicht, weil ihr damit der Gegenstand fehlte. Während also die Wissenschaftspraxis als symbolische, quasi sekundäre Praxis<sup>1</sup> notwendig auf einen Gegenstand der Beobachtung und Beschreibung angewiesen ist, gilt dies umgekehrt nicht. Allein die historische Argumentation macht deutlich, dass Schulen und andere institutionalisierte Lern- und Ausbildungsstätten existierten, lange bevor sich eine darauf bezogene Wissenschaftspraxis etablierte.

Eine *funktionale und normativ fundierte* Bestimmung des Verhältnisses der beiden Praxen im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung besteht hingegen in der Feststellung, dass mittels Einlassung auf Wissenschaftspraxis die Möglichkeit konstituiert wird, in geeigneter Weise zur (späteren oder aktuellen) beruflichen Praxis in Distanz treten zu können. Die Eignung der Wissenschaftspraxis für eine Kultur der Distanz auf und in der Berufspraxis fußt dabei auf der normativen Vorstellung, dass mit ihr ein Zugewinn an Beschreibungs-, Deutungs- und Erkenntnismöglichkeiten oder kurz ein Rationalitätsgewinn möglich ist.

Eine dritte Kennzeichnung der Beziehung lautet: An einer Institution der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat die Wissenschaftspraxis gegenüber der Berufspraxis eine *dienende* Funktion und ist begründungspflichtig bezüglich ihres Beitrags für die Berufspraxis. Was zunächst als Subordinationsverhältnis befremdlich erscheint, beinhaltet aber zumindest für eine Hochschule, deren Auftrag die Ausbildung von Lehrpersonen ist, keine Zumutung, sondern die Chance, systematisch zu klären, was die Wissenschaftspraxis der Hochschule für die Berufspraxis zu leisten vermag und was die Lehramtsstudierenden eigentlich wie und wo genau lernen können.

Schließt man die hier entwickelte Rahmung an den Diskurs zur Professionalisierung von Lehrpersonen an, liegt eine Passung zur strukturtheoretischen Position auf der Hand. Wenn Helsper (2001) eine „doppelte Professionalisierung“ (ebd. S. 7) durch den Erwerb eines „pädagogisch-praktischen“ (ebd. S. 10) und eines „wissenschaftlich-reflexiven“ (ebd. S. 11) Habitus im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung postuliert, so ist evident, dass das

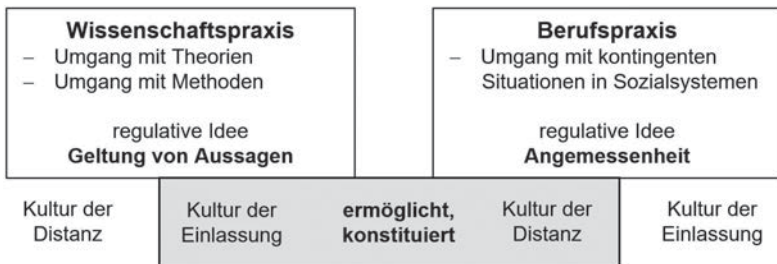
---

<sup>1</sup> Für diesen Hinweis danke ich Bernd Hackl.

Konzept einer Habitualisierung bzw. Habitustransformation notwendig auf Teilhabe in zwei einschlägigen Praxen angewiesen ist.

### 5 Modellierung und Modellkritik

Übersicht 3 stellt den Versuch dar, die Verhältnisbestimmung der beiden Praxen grafisch darzustellen. Der Preis jeder Modellierung ist der der Reduktion und Darstellungsentscheidungen erfolgen zwar intentional, haben aber nicht selten transintentionale Folgen. Die schlichte Primärlogik liegt in der Darstellung der beiden Unterscheidungsebenen. Unterschieden werden zwei Praxen oben sowie unten je Praxis die Modi Einlassung und Distanz. Die Gleichförmigkeit der Gestaltung der beiden Praxen soll die Gleichrangigkeit beider Praxen markieren, die Differenz erhellt ansatzweise der Text. Nicht zur Abbildung gebracht ist dabei die Angewiesenheit der Wissenschaftspraxis auf die Berufspraxis als Gegenstandsbereich und damit der Status einer *sekundären Praxis*. In der Wahrnehmungsdynamik von links nach rechts scheint die Wissenschaftspraxis prioritär berücksichtigt, was ebenfalls intentional und gleichzeitig empirisch informiert bezüglich der Ausbildungspraxis entschieden wurde. Ein Studium beginnt mit dem Schwerpunkt der Wissenschaftspraxis, der die berufliche Praxis eben folgt. Einrahmung und Schattierung von Einlassung auf Wissenschaftspraxis und Distanz von der Berufspraxis fokussiert auf diese zentrale Beziehung, in der sich die Wissenschaftspraxis in nichttrivialer Weise für die Berufspraxis als nützlich erweisen kann.



Übersicht 3: Wissenschafts- und Berufspraxis mit zwei Kulturen (eigene Darstellung)

## 6 Bedeutung und Potential praxistheoretischer Konzepte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die mit der Unterscheidung Wissenschaftspraxis und Berufspraxis vorgenommene Perspektivierung geschieht im Anschluss an soziologische Praxistheorien (vgl. z.B. Hillebrandt 2014, 2015; Reckwitz 2003; Schäfer 2016; Schmidt 2012), jedoch in expliziter Abgrenzung zu angloamerikanischen Konzepten wie der *core practices* oder *high-leverage practices* (vgl. Forzani 2014), mit denen der Versuch unternommen wird, erfolgreiche Handlungsmuster von Lehrenden zu systematisieren und für Studierende lernbar zu machen. Soziologische Praxistheorien hingegen fassen eine Praktik deskriptiv als „kleinste Einheit des Sozialen in einem routinisierten ‚nexus of doings and sayings‘ (Schatzki)“ (Reckwitz 2003, S. 290; Hervorhebung im Original). „Es sind zwei ‚materielle‘ Instanzen, die die Existenz einer Praktik ermöglichen (. . .): die menschlichen ‚Körper‘ und die ‚Artefakte‘“ (ebd.; Hervorhebungen im Original). Betrachtet man unter dieser (außerordentlich bruchstückhaft dargestellten) Perspektivierung die Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, so bedeutet das Studium zum Lehrberuf zunächst, an zwei Praxen *teilzunehmen*. Die vermeintliche Trivialität dieser Aussage verschwindet, wenn man berücksichtigt, dass Teilnahme an Leiblichkeit gebunden ist, in der die Körper der Studierenden eine wesentliche Rolle spielen. Die ethnographische Studie von Pille (2013) zum Referendariat beinhaltet interessante Beobachtungen, weil Referendare, die neu an die Schule kommen, zunächst nicht selten im materiellen Sinne des Wortes *anecken*.

Neben der körperlichen Teilnahme an der Wissenschafts- und Berufspraxis spielen die besonderen Artefakte der jeweiligen Praxis eine Rolle. Von der speziellen Räumlichkeit eines Hörsaals oder einem Lehrbuch für qualitative Forschungsmethoden als Artefakte der Wissenschaftspraxis bis zu Klangschale, Kreide oder Smartboard in der beruflichen Praxis erfordern Artefakte einen geschickten Umgang, der mit Wissen nur unzureichend beschrieben ist. Da wie dort wird die „Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer & Buschmann 2016, S. 130) in der Praxis dadurch erworben, dass man diese erst mit- und dann zunehmend eigenständig tut, aber immer als Teil einer *community of practice* (vgl. Lave & Wenger 1991). Hackl (2017) kennzeichnet *Probieren* und *Imitieren* (neben *Reflektieren*) als grundlegende Lernmodi und verweist dabei auf den konstitutiv sozialen Charakter der Lernprozesse.

Zusätzlich zu den im Folgenden noch skizzierten Konsequenzen der hier vorgeschlagenen Rahmung in zwei Praxen hilft die praxistheoretische Betrachtungsweise, manche fast tabuisierten Konzepte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in spezifischer Weise zu aktualisieren und damit wieder zumindest diskursfähig zu machen:

- Warum sollte man nicht im Praktikum etwas Bestimmtes durch mehrfache Wiederholung *üben*? Zum Beispiel, wie es gelingt, nonverbal die Aufmerksamkeit in einer Klasse zu gewinnen. Wenn Studierende eine Sequenzanalyse zu einem Transkript aus dem Unterricht an der Hochschule durchführen sollen, müssen sie das ebenfalls üben. Und in zunehmend längeren Praxisphasen des Studiums zum Lehrberuf lässt sich die Übung als legitime und *elementare Lernform* (vgl. Brinkmann 2012) ausweisen.
- Warum sollten sich Studierende in Position, Haltung und Gestus nicht daran orientieren, wie die Praxislehrperson einen Arbeitsauftrag erteilt? Als *mi-metisches Handeln* (vgl. Gebauer & Wulf 1998a, 1998b) gerahmt schwindet der negative Beigeschmack der Imitation. Erst die Einlassung auf und Einfühlung in den situativen praktischen Vollzug ermöglicht der Studierenden im Modus eines Anderen zu probieren, ob ihr eine spezifische Praktik wie die der Disziplinierung im Unterricht im körperlichen Sinne *passt*.
- Auch aus einer praxistheoretischen Perspektive ist unmittelbar einsichtig, dass Studierende dann am meisten lernen, wenn sie an der Praxis von *Könnern* bzw. *Könnern* teilhaben. Die in Verruf geratene *Meisterlehre* ist jedoch nur dann problematisch, wenn man die Meisterinnen und Meister nur *einer* Praxis meint und die Meisterinnen und Meister der anderen Praxis nicht mit dem gleichen Recht in den Blick nimmt.

## 7 Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Der letzte Abschnitt fokussiert die Konsequenzen der *Zwei Praxen-Rahmung* für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und nimmt zunächst die Hochschule unter der Idee der Wissenschaftspraxis in den Blick. Die analytisch spannende Frage lautet, wie viele und welche Anteile der Hochschulpraxis systematisch tatsächlich als Wissenschaftspraxis zu kennzeichnen wären. Sieht man von nicht unwesentlichen Anteilen von Verwaltungspraxis ab, nimmt die Lehre an Hochschulen einen großen Stellenwert ein. Doch ist diese Lehre tatsächlich als Teilhabe an Wissenschaftspraxis gestaltet? Es wäre elementar zu un-

terscheiden zwischen einer *diskursiven Praxis* der treffenderen Beschreibung, präziseren Theoretisierung und des Streits um das bessere Argument und der *Forschungspraxis* als Arbeit mit Erkenntnismethoden zu einschlägigen Gegenständen des Lehrberufs. Es ist eine empirische Frage, ob sich relevante Anteile dieser Teilpraxen im Studium finden oder primär – gar ausschließlich – eine Fortsetzung der „doktrinalen Praxis“ von Unterricht (Kunze & Wernet 2014, S. 161). Ebenfalls empirisch wäre zu untersuchen, ob mit Konzepten Forschenden Lernens tatsächlich Wissenschaftspraxis prozessiert wird oder nur ein didaktisiertes Surrogat derselben, weil Studierende zu diesem Zeitpunkt die Wissenschaftspraxis weder kennen noch können und damit mangels vorheriger Teilhabemöglichkeiten bei Könnerrinnen und Könnern nur dilettieren können.

Die Berufspraxis rückt als gleichrangige Praxis neben der Wissenschaftspraxis durch die schul- bzw. berufspraktischen Studien stärker in den Blick der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und wird zugleich spezifisch akzentuiert. So sind die Praxislehrpersonen des Berufsfeldes als Könnerrinnen und Könner ihrer Praxis zu adressieren, die zunächst selbst als Unterrichtende sichtbar werden und damit die berufliche Praxis für Studierende modellieren. Sie lassen diese sukzessive an ihrer Praxis teilhaben, antizipieren diese in gemeinsamen Planungen und gestalten diese auch partizipativ, was es bisweilen ermöglicht, situative Hinweise zu geben, worauf es gerade ankommt, was zu beobachten oder zu beachten ist. Das damit verbundene Aufgabenspektrum unterscheidet sich wesentlich von der Idee, Studierenden im Praktikum vor allem einen Raum zu geben, sich auszuprobieren. An diese Konzeptualisierung der Könnerrinnen und Könner beruflicher Praxis schließen sich kritische Fragen an: Zum einen stellt sich die empirische Frage, inwieweit die generelle Zuschreibung von Könnerschaft für Praxislehrpersonen gerechtfertigt ist. Unter der lehrerbildnerisch normativ konnotierten Idee *guter Praxis* ist zu entscheiden, anhand welcher Kriterien sich gute von den besten Praxislehrpersonen unterscheiden lassen und wie Letztere angesichts eines oft wenig ausgeprägten Andrangs für die Aufgabe der Begleitung Studierender zu gewinnen wären.

Zum zweiten stellt sich die Frage, wie ernst der Professionalisierungsanspruch aus Abschnitt 4 zu nehmen ist, wenn die Berufspraktiker als Könnerrinnen und Könner ihrer Praxis wiederum nur *halb* anerkannt werden, weil ihnen zwar der pädagogisch-praktische Habitus, nicht aber der wissenschaftlich-reflexive Habitus zugesprochen bzw. zugetraut wird. Es gibt für diese Anfrage

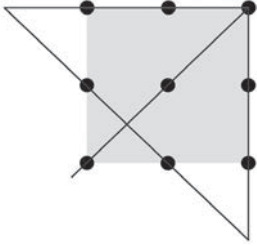
drei denkbare Lösungen. Entweder betrachtet man den doppelten Habitus als graduelles Phänomen, bei dem Praxislehrpersonen nicht ausschließlich, aber doch *in erster Linie* im pädagogisch-praktischen Habitus agieren. Oder man denkt den Anspruch doppelter Professionalität als Leitidee und noch zu leistende Aufgabe der Professionsentwicklung und argumentiert, dass Praxislehrpersonen *noch* vorwiegend die berufliche Praxis vertreten können. Die dritte Lösung besteht darin pädagogische Professionalität nicht als individuelles, sondern als kollektives Phänomen zu rahmen, das gerade in der auch institutionalisierten Zusammenarbeit zwischen Wissenschafts- und Berufspraktizierenden entsteht.

Die beiden letzten Fragen orientieren bereits auf das Feld der Weiterbildung, die ja oft als ausdrücklich akademische Weiterbildung beschrieben wird. Die Figur zweier Praxen liefert auch hier eine grundlegende Argumentation für die Weiterbildung erfahrener Kolleginnen und Kollegen. In ihrer konsequenten Fortsetzung wäre erneut die Wissenschaftspraxis und ihre Beschreibungs-, Deutungs- und Erkenntnismöglichkeiten als systematisches Potential der weiterbildenden Hochschule bzw. ihrer Weiterbildungseinrichtungen in Position zu bringen. Die ernsthafte, intensive und (konkretisiert) eine daten- und methodengestützte Auseinandersetzung mit inzwischen routinierter beruflicher Praxis ist der sicher anspruchsvolle, bisweilen absehbar irritierende Modus der Anerkennung beruflicher Praxis, zugleich aber auch der Verständigung über und Aushandlung von Ansprüchen, die für die berufliche Praxis geltend gemacht werden können.

## 8 Bilanz und Ausblick

Der vorliegende Beitrag bildete den Versuch, die häufig verwendete Argumentationsfigur von *Theorie und Praxis* als heuristisch wenig hilfreich zu kritisieren und mit der Figur *zweier Praxen* eine tragfähige Alternative zu entwickeln, deren Eignung argumentativ und bezogen auf die lehrerbildnerischen Konsequenzen diskutiert wurde. Die weite Verbreitung und die Selbstverständlichkeit der *Theorie und Praxis*-Argumentation lässt vermuten, dass sich die Alternative trotz guter Argumente und vergleichbar einfacher Struktur nur schwerlich durchsetzen wird. Sollte sie argumentativ nicht überzeugen, ist der Autor an fundierter Kritik der Alternative ausdrücklich interessiert.





Übersicht 4: lösbar durch eine andere Rahmung (eigene Darstellung)

## Literatur

- Alkemeyer, Thomas; Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, Hilmar (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, S. 115-136.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 469-520.
- Brinkmann, Malte (2012): Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform. Paderborn: Schöningh.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer, S. 70-91.
- Forzani, Francesca M. (2014): Understanding „Core Practices“ and „Practice-Based“ Teacher Education: Learning From the Past. In: Journal of Teacher Education, 65 (4), S. 357-368.
- Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (21998a): Mimesis. Kultur, Kunst, Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (1998b): Spiel Ritual Geste: Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gruschka, Andreas (2009): Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf? Hoffnungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten. In: Pädagogische Korrespondenz, 40, S. 25-43.
- Hackl, Bernd (2014): Praxis der Theorie und Theorie der Praxis. Die Rekonstruktion von Unterrichtsszenen als Medium der Vermittlung von Wissenschaft und didaktischem Handeln. In: Schrittmesser, Ilse; Malmberg, Isolde; Mateus-Berr, Ruth; Steger, Martin (Hg.): Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der Lehrerbildung. Wien: new academic press, S. 51-68.

- Hackl, Bernd (2017): Lernen. Wie wir werden, was wir sind. Stuttgart: utb.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (3), S. 7-15.
- Hillebrandt, Frank (2014): *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Hillebrandt, Frank (2015): Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis. In: Schäfer, Franka; Daniel, Anna; Hillebrandt, Frank (Hg.): *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 15-36.
- Kunze, Katharina; Wernet, Andreas (2014): Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. In: *Sozialer Sinn*, 15(2), S. 161-179.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991) *Situated learning legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In: Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (Hg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223-240.
- Neuweg, Georg Hans (2004): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackl, Bernd & Neuweg, Georg Hans (Hg.): *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen*. Münster: LIT, S. 1-26.
- Neuweg, Georg Hans (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, Helmut; Harteis, Christian (Hg.): *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens?*. Wiesbaden: VS, S. 205-228.
- Neuweg, Georg Hans (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 22(43), S. 33-45.
- Patry, Jean-Luc (2014): Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems. In: Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Andreas; Hascher, Tina (Hg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann, S. 29-44.
- Pille, Thomas (2013): *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.
- Radtke, Frank-Olaf (1996): *Wissen und Können – Grundlagen einer wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), S. 282-301.

- Ryle, Gilbert (1970): *Begriffskonflikte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schäfer, Hilmar (2016): *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript.
- Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Shulman, Lee S. (1986): *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. In: *Educational researcher*, 15(2), S. 1-11.
- Shulman, Lee S. (2002): *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stadelmann, Martin (2006): *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I*. Bern: Haupt.
- Volpert, Walter (2003): *Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie*. Sottrum: Artefact Verlag Weber.

# Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld

Kerstin Bäuerlein, Christian Reintjes, Urban Fraefel, Sebastian Jünger

## Abstract Deutsch

Die Konzeption der Berufspraktischen Studien der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) sieht eine stufenweise und betreute Einführung der Studierenden in die Lehrpersonenrolle vor. Dem wissenschaftlich fundierten Ausbildungskonzept steht die Beobachtung gegenüber, dass viele Studierende bereits eine Lehrtätigkeit im Schulfeld ausüben. Es stellt sich daher die Frage, ob das Ausbildungskonzept angesichts dieser Realität angemessen ist. Die vorliegende Studie nimmt eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit der Studierenden vor und vergleicht Studierende mit und ohne eine solche Lehrtätigkeit hinsichtlich verschiedener Personenmerkmale. Es werden Implikationen für die Konzeption von berufspraktischen Studien sowie für die Forschung diskutiert.

## Schlüsselwörter

Lehrpersonenausbildung, Berufspraktische Studien, Professionalisierung, studienunabhängige Lehrtätigkeit

## Abstract English

The conceptual design of the Studies on Professional Practice of the School of Teacher Education FHNW provides for a gradual, supervised introduction of students to the role of teachers. The scientifically based training concept is contrasted with the observation that many students are already teaching in schools. The question therefore arises as to whether the training concept is appropriate in view of this reality. The present study takes stock of the students' university-independent teaching activities and compares students with and

without such teaching activities regarding different personal characteristics. Implications for the conception of field experiences in teacher education as well as for research are discussed.

## Keywords

teacher education, studies on professional practice, unsupervised teaching activities, field experiences in teacher education

## Zur Autorin / Zu den Autoren

Kerstin Bäuerlein, Dr.<sup>in</sup>; wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut Sekundarstufe I und II, Pädagogische Hochschule FHNW.

Kontakt: kerstin.baeyerlein@fhnw.ch

Christian Reintjes, Prof. Dr.; Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Osnabrück.

Kontakt: christian.reintjes@uos.de

Urban Fraefel, Prof.; Leiter Berufspraktische Studien Sekundarstufe I, Leiter des Instituts Sekundarstufe I und II (ad interim), PH FHNW.

Kontakt: urban.fraefel@fhnw.ch

Sebastian Jünger, Prof. Dr.; Leiter Professur für Professionsentwicklung, Leiter Berufspraktische Studien Sekundarstufe II, Institut Sekundarstufe I und II, PH FHNW.

Kontakt: Sebastian.juenger@fhnw.ch

## 1 Ausgangslage

Seit einigen Jahren registrieren Dozierende der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), dass ein Teil der Studierenden parallel zum Studium eine von der Pädagogischen Hochschule unabhängige Unterrichtstätigkeit im Schulfeld ausübt. Eine erste explorative Befragung unter Studierenden der Sekundarstufe I ergab, dass etwa die Hälfte der Antwortenden ( $n = 57$ ), neben dem Studium als Lehrperson tätig ist, zum Teil in erheblichem Umfang: Knapp 20 Prozent gaben an, eine bis sechs Lektionen<sup>1</sup> pro Woche zu unterrichten, etwa 26 Prozent 7 bis 18 Lektionen und rund fünf

---

<sup>1</sup> In der Schweiz werden Unterrichtsstunden i.d.R. als Lektionen bezeichnet.

Prozent 19 bis 24 Lektionen (vgl. Fraefel 2011). Befunde dieser Art stehen im Widerspruch zur curricularen Konzeption der einphasigen Lehrpersonenausbildung und insbesondere zur Struktur der Berufspraktischen Studien, die von einem Berufseinstieg *nach* der Ausbildungsphase ausgehen.

Es stellt sich auf der einen Seite die Frage, warum Schulen Studierende ohne Lehrdiplom überhaupt rekrutieren. Der Grund liegt in einem, zwar schwankenden und abhängig von Fach, Stufe und Kanton unterschiedlich stark ausgeprägten, aber seit Jahren bestehenden Lehrpersonenmangel (vgl. Denzler 2014; Huber 2011). Auch in anderen Ländern z.B. in einigen EU-Ländern (vgl. Anderson-Park, Matafora & Morgenroth 2018; Klemm & Zorn 2018) und in den USA (vgl. z.B. Guha, Hyler & Darling-Hammond 2016) ist ein zyklischer Wechsel zwischen Mangel und Überangebot an Lehrkräften zu konstatieren. Viele Schulen stehen immer wieder vor einem Dilemma zwischen dem Anspruch, qualitativ hochwertigen Unterricht von qualifiziertem Personal zu gewährleisten und zugleich Unterrichtsausfälle zu vermeiden.<sup>2</sup> Obschon bereits zahlreiche Maßnahmen initiiert wurden (z.B. Lohn- und Pensenenerhöhungen sowie Rekrutierung von Rentnern, Wieder- und Quereinsteigern) hat sich die Lage in der Schweiz bislang nicht dauerhaft entspannt (vgl. Denzler 2014; Huber 2010). Daher sind auch fachfremde Vertretungen sowie eben die Rekrutierung von Lehramtsstudierenden üblich (vgl. z.B. Müller Kucera & Stauffer 2003).

Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, warum Studierende vor Ende der Ausbildung eine Stelle als Lehrperson antreten. Zwar ist der Wunsch der Studierenden nach mehr Praxis seit Jahrzehnten ein zentrales Thema der Lehrpersonenausbildung, laut Hascher (2011) resultiert er u.a. aus dem menschlichen Bedürfnis nach Tätigkeit und Wirksamkeit sowie aus der Annahme, eine noch wenig entwickelte professionelle Kompetenz angehender Lehrpersonen sei auf ihren Mangel an Praxiserfahrung und Können in der Schulrealität zurückzuführen und müsse somit durch möglichst viel Schulpraxis – ggf. mit Unterstützung durch erfahrene Lehrpersonen – erworben werden. Die Studiengangskoordinationen und die Studienberatung der PH FHNW sowie die

---

<sup>2</sup> Viele deutsche Bundesländer erheben regelmäßig Daten zum Unterrichtsausfall und legen dazu durch die Kultusbehörde Berichte vor, denn Unterrichtsausfall ist von politischer Brisanz. Er gilt als Indiz dafür, dass die Schule ihrem Bildungsauftrag nicht gerecht wird (differenzierter in Bellenberg & Reintjes 2015a).

Mentorinnen und Mentoren der Studierenden berichten jedoch zugleich von zunehmenden Klagen über eine starke Belastung durch das Studium.

Auch in der aktuellen Debatte zur Reform der Lehrpersonenausbildung nehmen Fragen zur Effektivität schulpraktischer Elemente während und nach dem Studium einen zentralen Stellenwert ein (vgl. z.B. Arnold, Gröschner & Hascher 2014). Im Zuge der zunehmenden Kompetenzorientierung wird kritisch hinterfragt, ob die Lehrpersonenausbildung (in ein- wie zweiphasigen Systemen) hinreichend auf das Berufsfeld Schule ausgerichtet sind. Angesichts empirischer Befunde, welche die Wirksamkeit bloßer Praxiserfahrungen für die Professionalisierung zum Teil in Frage stellen und zum Teil sogar auf negative Effekte (u.a. Kompetenzselbstüberschätzung) hinweisen (vgl. z.B. Hascher 2011), stellt sich somit gleichwohl die Frage, was eine studienunabhängige Lehrtätigkeit der Studierenden für die hochschulische Lehrpersonenausbildung und letztendlich für die Professionalisierung der Studierenden bedeutet. Im vorliegenden Beitrag erfolgt zunächst eine Bestandsaufnahme zur Lehrtätigkeit der Studierenden an der PH FHNW, um anschließend auf dieser Grundlage Maßnahmen für die Ausbildungskonzeption sowie für die weitere Forschung diskutieren zu können.

## 2 Professionalisierung angehender Lehrpersonen

Studierende haben die Erwartung, in berufspraktischen Studien stabile Handlungsmuster für die Praxis aufzubauen, um beim Berufseinstieg zu bestehen. Zwar messen sie dem Theoriestudium ebenfalls Bedeutung bei, jedoch eine vergleichsweise geringere (vgl. Blömeke, Müller & Felbrich 2006). Seitens der Hochschulen besteht hingegen begründete Skepsis gegenüber rezepthaften Praxisroutinen, die sich einer theoretischen Fundierung und empirischen Wirkungsanalyse entziehen. Der Vorrang nur situativ funktionierender Muster, die im Praxisfeld tradiert werden, unterläuft den Anspruch wissenschaftsbasierter Professionalisierung für den Lehrberuf (vgl. Jünger & Reintjes 2017). Ohne die Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Kenntnisstand würde das Handeln auf Basis konzeptuellen Wissens nicht gelingen, da prozedurales Wissen zu stark betont würde und somit die Gefahr beliebigen Handelns ohne Bezugnahme auf Wissen bestünde (vgl. Cramer 2014). Berufspraktische Studien bieten Studierenden daher einerseits die Möglichkeit, die konkreten Anforderungen beruflicher Praxis zu erfahren, andererseits fördern sie die Fä-

higkeit und Bereitschaft, das eigene Handeln auf der Basis des verfügbaren Wissens weiterzuentwickeln, zu begründen und bezüglich seiner Wirkungen zu hinterfragen (vgl. Bellenberg & Reintjes 2015b).

## 2.1 Empirische Befunde zur Effektivität von Praxisphasen

Laut Darling-Hammond, Hyler und Gardner (2017) müssen sich Lehrpersonen in der Ausbildung elaborierte Lehrmethoden aneignen, um ihre Schülerinnen und Schüler auf die zunehmend komplexen Anforderungen des 21. Jahrhunderts vorzubereiten. Dabei spielt die Begleitung der Studierenden in Praxisphasen eine maßgebliche Rolle (vgl. z.B. Reintjes, Bäuerlein & Bellenberg 2018). Beispielsweise scheinen Studierende von der persönlichen und emotionalen Unterstützung durch einen Mentor bzw. eine Mentorin hinsichtlich ihrer Selbstkompetenz zu profitieren. Bezüglich der Effekte von Mentoring auf die Unterrichtsqualität und das Lernen der Schülerinnen und Schüler ist die Befundlage jedoch inkonsistent (vgl. ebd.). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Mentoring sehr unterschiedlich gestaltet ist und mögliche Einflussfaktoren nicht immer berücksichtigt wurden.

Verschiedene Studien weisen dabei darauf hin, dass der Lernerfolg im Praktikum von der Qualität der Betreuung entscheidend beeinflusst wird, wobei vor allem der Umfang an Betreuung sowie die Qualifikation der Mentorin bzw. des Mentors von Bedeutung sind (vgl. Besa & Büdcher 2014). Cramer (2014) resümiert hierzu, dass die Bedingungen des Praktikums vor Ort aussagekräftiger sind für die Effektivität berufspraktischer Ausbildung als das Wissen aus dem Theoriestudium. Bislang liegen nur einzelne und schwache empirische Hinweise darauf vor, dass wissenschaftliche Theorie förderlich ist für das Lernen im Praktikum. Die Lernbegleitung in hochschulischen Begleitseminaren ist jedoch ein Prädiktor für den selbstwahrgenommenen Kompetenzzuwachs der Studierenden (vgl. Gröschner, Schmitt & Seidel 2013). Hill (1986) und Zeichner (1990) fanden bedeutsame Lerneffekte, wenn Praxiserfahrungen systematisch mit Wissen aus Lehrveranstaltungen zu Lern- und Entwicklungsprozessen von Schülerinnen und Schüler verknüpft sind. Fraefel, Bernhardsson-Laros und Bäuerlein (2016) fanden einen Zusammenhang zwischen der Intensität der Kooperation von Studierenden und Praxislehrpersonen in professionellen Arbeits- und Lerngemeinschaften und der Einstellung und Orientierung von Studierenden zur Integration theoretischer und erfahrungsbasierter Wissensbestände.

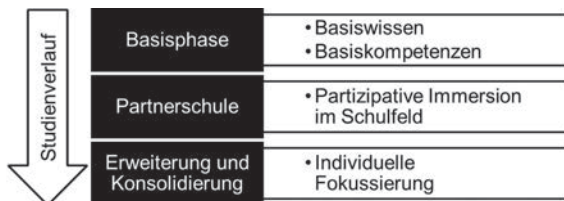


Einschlägige Studien aus den USA belegen ferner, dass angehende Lehrpersonen, die beim Berufseinstieg im Rahmen von Teacher Residency Programs intensiv betreut werden, eher längerfristig im Lehrberuf bleiben als diejenigen, die ohne Betreuung einsteigen (vgl. Guha, Hyler & Darling-Hammond 2016). Zudem wurden positive Effekte auf die Lehrpersonenrekrutierung (höhere Diversität, Fächer mit Lehrpersonenmangel etc.) und sogar erste Hinweise auf einen positiven Effekt auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler gefunden (ebd.). Vescio, Ross und Adams (2008) kamen ebenfalls zu dem Schluss, dass gut entwickelte Professional Learning Communities einen positiven Effekt auf Unterrichtspraxis und die Leistungen von Schülerinnen und Schülern haben können. Darling-Hammond, Hyler und Gardner (2017) identifizierten in einem Review von 35 Studien von hoher methodischer Qualität mehrere teils mit Mentoring assoziierte Merkmale, die erfolgreichen Professionalisierungsprogrammen gemeinsam sind, u.a. die Unterstützung von Kollaboration, das Angebot von Coaching und fachlicher Unterstützung, Zeitfenster für Feedback und Reflexion, sowie eine angemessene Dauer, um Lernen, Übung, Implementation und Reflexion neuer Strategien zu ermöglichen.

Resümierend sind Praktika nach aktuellem Kenntnisstand dann besonders effektiv, wenn die Studierenden durch qualifizierte Mentorinnen bzw. Mentoren begleitet werden und außerdem eine intensive Kooperation mit erfahrenen Lehrpersonen stattfindet, sowie eine systematische Reflexion und Verknüpfung mit hochschulischen Lehrveranstaltungen.

## 2.2 Konzeption der Berufspraktischen Studien der PH FHNW

Die Konzeption der Berufspraktischen Studien der PH FHNW sieht basierend auf dem aktuellen Forschungsstand eine dreiphasige Einführung der Studierenden in die Lehrpersonenrolle vor (vgl. Übersicht 1).



Übersicht 1: Struktur Berufspraktische Studien an der PH FHNW (vgl. PH FHNW 2015, S. 9)

In einer Basisphase werden grundlegende Konzepte und Kompetenzen vermittelt, worauf eine immersive Praxisphase folgt. Für diese zweite Phase wurde basierend auf theoretischen Überlegungen und Erfahrungen ähnlich ausgerichteter Konzepte (z.B. Professional Development Schools in den USA; vgl. Darling-Hammond 2005) ein Partnerschulkonzept entwickelt. Dieses eröffnet den Studierenden durch kontinuierliche Anwesenheit und Einbindung in eine Partnerschule über ein ganzes Jahr eine Vielfalt von Entwicklungsmöglichkeiten professionellen Handelns (vgl. Fraefel et al. 2016). Sie arbeiten mit qualifizierten Praxislehrpersonen in professionellen Arbeits- und Lerngemeinschaften (vgl. Wenger 1998) und werden von Hochschuldozierenden in reflexionsfördernden Begleitformaten (Reflexionsseminare, Entwicklungsportfolio) bei der Verarbeitung der Praxiserfahrungen unterstützt. Eine Phase individueller Fokussierung, die der Erweiterung und Konsolidierung erworbener Kompetenzen dient, zielt abschließend auf die im Rahmen der einphasigen Lehrpersonenbildung intendierte elementare Berufsfähigkeit.

### 3 Zielsetzung und Fragestellungen der vorliegenden Studie

Der Beobachtung, dass ein großer Teil der Studierenden im Bildungsraum Nordwestschweiz neben dem Studium bereits eine studienunabhängige Lehr-tätigkeit im Schulfeld ausübt, steht also ein wissenschaftlich fundiertes Ausbildungskonzept der Hochschule gegenüber. Es stellt sich daher die Frage, ob die Studierenden sich auf den im Ausbildungskonzept vorgesehenen sukzessiven Aufbau von Kompetenzen einlassen oder ob dieses Konzept durch die Erwartung konterkariert wird, sich in unbegleiteter Unterrichtstätigkeit an der Schule *selbst professionalisieren zu können*. Es ist indessen nicht auszuschließen, dass es aufgrund der frühen und unbegleiteten Praxiserfahrung eher zu einer Deprofessionalisierung kommen könnte. Cramer (2014) führt hierzu evidenzbasiert aus, dass ein Zuviel an Praxis im Studium (vgl. Hascher 2011) sowie zu frühe und schlecht begleitete Praktika zu einer Deprofessionalisierung führen können, weil Studierenden suggeriert wird, sie könnten bereits erfolgreich unterrichten (vgl. Cramer 2013); die Hochschule könnte dadurch an Bedeutung verlieren, weil Studierende sich eher an eigenen Schulerfahrungen und anderen Lehrpersonen orientieren als an wissenschaftsbasierten Theorien und Konzepten, die an der Hochschule vermittelt werden (vgl. Cramer 2014; Kun-

ter 2011). Die Studierenden berichten hingegen in der Regel, dass sie in ihrer professionellen Entwicklung von ihrer Lehrtätigkeit profitieren.

Vor diesem Hintergrund hatte die vorliegende explorative Studie zum Ziel, eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit der Studierenden vorzunehmen, um daraus gegebenenfalls Implikationen für die Konzeption berufspraktischer Studien und für weitere Forschung abzuleiten. Folgende Fragestellungen waren dabei leitend:

1. Wie viele Studierende arbeiten während ihres Studiums im Schulfeld? In welchem Umfang? Unter welchen Bedingungen? In welchen Fächern?
2. Unterscheiden sich Studierende mit und ohne studienunabhängige Lehrtätigkeit hinsichtlich Personen- und Persönlichkeitsmerkmalen, Berufswahlmotive sowie hinsichtlich der Sicherheit, mit der sie später als Lehrperson tätig sein werden?
3. Wie schätzen die Studierenden die Wirkung der studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit für ihren Professionalisierungsprozess ein?

#### 4 Methodische Vorgangsweise

Alle 858 Studierenden des Instituts für Sekundarstufe der PH FHNW wurden im Frühlingsemester 2017 im Rahmen des Qualitätsmanagements des Instituts in einem freiwilligen Online-Survey befragt. Es wurde kommuniziert, dass die Informationen über die Studierenden und ihre allfällige studienunabhängige Lehrtätigkeit der Optimierung des Studienangebots dienen sollen. Der Survey enthielt Fragen u.a. zu folgenden Bereichen:

- Personenmerkmale: u.a. Alter, Geschlecht, Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivliste (LPA; Brandstätter & Mayr 1994), Berufswahlmotive (FIT-Choice; Richardson & Watt 2006), Sicherheit, künftig als Lehrperson tätig zu sein („Wie sicher sind Sie sich derzeit, dass Sie einmal im Lehrberuf tätig sein werden?“, 5-stufige Antwortskala: 1 = „Ich werde ziemlich sicher im Lehrberuf tätig sein.“, 2 = „Ich werde eher im Lehrberuf tätig sein als einen anderen Weg einzuschlagen.“, 3 = „Es ist noch völlig offen, was ich tun werde.“, 4 = „Ich werde einen anderen Weg einschlagen, als im Lehrberuf tätig zu sein.“, 5 = „Ich werde ziemlich sicher nicht im Lehrberuf tätig sein.“)
- Studium: u.a. Studiensemester, Fächerkombination, Studiengang bzw. Zielstufe

- Allfällige schulische Lehrtätigkeit: u.a. Umfang, Unterrichtsfächer, Schulart bzw. -stufe, Betreuung bei der Lehrtätigkeit (Erleben des Mentoring; Richter et al. 2011), Wirkung der Lehrtätigkeit (in Anlehnung an Mayr, Gutzwiller-Helfenfinger & Nieskens 2009)

Um Vergleichbarkeit mit einschlägigen Studien zu gewährleisten, wurden sofern möglich bewährte Skalen verwendet. Für eine Skalenübersicht siehe Übersicht 2.

Skala	Subskalen	Itemzahl	Cronbach-Alpha	
LPA	Kontaktbereitschaft	4	.66	
	Stabilität	4	.70	
	Selbstkontrolle	4	.61	
FIT-Choice	Selbstwahrgenommene Lehrbefähigung	3	.81	
	Intrinsische Berufswahlmotivation	3	.54	
	Verlegenheitslösung	3	.47	
	Berufliche Sicherheit	3	.87	
	Vereinbarkeit von Familie und Beruf	5	.85	
	Zukunft der Kinder/Jugendlichen mitgestalten	2	.74	
	Soziale Benachteiligung beheben	2	.81	
	Sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten	3	.79	
	Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	4	.81	
	Eigene Lehr- und Lernerfahrungen	3	.87	
Positiver Einfluss Dritter	3	.85		
Erleben des Mentoring	Unterstützung durch die Ausbildungslehrperson	Instruktional	4	.71
		Emotional	4	.90
	Zusammenarbeit mit der Ausbildungslehrperson	Transmissiv	5	.93
		Konstruktivistisch	4	.94
Wirkung der Lehrtätigkeit	Informierend	3	.77	
	Reflexivanregend	3	.87	
	Steuernd	4	.64	
	Erkundungsanregend	3	.75	
	Entwicklungsfördernd	4	.85	

Übersicht 2: Skalenübersicht

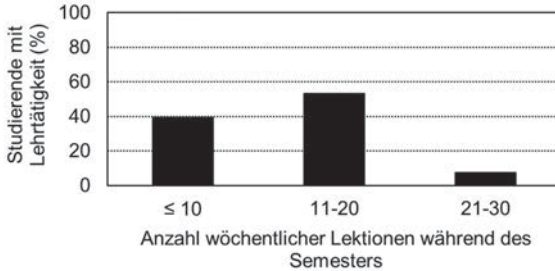
Die Angaben zu Personenmerkmalen, Studium und Lehrtätigkeit wurden zunächst deskriptiv analysiert. Werte auf unterschiedlichen Skalen wurden mit  $t$ -Tests für abhängige Stichproben bzw. Varianzanalysen mit Messwiederholung (ggf. anschließende paarweise Vergleiche mit Bonferroni-Korrektur) verglichen. Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen nominalskalierten Merkmalen wurden mittels Pearson- $\chi^2$ -Test auf Signifikanz überprüft, Gruppenunterschiede mittels  $t$ -Tests für unabhängige Stichproben bzw. bei Berücksichtigung von Kovariaten und mehreren abhängigen Variablen mittels MANCOVA. Die Prüfung auf Varianzhomogenität erfolgte mittels Levene-Test. Das Signifikanzniveau wurde per Konvention auf  $\alpha = .05$  festgelegt. Als Maß für die Effektgröße wird bei statistischer Signifikanz das partielle Eta-Quadrat ( $\eta_p^2$ ) angegeben. Fälle mit fehlenden Werten wurden bei den entsprechenden Analysen ausgeschlossen.

## 5 Darstellung der Ergebnisse

Von den 249 antwortenden Studierenden (Rücklauf: 29%) gehen 49 Prozent einer Erwerbstätigkeit außerhalb des Schulfelds nach (Stunden/Woche im Semester:  $M = 13$ ,  $SD = 9.5$ ,  $Max = 40$ ; Stunden/Woche im Zwischensemester:  $M = 16$ ,  $SD = 11.4$ ,  $Max = 45$ ) und 53 Prozent sind als Lehrperson im Schulfeld tätig (Lektionen/Woche im Semester:  $M = 12$ ,  $SD = 6.0$ ,  $Max = 27$ ; Lektionen/Woche im Zwischensemester:  $M = 13$ ,  $SD = 6.2$ ,  $Max = 27$ ). 20 Prozent sind sowohl außerhalb als auch im Schulfeld tätig. 14 Prozent der Studierenden sind weder im noch außerhalb des Schulfelds erwerbstätig. 42 Prozent der noch nicht als Lehrperson Tätigen suchen nach einer Lehrtätigkeit; 26 Prozent der als Lehrperson Tätigen suchen nach einem größeren Pensum.

Übersicht 3 zeigt wie viele Lektionen die Studierenden mit Lehrtätigkeit während des Semesters pro Woche unterrichten (Die Verteilung im Zwischensemester ist nahezu identisch.).

Ob Studierende einer studienunabhängigen Lehrtätigkeit nachgehen, ist unabhängig vom Geschlecht ( $\chi^2_1 = 0.67$ ,  $p = .414$ ). Jedoch sind die 109 Studierenden mit studienunabhängiger Lehrtätigkeit im Mittel älter als die 98 Studierenden ohne studienunabhängige Lehrtätigkeit ( $M = 31.5$  Jahre,  $SD = 8.29$  vs.  $M = 28.5$  Jahre,  $SD = 7.81$ ;  $t_{205} = 2.70$ ,  $p = .008$ ), und sie befinden



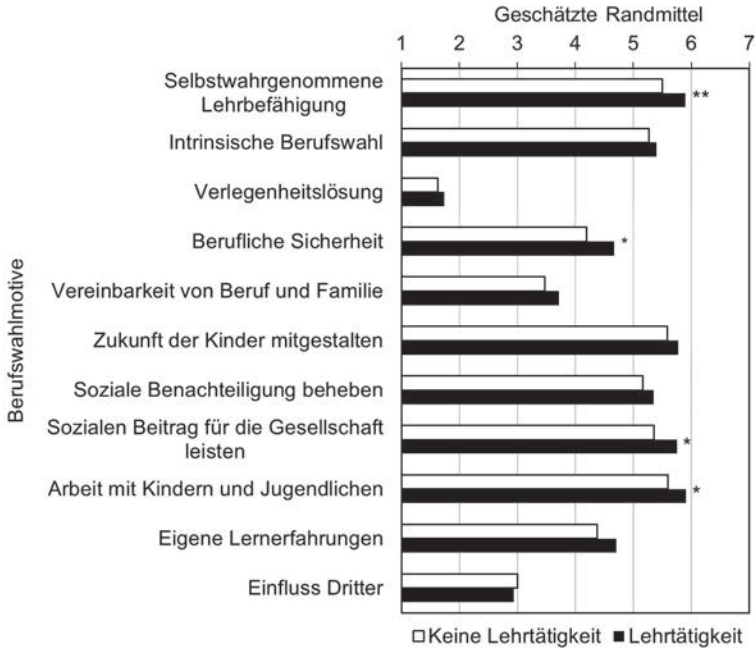
Übersicht 3: Durchschnittlicher Umfang des wöchentlichen Lehrpensums von Studierenden mit Lehrfähigkeit während des Semesters (n = 107)

sich in höheren Studiensemestern ( $M = 6.24$ ,  $SD = 3.26$  vs.  $M = 4.97$ ,  $SD = 3.74$ ;  $t_{204} = 2.61$ ,  $p = .010$ ).

52 Prozent der als Lehrperson Tätigen gaben an, vor Stellenantritt das Partnerschuljahr abgeschlossen zu haben, welches zum Zeitpunkt der Erhebung noch im ersten Studienjahr stattfand. Folglich begann knapp die Hälfte der als Lehrperson Tätigen bereits vor Abschluss des ersten Studienjahres im Schulfeld zu unterrichten.

Die Studierenden mit Lehrfähigkeit (n = 104) und ohne Lehrfähigkeit (n = 96) unterscheiden sich bei Kontrolle von Geschlecht, Alter und Studiensemester zwar nicht in den untersuchten Persönlichkeitsmerkmalen ( $F_{3,193} = 1.29$ ,  $p = .280$ ), wohl aber in den Berufswahlmotiven ( $F_{11,186} = 2.06$ ,  $p = .025$ ,  $\eta_p^2 = .109$ ). Die Berufswahl der Studierenden mit Lehrfähigkeit ist stärker durch die selbstwahrgenommene Lehrbefähigung ( $F_{1,196} = 9.94$ ,  $p = .002$ ,  $\eta_p^2 = .048$ ), die berufliche Sicherheit ( $F_{1,196} = 4.81$ ,  $p = .030$ ,  $\eta_p^2 = .024$ ), das Leisten eines sozialen Beitrags für die Gesellschaft ( $F_{1,196} = 4.94$ ,  $p = .027$ ,  $\eta_p^2 = .025$ ) und die Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ( $F_{1,196} = 3.95$ ,  $p = .048$ ,  $\eta_p^2 = .020$ ) motiviert (vgl. Übersicht 4). Zudem sind sich Studierende mit Lehrfähigkeit sicherer als solche ohne Lehrfähigkeit, künftig als Lehrperson tätig zu sein ( $M = 1.43$ ,  $SD = 0.79$  vs.  $M = 1.21$ ,  $SD = 0.51$ ;  $F_{1,196} = 4.28$ ,  $p = .040$ ,  $\eta_p^2 = .021$ ).

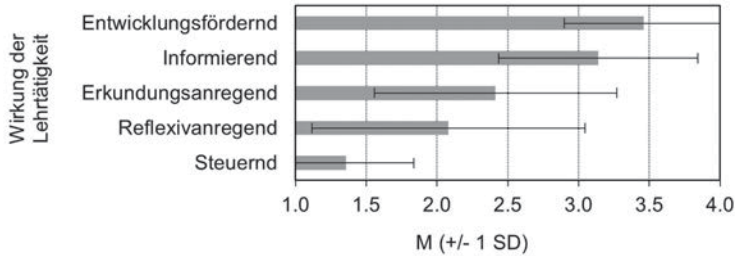
Von den Studierenden, die als Lehrperson arbeiten, gaben 49 Prozent an, ausschließlich in ihren Studienfächern zu unterrichten, 66 Prozent ausschließlich auf studiengangkonformen Schulstufen. Somit unterrichtet rund die Hälfte fach- und rund ein Drittel stufenfremd. 26 Prozent der in der Schule Tätigen sind bereits unbefristet angestellt, 55 Prozent befristet. 16 Prozent arbeiten als Vertretungen und 4 Prozent als Sonstiges (z.B. Springer oder meh-



Übersicht 4: Berufswahlmotive von Studierenden mit und ohne studienunabhängige Lehrtätigkeit bei Kontrolle von Geschlecht, Alter und Studiensemester (\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ ); Beispielimem: „Ich möchte Lehrer/in werden, denn ich kann gut unterrichten“; Antwortskala: 1 = „überhaupt nicht wichtig“ bis 7 = „äußerst wichtig“

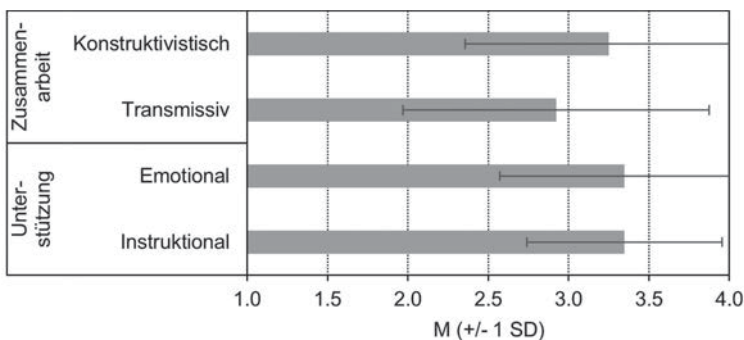
rene unterschiedliche Arbeitsverträge parallel). Dabei unterscheiden sich die Studierenden mit unterschiedlichen Anstellungsverhältnissen (Vertretung vs. befristet vs. unbefristet) nicht statistisch signifikant in ihren Studiensemestern ( $F_{2,99} = 0.74, p = .482$ ).

Die Studierenden mit studienunabhängiger Lehrtätigkeit erlebten diese sehr stark als entwicklungsfördernd und informierend, weniger jedoch als reflexivanregend und kaum als steuernd (vgl. Übersicht 4; alle Unterschiede signifikant,  $p \leq .013$ ). Sie werden demnach nach eigener Einschätzung durch die Lehrtätigkeit nur in moderatem Maße dazu angeregt, ihre eigenen Fähigkeiten und die Eignung für den Lehrberuf zu hinterfragen, und nur in geringem Maße dazu, ihre Studien- bzw. Berufswahl in Frage zu stellen und sich umzuorientieren. Vielmehr werden sie durch die Lehrtätigkeit in ihrer Berufswahl bestärkt.



Übersicht 5: Wirkung der Lehrtätigkeit aus Sicht der Studierenden (alle Unterschiede zwischen den Skalen sind signifikant); Beispielitem: „Die PH-unabhängige, studienbegleitende Berufstätigkeit als Lehrperson hat mein Bild vom Lehrberuf verändert“; Antwortskala: 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“

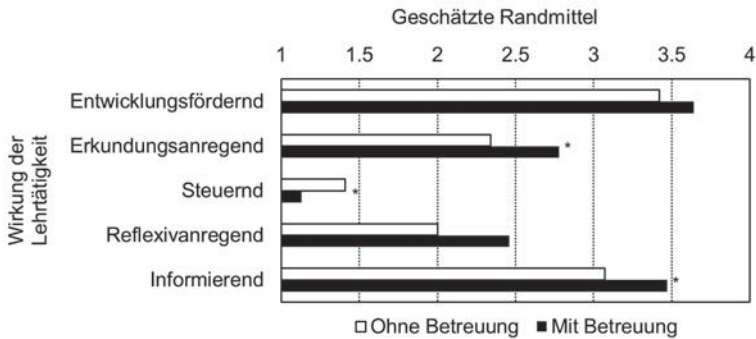
Knapp 18 Prozent der Studierenden mit studienunabhängiger Lehrtätigkeit gaben an, bei ihrer studienunabhängigen Lehrtätigkeit betreut zu werden ( $n = 18$ ). Die Zusammenarbeit mit der betreuenden Person ist aus Sicht der Studierenden tendenziell stärker von konstruktivistischen als von transmissiven Interaktionen geprägt ( $t_{17} = 1.88, p = .077$ ), wobei 83 Prozent bzw. 67 Prozent entsprechende Aussagen als (eher) zutreffend bewerten (vgl. Übersicht 5). Die erlebte Unterstützung durch die Betreuungsperson ist relativ hoch ausgeprägt, sowohl auf emotionaler als auch auf instruktionaler Ebene. 94 Prozent bzw. 89 Prozent der Studierenden bewerten entsprechende Aussagen als (eher) zutreffend.



Übersicht 6: Erleben des Mentoring (Zusammenarbeit mit der Ausbildungslehrperson und Unterstützung durch die Ausbildungslehrperson); Beispielitem: „Meine Ausbildungslehrperson gibt mir vor, was ich verbessern muss“; Antwortskala: 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“



Studierende, die bei ihrer Lehrtätigkeit betreut werden ( $n = 18$ ), und solche, die nicht betreut werden ( $n = 88$ ), unterscheiden sich bei Kontrolle von Geschlecht, Alter und Studiensemester nicht bedeutsam hinsichtlich der Sicherheit, mit der sie künftig als Lehrperson tätig sind ( $F_{1,102} = 3.15, p = .079$ ), wohl aber hinsichtlich der selbstwahrgenommenen Wirkung der Lehrtätigkeit (vgl. Übersicht 6;  $F_{5,94} = 3.20, p = .010, \eta_p^2 = .145$ ). Studierende mit Betreuung erleben ihre Lehrtätigkeit demnach als stärker informierend ( $F_{1,98} = 4.60, p = .034, \eta_p^2 = .045$ ) und erkundungsanregend ( $F_{1,98} = 5.08, p = .026, \eta_p^2 = .049$ ), aber weniger steuernd ( $F_{1,98} = 4.15, p = .044, \eta_p^2 = .041$ ). Hier ist die unterschiedliche Zellbesetzung zu berücksichtigen, jedoch weichen die entsprechenden Varianzen nicht bedeutsam voneinander ab.



Übersicht 7: Selbstwahrgenommene Wirkung der Lehrtätigkeit von Studierenden mit und ohne Betreuung bei Kontrolle von Geschlecht, Alter und Studiensemester (\*  $p < .05$ ); Beispielitem: „Die PH-unabhängige, studienbegleitende Berufstätigkeit als Lehrperson hat mein Bild vom Lehrberuf verändert“; Antwortskala: 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“

## 6 Diskussion

Die Befunde der vorliegenden explorativen Studie bestätigen die Beobachtung, dass ein erheblicher Teil der Studierenden bereits während des Studiums als Lehrperson im Schulfeld tätig ist, und stimmen sehr gut mit jenen der eingangs erwähnten Befragung aus dem Jahr 2011 überein (vgl. Fraefel 2011). Es handelt sich somit nicht nur um ein vorübergehendes Phänomen.

Die eingangs berichteten Klagen der Studierenden über eine starke Belastung verwundern angesichts der vorliegenden Zahlen bezüglich diverser Mehrfachbelastungen (Erwerbstätigkeit in der Schule und außerhalb des Schulfelds)

nicht, zumal meist zugleich angestrebt wird, das Studium schnellstmöglich abzuschließen, selbst wenn die Möglichkeit besteht, bei studienbegleitender Erwerbstätigkeit die Studienzeit zu verlängern.

Bemerkenswert ist zudem die Tatsache, dass den vorliegenden Daten zufolge weniger als 20 Prozent der Studierenden, die im Schulfeld unterrichten, bei ihrer studienunabhängigen Lehrtätigkeit betreut werden. Angesichts empirischer Belege dafür, dass eine intensive, qualitativ hochwertige Betreuung bei praktischen Tätigkeiten während der Ausbildung und im Berufseinstieg in vielerlei Hinsicht zu positiveren Resultaten führt (vgl. Abschnitt 2.1), erscheint dieser Befund alarmierend. Eine Betreuung der Studierenden bei ihrer Lehrtätigkeit im Schulfeld würde neben den erhofften Effekten hinsichtlich Professionalisierung möglicherweise auch dazu beitragen, deren Belastung zu reduzieren, da Studierende, wie bereits erwähnt, von der persönlichen und emotionalen Unterstützung durch Mentorinnen bzw. Mentoren zu profitieren scheinen (vgl. Reintjes, Bäuerlein & Bellenberg 2018).

Ein zweiter Befund der Studierendenbefragung ist das stufen- und fachfremde Unterrichten vieler Studierender. Gemäß Hascher (2011) könnte der „Mythos Praxis“ dazu beitragen, dass Studierende selbst vom fachfremden Unterrichten einen Zuwachs professioneller Kompetenz erwarten. Die COACTIV-Studie zeigte jedoch, dass auf Fachwissen basierendes fachdidaktisches Wissen von Lehrpersonen ein wichtiger Prädiktor für eine kognitiv herausfordernde und konstruktive Unterstützung gewährende Unterrichtsgestaltung darstellt (vgl. Baumert & Kunter 2011). Allerdings handelt es sich beim fachfremden Unterrichten um ein allgemeines Phänomen im Bildungssystem der Schweiz und nicht um eines, das spezifisch die Studierenden der PH FHNW betrifft (vgl. Müller Kucera & Stauffer 2003).

Darüber hinaus zeigt die vorliegende Arbeit, dass sich Studierende mit Lehrtätigkeit sicherer sind, künftig als Lehrperson tätig zu sein, als Studierende ohne Lehrtätigkeit. Die studienunabhängige Praxiserfahrung scheint sie somit nicht negativ in ihrer Berufswahl zu beeinflussen, sondern eher zu bestärken. Die Einschätzungen zur Wirkung der Lehrtätigkeit bestätigen dies. Ähnliche Befunde ergaben sich bei Reintjes und Bellenberg (2012) im Zusammenhang mit der Evaluation des Eignungspraktikums in Nordrhein-Westfalen, bei dem die Studierenden an einer Schule vor oder zu Beginn des Lehramtsstudiums zunächst hospitieren müssen und in dieser ersten Phase des Rollenwechsels von einer erfahrenen Lehrperson begleitet werden. Wenn Studierende die-

se erste Praxisphase vor Studienbeginn absolvierten, führte dies nicht zu einer Umentscheidung bezüglich der Studienwahl. Auch laut Hascher (2011) sehen Studierende Praktika als Bestätigung ihrer Berufswahl und weniger als Lernsituation. Ob Studierende mit Lehrtätigkeit tatsächlich besser unterrichten und die Lehrtätigkeit ihre professionelle Entwicklung fördert, ist angesichts des aktuellen Forschungsstands alles andere als evident.

Bei der Interpretation der Befunde ist zu berücksichtigen, dass es sich um eine querschnittliche Erhebung subjektiver Selbsteinschätzungen von Studierenden an einem Institut einer einzelnen Hochschule bei einem eher geringen, potentiell selektiven Fragebogenrücklauf handelt. Die Daten erlauben daher keine Kausalschlüsse und sind nicht zwingend repräsentativ für angehende Lehrpersonen bzw. generalisierbar auf andere Bildungsräume. Möglicherweise fühlten sich gerade die als Lehrperson tätigen Studierenden vom Aufruf zur Teilnahme angesprochen. Trotz der Limitationen konnten jedoch wichtige Erkenntnisse für die Lehrpersonenausbildung wie auch für entsprechende Forschung gewonnen werden, denn unabhängig von der Rücklaufquote und der Repräsentativität wird klar, dass eine beachtliche Gruppe von Studierenden ( $n > 100$ ) bereits während des Studiums als Lehrperson tätig ist und damit einen *vorgezogenen Berufseinstieg* erlebt.

Seitens der Lehrpersonenausbildung ist folglich zu diskutieren, wie der großen Heterogenität der Studierenden bezüglich Vorerfahrung und aktueller Beschäftigung angemessen Rechnung getragen werden kann. Inwieweit haben die Praktika weiterhin die Funktion, Studierende mit dem Berufsfeld bekannt zu machen, wenn ein großer Teil der Studierenden bereits in beachtlichem Umfang Erfahrung im Schulfeld gesammelt hat? Müsste das Ausbildungskonzept angepasst werden und die PH-Begleitung von Anfang an auf die Schulen ausgeweitet werden, an denen die Studierenden unterrichten, so wie es bei Quereinsteigerprogrammen üblicherweise der Fall ist (vgl. z.B. Reintjes, Beltenberg, Greling & Weegen 2012)?

Für die Forschung ergeben sich weiterführende Fragestellungen. So wäre eine längsschnittliche Untersuchung der Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Professionalisierung der Studierenden wünschenswert. Der Einbezug weiterer Perspektiven und objektiver Daten könnte die Einschätzungen der Studierenden zur Wirkung des Praktikums relativieren. Darüber hinaus sollten bei der Untersuchung der Wirksamkeit berufspraktischer Ausbildungsanteile

studienunabhängige Praxiserfahrungen als Einflussfaktor berücksichtigt werden.

Nicht zuletzt könnte ein unreflektierter Einfluss aus dem Schulfeld, dem Studierende bei ihrer Lehrtätigkeit an einer studienunabhängigen Schule ausgesetzt sind, möglicherweise (mit)erklären, warum es so schwierig ist, neue Konzepte und Unterrichtspraktiken zu etablieren (vgl. Wyss et al. 2017).

## Literatur

- Anderson-Park, Eva; Matafora, Beatriz; Morgenroth, Stefanie (2018): Design und erste Ergebnisse eines EU-Policy-Experiment's zur Reduktion des Lehrermangels in fünf Mitgliedsländern. Vortrag am Kongress der DGfE, Duisburg-Essen, März 2018.
- Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander; Hascher, Tina (Hg.) (2014): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann, S. 163-192.
- Bellenberg, Gabriele; Reintjes, Christian (2015a): Die Bedeutung des Unterrichtsausfalls für den Bildungsauftrag der Schule. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 2, S. 160-172.
- Bellenberg, Gabriele; Reintjes, Christian (2015b): Lehrer wird man erst im Beruf. In: Schulverwaltung spezial, 5, S. 35-37.
- Besa, Kris-Stephen; Büdcher, Michaela (2014): Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit von Schulpraktika. In: Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander; Hascher, Tina (Hg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 129-145.
- Blömeke, Sigrid; Müller, Christiane; Felbrich, Anja (2006): Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. In: Die Deutsche Schule 98, S. 178-189.
- Brandstätter, Hermann; Mayr, Johannes (1994): Die „Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen“ (LPA). In: Mayr, Johannes (Hg.): Lehrer/in werden. Innsbruck: Studienverlag, S. 231-247.
- Cramer, Colin (2013): Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, S. 66-82.
- Cramer, Colin (2014): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 106, S. 344-357.

- Darling-Hammond, Linda (Hg.) (2005): Professional development schools: schools for developing a profession. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, Linda; Hylar, Maria E.; Gardner, Madelyn (2017): Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Denzler, Stefan (2014): Bedarf an Lehrpersonen und ihre Rekrutierung. Zentrale Aussagen im Bildungsbericht Schweiz 2014. In: *éducation ch*, 1, S. 3-5.
- Fraefel, Urban (2011): Unterrichtstätigkeit neben dem Studium. Unveröffentlichtes Manuskript der PH FHNW.
- Fraefel, Urban; Bernhardsson-Laros, Nils; Bäuerlein, Kerstin (2016): Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen. In: Fraefel, Urban; Seel, Andrea (Hg.): *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien*. Münster: Waxmann, S. 57-75.
- Gröschner, Alexander; Schmitt, Cordula; Seidel, Tina (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, S. 77-86.
- Guha, Roneeta; Hylar, Marie E.; Darling-Hammond, Linda (2016): The Teacher Recidency. An innovative model for preparing teachers. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Hascher, Tina (2011): Vom Mythos Praktikum. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 11, S. 8-15.
- Hill, Susan E. (1986): Language education and field experiences. In: *Journal of Teacher Education*, 37, S. 56-59.
- Huber, Patrizia (2011). Lehrermangel: Ein Versuch zur Ent-Hysterisierung. Abrufbar unter: [https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ueber-uns/ph-akzente/2-2011/patrizia\\_huber\\_lehrermangel.pdf](https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ueber-uns/ph-akzente/2-2011/patrizia_huber_lehrermangel.pdf) (2018-07-17).
- Jünger, Sebastian; Reintjes, Christian (2017): Lehrer/innenbildung im hybriden Raum. In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, S. 102-121.
- Klemm, Klaus; Zorn, Dirk (2018): Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Kunter, Mareike (2011): Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung – Kommentar. In: *Erziehungswissenschaft*, 22, S. 107-112.
- Mayr, Johannes; Gutzwiller-Helfenfinger, Eveline; Nieskens, Birgit (2009): Online counselling for teacher training applicants. Poster präsentiert an der ECER, Wien, September 2009.
- Müller Kucera, Karin; Stauffer, Martin (2003): Wirkungsvolle Lehrkräfte rekrutieren, weiterbilden und halten. Abrufbar unter: [http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsforschung/backgroundreport\\_dt.pdf](http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsforschung/backgroundreport_dt.pdf) (2018-03-01).
- PH FHNW (2015): Rahmenkonzeption Berufspraktische Studien. Unveröffentlichtes Manuskript der PH FHNW.

- Reintjes, Christian; Bäuerlein, Kerstin; Bellenberg, Gabriele (2018): Mentoring als Gelingensbaustein für erfolgreiche Lehrerausbildung. In: Reintjes, Christian; Bellenberg, Gabriele; im Brahm, Grit (Hg.): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster. Waxmann, S. 161-187.
- Reintjes, Christian; Bellenberg, Gabriele (2012): Überprüfung der Eignung für den Lehrerberuf durch Selbsterkundung, Beratung und Praxiserleben? In: Bosse, Dorit; Criblez, Lucien; Hascher, Tina (Hg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Kassel: Prolog, S. 187-210.
- Reintjes, Christian; Bellenberg, Gabriele; Greling, Edda-Marthe; Weegen, Maja (2012): Landespezifische Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf. In: Bosse, Dorit; Moegling, Klaus; Reiting, Johannes (Hg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Kassel: Prolog, S. 161-183.
- Richardson, Paul W.; Watt, Helen M. G. (2006). Who choose teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, S. 27-56.
- Richter, Dirk; Kunter, Mareike; Lüdtke, Oliver; Klusmann, Uta; Baumert, Jürgen (2011): Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, S. 35-59.
- Vescio, Vicki; Ross, Dorene; Adams, Alyson (2008): A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. In: *Teaching and Teacher Education*, 24, S. 80-91.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wyss, Corinne; Kocher, Mirjam; Baer, Matthias (2017): The dilemma of dealing with persistent teaching traditions. In: *Journal of Education for Teaching*, 43, S. 191-205.
- Zeichner, Ken (1990): Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s. In: *Journal of Education*, 16, S. 105-132.



# Schulpraktikum I im Lehramtsstudium der Sekundarstufe Allgemeinbildung: Erkenntnisse aus der Sicht von Studierenden

Elisabeth Haas, Klaus Schneider

## Abstract Deutsch

In diesem Beitrag werden zunächst die hochschulischen und schulischen Anteile des Lehramtsstudiums der Sekundarstufe Allgemeinbildung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung WEST<sup>1</sup> angeführt und anschließend die Anforderungen für das Schulpraktikum I dargestellt. Eine Befragung nach Absolvierung des Schulpraktikums I (n = 30) bringt erste Erkenntnisse aus der Sicht der Studierenden. Sie nehmen das erste Praktikum als Chance und Herausforderung für das pädagogische Handeln und für die Berufswahlentscheidung an. Die Rückmeldungen der Lehramtsstudierenden dienen den Verantwortlichen der Praktikumsorganisation zur Setzung von Maßnahmen in Hinblick auf Qualitätssteigerung und Qualitätssicherung.

## Schlüsselwörter

Bildungswissenschaftliche Grundlagen, Lehramtsstudierende, Schulpraktikum I, Lehramtsstudium, Sekundarstufe Allgemeinbildung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung WEST

## Abstract English

This article first mentions the academic and school-based components of the teacher training program for WEST general secondary education and then sets out the requirements for the school placement I. A survey after completion of the school internship I (n = 30) brings first insights from the perspective of the students. They regard the first internship as both an opportunity and challenge for their future work as a pedagogue and a decisive

---

<sup>1</sup> In Österreich wird das Lehramtsstudium der Sekundarstufe Allgemeinbildung in vier Entwicklungsverbänden vorangetrieben (vgl. BMBWF 2018).



factor in their career choice. Their feedback enables their college mentors to set measures with regard to quality improvement and quality assurance.

## Keywords

Educational Science Basics, Teacher Training Students, School Internship I, Secondary Education General Education, Teacher Education WEST

## Zur Autorin / Zum Autor

Elisabeth Haas, Mag.<sup>a</sup> nat. BEd; Institutsleiterin für Schulpraktische Studien und Außer-schulische Bildung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein (KPH Edith Stein); Mitglied der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB).

Kontakt: elisabeth.haas@kph-es.at

Klaus Schneider, Mag. phil. BEd; Dozent für Bildungswissenschaftliche Grundlagen (BIWI) und Berufsorientierung und Lebenskunde (BOLK) Sekundarstufe Allgemeinbildung am Institut für Sekundärpädagogik der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT); Mitglied der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB).

Kontakt: klaus.schneider@ph-tirol.ac.at

## 1 Einleitung

Mit dem Bundesrahmengesetz (vgl. Parlament Republik Österreich 2017) wurden vom österreichischen Parlament die gesetzlichen Grundlagen für die Gestaltung der Lehramtsstudien im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geschaffen. Lehramtsstudierende absolvieren somit seit dem Studienjahr 2015/16 (Primarstufe) bzw. 2016/17 (Sekundarstufe) ein Bachelor-Master-Studium mit 360 ECTS-AP<sup>2</sup>. Erstmals in der Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich sind die Curricula für den Sekundarstufenbereich von Expertinnen und Experten der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten in Zusammenarbeit konzipiert worden. Die Studierenden des Lehramtsstudiums Sekundarstufe Allgemeinbildung wählen zwei Studienfächer und absolvieren Lehrveranstaltungen in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (BIWI) (vgl. Universität Innsbruck 2015, S. 2).

---

<sup>2</sup> European Credit Transfer System – Anrechnungspunkte

Im folgenden Beitrag wird die Studienarchitektur der Pädagogisch-Praktischen Studienanteile des Sekundarstufencurriculums der Lehrerinnen- und Lehrerbildung WEST dargelegt und auf Sichtweisen und Rückmeldungen seitens einer Gruppe von Studierenden ( $n = 30$ ) zum ersten Praktikum (Schulpraktikum I) Bezug genommen. Die Ergebnisse der Studie können als Anregungen für Denkfiguren zur Optimierung und Qualitätssteigerung der schulpraktischen pädagogischen Anteile gesehen werden.

## 2 Konzeption der Pädagogisch-Praktischen Studien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung WEST mit Schwerpunkt Schulpraktikum I

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung WEST kooperieren die Pädagogische Hochschule Tirol, die Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, die Pädagogische Hochschule Vorarlberg, die Universität Innsbruck und die Universität Mozarteum. Das gemeinsam eingerichtete Studium Sekundarstufe Allgemeinbildung der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten sieht für das Bachelorstudium acht Semester mit 240 Credits (ECTS-AP) vor – davon entfallen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung WEST 40 ECTS-AP auf die Bildungswissenschaftlichen Grundlagen und je 100 ECTS-AP auf den Fachbereich (80 ECTS-AP Fachwissenschaft, 20 ECTS-AP Fachdidaktik) (vgl. Universität Innsbruck 2015). Im Masterstudium sind weitere vier Semester mit 120 ECTS-AP zu erfüllen, davon entfallen 20 ECTS-AP auf die Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, 20 ECTS-AP auf das Freie Wahlmodul, 25 ECTS-AP auf den Fachbereich und 30 ECTS-AP auf die Masterarbeit mit Defensio (vgl. Universität Innsbruck 2015). Bei der Neugestaltung der Curricula war es den Expertinnen und Experten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung WEST wichtig, das simultane Studienmodell (vgl. Eurydice 2002) mit der Berücksichtigung der Vernetzung der schulpädagogisch praktischen Ausbildungsanteile mit dem wissenschaftlichen Studium bzw. den hochschulischen Ausbildungsanteilen heranzuziehen. Die Studierenden sollen in den Pädagogisch-Praktischen Studienanteilen neben der Berufswahlentscheidung Kompetenzen erwerben, die auf einen Professionalisierungsprozess ausgelegt sind. Somit gibt es während des gesamten Studienverlaufes unterschiedliche Praxisphasen mit spezifischen Anforderungen und begleitende Seminare

als auch Proseminare an den Ausbildungsinstitutionen der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen.

<b>Praktikum</b>	<b>Semester</b>	<b>ECTS-AP</b>
Schulpraktikum I (vormals Initialpraktikum)	2.	1,5
Schulpraktikum II	5.	1,5
Schulpraktikum III	7.	5
Fachpraktikum 1 + 2	7.	10
Schwerpunktpraktikum	9.	5

Übersicht 1: Praktika während des Studiums (Quelle: Universität Innsbruck 2015)

Die Anzahl der ECTS-AP in Übersicht 1 beziehen sich auf die Anzahl der Credits im schulischen Setting. Bei der Organisation der Praktika wird darauf Bezug genommen, dass die Studierenden das gesamte schulische Spektrum der Sekundarstufen I und II kennenlernen. Den Studierenden wird die Möglichkeit geboten, an der Neuen Mittelschule, der Polytechnischen Schule, den Allgemeinbildenden Höheren Schulen und den Berufsbildenden Mittlern und Höheren Schulen Praxiszeiten zu erleben. Ein weiteres Kriterium im Sinne des Spiralprinzip-Curriculums ist die Vernetzung von unterschiedlichen Aufgabenbereichen während der Praktika. Diese sind: „Unterrichtsbeobachtung“, „Unterrichten und Classroom-Management“, „Reflexion und Dokumentation“, „Schule als Organisation“ und „Schule als Forschungsfeld“.

Zu allen fünf Bereichen und zu allen Praktika wurden im Curriculumhandbuch Zielsetzungen formuliert und transparent gemacht. Im Folgenden werden die angestrebten Zielsetzungen exemplarisch für das Schulpraktikum I angeführt (vgl. Übersicht 2):

<b>Bereich</b>	<b>Zielsetzungen</b>
Unterrichtsbeobachtung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Unterrichtliches Handeln als Zusammenspiel von Aktion und Reaktion zielgerichtet wahrnehmen und teilnehmend lehrseitig und lernseitig beobachten</li> <li>– Erkennen von unterschiedlichen Unterrichtsphasen</li> <li>– Wahrnehmung der Aspekte der Diversität und des sozialen Lernens</li> </ul>

Unterrichten und Classroom-Management	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sammlung von ersten Erfahrungen in Unterrichtssequenzen individuell und im Team</li> <li>– Schriftliche Planung von Unterrichtssequenzen auf der Basis unterschiedlicher Bausteine</li> <li>– Umsetzung von Konzepten für das Planen von Unterricht</li> <li>– Schaffung eines Einblicks in Methodenvielfalt und Sozialformen</li> </ul>
Reflexion und Dokumentation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aufgaben und Rolle der Lehrperson</li> <li>– Schülerinnen- und Schülerverhalten</li> <li>– Gestaltete Lernumgebungen</li> <li>– Lehrerinnen- und Lehrerbild zwischen Fremd- und Selbstdeutung</li> <li>– Bildungsbiographie</li> </ul>
Schule als Organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Schule als bildende Institution</li> <li>– Einblick in den zukünftigen Arbeitsplatz</li> </ul>
Schule als Forschungsfeld	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Relevanz von Forschungskompetenz für Lehrpersonen</li> <li>– Beobachtungsmodelle und Beobachtungsmethoden</li> <li>– Empirischer Zugang zu forschendem Lernen</li> </ul>

---

Übersicht 2: Zielsetzungen Schulpraktikum I (Quelle: Curriculumhandbuch 2016, S. 38)

Um die Zielsetzungen zu erreichen, erfahren die Studierenden während der Zeit des ersten Schulpraktikums unterschiedliche Lernsettings. Dabei werden sie von einer erfahrenen Lehrperson betreut und begleitet. Die wesentlichen Anforderungsbereiche im Schulpraktikum I an die Studierenden sind das Kennenlernen einer Schulkultur, das kritische Auseinandersetzen mit der eigenen Unterrichtstätigkeit und den Beobachtungseinheiten in den Vor- und Nachbesprechungen im Sinne der Weiterentwicklung, das Gestalten und Durchführen von Unterrichtseinheiten sowie das Entwickeln eines forschenden Habitus.

In Übersicht 3 werden die Inhalte und der jeweilige Umfang – gemessen in Unterrichtseinheiten (UE) – im Schulpraktikum I dargestellt:

<b>Inhalt</b>	<b>Umfang</b>
<b>Vorbesprechung zum Praktikum</b>	1 – 2 UE <sup>3</sup>
Hospitationen	mind. 9 UE
Hospitationsnachbesprechungen	3 – 5 UE
Hospitationsprotokolle	<b>2 UE</b>
Eigenständige Unterrichtstätigkeit	3 UE
Vor- und Nachbesprechungen der eigenen Unterrichtstätigkeit	<b>6 UE</b>
Organisation und Besprechung zum Projekt „Forschendes Lernen“	8 – 13 UE
Nachbesprechung zum Praktikum	<b>1 – 2 UE</b>

Übersicht 3: Anforderungen an Studierende im Schulpraktikum I (Quelle: Kräler 2016)

Zum reflexiven und forschenden Lernen werden den Studierenden in den begleitenden Seminaren Methoden der Beobachtung vorgestellt, die sie im Professionalisierungsprozess unterstützen.

### 3 Forschungsinteresse und Forschungsfragen

Im Fokus der vorliegenden Untersuchung steht die Erhebung von Erkenntnissen, die Studierende im Rahmen ihrer ersten Erfahrung im Praktikum im sogenannten Schulpraktikum I gewinnen konnten. Der Blick auf folgende Ebenen des Gesamtkomplexes der Pädagogisch-Praktischen Studien wird angestrebt: (1) auf die Studierenden, (2) das System Schule und (3) die Ausbildungsinstitution. Die Forschungsfragen lauten:

- Wie nehmen die Studierenden den ersten Kontakt mit Schülerinnen und Schülern und dem System Schule in ihrer Rolle als Lehrerin und Lehrer wahr?
- Wie empfinden die Studierenden die Vorbereitung auf das Schulpraktikum I seitens der Ausbildungsinstitution?
- Wie lassen sich die Aussagen der Studierenden im Sinne der Optimierung und Qualitätssteigerung in die Konzeption des Schulpraktikums I integrieren?

<sup>3</sup> UE: 1 Unterrichtseinheit = 50 Minuten

## 4 Methodisches Vorgehen

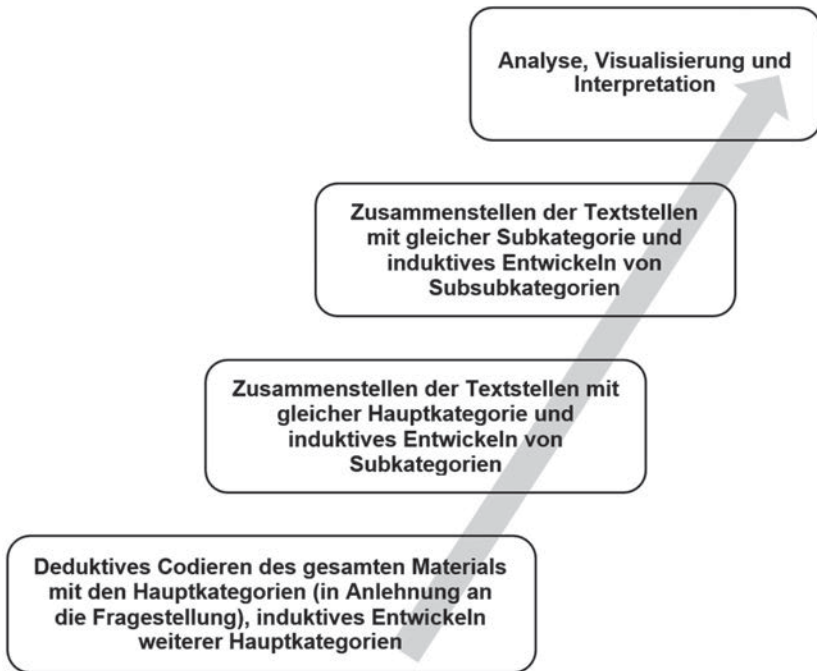
Für die vorliegende Untersuchung wurden dreißig Studierende nach Absolvierung des Praktikums im Proseminar „Umgang mit professionsspezifischen Herausforderungen des Berufsfelds Schule – Initialpraktikum“<sup>4</sup> im Sommersemester 2017 befragt. Das Praktikum ist Teil des Moduls 1 „Professionsspezifische Initiierung im Berufsfeld Schule“ im Curriculum für Bildungswissenschaftliche Grundlagen Sekundarstufe Allgemeinbildung (vgl. Universität Innsbruck 2015, S. 9). Auf Basis der in Punkt 3 formulierten Forschungsfragen wurde am Ende des genannten Proseminars ein offener Fragebogen mit folgenden Denkanstößen an die Studierenden ausgegeben: (1) Was waren meine größten Unsicherheiten bzw. Ängste vor dem Praktikum? (2) Was waren die größten positiven Überraschungen im Praktikum? (3) Zur Vorbereitung auf das Praktikum seitens der Ausbildungsinstitution (Universität, Pädagogische Hochschule): meine Erwartungen, Fehlendes, Unwichtiges, . . . (4) Welche weiteren nützlichen Hilfestellungen sind für ein erfolgreiches Praktikum Voraussetzung bzw. hätte ich gebraucht?

Die Auswertung der Daten erfolgte nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016, S. 97). In Anlehnung an das Ablaufschema nach Kuckartz (vgl. ebd., S. 100) wurden die Daten wie in Übersicht 4 dargestellt analysiert.

Die Kategorienbildung erfolgte deduktiv und induktiv. Die Methode der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse lässt ein weites Analysespektrum zu: von der vollständig induktiven Kategorienbildung am Material bis hin zur weitgehend deduktiven Bildung von Kategorien. Allerdings sind in Forschungsprojekten die beiden Extrempole nur selten anzutreffen (vgl. Kuckartz 2016, S. 97). So haben sich die Autorin und der Autor für den mehrstufigen Analyseprozess und die Bildung von deduktiven und induktiven Kategorien entschieden, um möglichst alle im Text implizierten Kategorien abzubilden: die durch den Fragebogen initiierten deduktiven und die von den Studierenden genannten induktiven. Die Datenanalyse erfolgte mit Hilfe der Software MAXQDA. QDA-Programme erleichtern die Darstellung von Daten, von

---

<sup>4</sup> Das erste Praktikum der schulpraktischen Studien nannte sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung „Initialpraktikum“, in der Zwischenzeit wurde es auf „Schulpraktikum I“ umbenannt.



Übersicht 4: Prozess der Datenanalyse (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016, S. 100)

Strukturen in den Daten und Ergebnissen in graphischen Schemata (vgl. Flick 2011, S. 456).

## 5 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung liefern sechs Hauptkategorien. Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der einzelnen Hauptkategorien inklusive ihrer Sub- und Subsubkategorien näher beschrieben und durch prototypische Aussagen der Studierenden untermauert. Nach der ersten Durchsicht des gesamten Datenmaterials im Sinne der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse lassen sich sechs Hauptkategorien bilden: vier durch Deduktion (d) aufgrund der Fragestellung, zwei durch Induktion (i): (1) Erkenntnisse durch das Schulpraktikum I (i), (2) Freude auf das Schulpraktikum I (i), (3) Ängste und Unsicherheiten (d), (4) Positive Überraschungen

(d), (5) Vorbereitung durch die Ausbildungsinstitution (d) und (6) Zusätzliche Hilfestellungen und Anregungen (d).

### 5.1 Hauptkategorie 1: „Erkenntnisse durch das Schulpraktikum I“

Die Erkenntnisse, es sind in diesem Kontext persönliche Erkenntnisse der Studierenden, können in drei Themenbereiche eingeteilt werden: (1) „Bestätigung der richtigen Berufswahl“, (2) „Kennen- und Schätzenlernen der verschiedenen Schultypen“ und (3) „Unterrichtsmethoden durch die Praxislehrperson“. Der erste Schulbesuch nach dem Perspektivenwechsel von der Schülerin bzw. vom Schüler zur Lehrperson bestätigt viele Studierende in ihrer Berufswahlentscheidung. Dies wird durch Aussagen wie „Zusätzlich fühle ich mich nun nach dem Praktikum sehr bestätigt in meiner Berufswahl.“ (S5m)<sup>5</sup>, „Und nun [bin ich] mir sicher, dass der Lehrberuf perfekt für mich geeignet ist.“ (S2m) oder „Dieses Gefühl der Akzeptanz und des Respekts [war für mich] in diesem Augenblick eine enorme Bestätigung, meinem Berufswunsch als Lehrerin weiterhin nachzugehen.“ (S7w) zum Ausdruck gebracht. Die Akzeptanz und der Respekt, beides wird im dritten Zitat angesprochen, spielt später auch noch in der Kategorie „Positive Überraschungen“ eine zentrale Rolle.

Das (2) „Kennen- und Schätzenlernen der verschiedenen Schultypen“ resultiert aus der Tatsache, dass die Lehramtsstudierenden im Laufe ihrer schulpraktischen Studien geplanter Weise an verschiedenen Schultypen ihr Praktikum absolvieren. So war eine Studentin „schon vor Beginn der Ausbildung (. . .) davon überzeugt, dass [sie] später keinesfalls an der Neuen Mittelschule unterrichten möchte, sondern auf jeden Fall nur in der Oberstufe. Durch das Praktikum ging diese Hemmschwelle um ein Weites zurück, und [sie] könnte [sich] das Ganze besonders als Einstieg in die Lehrertätigkeit gut vorstellen“ (S3w).

Schließlich machen die Studierenden im Praktikum auch Erkenntnisse in Bezug auf (3) Unterrichtsmethoden. Dies erscheint insofern interessant, als hier jeweils die Praxislehrperson explizit als Vorbild genannt wird. Exemplarisch lassen wir einen Englischstudenten zu Wort kommen, den die Art und Weise des Englischunterrichtes seines Praxislehrers überraschte. „Seine Idee,

---

<sup>5</sup> Anonymisiertes Codesystem; S: Student, Studentin; 5m: fünfter männlicher Studierender; die Nummerierung erfolgt nach der Position in der Auswertung; insgesamt: 10m, 20w



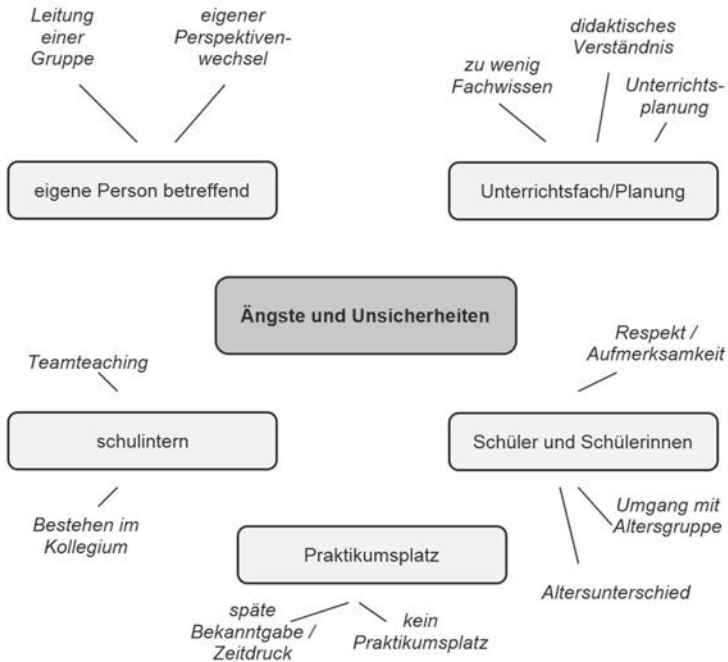
auch ohne klassisches Vokabeln Lernen eine Sprache zu lernen [sic!] und beinahe nur Englisch als Unterrichtssprache zu verwenden, gefielen mir sehr gut.“ (S8m), meint der besagte Student.

## 5.2 Hauptkategorie 2: „Freude auf das Schulpraktikum I“

Die Freude der Studierenden zeigt sich in zwei Bereichen: Einerseits ist es die (1) „Freude auf die Herausforderung“, später Lehrerin oder Lehrer zu sein, andererseits freuen sich die Studierenden auf den bevorstehenden (2) „Perspektivenwechsel“. Die (1) „Freude auf die Herausforderung“ ist nach den Ausführungen der Studierenden gepaart mit einer Art von Vorfreude auf bereits Bekanntes oder mit einer Form der Unsicherheit, die es zu überwinden gilt. „Als das Initialpraktikum immer näher rückte, freute ich mich sehr auf die bevorstehende Herausforderung. Die Klassen, in denen ich unterrichten bzw. hospitieren sollte, lernte ich schon am Tag der offenen Tür kennen.“ (S5w), gibt eine Studentin als Freude auf die Herausforderung an. Die Vorfreude auf die Ungewissheit bringt ein weiterer Student folgendermaßen zum Ausdruck: „Viele Tage habe ich mir Gedanken darübergemacht, wie das Initialpraktikum ablaufen wird und was mich alles erwarten wird, aber ich freute mich schon sehr darauf, diesen Schritt zu machen.“ (S7m). Die (2) „Freude auf den Perspektivenwechsel“ ist eine zentrale Aussage der Studierenden. „Wirkliche Ängste kamen nicht auf.“ (S1w), meint eine Studentin. Und weiter meint sie: „Vielmehr habe ich mich darauf gefreut, ein erstes Mal die Position zu wechseln und erste Einblicke in das Berufsgeschehen einer Lehrperson zu bekommen.“ „Im Großen und Ganzen“, so eine andere Studentin, „habe ich mich sehr auf das Initialpraktikum gefreut, denn es war die erste Erfahrung in dem Beruf, den ich einmal mein ganzes Leben lang ausführen möchte“ (S18w).

## 5.3 Hauptkategorie 3: „Ängste und Unsicherheiten“

Im Rahmen der Befragung finden sehr viele positive Äußerungen Platz. Es muss aber konstatiert werden, dass „Ängste und Unsicherheiten“ den weitaus größten Anteil der Wortmeldungen ausmachen. Die Hauptkategorie „Ängste und Unsicherheiten“ inklusive ihrer Sub- und Subsubkategorien wird als einzige bildlich dargestellt: erstens zur Gewährleistung der Übersicht über den Kategorienaufbau, zweitens um dem Gewicht dieser Hauptkategorie Rechnung zu tragen (vgl. Übersicht 5).



Übersicht 5: Hauptkategorie „Ängste und Unsicherheiten“ mit Sub- und Subsubkategorien (Quelle: eigene Darstellung)

Ängste und Unsicherheiten die (1) „eigene Person betreffend“, werden von den Studierenden mit dem Übergang vom Schülerinnen- bzw. Schüler- zum Lehrerinnen- bzw. Lehrerdasein in Verbindung gebracht. Eine Studentin gibt an, „dass [ihr] der Übergang von der Schülerebene in das Auftreten als Lehrperson, speziell in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern als auch mit den Lehrerinnen und Lehrern – den jeweiligen Ebenen – als große Herausforderung erschien.“ (S12w). Bezogen auf die Subkategorie (2) „Unterrichtsfach/Planung“ nehmen die Zweifel am vorhandenen *Fachwissen* den größten Raum ein. Eine Studentin fühlt sich im ersten Studiensemester fachlich nicht ausreichend auf das Praktikum vorbereitet. „Ich geriet allmählich in Panik“, schreibt sie, „als ich erfuhr, dass ich zwei bis drei Stunden Geschichte selbständig unterrichten musste“ (S10w). Neben den fachlichen Zweifeln thematisiert eine Befragte auch das *didaktische Verständnis* und steht in diesem Zusammenhang vor der großen Herausforderung, „den zu behandelnden Stoff

ausreichend rüberzubringen“ (S4w). Explizit werden auch Ängste im Zusammenhang mit der *Unterrichtsplanung* genannt. Die „womöglich größte Angst war es, eine Stunde nicht genug zu planen und nach einiger Zeit mit leeren Händen dazustehen“ (S10m), meinte ein Student. Ein großer Teil der Ängste und Unsicherheiten der Studierenden kann in unmittelbarem Zusammenhang mit den (3) „Schüler[n] und Schülerinnen“ gebracht werden. Hier wiederum steht *Respekt und Aufmerksamkeit* an erster Stelle. Exemplarisch werden zwei Auszüge aus den vorliegenden Aufzeichnungen angeführt: „Wie werden die Schülerinnen und Schüler mit mir umgehen, werden sie mich als deren Lehrperson respektieren?“ (S9m), fragt sich ein Student. Eine Studentin meinte: „(...) und außerdem hatte ich Angst, ob ich als Respektperson angesehen werde“ (S15w). Auch das Alter der Schülerinnen und Schüler wird oft erwähnt. Einerseits hat ein Studierender „die größte Sorge, (...) einen Draht zu den Kindern dieser Altersgruppe zu finden“ (S8m), andererseits geht es auch um den teilweise geringen Altersunterschied zwischen Studentin bzw. Student und Schülerin bzw. Schüler: „Da ich nur ein paar Jahre älter bin als die Schüler, die ich unterrichten sollte, hatte ich große Bedenken, ob sie mich überhaupt ernst nehmen und mir zuhören.“ (S9w).

Die Thematik (4) „Praktikumsplatz“ löst Unsicherheiten aus. Entweder „[war die] größte Angst vor dem Schulpraktikum I, keinen Praktikumsplatz zu bekommen“ (S9m), oder, wie eine Studentin schreibt, „es wurden die Informationen, wie und wann das Praktikum stattfindet, erst sehr spät bekannt gegeben“ (S5w). Das hat nach der Ausführung einer weiteren Studentin zur Folge, „dass dann alles ziemlich schnell [ging] und ich musste mich schon zwei Tage später mit meinem Betreuungslehrer treffen“ (S16w). Schließlich bleiben noch Unsicherheiten bei den Studierenden, wenn sie bereits einer Praxisschule zugeteilt sind. In der Kategorie (5) „schulintern“ beschäftigen sich die angehenden jungen Lehrpersonen etwa mit den Gedanken: „Wie [werde] ich mit meinen Vorstellungen wohl auf andere Lehrerinnen und Lehrer wirken?“ (S6m), oder „Eine andere Sache, an die ich mich erst gewöhnen musste, war das Teamteaching.“ (S1m).

#### 5.4 Hauptkategorie 4: „Positive Überraschungen“

Den größten Teil der positiven Überraschungen machen die (1) „Erlebnisse mit Schülerinnen und Schülern“ aus, gefolgt von der (2) „Akzeptanz im Kol-

legium“ und den (3) „persönlichen positiven Erkenntnissen“. Die positiven (1) „Erlebnisse mit Schülerinnen und Schülern“ drücken sich für die Studierenden im kooperativen Verhalten und im Respekt der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Studierenden aus. „Ich war wirklich positiv überrascht, dass sich die meisten Schülerinnen und Schüler aktiv an meinen Unterrichtsstunden beteiligten und keine bzw. keiner die Unterrichtsstunden störte.“ (S17w), meint eine Studentin. Ein anderer Student schreibt: „Egal ob es in der ersten oder in der dritten Klasse war, die Schüler und Schülerinnen respektierten mich als ihre Lehrperson und arbeiteten fleißig mit.“ (S3m).

Die (2) „Akzeptanz im Kollegium“ bringt ein Student exemplarisch zum Ausdruck, indem er erzählt, „wie gut der Dialog mit den Lehrpersonen funktionierte, mit denen [er] jeweils zu tun hatte“ (S9m). Die häufigsten „persönlichen positiven Erkenntnisse“ gehen mit Spaß im Praktikum einher. „Das mit Abstand Beste war allerdings, dass mir jede einzelne Stunde, sowohl in der Vor- und Nachbereitungszeit, aber auch während des Unterrichts, sehr viel Spaß bereitet hat.“ (S10w), schreibt hier eine Studentin.

### 5.5 Hauptkategorie 5: „Vorbereitung durch die Ausbildungsinstitution“

Das Thema „Vorbereitung durch die Ausbildungsinstitution“ kommentieren die Befragten ambivalent. Es gibt eine ganze Reihe positiver Meldungen. So fühlte sich ein Student „relativ gut auf das Initialpraktikum vorbereitet, um die großen Herausforderungen meistern zu können“ (S4m). Auch das „theoretische Basiswissen“ (ebd.) und „nützliche Tipps für die Praxis“ (ebd.) werden in diesem Zusammenhang genannt. „Die Uni gibt mir die Sicherheit, Methoden aus wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen dem Schüler in einem qualifizierten Unterricht anbieten zu können.“ (S11w), schreibt eine Studentin. Speziell auf das Proseminar „Schule als Bildungsinstitution und Rolle der Lehrperson“ bezogen, welches die Studierenden gezielt auf das Schulpraktikum I vorbereitet, gibt ein Student an, „sehr detailliert auf das Initialpraktikum vorbereitet“ (S10m) worden zu sein.

„Wir haben zwar wirklich sehr viel über den Lehrerberuf, die Schule usw. kennengelernt und sehr viele Texte dazu bekommen, gelesen und gelernt. Aber dies war meistens nur sehr theoretisch und brachte mir schlussendlich für das Initialpraktikum selbst nicht besonders viel.“ (S6m), meldet ein Student kritisch zurück. Dass sie in der Ausbildung „nicht über mögliche Probleme“

me im Unterricht informiert [wurde]“ (S15w), schreibt eine weitere Studentin. In Bezug auf die Stellung des Vorbereitungsseminars im Curriculum der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen Sekundarstufe I schreibt ein Student: „Die Vorbereitung auf das Initialpraktikum war nicht so vielversprechend, da man noch keine fachdidaktische Lehrveranstaltungen gemacht hat bzw. die fachliche Ausbildung für gewisse Schulen noch nicht absolviert worden ist.“ (S4m).

## 5.6 Hauptkategorie 6: „Zusätzliche Hilfestellungen und Anregungen“

Zusätzliche Hilfestellungen und Anregungen erwarten sich die Studierenden hauptsächlich von der Ausbildungsinstitution Universität oder Pädagogische Hochschule sowie seitens der Praxislehrerinnen und Praxislehrer. So hätte sich ein Student „eine bessere Vernetzung zwischen den Universitäten, der Pädagogischen Hochschule und den jeweiligen Schulen [gewünscht]“ (S10m). Insgesamt kann konstatiert werden, dass die Studierenden mehr Zeitressourcen in den praktischen Teil der bildungswissenschaftlichen Ausbildung investieren möchten. So „fände [es eine Studentin] als Voraussetzung, dass das Initialpraktikum mehr auf Unterrichten setzt und weniger Einheiten für Vorbesprechungen, Planung, Nachbesprechung, Besprechung des Projektes ‚Forschendes Lernen‘ eingeplant werden“ (S13w). Der „Vorschlag [einer weiteren Befragten] dazu wäre, die Dichte an Pflichtlektüren zu reduzieren, um dafür mehr Zeit in dieses Praktikum zu investieren“ (S6w).

Eine große Rolle für das Erleben einer positiven Praxis spielen die Praxislehrerinnen und -lehrer. Stellvertretend für viele Studierende ist eine Studentin „der Meinung, dass sämtliche Voraussetzungen für ein erfolgreiches Initialpraktikum mit einer guten Betreuungslehrperson, die einem auch Freiraum lässt, seinen eigenen Vorstellungen als Lehrperson nachzugehen und umzusetzen, schon abgedeckt ist“ (S14w). „Der gute Kontakt zu meiner Betreuungslehrperson gab mir Sicherheit.“ (S2m), schreibt ein weiterer Befragter und bringt damit zum Ausdruck, dass die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen bereits gut funktioniert.

## 6 Diskussion der Ergebnisse

In dieser Untersuchung werden die Meinungen einer Gruppe von Lehramtsstudierenden zum Schulpraktikum I in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

WEST Sekundarstufe Allgemeinbildung erfasst und dargelegt. Die Lehramtsstudierenden hatten im ersten und zweiten Semester Gelegenheit, an eine Schule zu gehen und das Unterrichtsgeschehen und das Schulleben aus der Perspektive der bzw. des Studierenden bzw. der angehenden Lehrperson zu erleben (vgl. Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry, Luc & Rahm 2011, S. 13). Ostermann (2015) zeigte in ihrer Studie auf, dass Praktika im Allgemeinen eine hohe Akzeptanz bei Studierenden haben (vgl. ebd., S. 78). Studierende sehen demnach eine qualitätsvolle Begleitung, die anschließende Reflexion und eine fundierte theoretische Grundlage als optimal für den eigenen Professionalisierungsprozess an (vgl. ebd., S. 181f.). Wie in der Präambel der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen zum Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung im Verbund Lehrerinnen- und Lehrerbildung WEST festgeschrieben, soll

„ausgehend vom Initialpraktikum ein Perspektiven- und Rollenwechsel von der Rolle des/der Studienanfänger/in [sic!] zu jener der Lehrperson initiiert [werden]. Unterricht und die Organisation Schule werden aus der Perspektive einer Lehrperson wahrgenommen, was von den Studierenden ein Loslassen von vertrauten – aus der eigenen Schulzeit gewonnenen – Deutungsmustern und das Einnehmen von neuen Blickwinkeln erfordert.“ (Curriculumhandbuch 2016, S. 21)

Laut der Ergebnisse dieser Befragung nach dem Schulpraktikum I kann festgestellt werden, dass die dreißig Befragten ihren Blick auf die eigene Person und das im Schulkontext persönlich vollzogene pädagogische Handeln, auf schulbezogene Prozesse sowie auf inneruniversitäre bzw. hochschulische Strukturen werfen. Die oder der Studierende ist in einem Lernprozess – Freude über das bevorstehende Praktikum, aber auch Ängste und Unsicherheiten tauchen dabei auf. Das Feld Schule wird aus einer anderen Perspektive wahrgenommen. Fragen zum Misslingen oder Gelingen der eigenen Handlungstätigkeit oder zur Berufswahlentscheidung werden an die eigene Person gestellt und es gilt für die Studierenden, diese für sich zu beantworten.

Ein weiterer Aspekt, der bei der Untersuchung genannt wurde, bezieht sich auf schulische Prozesse. Aufgrund der an die Studierenden übertragenen Aufgabe der Beobachtung von Unterricht befassen sich diese mit Unterrichtsmethoden. Im Laufe der Ausbildung werden die Studierenden unterschiedliche Erfahrungen dazu machen. Der professionellen Begleitung wird wohl eine

besondere Bedeutung zukommen. Bach (2013) meint dazu, „die Lernwirksamkeit von Schulpraktika ist wiederum davon abhängig, inwiefern es Mentoren gelingt, Studierende über das Imitationslernen unterrichtspraktischer Fertigkeiten hinaus zu einer theoriebezogenen und selbstreflexiven Haltung gegenüber der Unterrichtspraxis anzuregen“ (ebd., S. 121).

Der dritte Aspekt in der Untersuchung richtet sich auf hochschulische Prozesse. Der Wunsch der Studierenden besteht in einer verstärkten Vernetzung aller beteiligten Personen am Praktikum und einer vermehrten fachdidaktischen Vorbereitung. In diesen Bereichen sollten in den nächsten Jahren im Sinne einer Qualitätssteigerung Bemühungen einsetzen. Für die einzelne Studierende oder den einzelnen Studierenden gilt wohl während der Zeit des Studiums:

„In der Lehrerbildung finden Lernprozesse der Studierenden sowohl an der Universität als auch in Praktika an Schulen statt. Dabei müssen Studierende zumeist selbstständig ihr erworbenes theoretisches Wissen mit ihren praktischen Erfahrungen in Einklang bringen. Die Qualität des Lernens von Praktikanten hängt daher in hohem Maße von ihrer Fähigkeit ab, das Lernen selbst zu regulieren.“ (Endedijk 2014, S. 87)

## 7 Ausblick

Die schulischen Anteile nehmen einen hohen Stellenwert im Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung WEST Sekundarstufe Allgemeinbildung ein. Im Sinne des *Connective Model*, wo alle Beteiligten Verantwortung als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner übernehmen (vgl. Griffith & Guile 2001; Tynjälä 2009, S. 21) ist darauf zu achten, dass eine Theorie-Praxis-Verschränkung stattfindet. Das Konzept der Pädagogisch-Praktischen Studien hat weiters zum Ziel, während der Praktika an die Studierenden unterschiedliche Anforderungen zum pädagogischen Handeln zu stellen. Dabei werden sie von Expertinnen und Experten unterstützt und begleitet. Letztlich liegt es in der Verantwortung der Studierenden, den persönlichen Lernfortschritt individuell zu gestalten und an den professionellen Entwicklungsaufgaben zu arbeiten.

## Literatur

- Arnold, Karl-Heinz, Hascher, Tina, Messner, Rudolf, Niggli, Alois, Patry, Jean Luc & Rahm, Sibylle (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, Andreas (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Münster: Waxmann.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Entwicklungsverbünde. Abrufbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/ev/verbuende.html> (2018-06-18).
- Curriculumhandbuch (2016): Bildungswissenschaftliche Grundlagen. Bachelor. Version 0.7. Entwicklungsverbund West. Koordination: Kraler, Christian. School of Education.
- Endedijk, Maaïke (2014): How student teachers learn: the role of self-regulated learning. In: Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander; Hascher, Tina (Hg.) (2014): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, S. 87-102.
- Eurydice (2002): Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht I: Lehrerausbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben. Allgemein bildender Sekundarbereich I. Brüssel: Eurydice.
- Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Griffith, Tony; Guile, David (2003): A Connective Model of Learning: the implications for work process knowledge. In: European Research Journal, Volume 2, Number 1.
- Kraler, Christian (2016): Bildungswissenschaftliche Grundlagen – Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung. Vortrag an der KPH – Edith Stein in Stams. Abrufbar unter: [https://homepage.uibk.ac.at/~c62552/papers/kph-es2016LA-ch\\_final.pdf](https://homepage.uibk.ac.at/~c62552/papers/kph-es2016LA-ch_final.pdf) (2018-02-07).
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ostermann, Elisabeth (2015): LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Parlament Republik Österreich (2017): Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen. Abrufbar unter: [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VGH/XXIV/II/I\\_02348/index.shtml](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VGH/XXIV/II/I_02348/index.shtml) (2018-01-15).



- Tynjälä, Päivi (2009): Connectivity and Transformation in Work-Related Learning – Theoretical Foundations. In: Stenström, Marja Leena; Tynjälä, Päivi (Hg.): Towards Integration of Work and Learning. Strategies for connectivity and Transformation. Springer. Vandenhoeck & Ruprecht, S. 11-37.
- Universität Innsbruck (2015): Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung an der Universität Innsbruck. Abrufbar unter: [https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-lehramt-sekundarstufe\\_stand-01.10.2015.pdf](https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-lehramt-sekundarstufe_stand-01.10.2015.pdf) (2018-02-07).
- Universität Innsbruck (2015): Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung an der Universität Innsbruck. Abrufbar unter: <https://www.uibk.ac.at/service/c101/mitteilungsblatt/2015-2016/46/mitteil.pdf> (2018-06-26).

# Professionalisierung von Lehramtsstudierenden durch Praxisforschung im Praktikum

Katharina Heissenberger, Sabine Reissner, Gerda Kernbichler

## Abstract Deutsch

Das Praxiskonzept *Personalisierte Professionalisierung im Praktikum durch Practitioner Research* (PPS-PR) zielt auf die Erweiterung von Handlungs- und Reflexionskompetenz auf Studierendenseite ab und stellt einen konkreten Ansatz dar, Praxisforschung in Schulpraktika zu integrieren. 312 Studierende des Bachelorstudiums für Volksschulen nahmen nach Durchführung von Praxisforschungsprojekten zu subjektiv relevanten Schwerpunkten an einer Online-Befragung teil. Inhaltsanalytische Auswertungen zeigen, dass Studierende nach Durchführung der Forschungsprojekte überwiegend eigene Fortschritte in methodischen Kompetenzbereichen wie Klassenzimmermanagement beschreiben und angeben, den Transfer der erworbenen Kompetenzen in andere situative Kontexte zu intendieren.

## Schlüsselwörter

Praktikum, Praxisforschung, Forschendes Lernen, Lehrerinnen- und Lehrerbildung

## Abstract English

The concept *PPS-PR* offers an approach how to integrate practitioner research projects during internships and aims at developing teaching and reflection competence. 312 teacher students (Bachelor of Primary Education) participated in an online-survey after conducting practitioner research projects on subjective relevant topics during their internships. Content analysis show, that most students describe learning outcomes in methodical competence fields like classroom management as results after conducting research projects. Teacher students report, that they intend to transfer achieved competences in other situational contexts.

## Keywords

internships, practitioner research, research-oriented learning, teacher education

## Zu den Autorinnen

Katharina Heissenberger, Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> BEd; Hochschulprofessorin für primärpädagogische Begabungsförderung und Praxisforschung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark; Leiterin der Pädagogisch-Praktischen Studien im Bereich Primarstufe.

Kontakt: katharina.heissenberger@phst.at

Sabine Reissner, Mag.<sup>a</sup>; Studienprogrammleiterin für das Bachelorstudium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Steiermark; Professorin für Bildungswissenschaftliche Grundlagen; Praxisberaterin im Bereich der Pädagogisch-Praktischen Studien Primarstufe.

Kontakt: sabine.reissner@phst.at

Gerda Kernbichler, MA Dr.<sup>in</sup> BEd Prof.<sup>in</sup>; Studienprogrammleiterin für den Fachbereich Ernährung, Gesundheit und Konsum; Praxisberaterin im Bereich der Pädagogisch-Praktischen Studien in der Sekundarstufe Allgemeinbildung.

Kontakt: gerda.kernbichler@phst.at

## 1 Ausgangslage

Pädagogische Hochschulen haben ihre Studienangebote in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung „an sich verändernden Professionalisierungserfordernissen und am Transfer neuer wissenschaftlich-berufsfeldbezogener Erkenntnisse in die pädagogische Arbeitswelt zu orientieren“ (Hochschulgesetz 2005, §9, S. 4). Dieser Prämisse folgend, orientieren sich die Pädagogisch-Praktischen Studien laut Curriculum für das Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe des Entwicklungsverbundes Süd-Ost am Leitbild des reflektierenden Praktikers bzw. der reflektierenden Praktikerin sowie an den Prinzipien der Praxisforschung (vgl. Entwicklungsverbund Süd-Ost 2016). Das Praxiskonzept *Personalisierte Professionalisierung im Praktikum durch Practitioner Research (PPS-PR)* greift diese Forderungen auf, indem es die Entwicklung des kompetenten und reflexiven Praktikers (vgl. Schön 1983) intendiert, Theorie-Praxis-Transfer durch die Ausrichtung auf Praxis- (vgl. Fichten & Meyer 2014) bzw. Aktionsforschung (vgl. Altrichter & Posch 2007) anstrebt und einen konkreten Ansatz aufzeigt, wie Forschendes Lernen (vgl. Huber 2003; Fichten & Meyer 2014)

im Schulpraktikum konzipiert werden kann. Der vorliegende Beitrag erörtert die theoretischen Grundlagen, die konkrete Umsetzung und stellt dar, von welchen Ergebnissen und Schlüssen Studierende nach Durchführung von Praxisforschungsprojekten in Bezug auf künftiges Planen, Handeln und Reflektieren berichten.

### 1.1 Begründungslinien des Konzepts PPS-PR

Forschendem Lernen wird in der Literatur vielfach professionalisierende Wirkung zugeschrieben (vgl. Altrichter 2003; Hansmann & Dirks 2003; Zeichner 2003; Fichten 2010; Fichten & Meyer 2014; Alvunger & Wahlström 2017; Flores 2017). Entsprechende Effekte werden mit der Hoffnung verbunden, dass die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus (vgl. Helsper 2001) angeregt wird. Nach Huber (2009 zitiert nach Huber 2017, S. 101) zeichnet sich Forschendes Lernen

„dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von für dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen, von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“.

Koch-Priewe und Thiele (2009) bezeichnen Praxis- bzw. Aktionsforschung als einen Typus Forschenden Lernens, der darauf ausgerichtet ist, dass Praktiker und Praktikerinnen ihre eigene Praxis erforschen und weiterentwickeln. Der von Fichten und Meyer (2014, S. 13) postulierte Ansatz der Praxisforschung, welcher sich auf die Tradition der Aktionsforschung bezieht, hebt neben Erkenntnisproduktion, Schul- und Unterrichtsentwicklung auch insbesondere die Professionalisierung von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden als zentrales Ziel dieses Forschungsansatzes hervor (vgl. Feindt 2000; Altrichter 2003; Zeichner 2003; Fichten & Meyer 2014). Professionelles Handeln umfasst laut Altrichter (2003, S. 56) die Kerncharakteristika „Reflexion und Weiterentwicklung eigener Handlung“ und „Einbettung in eine professionelle Gemeinschaft“. Für den Bereich der Ausbildung ergibt sich daraus die Forderung, dass Studierende „Gelegenheit, Anregung und Unterstützung bekommen, um professionell relevante Tätigkeit zu praktizieren, zu reflektieren und weiterzuentwickeln und dass diese Tätigkeit in den Kontext einer professionellen Ge-

meinschaft eingebettet ist“ (Altrichter 2003, S. 60). Durch das In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion sollen konstruktive Überschreitungen der Domänen Theorie und Praxis angeregt werden (vgl. Arnold et al. 2011; Alvunger & Wahlström 2017). Aktionsforschung bietet Praktikerinnen und Praktikern „theoretische und methodische Hilfen, damit solche Reflexions-Aktions-Kreisläufe (...) systematischer, reflexiver und auf einer besseren Informationsbasis erfolgen“ (Altrichter & Posch 2007, S. 17). Forschung und Entwicklung, Theorie und Praxis sollen in längerfristige Zyklen integriert und in Beziehung gesetzt werden. Aktionsforschung geht von konkreten, für Praktikerinnen und Praktiker relevanten Fragestellungen aus und zielt auf die Weiterentwicklung ihrer praktischen Theorien ab. Forschungsausgangspunkte ergeben sich daher grundsätzlich aus persönlichen Entwicklungs-, Erkenntnis- und Forschungsinteressen von Lehrpersonen oder Studierenden (vgl. Altrichter & Posch 2007). Im Grunde entsprechen Forschungsausgangspunkte folglich Entwicklungsaufgaben, die als „biografisch bedeutsame und subjektiv notwendige Herausforderungen“ (Jank & Meyer 2011, S. 170) definiert werden können. Der Grundsatz, dass Aktionsforschung immer *Forschung der Betroffenen* ist, stellt eine gute Basis für personalisiertes Lernen dar, das in persönlichen und selbstgesteuerten Entwicklungsprozessen erfolgen kann, die auf Nachdenken, Selbstreflexion und dem Dialog über Wissen, Fähigkeiten sowie Haltungen basieren (vgl. Schratz & Westfall-Greiter 2010).

## 1.2 Konkretisierung des Konzepts PPS-PR

Das Praxiskonzept *Personalisierte Professionalisierung im Praktikum durch Practitioner Research (PPS-PR)* wurde im Studienjahr 2015/2016 mit Studierenden des dritten, vierten und fünften Semesters des bis zum Studienjahr 2016/2017 laufenden Bachelorstudiums für Volksschulen, wie nachfolgend dargestellt, realisiert.

Der Schulpraxis, welche in allen drei Semestern die Lehrveranstaltungen *Lehrpraxis* und *Didaktische Reflexion und Analyse* umfasste, war ein Vormittag pro Woche gewidmet. Die Lehrveranstaltung *Didaktische Reflexion und Analyse* bestand aus drei Treffen zwischen je einer Praxisberaterin oder einem Praxisberater und einer Gruppe Studierender an der Pädagogischen Hochschule und den im Anschluss an die wöchentlich stattfindenden Lehrübungen anbeordneten Reflexions- und Analysegesprächen an den Ausbildungsschulen (vgl.

Heissenberger 2015). Im Rahmen des ersten Treffens an der Hochschule erfolgte zunächst ein Input zur Thematik *Unterrichtsqualität*, der von Semester zu Semester inhaltlich variierte. Die *doppelte Zielsetzung*, die eigene Praxis durch Forschen zu ergründen, um diese nachfolgend auf den Ergebnissen basierend weiterzuentwickeln (vgl. Altrichter & Posch 2007), wurde im Praxis-konzept *PPS-PR* aufgegriffen, indem Studierende im Laufe des ersten Treffens einen subjektiv relevanten Schwerpunkt für das jeweilige Semester definierten, der zeitgleich Entwicklungsaufgabe und Forschungsausgangspunkt darstellte. Von diesen Schwerpunkten ausgehend, durchliefen die Studierenden bei der Durchführung von Praxisforschungsprojekten den Kreislauf von Aktion und Reflexion. Zentrale Zielsetzung war, dass Studierende zum gewählten subjektiv relevanten Schwerpunkt im Laufe des Semesters kontinuierlich Aktionen zum Planen, Gestalten und Reflektieren von Unterricht in die Praxis einbringen und diese Aktionen beforschen und reflektieren. Studierende wurden bei der Durchführung ihrer Forschungsprojekte während der kontinuierlich stattfindenden Reflexions- und Analysegespräche an den Ausbildungsschulen und während des zweiten Treffens an der Hochschule von Praxisberaterinnen und -beratern unterstützt. Diese betreuten in ihrer Rolle als kritische Freunde bzw. Freundinnen die Studierenden bei forschungsmethodischen Fragen, standen aber darüber hinaus auch bei methodisch-didaktischen Anliegen als Ansprechpartnerinnen und -partner zur Verfügung. Im Laufe des Semesters recherchierten die Studierenden in fachdidaktischer, fachwissenschaftlicher und bildungswissenschaftlicher Literatur, planten Aktionsideen und Handlungsstrategien und setzten diese im Praktikum um. Um die Wirkungen der gesetzten Aktionen zu erheben, wurden unter Anwendung adäquater Forschungsmethoden Daten gesammelt, ausgewertet und interpretiert. Nach Beendigung der Projekte verfassten Studierende *Reflective Papers*, in denen Praxisforschungsprojekte und Implikationen auf künftiges pädagogisch-praktisches Handeln dargestellt wurden. Im Rahmen eines dritten Treffens an der Hochschule wurden diese *Reflective Papers* von den Studierenden in der professionellen Bezugsgruppe der Praxisberater, Praxisberaterinnen und Mitstudierenden präsentiert und zur Diskussion gestellt. Während des gesamten Forschungsprozesses standen personalisiertes Lernen sowie die Weiterentwicklung der subjektiv relevanten Schwerpunkte der Studierenden im Vordergrund (vgl. Heissenberger 2015).

## 2 Forschungsinteresse und Fragestellungen

Die didaktische Reflexion und Analyse der Praktika im Rahmen der Ausbildung steht an der Pädagogischen Hochschule Steiermark schon seit Jahrzehnten im Fokus. Vor nunmehr fünf Jahren äußerte die Gruppe der Praxisberaterinnen und Praxisberater des Studiengangs Volksschule, dass es ihnen ein Anliegen wäre, ein Praxiskonzept zu erstellen und umzusetzen, das sowohl personalisiertes Lernen als auch Forschendes Lernen integriert. Grundintention war, mit dem Konzept *PPS-PR* eine Lernumgebung zu schaffen, die sowohl den Theorie-Praxis-Transfer als auch den Erwerb von Reflexions- und Handlungskompetenz und somit die Professionalisierung (vgl. Meyer 2003; Jank & Meyer 2011) angehender Lehrpersonen anregt. Die seit Jänner 2015 laufende explorative Studie *Praxisforschung zu subjektiv relevanten Schwerpunkten als Tool personalisierter Professionalisierung Lehramtsstudierender* beforschte das Konzepts *PPS-PR* und zielte darauf ab, gewonnene Erkenntnisse im Rahmen der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark nutzbar zu machen.

### 2.1 Forschungsinteresse

Ob und inwieweit die Integration Forschenden Lernens im Rahmen von Schulpraktika den Erwerb von auf Schul- und Unterrichtsentwicklung bezogener Kompetenzen fördert, konnte bislang nicht ausreichend belegt werden (vgl. Zeichner 2001; Hascher 2006; Arnold et al. 2011). Studien zeigen unterschiedliche Ergebnisse zu Wirkungen Forschenden Lernens (vgl. Frenzel 2003; Boelhauve, Frigge, Olberg & Hilligius 2005; Fichten 2010; Fichten & Meyer 2014; Rock & Levin 2002). Es bedarf folglich einer Klärung, inwieweit durch die Erforschung eigenen Unterrichts Kompetenzen erworben werden und ob diese längerfristig verfügbar und einsetzbar sind (vgl. Arnold et al. 2011). Auch die Transferhypothese nach Fichten und Meyer (2014, S. 30), welche angibt, dass die „im Rahmen Forschenden Lernens erworbenen Kompetenzen und Dispositionen sowie die dabei gewonnenen Einsichten in Vorgehensweisen, Problemlösungsstrategien usw.“ von Studierenden in andere „situative Kontexte mitgenommen und dort angewendet werden“ (ebd.), ist zu prüfen. Nur wenige Studien beziehen sich konkret auf den Einsatz von Aktionsforschung im Rahmen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Kosnik & Beck 2000; Ulvik 2014; Salerno & Kibler 2015; Yan 2017).

## 2.2 Fragestellungen

In der nachfolgend dargestellten explorativen Studie zum Konzept *PPS-PR* wird der Forschungsfrage nachgegangen, in welchen Bereichen Studierende nach der Durchführung von Praxisforschungsprojekten Ergebnisse orten. Zudem wird die Frage aufgegriffen, welche Schlüsse Studierende nach der Durchführung von Praxisforschung in Bezug auf ihr künftiges Planen, Gestalten und Reflektieren von Unterricht ziehen.

## 3 Methodisches Vorgehen

Das Konzept *PPS-PR* wurde im Studienjahr 2015/2016 an der Pädagogischen Hochschule Steiermark unter Anwendung qualitativer und quantitativer Methoden befohrt. Studierende des dritten, vierten und fünften Semesters des Bachelorstudiums für Volksschulen nahmen nach Durchführung und Präsentation der Forschungsprojekte an einer im Anschluss an das dritte Treffen an der Hochschule anberaumten Online-Befragung teil. Im dritten Semester beteiligten sich 89,3 Prozent, im vierten Semester 91,2 Prozent und im fünften Semester 84,5 Prozent der für das jeweilige Praktikum inskribierten Studierenden an der Erhebung. Die Stichprobe umfasste somit 100 Studierende des dritten, 114 Studierende des vierten und 98 Studierende des fünften Semesters und folglich insgesamt 312 Studierende.

Der Fragebogen umfasste 14 Items, wobei neun offene Fragen und fünf geschlossene Fragen gestellt wurden. Nachfolgend wird auf die Auswertungen von zwei Items des im Rahmen des Forschungsprojektes zum Praxiskonzept *PPS-PR* erstellten Fragebogens eingegangen. Dargestellt werden die Analysen der Antworten auf folgende offene Fragen:

- Beschreiben Sie die Ergebnisse, die sich mit Ende Ihres Praxisforschungsprojektes zeigten!
- Welche Schlüsse ziehen Sie aus dem Praxisforschungsprojekt in Bezug auf Ihren zukünftigen Unterricht (Planen, Gestalten, Reflektieren)?

Die Kategorienbildung und Auswertung der Antworten auf diese Fragen wurden gemäß der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse vorgenommen, wobei auch Häufigkeiten der Ausprägungen der Kategorien ausgewertet und teils tabellarisch dargestellt wurden (vgl. Kuckartz 2014). Dabei wurden die Aussagen der Befragten in einem ersten Schritt den deduktiv ge-



wonnenen Kategorien *Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz* nach Frey (2014) zugeordnet. In einem weiteren Analyseschritt wurden induktiv Unterkategorien erstellt. Die Ableitung dieser wurde zunächst parallel von drei unabhängigen Teams durchgeführt. Anschließend wurde kooperativ ein einheitliches Kategoriensystem erstellt. In zahlreichen Aussagen der Studierenden wurden mehrere Inhalte aufgegriffen. Es war daher erforderlich, Aussagen in Teilelemente zu zerlegen und diese unterschiedlichen Kategorien zuzuordnen.

## 4 Darstellung der Ergebnisse

Nachfolgend wird darauf eingegangen, von welchen Ergebnissen und Schlüssen Studierende nach Durchführung von Praxisforschungsprojekten in Bezug auf künftiges Planen, Handeln und Reflektieren berichten.

### 4.1 Ergebnisse auf Studierendenseite am Ende des Praxisforschungsprojektes

Die nachfolgenden Darstellungen beziehen sich auf die Äußerungen jener 72,4 Prozent der 312 Befragten, welche von Ergebnissen auf Seiten der Studierenden berichten (vgl. Übersicht 1). Auf Ergebnisse, die von Studierenden auf Seiten der Schüler und Schülerinnen eruiert wurden, wird an dieser Stelle nicht eingegangen.

Kategorien	3. Sem. (n=100)	4. Sem. (n=114)	5. Sem. (n=98)	gesamt (n=312)
Methodenkompetenz	52,0%	53,5%	53,1%	52,9%
Personalkompetenz	26,0%	16,7%	9,2%	17,3%
Fachkompetenz	5,0%	2,6%	5,1%	4,2%
Sozialkompetenz	5,0%	0,9%	5,1%	3,5%
Keine Ergebnisse	5,0%	3,5%	1,0%	3,2%

Übersicht 1: Ergebnisse auf Studierendenseite nach Kompetenzklassen

#### 4.1.1 Ergebnisse zum Bereich der Methodenkompetenz

Mehr als die Hälfte der Studierenden berichtet, sich im Bereich der *Methodenkompetenz* weiterentwickelt zu haben. Am häufigsten wird dabei auf Methoden des Klassenzimmermanagements (19,9%) eingegangen, wobei 11,2

Prozent diesbezüglich allgemeine Fortschritte in diesem Bereich beschreiben. 9,3 Prozent der befragten Studierenden berichten von Verbesserungen ihrer Planungsarbeit bzw. ihres Zeitmanagements, was ein Fünftsemestriger wie folgt zusammenfasst: „Auf den Punkt gebracht: Vorbereitung ist alles.“ (5. Sem./58<sup>1</sup>). Auf Verbesserungen der Instruktionsqualität beziehen sich insgesamt 9,6 Prozent. Studierende beschreiben zum Beispiel folgende Fortschritte: „Vermeidung von Vagheitsausdrücken. Klar formulierte Aufgabenstellungen“ (3. Sem./35) oder „mir fiel es leichter, Aufgabenstellungen für alle Kinder zu finden“ (3. Sem./84). Fortschritte hinsichtlich der Methodenvielfalt wurden von 9,3 Prozent thematisiert. Eine Studierende beschreibt:

„Ich habe meinen Unterricht so aufbereitet, dass die Sozialformen variierend und den Bedürfnissen der Kinder entsprechend eingesetzt werden. Auf Phasen des Klassenunterrichts folgten beispielsweise Phasen der Einzel- und oder Partnerarbeit. Wichtig ist es, dass die Kinder eigenständig arbeiten können aber auch lernen, im Team zu arbeiten. Nicht zu viel und nicht zu wenig Methoden und Sozialformen in einer Unterrichtseinheit anwenden!“ (4. Sem./44).

Auf Kompetenzzugewinn in den Bereichen der Differenzierung und Individualisierung weisen 7,4 Prozent der Studierenden hin:

„Am Ende des Semesters fiel mir die Herstellung von mehrmals differenzierten Materialien sehr leicht und ich konnte diese Materialien sehr gut im Unterricht einsetzen. (. . .). Außerdem lernte ich sehr viel in Bezug auf die Individualisierung in meinen Unterrichtsstunden, da die Klasse eine sehr hohe Heterogenität aufwies. Ich ging viel eher auf die Bedürfnisse der Kinder ein als noch am Anfang des Semesters und konnte ihre Voraussetzungen und Bedürfnisse im Unterricht sehr gut integrieren und damit arbeiten.“ (4. Sem./30).

Von einer Steigerung der eigenen Kompetenzen in Bezug auf Methoden der Aktivierung der Schüler und Schülerinnen sprechen insgesamt 4,5 Prozent der Studierenden. 0,6 Prozent der Studierenden geben an, gelernt zu haben, Methoden der Ertragskontrolle erfolgreich anzuwenden.

---

<sup>1</sup> Der Code besteht jeweils aus einer Angabe zum Studiensemester (z.B.: 5. Sem. = 5. Semester). Die anonym ausgefüllten Online-Fragebögen wurden nach der Reihenfolge des Einlangens am Server automatisch nummeriert. Diese Nummer wird im Code nach dem Semester angeführt. Somit ergibt sich z.B. folgender Code 5.Sem./58.

#### 4.1.2 Ergebnisse zum Bereich der Personalkompetenz

Der Kategorie *Personalkompetenz* wurden Aussagen von 17,3 Prozent der insgesamt 312 Befragten zugeordnet. Die meisten Nennungen der Kategorie *Personalkompetenz* entfallen auf die Unterkategorie Sprache und Körpersprache in der Lehrerinnen- und Lehrerrolle, wobei vorrangig Äußerungen wie folgende getätigt werden: „Ich fühle mich sicherer und kann mich mit meinem ‚standardsprachlichen Ich‘ identifizieren.“ (5. Sem./98). Zum adäquateren Einsatz der Körpersprache in der Lehrerinnen- bzw. Lehrerrolle äußern sich zwei Personen. Insgesamt 9,3 Prozent der Studierenden geben an, mehr Gelassenheit beim Handeln im Klassenzimmer entwickelt zu haben. So sprechen Studierende sinngemäß davon, „viel sicherer im Auftreten vor der Klasse“ (3. Sem./57) zu sein bzw. „ein ruhigeres Lehrverhalten aufzuweisen“ (3. Sem./73) oder notieren: „Ich habe mehr Selbstvertrauen und kann in den lauterer Situationen Ruhe bewahren.“ (4. Sem./27).

#### 4.1.3 Ergebnisse zum Bereich der Fachkompetenz

Aussagen der Kategorie *Fachkompetenz* beziehen sich ausschließlich auf das formgerechte Schreiben der österreichischen Schulschrift gemäß Lehrplan der Volksschule (bmb 2012) und auf die Gestaltung des Tafelbildes unter Verwendung dieser Schriftart. 4,2 Prozent der Studierenden der Gesamtstichprobe geben sinngemäß an: „Die Schulschrift ist deutlich besser und sicherer geworden.“ (4. Sem./52) oder notieren „mehr Sicherheit, schnelleres Schreiben an der Tafel“ (4. Sem./18).

#### 4.1.4 Ergebnisse zum Bereich der Sozialkompetenz

Insgesamt 3,5 Prozent der Studierenden beschreiben Verbesserungen im Hinblick auf ihre *Sozialkompetenz*. 1,6 Prozent der Studierenden geben Verbesserungen in Bezug auf die sinnstiftende Kommunikation mit den Schülern und Schülerinnen an, sie berichten, „Wortmeldungen“ der Kinder besser „in den Unterricht einzubauen“ und nun „Gespräche unter den Kindern (. . .) initiieren“ (3. Sem./9) zu können. Verbesserungen in Bezug auf den Schwerpunkt „Lernförderliches Klima“ nennen zwei Personen. Ein Prozent gibt an, dass sich am Ende des Semesters Verbesserungen bei der „Anwendung von Verstärkern“ (5. Sem./34) ergeben hatten.

#### 4.1.5 Keine Ergebnisse auf Studierendenseite

3,2 Prozent der Studierenden orten nach Beendigung des Praxisforschungsprojektes keine Ergebnisse auf Studierendenseite. Eine Person notiert beispielsweise:

„Es war für mich sehr schwierig, so zu differenzieren, wie ich es mir erträumt habe. Oft ist es dann passiert, dass doch durch Zusatzarbeit individualisiert wurde, weil es einfach leichter ist und weniger Arbeit. Außerdem war der Rahmen durch meine Praxislehrerin eher so gesteckt, dass nicht viel Platz für Individualisierung war. Ich bin daher nicht ganz zufrieden mit meinen Ergebnissen, kann aber sagen, dass es mir im Laufe des Semesters noch wichtiger wurde, im späteren Berufsalltag einen sehr differenzierten Unterricht zu führen.“ (3. Sem./85).

#### 4.2 Schlüsse in Bezug auf den zukünftigen Unterricht

In der Auswertung dieser Fragestellung zeigte sich, dass von den Studierenden (n = 312) Aussagen getroffen wurden, die sich nicht den deduktiven Kategorien der *Methoden-, Personal-, Sozial- und Fachkompetenz* zuordnen ließen. Dies erforderte die Erstellung der zusätzlichen Kategorien *Reflexions- und Forschungskompetenz* und *Keine Schlüsse* (vgl. Übersicht 2).

Kategorien	3. Sem. (n=100)	4. Sem. (n=114)	5. Sem. (n=98)	gesamt (n=312)
Methodenkompetenz	45,0%	64,0%	63,3%	57,7%
Personalkompetenz	16,0%	15,8%	8,2%	13,5%
Fachkompetenz	1,0%	0,9%	1,0%	1,0%
Sozialkompetenz	5,0%	0,0%	5,1%	3,2%
Keine Schlüsse	0,0%	7,0%	0,0%	2,6%
Reflexions- und Forschungskompetenz	32,0%	27,2%	28,6%	29,2%

Übersicht 2: Schlüsse für die Zukunft aus Studierendenperspektive

##### 4.2.1 Schlüsse in Bezug auf Methodenkompetenz

57,7 Prozent der Studierenden geben an, die erworbene *Methodenkompetenz* auch zukünftig in ihren Unterricht einbringen zu wollen. 17,3 Prozent der Studierenden nennen in diesem Zusammenhang konkrete Vorhaben hinsichtlich Planung- und Zeitmanagement, wie folgende Aussage zeigt: Wichtig ist,

„sich Ziele vorzunehmen und Schritt für Schritt am Verlauf zu arbeiten“ (5. Sem./40). Zur Kategorie Methodenvielfalt äußern sich 15,7 Prozent. Studierende heben hervor, dass sie „sehr viele Methoden“ (5. Sem./52) kennen gelernt haben, diese brauchbar und sinnvoll waren und sie deren Einsatz auch im weiteren Unterricht verstärkt einplanen. 12,2 Prozent nennen konkrete Pläne der Kategorie Klassenzimmermanagement wie „Ich kann die nonverbalen Signale in Zukunft auch in meiner Klasse einführen und umsetzen“ (5. Sem./11). Des Weiteren gehen Studierende darauf ein, Active Learning (5,8%), Differenzierung und Individualisierung (5,8%) und Instruktionsqualität (1,0%) künftig in ihren Unterricht integrieren zu wollen.

#### 4.2.2 Schlüsse in Bezug auf Personalkompetenz

13,5 Prozent der Gesamtstichprobe beziehen sich auf Aspekte der *Personalkompetenz*. Durch das Praxisforschungsprojekt ist das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestärkt worden und der Mut, Neues zu erproben, gewachsen, wie folgende Befragte angibt: „In der Gestaltung werde ich mich in Zukunft mehr trauen, da ich einfach sicherer werde und Dinge ausprobieren möchte.“ (4. Sem./19). 2,6 Prozent betonen, auch weiterhin ihre Sprache gemäß der Lehrerinnen- und Lehrerrolle weiterentwickeln zu wollen.

#### 4.2.3 Schlüsse in Bezug auf Fachkompetenz

Die *Fachkompetenz* thematisiert ein Prozent der Befragten. Zwei Studierende geben an: „Ich werde mit Sicherheit immer wieder Englischseinheiten einbauen, um den Kindern spielerisch und über einen längeren Zeitraum die Sprache näher zu bringen.“ (5. Sem./15). Des Weiteren gehen 0,3 Prozent auf das Tafelbild und die Schulschrift ein.

#### 4.2.4 Schlüsse in Bezug auf Sozialkompetenz

Im Bereich der *Sozialkompetenz* bezogen sich insgesamt 3,2 Prozent der Studierenden darauf, künftig am lernförderlichen Klassenklima und adäquaten Einsatz positiver Verstärker arbeiten zu wollen.

#### 4.2.5 Keine Schlüsse in Bezug auf zukünftigen Unterricht

2,6 Prozent der Studierenden ziehen *keine Schlüsse* im Hinblick auf ihren zukünftigen Unterricht. Eine Studierende schreibt: „Ich war und bin eine sehr selbstkritische und reflektierte Person, weshalb ich von Anfang der Praxis an

über mein Lehrverhalten nachgedacht habe. Dementsprechend ziehe ich keine neuen Schlüsse, sondern werde mein bisheriges Verfahren weiter beibehalten.“ (4. Sem./17).

#### 4.2.6 Schlüsse in Bezug auf Reflexions- und Forschungskompetenz

*Schlüsse in Bezug auf das künftige Reflektieren und Beforschen* von Unterricht nennen 29,2 Prozent. Studierende schreiben: „Durch das Forschungsprojekt erkennt man schon als Studierende, wie wichtig es ist, den eigenen Unterricht zu erforschen, zu reflektieren, zu analysieren.“ (4. Sem./19), oder „Persönliches Reflektieren und angemessenes Feedback sind sehr bedeutend für die Erzielung einer nachhaltigen Verbesserung.“ (3. Sem./53).

### 5 Diskussion und Ausblick

Professionelles Handeln zeigt sich nach Altrichter (2003, S. 56ff.) durch die Reflexion und Weiterentwicklung eigenen Handelns im Rahmen einer professionellen Gemeinschaft. Die Ergebnisse der vorliegenden explorativen Studie zum Konzept *PPS-PR* lassen den Schluss zu, dass Studierende nach Durchführung von Praxisforschungsprojekten eine Weiterentwicklung in den Bereichen der Methoden-, Personal-, Sozial- und/oder Fachkompetenz orten. Zudem wurden Schlüsse in Bezug auf künftiges Reflektieren berichtet, wobei Studierende in diesem Zusammenhang eine Grundaussage des Ansatzes der Aktionsforschung replizieren, nämlich dass das systematische Untersuchen und Reflektieren die Weiterentwicklung des eigenen pädagogisch-praktischen Handelns anregt (vgl. Altrichter & Posch 2007). Insofern lässt sich auf Basis der Studierendeneinschätzungen annehmen, dass die Durchführung von Praxisforschungsprojekten zur Entwicklung professionellen Handelns beitragen kann. Dass Studierende von konkreten Schlüssen in Bezug auf ihr künftiges Handeln und Reflektieren berichten, stützt, wie auch Heissenbergers (2016) Analyse von Reflective Papers, die von Fichten und Meyer (2014, S. 32f.) postulierte Transferhypothese.

Offen bleibt, inwieweit Unterschiede zwischen Studierendeneinschätzungen und den Einschätzungen von Praxisberaterinnen und -beratern, Mentorinnen und Mentoren bestehen. Die Fortsetzung des Forschungsprojektes *PPS-PR* wird daher bislang weniger fokussierte Aspekte wie die Berücksichtigung von Fremdeinschätzungen der Kompetenzentwicklung bei Studieren-

den, die Analyse des konkreten forschungsmethodischen Vorgehens oder den Einfluss von Forschungsmentoring und begleitenden Lehrveranstaltungen in einer Langzeitstudie behandeln. Nicht thematisiert wurden in vorliegendem Beitrag bislang nicht publizierte Ergebnisse, welche Aufschluss darüber liefern, ob und inwieweit Studierende langfristig von der Durchführung von Praxisforschungsprojekten profitieren und welche Motive Studierende zur Wahl der Schwerpunkte bewegten.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass der Geltungsanspruch von Befunden zu Effekten Forschenden Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung laut Fichten (2017) generell begrenzt ist, da nicht geklärt werden kann, welche Wirkungen durch das jeweilige Setting beziehungsweise den Kontext und welche Wirkungen durch Forschendes Lernen bedingt sind. Dieser Problematik begegnen wir mit dem Konzept der naturalistischen Verallgemeinerung nach Fielding (2001), das auch für die Ergebnisse der vorliegenden Studie angewandt werden kann. Es obliegt der Leserin bzw. dem Leser, ob der aus den Analysen abgeleitete Schluss, dass die Durchführung von schwerpunktorientierten Praxisforschungsprojekten im Praktikum die Professionalisierung angehender Lehrpersonen fördern kann, auf vergleichbare Settings bzw. Kontexte übertragen werden kann.

Für die Pädagogische Hochschule Steiermark waren die Ergebnisse der Studie zum Konzept *PPS-PR* ein Anstoß, auch im aktuellen Bachelorstudium für den Bereich Primarstufe Lernumgebungen zu kreieren, die es Studierenden ermöglichen, den Zirkel von Aktion und Reflexion im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien aktiv zu durchlaufen.

## Literatur

- Altrichter, Herbert (2003): Forschende Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 151-163.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (<sup>4</sup>2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Waxmann.
- Alvunger, Daniel; Wahlström, Ninni (2017): Research-based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education. In: Teachers and Teaching: Theory and Practice. Bd. 24, 4, S. 332-349.

- Arnold, Karl-Heinz; Hascher, Tina; Messner, Rudolf; Niggli, Alois; Patry, Jean-Luc; Rahm, Sibylle (2011): Empowerment im Schulpraktikum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- bmb (Bundesministerium für Bildung) (2012): Volksschullehrplan. Abrufbar unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_vs.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html) (2018-13-07).
- Boelhaue, Ursula; Frigge, Reinhold; Olberg, Hans Joachim; Hilligius, Annegret (2005): Praxisphasen in der Lehrerbildung, Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung. In: Seminar. 11, Bd. 3, S. 54-73.
- Entwicklungsverbund Süd-Ost (2016). Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe. Curricula. Pädagogische Hochschule Steiermark, Pädagogische Hochschule Burgenland, Pädagogische Hochschule Kärnten. Abrufbar unter: <https://www.phst.at/ausbildung/studienangebot/primarstufe/bachelor-primarstufe/> (2017-11-20).
- Feindt, Andreas (2000): Team-Forschung – Ein phasenübergreifender Beitrag zur Professionalisierung in der LehrerInnenbildung. In: Feindt, Andreas; Meyer, Hilbert (Hg.): Professionalisierung und Forschung. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität, S. 89-114.
- Fichten, Wolfgang (2010): Konzepte und Wirkungen forschungsorientierter Lehrerbildung. In: Abel, Jürgen; Faust Gabriele (Hg.): Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. Münster: Waxmann, S. 271-281.
- Fichten, Wolfgang; Meyer, Hilbert (2014): Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer\_innenbildung. In: Feyerer, Ewald; Hirschenhauser, Katharina; Soukup-Altrichter, Katharina (Hg.): Last oder Lust? Forschung und Lehrer\_innenbildung. Bad Heilbrunn: Waxmann, S. 11-42.
- Fichten, Wolfgang (2017): Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In: Miege, Harald; Lehmann, Judith (Hg.): Forschendes Lernen. Frankfurt am Main: Campus, S. 155-164.
- Fielding, Michael (2001): Taking Education seriously. London: Routledge.
- Flores, Maria Assunç  
,ao (2017): Practice, theory and research in initial teacher education: international perspectives. In: European Journal of Teacher Education, Bd. 40, 3, S. 287-290.
- Frenzel, Gabriele (2003): Forschungshaltung oder Handlungskompetenz? Studierende im ersten Schulpraktikum. In: Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227-242.
- Frey, Andreas (2014): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrberuf. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster & New York: Waxmann.
- Hansmann, Wilfried; Dirks, Una (2003): Forschendes Lernen im Schulpraktikum. Perspektive der praxeologischen Kulturheuristik. In: PH Akzente, Bd. 2, S. 8-10.



- Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 52 (51. Beiheft), S. 130-148.
- Heissenberger, Katharina (2015): Praxisforschung als Tool der Professionalisierung in der Schulpraxis. In: Journal für LehrerInnenbildung, 2015, 4, S. 59-66.
- Heissenberger, Katharina (2016): Personalisierte Professionalisierung durch Praxisforschung im Praktikum. In: Erziehung & Unterricht, 5-6, S. 464-472.
- Helpser, Werner (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung, 3, S. 7-15.
- Hochschulgesetz 2005: Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005) BGBl. I Nr. 30/2006, zuletzt geändert durch BGBI. Nr. 129/2017. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626> (2018-02-14).
- Huber, Ludwig (2003): Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: Obolensky, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15-37.
- Huber, Ludwig (2017) Reflexion. In: Mieg, Harald; Lehmann, Judith (Hg.): Forschendes Lernen. Frankfurt: Campus, S. 101-114.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (<sup>10</sup>2011). Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen.
- Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg (2009): Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Roters, Bianca; Schneider, Ralf; Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg; Wildt, Johannes (Hg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 271-292.
- Kosnik, Claire; Beck, Clive (2000): The action research process as means of helping student teachers understand and fulfil the complex role of the teacher. In: Educational Action Research, Bd. 8, 1, S. 115-136.
- Kuckartz, Uwe (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim & Basel: Beltz.
- Meyer, Hilbert (2003): Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In: Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Münster: Waxmann, S. 99-116.
- Rock, Thomas; Levin, Barbara (2002): Collaborative action research projects: Enhancing preservice teacher development in professional development schools. In: Teacher Education Quarterly, Bd. 29, S. 7-21.
- Salerno, April; Kibler, Amanda (2015): Questions they ask: considering teacher inquiry questions posed by pre-service English teachers. In: Educational Action Research, 3, Bd. 23, S. 399-415.

- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner*. London: Basic Books.
- Schratz, Michael; Westfall-Greiter, Tanja (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. In: *Journal für Schulentwicklung*, 1, Bd. 10, S. 18-30.
- Ulvik, Marit (2014): Student-teachers doing action research in their practicum: why and how? In: *Educational Action Research*, 4, Bd. 22, S. 518-533.
- Yan, Chunmei (2017): ‚You never know what research is unless you’ve done it!‘ Action research to promote collaborative student-teacher research. In: *Educational Action Research*, 5, Bd. 25, S. 704-719
- Zeichner, Kenneth (2001): Educational Action Research. In: Reason, Peter; Bradbury, Hilary (Hg.): *Educational Action Research*. London: Sage, S. 273-283.
- Zeichner, Kenneth (2003): Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. In: *Educational Action Research*, Bd. 11, 2, S. 301-326.



# Soziale Durchmischung der Studierenden im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien

Claudia Kaluza, Bernhard Schimek,  
Georg Lauß, Gabriele Kulhanek-Wehlend

## Abstract Deutsch

Der Beitrag setzt sich mit den Folgen der Implementierung der PädagogInnenbildung Neu an der Pädagogischen Hochschule Wien (PH Wien) aus der Sicht diversitätsorientierter Hochschulentwicklung auseinander. Anhand von Daten aus einer im Sommersemester 2017 durchgeführten empirisch-quantitativen Fragebogenerhebung, die den soziodemographischen Teil der Studierenden-Sozialerhebung 2015 repliziert, wird der Frage nachgegangen, ob sich die Veränderung der Studienstruktur auf die soziale Durchmischung der Studierendenpopulation ausgewirkt hat. Es zeigt sich, dass in den beiden Jahren nach der Einführung der PädagogInnenbildung Neu weniger Studierende mit benachteiligendem Bildungshintergrund ein Studium an der Pädagogischen Hochschule Wien aufgenommen haben. Der Beitrag diskutiert diese Ergebnisse im Hinblick auf die allgemeine Relevanz der Auseinandersetzung mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Studierenden für Lehramtsausbildungen sowie im Hinblick auf Strategien für diversitätsorientierte Hochschulentwicklung.

## Schlüsselwörter

Diversität, Hochschulentwicklung, soziale Herkunft, Bildungsgerechtigkeit, soziale Selektion, PädagogInnenbildung

## Abstract English

This article examines whether the implementation of the new teacher education system has an effect on the social mix of students at the University College of Teacher Education Vienna. Based on data from a quantitative questionnaire survey in the summer term 2017,

a replication study of the socio-demographic part of the Student Social Survey 2015, the question is whether the change in the study structure has affected the social mix of the student population. The results show a decline of students with disadvantaged educational background at the University College of Teacher Education Vienna. The paper discusses these findings in terms of the overall relevance of addressing the socioeconomic background of students for teacher education and strategies for diversity-oriented higher education development.

## Keywords

diversity, university development, socio-economic background, educational justice, social selection, teacher education

## Zu den Autorinnen / Zu den Autoren

Claudia Kaluza, HS-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> BEd; Hochschullehrperson an der Pädagogischen Hochschule Wien, Schwerpunkt Diversitätspädagogik.

Kontakt: [claudia.kaluza@phwien.ac.at](mailto:claudia.kaluza@phwien.ac.at)

Bernhard Schimek, HS-Prof. Mag. Dr. BEd; Hochschullehrperson an der Pädagogischen Hochschule Wien, Schwerpunkt Diversität und Bildungsgerechtigkeit, Institutsleiter Institut für Hochschulmanagement.

Kontakt: [bernhard.schimek@phwien.ac.at](mailto:bernhard.schimek@phwien.ac.at)

Georg Lauß, Prof. Mag. Dr.; Hochschullehrperson an der Pädagogischen Hochschule Wien, Schwerpunkt Politische Bildung und empirische Methoden der Sozialwissenschaft.

Kontakt: [georg.lauss@phwien.ac.at](mailto:georg.lauss@phwien.ac.at)

Gabriele Kulhanek-Wehlend, HS-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup>; Hochschullehrperson an der Pädagogischen Hochschule Wien, Schwerpunkt Allgemeine Didaktik, Schulpraktika, Institutsleiterin Institut für bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis.

Kontakt: [gabriele.kulhanek-wehlend@phwien.ac.at](mailto:gabriele.kulhanek-wehlend@phwien.ac.at)

## 1 Ausgangslage

Gesellschaftliche Werte und rechtliche Grundlagen zu Chancengerechtigkeit und Antidiskriminierung erfordern es, dass in einer modernen Gesellschaft allen begabten und talentierten Menschen Wege zum erfolgreichen Abschluss eines Studiums eröffnet werden (vgl. Zervakis & Mooraj 2014). Da „die Chancen darauf, den Übergang an eine Hochschule zu schaffen und im Studium

zurecht zu kommen, (...) in der Gesellschaft nach wie vor den Bildungsexpansionen der vergangenen Jahrzehnte ungleich verteilt“ sind (Lange-Vester 2016, S. 144), lässt sich hiermit im Kontext von Bildungsgerechtigkeit ein zentrales Handlungsfeld für Hochschulentwicklung definieren.

Die Diversitätsdimension soziale Herkunft hat im österreichischen Bildungssystem breiten Einfluss hinsichtlich der Bildungsbeteiligung sowie des Bildungserfolges. Insbesondere an den Übergängen im Bildungssystem ist die soziale Herkunft hinsichtlich Bildungschancen und -risiken von hoher Bedeutung. Der Bildungshintergrund der Eltern und die sozioökonomischen Lebensrealitäten wirken sich förderlich bzw. benachteiligend auf die Bildungsbeteiligung bzw. den Bildungserfolg aus (vgl. Brake 2014, S. 120; Grundmann 2011, S. 72; Kaluza & Schimek 2017a, S. 3f.). Das gesamte Bildungssystem reproduziert bzw. verstärkt dadurch Ungleichheiten während des Bildungsweges. Herkunftsbedingte Ungerechtigkeiten prägen den gesamten Bildungsverlauf im formalen System und umfassen auch die Durchlässigkeit des Bildungssystems bezüglich des Hochschulzugangs. Auch Studienentscheidungen und die Wahrscheinlichkeit ein Studium abzuschließen bleiben davon nicht unberührt (vgl. Oberwimmer, Bruneforth, Siegle, Vogtenhuber, Lassnigg, Schmich, Gumpoldsberger, Salchegger, Wallner-Paschon, Thaler & Threnkwalder 2016, S. 140; Iber & Virtbauer 2008, S. 22). Obwohl also bereits der vorangegangene Bildungsweg durch die soziale Herkunft geprägt wurde (insbesondere auch beim Wechsel in die Sekundarstufe 1), wird der allgemein hohe Einfluss dieses Diversitätsbereichs auch an diesem Übergang nochmals wirksam:

„Der Einfluss der sozialen Herkunft auf Schullaufbahnentscheidungen eines Kindes setzt sich bis zur Aufnahme eines Studiums fort. Von der Entscheidung, überhaupt ein Studium aufzunehmen, über die Entscheidung, ob ein Studium an einer Universität oder an einer anderen Hochschule begonnen wird, bis hin zur Entscheidung für ein konkretes Studienfach – welche Wahl letztendlich getroffen wird, hängt auch von Bildung und Beruf der Eltern ab.“ (Oberwimmer et al. 2016, S. 140).

Soziale Herkunft ist demnach ein zentraler Aspekt für Bildungsbenachteiligungen in Österreich, welche auch im Hochschulbereich auftreten. Andraschko (2013, S. 8f.) führt an, dass soziale Herkunft der stärkste Differenzierungs-

faktor im Studierendenmilieu ist, wobei die Einflusswirkung studentische Erfahrungsbereiche sowie Existenzberechtigungen betrifft.

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Studie adressiert soziale Herkunft im Kontext der PädagogInnenbildung Neu<sup>1</sup> sowie die Relevanz dieser Diversitätsdimension im Rahmen diversitätsorientierter Hochschulentwicklung. Mit der Einführung der PädagogInnenbildung Neu wurde die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit diesem diversitätsspezifischen Aspekt von Bildungsgerechtigkeit für Pädagogische Hochschulen verstärkt. Der gesetzliche Auftrag formuliert für Pädagogische Hochschulen den Anspruch „hinsichtlich der Auswahl der Studierenden den Zielstellungen des Lehrberufs zu Diversität und Inklusion Rechnung“ zu tragen (HG-Hochschulgesetz 2005, §51 Abs. 2c). Sowohl in den gesetzlichen Rahmenvorgaben als auch in den dazu verfügbaren vorbereitenden und begleitenden Publikationen wird darüber hinaus dem diversitäts- und inklusionsspezifischen Kompetenzerwerb zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen ein hoher Stellwert eingeräumt (vgl. Braunsteiner, Schnider & Zahalka 2014, S. 20f; Entwicklungsrat 2013, S. 3; Schimek & Kaluza 2017, S. 8). Aus Entwicklungsperspektive der Pädagogischen Hochschulen ist studentische Diversität demnach sowohl in Bezug auf die Zusammensetzung der Studierenden ein bedeutsames Gestaltungs- und Entwicklungsfeld als auch im Hinblick auf Fragen der Lehre sowie der Beratung und Betreuung von Studierenden (vgl. Zervakis & Mooraj 2014). Aus der Realität einer voranschreitenden Globalisierung sowie des demographischen Wandels, lässt sich die Notwendigkeit ableiten, Vielfalt bewusst(er) wahrzunehmen, sie positiv zu besetzen und ihr Potenzial zu akzeptieren bzw. produktiv zu nutzen (vgl. Nestvogel 2008, S. 22; Kaluza 2017, S. 89). Im Sinne des gängigen Verständnisses von Diversity Management ist auch diversitätsorientierte Hochschulentwicklung stark kontextgebunden und bezieht sich auf den adäquaten Umgang mit und die Förderung von (u.a. sozioökonomischer) Diversität (vgl. Luciak 2008, S. 42; Kaluza 2017, S. 103). Der implizite Antidiskriminierungsauftrag will Vielfalt als bedeutende Organisationsressource produktiv bewältigen (vgl. Döge 2008, S. 8; Kaluza 2017, S. 103f).

---

<sup>1</sup> PädagogInnenbildung Neu: Neue Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich für die Primarstufe, für die Sekundarstufe Allgemeinbildung und für die Sekundarstufe Berufsbildung – Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen (2013)

Diversitätsorientierte Hochschulentwicklung reicht „von ersten Sensibilisierungsmaßnahmen über Maßnahmen zu einzelnen Diversitätsdimensionen bis zur Etablierung eines ganzheitlichen, systematischen Diversitätsmanagements“ (bmfw 2017a, S. 5). Ziel ist es u.a. „den Zugang zu Hochschulbildung sozial integrativer und die Teilhabe breiter und heterogenitäts- und diversitätssensibler zu gestalten“ (ebd., S. 8). Dahingehend werden vom bmfw (2017b) in der „Nationalen Strategie zur sozialen Dimensionen der Hochschulbildung“ der „Aus- und Aufbau einer sozial inklusiven Kultur an den Hochschulen und von diversifizierteren Lehr- und Lernangeboten“ als wichtige Felder definiert, um „die Heterogenität der Studierenden sowie die Einbeziehung von unterrepräsentierten Gruppen in die Hochschulbildung als wertvolle Ressource zu begreifen und zu fördern“ (ebd., S. 8). Auch das bmbwf (2018, S. 200f) definiert im Universitätsbericht 2017 den sozio-ökonomischen Hintergrund als einen wesentlichen Faktor, der den Universitätszugang beeinflusst, weshalb die Verbesserung der Rekrutierungsquote bzw. des Wahrscheinlichkeitsfaktors zur Studienaufnahme auch in der wirkungsorientierten Haushaltsführung des Bereichs „Wissenschaft und Forschung“ enthalten ist.

Detaillierte Aufschlüsse zur Bildungsmobilität gibt die Studierenden-Sozialerhebung 2015, in der gezeigt werden konnte, dass an öffentlichen Universitäten 15 Prozent der Studienanfängerinnen und Studienanfänger, an Pädagogischen Hochschulen 24 Prozent der Studienanfängerinnen und Studienanfänger einer niedrigen Schicht zugeordnet werden können. Unter „niedriger Schicht“ werden jene Studierende subsumiert, deren „Eltern eine Lehre absolviert haben und in einer Arbeiter\*in/Angestellten-Position ohne Leitungsfunktion tätig sind“ (IHS 2016a, S. 55). Soziale Herkunft bezieht sich hier auf eine Kombination aus erreichtem Bildungsniveau der Eltern und berufliche Positionierung der Eltern (vgl. Schimek & Kaluza 2017, S. 3f).

## 2 Ziele, Forschungsfrage und Annahmen

Mit Hilfe einer standardisierten Fragebogenerhebung sollen erste Auswirkungen der reformierten PädagogInnenbildung hinsichtlich der sozialen Durchmischung der Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Wien in Bezug auf deren Bildungshintergrund erfasst werden. Die Studienstruktur in der Primarstufe wurde mit Einführung der PädagogInnenbildung Neu von



einem sechssemestrigen 180 ECTS-AP<sup>2</sup> Bachelorstudium (PädagogInnenbildung Alt) zu einem zehn-/elfsemestrigen 300 bis 330 ECTS-AP Bachelor- und Masterstudium verändert. Das Lehramt für die Primarstufe<sup>3</sup> adressiert jene Schulart, zu der alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen Zugang haben. Im Beziehungsfeld soziale Herkunft, Bildungsgerechtigkeit und hochschulische Bildungswegentscheidungen werden folglich in diesem Studienbereich Effekte der geänderten Studienstruktur auf die Studierendenpopulation untersucht.

Die Hypothese lautet, dass die Implementierung der PädagogInnenbildung Neu in der Primarstufe zu einer Verringerung des Anteils von Studierenden mit benachteiligendem Bildungshintergrund führt. Daraus wird folgende Forschungsfrage abgeleitet:

- Wirkt sich die Implementierung der PädagogInnenbildung Neu auf die sozioökonomische Zusammensetzung der Studierenden des Bachelorstudiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien in Bezug auf den Bildungshintergrund aus?

### 3 Methodische Überlegungen

Mittels quantitativer Fragebogenerhebung wurden im Sommersemester 2017 insgesamt 625 Studierende, davon 257 Studierende des sechsten Semesters des auslaufenden Studiums (Bachelorstudium Lehramt Volksschule – PädagogInnenbildung Alt) sowie 161 Studierende des vierten und 207 Studierende des zweiten Semesters des Bachelorstudiums Lehramt für die Primarstufe (PädagogInnenbildung Neu) u.a. zu folgenden soziodemographischen Daten an der Pädagogischen Hochschule Wien befragt:

- Familiärer Bildungshintergrund,
- Anzahl der Bücher im elterlichen Haushalt (Bildungsaffinität),
- Art der Studienberechtigung

Damit wurden 50 Prozent der noch aktiven Studierenden der PädagogInnenbildung Alt (Bachelorstudium Lehramt Volksschule – 180 ECTS) und 78 Prozent der Studierenden der PädagogInnenbildung Neu (Bachelorstudium

<sup>2</sup> ECTS-AP: European Credit Transfer System – Anrechnungspunkte

<sup>3</sup> Primarstufe bzw. Volksschule: in Österreich die 1. bis 4. Schulstufe

Lehramt für die Primarstufe – 240 ECTS) befragt. Die Daten wurden mittels deskriptiver Statistik ausgewertet, wobei die Studierenden des 2. und 4. Semesters der PädagogInnenbildung Neu zusammengefasst ausgewertet wurden, da sie nach der gleichen Studienstruktur studieren.

## 4 Ergebnisse und Interpretation

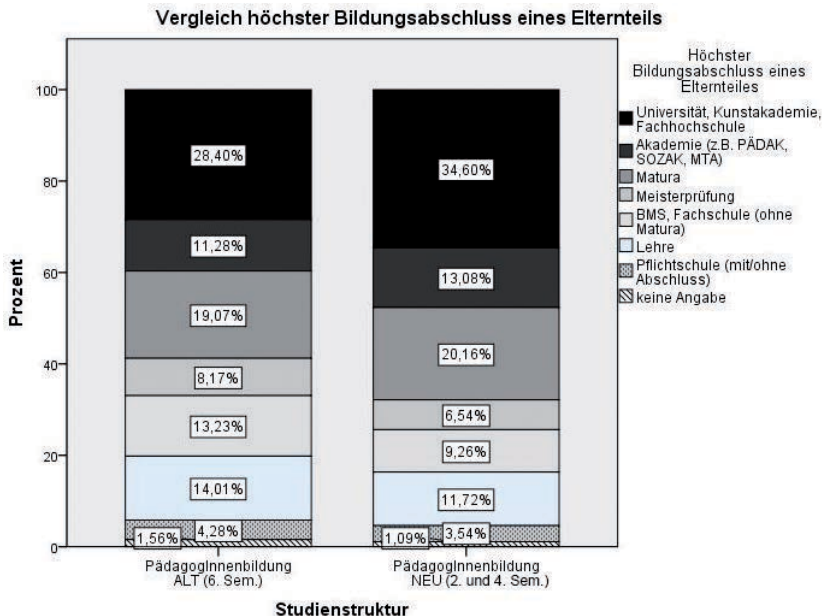
Im Hinblick auf die Entwicklung des Bildungshintergrundes der Studierendenpopulation im Bereich der Primarstufe im Rahmen der Einführung der PädagogInnenbildung Neu wurden der familiäre Bildungshintergrund, die Anzahl der Bücher im elterlichen Haushalt sowie die Art der Studienberechtigung erhoben und analysiert.

### 4.1 Familiärer Bildungshintergrund

Ausgewertet wird der höchste Bildungsabschluss von beiden Elternteilen der befragten Studierenden in den angegebenen Semestern. Um eine Relation zur gesamtösterreichischen Situation darzustellen, werden die Ergebnisse der Pädagogischen Hochschule Wien mit den Ergebnissen der Studierenden-Sozialerhebung 2015 (vgl. IHS 2016a; IHS 2016b) verglichen.

Wie in Übersicht 1 ersichtlich, zeigen die Erhebungen an der Pädagogischen Hochschule Wien hinsichtlich jener Studierenden, deren Eltern als höchsten Abschluss Pflichtschule (mit/ohne Abschluss) haben, mit 4,28 Prozent im 6. Semester der vor Einführung der PädagogInnenbildung Neu bestehenden Studienstruktur sowie 3,54 Prozent in der Studierendenkohorte der PädagogInnenbildung Neu einen sinkenden und insgesamt geringeren Wert zu 4,8 Prozent im gesamtösterreichischen Vergleich (vgl. IHS 2016b, S. 53f.). Zu bemerken ist, dass sich der Anteil an Studierenden mit mindestens einem Elternteil mit Hochschul- bzw. Universitätsabschluss von 39,68 Prozent (PädagogInnenbildung Alt, 6. Semester) auf 47,68 Prozent (PädagogInnenbildung Neu, zweites Jahr der Einführung, 2. und 4. Semester) erhöht hat. Es wäre weiter zu untersuchen, ob diese Ergebnisse auf eine erhöhte Attraktivität für Studierende aus Akademikerinnen- und Akademikerhaushalten zurückzuführen ist.

Im Vergleich PädagogInnenbildung Alt, 6. Semester und PädagogInnenbildung Neu, zweites Jahr der Einführung, 2. und 4. Semester, hat sich der Anteil an First Generation Students von 58,76 Prozent auf 51,22 Prozent re-



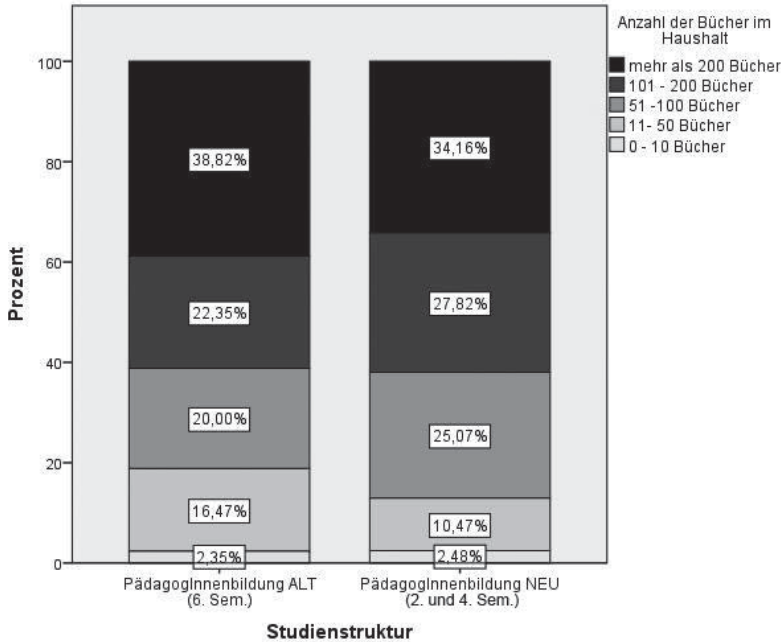
Übersicht 1: Bildung der Eltern – höchster Bildungsabschluss beider Elternteile, Pädagogische Hochschule Wien, Erhebung Sommersemester 2017

duziert, d.h. die Anzahl jener Studierenden mit Eltern ohne akademischen Abschluss ist im Abnehmen. Unter „bildungsfern“ werden in der Studierenden-Sozialerhebung 2015 „Eltern mit einem Bildungsabschluss unterhalb Maturaniveau“ verstanden (es werden dafür die Kategorien Pflichtschule, Lehre und BMS<sup>4</sup>/Meisterprüfung zusammengefasst) (vgl. IHS 2016b, S. 49ff. und S. 419; IHS 2016a, S. 44). Wird der Anteil an bildungsfernen Studierenden verglichen, so verzeichnet die befragte Studierendenpopulation des 6. Semesters PädagogInnenbildung Alt 35,41 Prozent und jene des 2. und 4. Semesters PädagogInnenbildung Neu 27,52 Prozent. Das bedeutet eine Verringerung um 22 Prozent. Zusammengefasst kam es im Bereich der sozialen Durchmischung in der Studierendenpopulation zu messbaren Verschiebungen. Während der Anteil von Studierenden mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss um 20 Prozent gestiegen ist, der Anteil an Studierenden aus bildungsfernen Familien um 22 Prozent gesunken.

<sup>4</sup> BMS = Berufsbildende mittlere Schule

### 4.2 Anzahl der Bücher im elterlichen Haushalt

Wie Übersicht 2 zeigt, ist die Anzahl jener Studierenden, die mit 50 und weniger Büchern aufgewachsen ist, von 18,82 Prozent (6. Semester PädagogInnenbildung Alt) auf 12,95 Prozent (PädagogInnenbildung Neu, zweites Jahr der Einführung, 2. und 4. Semester) und damit um 31 Prozent gesunken:



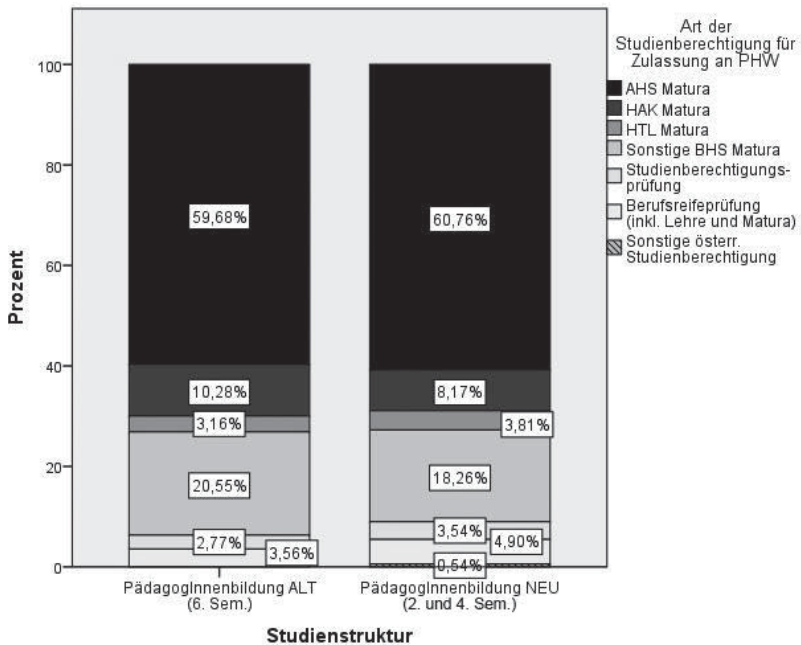
Übersicht 2: Anzahl der Bücher, in dem die Studierenden aufgewachsen sind, Pädagogische Hochschule Wien, Erhebung Sommersemester 2017

Auch mit diesem Indikator lässt sich zeigen, dass Studierende mit sozial benachteiligender Herkunft mit etwas geringerem Anteil in der neuen Studienstruktur vertreten sind.

### 4.3 Art der Studienberechtigung

Für die soziale Durchlässigkeit in Richtung Universitäten oder Hochschulen ist das Ausmaß an Studienanfängerinnen und Studienanfänger mit nicht-traditionellem Hochschulzugang ebenfalls ein bedeutsamer Indikator (vgl.

BMBWF 2018, S.200). Für die Pädagogische Hochschule Wien zeigt sich mit Übersicht 3 folgendes Bild:



Übersicht 3: Art der Studienberechtigung für die Zulassung an der Pädagogischen Hochschule Wien, Erhebung Sommersemester 2017

Im Vergleich zu den Daten der Hochschulstatistik ist der Anteil jener Studierenden, mit AHS<sup>5</sup>-Matura in allen Jahrgängen überproportional hoch. Beträgt dieser bei Pädagogischen Hochschulen gesamt im Studienjahr 2014/2015 45 Prozent (vgl. IHS 2016a, S. 64) so zeigt sich an der Pädagogischen Hochschule Wien bei den Studienanfängerinnen und Studienanfängern des 2. und 4. Semesters der PädagogInnenbildung Neu im Studienjahr 2016/2017 ein Anteil von rund 61 Prozent. Ein ähnlich hoher Anteil findet sich mit rund 60 Prozent auch bei den Studierenden des sechsten Semesters PädagogInnenbildung Alt, was die Annahme zulässt, dass die Pädagogische Hochschule Wien überproportional attraktiv für Maturantinnen und Maturanten von

<sup>5</sup> AHS: Allgemeinbildende höhere Schule, bis zum 8. Schuljahr, Abschluss mit einer Matura als Voraussetzung für ein Hochschulstudium

AHS ist. Der Anteil an Studierenden mit der Studienberechtigung Berufsreifeprüfung/Studienberechtigungsprüfung liegt im Studienjahr 2016/2017 bei den Studierenden des zweiten und vierten Semesters (PädagogInnenbildung Neu, zweites Jahr der Einführung) mit 8,44 Prozent zwar höher als im sechsten Semester der PädagogInnenbildung Alt (6,33%). Dies ist im Vergleich zum Gesamtwert aller Pädagogischen Hochschulen in Österreich mit 13% ein sehr geringer Wert, aber nur etwas unter dem Durchschnitt im gesamten postsekundären Sektor (9%) (vgl. IHS 2016a, S. 65).

## 5 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen, dass die Entwicklung der Studierendenzusammensetzung in den nächsten Jahren hinsichtlich möglicher Handlungsfelder diversitätsorientierter Hochschulentwicklung weiter im Blick behalten werden sollte.

Dies ist auch vor dem Hintergrund der Studierenden-Sozialerhebung 2015 von Bedeutung, die konstatiert, dass „die Wahrscheinlichkeit ein Universitäts- oder Fachhochschul-Studium aufzunehmen, (...) für Personen aus bildungsnahen Schichten 2,4-mal so hoch wie für Bildungsferne ist“ (IHS 2016b, S. 53). Die Studierenden-Sozialerhebung 2015 zeigt, dass vor der Umsetzung der PädagogInnenbildung Neu der Anteil der Studierenden aus sozioökonomisch beeinträchtigten Verhältnissen beträchtlich höher als unter Lehramtsstudierenden der öffentlichen Universitäten war (vgl. IHS 2016b, S. 53; IHS 2012, S. 58).

Ähnliche Tendenzen zeigen auch die Ergebnisse der Erhebung an der Pädagogischen Hochschule Wien, da Verschiebungen hinsichtlich der sozialen Durchmischung der Studierendenspopulation erfasst werden konnten. Festzustellen ist, dass die erhobenen Daten für die Pädagogische Hochschule Wien einen geringeren Anteil an Studierenden mit Studienberechtigungsprüfung/Berufsreifeprüfung als der Durchschnitt an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs im Studienjahr 2014/2015 aufweisen. Auch wenn keine überregionale Interpretation zulässig ist, muss die soziale Selektivität in diesem Feld sowohl im Bereich der Hochschulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Wien als auch in vertiefenden Forschungsvorhaben, insbesondere unter Einbezug von qualitativen Methoden, weitere Beachtung finden. Folgeerhebungen sind intendiert und sollen im Vergleich zur Studierenden-Sozialerhebung 2018 diskutiert werden.

Im Rahmen einer diversitätsorientierten Hochschulentwicklung ist der prozentuellen Abnahme der Studierendenzahl mit benachteiligendem Bildungshintergrund mit zielgruppenspezifischen Strategien und Maßnahmen entgegenzuwirken. Dazu zählen beispielsweise Informations- und Beratungsleistungen, die Fokussierung von Diversität als Querschnittsaufgabe in der Organisationsentwicklung sowie zentrale Bereiche hochschulischer Kernaufgaben wie Lehre, Forschung, Entwicklung und Strategiebildung (vgl. Zervakis & Mooraj 2014). Darüber hinaus ist zu beachten, dass bei Menschen aus bildungsfernen Schichten von einem erhöhten Beratungsbedarf auszugehen ist, da kompetente Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zu Fragen der Studienfinanzierung, Prüfungsängste usw. fehlen. Eventuell vorliegende Defizite der fachhabituellen Sprache und fehlende akademische Kontakte können entscheidende Weichen für den Studienverlauf darstellen, weshalb sich auf die Zielgruppe ausgerichtete Netzwerke, Mentoringprogramme oder Beratungsstellen als hilfreich erweisen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2012). Bildungsgerechtigkeit im Sinne eines ausgleichenden Umgangs mit Ungleichheiten und einer ausgewogenen Verteilung von Bildungsabschlüssen und Kompetenzen in der Gesellschaft (vgl. OECD 2014, S. 15) zeigt sich an verschiedenen Stellen des Bildungsverlaufs. Im Hinblick auf soziale Herkunft wird dabei u.a. der Aufbau des Bildungssystems, wie z.B. Halbtagsschulen und die damit verbundene Verlagerung der schulischen Arbeit ins familiäre Umfeld (bzw. der Notwendigkeit der Elternbeteiligung) sowie früh einsetzende qualitativ gute frühkindliche Erziehung und der allgemeine Zugang, wie z.B. die Ausrichtung des schulischen Erfolgs an den tatsächlichen Talenten und Möglichkeiten, thematisiert (vgl. Schneider, Crul & Lelie 2015, S. 60f.). So entstandene soziale Ungleichheiten setzen sich beim Wechsel in den tertiären Bildungsbereich fort. Die in diesem Artikel abgeleiteten gerechtigkeitsfördernden Maßnahmen beziehen sich auf Handlungsoptionen im Rahmen diversitätsorientierter Hochschulentwicklung, im Bewusstsein dessen, dass die Realisierung von Bildungsgerechtigkeit eine umfassende strukturelle Reform des gesamten Bildungssystems bedeuten würde.

## Literatur

Andraschko, Anne (2013): Bildungsgerechtigkeit im Hochschulsystem. München: GRIN.

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.) (2012): Endbericht zum Projekt „Diskriminierungsfreie Hochschule – Mit Vielfalt Wissen schaffen.“ Berlin. Abrufbar unter: [https://www-docs.b-tu.de/weiterbildung/public/projekte/Endbericht\\_Diskriminierungsfreie\\_Hochschule.pdf](https://www-docs.b-tu.de/weiterbildung/public/projekte/Endbericht_Diskriminierungsfreie_Hochschule.pdf) (2018-02-05).
- BM/BWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Universitätsbericht 2017. Abrufbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Universitaetsbericht\\_2017\\_barrierefrei.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Publikationen/Universitaetsbericht_2017_barrierefrei.pdf) (2018-02-19).
- BM/BWF – Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017a): Diversitätsgerechte Entwicklungen in Hochschul- und Forschungseinrichtungen. Handreichung für die Praxis. Abrufbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user\\_upload/gender/2017/Diversitas\\_Broschuer/Blickpunkte\\_Diversitas\\_WEB\\_bf.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/gender/2017/Diversitas_Broschuer/Blickpunkte_Diversitas_WEB_bf.pdf) (2018-02-19).
- BM/BWF – Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017b): Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe. Handreichung für die Praxis. Abrufbar unter: [https://www.bmdw.gv.at/Presse/AktuellePresseMeldungen/Documents/2017\\_Strategien\\_Book\\_WEB%20nicht%20barrierefrei.pdf](https://www.bmdw.gv.at/Presse/AktuellePresseMeldungen/Documents/2017_Strategien_Book_WEB%20nicht%20barrierefrei.pdf) (2018-02-19).
- Brake, Anna (2014): Der Wandel familialen Zusammenlebens und seine Bedeutung für die (schulischen) Bildungsbiographien der Kinder. In: Rohlf, Carsten; Harring, Marius; Palentien, Christian (Hg.): Kompetenzbildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 95-126.
- Braunsteiner, Maria-Luise; Schnider, Andreas; Zahalka, Ursula (Hg.) (2014): Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula. Graz: Leykam.
- Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen (2013). Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2013/124> (2018-07-23)
- Entwicklungsrat (2013): Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Zielperspektive. Vorschlag des Entwicklungsrates vom 3. Juli 2013. Abrufbar unter: [https://www.bmb.gv.at/schulen/lehr/labneu/paedagoginnenkompetenzen\\_26988.pdf?5i82rk](https://www.bmb.gv.at/schulen/lehr/labneu/paedagoginnenkompetenzen_26988.pdf?5i82rk) (2017-11-27).
- Döge, Peter (2008): Von der Antidiskriminierung zum Diversity-Management. Ein Leitfaden. Göttingen: V&R.
- Grundmann, Matthias (2011): Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 63-86.
- HG-Hochschulgesetz (2005): Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/>



- Geltende Fassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626&FassungVom=2017-09-30 (2018-07-23)
- HS-QSG – Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (2018): Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007384> (2018-07-23).
- Iber, Karoline; Virtbauer, Birgit (2008): Diversity Management, Eine transdisziplinäre Herausforderung. Göttingen: V&R unipress.
- IHS – Institut für höhere Studien (2012): Studierenden-Sozialerhebung 2011. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende. Abrufbar unter: <http://www.sozialerhebung.at/index.php/de/ereignisse/2011/kernberichte-2011> (2017-11-27).
- IHS – Institut für höhere Studien (2016a): Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 1: Hochschulzugang und StudienanfängerInnen. Abrufbar unter: [http://irihs.ihs.ac.at/3978/1/Studierenden\\_Sozialerhebung\\_2015\\_Band1\\_AnfaengerInnen.pdf](http://irihs.ihs.ac.at/3978/1/Studierenden_Sozialerhebung_2015_Band1_AnfaengerInnen.pdf) (2018-02-26).
- IHS – Institut für höhere Studien (2016b): Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende. Online unter: [https://www.ihs.ac.at/publications/lib/IHSPR6861196\\_II.pdf](https://www.ihs.ac.at/publications/lib/IHSPR6861196_II.pdf) (2018-07-12).
- Kaluza, Claudia (2017): Diversity Management und Schulentwicklung. In: Kaluza, Claudia; Schimek, Bernhard: Diversity Management in Schulen. Bochum/Freiburg: projekt verlag, S. 89-134.
- Lange-Vester, Andrea (2016): Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium. In: Lange-Vester, Andrea; Sander, Tobias (2016): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Luciak, Michael (2008): Diversity Management an europäischen und US-amerikanischen Institutionen höherer Bildung. In: Iber, Karoline; Virtbauer, Birgit (2008): Diversity Management, Eine transdisziplinäre Herausforderung. Göttingen: V&R unipress, S. 39-54.
- Nestvogel, R: (2008): Diversity Studies und Erziehungswissenschaften. In: GPJE (Hg.): Diversity Studies und politische Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, S. 21-33.
- Schimek, Bernhard; Kaluza, Claudia (2017a): Zur Diversitätsdimension Soziale Herkunft in der PädagogInnenbildung Neu. In: R&E-Source (2017): Next Generation Teacher Education: Der Beitrag der Pädagogischen Hochschulen. Abrufbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/347> (2017-11-27).

- Schneider, Jens; Crul, Maurice; Lelie, Frans (2015): *Generation Mix. Die superdiverse Zukunft unserer Städte – und was wir daraus machen.* Münster u. New York: Waxmann.
- Oberwimmer, Konrad; Bruneforth, Michael; Siegle, Thilo; Vogtenhuber, Stefan; Lassnigg, Lorenz; Gumpoldsberger, Harald; Salchegger, Silvia; Wallner-Paschon, Christina; Thaler, Bianca; Trenkwalder, Klaus (2016): *D: Output – Ergebnisse des Schulsystems.* In: Bruneforth, Michael; Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan; Schreiner, Claudia; Breit, Simone (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren.* Band 1. Graz: Leykam, S. 129-194.
- OECD (2014): *Bildung auf einen Blick 2014 OECD-INDIKATOREN.* Abrufbar unter: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2014-de.pdf?expires=1529489069&id=id&accname=guest&checksum=8E89EC53E8AA96982957380F790A92D0> (2018-07-12).
- Zervakis, Peter A.; Mooraj, Margit (2014): *Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen.* *Zeitschrift Für Inklusion* (2014), 1-2. Abrufbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/222> (2017-11-27).



# Motive für die Wahl des Lehramtsstudiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien

Tamara Peer, Sandra Matschnigg-Peer, Christian Rudloff

## Abstract Deutsch

Welche Motive wirken auf die Studienwahl Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien? Auf diese zentrale Frage will der vorliegende Beitrag Antworten geben. Die als Mixed-Methods-Design angelegte Untersuchung erfolgte sequenziell in zwei Phasen und kombinierte qualitative und quantitative Methoden: Durch diskursive Interviews wurden Deutungsmuster rekonstruiert. Darauf aufbauend ermöglichte die quantitative Befragung mittels standardisiertem Fragebogen ( $n = 409$ ) ein Erkennen, wer die Personen sind, die sich für das Studium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien interessieren und welche Faktoren sowie Beweggründe zur Entscheidung führten, am Eignungsverfahren zur Zulassung zum Studium Primarstufe teilzunehmen.

## Schlüsselwörter

Studienwahlmotive, Primarstufenlehrperson, Pädagogische Hochschule Wien, Mixed-Methods-Design

## Abstract English

Which conditions affect the choice to study Primary Education? The following article seeks to answer this important question. Therefore, the research of mixed-methods design has been carried out in two phases and combines qualitative and quantitative methods: Interpretation patterns were reconstructed through discursive interviews. Based on this, the quantitative survey using a standardised questionnaire ( $n=409$ ) made it possible to identify the people who are interested in studying Primary Education at the University College of Teacher Education Vienna, and the factors and motivations which led to the decision to participate in the aptitude test for admission to Primary Education studies.

## Keywords

study choices, primary teacher, University College of Teacher Education Vienna, mixed-methods design

## Zu den Autorinnen / Zum Autor

Tamara Peer, BEd MA; Professorin an der Pädagogischen Hochschule Wien in den Bereichen Fachdidaktik Mathematik und Deutsch; Mitarbeiterin des Instituts für Hochschulmanagement (IHM) an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: tamara.peer@phwien.ac.at

Sandra Matschnigg-Peer, BEd MA; Professorin an der Pädagogischen Hochschule Wien im Bereich Fachdidaktik Deutsch sowie Gesamtkoordinatorin des Instituts für Elementar- und Primarbildung (IEP) an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: sandra.matschnigg-peer@phwien.ac.at

Christian Rudloff, Dipl.-Päd., BEd MA MBA; Professor an der Pädagogischen Hochschule Wien im Bereich Fachdidaktik Bewegung und Sport, Koordinator des Fachbereiches Bewegung und Sport, Mitarbeiter des Instituts für Hochschulmanagement (IHM).

Kontakt: christian.rudloff@phwien.ac.at

## 1 Einleitung

Welche Gedanken, Gefühlsregungen oder Umstände sind es, die Menschen dazu bewegen, sich für ein bestimmtes Studium oder einen Beruf zu entscheiden – welche Motive sind es, die den Wunsch begründen lassen, Lehrperson werden zu wollen? Als Schnittstelle zwischen Pädagogischer Hochschule Wien und Öffentlichkeit griff das Institut für Hochschulmanagement diese Fragen auf und nutzte sie als Anlass für die vorliegende Untersuchung. Die Restrukturierung der Ausbildung, welche im Studienjahr 2015/2016 zu verorten ist und als Spiegel einer sich ständig ändernden Profession im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen verstanden werden kann, sowie die Analyse der Zielgruppe selbst sollen als Determinanten vorgestellt werden, die das Interesse begründeten, die vorliegende Untersuchung durchzuführen.

Von Interesse galt das Verstehen, wer jene Personen sind, die sich für das Studium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien interessieren und welche Motive zur Entscheidung führten, am Eignungsverfahren zur Zulassung zum Studium Primarstufe teilzunehmen.

Um die zentralen Fragen sowie methodischen Überlegungen darlegen und einer kritischen Reflexion unterziehen zu können, scheint zunächst die Kontextualisierung jenes Diskurses essentiell, in welchen sich der Untersuchungsgegenstand einbettet.

## 2 Die Frage nach Berufs- und Studienwahlmotiven von Lehrpersonen

Die Erforschung der Berufs- und Studienwahlmotive von Lehrpersonen basiert auf einer langjährigen Tradition. Erste namhafte Untersuchungen wurden in den 1930er Jahren sowie gegen Ende des zweiten Weltkrieges in Großbritannien durchgeführt. Doch nicht nur hier schien ein Interesse an diesem Forschungsgebiet zu bestehen. Es folgten im Laufe der Zeit zahlreiche Untersuchungen und Veröffentlichungen in Australien, den USA sowie in verschiedenen Ländern Europas (vgl. Watt et al. 2012, S. 791; Weiß et al. 2017, S. 144). Als Erklärung hierfür verweisen Watt et al. (2012) einerseits auf die Relevanz und Verantwortung von Lehrpersonen, andererseits auf den zyklischen Prozess, welcher durch einen Mangel und ein darauffolgendes Übermaß an Personen determiniert wird, die den Beruf ergreifen möchten (vgl. ebd., S. 791). Neben den international beobachtbaren Schwankungen von Interessenten und Interessentinnen gelten auch die Eignung von Studierenden für den Lehrberuf, notwendige Voraussetzungen oder die Überzeugungen, Erwartungen und Persönlichkeitseigenschaften als Motive, welche in den letzten Jahren wissenschaftliches Interesse begründeten und kontinuierlich Befunde hervorbrachten (vgl. Beckmann 2016, S. 115; Weiß et al. 2017, S. 144f.). Darüber hinaus wurden komparative Untersuchungen zwischen Studienwahlmotiven von Lehrpersonen unterschiedlicher Schularten oder verschiedener Nationen durchgeführt (vgl. Weiß et al. 2017; Watt et al. 2012).

Auch im deutschen Sprachraum kann auf eine ausgeprägte Forschungstradition verwiesen werden. Die Längsschnittstudie TEDCA – Teachers' Education, Development and Career in Austria – erforscht seit 1985 die berufliche Laufbahn von österreichischen Lehrerinnen und Lehrern. Erhoben wurden und werden individuelle Lernvoraussetzungen der Lehramtsstudierenden, daher auch ihre Berufswahlmotive, angebotene Lerngelegenheiten und deren Nutzung im Studium und in der Fortbildung sowie das daraus resultierende „Können, Handeln und Befinden im Beruf und dessen Veränderung“ (Hei-

ßenberger & Mayr 2018). Ebenfalls erfasst wurde, „welche Entwicklungen in der Persönlichkeits- und Interessenstruktur abliefen und wie sich die Laufbahn gestaltete (z.B. Berufsausstieg)“ (ebd.). Im Projekt EMW – „Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerbildung“ (vgl. König & Rothland 2018) werden seit 2011 in Deutschland, Österreich und der Schweiz berufsspezifische Motivation und pädagogisches Wissen zukünftiger Lehrpersonen im Längsschnitt an 35 Hochschulen erhoben (vgl. Hopf 2012, S. 4).

Daraus kann gefolgert werden, dass die Frage nach den Berufs- und Studienwahlmotiven von Lehrpersonen eine häufig gestellte zu sein scheint, deren Untersuchung seit geraumer Zeit erfolgt (vgl. Weiß et al. 2017, S. 144; Beckmann 2016, S. 115; Rothland 2014a; Rothland 2014b). Als Antwort darauf werden vermehrt „fachliche Motive, pädagogische Motive, spätere gute Vereinbarkeit von Beruf und Familie, Traditionslinien in der Familie sowie Bezahlung und berufliche Sicherheit“ (Weiß et al. 2017, S. 144) genannt.

Auch gibt es bereits Antworten auf die Frage, welche Motive für die Studienwahl an der Pädagogischen Hochschule Wien als leitend verstanden werden können. Exemplarisch soll eine Untersuchung vorgestellt werden. Im Studienjahr 2014 erhob Nowak (2016) Berufswahlmotive von fast fünfzig Prozent der Studierenden des ersten Semesters „Bachelorstudium Lehramt an Volksschulen“ der Pädagogischen Hochschule Wien und kam zu dem Schluss, dass für die Wahl des Berufes Volksschullehrperson „die Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern“ (ebd., S. 225) sowohl als Einflussfaktor als auch als Motiv am bedeutendsten sei (vgl. ebd., S. 223f.). Von Relevanz für die vorliegende Untersuchung scheint auch, dass Nowak (2016) auf die, im Studienjahr 2015/16, stattgefundenene Novellierung des Bachelorstudiums Lehramt an Volksschulen – im Zuge der bundesweiten Lehrerbildungsreform – verweist und damit auf den Bedarf, die Erhebung der Berufswahlmotive erneut durchzuführen (vgl. ebd., S. 234). Dieses Desiderat soll durch die vorliegende Untersuchung aufgegriffen werden. In einem etablierten Forschungsgebiet gibt es zwar fundierte Antworten auf die Frage, warum sich Personen für den Beruf Lehrperson und daher für das Studium entscheiden – und dennoch scheint das Ziel, Motive für die Wahl des Studiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien sichtbar zu machen, als Anlass, um in einem bereits gut erforschten Gebiet weitere Fragen zu stellen.

### 3 Ziele und Forschungsfragen

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist ein Verstehen: Es soll erkannt werden, welche Motive gegenwärtig als leitend verortet werden können, um das Studium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien zu beginnen. Die zentralen Fragen der vorliegenden Untersuchungen lauten:

1. Welche Faktoren nehmen auf die Wahl der Ausbildung Einfluss?
2. Welche Gründe sprechen für das Studium Primarstufe?
3. Welche Motive wirken auf die Studienwahl Primarstufe?
4. Wer sind die Personen, die sich für das Studium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien interessieren?
5. Welche Motive nehmen auf die Studienwahl Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien Einfluss?

Antworten auf diese Fragen erscheinen mehrfach relevant: Sie bergen die Chance, zukünftige Informations- und Werbemaßnahmen entsprechend zu gestalten und die motivationalen Faktoren angehender Lehrpersonen im Studium selbst berücksichtigen zu können.

### 4 Methodische Überlegungen

Um einerseits allgemeine Studienwahlmotive beleuchten zu können und andererseits die soziale Herkunft von Personen – die am Eignungsverfahren zur Zulassung zum Studium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien teilnehmen – zu erheben und ihre Motive sichtbar zu machen, wurden qualitative und quantitative Methoden im Sinne einer Mixed-Methods-Forschung kombiniert und integriert. Dadurch konnten Erkenntnisse auf verschiedenen Ebenen gewonnen werden, die zu einem tieferen Verständnis verhalfen (vgl. Kuckartz 2014, S. 33). Die Erhebung der Daten erfolgte sequenziell als „Zwei-Phasen-Design“ (ebd., S. 77). Dabei wurde der Fokus zunächst auf Exploration gerichtet: Der Untersuchungsgegenstand wurde qualitativ erforscht. Die quantitative Studie schloss an die qualitative Studie an und ermöglichte es, weitere Einsichten zu gewinnen – sie ließ erkennen, ob die bereits gewonnenen Erkenntnisse „jenseits der kleinen Zahl der Forschungsteilnehmenden Gültigkeit besitzen“ (ebd., S. 82).



#### 4.1 Diskursive Interviews

Um jene Bedingungen sichtbar zu machen, die gegenwärtig auf die Wahl des Studiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien wirken, wurden diskursive Interviews geführt. Ihr Ziel war die Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster. „Hintergrund des Konzepts der Deutungsmuster sind die Analyse der Bedingungen und Rahmungen menschlichen Handelns und die Rekonstruktion ihrer inneren Logik“ (Misoch 2015, S. 99). Deutungsmuster erlauben der Akteurin und dem Akteur einerseits eine Situationsdefinition und somit das Erkennen, was passiert – andererseits geben sie auch eine Handlungsorientierung und können somit „als konstitutive Bedingung der Handlungsfähigkeit von Individuen“ (Ullrich 1999; zitiert nach Misoch 2015, S. 99) verstanden werden. Da Deutungsmuster latent und der bewussten Reflexion nicht gänzlich zugänglich sind, werden bei diskursiven Interviews nicht „die Deutungsmuster der Subjekte, sondern die individuellen Derivationen – d.h. die scheinlogischen Handlungsbegründungen der Subjekte – empirisch ermittelt“ (Misoch 2015, S. 100). Deren Ermittlung, Analyse, Typologisierung und Verdichtung ist Voraussetzung, um Deutungsmuster „anhand der ermittelten sozial geteilten Handlungsrationalisierungen“ (ebd., S. 100f.) rekonstruieren zu können.

*Sampling und Datenerhebung:* Insgesamt wurden zwölf leitfadengestützte diskursive Einzel- bzw. Gruppeninterviews geführt, welche digital aufgenommen und transkribiert wurden: Zehn diskursive Einzelinterviews wurden am 04.03.2017 auf der BeSt – der Bildungsmesse für Beruf, Studium und Weiterbildung in Wien – geführt.

Die Auswahl und Zusammensetzung der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner sollte dabei dem „theoretical sampling der Grounded Theory“ (Kuckartz 2014, S. 85) folgen. Sowohl Personen, die gezielt Informationen von der Pädagogischen Hochschule Wien einholten, als auch jene Besucherinnen und Besucher der BeSt, die am Informationsstand der Pädagogischen Hochschule Wien vorbeigingen und diesem keine Beachtung schenkten, wurden als potenzielle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner erkannt, um „sicherzustellen, dass möglichst verschiedene Deutungsmuster empirisch erhoben werden“ (Misoch 2015, S. 101). Es wurden unterschiedlichste Personen – betreffend die Kategorien „scheinbares Interesse am Studium Primarstufe“, „Alter“ und „Geschlecht“ – angesprochen und versucht, sie zu überzeugen,

an der Untersuchung teilzunehmen. Zwei weitere diskursive Gruppeninterviews fanden am 09.03.2017 an der Pädagogischen Hochschule Wien – im Zuge des Informationstages – statt. Bei diesen beiden Interviews konnten ausschließlich Probandinnen und Probanden befragt werden, die sich explizit für das Studium Primarstufe interessierten. Die Befragungen fanden sowohl auf der BeSt als auch an der Pädagogischen Hochschule Wien in abgesonderten Räumen statt und dauerten zwischen fünfundzwanzig und vierzig Minuten.

*Leitfaden:* Der Leitfaden bestand aus insgesamt 34 Items. Er enthielt narrative Teile, die eine induktive Kategorienbildung ermöglichten. Zehn Fragen dienten der Erhebung demographischer Daten. Ob bereits eine Studienwahlentscheidung getroffen wurde und welche Faktoren im Allgemeinen auf die Wahl der Ausbildung Einfluss nehmen, wurde durch neun Items erhoben. Durch weitere fünf Fragen sollte sichtbar gemacht werden, welche Haltungen dem Studium Primarstufe entgegengebracht werden und welche Gründe für oder gegen dieses sprechen. Abschließend erlaubten zehn Items zu erkennen, welche Eigenschaften dem Studium und den Studierenden selbst zugeschrieben werden.

*Auswertung:* Die transkribierten diskursiven Interviews wurden „mittels queranalytischer Kontrastierung auf der Fallebene“ (Misoch 2015, S. 104) unter Verwendung der Software MAXQDA von drei Raterinnen und Ratern ausgewertet. Inhaltsanalytisch wurden kommunizierte Derivationen systematisch erfasst, miteinander verglichen, um „dadurch konsistente und mehrfach auftretende Begründungen und Situationsdefinitionen herauszuarbeiten“ (ebd.). Dadurch war es möglich, jene Typologien sozialer Deutungsmuster zu erkennen, welche als Grundlage für die Erstellung des Fragebogens herangezogen wurden.

## 4.2 Fragebogenerhebung

Ziel der quantitativen Befragung mittels standardisiertem Fragebogen war die Analyse der sozialen Gruppe selbst. Es galt Antworten auf die Fragen zu erhalten, wer die Personen sind, die sich für das Studium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien interessieren und welche Motive zur Entscheidung – am Eignungsverfahren zum Bachelorstudium Primarstufe teilzunehmen – führten.

Der Fragebogen, welcher auf Grundlage der Ergebnisse der diskursiven Interviews – und daher der Typologien sozialer Deutungsmuster – konzipiert wurde, sollte die soziografischen Daten der Studieninteressierten (17 Items), Faktoren, die auf die Studienwahl Einfluss nehmen (24 Items) sowie die Wege der Informationsgewinnung (4 Items) sichtbar machen.

*Stichprobe und Datenerhebung:* Die Daten für diese Studie wurden per Fragebogen an acht Terminen der Eignungsverfahren für die Zulassung zum Studium Primarstufe im Mai, Juni und September 2017 an der Pädagogischen Hochschule Wien erhoben. Insgesamt nahmen an der Befragung 409 Bewerber und Bewerberinnen teil. Ihnen wurde während des Aufnahmeverfahrens der Fragebogen zur sofortigen Bearbeitung – unter Zusicherung von Anonymität sowie Vertraulichkeit – vorgelegt. Dadurch konnte ein Rücklauf von 98 Prozent der Grundgesamtheit erzielt werden.

*Auswertung:* Mittels deskriptiver Statistik sollen wesentliche Ergebnisse zusammengefasst und beschrieben werden, um nicht nur Aussagen über die Studierendenpopulation der Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien treffen zu können, sondern vielmehr, um ausgewählte Zahlenangaben zu den Deutungsmustern und somit den Motiven für die Wahl des Studiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien tätigen zu können.

## 5 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden sollen ausgewählte Ergebnisse der diskursiven Interviews<sup>1</sup> sowie der quantitativen Befragung vorgestellt werden.

### 5.1 Faktoren, die auf die Wahl der Ausbildung Einfluss nehmen

*Erfahrungen (10 Codierungen):* Sie werden als wesentliche Faktoren erkannt, die auf die Wahl der Ausbildung Einfluss nehmen können. Neben persönlichen Erlebnissen, denen im allgemeinen Entscheidungsprozess eine determinierende Rolle zukommt, werden auch Inhalte genannt, die im schulischen Kontext behandelt wurden und nun als Referenz herangezogen werden: „Ich hab’ Pädagogik in der Schule gehabt, das hat mich beeinflusst.“ (Interview 9, S. 14). Personen, die bereits Erfahrungen im Umgang mit Kindern sammeln konnten, nennen dies als Kriterium, das ihr Interesse – vor allem am Studium

---

<sup>1</sup> Die vollständig transkribierten Interviews wurden in die Software MAXQDA eingearbeitet und ausgewertet. Die in den Ergebnissen präsentierten Seitenzahlen beziehen sich auf diese.

Primarstufe – begründen lässt. Neben jüngeren Geschwistern, bei deren Erziehung mitgewirkt wurde, werden Praktika in Volksschulen oder Kindergärten sowie der Besuch einer Kindergartenschule erwähnt.

*Interesse am Beruf (9 Codierungen) und an sozialer Arbeit (4 Codierungen):* Ebenfalls von großer Bedeutung scheint ein persönliches Interesse, das durch die soziale Komponente des künftigen Berufsbildes konkretisiert wird, denn das Studium müsse vor allem interessieren und es ermöglichen, sich dafür zu begeistern. Der „Kontakt zu Menschen“ (Interview 8, S. 9) sei dabei wesentlich. Auch die persönliche Erfahrung spielt eine Rolle, denn es solle „nichts mehr im Büro hinterm Computer“ (Interview 4, S. 6) sein.

*Persönliche Kontakte (6 Codierungen):* Es sind auch persönliche Kontakte, die auf die Wahl der Ausbildung Einfluss nehmen können. Personen wurden durch Bekannte, durch Eltern sowie deren Ausbildungen und Berufe, durch Kollegen und Kolleginnen bzw. durch die ehemalige Volksschullehrperson ermutigt, das Studium Primarstufe zu beginnen: „Sie hat halt auch immer erzählt, dass es ihr so gut gefällt und dass sie es sich halt auch vorstellen könnte bei mir.“ (Interview 7, S. 20).

*Jobchancen (6 Codierungen):* Die Aussichten auf eine Anstellung nach dem Studium werden ebenfalls als Kriterium genannt, das auf die Entscheidung Einfluss nimmt. Dabei ist einerseits von Interesse, welche Möglichkeiten nach dem Beruf bestehen, „also welche Richtungen dann für mich in Frage kommen“ (Interview 6, S. 16) – andererseits, ob eine Anstellung nach dem Studium realistisch ist.

*Flexibilität des Stundenplans (6 Codierungen):* Die flexible Zeiteinteilung beim Studium neben der erwerbsmäßigen Tätigkeit ist ein entscheidender Faktor: „Und ja, es ist die Frage, ob die Arbeit, also, ob es sich ausgeht, das muss ich noch klären.“ (Interview 5, S. 50).

*Unterstützung (6 Codierungen), passendes Umfeld (2 Codierungen), persönliche Betreuung (2 Codierungen):* Auch die Abschätzung, ob das Umfeld, das im Studium vorgefunden wird, als passend wahrgenommen werden kann, ist maßgeblich. Wohlfühlen und Unterstützung, wenn Hilfe gebraucht wird sowie eine persönliche Betreuung lassen diesen Gedanken konkretisieren.

*Selbsteinschätzung (6 Codierungen) und Erfolgchancen (2 Codierungen):* Darunter werden abwägende Überlegungen, welche auf eigene Stärken und Schwächen gerichtet sind, verstanden. Wesentlich erscheint hierbei, dass die persönliche Einschätzung des Selbst und des Studiums kongruieren, „dass [das

Studium] zu mir passt“ (Interview 3, S. 8). Auch werden darunter Überlegungen subsumiert, die erkennen lassen, ob das Studium wirklich absolviert werden kann.

*Aufbau des Studiums (2 Codierungen)*: Es wird darauf hingewiesen, dass die Organisation und Inhalte bedeutsam wären, „dass man in Kleingruppen arbeitet“ (Interview 9, S. 7) oder „nicht nur Theorie vermittelt wird, sondern, dass man auch in der Praxis ist“ (ebd.).

## 5.2 Gründe, die für das Studium Primarstufe sprechen

*Arbeit mit Kindern (22 Codierungen)*: Die Liebe zu Kindern und zu ihrer Ehrlichkeit sowie der Wunsch, ihnen beim „ersten Schritt in die Schulwelt“ (Interview 4, S. 44) beizustehen, ihnen etwas beizubringen und sich mit ihnen beschäftigen zu können, werden als wesentliche Gründe für die Wahl des Studiums Primarstufe genannt.

*Berufsbild (14 Codierungen)*: Die Aussicht, dass es „ein sehr erfüllender Beruf einfach ist“ (Interview 7, S. 24), wird durch die Rolle der Lehrperson begründet. Lehrerinnen und Lehrer sind es, die die „Kinder zum Erwachsenwerden“ (Interview 4, S. 20) anleiten, indem sie erziehen und „Fähigkeiten“ (Interview 6, S. 22) erwerben lassen. Es handle sich um einen sozialen Beruf, dem eine „Vorbildfunktion“ (Interview 12, S. 47) zukommt und es ermöglicht, Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen und „ihnen dazu zu verhelfen, ihre Talente zu entfalten“ (Interview 5, S. 38).

*Spaß (10 Codierungen)*: „Ja, der Job macht irrsinnig Spaß einfach“ (Interview 5, S. 14). Bereits erlebte Freude „am Umgang mit Kindern“ (Interview 7, S. 49) oder „am Unterrichten“ (ebd.) stellen Gründe für die Wahl des Studiums Primarstufe dar.

*Unterrichten (9 Codierungen)*: Der Wunsch, unterrichten zu wollen, kann als weitere Begründung für das Studium verstanden werden. Es ginge darum „Wissen“ (Interview 8, S. 67) sowie „den eigenen Weltblick“ (Interview 3, S. 45) weitergeben zu können, um den Kindern etwas beizubringen. Wenn „die Kinder das dann auch lernen und du weißt, du hast es ihnen beigebracht“ (Interview 1, S. 47).

*Selbstverwirklichung (7 Codierungen)*: Selbstverwirklichung kann auch als Begründung für das Studium Primarstufe determiniert werden, denn „man kann sich doch ein bisschen auch selbst verwirklichen, man kann seine Ein-

stellungen auch weitergeben“ (Interview 3, S. 25), da „Kinder genau im Volksschulalter eigentlich noch am meisten geprägt werden können“ (ebd., S. 22).

*Interesse (3 Codierungen) und Idealismus (2 Codierungen)*: Daneben werden noch das Interesse am Studium aber auch Idealismus genannt. Darunter können die „Leidenschaft für diesen Job“ (Interview 5, S. 38) oder „das Verlangen, die Intention“ (Interview 11, S. 25) – Veränderung zu evozieren – verstanden werden, welche auf Erfahrungen basieren.

### 5.3 Motive, die auf die Studienwahl Primarstufe wirken können

Als Deutungsmuster und somit als Motive, die auf die Studienwahl Primarstufe wirken, konnten Faktoren, die auf die Wahl der Ausbildung Einfluss nehmen sowie Gründe für das Studium erkannt werden. Als maßgebliche Faktoren wurden die Codes Erfahrungen, Interesse am Beruf und an sozialer Arbeit, persönliche Kontakte, erwartete Jobchancen, Flexibilität des Stundenplans, Unterstützung, persönliche Betreuung, Selbsteinschätzung sowie abwechslungsreiche Gestaltung des Studiums subsumiert. Auch die Beweggründe Arbeit mit Kindern, das Berufsbild, Spaß, Unterrichten, Selbstverwirklichung, Interesse, Idealismus sowie ökonomische Faktoren wurden als soziale Deutungsmuster erkannt, welche als Grundlage für die Erstellung der Fragebogenitems herangezogen wurden. Im Folgenden sollen ausgewählte Ergebnisse präsentiert werden, die aus der quantitativen Befragung gewonnen werden konnten und einen Eindruck zu gewinnen erlauben, wer die Personen sind, die sich für das Studium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule interessieren und welche Motive zur Entscheidung führten, am Eignungsverfahren zum Bachelorstudium Primarstufe teilzunehmen.

### 5.4 Personen, die sich für das Studium Primarstufe an der PH Wien interessieren

Insgesamt nahmen 409 Personen an der quantitativen Befragung teil.<sup>2</sup> 50,5 Prozent der Interessenten und Interessentinnen waren unter 21 Jahre alt, 29,6 Prozent waren im Alter von 21 bis 25 Jahren. Der Kategorie „26 bis 30 Jahre“ ordneten sich 9,8 Prozent zu, 6,1 Prozent waren über 30 Jahre alt. 75,6 Prozent sind weiblich, 16,9 Prozent männlich. Die meisten Teilnehmerinnen

<sup>2</sup> Im Folgenden werden nur für die Fragestellungen wesentliche Ergebnisse präsentiert. Fehlende Werte zu 100 Prozent: keine bzw. alternative Angaben

und Teilnehmer der Untersuchung besuchten eine Allgemeinbildende höhere Schule – AHS<sup>3</sup> (57,7%), 28,8 Prozent absolvierten eine Berufsbildende höhere Schule – BHS<sup>4</sup>, 5,9 Prozent verfügen über eine Berufsreifeprüfung, 4,4 Prozent über eine Studienberechtigungsprüfung. Ein bereits abgeschlossenes Studium haben 25 Personen und daher 6,1 Prozent der Befragten. Ein anderes Studium begonnen – und nicht abgeschlossen – haben 156 Personen, dies entspricht 38,1 Prozent. Geboren wurden die meisten Personen in Österreich (86,3%), 2,7 Prozent nannten Deutschland als Geburtsort, je 1,2 Prozent die Türkei beziehungsweise Bosnien und Herzegowina. Als Sprache, die im Elternhaus der Studienbewerber und Studienbewerberinnen überwiegend gesprochen wurde, konnte Deutsch erhoben werden. 5,4 Prozent gaben an, primär „andere Sprachen“ im Elternhaus gesprochen zu haben, „Deutsch und andere Sprachen“ nannten 20,8 Prozent. Die meisten Väter der Befragten weisen als höchsten Bildungsabschluss ein Universitäts- bzw. Hochschulstudium auf (28,6%), 25,5 Prozent schlossen mit einer Lehre ab und 14,9 Prozent haben Matura. 30,5 Prozent der Mütter verfügen über einen tertiären Bildungsabschluss, 20 Prozent haben Matura, 16,1 Prozent schlossen mit einer Lehre ab. Die Anzahl der Bücher im Haushalt, in dem die Personen aufgewachsen sind, wurden von 1,5 Prozent der Befragten auf „0 bis 10“ geschätzt. 13,4 Prozent gaben an, „11 bis 50 Bücher“ besessen zu haben. 28,1 Prozent hatten „51 bis 100 Bücher“ zur Verfügung. Die Antwortmöglichkeit „101 bis 200 Bücher“ wählten 21,5 Prozent. 32,5 Prozent erinnerten sich an „mehr als 200 Bücher“.

### 5.5 Motive, die auf die Studienwahl Einfluss nehmen

*Erfahrungen:* Ob bereits gewonnene Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als maßgebliches Motiv verstanden werden kann, das auf die Studienwahl Einfluss nimmt, wurde durch insgesamt fünf Items überprüft. So gaben 26 der 409 befragten Personen an, eine Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BafEP) bzw. Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) besucht zu haben (6,4%). 5,6 Prozent der am Eignungsverfahren teilnehmenden Personen erklärten, selbst Kinder zu haben. 293 Studienin-

---

<sup>3</sup> AHS in Österreich: vier Jahre Unterstufe, vier Jahre Oberstufe, Abschluss mit Reifeprüfung (Matura)

<sup>4</sup> Berufsbildende höhere Schulen (BHS) in Österreich: Oberstufe, fünf Jahre, Abschluss mit Reife- und Diplomprüfung

teressierte absolvierten bereits ein Praktikum in einem Kindergarten oder an einer Volksschule, dies entspricht 71,6 Prozent der Grundgesamtheit. Vor allem wurden Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Kindern im Alter von 6 bis 10 Jahren gesammelt. „Dass ich bereits Erfahrungen im Umgang mit Kindern sammeln konnte, hatte auf meine Studienwahl Einfluss“ stellte das fünfte Item dieser Kategorie dar. Es wies ein sechsstufiges Antwortformat auf: „1 = trifft überhaupt nicht zu“, „2 = trifft nicht zu“, „3 = trifft eher nicht zu“, „4 = trifft eher zu“, „5 = trifft zu“, „6 = trifft sehr zu“. Das errechnete Mittel ( $\bar{x}$ ) beträgt 5,29 (SD = 0,95) und lässt erkennen, dass bereits gewonnene Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen tendenziell als bedeutsam für die Studienwahl eingeschätzt werden.

*Interesse am Beruf und an sozialer Arbeit:* Das Interesse am Beruf und an sozialer Arbeit wurde durch zwei Items überprüft. „Ich habe mich für das Studium Primarstufe entschlossen, weil mich der Beruf interessiert“, trifft für 95,35 Prozent sehr zu oder zu ( $\bar{x}$  = 5,81, SD = 0,41). Ob der Wunsch, einen sozialen Beruf ausüben zu wollen, auf die Entscheidung Einfluss nahm, wurde durch eine weitere Frage erhoben. 85 Prozent der Studieninteressierten gaben an, dass dies sehr zutrifft bzw. zutrifft ( $\bar{x}$  = 5,43, SD = 0,78).

*Persönliche Kontakte:* Die Frage, ob persönliche Kontakte auf die Studienwahl Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien Einfluss nehmen, wurde durch zwei Items überprüft. Auch sie folgen dem sechststufigen Antwortformat (1 = trifft überhaupt nicht zu, 6 = trifft sehr zu). „Ich wurde von einer oder von mehreren Personen ermutigt, das Studium zu beginnen“ trifft auf 54,7 Prozent der Personen sehr zu bzw. zu ( $\bar{x}$  = 4,47, SD = 1,33). Für das Item „Meine Familie oder Freunde hatten Einfluss auf die Wahl des Studiums“ beträgt das Mittel 3,43 (SD = 1,31).

*Erwartete Jobchancen:* „Die Aussichten auf eine Anstellung nach dem Studium waren für meine Wahl entscheidend“, stellt jene Aussage dar, die die erwarteten Jobchancen als Motiv überprüfen ließ. Für 34,7 Prozent der Befragten trifft dies zu ( $\bar{x}$  = 4,56, SD = 1,06).

*Flexibilität des Stundenplans:* Vier Items ließen überprüfen, ob die Flexibilität des Stundenplans als Motiv, das auf die Wahl des Studiums wirkt, erkannt werden kann. Das Item „Flexible Zeiteinteilung ist mir bei einem Studium wichtig“ wurde von den meisten Personen mit „trifft eher zu“ beantwortet ( $\bar{x}$  = 4,27, SD = 1,06). Neben dem Studium müssen 53,3 Prozent der Befragten erwerbstätig sein. Die meisten Personen (37,9%) gaben das Ausmaß „geringfügig“



gige Beschäftigung“ an. Die Aussage „Für die Vereinbarkeit des Studiums mit meiner privaten Situation wären Lehrveranstaltungen an Samstagen hilfreich“ trifft auf 70,9 Prozent der Personen eher nicht, nicht oder überhaupt nicht zu ( $\bar{x} = 2,69$ ,  $SD = 1,43$ ). Auch wurde erhoben, ob Lehrveranstaltungen am späten Abend als hilfreich wahrgenommen werden. Auch das wurde von 71,4 Prozent der Befragten als eher nicht, nicht und überhaupt nicht zutreffend beurteilt ( $\bar{x} = 2,78$ ,  $SD = 1,43$ ).

*Persönliche Betreuung:* „Für die Wahl des Studiums war es mir wichtig, dass ich an einer Hochschule – im Vergleich zu Universitäten – persönlicher betreut werde“, trifft für 17,1 Prozent sehr zu. 27,9 Prozent gaben an, dass dies zutreffe. „Trifft eher zu“, nannten 29,8 Prozent. Auf 15,4 Prozent der Studieninteressierten trifft dies eher nicht zu, 4,4 Prozent determinierten dies als nicht zutreffend. „Trifft überhaupt nicht zu“ gaben 1,5 Prozent an ( $\bar{x} = 4,35$ ,  $SD = 1,17$ ).

*Abwechslungsreiche Gestaltung des Studiums:* Den meisten der befragten Personen ist es wichtig („trifft zu“), „dass das Studium abwechslungsreich ist“ ( $\bar{x} = 5,1$ ,  $SD = 0,78$ ).

*Ökonomische Faktoren:* Durch zwei Items wurde überprüft, ob ökonomische Faktoren auf die Wahl des Studiums Einfluss nehmen. „Die Arbeitszeiten der Primarstufenlehrperson waren für die Studienwahl entscheidend“ traf für die meisten Befragten eher nicht zu ( $\bar{x} = 3,28$ ,  $SD = 1,23$ ). „Der Abschluss des Primarstufenstudiums mit einem Master war für meine Studienwahl entscheidend“ wurde vor allem mit „trifft eher nicht zu“ beantwortet ( $\bar{x} = 3,65$ ,  $SD = 1,34$ ).

Als maßgebliche Faktoren ( $\bar{x} \geq 5$ : „trifft zu“ sowie „trifft sehr zu“), die gegenwärtig – im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen auf die Wahl des Studiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien – Einfluss nehmen, können Interesse am Beruf, Wunsch, einen sozialen Beruf auszuüben, Erfahrungen im Umgang mit Kindern sowie die abwechslungsreiche Gestaltung des Studiums subsumiert werden:

- Interesse am Beruf ( $\bar{x} = 5,81$ ,  $SD = 0,41$ )
- Wunsch, einen sozialen Beruf ausüben zu wollen ( $\bar{x} = 5,43$ ,  $SD = 0,78$ )
- Erfahrungen, die im Umgang mit Kindern gesammelt werden konnten ( $\bar{x} = 5,29$ ,  $SD = 0,95$ )
- Abwechslungsreiche Gestaltung des Studiums ( $\bar{x} = 5,1$ ,  $SD = 0,78$ )

*Beweggründe:* Ein Item sollte erlauben, jene Motive zu identifizieren, die von den Studieninteressenten und Studieninteressentinnen als bedeutsam erkannt werden. Dabei waren Mehrfachantworten möglich: Ich habe mich für das Studium Primarstufe entschieden, weil

- ich mit Kindern arbeiten möchte. (86,3%)
- ich durch das Absolvieren einen erfüllenden Beruf ausüben kann. (73,6%)
- ich Kindern helfen will. (72,9%)
- ich mein Wissen weitergeben will. (67,7%)
- ich glaube, dass es Spaß macht. (56,7%)
- ich meine Einstellungen weitergeben möchte. (43,5%)
- mich die Inhalte besonders interessieren. (36,4%)
- ich weiterhin Schulferien haben möchte. (10,0%)
- ich das Studium leicht schaffen werde. (5,6%)

Als maßgebliche Motive können der Wunsch, mit Kindern arbeiten zu wollen (86,3%), die Vorstellung, nach dem Absolvieren des Studiums einen erfüllenden Beruf auszuüben (73,6%) sowie das Bestreben, Kindern zu helfen (72,9%), subsumiert werden. Wissen weiterzugeben (67,7%) sowie die Erwartung, dass das Studium Primarstufe Spaß macht (56,7%), scheinen weitere Beweggründe zu sein, die für mehr als die Hälfte der befragten Personen (n = 409) zutreffen. 43,5 Prozent der Studieninteressierten möchten ihre Einstellungen weitergeben, 36,4 Prozent interessieren die Inhalte des Studiums besonders. Als weniger bedeutsam erscheinen der Wunsch, weiterhin Schulferien haben zu wollen (10%) oder die Vorstellung, das Studium leicht schaffen zu können (5,6%).

## 6 Interpretation und Diskussion

Ziel des vorliegenden Beitrags war ein Verstehen von jenen Motiven, die gegenwärtig auf die Wahl des Studiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien wirken. Durch ein zweiphasiges Vorgehen wurde der Versuch unternommen, neue Antworten zu erhalten.

Es galt zu erkennen, wer die Personen sind, die sich für das Studium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien interessieren und motivationale Faktoren zu erheben, um diese zukünftig berücksichtigen zu können.

Anlass bot die Restrukturierung der Ausbildung von Primarstufenlehrpersonen, welche im Studienjahr 2015/2016 zu verorten ist: „Es wäre interessant,

die Erhebung zu wiederholen und zu erforschen, ob sich Motivstrukturen und Einflussfaktoren auf die Berufswahl aufgrund der Restrukturierung der Ausbildung von den vorliegenden Ergebnissen unterscheiden“ (Nowak 2016, S. 225). Dieses von Nowak (2016) konkretisierte Desiderat wurde durch den vorliegenden Beitrag aufgegriffen. Trotz differierender Annäherungen an den Untersuchungsgegenstand kann erkannt werden, dass sich die Hauptmotive kaum unterscheiden.

Die Ergebnisse beider Erhebungen lassen erkennen, dass der Wunsch, mit Kindern arbeiten zu wollen, als maßgeblich verstanden werden kann, um das Studium an der Pädagogischen Hochschule Wien zu beginnen. Auch die Vorstellung, dass es sich um einen erfüllenden Beruf handle – der „interessant, abwechslungsreich und vielseitig ist“ (Nowak 2016, S. 224) – und das Bestreben, Wissen zu vermitteln, wurden in den voneinander unabhängigen Untersuchungen als leitend erkannt. Die Einflussfaktoren spiegeln dies ebenso wider. Es zeigt sich, dass dem Interesse am Beruf und dem Wunsch, einen sozialen Beruf ausüben zu wollen, gegenwärtig besondere Bedeutung zukommt.

## 7 Ausblick

Der vorliegende Beitrag erlaubte es, ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung sichtbar zu machen. Neben der Vorstellung weiterer Deutungsmuster, welche aus den diskursiven Interviews gewonnen werden konnten, scheint es lohnenswert, an die Ergebnisse der quantitativen Befragung weitere Fragen zu stellen, die zu einem tieferen Verständnis der Studierendenpopulation verhelfen können.

## Literatur

- Beckmann, Vasilena (2016): Studien- und Berufswahlmotive am Anfang des Lehramtsstudiums. In: Boeger, Annette (Hg.): Eignung für den Lehrerberuf Auswahl und Förderung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 115-136.
- Heißenberger, Petra; Mayr, Johannes (2018): TEDCA – Teachers' Education, Development and Career in Austria. Abrufbar unter: <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/projekte/aktuelle-projekte/tedca.html> (2018-06-05).
- Hopf, Barbara (2012): Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerbildung. Abrufbar unter: [www.ifeb.uni-klu.ac.at/uploads/media/emw\\_folder\\_v120521\\_1\\_5\\_1.pdf](http://www.ifeb.uni-klu.ac.at/uploads/media/emw_folder_v120521_1_5_1.pdf) (2018-06-05).

- König, Johannes; Rothland, Martin (2018): EMW – Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerbildung. Abrufbar unter: <https://www.hf.uni-koeln.de/35034> (2018-06-05).
- Kuckartz, Udo (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Misoch, Sabina (2015): *Qualitative Interviews*. Berlin, München, Boston: Walter de Gruyter.
- Nowak, Mirijam (2016): Motive für und Einflussfaktoren auf die Berufswahl Volksschullehrer/in. In: Fridrich, Christian; Klingler, Reingard; Potzmann, Renate; Greller, Wolfgang; Petz, Ruth (Hg.): *Forschungsperspektiven 8*. Münster: LIT Verlag. S. 221-226.
- Rothland, Martin (<sup>2</sup>2014a): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann Verlag. S. 319-348.
- Rothland, Martin (<sup>2</sup>2014b): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann Verlag. S. 349-385.
- Watt, Helen M.G.; Richardson, Paul W.; Klusmann, Uta; Kuntner, Mareike; Beyer, Beate; Trautwein, Ulrich; Baumert, Jürgen (2012): Motivations for choosing teaching as a career. An international comparison using the FIT-choice scale. In: *Teaching and Teacher Education* 28, S. 791-805.
- Weiß, Sabine; Kiel, Ewald; Keller-Schneider, Manuela; Syring, Marcus; Hellsten, Meri (2017): Berufsfeld ‚Kindheitspädagoge/in‘: Berufsbilder, Professionalisierungswege und Studienwahlmotive im europäischen Vergleich. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2, S. 139-158.



# Optimismus – naiv oder notwendig für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf? Zum Optimismus von Lehramtsstudierenden an der Pädagogischen Hochschule Wien

Elke Poterpin

## Abstrakt Deutsch

Gesundheitsstudien über Lehrpersonen berichten von psychischen wie physischen Problemen. Gleichzeitig wird befundet, dass sich hoffnungsvollere Menschen von schwierigen Situationen rascher erholen, während pessimistisch attribuierende eher dazu neigen unter Druck zusammenzubrechen. Im Dienste der psychosozialen Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern werden die Chancen und auch mögliche Risiken des Konstruktives Optimismus in den Blick genommen. Optimismus gilt als Resilienzfaktor, der eine wichtige Widerstandsressource darstellt und zu besserer Gesundheit führt. Studierende des Bachelorstudiengangs Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien wurden hinsichtlich ihres psychologischen Merkmals Optimismus untersucht.

## Schlüsselwörter

Optimismus, Resilienz, Lehramtsstudierende, Gesundheit

## Abstract English

Health studies on teachers report mental as well as physical problems. At the same time, research has shown that more optimistic people recover more quickly from difficult situations, whereas people with a pessimistic explanatory style tend to collapse under pressure. In the service of teachers' psychosocial health, both the chances and potential risks of optimism are explored in this paper. Optimism is known to be a factor of resilience that constitutes an important resistance resource and leads to better overall health. Students of the University College of Teacher Education for Primary School were examined regarding the psychological characteristic of optimism.

## Zur Autorin

Elke Poterpin, Prof<sup>in</sup> Mag<sup>a</sup> Dipl. Päd<sup>in</sup>, Lehramt für Volksschulen, Diplompsychologin; Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien mit Forschungsschwerpunkt im Bereich der Positiven Psychologie zur psychosozialen Gesundheit im System Schule.

Kontakt: elke.poterpin@phwien.ac.at

## 1 Ausgangslage

Untersuchungen zum Thema „Beanspruchung und Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern“ haben seit zwei Jahrzehnten international Konjunktur und zeigen, dass es eine kontinuierliche Herausforderung für diese Berufsgruppe darstellt, psychisch und physisch gesund zu bleiben (vgl. Rothland 2013, S. 8; Reichl, Wach, Spinath, Brünken & Karbach 2014, S. 85ff.). Der Beruf der Lehrerin und des Lehrers scheint mit höheren gesundheitlichen Risiken verbunden zu sein als andere Beschäftigungsfelder (vgl. Schaarschmidt 2005, S. 19; Laugaa, Rasche, & Bruchon-Schweitzer 2008, S. 24ff.). Merkmale der Arbeitssituation, die als Stressoren bezeichnet werden, führen jedoch nicht bei allen Lehrenden zu den gleichen Empfindungen und Symptomen von Überforderung, Stress oder schließlich Ausgebrannt-Sein. Den Stressfaktoren gegenüber stehen vielfältige und direkte Einflüsse persönlicher Ressourcen, wie individuelle Bewältigungsstrategien und Persönlichkeitsmerkmale, die negative Auswirkungen reduzieren und Gesundheit unterstützen können (vgl. Boudrias, Desrumaux, Gaudreau, Nelson, Brunet & Savoie 2011, S. 389; Laugaa et al. 2008, S. 248ff.; Krause, Dorsewagen & Baeriswyl 2013, S. 61ff.).

Diesem Beitrag liegt das salutogenetische Paradigma zugrunde, das den Blick darauf richtet, was gesund erhält bzw. wie gesundheitsförderliche Eigenschaften von Individuen gestärkt werden können. Gesundheit wird hier als ein dynamisches Gleichgewicht verstanden, das zwischen Belastungserleben und wirksamen Bewältigungsstrategien auf körperlicher, psychisch-mentaler und sozialer Ebene pendelt (vgl. Franke 2012, S. 170ff.). Außerdem wird Bezug zu einem Paradigma genommen, das die Bedeutung der Persönlichkeit ins Zentrum der Betrachtung stellt. Im Speziellen soll der Blick auf die optimistische Grundhaltung als individueller Resilienzfaktor angehender Lehrpersonen gerichtet werden.

Andere Bedingungen und Annahmen zum Thema der Gesundheit von Lehrpersonen, wie gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderungen,

arbeitsbezogene Einflussfaktoren, außerberufliche Einflüsse oder generelle Merkmale und Erwartungen an die Rolle der Lehrperson werden hier nicht behandelt. Im Sinne der Gesundheitsvorsorge zukünftiger Lehrpersonen ist Ziel dieses Beitrags im ersten Teil, anhand theoretischer und bereits bestehender empirischer Befunde zu klären, ob bzw. in welcher Form eine optimistische Grundhaltung für den Beruf der Lehrerin und des Lehrers und für die Erhaltung der Gesundheit in diesem hilfreich und sinnvoll ist. Im zweiten Schritt soll empirisch konkret untersucht werden, wie optimistisch Lehramtsstudierende der Primarstufenausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien zu Beginn ihrer Ausbildung sind.

## 2 Theoretische Grundlage

Die folgenden zentralen Begriffe werden vor dem Hintergrund der Positiven Psychologie definiert, die sich als jüngstes Forschungsgebiet der akademischen Psychologie mit der Grundfrage beschäftigt, wie psychisches Wohlbefinden und psychische Leistungsfähigkeit aufrechterhalten werden können und wie die persönliche Entwicklung von Menschen im Sinne eines gelingenden und erfüllten Lebens unterstützt werden kann (vgl. Blickhan 2015, S. 11).

### 2.1 Resilienz und Gesundheit

Resilienz wird in der Literatur meist als ein Zusammenwirken psychologischer Elemente beschrieben, das die Bewältigung von Herausforderungen und einen konstruktiven Umgang mit kritischen Situationen ermöglicht und die psychische Gesundheit auch unter hohen Anforderungen schützt (vgl. Pauls, Schlett, Soucek, Ziegler & Frank 2016, S. 105). Die Resilienzforschung verweist sowohl im allgemeinen beruflichen Kontext (vgl. Luthans, Vogelgesang & Lester 2006, S. 35ff; Soucek, Pauls, Ziegler & Schlett 2015, S. 17; Boudrias et al. 2011, S. 378) als auch im pädagogisch-psychologischen Kontext (vgl. Carver & Scheier 1998; Carver, Scheier & Segerstrom 2010, S. 879ff.; Hansen, Vancleef, Vlaeyen, Hayes, Schouten & Peters 2015, S. 1525ff.) auf starke Effekte in Bezug auf die schützende Wirkung von Selbstwirksamkeit, Optimismus und Hoffnung im Umgang mit herausfordernden Bedingungen und Situationen, wobei Optimismus hohe Korrelationen mit Bewältigungsstrategien zeigt. Sabouripour und Roslan (2015, S. 159) weisen darauf hin, dass es eine empirisch schwer zu erfassende Wechselwirkung zwischen Optimis-



mus und Persönlichkeitsvariablen wie Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung zu geben scheint. Boudrias et al. (2011, S. 389) schlussfolgern, dass persönliche Ressourcen gezielt für Maßnahmen zur Erhöhung der Gesundheit, für das Entwickeln einer ausgewogeneren Perspektive und zur Verbesserung der Belastbarkeit einsetzbar sind.

## 2.2 Gesundheit im Lehrerberuf

Untersuchungen zu Belastungseffekten und Gesundheit von Lehrpersonen bestätigen überwiegend die Anfälligkeit der psychischen Gesundheit dieser Berufsgruppe und verweisen auf dringlichen Handlungsbedarf (vgl. Schaarschmidt 2005, S. 15ff.). In der Potsdamer Lehrerstudie wurden neben zwei unterschiedlichen gesundheitsschädigenden Risikomustern auch gesundheitsfördernde Beanspruchungsmuster herausgearbeitet. Das sogenannte *Muster G* beschreibt ein schützendes arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten, das einerseits mit hohem Arbeitsengagement einhergehend mit Distanzierungsfähigkeit verbunden ist und andererseits günstige Werte in der Widerstandskraft aufweist. Personen mit dem gesundheitsförderlichen Muster weisen demnach die geringste Ausprägung in der Resignationstendenz und höchste Werte in positivem Emotionserleben auf. Optimismus wird in dieser Arbeit als Gegendimension zur Resignation verstanden und mit den positiven Emotionen wie Hoffnung, Stolz und Freude durch Erfolgserleben sowie Wohlbefinden in Zusammenhang gebracht.

Über alle untersuchten Regionen hinweg zeigten sich in der Potsdamer Lehrerstudie im Geschlechtervergleich markante Unterschiede. Frauen erlebten ihre Situation statistisch hoch signifikant prekärer als Männer, da sich verminderte Widerstandsressourcen in Bezug auf geringere Distanzierungsfähigkeit, höhere Resignationstendenz, sowie eingeschränkter innerer Ruhe und Ausgeglichenheit zeigten (vgl. Schaarschmidt 2005, S. 52).

Die Musterverteilung von Lehramtsstudierenden zeigte einen im Verhältnis zu berufstätigen Lehrpersonen noch größeren Anteil des G-Musters (29%), allerdings lag auch ein beträchtlicher Anteil im Risikomusterbereich (40%). Es wird demonstriert, dass mit diesen Mustern im besonderen Maße das Erleben beruflicher Eignung bzw. Nichteignung verbunden ist und sich die Musterverteilung im Laufe der berufstätigen Jahre zu Ungunsten des gesundheitsrelevanten Bildes verändert (vgl. Schaarschmidt 2005, S. 69). Entwicklungen wurden

auch auf der Dimension Optimismus zu zwei Messzeitpunkten betrachtet, wobei sich die mittleren Werte als sehr konstant darstellten. Unter Berücksichtigung der Mustereinteilung zeigten sich jedoch insofern Unterschiede, als die Optimismuswerte jener Studierenden mit Gesundheitsmuster die Werte der Angehörigen des Risikomusters überragten (vgl. ebd., S. 97).

### 2.3 Optimismus

Zum Begriff Optimismus bietet die psychologische Forschung unterschiedliche Konzepte. Carver, Scheier & Segerstrom (2010, S. 879f.) verstehen Optimismus und Pessimismus als Persönlichkeitsmerkmale im Sinne eines *dispositionalen Optimismus bzw. Pessimismus* und beschreiben diese Konstrukte als generalisierte und zeitlich stabile Erwartungen bezogen auf zukünftige Ereignisse, die sich in entsprechend ausgerichteten Herangehensweisen ans Leben manifestieren. Während optimistische Menschen eher darauf vertrauen und erwarten, dass *Gutes* passiert und mit Zuversicht in die Zukunft blicken, hegen pessimistische Menschen starke Zweifel und erwarten eher *Schlechtes*. Optimismus sei demnach ein zukunftsorientiertes Konstrukt, das positive Zukunftserwartungen impliziert.

Einen anderen Ansatz liefern Seligman und Brockert (2014) mit dem Modell vom *erlernten Optimismus*. Sie gehen von einem lerntheoretisch-kognitiven Paradigma aus und bringen damit die im pädagogischen Kontext interessante Perspektive ein, dass Optimismus auch verändert werden kann (vgl. ebd. S. 144). Dieses Modell postuliert, dass Optimismus und Pessimismus unterschiedlichen Attributionsstilen folgen. Es werden zwei Dimensionen beschrieben, in deren Abhängigkeit die entsprechende Ausprägung steht. Dieser Theorie nach erklären sich optimistische Menschen gute Ereignisse mit permanenten, universellen Ursachen, wie Charaktereigenschaften oder Fähigkeiten und unglückliche Ereignisse temporär und spezifisch (vgl. Seligman & Brockert 2014, S. 153; Seligman 2006, S. 3ff). Pessimistisch eingestellte Personen zeigen ein genau umgekehrtes Muster, das mit Depressionen in Verbindung gebracht wird. Dieser Ansatz beschreibt damit den vergangenheitsorientierten Aspekt des Optimismus, der in seinem Erscheinungsbild auch von Erfahrungen mit entsprechend kognitiver Bewertung mitgeprägt wird (vgl. Seligman 2006, S. 17ff.).

Studien zeigen, dass optimistische Denkweisen und Zuschreibungen weitreichende Auswirkungen an die Herangehensweise an die Welt haben und so auch die Problemlösefähigkeit, den Selbstwert und sein stärkstes Korrelat, das Glück, fördern (vgl. Bucher 2009, S. 186). Durch die Koppelung mit diesen Faktoren bedingt Optimismus höhere Widerstandsfähigkeit und eine positive Wirkung auf psychische und physische Gesundheit (Lorant, Delière, Eaton, Robert, Philippot & Anseau 2003, S. 98ff.; Carver, Scheier & Segerstrom 2010, S. 79ff.). So wird Optimismus auch als Basis für psychische Stabilität angesehen, die nach Schaarschmidt (2007, S. 164ff.) eine von vier grundlegenden Eignungsvoraussetzungen für den Beruf der Lehrerin und des Lehrers darstellt.

## 2.4 Optimistische Lehrpersonen

Nachdem Optimismus kognitive und emotionale Ressourcen und zielführende Bewältigungsstrategien bereitstellen kann, womit Lehrpersonen ihr eigenes Wohlbefinden verbessern können, verweist Bucher (2009, S. 187) auf die sich daraus ergebenden Implikationen im schulischen Handlungsfeld. Sowohl nonverbal als auch im sprachlichen Ausdruck können positive oder negative Botschaften vermittelt werden, die im ersten Fall motivierend, selbstwert- und damit lernförderlich und optimismusfördernd sein können oder im anderen Fall psychisch belastend, entmutigend und für die Lernbereitschaft kontraproduktiv. Frick (2011) beschreibt in seinem Plädoyer für die Kraft der Ermutigung essentielle Eigenschaften einer Lehrperson. Diese brauche Stehvermögen, Kraft, Optimismus, Glauben an das Gute im Kind und die Überzeugung, dass in jedem Kind positive Ressourcen oder Ansätze stecken. Optimistische Lehrpersonen erwarten demnach gute Ergebnisse, auch unter schwierigen Bedingungen (vgl. ebd., S. 203f.). Dies führt zu einer stärkeren Wahrnehmung positiver Emotionen, wie Hoffnung, Freude und Gelassenheit. Pessimistisch eingestellte Lehrpersonen erwarten per Definition schlechte Ergebnisse, schwierige Situationen und Erlebnisse stehen im Fokus. Dies ergibt einen Überhang an negativen Gefühlen wie Angst, Wut, Sorge, Traurigkeit bis hin zur Verzweiflung (vgl. Carver & Scheier 1998). Der Zusammenhang positiver Emotionen mit einem erweiterten Wahrnehmungs- und Handlungsspielraum wird im Rahmen der Broaden-and-Build-Theorie erklärt (vgl. Fredrickson & Joiner, 2002, S. 172ff.). Durch den offenen, emotional positiven Zugang kön-

nen sich demzufolge innere Ressourcen entwickeln, die eine Aufwärtsspirale in Gang setzen. Positive Stimmung, die auf der affektiven Ebene mit optimistischem Denken stets einhergeht, und zuversichtliche Denkweisen können sich gegenseitig verstärken.

## 2.5 Kritischer Blick auf das Konstrukt Optimismus

Der Optimismuskurs zwischen den Zuschreibungen Verblendung, Naivität und Irrglaube eines blinden Optimismus versus der Notwendigkeit eines Menschenbildes, das an das Gute und Erreichbare glaubt und so mit dem Blick auf das Positive trotz Rückschlägen Ziele erreicht, hat historische Wurzeln (vgl. Weidner 2017, S. 24). Kritisch muss die Frage gestellt werden, ob ein allzu großer Optimismus nicht auch Gefahren birgt und ohne Abwägen von Risiken in eine falsche bis gefährliche Richtung führen kann.

Radcliffe und Klein (2002) beschreiben im Zusammenhang mit einer optimistischen Voreingenommenheit als Unterschätzung des persönlichen Risikos den sogenannten *unrealistischen Optimismus*. Dieser bezieht sich auf die Erwartung, dass negative Ereignisse eher bei anderen als bei sich selbst auftreten, und kann als Beurteilungsfehler bezeichnet werden (vgl. ebd. S. 836ff.). Eine unrealistisch optimistische Einschätzung von Situationen könnte demnach für die Handlungsmotivation ungünstig sein (vgl. Hoyer 2000, S. 111ff.).

Weidner (2017) spricht vom Typ des *naiven Optimisten* und beschreibt ihn als begeisterungsfähig, energievoll, tatendurstig, risikofreudig, spontan und erfolgreich. Er neige aber auch dazu blind vor Begeisterung zu sein. Hindernisse, Probleme oder Misserfolge würden ignoriert und die Hoffnung, die verbreitet wird, sei grenzenlos und ohne große Rücksicht auf andere Menschen im System. Der naive Optimist setze zuweilen das vernünftige Denken außer Gefecht und lenke die Erwartung auf einen besseren Ausgang, ohne dass hinreichende Grundlagen dafür sprächen (vgl. ebd., S. 78ff.). In der Neurowissenschaft wird dieses Phänomen *Optimism Bias* genannt. Diese Verzerrung kann sehr positive Folgen haben, wobei es aber eine Frage des Ausmaßes ist, ob sie hilfreich oder schädlich ist (vgl. Sharot 2011, S. 941ff.).

Übertragen auf den schulischen Kontext stellt sich die Frage, inwieweit diese Form des Optimismus von Lehrpersonen für die eigene Gesundheit förderlich und hilfreich für die anvertrauten Kinder ist. Begeisterungsfähigkeit und ein hoher Energielevel sind unbestritten vorteilhafte Eigenschaften einer

Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit. Die Grenze kann allerdings im psychischen Bereich bei einem Aktivitätsniveau liegen, das die Zone des Ausbrennens freilegt. Für Schülerinnen und Schüler kann eine hohe Erwartungshaltung ihrer Lehrpersonen zu starken positiven Effekten in den Lernergebnissen führen, was bereits Studien zum Rosenthaleffekt zeigten (vgl. Rosenthal & Jacobson 1966, S. 115ff.). Dennoch ist eine Erwartungshaltung auf allumfassende *Machbarkeit*, zum Beispiel im Zusammenhang mit Testungen zur Vergleichbarkeit kritisch zu betrachten.

Eine sinnvolle Differenzierung berücksichtigt auch potenziell negative Konsequenzen. Weidner (2017, S. 12) spricht diesbezüglich und in Abgrenzung zu den oben beschriebenen Formen vom *Sekundären Optimismus*. Er beschreibt diesen als einen, mit dem das stimmige Maß im Auge behalten wird. Es kann angenommen werden, dass auch im Handlungsfeld Schule eine realistische und große Portion an Optimismus zielführend und gesundheitsförderlich ist.

### 3 Ziele und Forschungsinteresse

Es interessiert, wie hoch die Optimismuswerte der Lehramtsstudierenden für Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien sind und wie diese auf die Kategorien *ziemlich bis sehr optimistisch*, *mittelmäßig optimistisch* bzw. *wenig bis gar nicht optimistisch* verteilt sind. Insbesondere interessiert der Anteil *der mäßig bis gar nicht Optimistischen*, da jene mit diesem Merkmal im Sinne der Typen nach Schaarschmidt (2005, S. 26f.) einer Risikogruppe angehören könnten. In Bezug auf Lehramtsstudierende verweist Schaarschmidt (2005) auf einen Anteil von vierzig Prozent an Risikomusterträgern, die neben anderen Merkmalen eine hohe Resignationstendenz aufweisen (vgl. ebd., S. 69). Für diese Studie wird angenommen, dass in der Stichprobe ein Anteil von Personen mit geringem Optimismuswert als schwacher Resilienzfaktor identifiziert werden kann (Hypothese 1).

Es wird erwartet, dass sich die untersuchten Lehramtsstudierenden in ihrem Optimismus nicht von einer validierten Referenzgruppe<sup>1</sup> unterscheiden (Hypothese 2). Kemper, Beierlein, Kovaleva und Rammstedt (2012) bieten

---

<sup>1</sup> Referenzwerte basieren auf einer Bevölkerungsstichprobe in Deutschland (N = 1134) der ALLBUS 2010 = Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (vgl. Kemper et al. 2012).

zur standardisierten Skala SOP2<sup>2</sup> eine Referenztabelle (n = 1134) an, die nach Alter (18 bis 35 Jahre, 36 bis 65 und älter als 65), nach Bildungsniveau (gering, mittel, hoch) und nach Geschlecht differenziert. Diese Referenzwerte erlauben nach Kemper et al. (2012) einen Vergleich der SOP2 Werte mit denen relevanter Subgruppen aus Zufallsstichproben. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der vorgestellten Studie fallen gesamt in die Gruppe der 18- bis 35-Jährigen. In Bezug auf das Bildungsniveau ziehen die Skalenentwicklerinnen und -entwickler die Dauer der Schulbildung als Maß heran, wobei eine Schulbesuchsdauer von mehr als elf Jahren als hohes Bildungsniveau definiert wird. Alle Lehramtsstudierenden fallen demnach in diese Kategorie.

Da Carver, Scheier & Segerstrom, (2010, S. 879f.) Optimismus im dispositionalen Sinn verstehen und dieses Konstrukt als generalisierte und zeitlich stabile Erwartungen beschreiben, wird weiters erwartet, dass sich die Ausprägung des Optimismus über eine begrenzte Zeitspanne nicht signifikant verändert (Hypothese 3).

Schaarschmidt (2005, S. 52) berichtet von einem markanten Befund hinsichtlich des Gesundheitsmusters im Geschlechtervergleich, demnach Frauen höhere Resignationstendenz bzw. geringeren Optimismus im Zusammenhang mit Resilienz aufweisen. Wenn auch die Erklärungen dafür auf mehreren Ebenen zu suchen sind, interessiert, ob auch unter den Probandinnen und Probanden der vorliegenden Stichprobe dieser Unterschied im Merkmal Optimismus augenscheinlich wird und sich dieses hinsichtlich des Geschlechts zu den drei Messzeitpunkten unterscheidet (Hypothese 4).

#### 4 Methodische Vorgehensweise

Zur Erfassung des Optimismus wurde zu drei Testzeitpunkten innerhalb von 6 Monaten (t1, t2 und t3) mittels standardisiertem Fragebogen, der Skala SOP2, die Selbsteinschätzung der Konstrukte Optimismus und Pessimismus erfasst (vgl. Kemper et al. 2012). Diese Kurzskala ist auf testpsychologische Kriterien geprüft und erlaubt eine rasche Datenerhebung. Der Skala liegt die Definition von Scheier und Carver (1985) zugrunde, die Optimismus bzw. Pessimismus als dispositionales, generalisiertes, stabiles und zukunftsorientiertes Persönlichkeitsmerkmal definieren (vgl. ebd. S. 219ff.). Die Skala umfasst zwei Items (Wie optimistisch bzw. pessimistisch sind Sie im Allgemeinen?) mit sieben-

---

<sup>2</sup> Skala Optimismus-Pessimismus-2 (vgl. Kemper et al.2012)

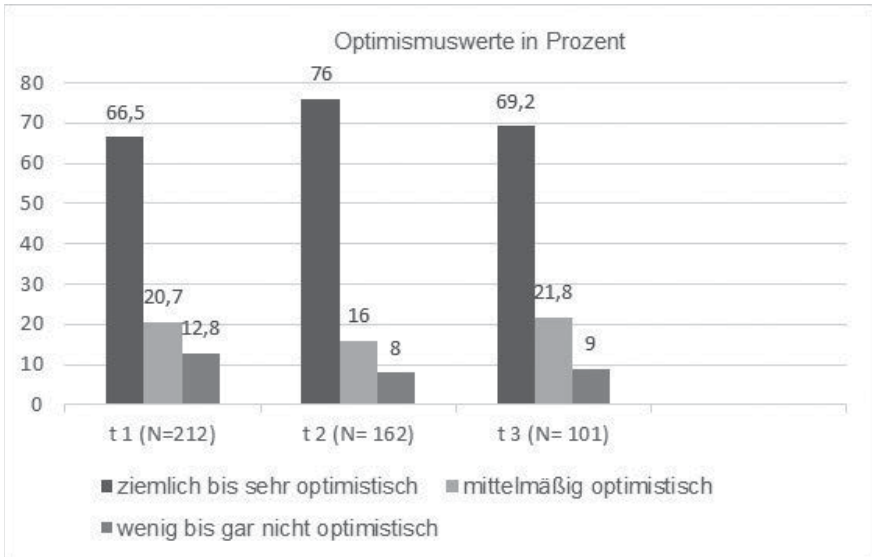
stufiger Ratingskala (von gar nicht optimistisch/pessimistisch bis sehr optimistisch/pessimistisch) zur Selbsteinschätzung der Probandinnen und Probanden. Beide Items werden mit je einer Definition des Konstrukts eingeleitet, um für die Befragten die Bedeutung der Begriffe „Optimismus“ und „Pessimismus“ klarzulegen. Der Skalenwert (in der Datenanalyse als *Optimismuswert* bezeichnet), wird als Mittelwert aus dem ersten Itemscore zum Optimismus mit dem rekodierten Pessimismuswert berechnet. Die erhaltenen Skalenwerte werden in diesem Beitrag den Kategorien *wenig bis gar nicht optimistisch* (1 bis 3), *mittelmäßig optimistisch* (3,5 bis 4,5) und *ziemlich bis sehr optimistisch* (5 bis 7) zugeordnet.

Die gesamte Gelegenheitsstichprobe umfasste 212 Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien des Bachelorstudiengangs des Studienjahres 2016/17 für Primarpädagogik. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer befanden sich im zweiten Semester und nahmen am Seminar „Individuelle Entwicklung“ teil. Jene Studierenden wurden für die Studie ausgewählt, weil in diesem Seminar thematisch auf die Persönlichkeitsentwicklung und Gesunderhaltung von Lehrpersonen eingegangen wird, ein gesamter Jahrgang erfasst und die Erhebung vor Ort durchgeführt werden konnte. Insgesamt gaben 134 Probandinnen und Probanden ihr Geschlecht an. Der Anteil der Frauen betrug 88,1 Prozent, jener der männlichen Teilnehmer 11,9 Prozent.

## 5 Darstellung der Ergebnisse

Zur Berechnung deskriptiver (Hypothese 1) und inferenzstatistischer Analysen (Hypothesen 2 bis 4) wurde die Software IBM SPSS Statistics Version 24.0 (vgl. IBM 2016) verwendet. Übersicht 1 zeigt die Optimismuswerte der gesamten Stichprobe zu drei Messzeitpunkten. Mehr als zwei Drittel der Untersuchten bezeichnen sich zu allen Messzeitpunkten als ziemlich bis sehr optimistisch. Mittelmäßig optimistisch beschreiben sich 16 bis 20,7 Prozent. Als wenig bis gar nicht optimistisch werden 8 bis 12,8 Prozent ausgewiesen. Die Annahme der Hypothese 1 kann demnach bestätigt werden. Die tendenziellen Schwankungen zwischen den Messzeitpunkten beziehen sich nicht auf das Forschungsinteresse dieses Beitrags. Diese werden in einer weiterführenden Arbeit im Rahmen einer Interventionsstudie analysiert.

Übersicht 2 zeigt, wie optimistisch die untersuchte Gruppe durchschnittlich in Bezug auf die Referenzwerte der SOP2-Skala ist (vgl. Kemper et al.



Übersicht 1: Optimismuswerte in Prozent zu drei Messzeitpunkten

2012). Die Teilnehmenden der hier vorgestellten Studie werden aufgrund der mindestens 11-jährigen Schulzeit zur Gänze dem hohen Bildungsniveau zugeordnet. Die Referenztablette gibt Gesamtwerte für die Altersgruppe der 18- bis 35-Jährigen an. Diese Werte werden gesplittet nach dem Geschlecht mit der Gesamtheit der Versuchsteilnehmerinnen und -nehmer dieser Studie verglichen.

	Referenzwerte SOP2		Optimismuswerte der Studierenden					
			t1		t2		t3	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
weiblich	5,33	1,13	4,98	1,36	5,14	1,20	5,08	1,30
männlich	5,64	1,20	5,23	1,00	5,46	0,86	5,36	0,74
gesamt	5,45	1,16	5,01	1,32	5,17	1,17	5,12	1,24
N			127		119		102	

Übersicht 2: Optimismuswerte (Gruppenmittelwerte und Standardabweichungen) der Stichprobe im Vergleich zur Referenzgruppe zu drei Messzeitpunkten



Der Mittelwert in der vorliegenden gesamten Stichprobe liegt zu allen Messzeitpunkten statistisch signifikant unter dem Wert in der Referenzgruppe [t1:  $t(209) = -4,426$ ,  $p = 0.001$ ], [t2:  $t(159) = -2,477$ ,  $p = 0.014$ ], [t3:  $t(100) = -2,681$ ,  $p = 0.009$ ]. Demnach muss Hypothese 2 verworfen werden. Die untersuchten Lehramtsstudierenden sind insgesamt signifikant weniger optimistisch als die Referenzgruppe.

Die geschlechtsspezifischen Mittelwerte weichen bei weiblichen Studierenden nur zum Zeitpunkt t1 statistisch signifikant von der Referenzstichprobe ab [ $F(2, 110) = 2,74$ ,  $p = 0,007$ ], die weiteren bedingten Mittelwerte dieser Gruppe unterscheiden sich nicht signifikant von den Werten in der Referenzstichprobe.

Um die Hypothesen 3 und 4 zu prüfen, wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung gerechnet. Die Annahme, dass sich der Optimismuswert über den Untersuchungszeitraum von einem halben Jahr stabil im dispositionalen Sinne der Definition von Carver, Scheier & Segerstrom (2010, S. 879f.) verhält, kann bestätigt werden. Die Ausprägung des Optimismus hat sich in Bezug auf die gesamte Stichprobe nicht signifikant erhöht ( $p > 0,05$ ).

Es zeigt sich in dieser Stichprobe auch kein signifikanter Effekt in Bezug auf das Geschlecht. Die Mittelwerte der Frauen liegen nicht signifikant unter jenen der Männer ( $p > 0,05$ ). Die Hypothese 4 muss daher verworfen werden.

## 6 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Das Ziel dieser Studie war zu erheben, wie optimistisch sich Lehramtsstudierende des zweiten Semesters der Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien zu Studienbeginn einschätzen, wie optimistisch diese im Vergleich zu entsprechenden Referenzwerten sind, ob sich der Optimismuswert über einen begrenzten Zeitraum konstant verhält und ob es im Geschlechtervergleich Unterschiede gibt.

Wie erwartet, konnte eine Gruppe von Studierenden identifiziert werden, die einen wenig bis gar nicht ausgeprägten Optimismus erkennen ließen (Hypothese 1). Diese Personengruppe weist demnach im Merkmal Optimismus, das als gesundheitsförderlicher Faktor angesehen wird, einen Risikowert auf. Da Optimismus positive Emotionen impliziert und der psychischen Stabilität, dem subjektiven Wohlbefinden und der Widerstandskraft dient, liefert das vorliegende Ergebnis empirische Evidenz für eine weitergehende Beach-

tung dieses Merkmals hinsichtlich Eignung und Begleitung im pädagogischen Ausbildungskontext.

Die untersuchten Lehramtsstudierenden zeigten sich als Gesamtgruppe in allen Messzeitpunkten signifikant weniger optimistisch als die Referenzgruppe. Die Annahme, dass die befragten Studierenden des Lehramts der Primarstufe zumindest auf gleichem Ausprägungsniveau liegen, muss jedenfalls für die männlichen Studierenden verworfen werden. Die weiblichen Studierenden wiesen zum ersten Messzeitpunkt ebenso ein signifikantes Ergebnis auf. Dies veränderte sich im Laufe des Untersuchungszeitraums allerdings dahingehend, dass sich die weiblichen Studierenden zu Messzeitpunkt zwei und drei nicht mehr signifikant von der Referenzgruppe unterschieden.

Die Merkmalsausprägung Optimismus veränderte sich nicht signifikant mittelfristig über den Untersuchungszeitraum von etwa acht Monaten. Somit ist die Hypothese 3 zu bestätigen. Dieses Ergebnis unterstützt die Annahme von Carver, Scheier & Segerstrom (2010), dass es sich bei dem Persönlichkeitsmerkmal Optimismus um eine relativ stabile, zeitüberdauernde dispositionelle Eigenschaft handelt (vgl. ebd. S. 879f.). Dass es sich bei Optimismus dennoch um ein langfristig entwicklungsfähiges Merkmal handeln könnte (vgl. Seligman & Brockert 2014, S. 144), belegen Kemper et al. (2012) mit den Werten zum Optimismus der Referenzgruppe, wonach sich Optimismus mit zunehmender Bildung erhöht. Die genannten Befunde lassen für zukünftige Studien die Frage offen, ob durch Maßnahmen im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Ausprägung dieses Resilienzfaktors langfristig gesteigert werden kann.

Das Ergebnis, das keinen geschlechtsspezifischen signifikanten Unterschied in Bezug auf die optimistische Grundeinstellung über die drei Messzeitpunkte befundet (Hypothese 4), hat Erklärungen auf mehreren Ebenen zu suchen. Es ist in jedem Fall zumindest zu berücksichtigen, dass das von Schaarschmidt (2005, S. 52) beschriebene Gesundheitsmuster mehrere Komponenten umfasst und die geringe Anzahl der männlichen Probanden in der vorliegenden Untersuchung die Aussagekraft dieses Befundes limitiert.

Diese Erhebung beschreibt aufgrund der Verwendung einer Kurzska lediglich einen Aspekt resilienter Strukturen, nämlich jenen der optimistischen Grundhaltung. Es wurden keine anderen Persönlichkeits- bzw. Resilienzfaktoren und auch keine gesundheitsbezogenen Daten erhoben, die über die Optimismuswerte gelegt bzw. damit in Beziehung gesetzt werden können. Die

vorliegenden Ergebnisse sind vor dem Hintergrund zu interpretieren, dass die Untersuchung an einer relativ kleinen Gelegenheitsstichprobe durchgeführt wurde, bei der zudem der Männeranteil berufsentsprechend gering war. Dies begrenzt die Möglichkeiten geschlechterbezogene Aussagen zu treffen, generell Effekte feststellen zu können und Aussagen der Befunde zu generalisieren. Nichtsdestotrotz gibt es Hinweise, die Anlass geben, in zukünftigen Studien der Frage nachzugehen, wie die protektive Wirkung einer optimistischen Lebenseinstellung hinsichtlich der Erhaltung psychischer und physischer Gesundheit (Carver & Scheier 1998; Carver, Scheier & Segerstrom 2010, S. 879ff.; Hanssen et al. 2015, S. 1525ff.; Seligman 2006) im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung Beachtung finden soll.

## 7 Ausblick

Hauptanliegen der vorliegenden Studie ist es, ein Bild des Resilienzfaktors Optimismus bei Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Wien zu zeichnen, da – wie Schaarschmidt (2005) es nennt – Lehrpersonen einen durchaus bodenständigen pädagogischen Optimismus und darauf gegründete Tatkraft brauchen (vgl. ebd. S. 153). Daraus sollen Vorschläge für weiterführende Studien abgeleitet werden. Besonderes Augenmerk könnte dabei auf weiteren individuellen Faktoren und Verhaltensweisen liegen, die einen gesundheitsförderlichen Umgang mit den Anforderungen des Berufes erleichtern. Weiters wäre zu fragen, welche Bedingungen, Maßnahmen und Faktoren zu der relativen Verbesserung des Optimismuswertes der weiblichen Studierenden führten (vgl. Übersicht 2) bzw. den konstant signifikant unter dem Referenzwert liegenden Wert der männlichen Studierenden erklären (vgl. Übersicht 2).

Im Sinne einer verbesserten Rekrutierung und Vorbereitung des Lehrerinnen- und Lehrernachwuchses wäre wünschenswert, Risikopersonen zu Studienbeginn zu identifizieren, die ein spezielles Angebot zur Selbstreflexion ihres persönlichen Musters, ihrer Berufswahl und begleitende Maßnahmen zur Stärkung der Resilienz im Sinne der Gesunderhaltung im Lehrerberuf annehmen können. Entsprechende gesundheitsbezogene Interventionen sollen erprobt und evaluiert werden.

Im Längsschnitt wäre interessant zu erforschen, ob bzw. inwiefern sich mit zunehmender Bildung im Allgemeinen bzw. mit speziellen Bildungsangeboten

die Ausprägung der optimistischen Lebenseinstellung der untersuchten Studienanfängerinnen und -anfänger in Bezug auf die dispositionelle Ausgangshaltung mittel- und langfristig verändert.

Sich bei der Auswahl von zukünftigen Lehrpersonen allein auf den Faktor Optimismus zu beziehen und gesundheitspräventive Maßnahmen lediglich auf die Förderung personaler Ressourcen zu beschränken, greift aber im Sinne eines ganzheitlichen und systemorientierten Ansatzes zu kurz.

## Literatur

- Blickhan, Daniela; Michael Eid (2015): Positive Psychologie. Ein Handbuch für die Praxis. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Boudrias, Jean-Sébastien; Desrumaux, Pascale; Gaudreau, Patrick; Nelson, Katia; Brunet, Luc; Savoie, André (2011): Modeling the Experience of Psychological Health at Work. The Role of Personal Resources, Social-Organizational Resources, and Job Demands. In: International Journal of Stress Management 18, Nr. 4, S. 372-395.
- Bucher, Anton A. (2009): Psychologie des Glücks. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz PVU.
- Carver, Charles; Scheier Michael (1998): On the self-regulation of behavior. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Carver, Charles; Scheier Michael; Segerstrom Suzanne (2010): Optimism. Clinical psychology review 30, Nr. 7, S. 879-889.
- Franke, Alexa (2012): Modelle von Gesundheit und Krankheit. Bern: Verlag Hans Huber.
- Fredrickson, Barbara L.; Joiner, Thomas (2002): Positive Emotions Trigger Upward Spirals Toward Emotional Well-Being. In: Psychological Science 13, Nr. 2, S. 172-175.
- Frick, Jürg (2011): Die Kraft der Ermutigung: Grundlagen und Beispiele zur Hilfe und Selbsthilfe. Bern: Hans Huber.
- Hanssen, Marjolein; Vanclief, Linda; Vlaeyen, Johan; Hayes, Alan.; Schouten, Erik; Peters, Madelon (2015): Optimism, Motivational Coping and Well-Being. Evidence Supporting the Importance of Flexible Goal Adjustment. Journal of Happiness Studies 16, Nr. 6, S. 1525-1537.
- Hoyer, Jürgen (2000): Optimismus und Gesundheit. Überblick, Kritik und Forschungsperspektiven. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie 8, Nr. 3, S. 111-122.
- IBM (2016): SPSS Statistics 24 [Computer software].

- Kemper, Christoph J.; Beierlein, Constanze; Kovaleva, Anastassiya; Rammstedt, Beatrix (2012): Eine Kurzskaala zur Messung von Optimismus-Pessimismus. Die Skala Optimismus-Pessimismus-2 (SOP2). Köln: GESIS.
- Krause, Andreas; Dorsemagen, Cosima; Baeriswyl, Sophie (<sup>2</sup>2013): Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In: Rothland, Martin (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 61-80.
- Laugaa, Didier; N. Rasclé, Nicole; Bruchon-Schweitzer, Marilou (2008): Stress and Burnout among French Elementary School Teachers. A Transactional Approach. In: *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology* 58, S. 241-251.
- Lorant, Vincent.; Deligé, D.; Eaton W.; Robert A.; Philippot P. &. Anseau M. (2003): Socioeconomic Inequalities in Depression: A Meta-Analysis. *American Journal of Epidemiology* 157, Nr. 2, S. 98-112.
- Luthans, Fred; Vogelgesang, Gretchen R.; Lester, Paul B. (2006): Developing the Psychological Capital of Resiliency. In: *Human Resource Development Review* 5, 1, S. 25-44.
- Pauls, Nina; Schlett, Christian; Soucek, Roman; Ziegler, Michael; Frank, Nicole (2016): Resilienz durch Training personaler Ressourcen stärken. Evaluation einer web-basierten Achtsamkeitsintervention. In: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO) 47, Nr. 2, S. 105-117.
- Radcliffe, Nathan M.; Klein William M. P. (2002): Dispositional, Unrealistic, and Comparative Optimism. Differential Relations with the Knowledge and Processing of Risk Information and Beliefs about Personal Risk. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 28, Nr. 6, S. 836-846.
- Reichl, Corinna; Wach, F.-Sophie; Spinath, Frank M.; Brünken, Roland; Karbach Julia (2014): Burnout Risk among First-Year Teacher Students. The Roles of Personality and Motivation. In: *Journal of Vocational Behavior* 85, Nr. 1, S. 85-92.
- Rosenthal Robert; Jacobson, Leonore (1966): Teachers' Expectancies: Determinants Of Pupils' IQ Gains. In: *Psychological Reports*, 19, S. 115-118.
- Rothland, Martin (2013): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sabouripour, Fatemeh; Roslan, Samsilah Bte (2015): Resilience, Optimism and Social Support among International Students. In: *Asian Social Science* 11, Nr. 15, S. 159-170.
- Schaarschmidt, Uwe (<sup>2</sup>2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim Basel: Beltz Verlag.

- Schaarschmidt, Uwe (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.
- Scheier, Michael; Carver Charles (1985): Optimism, Coping, and Health. Assessment and Implications of Generalized Outcome Expectancies. *Health Psychology*. In: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association 4, Nr. 3, S. 219-247.
- Seligman, Martin E. P. (2006): *Learned optimism. How to change your mind and your life.* New York: Vintage Books.
- Seligman, Martin E. P.; Brockert, Siegfried (2014): *Der Glücks-Faktor. Warum Optimisten länger leben.* Köln: Bastei Lübbe.
- Sharot, Tali (2011): The Optimism Bias. In: *Current Biology* 21, Nr. 23, S. 941-945.
- Soucek, Roman; Pauls, Nina; Ziegler, Michael; Schlett, Christian (2015). Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung resilienten Verhaltens bei der Arbeit. In: *Wirtschaftspsychologie*, 17(4), S. 13-22.
- Weidner, Jens (2017): *Optimismus. Warum manche weiter kommen als andere.* Frankfurt, New York: Campus Verlag.



# Open your mind – go abroad! Professionalisierung durch Erasmus+ Sprachmobilitätsprogramme an der Pädagogischen Hochschule Wien

Esther Drexler, Margret Jäger, Holger Winkelmaier

## Abstract Deutsch

Internationalisierung, Fremdsprachenkenntnisse und berufliche Weiterbildung sind notwendige Ziele in einem gemeinsamen Europa, besonders im Hochschulbereich. Einer kurzen Darstellung von Erasmus+ Mobilitätsprogrammen mit Fokus auf Österreich folgt der Blick auf Sprachmobilitätsprogramme an der Pädagogischen Hochschule Wien. Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse mündlicher Interviews zeigen, dass Verwaltungsbedienstete diese seltener als Hochschullehrpersonen in Anspruch nehmen, weisen auf einen hohen administrativen und finanziellen Aufwand hin und lassen Perspektiven für die Zukunft ableiten.

## Schlüsselwörter

Internationalisierung, Weiterbildung, Lebenslanges Lernen, Erasmus+, Sprachmobilität, Programmevaluierung

## Abstract English

Internationalisation, foreign language skills and professional development are necessary goals in a common Europe, especially in the academic sector. A brief presentation of Erasmus+ mobility programmes with a focus on Austria is followed by a look at language mobility programmes at the University College of Teacher Education in Vienna. The results of the qualitative content analysis of oral interviews show that administrative staff make less use of these than university lecturers, point to high administrative and financial costs and allow perspectives for the future to be derived.



## Keywords

internationalisation, continued education, lifelong learning, Erasmus+, language mobility, programme evaluation

## Zu den Autorinnen / Zum Autor

Esther Drexler, MMag.<sup>a</sup>, BEd.; Psychologin, Gesundheitswissenschaftlerin, Pädagogin, Institut für weiterführende Qualifikationen und Bildungskooperationen, Pädagogische Hochschule Wien, Lehre, Administration und Forschung.

Kontakt: esther.drexler@phwien.ac.at

Margret Jäger, Univ. Ass. Mag.<sup>a</sup>, Dr.<sup>in</sup>; Anthropologin, Institut für Psychologie, Sigmund Freud Privatuniversität Linz, Lehre und Forschung.

Kontakt: margret.jaeger@sfu.ac.at

Holger Winkelmaier, Dipl.-Päd. BEd.; Pädagoge, akademischer Hochschuldidaktiker, Institut für Elementar- und Primarbildung, Pädagogische Hochschule Wien, Lehre, Administration und Forschung.

Kontakt: holger.winkelmaier@phwien.ac.at

## 1 Chancen und Ansprüche an ein vernetztes Europa

Verstärkte Internationalisierung bietet unserer Gesellschaft Synergien und neue Perspektiven. Neben der Muttersprache weitere Fremdsprachen gut zu beherrschen, erleichtert diesen Prozess und baut Brücken. Gleichzeitig begegnen wir neuen Herausforderungen wie etwa dem Umgang mit Individualität versus Diversität (vgl. Bauer 2017, S. 42) mit gleichzeitigen Chancen, Gemeinsamkeiten zu finden und voneinander zu lernen (vgl. Eichelberg & Würzinger 2017, S. 72).

Der Bildungsprozess endet bereits lange nicht mehr mit dem Ende des Besuchs einer sekundären beziehungsweise tertiären Bildungseinrichtung oder nach beruflicher Erstausbildung. Die Nachfrage nach fortwährendem Lernen im Berufsleben ist längst Realität geworden. Wichtig sind entsprechende Wertschätzung und Unternehmenskultur (vgl. Rathgeber 2017, S. 115) und die Möglichkeit, sich im Beruf nach eigenen Vorstellungen weiterentwickeln, weiterbilden und lernen zu können.

## 1.1 Weiterbildung im Erwachsenenalter

Aus bildungspsychologischer Sicht zielt *Lebenslanges Lernen* auf Fort- und Weiterbildung persönlicher Qualifikationen und Fähigkeiten zur Bewältigung individueller und beruflicher Herausforderungen im Erwachsenenalter ab (vgl. Panitsides & Anastasiadou 2015, S. 133). Die Forderung danach ist Leitprinzip der Lissabon-Strategie der Europäischen Kommission, um Europa als einen auf Wissen basierenden Wirtschaftsraum zu etablieren (vgl. CEC 2000, S. 3).

Lernprozesse gelingen vor dem Hintergrund persönlicher Motivation, der Möglichkeit zur Selbstregulation und Selbststeuerung (vgl. Ryan & Deci 2000, S. 68ff.). Lernzuwachs erfolgt stets auf Basis persönlicher Sinnhaftigkeit und Relevanz, wahrgenommener Selbstkompetenz und findet günstigstenfalls in sozialem Kontext statt (vgl. Reinmann 2010, S. 166f.).

Lebenslanges Lernen europaweit zu ermöglichen erfordert hohe Qualitätsansprüche an Schul- und Ausbildungssysteme (vgl. CEC 2000, S. 3). Der Zugang zu vielfältigen Lernangeboten soll möglichst niederschwellig sein, dabei aufbauend auf frühere Lernerfahrungen und – ausgehend von regionaler und nationaler Zusammenarbeit – auch durch internationale Kooperationen der jeweiligen Bildungseinrichtungen erfolgen (vgl. European University Association 2008, S. 5f.). Berufliche Weiterbildung auf internationalem Terrain ist ein wichtiges Ziel des Erasmus+ Programms (vgl. European Commission 2018, S. 12) und wird im Rahmen von Mobilitätsprogrammen für Einzelpersonen als Leitaktion 1 (engl.: *Key Action 1 – KA 1*) abgebildet (vgl. ebd., S. 20).

## 1.2 Die Entwicklung der Mobilitätsprogramme der Europäischen Union

Der Auftakt der Europäischen Union für das gemeinsame zwischenstaatliche *Erasmus* Programm erfolgte im Jahr 1987 mit elf Partnerländern (vgl. OeAD 2017b, S. 1). Österreich trat zwar erst mit dem 1. Jänner 1995 der EU bei, nahm jedoch ab 1992 an Erasmus teil. Ab 2007 wurden Vorgängerprogramme unter dem neuen Projekttitel *Lebenslanges Lernen* zusammengefasst. Studentinnen und Studenten konnten als Neuerung Auslandspraktika absolvieren und auch Hochschulbedienstete hatten von nun an die Möglichkeit, an Mobilitätsprogrammen teilzunehmen. Im Jahr 2014 erfolgte die Namensänderung und Erneuerung des Programms zu *Erasmus+*, mit der Zusammenfassung aller Mobilitätsprogramme für die Sektoren Jugend, Bildung und Sport. 14,7 Milliarden Euro an zur Verfügung gestellten Fördermitteln werden für

die Durchführung europäischer Mobilitätsprogramme bis Ende 2020 veranschlagt (vgl. OeAD 2017b, S. 3). Zu den Erasmus+ Programmländern zählen mittlerweile alle 28 Staaten der EU und darüber hinaus noch Island und Norwegen sowie Liechtenstein, Mazedonien und die Türkei. Weltweit können jegliche andere Staaten als Partnerländer – in verschiedenen gemeinsamen Aktionen – fungieren (vgl. OeAD Nationalagentur Erasmus+ Bildung 2017c, S. 4f.). Im Zuge von KA1 Mobilitätsprogrammen werden neben Studierendenmobilitäten auch Personalmobilitäten für Hochschulbedienstete durchgeführt (vgl. European Commission 2018, S. 20). Diese werden im Rahmen von Erasmus+ zu Unterrichtszwecken (engl.: *Staff Mobility for Teaching – STA*) und zu Fortbildungszwecken (engl.: *Staff Mobility for Training – STT*) angeboten. Bei beiden Varianten muss eine Aufenthaltsdauer von mindestens zwei zusammenhängenden Tagen bis maximal zwei Monaten gegeben sein. Dies gilt auch für Sprachkurse im Rahmen von STT-Programmen (vgl. OeAD Nationalagentur Erasmus+ Bildung 2017c, S. 28f.).

In Österreich steigt seit der Implementierung von Erasmus+ die Zahl der Fördermittel von 26,1 Millionen Euro stetig an und wird für das Jahr 2020 mit etwa 49 Millionen Euro geschätzt (vgl. OeAD 2017b, S. 4). Finanziert wird zu ausgewogenen Teilen aus EU-Fördermitteln wie auch nationalen Mitteln (vgl. OeAD 2017a, S. 4f.). Etwa 43 Prozent der Gelder fließen in den Bereich der Hochschulbildung (vgl. OeAD 2017b, S. 4) – im Jahr 2017 wurden hier österreichweit für 9854 Mobilitätsprogramme und 104 Projekte mehr als 19 Millionen Euro eingesetzt (vgl. OeAD 2017a, S. 12). Die Zwischenevaluierung des Bundesministeriums für Bildung zeigt, dass Erasmus+ Programme an österreichischen Hochschulen bereits etabliert sind und Möglichkeiten der Erwachsenenbildung verstärkt genutzt werden. Nach wie vor besteht die Forderung, dass neben Hochschullehrpersonen in Zukunft verstärkt Verwaltungsbedienstete an Erasmus+ Mobilitätsprogrammen teilnehmen sollen (vgl. BMB 2017, S. 11f.).

### 1.2.1 Internationalisierung an europäischen Hochschulen

Sowohl STA- als auch STT-Programme haben die Internationalisierung europäischer Hochschulen zum Ziel. Sie setzen bei Bewusstseinsbildung der Hochschulbediensteten an und finden in deren Handlungen ihre Ausführung. Zentraler Aspekt für gelungene internationale Zusammenarbeit sind vor allem Fremdsprachenkenntnisse (vgl. Taylor 2004, S. 162f.). Sowohl Hochschullehr-

personen als auch Verwaltungsbedienstete nehmen laut Erasmus Impact Study Mobilitätsprogramme in Anspruch, um eigene Kompetenzen zu erweitern und im Anschluss daran verstärkt mit anderen Hochschulen zusammenzuarbeiten. Hochschullehrpersonen möchten gezielt eigene Lehr- und Lernmethoden verbessern, aber auch gemeinsame Projekte und Forschungsarbeiten mit anderen Hochschulen realisieren. Verwaltungsbedienstete zielen darauf ab, ihre berufliche Professionalität weiter zu entwickeln, Sprachkompetenzen zu erweitern und ihre Serviceleistungen an der Hochschule zu verbessern. Effekte von Personalmobilitäten zeigen sich in der Qualität des Unterrichts, der Entwicklung neuer Curricula und Lehrmethoden genauso, wie in der Betreuung der Studentinnen und Studenten und des Hochschulpersonals aus dem In- und Ausland (engl.: *Outgoings* und *Incomings*) (vgl. European Commission 2014, S. 142f.). Im besten Fall betrifft das Ziel einer verstärkten Internationalisierung als Leitbild die gesamte Hochschule und wird mittels zentraler Stelle – beispielsweise einem Internationalen Büro – umgesetzt. Dessen Aufgaben sind Unterstützung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Planung und Durchführung von Mobilitätsprogrammen, regelmäßiges Monitoring sowie Evaluierungsprozesse, um Langzeitstrategien zu entwickeln und Vernetzung zu anderen Hochschulen zu fördern. Allerdings ergeben sich durch die Teilnahme von Hochschulbediensteten an Mobilitätsprogrammen auch Schwierigkeiten wie strukturelle Probleme durch temporär knappe Personalressourcen. Hier ist Flexibilität der Kolleginnen und Kollegen gefordert (vgl. Taylor 2004, S. 163f.). Zwar besteht weitgehender Konsens dahingehend, dass Personen, die Mobilitätsprogramme durchführen möchten, auch Information und Hilfe bekommen – doch Hochschullehrpersonen werden dazu eher ermutigt als Verwaltungsbedienstete. Auch können nicht immer alle Personen, die ein Mobilitätsprogramm anstreben, dieses auch tatsächlich in Anspruch nehmen. Die finanzielle Unterstützung wird nur von etwa einem Drittel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Personalmobilitäten als adäquat beschrieben (vgl. European Commission 2014, S. 171). Exemplarisch soll die Situation an der Pädagogischen Hochschule Wien näher analysiert werden.

### 1.2.2 Mobilitätsprogramme an der Pädagogischen Hochschule Wien

Das Internationale Büro<sup>1</sup> der Pädagogischen Hochschule Wien unterstützt Hochschullehrpersonen und Verwaltungsbedienstete bei der Organisation und Durchführung von Erasmus+ Mobilitätsprogrammen (vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2014). Ziel ist die internationale Vernetzung mit europa- und weltweiten Hochschulen gemäß der Bologna-Erklärung zur Etablierung des Europäischen Hochschulraumes, wie auch die Professionalisierung aller Hochschulbediensteten (vgl. EUR-Lex 2015). Mit dem Auftakt von Erasmus+ kam es durch Hochschulbedienstete des Internationalen Büros der Pädagogischen Hochschule Wien zu einer stetigen Forcierung und Intensivierung der Personalmobilitäten, speziell der Sprachmobilitätsprogramme im Zuge von STT-Programmen. Seit dem Wintersemester 2014/15 mit 24 Teilnehmerinnen und Teilnehmern bis zum Wintersemester 2017/18 mit 36 Teilnehmerinnen und Teilnehmern nutzten über die Jahre insgesamt 88 Hochschulbedienstete der Pädagogischen Hochschule Wien die Möglichkeit ein Mobilitätsprogramm in Anspruch zu nehmen. Davon betrafen 28 Sprachmobilitätsprogramme. Auch hier zeigt sich eine Steigerung der Teilnahme von einer Person im Wintersemester 2014/15 zu siebzehn Personen im Wintersemester 2017/18.

## 2 Forschungsinteresse und Forschungsfragen

Auch in Zukunft sollen im Sinne einer verstärkten Internationalisierung der Pädagogischen Hochschule Wien die Fremdsprachenkenntnisse der Hochschulbediensteten verbessert werden. Hierfür gilt die Teilnahme an Sprachmobilitätsprogrammen als wesentlicher Faktor. Um diese noch weiter zu erhöhen, ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- Was sind Motive für die Teilnahme an Sprachmobilitätsprogrammen?
- Welche Erwartungen haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer?
- Welche Aspekte werden positiv bewertet?
- In welchen Bereichen sind Verbesserungen möglich?
- Wie gestaltet sich der Transfer des erworbenen Wissens nach der Rückkehr?

---

<sup>1</sup> Derzeitiger Leiter und Erasmus+ Koordinator ist Mag. Dr. Thomas Bauer mit einem Team von weiteren elf Personen.

### 3 Methodische Vorgangsweise

Die Forschungsfragen dienten als Ausgangsbasis zur Durchführung einer Selbstevaluation um aus den Ergebnissen Qualitätsverbesserungen abzuleiten (vgl. Riegler 2009, S. 74f.). Die Untersuchung erfolgte in Form eines qualitativen Forschungsdesigns, da eine Programmevaluierung der Sprachmobilitätsprogramme im Ausland in dieser Form an der Pädagogischen Hochschule Wien erstmalig erfolgte (vgl. Komrey 2001, S. 10f.). Daher war es nötig, möglichst viele Informationen über diese Thematik einzuholen. Die Methode zur Datenerhebung war das problemzentrierte Interview (vgl. Witzel 2000, S. 2f.) unter Verwendung eines Leitfadens (vgl. Kubinger 2009, S. 170f.) mit strukturierten Fragen und gleichzeitig Raum für individuelle Ausführungen. Alle Interviews wurden an der Pädagogischen Hochschule Wien im Zeitraum von Jänner bis Februar 2018 durchgeführt. Die Datenauswertung erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 1991, S. 210ff.). Die Durchführenden der Selbstevaluation sind im Internationalen Büro tätig. Um hier einem Bias durch thematisch-inhaltliche Nähe entgegen zu wirken, wurde für die Analyse der Daten eine externe Kollegin hinzugezogen. Die demografische Beschreibung der Stichprobe zeigt bis dato 28 Sprachmobilitäten von 24 Hochschulbediensteten an der Pädagogischen Hochschule Wien, da eine Person dreimal, zwei Personen je zweimal teilnahmen. 19 Personen konnten erreicht und befragt werden, was nahezu einer Vollerhebung entspricht. Davon sind 11 Personen weiblich, acht männlich, 17 Personen geben als höchsten Bildungsabschluss ein akademisches Studium und zwei Personen Matura an. 16 Hochschullehrpersonen stehen drei Verwaltungsbediensteten gegenüber.

### 4 Darstellung der Ergebnisse

An Sprachmobilitätsprogrammen nehmen vor allem Hochschullehrpersonen und kaum Verwaltungsbedienstete teil. Die Teilnahme an Sprachmobilitätsprogrammen ergibt sich, laut Angabe der Befragten, aus gelungen herantretender Vorinformation und Bewerbung, vor allem durch gezielte Veranstaltungen seitens des Internationalen Büros. Auch Mundpropaganda von Kolleginnen und Kollegen wird diesbezüglich ein wesentlicher Faktor zugeschrieben.

*Motive für die Teilnahme am Sprachmobilitätsprogramm:* Motive sind der Wunsch nach Professionalisierung, erhoffter Wissensgewinn und Erfahrungs-

zuwachs auf internationalem Terrain. Hauptsächlich werden Sprachkurse in den Sprachen Englisch und Spanisch gewählt.

*Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer:* Intensiver Spracherwerb, Verbesserung der eigenen Sprachkenntnisse sowie Zuwachs an fachspezifischem Vokabular sind die Erwartungen vor Antritt der Reise und diese werden im Sinne aller Befragten durch die Gastinstitutionen erfüllt.

*Positiv bewertete Aspekte:* Die Betreuung und Unterstützung durch die Hochschulbediensteten des Internationalen Büros erfährt durchwegs positive Rückmeldungen. Größtenteils werden die Gastinstitutionen in Bezug auf deren Betreuung ebenso sehr gut bewertet. Das Angebot an Veranstaltungen und Führungen bringt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Kultur, Geschichte und Wissenswertes zum Gastland näher. Gemeinsame Freizeitaktivitäten fördern den aktiven Sprachgebrauch sowie sprachliches und kulturelles Verständnis.

*Bereiche mit Verbesserungsmöglichkeiten:* Bürokratische und administrative Tätigkeiten werden als zu umfangreich empfunden. Diese betreffen die Voranmeldung, Bewilligung und Bestätigung durch die Pädagogische Hochschule Wien und die Gastinstitution sowie die Kostenvorbereitung und Abrechnung im Nachhinein. Die private Vorfinanzierung und dadurch erhebliche finanzielle Belastung mit langem Refundierungszeitraum mindert die Bereitschaft, weitere Fortbildungen in Anspruch zu nehmen.

*Transfer nach der Rückkehr:* Zu gezielter Anwendung und positivem Wissenstransfer kommt es nach der Rückkehr im beruflichen und privaten Kontext. Die befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer geben mehr Selbstsicherheit im Umgang mit fremdsprachigen Personen an. Hochschullehrpersonen greifen in Lehrveranstaltungen vermehrt auf fremdsprachige Medien zurück. Verwaltungsbediensteten fällt die Betreuung von fremdsprachigen Erasmus+ Incomings leichter.

*Individuelle Anmerkungen:* Die Sprachkursqualität an der Gastinstitution leidet an mangelnder Gruppenhomogenität, zu geringer inhaltlicher Strukturierung sowie ungenügender Sprachniveaueinpassung – hier werden Einstufungstests gefordert. Außerdem wird die unausgewogene Schwerpunktsetzung kritisiert. Laut der Aussage einer Person steht übermäßige Vermittlung grammatikalischer Inhalte vernachlässigten Kommunikationsmöglichkeiten gegenüber. Die Bereitschaft, Hochschulbedienstete über die Inanspruchnahme von Mobilitätsprogrammen zu informieren und dabei zu unterstützen, ist nicht in

allen Instituten der Pädagogischen Hochschule Wien in gleich hohem Ausmaß gegeben. Strukturelle Schwierigkeiten ergeben sich besonders durch das Fehlen von Verwaltungsbediensteten, da sich ein erhöhter Arbeitsaufwand für Kolleginnen und Kollegen ergibt. Es zeigt sich, dass in manchen Instituten – verglichen mit anderen – verstärkt Mobilitätsprogramme in Anspruch genommen werden.

## 5 Diskussion

Die Tatsache, dass an der Pädagogischen Hochschule Wien besonders Hochschullehrpersonen gegenüber wenigen Verwaltungsbediensteten an Sprachmobilitätsprogrammen teilnehmen, deckt sich mit der Darstellung in der Zwischenevaluierung des Bundesministeriums für Bildung (vgl. BMB 2017, S. 11f.). Das gibt Anlass, hier einen Schwerpunkt für die Zukunft zu setzen. Ein mögliches Manko sind offensichtlich strukturelle Probleme, da durch das Fehlen von Verwaltungsbediensteten vermehrt Engpässe entstehen können. Während Hochschullehrpersonen den Zeitpunkt des Sprachmobilitätsprogrammes so wählen können, dass es zu keinen Vertretungen oder Ausfällen von Lehrveranstaltungen kommt, ist bei Verwaltungsbediensteten die Bereitschaft der Institutsleitung, wie auch der Kolleginnen und Kollegen gefragt, durch kollegiale Unterstützung die Fehlsituation flexibel zu lösen (vgl. Taylor 2004, S. 163f.). Es erscheint sinnvoll, anhand eines zentralen Leitbildes das Ziel der Internationalisierung der Pädagogischen Hochschule Wien fest im Bewusstsein aller zu verankern, um somit allen Hochschulbediensteten gleichermaßen die Teilnahme an Sprachmobilitätsprogrammen zu ermöglichen.

Das Internationale Büro kommt der Forderung nach einer zentral zuständigen Stelle für Erasmus+ Belange (vgl. Taylor 2004, S. 164f.) nach, die auch niederschwellig erreichbar sein soll (vgl. CEC 2000, S. 4). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Sprachmobilitätsprogrammen sind mit der Betreuung zufrieden. Sprachmobilitätsprogramme werden zudem evaluiert, um für die Zukunft Langzeitstrategien zur Qualitätssteigerung und Intensivierung zu entwickeln.

Die Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Sprachmobilitätsprogramme werden erfüllt. Ähnlich wie in der Erasmus Impact Study (vgl. European Commission 2014, S. 142f.) schlägt sich persönlicher Kompetenzzuwachs in größerer Sicherheit im Fremdsprachengebrauch genauso nieder,



wie in verbesserten Lehr- und Lernmethoden. Intensivere Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen anderer Hochschulen in gemeinsamen Projekten und Forschungsarbeiten und verbesserte Serviceleistung in der Betreuung von Incomings führen zu einer Qualitätssteigerung an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Persönliche Motivation und Selbststeuerung ermöglichen selbstregulierte Lernprozesse und sind durch freiwillige Teilnahme an Sprachmobilitätsprogrammen gegeben (vgl. Ryan & Deci 2000, S. 68f.). Besondere Relevanz kommt dem sozialen Kontext durch Kommunikation und Interaktion im Zuge von Sprachmobilitätsprogrammen zu (vgl. Reinmann, 2010, S. 166f.).

Limitierend zu erwähnen ist, dass es sich bei den befragten Personen um jene handelt, die durch gezielte Information und Betreuung an Sprachmobilitätsprogrammen teilgenommen haben. Verglichen mit der Zahl aller Hochschulbediensteten an der Pädagogischen Hochschule Wien handelt es sich nur um einen sehr kleinen Anteil.

## 6 Ausblick

Grundsätzlich ist die Weiterbildungsbereitschaft unter den Hochschulbediensteten an der Pädagogischen Hochschule Wien gegeben. Zukünftig ist zu eruieren, warum – neben finanziellen, administrativen und strukturellen Einschränkungen – das Angebot an Sprachmobilitätsprogrammen nicht häufiger genutzt wird. Interessant wäre, innerhalb der Gruppe derer, die bis jetzt keine Sprachmobilitätsprogramme in Anspruch genommen haben, die Gründe dafür zu ermitteln. Nach wie vor herrscht offenbar mangelndes Wissen darüber, dass Sprachmobilitätsprogramme durchgeführt werden können.

Als Möglichkeit könnten lokal an der Pädagogischen Hochschule Wien organisierte, kostengünstige Sprachkurse das Interesse an weiterer Vertiefung durch Sprachmobilitätsprogramme im Ausland wecken und den derzeitigen Fokus auf Englisch und Spanisch auf andere Fremdsprachen erweitern. „Open your mind – go abroad!“ ist dabei eine notwendige Denkweise, um den eigenen Horizont zu erweitern.

## Literatur

Bauer, Thomas (2017): Erasmus+ Studierendenmobilität in Zeiten einer europäischen Wirtschaftskrise. Die Situation internationaler Lehramtsstudierender an

- Pädagogischen Hochschulen in Österreich von 2013 bis 2016. In: OeAD-GmbH (Österreichischer Austauschdienst) / Austrian Agency for International Cooperation in Education and Research (Hg.): Grenzen überschreiten. Facetten und Mehrwert von qualitativvoller Auslandsmobilität in der Hochschulbildung. Wien: Paul Gerin, S. 42-43.
- BMB – Bundesministerium für Bildung (2017): Zwischenevaluierung der Umsetzung des Erasmus+ Programms in Österreich. Nationaler Bericht. Abrufbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user\\_upload/Bologna/170704\\_Bericht\\_Erasmus\\_A4\\_BF\\_final.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Bologna/170704_Bericht_Erasmus_A4_BF_final.pdf) (2018-06-13).
- CEC – Commission of European Communities (2000): A memorandum for lifelong learning. SEC1832. Brussels: CEC. Abrufbar unter: [http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf) (2018-01-26).
- Eichelberg, Sarah; Wurzinger, Maria (2017): What goes around comes around – staff mobility and its diverse benefits. In: OeAD-GmbH (Österreichischer Austauschdienst) / Austrian Agency for International Cooperation in Education and Research (Hg.): Grenzen überschreiten. Facetten und Mehrwert von qualitativvoller Auslandsmobilität in der Hochschulbildung. Wien: Paul Gerin, S. 72-73.
- European Commission (2014): The Erasmus Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions. Abrufbar unter: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/library/study/2014/erasmus-impact\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf) (2018-06-23).
- European Commission (2018): Erasmus+ Programmleitfaden. Abrufbar unter: [https://bildung.erasmusplus.at/fileadmin/Dokumente/bildung.erasmusplus.at/Allgemein/Programmleitfaden/Erasmus\\_Programme\\_Guide\\_2018\\_DE\\_.pdf](https://bildung.erasmusplus.at/fileadmin/Dokumente/bildung.erasmusplus.at/Allgemein/Programmleitfaden/Erasmus_Programme_Guide_2018_DE_.pdf) (2018-06-22).
- EUR-Lex (2015): The Bologna process: setting up the European higher education area. Abrufbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:c11088> (2018-02-04).
- European University Association (2008): European universities' charter on lifelong learning. Abrufbar unter: [http://www.eua.be/Libraries/higher-education/eua\\_charter\\_eng\\_ly-%285%29.pdf:sfvrnsn=0](http://www.eua.be/Libraries/higher-education/eua_charter_eng_ly-%285%29.pdf:sfvrnsn=0) (2018-02-26).
- Komrey, Helmut (2001): Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. Abrufbar unter: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a11\\_vielschichtiges\\_konzept.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a11_vielschichtiges_konzept.pdf) (2018-06-14).
- Kubinger, Klaus (2009): Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens. Göttingen: Hogrefe.
- Mayring, Philipp (1991): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz; Wolf, Stephan (Hg.): Handbuch qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Beltz –

- Psychologie Verl. Union, S. 209-213. Abrufbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/3727> (2018-02-27).
- OeAD – Österreichischer Austauschdienst (2017a): Erasmus+ Programmcontrolling. Finanz- und Statistikübersicht. Finanzmittelflüsse, Projekt- und Mobilitätskennzahlen. Abrufbar unter: [https://bildung.erasmusplus.at/fileadmin/Dokumente/bildung.erasmusplus.at/Publikationen/Programmcontrolling\\_Erasmus\\_2017.PDF](https://bildung.erasmusplus.at/fileadmin/Dokumente/bildung.erasmusplus.at/Publikationen/Programmcontrolling_Erasmus_2017.PDF) (2018-02-03).
- OeAD – Österreichischer Austauschdienst (2017b): Zahlen, Daten & Fakten von Erasmus zu Erasmus+ 30 Jahre Erfolgsgeschichte. Abrufbar unter: [https://bildung.erasmusplus.at/fileadmin/Dokumente/bildung.erasmusplus.at/Aktuelles/2017/30\\_Jahre\\_Erasmus\\_Pressematerial/30\\_Jahre\\_Erasmus\\_Zahlen\\_Daten\\_Fakten.pdf](https://bildung.erasmusplus.at/fileadmin/Dokumente/bildung.erasmusplus.at/Aktuelles/2017/30_Jahre_Erasmus_Pressematerial/30_Jahre_Erasmus_Zahlen_Daten_Fakten.pdf) (2018-02-03).
- OeAD – Österreichischer Austauschdienst Nationalagentur Erasmus+ Bildung (2017c): Erasmus+ Richtlinien. ERASMUS+ Mobilität zwischen Programmländern für Studierende und Hochschulpersonal Vertragsjahr 2017 Abrufbar unter: [https://bildung.erasmusplus.at/fileadmin/Dokumente/bildung.erasmusplus.at/Hochschulbildung/Mobilitaet\\_Programmlaender/Mein\\_laufendes\\_Projekt/2017\\_Allgemein/Richtlinien\\_2017.pdf](https://bildung.erasmusplus.at/fileadmin/Dokumente/bildung.erasmusplus.at/Hochschulbildung/Mobilitaet_Programmlaender/Mein_laufendes_Projekt/2017_Allgemein/Richtlinien_2017.pdf) (2018-06-13).
- Panitsides, Eugenia & Anastasiadou, Sofia (2015): Lifelong Learning Policy Agenda in the European Union: A bi-level analysis. *Open Review of Educational Research* 2:1, S. 128-142. Abrufbar unter: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/23265507.2015.1043936?needAccess=true&> (2018-02-26).
- Pädagogische Hochschule Wien (2014): Internationale Mobilität und Kooperation. Abrufbar unter: <https://www.phwien.ac.at/internationale-mobilitaet-und-kooperation> (2018-02-04).
- Rathgeber, Stephan (2017): Millennials in der Arbeitswelt: neue Generation, neue Spielregeln? In: Buckmann, Jörg (Hg.): *Einstellungssache: Personalgewinnung mit Frechmut und Können. Frische Ideen für Personalmarketing und Employer Branding*. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 113-126.
- Reinmann, Gabi (2010): Bildungspsychologie des mittleren Erwachsenenalters. In: Spiel, Christiane; Schober, Barbara; Wagner, Petra & Reimann, Ralf (Hg.): *Bildungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 163-182.
- Riegler, Karin (2009): Das Institutional Evaluation Programme der European University Association Methode und bisherige Erfahrungen mit einem internationalen Evaluierungsprogramm. In: Zentrum für Evaluation und Methoden (ZEM) der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn: *Applied Research in Psychology and Evaluation*. Band 2. Göttingen: V&R unipress, S. 71-80. Abrufbar unter: [https://bonndoc.ulb.uni-bonn.de/xmlui/bitstream/handle/20.500.11811/514/bup\\_arpv\\_2.pdf?sequence=4#page=71](https://bonndoc.ulb.uni-bonn.de/xmlui/bitstream/handle/20.500.11811/514/bup_arpv_2.pdf?sequence=4#page=71) (2018-06-14).

- Ryan, Richard & Deci, Edward (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: *American Psychologist* Vol. 55, No. 1, S. 68-78. Abrufbar unter: [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf) (2018-02-26).
- Taylor, John (2004): Toward a Strategy for Internationalisation: Lessons and Practice From Four Universities. In: *Journal of Studies in International Education*, Vol. 8, No. 2, S. 149-171. Abrufbar unter: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315303260827> (2018-06-22).
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, Volume 1, No. 1, Art. 22. Abrufbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519> (2018-02-24).



# Wenn das zu Hause zur Arbeitsstätte wird . . . Home-Office in der Volksschule<sup>1</sup>

Marlies Matischek-Jauk, Eva Maria Fraiß

## Abstract Deutsch

Der Arbeitsalltag von Lehrpersonen kann einige Herausforderungen mit sich bringen. Neben vielfältigen pädagogischen Aufgaben, zählt die zweigeteilte Arbeitsstätte als ein Aspekt für berufliches Belastungserleben. Dies wurde bislang im deutschsprachigen Raum selten thematisiert. In einer qualitativen Interviewstudie werden daher Erfahrungen von Volksschullehrerinnen und -lehrern untersucht. Im Fokus steht dabei, wieviel Arbeitszeit die Lehrpersonen zu Hause investieren, welche Tätigkeiten sie im Home-Office verrichten und inwiefern sie diese als Belastung erleben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten den häuslichen Arbeitsplatz gezielt nutzen und diesen eher nicht als belastend empfinden. Der schulische Arbeitsplatz ist insofern bedeutend, als dass dieser bei funktionierendem kollegialen Austausch, eine große entlastende Funktion hat.

## Schlüsselwörter

Lehrerinnen, Lehrer, Home-Office, Belastungserleben, Stressfaktoren, Interviews

## Abstract English

Daily working routine can be challenging for teachers. In addition to manifold pedagogical tasks, the two-part work place counts as one aspect of occupational stress experience. This topic has rarely been discussed in German-speaking countries. In a qualitative interview study experiences of elementary school teachers are being analysed. The focus here is on how much working time the teachers invest at home, what kind of professional activities are carried out in the home-office and whether they experience it as a burden or not. The results show that the interviewees use their domestic working place very specifically

---

<sup>1</sup> Die Schulpflicht erstreckt sich in Österreich über neun Jahre. Im Allgemeinen wird in den ersten vier Jahren die *Grundschule* (Volksschule) besucht.

and hardly feel stressed by it. The school workplace is important insofar as it has a great relieving function if the collegial exchange is functioning well.

## Keywords

teachers, occupational stress, stress experience, interviews, home-office

## Zu den Autorinnen

Marlies Matischek-Jauk, Dr.<sup>in</sup>; Hochschulprofessorin für Erziehungswissenschaft und Hochschuldidaktik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark; Forschungsthemen: Gesundheitsförderliche Lehr- und Lernarrangements für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, sozial-emotionales Lernen, Life-Skills-Programme, Konzepte für die Hochschullehre.

Kontakt: marlies.matischek-jauk@phst.at

Eva Maria Fraiß, Mag.<sup>a</sup> BEd; Studium der Publizistik und Kommunikationswissenschaften sowie Anglistik und Amerikanistik, Schwerpunkt Journalismus; Studium für das Lehramt an Volksschulen; Volksschullehrerin in St. Lorenzen im Müürztal.

Kontakt: eva.fraiss@yahoo.de

## 1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

In der Öffentlichkeit wird weithin die Meinung vertreten, dass das Lehrerinnen- und Lehrerdasein mit Annehmlichkeiten, wie etwa langen Ferien und kurzen Arbeitstagen bei voller Bezahlung, einhergeht. Forschungsergebnisse zur Belastung im Lehrberuf sprechen jedoch eine andere Sprache, denn „Lehrerinnen und Lehrer üben einen der anstrengendsten Berufe aus“ (Schaarschmidt 2011, S. 105). Forschungsbefunde aus unterschiedlichen Studien konstatieren, dass der Lehrberuf mit vielfältigen Aufgaben und Anforderungen verbunden ist. Becker (2006, S. 82) spricht etwa von besonders hohen sozialen, pädagogischen und fachlichen Anforderungen. Im Vergleich zu anderen Berufen, ist der Lehrberuf mit einem hohen Maß an gesellschaftlicher und individueller Verantwortung für Kinder und Jugendliche verbunden (vgl. Rothland & Terhart 2007, S. 24).

Lehrende werden im Vergleich zu anderen Berufsgruppen in diesem Zusammenhang immer wieder als sogenannte Risikogruppe bezeichnet. Aufgrund von Datenschutzbestimmungen ist das Zurückgreifen auf Patientinnen-

und Patientendaten oder Diagnosen von Lehrpersonen nicht zulässig. Dies erschwert es, zuverlässige Belege über die tatsächliche Zahl an Betroffenen (Prävalenzraten von psychischen Erkrankungen, Burnout, etc.), zu erhalten. Ein Großteil der Untersuchungen stützt sich auf *weiche* Daten, in denen Lehrpersonen mit Fragebögen um ihre Selbsteinschätzung von Belastungen bzw. Symptomen gebeten werden. Durch diese Vorgehensweise können maximal subjektive Theorien der Lehrpersonen über die Ursachen ihrer Beanspruchung erfasst werden – ein kausaler Zusammenhang zwischen Stressfaktor und Belastungsgrad ist damit jedoch nicht belegbar (vgl. Rothland & Klusmann 2016). Die Erfassung der subjektiven Beanspruchung und Belastung hat dennoch seine Berechtigung. In der Literatur wird zwischen generellen Belastungen (diese sind für alle Lehrpersonen als gleich anzusehen) und individuellen Anforderungen und Ressourcen unterschieden. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit letzteren ist notwendig, um die – meist variierenden – Bedingungen am Schulstandort zu erheben (vgl. Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert 2008, S. 131).

Summa summarum kommt eine Mehrheit an Forschungsarbeiten zum Schluss, dass Lehrpersonen unter den Belastungen ihrer Berufsanforderungen leiden (vgl. Vbw 2014; Parker & Martin 2009). Zur Professionalität einer Lehrperson zählt jedoch auch der professionelle Umgang mit beruflichen Anforderungen (vgl. Jauk & Wieser 2011).

Die bereits mehrfach angesprochenen Belastungen im Lehrberuf sind vielfältig. Als besonders herausfordernd werden nachfolgende Stressoren beschrieben: Zeitdruck, Arbeitszeiten, zu große Klassen, Verhaltensprobleme von Schülerinnen und Schülern, Lärm, Probleme mit Eltern, geringes Autonomieerleben, unterschiedliche Erwartungen, unzureichendes Material und Ausrüstung, negatives Image des Lehrberufs, unzureichende Coping-Strategien und Support-Systeme (vgl. Seibt, Matz, Hegewald & Spitzer 2012, S. 676). Derartige schulische Belastungsfaktoren können durch ein offenes und unterstützendes Kollegium sowie intaktes privates Umfeld abgefedert werden, wenn das Ausmaß an sozialer Unterstützung als hoch erlebt wird (vgl. Schaarschmidt & Kieschke 2013; Hillert et al. 2012).

In diesem Beitrag soll nun ein Faktor besonders beleuchtet werden – das Home-Office. Ein Charakteristikum des Lehrberufs ist nämlich, „dass sich die Arbeit des Lehrers insgesamt auf *zwei Arbeitsplätze* aufteilt“ (Rothland 2013, S. 23; Hervorhebung im Original).



In einer repräsentativen Steirischen Bildungsforschungsstudie rangierte die Koordinierung von beruflichen und privaten Verpflichtungen unter den Top fünf Belastungsfaktoren von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Wernig, Peer & Jauk 2011, S. 49). In einer weiteren Studie mit 7.635 Lehrkräften aus 582 deutschen Schulen wurde erhoben, dass Vollzeitbeschäftigte knapp 29 Prozent der schulbezogenen Tätigkeiten zu Hause verrichten. Insofern ist das Home-Office ein wichtiger Punkt im Berufs(er)leben von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Heitzmann, Kieschke & Schaarschmidt 2007, S. 67).

Eine Herausforderung bei der zweigeteilten Arbeitssituation ist das gedankliche Abschalten zu Hause. Dadurch, dass die Arbeitszeiten außerhalb der Unterrichtsverpflichtung nicht fixiert sind und einige Lehrkräfte abends, nächstens oder wochenends arbeiten, „kann das Arbeiten zu Hause mit dem Gefühl einhergehen, niemals richtig Feierabend zu haben bzw. immer im Dienst zu sein“ (Dorsemag, Lacroix & Krause 2013, S. 220).

Das Aufrechterhalten eines Ordnungsrahmens stellt eine weitere Erschwernis im Home-Office dar. Der Zeitaufwand (nicht das Arbeitspensum) sollte begrenzt sein. Eine klare Strukturierung des Tagesablaufs bringt ungestörte Arbeitszeit. Die Familie sollte dabei in die Arbeitsplanung miteingeschlossen sein (vgl. Riemer-Becker 2012, S. 24f.). Der optimale Arbeitsplatz ist übersichtlich gestaltet und im besten Fall vom restlichen Wohnraum begrenzt, damit eine ungestörte Arbeitssituation vorgefunden wird (vgl. Peter & Peter 2013, S. 133). Da für Lehrerinnen und Lehrer in der Regel lediglich die Unterrichtszeiten und Konferenzen zeitlich fixiert sind, bleibt es jeder Lehrperson selbst überlassen, mit welchem Aufwand, zu welcher Zeit und an welchem Ort die Unterrichtsvor- und -nachbereitung stattfindet. Aufgrund dieser Offenheit der (Heim-)Arbeitszeit kann es mitunter schwierig sein, Grenzen zu setzen (vgl. Rothland 2013, S. 24).

## 2 Ziel und Forschungsfragen

In den bisher erläuterten Studien, wurde der Stressfaktor Home-Office zwar am Rande angesprochen, jedoch nicht im Detail thematisiert. Weiters liegen für Österreich derzeit keine spezifischen Daten zum Home-Office von Lehrpersonen in der Grundschule vor. Ziel dieser Arbeit ist es daher, mittels eines qualitativen Forschungsansatzes, Volksschullehrerinnen und -lehrer im Bundesland Steiermark bzw. Niederösterreich zu ihren Erfahrungen und Wahr-

nehmungen mit Tätigkeiten im Home-Office, näher zu befragen. Die Ergebnisse geben tiefere Einblicke in die reale Arbeitswelt von Lehrpersonen und deren Umgang mit dem Umstand des zweigeteilten Arbeitsplatzes. Die dazu durchgeführte empirische Erhebung erfolgte im Rahmen einer Bachelorarbeit (vgl. Fraiß 2017). Als Fokus dienten die nachfolgenden Forschungsfragen:

- Welche schulbezogenen Arbeiten werden in welchem Ausmaß im Home-Office erledigt?
- Welche Gründe nennen Lehrpersonen für das Arbeiten im Home-Office?
- Wie gehen Lehrpersonen mit schulbezogenen Arbeiten im Home-Office um?
- Welche Chancen und Herausforderungen birgt das Home-Office für Lehrpersonen?
- Inwiefern ist das Erledigen von schulbezogenen Arbeiten im Home-Office eine Belastung für Lehrpersonen?

### 3 Forschungsdesign

Im Untersuchungsdesign wurde ein qualitativer Forschungszugang gewählt, da dieser eine gute Möglichkeit bietet, menschliches Handeln und Erleben zu ergründen (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff 2012, S. 185).

#### 3.1 Datenerhebung

Als Datenerhebungsmethode wurde ein halbstandardisiertes Leitfadeninterview entwickelt. Neben der Möglichkeit Fragen vorzuziehen, oder bei bereits gegebenen Antworten durch vorherige Fragen diese zu streichen, können auch Ad-hoc-Fragen (Nachfragen) gestellt werden (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff 2013, S. 225). Während des Gesprächs ist die oder der Interviewende bei den Fragen flexibel, daher hat der Leitfaden „also eher die Funktion einer Gedächtnisstütze und eines Orientierungsrahmens in der allgemeinen Sondierung“ (Marotzki 2011, S. 114). Die Fragen sollen offene Antwortmöglichkeiten zulassen, sodass breitere Informationen gewonnen werden können und die bzw. der Interviewte eigene Meinungen abgeben kann (vgl. Ederer & Nevermann 2012, S. 136).

Der in dieser empirischen Studie verwendete Leitfaden wurde auf die Forschungsfragen ausgerichtet und besteht aus drei Teilen. Im Gesprächseinstieg

wurden Ziele des Interviews, Ablauf und Hinweise zur Anonymität erläutert. Nach der Einstiegsfrage erhielten die Befragten sieben offene Fragen zum Thema. Es wurden Fragen zur Arbeitszeit, dem Arbeitsplatz in der Schule und zu Hause gestellt, um herauszufiltern, ob die zweigeteilte Arbeitssituation eine Belastung für die Befragten darstellt. Abschließend wurden persönliche Informationen zu den Befragten erhoben (Alter, Familienstand, Berufsjahre). Die Interviews fanden zwischen Dezember 2016 und Februar 2017 face-to-face statt. Diese Vorgehensweise bietet eine Reihe von Vorteilen, zumal schriftliche Befragungen oft weniger spontan und „vom Respondenten als anstrengender und schwieriger erlebt [werden]“ (Bortz & Döring 2009, S. 308).

### 3.2 Stichprobe

Bei der vorliegenden Untersuchung wurde versucht, eine möglichst breite Streuung an Erfahrungen in der Stichprobe abzubilden. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner berücksichtigt das Kriterium der inneren Repräsentativität (vgl. Merkens 1997), d.h. für die Untersuchung ist weniger die Zahl der befragten Personen sondern die gewollte Unterschiedlichkeit der Personen entscheidend. In der Stichprobenziehung wurden daher Merkmale wie Geschlecht, Berufsalter, Nachmittagsbetreuung und/oder Lernstunden, Familienstand, betreuungspflichtige Kinder im Haushalt berücksichtigt. Alle Lehrpersonen unterrichten an einer Volksschule in der Steiermark bzw. Niederösterreich. Folgende Interviewpartnerinnen und -partner wurden gefunden:

- Lehrperson 1 (LP1): 38 Jahre, lebt in einer Beziehung und hat zwei Kinder, 5 Berufsjahre
- Lehrperson 2 (LP2): 37 Jahre, verheiratet, Kind, 5 Berufsjahre
- Lehrperson 3 (LP3): 24 Jahre, lebt in einer Partnerschaft, 3 Berufsjahre
- Lehrperson 4 (LP4): 37 Jahre, verheiratet, 13 Berufsjahre
- Lehrperson 5 (LP5): 37 Jahre, in einer Beziehung lebend, ein Kind, 15 Berufsjahre

Die Stichprobe kann durch weitere Merkmale charakterisiert werden: drei der befragten Personen sind Junglehrerinnen und Junglehrer, drei Personen sind Eltern, alle Befragten sind klassenführende Lehrerinnen und Lehrer.

### 3.3 Auswertung

Die Daten wurden mittels Inhaltsanalyse in einem deduktiven Verfahren ausgewertet, weil dieses Analyseverfahren gut nutzbar ist, um Texte miteinander zu vergleichen und Daten zu reduzieren (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff 2013, S. 255f.). Die nachfolgenden Kategorien wurden zur Analyse der gewonnenen Daten herangezogen:

- *Arbeitszeit*: subsummiert die gesamte Zeit von schulischen Tätigkeiten während eines Tages. Nicht erfasst wurden zusätzliche Zeiten, durch Konferenzen, Exkursionen oder spontan stattfindende Elterngespräche in der Freizeit.
- *Anteil der schulbezogenen Heimarbeitszeit*: umfasst die Prozentsätze zur Verteilung zwischen Heimarbeitszeit und Tätigkeiten in der Schule.
- *Schulische Voraussetzungen*: diese Kategorie umfasst sehr viele Themen, die auf das innerschulische Vorgehen schließen lassen. Neben infrastrukturellen Voraussetzungen wurden auch Informationen zur Gestaltung des Arbeitsplatzes und die soziale Umgebung erfasst.
- *Voraussetzungen zu Hause*: umfasst Aspekte wie z.B. infrastrukturelle Voraussetzungen zu Hause, das soziale Umfeld und welche schulbezogenen Tätigkeiten zu Hause erledigt werden, sowie Gründe für das Arbeiten zu Hause.
- *Persönliche Belastungsfaktoren*: Themen und Aspekte des Home-Office, die die Lehrerinnen und Lehrer als belastend erleben.

Die Vorgehensweise bei der Auswertung der Daten lehnt sich an die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 85) an. Dabei wurden Analyseeinheiten bestimmt, relevante Textstellen paraphrasiert, abstrahiert, reduziert und gewonnene Daten Kategorien zugeteilt. Die Effizienz wurde nach dem zweiten Interview überprüft. Die einzelnen Analyseschritte wurden in Form von Kodierblättern systematisch und nachvollziehbar pro Hauptkategorie dokumentiert (vgl. ebd., S. 69f.).

## 4 Darstellung der Ergebnisse

Basierend auf der angeführten methodischen Vorgehensweise konnten nachfolgende Erkenntnisse aus den Interviews gewonnen werden.

#### 4.1 Arbeitszeit und Art der Tätigkeiten im Home-Office

Zu Beginn der Interviews, als nach den Arbeitszeiten gefragt wurde, haben einige der Befragten lediglich Angaben zu den offiziellen Unterrichtseinheiten, also die Zeit, die aktiv in der Klasse verbracht wird, gemacht. Zusätzliche Arbeitszeiten, die die Befragten zu Hause investieren, wurden bei der ersten Angabe von den Interviewten nicht bewusst angesprochen. Erst im weiteren Verlauf des Gesprächs ließ sich herausfiltern, wie viele Stunden tatsächlich am Tag für die Schule aufgewendet werden. Werden nun die Angaben inklusive Heimarbeitszeit zusammengerechnet, schwanken die Arbeitszeiten zwischen sechs und neunereinhalb Stunden. Wobei die Lehrpersonen, die sechs Stunden angegeben haben, dabei hauptsächlich von der Arbeitszeit in der Schule gesprochen haben. Ein Großteil der Befragten gab an, bereits vor der Zeit, in der die Aufsichtspflicht beginnt, in der Schule zu sein.

Bei den schulbezogenen Arbeiten im Home-Office werden vorrangig Korrektur- und Vorbereitungsarbeiten durchgeführt. Bei den Vorbereitungsarbeiten werden Bastelarbeiten, Herstellung von Arbeitsblättern und Materialrecherche angegeben.

#### 4.2 Anteil an schulbezogener Heimarbeitszeit

Auf die Frage, wieviel Prozent der schulbezogenen Arbeiten die Lehrkräfte in der Arbeitsstätte erledigen, gaben zwei der befragten Junglehrerinnen und -lehrer an, dass sie neunzig Prozent und mehr in der Schule fertigstellen. Lehrpersonen mit mehr als zehn Jahren Berufserfahrung, erledigen 80 Prozent der Arbeiten in der Schule und 20 Prozent zu Hause. Zwei Lehrkräfte, die auch Eltern sind, versuchen die schulbezogenen Arbeiten zur Gänze in der Schule zu erledigen und nehmen eher selten Arbeit mit nach Hause.

#### 4.3 Schulische Voraussetzungen

Inwiefern ist es Lehrerinnen und Lehrern überhaupt möglich, ihre schulischen Aufgaben zur Gänze in der Arbeitsstätte zu erledigen? Aus den Interviewdaten konnten mehrere relevante Aspekte extrahiert werden.

##### 4.3.1 Eigener Arbeitsplatz

Meist wurden die *Klassenzimmer* als Arbeitsplatz beschrieben, obwohl ein Großteil auch einen Platz im Konferenzzimmer hat. Eine Lehrperson begrün-

det dies wie folgt: „Ja, ( . . . ) meine Klasse ist mein Arbeitsplatz, wo ich meinen Schreibtisch habe, meine Unterlagen, meinen Kasten, meinen Computer und im Konferenzzimmer hat natürlich auch jeder sein Fach und seinen Platz, aber wirklich arbeiten tu ich lieber in der Klasse, weil ich meine ganzen Unterlagen bei der Hand habe.“ (LP4, Z. 53-56). Schwierig gestalten sich Arbeiten in der eigenen Klasse dann, wenn sich in der Schule zeitgleich eine Musikschule befindet oder das Reinigungspersonal seine Arbeiten nach Unterrichtsende erledigen muss. Derartige Probleme gab ein Großteil der Befragten an.

#### 4.3.2 Gestaltung des Arbeitsplatzes

Auch hier muss differenziert werden. Diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die bei der Gestaltung des Arbeitsplatzes auf ihr Klassenzimmer Bezug genommen haben, haben angegeben, relativ freie Hand zu haben. Lehrperson 4 formuliert dies einleuchtend: „Ja, also, voll und ganz, weil ( . . . ) ich muss mich in der Klasse wohlfühlen, und deshalb ist es wichtig, dass ich das selber gestalte.“ (LP4, Z. 68-69). Der Teil, der über das Konferenzzimmer sprach, erklärte, nicht in dessen Gestaltung miteinbezogen worden zu sein, der andere Teil sprach davon, dass in Konferenzen über die Gestaltung diskutiert wurde.

#### 4.3.3 Infrastruktur

Alle Befragten gaben einheitlich an, ausreichend Materialien an der Schule vorzufinden, um den Unterricht nach ihren Bedürfnissen gestalten zu können. An jeder Schule sind Computer mit Internetzugang vorzufinden – allerdings nicht in jeder Klasse. Einige der Lehrpersonen sagen aus, dass die zur Verfügung stehende Infrastruktur in der Schule, der Hauptgrund für das Erledigen der schulbezogenen Arbeiten in den dortigen Räumlichkeiten sei.

#### 4.3.4 Soziales Umfeld

Der Austausch von Unterlagen und Materialien ist insofern von Bedeutung, da dies laut Lehr, Koch und Hillert (2013, S. 266) eine praktische, und somit eine soziale Unterstützung darstellt. Dieses kollegiale Verhalten wurde bei allen Befragten festgestellt. Bei der Frage nach *Unterlagen- und Materialienaustausch* haben alle Lehrerinnen und Lehrer über ein einwandfreies Funktionieren berichtet. Einige haben betont, dass der Kontakt zu Parallelklassenkolleginnen bzw. Parallelklassenkollegen enger sei, aber der Austausch mit allen funktioniere. Eine Lehrperson gab an, dass sie in einer großen Schule tätig sei, in

welcher der Austausch von Unterlagen von der Sympathie abhängig ist. Eine Junglehrerin erzählt, vom Austausch durch erfahrenere Lehrpersonen zu profitieren, da diese ihre Unterlagen für alle Kolleginnen und Kollegen frei zugänglich machen.

In den Interviews gaben alle Lehrerinnen und Lehrer an, *Gespräche* mit Kolleginnen und Kollegen – entweder in den Pausen oder vor Unterrichtsbeginn – zu führen. Ein Großteil der Befragten bespricht private Dinge und schulische Themen wie beispielsweise Problemfälle. Allerdings lässt sich nicht feststellen, wann welche Themen bevorzugt besprochen werden. Privates und Schulisches werden sowohl vor Unterrichtsbeginn als auch in den Pausen besprochen. Die Gespräche und der (Ideen-)Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sind auch ein Grund, warum Arbeiten gerne in der Schule verrichtet werden.

#### 4.4 Voraussetzungen zu Hause

Ein eigenes Arbeitszimmer hat von den Befragten nur eine Lehrperson, die gleichzeitig angegeben hat, zehn Prozent der Arbeit zu Hause zu erledigen. Ein Teil der Befragten hat einen eigenen *Arbeitsplatz im Wohnbereich* und die restlichen Lehrpersonen haben einen speziellen Bereich, in dem sie sich zum Arbeiten zurückziehen können. Meist wird dieser Bereich jedoch auch von anderen Familienmitgliedern (mit)genutzt. Eine interviewte Person gab an, abends im Bett zu arbeiten.

Die *Familie* scheint für die Interviewten eine wichtige Stütze, denn ein Großteil erhält aktive Hilfe im Home-Office. Das heißt, es wird beispielsweise beim Anfertigen von Materialien assistiert. Die restlichen, die keine aktive Hilfe bekommen, erfahren Unterstützung, indem sie in Ruhe arbeiten können. Eine Lehrperson mit Elternpflichten gab zudem an, dass sie aufgrund der Kinder die Arbeiten in die Abendstunden verlegen muss.

Von zu Hause aus wird hingegen nur *sehr selten* mit Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen gesprochen. Wenn Kontakt erfolgt, dann oftmals über WhatsApp-Nachrichten, die allerdings nicht der Besprechung von Problemen dienen, sondern Organisatorisches abdecken. Eine befragte Person gab sogar an, außerhalb der Schulzeiten gar keinen Kontakt zu anderen Lehrpersonen zu haben.

Alle Befragten sagen aus, dass die Arbeiten, die sie zu Hause ausführen, die *Vorbereitungen für den Schulalltag* betreffen. Einige nehmen zudem Korrekturarbeiten mit nach Hause und eine Lehrperson schreibt zu Hause Unterrichtsplanungen. Im Speziellen werden auch Bastelarbeiten genannt. Diese Tätigkeiten werden gerne in Ruhe zu Hause erledigt, wenn sie zeitlich in der Schule nicht mehr untergebracht werden konnten. Weitere *Gründe* sind etwa Betreuungspflichten gegenüber Kindern, oder auch basale Bedürfnisse, wie etwa Hunger. Einige Lehrpersonen meinen, dass sie Zeit brauchen, um etwas Distanz zum Unterrichtstag zu gewinnen – entweder um neue Ideen zu finden oder um mit Stresssituationen besser umzugehen. Eine Lehrperson gibt dezidiert an, dass sie aufgrund ihres Privatlebens unter anderem die Heimarbeitszeit nutzt.

#### 4.5 Persönliche Belastungsfaktoren

Generell gaben die Lehrerinnen und Lehrer an, die zweigeteilte Arbeitssituation nicht belastend zu empfinden, vielmehr sehen sie diese als Vorteil. Die Lehrperson, die angab, ein Drittel der Arbeitszeit zu Hause zu erledigen, sieht die freie Zeiteinteilung wiederum sehr positiv.

„Ich empfinde das als (...) positive Seite an diesem Beruf, dass man, (...) seine fixe Arbeitszeit mit den Kindern hat, und sich dann die weitere Arbeit, die anfällt, um (...) in den darauffolgenden Tagen, einen guten und abwechslungsreichen und kreativen und vielschichtigen, vielseitigen Unterricht für die Kinder, zu ermöglichen.“ (LP5, Z. 155-159)

Die meisten Befragten geben an, sich die Zeiten außerhalb der Schule selbst so einzuteilen, dass es für sie passt. Außerdem können sie gedanklich abschalten. Beinahe alle Lehrerinnen und Lehrer meinen, dass sie den Arbeitsplatz Schule für das Verrichten von schulbezogenen Arbeiten bevorzugen. Eine Lehrperson begründet dies damit, dass sie Beruf- und Privatleben gerne trennt. Die anderen schätzen die vorhandene Infrastruktur in der Schule. Lediglich eine Person findet an beiden Plätzen ihren Nutzen. Einerseits werden die Vorteile der vorhandenen Materialien an der Arbeitsstätte für den kreativen Prozess geschätzt, andererseits die Ruhe zu Hause, die sie braucht, um Korrekturarbeiten vornehmen zu können.

Prinzipiell waren die Befragten mit der Aufteilung der Arbeitszeiten zufrieden und würden soweit nichts ändern wollen. Die einzigen Angaben, die



zu einer Verbesserung der Arbeitssituation vor Ort gemacht wurden, wäre eine bessere Zusammenarbeit zwischen Reinigungspersonal und Lehrpersonen sowie der nachfolgenden Musikschule, da beide Gründe zu einem ungewollten Ausweichen an einen anderen Arbeitsplatz führen.

In den Ausführungen überwiegen somit positive Aspekte des Home-Office. Lediglich eine Lehrperson gab im Gespräch kritisch an, dass sie durch ihre Familie immer wieder vom Arbeiten abgelenkt wird.

## 5 Interpretation und Diskussion

Eine Deutsche Studie hat aufgezeigt, dass Vollzeitlehrerinnen und -lehrer im Durchschnitt 52,9 Wochenstunden arbeiten (vgl. Heitzmann, Kischke & Schaarschmidt 2007, S. 67). Miteingeflossen sind dabei auch Konferenzen, Elternbesuche, Fort- und Weiterbildungen und ähnliches – Themen, die im Laufe des Leitfadenterviews nicht aufgegriffen wurden, ebenso Nachmittagsbetreuungsstunden. Insofern lassen sich die Ergebnisse nicht explizit vergleichen. Dennoch soll darauf hingewiesen werden, dass sich bei den Befragten (alles Vollzeitkräfte) eine Arbeitswoche von 35 bis 45 Stunden herauslesen lässt.

Heitzmann, Kieschke und Schaarschmidt (2007, S. 67) geben an, dass etwa 29 Prozent der schulbezogenen Arbeiten zu Hause erledigt werden. Diesem Prozentsatz entspricht in dieser Befragung nur eine Lehrperson. Alle anderen Befragten geben einen Home-Office-Anteil zwischen zehn und zwanzig Prozent an.

Bei der Potsdamer Lehrerstudie wurde festgestellt, dass das Interesse für einander neben Offenheit und gegenseitiger Unterstützung im Kollegium ein Punkt ist, dem eine sehr wichtige protektive Funktion bezüglich Belastung zuzuschreiben ist (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 93). Die Ergebnisse dieser Studie zeigen auf, dass der kollegiale Austausch von einem Großteil der Befragten geschätzt wird und gut funktioniert. Das Home-Office ist jedoch nicht bis wenig förderlich für soziale Kontakte und Unterstützung. Lediglich organisatorische Belange werden über Smartphones kommuniziert. Der tatsächliche und tiefer gehende Austausch geschieht vorwiegend in der Schule.

Schaarschmidt und Kieschke (2007) geben zu bedenken, dass neben sozialer Unterstützung durch das Kollegium und der Schulleitung auch die Organisations- und Bedingungsgestaltung des schulischen Alltags eine Ver-

änderung durchlaufen sollen (vgl. ebd., S. 95). Die Befragten sind durchwegs zufrieden mit der Infrastruktur in der Schule. Vor allem das Arbeiten in der eigenen Klasse wird präferiert. Auffallend ist, dass nicht jedes Klassenzimmer mit einem eigenen Computer ausgestattet ist und teilweise Internet-Zugänge fehlen. Bezüglich der Gestaltung und Ausstattung der Arbeitsplätze werden nur wenige der Befragten aktiv in Entscheidungsprozesse eingebunden. Die meisten haben zumindest einen (inoffiziellen) Arbeitsplatz und Stauraum im Konferenzzimmer zur Verfügung. Der Kollision mit Musikschule und Reinigungsdienst könnte entgegengewirkt werden, indem die Arbeitsplätze im Konferenzzimmer attraktiver würden. Auch der kollegiale Austausch könnte dadurch vermehrt gefördert werden.

Der zweigeteilte Arbeitsplatz wird vorwiegend positiv empfunden. Die Befragten sehen keinen Anlass, die Aufteilung der Arbeitszeiten zwischen Schule und Home-Office zu verändern. Betreuungsverpflichtungen jeglicher Art können dadurch besser wahrgenommen werden und die flexible Tageseinteilung wird besonders geschätzt. Jedoch verfügt nur eine einzige befragte Lehrperson über ein eigenes, abgegrenztes Arbeitszimmer zu Hause. Für die Lehrpersonen scheint es wesentlich, von der Familie Verständnis zu erhalten (Ruhe statt Ablenkung), einige werden sogar beim Erstellen von Materialien unterstützt.

## 6 Conclusio

Das persönliche Belastungserleben von Lehrpersonal wird immer wieder in Studien thematisiert, aber nur wenige untersuchen die strukturellen Voraussetzungen am Arbeitsplatz. Die hier vorgestellte Interviewstudie beleuchtet nur einen kleinen Ausschnitt, und kann nicht generalisiert werden. Dennoch wurden für Folgestudien interessante Daten gewonnen, die jedoch durch die mangelnde Vergleichbarkeit von Schulstandorten limitiert werden (vgl. Nieskens 2016, S. 41).

Anhand der Studie konnte festgestellt werden, dass ein Kontakt von zu Hause aus zu den Kolleginnen und Kollegen sehr gering ist. In der Schule wiederum ist dieser regelmäßig gegeben und die Gesprächsthemen beziehen sich einerseits auf private Situationen, häufig jedoch auch auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Laut Wernig et al. (2011) fühlen sich rund 36 Prozent der Lehrpersonen durch das Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler stark belastet (vgl. ebd., S. 48f.). Dafür könnte das soziale Umfeld,

spricht ein gut funktionierendes Kollegium, entlastend wirken (vgl. Schaar-schmidt & Kieschke 2013). Werden diese Erkenntnisse nun in Einklang ge-bracht, ergibt sich daraus die Annahme, dass der Arbeitsplatz Schule insofern zu bevorzugen ist, da dort zahlreiche kollegiale Gespräche stattfinden, die zur Entlastung von herausfordernden Situationen beitragen können. Wenngleich Ergebnisse der Belastungsforschung im Bereich Schule darauf hinweisen, dass ein eigener Arbeitsplatz in der Schule wichtig ist (vgl. Hundeloh 2012), so zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass Lehrerinnen und Lehrern die indi-viduelle Entscheidung offenbleiben soll, ob sie ihre Arbeit zu Hause oder in der Schule erledigen wollen. Denn „es gehört zweifelsfrei zu den Vorzügen des Berufs, dass ein beträchtlicher Teil der Arbeitszeit von den Berufsinhabern selbstbestimmt organisiert werden kann“ (Rothland 2013, S. 24). Vor dem Hintergrund des Ausbaus ganztägiger Schulformen in Österreich, können die Befunde dieser Studie zu weiterführenden, umfassenderen Forschungen anre-gen.

## Literatur

- Becker, Peter (2006): Die Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften und chroni-schem Stress aufgrund eines Mangels an Bedürfnisbefriedigung für gesundheit-liche Beeinträchtigungen von Lehrern. In: *Psychologie in Erziehung und Unter-richt*, 2, S. 81-96.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (<sup>2</sup>2009): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Dorsewagen, Cosima; Lacroix, Patrick; Krause, Andreas (<sup>2</sup>2013): *Arbeitszeit an Schu-len: Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen*. In: Rothland, Martin (Hg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer, S. 213-230.
- Ederer, Elfriede; Nevermann, Christiane (<sup>2</sup>2012): *Strategien der Gesprächsführung*. In: Stigler, Hubert; Reicher, Hannelore (Hg.): *Praxisbuch Empirische Sozialfor-schung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Innsbruck: Studienver-lag, S. 129-140.
- Frai, Eva Maria (2017): *Stress im Lehrberuf: Wenn das Zuhause zur Arbeitsstätte wird*. Bachelorarbeit. PH Steiermark.
- Heitzmann, Berit; Kieschke, Ulf; Schaar-schmidt, Uwe (2007): *Bedingungen der Lehr-erarbeit*. In: Schaar-schmidt, Uwe; Kieschke, Ulf (Hg.): *Gerstet für den Schulall-tag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Wein-heim: Beltz, S. 63-92.

- Hillert, Andreas; Lehr, Dirk; Koch, Stefan; Bracht, Maren; Ueing, Stefan; Sosnowsky-Waschek, Nadia (2012): *Lehrergesundheit. AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf*. Stuttgart: Schattauer.
- Hundeloh, Heinz (2012): *Gesundheitsmanagement an Schulen. Prävention und Gesundheitsförderung als Aufgaben der Schulleitung*. Weinheim: Beltz.
- Hussy, Walter; Schreier, Margit; Echterhoff, Gerald (<sup>2</sup>2013): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Jauk, Marlies; Wieser, Alexandra (2011): *GO!-L Gesundheit und Optimismus für LehrerInnen Entwicklung und Evaluation eines Präventionsprogramms gegen Stress, Angst, Depression und Burnout: Eine Pilotstudie*. Dissertation, Karl-Franzens-Universität Graz.
- Klusmann, Uta, Kunter, Mareike, Trautwein, Ulrich, Lüdtke, Oliver; Baumert, Jürgen (2008): *Engagement and Emotional Exhaustion in teachers: Does the School Context Make a Difference?* In: *Applied Psychology*, 57, S. 127-151.
- Lehr, Dirk; Koch, Stefan; Hillert, Andreas (<sup>2</sup>2013): *Stress-Bewältigungs-Trainings. Das Präventionsprogramm AGIL „Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“ als Beispiel eines Stress-Bewältigungs-Trainings für Lehrerinnen und Lehrer*. In: Rothland, Martin (Hg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer, S. 251-271.
- Marotzki, Winfried (<sup>3</sup>2011): *Leitfadeninterview*. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Budrich.
- Merkens, Hans (1997): *Stichproben bei qualitativen Studien*. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, S. 97-106.
- Nieskens, Birgit (2016): *Der Arbeitsplatz Schule*. In: Rothland, Martin (Hg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann, utb, S. 33-48.
- Parker, Philip D.; Martin, Andrew, J. (2009): *Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement*. In: *Teaching and Teacher Education*, 25, S. 68-75.
- Peter, Micaela; Peter, Ulrike (2013): *Burnout-Falle Lehrerberuf? Infos, Tests und Strategien zum Vorbeugen, Erkennen, Bewältigen*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Riemer-Becker, Uwe (2012): *Hetzefrei! Arbeitsorganisation für zu Hause*. In: Bos, Frauke-Jantje; Grossmann, Günter; Hegenberg, Gerd; Riemer-Becker, Uwe (Hg.): *Lehrer sein, ich selbst bleiben. Zeitmanagement*. Berlin, Stuttgart: Raabe, S. 23-46.
- Rothland, Martin; Ewald Terhart (2007): *Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation*. In: Roth-

- land, Martin (Hg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-31.
- Rothland, Martin (<sup>2</sup>2013): *Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation*. In: Rothland, Martin (Hg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer, S. 21-42.
- Rothland, Martin; Klusmann, Uta (2016): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. In: Rothland, Martin (Hg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann, utb, S. 351-369.
- Seibt, Reingard; Matz, Annerose; Hegewald, Janice; Spitzer, Silvia (2012): *Working conditions of female part-time and full-time teachers in relation to health status*. In: *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 85, S. 675-687.
- Schaarschmidt, Uwe; Kieschke, Ulf (2007): *Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie*. In: Rothland, Martin (Hg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer, S. 81-98.
- Schaarschmidt, Uwe; Kieschke, Ulf (<sup>2</sup>2013): *Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie*. In: Rothland, Martin (Hg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer, S. 81-98.
- Schaarschmidt, Uwe (2011): *Lehrerinnen und Lehrer zwischen Belastung und Entlastung*. In: Grunder, Hans-Ulrich; Kansteiner-Schänzlin, Katja; Moser, Heinz (Hg.): *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Lehrer-Identität. Lehrer-Rolle. Lehrer-Handeln*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 105-124.
- Vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2014): *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Wernig, Roswitha; Peer, Andrea; Jauk, Marlies (2011): *Gesund.Lernen: Der LehrerInnen-Survey*. In: Reicher, Hannelore (Hg.): *Salutogene Lernumwelten gestalten. Projektbericht*. Universität Graz, S. 28-58.

# Fortbildung zur Unterstützung für Schulleitungen im Schulqualitätsprozess (SQA)

Birgitt Stolba

## Abstract Deutsch

Im Kontext der gesetzlichen Verankerung von SQA (**S**chul**q**ualität **A**llgemein**b**ildung) als ganzheitliches System eines Qualitätsmanagements auf allen Systemebenen in Österreich werden Wiener Schulleitungen von der Pädagogischen Hochschule Wien mit einem SQA-Fortbildungskonzept in ihrer Führungsrolle begleitet. Eine Studie ging der Frage nach, welche Bereiche des SQA-Fortbildungskonzepts von den befragten Schulleitungen als besonders unterstützend erlebt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere Themen wie Prozessgestaltung und praktikable Evaluationsformen von Interesse sind. Formate, an denen die befragten Schulleitungen gemeinsam mit ihrer SQA-Schulkoordination teilnehmen, sowie die Beratung am Schulstandort werden ebenso als wichtige Bereiche gesehen.

## Schlüsselwörter

SQA, Schulqualität Allgemeinbildung, Fortbildungskonzept, Schulleitung, Leitfadenterview

## Abstract English

School Quality for General Education (SQA) has been legally implemented for some years in Austria. In the context of this holistic approach towards quality management school principals are being guided and assisted in their roles as school leaders by specially developed programmes of the University Colleges of Teacher Education. This article explores the question, which parts of the training programme for SQA have been felt as particularly supportive by the school leaders. The results show that process designing and practical forms of evaluation have been of particular interest for them. Moreover course formats in which school leaders work together with their coordinators are being felt as very helpful. And – last but not least – the direct and actual advice and guidance at the location itself is being seen as an important part of the programme.

## Keywords

SQA, school quality for general education, further education training concept, school leaders, guided interview

## Zur Autorin

Birgitt Stolba, Mag.<sup>a</sup>; Pädagogische Hochschule Wien, Bereichskoordination SQA/APS<sup>1</sup>, EBIS-Schulentwicklungsberaterin<sup>2</sup>, Lehrbeauftragte in den Bereichen Schulentwicklung, Schulmanagement & Leadership.

Kontakt: birgitt.stolba@phwien.ac.at

## 1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Schulentwicklung spielte in Österreich bis in die 1980er Jahre eine geringe Rolle. Der bildungspolitische Fokus lag auf der Reform des Schulsystems, um den Zugang zu Bildung zu erhöhen und Bildungsbarrieren entgegen zu wirken (vgl. Eder & Altrichter 2009, S. 306). Erst in weiterer Folge bildete sich das heutige Verständnis von Schulentwicklung mit dem Blick auf die Gestaltung der einzelnen Schule aus (vgl. Buhren & Rolff 2012, S. 13ff.). In den 1990er Jahren konnten Schulen in Österreich erste Gestaltungsspielräume durch die Schulautonomie nutzen und wurden mit der Initiative „Qualität in Schulen“ (Q.I.S.) in ihrer Weiterentwicklung und Qualitätssicherung durch die Arbeit an Schulprogrammen<sup>3</sup> unterstützt (vgl. Radnitzky & Iby 2004, S. 4f.). Allerdings fehlte zu diesem Zeitpunkt noch die gesetzliche Verpflichtung zur Auseinandersetzung mit Schulentwicklung und es gab daher keine Verbindlichkeit. Basierend auf Ergebnissen aus TIMSS 1995<sup>4</sup> (vgl. BIFIE 2018a), PISA

---

<sup>1</sup> APS: Allgemein bildende Pflichtschulen: Volksschule, Neue Mittelschule, Polytechnische Schule, Sonderschule (vgl. BMBWF 2018a)

<sup>2</sup> Zum Angebot von Unterstützungsmaßnahmen bei der Umsetzung von SQA zählt die Initiative EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen, mit dem Ziel, die Qualität von externer Begleitung und Beratung von Schulen zu sichern und weiterzuentwickeln (vgl. BMB 2016a). EBIS-Beraterinnen und -Berater werden auch im Konzept der Pädagogischen Hochschule Wien eingesetzt.

<sup>3</sup> Ein Schulprogramm enthält u.a. die wichtigsten pädagogischen Leitvorstellungen der Schule, Aussagen zum Ist-Stand, Zielsetzungen, Vorhaben zur Umsetzung sowie geplante Maßnahmen der Überprüfung (vgl. Radnitzky & Iby 2004, S. 21).

<sup>4</sup> TIMSS 1995 (Third International Mathematics and Science Study) war die erste interna-

2000 (vgl. BIFIE 2018b) und PISA 2003 (vgl. BIFIE 2018c) wurden Strategien zur Qualitätssteigerung im Unterricht im Sinne einer datengestützten Outputorientierung (vgl. Eder & Altrichter 2009) entwickelt und in weiterer Folge in Österreich 2008/09 Bildungsstandards eingeführt, die auf eine Veränderung der Unterrichts- und Schulpraxis durch Kompetenzorientierung abzielen (vgl. Wiesner, Schreiner, Breit & Pacher 2017). Dieser Schritt war ein wesentlicher Beitrag zur Zielorientierung der einzelnen Schulen mit dem Fokus Unterrichtsentwicklung. Allerdings fehlte noch ein verbindliches Gesamtkonzept unter Beibehaltung eines ausreichenden Gestaltungsspielraumes, in dem diese Standards, das Konzept des Schulprogramms, Evaluation und System-Monitoring verbunden sind (vgl. Eder & Altrichter 2009, S. 321). Ein entscheidender Schritt in diese Richtung wurde in Österreich im Jahr 2012 durch die gesetzliche Verankerung von SQA als Qualitätsmanagementsystem im §18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz getätigt (vgl. Bundes-Schulaufsichtsgesetz 2012). SQA ist ein Entwicklungsmodell zur Unterstützung pädagogischer „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung für die handelnden Personen auf allen Ebenen des Schulsystems, um die Qualität ihres Tuns und die Ergebnisse zu optimieren“ (vgl. BMBWF 2018b), das den Kerngedanken des Schulprogramms beruhend auf dem Konzept einer lernenden Organisation weiterführt und in dessen Mittelpunkt das Lernen und Lehren steht (vgl. Radnitzky 2015, S. 8). Als Voraussetzung für die gesetzliche Verankerung von SQA wurde durch die Definition eines Nationalen Qualitätsrahmens für allgemein bildende Schulen<sup>5</sup> in §56 Schulunterrichtsgesetz der Bereich Qualitätsmanagement als weitere Aufgabe der Schulleitung festgelegt (vgl. SchUG 2011, S. 1). Schulentwicklung machte bereits vor den genannten Entwicklungen einen wesentlichen Teil der Fort- und Weiterbildungsangebote für Schulleiterinnen und Schulleiter aus, da sich die Anforderungen in diesem Bereich seit den 1980er Jahren stark verändert haben (vgl. Schratz, Wiesner, Kemethofer, George, Rauscher, Krenn &

---

tionale Schülerleistungsstudie, an der sich Österreich beteiligte. Sie knüpfte an FISS bzw. FIMS (First International Science bzw. Mathematics Study) und SISS/SIMS (Second International Science/Mathematics Study) an (vgl. BIFIE 2018a).

<sup>5</sup> *Allgemein bildende Schulen*: in Österreich der Oberbegriff für alle Schulen, die nicht mit einem Berufsabschluss enden. *Allgemein bildende Pflichtschulen (APS)*: Schularten, die zur Absolvierung der allgemeinen Schulpflicht (Unterrichtspflicht) mindestens notwendig sind: Volksschule (VS) 1. bis 4. Schulstufe; Neue Mittelschule (NMS), 5. bis 8. Schulstufe, Polytechnische Schule (PTS) 9. Schulstufe; Sonderschulen (SO) 1. bis 9. Schulstufe. *Allgemein bildende höhere Schule (AHS)*: 5. bis 8. Schulstufe (vgl. BMBWF 2018a).



Huber 2015). Die verbindliche gesetzliche Einführung von SQA stellt Schulleitungen und Anbieter von Fortbildungen vor neue Herausforderungen.

Zur Unterstützung der Schulleitungen bei der Einführung und Umsetzung von SQA erstellen die Pädagogischen Hochschulen Fortbildungsangebote, basierend auf bisherigen Forschungserkenntnissen, Theorien und Erfahrungen in der Implementierung von Innovationen im System. Das von der Pädagogischen Hochschule Wien entwickelte SQA-Fortbildungskonzept für Schulleitungen im Bereich APS wird in Folge kurz dargestellt.

### 1.1 Inhaltliche Ebene des Fortbildungskonzepts SQA/APS der Pädagogischen Hochschule Wien

Für die Gestaltung des Fortbildungskonzepts zur Umsetzung von SQA als Qualitätsmanagementinstrument wird davon ausgegangen, dass Kompetenzen in folgenden Feldern für Schulleiterinnen und Schulleiter hilfreich sind: Neben den grundlegenden Kenntnissen über die gesetzlichen Vorgaben und die Kompetenzen zur Erstellung und Gestaltung des Entwicklungsplans (EP)<sup>6</sup> erfordert der SQA-Prozess ein spezifisches Führungsverständnis wie z.B. eine systemische Haltung, eigenverantwortliches Handeln und ein dialogisches Führungsverhalten (vgl. Schubert & Degenhofer 2014).

Ein weiterer Aspekt für das Gelingen von SQA-Entwicklungsprozessen ist das Zusammenspiel der prozesssteuernden Akteure wie z.B. Schulaufsicht, Schulleitung und Steuergruppen (vgl. u.a. Rolff 2016, Kiel & Weiß 2016, Altrichter, Schley & Schratz 1998), da SQA einen Gesamtbogen über alle Systemebenen legt. Die Einführung der Funktion der SQA-Schulkoordination<sup>7</sup>, deren Aufgabenbereiche in der Unterstützung der Schulleitung bei der Umsetzung von SQA liegen (vgl. BMB 2016c), erfordert eine klare Rollendefinition. Daher werden gemeinsame Fortbildungen für die Schulleitung und die SQA-Schulkoordination zur Reflexion und Gestaltung des SQA-Prozesses angeboten. Auch die Weiterentwicklung der Organisationskultur in Zusammen-

---

<sup>6</sup> Entwicklungspläne (EP) sind ein Kernelement von SQA. Sie werden auf Schul-, Regional-, Landes- und Bundesebene für einen periodisch fortzuschreibenden Zeitraum erstellt. EP bilden die inhaltliche Basis für die ebenfalls stattfindenden Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG) mit der jeweils nächsthöheren Ebene (z.B. zwischen der Schulleitung und der Schulaufsicht) (vgl. BMB 2016b).

<sup>7</sup> SQA-Schulkoordination: Die Aufgabenbereiche werden mit der Schulleitung vereinbart (vgl. BMB 2016c).

hang mit Reflexion und Feedback sind notwendige Instrumente zur Schulentwicklung (vgl. Buhren & Rolff 2012, Altrichter, Schley & Schratz 1998). Weiters ist die Auseinandersetzung mit Themen wie Kommunikation, Konfliktmanagement und Teamentwicklung ein entscheidender Faktor der Prozessgestaltung (vgl. Buhren & Rolff 2012, Rolff 2016, Altrichter, Schley & Schratz 1998). Schmid-Waldmann (2015, S. 187) beschreibt in diesem Zusammenhang ein fünf Dimensionen umfassendes Entwicklungskompetenz-Modell und als eine dieser Dimensionen Kompetenzen im Bereich „soziales“ Projektmanagement. Die einzelnen Phasen (z.B. Themenwahl, Erstellung eines Entwicklungsplans) in SQA werden als Projekt verstanden, deren Durchführung Vorgehensweisen des Projektmanagements benötigt. Projekte sind auch als soziale Prozesse zu betrachten, die als wesentliche Faktoren das Antizipieren von Widerständen, die Integration der Beteiligten, die Unterstützung neu entstehender Gruppen und Teams und die Gestaltung des Kommunikationsprozesses beinhalten.

## 1.2 Organisatorische Ebene des Fortbildungskonzepts SQA/APS der Pädagogischen Hochschule Wien

In Zusammenhang mit der organisatorischen Gestaltung des Fortbildungskonzepts SQA/APS der Pädagogischen Hochschule Wien werden Forschungserkenntnisse zu Wirksamkeitsfaktoren und Gelingensbedingungen für Fortbildung miteinbezogen. Das Fortbildungskonzept folgt den Empfehlungen von Lipowsky und Rzejak (2012). Neben einmaligen Nachmittagsveranstaltungen werden eineinhalbtägige Formate angeboten, die es ermöglichen, bisherige Handlungsmuster in Frage zu stellen und zu verändern bzw. neue zu erproben. Dadurch kann auch eine Lernsituation geschaffen werden, in der der Aufbau von Vertrauen als wichtige Voraussetzung für Feedback unterstützt wird. Durch gezielte Reflexion, Fallbesprechungen und Erprobungsphasen in Zusammenhang mit SQA-Prozessen und konkretem Führungshandeln (z.B. Konferenzsituationen zur Themenfindung im SQA-Prozess oder Dateninterpretation bei Evaluationen) können Schulleiterinnen und Schulleiter erleben, dass sich eigenes Handeln verändern lässt und Handlungsspielräume erweitert werden können.

Der Aspekt der Beratung am Schulstandort wird durch die Betonung der Bedeutung professioneller Begleitung von Schulentwicklungsprozessen in der

Literatur immer wieder verdeutlicht (vgl. u.a. Buhren & Rolff 2012). So empfiehlt Rolff (2016) für die Arbeit mit Steuergruppen, die gerade im SQA-Prozess eine wichtige Aufgabe haben, die externe Begleitung zumindest bei der Einrichtung dieser Gruppen (vgl. ebd., S. 53f.). Im Hinblick auf SQA verweist Schmid-Waldmann (2015, S. 186) auf die Wirkung von Schulentwicklungsberatung, die Schulen beim Aufbau von wesentlichen Kompetenzen zur zukünftigen eigenständigen Entwicklungsarbeit unterstützt.

Die Begleitung und Beratung am Schulstandort wird im Fortbildungskonzept der Pädagogischen Hochschule Wien durch das spezielle Fortbildungsformat „SQA-Standortentwicklung“ ermöglicht. Bei diesem Angebot erhält eine Wiener Schule von der Pädagogischen Hochschule ein Ressourcenpaket zur Verfügung gestellt. Mit Hilfe dieser Ressourcen kann eine Schule individuelle Termine mit unterschiedlichen Beratungsprofessionen – z.B. EBIS-Schulentwicklungsberatung, Unterrichtsentwicklungsberatung – für die Begleitung von Steuergruppen oder Teilen des Kollegiums vereinbaren. Bei Bedarf kann die Begleitung am Standort auch über die eingangs vereinbarte Dauer verlängert werden. In Wien besteht für Schulleiterinnen und Schulleiter eines Bezirks die Möglichkeit, sich gemeinsam mit der Schulaufsicht und mit Unterstützung von Schulentwicklungsberaterinnen und -beratern im Rahmen des Fortbildungsformats „SQA-Regionalentwicklung“ mit den SQA-Prozessen auf Schul- und Regionalebene auseinanderzusetzen. Auch das Einbeziehen externer Expertinnen und Experten wird von Lipowsky (2010) als wesentliche Komponente wirksamer Fortbildung genannt (vgl. ebd., S. 63). Daher werden Lehrbeauftragte mit unterschiedlichen beruflichen Erfahrungsfeldern aus verschiedenen Institutionen eingesetzt (z.B. Lehrende der Pädagogischen Hochschule Wien, externe Organisationsentwicklungsberaterinnen und -berater, Vertreter der Schulaufsicht, Schulleiterinnen und Schulleiter), um vielfältige Perspektiven nutzen zu können.

Die Bedeutung der Verknüpfung von Theorie und Praxis werden von Lipowsky und Rzejak (2012) als weiterer wesentlicher Aspekt genannt. Daher wird bei allen Angeboten versucht, ein ausgewogenes Verhältnis zu schaffen, indem sowohl Forschungsergebnisse und Impulse aus der jeweiligen Fachliteratur einbezogen werden als auch individuelle Reflexionsmöglichkeiten, Fallanalysen und Methoden des Teamcoachings, um die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer einbeziehen und nutzen zu können.

Um solche Fortbildungskonzepte weiterentwickeln zu können, brauchen Pädagogische Hochschulen Rückmeldungen, die sich nicht nur auf einzelne Veranstaltungen des SQA-Fortbildungsangebots beziehen, sondern Informationen darüber, wie unterstützend das Gesamtangebot von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erlebt wird.

## 2 Ziele und Forschungsfragen

In diesem Beitrag werden die Annahmen, die hinter der Gestaltung des Fortbildungsangebots der Pädagogischen Hochschule Wien zu SQA stehen, den Einschätzungen von Wiener Schulleitungen aus dem Bereich APS hinsichtlich ihrer Zweckmäßigkeit für die Umsetzung von SQA an den Standorten gegenübergestellt und folgende Fragestellungen behandelt:

1. Welche Inhalte der Fortbildungsangebote werden für die Umsetzung von SQA am Standort als besonders unterstützend erlebt?
2. Welche Organisationsformen werden für die Umsetzung von SQA am Standort als besonders unterstützend erlebt?
3. Welche zusätzlichen Angebote im Rahmen des SQA-Fortbildungskonzepts sind von Interesse?

## 3 Methodische Vorgangsweise

Um die Fragestellung zu diskutieren, wurden im Zeitraum Oktober und November 2017 Leitfadeninterviews (vgl. Helfferich 2011, S. 36) mit sechs Wiener Schulleiterinnen aus dem Pflichtschulbereich geführt. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen berücksichtigt das Kriterium der inneren Repräsentativität (vgl. Helfferich 2011, S. 173), d.h. für die Untersuchung ist weniger die Zahl der befragten Personen sondern die gewollte Unterschiedlichkeit der Personen entscheidend. In einem gezielten Sampling (vgl. Patton 1990, S. 169ff.) wurden sechs Schulleiterinnen gewählt, drei davon aus ganztägigen Schulen, drei Schulleiterinnen einer Volksschule, eine einer Neuen Mittelschule, eine Leiterin einer Polytechnischen Schule und eine Schulleiterin einer Sonderschule<sup>8</sup> und eine unterschiedlich lange Leitungserfahrung berücksichtigt. Die

---

<sup>8</sup> Der Begriff „Sonderschule“ bezeichnet in Österreich die Schulart der Sonderpädagogik im Bereich der Primar- und Sekundarbildung I. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, erhalten durch speziell geschulte Lehrkräfte sowie durch individuelle

Interviewpartnerinnen nahmen im Zeitraum 2014 bis 2017 an mindestens vier Fortbildungsveranstaltungen der Pädagogischen Hochschule Wien mit verschiedenen Fortbildungsformaten aus dem Bereich SQA teil und nahmen zum Teil an der Schule auch eine SQA-Begleitung durch externe Schulentwicklungsberaterinnen und -berater in Anspruch. Für die Auswahl der Befragten trifft auch das Kriterium des Convenience Sampling zu, d.h. die ausgewählten Personen waren unter den gegebenen Bedingungen zugänglich und erreichbar (vgl. Flick 2012, S. 166). Die durchschnittliche Interviewdauer betrug etwa eine dreiviertel Stunde.

Die Daten wurden transkribiert und durch zwei inhaltsanalytische Techniken ausgewertet – die Strukturierung und die induktive Kategorienbildung nach Mayring (2010, S. 67, 92). Zur Beantwortung der ersten und zweiten Forschungsfrage wurden deduktiv Kategorien aus den beschriebenen Ebenen zu Inhalten bzw. Organisation des SQA-Fortbildungskonzepts bestimmt mit der Möglichkeit einer induktiven Ergänzung (vgl. Kuckartz 2014, S. 69). Im Auswertungsprozess stellten sich die deduktiv abgeleiteten Kategorien als ausreichend heraus. Um darüber hinaus festzustellen, welche weiteren Aspekte im Rahmen des Fortbildungsangebots interessant sein könnten, wurden die betreffenden Textstellen zusammengefasst und daraus induktiv Kategorien gebildet. Einschränkend ist anzuführen, dass sich die Interpretation der Ergebnisse ausschließlich auf die Stichprobe bezieht. Damit ist nach dem Gütekriterium der Limitation in qualitativer Forschung der Geltungsbereich und die Verallgemeinerbarkeit der Aussagen limitiert (vgl. u.a. Helfferich 2011, S. 174; Kuckartz 2014, S. 168).

#### 4 Darstellung der Ergebnisse

Bei der Darstellung der Ergebnisse werden Aussagen der Interviewpartnerinnen durch die jeweilige Interviewnummer, die nach einem Zufallsprinzip zugeordnet wurde, und die Zeilenangabe zitiert.

---

Unterrichtsmethoden eine grundlegende Allgemeinbildung, die eine Bewältigung der weiteren beruflichen Ausbildung oder den Besuch weiterführender Schulen ermöglichen soll“ (BMBWF 2018c).

#### 4.1 Inhaltliche Ebene der Fortbildungsangebote

Als sehr wesentlich in Bezug auf das Grundwissen zu SQA nennt eine der Befragten den rechtlichen Hintergrund und den Umgang mit dem Entwicklungsplan – im Speziellen die Verschriftlichung von Zielen und Indikatoren als Hinweise für die Zielerreichung – sowie die Auseinandersetzung mit dem Grundverständnis und der Sinnfrage des SQA-Prozesses: „Hintergrundwissen, woher das kommt, warum wir das machen müssen und wohin ich selber will“ (SL1, Z. 192-193). Für den Gesamtblick auf den Standort, die Themenfindung für die Einleitung des SQA-Prozesses und auch das Anknüpfen an andere schulische Entwicklungsbereiche wurde die Visualisierung und die Auseinandersetzung mit der Schulentwicklungslandschaft des eigenen Standortes von einer Befragten als besonders hilfreich betont. „Ich habe so einen Plan aufgelegt (...) was sich am Standort tut (...) wo kann man jetzt ansetzen“ (SL2, Z. 463-495). Aus Sicht dieser Befragten werden über diese Auseinandersetzung Zusammenhänge transparent dargestellt und können so nachhaltig genützt werden.

Auf der Ebene der eigenen Führungshaltung hat die Auseinandersetzung mit SQA in den besuchten Fortbildungen verstärkt zum Reflektieren ange-regt. „Meine Reflexionsfähigkeit oder mein Bedürfnis noch mehr an Reflexion zu arbeiten (...) hat sich intensiviert“ (SL1, Z. 564-565). Vier der Befragten bezeichnen das Aufgreifen der Reflexions- und Schulkultur als einen Knackpunkt im Gelingen des SQA-Prozesses (vgl. u.a. SL4, Z. 370). Zwei Befragte nennen in diesem Kontext die Notwendigkeit eines veränderten Zugangs im Umgang mit der Selbstreflexion von Lehrpersonen und von Schulleitungen (vgl. SL2, Z. 336-338; SL3, Z. 213-214).

Die Bedeutung von Fortbildungsangeboten zur Unterstützung des Zusammenspiels der verschiedenen in den SQA-Prozess eingebundenen Akteure – insbesondere zwischen SQA-Schulkoordination und Schulleitung – wird von allen Interviewpartnerinnen thematisiert. Speziell die Aufgabenverteilung sowie die Rollendefinition der SQA-Schulkoordination stellen einen wichtigen Faktor dar (vgl. u.a. SL2, Z. 135, 142; SL4, Z. 306-307). Hier werden vor allem Fortbildungsangebote als hilfreich erlebt, bei denen die gemeinsame Teilnahme von Schulleitung und SQA-Schulkoordination Bedingung ist (vgl. SL3, Z. 273, 283, 287-289). Einige der Befragten sehen darin die Chance, Lehrerinnen und Lehrer des eigenen Standorts einzubinden und in Teil-

bereichen mitverantwortlich zu machen (vgl. SL5, Z. 30-33). Aber auch die unterschiedlichen Blickwinkel und die Kommunikationsmöglichkeit über verschiedene Funktionen im Kollegium werden als bereichernd erlebt (vgl. SL1, Z. 322-323; SL2, Z. 375-376).

Von allen Befragten werden Fortbildungsangebote, die sich der Prozessgestaltung widmen – wie zum Beispiel Prozesse initiieren, sichtbar machen, am Laufen halten oder Bausteine des Projektmanagements – als wesentlich und unterstützend erwähnt (vgl. u.a. SL1 Z. 81-83; SL4, Z. 589). Da Evaluation im Rahmen von SQA in erster Linie als Selbstevaluation durchgeführt wird, werden in spezifischen Fortbildungen Evaluationsmethoden an Beispielen bearbeitet. Erwerb von in der Schule handhabbaren Evaluationsmethoden wird von fünf Befragten als sehr wichtig eingeschätzt. Allerdings wird gerade die Durchführung von Evaluation am eigenen Standort trotz der Teilnahme an Fortbildungen von vier Befragten als große Herausforderung erlebt (vgl. u.a. SL1, Z. 94, 124; SL2, Z. 261-267, 276-280) und ist auch mit Befürchtungen verbunden: „Was ich für eine riesige Gefahr halte ist, dass mit relativ geringen Mitteln, relativ geringem Wissen darüber, wie man die Mittel einsetzt, etwas pseudowissenschaftlich in den Raum gestellt wird“ (SL5, Z. 284-287). Die generelle Bedeutung der in den Fortbildungen implizit angesprochenen Themenbereiche „Kommunikation“, „Konfliktmanagement“ und „Teamentwicklung“ für SQA-Prozesse wurde von drei Interviewpartnerinnen angesprochen (vgl. u.a. SL4, Z. 62-67).

#### 4.2 Organisatorische Ebene der Fortbildungen

Im Zusammenhang mit der zeitlichen Dauer der Angebote besteht bei den Befragten eine hohe Übereinstimmung. So wird die Dauer von eineinhalb Tagen bei den Fortbildungen als sehr positiv und für den eigenen Lernprozess begünstigend empfunden. Man kann „bei der Sache bleiben“ (SL2, Z. 387), man „bleibt in der Materie“ (SL4, Z. 489), hat am zweiten Tag „den ganzen Tag dafür und ist auch freigespielt [von den alltäglichen Verpflichtungen am Standort], hat den Kopf frei und kommt schon mit einer Vormotivation oder mit Eindrücken oder mit Fragen“ (SL1, Z. 344-345). Diese begünstigenden Rahmenbedingungen wären für diese Schulleiterinnen bei einer Aufteilung auf mehrere Nachmittagstermine nicht vorstellbar (vgl. u.a. SL1, Z. 351-352; SL2, Z. 388-390).

Als sehr hilfreich wird von allen Interviewpartnerinnen das Fortbildungsformat „SQA-Standortentwicklung“ als Möglichkeit beschrieben, auf die Bedürfnisse des jeweiligen Standorts gezielt einzugehen (vgl. SL5, Z. 126-128). Von den Schulleiterinnen einer Polytechnischen Schule und einer Sonderschule, die die Umsetzung von SQA als besonders herausfordernd erleben, wird dieses Format als besonders wertvoll und unterstützend wahrgenommen. Eine Schulleiterin begründet dies wie folgt: „Das war das erste Mal, dass hier alle Lehrer eingebunden waren, ( . . . ) Lehrer, die seit zwanzig Jahren keine Fortbildung mehr gemacht haben“ (SL3, Z. 151 und 194). Auch der Blick von Außenstehenden, der im Rahmen dieses Formats durch die gezielte Arbeit am einzelnen Schulstandort durch Beraterinnen und Berater eingebracht werden kann, wird von einer Befragten hervorgehoben:

„Hilfreich ist, dass da von außen jemand kommt und auch gleichzeitig den Prozess mitbeobachtet ( . . . ) auch zu feedbacken, was man in dem Prozess sieht, was man selber nie sehen würde, weil man in diesem doch relativ angespannten Raum der Schulentwicklung sich als Akteurin bewegt.“ (SL5, Z. 132-136)

Der Einsatz von Lehrbeauftragten aus unterschiedlichen beruflichen Kontexten wird als Vielfalt empfunden, wobei besonders selbstständige Organisationsentwicklerinnen und -entwickler und außerhalb des Schulsystems tätige Lehrbeauftragte als „spannend“ (SL1, Z. 413) und „befruchtend, einen frischen Wind“ hineinbringend (SL2, Z. 413) geschätzt werden. Allerdings wird auch erwähnt, dass es – unabhängig von der beruflichen Herkunft – wichtig ist, dass die Trainerinnen und Trainer das Geschehen in den Veranstaltungen gut strukturieren (vgl. SL5, Z. 170-171) und das Verhältnis von Theorie und Praxis ausgewogen und passend abstimmen (vgl. u.a. SL1, Z. 382; SL2, Z. 404; SL4, Z. 530). Die Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten, die auch in anderen Situationen anwendbar sind, wird als unterstützend empfunden, gleichzeitig werden auch Fallanalysen und Teamcoaching durch die konkreten Beispiele, Erfahrungen und die Reflexion dazu als sehr bereichernd erlebt. Die Vernetzung und der Austausch eröffnen den Blick auf andere Vorgangsweisen, erweitern Handlungsspielräume (vgl. SL3, Z. 91 und 608-610; SL4, Z. 275-277) und vermitteln gleichzeitig das Gefühl „ich stehe nicht alleine da“ (SL1, Z. 595; SL6, Z. 435).

Der Aspekt Verpflichtung versus Freiwilligkeit bzgl. der Teilnahme an Veranstaltungen hat für die Schulleiterinnen keinen Einfluss darauf, wie unter-



stützend sie das Fortbildungskonzept erleben (vgl. SL1, Z. 72; SL4, Z. 544-547).

#### 4.3 Interesse an zusätzlichen Angeboten im Rahmen des SQA-Fortbildungskonzepts

Ein mehrfach genannter Aspekt ist das Thema „Evaluation“. Wie bereits Ergebnisse auf der inhaltlichen Ebene zeigen, werden die in den Fortbildungen vorgestellten Evaluationsmethoden und -instrumente als hilfreich erlebt, dennoch stellt die Durchführung am Standort eine große Herausforderung dar. Es besteht Interesse an weiteren „schnell verfügbaren Tools“ (SL5, Z. 60-61), z.B. auch in Zusammenhang mit Zielsetzungen im Rahmen der Arbeit am Schulklima, und an Möglichkeiten, die jeweilige Ausgangssituation zu bestimmten Themenbereichen zu erheben (vgl. SL1, Z. 240-242). Außerdem wird auch die intensivere Auseinandersetzung mit Indikatoren zur Zielerreichung genannt, die in engem Kontext zur Evaluierung gesehen werden (vgl. SL1, Z. 510).

In Bezug auf weitere unterstützende Angebote wird als entscheidend betont, wie wichtig die Möglichkeit und der Ausbau der standortbezogenen individuellen Begleitung ist, wie sie z.B. im Rahmen von SQA-Standortentwicklung angeboten wird (vgl. SL2, Z. 181, 189, 427-429). Die Begleitung am Standort ermöglicht, die aus ihrer Sicht interessanten und als unterstützend wahrgenommenen Impulse und Themen der Fortbildungen umzusetzen. Besonders wesentlich und hilfreich erscheint einer Schulleiterin die Möglichkeit, kurzfristig eine standortbezogene Begleitung anfordern zu können: „Wenn ich so ein Angebot wieder weiterhin nutzen kann, das so schnell und unkompliziert ist, ist mir (...) geholfen“ (SL3, Z. 529-534).

Zusätzlich wird von einer Befragten die Organisation von Bildungsreisen vorgeschlagen, d.h. Schulbesuche an anderen österreichischen Schulen – aber auch internationale Schulbesuche (vgl. SL5, Z. 227-236).

## 5 Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in Bezug auf die bisherigen Angebote im Rahmen des Fortbildungskonzepts zu SQA/APS der Pädagogischen Hochschule Wien von den befragten Schulleiterinnen auf der inhaltlichen Ebene folgende Bereiche als besonders unterstützend hervorgehoben werden: Rechtliche Grundlagen von SQA, Umgang mit dem Entwicklungs-

plan (im Besonderen Zielformulierung, Indikatoren, Evaluation), Prozessgestaltung, Reflexions- und Schulkultur, Strukturen sowie Rollen und Aufgaben in SQA.

In Zusammenhang mit der Organisation der Fortbildungsveranstaltungen durch die Pädagogische Hochschule Wien werden vor allem folgende Aspekte als hilfreich genannt: die Dauer der Veranstaltungen von zumindest einhalb Tagen, der Einsatz von Lehrbeauftragten aus unterschiedlichen beruflichen Kontexten, die Auseinandersetzung mit Theorien, Angebote zu Fallanalysen und Vernetzung und vor allem die Möglichkeit der Begleitung durch externe Beraterinnen und Berater am Schulstandort. Dies bestätigt den organisatorischen Ansatz der Fortbildungen (vgl. Kapitel 1.2). Als zusätzliche Veranstaltungsangebote wären die befragten Schulleiterinnen an einer Vertiefung zu Evaluationsmethoden, an Bildungsreisen und am Ausbau der individuellen Begleitung durch Beraterinnen und Berater am Schulstandort interessiert.

Aus den Darstellungen der befragten Schulleiterinnen kann abgeleitet werden, dass für die Befragten vor allem dann das Gelingen von SQA-Prozessen deutlich unterstützen werden kann, wenn die Teilnahme an Fortbildungsangeboten der Pädagogischen Hochschule Wien mit einer individuellen Entwicklungsbegleitung am Schulstandort kombiniert wird.

Auf der inhaltlichen Ebene ist den Befragten ein ergänzendes Fortbildungsangebot im Bereich von Evaluation (z.B. Methoden zur Erhebung, Auswertung und Interpretation von Daten) wichtig, das noch besser an den Standortsituationen anschließt und die Umsetzung unterstützen kann. Hier muss der Fokus der Planung vor allem darauf liegen, einerseits den Anspruch der Machbarkeit zu berücksichtigen und andererseits hilfreiche und aussagekräftige Evaluationsergebnisse für die weitere Qualitätsentwicklung am Standort zu erhalten. Das Thema „Evaluation“ stellt nicht nur für die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter noch eine Herausforderung dar (vgl. Grißmann & Kranebitter 2015, S. 60ff.).

Da die schulinterne Prozessbegleitung nach Einschätzung der Befragten in so hohem Ausmaß zur Unterstützung der Umsetzung beiträgt, ist ein Ausbau bzw. eine Weiterentwicklung von Fortbildungsformaten in diesem Bereich wesentlich. Gerade in Entwicklungsprozessen wie SQA, die den Aufbau neuer Arbeits- und Koordinationsbeziehungen einschließen, besteht ein hoher Bedarf an Beratung und Moderation (vgl. Altrichter 2010, S. 27). Der Einsatz verschiedener Professionen und Expertisen sowie ein gewährleisteter

hoher Spielraum auf der organisatorischen Ebene mit möglichst geringen Vorgaben zu Rahmenbedingungen sind Voraussetzungen für ein Gelingen. Die genannten Aspekte erfordern einerseits auf der Beratungsebene zum Teil neue Vorgangsweisen andererseits seitens der Pädagogischen Hochschule Wien hohe Flexibilität und auch Unterstützung für die eingesetzten Beraterinnen und Berater. Das derzeit gerade angelaufene Projekt des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung „Grundkompetenzen absichern“ kann aufgrund der in diesem Zusammenhang angedachten Beratungs- und Begleitungskonzepte mit multiprofessionellen Teams für die genannten Aspekte Impulse geben (vgl. BMB 2016d).

Um weiterhin gezielt Adaptierungen im Veranstaltungsangebot der Pädagogischen Hochschule Wien vornehmen zu können, um die Kluft zwischen der unterstützenden Wahrnehmung der Fortbildungen und dem nur zum Teil erfolgten Transfer im Zuge der Umsetzung am Standort zu schließen bzw. zu verringern, wäre es wichtig noch intensiver der Frage nachzugehen, welche Faktoren in der Gestaltung von Fortbildungskonzepten für Schulleiterinnen und Schulleiter im Bereich SQA die Transferwahrscheinlichkeit begünstigen.

## Literatur

- Altrichter, Herbert (2010): Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred; Mayr, Johannes (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann Verlag, S. 17-34.
- Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (1998): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag.
- BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2018a): TIMSS 1995. Abrufbar unter: <https://www.bifie.at/timss1995/> (2018-07-07).
- BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2018b): PISA 2000. Abrufbar unter: <https://www.bifie.at/pisa2000/> (2018-07-07).
- BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2018c): PISA 2000. Abrufbar unter: <https://www.bifie.at/pisa2003/> (2018-07-07).
- BMB – Bundesministerium für Bildung (2016a): EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen. Abrufbar unter: <http://www.sqa.at/course/index.php?categoryid=27> (2018-07-07).

- BMB – Bundesministerium für Bildung (2016b): Wie funktioniert SQA? Abrufbar unter: <http://www.sqa.at/course/view.php?id=181> (2018-07-07).
- BMB – Bundesministerium für Bildung (2016c): Rollen und Aufgaben in SQA. Abrufbar unter: <http://www.sqa.at/course/view.php?id=184> (2018-07-07).
- BMB – Bundesministerium für Bildung (2016d): Projekt „Grundkompetenzen absichern“. Abrufbar unter: <http://www.sqa.at/course/view.php?id=177> (2018-07-07).
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018a): Bildungswesen in Österreich. Abrufbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/index.html> (2018-07-07).
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018b): Schulentwicklung mit SQA – Schulqualität Allgemeinbildung: Richtlinien für die Schuljahre ab 2016/17. Abrufbar unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2016\\_06.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2016_06.html) (2018-07-07).
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018c): Sonderpädagogik/Integration/Inklusion. Abrufbar unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege\\_sp.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_sp.html) (2018-07-07).
- Buhren, Claus G.; Rolff, Hans-Günter (2012): Handbuch für Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bundes-Schulaufsichtsgesetz (2012): Qualitätsmanagement. §18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz. BGBl. I Nr. 138/2017. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009264&Artikel=&Paragraf=18&Anlage=&Uebergangsrecht=> (2018-07-07).
- Eder, Ferdinand; Altrichter, Herbert (2009): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 Band 2, S. 305-322.
- Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Grißmann, Claudia; Kranebitter, Marlies (2015): Alles halb so wild: Erste Begegnungen mit EVA. In: Erziehung & Unterricht Heft 1-2, S. 56-64.
- Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Springer.
- Kiel, Ewald; Weiß, Sabine (<sup>1</sup>2016): Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kuckartz, Udo (<sup>2</sup>2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lipowsky, Franz (2010): Lernen im Beruf – empirische Befunde zur Lehrerfortbildung. In: Florian H. Müller u.a. (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrer/innenfortbildung. Münster: Waxmann Verlag, S. 51-70.

- Lipowsky, Franz; Rzejak, Daniela (2012): Lehrerinnen und Lehrer – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Schulpädagogik heute Heft 5, S. 1-17.
- Mayring, Philipp (<sup>1</sup>2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Patton, Michael Quinn (<sup>2</sup>1990): Qualitative evaluation and research methods. London: Sage.
- Radnitzky, Edwin (2015): SQA – ein Generationenprojekt. In: Erziehung & Unterricht Heft 1-2, S. 8-11.
- Radnitzky, Edwin; Iby, Manfred (2004): Q.I.S. – Qualität in Schulen. Leitfaden. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk), Abrufbar unter: <http://www.sqa.at/pluginfile.php/1805/course/section/932/leitfaden.pdf> (2018-07-07).
- Rolff, Hans-Günter (<sup>3</sup>2016): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schmid-Waldmann, Christian (2015): Beratung, die auch das Lernen der Organisation Schule unterstützt. In: Erziehung & Unterricht Heft 1-2, S. 185-192.
- Schratz, Michael; Wiesner, Christian; Kemethofer, David; George, Ann Cathrice; Rauscher, Erwin; Krenn, Silvia; Huber, Stephan Gerhard (2015): Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015 Band 2, S. 221-262.
- Schubert, Karin; Degenhofer, Walter (2014): Dialogische Führung. Abrufbar unter: <http://www.sqa.at/pluginfile.php/1132/course/section/476/dialogische%20fuehrung.pdf> (2018-07-07).
- SchUG – Schulunterrichtsgesetz (2011): Schulleiter. §56 Schulunterrichtsgesetz. BGBl I Nr. 29/2011. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40128604> (2018-07-07).
- Wiesner, Christian, Schreiner, Claudia; Breit, Simone; Pacher, Katrin (2017). Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht. Salzburg: BIFIE. Abrufbar unter <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht> (2018-07-07).

# Im Zeichen von Diversität? Entwicklung hochschulischer Lehre für die Freizeitpädagogik

Ursula Maurič, Hedy Wagner

*„Hochschullehrpersonen sind also im besten  
Falle forschende Lehrende.“*

*(Tafner 2016, S. 24)*

## Abstract Deutsch

Die Ausbildung von Freizeitpädagoginnen und -pädagogen für die schulische Nachmittagsbetreuung ist ein noch junger Aufgabenbereich der Pädagogischen Hochschulen und es liegen erst wenige empirisch begründete Hinweise für eine zielgruppengerechte Gestaltung von Lehre vor. Der Beitrag beschreibt die Entwicklung von Lehre für das Modul „Diversität“ im Rahmen des Hochschullehrgangs für Freizeitpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien (PH Wien) im Sommersemester 2017. Im Zentrum stehen dabei Lernen und Lehren seitens der beiden Lehrenden, welche es sich zum Ziel gesetzt hatten, ihre jeweiligen Kompetenzen komplementär zusammenzuführen, um bedarfsorientiert Lehre für die Zielgruppe zu entwickeln und zu gestalten.

## Schlüsselwörter

Freizeitpädagogik, Hochschuldidaktik, Unterrichtsentwicklung, Lerntheorien

## Abstract English

The training of leisure-time educationalists who would work in the field of afternoon care at schools with full day care service is a relatively new area of activity at Austrian university colleges of teacher education. This is why there are few reports of scientifically based – that is theoretically and empirically sound – didactics of training offers for this specific target group. The article describes the development of teaching in the module „Diversity“

as part of the university course for leisure-time educationalists at Vienna University College of Teacher Education in the summer semester 2017. The core issues are learning and teaching by the two university lecturers, whose aim was to complement their individual teaching competences in order to create and to design a teaching programme that would respond to the needs of the target group.

## Keywords

Leisure Education, University Didactics, improvement of teaching, learning theories

## Zu den Autorinnen

Ursula, Maurič, Mag.<sup>a</sup>, MA; Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien u.a. zu den Bereichen Diversität, Pädagogische Grundlagen, Didaktische Reflexion im Hochschullehrgang für Freizeitpädagogik. Forschungsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Global Citizenship Education.

Kontakt: ursula.mauric@phwien.ac.at

Hedy, Wagner, BEd MA; Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien u.a. zu den Bereichen Diversität, Theaterwerkstatt, Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation im Hochschullehrgang für Freizeitpädagogik. Forschungsschwerpunkte: Heterogene Lerngruppen, Didaktische Hochschulkonzepte, digitale Lernszenarien.

Kontakt: hedy.wagner@pwhien.ac.at

## 1 Ausgangslage

Die Zielgruppe der Studierenden im Hochschullehrgang für Freizeitpädagogik weist sowohl in der Beschreibung des zukünftigen Handlungsfeldes als auch auf Grund der Heterogenität der Gruppe eine Reihe von Spezifika auf, welche maßgebliche Implikationen für die Gestaltung hochschulischer Lehre in der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen für diesen Bereich bedingen. Ausgangspunkt für die hier beschriebene Pilotforschung bildete das Anliegen, bedarfsgerecht Lehre zu konzipieren, welche sowohl den dafür gegebenen Qualitätsparametern der Pädagogischen Hochschule Wien als auch den Anforderungen des zukünftigen Berufsfeldes entsprechen sollte. Das Forschungsinteresse der beiden Autorinnen lag zum einen darin, Grundlagen, Maßnahmen und Methoden der hochschulischen Lehre zu erheben, die einen Transfer der im Rahmen des Moduls „Diversität“ zu erwerbenden Kompetenzen in die Praxis der Freizeitgestaltung an Schulen ermöglichen. Zum anderen galt

das Interesse dem Potenzial einer gemeinsamen Entwicklung von Lehre, bzw. einer komplementären Zusammenführung der Stärken und Kompetenzen unterschiedlicher Lehrpersonen, um auf diese Weise dem Thema „Diversität“ in zweifacher Hinsicht gerecht zu werden.

### 1.1 Freizeitpädagogik – eine Schnittstelle mit hohem Potenzial

Die Freizeitpädagogik im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung liegt an der allgemein für Bildungsprozesse in unserer Gesellschaft relevanten Schnittstelle zwischen schulischem und außerschulischem Lernen aber auch zwischen institutionalisierten und nicht formalisierten Lernorten. Das Arbeitsfeld umfasst die Freizeitgestaltung an ganztägigen Schulformen als Beitrag zu einer ausgewogenen Lern- und Freizeitkultur (vgl. BMB 2017, S. 5). Hier liegt ein hohes Potenzial für die Umsetzung gerade jener Bereiche des Lehrplans, die als Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen vermehrt überfachliche Kompetenzen ansprechen. Das Modul des Hochschullehrgangs mit dem thematischen Schwerpunkt Diversität bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für einen möglichen Transfer von überfachlichen Kompetenzen in die schulische Praxis (vgl. PH Wien 2017, S. 19).

### 1.2 Diversität im Klassenzimmer – Diversität im Hörsaal

Die Studierenden im Hochschullehrgang für Freizeitpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien sind in Sprache(n) und sozialer wie kultureller Herkunft, in Alter und Bildungswegen ebenso wie in ihren berufsbiografischen Erfahrungen höchst heterogen. Eine Erhebung aus dem Studienjahr 2014/15 fokussierte die Diversitätsbereiche „Bildungsabschluss“, „individuelle Berufswünsche bzw. Berufswahlmotivation“, „Migrationshintergrund bzw. Herkunft“, „Geschlecht“ und „Alter“ der Studierenden. Bereits beim Bildungsabschluss zeigte sich die Heterogenität der untersuchten Gruppe. 44 Prozent der Studierenden verfügten über einen Maturaabschluss, 19 Prozent konnten einen akademischen Abschluss vorweisen (vgl. Kellner 2016, S. 83). Über die Hälfte der Studierenden verfügten über einen Migrationshintergrund in der zweiten Generation, d.h. zumindest einer der Elternteile wurde nicht in Österreich geboren. Die Hypothese liegt nahe, dass gerade die Studierenden im Hochschullehrgang für Freizeitpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien die Realität von Diversität und Heterogenität an Wiener Schulen vor



allem in Bezug auf sprachliche Vielfalt und kulturelle Herkunft in einem bedeutend höheren Maße widerspiegeln, als etwa Studierende für das Lehramt Primar- und Sekundarstufe (vgl. Amberg, Maurič, Khan-Svik, Furch, Lernhart, Janker & Stefan 2016, S. 865). Die Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch lag in Wien im Schuljahr 2016/17 bei 51,2 Prozent (vgl. Statistik Austria 2017). Ein grundsätzlicher Unterschied zu den Lehramtsstudierenden liegt auch in den Bildungsabschlüssen. Die Zulassung zu einem Lehramtsstudium sieht gemäß BGBl. I Nr. 30/2006 §51 (vgl. BGBl. 2006) eine abgeschlossene Reifeprüfung oder einen entsprechenden Bildungsabschluss vor. Voraussetzung für die Aufnahme im Hochschullehrgang für Freizeitpädagogik ist die Vollendung des 18. Lebensjahres, jedoch nicht zwingend ein Maturaabschluss.

### 1.3 Hochschulische Lehre im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis

Grundlage der hier vorgestellten Studie war eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit den Parametern für hochschulische Lehre und ihre spezifischen Qualitätsmerkmale an der Pädagogischen Hochschule Wien. In Anlehnung an die Matrix zum Begriff der Studienorientierung von Reinman und Jenert (2011, S. 111) wird nachstehend versucht, die Ausbildung von Freizeitpädagoginnen und Freizeitpädagogen zu verorten (vgl. Übersicht 1).

Im *organisatorischen Handlungsfeld* des Hochschullehrgangs für Freizeitpädagogik erfolgt demnach die Studierendenorientierung als *Unterstützung* im Sinne einer *bedürfnisorientierten Gestaltung* von Services und Kundenorientierung (vgl. Übersicht 1). So gibt es in den Studierendengruppen Gruppensprecherinnen bzw. Gruppensprecher, die zur Vermittlung zwischen Lehrenden und Studierenden im organisatorischen Ablauf einer Lehrveranstaltung fungieren, eine Beteiligung an hochschulpolitischen Entscheidungen in Form einer Präsenz in der Studierendenvertretung der Pädagogischen Hochschule wird nicht wahrgenommen.

Die Studierenden der Freizeitpädagogik können wie Jenert und Fust (2012, S. 79) den Begriff verwenden, als *berufsfixierte Gruppe* definiert werden, die mit ihrer Ausbildung ein klares Berufsbild vor Augen haben und häufig bereits über eine berufliche Erfahrung in diesem Bereich verfügen. Bedeutsam für eine hochschulische Lehre für diese Gruppe ist es, eine Bereitschaft zur

	Organisatorisches Handlungsfeld	Didaktisches Handlungsfeld
<b>Beteiligung</b>	Beteiligung an hochschulpolitischen und administrativen Entscheidungen. Metapher „Bürgerorientierung“ Studierende müssen informiert und partizipationswillig sein.	Beteiligung an inhaltlichen und methodischen Entscheidungen in der Lehre Anker: „Teilnehmerorientierung“ Studierende müssen Vorwissen haben und Verantwortung übernehmen
<b>Unterstützung</b>	Bedürfnisorientierte Gestaltung von Services (student relationship management) Metapher: „Kundenorientierung“ Studierende müssen Angebot nur wahrnehmen und nutzen	Aktivierende Gestaltung von Lernumgebungen (from teaching to learning) Anker: „Lernerorientierung“ Studierende müssen motiviert sein und selbstorganisiert lernen können.



Übersicht 1: Vier Auffassungen von Studierendenorientierung (in Anlehnung an Reinman & Jenert 2011, S. 111)

Öffnung über die eigenen Interessensgebiete der Studierenden hinaus zu erreichen (vgl. ebd., S. 80). Gerade diese Berufsfixierung und die während des Studiums parallel zu den theoretischen Inhalten zu erwerbende Praxiserfahrung erlauben in einem kleinen Ausmaß im *didaktischen Handlungsfeld* eine Beteiligung der Studierenden bei inhaltlichen und methodischen Vorgehen sowie bei der Mitgestaltung von Lernumgebungen. Die offenbar unausgesprochene Übereinkunft zwischen Vortragenden und Studierenden der Ausbildung für Freizeitpädagogik ist im Gegensatz zu den anderen Studienrichtungen der Pädagogischen Hochschule, dass die Vorbereitung auf die Praxis einen höheren Stellenwert als die Vermittlung von fachdidaktischen Inhalten hat. Dies entspricht auch den erhobenen Erwartungen der Studierenden zu Beginn des Seminars, die hier in Kapitel 4.1.2 abgebildet sind.

Ein Aspekt, der im Kontext der Entwicklung von Lehre im Hochschullehrgang für Freizeitpädagogik daher eine besondere Beachtung finden muss, ist das Theorie-Praxis-Problem, wie es Georg Tafner beschreibt (vgl. Tafner 2016, S. 24ff.).

## 2 Forschungsinteresse und Fragestellungen

Wie lassen sich bestehende wissenschaftliche Theorien zu Lehren und Lernen auf die Bedürfnisse der Freizeitpädagogik in schulischen Ganztagesformen übertragen? Wie kann es gelingen, eine hochschulische Lehre zu entwickeln, die den Anforderungen einer bislang noch wenig erforschten Praxis entspricht? Und schließlich: Wie muss das theoretische Wissen aufbereitet werden, um ein Verstehen sowie einen unmittelbaren Praxistransfer seitens der Studierenden zu gewährleisten, die den in Kapitel 1.2 beschriebenen heterogenen Bildungshintergrund mitbringen?

Wenn Lehrende im entsprechenden Praxisfeld über keine eigene Erfahrung verfügen, so können sie ihre für die Entwicklung der Lehre grundlegenden Hypothesen nur aus in diesem Fall spärlich vorhandener Fachliteratur, bestehenden Erfahrungen von Kolleginnen bzw. Kollegen und aus Informationen, die sie von den Studierenden selbst erhalten, schöpfen. Der Herausforderung einer praxisorientierten und zugleich theoriegeleiteten Lehre kann aber durch eine forschungsgeleitete Lehre begegnet werden, denn diese ist „immer kritisch-reflexiv und offen für Neues“ (Tafner 2016, S. 27). Dieser Zugang kann auch im Sinne einer Vorbildwirkung den Studierenden die Bedeutung der im Curriculum verankerten „wissenschaftlich-berufsbezogenen Kompetenzen“ (PH Wien 2017, S. 4) näherbringen, indem die Reflexion über praktisches Tun in Verbindung mit wissenschaftlichen Theorien zu einem integrativen Element der didaktischen Umsetzung von Lehre werden.

Folgende drei Forschungsfragen wurden von den beiden Autorinnen auf Basis dieser Überlegungen formuliert:

- Frage 1: Wie kann das Modul „Diversität“ die Studierenden dazu befähigen, diversitätssensibel, begabungsförderlich und potenzialorientiert Freizeitangebote in der Nachmittagsbetreuung zu konzipieren und umzusetzen?
- Frage 2: Was sind in diesem Zusammenhang Parameter für eine wirksame Lehre?
- Frage 3: Welchen Einfluss hat ein kooperatives Entwickeln von Lehre auf das Ermöglichen von Lernprozessen im Kontext von Diversität?

Die in diesem Artikel vorgestellten Ergebnisse beziehen sich im Wesentlichen auf die beiden letzteren Fragestellungen.

### 3 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign war als empirische Feldstudie im Sinne der Aktionsforschung angelegt. Wie für diesen Forschungszugang charakteristisch, sollten die gewonnenen Daten und deren Analyse einen direkten Einfluss auf eine Weiterentwicklung der Praxis haben (vgl. Posch & Zehetmeier 2010, S. 5).

#### 3.1 Methoden der Datenerhebung

In einem gemischten Methodenansatz wurden parallel sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben, wobei die Integration der Ergebnisse in der Endphase bei der Interpretation der Daten erfolgte (vgl. Kuckartz 2014, S. 65). Ein Fragebogen (geschlossene und offene Fragenformate) sollte Hinweise auf die Ergebnisse des Lernprozesses seitens der Studierenden geben. Ein Forschungstagebuch, welches Aufzeichnungen im Sinne einer qualitativteilnehmenden Beobachtung (vgl. Atteslander 2010, S. 94f.) erfasste, und ein für diese Forschung eigens entwickeltes qualitatives Partnerinneninterview erhoben subjektive Wahrnehmungen und Beobachtungen der beiden Lehrenden.

##### 3.1.1 Erhebung Studierende

Mittels eines quantitativen Fragebogens, welcher neben den geschlossenen auch einige wenige offene Fragestellungen enthielt, wurden bei den Studierenden mittels Papierbogen während der Präsenzzeit zu Beginn ( $n = 52$ ) und in leicht modifizierter Form am Ende der Lehrveranstaltung ( $n = 46$ ) zu „Diversität in der Praxis“ bestehende Grundeinstellungen, pädagogische Überzeugungen und Kompetenzen in Hinblick auf Diversität erhoben. Die Datensätze wurden in MS-Excel in eine Datenmatrix übertragen, um die Datensätze zu bündeln und ausgewählte Items darzustellen.

Der Fragebogen wurde in Anlehnung an den Referenzrahmen der Kompetenzen von Lehrpersonen erstellt, welcher im Jahr 2016 im Rahmen des Erasmus+ Projekts MCCPD<sup>1</sup> von einer internationalen Gruppe von Expertinnen und Experten aus fünf europäischen Ländern erarbeitet wurde (vgl. Erasmus+ o.J.). Aus diesem Referenzrahmen wurden Fragestellungen aus dem Kompetenzbereich *Förderung von sozialer Gerechtigkeit, Diversität und Global*

---

<sup>1</sup> MCCPD: Un marco común de competencias profesionales docente (Erasmus+, KA2 2015 – 2018)

*Citizenship* übernommen und angepasst. Das Kompetenzverständnis der beiden Forscherinnen beinhaltet in Anlehnung an das im Projekt MCCPD angewandte Konzept gleichermaßen die Kategorien (1) Wissen, (2) Wertvorstellungen und Haltungen sowie (3) Können. Dementsprechend waren die Fragestellungen im quantitativen Teil des Fragebogens auf diese drei Kategorien ausgerichtet. In den offenen Fragen wurde erhoben, welches Verständnis die Studierenden in den Begriff „Diversität“ legten und welche Erwartungen bzw. Wünsche sie hinsichtlich der Lehrveranstaltung äußerten. Ergebnisse dazu finden sich in Kapitel 4.1.2. Die quantitativen Fragen bezogen sich infolge auf die drei bereits erwähnten Kategorien: Kategorie (1) Wissen: *Was weiß ich bereits über Diversität?* Kategorie (2) Wertvorstellungen und Haltungen: *Diversität und ich* und Kategorie (3) Können: *Für die Praxis: Was weiß ich bereits und was kann ich schon gut?* Kategorie (2) fragt u.a.: *Verstehe ich Diversität bzw. Vielfalt als Vorteil für meine Arbeit in der Freizeitpädagogik?* In Kategorie (3) wird z.B. die Frage gestellt: *Kenne ich viele Methoden und Ideen, um die Diversität von Kindern und Jugendlichen bei der Planung von Freizeitgestaltung zu nutzen?* Ergebnisse dazu sind in Kapitel 4.1.3 näher beschrieben.

### 3.1.2 Forschungstagebuch

Parallel dazu wurden von den zwei Lehrenden die Veranstaltungen und didaktischen Vorgehensweisen geplant. Mittels eines Forschungstagebuchs wurden während des Semesters laufend Feldnotizen gemacht, welche subjektive Wahrnehmungen zum Prozess der gemeinsamen Entwicklung von Lehre festhielten. Als wichtiges Instrument im Rahmen der Aktionsforschung verhindert ein Forschungstagebuch den Verlust von relevanten Informationen und Gedanken, welche Entwicklungs- und Lösungsfindungsprozesse unterstützen können (vgl. Posch & Zehetmeier 2010, S. 15).

### 3.1.3 Partnerinneninterview

Die Aufzeichnungen aus dem persönlichen Forschungstagebuch dienten infolge als Grundlage für die Erstellung der relevanten Leitfragen für ein Partnerinneninterview, in welchem die beiden Lehrenden zugleich Interviewerinnen und Befragte waren. Das für dieses Forschungsunterfangen konzipierte Partnerinneninterview entstand in Anlehnung an die *Appreciative Inquiry*, einer wertschätzenden Erkundung, welche als Methode in Team- und Organisationsentwicklungsprozessen zum Einsatz kommt (vgl. Schiersmann & Thiel 2014,

S. 140f.) und wurde anhand eines strukturierten Interviewleitfadens (vgl. Atteslander 2010, S. 141) nach Abschluss der Lehrveranstaltung in Form eines Dialogs geführt, wobei die beiden Lehrenden abwechselnd die Rolle der Interviewten und der Interviewerin einnahmen. Während der Fragebogen Lernprozesse seitens der Studierenden im Seminar dokumentieren sollte, gab das Partnerinneninterview Aufschluss über die Rahmung und Gestaltung durch die beiden Lehrenden. Die Leitfragen für das Partnerinneninterview ergaben sich aus den Aufzeichnungen in den Forschungstagebüchern. Themen waren der (a) berufsbiografische Hintergrund, (b) das jeweilige Professionsverständnis, (c) individuelle pädagogische Grundüberzeugungen, (d) sich im Prozess der Zusammenarbeit zur Gestaltung von Lehre gebildete Dynamiken sowie (e) der persönliche Gewinn aus dem Projekt.

### 3.2 Methoden der Auswertung

Die Analyse der erhobenen qualitativen Daten, welche in Form der Antworten auf offene Fragen aus den Fragebögen, der Notizen der beiden Forschungstagebücher sowie der Transkription des Partnerinterviews vorlagen, erfolgte nach dem von Mayring (2015) beschriebenen Modell einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. ebd., S. 68f.). Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte über MS-Excel.

## 4 Darstellung der Ergebnisse

Exemplarisch soll hier nun Einblick in die Ergebnisse der Analyse einzelner ausgewählter Kategorien der quantitativen und der qualitativen Erhebung gegeben werden. Zunächst sollen die aus den Fragebögen erhaltenen Aussagen der Studierenden zu deren subjektivem Empfinden des Kompetenzgewinns im Rahmen der Lehrveranstaltung unter Bezugnahme auf die Kategorien (1) *Wissen*, (2) *Wertvorstellungen und Haltungen* sowie (3) *Können* vorgestellt werden. Die Quellen sind durch FB 1 (Fragebogen 1) etc. vermerkt.

Infolge werden (a) *berufsbiografischer Hintergrund*, (b) *Professionsverständnis*, (c) *pädagogische Überzeugungen* und das (e) *Empfinden eines persönlichen Gewinns* der beiden Lehrenden aus dem gemeinsamen Gestaltungsprozess dazu in Bezug gestellt. Die Quellenangabe der Zitate aus dem Interview erfolgen durch L1 (Lehrende 1) und L2 (Lehrende 2) sowie die entsprechenden Zeilen im Transkript.

## 4.1 Was sagen die Studierenden?

Die hier exemplarisch dargestellten Ergebnisse der Befragung der Studierenden sollen darüber Auskunft geben, inwieweit die eingangs in Kapitel 1.3 beschriebenen Grundannahmen zu den Spezifika der Zielgruppe als *berufsfixierte Gruppe* in deren Erwartungen an die Lehrveranstaltung Bestätigung fanden. Weiters werden erste Hinweise auf die Ergebnisse des Lernprozesses formuliert.

### 4.1.1 Demographische Daten

In beiden Gruppen waren insgesamt 52 Studierende zu Beginn gemeldet, davon 4 männlich und 48 weiblich. Von den 52 Personen waren 13 Personen bis 25 Jahre alt (25%), acht zwischen 26 bis 30 Jahren (15%), 30 Personen zwischen 31 und 50 Jahren (58%) sowie eine Person über 50 Jahre alt (2%). 85 Prozent der Personen verfügten am Beginn ihres Studiums über keine bis maximal ein Jahr Praxiserfahrung im pädagogischen Berufsfeld. Die Gruppe der Personen, die zwischen 31 und 50 Jahre (58%) alt war, stellte mehr als die Hälfte der Studierenden. Weibliche Studierende überwogen mit 92 Prozent.

### 4.1.2 Bedarfsorientierte Lehre

Um eine bedarfsorientierte Lehre für die Zielgruppe zu entwickeln und zu gestalten, wurde mittels Fragebogen zu Beginn das Vorwissen der Studierenden zu Diversität sowie die Erwartungen an diese Lehrveranstaltung erfragt (vgl. Kapitel 3.1.1).

Am Ende der Lehrveranstaltung wurde die Frage nach dem Wissen mit „Diversität bedeutet für mich ...“ ersetzt. Während zu Beginn der Lehrveranstaltung 71 Prozent der Studierenden kein bzw. nur wenig Vorwissen zum Themenbereich angaben bzw. Diversitätsdimensionen nicht nennen und/oder Diversitätsthemen mit eigenen Worten nicht beschreiben konnten, hatten 93 Prozent der Personen am Semesterende dieses Themenfeld umfangreich und mit adäquaten Stichwörtern beantwortet.

Die Antworten auf die Frage nach den Erwartungen beziehen sich maßgeblich auf den Erwerb von Methoden und Ideen für die Praxis sowie auf den Erwerb von Informationen über Diversität aber auch auf die Atmosphäre des Seminars wie etwa „allgemein höfliche und gerechte Prof/innen (sic!)“ (FB 30).

77 Prozent der Studierenden wünschten sich Methoden, Übungen, Informationen, die in die Praxis übertragbar sind. 10 Prozent formulierten Antworten, die die Atmosphäre des Seminars betrafen und 13 Prozent enthielten sich einer Antwort. Ergänzend zu dem Wunsch, viele Inhalte in die Praxis übertragen zu können, haben 33 Prozent der Studierenden in einer Folgefrage, was sie sich nicht von der Veranstaltung wünschten, explizit angeführt, dass keine bzw. nicht so viel Theorie erarbeitet werden soll. Dennoch bezogen sich am Ende der Lehrveranstaltung 27 Prozent der Antworten (n = 60, mehrere Aussagen pro Studentin bzw. Student möglich) darauf, dass sich die Vorträge und Unterlagen als hilfreich erwiesen haben, um ihre Kompetenzen zu Diversität zu erweitern. Damit war diese Kategorie bei den Antworten auf die Frage, was für die Studierenden in der Lehrveranstaltung hilfreich war, in Hinblick auf die Anzahl der Nennungen zweitgeriht, vor der Nennung der Lehrausgänge (30%). 18 Prozent der Antworten bezogen sich auf die als hilfreich empfundenen Diskussionen in der Gruppe. Zuletzt hatten die Studierenden die Möglichkeit anzumerken, was sie abschließend zur Lehrveranstaltung noch sagen wollten. Diese Auswahl nutzten 74 Prozent der Studierenden. 47 Prozent der Antworten bezogen sich positiv auf die Lehrpersonen, von: „Die beste Professorin!“ (FB 12) bis Angaben, wie: „Frau <Name> ist eine sehr kompetente und äußerst gut vorbereitete Professorin! Danke für alles!“ (FB 44)

36 Prozent der Antworten bezogen sich auf das Gelernte, wie z.B. „Ich hatte schon vorher eine Ahnung von Diversität. Aber mit dieser Lehrveranstaltung bin ich sicherer geworden und kenne mich sehr gut aus.“ (FB 16), bzw. auf eine Veränderung der Haltung, wie z.B.: „Ich habe viel zum Thema „Diversität“ dazugelernt und es hat sogar meine Sicht erweitert“ (FB 5). 17 Prozent der befragten Personen notierten diverse andere Kommentare. Lediglich eine Nennung thematisierte, dass Gender-Themen nicht ausreichend behandelt wurden (vgl. FB 40).

#### 4.1.3 Ergebnisse des Lernprozesses

Die quantitativen Fragen des Fragebogens konnten mit einer Einwahlmöglichkeit beantwortet werden: „ja“, „eher ja“, „eher nein“, „nein“. Die Ergebnisse sind vergleichend dargestellt. Die Antwortmöglichkeit „ja“ und „eher ja“ sind zudem addiert und die Differenz zwischen Anfang und Ende der Lehrveranstaltung in Prozenten dargestellt. In Übersicht 2 sind exemplarisch die Fragestellungen zu Kategorie (2) „Werte und Grundhaltungen“ abgebildet:



Werte und Grundhaltung Diversität Fragen	Anfang n = 52		Ende n = 46	
Verstehe ich Diversität bzw. Vielfalt als Vorteil für meine Arbeit in der Freizeitbetreuung?	Ja	67%	Ja	85%
	Eher ja	23%	Eher ja	15%
		90%		<b>+10%</b> <b>100%</b>
	Eher nein	0	Eher nein	0
	Nein	0	Nein	0
	Keine Angabe	10%	Keine Angabe	0
Verstehe ich Diversität bzw. Vielfalt als Vorteil für die Gesellschaft?	Ja	67%	Ja	91%
	Eher ja	23%	Eher ja	7%
		90%		<b>+8%</b> <b>98%</b>
	Eher nein	0	Eher nein	2%
	Nein	0	Nein	0
	Keine Angabe	10%	Keine Angabe	0
Ermutige ich andere Menschen, Diversität als Vorteil zu sehen und diesen Schatz zu nutzen?	Ja	63%	Ja	76%
	Eher ja	19%	Eher ja	24%
		82%		<b>+18%</b> <b>100%</b>
	Eher nein	6%	Eher nein	0
	Nein	2%	Nein	0
	Keine Angabe	4%	Keine Angabe	0

Übersicht 2: Werte und Grundhaltung Diversität (n = Anzahl der ausgewerteten Fragebögen)

In Übersicht 2 wird ersichtlich, dass besonders im subjektiven Empfinden einer (selbst-)bewussten Vermittlung von Werten und Grundhaltungen nach außen eine prozentuelle Steigerung hin zu „*eher ja*“ und „*ja*“ vorliegt. Die Anzahl der Studierenden, welche die Frage „Ermutige ich andere Menschen, Diversität als Vorteil zu sehen und diesen Schatz zu nutzen?“ mit „*eher ja*“ oder „*ja*“ beantworteten, steigt am Ende der Lehrveranstaltung um 18 Prozent.

Zur Kategorie (3) *Wissen* ist am Ende der Lehrveranstaltung ein prozentueller Zuwachs in der Methodenkompetenz zu verzeichnen. Die Frage „Kenne ich viele Methoden und Ideen, um die Diversität von Kindern und Jugendlichen bei der Planung von Freizeitgestaltung zu nutzen?“ beantworteten sogar mehr als doppelt so viele Studierende (89%) mit „*ja*“ bzw. „*eher ja*“ als zu Beginn der Lehrveranstaltung (40%).

## 4.2 Was brachten die beiden Lehrenden ein?

Beide Lehrende wiesen einen sehr unterschiedlichen Bildungs- und Berufsweg auf. Auch in den pädagogischen Grundüberzeugungen und dem Professionsverständnis zeigten sich Divergenzen.

### 4.2.1 Bildungs- und berufsbiografischer Hintergrund der Lehrenden

Für die eigene Lehre waren zum einen die eigenen berufsbiografischen Erfahrungen, wie etwa die Matura im zweiten Bildungsweg oder das über mehrfache Studien im Anschluss an bereits erfolgte Berufserfahrung formalisierte

Wissen prägend. Aber auch die Konfrontation mit Bildungssystemen in anderen Ländern hatte Einfluss auf pädagogische Überzeugungen und Schwerpunktsetzungen. Beide Lehrende gaben an, dass ein Masterlehrgang jeweils entscheidende Orientierung für ihr heutiges pädagogisches Handeln lieferte.

#### 4.2.2 Professionsverständnis der Lehrenden

In Hinblick auf das Professionsverständnis beschrieben sie ihre Stärken einerseits in der persönlichen Authentizität, in einem hohen Anspruch an die Qualität der Vorbereitung der Lehre, im Wunsch, Verantwortung wahrzunehmen. In der Beschreibung der Rolle der Lehrperson zeigten sich zwei unterschiedliche Ansätze: Eine der beiden Lehrenden sieht ihre Rolle in erster Linie darin, Inhalte zu vermitteln. Diese Rolle zu verlassen, um in persönlichen Kontakt zu treten, scheint ihr den Studierenden gegenüber nicht fair. Die Beurteilung sei aus ihrer Erfahrung etwas, das auf den Studierenden schwer laste. Wenn sie sich als Lehrende erlaube, Emotionen zu zeigen und Grenzen zu überschreiten, dann agiere sie damit so, als ob es die Noten im Hintergrund nicht gäbe. Für die zweite Lehrende ist die Vermittlung von Inhalten ein Teil des Ganzen. Sie definiert die Rolle der Lehrenden als Modell, u.a. als Modell für soziale Interaktion: „Ich gebe ja ein Modell, wie man soziale Beziehungen im Klassenzimmer auch gestaltet oder umsetzt oder einleitet oder den Rahmen gibt und gleichzeitig bin ich aber auch ein Individuum mit seinen ganz persönlichen pädagogischen aber auch sonstigen Überzeugungen.“ (L1, Z. 342–345)

#### 4.2.3 Individuelle pädagogische Grundüberzeugungen der Lehrenden

Individuelle pädagogische Grundüberzeugungen zeigten sich vor allem auch in einer Einbettung der Freizeitpädagogik in ein größeres Ganzes durch eine der beiden Lehrenden. Sie stellt Überlegungen dazu an, welche Rolle die Studierenden der Freizeitpädagogik später an Schulen oder auch allgemein in der Gesellschaft spielen werden und fragt nach den spezifischen persönlichen Ressourcen und Zugängen zu Bildung und Gesellschaft, die diese Studierenden mitbringen. Für die andere Lehrende hingegen steht die Konfrontation der Studierenden mit den Themen der Diversität im Vordergrund. Sie richtet den Blick stärker auf die individuelle Auseinandersetzung als auf die systemische Einbettung und vertraut darauf, dass die Studierenden das Thema „Diversität“ auf Basis dieses persönlichen Erlebens in ihre zukünftige Arbeit weitertragen.

#### 4.2.4 Komplementäre Kompetenzen für die Lehre nutzen

Eine weitere Erkenntnis aus der gemeinsamen Gestaltung der Lehrveranstaltung bestand darin, dass beide Lehrenden, ebenso wie auch die Studierenden, jene Aspekte und Dimensionen von Diversität besonders bearbeiteten, zu welchen sie einen sehr persönlichen Bezug hatten. Aus diesem Grund war die komplementäre Ergänzung der jeweiligen Kompetenzen und Stärken für beide Lehrende im Rahmen dieses Projekts von besonderem Wert. Neben dem pädagogischen Interesse aneinander ist aber auch das Interesse an der Person der anderen und an deren Geschichte gestiegen: „Das war für mich auch spannend, dich näher kennen zu lernen und zu schauen, aha, wo hat wer so seine Stärken, seine Präferenzen. Was heißt das auch für mich, wo kann ich mich da ein bisschen anlehnen, wo kann ich vielleicht auch ein bisschen etwas hergeben.“ (L2, Z. 1041–1045)

Ein komplementäres von- und miteinander Lernen zeigte sich darin, dass etwa ein gemeinsames Verständnis von Qualität und Format in Hinblick auf die Erstellung der Materialien für die Lehrveranstaltung entstanden ist. Es war motivierend, dass die eigenen Vorschläge angenommen wurden und sich in den Materialien der Kollegin abbildeten. Schließlich konnte man die Materialien der anderen verwenden, ohne große Anpassungen vornehmen zu müssen. Besonders zu Beginn versuchten beide, sich sehr aufeinander abzustimmen. Mit der Zeit kristallisierten sich dann wieder die persönlichen Schwerpunktsetzungen heraus. Beide hielten fest, dass das gemeinsame Erstellen von Materialien großes Vertrauen voraussetzte. Aber dies wurde belohnt, wenn man in Zeiten hoher Arbeitsbelastung schnell auf die Materialien der Kollegin zurückgreifen konnte. Ein voneinander Lernen erfolgte aber auch im Überdenken der eigenen Gewichtung von Inhalten und Methoden. Es wurde als Chance empfunden, die Zielgruppe durch den Blick der Kollegin nochmals gleichsam *neu* zu sehen und somit eine *neue* Perspektive zu bekommen.

## 5 Schlussfolgerungen

Zweifelsfrei lassen die vorliegenden Ergebnisse noch keine validen Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der konzipierten Lehre im Modul „Diversität“ zu. Sie können vielmehr am Anfang einer weiter gedachten Forschung stehen. Der hier beschriebene Forschungsprozess führte jedenfalls zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Qualitätsmerkmalen für hochschulische Lehre vor dem

Hintergrund persönlicher Stärken und pädagogischer Grundüberzeugungen der beiden Lehrenden. Zugleich konnten die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe bewusst in den Blick genommen werden, um im Sinne der von Reinman und Jenert (2011, S. 111) beschriebenen Studierendenorientierung im *didaktischen Handlungsfeld* Schritte in Richtung einer Beteiligung der Studierenden an inhaltlichen und methodischen Entscheidungen zu setzen. Die Kooperation zur Gestaltung von Lehre für eine sehr spezifische und herausfordernde Zielgruppe hat sich für die beiden Lehrenden durch das Zusammenführen der jeweiligen Stärken und Perspektiven auf fachlicher, didaktischer sowie auf persönlicher Ebene als sehr wertvoll und nachhaltig erwiesen und hat nicht zuletzt durch die oben dargestellten positiven Rückmeldungen der Studierenden ihre erste Bestätigung gefunden.

## 6 Ausblick

Für den Bereich der Hochschulischen Lehre öffnet sich auf Grundlage der hier dargestellten Erhebung zum Hochschullehrgang für Freizeitpädagogik aus Sicht der beiden Autorinnen ein breites Forschungsfeld. Zum einen stellt sich die Frage, wo die schulische Tagesbetreuung im Spannungsfeld zwischen formalem und informellem Lernen zu verorten ist. Auch die Zielgruppe selbst ist mit ihren Spezifika vor allem in Hinblick auf die Gestaltung einer bedarfsgerechten Lehre noch wenig erforscht. Ein weiteres Thema ist die Diversität der Lehrenden selbst sowie die Möglichkeit der komplementären Nutzbarmachung von persönlichen Stärken, bildungs- und berufsbiografischen Kompetenzen im Kontext der hochschulischen Qualitäts-, Personal- und Organisationsentwicklung. Den beiden Autorinnen wäre in diesem Zusammenhang der Aufbau einer Organisationskultur ein Anliegen, welche diese Diversität transparent und sichtbar macht und Kooperationen zu einer forschungsbasierten Entwicklung von Lehre stärkt und unterstützt.

## Literatur

Amberg, Isabel; Maurič, Ursula; Khan-Svik, Gabriele; Furch, Elisabeth; Lernhart, Benedikt; Janker, Rebecca; Stefan, Ferdinand (2016): Sprachkompetenzen institutionell übersehen? In: Braun, Helga; Weidinger, Walter (Hg.): Sprache der Bildung und des Lebens. Erziehung & Unterricht 9-10, 166, S. 863–868.

- Atteslander, Peter (<sup>13</sup>2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- BGBI. (2006): 30. Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005). Abrufbar unter: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2006\\_I\\_30/BGBLA\\_2006\\_I\\_30.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2006_I_30/BGBLA_2006_I_30.pdf) (2018-02-15).
- BMB – Bundesministerium für Bildung (2017): Ganztägige Schulformen. Die beste Bildung und Freizeit für unsere Kinder. Abrufbar unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/gts/downloadslinks/gts\\_folder.pdf?61edyd](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/gts/downloadslinks/gts_folder.pdf?61edyd) (2018-02-15).
- Erasmus+ (o.J.): Teaching Competences. Common Framework. Needs Assessment System. Abrufbar unter: <http://www.edu.xunta.gal/centros/erasmuspluscpcpd/en/node/53> (2018-02-15).
- Jenert, Tobias; Fust, Alexander (2012): Studierende (als) Kunden?! Zum Umgang mit einer herausfordernden Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. In: Zimmermann, Tobias; Zellweger, Franziska (Hg.): Lernendenorientierung. Studierende im Fokus. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung. Band 3. Bern: Hep, S. 3–86.
- Kellner, Jürgen (2016): Wer besucht den Hochschullehrgang Freizeitpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien? Darstellung der Heterogenität der Studierenden im Studienjahr 2014/15. In: Fridrich, Christian; Klingler, Reingard; Potzmann, Renate; Greller, Wolfgang & Petz, Ruth (Hg.): Forschungsperspektiven 8. Wien: Lit Verlag, S. 79–89.
- Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer.
- Mayring, Philipp (<sup>12</sup>2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Posch, Peter; Zehetmeier, Stefan (2010): Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Abrufbar unter: [https://researchgate.net/publication/290123200\\_Aktionsforschung\\_in\\_der\\_Erziehungswissenschaft](https://researchgate.net/publication/290123200_Aktionsforschung_in_der_Erziehungswissenschaft) (2018-02-15).
- PH Wien (2017): Curriculum Hochschullehrgang für Freizeitpädagogik. Stand 24.11.2017. Abrufbar unter: <https://www.phwien.ac.at/hochschullehrgaenge-for-tbildungsangebot/hochschullehrgaenge-60-ects> (2018-02-15).
- Reinman, Gabi; Jenert, Tobias (2011): Studierendenorientierung: Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten. Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6 (2), S. 106–122.
- Schiersmann, Christiane; Thiel, Heinz-Ulrich (<sup>4</sup>2014): Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen. Wiesbaden: Springer.
- Statistik Austria (2017). Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2016/17. Abrufbar unter: [www.statistik.at](http://www.statistik.at) (2018-02-15).

Tafner, Georg (2016): „... den Lehrer zum Forscher werden lassen.“ (v. Foerster).  
In: Fridrich, Christian; Klingler, Reingard; Potzmann, Renate; Greller, Wolfgang,  
Petz, Ruth (Hg.): Forschungsperspektiven 8. Wien: Lit Verlag, S. 13–31.



# Mit Verdoppeln, Halbieren und Zerlegen vom kleinen zum großen Einmaleins. Wie Kinder Ableitungsstrategien aus dem kleinen Einmaleins für das große Einmaleins nutzen

Martina Greiler-Zauchner

## Abstract Deutsch

In der vorliegenden Studie wurde mittels qualitativer Interviews in drei österreichischen Volksschulklassen des dritten Schuljahres erhoben, welche Rechenstrategien Kinder zur Lösung von Multiplikationen von einstelligen mit zweistelligen Faktoren anwenden, bevor das Thema im Unterricht behandelt wird. In den untersuchten Klassen wurde das kleine Einmaleins ohne Thematisierung von Malreihen konsequent mittels Kernaufgaben und Ableitungsstrategien aufgrund mathematischer Zusammenhänge erarbeitet. Die Ergebnisse dokumentieren die Herangehensweisen der Kinder an *große Malaufgaben* und zeigen, dass der Mehrzahl dieser Kinder der Transfer der Ableitungsstrategien auf *große Malaufgaben* gelingt.

## Schlüsselwörter

Multiplikation, Ableitungsstrategien, Zerlegen, Verdoppeln

## Abstract English

The following study describes by qualitative interviews in three Austrian 3rd grade primary school classes how children apply derivation strategies for multiplying 2-digit numbers with 1-digit numbers. In these classes all children learned to solve 1-digit multiplications without broaching the issue of multiplication tables. After working out how to double, to quintuple and to multiply 1-digit numbers by 10, they learned how all other multiplication facts can be deduced by using operative relationships. The results document the children's approaches and show that the majority of these children manage the strategy transfer from small to large multiplication tasks.



## Keywords

multiplication, derivation strategies, partitioning, doubling

## Zur Autorin

Martina Greiler-Zauchner, MMag.<sup>a</sup>; Lehramt Mathematik und Informatik, Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Kärnten in den Bereichen Mathematik und Fachdidaktik Mathematik (Grundschule). Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Didaktik der Arithmetik – Grundschule.

Kontakt: [martina.greiler@ph-kaernten.ac.at](mailto:martina.greiler@ph-kaernten.ac.at)

## 1 Ausgangslage

Multiplikationen von einstelligen mit zweistelligen Faktoren werden laut österreichischem Lehrplan im dritten Schuljahrs erarbeitet (vgl. BMUKK 2012, S. 154f.). Ziel der Erarbeitung sollte sein, dass Kinder Lösungsstrategien für diese Multiplikationen selbst entdecken, verstehen und sicher anwenden können (vgl. Radatz, Schipper & Ebeling 1999, S. 100). Bezüglich des Vorgehens im Unterricht wird empfohlen Rechenwege, wenn möglich in Anlehnung an selbstentdeckte Lösungsstrategien, gemeinsam zu erschließen (vgl. Padberg & Benz 2011, S. 213). Doch welche Lösungsstrategien können Kinder selbst entdecken, mit anderem Fokus formuliert, welche Lösungsstrategien nutzen Kinder für diese *großen Malaufgaben* vor der unterrichtlichen Behandlung? Die Erforschung dieser Lösungsstrategien und der zugrundeliegenden Denkweisen der Kinder kann vor allem auch Lehrkräften dienen, im Unterricht besser an die tatsächlich vorhandenen Lernvoraussetzungen und Denkstrukturen der Kinder anzuknüpfen.

So wurden in der vorliegenden Studie Herangehensweisen von Kindern an Multiplikationen von einstelligen mit zweistelligen Faktoren untersucht. Die Besonderheit der Studie liegt darin, dass die untersuchten Kinder das kleine Einmaleins konsequent über Zusammenhänge zwischen den einzelnen Multiplikationsaufgaben erarbeiteten, ohne dabei gezielt einzelne Malreihen in den Fokus zu nehmen. Dieser Zugang, auch *konsequent ganzheitliche Erarbeitung* des kleinen Einmaleins genannt, wird zunächst im theoretischen Teil näher erörtert, um danach die wesentlichen Rechenstrategien dieser Erarbeitung (Verdoppeln, Halbieren und Zerlegen) auf *große Malaufgaben* zu übertragen. Nach

der Beschreibung der Fragestellung und der Methode, werden im Anschluss die Ergebnisse kategorisiert und in Hinblick auf den Transfer der Rechenstrategien interpretiert.

### 1.1 Konsequent ganzheitliche Erarbeitung des kleinen Einmaleins

Bei einer konsequent ganzheitlichen Erarbeitung des kleinen Einmaleins nach Gaidoschik (2014) wird auf die Strukturierung der Aufgaben in Reihen gänzlich verzichtet. Zuerst werden die sogenannten Kernaufgaben Verdoppeln (Malaufgaben mit 2), Verzehnfachen (Malaufgaben mit 10) und Verfünffachen (Malaufgaben mit 5) aller Zahlen bis 10 thematisiert. Konkret heißt das für die Erarbeitung der Kernaufgabe Verdoppeln, dass Malaufgaben mit 2 quer über alle Malreihen hinweg thematisiert werden, d.h. sowohl alle Einmaleinsaufgaben der Form „ $x$  mal 2“ als auch alle Einmaleinsaufgaben der Form „2 mal  $x$ “ werden in einem Zug erarbeitet, das Kommutativgesetz wird von Anfang an bei allen Aufgaben konsequent genutzt, was den Merkaufwand fast um die Hälfte reduziert. Aus den Kernaufgaben werden dann im zweiten Schritt Ableitungsstrategien für alle anderen Einmaleinsaufgaben mittels operativer Beziehungen universell herausgearbeitet. Diese Strategien sollen von Anfang an für alle Einmaleinsaufgaben parallel zur Verfügung stehen (vgl. Gaidoschik 2014, S. 17; Schipper 2009, S. 154). Im Wesentlichen handelt es sich um drei Ableitungsstrategien aus den Kernaufgaben: Verdoppeln, Halbieren und Zerlegen (+1mal, +2mal, +3mal, -1mal).

#### 1.1.1 Verdoppeln

Malaufgaben mit 2 zählen zu den Kernaufgaben, die über das Verdoppeln gelöst werden, des Weiteren können Malaufgaben mit 4 ebenfalls über Verdoppeln abgeleitet werden. So erhält man zum Beispiel  $4 \cdot 7$  als Verdoppelung von  $2 \cdot 7$ . Die mathematische Grundlage dafür liefert das Assoziativgesetz: Demnach kann  $4 \cdot 7$  als  $2 \cdot 2 \cdot 7$  gesehen werden. Laut Assoziativgesetz spielt die Reihenfolge der Ausführung der Operation bei Multiplikationen keine Rolle. Durch wiederholtes Verdoppeln können in dieser Form auch Malaufgaben mit 8 abgeleitet werden.

#### 1.1.2 Halbieren

Halbieren wird als Ableitungsstrategie für Malaufgaben mit 5 aus Malaufgaben mit 10 genutzt. Die mathematische Grundlage dafür ist die Ein-

sicht, dass sich ein Produkt halbiert, wenn man einen Faktor halbiert:  
 $5 \cdot 7 = (10 : 2) \cdot 7 = (10 \cdot 7) : 2$ .

### 1.1.3 Zerlegungsstrategien unter Verwendung des Distributivgesetzes

Die mathematische Begründung für Zerlegungen in eine Summe bzw. eine Differenz liefert das Distributivgesetz. So können zum Beispiel Malaufgaben mit 7 aus Malaufgaben mit 5 und Malaufgaben mit 2 abgeleitet werden: z.B.  $7 \cdot 4 = 5 \cdot 4 + 2 \cdot 4$  (+2mal), Malaufgaben mit 9 können aus Malaufgaben mit 10 wie folgt abgeleitet werden: z.B.  $9 \cdot 4 = 10 \cdot 4 - 1 \cdot 4$  (-1mal). Diese Ableitungsstrategie wird in der konsequent ganzheitlichen Erarbeitung nicht isoliert für eine Aufgabe, wie etwa für  $9 \cdot 4$ , betrachtet, sondern, sobald die Kinder den Zusammenhang entdeckt haben, auch für die Aufgaben  $9 \cdot 3$ ,  $9 \cdot 5$ ,  $9 \cdot 6$ ,  $9 \cdot 7$ ,  $9 \cdot 8$  und  $9 \cdot 9$  genutzt. Eine Erarbeitung Reihe für Reihe würde bei diesem Vorgehen eher hinderlich sein, man müsste jede Ableitungsstrategie in jeder Reihe einzeln thematisieren und Zusammenhänge zwischen den Reihen wären schwerer zu entdecken (vgl. Gaidoschik 2014, S. 17).

## 1.2 Automatisierung von Einmaleinsaufgaben

Wesentliches Ziel einer Einmaleinserarbeitung ist es, zu einer Automatisierung der Einmaleinsaufgaben zu kommen, so auch beim konsequent ganzheitlichen Ansatz. Durch die systematische Nutzung des Kommutativgesetzes reduziert sich der Merkaufwand beim konsequent ganzheitlichen Zugang für die Kinder von hundert Aufgaben in zehn Reihen auf 55 Aufgaben (vgl. Gaidoschik 2014, S. 19). Dies könnte sich durchaus positiv auf den Automatisierungsprozess auswirken. In diesem Zusammenhang ist auch die Studie von Woodward (2006) von Interesse, der zwei umgesetzte Ansätze des Einmaleinslernens verglich: eine Gruppe von Kindern erarbeitete das kleine Einmaleins nur auf Basis reiner Automatisierungsübungen, und die andere Gruppe thematisierte zusätzlich zum automatisierenden Üben operative Beziehungen und verschiedene Ableitungsstrategien. Er kam zum Ergebnis, dass beide Ansätze effektiv sind um Einmaleinsaufgaben zu automatisieren, dass jedoch Kinder, die das kleine Einmaleins explizit über Ableitungsstrategien erarbeiteten, in der Regel bessere Ergebnisse in Bezug auf die Übertragbarkeit der Aufgaben auf größere Zahlen und in Bezug auf Schätzkompetenzen erbrachten (vgl. ebd., S. 286). Es gibt aber noch Forschungsbedarf, ob aufgrund der Erarbeitung des Einmaleins

auf Basis von Ableitungsstrategien eine langfristige Automatisierung erreicht werden kann (vgl. Gasteiger & Paluka-Graham 2013, S. 18).

### 1.3 Rechenstrategien für große Malaufgaben

Das kleine Einmaleins wird laut österreichischem Lehrplan in der 2. Schulstufe gelehrt (vgl. BMUKK 2012, S. 149). *Große Malaufgaben* (das heißt Multiplikationen mit mindestens einem zweistelligen Faktor) werden erst im dritten Schuljahr thematisiert. Im Folgenden werden die gängigsten in der Literatur beschriebenen Rechenstrategien für Multiplikationen mit mindestens einem zweistelligen Faktor kurz beschrieben (vgl. Padberg & Benz 2011, S. 184f.; Schipper 2009, S. 159f.; van de Walle, Karp & Bay-Williams 2013, S. 237f.; Wittmann & Müller 1992, S. 59f.).

#### 1.3.1 Verdoppeln

Mehrstellige Multiplikationen können über Verdoppeln oder fortlaufendes Verdoppeln gelöst werden. Über den Gedanken der Verdoppelung erfolgt eine schrittweise Näherung an das Ergebnis. So kann in der Aufgabe  $4 \cdot 35$  die Multiplikation mit 4 in zwei aufeinanderfolgende Multiplikationen mit 2 zerlegt werden:

$$\begin{array}{l} 4 \cdot 35 = 140 \\ 2 \cdot 35 = 70 \\ 2 \cdot 70 = 140 \end{array}$$

Diese Rechenstrategie erweist sich besonders bei Malaufgaben mit 4 und 8 als vorteilhaft. Eine weitere Variante wäre Verdreifachen als Verdoppeln plus Ausgangszahl.

#### 1.3.2 Halbieren

Insbesondere Malaufgaben mit 5 können geschickt über die Idee der Halbierung von 10 gelöst werden. So kann die Aufgabe  $5 \cdot 15$  abgeleitet werden aus der Halbierung von  $10 \cdot 15$ :

$$\begin{array}{l} 5 \cdot 15 = 75 \\ 10 \cdot 15 = 150 \end{array}$$

### 1.3.3 Zerlegungsstrategien unter Verwendung des Distributivgesetzes

Unter Nutzung des Distributivgesetzes können ein Faktor bzw. beide Faktoren einer Multiplikation in eine Summe oder in eine Differenz zerlegt werden. Mögliche Beispiele sind in Übersicht 1 angeführt:

Aufgabe 1	Aufgabe 2	Aufgabe 3	Aufgabe 4	Aufgabe 5
$9 \cdot 38 = 342$	$12 \cdot 15 = 180$	$9 \cdot 38 = 342$	$9 \cdot 38 = 342$	$12 \cdot 15 = 180$
$9 \cdot 30 = 270$	$10 \cdot 15 = 150$	$10 \cdot 38 = 380$	$9 \cdot 40 = 360$	$10 \cdot 10 = 100$
$9 \cdot 8 = 72$	$2 \cdot 15 = 30$	$1 \cdot 38 = 38$	$9 \cdot 2 = 18$	$10 \cdot 5 = 50$
				$2 \cdot 10 = 20$
				$2 \cdot 5 = 10$

Übersicht 1: Zerlegungsstrategien unter Verwendung des Distributivgesetzes

In Aufgabe 1 und 2 wird der zweite bzw. der erste Faktor in eine Summe zerlegt:

$$9 \cdot 38 = 9 \cdot (30+8) = 9 \cdot 30 + 9 \cdot 8 \text{ bzw. } 12 \cdot 15 = (10+2) \cdot 15 = 10 \cdot 15 + 2 \cdot 15$$

In Aufgabe 3 und 4 erfolgt eine Zerlegung des ersten bzw. zweiten Faktors in eine Differenz:

$$9 \cdot 38 = (10-1) \cdot 38 = 10 \cdot 38 - 1 \cdot 38 \text{ bzw. } 9 \cdot 38 = 9 \cdot (40-2) = 9 \cdot 40 - 9 \cdot 2$$

In Aufgabe 5 werden beide Faktoren in eine Summe zerlegt. Durch zweimaliges Anwenden des Distributivgesetzes ergeben sich vier Teilprodukte:

$$\begin{aligned} 12 \cdot 15 &= (10+2) \cdot 15 = 10 \cdot 15 + 2 \cdot 15 = 10 \cdot (10+5) + 2 \cdot (10+5) \\ &= 10 \cdot 10 + 10 \cdot 5 + 2 \cdot 10 + 2 \cdot 5 = 180 \end{aligned}$$

Bei der letzten Zerlegung besteht die Gefahr, Teilprodukte zu vergessen.

### 1.3.4 Nutzung des Gesetzes von der Konstanz des Produktes

Eine weitere Rechenstrategie, die aus dem Verdoppeln und Halbieren abgeleitet werden kann, beruht auf dem Gesetz der Konstanz des Produktes, das besagt, dass ein Produkt konstant bleibt, wenn der eine Faktor mit einer Zahl multipliziert wird und der andere Faktor durch die gleiche Zahl dividiert wird. So kann die Aufgabe  $45 \cdot 6$  durch Verdoppeln des ersten Faktors und Halbieren des zweiten Faktors in die produktgleiche Aufgabe  $90 \cdot 3$  überführt werden:

$$\underline{45 \cdot 6 = 270}$$

$$90 \cdot 3 = 270$$

Diese Rechenstrategie eignet sich nicht für alle Aufgaben, es muss zumindest ein Faktor gerade sein und die Multiplikation sollte, damit die Rechenstrategie als vorteilhaft empfunden werden kann, in eine einfachere Aufgabe überführt werden können. Ist dies möglich, führt diese Strategie aber rasch zum Ziel.

## 1.4 Forschungsstand

Der Forschungsstand zur Entwicklung und Nutzung von Rechenstrategien zur Multiplikation von mehrstelligen Faktoren ist im Gegensatz zur Addition und Subtraktion im deutschsprachigen Raum sehr dürftig (vgl. Padberg & Benz 2011, S. 191). Studien aus den USA (vgl. Ambrose, Baek & Carpenter 2003; Baek 1998, 2006) und Portugal (vgl. Mendes, Brocardo & Oliveira 2012) zeigen, dass Kinder bereits vor der Erarbeitung im Unterricht in der Lage sind, eine Vielfalt von Rechenwegen für Multiplikationen mit mehr als einstelligen Faktoren zu entwickeln. Einige Kinder nutzen dazu intuitiv bereits Rechengesetze, wie das Distributivgesetz und das Assoziativgesetz. Sie greifen zurück auf ihr mit der Multiplikation größerer Zahlen verbundenes *konzeptionelles und prozedurales Wissen* (vgl. Baek 2006, S. 242). Damit ist gemeint, dass das Wissen über Konzepte und Zusammenhänge (konzeptionelles Wissen) und das Wissen über mathematische Verfahren und Algorithmen (prozedurales Wissen) (vgl. Prediger, Barzel, Leuders & Hußmann 2011, S. 164) Einfluss auf die von den Kindern entwickelten Rechenstrategien haben. Eine weitere wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung effizienter Lösungswege für *große Malaufgaben* ist in diesem Zusammenhang auch der Automatisierungsgrad der Einmaleinsaufgaben. Weil eben konzeptionelles Wissen, prozedurales Wissen und Faktenwissen unterschiedlich ausgeprägt sind, lassen sich vielfältige Rechenstrategien zur Lösung von Multiplikation mit mehr als einstelligen Faktoren beobachten.

## 2 Ziele und Forschungsfragen

In Kapitel 1 wurde dargelegt, in welcher Form die Rechenstrategien Verdoppeln, Halbieren und Zerlegen in der konsequent ganzheitlichen Einmaleinsarbeit und zur Lösung *großer Malaufgaben* genutzt werden können. Die zugrundeliegenden Rechengesetze sind jeweils dieselben, es ändert sich jedoch

die Anzahl der Stellen der Faktoren. Die Zielsetzung der vorliegenden Studie ist es darzulegen, welche Herangehensweisen Kinder, mit denen das kleine Einmaleins konsequent ganzheitlich erarbeitet wurde, an *große Malaufgaben* haben und ob bzw. wie Kinder die Rechenstrategien Verdoppeln, Halbieren und Zerlegen aus der ganzheitlichen Einmaleinserarbeitung zur Lösung von Multiplikationen von einstelligen mit zweistelligen Faktoren übertragen können. Aussagen dazu könnten vor allem auch Lehrkräften dienen, im Unterricht besser an die tatsächlich vorhandenen Lernvoraussetzungen und Denkweisen der Kinder anzuknüpfen. Die hier vorgestellte Interviewstudie fokussiert daher folgende Forschungsfragen:

- Welche Rechenstrategien wenden Kinder zur Lösung von Multiplikationen von einstelligen mit zweistelligen Faktoren an, bevor das Thema im Unterricht des dritten Schuljahres behandelt wird?
- Nutzen Kinder ihr Wissen zu den Rechenstrategien Verdoppeln, Halbieren und Zerlegen aus der konsequent ganzheitlichen Einmaleinserarbeitung zur Lösung von Multiplikationen von einstelligen mit zweistelligen Faktoren?

### 3 Methodische Vorgangsweise

Die leitende Bedingung für die Auswahl der drei dritten Klassen aus Kärntner Volksschulen war, dass das kleine Einmaleins konsequent ganzheitlich erarbeitet wurde. Dies wird dadurch belegt, dass alle drei Lehrkräfte im Schuljahr 2014/15 am Projekt *Entwicklungsforschung zum Lehren und Lernen des kleinen Einmaleins* der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Kärnten teilnahmen. Im Zuge dieses Projektes wurden die Lehrkräfte das ganze zweite Schuljahr über fachdidaktisch begleitet. In acht Fortbildungsnachmittagen wurde mit den Lehrkräften die konsequent ganzheitliche Erarbeitung des kleinen Einmaleins thematisiert und diskutiert (vgl. Gaidoschik 2014). Die Lehrkräfte setzten diese Erarbeitung danach in den Klassen um.

Die Untersuchung wurde als qualitative Interviewstudie angelegt. Mit den Kindern wurden qualitative Interviews nach der revidierten klinischen Methode durchgeführt (vgl. Selter & Spiegel 1997, S. 110f.). Die Interviews fanden zu Beginn des dritten Schuljahres (Nov./Dez. 2015) statt. Vorerfahrungen zum Rechnen *großer Malaufgaben* aus dem sozialen Umfeld (z.B. Elternhaus, Großeltern, Nachmittagsbetreuung) wurden nicht erhoben. Alle Lehrkräfte

gaben an, Multiplikationen, bei denen mindestens ein Faktor zweistellig ist, im Unterricht bis zum Erhebungszeitpunkt noch nicht thematisiert zu haben. Es wurden insgesamt 53 Einzelinterviews geführt, per Video aufgezeichnet und danach mittels eines Kategoriensystems ausgewertet. Die Interviews dauerten ungefähr je 25 Minuten. Den Kindern wurden nacheinander folgende vier Aufgaben gestellt:

- (a)  $5 \cdot 14$ , (b)  $4 \cdot 16$ , (c)  $19 \cdot 6$ , (d)  $12 \cdot 15$

Die jeweilige Aufgabe wurde ihnen auf einem Kärtchen vorgelegt mit der Aufforderung diese auszurechnen („Kannst Du diese Aufgabe ausrechnen?“). Den Kindern wurde zur Berechnung keine Hilfestellung gegeben. Falls das Kind die Aufgabe ausrechnen konnte (Ergebnis richtig oder falsch), wurde nachgefragt, wie es zum Ergebnis kam („Kannst Du mir erklären, wie Du gerechnet hast?“). Im Idealfall konnte das Kind den Rechenweg gut nachvollziehbar erklären. War dies nicht der Fall, wurde versucht durch geschicktes Nachfragen (vgl. Selter & Spiegel 1997, S. 110f.; revidierte klinische Methode) die Denkege der Kinder zu eruieren. Falls das Kind die Rechnung nicht ausrechnen konnte bzw. keine Idee zur Lösung hatte, wurde das Nachfragen abgebrochen. Des Weiteren hatten die Kinder die Möglichkeit schriftliche Aufzeichnungen zu machen.

Zur Lösung der vier Aufgaben erweisen sich unterschiedliche Rechenstrategien als vorteilhaft. Eine Zerlegung in eine Summe bietet sich bei allen vier Aufgaben (a)  $5 \cdot 14$ , (b)  $4 \cdot 16$ , (c)  $19 \cdot 6$  und (d)  $12 \cdot 15$  an. Darüber hinaus eignet sich für die Aufgabe (b)  $4 \cdot 16$  auch eine Verdoppelungsstrategie (z.B. Verdoppelung von  $2 \cdot 16$ ) und für die Aufgabe (c)  $19 \cdot 6$  eine Zerlegung in eine Differenz (z.B.  $20 \cdot 6 - 6$ ). Um festzustellen, wie Kinder an zweistellige Multiplikationen herangehen, wurde Aufgabe (d)  $12 \cdot 15$  hinzugenommen.

Bei der Auswertung der Interviews wurden die von den Kindern genutzten Rechenstrategien in Kategorien zusammengefasst. Folgende Kategorisierung der Rechenstrategien konnte abgeleitet werden:

1. Vollständiges Auszählen mithilfe ikonischer Hilfsmittel/Strichlisten
2. Wiederholte Addition eines Faktors
3. Verwendung der Verzehnfachung als Ankeraufgabe und anschließendes additives Weiterrechnen
4. Strategien unter Einbezug von Verdoppelungen



5. Strategien unter Einbezug von Halbierungen
6. Zerlegungsstrategien unter Verwendung des Distributivgesetzes: Zerlegung in eine Summe und Zerlegung in eine Differenz
7. Fehlerhafte Rechenstrategien

Die Kategorienbildung erfolgte angelehnt an die bereits aus der Literatur bekannten Rechenstrategien (vgl. Padberg & Benz 2011, S. 184f.; Schipper 2009, S. 159f.; van de Walle, Karp & Bay-Williams 2013, S. 237f.; Wittmann & Müller 1992, S. 59f.). Zusätzlich wurden die Kategorien (3) *Verwendung der Verzehnfachung als Ankeraufgabe und anschließendes additives Weiterrechnen* und (7) *Fehlerhafte Rechenstrategien* eingeführt.

## 4 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die sieben abgeleiteten Kategorien der Rechenstrategien zu den vier Aufgaben (a)  $5 \cdot 14$ , (b)  $4 \cdot 16$ , (c)  $19 \cdot 6$  und (d)  $12 \cdot 15$  (vgl. Kapitel 3) näher erläutert und mit Beispielen belegt. Die absoluten Häufigkeiten der dazu bei den Kindern beobachteten Rechenwege sind zu jeder Kategorie in der Zeile nach der Überschrift einzeln angeführt.

### 4.1 Vollständiges Auszählen mithilfe ikonischer Hilfsmittel/Strichlisten

Kategorie (1): (a)  $5 \cdot 14$ : 3; (b)  $4 \cdot 16$ : 1; (c)  $19 \cdot 6$ : 1; (d)  $12 \cdot 15$ : 0 (n = 53)

Die Strategie *Vollständiges Auszählen mithilfe ikonischer Hilfsmittel/Strichlisten*, beinhaltet alle Rechenwege, die die Lösung mithilfe von Bildern (Striche, Kreise...) zählend ermitteln. In der Studie nutzten drei Kinder in fünf Lösungswegen diesen Rechenweg. Dabei wurde in allen beobachteten Fällen bei der ikonischen Darstellung eine Bündelung eines Faktors vorgenommen, wie in Übersicht 2 bei Kathrin.



Übersicht 2: Lösung von Kathrin zur Aufgabe  $5 \cdot 14$  mittels vollständigen Auszählens mithilfe von Strichlisten

#### 4.2 Wiederholte Addition eines Faktors

Kategorie (2): (a)  $5 \cdot 14$ : 5; (b)  $4 \cdot 16$ : 4; (c)  $19 \cdot 6$ : 3; (d):  $12 \cdot 15$ : 5 ( $n = 53$ )

In die Kategorie *Wiederholte Addition eines Faktors* fallen alle Rechenwege, die die Multiplikation über Rückführung auf die fortgesetzte Addition lösten, so wie Mia (vgl. Übersicht 3):

$$19 + 19 = 38 + 19 = 57 + 19 = 76 + 19 = 95 + 19 = 114$$

Übersicht 3: Lösung von Mia zu  $19 \cdot 6$  durch Wiederholte Addition eines Faktors

Mia wählte den kleineren (einstelligen) Faktor als Multiplikator und addierte 6 mal die 19. Diese Vorgehensweise war in allen Lösungen zu den Aufgaben  $5 \cdot 14$ ,  $4 \cdot 16$  und  $19 \cdot 6$  zu beobachten. Lediglich bei der Aufgabe  $12 \cdot 15$  addierten zwei Kinder 15 mal den kleineren Faktor 12, was einen etwas aufwändigeren Rechenweg mit sich brachte.

#### 4.3 Verwendung der Verzehnfachung als Ankeraufgabe und anschließendes additives Weiterrechnen

Kategorie (3): (a)  $5 \cdot 14$ : 5; (b)  $4 \cdot 16$ : 6; (c)  $19 \cdot 6$ : 4; (d)  $12 \cdot 15$ : 1 ( $n = 53$ )

Einige Kinder verwendeten als Rechenstrategie die Verzehnfachung als Ankeraufgabe und rechneten anschließend additiv weiter. In Übersicht 4 ist Leos Rechenweg angeführt:

$$\begin{array}{l} 10 \cdot 6 = 60 \quad 11 \cdot 6 = 66 \quad 12 \cdot 6 = 72 \quad 13 \cdot 6 = 78 \\ 14 \cdot 6 = 84 \quad 15 \cdot 6 = 90 \quad 16 \cdot 6 = 96 \quad 17 \cdot 6 = 102 \\ 18 \cdot 6 = 108 \quad 19 \cdot 6 = 114 \end{array}$$

Übersicht 4: Lösung von Leo zu  $19 \cdot 6$  unter Verwendung der Verzehnfachung als Ankeraufgabe mit anschließendem additiven Weiterrechnen

Leo verwendete zur Lösung von  $19 \cdot 6$  die Rechnung  $10 \cdot 6$  als Ankeraufgabe und addierte anschließend immer 6 dazu. Diese Vorgehensweise wurde einer eigenen Kategorie zugeordnet, denn es erfolgt keine Zerlegung der Aufgabe in Teilaufgaben in der Weise, dass zuerst die Teilprodukte berechnet und

dann die Ergebnisse addiert werden, wie etwas beim Zerlegen. Vielmehr bewegten sich die Kinder mit der Überlegung jeweils um einen Faktor mehr, sukzessive über Nachbaraufgaben zum Ergebnis hin (vgl. Schwätzer 1999, S. 17). Diese Vorgehensweise erinnert an Einmaleins-Reihen, bei denen ebenfalls immer um einen Faktor erhöht wird.

#### 4.4 Strategien unter Einbezug von Verdoppelungen

Kategorie (4): (a)  $5 \cdot 14$ : 6; (b)  $4 \cdot 16$ : 12; (c)  $19 \cdot 6$ : 5; (d)  $12 \cdot 15$ : 5 ( $n = 53$ )

Alle Rechenwege, die auf Verdoppelungen zurückgriffen, wurden in die Kategorie *Strategien unter Einbezug von Verdoppelungen* eingeordnet. Ein Beispiel dafür ist Leonies Rechenweg (vgl. Übersicht 5):

$$10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 = 70$$

Übersicht 5: Lösung von Leonie zu  $5 \cdot 14$  unter Einbezug von Verdoppelungen

Unter den erhobenen Rechenstrategien waren eine Vielzahl von Verdoppelungsstrategien zu beobachten (vgl. Übersicht 6):

<b>5 · 14</b>	Verdopplung von 2 · 14 und Addition von 14	5
	Verdoppelung von 5 und Addition von $10+10+10+10+10+10+10$	1
<b>4 · 16</b>	Verdopplung von 2 · 16	10
	Verdoppelung von 4 · 8	1
	Verdoppelung von 4 und Addition: $8+8+8+8+8+8+8+8$	1
<b>19 · 6</b>	Verdoppelung von 19 und Addition von $38+38+38$	3
	Verdoppelung von $19+19+19$	2
<b>12 · 15</b>	Verdoppelung von 15 und Addition: $30+30+30+30+30+30$	3
	Verdoppelung von $5 \cdot 15$ und Addition von $2 \cdot 15$	1
	zweifache Verdoppelung von $3 \cdot 15$	1

Übersicht 6: Beobachtete Verdoppelungsstrategien für  $5 \cdot 14$ ,  $4 \cdot 16$ ,  $19 \cdot 6$  und  $12 \cdot 15$

Bei der Aufgabe  $4 \cdot 16$  war die Anzahl der Lösungen unter Einbezug von Verdoppelungen besonders hoch.

#### 4.5 Strategien unter Einbezug von Halbierungen

Kategorie (5): (a)  $5 \cdot 14$ : 3; (b)  $4 \cdot 16$ : 3; (c)  $19 \cdot 6$ : 2; (d):  $12 \cdot 15$ : 0 (n = 53)

Drei Kinder nutzten bei den zwei Aufgaben  $5 \cdot 14$  und  $4 \cdot 16$  und zwei Kinder nutzen bei der Aufgabe  $19 \cdot 6$  folgende Halbierungsstrategien:

- $5 \cdot 14$  als Halbierung von  $10 \cdot 14$
- $4 \cdot 16$  als Halbierung von  $10 \cdot 16$  und Subtraktion von 16
- $19 \cdot 6$  als Halbierung von  $10 \cdot 19$  und Addition von 19

#### 4.6 Zerlegungsstrategien unter Verwendung des Distributivgesetzes

Kategorie (6): (a)  $5 \cdot 14$ : 18; (b)  $4 \cdot 16$ : 16; (c)  $19 \cdot 6$ : 23; (d):  $12 \cdot 15$ : 8 (n = 53)

Rund ein Drittel der Kinder löste die Aufgaben  $5 \cdot 14$ ,  $4 \cdot 16$  und  $19 \cdot 6$  mittels Zerlegung unter Verwendung des Distributivgesetzes, wie auch Hannah (vgl. Übersicht 7).

$$5 \cdot 10 = 50 + 4 = 54$$

Übersicht 7: Lösung von Hannah zu  $5 \cdot 14$  mittels Zerlegung in eine Summe

Sechs der 53 Kinder lösten die Aufgabe  $19 \cdot 6$  mittels Zerlegung in eine Differenz: Zwei Kinder zerlegten die Aufgabe  $19 \cdot 6$  in  $20 \cdot 6 - 6$  und vier Kinder rechneten  $10 \cdot 6 + 10 \cdot 6 - 6$ .

#### 4.7 Fehlerhafte Rechenstrategien

Kategorie (7): (a)  $5 \cdot 14$ : 12; (b)  $4 \cdot 16$ : 9; (c):  $19 \cdot 6$ : 11; (d):  $12 \cdot 15$ : 25 (n = 53)

Unter der Kategorie (7) *Fehlerhafte Rechenstrategien* wurden all jene Rechenwege zusammengefasst, die Denkfehler in der Vorgehensweise beinhalteten. Die Richtigkeit des Ergebnisses wurde getrennt vom Rechenweg ausgewertet. Aufgaben, die mit einer zielführenden Strategie gelöst wurden, deren Ergebnis jedoch aufgrund eines Rechenfehlers falsch war, wurden entsprechend der zugrundeliegenden Rechenstrategie dieser Kategorie zugeordnet. Traten jedoch Denkfehler in der Vorgehensweise auf, wurde die Aufgabe in die Kategorie *Fehlerhafte Rechenstrategien* eingeordnet.

Die Aufgaben  $5 \cdot 14$ ,  $4 \cdot 16$  und  $19 \cdot 6$  lösten zwischen neun und zwölf Kinder mit einer fehlerhaften Rechenstrategie, Aufgabe  $12 \cdot 15$  hingegen 25 Kinder. Fast alle Fehler folgten einer subjektiven Logik. Im Folgenden werden drei mehrfach aufgetretene Fehlermuster beschrieben:

#### 4.7.1 Fehlermuster 1

Noni multiplizierte in Übersicht 8 zur Lösung von  $5 \cdot 14$  den Zehner des zweistelligen Faktors mit dem einstelligen Faktor 5, die Einer des zweistelligen Faktors addierte sie dann fälschlicherweise einfach dazu. Dieses Fehlermuster trat bei den Aufgaben  $5 \cdot 14$  und  $19 \cdot 6$  viermal und bei der Aufgabe  $4 \cdot 16$  dreimal auf.

$$5 \cdot 10 = 50 \quad 5 \cdot 4 = 20 \quad 50 + 20 = 70$$

Übersicht 8: Lösung von Noni zu  $5 \cdot 14$  durch fehlerhafte Übertragung des Distributivgesetzes

#### 4.7.2 Fehlermuster 2

Ein weiteres Fehlermuster, das beobachtet wurde, war, dass zwar die Zehner des zweistelligen Faktors mit dem einstelligen Faktor multipliziert wurden, danach aber das Zehnfache der Einerstelle des zweistelligen Faktors addiert wurde:  $5 \cdot 14 = 5 \cdot 10 + 40$ ,  $4 \cdot 16 = 4 \cdot 10 + 60$ ,  $19 \cdot 6 = 10 \cdot 6 + 90$ .

#### 4.7.3 Fehlermuster 3

Am häufigsten zu beobachten war folgendes Fehlermuster bei Aufgabe  $12 \cdot 15$  (bei 13 Kindern): Beide Faktoren wurden stellengerecht zerlegt, jedoch wurden danach nur zwei Teilprodukte ermittelt und addiert, wie es auch Julia in Übersicht 9 tat:

$$10 \cdot 10 = 100$$

$$2 \cdot 5 = 10 + 100 = 110$$

Übersicht 9: Lösung von Julia zu  $12 \cdot 15$  mittels fehlerhafter Zerlegung in  $10 \cdot 10 + 2 \cdot 5$

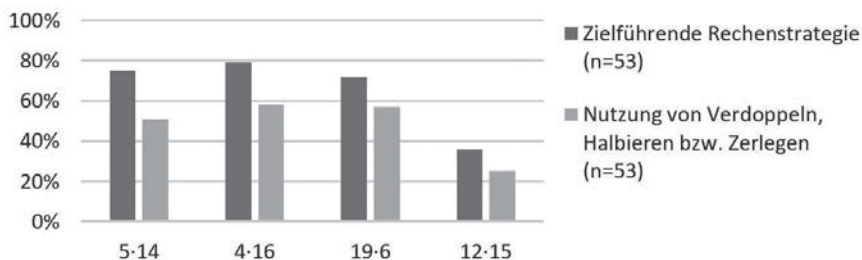
Die Schwierigkeit liegt darin, bei einer Zerlegung beider Faktoren einer mindestens zweistelligen Multiplikation das Distributivgesetz richtig anzuwenden. Durch die Zerlegung beider Faktoren in Zehner und Einer entstehen

beim obigen Beispiel unter zweimaliger Nutzung des Distributivgesetzes vier Teilprodukte und nicht zwei (vgl. Kapitel 1.3.3 – Aufgabe 5).

Des Weiteren ist noch anzumerken, dass die Aufgabe (a)  $5 \cdot 14$  von einem Kind, die Aufgabe (b)  $4 \cdot 16$  von 2 Kindern, die Aufgabe (c)  $19 \cdot 6$  von 4 Kindern und die Aufgabe (d)  $12 \cdot 15$  von 9 Kindern nicht gelöst werden konnten.

## 5 Interpretation und Diskussion

Die vorgestellte Untersuchung geht der Frage nach, welche Rechenstrategien Kinder, mit denen das kleine Einmaleins konsequent ganzheitlich erarbeitet wurde, zur Lösung von Multiplikationen von einstelligem mit zweistelligen Faktoren anwenden, bevor das Thema im Unterricht des dritten Schuljahres behandelt wird. Außerdem wird untersucht, ob bzw. wie diese Kinder ihr Wissen zu den Rechenstrategien Verdoppeln, Halbieren und Zerlegen aus der konsequent ganzheitlichen Einmaleinserarbeitung zur Lösung von Multiplikationen von einstelligem mit zweistelligen Faktoren nutzen. Dabei ergibt sich folgendes Bild (vgl. Übersicht 10):



Übersicht 10: Verteilung der Rechenstrategien auf die einzelnen Aufgaben

Werden zielführende Rechenstrategien als jene verstanden, die ohne Denkfehler (im Gegensatz zum Rechenfehler) in der Vorgehensweise zum richtigen Ergebnis führen, so konnten 75 Prozent (40 von 53) der an dieser Studie teilnehmenden Kinder die Aufgabe  $5 \cdot 14$  mit einer zielführenden Rechenstrategie lösen. Bei Aufgabe  $4 \cdot 16$  waren es 79 Prozent (42 von 53) und bei Aufgabe  $19 \cdot 6$  72 Prozent (38 von 53). Wesentlich geringer war der Anteil der zielführenden Rechenstrategien bei Aufgabe  $12 \cdot 15$  mit 36 Prozent (19 von 53).

Die zweite Säule in Übersicht 10 beschreibt die Verteilung der beobachteten Lösungswege auf die Rechenstrategien Verdoppeln, Halbieren und Zerlegen. Über die Hälfte der untersuchten Kinder nutzte zur Lösung der einstellig mal zweistelligen Multiplikationen die Rechenstrategien Verdoppeln, Halbieren bzw. Zerlegen:  $5 \cdot 14$ : 51 Prozent,  $4 \cdot 16$ : 58 Prozent,  $19 \cdot 6$ : 57 Prozent. Rechenstrategien basierend auf Verdoppeln und Zerlegen wurden bei der Aufgabe  $12 \cdot 15$  in rund 25 Prozent der Rechenwege beobachtet.

Die wesentlich geringere Anzahl der zielführenden Rechenstrategien bei der Aufgabe  $12 \cdot 15$ , und die weit geringere Nutzung von Rechenstrategien basierend auf Verdoppeln und Zerlegen bei dieser Aufgabe dokumentiert, dass das Übertragen der Ableitungsstrategien auf zweistellige Multiplikationen wesentlich weniger oft gelingt als auf Multiplikationen von einstelligen mit zweistelligen Faktoren.

Die Rechenstrategien Verdoppeln, Halbieren und Zerlegen verteilten sich nicht auf alle drei Aufgaben gleich. Das Zerlegen war mit Abstand die am häufigsten genutzte Rechenstrategie. Es war zu beobachten, dass die Wahl der Rechenstrategie von den in der Aufgabe vorkommenden Zahlen abhing. Bei der Aufgabe  $4 \cdot 16$  war die Rate der Verdoppelungsstrategien am höchsten. Auffallend hoch war auch die Anzahl der Kinder, die Aufgabe  $19 \cdot 6$  mittels Zerlegen lösten (43%). Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass sich bei dieser Aufgabe, im Gegensatz zu den anderen Aufgaben, eine Verdoppelungsstrategie bzw. eine Halbierungsstrategie nicht unbedingt als vorteilhaft erweist.

Die Aufgabe  $19 \cdot 6$  zerlegten sechs Kinder in eine Differenz. Obwohl in der konsequent ganzheitlichen Einmaleinsearbeit als Ableitungsstrategie von Malaufgaben mit 9 thematisiert, zeigen die Ergebnisse, dass nicht sehr viele Kinder diese Rechenstrategie von sich aus ohne unterrichtliches Zutun auf *große Malaufgaben* übertragen.

Neben Verdoppeln, Halbieren und Zerlegen traten noch andere zielführende Lösungsstrategien auf:

- Vollständiges Auszählen mithilfe ikonischer Hilfsmittel/Strichlisten,
- Wiederholte Addition eines Faktors und
- Verwendung der Verzehnfachung als Ankeraufgabe und anschließendes additives Weiterrechnen.

Diese genannten Rechenstrategien waren bei den einstellig mal zweistelligen Multiplikationen in rund 20 Prozent aller Rechenwege zu beobachten (vgl.

Kapitel 4.1, 4.2 und 4.3). In den Lösungswegen der einstellig mal zweistelligen Aufgaben konnten auch rund zwanzig Prozent fehlerhafte Rechenstrategien beobachtet werden. Häufig basierten die fehlerhaften Rechenstrategien auf unrichtigen Zerlegungsstrategien, die sich durch eine subjektive Logik des Kindes erklären ließen (vgl. Kapitel 4.7).

Ein Wissen um diese fehlerhaften Denkstrategien, aber auch um die zielführenden Lösungsstrategien und der zugrundeliegenden Denkweisen der Kinder kann Lehrkräften bei der unterrichtlichen Behandlung der Multiplikation helfen, dem Denken der Kinder gerecht zu werden und im Unterricht besser an die tatsächlich vorhandenen Lernvoraussetzungen und Denkstrukturen der Kinder anzuknüpfen, sowie auf auftretende Fehlermuster adäquat zu reagieren. Dies soll Lehrkräfte auch motivieren im Unterricht die Frage nach dem „Wie hast Du gerechnet?“ öfters zu stellen um aufgrund der beobachteten Herangehensweisen der Kinder die eigenen Beurteilungskompetenzen und Handlungskompetenzen zu erweitern.

Des Weiteren erlauben die Ergebnisse folgende Vermutungen: Nach der Erarbeitung der Ableitungsstrategien Verdoppeln, Halbieren und Zerlegen aus der konsequent ganzheitlichen Erarbeitung des kleinen Einmaleins gelingt der Mehrzahl dieser Kinder ein Strategietransfer auf Multiplikationen von einstelligen mit zweistelligen Zahlen ohne zusätzliches unterrichtliches Zutun. Als Folgerung daraus kann für die Erarbeitung dieser Rechenstrategien im dritten Schuljahr abgeleitet werden, dass durch den beobachteten Strategietransfer Rechenstrategien für Multiplikationen von einstelligen mit zweistelligen Faktoren nicht mühevoll neu erarbeitet werden müssen, sondern diese vielen Kindern bereits zur Verfügung stehen. Es bietet sich für den Unterricht an, zunächst die Kinder selbst Rechenstrategien für *große Malrechnungen* entdecken zu lassen. Dabei sollte möglichst allen Kindern die Möglichkeit geboten werden, ihre eigenen Lösungswege zu finden und zu nutzen. Durch gezieltes Anknüpfen an die Einmaleins-Strategien Verdoppeln, Halbieren und Zerlegen kann dann in Folge mit allen Kindern unter Einbezug der selbst entdeckten Rechenstrategien an den Rechenstrategien für *große Malaufgaben* weitergearbeitet werden. Auf diese Weise kann erreicht werden, dass der Strategietransfer gelingt und möglichst viele Kinder in Anlehnung an selbstentdeckte Strategien in der Lage sind, *große Malaufgaben* mit verschiedenen Rechenstrategien zu lösen.



## Literatur

- Ambrose, Rebecca; Baek, Jae-Meen, Carpenter, Thomas P. (2003): Children's Invention of Multiplication and Division Algorithmus. In: Baroody, Arthur J.; Dowker, Ann (Hg.): The development of arithmetic concepts and skills. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, S. 50-70.
- Baek, Jae-Meen (1998): Children's invented algorithms for multidigit multiplication problems. In: Morrow, Lorna J. (Hg.): The teaching and learning of algorithms in school mathematics. Reston (Va.): National Council of Teachers of Mathematics, S. 151-160.
- Baek, Jae-Meen (2006): Children's Mathematical Understanding and Invented Strategies for Multidigit Multiplication. In: Teaching Children Mathematics 5, S. 242-247.
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012): Lehrplan der Volksschule. Abrufbar unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_vs\\_gesamt\\_14055.pdf?4dzgm2](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2) (2018-01-04).
- Gaidoschik, Michael (2014): Einmaleins verstehen, vernetzen, merken. Strategien gegen Lernschwierigkeiten. Stuttgart: Klett; Kallmeyer.
- Gasteiger, Hedwig; Paluka-Graham, Simone (2013): Strategieverwendung bei Einmaleinsaufgaben – Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie. In: Journal für Mathematik-Didaktik 1, S. 1-20.
- Mendes, Fátima; Brocardo, Joana; Oliveira, Hélia. (2012): 3<sup>rd</sup> year pupils' procedures to solve multiplication tasks. 12<sup>th</sup> International Congress on Mathematical Education (ICME), Seoul, South Korea.
- Padberg, Friedhelm; Benz, Christiane (<sup>4</sup>2011): Didaktik der Arithmetik. Heidelberg: Spektrum.
- Prediger, Susanne; Barzel, Bärbel; Leuders, Timo; Hußmann, Stephan (2011): Systematisieren und Sichern. Nachhaltiges Lernen durch aktives Ordnen. In: mathematik lehren 164, S. 2-9.
- Radatz, Hendrik, Schipper, Wilhelm; Ebeling, Astrid (1999): Handbuch für den Mathematikunterricht. 3. Schuljahr. Hannover: Schroedel.
- Schipper, Wilhelm (2009): Handbuch für den Mathematikunterricht an Grundschulen. Braunschweig: Schroedel.
- Schwätzer, Ulrich (1999): „... und zack hast du das Ergebnis“. In: Die Grundschulzeitschrift 125, S. 16-18.
- Selter, Christoph; Spiegel, Helmut (1997): Wie Kinder rechnen. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett.
- Van de Walle, John; Karp, Karen S.; Bay-Williams, Jennifer M. (<sup>8</sup>2013): Elementary and middle school mathematics. Teaching developmentally. Boston Mass.: Pearson.

- Wittmann, Erich C.; Müller, Gerhard N. (1992): Handbuch produktiver Rechenübungen. Band 2: Vom halbschriftlichen zum schriftlichen Rechnen. Stuttgart: Klett.
- Woodward, John (2006): Developing automaticity in multiplication facts integrating strategy instruction with timed practice drills. In: Learning Disability Quarterly, 4, S. 269-289.



# Möglichkeiten inklusiven Geschichtsunterrichts am Beispiel des Konzeptes Zeit

Sabine Hofmann-Reiter, Elfriede Windischbauer

## Abstract Deutsch

Ziel des Geschichtsunterrichtes ist es, historisches Denken zu entwickeln. Im Unterricht ist davon auszugehen, dass historisches Denken bei Schülerinnen und Schülern auf sehr unterschiedlichen Niveaus vorhanden ist. Um ein individuell möglichst hohes Niveau erreichen zu können, sind differenzierte Lernangebote aus dem gemeinsamen Gegenstand zu schaffen, sind Bildungsinhalte so anzubieten, dass alle Schülerinnen und Schüler, die ihnen möglichen entwicklungsbezogenen Zugangs- und Aneignungsmöglichkeiten durch Maßnahmen der Individualisierung und Differenzierung nutzen können. Dies macht eine gemeinsame Beschäftigung mit dem gleichen Inhalt trotz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen möglich.

## Schlüsselwörter

inklusive Geschichtsunterricht, historisches Denken, Konzept Zeit, Individualisierung, Differenzierung, Diversität

## Abstract English

The goal of history teaching is to develop historical thinking. In class, it can be assumed that students have historical thinking at very different levels. In order to be able to achieve the highest possible individual level, differentiated learning offers are to be created from the common subject. Educational contents are to be offered in such a way that all students can use the development-related possibilities of access and appropriation through measures of individualization and differentiation. This makes a common employment with the same content possible despite different learning conditions.

## Keywords

inclusive History lessons, historical thinking, concept time, individualization, differentiation, diversity.

## Zu den Autorinnen

Sabine Hofmann-Reiter, Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup>; HS-Professorin für Geschichtsdidaktik, Pädagogische Hochschule Wien; Forschungsschwerpunkte: Geschichtsdidaktik, Inklusion, Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: sabine.hofmann@phwien.ac.at

Elfriede Windischbauer, Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup>; Rektorin der Pädagogischen Hochschule Salzburg; Forschungsschwerpunkte: Geschichtsdidaktik, Diversität.

Kontakt: elfriede.windischbauer@phsalzburg.at

## 1 Themen- und Begriffslage

Bereits 1994 bekräftigten 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen auf der in Salamanca stattfindenden Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ (vgl. UNESCO 1994) das Ziel, gleichberechtigten Zugang zu Bildung für alle Individuen zu schaffen. Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention) verfolgt die österreichische Bildungspolitik das Ziel der Einführung eines inklusiven Schulsystems, in dem das Konstrukt der homogenen Lerngruppe durch heterogene Orientierung ersetzt wird.

Boban und Hinz (2003) machen im Index für Inklusion, ein Katalog zur Selbstevaluation und inklusiven Schul- und Organisationsentwicklung, auf die Prozesshaftigkeit von Inklusion aufmerksam:

„Inklusion bedeutet Veränderung und einen nicht endenden Prozess von gesteigertem Lernen und zunehmender Teilhabe aller Schüler/innen. Es ist ein Ideal, nach dem Schulen streben können (...). Jedoch wird inklusive Qualität spürbar, sobald die Absicht greift, die Teilhabe für alle Mitglieder einer Schulgemeinschaft zu steigern.“ (Boban & Hinz 2003, S. 10)

Unterrichtsinhalte müssen demnach so aufbereitet werden, dass alle Schülerinnen und Schüler an den angebotenen Lerninhalten partizipieren können. Basis könnte die entwicklungslogische Didaktik nach Feuser (2004) sein, um aus

dem gemeinsamen Gegenstand ein differenziertes Lernangebot zu schaffen. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer Individualisierung des gemeinsamen Gegenstands aus der Entwicklungslogik des Subjekts heraus (vgl. ebd., S. 2). Beschäftigung mit dem gleichen Inhalt trotz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen macht Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung notwendig.

Für die Geschichtsdidaktik heißt dies, am selben Inhalt und selben Thema zu arbeiten. Beispielhaft soll dieses Arbeiten am gemeinsamen Inhalt in diesem Beitrag am Konzept *Zeit* gezeigt werden, dazu werden unterschiedliche Herangehensweisen vorgestellt.

### 1.1 Innere Differenzierung im inklusiven Geschichtsunterricht

Ziel eines differenzierenden Unterrichts ist die optimale individuelle Förderung jeder einzelnen Schülerin, jedes einzelnen Schülers im Lernprozess. Hierbei steht nicht der Diversitätsbereich Beeinträchtigung oder Behinderung allein im Fokus. Vielmehr geht es darum, die Verschiedenheit der Lernenden in ihrer Gesamtheit wahrzunehmen. So wird das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern unter anderem beeinflusst von ihrem sozialen Hintergrund, von ihrer kulturellen Herkunft, ihrem Geschlecht, ihren Interessen und Begabungen. Somit sind das individuelle Leistungsvermögen und Lernverhalten die Grundlage für differenzierende Maßnahmen auf inhaltlicher, didaktischer, methodischer, sozialer und organisatorischer Ebene (vgl. Paradies & Linser 2001, S. 9). Es geht hierbei um die Passung von Unterricht, welche Helmke (2006, S. 45) als Metaprinzip für Konzepte der Differenzierung und Individualisierung bezeichnet.

Die Fokussierung auf einen einzigen Diversitätsbereich birgt die Gefahr von Zuschreibungen, Etikettierungen und kann damit – ungewollt – Exklusion bewirken. So warnt z.B. Faulstich-Wieland (2010) – aus der Perspektive einer geschlechtersensiblen Pädagogik – vor einer Dramatisierung von Geschlecht, weil dadurch erst gezielt und zentral auf das Unterscheidungsmerkmal Geschlecht hingewiesen werden würde und empfiehlt Entdramatisierungen (vgl. ebd., S. 18).

Wird Individualität als konstitutive Basis des Lernens begriffen, soll jede Schülerin und jeder Schüler individuell bestmöglich gefordert und gefördert werden, müssen entsprechende Konzepte für Schule und Unterricht entwi-

ckelt und umgesetzt werden, wie z.B. solche der Individualisierung, Differenzierung, Adaptierung oder Personalisierung, die sich an den einzelnen Menschen mit seinen jeweiligen Besonderheiten anpassen (vgl. Astleitner 2007, S. 3).

## 1.2 Pädagogische Diagnostik als Voraussetzung inklusiven Unterrichts

Gemeinsames Lernen – das Ziel eines inklusiven Unterrichts – bedeutet daher, Rahmenbedingungen zu schaffen, innerhalb derer alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, aus einem differenzierten Lernangebot individualisierte Lernwege einzuschlagen. Dies erfordert u.a. Maßnahmen der pädagogischen Diagnostik, verstanden als systematische und kontrollierte Ermittlung der Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse für die einzelnen Individuen unter Berücksichtigung ihrer Fähigkeiten, Kompetenzen, Einstellungen und Motivationen. Das Ziel besteht darin, Klarheit über den bereits erreichten Entwicklungsstand und über entwicklungsfähige Potenziale zu erhalten und damit individuelles Lernen zu optimieren (vgl. Horstkemper 2006, S. 4f.; Lutter 2007, S. 131).

Der Beitrag der Fachdidaktik ist hier ein wesentlicher. So sieht beispielsweise Lutter (2007, S. 131f.) Diagnostik als Teilaufgabe der Fachdidaktik mit dem Ziel der forschungsbasierten Verbesserung des Lernens aus einer fachdidaktischen Perspektive. Immerhin soll es darum gehen, Antworten zu finden auf Fragen wie: An welches Vorwissen und an welche Voraussetzungen kann angeknüpft werden? Welche Lernhindernisse sind zu überwinden? Welche lernförderlichen Aspekte sind zu stärken? Ziel ist es demnach, fruchtbare Lernwege zu bestimmen und fundierte Lernangebote zu konstruieren.

Die jeweilige Passung spielt für Zugänge der Individualisierung und Differenzierung eine entscheidende Rolle:

„Im Idealfall sollten die unterrichtlichen Anforderungen in einer Schwierigkeitszone liegen, die oberhalb des aktuellen Wissensstandes der zu Unterrichtenden liegt, aber auch nicht zu weit davon entfernt sein darf. Anforderungen in dieser ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (Wygotski, 1978) sind dadurch gekennzeichnet, dass mit Unterstützung der Lehrkraft neues Wissen erworben wird, ohne dass dies durch *Unterforderung* (...) oder *Überforderung* (...) beeinträchtigt wird.“ (Helmke 2005, S. 76; Hervorhebungen im Original)

Eine derartige Passung, die zudem auch an die Vorstellungen der Lernenden (prior concepts) anschließt (vgl. Helmke 2005, S. 76; auch Kühberger 2010), kann durch ein Bewusstsein für mögliche Ebenen der inneren Differenzierung erreicht werden.

## 2 Basiskonzept Zeit

Dem Geschichtsunterricht liegt das Konzept Zeit als Basiskonzept zugrunde, stellt doch der gegenwärtige Zustand einer Gesellschaft das Ergebnis historischer Entwicklungen dar, die in die Vergangenheit zurückreichen. Die Gegenwart legt die Voraussetzungen für zukünftige Gegenwarten fest. Die Dimension der Gegenwart verknüpft die beiden anderen Dimensionen, die der Vergangenheit und der Zukunft miteinander. Das Subjekt urteilt über die Vergangenheit, wertet diese und stellt so eine chronologische Ordnung her (vgl. Becher 1997, S. 277ff.).

Kinder begegnen in sich selbst und ihrer Umwelt ständig Vergangenenem. Diese vergangenen Erfahrungen befähigen sie, die Zukunft zu planen und bedingen eine systematische Entwicklung von historischem Denken durch „gezielte Förderung der Kompetenzen historischen Denkens“ (Schreiber 2007, S. 9). Um ihr individuelles Zeitkonzept weiter um- und auszubauen, benötigen Schülerinnen und Schüler Förderung im Bereich der historischen Orientierungskompetenz. Im Rahmen dieser bauen sie ihre Zeitvorstellungen weiter aus und orientieren sich mit Hilfe der Geschichte in der Gegenwart und Zukunft. Die Gegenwartsgebundenheit des Einzelnen könne nie aufgehoben werden, vergangene Erfahrungen reichen in die Gegenwart hinein, historisch orientierungskompetent sei, wer sich im Wandel der Zeit zurechtfinden könne (vgl. ebd., S. 240).

Der Aufbau von Zeitvorstellungen und Zeitverständnis kann als Voraussetzung für historisches Lernen gesehen werden, die Vorstellung von Zeit stellt einen komplexen und komplizierten Sachverhalt dar (vgl. Turk 2004, S. 654).

## 3 Methoden zur Entwicklung des Basiskonzeptes Zeit

Um allen Schülerinnen und Schülern einen möglichst individualisierten Zugang zum Konzept Zeit zu ermöglichen sollen in Folge nun einige Methoden vorgestellt werden, die, abhängig von den je individuellen Niveaus von Schü-



lerinnen und Schülern, bezüglich ihres Zeitverständnisses eingesetzt werden können.

### 3.1 Vergangenheit und Gegenwart am Beispiel der Lebensgeschichte(n) von Schülerinnen und Schülern

Die Anbahnung historischen Lernens gelingt am nachhaltigsten durch das Ausgehen von der eigenen Lebens- und Familiengeschichte des Kindes, beispielsweise durch Fragen nach dem früheren Zuhause der Eltern, nach den Erlebnissen der Eltern als Kinder etc. (vgl. Hesse 1996, S. 35ff.). Als eine Möglichkeit zur Einführung des Konzepts Zeit könnte die Lebensgeschichte der Schülerinnen und Schüler dienen, etwa in Form der Einführung eines Ich-Heftes, da die Erinnerung an die eigene Vergangenheit und weiter in die Vergangenheit der Eltern und Großeltern hinein förderlich für die Entwicklung des Temporalbewusstseins sein kann (vgl. Bergmann & Thurn 1998, S. 21). Bezugnehmend auf die Differenzierungsebenen könnten hier Differenzierungen bezüglich Lernstil, Lernvoraussetzungen und Medien angeboten werden, z.B. könnte von der schriftlichen Erstellung abgesehen werden, indem Fotos aus der Vergangenheit der Schülerin oder des Schülers in eine Reihenfolge (von der am längsten zurückliegenden Vergangenheit bis zur Gegenwart oder in umgekehrter Reihenfolge) gebracht und eingeklebt werden. Die Geschichte dazu kann bspw. mündlich erzählt werden.

Eine weitere Differenzierung kann darin bestehen, das Ich-Heft als eine Art Tagebuch zu führen. Die auf den Aufzeichnungen, Zeichnungen und/oder Fotos beruhenden täglichen Ereignisse können dann aus retrospektiver Sicht in bestimmten Zeitabständen (z.B. wöchentlich, monatlich) reflektiert und analysiert werden. So kann Bewusstsein über Vergangenheit und Gegenwart entwickelt werden.

Schließlich ist hier noch auf einige exemplarische Möglichkeiten der Umsetzung im Unterricht hinzuweisen, die Schaub (2002, S. 16ff.) einbringt. Er hebt die Wichtigkeit der Berücksichtigung der eigenen Lebens- und Schulgeschichte hervor, die zum Beispiel als Zeitreise in die eigene Vergangenheit unter Berücksichtigung des autobiographischen Gedächtnisses stattfinden könnte. Als durchaus förderlich kann auch das Anlegen eines Klassen-Erlebnisbuches im Sinne eines Geschichtshefts der Klasse, die Planung einer Ausstellung oder Herstellung eines Erinnerungsbuches angesehen werden.

Schulzeit kann als gemeinsame Erlebenszeit gesehen werden, das Sammeln von Dokumenten (Fotos, Bilder, Gegenstände) um eine Klassengeschichte zu produzieren, der Vergleich der Klassenfotos im Laufe der Jahre und/oder der Vergleich der Kinderfotos im Laufe der Jahre nützen die biographischen Quellen des Erinnerns.

### 3.2 Darstellung der Abfolge von Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft mit Zeitleiste und Geschichtsfries

Die Vernetzung von Raum und Zeit stellt nicht nur für Kinder eine große Herausforderung dar. Als veranschaulichende Methode wird in der Geschichtsdidaktik oftmals die Zeitleiste genannt, wobei Ankerpunkte fixiert werden können (vgl. van Reeken 2004, S. 41). Die Zeitleiste ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern sowohl chronologisches Orientierungs- und Überblickswissen zu erarbeiten als auch Längsschnitte und Schwerpunkte historisch einzuordnen. Demzufolge lassen sich die Abfolgen einzelner Epochen sowie die Zuordnung von Epochenmerkmalen mit der Zeitleiste erarbeiten. Sie eröffnet also die Möglichkeit, eine räumliche, anschauliche Umsetzung des abstrakten historischen Zeitbegriffs vorzunehmen. Um einen Überblick zur Orientierung bieten zu können, werden thematische Schwerpunkte in der Zeitleiste verankert, dies eröffnet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu erkennen, dass bestimmte historische Abschnitte sehr intensiv zu belegen sind, andere wiederum weniger (vgl. Sauer 2004, S. 261ff.). Einzelfakten können so zugeordnet und chronologisches Grundverständnis erworben werden. Durch die fortgesetzte Verwendung der Zeitleiste durch mehrere Schuljahre hindurch kann das ständige Voranschreiten der Zeit bildhaft dargestellt werden. Dabei werden Kinder befähigt zu erkennen, dass die heutige Gegenwart im nächsten Schuljahr bereits Vergangenheit ist, die heutige Zukunft im kommenden Schuljahr Gegenwart; die Abfolge von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wird im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler verankert (vgl. Schaub 2002, S. 16ff.).

Sinnvoll erscheint es bei der Anwendung dieser Methode von der Lebensgeschichte der Kinder und Jugendlichen auszugehen, da es Schülerinnen und Schülern scheinbar leichter fällt, vom eigenen Erleben ausgehend in die Vergangenheit zurückzuschauen. Je übersichtlicher und detaillierter die Zeitleis-

te gestaltet ist desto leichter fällt die Orientierung darauf (vgl. Sauer 2004, S. 261ff.).

Da die Orientierung über Jahrhunderte und Jahrtausende sowie das Angebot einer Vielzahl von Informationen (die unweigerlich Folge detaillierter Gestaltung ist) große Herausforderungen an die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler stellen, kann im Sinne der Differenzierung für manche Kinder das Ziel definiert werden, sich mit der Zeitleiste ihres persönlichen Lebens und eventuell noch des Lebens ihrer Eltern zu beschäftigen, hier Schwer- und Ankerpunkte zu setzen und Bewusstsein über die Abfolge von Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft zu erwerben. Möglicherweise ist eine Erweiterung um die Dimension Raum möglich: Orte von Ereignissen aus dem Leben der Schülerinnen und Schüler werden eingetragen, gegebenenfalls durch Fotos und Bilder veranschaulicht.

Die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand (vgl. Feuser 2004), dem Konzept Zeit, der zeitlichen Einordnung von Ereignissen der Vergangenheit und Gegenwart, bleibt bei einem vergleichbaren Vorgehen bestehen, die Aufgaben orientieren sich jedoch an den individuellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Neben der Zeitleiste können auch der Zeitenstrahl und das Geschichtsfries den abstrakten Begriff Zeit anschaulich darstellen. So kann der Zeitstrahl als lineare Darstellung von Zeiträumen verstanden werden, die Zeitleiste als räumlich anschauliche Umsetzung des Zeitverlaufs, die mit Hilfe von Texten und Bildern illustriert wird, als Geschichtsfries wird oft eine Darstellung bezeichnet, die mit zahlreichen Illustrationen versehen ist (vgl. Sauer 2004, S. 305ff.). In der Literatur sind diese drei Formen der räumlichen Umsetzung von Zeit oft nicht deutlich unterschieden, wobei das Geschichtsfries als differenzierteste Darstellung verstanden wird. Die methodische Arbeit mit Zeitenstrahl, Zeitleiste und Geschichtsfries wird als notwendig erachtet, um Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, Temporalbewusstsein zu entwickeln, denn Zeit wird damit in ein sinnlich erfassbares Erleben gebettet, indem die Dimension Raum hinzugezogen wird. Die Zeitleiste ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, sowohl das Nacheinander als auch das Nebeneinander von historischen Ereignissen zu betrachten. Hier werden auch die Zeitbegriffe der Gleichzeitigkeit und Ungleichzeitigkeit veranschaulicht und nachvollziehbar. Es bieten sich in diesem Zusammenhang eine Reihe von methodischen Möglichkeiten an, so zum Beispiel die Herstellung einer Familienzeitleiste,

chronologisches Ordnen von Jahreszahlen und die Zuordnung von Ereignissen und/oder Personen, die Entwicklung von Zeitleisten zu bestimmten Plätzen, Häusern, Orten etc. (vgl. Gautschi 2000, S. 154f.).

Auch der Geschichtsschrank kann als Möglichkeit für Kinder bezeichnet werden, sich in der Zeit besser orientieren zu können. Dieser kann sowohl virtuell als auch tatsächlich geschaffen werden, indem in einem Kasten oder Kästchen für jede Epoche eine Lade bereitgestellt wird, in der Bilder aus oder Texte zu der jeweiligen Epoche gesammelt werden. Für Kinder und Jugendliche sei es kaum möglich, sich in der Zeit zurechtzufinden, ohne elementare Kenntnisse von Epochenbegriffen zu haben und Zuordnungen von historischen Ereignissen zu diesen durchführen zu können. Dazu muss primär geklärt werden, was unter dem Begriff „Epoche“, also einem größeren geschichtlichen Zeitabschnitt, zu verstehen ist, warum die Epochen so benannt sind, warum sie zu einem vermeintlich bestimmten Zeitpunkt beginnen und enden.<sup>1</sup> Die einschneidende Veränderung am Beginn und Ende jeder Epoche sollte erkannt werden, damit eine zeitliche Ordnung und Einordnung möglich ist (vgl. Sprang 2001, S. 117ff.).

### 3.3 Erfassung von Zeiträumen anhand sinnlicher und körperlicher Zugänge

Jahrhunderte oder gar Jahrtausende in ihren Dimensionen zu erfassen ist wohl für alle Kinder und Jugendlichen ein schwieriges Unterfangen. Im traditionellen Geschichtsunterricht werden hierzu z.B. Zeitleiste oder Zeitstrahl eingesetzt. Auch Übungsbeispiele zur Abgrenzung der Jahrhunderte bzw. Jahrtausende sind in zahlreichen Schulbüchern und Arbeitsmaterialien zu finden.

Um eine traditionelle Buch- und Arbeitsblattpädagogik durch haptisch orientierte Angebote im Unterricht zu ergänzen und kognitive Zugänge durch sinnliche zu ergänzen, bzw. sollte dies erforderlich sein, zu ersetzen, kann das Vergehen von Zeit auch in körperlicher Bewegung wahrgenommen werden. Durch die Durchführung unterschiedlicher Übungen ergibt sich die Gelegenheit, sich als Teil eines langen Zeitraums zu erleben. Sollen beispielsweise Zeiträume von 100 bzw. 1000 Jahren dargestellt werden, nennen die Schülerinnen und Schüler ihr Lebensalter. Anschließend stellen sich so viele neben-

---

<sup>1</sup> Hier soll auf Koselleck (1979) verwiesen werden, der mit der sogenannten Sattelzeit eine Übergangsperiode zwischen 1750 und 1850 ansiedelt (vgl. ebd. Bd. 1, S. XIII.).

einander auf, bis die Summe 100 erreicht ist. Diese Kinderkette symbolisiert nun 100 Jahre in der Geschichte. Im nächsten Schritt stellen sich alle Schülerinnen und Schüler in einer langen Kette nebeneinander auf, alle Lebensjahre werden zusammengerechnet. Im Rahmen eines klassenübergreifenden Projekts können sich nun Schülerinnen und Schüler anderer Klassen anreihen, damit 1000 Jahre symbolisiert werden können, eine lange Kinderkette entsteht. Auf vorbereiteten Kärtchen hat die Lehrperson historische Ereignisse der letzten 100 (1000) Jahre notiert, die mit Hilfe der restlichen Klasse nun mit doppelseitigen Klebebändern angebracht werden (vgl. Hofmann 2012, 29f.).

An dieser Stelle soll auf Heimlich (2017, S. 183) verwiesen werden, der die sogenannten inklusiven Momente betont, in denen alle Schülerinnen und Schüler in das Klassengeschehen einbezogen werden.

### 3.4 Biografische Reflexion

Als weiteres Beispiel für inklusiven Geschichtsunterricht soll die biografische Reflexion genannt werden. Anhand eines stummen Impulses, beispielsweise des Satzes „Dieser Winter kommt nicht wieder“, der an der Tafel notiert wird, ergibt sich die Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler zu argumentieren und reflektieren, dass Vergangenheit einmal Gegenwart war, Gegenwart einmal Vergangenheit sein wird und Zukunft einmal Gegenwart sein wird. Dies fördert die Kultur des Erinnerns durch gezielte biographische Selbstreflexion. Als ebenso zielführend ist die Aufforderung, zu mitgebrachten Gegenständen (Fotos, Spielzeug etc.) erzählen zu lassen oder der Versuch, erzählte Erlebnisse in eine Reihenfolge zu bringen. Mitgebrachte Erinnerungsstücke könnten in Erinnerungskisten gesammelt oder in Erinnerungsbücher eingeklebt werden. Da Schülerinnen und Schüler sich auch immer wieder gerne mit ihrer eigenen Vergangenheit beschäftigen, könnten auch Kindzeitische gestaltet werden. Auf diesen Tischen stellen die Schülerinnen und Schüler Gegenstände, Bilder, letztlich historische Quellen, aus, die sie mit dem jeweiligen Lebensalter in Verbindung bringen (vgl. Schaub 2002, S. 61ff.). Die ausgestellten Gegenstände bieten die Möglichkeit sie zu ertasten, zu beschreiben (mündlich und/oder schriftlich), sie zu benennen, über früher und heute zu sprechen, an.

## 4 Zusammenfassung

Bislang gibt es relativ wenige Erfahrungen mit historischem Lernen in inklusiven Settings. Mit dem Auftrag zur Inklusion werden allerdings Fakten geschaffen, auf die die Didaktik für den Fachunterricht der Sekundarstufe in Geschichte nun reagieren sollte. Eine individuelle Förderplanung, wie sie im sonderpädagogischen Kontext etabliert ist, könnte für den Geschichtsunterricht in inklusiven Klassen wichtige Impulse liefern, um kompetenzorientiertes historisches Lernen prozessbegleitend zu diagnostizieren und anzuregen. Die Planung von Geschichtsunterricht würde im Vorfeld und im Verlauf im Sinne einer tiefgreifenden Schülerinnen- und Schülerorientierung beeinflusst. Geschichtsdidaktik reflektierte Konzepte werden nun entwickelt, wobei eine gewisse Zögerlichkeit bedauert werden kann, mit der sich mögliche interdisziplinäre Zusammenarbeit entwickelt. Die angeführten methodischen Beispiele sollen einen Beitrag leisten, inklusives historisches Lernen zu etablieren. Sie erlauben den Schülerinnen und Schülern die individuelle Entfaltung der potenziell in jeder und jedem vorhandene Kraft, anerkennen multidimensionale Heterogenität und Diversität und beziehen unterschiedliche Entwicklungsniveaus mit ein, wobei von gleichschrittigem Unterricht für alle Kinder im Sinne der Handlungsorientierung und der optimalen Entwicklung der individuellen Kompetenzen abgesehen wird.

Anzustreben ist, Heterogenität und Diversität im pädagogischen Alltag zu erkennen und positiv als Ressource des Miteinander-Lernens wahrzunehmen, Individualität zu stärken und davon ausgehend den Lernprozess zu gestalten – inklusiven Unterricht somit positiv zu konnotieren.

## Literatur

- Astleitner, Hermann (2007): Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis bei innerer Differenzierung im Unterricht. Das besondere Problem der Umsetzungshilfen. In: Angela Gastager, Schwetz, Herbert, Hascher, Tina (Hg.): Pädagogisches Handeln. Balancierung zwischen Theorie und Praxis. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 137-146.
- Becher, Ursula (1997): Chronologischer Geschichtsunterricht. In: Bergmann, Klaus, Fröhlich, Klaus, Kuhn, Annette (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, S. 277-279.
- Bergmann, Klaus, Thurn, Susanne (1998): Beginn des Geschichtsunterrichts. In: Geschichte lernen 62, S. 18-25.

- Boban, Ines; Andreas Hinz (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Abrufbar unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (2018-02-27).
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2010): Mädchen und Jungen im Unterricht. In: Bulholzer Alois; Kummer Wyss, Annemarie (Hg.): Alle gleich- alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Zug: Klett und Balmer, S. 16-27.
- Feuser, Georg (2012): Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule. Von der Segregation durch Integration zur Inklusion. Abrufbar unter: [http://www.georg-feuser.com/conpresso/\\_data/Feuser\\_-\\_Thesen\\_Integration\\_04\\_2012.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_-_Thesen_Integration_04_2012.pdf) (2018-02-25).
- Gautschi, Peter (2000): Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Heimlich, Ulrich (2017): Inklusive Momente im Bildungsprozess. In: Pädagogische Rundschau, 71. Jahrgang, S. 171-186.
- Helmke, Andreas (2005): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, Andreas (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule. In: Pädagogik 2/06, S. 42-45.
- Hesse, Horst (1996): Auseinandersetzen mit Geschichte. Überlegungen zur Geschichte und ihrer Didaktik. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Hofmann, Sabine (2012): Kind und Zeit – Überlegungen zur Entwicklung des Zeitkonzepts. In: Kühberger, Christoph; Hellmuth, Thomas (Hg.): Historische Sozialkunde 2, S. 28-30.
- Horstkemper, Marianne (2006): Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. In: Friedrich Jahresheft 24/2006, S. 4-7.
- Koselleck, Reinhart (1979): Einleitung zu: Geschichtliche Grundbegriffe. In: Brunner, Otto, Conze, Werner, Koselleck, Reinhart (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Band 1. Stuttgart: Klett-Cotta, S. XIII–XXVII.
- Kühberger, Christoph (2010): Vorhandene Vorstellungen von SchülerInnen als Ausgangspunkt. Zur Konzeption eines konstruktivistischen Wissenserwerbs im frühen politischen Lernen. In: Kühberger, Christoph; Windischbauer, Elfriede (Hg.): Politische Bildung in der Volksschule. Annäherungen aus Theorie und Praxis. Innsbruck, Wien, S. 43-59.

- Lutter, Andreas (2007): Diagnostik in der sozialwissenschaftlichen Domäne aus Perspektive der fachdidaktischen Lehr- und Lernforschung. In: Schattschneider, Jessica (Hg.): Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 131-141.
- Paradies, Liane; Linser, Hans Jürgen (2001): Differenzieren im Unterricht. Berlin; Cornelsen.
- Reeken van, Dietmar (2004): Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Sauer, Michael (2004): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Schaub, Horst (2002): Zeit und Geschichte erleben. Zeit in der Natur. Umgang mit Zeit. Erfahrung des Wandels. Berlin: Cornelsen.
- Schreiber, Waltraud (2007): Historische Kompetenz. Was Schüler schon mitbringen und was sie noch lernen können. In: Grundschulmagazin 3/07, Oldenbourg, S. 8-11.
- Schreiber, Waltraud (2007): Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen. In: Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud, Schöner, Alexander (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una Verlag, S. 236-264.
- Sprang, Helmut (2001): Geschichte ordnen – im Geschichtsschrank. In: Bergmann, Klaus, Rohrbach, Rita (Hg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 117-122.
- Turk, Margareta (2004): Überlegungen zum zeitlichen Ordnungs- und Einordnungsvermögen bezüglich historischer Sachverhalte aus kognitionspsychologischer Sicht. In: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Band 1. Neuried: ars una Verlag, S. 647-664.
- UN-Behindertenrechtskonvention (o.J.): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Abrufbar unter: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/> (2018-06-04).
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Abrufbar unter: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994\\_salamanca-erklaerung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf) (2018-07-09).





# Mehr Sport in der Schule – Erziehung zu mehr Bewegung

Ursula Rosner

## Abstract Deutsch

Inhalt der Studie ist eine theoretische und qualitativ-quantitative empirische Erforschung der Motive hinsichtlich sportlicher Aktivität auf das spätere sportliche Freizeitverhalten bzw. die Untersuchung der Frage, ob vermehrter „Bewegung und Sport“-Unterricht oder eine längere Schullaufbahn zu einem sportlich aktiveren Leben führen. Zur Exploration des Forschungsgegenstands wurden zunächst dreißig qualitative Leitfadeninterviews (15 Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien, 15 Berufsschülerinnen und Berufsschüler einer österreichischen Landesberufsschule) zu den Themenbereichen „Bedeutung und Motive sportlicher Aktivitäten“, „Einflussfaktoren auf das sportliche Freizeitverhalten“ und „Erfahrungen aus dem selbst erlebten Sportunterricht“ durchgeführt. Anschließend wurden diese Themenbereiche auch quantitativ untersucht.

## Schlüsselbegriffe

„Bewegung und Sport“-Unterricht, sportliches Freizeitverhalten, tägliche Turnstunde, Bewegungsempfehlungen für die Gesundheit

## Abstract English

Contents of this thesis are the theoretical examination and the qualitative-quantitative empirical exploration of the reasons behind sporting activity that subsequently impact recreational sport behaviour. Furthermore, it also examines whether a longer school career leads to a more physically active life. For deeper understanding and empirical exploration thirty qualitative interviews (15 college students and 15 vocational school pupils) about the significance and their reasons for taking part in sports activities, the influence and the experience they themselves had regarding physical education have been conducted. These topics were then also examined quantitatively.

## Keywords

physical education; sporty leisure behavior; daily sports lesson; recommendations of physical activity for health

## Zur Autorin

Ursula Rosner, Prof. Mag<sup>a</sup>. Dr<sup>in</sup>; seit 2003 Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien, Institut für Allgemeinbildung in der Sekundarstufe (IAS). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sportwissenschaften, Bewegung und Sport.

Kontakt: ursula.rosner@phwien.ac.at

## 1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Schulsport wird in unserer Gesellschaft als unverzichtbarer Bestandteil von Bildung und Erziehung gesehen, da er neben den motorischen, sozialen und gesundheitlichen Aspekten auch die sportlichen Aktivitäten außerhalb der Schule beeinflusst und somit auch Wirkung auf den außerschulischen Freizeitsport hat. Immer mehr Sportarten, vor allem solche, die als lebenslange sportliche Freizeitaktivitäten betrieben werden können, haben im Schulsport ihren Platz gefunden (vgl. Größing 2007, S. 63). In der Literatur wird Schulsport als eine unfreiwillige sportliche Grundversorgung gesehen, die zu lebenslangem Sporttreiben beziehungsweise zu einem bewegungsintensiven Lebensstil motivieren soll (vgl. Hartmann-Tews & Luetkens 2003, S. 300). Besonders für sportlich inaktive Kinder und Jugendliche hat der Schulsport eine wesentliche Bedeutung. Er ist oftmals der einzige Bereich, in dem Bewegungserfahrungen und körperliche Aktivität regelmäßig vermittelt werden und gerade diese Gewöhnung an tägliche sportliche Aktivität und deren Förderung im Kinder- und Jugendalter kann auch zu einer regelmäßigen sportlichen Aktivität im Erwachsenenalter führen.

„Durch die regelmäßige Integration von systematischen Bewegungszeiten in das (all-)tägliche schulische Leben sollen Ansatzpunkte für eine Habitualisierung von Bewegung bei den Kindern und Jugendlichen entwickelt werden, mit dem langfristigen Ziel, Bewegung (wieder) zu einem Teil des Lebensstils insgesamt werden zu lassen.“ (Thiele 2011, S. 23)

Sport gehört zu den wichtigsten und beliebtesten Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen. So spielen sportbezogene Verhaltens- und Einstellungsmuster, die bereits im Kindesalter ausgebildet werden, mit großer Wahrscheinlichkeit auch in weiteren Lebensphasen eine bedeutende Rolle. Aus sportlich aktiven Kindern werden oft sportlich aktive Jugendliche und in der Folge oft auch sportlich aktive Erwachsene (vgl. Schmiade & Mutz 2012, S. 115).

### 1.1 Internationale und nationale Bewegungsempfehlungen

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) und die europäische Kommission verweisen auf den hohen Stellenwert von regelmäßiger körperlicher Aktivität für die Gesundheit und empfehlen ein Bewegungsausmaß für verschiedene Altersgruppen. Diese sogenannten Bewegungsempfehlungen dienen als Richtlinie für das Ausmaß und die Intensität der körperlichen Aktivität, um die Gesundheit und Fitness zu erhalten beziehungsweise zu fördern.

### 1.2 WHO-Bewegungsempfehlung für Kinder und Jugendliche

Die Bewegungsempfehlungen der WHO werden in den „Global recommendations of physical activity for health“ aufgelistet. Um die körperliche und geistige Fitness und Gesundheit von Kindern und Jugendlichen (5 bis 17 Jahre) zu fördern, wird Folgendes empfohlen:

- „1. Children and young people aged 5-17 years old should accumulate at least 60 minutes of moderate- to vigorous-intensity physical activity daily.
2. Physical activity of amounts greater than 60 minutes daily will provide additional health benefits.
3. Most of daily physical activity should be aerobic. Vigorous-intensity activities should be incorporated, including those that strengthen muscle and bone, at least 3 times per week.“ (WHO 2010, S. 7)

### 1.3 Österreichische Bewegungsempfehlung für Kinder und Jugendliche

Der Fond „Gesundes Österreich“ übernimmt grundsätzlich die WHO-Richtlinien betreffend Bewegungsempfehlung und verfasste 2012 „Österreichische Empfehlungen für gesundheitswirksame Bewegung“ für Kinder und Jugendliche (5 bis 17 Jahre).

„Um die Gesundheit zu fördern . . .

- sollten Kinder und Jugendliche jeden Tag insgesamt mindestens 60 Minuten mit zumindest mittlerer Intensität körperlich aktiv sein.
- sollten Kinder und Jugendliche an mindestens drei Tagen der Woche muskelkräftigende und knochenstärkende Bewegungsformen durchführen.
- ist es empfehlenswert, zusätzlich Aktivitäten auszuführen, die die Koordination verbessern und die Beweglichkeit erhalten.“ (Titze, Ring-Dimitriou, Schober et al. 2012, S. 6)

Mit Bewegung sind körperliche Aktivitäten gemeint, bei denen große Muskelgruppen beansprucht werden unter Berücksichtigung altersspezifischer Wachstumsphasen bei der Belastungsgestaltung von Bewegungen. Mittlere Intensität bedeutet, dass während der Bewegung noch gesprochen werden kann und höhere Intensität bedeutet, dass nur noch kurze Wortwechsel möglich sind. Als muskelkräftigende Bewegungen empfehlen Titze et al. (2012, S. 7) körperliche Aktivitäten, bei denen das eigene Körpergewicht, Gewichte oder andere Hilfsmittel als Widerstand eingesetzt werden.

Bewegung soll allen Kindern und Jugendlichen altersgerecht ermöglicht werden und die Empfehlungen sollen unabhängig vom Geschlecht gelten. Laut den Empfehlungen sollen Kinder und Jugendliche mindestens sechzig Minuten pro Tag körperlich aktiv sein – doch inwieweit wird diese Bewegungsempfehlung in Österreichs Schulen umgesetzt?

#### 1.4 „Bewegung und Sport“-Stunden im österreichischen Schulwesen

Weltweit beklagen sich viele Lehrkräfte über den gesundheitlichen Zustand – wie z.B. Haltungsschwächen und Übergewicht – von Kindern und Jugendlichen. Als Grund sehen sie die zunehmende Bewegungsarmut durch das große Ausmaß an *passiven Aktivitäten* wie z.B. Fernsehen und Computerspiele. So verbringen Kinder und Jugendliche durchschnittlich zwei bis drei Stunden täglich vor dem Fernseher. Der Schulsport hat aufgrund seiner zeitlichen Rahmenbedingungen derzeit aber nur begrenzte Möglichkeiten diesem Bewegungsmangel der heutigen Schülerinnen und Schüler entgegenzuwirken (vgl. Greier 2013, S. 666).

In der ersten und zweiten Klasse Volksschule<sup>1</sup> sind drei Wochenstunden „Bewegung und Sport“-Unterricht vorgesehen, die sich in der dritten und vierten Klasse auf zwei reduzieren (vgl. BMUKK 2012a, S. 32). In der Sekundarstufe I<sup>2</sup> starten die Schülerinnen und Schüler zunächst mit vier Stunden „Bewegung und Sport“, die aber in höheren Klassen auf drei Wochenstunden gekürzt werden (vgl. BMUKK 2012b, S. 18; 2018, S. 29). In der Sekundarstufe II<sup>3</sup> setzt sich die Kürzung der „Bewegung und Sport“-Stunden auf zwei oder weniger kontinuierlich fort (vgl. BMUKK 2018, S. 36; 2016, S. 2; 2014, S. 8). Die Forderung nach mindestens einer dritten oder sogar der täglichen Sportstunde wird daher immer stärker thematisiert. Auch Podolsky (2011) empfiehlt in der „Get fit kid“-Studie (n = 1890) einen Mindestumfang von drei Stunden pro Woche verpflichtenden „Bewegung und Sport“-Unterricht. Erst dann kann von einem signifikant positiven Einfluss auf das Leistungsniveau der Kinder und Jugendlichen gesprochen werden (vgl. ebd., S. 106f.). Auch Lamprecht, Murer und Stamm (2000) weisen in ihrem Forschungsbericht darauf hin, dass es Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an Sportstunden und dem Bewegungsverhalten gibt. Die Befragten mit drei oder mehr Stunden Sportunterricht zeichnen sich durch ein signifikant besseres Bewegungsverhalten aus als Kinder und Jugendliche, die weniger als drei Stunden Sportunterricht pro Woche haben (vgl. ebd., S. 20f.). Daraus begründet sich die Forderung nach täglicher Bewegungsförderung im „Bewegung und Sport“-Unterricht.

### 1.5 Die tägliche Turnstunde

Der Wunsch nach einer täglichen Turnstunde ist nicht neu und ist derzeit aktueller denn je. 2012, nach für Österreich medaillenlosen Olympischen Spielen in London, wurde eine Unterschriftenaktion für die „Tägliche Turnstunde“ ins Leben gerufen und nach mehr als 150.000 gesammelten Unterschriften wurde am 26. Februar 2015 die Einführung der täglichen Turnstunde in ganztägigen Schulformen vom Nationalrat beschlossen (vgl. Kuhn & Leitgeb 2015, S. 2). Im Burgenland startete mit dem Schuljahr 2016/2017 ein Pilot-

---

<sup>1</sup> Die Schulpflicht erstreckt sich in Österreich über neun Jahre. Im Allgemeinen wird in den ersten vier Jahren die Grundschule (Volksschule) besucht.

<sup>2</sup> Sekundarstufe I: Neue Mittelschulen, Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen

<sup>3</sup> Sekundarstufe II: Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen, berufsbildende mittlere und höhere Schulen

projekt, das in allen Volksschulen und Neuen Mittelschulen mindestens eine tägliche „Bewegung und Sport“-Einheit (TBuS) vorsah mit dem Ziel

- „die Kinder und Jugendlichen der 1.– 9. Schulstufe für die Teilnahme an der TBuS zu motivieren und eine freudvolle Teilnahme zu ermöglichen;
- die motorische Kompetenz und Leistungsfähigkeit der an der TBuS teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nachhaltig zu verbessern;
- zur Verbesserung der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz beizutragen und den Kindern und Jugendlichen ein positives, polysportives Bild von Bewegung und Sport zu vermitteln;
- die Kooperation zwischen Schule und Verein zu intensivieren.“ (BMVLS 2017, S. 127)

Insgesamt nahmen 138 Volksschulen, 30 Neue Mittelschulen und 10 Schulsonderformen (ASO, PTS)<sup>4</sup> an dem Projekt teil. Es erfolgte eine Überprüfung der motorischen Fähigkeiten und Basiskompetenzen mittels des Deutschen Motoriktests (DMT) – der die motorischen Fähigkeiten von Ausdauer, Kraft, Beweglichkeit, Koordination unter Zeitdruck misst – und dem MOBAK, dem Test für motorische Basiskompetenzen. Beide Tests ergaben, dass Schülerinnen und Schüler, die an der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit teilnahmen, bessere Leistungen, beziehungsweise signifikant bessere Ergebnisse als die Kontrollgruppe erzielten (vgl. BMVLS 2017, S. 127ff.).

Liersch et al. (2011) untersuchten in der Studie „fit für pisa“ ebenfalls die Auswirkungen der täglichen Turnstunde an deutschen Grundschulen mit den Zielen, den Schülerinnen und Schülern durch täglichen Sportunterricht die Freude an der Bewegung zu erhalten, den Zugang zum Sport zu ermöglichen und auch die Gesundheit zu stärken. Die Ergebnisse der Studie zeigen eindeutig, dass täglicher Schulsport das Interesse an Sport signifikant steigert und vermehrte, tägliche sportliche Aktivität auch zu einer positiven Bereitschaft führt, später in der Freizeit sportlich aktiv zu sein (vgl. ebd., S. 329f.). Rohrer und Haller (2015) bestätigen diesen positiven Einfluss und zeigen auf, dass Schülerinnen und Schüler durch eine längere Schulausbildung auch länger am Sportunterricht teilnehmen und somit mehr sportliche Sozialisation erfahren (vgl. ebd., S. 61). Andere Studien belegen noch weitere positive Einflüsse einer täglichen schulischen Bewegungseinheit. So zeigt die Langzeitstudie von Ericsson

---

<sup>4</sup> Polytechnische Schule (PTS) 9. Schulstufe; Allgemeine Sonderschulen (ASO) 1. bis 9. Schulstufe

und Karlsson (2012) einen Zusammenhang zwischen der Anzahl von „Bewegung und Sport“-Stunden und den schulischen Leistungen. Diese Untersuchung belegt, dass zusätzlicher Sportunterricht nicht nur die motorischen Fähigkeiten, sondern auch die Lernfähigkeit verbessert. Schülerinnen und Schüler wurden von der 1. bis zur 9. Schulstufe begleitet und regelmäßig getestet, wobei eine Gruppe jeden Tag Sportunterricht hatte, die Vergleichsgruppe nur zweimal wöchentlich. Hier zeigen die Ergebnisse, dass sich motorische Fähigkeiten bei verstärkter sportlicher Betätigung in der Schule besser entwickeln und auch die Schullaufbahn allgemein mit besseren Ergebnissen abgeschlossen wird (vgl. ebd., S. 277). Die Studie von Trudeau und Shepard (2010) zeigt, wenn wissenschaftliche Fächer zeitlich zugunsten von „Bewegung und Sport“ gekürzt werden, kommt es zu keinem Rückgang der schulischen Leistungen (vgl. ebd., S. 138ff.). In einem Schweizer Projekt zur täglichen Sportstunde wurden neben den drei vorgegebenen Sportstunden zusätzlich eine sogenannte „koordinative Zusatzstunde“ und eine Stunde „Sport im Freien“ angeboten. Die Ergebnisse dieser Studie zeigten bereits nach sieben Monaten eine deutlich verbesserte Konzentrationsfähigkeit und eine Verbesserung der koordinativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (vgl. Projekt „Tägliche Sportstunde“ 2006).

## 2 Ziele und Forschungsfragen

Diesem Forschungsvorhaben liegt die Annahme zugrunde, dass ein höheres Ausmaß an „Bewegung und Sport“-Stunden die persönliche zukünftige sportliche Aktivität im privaten Bereich erhöht und somit positiv beeinflusst. Untersucht wird, ob Personen, die eine längere schulische sportliche Laufbahn absolviert haben, Sport einen höheren Stellenwert beimessen und auch in ihrer Freizeit sportlich aktiver sind als Personen nach einer erheblich kürzeren sportlichen Schullaufbahn. Daraus ergaben sich folgende Forschungsfragen:

- Welche Bedeutung hat Sport im Allgemeinen bei Studierenden und Berufsschülerinnen und Berufsschülern?
- Welche Aspekte des selbst erlebten Sportunterrichts beeinflussen das aktuelle sportliche Freizeitverhalten?
- Inwieweit wirkt sich eine längere schulische Laufbahn und damit ein höheres Ausmaß an „Bewegung und Sport“-Stunden auf die eigene sportliche Freizeitaktivität aus?



### 3 Methodische Vorgangsweise

Für die Untersuchung wurden zwei unterschiedliche Gruppen von Probandinnen und Probanden ausgewählt: einerseits Lehramtsstudierende der Pädagogischen Hochschule Wien (PH), die bis zu ihrem 18. beziehungsweise 19. Lebensjahr Sport als Pflichtgegenstand in der Schule hatten; andererseits Berufsschülerinnen und Berufsschüler einer österreichischen Landesberufsschule, die nach der 9. Schulstufe keinen verpflichtenden Sportunterricht mehr hatten und daher eine kürzere verpflichtende sportliche Schullaufbahn aufweisen. Die Studierenden wurden 2014 zu Beginn ihres Studiums befragt, die Berufsschülerinnen und Berufsschüler im selben Jahr am Ende ihrer Schullaufbahn.

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Methodenmix aus qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden gewählt. Als qualitative Untersuchungsmethode wurden zuerst 15 Leitfadeninterviews mit den Berufsschülerinnen und Berufsschülern und 15 mit den Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Wien geführt. Der Interviewleitfaden umfasste offene und geschlossene Fragen zu den Themenbereichen (1) „Bedeutung und Motive der sportlichen Aktivitäten“, (2) „Einflussfaktoren auf das sportliche Freizeitverhalten“ und (3) „Erfahrungen des selbst erlebten Sportunterrichts“.

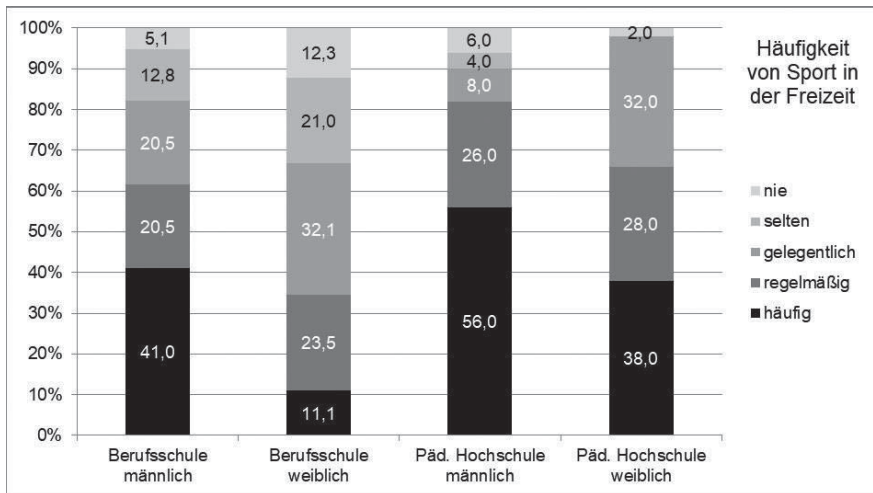
Bei der Auswertung der Interviews wurde als Analyseverfahren die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) angewendet und mit dem Datenauswertungsprogramm MAXQDA 11 bearbeitet. Nach der Auswertung der qualitativen Interviews folgte die Erstellung eines standardisierten Fragebogens unter Berücksichtigung der Ergebnisse der durchgeführten Interviews. Auch hier wurden die (1) Häufigkeit, der Stellenwert und die Bedeutung von Sport, der (2) Einfluss des „Bewegung und Sport“-Unterrichts, sowie das (3) Ausmaß der „Bewegung und Sport“-Stunden untersucht. Auch demographische Daten wurden erhoben, wie Geschlecht, Alter, die höchste abgeschlossene Schulform, der höchste abgeschlossene Bildungsweg und die beruflichen Tätigkeitsbereiche von Mutter und Vater. Von insgesamt 250 Fragebögen konnten 121 von Berufsschülerinnen und -schülern und 100 von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Wien ausgewertet werden. Die statistischen Analysen wurden mittels der Statistik-Software SPSS 23 für Windows durchgeführt.

## 4 Darstellung der Ergebnisse

Nachfolgend werden die Häufigkeit und die Bedeutung von Sport, die Aspekte des selbst erlebten „Bewegung und Sport“-Unterrichts und das Ausmaß an „Bewegung und Sport“-Stunden beleuchtet.

### 4.1 Häufigkeit und Bedeutung von Sport

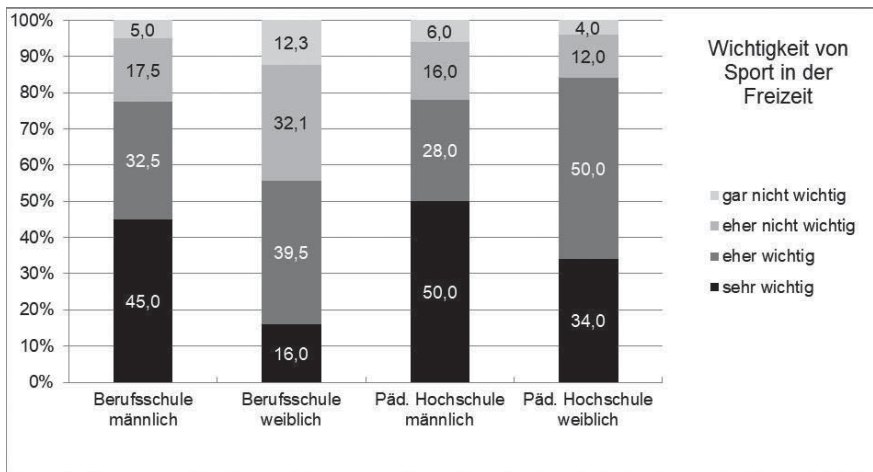
Die Probandinnen und Probanden wurden hinsichtlich ihres aktuellen sportlichen Freizeitverhaltens und der Bedeutung und Wichtigkeit von sportlicher Betätigung befragt.



Übersicht 1: Wie oft betreiben Sie in Ihrer Freizeit Sport? – häufig (mehrmals pro Woche), regelmäßig (mindestens 1 mal pro Woche), gelegentlich (weniger als 1 mal pro Woche, aber mindestens 1mal pro Monat), selten (weniger als 1 mal pro Monat), nie – Angaben in gültigen Prozent (n = 221)

Hinsichtlich der Häufigkeit der Sportausübung (vgl. Übersicht 1) lässt sich in der Untersuchung erkennen, dass sowohl männliche (82%) als auch weibliche (66%) Studierende der Pädagogischen Hochschule häufiger und regelmäßiger Sport in ihrer Freizeit betreiben als Berufsschülerinnen (34,6%) und Berufsschüler (61,5%). Auch die qualitative Untersuchung bestätigt diese Ergebnisse. Die Schülerinnen und Schüler der Berufsschule geben an, dass durch den Berufseintritt weniger Zeit für sportliche Aktivität in der Freizeit bleibt. Vergleicht man die Geschlechter so zeigt sich, dass die männlichen

Befragten mehr und öfter Sport in der Freizeit betreiben als die weiblichen Befragten.



Übersicht 2: Wie wichtig ist Sport in ihrer Freizeit? – Angaben in gültigen Prozent (n = 221)

Bezüglich der Bedeutung und Wichtigkeit von Sport in der Freizeit (vgl. Übersicht 2) zeigt sich, dass Sport bei den befragten Studierenden einen höheren Stellenwert und eine höhere Bedeutung als bei den befragten Berufsschülerinnen und Berufsschülern hat. Dieser Trend bestätigt sich auch in den Leitfadeninterviews. Hier betonen vor allem die Studierenden die positive Bedeutung von Sport für Körper und Geist und wie sich ein gesunder Körper auf Lebensgefühl und Lebensfreude auswirkt.

#### 4.2 Aspekte des selbst erlebten „Bewegung und Sport“-Unterrichts

Die Analyse der quantitativen Daten zeigt, dass die im Unterricht kennengelernten Sportarten oftmals auch in der aktuellen sportlichen Freizeit ausgeübt werden und dass alle Befragten, die einen positiv bewerteten „Bewegung und Sport“-Unterricht erlebten, auch aktuell häufiger Sport in der Freizeit betreiben. Ebenso bestätigen die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung, dass ein freudvoller und lustbetonter „Bewegung und Sport“-Unterricht sowohl die Berufsschülerinnen und Berufsschüler als auch die Studierenden der Pädagogischen Hochschule motiviert, mehr Sport in der Freizeit zu betreiben. Beide Gruppen betonen, dass gut ausgebildete „Bewegung und Sport“-Lehrkräfte

und ein gut strukturierter „Bewegung und Sport“-Unterricht die Einstellung zum Sport positiv beeinflussen und zu einem sportlich aktiven Lebensstil führen können.

#### 4.3 Ausmaß der „Bewegung und Sport“-Stunden

Hier zeigt sich in den Ergebnissen, dass ein höheres Ausmaß an „Bewegung und Sport“-Stunden zu einem aktiveren sportlichen Freizeitverhalten anleitet. Hiermit bestätigt sich die Annahme, dass Personen, die eine längere schulische sportliche Laufbahn absolviert haben, Sport einen höheren Stellenwert beimessen und auch in ihrer Freizeit sportlich aktiver sind als Personen nach einer erheblich kürzeren sportlichen Schullaufbahn. Auch die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung zeigen, dass sich viele „Bewegung und Sport“-Stunden positiv auf das eigene aktive sportliche Freizeitverhalten auswirken. Von den Befragten beider Gruppen wird sehr oft eine Erhöhung der „Bewegung und Sport“-Stunden im Unterricht bis hin zu einer täglichen Bewegungseinheit gewünscht. Vor allem die Befragten der Berufsschule wünschen sich anstatt unverbindlicher Übungen verpflichtenden Sportunterricht. Sowohl sportinteressierte als auch sportuninteressierte Befragte betonen die Wichtigkeit vieler „Bewegung und Sport“-Stunden im Kindes- und Jugendalter hinsichtlich der sportlichen Aktivität im Erwachsenenalter. So kann durch eine verpflichtende tägliche „Bewegung und Sport“-Stunde eine Gewöhnung an Bewegung erreicht werden, die oft auch das Erwachsenenalter positiv beeinflusst.

### 5 Diskussion und Resümee

Das sportliche Freizeitverhalten steht im engen Zusammenhang mit der Bedeutung und Wertschätzung des Sports. Je wichtiger der Stellenwert von Sport im Leben ist, umso eher findet sportliche Aktivität in der Freizeit statt. Wenn Sport einen wichtigen Platz in der Gesellschaft einnimmt, kann einigen gesellschaftlichen Problemen wie z.B. Übergewicht, Zivilisationskrankheiten, Haltungsschäden gezielt entgegengesteuert werden. Eine Gewöhnung an sportliche Aktivität kann nur dann erfolgen, wenn diese möglichst früh und auch regelmäßig stattfindet. Eltern, aber auch Institutionen wie Kindergarten beziehungsweise Volksschule müssen daher diese frühe Gewöhnung an regelmäßige sportliche Aktivität fördern und festigen. Die WHO (2010) empfiehlt sechzig Minuten Bewegung pro Tag für Kinder und Jugendliche, um die körperliche

und geistige Fitness und Gesundheit zu erhalten beziehungsweise zu verbessern. Hier wäre es erstrebenswert, wenn die Institution Schule diese Bewegungsempfehlung übernehmen würde. Zwar wurde im Jahr 2015 die Implementierung der täglichen Turnstunde beschlossen, dies aber nur für ganztägige Schulformen und die Einführung gilt daher für einen Großteil österreichischer Schulen nicht. Nur das Burgenland erweiterte im Schuljahr 2016/2017 mit dem Pilotprojekt „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ (TBuS) die Einführung der täglichen Turnstunde auf alle Volksschulen und Neuen Mittelschulen. Damit wird in dieser Region den Bewegungsempfehlungen der WHO entsprochen, und es wäre wünschenswert, dieses Projekt in ganz Österreich in allen Schulformen einzuführen.

Die Mehrheit der Befragten bestätigt diesen Wunsch nach vermehrten und verpflichtenden Bewegungseinheiten. Sportlich uninteressierte Befragte bedauern in den Interviews die zu geringe Anzahl der „Bewegung und Sport“-Stunden in der Schule und dass sie so nicht zu einem sportlich orientierten Freizeitverhalten angeregt worden seien. Auch vielen der sportlich interessierten Befragten war das Ausmaß an „Bewegung und Sport“-Stunden zu wenig. Speziell die Befragten der Berufsschule geben an, dass sie gerne einen verpflichtenden, nicht nur freiwilligen „Bewegung und Sport“-Unterricht auch in der Berufsschule gehabt hätten, um ihr Bewegungsdefizit auszugleichen. So sollte es im österreichischen Schulsystem keine Schulform geben, in der der „Bewegung und Sport“-Unterricht nur als unverbindliche Übung vorgesehen ist.

Die Ergebnisse der quantitativen Studie bestätigen, dass sich vermehrter „Bewegung und Sport“-Unterricht positiv auf das spätere sportliche Freizeitverhalten der Befragten auswirkt, zu häufigerer Sportaktivität anregt und damit die Gesundheit und Fitness fördert. Weiters zeigt sich, dass durch eine längere Schullaufbahn und damit mehr und längerdauernden, verpflichtenden „Bewegung und Sport“-Unterricht die befragten Studierenden in ihrem Freizeitverhalten eher an Sportaktivität gewöhnt sind. Eine wichtige Rolle spielen auch Eltern und Freunde (vgl. Brand 2010, S.78). Sind diese nicht sportlich orientiert und messen dem Sport keine beziehungsweise nur eine geringe Bedeutung bei, bietet die Schule oft die einzige Chance auf Erziehung zu lebenslanger sportlicher Aktivität. Ein zusätzliches, verpflichtendes Angebot von „Bewegung und Sport“-Stunden an allen Schultypen und allen Schulstufen wäre wünschenswert und es bleibt zu hoffen, dass die tägliche Bewegungseinheit zu einem fixen Bestandteil des Regelunterrichts wird.

## Literatur

- BMLVS – Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport (Hg.) (2017): Leit-faden zur Durchführung der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit an Schu-len der 1.–9. Schulstufe. Wien: Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport.
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (2018): Lehrplan der AHS-Unterstufe/AHS-Oberstufe. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%3%a4ne%20%e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%c3%b6here%20Schul-en%2c%20Fassung%20vom%2026.06.2018.pdf> (2018-01-04).
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (2014): Lehrplan der BHS – Handelsakademie. Abrufbar unter: [http://www.ris.bka.gv.at/Dokume-nte/BgblAuth/BGBLA\\_2014\\_II\\_209/COO\\_2026\\_100\\_2\\_1028436.rtf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokume-nte/BgblAuth/BGBLA_2014_II_209/COO_2026_100_2_1028436.rtf) (2018-01-04).
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (2016): Lehrplan der BMS – Fachschule für Bautechnik. Abrufbar unter: [http://www.htl.at/fileadmin//content/Lehrplan/FS\\_BGBL\\_II\\_Nr\\_240\\_2016/FS\\_Bautechnik\\_An\\_l\\_1\\_1\\_VO2016.pdf](http://www.htl.at/fileadmin//content/Lehrplan/FS_BGBL_II_Nr_240_2016/FS_Bautechnik_An_l_1_1_VO2016.pdf) (2018-01-04).
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (2012a): Lehrplan der Volksschule. Abrufbar unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_vs\\_gesamt\\_14055.pdf?4dzgm2](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2) (2018-01-04).
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (2012b): Lehrplan der NMS – Neue Mittelschule. Abrufbar unter: [https://www.ris.bka.gv.at/Do-kumente/BgblAuth/BGBLA\\_2012\\_II\\_185/COO\\_2026\\_100\\_2\\_752334.pdfsig](https://www.ris.bka.gv.at/Do-kumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_185/COO_2026_100_2_752334.pdfsig) (2018-01-04).
- Brand, Ralf (2010): Sportpsychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaf-ten, Springer Fachmedien.
- Ericsson, Ingegerd; Karlsson, Magnus K. (2012): Motor skills and school performan-ce in children with daily physical education in school – a 9-year intervention stu-dy. In: *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, S. 273-278. doi: 10.1111/j.1600-0838.2012.01458.x.
- Greier, Klaus (2013): Empirische Forschung zur „Täglichen Sportstunde“ Ergebnis-darstellung ausgewählter nationaler und internationaler Studien. In: *Erziehung und Unterricht*, September/Oktober 7-8, S. 665-672.
- Größing, Stefan (2007): Einführung in die Sportdidaktik. Lehren und Lernen im Sportunterricht. Wiebelsheim: Limpert Verlag.
- Hartmann-Tews, Ilse; Luetkens, Sascha Alexandra (2003): Jugendliche Sportpartizi-pation und somatische Kulturen aus Geschlechterperspektive. In: Schmidt, Wer-ner; Hartmann-Tews, Ilse; Brettschneider, Wolf Dietrich (Hg.): *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Schorndorf: Hofmann, S. 297-318.

- Kuhn, Michael; Leitgeb, Ronnie (Hg.) (2015): Sportforum Schladming bewegt! Deklaration für den Sport. Aufrufbar unter: <http://sportforum-schladming.at/wp-content/uploads/2015/06/deklaration-fuer-den-sport-2015.pdf> (2018-01-04).
- Lamprecht, Markus; Murer, Kurt; Stamm, Hanspeter (2000): Obligatorischer Schulsport und das Bewegungsverhalten von Jugendlichen. Forschungsbericht. Zürich: ETH Zürich. Abrufbar unter: [www.vdloe.at/wien/infos/studien/schulsport\\_bewegungsverhalten.pdf](http://www.vdloe.at/wien/infos/studien/schulsport_bewegungsverhalten.pdf) (2018-01-04).
- Liersch, Sebastian; Henze, Vicky; Röbl, Markus; Schnitzerling, Jörg; Suermann, Thomas; Mayr, Eckart; Walter, Ulla (2011): Forty-five minutes of physical activity at school each day? Curricular promotion of physical activity in grades one to four. In: *Journal of Public Health*, 19, S. 329-338. doi:10.1007/s10389-011-0409-3.
- Mayring, Philipp (<sup>11</sup>2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Podolsky, Andrea (2011): GETFITKID-Gesundheits- und Fitnessstudie NÖ Schüler und Schülerinnen. Endbericht. Krems: Mediadesign GmbH.
- Projekt „Tägliche Sportstunde“ (2006): Jedem Schulkind seine tägliche Sportstunde. Ein Projekt für die Zukunft. Abrufbar unter: [www.taeglichesportstunde.ch](http://www.taeglichesportstunde.ch) (2018-01-04).
- Rohrer, Tanja; Haller, Max (2015): Sport und soziale Ungleichheit – Neue Befunde aus dem internationalen Vergleich. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67, S. 57-82. doi:10.1007/s11577-014-0298-x.
- Schmiade, Nicole; Mutz, Michael (2012): Sportliche Eltern, sportliche Kinder – Die Sportbeteiligung von Vorschulkindern im Kontext sozialer Ungleichheit. In: *Sportwissenschaft* 2, 42, S. 115-125.
- Thiele, Jörg (2011): Das Pilotprojekt „Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW“ – Ausgangssituation, Hintergründe und Diskussionsstand. In: Thiele, Jörg; Seyda, Miriam: *Tägliche Turnstunde an Grundschulen in NRW. Modell und Umsetzungen-Ergebnisse*. Aachen: Meyer & Meyer, S. 15-30.
- Titze, Sylvia; Ring-Dimitriou, Susanne; Schober, Peter; Halbwachs, Christian; Samitz, Günter; Miko, Hans-Christian; Lercher, Piero; Stein, Viktoria K.; Gäbler, Christian; Bauer, Robert; Gollner, Erwin; Windhaber, Jana; Bachl, Norbert; Dörner, Thomas E. & Arbeitsgruppe Körperliche Aktivität/ Bewegung/ Sport der Österreichischen Gesellschaft für Public Health (2010). Bundesministerium für Gesundheit, Gesundheit Österreich GmbH, Geschäftsbereich Fonds Gesundes Österreich (Hrsg.): *Österreichische Empfehlungen für gesundheitswirksame Bewegung*. Wien: Eigenverlag. Abrufbar unter: <http://fgoe.org/sites/fgoe.org/files/2017-10/2012-10-17.pdf> (2018-01-04).
- Trudeau, Francois; Shepard, Roy J. (2010): Relationships of Physical Activity to Brain Health and the Academic Performance of Schoolchildren. In: *American Journal of Lifestyle Medicine*, 4, 2, S. 138-150. doi: 10.1177/1559827609351133.

WHO – World Health Organization (2010): Global recommendations of physical activity for health. Abrufbar unter: <https://de.slideshare.net/savoonlina/global-recommendations-on-physical-activity-for-health> (2018-01-04).





# Bewegung und Sport in der Primarstufe unter der *Gesundheitslupe*

Stephan Wieser, Christian Rudloff

## Abstract Deutsch

Einleitend präsentiert dieser Artikel eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Begriff „Gesundheit“. Einerseits wird die Begriffsklärung der Weltgesundheitsorganisation (WHO)<sup>1</sup> mit den vier Dimensionen von Gesundheit (körperliche, geistige und soziale Gesundheit; Wohlbefinden als subjektive Erlebnisdimension von Gesundheit) diskutiert, andererseits wird dem traditionellen Verständnis eines Gesundheitszustands das Gesundheits-Krankheits-Kontinuum (Antonovsky 1997) gegenübergestellt. Anschließend werden die sechs Erfahrungs- und Lernbereiche des Unterrichtsfachs „Bewegung und Sport“, wie im österreichischen Volksschullehrplan beschrieben, charakterisiert und auf ihre Potenziale der Gesundheitsförderung untersucht.

## Schlüsselwörter

Gesundheitsbegriff, österreichischer Volksschullehrplan, Bewegung und Sport, Gesundheitsförderung

## Abstract English

This article starts with a differentiated consideration of the term „health“. On the one hand the WHO's declaration of health with its four dimensions (physical, mental and social health; well-being as a subjective dimension of health experience) is discussed, on the other hand the traditional understanding of health status is confronted with the health-disease-continuum (Antonovsky; 1997). Subsequently the six areas of experience and learning, as described in the Austrian primary school curriculum, are characterized and examined on their potential for health promotion.

---

<sup>1</sup> World Health Organization – WHO

## Keywords

term of health, Austrian primary school curriculum, Physical Education, health promotion

## Zu den Autoren

Stephan Wieser, Mag.; Institut für Elementar- und Primarbildung, Pädagogische Hochschule Wien; Fachbereich Bewegung und Sport; Forschungsschwerpunkte: Curriculumentwicklung im Masterstudiengang Science & Health; Implementierungsmöglichkeiten hochschuldidaktischer Konzepte in Lehrveranstaltungen aus Bewegung und Sport.

Kontakt: stephan.wieser@phwien.ac.at

Christian Rudloff, MA MBA BEd; Institut für Hochschulmanagement, Pädagogische Hochschule Wien; Fachbereich Bewegung und Sport; Forschungsschwerpunkte: Curriculumentwicklung im Masterstudiengang Science & Health; Einsatz von E-Learning-Modellen im Sportunterricht an Hochschulen.

Kontakt: christian.rudloff@phwien.ac.at

## 1 Ausgangslage

Die Erhebung des österreichischen Kinder- und Jugendgesundheitsberichts aus dem Jahr 2016 zeichnet eine besorgniserregende Gesundheitssituation der nachkommenden Generation (Neugeborene bis 18-Jährige). Zwischen 13 und 28 Prozent (je nach Altersgruppe; Buben häufiger als Mädchen) aller Kinder und Jugendlichen in Österreich gelten als übergewichtig, Tendenz steigend (vgl. BMG 2016, S. 71, 229). Übergewicht und Adipositas erhöhen das Risiko körperlicher und psychischer Erkrankungen (u.a. Asthma, Typ-2-Diabetes, Depressionen) (vgl. ebd., S. 229). Mehr als ein Fünftel aller Neugeborenen bis 17-Jährigen leiden unter zumindest einer der drei atopischen Erkrankungen Neurodermitis, Heuschnupfen oder Asthma. Steigerungsraten sind auch hier zu beobachten (vgl. ebd., S. 35, 48, 227). 15 Prozent der 3- bis 17-Jährigen zeigen Hinweise auf psychische Auffälligkeiten (vgl. ebd., S. 35, 227). Der österreichische Kinder- und Jugendgesundheitsbericht (2016, S. 50f., 227) weist auf Entwicklungsverzögerungen der Motorik (jedes vierte Kind zwischen vier und fünf Jahren; 16% aller 6- und 8-Jährigen) und schulischer Fertigkeiten (6 bis 15% aller 6- bis 12-Jährigen; abhängig vom Schwierigkeitsgrad) hin.

Der Artikel geht der Frage nach, was die Fachbereichsgruppe „Bewegung und Sport“ der Pädagogischen Hochschule Wien hochschuldidaktisch leisten

kann, um der prekären Gesundheitssituation österreichischer Kinder zumindest im „Bewegung und Sport“-Unterricht der Volksschule entgegenzuwirken. Hierfür ist zuerst eine Begriffsklärung von „Gesundheit“ notwendig, um in weiterer Folge eine gesundheitsfokussierte Analyse des Volksschullehrplans für „Bewegung und Sport“ herausarbeiten zu können. Diese soll aufzeigen, welche inhaltlichen Möglichkeiten es gibt, zukünftige Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer zu unterstützen.

## 2 Gesundheit – eine Begriffsdifferenzierung

„Gesundheit ist der Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur des Freiseins von Krankheit und Gebrechen (...). Sich des bestmöglichen Gesundheitszustandes zu erfreuen, ist eines der Grundrechte jedes Menschen.“ (WHO 1946). Die Weltgesundheitsorganisation zeigt, in ihrer bereits vor über 70 Jahren veröffentlichten Begriffsklärung, die Mehrdimensionalität von Gesundheit auf, wenn sie nach körperlichen, geistigen und sozialen Aspekten der Gesundheit unterscheidet und die Subjektivität des personalen Wohlbefindens herausstreicht. Die Bedeutung von Gesundheit wird zusätzlich durch die Forderung betont, dass es sich hierbei um ein Menschenrecht handelt.

Körperliche Gesundheit lässt sich nach vier Gesichtspunkten betrachten. Das „Freisein von Krankheit“, wie es in obigem Zitat angeführt wird, ist der objektivierbarste Zugang. Durch entsprechende medizinische Untersuchungen können sämtliche gängige Krankheiten ausgeschlossen werden. Ein bisschen erinnert dieser Zugang jedoch an den Watzlawick'schen Mann, der seine Autoschlüssel bei Nacht im Licht der Straßenlaterne sucht, weil er dort mehr sieht, statt sie dort aufzuspüren, wo er sie wissentlich verloren zu haben glaubt, nämlich im Dunkeln (vgl. Watzlawick 1995, S. 27f.). Ebenso verhält es sich bei der Gesundenuntersuchung in Österreich (vgl. BMASGK 2018, o.S.). Dezidiert (objektiv) können nur jene Krankheiten ausgeschlossen werden, deren Krankheitsbilder auch tatsächlich überprüft werden. Inkongruent verhält es sich bei den anderen drei Zugängen zu körperlicher Gesundheit. Schmerzfrei oder beschwerdefrei zu sein, sind subjektive Wahrnehmungskategorien. „Funktional in Ordnung“ attestiert die Orthopädie in Bezug auf den Haltungsapparat bzw. die Organ- und Innere Medizin in puncto Organ-tätigkeit und körperinterne Abläufe. In beiden Fällen kann das subjektivi-

ve Wahrnehmungsempfinden mit der objektiven Diagnose sowohl korrelieren als auch kollidieren. Jemand fühlt sich gesund, ist beschwerdefrei und lebt mit Bluthochdruck. Nach einem Sportunfall kann ein Knie funktional optimal beweglich therapiert werden und sich für die verunfallte Person trotzdem nicht *hundertprozentig gesund* anfühlen. In beiden Beispielen widersprechen sich die objektive fachärztliche Diagnose und das subjektiv wahrgenommene (Un-)Wohlbefinden.

Der zweite von der Weltgesundheitsorganisation angesprochene Anteil der Gesundheit ist die geistige Verfassung. Hierbei gilt es zwischen psychischer und seelischer (Un-)Versehrtheit zu differenzieren. Als psychisch gesund gilt, wer frei von psychischen Erkrankungen ist (objektive Testung – selbiges Paradoxon wie eben bei der körperlichen Gesundheit beschrieben). Die Psychologie als Lehre vom Erleben und Verhalten des Menschen betrachtet jemanden allgemeiner formuliert als psychisch gesund (bzw. normal), wenn die Person die Welt und ihre Abläufe *gesund wahrnimmt*, ergo Erlebtes konkret einordnen bzw. emotional entsprechend besetzen kann.

Der originär philosophische, nachfolgend auch tiefenpsychologische Begriff der Seele lässt an dieser Stelle eine klarere Beschreibung psychisch gesunder Wahrnehmung zu. Sigmund Freuds Modell der Strukturtheorie illustriert das Ich als Kontrollinstanz des eigenen Realitätsprinzips (kritischer Verstand, Triebaufschub und -verzicht) gegenüber den Forderungen des Es (Lustprinzip: Bedürfnisse, Triebe) und den internalisierten Ansprüchen der Wert- und Normvorstellungen der Umwelt durch das Über-Ich (moralische Instanz). Eine gesunde Seele bedarf einer funktionierenden Konfliktlösungsbalance des Ichs gegenüber Es und Über-Ich. Das Leben muss folglich so wahrgenommen und gestaltet werden, dass sowohl den eigenen Bedürfnissen nachgegeben werden kann, als auch die Erwartungshaltung von außen erfüllbar ist (vgl. Trautner 1997, S. 67ff.).

Um soziale Gesundheit verstehen zu können, bedarf es weiterer Begriffsklärungen aus dem Forschungsbereich der Soziologie. Der Mensch ist ein Sozial- und Kulturwesen, geprägt durch die Einflüsse seiner Umgebung, die ihn als Person in seiner Selbstdarstellung und Lebensgestaltung, seinem Gemeinschaftsleben und -erleben (Werte, Haltung... ) mitformen (Sozialisati-on). Eine Prämisse für Sozialisation ist die Soziabilität des Menschen, die humane Fähigkeit in Sozialkontakt(e) zu treten und diese(n) zu erhalten. Um die soziale Gesundheit zu erhalten muss die Sozialität befriedigt werden, aus

soziologischer und sozialanthropologischer Sicht eines der wichtigsten Grundbedürfnisse des Menschen, das Angewiesen-Sein auf soziale Anerkennung und Unterstützung, oder anders gesagt, die Abhängigkeit von sozialer Bestätigung des eigenen wertvollen Seins. Nur eine wertschätzende, unterstützende Gemeinschaft schützt und erhält die soziale Gesundheit des Individuums (vgl. Esser 1999, S. 159ff.).

Einen Brückenschlag zwischen psychischer und sozialer Gesundheit liefert Eriksons Stufen-Modell der psychosozialen Entwicklung. Er beschreibt das Leben in Phasen mit jeweils einer Lebensaufgabe, die es zu realisieren gilt, um psychisch gesund (bezüglich dem eigenen Erleben und daraus folgernd dem eigenen Verhalten) und sozial gesund (als sich wertgeschätzt fühlendes, aktives Mitglied der Gemeinschaft) zu bleiben. Jede Lebensphase wird als Gegensatzpaar beschrieben, dem Ziel, welches es zu verfolgen gilt und dem entsprechend gegenteiligen Resultat, wenn die Zielrealisierung misslingt (vgl. Noack 2005, S. 153ff.; Trautner 1997, S. 79ff.). So gilt es etwa direkt nach der Geburt Vertrauen zu entwickeln, im Falle des Scheiterns prägt die Psyche dieses Individuums Urmisstrauen (vgl. Noack 2005, S. 138ff.). In der vierten Phase (6. Lebensjahr bis zur Pubertät; Volksschulalter bis erste Jahre der Sekundarstufe) wollen / sollen die Kinder Werksinn entwickeln (vgl. ebd., S. 145). Eriksons Modell folgend wollen Kinder in dieser Altersstufe Leistungen erbringen, die von der Erwachsenenwelt anerkannt werden, ein äußerst fruchtbarer und *psychosozial gesunder* Boden für das Lehren und Lernen in der Primarstufe. Bleibt diese Anerkennung jedoch aus, führt das beim betroffenen Kind zum ohnmächtigen Gefühl der Minderwertigkeit (vgl. Noack 2005, S. 146; Trautner, 1997, S. 82).

Das Phänomen des Wohlbefindens hat Becker (1991, S. 14) nach aktuellem und habituellem (überdauerndem) Wohlbefinden und psychischem und physischem Wohlbefinden unterteilt. Daraus ergeben sich vier Kategorien. Psychisch aktuelles Wohlbefinden zeigt sich in Freude, Glücksgefühlen, einer aktuell positiven Stimmung usw., während habituelles psychisches Wohlbefinden sich in einer eher allgemeinen Erlebnisstimmung, wie z.B. häufig / überwiegend positive Gefühle, beschreiben lässt (vgl. Becker 1991, S. 14, 43f.; Mayring 1991, S. 51f.). Unter aktuellem, physischem Wohlbefinden werden u.a. Vitalität oder keine aktuellen körperlichen Beschwerden subsummiert, während habituelles physisches Wohlbefinden beispielsweise das langfristi-

ge Ausbleiben körperlicher Beschwerden impliziert (vgl. Frank 1991, S. 72f., 89ff.).

Das heutige Gesundheitsverständnis ist geprägt vom Zugang Antonovskys (1997) Gesundheit nicht als *Zustand* (wie in der Begriffsklärung der WHO), sondern als Gesundheits-Krankheits-Kontinuum anzunehmen. Der Mensch bewegt sich permanent sowohl auf Erlebensebene als auch auf körperlich-funktionaler Ebene zwischen den beiden Polen Gesundheit und Krankheit, womit Gesundheit ein dynamischer Prozess ist, den es zu verfolgen gilt. Körperliche Ebene und Erlebnisebene beeinflussen einander auch wechselseitig. Zur differenzierten Aufschlüsselung hat er hierfür das Konzept der Salutogenese (*salus* lateinisch für *gesund*; *genesis* griechisch für *Entstehung*; etymologisch folglich ein Konzept der „Gesundheitsentstehung“) entwickelt (vgl. ebd., S. 21ff.).

### 3 Volksschullehrplan Bewegung und Sport – unter der Gesundheitslupe

„Der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport hat für die ganzheitliche Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Funktion. Er leistet im Hinblick auf deren körperliche, motorische, soziale, affektive, motivationale und kognitive Entwicklung einen grundlegenden Beitrag. In Bezug auf eine nachhaltige Gesundheitserziehung kommt ihm eine besondere Bedeutung zu.“ (BGBl 2012, S. 197) Der österreichische Volksschullehrplan betont schon in der Einleitung zur Erklärung des Fachbereichs „Bewegung und Sport“ die besondere Rolle für die gesunde Entwicklung des Kindes auf körperlicher, psychischer und sozialer Ebene und bekräftigt darüber hinaus den Auftrag zur „nachhaltigen Gesundheitserziehung“. Der Lehrplan für die Volksschule ist im Fachbereich Bewegung und Sport inhaltlich unterteilt in die Beschreibung der Bildungs- und Lehraufgaben (vgl. ebd., S. 197ff.) und darauf aufbauende Ausführungen zum Lehrstoff und besonderer didaktischer Grundsätze (allgemein gehaltene Anleitungen wie der jeweilige Aspekt des Lehrstoffs umgesetzt werden kann; vgl. ebd., S. 201ff.). Abschließend werden didaktische Grundsätze zu den Themen didaktisch-methodische Leitvorstellungen, Unterrichtsorganisation und Gesundheit und Sicherheit formuliert (vgl. ebd., S. 220ff.).

Thematisch wird Bewegung und Sport in sechs Erfahrungs- und Lernbereiche strukturiert, auf die sich sowohl das Kapitel „Bildungs- und Lehraufgaben“ als auch der Textabschnitt „Lehrstoff und besondere didaktische Grundsätze“ spezifisch differenziert beziehen. Im Teil „Bildungs- und Lehraufgaben“ wird noch zusätzlich zwischen den Lernerwartungen an die Schülerinnen und Schüler in der Grundstufe I und II unterschieden. Diese sechs Erfahrungs- und Lernbereiche sollen nachfolgend (in der Reihenfolge, wie sie im Lehrplan erläutert werden) kurz präsentiert und ihre Substanz für verschiedene Aspekte der Gesundheitsförderung und der Gesundheitserziehung diskutiert werden.

### 3.1 Erfahrungs- und Lernbereich „Motorische Grundlagen“

Der Erfahrungs- und Lernbereich „Motorische Grundlagen“ wird in koordinative und konditionelle Grundlagen unterteilt. Die koordinativen Grundlagen lehnen sich stark an das „Modell der koordinativen Fähigkeiten“ von Hirtz (1985 o.S.; vgl. auch Schnabel & Krug 2015, S. 218ff.) an, ohne die Termini der koordinativen Fähigkeiten zu verwenden. Die Fähigkeitsbeschreibungen lassen sich mit Bewegungssteuerung (Koppelungsfähigkeit), Gleichgewichtsfähigkeit, räumliche Orientierungsfähigkeit, Rhythmus- und Rhythmisierungsfähigkeit synonymisieren (Bildungs- und Lernaufgabe – Motorische Grundlagen; vgl. BGBl 2012, S. 197f.) und werden im Abschnitt „Lehrstoff und besondere didaktische Grundsätze“ noch mit kinästhetischer Differenzierungsfähigkeit und komplexer Reaktionsschnelligkeit (vgl. ebd., S. 202f.) ergänzt. Die konditionellen Grundlagen werden beim Lehrstoff als Arbeitsaufträge „Schnelligkeit entwickeln“, „Kraft fördern“ und „Ausdauer erwerben“ (vgl. ebd., S. 203) formuliert. Der Aspekt der Beweglichkeit hat im Themenfeld der motorischen Grundlagen eine Sonderstellung (weder kognitiver Prozess der Koordination noch energetischer oder muskeltätigkeitsfokussierter Prozess der Kondition) und findet im Erfahrungs- und Lernbereich „Motorische Grundlagen“ keine Erwähnung.

Weineck (2010, S. 103) bezeichnet die koordinativen Fähigkeiten als das „sportliche Äquivalent des [im frühen Schulkindalter] bereits ausgezeichnet funktionierenden Zentralnervensystems“ und zeigt die Bedeutung der umfangreichen koordinativen Entwicklung zur Vergrößerung des allgemeinen Bewegungsschatzes auf. Je mehr Bewegungserfahrungen im Gehirn repräsentiert sind (je größer der allgemeine Bewegungsschatz ist), desto schneller werden



neue Bewegungen gelernt bzw. automatisierte (reflektorische) Bewegungsantworten in neuen (unbekannten, nicht eingeübten) Bewegungssituationen gefunden (vgl. ebd., S. 103, 548). Kröger und Roth (2014, S. 14) ergänzen: „koordinative Kompetenzen beeinflussen motorische und kognitive Lernleistungen moderat positiv und Kinder und Jugendliche mit einem hohen Fähigkeitsniveau verhalten sich in Gefahren- und Risikosituationen angemessener.“ Die gesundheitsorientierte Interpretation sieht diese Aussagen als Aufforderung, „Bewegung und Sport“-Unterricht vielfältig zu gestalten. Die Kinder werden dadurch geschickter (schnelleres Bewegungslernen; gesteigertes Körpergefühl, verbesserte Körperbeherrschung). Gleichzeitig kann Koordinations- und Training als unfallprophylaktische Maßnahme gesehen werden (z.B. Entwicklung von Gleichgewichtsfähigkeit zur Sturzvermeidung; komplexe Reaktionsschnelligkeit zur Schulung von Vigilanz).

Koordinative sind vorrangig gegenüber konditionellen Grundlagen zu entwickeln, letztere sollen im frühen Schulkindalter nur begleitend geschult werden (vgl. Weineck 2010, S. 103). Nichtsdestotrotz haben auch konditionelle Fähigkeiten gesundheitsfördernde Wirkungen. Je mehr die Kinder bewegt werden, desto robuster werden sie. Eine moderate Ausdauerentwicklung führt zu einer erhöhten Ermüdungswiderstandsfähigkeit und schnellerer Wiederherstellungsfähigkeit (Erholungsfähigkeit). Kinder werden belastbarer bzw. können sich nach stressreichen Aufgaben schneller wieder regenerieren. Spielerische Förderung der Kraft (durch Halten / Stützen des eigenen Körpers) schafft eine erhöhte Körperstabilität und ergo eine gesündere Körperhaltung. Schnelligkeitstraining im Volksschulalter ist eine koordinative Aufgabe (hohe Schrittfrequenz – intermuskuläre Koordination, schnelles Reagieren) und wurde bereits dargelegt.

### 3.2 Erfahrungs- und Lernbereich „Spielen“

Die Bildungs- und Lehraufgaben des Erfahrungs- und Lernbereichs „Spielen“ beschreiben nachfolgende Themenblöcke: Volksschulkinder sollen kleine Spiele mit einfachen Fertigkeiten mit Spielgeräten und wenigen Spielregeln spielen können. Sie sollen hierbei Spielfähigkeit in Bezug auf das Zusammenspiel mit Mitspielerinnen und Mitspielern, der Orientierung auf dem Spielfeld, der Umsetzung und Variation der Spielidee und grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten für weiterführende (Mini-)Sportspiele entwickeln.

Der „Fair Play“-Gedanke soll gelebt werden (vgl. BGBl 2012, S. 198). Der Lehrstoff, der im Themenbereich „Spielen“ umgesetzt werden soll, zeigt den Weg von „Spielen lernen“ (ebd., S. 204f.), über „Kleine Spiele“ spielen können (ebd., S. 205f.), um letztlich (Mini-)Sportspiele umsetzen zu können (vgl. ebd., S. 206).

„Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller 1795, 15. Brief) Schiller stellt in seiner philosophischen Auseinandersetzung zur ästhetischen Erziehung des Menschen vor über 220 Jahren fest, dass das Spielen ein bestimmendes Wesensmerkmal des Menschen ist, bzw. der Mensch erst im Moment des Spiels aufgeht und ganz er selbst sein kann. Schiller (ebd., 14. Brief) spricht von der Wechselwirkung der beiden grund gegensätzlichen Triebe auf dem Weg zu vollkommener Schönheit, dem „absoluten Sein“ (ebd.), die sich nur im „Spieltrieb“ (ebd., 15. Brief) erschließt. Davor beschreibt er den „sinnlichen Trieb“ (ebd., 13. Brief) mit großer Ähnlichkeit zum über 100 Jahre später entwickelten Freud'schen Gedankenmodell des Es und des ihm innewohnenden Lustprinzips (vgl. Kap. 2) und den „Formtrieb“ (Schiller 1795, 13. Brief) mit ebenfalls großer Kongruenz zur Regelmäßigkeit des von Freud postulierten Über-Ichs (vgl. Kap. 2). Schiller (1795, 15. Brief) begründet die vollkommene Schönheit des Menschen im Aufgehen des Moments im Spieltrieb, dem Ineinanderfließen des sinnlichen Triebes und des Formtriebes, in welchem beide Gültigkeit haben, einander nicht (mehr) ausschließen oder sich gegenseitig zu diktieren versuchen, sondern der eine Sinn den anderen ergänzt. Mit anderen Worten (oder auch etwas nach Freud interpretiert), im Moment des Spielens unterwirft sich der Mensch der Regelmäßigkeit des Spiels (Über-Ich-Anspruch) während er gleichzeitig dem Lustprinzip des freudvollen Spielens nachgibt. Im Sinne der seelischen Gesundheit wird hier ein konfliktfreier Balancezustand (Es und Über-Ich) erreicht, der im Leben sonst unmöglich erscheint.

Johan Huizinga (1939, o.S.) wertet das Spielen als den bestimmenden menschlichen Wesenszug, wenn er den Menschen als *homo ludens*, den spielenden Menschen begrifflich macht. Der Mensch entwickelt seine Fähigkeiten und seine Persönlichkeit durch das Spielen. Konsequenterweise kann personale (psychische) Gesundheit nur mit Hilfe von Spielen erhalten werden. Persönlichkeit kann sich immer nur im Kontext der Gesellschaft / Gemeinschaft konturieren. Im Lebensraum Spiel werden Verhaltensweisen erprobt und in

dieser nicht letztgültigen *als-ob-Realität* auf ihre soziale Tauglichkeit geprüft. Wesenszüge können erfolversprechend entwickelt werden, Sozialität wird befriedigt und Soziabilität kultiviert. Soziale Gesundheit kann als „Nebenprodukt“ des Spielens erwartet werden.

Dass das Spielen keine ausschließlich menschliche soziale Umgangsform ist, haben Verhaltensforscher in der Tierwelt frühzeitig erkannt. In einem Experiment wurden Tiere im Zoo beim Spielen beobachtet (vgl. Spitzer 2010, 3'45"–4'00"). Die zentrale Frage war, was Spiele im Gehirn auslösen. Hierfür wurden frontaler Kortex (Motorik) und Mandelkern (Emotionsregulierung) vor und nach dem Experiment auf Gewebedichte hin (Ist da etwas gewachsen?) überprüft. Die Tiere, die gemeinsam im Käfig gehalten wurden und viel miteinander gespielt haben, hatten einen signifikant hohen Zuwachs in den genannten Hirnarealen gegenüber den alleingehaltenen Tieren, die keine Spielpartner hatten. Die Interpretation dieses Ergebnisses sieht im Spiel nicht nur das Einüben kognitiver Funktionen, sondern auch emotionaler und sozialer (vgl. ebd., 9'20"–11'40"). Spielen ist Raum „wo man das soziale Miteinander physisch erlebt und nicht nur intellektuell verarbeitet.“ (ebd., 5'28'–5'33") „und gleichzeitig bilden sich Muster im Gehirn, durch die Erfahrung mit der Welt.“ (ebd., 12'15"–12'23")

Die Neurowissenschaft konnte weiters biochemisch belegen, dass durch Spielen Dopamin (Glückshormon) ausgeschüttet wird (vgl. Spitzer 2011, 3'25–3'32, 14'26"–14'33"). Jedes Spiel birgt eine Erwartungsphase (über die Entwicklung bzw. den Ausgang des Spiels) und eine Belohnungsphase (Freude oder Enttäuschung über Ausgang, abhängig von der Erwartungsphase) (vgl. ebd., 7'30–9'15"). Spielen macht Spaß und steigert demnach das aktuelle psychische Wohlbefinden.

Das Spielen an sich kann auch im Sinne der motorischen Grundlagen *verzweckt* werden, um auf körperlicher Ebene gesundheitswirksam zu werden. Je nach Inszenierung kann ein Spiel koordinative oder konditionelle Aspekte der Gesundheitsförderung aktivieren, deren positive Auswirkungen bereits im vorangegangenen Kapitel umfassend geklärt wurden.

### 3.3 Erfahrungs- und Lernbereich „Leisten“

Der Erfahrungs- und Lernbereich „Leisten“ ist mit fünf Seiten am umfangreichsten von allen sechs Teilbereichen im Volksschullehrplan „Bewegung und

Sport“ abgebildet. In der Einleitung zu den Bildungs- und Lehraufgaben wird gleich der Begriff „Leisten“ um das Spektrum des „Könnens“ erweitert (vgl. BGBl 2012, S. 198). Der Lehrstoff unterteilt die Möglichkeiten des Leistens (und Könnens) in die Bereiche „elementare Bewegungsformen“ (ohne diese weiter auszuführen; vgl. ebd., S. 198), „Bewegen an Geräten“ (unterteilt in freie Bewegungsformen des Balancierens und Drehens, des Stützens, des Rollens, des Springens, des Hangelns und Kletterns, des Schaukelns und Schwingens und an Gerätebahnen; vgl. ebd., S. 207) und darauf aufbauende „Fertigkeiten des Boden- und Gerätturnens“ (Boden, Turnbank, Reck, Bock und Kasten sowie kurze Übungsverbindungen; vgl. ebd. S. 207f.). Selbige Darstellungsweise wird in Bezug auf Leichtathletik und Schwimmen vollzogen. Auf Lehrstoffaufgaben zum „Laufen, Springen, Werfen“ (vgl. ebd., S. 208) folgen „Fertigkeiten der Leichtathletik“ (vgl. S. 208f.). Auf Beschreibungen, wie „Leisten“ durch „Bewegen im Wasser“ (vgl. ebd., S. 209) inszeniert werden könnte, folgen Leistungsanforderungen zum „Schwimmen, Tauchen, Springen“ (vgl. ebd., S. 209f.). Der Lernstoff dieses Erfahrungs- und Lernbereichs schließt mit „Bewegen auf Geräten“ und differenziert nach Eislaufen, Skilaufen, Skilanglaufen, Rollschuh fahren, Inline-Skaten, Skateboard fahren und Radfahren.

Etwas zu „leisten“, bedeutet eine Aufgabe unter großer individueller Anstrengung zu lösen. „Können“ differenziert sich (in Bezug auf Sport) dadurch, dass eine Bewegungsfertigkeit beherrscht wird. Diese automatisierte Umsetzungsfähigkeit einer Bewegung bedarf oftmals keiner expliziten Energieleistung mehr. Hier ist die Leistung vorangestellt durch die Mühen des Lernprozesses vom Unvermögen der Bewegungsausführung hin zur Automatisierung selbiger. Das „Leisten“ bedient die psychosoziale Gesundheit (vgl. Modell Erikson; Kap. 2). Die Lebensabschnittsaufgabe der Kinder im Volksschulalter ist es *Werksinn* zu entwickeln bzw. diesen Anspruch an sich selbst durch externes Feedback zu befriedigen. Kinder wollen etwas leisten und die Anerkennung dieser Leistung. Um psychosoziale Gesundheit nach Erikson zu fördern, ist es die Aufgabe der Lehrperson entsprechende Unterrichtsinhalte zu bedienen, damit sich die Kinder *beweisen* können und diese Leistung dann auch wahrzunehmen, anzuerkennen und strukturiert und detailbezogen (nicht oberflächlich) zu loben.

Die einzelnen Themenfelder aus diesem Erfahrungs- und Lernbereich können für sich einzeln auf ihren Wert für die körperliche Gesundheit be-

trachtet werden. Ganz allgemein gilt erneut, sämtliche Bewegungsformen (unabhängig vom Bewegungsraum: Turnsaal / Geräte, Leichtathletik- bzw. Außenanlage, Wasser, u.a.) erweitern den allgemeinen Bewegungsschatz und fördern somit den Gesundheitsaspekt der Koordination (vgl. Kap. 3.1), als auch bei entsprechend intensiver Inszenierung die Gesundheit aus konditionellem Blickwinkel (vgl. ebd.). Der Bewegungsraum Wasser bietet gerade für die zunehmend größere Gruppe der adipösen Kinder (vgl. BMG 2016, o.S.) aufgrund der speziellen Eigenschaft von Wasser („Schwerelosigkeit“ im Wasser – nur ein Sechstel des Körpergewichts wird spürbar – wirkt besonders schonend für den Haltungsapparat) eine zusätzliche gesundheitsunterstützende Komponente.

Der abschließende Lernstoffanteil „Bewegen auf Geräten“ (Eislaufen, Skilaufen, ...) beinhaltet neben der motorischen Perspektive zur Beherrschung des Geräts (Koordination) noch zwei weitere gesundheitsrelevante Faktoren. Zum einen können sich psychische und soziale Gesundheit durch die Selbstpräsentation mittels des Geräts verstärken, zum anderen können hier auch Gesundheitszugänge des Erfahrungs- und Lernbereichs „Erleben und Wagen“ (Besprechung in Kap. 3.6) geschaffen werden.

### 3.4 Erfahrungs- und Lernbereich „Wahrnehmen und Gestalten“

Der Erfahrungs- und Lernbereich „Wahrnehmen und Gestalten“ setzt sich mit der Wahrnehmungsleistung der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den eigenen Körper, andere Personen, Gegenstände und Kleingeräte und unterschiedliche Geräusche, Klänge und Rhythmen auseinander (vgl. BGBl 2012, S. 199f.). In weiterer Folge wird thematisiert, wie Wahrnehmung in gestalterischer Form (Rollenspiel, rhythmische Gymnastik, Tanz) umgesetzt werden kann. Die didaktischen Grundsätze fordern zuerst das „Wahrnehmen und Bewegen“ (in unterschiedlichsten Kombinationsformen; vgl. ebd., S. 211f.), dann „Bewegungen darstellen“ (vgl. ebd., S. 212f.) und abschließend „Bewegungen gestalten – Tanz“ (vgl. ebd., S. 213f.).

Wahrnehmen könnte auch als erste von drei sich steigernde Erfahrungsdimensionen den letzten Erfahrungs- und Lernbereich zu „Wahrnehmen, Erleben und Wagen“ vervollständigen. Im Kontext des Themenbereichs „Wahrnehmen und Gestalten“ erfüllt Wahrnehmen die Ansprüche einer *kindzentrierten, verstehenden Psychomotorik* (vgl. Zimmer 2003, S. 370f.). Das Kind

erkennt sich selbst als Ursache bestimmter Effekte im Umgang mit Dingen, Spielsituationen und Bewegungsaufgaben und bestätigt die eigene Selbstwirksamkeit (integraler Bestandteil des Selbstkonzeptes) (vgl. ebd., S. 371). „Bewegungserfahrungen sind immer zugleich auch sinnliche Erfahrungen, sie vermitteln Erfahrungen über den eigenen Körper und das eigene Selbst, über die räumliche und dingliche Umwelt und über das soziale Miteinander.“ (ebd., S. 371). Offene Bewegungsaufgaben mit (in diesem Erfahrungs- und Lernbereich) rhythmischen und/oder darstellenden und/oder gestaltenden Inhalten sorgen für ein bewussteres Wahrnehmen des eigenen Handelns und dessen Wirkung auf die Umwelt, fördert somit die Klarheit des Selbstbildes und konsequenterweise psychische und soziale Gesundheit.

Der Tanz als Inszenierungsform verstärkt diese Wahrnehmungseindrücke (und deren Gesundheitseffekte), indem sich Kinder auf Musik und Rhythmus einlassen, neue Bewegungen erlernen, ihre Körpererfahrungen erweitern, sozial mit Partnerin bzw. Partner oder in der Gruppe agieren und durch die Tanzart an sich (z.B. HipHop versus Volkstänze) verschiedene Kulturen kennenlernen (vgl. Freytag 2003, S. 381ff.).

### 3.5 Erfahrungs- und Lernbereich „Gesund leben“

Der Erfahrungs- und Lernbereich „Gesund leben“ zielt per Terminus schon auf Gesundheitsförderung ab. Eine interpretative Analyse dieses Erfahrungs- und Lernbereichs ist deshalb nicht notwendig, weshalb an dieser Stelle die wichtigsten Forderungen nur kurz zusammengefasst sein sollen.

Erstes Ziel ist es, auf körperlicher Ebene gesunde Lebensvoraussetzungen zu schaffen. Hierzu gehören einerseits die Entwicklung einer bewussten Wahrnehmung des eigenen Körpers (Herzschlag, Atmung, Schwitzen) in Zusammenhang mit Bewegung als auch die Erarbeitung einer altersgemäßen Fitness (muskulär gesicherte, gesunde Alltagshaltung, Grundlagenausdauer – siehe konditionelle Aspekte der motorischen Grundlagen, Kap. 3.1) (vgl. BGBl 2012, S. 200, 214f.). Als nächstes werden personale Wahrnehmungsaspekte des „Gesund Lebens“ als Bildungs- und Lernaufgaben formuliert (personale und soziale Schutzfaktoren; Entspannungstechniken u.a.; Verweis auf den Erfahrungs- und Lernbereich „Wahrnehmen und Gestalten“) (vgl. ebd., S. 200, 215). Abschließend werden noch Maßnahmen zum gemeinsamen (kooperativen) gesunden Handeln und zum persönlichen (individuellen) gesun-

den Verhalten dargelegt (Verweis auf Erfahrungs- und Lernbereich „Erleben und Wagen“; u.a. herausfordernde Situationen auf eigene Stärken einschätzen und auflösen bzw. Gefahrensituationen erkennen und situationsgemäß verhalten; Verständnis für gesundes und ungesundes Verhalten entwickeln und gesunde Verhaltensweisen verinnerlichen) (vgl. ebd., S. 200, 215f.).

Die Tatsache, dass der Erfahrungs- und Lernbereich „Gesund leben“ immer wieder auf die anderen Erfahrungs- und Lernbereiche referenziert, zeigt, dass Gesundheitsförderung in allen Themenbereichen des Volksschullehrplans für „Bewegung und Sport“ steckt. „Gesund leben“ zielt sowohl auf die personalen (körperliche und psychischen) als auch sozialen Qualitäten der Gesundheit ab.

### 3.6 Erfahrungs- und Lernbereich „Erleben und Wagen“

Wie in Kapitel 3.4 bereits kurz angedeutet, schafft der Erfahrungs- und Lernbereich „Erleben und Wagen“ eine Fokussierung auf verschiedene Erfahrungswelten. Erleben reicht über das reine bewusste Wahrnehmen hinaus. Ein Erlebnis wird ebenfalls mit Klarheit wahrgenommen, erhält aber zusätzlich eine (zumeist emotional besetzte, zumindest jedoch kognitiv bearbeitete) Bedeutungskomponente (vgl. Scholz 2005, S. 11). Ein Wagnis ist ein aktives Handeln in einer unsicheren Situation (von Erlebnisqualität), deren Ausgang unklar ist. Die agierende Person wägt die unbekannt Situation bzw. das herausfordernde Problem ab und schätzt lösungsorientiert personale Kompetenzen ein, um die erfolgversprechendste(n) einzusetzen (vgl. ebd., S. 15ff.). Warwitz (2001, S. 22f.) zeigt mittels *Wagniskurve* auf, dass erfolgreich bewältigte Unsicherheitssituationen einen Kompetenzzuwachs in Form von Lern- und Erfahrungsgewinn und gesteigerter zukünftiger Planungssicherheit für die Person bedeuten, die das Risiko eingegangen ist.

Der Lernstoff dieses Themenbereichs umfasst „Erleben im Freien“ (BGBl 2012, S. 217), „Neues wagen“ (ebd., S. 217f.) und „Vertrauen und sicher bewegen“ (ebd., S. 219). Der erste Abschnitt beschäftigt sich damit, wie die Natur als Erlebnis und/oder Wagnis inszeniert werden könnte (ähnlich wie bereits im Erfahrungs- und Lernbereich „Wahrnehmen und Gestalten“ – „Bewegen auf Geräten“). „Neues wagen“ thematisiert das Neue im Tun (Arbeit mit Höhe; Schaukeln und Schwingen; Fahren und Rollen u.a. Im letzten Abschnitt wird dem Wagnis noch eine soziale Komponente hinzugefügt. Vertrauen in

den anderen soll aufgebaut werden. Der wiederum soll verantwortungsbewusst die Sicherheit der bzw. des Wagenden erhalten.

Gemeinsames Erleben kann soziale Gesundheit fördern. Wagniserziehung trägt prophylaktisch zur körperlichen wie psychischen Gesundheitserhaltung bei. Die bzw. der Wagnissuchende schiebt ihre bzw. seine persönlichen Sicherheitsgrenzen permanent durch sich steigende Selbsterkenntnis aus eingegangenen Wagnissituationen hinaus (vgl. Warwitz 2001, S. 265ff.).

#### 4 Fazit

Es konnte die Mehrdimensionalität des Gesundheitsbegriffs gezeigt werden (körperliches, geistiges, soziales Wohlbefinden im Gesundheits-Krankheits-Kontinuum). Weiters wurden Möglichkeiten der Umsetzung sämtlicher Gesundheitsaspekte in den sechs Erfahrungs- und Lernbereichen des Volksschullehrplans für Bewegung und Sport dargestellt.

Auf inhaltlicher Ebene wurde durch die neue Curriculumentwicklung die Ausbildung zum Lehramt Primarstufe im Fachbereich „Bewegung und Sport“ näher an den Volksschullehrplan herangeführt (z.B. jeweils eine Unterrichtseinheit zu jedem Erfahrungs- und Lernbereich im Grundstudium für alle Studierende, unabhängig von der späteren Schwerpunktwahl). Jede Lehrveranstaltung liefert theoretischen Input, wie die jeweiligen Inhalte auch gesundheitsfokussiert umgesetzt werden können (vgl. Beispiele in Kap. 3) und betont die Notwendigkeit der spezifischen Gesundheitsförderung. Zur Erweiterung des theoretischen Wissens (Gesundheitsförderung im „Bewegung und Sport“-Unterricht; weitere gesundheitsorientierte Inszenierungsmöglichkeiten) wird das Flipped Classroom Modell in der Ausbildung zum Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien zu jeder Lehrveranstaltung eingesetzt, wo Studierende das theoretisch Gelernte in die Praxis umsetzen.

#### Literatur

- Antonovsky, Aron (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt.
- Becker, Peter (1991): Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens. In: Abele, Andrea; Becker, Peter (Hg.): Wohlbefinden. Theorie, Empirie, Diagnostik. Weinheim: Juventa, S. 13-50.



- BGBL – Bundesgesetzblatt (2012): BGBL. II Nr. 303/2012. Lehrplan der Volksschule. Abrufbar unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_vs\\_gesamt\\_14055.pdf?4dzgm2](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2) (2018-06-28).
- BMASGK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (Hg.) (2018): Die Vorsorgeuntersuchung auf einen Blick. Wien: Gesundheit Österreich GmbH. Abrufbar unter: <https://www.gesundheit.gv.at/leben/gesundheitsvorsorge/vorsorgeuntersuchung/was-wird-gemacht> (2018-08-07).
- BMG – Bundesministerium für Gesundheit (Hg.) (2016): Österreichischer Kinder- und Jugendgesundheitsbericht 2015. Wien: Gesundheit Österreich GmbH. Abrufbar unter: <https://www.bmgf.gv.at/home/KindJugBericht> (2018-06-28).
- Esser, Hartmut (<sup>3</sup>1999): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt/Main: Campus.
- Frank, Renate (1991): Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens. In: Abele, Andrea; Becker, Peter (Hg.): Wohlbefinden. Theorie, Empirie, Diagnostik. Weinheim: Juventa, S. 71-95.
- Freytag, Verena (2003): Hosenbeine in die Strümpfe, Schwimfflossen an die Zeh! – Kinder tanzen, spielen, gestalten In: Köppe, Günter; Schwier, Jürgen (Hg.): Handbuch Grundschulsport. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 381-394.
- Hirtz, Peter (Hg.) (1985): Koordinative Fähigkeiten im Schulsport. Berlin: Volk und Wissen.
- Huizinga, Johan (1939): Homo ludens. Reinbeck: Rowohlt's Enzyklopädien.
- Kröger, Christian; Roth, Klaus (2014): Koordinationsschulung im Kindes- und Jugendalter. Eine Übungssammlung für Sportlehrer und Trainer. (PRAXISideen, Bd. 62). Schorndorf: Hofmann.
- Mayring, Philipp (1991): Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens. In: Abele, Andrea; Becker, Peter (Hg.): Wohlbefinden. Theorie, Empirie, Diagnostik. Weinheim: Juventa, S. 51-70.
- Noack, Juliane (2005): Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. Oberhausen: ATHENA.
- Schiller, Friedrich (1795): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Briefe. Abrufbar unter: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/ueber-die-asthetische-erziehung-des-menschen-in-einer-reihe-von-briefen-3355/3> (2018-06-28).
- Schnabel, Günter; Krug, Jürgen (Hg.) (<sup>12</sup>2015): Bewegungslehre Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt. Aachen: Meyer & Meyer.
- Scholz, Martin (2005): Erlebnis – Wagnis – Abenteuer. Sinnorientierung im Sport. (PRAXISideen, Bd. 15). Schorndorf: Hofmann.
- Spitzer, Manfred (2010): Geist und Gehirn, Staffel 10. Folge: Spielen – Von Schiller zum Neuronenwachstum. (Video). Abrufbar unter: <http://www.ardmediathek>.

- de/tv/Geist-Gehirn/Spielen-Von-Schiller-zum-Neuronenwachst/ARD-alpha/Video?bcastId=14912902&documentId=39312324 (2018-06-28).
- Spitzer, Manfred (2011). Geist und Gehirn, Staffel 11. Folge: Verrückt nach Spielen. (Video). Abrufbar unter: <http://www.ardmediathek.de/tv/Geist-Gehirn/Verr%C3%BCckt-nach-spielen/ARD-alpha/Video?bcastId=14912902&documentId=42269780> (2018-06-28).
- Trautner, Hanns Martin (<sup>2</sup>1997): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie 2. Theorien und Befunde. Göttingen: Hogrefe.
- Warwitz, Siebert A. (2001): Sinnsuche im Wagnis. Leben in wachsenden Ringen. Erklärungsmodelle für grenzüberschreitendes Verhalten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Watzlawick, Paul (<sup>15</sup>2009): Anleitung zum Unglücklichsein. München: Piper-TB.
- Weineck, Jürgen (Hg.) (<sup>16</sup>2010): Optimales Training. Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings. Balingen: Spitta.
- WHO – World Health Organization (Hg.) (1946): Verfassung der Weltgesundheitsorganisation, New York 1946. Abrufbar unter: [http://www.gesundheitsfoerderung-hochschulen.de/Inhalte/B\\_Basiswissen\\_GF/B9\\_Materialien/B9\\_Dokumente/Dokumente\\_international/1946Verf\\_WHO\\_BZgA93.pdf](http://www.gesundheitsfoerderung-hochschulen.de/Inhalte/B_Basiswissen_GF/B9_Materialien/B9_Dokumente/Dokumente_international/1946Verf_WHO_BZgA93.pdf) (2018-06-28).
- Zimmer, Renate (2003): Wahrnehmen – Erleben – Bewegen. Psychomotorische Entwicklungsförderung. In: Köppe, Günter; Schwier, Jürgen (Hg.): Handbuch Grundschulsport. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 367-380.



# Lehr-Lernvideos im Fokus der Ernährungs- und Verbraucherbildung

Michael Wukowitsch

## Abstract Deutsch

Dieser Beitrag widmet sich der Implementierung digitaler Lernszenarien in Form von Lehr-Lernvideos<sup>1</sup> in der Ernährungs- und Verbraucherbildung am Schauplatz einer Neuen Mittelschule im Pflichtgegenstand „Ernährung und Haushalt“. Dokumentiert werden der Gestaltungsprozess und die Modifizierung mit dem Forschungsdesign Design-Based-Research. Die Ergebnisse sind in Form von Gestaltungsprinzipien dargestellt.

## Schlüsselwörter

E-Learning, Lehr-Lernvideos, Design-Based-Research, Ernährungs- und Verbraucherbildung, Mobile Seamless Learning

## Abstract English

The article deals with the implementation of digital learning scenarios in the form of educational videos in nutrition and consumer education. The venue is a New Middle School in the compulsory subject nutrition and household. The design process and the modification are documented by Design-Based-Research. The results are presented as design principles.

## Keywords

E-Learning, learning videos, design-based research, nutrition and consumer education, Mobile Seamless Learning

---

<sup>1</sup> Bezeichnung Lehr-Lernvideos: Der Autor bezieht sich einerseits auf den Lehrenden, der Videos zeigt oder im Zuge des Unterrichts weiterempfiehlt, um andererseits damit den Lernenden passgenaue Inhalte zu Themen aus der Ernährungs- und Verbraucherbildung anbieten zu können.

## Zum Autor

Michael Wukowitsch, Dipl. Päd. BEd MA; Lehrer an der Neuen Mittelschule Rosental in Eisenstadt; Lehre an der Pädagogischen Hochschule Wien in der Ausbildung zum Unterrichtsfach „Haushaltsökonomie und Ernährung“ im Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung im Verbund Nord-Ost<sup>2</sup>. Arbeitsschwerpunkt: Ernährungs- und Verbraucherbildung.

Kontakt: michael.wukowitsch@phwien.ac.at

## 1 Ausgangslage

Der Unterricht in der Ernährungs- und Verbraucherbildung wird in Österreich an den Neuen Mittelschulen (NMS) unter der Bezeichnung „Ernährung und Haushalt“ (EH), in der Oberstufe der Allgemeinen Höheren Schulen (AHS) unter „Haushaltsökonomie und Ernährung“ abgehalten. Er ist geteilt in einen theoretischen Teil, in dem fachspezifische Themenbereiche behandelt werden und einen praktischen Teil, in dem es um die Speisenzubereitung geht (vgl. Buchner 2008, S. 8).

Vorgegebene Unterrichtszeiten sind im Schulalltag oft schwer einzuhalten, auch das Schema 1 plus 2 (1 Stunde Theorie, 2 Stunden Praxis) ist aufgrund der Stundenkürzungen in diesem Fachbereich kaum mehr durchzuführen (vgl. Bartsch & Bürkle 2013, S. 18). Die Vermittlung von theoretischen und praktischen Inhalten erfolgt fast ausschließlich Face to Face. Bestehende Kombinationen aus virtuellen und nicht virtuellen Methoden konnten vom Autor in der Ausbildung zum Lehramt der Neuen Mittelschule für das Fach Ernährung und Haushalt im Rahmen der Pädagogisch Praktischen Studien kaum beobachtet werden. Die Verwendung von digitalen Medien im Sinne eines Leitmedienwechsels (vgl. Döbeli Honegger 2016, S. 45) in der Ernährungs- und Verbraucherbildung ist somit trotz zahlreicher neuer Werkzeuge ausbaufähig.

„Die Schule steht also vor der Herausforderung, anders sozialisierte Kinder und Jugendliche mit zusätzlichen, neuen Werkzeugen auf eine sich verändernde und noch unbekanntere Berufs- und Lebenswelt vorzubereiten. Sie muss deshalb lernen, mit, über und trotz digitaler Medien ihrem Bildungsauftrag nachzukommen.“ (Döbeli Honegger 2016, S. 45)

---

<sup>2</sup> Das Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung im Verbund Nord-Ost wird in Kooperation folgender Bildungseinrichtungen angeboten: Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, die Pädagogischen Hochschulen Niederösterreich und Wien, Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien, Universität Wien (vgl. BMBWF 2018).

Lehr-Lernvideos können eine passgenaue Möglichkeit bieten, den Unterricht durch virtuelle Angebote zu bereichern. Abgesehen davon sind sie für die Lernenden wieder aufrufbar, wenn man etwas öfters anschauen will bzw. für Wiederholungs- und Festigungszwecke im Unterricht bestens geeignet.

## 2 Forschungsfragen und Forschungsinteresse

Abgeleitet von den Erkenntnissen des Ist-Zustandes und den Erfahrungen des Autors als Mentor von Studierenden im Bereich der Pädagogisch Praktischen Studien der Ausbildung zum Lehramt für Neue Mittelschulen (Sekundarstufe I) müssen Überlegungen angestellt werden, wie es gelingen kann, Lehr-Lernvideos so zu gestalten, dass Theorie und Praxis in gleichem Maße gefördert werden. Daraus resultieren folgende Forschungsfragen:

1. Wie sollen Lehr-Lernvideos im Unterricht für die Ernährungs- und Verbraucherbildung an Neuen Mittelschulen zur Förderung von Theorie und Praxis gestaltet sein?
2. Welche didaktischen Anforderungen haben Lehr-Lernvideos für den Einsatz im Unterricht zu erfüllen?

Für die Umsetzung der Konzeption und Gestaltung der Lehr-Lernvideos hat sich der Autor für die Methode „Design-Based-Research“ entschieden, bei dem sich Forschende und Praktiker<sup>3</sup> am Prozess beteiligen (vgl. Brahm & Jernert 2014, S. 46). Ebenso ist für diese Forschung der Anspruch charakteristisch, „die Entwicklung innovativer Lösungen für praktische Bildungsprobleme mit der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu verzahnen“ (Euler, 2014, S. 16). Design-Based-Research (übersetzt: didaktische Gestaltungsforschung) „zielt darauf ab, komplexe Probleme in Lehr-Lernkontexten durch innovative, nützliche und praktische Entwicklungen zu adressieren“ (Jahn 2014, S. 3).

Der Begriff des Designs umfasst laut Baumgartner und Payr (1999, S. 75) alle Tätigkeiten, die innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen (hier: Lernort Schulküche) verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten (Einsatz von Lehr-Lernvideos im Kontext des themenspezifischen Unterrichtsgeschehens in der Ernährungs- und Verbraucherbildung) zulassen. Die Aufnahme dieser Ergeb-

<sup>3</sup> Forschende (der Autor) und Praktiker (Schülerinnen und Schüler der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien) sind demnach gleichgewichtige Faktoren, was im Zuge des Forschungsprozesses zu berücksichtigen ist.

nisse (Weiterentwicklung der Videos durch unterschiedlichen Methodeneinsatz – vgl. Kapitel 3.2) in die Forschung wird als „Design-Based-Research“ bezeichnet. Dadurch werden an das Forschungsdesign in Anlehnung an die gestaltungsorientierte Mediendidaktik die Anforderung gestellt, ein mediengestütztes Lernangebot zu entwickeln, das auf ein vorab definiertes Bildungsanliegen fokussiert. Dieses wird im Lehrplan (vgl. BMB 2016), dem Referenzrahmen des Thematischen Netzwerks Ernährung (vgl. Thematisches Netzwerk Ernährung 2009) sowie im Grundsatzterlass zur Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung (vgl. BMBF 2015) definiert.

### 3 Methodische Vorgangsweise

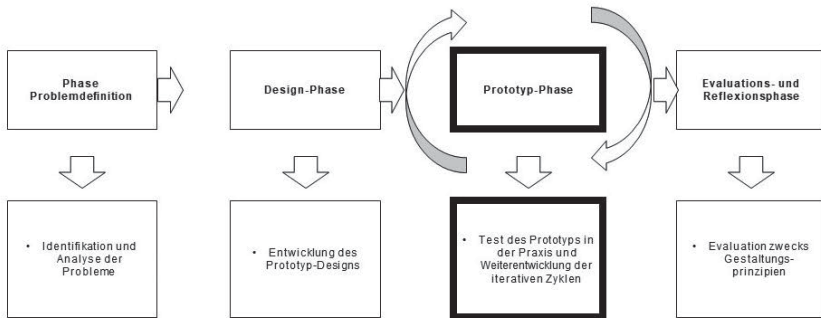
Das Design ist relevant, da die Gestaltungsforschung in der Regel eine Intervention wie z.B. ein Lehr-Lern-Angebot oder didaktische Materialien für ein komplexes praktisches Problem (die Verknüpfung der Lehrinhalte von Theorie und Praxis) als Ziel verfolgt (vgl. Plomp 2007, S. 11f.). Daraus resultiert die Ableitung von Design Principles in Bezug auf die Erstellung von Lehr-Lernvideos sowie die Einbettung der gewonnenen Erkenntnisse in die gegenwärtige wissenschaftliche Diskussion.

#### 3.1 Prozessablauf von Design-Based-Research

Diese Arbeit orientiert sich bei der Durchführung von Design-Based-Research an der Empfehlung von Jahn (2014, S. 13), der vier Phasen für die Durchführung des Ablaufs anwendet (vgl. Übersicht 1).

- Phase 1 – Problemdefinition: Analyse der Ausgangslage und Entwicklung von Gestaltungsrichtlinien

In der ersten Phase legt der Forscher die eigene Motivation sowie die Forschungsfrage für das Design dar. Die Bedingungsanalyse erläutert durch die Beschreibung der Rahmenbedingungen (Lehrküche, Inventar, Unterrichtszeit), Lernziele (Lehrplan, Referenzrahmen, Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung), Zielgruppe (Jahrgang, Gruppenzusammensetzung, besondere Bedürfnisse), Inhalte (Verbraucherbildung, Thema „Werbung“) und eingesetzte Medien (Lehr-Lernvideos) umfassende Fragestellungen bezüglich der Lehr- und Lernprozesse im NMS-Pflichtgegenstand Ernährung und Haushalt.



Übersicht 1: Prozessablauf von Design-Based-Research (eigene Darstellung in Anlehnung an Jahn 2014, S. 13)

- Phase 2 – Design-Phase: Entwicklung eines Prototyps

Phase zwei beschreibt die Konzeption des Prototyps anhand der erarbeiteten Gestaltungsrichtlinien aus Phase eins. Neben der Softwareauswahl für die Erstellung der Lehr-Lernvideos werden die unterschiedlichen Phasen der Video-produktion, die Veröffentlichung unter rechtlichen Lizenzbedingungen sowie die Implementierung des Prototyps im Unterricht für Ernährung und Haushalt dargelegt. Phase zwei wird von der Erstellung des Fragebogens für die Evaluierung durch die Schülerinnen und Schüler beschlossen.

- Phase 3 – Prototyp-Phase: Zyklen der Erprobung, Evaluation und Modifikation des Designs

In der dritten Phase von Design-Based-Research erfolgen zunächst Analyse, Auswertung und deskriptive Visualisierung der Ergebnisse. Ebenso findet die Durchführung und Auswertung einer Fokusgruppendifkussion mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule Wien statt.

- Phase 4 – Evaluations- und Reflexionsphase: Berichtslegung

Phase vier fasst zunächst die Erkenntnisse aus den vorangegangenen Phasen zusammen (vgl. Jahn 2014, S. 12). Die Ableitung der Erkenntnisse für die Generierung von Gestaltungsprinzipien behandelt dieser Beitrag in Kapitel 4.



### 3.2 Erhebungsinstrumente

Zwecks Generierung der Daten zur Forschungsfrage 1 wird die Forschungsstrategie der Triangulation angewendet. Auf diese Weise werden unterschiedliche Populationsgruppen in den Forschungsprozess miteinbezogen (vgl. Flick 2012, S. 519), halbstrukturierte Leitfadeninterviews (vgl. Kapitel 3.2.1), Fragebögen (vgl. Kapitel 3.2.2) sowie eine Fokusgruppendifkussion (vgl. Kapitel 3.2.3) kommen ebenso zur Anwendung.

#### 3.2.1 Lehrende

Worauf ist also bei Konzeption und Gestaltung von Videos für den Unterricht zu achten? Zu Wort kommen fünf Lehrende sowohl aus der Ernährungs- und Verbraucherbildung (diese lehren an Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz) als auch aus der Medienpädagogik (Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Wien), um das zentrale Anliegen – die Gestaltung von Lehr-Lernvideos – aus verschiedenen Blickrichtungen beurteilen zu können. Die Interviews sind hinsichtlich der Konstruktion des Prototyps in Phase zwei in Form von Gestaltungsrichtlinien berücksichtigt und miteinbezogen (vgl. Jahn 2014, S. 9).

#### 3.2.2 Schülerinnen und Schüler

Anhand der erarbeiteten Gestaltungsrichtlinien aus Phase eins wird in der *zweiten Phase* der Prototyp in Form von vier Lehr-Lernvideos zum Stundenthema „Warum wir manchmal kaufen, was wir gar nicht wollen“ (vgl. Leitner & Schuh 2014, S. 63f.) konzipiert, gestaltet und implementiert. Video 4 hat neben dem Unterrichtseinsatz den zusätzlichen Zweck, ein Mobile Seamless Learning-Szenario zu schaffen. Mobile Seamless Learning (auch unter Mobile-Assisted Seamless Learning bekannt) ist ein selbstgesteuertes Lernkonzept, welches eine Verbindung von mobilem und durchgängigem Lernen darstellt (vgl. Wong & Looi 2011). Für diese Arbeit ist das niederschwellige Einsatzszenario durch Unterstützung von Smartphones von Bedeutung. In der Doppeleinheit ist beabsichtigt, die Schülerinnen und Schüler für Werbung, mit der sie in ihrer Alltagswelt konfrontiert werden, zu sensibilisieren. Die Auseinandersetzung mit dem Thema soll nach der Einheit nicht enden, sondern durchgängig (*seamless*) via Smartphone in der Alltagswelt weiterverfolgt werden. Die Schülerinnen und Schüler werden in Video 4 aufgefordert,

eine Werbung – egal durch welches Medium vermittelt – mit dem Handy zu fotografieren und dieses Foto an die Lehrperson zu mailen. Dazu erfolgt in ein bis zwei Sätzen die Begründung, warum gerade diese Werbung gefällt und festgehalten wird. Der Lehrende sammelt die digitalen Bilder und zeigt sie der Klasse, um in einer der folgenden Doppelstunden eine kritische Einstiegsdiskussion (Werbemedien, Kinder als Werbeträger, „Sex sells“ etc.) zu initiieren.

Die vier Videos werden im EH-Unterricht gezeigt und in der nächsten Doppeleinheit von den Schülerinnen und Schülern in Form eines vollstrukturierten Fragebogens aus überwiegend geschlossenen Fragen nach qualitativen Gesichtspunkten (vgl. Ebner & Schön 2013, S. 38ff.) gemäß dem österreichischen Schulnotensystem (die einfache Handhabung sowie die Vertrautheit der Schülerinnen und Schüler mit dieser Bewertungsskala begründen deren Auswahl) bewertet:

- Inhalt: Darsteller, Ort, realistische Handlung, Verständlichkeit des Inhaltes, Sprechtempo, Musik, Verständlichkeit der gestellten Aufgaben, Unterhaltungswert
- Dauer des Videos
- Bild: Eingblendete Texte, Bildschärfe, Kameraführung, Beleuchtung, Bildschnitt
- Ton: Tonqualität, Musikqualität, Nebengeräusche
- Technik: QR-Code zwecks Link zu den Videos (nur beim Prototyp eingesetzt)
- Plattform: Ausgewählte Video-Plattform und deren Gestaltung

Die Fragebögen der Schülerinnen und Schüler werden in Phase drei analysiert, quantitativ ausgewertet und mittels deskriptiver Statistik (vgl. Fahrmeir, Künstler, Pigeot & Tutz 2007, S. 11) visualisiert und bilden die erste Grundlage für die Modifikation der Lehr-Lernvideos.

### 3.2.3 Studierende: Fokusgruppendifkussion

Im Zuge der Modifikation des Prototyps findet mit fünf Studierenden des Studienfaches „Haushaltsökonomie und Ernährung“ im Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung des Verbundes Nord-Ost eine Fokusgruppendifkussion statt, um eine weitere Gruppe beim Re-Design berücksichtigen zu können. Deren Ablauf gliedert sich in Übereinstimmung mit Döring, Bortz und Pöschl (2016, S. 380f.) grob in vier Phasen (Planung – Durchführung –

Dokumentation – Auswertung), wobei dabei stets im Vordergrund steht, dass nicht die Einzelpersonen, sondern die Gruppe befragt wird. Zu erheben ist, ob und warum in den einzelnen Videos Modifikationen durchgeführt werden sollen. Die, gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000, 2002) kategorisierten Ergebnisse, ergeben gemeinsam mit den ausgewerteten Fragebögen der Schülerinnen und Schüler die Grundlage für die Modifikation:

*Video 1:* Für das erste Video des Prototyps sind geringe Änderungen im technischen Bereich vorgesehen. Dank der Möglichkeit, beim verwendeten Tool Camtasia (vgl. Cress 2015) die Spuren in Ton und Video aufzuteilen, ist eine Reduzierung der Hintergrundgeräusche durch das Setzen von Audio-punkten möglich. Inhaltlich sind keine Modifikationen nötig, da die Aufgabenstellung als kurz und prägnant eingestuft wird.

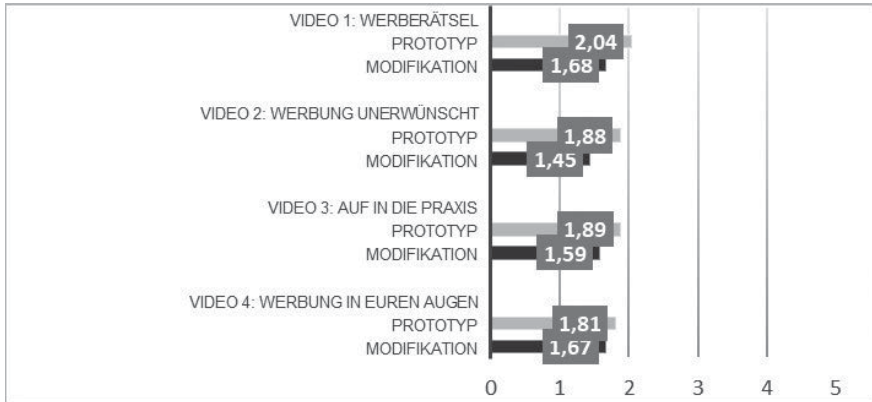
*Video 2:* Im zweiten Video ist es inhaltlich notwendig, den Screencast im Mittelteil klarer zu gestalten. Ein neutral gehaltener Startbildschirm sowie die Positionierung eines Callouts werden eingepflegt, um diesen Kritikpunkt, der gleichermaßen von den Schülerinnen und Schülern als auch von der Fokusgruppe kommt, zu entkräften. Weiters werden Anfangs- und Schlusssequenz wie angeregt gestrafft, sodass das Video im Rahmen der Modifikation 25 Sekunden kürzer ausfällt.

*Video 3:* Die Implementierung einer praktischen Sequenz steht im Mittelpunkt. Aufgrund der am Prototyp angeführten Kritik an den störenden Hintergrundgeräuschen werden alle Teile neuerlich aufgenommen. Die praktische Sequenz der Speisenerstellung ist in Form eines Tutorials eingepflegt, wobei diese Schritt-für-Schritt – Anleitung aufgrund der angestrebten kurzen Sequenzen in dreifacher Clipgeschwindigkeit eingebunden ist. Der Zeitrahmen des Videos verlängert sich auf insgesamt drei Minuten und 31 Sekunden.

*Video 4:* Aufgrund des schlecht aufgezeichneten Tons aus der Vogelperspektive werden alle Sequenzen von Video 4 nochmals an einem anderen Ort gefilmt. Weiters ist dabei auf die Fokusgruppen-Kritik hinsichtlich des irritierenden Namens „Werbung kritisch betrachtet“ einzugehen und der Titel dahingehend zu ändern, dass die Perspektive der Schülerinnen und Schüler zwecks Beobachtung ihrer Umgebung in den Vordergrund rückt. Die Übermittlung des Arbeitsauftrages für die Hausübung steht nunmehr im Mittelpunkt.

Die vier Prototyp-Videos sind nach zusammengefassten Gesichtspunkten aus Fragebögen und Fokusgruppendifkussion modifiziert und setzen sich im

Anschluss abermals der qualitativen Bewertung per Fragebögen aus (Iteration des Zyklus), wodurch dem Forschungsdesign entsprochen wird. Durch die Berechnung der Durchschnittsnoten lässt sich im Zuge der deskriptiven Darstellung (vgl. Übersicht 2) ablesen, dass in den Augen der Schülerinnen und Schüler eine qualitative Steigerung der Videos gegeben ist.



Übersicht 2: Vergleich der Durchschnittswerte von Prototyp und Modifikation

## 4 Darstellung der Ergebnisse

In der vierten Phase werden die Erkenntnisse aus den vorangegangenen Phasen zusammengefasst (vgl. Jahn 2014, S. 12) und davon Design Principles abgeleitet. Diese bilden sich aus den Ergebnissen der ausgewerteten Erhebungen. Folgend lassen sich die generierten Gestaltungsprinzipien für die Erstellung von Lehr-Lernvideos weiterführend in die allgemeine Diskussion einbetten und durch Passagen aus den durchgeführten Leitfadenterviews bzw. der Fokusgruppendifkussion unterstreichen.

### 4.1 Einsatzszenarien und Plattformen

In Folge werden vier Überlegungen zu Einsatzszenarien und Plattformen abgeleitet.

#### 4.1.1 Videos sollen stets die bessere Alternative der Wissensvermittlung sein.

Kommen Lehr-Lernvideos im Unterricht zum Einsatz, werden damit beidseitig (Lehrende und Lernende) Hoffnungen und Erwartungen verknüpft. Es bedarf jedoch von Seiten der Lehrenden einer generellen Abklärung, ob andere (und eventuell weniger aufwändige) Methoden beim Erarbeiten der angestrebten Lernziele zielführender sind. Dazu gibt eine interviewte Lehrende zu verstehen: „Ich finde immer, es gibt Dinge, die man erklären muss, die eigentlich einfacher mit einem Lehrvideo zu erklären sind, als wenn man es selbst macht. Also, es muss ja eigentlich immer besser sein, als das, was ich selber tun kann im unmittelbaren Vermitteln.“ (Interview 4, S. 5, Z. 7-12)

#### 4.1.2 Tutorials werden von Schülerinnen und Schülern gerne angeschaut und sollten mit theoretischen Inhalten verknüpft werden.

Laut Feierabend, Plankhofer und Rathgeb (2016, S. 39) rezipieren mehr als ein Drittel der 12- bis 19jährigen täglich oder mehrmals pro Woche Online-Tutorials, was grundsätzlich für eine hohe Akzeptanz dieser Videoform spricht. Im Sinne einer angemessenen Aufteilung von theoretischen und praktischen Inhalten für die gestalteten Lehr-Lernvideos ist vorweg klar, keine Videos herzustellen, die lediglich eine Abfolge von praktischen Schritten der Zubereitung einer Speisefolge zeigen. So wird im konkreten Fall im Video 3 innerhalb der Modifikation das Arbeitsplatzsetting (Theorie) mit der Erstellung eines einfachen Gerichtes (Praxis) zu einem Tutorial verknüpft und signifikant besser als der Prototyp (nur ein theoretischer Input) bewertet.

Eine in der Ernährungs- und Verbraucherbildung Tätige und Lehrende weist explizit auf die Verknüpfung beider Elemente hin: „Das ist unsere Chance, um Praxis und Theorie so zu verknüpfen, dass der Unterricht wirklich in seiner fundamentalen Zielsetzung erfüllt ist.“ (Interview 5, S. 8, Z. 8-11)

#### 4.1.3 Videos sollen auf einer für die Schülerinnen und Schüler bekannten Plattform zur Verfügung gestellt werden.

Die Literaturrecherche in Phase 1 weist darauf hin, eine möglichst bekannte und populäre Plattform für die Verteilung der Lehr-Lernvideos zu wählen: „Am besten sind Videos dort aufgehoben, wo sie von potentiellen Nutzer/innen auch gefunden werden können“ (Ebner & Schön 2013, S. 39). Die

ausgewerteten Fragebögen bestätigten unter den Schülerinnen und Schülern die hohe Akzeptanz (Durchschnittsnote 1,67) der ausgewählten Plattform YouTube.

#### 4.1.4 Die Ernährungs- und Verbraucherbildung bietet durch ihre Theorie-Praxisbezüge eine gute Basis für den Einsatz von Mobile Seamless Learning-Szenarien.

Hier ist grundsätzlich zu vermerken, dass Smartphones mittlerweile zur Grundausstattung von Kindern und Jugendlichen gehören. Sowohl in der Prototyp- als auch in der Modifikationsgruppe verfügen alle Schülerinnen und Schüler über dieses Gerät. Die im Szenario angestrebte Verknüpfung von Ressourcen innerhalb und außerhalb des Unterrichts (vgl. Föfl 2014, S. 7) ist durch den Autor im Stundenthema „Warum wir manchmal kaufen, was wir gar nicht wollen“ beabsichtigt und als Hausübung übermittelt.

Beim Prototyp erfolgt die Distribution von Video 4, in welchem die Hausübung erklärt wird, via QR-Code (Quick Response, steht für „schnelle Antwort“), der jedoch von keiner Schülerin bzw. von keinem Schüler aufgerufen wird. Ob ein Mangel an digitalen Nutzungskompetenzen, eine fehlende App beziehungsweise Bequemlichkeit der Grund für das Missglücken dieser Sequenz war, wurde nicht erhoben. Bei der Modifikationsgruppe ist der QR-Code kein Thema mehr; den Schülerinnen und Schülern wird mitgeteilt, lediglich den Namen der Lehrperson in die Suchfunktion auf YouTube einzugeben, um zum Channel Zugang zu haben und das Video so oft wie beliebt anzuschauen. Diesmal nehmen sieben von zwölf Schülerinnen und Schülern aktiv am initiierten MLS-Szenario teil, indem sie eine Werbung fotografieren, kommentieren und via E-Mail an die Lehrperson übermitteln. Der QR-Code im Prototyp erweist sich somit als Barriere und wird im Rahmen der Modifikation weggelassen. Zum generellen Interesse, QR-Codes proaktiv zu nutzen, meint eine Studierende im Rahmen der Fokusgruppe:

„Ich war einmal im Rahmen eines Studentenjobs bei einem Projekt von den ÖBB<sup>4</sup> dabei und da haben wir den QR-Code auch ausprobiert. In zwei Tagen hat an einem großen Bahnhof in Wien kaum wer mit dem Handy diesen Code, den man für ein neues Gewinnspiel abfotografieren soll, genutzt.“ (Diskussionsteilnehmerin 4, S. 22, Z. 1-15)

<sup>4</sup> ÖBB: Österreichische Bundesbahnen

## 4.2 Identifikation

- Der Einbau von Schülerinnen und Schüler in Videos erweist sich aufgrund der Identifikation mit den Protagonisten in hohem Maße motivierend.

Laut Valentin (2015, S. 11) fördert das Miteinbeziehen die vertiefende Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem Unterrichtsgegenstand, da sie selbst zu Lehrenden werden. Die interviewten Praktikerinnen und Praktiker bzw. Lehrenden sind sich einig, dass Videos, die von Gleichaltrigen aus der Peer-Group hergestellt werden, im Zuge der Wissensvermittlung die gewünschten Inhalte besser transportieren. Ein erfahrener Mediendidaktiker meint dazu:

„Und dann habe ich vielleicht zum selben Thema ein ( . . . ) Video von Gleichaltrigen aus der Peergroup, wo das vielleicht wackelt oder sonst irgendwas, aber die Rezipienten viel mehr anspricht und letztlich eigentlich das, was transportiert werden soll oder das Interesse, das geweckt werden soll, anspricht.“ (Interview 2, S. 6, Z. 7-14)

Das Miteinbeziehen von zwei Mitschülern in einem der Lehr-Lernvideos kommt bei den Rezipienten laut ausgewerteter Fragebögen sehr gut an; fünf von zwölf Schülerinnen und Schülern haben bei der Beantwortung der Fragebögen den Wunsch geäußert, ebenfalls bei einem Video mitwirken zu können: „Ich möchte auch in so einem Video mitspielen, da könnte man so viel ausprobieren.“ (Fragebogen 4, Video 1, Prototyp)

## 4.3 Gestaltung und Technik

- Lehr- und Lernvideos sollen kurz, aber nicht zu kurz gehalten werden.

Laut Ebner und Schön (2013, S. 29) sollen Videos für Lernzwecke eine Länge von zwei bis fünf Minuten haben. Diese Angabe wird durch die Auswertung der Fragebögen bestätigt. Das Lehr-Lernvideo Nummer 1 mit dem Titel „Werberätsel“ brachte aufgrund der einbezogenen Klassenkolleginnen und -kollegen zwar eine hohe Identifikation mit den Darstellerinnen und Darstellern mit sich. Das Video ist aber, sowohl von der Prototyp- als auch von der Modifikationsgruppe, mit einer Dauer von 45 Sekunden als viel zu kurz eingestuft worden und somit der Faktor „Dauer des Videos“ entsprechend unterdurchschnittlich bewertet worden: „Das Video war super, aber viel zu kurz. Ich

fand es witzig, wie die beiden das gemacht haben, aber es war viel zu schnell wieder aus.“ (Fragebogen 7, Video 1, Prototyp)

## 5 Schlussfolgerungen

Die *Vorteile des vorliegenden Designs*, direkt im Feld zu gestalten und zu forschen, sowie durch die Feedbacks den Prototyp umfassend zu modifizieren, werden als unterstützend wahrgenommen. Dadurch ist es dem Autor möglich, sich in vielen kleinen Schritten einer Verbesserung des Prototyps während der Modifikation anzunähern.

Obwohl die technischen Möglichkeiten der Herstellung von Videos (vor allem mit Smartphones) mittlerweile recht einfach handzuhaben sind, muss vermehrt auf die *Verschriftlichung des Video-Konzeptes* (Inhalt, Szenenbeschreibung, Text und Dauer) geachtet werden. Das gewählte Forschungsdesign Design-Based-Research und die damit vorgesehene Modifikation der Videos fordert eine exakte Verschriftlichung sämtlicher Schritte punktgenau ein, um diese nach Auswertung der Daten gezielt abändern zu können.

Als gewinnbringend erweist sich die *Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Populationsgruppen* in Hinblick auf eine qualitative Bewertung der Videos. Die Ergebnisse der durchgeführten Recherchen und Befragungen zeigen vor allem auf der Seite der Lernenden eine hohe Bereitschaft, sich nicht nur als passive Konsumentinnen und Konsumenten, sondern als selbst Beteiligte mit Lehr-Lernvideos auseinander zu setzen. Daher dürfen die Ergebnisse dieser Arbeit dazu motivieren, die Schülerinnen und Schüler aktiv in die Gestaltung von Lehr-Lernvideos mit theoretischen und praktischen Inhalten miteinzubeziehen. Die Methode bietet Lehrenden und Lernenden die Möglichkeit einer vertieften thematischen Auseinandersetzung. Der Videoeinsatz kann theoretisches Wissen komprimiert darstellen, erfordert daher aber stets die moderierende Rolle der Lehrkraft zwecks Hinführung zu den Lernzielen ein.

Lehrende sind aber auch dazu angehalten, im Sinne einer passgenauen Themenauswahl, das *Umfeld der Schülerinnen und Schüler* nicht nur zu kennen, sondern auch zu berücksichtigen. Deren Lernvoraussetzungen, die Lehrvoraussetzungen der Lehrperson, die Richtlinien und Fachvorgaben sowie die institutionellen Rahmenbedingungen entsprechen den Feldern der Bedingungsanalyse (vgl. Meyer 2010, S. 130) und helfen, passende Entscheidungen bei der didaktischen und praktischen Gestaltung der Lehr-Lernvideos zu treffen.



Die Ergebnisse zeigen weiters auf, dass die *Distribution der Videos* wohl überlegt und klar kommuniziert werden muss. Neben Plattform und Link sind auch Überlegungen bezüglich der Freigabemodalitäten der hergestellten Lehr-Lernvideos zu treffen und damit einhergehend die wichtigsten Bedingungen für die Nutzung festzulegen. Bestätigt ist außerdem, dass sich Smartphones dazu eignen, die Lernenden als aktive Wissenskonstrukteurinnen und Wissenskonstrukteure in den Unterricht zu integrieren. *Mobile Seamless Learning-Szenarien* können allerdings nur dann initiiert werden, wenn der Arbeitsauftrag in allen Schritten von den Schülerinnen und Schülern nachvollzogen und gestartet werden kann.

Es lässt sich also festhalten, dass es sinnstiftend ist, sich bei der Konzeption und Gestaltung von Lehr-Lernvideos am Umfeld der Schülerinnen und Schüler zu orientieren. Um in der Ernährungs- und Verbraucherbildung Theorie und Praxis zu fördern, sollen Lehr-Lernvideos lebensnahe Szenarien beinhalten, die es den Schülerinnen und Schülern erlauben, ihr theoretisches Wissen praktisch in ihrer Alltagswelt anwenden zu können.

## Literatur

- Bartsch, Silke; Bürkle, Petra (2013): Lernort Küche. Nahrungszubereitung als ein methodischer Zugang zur Fachpraxis Ernährung. Haushalt in Bildung & Forschung, 2(4), S. 18-31.
- Baumgartner, Peter; Payr, Sabine (1999). *Lernen mit Software*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- BMB – Bundesministerium für Bildung (2016): Lehrplan der Neuen Mittelschule. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR-40181121/NOR40181121.pdf> (2016-11-11).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung. Abrufbar unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015\\_15\\_de.pdf?5te8i2](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_15_de.pdf?5te8i2) (2017-06-02).
- Buchner, Ursula (2008): Auf einen Blick – Ernährung und Haushalt. Beiträge zur Fachdidaktik. Wien: Ed. Hölzel.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Entwicklungsverbünde. Abrufbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/ev/verbuende.html> (2018-06-18).
- Cress, Ulrike (2015): Camtasia-Studio. Bildschirmaufzeichnung für Demonstrationen, Vorlesungen oder Versuchsanleitungen. Abrufbar unter: <https://www.e->

- teaching.org/technik/produkte/camtasiasteckbrief (2017-05-02).
- Döbeli Honegger, Beat (2016): Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt. Bern: hep Verlag.
- Ebner, Martin; Schön, Sandra (2013): Gute Lernvideos... so gelingen Web-Videos zum Lernen! Norderstedt: Books on Demand.
- Fahrmeir, Ludwig; Künstler, Rita; Pigeot, Iris; Tutz, Gerhard (<sup>6</sup>2007): Statistik. Der Weg zur Datenanalyse. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Feierabend, Sabine; Plankenhor, Theresa; Rathgeb, Thomas (2016): JIM-Studie 2016. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest.
- Euler, Dieter (2014): Design-Research – a paradigm under development. ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, S. 15-41.
- Jahn, Dirk (2014): Durch das praktische Gestalten von didaktischen Designs nützliche Erkenntnisse gewinnen: Eine Einführung in die Gestaltungsforschung. Wirtschaft und Erziehung (1), S. 3-15. Abrufbar unter: [http://www.vlw.de/fileadmin/documents/downloads/wirtschaft\\_erziehung/WuE\\_1-2014\\_spaltensatz\\_sc.pdf](http://www.vlw.de/fileadmin/documents/downloads/wirtschaft_erziehung/WuE_1-2014_spaltensatz_sc.pdf) (2017-04-13).
- Leitner, Gabriela; Schuh, Maria (2014): Gemeinsam haushalten. Begleitband für Lehrerinnen und Lehrer. Wien: ÖBV.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse (28 Absätze). Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1 (2), Art. 20. Abrufbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> (2018-06-04).
- Meyer, Hilbert (<sup>5</sup>2010): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Plomp, Tjeerd (2007): Educational Design Research: An Introduction. An Introduction to Educational Design Research. Enschede: SLO, Netherlands institute for curriculum development, S. 9-36.
- Thematisches Netzwerk Ernährung (2009): Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich. Abrufbar unter: <http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/downloads/referenzrahmenev.pdf> (2017-04-06).
- Valentin, Katrin (2015): Video-Tutorials. Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte an Schulen und in der Kinder- und Jugendarbeit. Abrufbar unter: <http://katrin-valentin.de/wp-content/uploads/2015/08/Handreichung-Video-Tutorials.pdf> (2017-03-20).
- Wong, Lung-Hsiang; Looi, Chee Kit (2011): What seems do we remove in mobile assisted seamless learning? A critical review of the literature. Computers and Education, 57, S. 2364-2381. Abrufbar unter: [https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696239/document\\_\(2017-05-30\)](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696239/document_(2017-05-30)).



# Ein Plädoyer für die verstärkte Hinwendung zur pädagogischen Beziehungsarbeit – die Perspektive einer Lehrenden

Brigitte Tschakert

## Abstract Deutsch

Der Beitrag beschäftigt sich mit pädagogischer Beziehungsarbeit als Kernstück pädagogischer Arbeit. Authentizität, Selbstreflexion und Empathie werden beispielhaft als wesentliche Grundhaltungen von Lehrenden vorgestellt, da sie aus Sicht der Autorin einen hohen Stellenwert für eine tragfähige und belastbare pädagogische Beziehung darstellen. Ansätze aus der Forschung zur Beziehungsqualität, der Neurobiologie und der Resonanzpädagogik werden zur Bearbeitung herangezogen. Der Beitrag ist als Anstoß zu verstehen, sich in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Entwicklung der Beziehungskompetenz vermehrt zuzuwenden, da diese eine zentrale Stellung in der Berufspraxis von Pädagoginnen und Pädagogen einnimmt.

## Schlüsselbegriffe

Pädagogische Beziehung, Beziehungskompetenz, Authentizität, Selbstreflexion, Empathie

## Abstract English

The article deals with relationship building as the main point of educational practice. Authenticity, self-reflection, and affective empathy are referred to as models of fundamental attitudes required for effective teaching and education. The author declares that these aspects are crucial for viable and resilient educational relationships. Approaches from studies in the quality of relationships, neurobiology, and the educational theory of attunement or resonance, respectively, are being taken into consideration. The article is supposed to give an impact, so that students and teachers of educational sciences will increasingly raise their awareness as far as relationship building is concerned, because that seems to be of crucial importance in the professional practice of educators and teachers.

## Keywords

pedagogic relationship, relationship skills, authenticity, self reflection, empathy

## Zur Autorin

Brigitte Tschakert, Mag.<sup>a</sup> BEd Prof., Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Wien am Institut „Allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis“ (IBG), Studium: Pädagogik/Schul- und Erwachsenenpädagogik.

Kontakt: [brigitte.tschakert@phwien.ac.at](mailto:brigitte.tschakert@phwien.ac.at)

## 1 Überlegungen zur pädagogischen Beziehung

Klaffke (2013) schreibt, dass der Schulalltag von Lehrerinnen und Lehrern in hohem Maße von Beziehungsarbeit geprägt wird. Die Befähigung zur Beziehungsarbeit lernt man nicht aus Büchern, sondern durch Erfahrung und entsprechende Reflexion (vgl. ebd., S. 17f.). Diese Aussage und meine 30-jährige Berufserfahrung als Lehrerin – an mehreren Schulen der Primarstufe, der Sekundarstufe und als Lehrende an Pädagogischen Hochschulen – motivieren, mich diesem Thema intensiver zu widmen. In der pädagogischen Arbeit an Schulen habe ich einerseits Kolleginnen und Kollegen erlebt, die *einen guten Draht*, damit meine ich eine gute pädagogische Beziehung, zu ihren Schülerinnen und Schülern hatten, aber auch solche, die sich damit sehr schwer taten.

Der pädagogischen Beziehungsarbeit wird in der Geschichte der Pädagogik eine wesentliche Bedeutung beigemessen. Bereits Hermann Nohl (1949, S. 134) betonte, die pädagogische Beziehung sei „das letzte Geheimnis der Pädagogischen Arbeit.“ In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelte er eine Theorie zu dem von ihm geprägten Begriff des pädagogischen Bezugs und seiner Bedeutung für die pädagogische Beziehung. Den Kern des pädagogischen Bezugs definiert er als „das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen und zwar um seiner selbst willen, daß (sic!) er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (Nohl 1949, S. 134). Bauer (2006, S. 123) geht ebenfalls davon aus, dass Lehrpersonen nie ausschließlich nur den Unterrichtsstoff vermitteln, sondern im pädagogischen Alltag auch selbst als Person mit persönlichen Eigenheiten in Erscheinung treten. Vor diesem Hintergrund möchte ich in diesem Beitrag einigen Ansätzen

nachgehen, die dazu beitragen können, eine tragfähige und belastbare pädagogische Beziehung zu gestalten. Dazu ziehe ich beispielhaft Studien aus der Beziehungsqualitätsforschung, der Neurobiologie und der Resonanzpädagogik heran. Exemplarisch wähle ich die drei pädagogischen Grundhaltungen „Authentizität“, „Selbstreflexion“ und „Empathie“ aus, die aus meiner Sicht in pädagogischen Beziehungen einen hohen Stellwert haben.

## 2 Ansätze aus unterschiedlichen Disziplinen

Erkenntnisse aus der (1) Beziehungsqualitätsforschung (vgl. Kapitel 2.1), der Neurobiologie (vgl. Kapitel 2.2) und der Resonanzpädagogik (vgl. Kapitel 2.3) können dabei hilfreich sein, sich diesen pädagogischen Grundhaltungen zu nähern.

### 2.1 Ansätze der Beziehungsqualitätsforschung

Aktuelle Ansätze der Beziehungsqualitätsforschung orientieren sich am klienten- bzw. personenzentrierten Ansatz von Rogers (1969). Eine besondere Rolle spielen hier die Beziehungsvariablen *Empathie*, *Wärme*, *Echtheit*, *Non-direktivität* sowie *Ermutigung zu kritischem Denken* (vgl. Rogers 1969, S. 106; zitiert nach Leitz 2015, S. 97). Auch nach Hattie (2014, S. 189) zeichnen sich gute Lehrerinnen und Lehrer unter anderem durch die Fähigkeit aus, sich empathisch in ihre Schülerinnen und Schüler hineinversetzen zu können.

Eine zentrale Bedeutung für die Unterrichtsforschung erlangte Piantas (2001) Ansatz zur Beziehungsqualität im schulischen Kontext. Aus Perspektive der Lehrperson ist eine hohe Beziehungsqualität geprägt durch eine hohe Ausprägung von Nähe und eine geringe Ausprägung von Konflikt und Abhängigkeit (vgl. ebd. S. 2f.; zitiert nach Leitz 2015, S. 97f.). Auch Juul und Jensen (2005) beleuchten die Beziehungskompetenz von Lehrkräften und verstehen Beziehungskompetenz u.a. als Fähigkeit und den Willen von Lehrkräften „die volle Verantwortung für die Qualität der Beziehung zu übernehmen – die pädagogische Ethik“ (ebd., S. 160).

Unter dem Stichwort „Beziehungsqualität“ nennt Klaffke (2013, S. 88) Aspekte der Beziehungskompetenz von Lehrkräften, die für die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung von Bedeutung sind: Grenzen setzen können, Andere respektieren, eine persönliche Sprache finden, professionelle Distanz auf-

bringen, Empathie aufbringen, Anerkennung statt Lob, als Lehrperson authentisch sein und persönliche Autorität zeigen.

Auch Hattie (2014, S. 183ff.) bringt interessante Empfehlungen zur Gestaltung einer pädagogischen Beziehung. Lehrkräfte sollten ein Bewusstsein für die Wirkung positiver Beziehungen in ihren Klassen entwickeln. Er kommt zu einer Unterscheidung hinsichtlich wirkungsvoller und weniger wirkungsvoller Lehrkräfte, und folgert, dass Lehrkräfte besonders dann wirkungsvoll agieren, wenn sie sich im Prozess des Lehrens und Lernens des Zweckes eines „warmen, vertrauensvollen und empathischen Klimas“ (ebd., S. 189) bewusst sind.

Annedore Prengel (2013, S. 93) fordert eine Verbesserung der Qualität pädagogischer Beziehungen und untersucht in einer Studie zur Qualität pädagogischer Beziehungen im Unterricht hinderliche und förderliche Aspekte einer pädagogischen Beziehung. Dabei wurden 15000 Interaktions-Szenen gesammelt, sogenannte Feldvignetten, nach deren Auswertung sich wiederkehrende Muster des pädagogischen Handelns im Unterricht zeigten: Anerkennung (Freundlichkeit, Lob, Ermutigung, engagiertes Erklären), Verletzungen (Ignorieren, Beschämen, Anbrüllen, Unterbrechen) und Ambivalenz (Transparenz mit übermäßiger Lehrerinnen- und Lehrerdominanz, Lob mit Entwertung). Die Ambivalenz dieses Handelns, d.h. das Schwanken zwischen Anerkennung und Verletzung, widerspricht den Anforderungen einer gelungenen pädagogischen Beziehung (vgl. ebd., S. 93).

## 2.2 Ansätze der Neurobiologie

Joachim Bauer (2006, S. 50f.) setzt sich mit neurobiologischen Vorgängen auseinander und nennt folgende Komponenten gelingender zwischenmenschlicher Beziehungen: Sehen und gesehen werden – als Wahrnehmung einer anderen Person über Anteilnahme und Interesse, das Achten auf gemeinsame Aufmerksamkeit, emotionale Resonanz, gemeinsames Handeln und Kooperationsbereitschaft. Nach neurobiologischen Erkenntnissen sind Anerkennung, Zugewandtheit und Vertrauen der neurobiologische Treibstoff des Motivationsystems.

## 2.3 Ansätze der Resonanzpädagogik

In der Resonanzpädagogik geht es um das Lehren und Lernen in Resonanzbeziehungen (vgl. Rosa & Endres 2016, S. 8). Die Welterschließung wird

beschrieben als prozesshaftes mit „den Dingen in eine Beziehung zu treten“ (ebd.). Es genüge nicht, Wissen zu erwerben, es zu verstehen und zu reproduzieren. Diese Welterschließung wird in der Resonanzpädagogik mit dem Begriff der Anwandlung umschrieben. „Anwandlung meint, sich einen Weltausschnitt, einen Stoff so anzueignen, dass man sich selbst verwandelt. Das Subjekt be- und verarbeitet den Stoff und verändert dabei sich selbst ebenso wie den bearbeiteten Weltausschnitt“ (ebd., S. 124). Subjekt und Welt verändern sich durch eine von Resonanz geprägte Beziehung. Nur ein positives Lehrer-Schüler-Verhältnis verhindere das Anwenden von Zwang, Druckmitteln und Fremdbestimmung durch die Lehrperson. Es geht um ein gemeinsames Bemühen um grundlegende Werte, aber nicht um Gleichstellung der Personen. Zur Welterschließung bedarf es des Vertrauens in die Lehrerin bzw. in den Lehrer. Resonanz erwirkt bzw. eröffnet einen Ermöglichungsraum für Lehren und Lernen. „Es muss sich ein wechselseitiges Vertrauensverhältnis ausbilden, ein Lehrender muss ein Gefühl dafür entwickeln, was möglicherweise die Resonanzsensibilität einer Klasse und eines Schülers ansprechen kann und zum Schwingen bringt“ (ebd., S. 61). Was Menschen brauchen ist echte Beziehung. Jemand, der sie ernst nimmt, Beziehung entsteht aus Resonanz. Resonanz ist kein Gefühlszustand, sondern ein Beziehungsmodus (vgl. ebd., S. 61ff.). Auch Joachim Bauer (2006) sieht als Kern der pädagogischen Beziehung die wechselseitigen Spiegelungs- und Resonanzvorgänge. Altmeyer (2016, S 25) folgend brauchen Menschen Umweltresonanz nicht zuletzt deshalb, um ihr Selbst- und Sicherheitsgefühl zu regulieren und um zu erfahren, wer sie sind.

### 3 Grundhaltungen in der pädagogischen Beziehungsarbeit

Folgend werden beispielhaft drei Grundhaltungen von Lehrpersonen vorgestellt, die aus meiner Sicht in einer pädagogischen Beziehung einen hohen Stellenwert haben.

#### 3.1 Authentizität

Unter dem Begriff „Authentizität“ wird „Echtheit bzw. Glaubhaftigkeit“ verstanden. „Echtheit bzw. Glaubhaftigkeit“ meint, ein in einer sozialen Situation selbst erlebtes Gefühl und den Ausdruck bzw. die Äußerung dieses Gefühls in einer Handlung in Übereinstimmung zu bringen (vgl. Kast 2003, S. 113). Erich Fromm (2006) kommt zu dem Schluss, dass einen anderen Menschen



wirklich sehen heißt, ihn objektiv, ohne eigene Projektionen auf dessen Person und ohne vorgefasste Einstellungen zu sehen (vgl. ebd., S. 145). Demzufolge ist Authentizität eine wichtige Bedingung dafür, dass sich ein Gegenüber (z.B. Studierende, Schülerinnen und Schüler) durch persönliche (sprachliche) Ausdrucksweise – u.a. der Lehrperson – ernst genommen fühlt (vgl. Leitz 2015, S. 92). Für Lehrkräfte bedeutet authentisch sein, nicht nur ihre Schülerinnen und Schüler als Person wahrzunehmen, sondern auch selbst als Mensch mit Eigenschaften wahrnehmbar zu werden (vgl. Bauer 2008, S. 55).

### 3.2 Selbstreflexion

In Bezug auf die Gestaltung pädagogischer Beziehungen bedarf es für Lehrpersonen der Reflexion beruflicher Handlungsentscheidungen. Die regelmäßige Reflexion der eigenen Wahrnehmung und Haltung in pädagogischen Beziehungen ist unerlässlich und ein Ausdruck von Lernbereitschaft und Professionalität (vgl. Kessler & Strohmeier 2009, S. 43). Professionelle Lehrerinnen und Lehrer sollen eine reflexive Distanz zum eigenen unterrichtspraktischen Handeln herstellen können und sich ihrer eigenen Stärken und Schwächen bewusst sein. Die geforderte Reflexionskompetenz zeigt sich durch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zwischen Praxis und Theorie aus (vgl. Meyer 2011, S. 137f.).

### 3.3 Empathie

Unter Empathie versteht man die Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler wie auch Studierende in ihrer Eigenart wahrzunehmen und ernst zu nehmen. Es geht um ein genaues Hinsehen und Hinhören auf eine andere Person. Verbunden damit ist die Anerkennung, die darin zum Ausdruck kommt, dass die Lehrkraft Leistungen und Bemühungen würdigt und die Lernenden in ihrem So-Sein annimmt. Professionelle Empathie bringt zum Ausdruck, dass man an der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler bzw. der Studierenden Interesse hat. Empathie ist nicht mit überfürsorglichem Verhalten gleichzusetzen, da dies die Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler bzw. Studierenden nicht ernst nimmt (vgl. Leitz 2015, S. 89). Frick (2011, S. 216) folgend brauchen Pädagoginnen und Pädagogen die Fähigkeit zu sozialer Interaktion und Empathie.

## 4 Zusammenfassung und Ausblick

In der Einleitung habe ich festgestellt, dass pädagogische Beziehungsarbeit eine Herausforderung für Lehrpersonen – und ich würde meinen auch für Lehrende an Hochschulen – darstellt. Ansätze aus unterschiedlichen Disziplinen, wie z.B. aus der Beziehungsqualitätsforschung, aus der Neurobiologie und Resonanzpädagogik belegen die Wichtigkeit der pädagogischen Beziehungskompetenz (vgl. u.a. Bauer 2006; Prengel 2013; Rosa & Endres 2016). Diese Ansätze bestätigen und unterstützen meine Überzeugung, dass schulischer Unterricht ohne Beziehungsgestaltung nicht professionell sein kann.

Beispielhaft wurden drei Grundhaltungen von Lehrpersonen vorgestellt, die in der Gestaltung einer pädagogischen Beziehung einen hohen Stellwert haben – Authentizität, Selbstreflexion und Empathie – und zum Gelingen pädagogischer Beziehung beitragen. Lernende brauchen eine *empathische* Haltung der Lehrperson, denn sie wollen in ihrer Individualität angenommen werden und Zuwendung und Anerkennung für ihre Persönlichkeitsentwicklung erfahren. Tragfähige Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Studierenden sind wichtig, um Demütigungen und daraus resultierende seelische Verletzungen zu vermeiden. Nur durch positive Interaktionen ist eine Lernatmosphäre zu schaffen, in der effiziente Lernergebnisse erzielt werden können. *Authentizität* und Resonanz sind unerlässlich. Wechselseitige Spiegelungs- und Resonanzvorgänge sind Kern der pädagogischen Beziehung (vgl. Rosa & Endres 2016). Um Voreingenommenheit, Verdrängungen und Projektionen entgegenzuwirken, ist Selbstreflexion der Lehrenden notwendig. Der professionelle Selbstwert wird durch selbstreflexive und selbstkritische Haltung gestärkt. „Die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Selbstreflexion gelten (...) als zentrales Merkmal der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften“ (Combe & Kolbe, 2008; zitiert nach Göbel & Neuber 2017, S. 214).

Der Beitrag könnte ein Anstoß für Lehrende an Hochschulen sein, sich auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mehr dem Bereich der Beziehungskompetenz zuzuwenden. Nohl (1949) folgend und auf Grund meiner langjährigen pädagogischen Erfahrung meine ich, dass auf persönlichkeitsbezogene Ausbildungsangebote zur Förderung beziehungsorientierter Haltung Wert gelegt werden sollte. Eine wertschätzende Beziehungsarbeit sollen Lehramtsstudierende bereits während des Studiums erleben.

Folgende Fragen können dazu anregen, sich weiterführend mit dieser Thematik zu befassen: Wie kann eine Lehrperson authentisch und empathisch handeln (vgl. u.a. Leitz 2015)? Warum sind Selbstreflexionen notwendig und wie kann die Lehrperson das eigene Handeln reflektieren (vgl. u.a. Frick 2011)? Warum können wechselseitige Spiegelungs- und Resonanzvorgänge Kern der pädagogischen Beziehung sein (vgl. Rosa und Endres 2016)?

## Literatur

- Altmeyer, Martin (2016): Auf der Suche nach Resonanz. Wie sich das Seelenleben in der digitalen Moderne verändert. Göttingen: V&R.
- Bauer, Joachim (<sup>1</sup>2006): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München: Heyne.
- Bauer, Joachim (2008): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. München: Heyne.
- Frick, Jürg (<sup>2</sup>2011): Die Kraft der Ermutigung. Grundlagen und Beispiele zur Hilfe und Selbsthilfe. Bern: Huber.
- Fromm, Erich (<sup>8</sup>2006): Authentisch leben. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Giesecke, Hermann (<sup>2</sup>1997): Die pädagogische Beziehung: Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Göbel, Kerstin; Neuber, Katharina (2017): Die Nutzung von Schüllerrückmeldungen zum Unterricht zur Förderung der Reflexionsbereitschaft angehender Lehrkräfte im Praxissemester. In: Fraefel Urban; Seel, Andrea (Hg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate (Schulpraktische Studien und Professionalisierung). Münster und New York: Waxmann, S. 213-226.
- Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning for Teachers. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Juul, Jesper; Jensen, Helle (2005): Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Weinheim: Juventus.
- Kast, Verena (2003): Trotz allem Ich; Gefühle des Selbstwerts und Erfahrung von Identität; Freiburg in Breisgau: Verlag Herder.
- Kessler, Doris; Strohmeier, Dagmar (<sup>2</sup>2009): Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen. ÖZEPS (Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen).
- Klaffke, Thomas (2013): Klassen führen – Klassen leiten. Beziehungen, Lernen, Classroom Management. Seelze: Kallmeyer.
- Leitz, Iris (2015): Motivation durch Beziehung. Wiesbaden: Springer.
- Meyer Hilbert (<sup>8</sup>2011): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

- Nohl, Herman (1949): Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt am Main: Bulmke.
- Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Barbara Budrich.
- Rosa, Hartmut; Endres, Wolfgang (2016): Resonanz Pädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim Basel: Beltz Verlag.

## PH Wien: Forschungsperspektiven

Sabine Hofmann-Reiter; Gabriele Kulhanek-Wehlend; Peter Riegler (Hg.)

### **Forschungsperspektiven – Fokus Unterrichtspraxis**

Der Band „Fokus Unterrichtspraxis: Projekte, Modelle und Konzepte“ widmet sich der pädagogischen Arbeit an der Praxisvolksschule und Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien. Pädagoginnen und Pädagogen veröffentlichen ihre Projekte, Modelle und Konzepte und dokumentieren damit den aktuellen Entwicklungsstand von Praxis, Forschung und Expertisen der Lehrpersonen der beiden Praxisschulen. Die Beiträge im Sinne des „Aus-der-Praxis-für-die-Praxis Ansatzes“ sollen zur Professionalisierung eines Berufes, der mehr denn je zur Gesellschaftsentwicklung beiträgt, anregen.

Sonderband, 2018, 244 S., 29,90 €, br., ISBN-AT 978-3-643-50821-8

Christian Fridrich; Gabriele Mayer-Frühwirth; Renate Potzmann; Wolfgang Greller; Ruth Petz (Hg.)

### **Forschungsperspektiven 9**

Im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an österreichischen Hochschulen widmet sich dieser Band schwerpunktmäßig den Pädagogisch-Praktischen Studien bzw. Schulpraktischen Studien, die sich an der Schnittstelle von akademischer und beruflicher Welt verorten lassen. Der erste Abschnitt thematisiert konzeptionelle Rahmungen, der zweite dokumentiert Ergebnisse empirischer Studien über Praxis- und Begleitformate.

Bd. 9, 2017, 264 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50822-5

Christian Fridrich; Reingard Klingler; Renate Potzmann; Wolfgang Greller; Ruth Petz (Hg.)

### **Forschungsperspektiven 8**

Bd. 8, 2016, 248 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50765-5

Christian Fridrich; Reingard Klingler; Renate Potzmann; Wolfgang Greller; Ruth Petz (Hg.)

### **Forschungsperspektiven 7**

Bd. 7, 2016, 224 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50698-6

Christian Fridrich; Helga Grössing; Walter Swoboda (Hg.)

### **Forschungsperspektiven 6**

Bd. 6, 2015, 172 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50662-7

Christian Fridrich; Helga Grössing; Walter Swoboda (Hg.)

### **Forschungsperspektiven 5**

Bd. 5, 2013, 216 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-50537-8

Christian Fridrich; Helga Grössing; Margit Heissenberger (Hg.)

### **Forschungsperspektive 4**

Bd. 4, 2012, 184 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50430-2

Christian Fridrich; Helga Grössing; Margit Heissenberger (Hg.)

### **Forschungsperspektiven 3**

Bd. 3, 2011, 264 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50355-8

Christian Fridrich; Margit Heissenberger; Angelika Paseka (Hg.)

### **Forschungsperspektiven 2**

Bd. 2, 2010, 176 S., 31,90 €, br., ISBN 978-3-643-50243-8

Christian Fridrich; Margit Heissenberger; Angelika Paseka (Hg.)

### **Forschungsperspektiven 1**

Bd. 1, 2009, 200 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50101-1

Die 17 Beiträge des von 39 Autorinnen und Autoren mitgestalteten Bandes der Forschungsperspektiven greifen Diskurse aus unterschiedlichen Disziplinen und Perspektiven der Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern auf. Diese umfassen sowohl Herausforderungen in der Gestaltung von Hochschullehre – am Beispiel der Lehramtsstudien der Primar- und Sekundarstufe – als auch konkrete Beispiele aus dem Praxisfeld Schule und Unterricht.



LIT  
www.lit-verlag.at

978-3-643-50873-7



9 783643 508737