

Inhalt

Vorwort	1
Ruth Petz	
Einführung	3
Thomas Strasser	
Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Sekundarstufe (10- bis 18-Jährige).	5
Christian Fridrich, Wolfgang Greller, Gabriele Frühwirth, Renate Potzmann	
Europäische Entwicklungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: der systemische Wandel in Österreich am Beispiel des Entwicklungsverbunds West	13
Vasileios Symeonidis	
Effekte pädagogischen Handelns auf Interesse und Freude am Unterricht. Forschungsergebnisse aus dem Rückmeldeinstrument „V-Feedback“	37
Johann Engleitner, Gabriele Böheim-Galehr, Martin Hartmann, Helga Kohler-Spiegel	
Kompetenzorientierte Leistungsfeststellung – ein Evaluationsprojekt auf der Sekundarstufe II	61
Rudolf Beer, Isabella Benischek, Christian Schrack	
Die Mikroebene Unterricht. Eine Analyse des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns am Beispiel des Faches Mathematik.	81
Peter Riegler	

Professionswissen von Physiklehramtsstudierenden in Österreich 103
Ingrid Krumphals, Josef Riese

Koppelung von Fach- und Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen als
Professionalisierungsformat in der Ausbildung im Unterrichtsfach
Physik 125
Ingrid Krumphals, Claudia Haagen-Schützenhöfer, Melanie Renner

Herausforderungen für Lehrende der Politischen Bildung in kulturell
heterogenen Klassen 147
Kati Schneeberger

Aspekte der Berufsbildung auf europäischer Ebene und
Besonderheiten des Berufsbildungssystems in Österreich 163
Anja Thielmann, Stefan Illedits

Wenn die Ausnahme zur Regel wird: Die Gewichtung der
Entstandardisierung von Berufsbiografien in der Bildungsberatung . . . 179
Michaela Rischka, Ingrid Salzmann-Pfleger, Angelika Zagler

Methodenatelier

Hermeneutik: Wissenschaft, Kunst und Methodenlehre. 201
Katharina Rosenberger

Aktionsforschung und Kompetenzentwicklung in pädagogischen
Berufen 231
Peter Posch

Stichwort: Masterarbeiten als Beitrag zur Professionalisierung in
pädagogischen Berufsfeldern (Buchvorstellungen). 243
Renate Potzmann

Vorwort

Ruth Petz

Der vorliegende Band der Forschungsperspektiven trägt den Titel „Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Sekundarstufe (10- bis 18-Jährige), da auch das Bildungswesen in der Sekundarstufe Ort weitreichender Veränderungen war und ist. Besondere Wegmarken der letzten Jahre sind unter anderem die Fokussierung auf Kompetenzorientierung im Unterricht, die Einführung der neuen Reife- und Diplomprüfung bzw. der Berufsreifeprüfung, die Einrichtung eines gemeinsamen Lehramtsstudiums für alle Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe Allgemeinbildung in Verbünden sowie die Weiterentwicklung zu Masterstudien in der Berufsbildung.

Mit der Umsetzung der Bildungsreform 2017 wurde dazu ein umfassender systemischer Wandel angestoßen, der in allen Bereichen des Bildungssystems wirksam wird, sei es im Kontext von Schulautonomie, in der Neugestaltung des Schulqualitätsmanagements und der Schulverwaltung in den Bildungsdirektionen oder in den veränderten Anforderungen an die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen.

Die Fachdidaktiken stehen vor der Bewältigung dieser bildungspolitischen Herausforderungen. Der Bedarf zur Weiterentwicklung fachdidaktischen Wissens steht außer Streit, da davon die Qualitätsentwicklung von Unterricht maßgeblich abhängt.

Im Fluss dieser Veränderungen gilt es daher, eine Standortbestimmung vorzunehmen, um Veränderungen und Herausforderungen dieses systemischen Wandels zu identifizieren, Optimierungsstrategien für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern zu formulieren und bereits erfolgte Umsetzungsinitiativen zu evaluieren.

Die vorliegende elfte Ausgabe der Forschungsperspektiven widmet sich diesen Anliegen aus dem Blickwinkel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Wenngleich die Fülle, Bedeutsamkeit und Wirkungsmächtigkeit aktueller Entwicklungen eine umfassende Behandlung aller relevanten Themen verunmöglicht, stellt die vorliegende Publikation dennoch einen bedeutsamen, impulsgebenden Beitrag zur weiteren Reflexion, Forschung und Entwicklung in der Sekundarstufe dar mit dem Ziel der Förderung von Qualität und Gerechtigkeit in der Bildung.

Ruth Petz
Rektorin der Pädagogischen Hochschule Wien

Einführung

Thomas Strasser

Das Lehramtsstudium erfreut sich in Österreich zunehmender Beliebtheit. Die Pädagogische Hochschule Wien ist als eine der größten Lehrer*innenbildungseinrichtungen Österreichs maßgeblich an der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen beteiligt. Neben der Primarstufe, Berufsbildung und Freizeitpädagogik ist ein wichtiges Segment im Kontext des Professionalisierungskontinuums einer Lehrkraft die Ausbildung in der Sekundarstufe Allgemeinbildung. Hier bietet die Pädagogische Hochschule Wien im Verbund Nordost mit der Universität Wien, der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich ein gemeinsames Lehramtsstudium für die Sekundarstufe Allgemeinbildung an. Die intensive Zusammenarbeit unterschiedlicher Hochschulen ermöglicht den Studierenden ein sehr facettenreiches Studium zu absolvieren, das ein vielseitiges curriculares Spektrum an fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Domänen mit expliziten Sekundarstufenspezifika aufweist. Es ist unter anderem die Aufgabe der Pädagogischen Hochschule Wien, mit ihren ausgewiesenen Querschnittsmaterien, wie z.B. jene der inklusiven Bildung, Mehrsprachigkeit, Politischen Bildung, Schulentwicklung und Digitalisierung, vor allem gesellschafts- und bildungspolitische Realitäten des urbanen Raums in der Ausbildung curricular abzubilden, um diese in Folge wissenschaftstheoretisch und berufsfeldbezogen im Rahmen eines Studienganges anzubieten.

Die vorliegenden Forschungsperspektiven versuchen genau diese Performanzen in einem wissenschaftstheoretischen und praxisorientierten Diskurs zu erörtern bzw. kritisch zu reflektieren. Als ehemaliger Vizerektor für Lehre, Forschung und Internationales freue ich mich über das Erscheinen dieses ak-

tuellen Themenbandes und darf dem Herausgeber*innen- und Autor*innenteam recht herzlich zu diesem Werk gratulieren. Ich wünsche eine spannende Lektüre.

Thomas Strasser
Ehemaliger Vizerektor für Lehre, Forschung
und Internationales der Pädagogischen
Hochschule Wien

Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Sekundarstufe (10- bis 18-Jährige)

Christian Fridrich, Wolfgang Greller, Gabriele Frühwirth,
Renate Potzmann

Die Erziehung und Bildung von Jugendlichen in der Sekundarstufe steht zunehmend im Fokus aktueller bildungspolitischer als auch bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Überlegungen. Zu erwähnen wären hier für Österreich die Einführung der Zentralmatura und einer Vorwissenschaftlichen Arbeit (AHS) bzw. einer Diplomarbeit mit Präsentation an berufsbildenden höheren Schulen (BHS) als Teil der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen (vgl. BMBWF 2019a), die Verlängerung der Ausbildungspflicht bis 18 Jahre (vgl. BMBWF 2019b; Salzmann-Pfleger 2016), die Bereiche von Schulautonomie und Qualitätsentwicklung an Schulen (vgl. BMBWF 2019c) und der Themenbereich der Kompetenzorientierung im Unterricht (vgl. BIFIE 2011). Auch die internationale Problematik des frühzeitigen Schul- und Ausbildungsabbruchs (vgl. BMB 2016) bietet relevante Themen für die Bildungsforschung. Veränderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch die Bologna-Reform und deren Umsetzung, führten in Österreich zu Kooperationen zwischen den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten im Bereich des Lehramtsstudiums der Sekundarstufe Allgemeinbildung (vgl. BMBWF 2009d).

In allen genannten Feldern sind die verschiedenen Perspektiven von Akteurinnen und Akteuren (z.B. Auswirkungen dieser Maßnahmen auf Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, etc.) in unterschiedlichen Schulformen (Allgemeinbildende höhere Schulen – AHS, Pflichtschulen der 10- bis 15-Jährigen, Berufsbildende mittlere und höhere Schulen – BMHS) und die der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Interesse. Die Ausbildung von

Pädagoginnen und Pädagogen für die mittleren und höheren Schulen Österreichs spiegelte bis 2015 die Zweiteilung des österreichischen Schulsystems wider, wobei Lehrpersonal für Schulen des Schultyps „Neue Mittelschulen“ (ab 2020/21 Weiterentwicklung zu „Mittelschulen“) sowie für berufsbildende mittlere und höhere Schulen (BMHS) an Pädagogischen Hochschulen (bzw. deren Vorgängerinstitutionen) ausgebildet wurden, Lehrkräfte für allgemein bildende höhere Schulen (AHS) jedoch an Universitäten. Nicht nur, dass hierbei ein anderes pädagogisches Modell und Curriculum zugrunde gelegt war – Curricula der Pädagogischen Hochschulen waren auf den Erwerb von schulischer Praxis ausgerichtet, während die universitäre Ausbildung auf die Fachwissenschaften fokussierte, fand durch diese Trennung auch eine Dichotomisierung des Schulsystems bereits bei der Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen statt, die zudem oft eine institutionalisierte Stigmatisierung mit sich brachte. Darüber hinaus erschwerte es die personelle Mobilität zwischen schulischen Einrichtungen derselben Schulstufe.

Mit dem Inkrafttreten des BGBl. I Nr.124/2013 im Juli 2013 (vgl. BMUKK 2013) wurde dieser Spaltung gesetzlich ein Ende bereitet und die beiden Ausbildungssysteme in eines zusammengeführt. Genau lautet § 10 des Hochschulgesetzes 2005:

„Die Pädagogischen Hochschulen haben hinsichtlich der Erfüllung ihrer Aufgaben untereinander und mit anderen Bildungs- und Forschungseinrichtungen, insbesondere mit in- und ausländischen Universitäten und Fachhochschulen zu kooperieren. Die Kooperation erstreckt sich neben der wissenschaftlich-berufsfeldbezogenen Forschung und Entwicklung auch auf die Evaluation und insbesondere auf die Erstellung der Curricula und auf die Studienangebote sowie deren Durchführung und soll die Durchlässigkeit von Bildungsangeboten im Sinne einer gegenseitigen Anrechenbarkeit von Studien und Studienteilen im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten sicherstellen.“ (HSG 2005)

Aus dieser grundlegenden Veränderung des Ausbildungssystems erwachsen naturgemäß große Herausforderungen an die betroffenen Bildungseinrichtungen. Beiträge dieses Bandes 11 greifen Diskurse rund um diese Themenfelder auf, es werden aber auch ganz allgemeine pädagogisch-didaktische Problematiken und Fragestellungen dazu angesprochen, wie die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen gestaltet werden sollte, jeweils aus der Perspektive

der Sekundarstufe (10- bis 18-Jährige). Vor diesem Hintergrund lässt sich die thematische Struktur des Bandes wie folgt darstellen.

Die Bologna-Reform zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung führte in Europa zu Veränderungen im Ausbildungssystem. Einblicke in den systemischen Wandel im Zuge der Implementierung des gemeinsamen Lehramtsstudiums der Sekundarstufe Allgemeinbildung vermittelt *Vasileios Symeonidis*. In seinem Beitrag *„Europäische Entwicklungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: der systemische Wandel in Österreich am Beispiel des Entwicklungsverbunds West“* rekonstruiert der Autor wie und in welchem Ausmaß die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Österreich von europäischen Programmempfehlungen beeinflusst wurde. Mit dem systemischen Wandel verbundene Schwierigkeiten und zu bewältigende Herausforderungen bei der Implementierung des Lehramtsstudiums der Sekundarstufe Allgemeinbildung in Österreich werden vom Autor am Beispiel von Erfahrungen im Entwicklungsverbund West aus unterschiedlichen Perspektiven skizziert.

Das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern „im Unterricht stellt einen zentralen Bereich bildungswissenschaftlicher Forschung dar“ (Seidel 2011, S. 605). Entsprechend fließen Erkenntnisse aus der Forschung zum Lehrerhandeln aus verschiedenen Disziplinen, wie z.B. der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken in die wissenschaftliche und gesellschaftliche Diskussion des Handelns von Lehrerinnen und Lehrern ein. Der Beitrag *„Effekte pädagogischen Handelns auf Interesse und Freude am Unterricht. Forschungsergebnisse aus dem Rückmeldeinstrument ‚V-Feedback‘“* von *Johann Engleitner, Gabriele Böheim-Galehr, Martin Hartmann* und *Helga Kohler-Spiegel* stellt eine umfassende Studie unter 4 700 Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I vor, welche die Auswirkungen von Unterrichtshandlungen auf das Interesse und die Freude an der Unterrichtsteilnahme sowie das schulische Wohlbefinden in den Blick nimmt.

Wenn sich Unterricht in Richtung Kompetenzorientierung verändert, so hat dies auch Auswirkungen auf die Feststellung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern im Sinne von pädagogischer Diagnostik. Im Beitrag *„Kompetenzorientierte Leistungsfeststellung – ein Evaluationsprojekt auf der Sekundarstufe II“* stellen *Rudolf Beer, Isabella Benischek* und *Christian Schrack* Ergebnisse der begleitenden Evaluation eines Projekts zur Erstellung von Kompetenzrastern an Schulen der Sekundarstufe II vor. Die begleitende Evaluation

soll mögliche Auswirkungen der Verwendung dieser Raster auf Seiten der Lernenden aufzeigen.

In der Performanz des Unterrichtsgeschehens werden implizite Denkstrukturen von Lehrerinnen und Lehrern sichtbar, die Differenzen konstruieren und Schüler und Schülerinnen Kategorien zuordnen (vgl. Mecheril & Plöber 2009). Eine Analyse des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns im Unterricht, deren Ergebnis als Grundlage für mögliche Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe dienen kann, wird von *Peter Riegler* im Beitrag „*Die Mikroebene Unterricht. Eine Analyse des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns am Beispiel des Faches Mathematik*“ spezifiziert. Die Reflexion dieser Prozesse kann zur Erweiterung der Handlungspraxis von Lehrpersonen führen.

Im Beitrag „*Professionswissen von Physiklehramtsstudierenden in Österreich*“ beleuchten *Ingrid Krumphals* und *Josef Riese* die im Rahmen der *LehrerInnenbildung Neu* erfolgte Umstrukturierung der Ausbildungssysteme im Bereich des Lehramtsstudiums Physik. Sie gehen der Frage nach, ob sich das Professionswissen der Lehramtsstudierenden, die ihre Ausbildung noch an unterschiedlichen Institutionen (Pädagogischen Hochschulen und Universitäten) mit differierenden Curricula absolviert haben, divergent abbildet. Es interessiert, inwieweit durch die unterschiedliche Schwerpunktsetzung der Ausbildung von einem differierenden Einfluss auf die von Baumert und Kunter (2006) beschriebenen Wissensdomänen „Fachwissen“, „Fachdidaktisches Wissen“ und „Pädagogisches Wissen“ gesprochen werden kann.

Das Thema der „*Koppelung von Fach- und Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen als Professionalisierungsformat in der Ausbildung im Unterrichtsfach Physik*“ untersuchen *Ingrid Krumphals*, *Claudia Haagen-Schützenhöfer* und *Melanie Renner*. Ihr Beitrag beschreibt die curriculare Verschneidung von Fach- und Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen sowie deren Auswirkungen am Beispiel von Lehrveranstaltungen zum Themenbereich der Mechanik. Aus einer Reihe von Fallstudien leiten die Autorinnen Potenziale zur Verbesserung der Lehrveranstaltungsformate ab.

Im Beitrag „*Herausforderungen für Lehrende der Politischen Bildung in kulturell heterogenen Klassen*“ geht *Kati Schneeberger* dem Demokratieverständnis Wiener Jugendlicher und ihrer berichteten Verbundenheit mit dem Staat Österreich nach. Vor dem Hintergrund der heterogenen Herkunft und religiösen Zuordnung stellen deren differierende Überzeugungen und Haltungen eine

komplexe Ausgangslage für die Konzeption des Unterrichtsfachs Politische Bildung dar (vgl. dazu auch Forum Politische Bildung 2019).

Rahmenbedingungen der Berufsbildung in Europa sowie Besonderheiten der Berufsbildung in Österreich beschreiben *Anja Thielmann* und *Stefan Illedits* im Beitrag „*Aspekte der Berufsbildung auf europäischer Ebene und Besonderheiten der Berufsbildung in Österreich.*“ Sie vermitteln Einblicke in die Rolle der Pädagogischen Hochschulen im Berufsbildungskontext. Mit neuen Berufsfeldern verbundene Herausforderungen für die Gestaltung von Lehramtsstudien für berufsbildende Schulen werden durch die Vielfalt der am Institut für Berufsbildung der Pädagogischen Hochschule Wien angebotenen Ausbildungen verdeutlicht.

Die Schüler- und Bildungsberatung ist ein niederschwelliges Beratungsangebot für Schülerinnen und Schüler an österreichischen Sekundarschulen. Das für diese Tätigkeit erforderliche Spezialwissen und entsprechende Beratungskompetenzen können Lehrerinnen und Lehrer über Lehrgänge an Pädagogischen Hochschulen erwerben (vgl. BMB 2017). Gesellschaftliche und bildungspolitische Dimensionen dieser Tätigkeit untersuchen *Michaela Rischka*, *Ingrid Salzmann-Pfleger* und *Angelika Zagler* im Beitrag „*Wenn die Ausnahme zur Regel wird: Entstandardisierung von Berufsbiografien in der Bildungsberatung.*“

Mit dem Thema „Schule als Forschungsfeld“ und mit Forschungsmethoden sollen sich sowohl bereits im Berufsleben stehende Lehrerinnen und Lehrer als auch Lehramtsstudierende vertraut machen. Indem die Erforschung des Praxisfeldes Schule sowohl Erkenntnisse als auch Wissen für die Weiterentwicklung von Unterrichtspraxis und Schule als Bildungsinstitution generieren kann, geht es in diesem Kontext um „mehr als das Messen und Vergleichen von Schülerleistungen“ (Drinck & Flammeyer 2013, S. 15). Dem Anspruch von Forschung als wesentlichem Aspekt der Professionalisierung folgend, ist der Erwerb forschungsmethodischer Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Lehramtsstudium in unterschiedlichen konzeptionellen Akzentuierungen verankert (vgl. dazu Potzmann 2017). Als Beitrag zu dieser Perspektive der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurden in diesem Band der Forschungsperspektiven als „*Methodenatelier*“ Beiträge zu diesem Themenbereich aufgenommen.

In der wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung haben sich verschiedene Denkrichtungen etabliert. *Katharina Rosenberger* versucht einige hilfrei-

che Begriffsklärungen zum Thema „*Hermeneutik: Wissenschaft, Kunst und Methodenlehre*“ anzubieten. Neben einem geschichtlichen Überblick über den Begriff der Hermeneutik und einigen Grundpositionen werden auch die Verbindung der Pädagogik mit der Hermeneutik – denkbare Forschungsgebiete und Themenfelder – sowie ausgesuchte Aspekte zur pädagogischen Hermeneutik dargestellt. Abschließend werden die drei hermeneutischen Forschungsansätze Dokumentarische Methode, Objektive Hermeneutik und die hermeneutische Wissenssoziologie in ihren Grundzügen beschrieben.

Auf der *Mikroebene* von Schule als Forschungsfeld sind Lehrerinnen und Lehrer u.a. aufgefordert, die eigene Unterrichtspraxis zu reflektieren, gegebenenfalls systematisch zu beobachten und erhobene Daten zu prüfen (vgl. Drinck 2013, S. 22). Im Beitrag „*Aktionsforschung und Kompetenzentwicklung in pädagogischen Berufen*“ skizziert *Peter Posch* spezifische Merkmale von Aktionsforschung und deren Potenziale und Möglichkeiten, den Herausforderungen, vor denen die Schule heute steht, konstruktiv zu begegnen.

Durch die Veränderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Zuge der Bologna-Reform werden Lehramtsstudien mit einer Masterarbeit abgeschlossen. Als „*Stichwort: Masterarbeiten als Beitrag zur Professionalisierung in pädagogischen Berufsfeldern*“ stellt *Renate Potzmann* zwei Publikationen zu dieser Thematik vor.

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-Reviews.

Wir wünschen eine ertragreiche Lektüre!

Christian Fridrich Wolfgang Greller Gabriele Frühwirth Renate Potzmann

Christian Fridrich, Mag. Dr.; Hochschulprofessor für Geographische und Sozioökonomische Bildung, Koordinator 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

Wolfgang Greller, Mag., Dr.; Hochschulprofessor für Lehr- Lern-Innovation und sprachliche Bildung. Projektleiter für internationale Drittmittelprojekte, Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: wolfgang.greller@phwien.ac.at

Gabriele Frühwirth, Mag.^a, Dr.ⁱⁿ; Pädagogische Hochschule Wien, Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis; Lehramt für Volksschule

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

Renate Potzmann, Dr.ⁱⁿ, 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-Ost¹.

Kontakt: rene.potzmann@phwien.ac.at

Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 469–520.

BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.) (2011). *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam.

BMB – Bundesministerium für Bildung (Hrsg.) (2011). *Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs*. Abrufbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/NationaleStrategieSchulabbruch2016_final_Webversion.pdf (2019-08-08).

BMB – Bundesministerium für Bildung (2017). *Grundsatzentwurf für Schüler- und Bildungsberatung*. Abrufbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_22.pdf?6cczmj (2019-08-16).

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Entwicklungsverbünde*. Abrufbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/ev/verbuende.html> (2018-06-18).

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019a). *Die AHS-Reifeprüfung. Die BHS-Reife- und -Diplomprüfung*. Abrufbar unter: <http://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu.html> (2019-08-08).

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019b). *Ausbildungspflicht nach Erfüllen der Schulpflicht*. Abrufbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/beratung/schulinfo/abp18.html> (2019-08-08).

¹ In Österreich wird das Lehramtsstudium der Sekundarstufe in vier regionalen Entwicklungsverbünden vorangetrieben (vgl. BMBWF 2018).

- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019c). *Die Bildungsreform bringt's*. Abrufbar <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/autonomie/index.html> (2019-08-08).
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019d). *Entwicklungsverbünde*. Abrufbar <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/ev/verbuende.html> (2019-08-08).
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (2013). *BGBL I Nr. 124/2013*. Abrufbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2013/124> (2019-08-16).
- Drinck, B. & Flammeyer, D. (2013). Warum sich Lehramtsstudierende und Lehrkräfte mit Schulforschung beschäftigen sollten. In: B. Drinck (Hrsg.), *Forschen in der Schule* (S. 15–21). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Drinck, B. (2013). Welche Ziele hat die Schul- und Unterrichtsforschung? In: B. Drinck (Hrsg.), *Forschen in der Schule* (S. 22–38). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Forum Politische Bildung (2019). Demokratiebewusstsein stärken. *Informationen zur Politischen Bildung Nr. 44*. Abrufbar unter: <http://www.politischebildung.com/pdfs/fpb-44-online.pdf> (2019-08-06).
- HSG (2005). *Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005)*. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626> (2019-08-16).
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2009). Differenz. In: S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194–208). Weinheim: Beltz.
- Potzmann, R. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Betrachtungen zu Konzepten und Potenzialen. *Forschungsperspektiven 9*, S. 77–96.
- Salzmann-Pfleger, I. (2016). *AusBildung bis 18: Chance oder Pflicht. Eine Ausbildungsmaßnahme im Vergleich*. In: *Forschungsperspektiven 8*, S. 125–140.
- Seidel, T. (2011). Lehrerhandeln im Unterricht. In: E. Terhardt, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 605–629). Münster u.a.: Waxmann.

Europäische Entwicklungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: der systemische Wandel in Österreich am Beispiel des Entwicklungsverbunds West¹

Vasileios Symeonidis

Abstract Deutsch

Während der letzten zehn Jahre hat sich Österreich durch die Reform der *PädagogInnenbildung Neu* schrittweise von einem Land mit einem zweigliedrigen Bildungssystem, welches nach Schultypen unterscheidet, zu einem System entwickelt, das auf einer gemeinsamen Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe basiert. Lebenslanges Lernen und Kompetenzorientierung wurden zu essentiellen Bestandteilen, das Bologna-System wurde für die universitäre und die hochschulische Ausbildung eingeführt. Ziel dieses Beitrags ist es, am Beispiel des Entwicklungsverbunds West in Österreich zu verdeutlichen, wie und in welchem Ausmaß die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Österreich von europäischen Entwicklungen beeinflusst wurde. Die Daten wurden mithilfe von Interviews und durch Sichtung bereits vorhandener Dokumente zum Thema erstellt und mit der Methode des qualitativen Process-Tracing ausgewertet. Die Schlussfolgerungen zeigen, dass die Entwicklung der *PädagogInnenbildung Neu* stark von den europäischen Empfehlungen geprägt wurde, speziell, wenn man sich das Kontinuum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und seine verschiedenen Phasen anschaut; dasselbe gilt für die Kompetenzorientierung in der Grundbildung und die Anwendung von Lernergebnissen.

Schlüsselwörter

Entwicklungsverbund West, Europäisierung, Kontinuum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, PädagogInnenbildung Neu, Österreich

¹ Zur Umsetzung der *PädagogInnenbildung Neu* wurden in Österreich vier regionale Entwicklungsverbünde gebildet (vgl. BMBWF, 2018)

Abstract English

Over the past ten years, Austria gradually shifted from a two-tier teacher education system based on different types of secondary schools towards a unified teacher education scheme, following a nationwide reform that is commonly known as Teacher Education New. Lifelong learning and competence-orientation became essential elements of this new teacher education system. Additionally, the Bologna structure was implemented for all levels of teacher education. The aim of this article is to explore how and to what extent teacher education in Austria has been influenced by European developments, considering the example of the Western regional cluster in Austria. Data were collected through expert interviews and a document review and were analysed using the method of qualitative process tracing. Findings reveal that the development of the Teacher Education New reform was significantly influenced by European policy recommendations, particularly with regard to the continuum of teacher professional development and its different phases, as well as the competence orientation of initial teacher education and the application of the learning outcomes approach.

Keywords

Austria, continuum of teacher education, development cluster west, Europeanisation, Teacher Education New

Zum Autor

Vasileios Symeonidis, MSc PhD; Universitätsassistent (Postdoc) am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck; Dissertation im Rahmen des European Doctorate in Teacher Education (EDiTE) mit dem Thema „Die Europäisierung in der LehrerInnenbildung“. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: LehrerInnenbildung und Schulforschung, internationale und vergleichende Erziehungswissenschaft, Governance von Bildung.

Kontakt: Vasileios.Symeonidis@uibk.ac.at

1 Einführung

In einer Welt, in deren Länder und Menschen zunehmend vernetzt und voneinander abhängig sind, sind sowohl Bildungssysteme innerhalb, aber auch außerhalb Europas mit ständig neuen Herausforderungen konfrontiert, mitunter auch durch die Beschleunigung in Zeiten der Globalisierung. Seit den 1990er-Jahren haben nationale Regierungen versucht Bildung zu reformieren, zu modernisieren und nachhaltige Veränderungen und Verbesserungen her-

beizuführen. Ähnliche Reformen werden gegenwärtig weltweit angewandt, in kulturell und wirtschaftlich sehr unterschiedlichen Ländern, was zur Entstehung einer „globalen Bildungspolitik“ (Verger, Novelli & Kosar-Altinyelken 2012, S. 3) geführt hat, geformt vom Zusammenspiel zwischen transnationalen und nationalen Angleichungsprozessen.

In Europa haben die Implementierung des Bologna-Systems 1999 und die Lissabon-Strategie im Jahr 2000 zu einer beschleunigten Europäisierung von nationalen Programmen im Zusammenhang mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geführt (vgl. EDiTE 2014). Forscherinnen und Forscher sprechen zunehmend öfter von einer „European teacher education policy community“ (Hudson-Zgaga 2008), einer „European Teacher Education Area“ (Gassner, Kerger & Schratz 2010) und von einem „European teacher“ (Schratz 2014). Bildungspolitik in Europa basiert in einem großen Maß auf nationaler Geschichte und auf nationalen Grundlagen. Trotzdem gibt es einige europäische Werte und Ideen – bezogen auf die Frage wie Lehrerinnen- und Lehrerbildung aussehen soll oder wer die ideale Lehrperson ist, deren Kriterien über die nationalen Grenzen Gültigkeit haben. Dies geschieht durch vielfältige Akteure, Mechanismen und Prozesse der Europäisierung, außerhalb oder innerhalb der allgemeinen Abläufe in der EU (vgl. Symeonidis 2018a). Beispielsweise ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung heutzutage zunehmend universitär (Zgaga 2013) und forschungsbasiert (Gassner 2010).

Österreich ist auch von einigen dieser internationalen Trends beeinflusst worden, denn das Land hat in den letzten zehn Jahren weitreichende Reformen zur Umgestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gesetzt. Die Einführung der *PädagogInnenbildung Neu* im Jahre 2009 hat die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich radikal umgestaltet und zu neuen Erwartungen an die Institutionen der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung geführt. Lebenslanges Lernen und Kompetenzorientierung sind zu grundlegenden Elementen des neuen Ausbildungssystems geworden, und im Bereich der universitären und ebenso der hochschulischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde das Bologna-System eingeführt. Vor dieser Reform war die Landschaft im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sehr diversifiziert. Mehr als acht verschiedene Arten von Ausbildungen waren an verschiedene Schultypen geknüpft, wiederum an unterschiedlichen Institutionen organisiert und auf verschiedenen Stufen des Bildungssystems angewandt. Diese Unterteilungen folgten unterschiedlichen Grundlagen und sie waren stark in Traditionen verankert (vgl.

Buchberger & Seel 1999, S. 14). Diese Differenzen führten zu verschiedensten Implikationen betreffend den Verdienst und Status der Lehrperson, oder eben auch die Durchführung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Symeonidis 2018b).

Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel dieses Beitrags zu skizzieren wie europäische Entwicklungen die Lehrerinnen- und Lehrerbildung beeinflusst haben, mit dem Hauptaugenmerk auf der Reform der *PädagogInnenbildung Neu* und ihrer Einführung in Westösterreich. Das Konzept der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird umfassend untersucht, es beinhaltet die gesamte Ausbildung, das heißt die Grundbildung, die Induktionsphase und das lebensbegleitende Lernen mit Fort- und Weiterbildung. Dieser Beitrag ist das Ergebnis einer umfassenden Studie, die sich mit der Europäisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in drei Ländern befasst, nämlich in Österreich, Griechenland und Ungarn. Verfasst wurde die Studie im Rahmen des Projekts des Europäischen Doktorats in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (www.edite.eu).

2 Europäisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Es sind viele Theorien entstanden, die den Prozess und die Ergebnisse von Integration in Europa erklären. Sie versuchen darzulegen wie und warum die EU entstanden ist und wie sie in Zukunft aussehen könnte. Der Begriff der Europäisierung ist im Zuge der Forschung zu Integration in Europa entstanden und hat sich zu einem Forschungsbereich entwickelt, der sich mit den Auswirkungen befasst, die die EU seit den späten 90er-Jahren auf ihre Mitgliedsländer gehabt hat (vgl. Ladrech 2010). Der Begriff der Europäisierung wird hierbei so verstanden, dass er Prozesse der Konstruktion, der Diffusion und der Institutionalisierung von nationalem und internationalem Regelwerk beschreibt, welches erst auf EU-Ebene beschlossen wird und dann in den Diskurs der jeweiligen Länder Eingang findet (vgl. Radaelli 2004). Wenn man sich von einem hierarchischen Verständnis der Auswirkungen der EU wegbeugt, dann impliziert die vorgeschlagene Definition ein Verständnis von Europäisierung als interaktiven Prozess, welcher gegenseitige Anpassung und Ko-Konstruktion als Grundprinzipien hat (vgl. Alexiadou 2007, 2014; Radaelli 2004, 2008). Im Bereich der Kompetenzen der einzelnen EU-Länder, wie zum Beispiel Bildung im Allgemeinen und Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Speziellen, sind die einzelnen Mitgliedsstaaten nicht dazu verpflichtet sich

an die Empfehlungen der EU zu halten. Deshalb ist die Europäisierung der vielleicht augenscheinlichere Begriff als jener des Erfahrungsaustausches, umgesetzt hauptsächlich durch die *Offene Methode der Koordination* (Open Method of Coordination, OMC); dabei lernen Länder voneinander und ein gemeinschaftlicher Weg wird von der Europäischen Kommission und den Mitgliedsstaaten beschlossen (vgl. Alexiadou 2014). Erfahrungsaustausch ist eine mögliche Quelle für Veränderungen in den Programmen. Heclo (1974) und Radaelli (2008) zufolge sind es Veränderungen, die Länder näher an gemeinsame EU-Ziele heranbringen und Europäisierung augenscheinlich machen.

Im breiter gefassten Zusammenhang von EU-Politik in Bildung und Ausbildung wurde die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem Schlüsselkonzept für gemeinschaftliches Engagement, basierend auf der fundierten Annahme, dass es eine positive Korrelation zwischen Lernererfolg und der Qualität der Lehrerschaft auf internationaler Basis gibt (vgl. dazu Barber & Mourshed 2007; Hattie 2009; OECD 2005). Aus der ganzen Vielfalt der Programme, die sich mit europäischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung befassen, fokussiert sich diese Studie zentral auf das Kontinuum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und auf Lehrerinnen- und Lehrerkompetenz, beides fundamentale Prinzipien, welche in den Mitgliedsstaaten entwickelt, geteilt, akzeptiert und manchmal auch eingeführt wurden (vgl. Stéger 2014). Zentral für das Verständnis von Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die Auffassung, dass es sich dabei um einen Prozess des lebenslangen Lernens handelt, welcher aus verschiedenen, untereinander verbundenen Phasen besteht (vgl. Rat der Europäischen Union 2007, 2009, 2014; European Commission 2015). Die Ausarbeitung von Rahmenbedingungen, die auf die unterschiedlichen Stufen der Karriere einer Lehrperson angepasst wurden, sollen lebenslanges Lernen unterstützen, wohingegen die Kompetenzorientierung der Studienpläne einen reagiblen und lernorientierten Zugang zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung fördern soll (vgl. Rat der Europäischen Union 2007, 2009; European Commission 2012, 2013a). Schlüsselpersonen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind natürlich jene Personen, die Lehrerinnen und Lehrer ausbilden, ihre professionelle Identität wurde ausgedehnt und beinhaltet heute alle Verantwortlichkeiten im Bereich Pädagoginnen- und Pädagogenbildung. In diesem Sinne sind die Verantwortlichkeiten gegenwärtig und können über die verschiedenen Phasen der Karriere einer Lehrperson miteinander kommunizieren (vgl. European Commission 2013b).

3 Methodisches Vorgehen

Die Arbeit ist als beschreibende Fallstudie angelegt und bietet eine umfangreiche Beschreibung der Entwicklung und der Einführung der Reformen im Zuge der *PädagogInnenbildung Neu*. Um einige der relevantesten Schlussfolgerungen zu illustrieren, wird das Beispiel des Entwicklungsverbundes West, bestehend aus der Pädagogischen Hochschule Tirol, der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, der Universität Innsbruck, der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein und der Universität Mozarteum, dargelegt. Die Daten konnten durch teilstrukturierte Experteninterviews und durch Dokumentenanalyse gewonnen werden. Flick (2009, S. 165) zufolge sind Expertinnen und Experten jene Personen, die sehr kompetent mit einer bestimmten Sachlage vertraut sind. Für diese Studie konnten zehn Lehrerinnen- und Lehrerbildner gewonnen werden, die allesamt entweder an Universitäten, an Pädagogischen Hochschulen oder an Schulen des Entwicklungsverbundes West tätig sind. Aus ethischen Gründen wurde die Anonymität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sichergestellt, Referenzen den Input betreffend wurden kodiert und als LB (LehrerInnenbildnerIn) gekennzeichnet. Um die Daten aus den Interviews zu komplementieren, beinhaltet die Analyse auch offizielle Grundsatzdokumente, die in den letzten zehn Jahren entwickelt worden sind. Die Daten wurden mithilfe der Process-Tracing untersucht, einer Forschungsmethode, die in den Sozialwissenschaften oft für Fallstudien verwendet wird, wenn es darum geht, die beschreibende Natur von Fallstudien zugänglich zu machen und kausale Fortschritte zu verdeutlichen, die nicht notwendigerweise linear auftreten (vgl. George & Bennett 2005; Vennesson 2008). Diese Methode untersucht historische Entwicklungen und verwendet qualitative Daten für eine genaue Beschreibung des Sachverhalts. In diesem Beitrag dient die Methode des Process-Tracing dazu, zu zeigen wie und in welchem Umfang europäische Entwicklungen die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich beeinflusst haben.

4 Die Resonanz zwischen reformierter Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich und europäischen Entwicklungen

Von Beginn an war es das Ziel der *PädagogInnenbildung Neu* die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Basis eines Kontinuums zu restrukturieren, welches

drei miteinander verbundene Phasen beinhaltet. Bereits in der von der Härtel-Gruppe im Jahre 2010 veröffentlichten Arbeit wird das Konzept des lebenslangen Lernens und des Kontinuums der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen in den offiziellen Diskurs eingeführt. „Das neue Modell stärkt den Gedanken des lebenslangen Lernens, der auch und gerade für pädagogische Berufe gelten muss.“ (BMUKK/BMWF 2010a, S. 12) Dieses neue Modell der Lehrerinnen- und Lehrerbildung inkludiert drei Phasen: die Grundbildung, die Berufseinführung bzw. Induktionsphase und die weiterführende berufliche Entwicklung in der Form von Fort- und Weiterbildung. Die Phasen sind aufeinanderfolgend und bedienen den Kontext des lebenslangen Lernens, welches auf Professionalisierung und grundlegenden Lehrerkompetenzen beruht (vgl. (BMUKK/BMWF 2010a, S. 10).

Die Struktur des neuen Studienplans für Lehrerinnen- und Lehrerbildung berücksichtigte die Anpassung an dieses Drei-Phasen-Modell: die erste Phase beinhaltet die Bachelor-Arbeit, die zweite Phase sieht die Induktion vor, welche wiederum von der Master-Arbeit begleitet wird und die dritte Phase enthält Möglichkeiten zur postgradualen Weiterbildung, wie zum Beispiel den *Master of Advanced Studies* im schulbezogenen Kontext, ein PhD-Studium oder andere Fortbildungen. Die Expertinnen- und Expertengruppe nennt dieses Drei-Phasen-Modell „das Kontinuum professioneller Entwicklung“ für Lehrerinnen und Lehrer und berücksichtigt die Empfehlungen des Europäischen Rates (vgl. Rat der Europäischen Union 2007, 2009) und des Leitfadens für Induktion, herausgegeben von der Europäischen Kommission (vgl. European Commission 2010). Bezugnehmend auf diese Referenzen greifen die Expertinnen und Experten den internationalen Trend auf, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bereits mit der Selektion der besten Kandidatinnen und Kandidaten für den Beruf beginnen zu lassen und anschließend die folgenden Phasen schlüssig aneinanderzureihen (vgl. BMUKK/BMWF 2010a). Dies „legt nicht nur der Gedanke von LLL (life long learning) bzw. CPD (continuous professional development) nahe, sondern die zunehmende Beschleunigung der gesellschaftlichen Entwicklung“ (ebd., S. 61). Obwohl die Härtel-Gruppe mit der Kontinuum-Idee den Grundstein für die *PädagogInnenbildung Neu* legte, fokussierte sich die Arbeit der Vorbereitungsgruppe 2011 und das Bundesgesetz von 2013 auf eine Regulierung der Einführung in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und lieferte Richtlinien für die Induktion, wohingegen keine Vorkehrungen für die Umsetzung der professionellen Entwicklung getroffen

wurden. Obwohl es keine gesetzliche Grundlage gab, sah die *PädagogInnenbildung Neu* vor, das österreichische Bildungssystem auf eine holistische Art und Weise zu verändern und gewisse Ideen das Kontinuum betreffend flossen in das System ein, eben auch die Bestimmungen, dass Kandidatinnen und Kandidaten für den Beruf ausgewählt werden, eine Erhöhung der Abschlüsse auf Master-Niveau und die Einführung der Induktionsphase. Die Reform des Dienst- und Besoldungsrechts für Lehrerinnen und Lehrer im Jahr 2013 passte auch die Anforderungen für die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen an. Es wurde festgelegt, dass neu in den Dienst getretene Vertragslehrerinnen und -lehrer ab 2015 vertraglich verpflichtet sind, 15 Stunden an Maßnahmen zur berufsbegleitenden Weiterentwicklung ihrer professionsorientierten Kompetenzen pro Jahr teilzunehmen (vgl. BGBl. I Nr. 211/2013, § 40a. (12)). Im Folgenden werden die Grundsätze und die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten jeder Phase des Kontinuums beschrieben und es wird dargestellt, wie die Implementierung gestaltet ist, als Beispiel dient der Entwicklungsverbund West.

4.1 Programme der Grundbildung im Lehramtsstudium

Die einführende Phase in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat sich als zentraler Bestandteil erwiesen. Schon ab Beginn der Entwicklungsphase und durch die ersten Stufen der Einführung hindurch scheinen alle Grundsätze, die in der europäischen Entwicklung Anklang finden, mit der einführenden Phase in Verbindung zu stehen, vom Aufbau der Grundbildungsstudien bis hin zu gewissen Aspekten des Grundbildungsprogramms. Konform mit den europäischen Empfehlungen für Grundbildung hat die Härtel-Gruppe die Idee eingeführt, die besten Kandidatinnen und Kandidaten für den Lehrberuf auszuwählen und sie schlugen die Entwicklung von wissenschaftlich fundierten Eignungstests für Berufsberatung, Selbstevaluation und Auswahl von Studentinnen und Studenten vor (vgl. BMUKK/BMBF 2010a). In einer recht breit angelegten Art und Weise wird diese Idee auch im Bundesgesetz wiedergegeben, es legt nämlich fest, dass „Voraussetzung zur Zulassung zu einem Bachelorstudium für ein Lehramt die allgemeine Universitätsreife ist sowie die leistungsbezogene, persönliche, fachliche, künstlerische und pädagogische Eignung zum Studium gemäß der für den Beruf der Pädagoginnen und Pädagogen notwendigen Kompetenzen“ (BGBl. I, Nr. 124/2013, § 51(1)). Das heißt,

dass alle Bewerberinnen und Bewerber für Programme der Grundbildung an Universitäten oder an den Pädagogischen Hochschulen, nachdem sie die allgemeinen Nachweise erbracht haben, dass sie für ein Hochschulstudium zugelassen sind, zusätzlich auch noch ein Eignungs- und Zulassungsverfahren durchwandern müssen, welches allerdings, je nach Region und Institution, unterschiedlich sein kann. Um diesen Prozess zu unterstützen hat die Universität Graz ein Auswahlwerkzeug entwickelt, welches in Österreich weitgehend für diese Auswahlprozesse verwendet wird.

Sobald die Studierenden zum Lehramtsstudium für die Sekundarstufe zugelassen sind, beginnen sie mit dem Bachelor-Studium, welches 240 ECTS umfasst, gefolgt vom Master-Studium, welches mindestens 90 ECTS umfassen soll (vgl. BGBl. I, Nr. 74/2011, Fassung, 21.09.2019, Anlage zu § 30a Abs. 1 Z4). Die allgemeine Dauer des Studiums wurde von den Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern, die an der Studie teilgenommen haben, unterschiedlich wahrgenommen; die meisten schienen sich darüber einig zu sein, dass die Verteilung der ECTS-Punkte eine Win-Win-Situation für alle Beteiligten darstellt, aber dass im Allgemeinen das Studium länger als im Vorgängerstudium dauert. Einige der Befragten äußerten Bedenken, dass das Studium „zu lang“ werden wird, wenn man in Betracht zieht, dass der Status von Lehrpersonen in Österreich niedrig bleibt und es einen Lehrerinnen- und Lehrermangel gibt, den es in Angriff zu nehmen gilt (vgl. I: LB-2, LB-3, LB-10), jedoch nicht für alle Fächer. Auch gibt es Unterschiede innerhalb der einzelnen Bundesländer.

Jene Befragten, die die längere Studiendauer befürworteten, bezogen sich auf andere Länder als Beispiele, wie etwa Finnland oder Kanada, und auf andere Berufe, wie zum Beispiel Ärzte, damit argumentierend, dass eine Verbesserung des Ansehens von Lehrerinnen und Lehrern mit der Qualität und folglich mit der Dauer des Studiums in Verbindung steht. „Wenn jemand sieht, dass das Image eines Berufes nicht gut ist, dann muss man das verbessern und nicht sagen, dass man die Studiendauer verkürzt, weil dann bleibt das Image schlecht.“ (I: LB-4) „Wenn der Lehrerberuf anfängt ein höheres Ansehen in der österreichischen Gesellschaft zu haben, ähnlich wie zum Beispiel in Finnland oder in Kanada, dann glaube ich, dass Studierende gerne bereit wären ein vierjähriges Bachelorstudium und ein zweijähriges Masterstudium zu machen und dann unterrichten zu gehen.“ (I: LB-5)

Zu guter Letzt hat die *PädagogInnenbildung Neu* auch noch die Einführung eines kompetenzorientierten Studienplans zur Grundbildung vorgese-

hen. Zur externen Qualitätssicherung und Begleitung der Entwicklung der Lehramtsstudien wurde der unabhängige und an keine Weisung gebundene Qualitätssicherungsrat (QSR) für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung eingerichtet (vgl. BMUKK/BMWF 2011). Die Gestaltung des Studienplans erfordert intensive Zusammenarbeit zwischen den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen, wobei der QSR eine zentrale Rolle in der Anerkennung des Studienplans spielt. Der neue Studienplan in Österreich basiert auf einem 4-Säulen-Modell, welches Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Pädagogisch-Praktische Studien beinhaltet. Diese vier Säulen werden von einer fünften ergänzt, welche sich mit persönlichem Bewusstsein und persönlicher Entwicklung befasst (vgl. Braunsteiner et al. 2014, S. 45). Daraus resultiert, dass die Entwicklung der Kompetenzen entweder auf das Fach bezogen gesehen wird (zum Beispiel theoretisches und methodologisches Wissen und Vermögen) oder übergreifend (methodologische, soziale und persönliche Kompetenzen) (vgl. ebd., S. 45). Im Allgemeinen kann beobachtet werden, dass der Arbeitsaufwand bei allen vier Säulen zugenommen hat, wenn man ihn mit dem vorherigen Studienplan vergleicht, was dazu führt, dass die Befragten ein optimales Gleichgewicht zwischen pädagogischen und fachlichen Anteilen sehen.

Basierend auf den vier Säulen der Studienplanentwicklung beschreibt der Entwicklungsverbund West das Qualifikationsprofil von Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums und definiert gewisse Kompetenzen: (1) Allgemeine Kompetenzen; (2) Bildungswissenschaftliche Kompetenzen; (3) Fachliche Kompetenzen; (4) Fachdidaktische Kompetenzen; (5) Querschnittskompetenzen; (6) Wissenschaftliche Berufsvorbildung; (7) Überfachliche sowie soziale Kompetenzen und Professionalitätsverständnis; (8) Berufszugänge; und (9) beschreibt den Aufbauenden Charakter des Studiums (vgl. Universität Innsbruck 2019, S. 9ff.). Das Studienprogramm hat offensichtlich die Struktur des Bologna-Systems angenommen, inklusive der Zurverfügungstellung von Zeugniszusätzen, der Anwendung der ECTS-Punkte, und der Entwicklung von unterstützenden Maßnahmen für die Mobilität der Studierenden, welche *empfohlen* wird, zumindest für ein Semester im Zuge des Bachelorlehrplans (vgl. Universität Innsbruck 2015, S. 15). In Übereinstimmung mit dem Bologna-System ist das neue Curriculum in Modulen strukturiert und jedes Modul wird anhand von Lernzielen definiert. Übersicht 1 zeigt die jeweiligen Module für die Bildungswissenschaften zusammen mit den zugewie-

senen ECTS-Punkten für jedes Modul insgesamt und auch für die einzelnen Bestandteile des Moduls, welche die pädagogisch-Praktischen Anteile ausmachen.

Modul	ECTS-AP	Davon päd.- prakt. Studien in ECTS-AP
1. Professionsspezifische Initiierung im Berufsfeld Schule	7,5	5,5
2. Lernen, Lehren und Forschen im Diversitätskontext	7,5	2
3. Diagnostizieren, Beraten, Erziehen, Unterrichten und Beurteilen	7,5	3,5
4. Professionsspezifische Profilierung als Lehrperson im Berufsfeld Schule I	2,5	2,5
5. Professionsspezifische Profilierung als Lehrperson im Berufsfeld Schule II	10	9,5
6. Aktuelle Themen zur Schul- und Bildungsforschung I	2,5	0
7. Aktuelle Themen zur Schul- und Bildungsforschung II	2,5	0,5
8. Summe	40	23,5

Übersicht 1: Pädagogisch-praktische Studien für das Bachelor-Lehramtsstudium Sekundarstufe im Verbund LehrerInnenbildung West (Quelle: Universität Innsbruck 2019, S. 12)

Die Säule der Bildungswissenschaften ist sichtlich eng verbunden mit den pädagogisch-praktischen Studien, da in jedem Modul auch eine praktische Komponente integriert ist. Ab dem ersten Studienjahr haben die Studierenden des Verbundes West ein Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP), welche ihnen helfen soll herauszufinden, ob das Studium für sie passend ist, gefolgt von umfangreichen praktischen Phasen im dritten und vierten Studienjahr. Ein Indikator für den umfassenden Ansatz der *PädagogInnenbildung Neu* ist die Tatsache, dass die praktischen Phasen im vierten Jahr einmal in einer Neuen Mittelschule (NMS) oder einer Polytechnischen Schule (PTS) und einmal in einer allgemein bildenden höheren Schule (AHS) oder in einer berufsbildenden mittleren und höheren Schule (BMHS) absolviert werden müssen. Zusätzlich zu diesem Praxisblock, der mit der bildungswissenschaftlichen

Säule verknüpft ist, gibt es auch Praxisphasen, die an der Fachdidaktik hängen und ebenfalls im vierten Studienjahr stattfinden. Das bedeutet, dass man zusätzlich zu den 23,5 ECTS-Punkten, die dem bildungswissenschaftlichen Teil zugerechnet werden, auch noch zusätzliche 10 ECTS im Rahmen der Fachdidaktik (d.h. 5 ECTS-Punkte pro Fach) angerechnet bekommt, was eine Summe von 33,5 ECTS-Punkten für die Praxis im gesamten Bachelorstudium ergibt.

Der Anstieg des Arbeitsaufwands in der Berufspraxis ist von den Befragten positiv wahrgenommen worden. „Ich denke, dass das neue Programm sehr viele Praktika hat, mehr Praktika als zuvor und das ist sehr hilfreich, damit Studierende nicht am Ende ihres Studiums einen Schock bekommen und als Lehrer glaube ich, dass das ein guter Weg ist.“ (I: LB-3) Einem anderen Befragten zufolge könnte der Anstieg der Praxiszeit auch dadurch erklärt werden, dass es im Verbund Druck von Seiten der Pädagogischen Hochschulen gab, welche traditionellerweise immer schon Schulpraktika in jedem Semester im Lehrplan verankert hatten (vgl. I: LB-7). Was das betrifft, hat ein Befragter der Pädagogischen Hochschule einige Bedenken ausgedrückt:

„Am Anfang waren wir ein wenig besorgt, weil im Zuge des neuen Programms die Studierenden ihr Eingangspraktikum schon ganz am Anfang absolvieren, dann die Praxis im fünften Semester. Dazwischen gibt es eine große Lücke, wir finden es aber wichtig, dass die Studierenden an einer Schule sind, um zu sehen, ob es wirklich das ist was sie machen wollen, aber mit dieser Lücke könnte es auch sein, dass ihnen Semester verloren gehen, wenn sie keine Praxis haben.“ (I: LB-9)

Vom Standpunkt jener Personen aus, die mit der Ausbildung der Studierenden an den Universitäten betraut sind, ist auch die Einführung von Vorlesungen im neuen Grundbildungsprogramm ein zentraler Aspekt; diese „führen in die Forschungsbereiche, Methoden und Lehrmeinungen eines Fachs ein.“ (Universität Innsbruck, 2019, S. 13) „Früher gab es in den Bildungswissenschaften keine Vorlesungen. Jetzt gibt es alleinig im Bachelorstudium schon vier Vorlesungen, welche Grundwissen anbieten und, in Verbindung mit Seminaren, die wiederum eng mit den Vorlesungen verbunden sind, wird das Wissen angewandt und reflektiert.“ (I: LB-4) Befragte der Universität gaben an, dass der alte Studienplan der Universität Innsbruck praxisorientiert war, mit nur wenig

Fokus auf bildungswissenschaftlicher Theorie, etwas was sich mit dem neuen Studienplan verändert hat, dieser biete ein besseres Gleichgewicht zwischen Theorie und Praxis (vgl. I: LB-3, LB-4).

Die Entwicklung des Studienplans im Verbund West war das Ergebnis einer steten Kooperation der beteiligten Hauptakteure. Die Befragten beurteilten die Zusammenarbeit der Akteure im Verbund West als positiv, auch weil jede Institution zuvor eine Vertreterin bzw. einen Vertreter nominiert hatte, die/der dann an gemeinschaftlichen Diskussionen teilnahm und vor der Entscheidungsfindung Rücksprache mit der eigenen Institution hielt (vgl. I: LB-1, LB-6, LB-10). Allerdings sah sich die Einführung des neuen Studienplans zur Grundbildung im Verbund West auch beträchtlichen Herausforderungen gesetzlicher Natur gegenüber, da von den Experten- und Vorbereitungsgruppen gewisse Aspekte nicht ausreichend bedacht wurden (vgl. I: LB-2). Wie derselbe Befragte auch erklärt, konnte keine Einigung über die Anpassung des Universitätsgesetzes von 2002 und des Hochschulgesetzes von 2005 erreicht werden, welche es erlaubt hätte das neue Studienprogramm gemeinsam einzusetzen.

Daraus resultiert, dass das neue Programm zur Grundbildung im Lehramtsstudium im Verbund West in den kommenden akademischen Jahren nur an der Universität Innsbruck, mit Integration der Pädagogischen Hochschulen im Verbund West, angeboten werden kann. Die gemeinsame Ausrichtung wird zusätzlich erschwert durch das Klima von *Angst* und *Rivalität* zwischen den einzelnen Institutionen, welches über die vergangenen Jahre kultiviert wurde. In diesem Zusammenhang versuchen das Bildungsministerium und die Pädagogischen Hochschulen im Verbund West ihre Verantwortlichkeiten und Organisationsstrukturen zu behalten, die Zusammenarbeit mit der Universität wird dabei beschränkt auf den Bereich der Sekundarstufe. Als Beispiel für die Erhaltung der alten Strukturen dient der Umstand, dass die drei Pädagogischen Hochschulen im Verbund West nach wie vor unterschiedliche Studienprogramme für die Primarstufe anbieten. Weitere Informationen zur Einführung der *PädagogInnenbildung Neu* und der Kooperation im Verbund West werden von Kraler, Reich und Fügenschuh (2017) zur Verfügung gestellt, die argumentieren, dass das Grundbildungsprogramm für Kandidatinnen und Kandidaten attraktiver gestaltet werden sollte und dass die rechtlichen Anforderungen für die verschiedenen Institutionen angeglichen werden müssen.

5 Funktionen der Induktionsphase für den Berufseinstieg

Der Härtel-Gruppe zufolge sollte der Eintritt in das Berufsleben mit einer verpflichtenden Induktionsphase, welche auf das Bachelorstudium folgt, begonnen werden – diese könnte Teil des Masterstudiums sein (vgl. BMUKK/BMWF 2010a). Solch eine Induktionsphase soll auf den praktischen Erfahrungen aus dem Bachelorstudium aufbauen und der erfolgreiche Abschluss der Induktion ist Voraussetzung für den Verbleib im Beruf. Also hat die Induktion eine Doppelfunktion: auf der einen Seite zählt sie als Abschluss der Ausbildung, auf der anderen Seite als Start ins lebenslange Lernen (vgl. BMUKK/BMWF 2010b, S. 9).

Bei der Entwicklung der Induktionsphase hat die Expertinnen- und Expertengruppe offensichtlich die Erkenntnisse in Sachen professioneller Entwicklung von Lehrpersonen und Schulleiterinnen und Schulleitern des Europäischen Rats von 2009 in Betracht gezogen, ebenso wie das Handbuch für Induktion der Kommission. Dies wird ersichtlich durch die Betonung der drei Aspekte der persönlichen, sozialen und beruflichen Unterstützung während der Induktionsphase (vgl. BMUKK/BMWF 2010a, S. 63ff.). Für jeden einzelnen dieser Aspekte hat die Expertinnen- und Expertengruppe Anwendungsempfehlungen für Österreich gegeben. Die Bemühungen den Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern zu unterstützen sind als breitere europäische Entwicklung gedacht und setzen dadurch voraus, dass Maßnahmen zur frühen Unterstützung im Beruf ausgedehnt werden, das betrifft sowohl die frühe als auch die berufsbegleitende Weiterbildung, und setzt auch voraus, dass die Rollen aller involvierten Akteure und Institutionen klar definiert sind. Allerdings haben die Befragten die Einführung der Induktionsphase als Herausforderung wahrgenommen, welche einen Perspektivenwechsel voraussetzt um administrative Hürden überwinden zu können. Die Idee eines Turnus zwischen dem Abschluss des Bachelorstudiums und dem Beginn des Masterstudiums wurde von den Interviewten als unpraktisch bewertet, einer von ihnen argumentierte: „Man kann nicht jemanden für ein Jahr an eine Schule schicken und ihn/sie dann in das Masterprogramm zurückstellen. Es ist schwer so etwas zu organisieren.“ (I: LB-2). Ein Anderer drückte einige Zweifel hinsichtlich der Qualität des Masterprogramms aus, wenn es mit der Induktionsphase kombiniert wird: „Es wird schwierig werden, wenn man Vollzeit an der Schule ist und dann nebenbei noch das Masterstudium hat. Und wir wollen hier an der Uni nicht am

Masterstudium sparen, nur weil es Menschen geben wird, die sich schon in der schulischen Praxis befinden.“ (I: LB-4). Es traten auch Bedenken auf, dass Studierende eventuell nicht imstande sein würden ihre Masterstudien zu beenden, nachdem sie für längere Zeit keine Verbindung mehr mit der Universität hatten (vgl. I: LB-5). Ganz abgesehen davon, dass einige von ihnen während der Arbeit an der Schule vielleicht auch schon eine Familie gegründet haben könnten (vgl. I: LB-1).

In diesem Zusammenhang gäbe es drei mögliche Optionen zur Einführung der Induktionsphase im Verbund West, wie ein Interviewter an der Universität Innsbruck erklärte (vgl. I: LB-2). Eine erste Möglichkeit sei, dass Studierende, die ihr Bachelorstudium beenden, speziell in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften, sich direkt für einen Job bewerben, mit der Induktionsphase beginnen und dann das Masterstudium im Laufe der ersten fünf Berufsjahre absolvieren können. Eine andere Option ist, und von den Befragten, die an der Universität arbeiten auch bevorzugte Möglichkeit, dass die Studierenden ihr Masterstudium unmittelbar nach Abschluss des Bachelorstudiums absolvieren und sich dann eine Anstellung suchen. Die dritte Möglichkeit ist es, den Master nach Abschluss der Induktion zu starten. Es gibt Bedenken seitens der Befragten, dass sich bei den Optionen zwei und drei die Induktion zu sehr vom Studium abtrennt und keine fortlaufende Phase mehr ist.

Der Bedarf an besserer Vorbereitung der Mentorinnen und Mentoren ist ein wichtiger Faktor bei der Einführung der Induktionsphase und ist in hohem Maße abhängig von der Kooperationsbereitschaft der einzelnen Institutionen. Traditionellerweise verfügten die Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer der Praktikumsphase über mindestens drei Jahre Berufserfahrung und sie haben auch einen zusätzlichen Lehrgang für Supervisorinnen und Supervisoren besucht, dieser wurde von Pädagogischen Hochschulen angeboten (vgl. BMUKK/BMWF 2010a, S. 27). Diese Situation wurde noch nicht geändert, obwohl von Seite der Expertinnen- und Expertengruppe der Ruf nach einer Verbesserung beim Training der Mentorinnen und Mentoren laut geworden ist (vgl. BMUKK/BMWF 2010a). Weiters erlaubt es das neue Lehrerbildungsgesetz von 2013 auch den Universitäten Trainings für Mentorinnen und Mentoren anzubieten (vgl. BGBl. I Nr. 211/2013), etwas was bis dahin den Pädagogischen Hochschulen vorbehalten war.

Bis heute sind die Pädagogischen Hochschulen im Verbund West immer noch die führenden Anbieter der Ausbildungsprogramme für Mentorinnen und Mentoren. Allerdings brauche es laut Meinung einiger der Befragten der Universität Innsbruck im Zuge der Reformen der *PädagogInnenbildung Neu* auch ein Entgegenkommen von Seiten der Pädagogischen Hochschulen im Verbund West, wenn es darum geht die Anforderungen einer Ausbildung so anzupassen, dass die Bedürfnisse von Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums bedient werden, die neu im Lehrberuf sind. „Als wir neue Perspektiven im Bereich Grundbildung an der Universität (Innsbruck) eingeführt haben, haben wir die Pädagogischen Hochschulen darum gebeten, dass sie neue Themen in die Kurse für die Mentorinnen- und Mentorenbildung einführen, damit danach keine Lücken entstehen. Wir waren bei einigen Kursen erfolgreich, aber nicht bei allen.“ (I: LB-6). In diesem Sinne hätten die Befragten an der Universität Innsbruck sehr wohl ihre Bereitschaft zur Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen im Training der Mentorinnen und Mentoren ausgedrückt, aber die Entwicklungen blieben unklar (vgl. I: LB-1, LB-6). Obwohl Universitäten seit 2013 das Recht haben Mentorinnen- und Mentorentaining anzubieten, habe der Mangel an finanziellen Ressourcen die Universität Innsbruck davon abgehalten dies auch umzusetzen und somit bleibe eine Zusammenarbeit zwischen den Institutionen „die ideale Lösung.“ (I: LB-6)

6 Lebensbegleitendes Lernen mit Fort- und Weiterbildung

Lehrerinnen und Lehrer in Österreich waren auch schon in der Vergangenheit dazu verpflichtet sicherzustellen, dass ihr Unterricht am neuesten Stand der fachspezifischen Didaktik und der pädagogischen Erkenntnisse war (vgl. Nusche et al. 2016). Jedoch variierten die konkreten Anforderungen zur Teilnahme an der beruflichen Weiterentwicklung je nach Dienstrecht und nach Anstellungstyp. Lehrerinnen und Lehrer, die für allgemeine Pflichtschulen tätig waren, mussten 15 Stunden an Fortbildung pro Jahr absolvieren. Lehrerinnen und Lehrer, die an den Schulen der Sekundarstufen tätig waren, mussten das nicht, wenn sie vom Bund angestellt waren und als Beamte galten. Waren sie allerdings auf Vertragsbasis angestellt, dann mussten auch sie 15 Stunden Weiterbildung besuchen. Die Reform des Dienstrechts für Lehrerinnen und Lehrer von 2013 hat die Anforderungen an das lebensbegleitende Lernen mit

Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen angeglichen, da es vorschreibt, dass alle neu in den Dienst eintretenden Lehrpersonen auf Vertragsbasis angestellt sind und somit 15 Stunden Fort- und Weiterbildung pro Jahr zu leisten haben (vgl. BGBl. I Nr. 211/2013, § 40a. (12)). Die Pädagogischen Hochschulen sind die Hauptanbieter der Kurse zur Fort- und Weiterbildung, diese werden u.a. anhand der inhaltlichen Vorgaben des Bildungsministeriums in Kooperation mit Bildungsdirektionen gestaltet.

Bei der Konzeption der *PädagogInnenbildung Neu* haben die Expertinnen- und Expertengruppen spezielles Augenmerk auf das lebensbegleitende Lernen mit Fort- und Weiterbildung als dritte Phase des Kontinuums gelegt, da es eine sehr wichtige Rolle im lebenslangen Lernprozess einer Lehrperson spielt. „Haltungen und Kompetenz werden in der Ausbildungsphase grundgelegt und in Fort- und Weiterbildung während eines gesamten Berufslebens vertieft“ (BMUKK/BMWF 2010a, S. 28). Die Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens mit Fort- und Weiterbildung in Österreich ist allerdings den Entwicklungen in anderen europäischen Ländern lange Zeit hinterhergehint, hauptsächlich wegen der unterschiedlichen Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer, der geringen Stundenzahl, die der Fort- und Weiterbildung zugeteilt war, und des Mangels an akademischer Ausrichtung für die entsprechenden Kurse (vgl. ebd.).

Die Vorschläge der Expertinnen- und Expertengruppe sind stark angeglichen an die Strategie des lebenslangen Lernens der EU und der Entwicklung des National Qualifications Framework in Österreich, da es das Ziel ist, Fort- und Weiterbildung mit den Kompetenzen zu verbinden, die man sich im Laufe der Karriere aneignet. In diesem Zusammenhang hat die Expertinnen- und Expertengruppe auch die Notwendigkeit geäußert, dass die Kernkompetenzen, die von der EU vorgeschlagen wurden, auch in Betracht gezogen werden mögen (vgl. BMUKK/BMWF 2010a, S. 68ff.). Weitere Empfehlungen inkludieren auch den Vorschlag des European Network on Teacher Education Policies (ENTEP) die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen mit Aufbaustudien (Postgraduierten-Lehrgängen) zu verbinden, die es den Lehrpersonen erlauben auf dem Niveau eines berufseinschlägigen Doktorats zu studieren (vgl. ebd., S. 49). In diesem Sinne wurde von der Härtel-Gruppe angeregt, dass Anbieter von Pädagoginnen- und Pädagogenbildung auch den *Master of Advanced Studies* und andere weiterführende Postgraduierten-Angebote offe-

rieren, mit dem Argument, dass Fort- und Weiterbildung vom Bologna-System profitieren könnten (vgl. ebd., S. 28).

Jedoch wurden, wie bereits erwähnt, die Empfehlungen der Expertinnen- und Expertengruppe in Sachen Überarbeitung des Konzepts für lebensbegleitendes Lernen mit Fort- und Weiterbildung im Dienstrecht für Lehrerinnen und Lehrer nur teilweise in Betracht gezogen, die *PädagogInnenbildung Neu* hingegen hat keine der relevanten Maßnahmen inkludiert. Auch im Falle des Verbunds West argumentiert ein Befragter: „Wir haben uns mit diesem Thema nicht ausreichend auseinandergesetzt, haben uns aber in den letzten Jahren darauf konzentriert die neuen Grundbildungs-Studien aufzubauen.“ (I: LB-5)

Für einige der Befragten stellt auch die Tatsache, dass die Universitäten keine offizielle Rolle in der Zurverfügungstellung von lebensbegleitendem Lernen mit Fort- und Weiterbildung spielen und dass es keine gesetzliche Grundlage für eine Zusammenarbeit zwischen den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen gibt, ein Hindernis in der Umsetzung der Kontinuum-Idee dar. Wie ein Befragter erklärt: „Universitätsangestellte werden oft von den Pädagogischen Hochschulen (im Verbund West) gefragt, ob sie die Seminare zur Fort- und Weiterbildung übernehmen können, aber die Lehrpersonen können sich nur über die Pädagogischen Hochschulen dafür einschreiben.“ (I: LB-6)

Ein zentrales Thema für die Befragten, die Fort- und Weiterbildung eigentlich generell schätzen, ist, dass sie eine statische Phase darin sehen, ohne wirkliche Veränderungen, wenn man sie mit der Grundbildung und der Induktionsphase vergleicht. Einem Befragten zufolge: „Man kann sehen, dass die Situation bei der professionellen Entwicklung ein wenig chaotisch ist, weil zum Beispiel im Bereich der AHS braucht ein Lehrer (im alten Dienstrecht) keine Fort- und Weiterbildung zu machen und hat vielleicht in 30 oder 40 Berufsjahren auch nie daran teilgenommen.“ (I: LB-7) Die Befragten gaben an, dass es trotz der Veränderungen im Dienstrecht weitgehend auf die Entscheidung der einzelnen Lehrperson ankommt, ob sie an Kursen teilnimmt oder nicht. Die Institutionen bieten Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung an, aber es bleibt den Lehrerinnen und Lehrern weitgehend selbst überlassen, ob sie daran teilnehmen oder nicht.

Einige der Befragten, die bereits an Maßnahmen zur Fort- und Weiterbildung teilgenommen haben, berichten von Erfahrungen, dass diese nicht sehr frequentiert waren, obwohl die Fort- und Weiterbildungs-Kurse in Österreich

gratis angeboten werden. Einer der Experten gibt seine Sichtweise dazu an: „Ich weiß, dass sich viele Lehrerinnen und Lehrer dafür einschreiben, weil es ja gratis ist, dann aber nicht auftauchen. Das ist für die PHn ein großes Problem, wenn sie so viel Geld dafür ausgeben und dann nur Wenige kommen.“ (I: LB-7). Als Grund für diese Entwicklung identifizieren die Befragten den freiwilligen Charakter des lebensbegleitenden Lernens mit Fort- und Weiterbildung oder die Tatsache, dass das Gesetz zur Teilnahme von Direktorinnen und Direktoren und Schulinspektorinnen und -inspektoren nicht immer durchgesetzt wird. Wenn es allerdings weitreichende Veränderungen gibt, wie zum Beispiel im Falle der Zentralisierung der Matura im Jahre 2010, dann werden die vom Ministerium organisierten Weiterbildungen von den Lehrpersonen gut besucht (vgl. I: LB-5).

Der freiwillige Charakter von Fort- und Weiterbildung zielt auch nicht notwendigerweise darauf ab, die Agenden des Gesamtkonzepts anzusprechen oder Veränderungen in den Schulen herbeizuführen. Die Teilnahme kann auch zur Herausforderung werden, weil die Kurse der Fort- und Weiterbildungen in der unterrichtsfreien der Lehrpersonen zu besuchen sind und während der Unterrichtszeit nur dann, wenn es aus wichtigem dienstlichem Interesse von den Autoritäten in der Schule als notwendig angesehen wird (vgl. BGBl. I Nr. 211/2013, § 40a. (12)). Bislang scheint die Fort- und Weiterbildung auch nicht an die jeweiligen Unterrichtsfächer der Lehrperson geknüpft zu sein.

7 Schlussfolgerungen

Seit 2009 gibt es in Österreich eine schrittweise Verlagerung von einem zweiteiligen System der Lehramtsausbildung, welches auf Schultypen basierte, hin zu einem einheitlichen System für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe. Akteurinnen und Akteure in der Schulpolitik und lokale Interessensgruppen haben europäische Ressourcen angewandt, wie zum Beispiel das Bologna-System, die Offene Methode der Koordination und entsprechende Programmpfehlungen, um direkt oder indirekt Einfluss auf die Entwicklungen und die Einführung von Reformen zu nehmen, speziell der *PädagogInnenbildung Neu* wurde die Form gegeben, die sie heute hat.

Die Process-Tracing Methode hat gezeigt, dass die *PädagogInnenbildung Neu* von den europäischen Richtlinien stark beeinflusst wurde, speziell was das Kontinuum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und seine verschiedenen

Phasen betrifft, genauso wie bei der Kompetenzorientierung der Grundbildung in der Lehramtsausbildung und der Anwendung des ergebnisorientierten Zugangs. Das österreichische System ist klar am Kontinuum-Konzept orientiert, ein Mangel an Richtlinien in der Umsetzungspolitik und Schwierigkeiten bei der Organisation der Induktionsphase scheinen aber die Verbindung zwischen den einzelnen Phasen zu unterbrechen. Zusätzlich erschwert es die problembehaftete Organisation des lebensbegleitenden Lernens mit Fort- und Weiterbildung, zumindest vorläufig, eine Vorhersage darüber zu treffen, ob in Zukunft ein signifikanter Anteil von Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe an bedeutsamer professioneller Entwicklung teilnehmen wird.

Literatur

- Alexiadou, N. (2007). The Europeanisation of Education Policy: Researching changing governance and ‚new‘ modes of coordination. *Research in Comparative and International Education*, Vol. 2, No. 2, pp. 102–116.
- Alexiadou, N. (2014). Policy Learning and Europeanisation in Education: The Governance of a field and the Transfer of Knowledge. In A. Nordin & D. Sundberg (Eds.), *Transnational Policy Flows in European Education: the making and governing of knowledge in the education policy field* (pp. 123–140). Oxford: Symposium Books.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Analysis. McKinsey & Company.
- BGBI. I, Nr. 74/2011. *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> (22.08.2019).
- BGBI. I Nr. 211/2013. *Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst*. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2013/211/20131227> (2019-08-10).
- BMBWF (2018). *Entwicklungsverbünde*. Abrufbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/ev/verbuende.html> (2019-08-14).
- BMUKK/BMBWF (2010a): *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der ExpertInnengruppe*. Abrufbar unter: https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf (2019-08-09).

- BMUKK/BMWF (2010b). *Ergänzende Expertise zu LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe*. Abrufbar unter: https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092951-Ergaenzende_Expertise_LehrerInnenbildung_NEU_Die_Zukunft_der_paedagogischen_Berufe_092010.pdf (2019-08-10).
- BMUKK/BMWF (2011). *PädagogInnenbildung NEU. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe*. Abrufbar unter: https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-093034-Empfehlungen_der_Vorbereitungsgruppe_062011.pdf (2019-08-10).
- Braunsteiner, M.-L., Schnider, A. & Zahalka, U. (Eds.) (2014). *Grundlagen und Materialien zur Curriculumentwicklung*. Graz: Leykam.
- Buchberger, F. & Seel, A. (1999). Teacher Education in Austria: Description, Analysis, and Perspectives. In T. Sander (Eds.), *Teacher Education in Europe in the late 1990s* (pp. 11–41). Umeå: TNTEE.
- EDiTE (2014). *Teacher education and teacher education policies in the European Union*. Abrufbar unter: http://www.fmik.elte.hu/wp-content/uploads/2014/06/EDiTE_Budapest-conference_Issues-Paper_2014071.pdf (2019-08-10).
- Entwicklungsrat (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen, Zielperspektive. Vorschlag des Entwicklungsrats vom 3. Juli 2013*. Abrufbar unter: https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen_Zielperspektive.pdf (2019-08-10).
- European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. Abrufbar unter: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf (2019-08-11).
- European Commission (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes. Accompanying document to the rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Abrufbar unter: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf (2019-08-11).
- European Commission (2013a). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2013b). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching A guide on policies to improve Initial Teacher Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research (4th ed.)*. London, UK: Sage Publications.

- Gassner, O. (2010). ENTEP and European teacher education: Policy issues since 2000. In O. Gassner, L., Kerger & M. Schratz (Eds.), *The first ten years after Bologna* (pp. 13–42). Bucharest: Editura Universității din București.
- Gassner, O., Kerger, L. & Schratz, M. (Eds.) (2010). *The first ten years after Bologna*. București: Editura Universității din București.
- George, A. L. & Bennett, A. (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge, Mass: MIT Press
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning Meta-Study*. Oxon: Routledge.
- Heclo, H. (1974). *Modern social politics in Britain and Sweden: From relief to income maintenance*. New Haven: Yale University Press.
- Hudson, B. & Zgaga, P. (Eds.) (2008). *Teacher education policy in Europe: A voice of higher education institutions*. Umeå: University of Umeå.
- Kraler, C., Reich, K. & Fügenschuh, B. (2017). PädagogInnenbildung Neu im Verbund LehrerInnenbildung West. Eine Standortbestimmung zu Gelingensbedingungen und Herausforderungen. *Zeitschrift für Hochschulrecht*, Vol. 16, pp. 79–86.
- Nusche, D., Radinger, T., Busemeyer, M. R. & Theisens, H. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016, OECD Reviews of School Resources*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2005). *Teachers Matter Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Radaelli, C. M. (2004). Europeanisation: Solution or problem? *European Integration Online Papers (EIoP)*, Vol. 8, No. 16, pp. 1–26.
- Radaelli, C. M. (2008). Europeanization, Policy Learning, and New Modes of Governance. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, Vol. 10, No. 3, pp. 239–254.
- Rat der Europäischen Union (2007). *Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten vom 15. November 2007 zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung*. Abrufbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX%3A42007X1212%2801%29> (2019-08-10).
- Rat der Europäischen Union (2009). *Schlussfolgerungen des Rates vom 26. November 2009 zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften und Schulleitern/-leiterinnen*. Abrufbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A52009XG1212%2801%29> (2019-08-10).
- Rat der Europäischen Union (2014). *Schlussfolgerungen des Rates vom 20. Mai 2014 zu wirksamer Lehrerbildung*. Abrufbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A52014XG0614%2805%29> (2019-08-11).
- Schratz, M. (2014). The European teacher: Transnational perspectives in teacher education policy and practice. *CEPS Journal*, Vol. 4, No. 4, pp. 11–27.

- Stéger, C. (2014a). Review and analysis of the EU teacher-related policies and activities. *European Journal of Education*, Vol. 49, No. 3, pp. 332–347.
- Symeonidis, V. (2018a). Revisiting the European Teacher Education Area: The transformation of teacher education policies and practices in Europe. *CEPS Journal*, Vol. 8, No. 3, pp. 13–34.
- Symeonidis, V. (2018b). The struggle to reform teacher education in Austria. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol 8, No 3, pp. 73–88.
- Universität Innsbruck (2019). *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)*. Abrufbar unter: https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-lehramt-sekundarstufe_stand-01.10.2019.pdf (2019-08-10).
- Vennesson, P. (2008). Case studies and process tracing: Theories and practices. In D. della Porta & M. Keating (Eds.), *Approaches and methodologies in the social sciences: A pluralist perspective* (pp. 223–239). New York: Cambridge University Press.
- Verger, A., Novelli, M. & Altinyelken, K. (2012). Global Education Policy and International Development: An Introductory Framework. In A. Verger, M. Novelli & H. K. Altinyelken (Eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (pp. 3–32). London: Bloomsbury.
- Zgaga, P. (2013). The future of European teacher education in the heavy seas of higher education. *Teacher Development*, 17(3), pp. 347–361.

Effekte pädagogischen Handelns auf Interesse und Freude am Unterricht. Forschungsergebnisse aus dem Rückmeldeinstrument „V-Feedback“

Johann Engleitner, Gabriele Böheim-Galehr, Martin Hartmann,
Helga Kohler-Spiegel

Abstract Deutsch

Freude und Interesse der Schülerinnen und Schüler am Unterricht sind wesentliche Qualitätskriterien von Schule. In diesem Beitrag werden auf der Basis von rund 4 700 Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern zu zentralen Qualitätsbereichen von Schule Effekte pädagogischen Handelns von Lehrpersonen auf die Freude und das Interesse der Lernenden am entsprechenden Unterrichtsfach geprüft. Die Daten stammen aus einer umfassenden Erhebung zu Stärken und Entwicklungspotentialen von Schulen in Vorarlberg. Im Jahr 2018 haben 25 Schulen der Sekundarstufe I das Instrument „V-Feedback“ genutzt.

Schlüsselwörter

Pädagogisches Handeln, Interesse am Unterricht, Rückmeldeinstrument für Schulen, Empirische Schulforschung zur Sekundarstufe I

Abstract English

The joy and interest of the students in the lessons are essential quality criteria of their schooling. In this article, the effects of pedagogical actions on the joy and interest of learners in the relevant subject are examined on the basis of about 4 700 feedbacks from pupils on central quality areas of schools. The data come from a comprehensive survey on the strengths and development potential of schools in Vorarlberg. In 2018, 25 lower secondary schools used the V-Feedback tool.

Keywords

pedagogical action, interest in lessons, feedback instrument for schools, empirical research in lower secondary school

Zu den Autorinnen / Zu den Autoren

Johann Engleitner, Dr.; Pädagogische Hochschule Vorarlberg.

Kontakt: johann.engleitner@eduhi.at

Gabriele Böheim-Galehr, Dr.; Pädagogische Hochschule Vorarlberg.

Kontakt: gabriele.boheim@ph-vorarlberg.ac.at

Martin Hartmann, MMag.; Bildungsdirektion für Vorarlberg.

Kontakt: martin.hartmann@bildung-vbg.gv.at

Helga Kohler-Spiegel, Dr.; Pädagogische Hochschule Vorarlberg.

Kontakt: helga.kohler@ph-vorarlberg.ac.at

1 Problemstellung

Schülerinnen und Schüler im Bereich der Sekundarstufe I sind entwicklungspsychologisch am Übergang vom Kind zum Jugendlichen, mit allen altersspezifischen Entwicklungsaufgaben (vgl. Pauen et al. 2016; Silbereisen & Weichold 2012; Hurrelmann & Quenzel 2016). Damit Jugendliche ihr Potenzial voll ausschöpfen können, benötigen sie ein schulisches Umfeld, „das auf Respekt, Wertschätzung und Unterstützung basiert“ (Mayrhofer et al. 2019, S. 175).

Neben den fachlichen und beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten will Bildung auch personale und soziale Kompetenzen fördern (vgl. Altrichter, Helm & Kanape-Willingshofer 2016), da Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit in Wechselwirkung stehen. Dabei spielt das schulische Selbstkonzept eine wichtige entwicklungsfördernde oder entwicklungsbehindernde Rolle (vgl. Kohler-Spiegel 2019, S. 121f.).

Im Schulalter sind neben den Eltern und den Peers die Lehrpersonen Quelle direkter und indirekter Prädikatenzuschreibungen, sie prägen vor allem das schulische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler durch ihre verbalen Attribuierungen und durch ihr Verhalten. Insofern ist es nicht überraschend, dass prosoziales Verhalten, ein hohes pädagogisches Engagement der Lehrperson für ihr Unterrichtsfach und die didaktische Gestaltung sowie ihr Bemühen, die Anforderungen im Unterricht so zu gestalten, dass diese ange-

messen und bewältigbar sind, von großer Bedeutung für die Entwicklung von jungen Menschen sind.

Das Wohlbefinden von Schülern und Schülerinnen spielt für ein erfolgreiches und nachhaltiges Lernen eine wesentliche Rolle. Einen Überblick zu Konzept und Forschungsstand zu schulischem Wohlbefinden geben Hascher, Morinaj und Waber (2019), die auf eine Vielzahl von Studien verweisen, „welche auf die positive Wirkung von Wohlbefinden hinweisen, etwa die Erweiterung kognitiver Ressourcen, den höheren Einsatz oder die höhere Produktivität“ (Hascher, Morinaj & Waber 2019, S. 75). Auch Hattie (2013) verweist in seiner Metaanalyse von mehr als 200 Studien auf den hohen Effekt einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Dies erfordere von den Lehrpersonen verschiedene Fähigkeiten wie „die Fähigkeit des Zuhörens, der Empathie, der Fürsorge sowie eine positive Einstellung gegenüber anderen“ (Hattie 2013, S. 141).

Potentielle Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern können drei Gruppen zugeordnet werden: „Faktoren innerhalb und außerhalb der Schule, im Rahmen des Unterrichts bzw. der Schulklasse und individuelle Faktoren“ (Hascher, Morinaj & Waber 2019, S. 74). In PISA 2015 wurde erstmals zusätzlich zu den Leistungsdaten das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler über vier Bereiche erhoben: Schulerfolg, Verhältnis zu Peers und Lehrpersonen, Familienleben und Gestaltung der Zeit außerhalb der Schule (vgl. OECD 2017, S. 19). Eine entscheidende Rolle in der Gestaltung guter Bedingungen für das Wohlbefinden der Jugendlichen an der Schule kommt dabei den Lehrpersonen zu. Die PISA Ergebnisse zeigen, dass hier vor allem die von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Unterstützung durch die Lehrpersonen wesentlich ist (vgl. ebd., S. 40).

Hascher und Brandenberger (2018) verweisen auf empirische Befunde, die insbesondere die zentrale Bedeutung des Kompetenzerlebens für das Entstehen von Lernfreude bestätigen: „Die Schule und damit auch die Lehrpersonen müssen demnach Lernumgebungen gestalten, in denen sich die Schülerinnen und Schüler kompetent fühlen können“ (Hascher & Brandenberger 2018, S. 307). Dies kann durch die Unterrichtsgestaltung erfolgen, zentral ist aber auch die Qualität der Interaktion von Lehrpersonen und Schülern bzw. Schülerinnen sowie der Umgang der Schüler und Schülerinnen untereinander (vgl. ebd.).

Der Linzer Fragebogen zu Schul- und Klassenklima fokussiert 14 Aspekte des Klimas in der Schulklasse, darunter das Pädagogische Engagement im Sinne eines zuwendenden, sorgenden, persönlich-fördernden Verhaltens der Lehrpersonen (vgl. Eder & Mayr 2000). Auch König, Wagner und Valtin (2011) verweisen darauf, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung meist mit einer Skala erfasst wird, die „zusammenfassend als pädagogisches Lehrerengagement bezeichnet werden kann“ (ebd. S. 24). Beim pädagogischen Lehrerengagement handelt es sich „um eine engagierte Haltung, ob und wie sich Lehrer/innen mit ihrer Persönlichkeit für das Erreichen der Lehr- und Lernziele ihrer Schüler/innen einsetzen, Verantwortung für Erfolge und Misserfolge ihrer Schüler/innen übernehmen und in welchem Umfang die Schüler/innen ihre Lehrer/innen als unterstützend, hilfsbereit und an ihren persönlichen Problemen interessiert erleben“ (König, Wagner & Valtin 2011, S. 25).

Der Einfluss des pädagogischen Lehrerengagements zeigt sich exemplarisch auch in den beiden Studien „Schule der 10- bis 14-Jährigen“ (standardisierte Befragung von Schülerinnen und Schülern, n = 7 787, sowie von Eltern, n = 6 623, der Sekundarstufe I, hrsg. von Böheim-Galehr & Engleitner 2014) sowie „Lebenswelten“ (standardisierte Befragung von 14- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schülern, n = 2 079, hrsg. von Böheim-Galehr & Kohler-Spiegel 2017), die auf Daten aus dem Bundesland Vorarlberg basieren.

In der „Schule der 10- bis 14-Jährigen“ konnte bei einer Vollerhebung in den 6. und 8. Schulstufen der Schulen der Sekundarstufe I in Vorarlberg der Zusammenhang zwischen dem psychosozialen Engagement der Lehrpersonen in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler auf die Zufriedenheit mit der Schule, auf Schulfreude („gerne in die Schule gehen“) und auf das Interesse am Unterricht gezeigt werden (vgl. Engleitner et al. 2014, S. 97). In der Studie „Lebenswelten“ wurde deutlich sichtbar, dass schlechte Schulleistungen Auswirkungen auf die Stimmung und auf die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler haben (vgl. Quenzel & Brauchle 2017, S. 83). Angemessene und passende Leistungsanforderungen führen zu höherer Schulfreude (vgl. Böheim-Galehr & Quenzel 2017, S. 166f). „Lehrpersonen bestimmen mit ihrem Verhalten wesentlich den Schulerfolg, die Schulfreude und das Erleben des Schulalltags der Schüler/innen“ (ebd., S. 174). Dabei stehen gerechtigkeitsrelevantes Verhalten, erfolgsförderliches Verhalten und prosoziales Engagement im Vordergrund.

Im vorliegenden Beitrag werden Effekte pädagogischen Führungs- und Erziehungsverhaltens von Lehrpersonen auf die Freude und das Interesse der Lernenden am entsprechenden Unterrichtsfach neu aufgenommen und auf der Basis von Daten aus dem Rückmeldeinstrument V-Feedback 2018 (siehe dazu Kapitel 3.1) geprüft.

2 Forschungsfragen und Hypothesen

Die Freude der Schülerinnen und Schüler am Schulbesuch, hohes Interesse am Unterricht und ein angemessenes Anforderungsniveau sind Ziele im Qualitätskatalog von Schule. In einem ersten deskriptiven Ansatz geht der Beitrag daher folgenden Fragen nach:

1. Haben Schülerinnen und Schüler Freude und Interesse am Unterricht?
2. Finden Schülerinnen und Schüler das, was sie in der Schule machen, interessant?
3. Wie schätzen Schülerinnen und Schüler ihre schulischen Leistungen ein?
4. Erleben Schülerinnen und Schüler übergroßen Leistungsdruck?

Im Anschluss an diese deskriptive Darstellung konzentrieren sich die statistischen Analysen auf die Prüfung folgender Nullhypothesen:

- H1 Zwischen dem Führungs- u. Erziehungsverhalten, das Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrpersonen wahrnehmen und der Sympathie, die Schülerinnen und Schüler für das von ihrer Lehrperson unterrichtete Fach empfinden, besteht kein Zusammenhang.
- H2 Zwischen dem Führungs- u. Erziehungsverhalten, das Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrpersonen wahrnehmen und der Sympathie, die Schülerinnen und Schüler der Lehrperson entgegenbringen, besteht kein Zusammenhang.

3 Methodische Vorgangsweise

3.1 Datenbasis

Die für die Forschungsfrage relevanten Daten stammen aus einem umfassenden Datensatz zu Stärken und Entwicklungspotentialen an Vorarlberger Schulen (V-Feedback). Die Fragebatterien und Skalen orientieren sich an den Dimensionen von Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) (vgl. dazu Altrichter,

Helm & Kanape-Willingshofer 2016). Das Instrument V-Feedback ermöglicht Schulen auf der Basis von Rückmeldungen von Lernenden und Eltern umfassende Einblicke in verschiedene Qualitätsbereiche von Schule (einen Einblick in das Instrument gibt Böheim-Galehr 2018).

V-Feedback wurde 2018 den Vorarlberger Schulen der Sekundarstufe I zur Nutzung angeboten. 22 Mittelschulen und 3 AHS Langformen haben im Rahmen von V-Feedback Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern sowie von Eltern eingeholt. Dabei konnten die Schulen selbst entscheiden, ob sie Schülerinnen und Schüler aller Schulstufen befragen und ob auch Eltern eingebunden werden. Zur Rückmeldung angemeldet waren 4 909 Lernende und 4 525 Eltern (vgl. Übersicht 1).

	NMS	AHS	
Schulen	22	3	
Klassen	195	42	
Schülerinnen und Schüler	angemeldet 4 909	Rückmeldungen 4 763	Rücklauf 96 %
Eltern	4 525	4 189	93 %

Übersicht 1: V-Feedback Erhebung im April 2018 an Vorarlberger Schulen der Sekundarstufe I

Das internetbasierte Rückmeldeinstrument wurde von 4 763 Schülerinnen und Schülern im Klassenverband ausgefüllt (vgl. Übersicht 2). Die Fragebatterien und Skalen des Feedbacks der Schülerinnen und Schüler fokussieren auf Interesse am Unterricht und Lernbedingungen, schulische Anforderungen und Belastungen, auf den Unterrichts- und Erziehungsstil der Lehrpersonen der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch, das Schul- und Klassenklima und die Zufriedenheit mit der Schule insgesamt. Als Hintergrundvariable werden die Schulart, das Geschlecht der Lernenden, die Schulstufe sowie der sprachliche Hintergrund des Elternhauses erhoben.

Der Paper-Pencil-Fragebogen wurde von 4 189 Eltern ausgefüllt, an die Schule retourniert und in weiterer Folge von der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg digitalisiert. Von Eltern werden über V-Feedback Rückmeldungen zu den Bereichen schulische Leistungen, Förderung und Forderung, Schul- und Klassenklima, Verhalten von Lernenden und Lehrkräften sowie außerschulische Unterstützung eingeholt. Als Hintergrundvariable werden die

Schulart, die Schulstufe, der sprachliche sowie der Bildungshintergrund der Eltern erhoben.

Schülerinnen und Schüler absolut: 4 763	NMS 79 %	AHS 21 %		
Schulstufen	5. 27 %	6. 24 %	7. 25 %	8. 24 %
Geschlecht	Mädchen 50 %	Buben 50 %		
zu Hause gesprochene Sprache	Deutsch 65 %	Bosnisch Kroatisch Serbisch 6 %	Türkisch 18 %	Andere Sprachen 11 %

Übersicht 2: V-Feedback 2018: soziodemographische Merkmale der Schülerinnen und Schüler

Die Daten aus den beiden Befragungen im April 2018 wurden über eine von der eduResearch – Zentrum für Bildungsforschung Oberösterreich – programmierte Plattform verarbeitet. Ende Juni 2018 konnte jeder Schule ihr Ergebnis aus den Befragungen der Lernenden und der Eltern ebenfalls internetbasiert übermittelt werden. Die Pädagogische Hochschule Vorarlberg hat einen im Hinblick auf die Schulen anonymisierten Gesamtdatensatz mit den Daten aller teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern erhalten.

Für diesen Beitrag wurden die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Items aus dem Datensatz der Lernendenbefragung verwendet und mit Daten aus der Elternbefragung ergänzt.

3.2 Auswertungsmethoden

Freude der Schülerinnen und Schüler am Schulbesuch, Interesse am Unterricht und die Angemessenheit des Anforderungsniveaus werden deskriptiv unter Berücksichtigung des Geschlechts, der Schulstufe und des sprachlichen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler dargestellt.

Für die statistischen Auswertungsverfahren im Zusammenhang mit Skalierungs- und regressionsanalytischen Verfahren wurde das Statistikprogramm ALMO verwendet. Dieses Statistikprogramm wurde an der Johannes-Kepler-Universität Linz entwickelt und wird derzeit als Freeware zur Verfügung ge-

stellt (vgl. Holm 2017). Die Verwendung von ALMO resultiert aus der hohen Leistungsfähigkeit der Software für Skalierungsaufgaben.

Für die Varianz-, Kovarianz- und Regressionsanalysen wurde dabei das „allgemeine lineare Modell“ eingesetzt (vgl. Holm 2003). „Das allgemeine lineare Modell ist ein auf Variable beliebigen Messniveaus verallgemeinertes Regressionsverfahren. Es analysiert den Zusammenhang zwischen einer oder mehreren unabhängigen Variablen beliebigen Messniveaus und einer oder mehreren abhängigen Variablen ebenfalls beliebigen Messniveaus“ (Holm 2003, S. 6). Für die Skalierungsverfahren wurden die Programmmodule zum Ogiven-Modell (vgl. Denz 2014) eingesetzt.

4 Ergebnisdarstellung

4.1 Interesse und Freude am Unterricht

Interesse und Freude am Unterricht sind Qualitätskriterien von Schule. V-Feedback enthält Rückmeldungen zum Interesse am Unterricht allgemein und zu den einzelnen Fächern. Auf einer allgemeinen Ebene wird das *Interesse der Lernenden am Unterricht* über das Item „Das was wir in der Schule machen, finde ich interessant“ mit einer vierteiligen Antwortskala (immer | meistens | manchmal | nie) erhoben. Die deskriptive Auswertung zeigt folgendes Ergebnis: Nahezu zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler (64 %) finden das, was sie in der Schule machen (immer/meistens), interessant, ein Drittel nur manchmal und nur zwei Prozent können dem Unterricht nie etwas abgewinnen. Mädchen haben dabei etwas höheres Interesse am Unterricht als Buben (immer/meistens: Mädchen 67 %, Buben 61 %; Cramer's V ,064). Deutlich werden die Unterschiede hingegen bei den Schulstufen. Während in der 5. Schulstufe 77 % der Lernenden immer/meistens Interesse am Unterricht hat, sind es in der 8. Schulstufe nur mehr 50 % (Cramer's V ,149).

Dieses grundsätzlich hohe Interesse der Schülerinnen und Schüler am Unterricht der Lehrpersonen wird auch von Eltern wahrgenommen. 46 % der Eltern haben den Eindruck, dass ihr Kind bei fast allen Lehrpersonen Freude und Interesse am Unterricht hat, 39 % bestätigt dies bei mehr als der Hälfte der Lehrpersonen.

Die *Unterrichtsfreude* in den einzelnen Fächern wird bei Schülerinnen und Schülern mit einer vierteiligen Antwortskala (gerne teilnehmen: immer | meistens | selten | nie) eingeholt. Das beliebteste Fach ist Bewegung und Sport

mit 93 % der Schülerinnen und Schüler, die immer/meistens gerne teilnehmen, gefolgt von Ernährung und Haushalt – zumindest von jenen, die dieses Fach auch haben (vgl. Übersicht 3). Am unteren Ende der Beliebtheitsskala befinden sich Chemie und Physik. Die „Schularbeitenfächer“ Mathematik, Deutsch und Englisch liegen etwa in der Mitte der Beliebtheitsskala: Am Unterricht in Mathematik und Deutsch nehmen 77 % der Schülerinnen und Schüler gerne teil, am Englischunterricht sind es 81 %.



Übersicht 3: Unterrichtsfreude der Lernenden

4.2 Einschätzung der schulischen Leistungen und der schulischen Anforderungen

Rund ein Viertel der Schülerinnen und Schüler berichtet von sehr guten Leistungen in den meisten Fächern. 46 % erleben die eigenen schulischen Leistungen

gen als gut, ein weiteres Viertel als mittelmäßig und nur 4 % stufen sich in den meisten Fächern als weniger oder gar nicht gut ein. Diese Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler wird von den Eltern in hoher Übereinstimmung bestätigt (vgl. Übersicht 4).

	in %				
	sehr gut	gut	mittel	weniger gut	gar nicht gut
Lernende: „Leistungsmäßig geht es mir in den meisten Fächern ...“ 4 740	24	46	26	3	1
Eltern: „Leistungsmäßig geht es meinem Kind zu Zeit ...“ 4 160	24	41	28	6	1

Übersicht 4: Schulische Leistungen aus der Sicht der Lernenden und der Eltern

Im Hinblick auf den sprachlichen Hintergrund berichten deutlich mehr Schülerinnen und Schüler mit einem deutschsprachigen familiären Umfeld von guten Leistungen in den meisten Fächern als Lernende mit einem nicht-deutschsprachigen Hintergrund (sehr gut/gut: Sprachhintergrund Deutsch 76 %, Bosnisch Kroatisch Serbisch 66 %, Türkisch 60 %; Cramer’s V ,134).

Schülerinnen und Schüler: Wie ist der Unterricht in diesem Fach für dich?	in %		
	zu leicht	gerade richtig	zu schwierig
in Deutsch 4 748	8	83	9
in Mathematik 4 741	14	65	21
in Englisch 4 743	16	71	13

Eltern: Oft habe ich das Gefühl, mein Kind ist in ...	in %		
	stark/leicht unterfordert	gerade richtig	stark/leicht überfordert
in Deutsch 4 080	9	67	24
in Mathematik 4 086	8	51	41
in Englisch 4 077	9	60	31

Übersicht 5: Schulische Anforderungen aus der Sicht der Lernenden und der Eltern

Das unterrichtliche Angebot sollte im Hinblick auf die *Leistungsanforderungen* zu den Lernenden „passen“. Vier von fünf Lernenden erleben den Un-

terricht in Deutsch bezogen auf das Anforderungsniveau als gerade richtig (vgl. Übersicht 5), in Mathematik sind es knapp zwei Drittel und in Englisch 71 %.

Eltern hingegen haben zu einem geringeren Anteil den Eindruck, dass ihr Kind gerade richtig gefordert ist und berichten zu einem deutlich höheren Anteil von Überforderung (vgl. Übersicht 5). Auch von den Lernenden wird Mathematik als schwierig erlebt (vgl. Übersicht 6).

Wie ist der Unterricht in Mathematik für dich?	In %		
	zu leicht	gerade richtig	zu schwierig
Geschlecht Cramer's V ,148			
Mädchen 2 354	9	67	24
Buben 2 358	19	64	17
Sprache Cramer's V ,089			
Deutsch 3 029	13	69	18
BKS 297	13	59	28
Türkisch 835	17	56	27
Schulstufe Cramer's V ,110			
5. Schulstufe 1 297	16	72	12
6. Schulstufe 1 126	14	68	18
7. Schulstufe 1 188	12	62	26
8. Schulstufe 1 130	12	60	28

Übersicht 6: Schulische Anforderung im Unterrichtsfach Mathematik aus der Sicht der Lernenden

Vor allem Mädchen und Lernende mit einem nicht deutschsprachigen Hintergrund berichten, dass sie dieses Fach als herausfordernd erleben. Dieses Erleben steigt in den höheren Schulstufen deutlich. Während in der 5. Schulstufe 12 % der Schülerinnen und Schüler Mathematik als zu schwierig erleben, sind es in der 8. Schulstufe 28 %.

4.3 Effekte pädagogischen Handelns

4.3.1 Skalenkonstruktion für das von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Unterrichts- und Erziehungsverhalten der Lehrperson

In den Humanwissenschaften sind viele Variable – etwa Autoritarismus, Intelligenz, Extraversion usw. – nicht direkt messbar. Bei Skalierungsverfahren geht

man davon aus, dass man Items formulieren kann, welche die angezielte Messdimension treffen. Die Antworten (manifeste Variable) können als empirische Realisierungen der nicht direkt messbaren Eigenschaft (latente Variable) interpretiert werden. Mit Hilfe von Skalierungsverfahren versucht man also mit einer Menge an Items auf eine Eigenschaft zu schließen (vgl. Moosbrugger 2012).

Im vorliegenden Fall haben 4 763 Schülerinnen und Schüler für jede Lehrperson der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik mit Hilfe von 26 dichotomen Items beschrieben, wie sie das Unterrichts- und Führungsverhalten der jeweiligen Lehrperson wahrnehmen. Weil jede teilnehmende Person drei Lehrpersonen beschrieben hat, liegen 14 289 Beschreibungen wahrgenommenen Unterrichts- und Führungsverhaltens vor.

Von den eingesetzten 26 Items konnten 11 Items für die Konstruktion einer Skala nach dem Ogiven-Modell (vgl. Denz 1982) verwendet werden. In der folgenden Übersicht 7 sind jene Items angeführt, die den statistischen Prüfverfahren des Ogiven-Modells genügten und daher für die Skalenkonstruktion akzeptiert wurden.

Die Items in der Übersicht 7 sind nach der Itemschwierigkeit (σ_i) geordnet. Entsprechend der Konvention charakterisieren negative Werte leichte Items, positive Werte dagegen die schwierigen Items der Itemsammlung (vgl. Moosbrugger 2012, S. 243).

Aufgrund der Modellkonformität ist es zulässig, dass aufgrund der Summe der Items, denen zugestimmt wurde, jeder Person eine Kennzahl (Skalenwert) zugeordnet werden kann. Der Skalenwert drückt im vorliegenden Fall aus, wie stark die latente Eigenschaft bei der Lehrperson wahrgenommen wurde.

Die zentrale Frage ist nun, welche latente Eigenschaft mit den modellkonformen Items angesprochen wird. Dazu kann die inhaltliche Inspektion der Items Hinweise für die Benennung geben:

Wer dem schwierigsten Item, Item 11, zustimmt, beschreibt eine Lehrperson, die besondere Mühe gegenüber Schülerinnen und Schülern aufwendet, die mit schlechten Noten konfrontiert sind. Item 10 bezieht sich auf die Gestaltung ansprechenden Unterrichts in den Unterrichtsfächern Deutsch, Englisch und Mathematik. In diesen Fächern lässt sich interessanter Unterricht nicht einfach so nebenbei bewirken und bedarf eines erheblichen Aufwands. Wenn eine Lehrperson sehr schnell merkt, wenn sich jemand nicht auskennt,

wie bei Item 8 angesprochen, dann setzt das voraus, dass die Lehrperson einen diesbezüglichen Beobachtungsaufwand erbracht haben muss.

ID	Item	σ_i
1	Es wird nur geprüft, was wir schon gelernt haben	-0,95
2	Wenn ich mich nicht auskenne, dann traue ich mich zu fragen	-0,57
3	Meine Lehrperson kümmert sich darum, dass wir miteinander freundlich umgehen	-0,33
4	Meine Lehrperson verhindert, dass sich Schüler/innen über schwächere Mitschüler/innen lustig machen	-0,18
5	Meiner Lehrperson macht das Unterrichten Spaß	0,0
6	Meine Lehrperson lobt mich	0,05
7	Meine Lehrperson kümmert sich darum, dass wir einander helfen	0,07
8	Merkt sehr schnell, wenn sich jemand nicht auskennt	0,17
9	Wenn ich etwas nicht kann, macht meine Lehrperson mir Mut, es zu versuchen	0,20
10	Der Unterricht ist bei meiner Lehrperson interessant	0,27
11	Wenn eine Schülerin/ein Schüler schlechte Noten bekommen hat, kümmert sich meine Lehrperson ganz besonders um sie/ihn	0,80

Zahl der einbezogenen Fälle: 14 289 | σ_i : Schwierigkeitsparameter für Item i

Übersicht 7: Items der Skala „pädagogisches Engagement“

Den vorhin exemplarisch ausgewählten Items ist gemeinsam, dass sie das Merkmal Engagement der Lehrperson ansprechen. In Item 11 ist es ein Engagement für Schwächere, in Item 10 das Bemühen, den Schülern Freude an unterrichtlichen Themen zukommen zu lassen.

Das Merkmal Engagement findet sich auch in den anderen Items. Bei Item 4 ist es Engagement zum Schutz von Schülerinnen und Schülern vor Erniedrigung durch andere. Wenn nur geprüft wird, „was wir schon gelernt haben“ (Item 1), dann begünstigt dies die Chance auf positive Leistungsbeurteilungen mit den damit verbundenen Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler. Item 1 ist daher ebenfalls als eine „Engagement-Variable“ interpretierbar, in diesem Fall als Einsatz zur Erhöhung der Erfolgchancen der Schülerschaft.

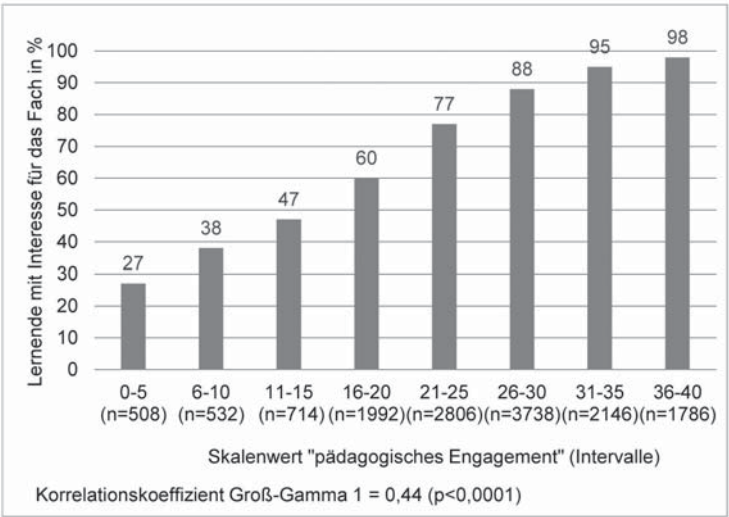
Jedes der 11 Items beschreibt wahrgenommenes Engagement der Lehrpersonen: unterrichtliches oder erziehliches Engagement, Bemühungen um Erhöhung der Erfolgchancen, Förderung des Selbstwertes oder der sozialen Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern etc. Bei jedem Item geht es um Einsatz für das Wohl der Lernenden. Für die mit der Itembatterie gemessene latente Eigenschaft wird daher die Bezeichnung „pädagogisches Engagement“ gewählt.

Die Skalenwerte für das „pädagogische Engagement“ besitzen aufgrund der Konformität mit dem Ogiven-Modell das Intervallskalenniveau. Für die grafischen Darstellungen zu den Zusammenhangsanalysen im folgenden Kapitel wurden die Skalenwerte entsprechend transformiert.

Die folgenden Ergebnisdarstellungen beziehen sich auf die empirischen Befunde im Zusammenhang mit den erwähnten statistischen Prüfhypothesen. Die Reihung der Ergebnisse orientiert sich an der Reihung der Hypothesen.

4.3.2 Interesse und Freude am Unterrichtsfach

Übersicht 8 illustriert den Zusammenhang zwischen dem pädagogischen Engagement, das Lernende bei ihrer Lehrperson wahrnehmen, und dem Interesse und der Freude, die diese Schülerinnen und Schüler dann dem Unterrichtsfach

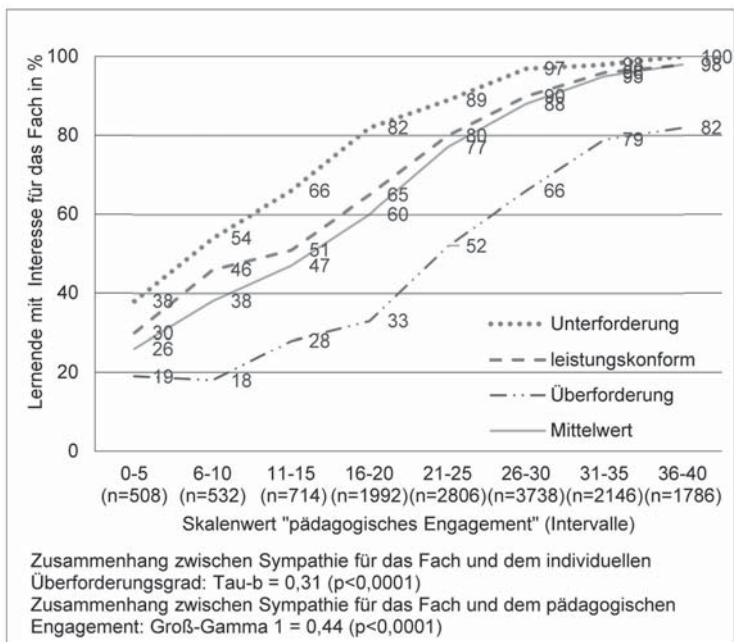


Übersicht 8: Interesse für das Fach in Abhängigkeit vom pädagogischen Engagement

der Lehrperson entgegenbringen. Interesse und Freude am Unterricht wird über das Item „Nimmst du in diesen Fächern gerne am Unterricht teil?“ erhoben. Die Erhebung erfolgte für alle Pflichtfächer (vgl. ausführlicher dazu Kapitel 4.3.1).

Lesebeispiele zu Übersicht 8: Von jenen 508 Schülerinnen und Schülern (Lernende konnten zum Verhalten der Lehrpersonen in Deutsch, Englisch und Mathematik rückmelden, daher $N = 14\,289$), die an ihrer Lehrperson so geringes pädagogisches Engagement wahrnehmen, dass der Skalenwert in das unterste Intervall (0–5) fällt, empfinden 27 % Interesse für das Unterrichtsfach. Von den Lernenden, die bei ihrer Lehrperson dagegen das pädagogische Engagement so deutlich wahrnehmen, dass der Skalenwert dem höchsten Intervall (36–40) zugeordnet wird, nehmen 98 % gerne am Unterrichtsfach teil, haben also Interesse und Freude am Unterrichtsfach.

Für die 14 289 Nennungen dieser Stichprobe lässt sich daher der Zusammenhang wie folgt beschreiben: Je höher der Skalenwert für das pädagogische

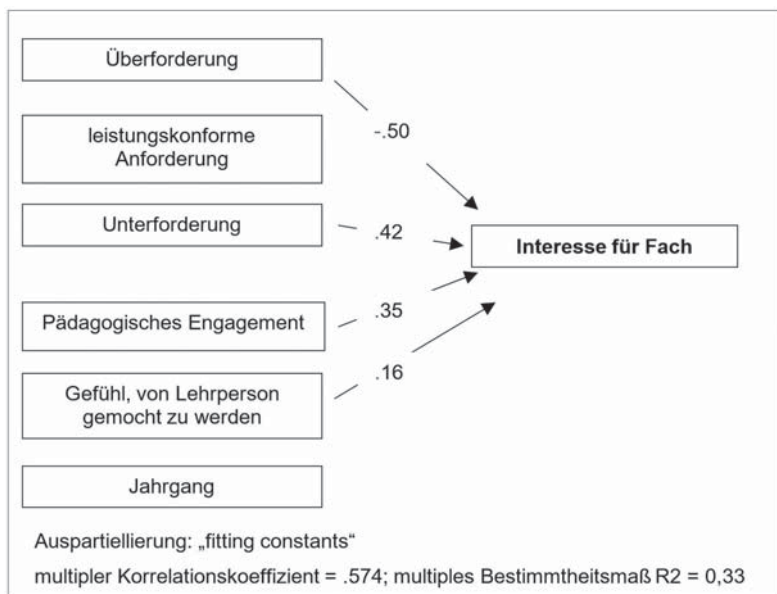


Übersicht 9: Interesse für das Fach in Abhängigkeit vom pädagogischen Engagement und Überforderungsgrad

Engagement, desto größer der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die für das Fach Interesse und Freude empfinden.

Der in Übersicht 8 beschriebene Zusammenhang lässt sich durch Einbindung des Faktors „Überforderungsgrad“ ausdifferenzieren. Die nachstehende Übersicht 9 illustriert, wie Schülerinnen und Schüler reagieren, die sich unterfordert, gerade richtig gefordert oder überfordert fühlen.

Lesebeispiel zum 1. Intervall der Engagement-Skala in Übersicht 9: Von jenen Schülerinnen/Schülern, die dem 1. Engagement-Intervall (0–5) angehören *und* sich im Unterrichtsfach überfordert fühlen, bekunden 19 % Interesse für das von der Lehrperson unterrichtete Fach. Von jenen Schülerinnen und Schülern, die dem 8. Engagement-Intervall (36–40) angehören *und* sich im Unterrichtsfach gerade richtig gefordert fühlen, bekunden 98 % Interesse für das Fach.



Übersicht 10: Regressionsdiagramm aus Kovarianzanalyse – abhängige Variable „Interesse für Fach“

In der Übersicht 10 sind alle in die Kovarianzanalyse einbezogenen Variablen angeführt. Die Pfeile symbolisieren die für die Berechnung angenommene Kausalitätsrichtung. Die bei den Pfeilen angeführten Werte stellen die Effekte bzw. Regressionskoeffizienten dar. Sie beschreiben den direkten Zusam-

menhang zwischen der unabhängigen und der abhängigen Variablen, wenn die Wirkung der anderen im Modell angeführten Variablen eliminiert wird. Bei Variablen, von denen keine Pfeile wegführen, waren die ermittelten Werte zu gering (Effekte/Regressionskoeffizienten $< 0,1$).

Zur Interpretation der Werte: Als Orientierungshilfe gilt, je größer die Werte, desto stärker ist der im Analysemodell geschätzte Einfluss auf die abhängige Variable. Dazu das Lesebeispiel zum Einflussfaktor „Überforderung“: Erhöht sich der Grad der Überforderung um eine Einheit und werden dabei die Wirkungen der anderen Einflussfaktoren eliminiert, dann prognostiziert das Regressionsmodell eine Reduktion des Interesses für das Fach um 0,5 Einheiten.

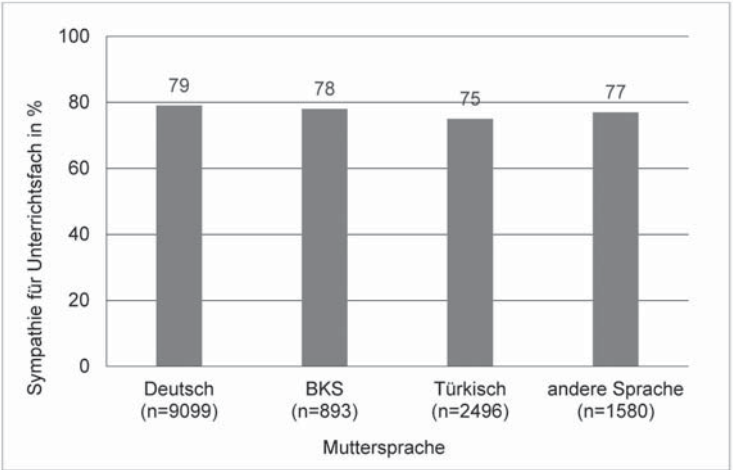
Dabei ist aber aufgrund des Variablentyps eine Besonderheit zu beachten: Bei der Beschreibung der Variablen Überforderung wurde angeführt, dass es sich dabei um eine dichotome Variable handelt, für die also nur die Ausprägungen 0 oder 1 zur Verfügung stehen. Die Ausprägung „0“ beschreibt, dass sich die Person im jeweiligen Fach nicht überfordert fühlt. Die Ausprägung „1“ steht für empfundene Überforderung der Person im Fach, das die Lehrperson unterrichtet. Der Zusammenhang lässt sich daher auch so formulieren: Steigt die Überforderung von 0 (= nicht überfordert) auf 1 (= überfordert), dann reduziert sich das Interesse für das Fach um 0,5 Einheiten.

Lesebeispiel zum Einflussfaktor „pädagogisches Engagement“: Erhöht sich das pädagogische Engagement um eine Einheit und werden dabei die Wirkungen der anderen Einflussfaktoren eliminiert, dann prognostiziert das Regressionsmodell eine Erhöhung der Sympathie für das Fach um 0,35 Einheiten.

Das multiple Bestimmtheitsmaß ($R^2 = 0,33$) bedeutet, dass 33 % der Streuung in abhängigen Variablen Interesse für das Fach durch das Modell erklärt werden.

In das Regressionsmodell wurde die Variable „Muttersprache“ wegen fehlender Korrelation mit den Modellvariablen nicht aufgenommen. Aufgrund der Bedeutung, die dem Faktor „Muttersprache“ im öffentlichen Diskurs zukommt, könnte es aber für die Interpretation der Ergebnisse hilfreich sein, den fehlenden Zusammenhang zwischen Muttersprache und Fachsympathie zu illustrieren (vgl. Übersicht 11).

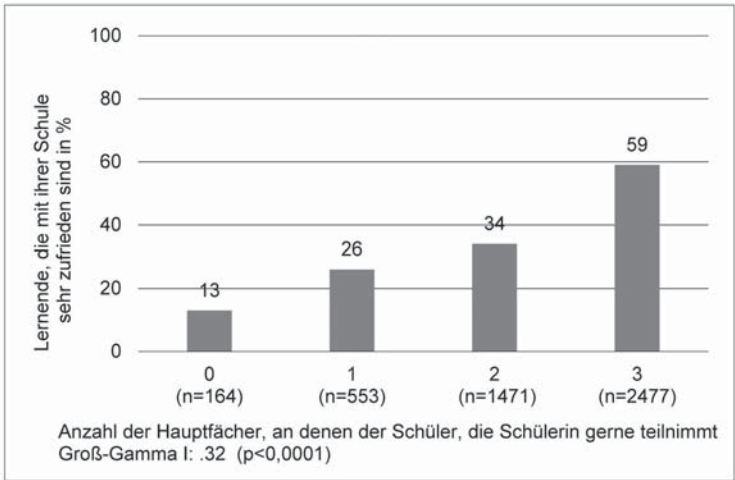
Zwischen dem Interesse für das Unterrichtsfach (Nennungen für Deutsch, Mathematik, Englisch) und der Muttersprache der Schülerin, des Schülers konnte kein nennenswerter Zusammenhang nachgewiesen werden



Übersicht 11: Interesse für das Unterrichtsfach in Abhängigkeit von Muttersprache

($\Phi^2 = .08$). Das Fehlen eines nennenswerten Zusammenhanges ist in diesem Fall ein Gütezeichen für die teilnehmenden Schulen.

Welche Bedeutung der Faktor „Interesse für Unterrichtsfach“ für Lernende als auch für das Schulimage hat, lässt sich durch die Übersicht 12 illustrieren.

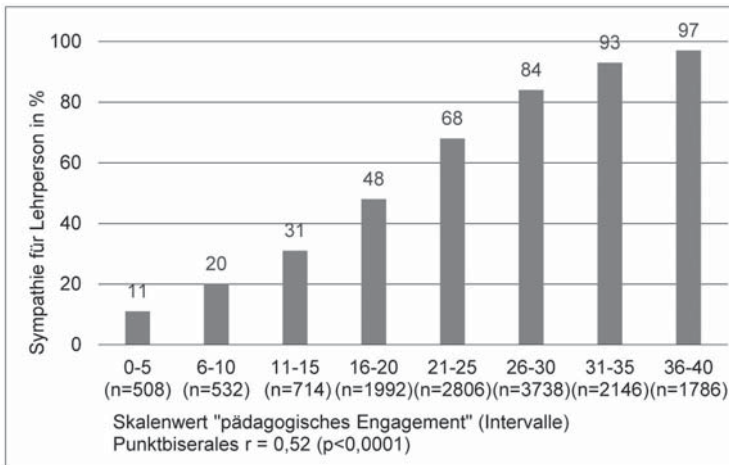


Übersicht 12: Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von Interesse für „Schularbeitenfächer“

Von den Schülerinnen und Schülern, die an den drei Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch gerne teilnehmen, sind 59 % mit ihrer Schule „sehr zufrieden“. Jene, die hingegen an keinem der drei „Hauptfächer“ gerne teilnehmen sind nur zu 13 % mit der Schule „sehr zufrieden“.

4.3.3 Sympathie für die Lehrperson

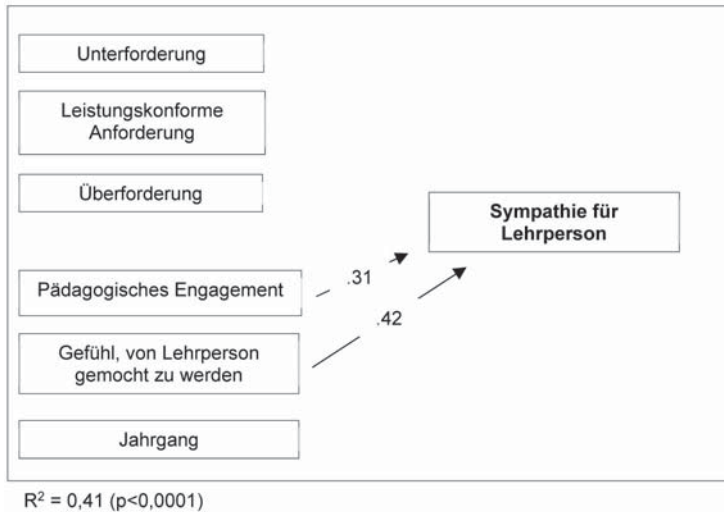
Sympathie beschreibt das „Mögen“, das Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Lehrperson entgegenbringen (Item: „Diese Lehrperson mag ich“). Die Lernenden konnten angeben, für welche Unterrichtsfächer (Deutsch, Englisch und Mathematik) dies für sie stimmt. Übersicht 13 beschreibt die Sympathie für die Lehrperson in Abhängigkeit vom wahrgenommenen pädagogischen Engagement.



Übersicht 13: Sympathie für die Lehrperson in Abhängigkeit vom pädagogischen Engagement

Lesebeispiel zur 1. Säule der Übersicht 13: Von jenen Schülerinnen und Schülern, die ihre Lehrperson (in Deutsch, Mathematik, Englisch) so beschrieben haben, dass das „pädagogische Engagement“ dem niedrigsten Skalenwert-Intervall zugeordnet werden musste, bekunden 11 % Sympathie für die Lehrperson. Der Zusammenhang lässt sich wie folgt beschreiben: Je größer der Wert für das „pädagogische Engagement“ ist, desto größer ist der Anteil jener Schülerinnen und Schüler, die ihrer Lehrperson Sympathie bekunden.

Diese Aussage lässt sich durch die gleichzeitige Berücksichtigung mehrerer Einflussfaktoren präzisieren (vgl. Übersicht 14).



Übersicht 14: Regressionsdiagramm – abhängige Variable „Sympathie für Lehrperson“

Jedes Textfeld auf der linken Seite der Darstellung in Übersicht 14 benennt einen Faktor, der für die Beschreibung des Zusammenhangs mit der abhängigen Variablen „Sympathie für Lehrperson“ berücksichtigt wurde. Für die Interpretation sei auf die Textierung zu Übersicht 10 verwiesen.

Von den in das Regressionsmodell einbezogenen Faktoren erweisen sich zwei als nennenswert „wirksam“: das „pädagogische Engagement“ und das „Gefühl, von der Lehrperson gemocht zu werden“. Mit diesem Modell können 41 % der Streuung in der Variablen „Sympathie für Lehrperson“ erklärt werden.

5 Interpretation und Diskussion

Zu Beginn des Beitrags wurde die Frage nach dem Interesse und der Freude der Schülerinnen und Schüler am Unterricht gestellt. Die deskriptive Analyse der Daten hat gezeigt, dass das Interesse am Unterricht bei nahezu zwei Drittel der befragten Schülerinnen und Schüler hoch ist, ein Drittel findet das, was in der Schule gemacht wird, nur manchmal interessant, und nur 2 % Schülerinnen und Schüler können dem Unterricht nie etwas abgewinnen. Die Unterrichtsfreude variiert in den einzelnen Fächern deutlich. Neben dem Interesse und der Freude am Unterricht wurde das subjektiv erlebte Anforde-

rungsniveau dargestellt. Der von den Lernenden erlebte Schwierigkeitsgrad der Fächer Deutsch und Mathematik ist deutlich unterschiedlich: Während 83 % der Schülerinnen und Schüler die Anforderungen in Deutsch als gerade richtig erleben, sind es in Mathematik 71 %. Demgegenüber werden von 9 % der Schülerinnen und Schüler die Anforderungen in Deutsch als zu schwierig erlebt, in Mathematik sind es 21 %. Weitergehende Analysen werden Zusammenhänge zwischen Unterrichtsfreude und Erleben der unterrichtlichen Anforderungen deutlich machen.

Im Hinblick auf die Prüfung der beiden Nullhypothesen können aufgrund der Ergebnisse beide statistischen Prüfhypothesen als deutlich widerlegt betrachtet werden. Für das Interesse am Unterrichtsfach konnten 33 % der Streuung und bei der Sympathie gegenüber der Lehrperson 41 % der Streuung durch das angewandte Verfahren erklärt werden.

Aufgrund des für die Skalierung der Variablen „pädagogisches Engagement“ verwendeten Verfahrens (Ogivesmodell) können die Aussagen vorläufig nur auf die vorliegende Stichprobe bezogen werden. Wäre die Skalierung z.B. nach dem Rasch-Modell (vgl. Rost 2004) möglich gewesen, wäre die Beschränkung auf die Stichprobe nicht gegeben. Die Anforderungen des Rasch-Modells wurden aber nur von 4 Items erfüllt. Dem Ogivesmodell wurde daher der Vorzug gegeben.

Die Variable „pädagogisches Engagement“ erweist sich im Hinblick auf die Nullhypothesen in beiden Fällen als starker Einflussfaktor. Dieses schließt anschaulich an die Ergebnisse vorhergehender empirischer Studien und Metaanalysen an (vgl. dazu beispielhaft zu Lehrerengagement und Leistungsvertrauen König, Wagner & Valtin 2011, S. 218; zur Unterstützung positiver Emotionen Hascher & Brandenberger 2018; zu Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler OECD 2017, S. 40; zu Lehrer-Schüler-Beziehung und Leistung Hattie 2013, S. 141ff.). Auf regionaler Ebene an Vorarlberger Schulen der Sekundarstufe I wurde der Zusammenhang des pädagogischen Engagements von Lehrpersonen und des Interesses am Unterricht der Schülerinnen und Schüler bereits in der Studie „Schule der 10- bis 14-Jährigen“ dargelegt (vgl. Engleitner et al. 2014, S. 92ff.).

6 Ausblick

V-Feedback bietet den teilnehmenden Schulen eine Fülle von Informationen zu verschiedenen Qualitätsbereichen ihrer Schule und ermöglicht auf diese Weise Schulentwicklung am Standort evidenzbasiert zu begründen. Auf einer aggregierten Ebene bietet V-Feedback den in den Bildungsdirektionen tätigen Schulqualitätsmanagern Einblicke in die Verfasstheit eines regionalen Schulsystems auf Ebene der Sekundarstufe I.

Im Jahr 2018 haben 38 % der Vorarlberger Schulen der Sekundarstufe I das Instrument auf freiwilliger Basis genutzt. Ziel ist es, in den kommenden Jahren möglichst viele Schulen der Sekundarstufe I einzubinden und damit Schulentwicklungen an den Standorten datenbasiert zu befördern.

Erkenntnisse aus V-Feedback können vielfältig in der Schulentwicklung sowie der Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen genutzt werden. Die vorliegenden Ergebnisse machen insbesondere die Bedeutung einer *Passung* des Unterrichts mit geringer Über- oder Unterforderung der Schülerin bzw. des Schülers deutlich. Im Hinblick auf die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft ist damit ein noch stärkeres Augenmerk auf Angebote individualisierenden oder personalisierenden Unterrichts in der Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen zu legen.

Besonders deutlich wird der enge Zusammenhang zwischen dem von den Lernenden wahrgenommenen pädagogischen Engagement der Lehrpersonen, den unterrichtlichen Anforderungen und dem Interesse am Fach. Schülerinnen und Schüler, die ein geringes pädagogisches Engagement der Lehrperson wahrnehmen und sich von den Anforderungen überfordert fühlen, haben deutlich geringeres Interesse am Fach als Lernende, die ein hohes pädagogisches Engagement wahrnehmen und die Anforderungen als angemessen bzw. leicht bewältigbar erleben.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung lässt sich daraus schließen, dass bereits bei der Rekrutierung der Lehramtsstudierenden besonders Augenmerk auf Einstellungen im Zusammenhang mit dem „pädagogischen Engagement“ im Lehrberuf zu legen ist. Bestimmte Einstellungsmuster wie das Bemühen der Lehrperson um die Erhöhung der Erfolgchancen der Lernenden, die Förderung des Selbstwerts der Schülerinnen und Schüler oder die Stärkung der sozialen Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden sollten im Studium

und den Pädagogisch-praktischen Studien laufend thematisiert und gefördert werden.

Das Instrument V-Feedback liefert aus der Datenfülle eine Vielzahl an relevanten Informationen, die noch aufbereitet werden müssen. Es wird auch Ziel sein, in den kommenden Jahren möglichst viele Schulen der Sekundarstufe I in Vorarlberg einzubinden und damit Entwicklungen datenbasiert zu begründen.

Literatur

- Altrichter, H.; Helm, C. & Kanape-Willingshofer, A. (2016). *Unterrichts- und Schulqualität*. Abrufbar unter: http://www.sqa.at/pluginfile.php/989/course/section/449/qualitaet_von_unterricht_und_schule.pdf (2019 06 14).
- Böheim-Galehr, G. (2018). V-Feedback. Rückmeldeinstrument zu Stärken und Entwicklungspotentialen an Vorarlberger Schulen. *Hochschulbericht Studienjahr 2017/18*. (S. 10–11). Feldkirch: Pädagogische Hochschule Vorarlberg.
- Böheim-Galehr, G. & Engleitner, J. (Hrsg.) (2014). *Schule der 10- bis 14-Jährigen in Vorarlberg. Entwicklungen, Bildungshaltungen und Bildungserwartungen. Projektbericht Band 1* (= FokusBildungSchule Bd. 6). Innsbruck: Studienverlag.
- Böheim-Galehr, G. & Kohler-Spiegel, H. (2017). *Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg 2016*. (= FokusBildungSchule Bd. 9). Innsbruck: Studienverlag.
- Böheim-Galehr, G. & Quenzel, G. (2017). Lebenswelten in Schule und Freizeit. In: G. Böheim-Galehr & H. Kohler-Spiegel (Hrsg.), *Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg 2016* (S. 155–214) (= FokusBildungSchule Bd. 6). Innsbruck: Studienverlag.
- Denz, H. (1982). *Analyse latenter Strukturen – ein sozialwissenschaftliches Messmodell*. München: Francke.
- Denz, H. (2014). Latent Structure Analysis: In K. Holm, *ALMO-Statistik System. Handbuch*. Abrufbar unter: <http://www.almo-statistik.de/> (2016-09-21).
- Eder, F. & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klasse (LFSK)*: Göttingen: Hogrefe.
- Engleitner, J., Böheim-Galehr, G., Kohler-Spiegel, H., Ott, M. & Theurl, P. (2014). Die Vorarlberger Schulen der 10- bis 14-Jährigen in der Wahrnehmung von Schüler/innen, Lehrpersonen und Eltern. In: G. Böheim-Galehr & J. Engleitner (Hrsg.), *Schule der 10- bis 14-Jährigen in Vorarlberg. Entwicklungen, Bildungshaltungen und Bildungserwartungen. Projektbericht Band 1* (S. 51–156). Innsbruck: Studienverlag.
- Hascher, T. & Brandenberger, C. C. (2018). Emotionen und Lernen im Unterricht. In *Bildung und Emotion* (S. 289–310). Springer VS, Wiesbaden.

- Hascher, T., Morinaj, I. & Waber, J. L. (2019). Schulisches Wohlbefinden: Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In: K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–82). Weinheim: Beltz.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hochgehren.
- Holm, K. (2003). Allgemeines lineares Modell. In K. Holm, *ALMO-Statistik System. Handbuch*. Abrufbar unter: <http://www.almo-statistik.de/> (2016-09-21).
- Holm, K. (2017). *ALMO Statistiksystem 15*. Abrufbar unter: <http://www.almo-statistik.de/> (2018-02-20).
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*, 13. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Kohler-Spiegel, H. (2019). Entwicklungspsychologischer Blick auf das Jugendalter: Identität und Wandlung. In A. Kaupp & P. Höring (Hrsg.), *Handbuch Kirchliche Jugendarbeit*. Für Studium und Praxis (S. 113–129). Freiburg i. Br.: Herder.
- König, J., Wagner, C. & Valtin, R. (2011). *Jugend – Schule – Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung*. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA. Münster u. a.: Waxmann.
- Mayrhofer, L., Oberwimmer, K., Toferer, B., Neubacher, M., Freunberger, R., Vogtenhuber S. & Baumegger, D. (2019). C: Prozesse des Schulsystems. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnig & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018* (= Band 1 Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren) (S. 123–196). Graz: Leykam.
- Moosbrugger, H. (2012). Item-Response-Theorie (IRT). In: H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 228–252). 2. Aufl. Berlin Heidelberg: Springer.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III). Students' Well-Being*. Paris: OECD Publishing.
- Pauen, S., Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. 4. Aufl. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Quenzel, G. & Brauchle, G. (2017). Lebensgefühl und Gesundheit. In: G. Böheim-Galehr & H. Kohler-Spiegel (Hrsg.), *Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg 2016* (S. 73–90) (= FokusBildungSchule Bd. 6). Innsbruck: Studienverlag.
- Rost, J. (2004). *Testtheorie – Testkonstruktion*. 2. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber.
- Silbereisen, R. & Weichold, K. (2012). Jugend. In: W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Vormalis Oerter & Montada, (S. 235–258). 7. Aufl., Weinheim Basel: Beltz.

Kompetenzorientierte Leistungsfeststellung – ein Evaluationsprojekt auf der Sekundarstufe II

Rudolf Beer, Isabella Benischek, Christian Schrack

Abstract Deutsch

Wenn sich Unterricht in Richtung Kompetenzorientierung verändert, so hat dies auch Auswirkungen auf die Feststellung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern im Sinne von pädagogischer Diagnostik. In einem durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung initiierten Innovationsprojekt erstellten Lehrpersonen an Schulen der Sekundarstufe II Kompetenzraster für den Unterricht. Die begleitende Evaluation sollte mögliche Auswirkungen der Verwendung dieser Raster auf Seiten der Lernenden aufzeigen.

Schlüsselwörter

Kompetenzorientierung, Leistungsfeststellung, Kompetenzraster

Abstract English

Modern teaching methods aim to be competence-oriented. This also has an impact on assessment and pedagogic diagnostics. During an innovation project for the Austrian Department of Education, Science and Research, teachers of upper secondary schools were tasked with creating competence grids as a basis for teaching and assessment. The evaluation study reported in this article accompanied the project with the aim to assess the impact of using these grids with learners.

Keywords

competence orientation, performance assessment, competence grid

Zu den Autoren / zur Autorin

Rudolf Beer, Mag. Dr. BEd.; Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems.
Kontakt: rudolf.beer@kphvie.ac.at

Isabella Benischek, Mag. Dr. BEd. MA; Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems.
Kontakt: isabella.benischek@kphvie.ac.at

Christian Schrack, Mag.; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
Kontakt: Christian.Schrack@bmbwf.gv.at

1 Kompetenzorientierung, Pädagogische Diagnostik und Kompetenzraster

Ziel der aktuellen Unterrichtsentwicklung ist eine stärkere Kompetenzorientierung. Das bedeutet die „Vermittlung relevanter Wissensstände und Fertigkeiten in konkreten Anforderungsbereichen“ (Fleischer, Koeppen, Kenk, Klie-me & Leutner 2013, S. 6). Für Lehrerinnen und Lehrer heißt dies, dass sie auf Basis eines zugrundeliegenden Kompetenzmodells Lerngelegenheiten zur Verfügung stellen, damit Schülerinnen und Schüler die einzelnen Komponenten einer Kompetenz erwerben können. Gleichzeitig bieten Kompetenzmodelle (insbes. Kompetenzstufenmodelle) eine Vorstellung über den Verlauf des Kompetenzerwerbs. Der Fokus des unterrichtlichen Handelns liegt auf der Ermöglichung von selbstständigen Leistungen seitens der Schülerinnen und Schüler, denn erworbene Kompetenzen zeigen sich ausschließlich in Performanzen (vgl. Lersch & Schreder 2013, S. 11ff.). Zur optimalen Förderung und Forderung ist die *Messung* von Kompetenzen im Sinne von pädagogischer Diagnostik unumgänglich. Dazu müssen regelmäßig die individuellen Lern- und Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler festgestellt werden. Die erfassten und nach rational begründeten Kriterien ausgewerteten Informationen sind für anschließende pädagogische Maßnahmen im Unterricht zu nutzen. Pädagogische Diagnostik ist somit unbedingt mit didaktischen Entscheidungen zu verbinden, da eine Diagnostik ohne Auswirkungen auf den konkreten Unterricht zur Annahme führen könnte, dass nur für Vergleiche und Bewertungen gelernt wird (vgl. Jürgens & Lissmann 2015, S. 21). Darüber hinaus wird die Kompetenzorientierung auch Einfluss auf die Gestaltung und Durchführung von Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen haben (vgl. Dorninger & Schrack 2013, S. 11).

Kompetenzraster sollen Lehrpersonen bei der Feststellung der Leistungen unterstützen. Dabei „handelt es sich hier im Prinzip um eine Matrix, bei der unterschiedliche Kompetenzen mit ihren unterschiedlichen Reflexionsebenen formalisiert dargestellt werden, um als Grundlage für zahlreiche pädagogische Entscheidungen und Prozesse zu dienen. (...) Wesentlich ist dabei der subjektorientierte Zugang („Ich kann ...“).“ (Saldern 2011, S. 131)

Die Raster dienen ebenso zur Selbststeuerung der Lernenden, individuelles Lernen wird strukturiert. Sowohl die Schülerinnen und Schüler selbst, als auch die Lehrpersonen haben jederzeit einen Überblick über den aktuellen Lernstand. Im Unterschied zu den unscharfen Ziffernnoten werden in einem Kompetenzraster auch das Anforderungsprofil und die Leistungsbewertung transparent. Bei Einzelprüfungen kann es zu einem *learning to the test* kommen, minimale Lernstrategien und Prüfungsängste sowie eine geringe intrinsische Motivation können auftreten. Ermitteln die Lernenden ihre Stärken und Schwächen selbst (beispielsweise auf Basis eines Kompetenzrasters), so steht das Lernen im Vordergrund. Ziele werden selbst gesetzt, die im eigenen Lerntempo erreicht werden sollen. Somit erhöht sich auch die Verantwortung für das eigene Lernen (vgl. Saldern 2011, S. 131ff.).

2 Zur Einführung einer Innovation

Werden Neuerungen (wie z.B. die Einführung von Kompetenzrastern) in ein System eingeführt, so beginnt ein Prozess der Veränderung. Hall und Hord (2006) stellen mit ihrem Modell der *Stadien der affektiv-kognitiven Auseinandersetzung mit einer Innovation/Stages of Concern* dar, welche Stufen bei der Implementation einer Innovation (idealtypisch) zu beschreiten sind. Das Innovationskonzept des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) mit dem Titel *Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung auf der Sekundarstufe II* (siehe Kapitel 3) betrifft in seiner Wirkweise Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler. Es ist daher davon auszugehen, dass die im Modell skizzierten Stadien von beiden Akteursgruppen zu durchlaufen sind. Die Stufen der Auseinandersetzung werden nun folgend beschrieben (vgl. Hall & Hord 2006, S. 138).

In einer Vorstufe (Stufe 0 – kein oder geringes Bewusstsein) haben die Akteure (Lehrkräfte, Lernende) kein oder nur ein diffuses Bewusstsein bezüglich der Neuerung, aber sie sind ohnehin (noch) nicht betroffen. Doch dann gerät

die Thematik in eine merkliche Diskussion. Die ersten Informationen werden gesammelt (Stufe I – Fokus Information). Bald wird klar, dass es auch die Akteure selbst in der schulischen Praxis betreffen wird (Stufe II – persönliche Betroffenheit). Nun ergeben sich ernsthafte Diskussionen beispielsweise über schulische Konsequenzen. Dies schafft Verunsicherung und zeigt Konflikte zu bisherigen Auffassungen auf. Bruchlinien werden sichtbar. Auf der Stufe III – Fokus Aufgabenmanagement wird versucht, sich mit dieser Innovation konkret auseinanderzusetzen. Nun „konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf die organisatorischen, logistischen und operativen Anforderungen, die mit der Neuerung in und außerhalb des Klassenzimmers einhergehen“ (Pant, Vock, Pöhlmann & Köller 2008, S. 833). Die Stufe der Auseinandersetzung (Stufe IV – Auswirkungen auf die Lernenden) versucht alle Akteure zu überblicken. Negative wie positive Aspekte bestimmen die Überlegungen zur Gestaltung des Unterrichts. In der nächsten Phase der konkreten Umsetzung durch die Lehrkräfte und die Schülerschaft ergeben sich allmählich erste (positive) Effekte – manches kann adaptiert werden, manches erfüllt die alten Forderungen. Nun entstehen auch neue Möglichkeiten in der pädagogischen Arbeit (Stufe V – Fokus Kooperationsmöglichkeiten). Es wird zur gemeinsamen Bewältigung der Herausforderungen durch Lehrkräfte und Lernende ermutigt. Es werden Erfahrungen und Strategien aufgebaut, eine Bewährung in der Praxis ist gegeben (Stufe VI – Fokus Revision/Optimierung). Die Implementierung der Innovation ist – idealtypisch – geschafft (vgl. Pant et al. 2008, S. 833).

Doch das Durchschreiten der Stufen braucht Zeit, nicht alle Betroffene können sich in der gleichen Geschwindigkeit von Altem trennen und Neues annehmen, individuelle Problemlagen können den Ablauf stören und Akteure können auf einer Stufe hängenbleiben. Dies würde ein Scheitern bedeuten. Nach Gräsel (2004 in Hasselhorn et al. 2014, S. 143f.) sind folgende vier Faktoren wesentlich, damit eine Innovation auch wirklich im System implementiert werden kann: (1) wahrgenommener Wert (Innovationen, die von den Akteuren nicht getragen werden, haben keine guten Chancen ins System zu gelangen.); (2) Merkmale der pädagogischen Fachkräfte (Es kommt auf die Personen an, wie sie die Bestandteile und Ausgestaltungsmerkmale der Innovation annehmen und umsetzen.); (3) Merkmale der Schule (insbes. Rolle der Schulleitung, Kooperation); (4) Merkmale des Umfeldes und der Transferunterstützung (gezielte und adressatengerechte Informationen, Stabilität, Fortbildung). „Neben dem Ausmaß an Kommunikation und den individuellen

Einstellungen gegenüber einer Innovation sind auch die wahrgenommenen Charakteristika einer Innovation dafür entscheidend, ob und inwieweit eine Innovation Eingang in die Handlungsmuster der Betroffenen findet.“ (Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer 2014, S. 146)

Wenn die Innovation auf die gesamte Sekundarstufe II ausgeweitet wird, dann wäre das vierstufige Modell von Bildungscontrolling von Kirkpatrick (Erstfassung 1959) als theoretische Fundierung heranzuziehen: Stufe 1 (Reaktion der Teilnehmenden) erfasst die unmittelbare Reaktion der Beteiligten auf die Maßnahme. Stufe 2 (Lernen, Wissenserwerb) erkundet, welches Wissen und/oder welche Fähigkeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch eine Weiterbildungsmaßnahme erworben haben. Auf Stufe 3 (Verhalten) wird gemessen, wie viel davon im beruflichen Alltag wirklich angewendet wird. Auf Stufe 4 (Ergebnisse für das Unternehmen, die Organisation) wird erkundet, ob bzw. in welchem Ausmaß die zu Beginn definierten (operationalisierten) Ziele erreicht wurden (vgl. Birgmayer 2011, S. 3f.).

3 Innovationsprojekt kompetenzorientierte Leistungsfeststellung und -beurteilung

In einem Pilotprojekt wurden in den Jahren 2016 bis 2017 die schulartenübergreifende Entwicklung und der Einsatz von Kompetenzrastern in sechs Gegenständen durch ausgewählte Lehrpersonen aus den Schularten der Sekundarstufe I und II durchgeführt und von der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich formativ begleitet. Aufbauend auf den Erfahrungen des Pilotprojekts wurde im Schuljahr 2017/18 eine *Tiefenerprobung* des Einsatzes von Kompetenzrastern in jeweils einer Klasse an mehreren unterschiedlichen berufsbildenden Standorten – begleitetet durch eine Evaluation der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems – durchgeführt. Bezugnehmend auf die zuvor beschriebenen Stufen einer Innovation sollte herausgefunden werden, welche Veränderungen sich durch die Verwendung von Kompetenzrastern bei den Schülerinnen und Schülern zeigen. „Ein wichtiger Typus von Implementierungsforschung ist die Praxisbegleitforschung, (...). Hierbei werden innovative Konzepte im überschaubaren Rahmen implementiert und im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung einer formativen Evaluation unterzogen. Von den hierbei beobachteten Prozessen lassen sich viele wichtige

Erkenntnisse über die Potenziale einer Innovation gewinnen.“ (Hasselhorn et al. 2014, S. 147)

Im Projekt wurden in den Gegenständen jeweils Kompetenzraster mit einer Gliederung von drei bis sechs Kompetenzen pro Leistungsperiode mit jeweils entsprechenden Ausprägungen, differenziert nach Fundamentum und Additum (vgl. Eder, Neuweg & Thonhauser 2009, S. 266) eingesetzt. Es wurde auf einen einheitlichen Aufbau und eine gleiche Logik der Kompetenzraster in den beteiligten Gegenständen Wert gelegt, um die Anmutung bzw. positive Wirkung bei den Lernenden zu erhöhen. Den Kompetenzen sollten nach Möglichkeit *vollständige Handlungen* zu Grunde liegen, sie sollten untereinander ähnliche Wertigkeit aufweisen und (zumindest) in den Mindestanforderungen nicht kompensierbar sein. Der Kompetenz bzw. ggf. auch der jeweiligen Ausprägung wurde eine entsprechende Aufgabe für den Unterricht zugeordnet und vice versa. Dies sollte nicht nur der Veranschaulichung der erwarteten Kompetenzen dienen, sondern auch die Leistungsfeststellung vereinfachen (Aufgabe = Meilenstein = erledigte Kompetenz bzw. Ausprägung).

Für die Erstellung der Kompetenzraster durch die Lehrpersonen wurde ein zweistufiger Algorithmus gewählt: Zunächst wurden die Bildungs- und Lehraufgaben des jeweiligen Faches zur Gänze in die Raster übernommen und auf die drei bis sechs Kompetenzen und Ausprägungen geeignet aufgeteilt (quasi als vollständige Gleichschrift zum Lehrplan). In einem zweiten Durchgang wurden die Texte zusammengefasst, vereinfacht und schülerverständlich verfasst. Der Algorithmus wurde so gewählt, dass er bei den involvierten Gegenständen anwendbar ist und bei nochmaliger Durchführung wie bei Lehrplanänderungen zu vergleichbaren Ergebnissen führt.

In einer im Hintergrund ablaufenden Erprobung parallel zur herkömmlichen Leistungsbeurteilung, d.h. für Lernende noch nicht sichtbar, wurden Erfahrungen im Umgang mit den selbsterstellten Rastern gewonnen. Die Realerprobung erfolgte jeweils im Sommersemester unter Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler, allerdings nur für die Leistungsfeststellung und nicht für die Leistungsbeurteilung. Die Erfahrungen wurden dokumentiert und flossen in die laufende Verbesserung der Raster ein. Dieser narrative Zugang diente vorrangig der Erprobung der Prozesse beim Einsatz im Unterricht.

Bereits das Pilotprojekt 2016/2017 zeigte, dass die Arbeit der involvierten Lehrpersonen mit den Kompetenzrastern zu einer stärkeren Kompetenzorientierung des eigenen Unterrichts führt (vgl. Oberneder, Bauer & Weber

2017, S. 14). Der Fokus in diesem Projekt lag auf der transparenten Feststellung der Leistungen im *Binnenverhältnis* zwischen Lehrenden und Lernenden. Der Einfluss auf die Kompetenzwahrnehmung und die Selbstwirksamkeit der Lernenden standen im Mittelpunkt der Evaluation, die im Schuljahr 2017/18 durchgeführt wurde. Somit wurden nicht die Lehrpersonen, sondern die Lernenden befragt.

4 Interesse und Zielsetzungen des Evaluationsprojekts

Besonders in berufsbildenden Schulen ist der Erwerb von Schlüsselqualifikationen, Gestaltungs- und Handlungskompetenzen wesentlich. Die Schülerinnen und Schüler sollen u.a. befähigt werden, spezifische Aufgaben in ihrem späteren Beruf zu erfüllen. Die Vermittlung von Kommunikations- und Problemlösekompetenz, Zusammenhangsdenken und Flexibilität sind ein wesentlicher Bestandteil des schulischen Bildungsauftrags. Ebenso sollen Selbstständigkeit, Transferfähigkeit und Zuverlässigkeit gefördert und gestärkt werden (vgl. Stolp 2014, S. 8).

Ausgehend von der Kritik an der klassischen Leistungsbeurteilung (sozialnormorientiert, summativ, punktuell, undifferenziert zwischen Grund- und erweiterten Anforderungen, wissens- und nicht kompetenzorientiert, etc.) wurden in dem Pilotprojekt – initiiert durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) – von Lehrkräften mit wissenschaftlicher Begleitung Kompetenzraster entwickelt und diese wurden im Unterricht erprobt. Ziel war hier die Implementierung einer kompetenzorientierten formativen Leistungsrückmeldung mit Hilfe von Kompetenzrastern, um so einen kontinuierlichen Lernerfolg bei den Schülerinnen und Schülern nachhaltig zu unterstützen.

Auf Ebene der Lernenden zielt das Projekt auf folgende Aspekte: (1) Übersicht über die aktuell erreichten Kompetenzen sowie Vorschau auf die anzustrebenden Kompetenzen; (2) Hinweis, worauf die Bemühungen zu konzentrieren sind; (3) bei Nichterreichung des Semester- bzw. Jahresziels entfällt ein Nachlernen aller dem Semester/Schuljahr zugehörigen Lehrplanteile des Gegenstandes, nur bisher nicht erfüllte Grundanforderungen sind nachzubringen; (4) es besteht prinzipiell eine Wahl bei der Form des Kompetenznachweises.

Das Evaluationsprojekt (Laufzeit Oktober 2017 bis Oktober 2018) dokumentiert die Wirkung der Arbeit auf Ebene der Schülerinnen und Schüler in den ausgewählten Aspekten *Haltungen, Einstellungen* und *Bedürfnisse* (Vergleich vor und nach einer Implementierungsphase von einem Semester). Diese Aspekte wurden gewählt, da sie für den Lernerfolg in besonderem Maße ausschlaggebend sind. Das wissenschaftliche Interesse der Evaluationsstudie gilt der Selbstwirksamkeitserwartung, dem Kompetenzerleben, dem Autonomieerleben, der Anstrengungsbereitschaft bzw. der Leistungsmotivation der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler der Interventionsklassen (auch im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern aus Kontrollklassen). Somit ergibt sich folgende Evaluierungsfrage:

- Welche Wirkung erzielt die Arbeit mit Kompetenzrastern zur formativen Leistungsrückmeldung bei den Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ausgewählte Parameter?

5 Methodische Vorgangsweise im Evaluationsprojekt

Lehrpersonen setzten die Kompetenzraster in einer Klasse ein. In der begleitenden Evaluation sollte herausgefunden werden, welche Wirkung bei den Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ausgewählte Bereiche erzielt wurden. Nach der Darlegung der zeitlichen Strukturierung der Evaluation und der Beschreibung des Fragebogens folgt die Darstellung der Auswertung.

5.1 Zeitliche Strukturierung des Evaluationsprojekts

Oktober 2017 bis Dezember 2017:	Erstellung des Evaluationskonzepts unter Berücksichtigung der Vorgaben des BMBWF (Laufzeit, etc.), Entwicklung des Erhebungsinstruments (Fragebogen)
Jänner 2018:	Prä-Testung (Messzeitpunkt t_1) vor Beginn der Erprobung der Kompetenzraster an den vier teilnehmenden Schulen – Ausgangstestung in Interventions- und Kontrollklassen durch die beteiligten Lehrpersonen.
Sommersemester 2018:	Intervention an den Schulen

Juni 2018:	Post-Testung (Messzeitpunkt t_2) in den teilnehmenden Interventions- und Kontrollklassen durch die beteiligten Lehrpersonen
Juli 2018 bis September 2018:	Auswertung und Berichterstellung

Übersicht 1: Zeitstruktur des Evaluationsprojekts

5.2 Die Stichprobe

Schule (anonymisiert)			Gruppe		Gesamtsumme
			Interventionsgruppe	Kontrollgruppe	
1	Untersuchungswelle	Prätest	29	26	55
		Posttest	20	11	31
	Gesamtsumme		49	37	86
2	Untersuchungswelle	Prätest	15	14	29
		Posttest	13	17	30
	Gesamtsumme		28	31	59
3	Untersuchungswelle	Prätest	19	21	40
		Posttest	22	21	43
	Gesamtsumme		41	42	83
4	Untersuchungswelle	Prätest	29	29	58
		Posttest	30	28	58
	Gesamtsumme		59	57	116
Gesamtsumme	Untersuchungswelle	Prätest	92	90	182
		Posttest	85	77	162
	Gesamtsumme		177	167	344

Übersicht 2: Kreuztabelle Untersuchungswelle*Gruppe*Schule (anonymisiert)

Für die Studie wurden (in zwei Wellen) insgesamt 344 Personen mittels eines Fragebogens befragt (Prätest: 182 Personen, Posttest: 162 Personen). Die Befragten stammen aus vier Schulstandorten, es wurde jeweils eine Interventions- und eine Kontrollgruppe geführt. In die Gesamterhebung gingen die Daten von 117 (34,0 %) Schülerinnen und 195 (56,7 %) Schülern ein, 32 Personen (9,3 %) gaben ihr Geschlecht nicht an. Die Unterschiede bei den Anzahlen zwischen Prä- und Posttest sind auf Fehlpräsenzen oder überwiegend unvollständig ausgefüllte Fragebögen zurückzuführen. Es waren aber in allen Klassen alle Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme auf freiwilliger Basis eingeladen.

5.3 Das Erhebungsinstrument

Der eingesetzte Fragebogen besteht aus 55 Items, die als Aussagen formuliert sind. Die Probandinnen und Probanden wurden ersucht auf einer fünfteiligen Ratingskala den Grad der Zustimmung zu den einzelnen Itemformulierungen durch Ankreuzen zu bekunden. Zusätzlich wurde am Beginn des Fragebogens das Geschlecht (dichotom) erhoben. Überdies sollte eine (anonymisierte) Codierung einen intraindividuellen Vergleich zwischen Prä- und Posttestung ermöglichen, was aber aufgrund der fehlerhaften Ausfertigung seitens der Befragten einerseits und der schrumpfenden Stichprobe bei der Posttestung andererseits verworfen werden musste.

Skala	Musteritem
Klarheit im Unterrichtsprozess	„Ich weiß genau, wie meine Note zustande kommt.“
Autonomieerleben	„Ich fühle mich frei, meine schulischen Aufgaben so zu machen, wie ich will.“
Kompetenzerleben	„Ich fühle mich kompetent in der Schule – ich kann das, was verlangt wird.“
Soziale Einbindung	„Ich fühle mich in der Schule als Teil einer Gruppe.“
Druck	„Ich fühle mich durch schriftliche Überprüfungen unter Druck gesetzt.“
Lernmotivation	„Was ich in der Schule lerne, kann ich im Alltag gut gebrauchen.“
Anstrengungsbereitschaft	„Mit ist es wichtig, in der Schule mein Bestes zu geben.“
Leistungsbez. Selbstvertrauen	„Ich kann einem längeren Lehrervortrag aufmerksam folgen.“
Aktive Lernhaltung	„Ich überlege mir zeitgerecht, wann ich was üben und lernen soll.“

Übersicht 3: Musteritems

Neben einem Bündel von zehn projektbezogenen Fragestellungen, zusammengefasst in einem Index *Klarheit im Unterrichtsprozess* (acht Items) kamen weitere acht Kurz-Subskalen zum Einsatz. Drei Subskalen bilden die psychologischen Basisbedürfnisse ab: *Autonomieerleben*, *Kompetenzerleben* und *soziale Einbindung* (vgl. Martinek 2012), sie bestehen aus jeweils acht Items. Die Subskala *schulisch initiiertes Druck* setzt sich aus vier Items (vgl. Beer & Beer

2017) zusammen. Die Skalen zur *Lernmotivation* (sechs Items), zur *Anstrengungsbereitschaft* (fünf Items), zum *leistungsbezogenen Selbstvertrauen* (sieben Items) und zur *aktiven Lernhaltung* (fünf Items) basieren auf Entwicklungen von Jäger und Helmke (2008).

5.4 Skalengüte

Subskalen	Anzahl der Items	Alpha	MIC	Varianz
Klarheit im Unterrichtsprozess	8	0,795	0,336	0,009
Autonomieerleben	6	0,673	0,255	0,012
Kompetenzerleben	6	0,864	0,525	0,004
soziale Einbindung	6	0,764	0,351	0,011
Druck	4	0,733	0,397	0,015
Lernmotivation	6	0,720	0,302	0,011
Anstrengungsbereitschaft	5	0,734	0,357	0,062
Leistungsbezogenes Selbstvertrauen	7	0,685	0,251	0,017
Aktive Lernhaltung	5	0,615	0,250	0,009

Übersicht 4: Kennwerte I der Subskalen (N, α , MIC, s^2)

Die eingesetzten Subskalen haben sich in der durchgeführten Evaluationsstudie bewährt. Trotz der kleinen Itemanzahl konnten Cronbachs-Alpha-Werte mehrheitlich größer als 0,7 erzielt werden (0,615 – 0,864) und gelten somit als akzeptabel. Die mittlere Inter-Item-Korrelation (MIC) fast aller Skalen liegt im wünschenswerten Bereich von 0,2 bis 0,4. Somit konnten die Subskalen ohne Einschränkungen zur Klärung der Evaluationsfrage eingesetzt werden.

5.5 Verteilungsprüfung

Die Subskalen, wie auch die Items zu projektbezogenen Fragestellungen, sind nicht normalverteilt (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest / $p = 0,000$ bzw. $p = 0,037$).

	Mittelwert	Standard- abweichung	Asymp. Sig. (2-seitig)
Klarheit im Unterrichtsprozess	4,0088	,58205	,000 ^c
Autonomieerleben	2,8907	,88833	,000 ^c
Kompetenzerleben	3,5382	,76901	,000 ^c
soziale Einbindung	3,6214	,84506	,000 ^c
Druck	2,6475	,95213	,000 ^c
Lernmotivation	3,1338	,81266	,037 ^c
Anstrengungsbereitschaft	3,9419	,74497	,000 ^c
Leistungsbezogenes Selbstvertrauen	3,3806	,69737	,000 ^c
Aktive Lernhaltung	3,3211	,75210	,000 ^c

Übersicht 5: Kennwerte I der Subskalen (MW, s, p_{KS})

6 Darstellung der Ergebnisse

Alle Ergebnisse beziehen sich auf eine fünfteilige Ratingskala (1 – 5). Niedrige Werte zeugen von Ablehnung bzw. geringer Merkmalsausprägung, hohe Werte bringen die große Zustimmung bzw. eine starke Merkmalsausprägung zum Ausdruck. Zur inferenzstatistischen Beurteilung der Mittelwertsdifferenzen werden die Spaltenmittelwerte mittels t-Test verglichen. Die p-Werte werden für die Mehrfachvergleiche angepasst (Bonferroni-Methode).

	Interventionsgruppe		Kontrollgruppe	
	Prätest	Posttest	Prätest	Posttest
Klarheit im Unterrichtsprozess	3,94 _a	3,98 _a	4,11 _a	3,99 _a
Autonomieerleben	2,98 _a	2,90 _a	2,91 _a	2,76 _a
Kompetenzerleben	3,38 _a	3,55 _a	3,63 _a	3,60 _a
soziale Einbindung	3,61 _a	3,71 _a	3,63 _a	3,54 _a
Druck	2,68 _a	2,60 _a	2,52 _a	2,81 _a
Lernmotivation	3,25 _a	3,20 _a	3,07 _a	3,00 _a
Anstrengungsbereitschaft	4,03 _a	3,90 _a	3,99 _a	3,84 _a
Leistungsbezogenes Selbstvertrauen	3,34 _a	3,42 _a	3,44 _a	3,33 _a
Aktive Lernhaltung	3,37 _a	3,35 _a	3,33 _a	3,21 _a

Hinweis: Werte in derselben Zeile und Untertabelle, bei denen der Index nicht identisch ist, unterscheiden sich stark bei $p < ,05$ im zweiseitigen Test auf Gleichheit für Spaltenmittel. Zellen ohne Index werden nicht in den Test einbezogen. Tests setzen gleiche Varianzen voraus.¹ Tests werden für alle paarweisen Vergleiche innerhalb einer Zeile einer jeden innersten Untertabelle unter Verwendung der Bonferroni-Korrektur angepasst.

Übersicht 6: Mittelwerte und Signifikanzindizes der Subskalen (alle) – Gruppe*Prä- bzw. Posttest

Alle Veränderungen im Beobachtungszeitraum (ein Semester) sind gering, ebenso die Unterschiede zwischen den Gruppen (Interventions- und Kontrollgruppen). Es konnten keine signifikanten Mittelwertsveränderungen über die Zeit (ein Semester) gefunden werden.

In der Folge sollen die Detailergebnisse der Stichprobe beleuchtet werden. Hierzu werden die arithmetischen Mittel berechnet und die Effekte in der Stichprobe angegeben.

Bei der Subskala *Klarheit im Unterrichtsprozess* 8VGL: Übersicht 7) fällt auf, dass sich die mittleren Zustimmungsraten der befragten Lernenden im oberen Drittel der Ratingskala befinden.

	Interventionsgruppe		Kontrollgruppe	
	Prä	Post	Prä	Post
MW	3,94	3,98	4,11	3,99
s	0,56	0,55	0,59	0,63
N	92	85	90	77
d	0,281			

Übersicht 7: Klarheit im Unterrichtsprozess

Im Zuge der Intervention (im Laufe des Semesters) bleiben in der Interventionsgruppe die Scores stabil, in der Kontrollgruppe fallen die Zustimmungsraten. Der Effekt ist mit $d_1 = 0,281$ klein. Rost (2013, S. 244) bezeichnet Effekte von $|d| \geq 0,2$ als ‚klein‘, Effekte von $|d| \geq 0,5$ als ‚mittel‘ und Effekte von $|d| \geq 0,8$ als ‚groß‘.

Das *subjektive Autonomieerleben* (vgl. Übersicht 8) wird von den befragten Schülerinnen und Schülern durchschnittlich (nahe am Skalenmittel von 3) angegeben. Im Semesterverlauf ergeben sich kaum Veränderungen in der Interventionsgruppe ($MW_1 = 2,98$ auf $MW_2 = 2,90$), dies gilt auch für die Kontrollgruppe ($MW_1 = 2,91$ auf $MW_2 = 2,76$). Mit einem errechneten Wert $d_2 = 0,077$ kann kein Effekt für die Stichprobe behauptet werden.

	Interventionsgruppe		Kontrollgruppe	
	Prä	Post	Prä	Post
MW	2,98	2,90	2,91	2,76
s	1,17	0,71	0,76	0,76
N	92	85	90	77
d	0,077			

Übersicht 8: Autonomieerleben

Das *Kompetenzerleben* (vgl. Übersicht 9) der Lernenden der Kontrollgruppe kann im Semesterverlauf nicht gesteigert werden, das subjektive Erleben der Interventionsgruppe allerdings wird von einem niedrigeren Niveau ($MW_1 = 3,38$) auf einen Mittelwert von $MW_2 = 3,55$ erhöht. Für das Kompetenzerleben ergibt sich zu Gunsten der Interventionsgruppe ein kleiner Effekt ($d_3 = 0,267$).

	Interventionsgruppe		Kontrollgruppe	
	Prä	Post	Prä	Post
MW	3,38	3,55	3,63	3,60
s	0,61	0,76	0,82	0,87
N	92	85	90	77
d	0,267			

Übersicht 9: Kompetenzerleben

Im Aspekt der *sozialen Einbindung* (vgl. Übersicht 10) lässt sich ein positiver Entwicklungstrend zu Gunsten der Interventionsgruppe ausmachen. Am Ende der Intervention zeigen sich moderate Mittelwertsdifferenzen ($MW_{IG} = 3,71$ bzw. $MW_{KG} = 3,54$). Auch für die soziale Einbindung lässt sich ein kleiner Effekt $d_4 = 0,223$ beobachten.

	Interventionsgruppe		Kontrollgruppe	
	Prä	Post	Prä	Post
MW	3,61	3,71	3,63	3,54
s	0,75	0,76	0,91	0,96
N	92	85	90	77
d	0,223			

Übersicht 10: Soziale Einbindung

In der Interventionsgruppe bleibt der empfundene *schulisch induzierte Druck* (vgl. Übersicht 11) nahezu gleich ($MW_1 = 2,68$ bzw. $MW_2 = 2,60$), wo hingegen es in der Kontrollgruppe zu einem leichten Anstieg kommt ($MW_1 = 2,52$ auf $MW_2 = 2,81$). Die reziproke Entwicklung des subjektiven Druckerlebens drückt sich auch mit einer Effektstärke von $d_5 = -0,413$ aus.

	Interventionsgruppe		Kontrollgruppe	
	Prä	Post	Prä	Post
MW	2,68	2,60	2,52	2,81
s	0,95	0,95	0,84	1,07
N	92	85	90	77
d	-0,413			

Übersicht 11: schulisch induzierter Druck

Die *Lernmotivation* (vgl. Übersicht 12) zeigt sich in beiden Gruppen über die Zeit als nahezu stabiles Konstrukt an der Skalenmitte. Es sind keine unterschiedlichen Entwicklungstendenzen zu beobachten. Es ergibt sich auch kein Effekt für die vorliegende Stichprobe.

	Interventionsgruppe		Kontrollgruppe	
	Prä	Post	Prä	Post
MW	3,25	3,20	3,07	3,00
s	0,78	0,78	0,80	0,88
N	92	85	90	77
d	0,019			

Übersicht 12: Lernmotivation

Das Absinken der *Anstrengungsbereitschaft* (vgl. Übersicht 13) über das Semester hinweg betrifft Interventions- und Kontrollgruppe gleichermaßen. Es gibt keinen Effekt in Bezug auf die Anstrengungsbereitschaft zwischen den Gruppen.

Interventionsgruppe			Kontrollgruppe	
	Prä	Post	Prä	Post
MW	4,02	3,90	3,99	3,84
s	0,66	0,69	0,80	0,82
N	92	85	90	77
d	0,025			

Übersicht 13: Anstrengungsbereitschaft

Beim *leistungsbezogenen Selbstvertrauen* (vgl. Übersicht 14) sinken in der Kontrollgruppe die Scores ab (von $MW_1 = 3,44$ auf $MW_2 = 3,33$), in der Interventionsgruppe steigen die Werte (von $MW_1 = 3,34$ auf $MW_2 = 3,42$). Ein kleiner Effekt ($d = 0,286$) kann in Bezug auf das leistungsbezogene Selbstvertrauen zu Gunsten der Interventionsgruppe beobachtet werden.

Interventionsgruppe			Kontrollgruppe	
	Prä	Post	Prä	Post
MW	3,33	3,42	3,44	3,33
s	0,59	0,72	0,77	0,71
N	92	85	90	77
d	0,286			

Übersicht 14: leistungsbezogenes Selbstvertrauen

In Bezug auf die *aktive Lernhaltung* (vgl. Übersicht 15) sind nur geringe Veränderungen zu beobachten. Bei der Kontrollgruppe kann im Verlauf des Semesters eine geringe Abnahme beobachtet werden (von $MW_1 = 3,33$ auf $MW_2 = 3,21$). Es gibt keine Effekte zwischen Interventions- und Kontrollgruppe.

Interventionsgruppe			Kontrollgruppe	
	Prä	Post	Prä	Post
MW	3,34	3,35	3,33	3,21
s	0,69	0,74	0,78	0,80
N	92	85	90	77
d	0,130			

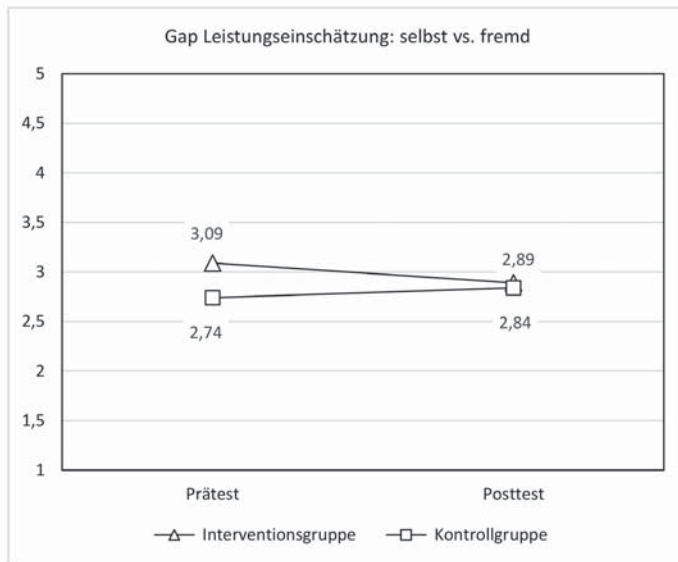
Übersicht 15: aktive Lernhaltung

Abseits der neun aggregierten Subskalen sind noch zwei projektbezogene Einzelfragen darzustellen (vgl. Übersicht 16 und 17).

	Interventionsgruppe		Kontrollgruppe	
	Prätest	Posttest	Prätest	Posttest
7. Wir Schülerinnen und Schüler unterstützen einander, um die Lernziele zu erreichen.	3,88_a	3,34_b	3,76 _a	3,42 _a
10. Meine Selbsteinschätzung weicht von der Leistungsbewertung meiner Lehrkraft ab.	3,09 _a	2,89 _a	2,74 _a	2,84 _a

Hinweis: Werte in derselben Zeile und Untertabelle, bei denen der Index nicht identisch ist, unterscheiden sich stark bei $p < ,05$ im zweiseitigen Test auf Gleichheit für Spaltenmittel. Zellen ohne Index werden nicht in den Test einbezogen. Tests setzen gleiche Varianzen voraus.¹ Tests werden für alle paarweisen Vergleiche innerhalb einer Zeile einer jeden innersten Untertabelle unter Verwendung der Bonferroni-Korrektur angepasst.

Übersicht 16: Mittelwerte und Signifikanzindizes der Items 7 und 10 – Gruppe*Prä- bzw. Posttest



Übersicht 17: Mittelwerte Item 10 – Gruppe*Prä- bzw. Posttest

Die *gegenseitige Unterstützung* (Item 7) sinkt in beiden Gruppen im Untersuchungszeitraum ab. In der Interventionsgruppe ist diese Entwicklung signifikant (von $MW_1 = 3,88$ auf $MW_2 = 3,34$). Dieser Effekt ist deutlich ($d = 0,476$).

In der Interventionsgruppe reduziert sich die Abweichung zwischen Selbsteinschätzung und Leistungsbewertung durch die Lehrkraft (von $MW_1 = 3,09$ auf $MW_2 = 2,89$). In der Kontrollgruppe steigt der Score, wenn auch auf niedrigerem Niveau (von $MW_1 = 2,74$ auf $MW_2 = 2,84$) an ($d = -0,269$) (vgl. dazu Übersicht 17).

Anmerkung: Alle gemachten Aussagen und Interpretationen der Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf die Stichprobe, eine Generalisierung der Ergebnisse (Schluss auf die Grundgesamtheit) ist unzulässig. Erst eine Ausweitung des Projekts sowie ein längerer Beobachtungszeitraum könnten generalisierbare Hinweise auf eine Effektivität der Innovation geben. Dies würde auch einen Transfer in die Anwendungspraxis und letztendlich in die Lehrerbildung nach sich ziehen.

7 Zusammenfassung

Ausgehend von der Evaluierungsfrage – Welche Wirkung erzielt die Arbeit mit Kompetenzrastern zur formativen Leistungsrückmeldung bei den Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ausgewählte Parameter? – kann festgehalten werden:

Es konnten für die Stichprobe keine signifikanten Wirkungen nachgewiesen werden. Die dennoch für die Stichprobe errechneten Effekte sind klein bzw. nicht interpretierbar. Somit kann aber auch festgehalten werden, dass die Intervention laut der derzeit vorliegenden Daten mit keinen negativen Begleiterscheinungen in den Bereichen Klarheit im Unterrichtsprozess, Autonomieerleben, Kompetenzerleben und soziale Einbindung, schulisch initiiertem Druck, Lernmotivation, Anstrengungsbereitschaft, leistungsbezogenes Selbstvertrauen und aktive Lernhaltung einhergeht.

In einem weiteren Schritt wären bei einer Vertiefung des Projekts eine Verlängerung des Beobachtungszeitraumes anzustreben und eine Vergrößerung der Stichprobe, um fundiertere Aussagen bezüglich der Forschungsfrage erhalten zu können. Der Umgang mit Kompetenzrastern wäre in die Lehrerinnen-

und Lehrerbildung aufzunehmen, da deren Anwendung in der Zukunft (laut derzeitiger Lage) verpflichtend sein wird.

Literatur

- Beer, G. & Beer, R. (2017). Subjektives Druck-, Kompetenz- und Autonomieerleben von Kindern und deren Eltern in der AHS und in der NMS. In: D. Lindner, E. Stadnik (Hrsg.), *Professionalisierung durch Forschung – Forschungsband 2016* (S. 125–134). Wien: LIT.
- Birgmayr, R. (2011). Eine praxisnahe Einführung in Bildungscontrolling. Das Modell von Kirkpatrick und seine Erweiterungen durch Phillips und Kellner. *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 12, S. 06/2–06/9. Abrufbar unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin/11-12/meb11-12.pdf> (2019-06-30).
- Dorninger, C. & Schrack, C. (2013). Neuinterpretation der Leistungsbeurteilung. *Wissenplus 4–12*. Wien: Manz. S. 11–13.
- Eder, F., Neuweg, G. & Thonhauser, J. (2009). Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In: bife (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*. Salzburg, S. 247–268.
- Fleischer, J., Koeppen, K., Kenk, M., Klieme, E. & Leutner, D. (2013). Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG-Schwerpunktprogramms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 18/2013. S. 5–22.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2006). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston, MA: Pearson Education.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirk-samer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), S. 140–149.
- Jäger, R. S. & Helmke, A. (2008). *Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext (MARKUS)*. Version: 1. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz. http://doi.org/10.5159/IQB_MARKUS_v1.
- Jürgens, E. & Lissmann, U. (2015). *Pädagogische Diagnostik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lersch, R. & Schreder, G. (2013). *Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens. Von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum*. Opladen: Budrich.
- Martinek, D. (2012). Autonomie und Druck im Lehrberuf. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, S. 23–40.
- Oberneder, J., Bauer, R. & Weber, C. (2017). *Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung – Entwicklung von Kompetenzrastern, Projektbericht*. Linz: PH OÖ.
- Pant, H. A., Vock, M., Pöhlmann, C. & Köller, O. (2008). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei

- Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 54, Heft 6, S. 837–845.
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Saldern, M. von (2011). *Schulleistung 2.0. Von der Note zum Kompetenzraster*. Norderstedt: BoD.
- Stolp, C. (2014). *Wirkung auf Lernerfolg und Motivation durch Debriefing in Unternehmensplanspielen*. Dissertation. Abrufbar unter <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2015/7123/pdf/Dissertation.pdf> (2019-6-20).

Die Mikroebene Unterricht. Eine Analyse des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns am Beispiel des Faches Mathematik

Peter Riegler

Abstract Deutsch

Der Beitrag ruft zunächst in Erinnerung, zu welchem Zwecke die Bildungsstandards in Österreich eingeführt wurden und vergleicht Ergebnisse der Bildungsstandardüberprüfung des Faches Mathematik aus dem Jahr 2012 und 2017. Basierend auf den geringen Veränderungen der Ergebnisse stellt der Beitrag einen möglichen Weg dar, die Betrachtung der Mikroebene des Unterrichts von Mathematiklehrerinnen und Mathematiklehrern zu fokussieren. Dazu wird exemplarisch ein Datensatz untersucht, welcher der Frage nachgeht, wie Mathematiklehrerinnen und Mathematiklehrer Differenzen konstruieren und somit Teilhabemöglichkeiten im Unterricht für Schülerinnen und Schüler ermöglichen oder verhindern. Anhand der dokumentarischen Methode werden die Daten analysiert und danach trianguliert, um die Ergebnisse dieses Vorgehens für die Entwicklung von Unterricht zu diskutieren.

Schlüsselwörter

Bildungsstandards, Differenz, Rekonstruktive Sozialforschung, Dokumentarische Methode

Abstract English

The article first recalls the purpose of introducing educational standards in Austria and compares results of the educational standards review of Mathematics in 2012 and 2017. Based on minor changes in the results, the paper presents one possible way of looking at the micro-level of teaching by maths teachers. For this purpose, a data set is being examined by way of example, which investigates the question of how mathematics teachers construct differences and thus enable or prevent opportunities for student participation in the classroom. Using the documentary method, the data is analyzed and then triangulated to discuss the results of this approach for the development of teaching.

Keywords

educational standards, difference, reconstructive social research, documentary method

Zum Autor

Peter Riegler, Mag.; Pädagogische Hochschule Wien, Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis; Lehramt für Mathematik, Bewegung und Sport.

Kontakt: peter.riegler@phwien.ac.at

1 Ausgangslage und Problemstellung

Im Zuge der Einführung der Bildungsstandards in Österreich im Jahr 2008 erscheint zehn Jahre danach ein Blick auf die Entwicklungen in der Sekundarstufe I durchwegs bedeutsam zu sein. Altrichter und Kanape-Willingshofer (2012) verweisen darauf, dass eine grundlegende Entscheidung der damaligen Bildungspolitik war, die Bildungsstandards als Regelstandards zu implementieren. Regelstandards entsprechen einer mittleren Niveaustufe, welche vom Durchschnitt der Schülerinnen und Schüler erreicht werden soll. Die Begründung mit der Festlegung auf Regelstandards wurde auf die Erfordernisse eines differenzierten Schulsystems zurückgeführt. Der Autor und die Autorin verweisen mit Klieme et al. (2007) auf die Problematik von Regelstandards, da diese weder der Öffentlichkeit noch leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern aufzeigen, was gekonnt werden muss, um als erfolgreich angesehen werden zu können. Allerdings zeige es leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern, wie weit sie vom Durchschnitt bzw. dem Ideal entfernt sind (vgl. Altrichter & Kanape-Willingshofer 2012, S. 357f.). Eine mögliche Folge daraus wäre, dass eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern, nämlich die der Leistungsschwachen, markiert und zusätzlich als Risikogruppe für Bildungsmiss Erfolg in der Wahrnehmung der Institution Schule und somit im Bewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer konstruiert werde.

Dennoch verweisen Altrichter und Kanape-Willingshofer (2012) darauf, dass durch externe Leistungsüberprüfungen das Qualitätsziel der Förderung von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit neue Chancen auf die Entdeckung von sozialer Ungleichheit und Ungerechtigkeit ermöglicht werden. Allerdings geht mit einer evidenzbasierten Steuerung nicht automatisch eine

Verbesserung dieser einher, sondern es bedarf gezielter Anstrengungen bei der Analyse und Bewusstseinsbildung (vgl. ebd., S. 380).

Der Autor versucht sich in diesem Beitrag der gezielten Analyse des Unterrichts und der Bewusstseinsbildung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem pädagogischen Handeln ein Stück weit anzunähern. Dahingehend wird nun das Fach Mathematik herangezogen. Diese Auswahl begründet sich einerseits darin, dass in diesem Fach im Jahr 2017 der zweite Überprüfungszyklus stattgefunden hat und somit ein Vergleich der Ergebnisse der Standardüberprüfungen der Jahre 2012 und 2017 möglich ist. Andererseits entstammen die Daten, deren Ergebnisse nachfolgend vorgestellt werden, aus einem Forschungsprojekt, welches sich mit dem Lehrerinnen- und Lehrerhandeln im Mathematikunterricht auseinandersetzt und eine Weiterentwicklung für die Unterrichtsqualität darstellen könnte.

Im Bundesergebnisbericht der Bildungsstandardüberprüfung beschreiben Schreiner et al. (2018), dass „die zentral vorgegebenen Leistungsmessungen“ das Ziel haben, „die Ergebnisse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzbar zu machen“ (ebd., S. 71). Weiters führen die Autorinnen und Autoren an, dass die Rückmeldungen der Ergebnisse Impulse für die Qualitätsentwicklung am jeweiligen Schulstandort liefern können (vgl. ebd.). Im weiteren Verlauf orientiert sich der Beitrag nun exemplarisch an einigen Ergebnissen dieses Bundesberichts, da individuelle Schulergebnisse nicht zugänglich sind und vertraulich behandelt werden und für das Vorgehen nicht von Bedeutung sind. Für die weitere Argumentation und die nachfolgend präsentierten Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt stellt dies aber kein Hindernis dar, da an dieser Stelle ein anderer Weg bzw. ein nächster Schritt vorgeschlagen wird, wie mit Schulergebnissen umgegangen werden könnte, um die zuvor erwähnten Ziele aufgreifen und weiterentwickeln zu können.

Zunächst wird der Blick auf die Ergebnisse der Gruppenunterschiede der Bildungsstandards gelenkt. Dazu schreiben Schreiner et al. (2018), dass die Geschlechterunterschiede im Hinblick auf die erreichten Mittelwerte der Mathematikkompetenz mit einer geringen Differenz von sieben Punkten zugunsten der Burschen sich nicht wesentlich verändert haben. Die Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund erzielt 2017 durchschnittlich bessere Ergebnisse als die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Im Vergleich zum Jahr 2012 ist auch hier kein wesentlich größerer Unterschied zu den Ergebnissen zu beobachten. Einen starken Einfluss auf das Ergebnis

der Schülerinnen und Schüler übt auch 2017 wie bereits 2012 die Ausbildung der Eltern aus. Schreiner et al. (2018) führen dazu an, dass sich der Unterschied geringfügig von 2012 zu 2017 verringert hätte. Als abschließende Zusammenfassung halten sie fest, dass sich die zuvor angeführten Gruppenunterschiede nicht wesentlich verändert hätten und dass die soziale Benachteiligung im Bildungsbereich auch nach dem zweiten Überprüfungszyklus eine große Herausforderung für Schule und Unterricht sei. Im Ausblick verweisen die Autorinnen und Autoren darauf, dass die bisherigen Ergebnisse nun als Grundlage für die Schul- und Unterrichtsentwicklung herangezogen und auch Veränderungen am Schulstandort reflektiert werden können (vgl. ebd., S. 74).

Für die nachfolgenden Fragestellungen liefern die Ergebnisse wertvolle Hinweise für den Ist-Zustand an einem Schulstandort und können zu einer Wahrnehmung von Schülerinnen- und Schülergruppen beitragen, welche Benachteiligungen erfahren. Die jeweilige Schule wäre nun im Stande, im Kontext der Standardüberprüfungen die Ergebnisse zu analysieren. Im Hinblick auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler zeigen sich demnach Unterschiede in den somit konstruierten Kategorien Geschlecht, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Hintergrund. Einen ersten Impuls folgend könnten diese so konstruierten Kategorien von Schülerinnen und Schülern einen bestimmten Umgang seitens der Lehrerinnen und Lehrer erfordern bzw. notwendig machen. Dieser Gedankengang eröffnet zudem auch den Diskurs des Umgangs mit Heterogenität von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. Mit dem Verweis auf Ladson-Billings (2011) würde das bedeuten, dass die Lehrerin oder der Lehrer nach dem „what to do“ (ebd., S. 30) fragen würde. Demnach könnten Lehrerinnen und Lehrer sich die Frage stellen, wie ein angemessener Umgang mit diesen Kategorien von Schülerinnen und Schülern im Unterricht erfolgen kann. Diese Vorgehensweise wird in diesem Beitrag nicht verfolgt, sondern der Fokus soll auf eine andere Sichtweise gelenkt werden. Der Weg, welchen der Autor dieses Beitrags vorschlägt, liegt in der Betrachtung und Reflexion des „how we think“ (Ladson-Billings 2011, S. 30) von Lehrerinnen und Lehrern. Ein möglicher Schritt wäre daher, das Denken der Lehrerinnen und Lehrer über bestimmte konstruierte Kategorien von Schülerinnen und Schülern sichtbar zu machen, um die implizite Handlungspraxis reflektieren zu können. Dieser Zugang greift ein Verständnis von Heterogenität auf, das Budde (2012) vorschlägt. Der Autor regt dahingehend in

der Schul- und Unterrichtsforschung einen Perspektivenwechsel an, wonach Konstruktionen von Heterogenität auf der Ebene des Unterrichts sichtbar gemacht werden sollen. Diese Konstruktionen würden spezielle Ordnungen und soziale Strukturierungen herstellen, welche die Schülerinnen und Schüler in stabile Klassifikationsschemata zuordnen würden (vgl. ebd., S. 523ff.). Heterogenität von Schülerinnen und Schülern könnte dann verstanden werden, als etwas das in der Schule hervorgebracht und nicht an diese von außen herangetragen werden würde. Demnach könnten stabile Klassifikationsschemata auf ihre (re)produzierende Ungleichheit hin sichtbar gemacht und auf ihre Anschlussmöglichkeiten im Unterricht für Schülerinnen und Schüler hin untersucht werden.

2 Ziele und Forschungsfragen

Der Beitrag verfolgt das Ziel, die Handlungspraxis von Mathematiklehrerinnen und Mathematiklehrern in den Blick zu nehmen. Es geht dabei darum zu verstehen, wie Differenzkonstruktionen im Unterricht hergestellt und in weiterer Folge dadurch Teilhabemöglichkeiten am Unterricht ermöglicht oder verhindert werden. Mecheril und Plößer (2009) verweisen darauf, dass sich pädagogische Akteurinnen und Akteure die Frage stellen müssten, „inwiefern sie selber am ‚doing difference‘ beteiligt sind, welche Zuschreibungen sie vornehmen, wie sie in ihrer täglichen und notwendig anerkennenden Arbeit durch Anreden, Zuordnungen, (...) Differenz und damit Ungleichheit produzieren“ (ebd., S. 201f., Herv. im Original). Diese Zuschreibungen finden auf der Ebene des Unterrichts statt und werden in den sozialen Interaktionen zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie deren Schülerinnen und Schülern sowohl produziert als auch reproduziert. Diese sollen einerseits sichtbar gemacht werden und in einem nächsten Schritt zur Reflexion des eigenen Handelns einladen.

In Anlehnung an Fend (2008, S. 17) wird die Mikroebene des schulischen Handelns mit dieser Vorgehensweise ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Folgenden konkreten Fragestellungen soll dabei in diesem Beitrag nachgegangen werden:

- Welche sozial konstruierten Differenzen werden auf der Ebene der performativen Performanz im Unterricht der untersuchten Mathematiklehrerinnen und Mathematiklehrer sichtbar?

- Wie bearbeiten die untersuchten Mathematiklehrerinnen und Mathematiklehrer diese Differenzen auf der Ebene der proponierten Performanz?

Um sich diesen Fragen annähern zu können, bietet sich als theoretischer Anknüpfungspunkt die praxeologische Unterrichtsforschung und innerhalb derer die praxeologische Wissenssoziologie an. Im Zuge des Beitrags erfolgt ausschnittshaft ein Einblick in diesen Ansatz, der die vorläufigen Ergebnisse zu rahmen versucht und zur Diskussion stellt.

3 Methodische Überlegungen

Sturm (2016) versucht im Kontext von Inklusion, die praxeologische Wissenssoziologie und in dieser die dokumentarische Methode als meta-theoretischen Reflexionsrahmen und methodologischen Ansatz darzustellen. Dieser Ansatz sei nach Ansicht der Autorin besonders geeignet, die Hervorbringung sozialer Realität näher zu untersuchen. Dabei bezieht sie sich in ihren Ausführungen darauf, dass dieser Vorgang hochkomplex sei, da sich das Soziale nicht allein in sprachlichen Äußerungen verfestigt, sondern auch performativ, nämlich in körperlich-räumlichen Aspekten, da zwischen zwei Wissensformen zu unterscheiden ist (vgl. ebd., S. 10). Bohnsack (2017) führt dazu weiter aus, dass der Zugang zur Struktur des Performativen einerseits über die Darstellung der Performanz in Form von Beschreibungen oder Erzählungen der Erforschten sichtbar werde, welche er als proponierte Performanz bezeichnet. Andererseits könne dieser Zugang über die Rekonstruktion der Performanz selbst erreicht werden, wenn diese in ihren performativen Ausführungen direkt in Handlungen oder Interaktionen beobachtet werden können. Diese bezeichnet er als performative Performanz. Der Autor verweist darauf, dass nach Homologien zwischen proponierter und performativer Performanz gesucht werden könne, wenn es sich bei der Darstellung der Performanz um dieselben Beforschten handeln würde. Dadurch wäre eine Validierung des Modus Operandi möglich (vgl. ebd., S. 93). Sturm (2016) merkt an, dass die Organisation Schule einen Raum darstelle, in dem die Akteurinnen und Akteure in Form von sozialen Rollen aufeinandertreffen. Die Autorin verweist auf die dokumentarische Methode, die es ermöglicht, diese Komplexität methodisch rekonstruieren zu können. Die Erkenntnismöglichkeiten beziehen sich nach Ansicht der Autorin auf die Rekonstruktion der Frage, wie soziale Realität in diesem Kontext hervorgebracht werden könne. Dadurch werden Fragestellungen möglich, die

nicht den normativ und subjektiv gemeinten Sinn in den Blick nehmen (vgl. ebd., S. 10).

Für diesen Beitrag bedeutet dies, dass Fragen beantwortet werden könnten, die sich mit der Herstellung von Differenz im Unterricht auseinandersetzen oder die nach Unterschieden in der Bearbeitung von Differenzen im Unterricht von Mathematiklehrerinnen und Mathematiklehrern suchen.

Als einen wesentlichen Unterschied zu anderen qualitativen Verfahren sieht Krainz (2016) den Vorteil der dokumentarischen Methode darin, dass diese nicht die Analyse von Meinungen und Einstellungen zu einem bestimmten Thema oder eine inhaltsanalytische Zusammenfassung fokussiere. Nach Ansicht des Autors liegt die Leistung dieses Analyseinstruments in der Rekonstruktion von Handlungspraktiken, in denen sich die handlungsleitenden Orientierungen und die Habitusformen der Akteurinnen und Akteure zeigen (vgl. ebd., S. 228). Im Zuge der Darstellung der Ergebnisse wird zu zeigen sein, welche handlungsleitenden Orientierungen Mathematiklehrerinnen und Mathematiklehrer lenken, um Differenzen in ihrem Unterricht bearbeiten zu können. Krainz (2016) merkt dazu an, dass es dann nicht mehr darum geht, was die gesellschaftliche Realität ist und welche Meinungen und Einstellungen die Erforschten darüber haben, sondern wie durch diese handlungsleitenden Orientierungen Realität sozial und kommunikativ konstruiert wird (vgl. ebd., S. 231). Krainz (2016) weist auf die Fruchtbarkeit für die Schul- und Bildungsforschung und im Speziellen auf die empirische Untersuchung der Unterrichtspraxis mittels eines rekonstruktiven Forschungszugangs anhand der dokumentarischen Methode hin. Dazu zählt, dass die Betrachtungen der Handlungspraxis der und dem Forschenden ermögliche, implizites Wissen zu rekonstruieren, welches die Alltagspraxis und somit die Handlungen der Akteurinnen und Akteure leitet. Es wird auch versucht, subjektive Meinungsäußerungen der Erforschten und daraus resultierende Wirklichkeitsbeschreibungen zu vermeiden. Das werde nach Ansicht des Autors dadurch erreicht, dass im Zuge der Interpretationsschritte der dokumentarischen Methode ein systematischer Fokuswechsel vollzogen werde. Dies gelinge durch den Übergang von den Was-Fragen zu den Wie-Fragen. Somit wäre es möglich auf die Ebene der Handlungspraxis der Akteurinnen und Akteure zu gelangen und die handlungsleitenden Orientierungen in den Blick zu nehmen. Der Autor bezieht sich auch auf den Vorwurf der Bestätigung der eigenen Theorien, welchem die qualitative Sozialforschung ausgesetzt sei. Dieser besage, dass nur

subjektive Ergebnisse der Forschenden bestätigt und deren Theorien und Vorannahmen aus dem Datenmaterial herausgearbeitet werden. Diesen Vorwurf versucht der Autor zu entkräften, indem er auf die komparative Analyse im Zuge der Auswertung hinweist. Dadurch werden empirische Vergleichshorizonte aus den Daten herangezogen, um die Lese- und Interpretationsarten der Forschenden zunehmend in den Hintergrund zu stellen (vgl. ebd., S. 237f.). Ein Kennzeichen der dokumentarischen Methode ist die systematische Analyse der Daten, welche den zuvor erläuterten Regeln folgt. Daher kann diese zu den kodifizierten Verfahren in der qualitativen Sozialforschung gezählt werden. Steinke (2012) sieht in der Anwendung kodifizierter Verfahren ein Gütekriterium für die Herstellung von intersubjektivität, um Forschung nachvollziehbar zu machen (vgl. ebd., S. 326).

Auf einen weiteren und für dieses angelegte Untersuchungsdesign vielleicht auch nicht ganz unproblematischen Aspekt verweist Krainz (2016), nämlich, dass eine Entwicklung des Bewusstseins bei den Erforschten selbst eintreten könne. Einen rekonstruktiven Forschungszugang zu wählen bedeutet für den Autor, nicht nur Informationen zu sammeln und zu analysieren, um einen Erkenntnisgewinn zu erlangen, sondern auch auf Seiten der Erforschten ein Nachdenken über die eigene Praxis und somit Reflexionsprozesse zu veranlassen (vgl. ebd., S. 238). Dieser Aspekt wird im fokussierten Interview als Anlass genommen, um einen Reflexionsprozess anzuregen und das handlungsleitende Wissen rekonstruieren zu können.

Dieser Beitrag entlehnt einen Datensatz aus einem Dissertationsprojekt (vgl. Riegler 2020), welches die Konstruktion von Heterogenität im Unterricht von Mathematiklehrerinnen und Mathematiklehrern verfolgt. Der Datensatz besteht zu einem Teil aus einer videografierten Unterrichtssequenz einer 6. Schulstufe in einer Neuen Mittelschule einer österreichischen Stadt. Der andere Teil umfasst den Abschnitt des fokussierten Interviews mit der Lehrerin, welche ihren eigenen Unterricht analysieren sollte.

Die Auswahl dieser Sequenz, die etwas mehr als eine Minute dauert, fällt auf den Beginn einer Mathematikstunde. Der Vorgang der Auswahl dieser Szene erfolgt durch zwei unabhängige Beobachterinnen sowie dem Forschenden. Dies lässt auf eine Fokussierung des zu untersuchenden Phänomens schließen und scheint für eine detaillierte Betrachtung von Bedeutung zu sein. Nentwig-Gesemann (2010) spricht im Zusammenhang mit videografiertem Unterricht und den darin vorkommenden interaktiv dach-

ten und körperlich-performativen Handlungssequenzen von sogenannten Fokussierungsakten, welche durch ihre Selbstläufigkeit erkennbar werden (vgl. ebd., S. 28). Diese Sequenz bildete auch den Anlass für das zu einem späteren Zeitpunkt stattgefundene Interview mit der Mathematiklehrerin. Durch diese detaillierte Betrachtung der Sequenz durch die Mathematiklehrerin soll ein zusätzlicher Einblick in die Handlungsentscheidungen und Interaktionssteuerungen gewonnen werden, um sich der Komplexität von Unterricht annähern zu können. Die Grundlage für die Entscheidungen dieser Vorgangsweise bilden die methodologischen Ausführungen zur dokumentarischen Video- und Filminterpretation (vgl. Bohnsack 2008; Fritzsche & Wagner-Willi 2015; Martens, Petersen & Asbrand 2015; Sturm 2015), die einen Zugang zur Performativität des Unterrichts eröffnen. Im Zentrum des Interesses dieser Sequenz steht die soziale Konstruktion und Bearbeitung von Differenzen, die in den Interaktionen zwischen der Lehrerin und den Schülerinnen und Schülern (re)produziert werden.

Diesem Herstellungsprozess von Differenzen wird in der Feininterpretation der Sequenz nachgegangen, die im Rahmen einer Forschungswerkstatt stattfand. Steinke (2012) verweist im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit als Gütekriterium auf die Interpretationen in Gruppen, in denen diese, in diskursiver Form versucht wird, herzustellen (vgl. ebd., S. 326). Die Auswahl des Fotogramms aus der Sequenz bezieht sich auf die Fokussierung des zu untersuchenden Phänomens und der forschungsleitenden Fragestellung. Des Weiteren dient dieses als Repräsentant, um den szenischen Verlauf ein Stück weit nachvollziehen zu können. Dieses Fotogramm wird einer Fotogramminterpretation unterzogen, die Fritzsche und Wagner-Willi (2015) in ihrem Projekt vorstellen. Dabei wird zwischen vor-ikonografischer und ikonografischer Interpretation, die im Sinne der dokumentarischen Methode der formulierenden Interpretation zugeordnet sind und ikonologisch-ikonischer Interpretation, welche der reflektierenden Interpretation entspricht, unterschieden. Danach erfolgt die Interpretation im sequenziellen Verlauf in Anlehnung an Martens, Petersen und Asbrand (2015). Dabei wird auf der Ebene der formulierenden Interpretation zwischen verbaler und nonverbaler Interaktion unterschieden. Danach erfolgt eine Zusammenführung der Fotogramminterpretation und der Interpretation des sequenziellen Verlaufs in Form einer Zwischeninterpretation.

Diese Vorgehensweise erlaubt es, den Blick auf die „sozialen Situationen“ (Fritzsche & Wagner-Willi 2015, S. 132) im Unterricht zu richten und damit die Handlungspraxis der Lehrerin zugänglich zu machen. Der darin enthaltenen Performativität kann somit nachgegangen werden. Die Simultanität und die sequenzielle Struktur können durch diese Vorgehensweise aufeinander bezogen werden und homologe Strukturen und Kontraste können herausgearbeitet werden.

Der nächste Schritt liegt in der Analyse des Interviews mit der Mathematiklehrerin und der zugehörigen Passage. In Anlehnung an Nohl (2009) werden die Textpassagen mittels der dokumentarischen Methode analysiert. Flick (2011) verweist darauf, dass im Zuge der Triangulation beider qualitativer Methoden die methodischen Zugänge unterschiedliche Perspektiven eröffnen. Der Erkenntnisgewinn zeigt sich in der Triangulation anhand komplementärer Ergebnisse, welche ein vollständigeres Bild des untersuchten Gegenstandes liefern sollen (vgl. ebd., S. 49). Durch das Herausarbeiten von Homologien und Kontrasten zwischen dem Fotogramm und dem sequenziellen Verlauf werden die Analyseergebnisse verdichtet. Anhand der Interviewanalysen werden diese Ergebnisse ergänzt, um ein umfassenderes Bild der Herstellung und Bearbeitung von Differenzen zu erhalten.

4 Darstellung der Ergebnisse

Im nachfolgenden Kapitel erfolgt zunächst die detaillierte Beschreibung der Analyse dieser Videosequenz anhand der dokumentarischen Methode. Die Darstellung der formulierenden Interpretation des Fotogramms und der Sequenz kann in diesem Beitrag nicht erfolgen (vgl. dazu Riegler, 2020). Danach werden der dazugehörige Originalinterviewausschnitt sowie die reflektierende Interpretation präsentiert.

4.1 Beschreibung der Sequenz Stundeneinstieg einer Mathematikstunde

Die ausgewählte Szene lässt sich dem Stundeneinstieg einer Mathematikstunde der 6. Schulstufe zuordnen. Die Mathematikstunde ist repräsentativ für die Eröffnung einer Stunde, um auf das Stundenthema hinzulenken. Durch die Wiederholung soll das Gelernte aktiviert werden, damit das neu zu Lernende Anknüpfungspunkte vorfindet. Die Sequenz ist etwas länger als eine Minute. Übersicht 1 zeichnet den Handlungs- und Interaktionsverlauf der Szene nach.

Uhrzeit der gesamten Stunde 08:00–08:50 Kamerazeit in Minuten:Sekunden	Die Handkamera ist auf der Fensterseite des Klassenraumes mittig positioniert. Es gibt in der Klasse eine Fensterreihe mit vier Tischen, eine Mittelreihe mit vier Tischen und eine Türreihe mit vier Tischen, die jeweils hintereinander frontal zur Tafel ausgerichtet sind. Der Fokus ist auf Frau Meyer gerichtet, die rechts im Bild neben dem Lehrertisch steht, der an die Mittelreihe der Schülertische angrenzt. Frau Zeiler ist als Teamlehrerin im Unterricht mit dabei.
01:48 – 01:58	Frau Meyer eröffnet den Unterricht mit einer Wiederholungsfrage zur letzten Unterrichtseinheit. Einzelne Schülerinnen und Schüler zeigen auf. Die Lehrerin erteilt durch eine Kopfgeste das Rederecht einem Schüler.
01:59 – 02:19	Nachdem das Unterrichtsthema Vierecke durch einen Schüler genannt wurde, beginnt Frau Meyer mit Hilfe von vorbereiteten Vierecken, welche sie in die Höhe hält, diese durch die Schülerinnen und Schüler benennen zu lassen. Frau Meyer nennt den Namen der aufzeigenden Schülerin oder des aufzeigenden Schülers und erteilt dadurch das Rederecht. Danach heftet sie das jeweilige Viereck an die Tafel.
02:20 – 03:18	Durch bewegliche Vierecke werden die Benennung der Vierecke Raute und Parallelogramm herbeigeführt. Frau Meyer erteilt wiederum der aufzeigenden Schülerin oder dem aufzeigenden Schüler das Rederecht und notiert die Begriffe an der Tafel.

Übersicht 1: Handlungs- und Interaktionsverlauf der Unterrichtsszene

4.2 Darstellung des Fotogramms zum Stundeneinstieg einer Mathematikstunde

Das ausgewählte Fotogramm (vgl. Übersicht 2) ist repräsentativ für den Verlauf der Szene und stellt eine Geste der Lehrperson dar, welche im Rahmen der Interpretation näher untersucht wird. Die ikonisch-ikonologische Interpretation des Fotogramms (vgl. Übersicht 2) zeigt die hierarchische und asymmetrische Stellung zwischen der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler in mehrfacher Weise. Dazu zählt, dass ihr einerseits der gesamte Raum in der linken Bildhälfte überlassen wird und andererseits ist sie die einzig stehende Person im Bild. Dadurch dokumentiert sich, dass die Lehrerin den Überblick über die Klasse behält. Durch die Lenkung der Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf das Utensil in ihren Händen, erhält sie zusätzlich die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihres Wissens und Nichtwissens, bezogen auf das Utensil, zu überprüfen. Die Lehrerin konstru-



Übersicht 2: Fotogramm 02:02 (Foto: Riegler)

iert durch das Utensil wissende und nichtwissende Schülerinnen und Schüler und stellt somit eine Differenz zwischen diesen her.

Die Schülerinnen und Schüler zeigen ihre Aufmerksamkeit durch ihre fokussierenden Blicke auf die Lehrerin und das Utensil. Des Weiteren symbolisieren sie mit der gehobenen Hand, das im Kontext von Schule und Unterricht als gängiges Mittel Verwendung findet, ihr Wissen über das gezeigte Utensil. Das Aufzeigen der Schülerinnen und Schüler deutet auf eine formale Ordnung des Unterrichts hin, die der Lehrperson von Bedeutung zu sein scheint. Die dominierende, aufzeigende Hand im Vordergrund der rechten Seite des Bildes könnte zusätzlich durch ihre Unschärfe als Symbol nach einem Ringen der Aufmerksamkeit der Lehrerin verstanden werden. Die nichtaufzeigende Schülerin scheint ihre Teilnahme am Unterricht, durch eine sogenannte Denkerpose, mit der leicht zur Faust geballten Hand zum Kinn, verdeutlichen zu wollen. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler würde darauf zurück zu führen sein, dass sie zum einen den Status ihres Wissens präsentieren dürfen und zum anderen ihre Aufmerksamkeit symbolisieren wollen.

Die im Fotogramm sich dokumentierende hierarchische Stellung der Lehrperson zeigt sich durch die sich darstellenden Gegensätzlichkeiten auf den unterschiedlichen Interpretationsebenen. Zunächst ergibt sich eine formale Trennung des Bildes in eine linke und eine rechte Seite. Die linke Seite do-

miniert eine stehende Lehrperson, der auf der rechten Seite Schülerinnen und Schüler gegenüber sitzen. Die linke Seite verfügt über ein Wissen des Utensils in der Hand der Lehrperson, das auf der rechten Seite abgefragt wird und dadurch die Unterscheidung zwischen wissenden und nichtwissenden Schülerinnen und Schüler herbeigeführt wird. Letztlich drückt die zurückgebeugte Körperhaltung der Lehrperson eine Geste aus, die einerseits versucht einen Überblick über Wissen und Nichtwissen zu erlangen und andererseits die Machtposition inne hat zu entscheiden, wer sein Wissen zeigen darf.

4.3 Sequenzinterpretation des Stundeneinstiegs einer Mathematikstunde

Die Lehrerin startet die Stundenwiederholung mit einer einleitenden Frage nach einer Gruppe, der die Flächen, welche sie in der Hand hält, zugeordnet werden können. Durch die Verwendung des Anschauungsmaterials versucht die Lehrperson einen Anknüpfungspunkt für die Schülerinnen und Schüler herzustellen. Des Weiteren lenkt sie den Fokus der Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf ein Ding in Form des Anschauungsmaterials für den Unterricht. Ihr wandernder Blick durch die Klasse verdeutlicht den methodisch-didaktischen Hintergrund der Stundenwiederholung, um sich einen Überblick über das Wissen und Nichtwissen der Schülerinnen und Schüler zu verschaffen. Mit der Verteilung des Rederechts durch die Kopfgeste des Zunickens an die Schülerinnen und Schüler, lässt sich das hierarchische Verhältnis zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schüler erkennen. Die Lehrperson führt und bestimmt den Dialog, der sich auch in den Sprechanteilen zwischen Lehrperson und der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers widerspiegelt. Die kurzen Antworten der Schülerinnen und Schüler untermauern die Führung der Lehrperson, die das Gespräch lenkt, das Rederecht verteilt und somit Schülerinnen und Schüler zu Wissenden und Nichtwissenden konstruiert.

Eine weitere asymmetrische Stellung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern drückt sich auch in der Bewegung der Lehrerin aus. Während die Schülerinnen und Schüler passiv hinter ihren Tischen sitzen und auf die Aufforderung des Sprechens durch die Lehrperson warten, bewegt sich die Lehrerin zwischen Tafel und Lehrertisch hin und her und übernimmt damit den aktiven Part der Szene.

Die Sequenz der Stundenwiederholung weist auf eine eingeübte Situation hin, in der die Rollen klar verteilt zu sein scheinen. Frau Meyer nimmt als Lehrerin die führende Rolle in dieser Sequenz ein. Die Schülerinnen und Schüler erscheinen als passive Akteurinnen und Akteure, die der Lehrerin folgen und nur nach Aufforderung ihren Teil zum Unterricht beitragen. Im weitesten Sinne ließe sich an dieser Stelle auch ein Vergleich zu einer Theaterregisseurin und deren Ensemble ziehen, welche die Aufgabe hat, die Einsätze für die perfekte Aufführung zu geben. Eine tiefere Betrachtung dieses Vergleichs könnte auch darin gesehen werden, dass die Regisseurin eine Idee verfolgt, um eine gelungene Inszenierung zu ermöglichen. In der Vorstellung der Regisseurin sind die Charaktere für die einzelnen Rollen klar besetzt. Für die Eigenwilligkeit der einzelnen Akteurinnen und Akteure in diesem Stück verbleibt somit wenig Spielraum. Ein Ausbrechen aus den festgeschriebenen Rollen erscheint in diesem Licht für die Schülerinnen und Schüler nur schwer möglich zu sein.

4.4 Blick der Lehrerin auf den eigenen Unterricht: Aufzeigen und Aufrufen

Das fokussierte Interview eröffnet den Blick der Lehrerin auf ihren eigenen Unterricht (vgl. Auszug in Übersicht 3), welcher im Zuge der Analyse rekonstruiert wird. Zunächst verhandeln IP2 (Interviewpartnerin 2) und I (Interviewer) im Vorlauf des nichtabgebildeten Transkripts das Aufzeigen und Aufrufen der Schülerinnen und Schüler, in dem es dann zu einer Fokussierung in der nachfolgenden Passage kommt.

107 IP2: Geht natürlich nicht immer. Aber das ich jene drannehme, oder wenn ich

108 merke, dass jetzt jemand ganz wo anders ist mit den Gedanken oder gerade

109 vielleicht (.)

110 I: Mhm.

111 IP2: sich nicht mit dem Unterricht beschäftigt, dann nehme ich ihn auch oft

112 dran.

113 I: Wie merken Sie das, wenn jemand abwesend ist oder abdriftet? (.) Woran

114 erkennen Sie das?

115 IP2: (. . .) Na das kann man einmal erkennen, dass er sich mit ganz etwas anderem

-
- 116 beschäftigt.
-
- 117 I: Mhm.
-
- 118 IP2: Oder dass er sich halt jetzt umdreht und sein Hintermann ist interessanter
-
- 119 als wie ich da vorne.
-
- 120 I: Mhm.
-
- 121 IP2: Oder dass er einfach irgendwo seinen Blick hat, wobei ich war einmal bei
-
- 122 einem Seminar und da dieses richtige Narrenkastlschauen
-
- 123 I: Mhm.
-
- 124 IP2: ja, dann ist der gar nicht abwesend. (.) Dann ist dann passt der sehr wohl
-
- 125 auf. Das täuscht oft nur, ich meine sicherlich wahrscheinlich auch nicht mit
-
- 126 alle.
-
- 127 I: Mhm.
-
- 128 IP2: Aber beim, ich meine, das merkt man einfach.
-

Übersicht 3: Ausschnitt aus dem Interview (Zeile 107–128)

IP2 relativiert das Ideal, dass jede Schülerin oder jeder Schüler in jeder Stunde etwas beitragen könne. Darin dokumentiert sich, dass ihre Handlungspraxis dieses Ideal zwar anstrebt, aber die alltägliche Praxis dies nicht immer ermögliche. Es werden einerseits die Grenzen des positiven Horizonts markiert und andererseits eröffnet die Lehrerin anhand eines Beispiels einen Zugang zu ihrer Handlungspraxis. An dieser Stelle zeigt sich ein neuer Aspekt des Aufrufens, der die Funktion der Kontrolle der Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler für ihren Unterricht übernimmt. Erwecken die Schülerinnen und Schüler bei IP2 den Eindruck, dass sie mit ihren „Gedanken“ (Zeile 108) woanders sind oder „sich nicht mit dem Unterricht“ (Zeile 111) beschäftigen, dann werden diese „auch oft“ (Zeile 111) aufgerufen. Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler eröffnet IP2 für diese ein Spannungsfeld des Aufrufens, das einerseits den sozialen Akt des Aufrufens in der Form fokussiert, dass jede und jeder die Chance hat etwas zu sagen und andererseits eine Kontrollfunktion für IP2 übernimmt, welche im weitesten Sinne als Lektion für die Schülerinnen und Schüler gedeutet werden kann.

Die Frage „Woran merken Sie das, wenn jemand abwesend ist oder abdriftet? Woran erkennen Sie das?“ (Zeile 113–114) kann als Erzählaufforderung gedeutet werden, da der Interviewer versucht das Merken der Unaufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler durch IP2, welches sich an dieser Stelle als implizites Wissen darstellt, anhand der Nachfrage zu explizieren.

Nach einer Denkpause von zwei Sekunden eröffnet die Lehrerin mit „Na“ (Zeile 115) ihre Antwort. Dies kann verstanden werden als, dass ‚das doch klar sein müsse, woran man das erkennt‘. Die Lehrerin beginnt auch allgemein zu formulieren, woran „man“ (Zeile 115) das erkennen kann. Sie führt das Erkennen der Unaufmerksamkeit von Schülerinnen und Schüler auf die Beobachtung zurück, dass diese oder dieser sich mit anderen Dingen beschäftigt und wiederholt sich damit in der zuvor getätigten Aussage. In einer weiteren Beobachtung wechselt sie in den persönlichen Modus. In dieser führt sie das Erkennen der Unaufmerksamkeit darauf zurück, dass sich die Schülerin oder der Schüler umdrehe und ihren oder seinen „Hintermann interessanter“ (Zeile 118) finde, als sie „da vorne“ (Zeile 119). In dieser Formulierung deutet IP2 einen Orientierungsgehalt an, der darauf schließen lässt, dass der Fokus während des Unterrichts auf sie gerichtet sein solle. Eine mögliche Lesart könnte an dieser Stelle sein, dass IP2 „vorne“ (Zeile 119) den Ton angibt und die Schülerinnen und Schüler ihren Ausführungen zu folgen hätten. Somit rücke sich IP2 ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Und eine dritte Beobachtung wäre, dass die Schülerin oder der Schüler ihren oder seinen „Blick irgendwo“ (Zeile 121) hingeworfen hätte. An dieser Stelle erfolgt ein Erinnern an ein Seminar, in dem dieses „Narrenkastlschauen“ (Zeile 122) nicht als gedankliche Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler gedeutet wurde. Die Schülerinnen und Schüler würden dann „sehr wohl“ (Zeile 124) aufpassen. Diese Auslegung des „Narrenkastlschauen“ (Zeile 122) kann IP2 zwar teilen, allerdings relativiert sie diese und merkt an, dass das auch nicht auf alle Schülerinnen und Schüler zutreffen würde. Hierin dokumentiert sich, dass sich ihre pädagogische Handlungspraxis an ihrem impliziten Wissen orientiert und ihre Beobachtungen dieses bestätigt haben. In der abschließenden Konklusion von IP2, dass „man das einfach“ (Zeile 128) merkt, wechselt sie in ihrer Erzählform wieder in den allgemeinen Modus. Sie leitet wieder mit „Aber“ (Zeile 128) den Satz ein, der in diesem Kontext gelesen werden kann, dass es nicht notwendig sei, dies zu explizieren. Es deutet sich an, dass ihre Beobachtungen und Interpretationen des SchülerInnen- und Schülerhandelns

für gültig angesehen werden. In dieser abschließenden Verallgemeinerung dokumentiert sich ihr implizites Wissen über unaufmerksame Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts und ihre Handlungspraxis, in der dieses zum Tragen kommt.

5 Interpretation und Diskussion

Die dargestellten Ergebnisse der Fotogramminterpretation (vgl. Kapitel 4.2) und der Sequenzinterpretation (vgl. Kapitel 4.3) werden zunächst in einer Zwischeninterpretation nach Fritzsche und Wagner-Willi (2015) zusammenfassend dargestellt. Des Weiteren wird in diesem Schritt der Versuch unternommen, auf homologe Strukturen zwischen den Ebenen hinzuweisen, um eine wechselseitige Validierung zu erzielen. Zusätzlich führt die Verbindung der Interpretationsebenen zu einer Verdichtung der Ergebnisse innerhalb der Zwischeninterpretation (vgl. ebd., S. 146f.). Darüber hinaus werden die Ergebnisse der Auswertung des Interviews mit der Zwischeninterpretation der Videosequenz in Beziehung gesetzt und somit trianguliert.

Die Lehrerin konstruiert anhand des Anschauungsmaterials wissende und nichtwissende Schülerinnen und Schüler und stellt somit eine Differenz zwischen den Schülerinnen und Schülern her. Diese homologe Struktur zeigt sich sowohl auf der Interpretationsebene des Fotogramms als auch der Sequenz. Das Aufzeigen der Schülerinnen und Schüler deutet auf eine formale Ordnung des Unterrichts hin, die für die Lehrperson von Bedeutung zu sein scheint. Die Schülerinnen und Schüler verhalten sich regelkonform und versuchen ihr Wissen der Lehrperson durch das Aufzeigen zu symbolisieren. Dieses „Drankommen-Wollen“ (Breidenstein 2006, S. 98) der Schülerinnen und Schüler wie es Breidenstein (2006) in seiner ethnografischen Studie zum Schülerjob beschreibt, ist Teil des Unterrichtsgesprächs, welches von der Lehrperson geführt wird. Zusätzlich deutet die Denkerpose einer Schülerin darauf hin, dass sie ihre Aufmerksamkeit und ihr Nachdenken der Lehrerin vermitteln möchte. Somit lässt sich eine Fokussierung auf die Lehrerin und ihre dominante Rolle in der Interaktion markieren. Auf der Ebene der Fotogrammanalyse deutet sie mit ihrer zurück gebeugten Körperhaltung an, dass sie sich einen Überblick über die Schülerinnen und Schüler verschaffen möchte. Das sich dadurch zeigende hierarchische und asymmetrische Verhältnis zwischen Lehrerin und Schülerinnen und Schülern wird durch den wandernden Blick der Lehrerin in

der Sequenzanalyse verstärkt. Durch die Kopfgeste des Zunickens verteilt die Lehrerin das Rederecht an die Schülerinnen und Schüler und könnte somit verstanden werden als zusätzliche Demonstration des hierarchischen Verhältnisses.

Im Interview zeigt sich der positive Horizont in dem Ideal der Lehrerin, dass alle Schülerinnen und Schüler während der Stunde etwas beitragen können. Dieses Verständnis deutet auf eine theoretische Auseinandersetzung mit Unterricht hin, welches möglicherweise die soziale Ebene von Unterricht anspricht. In der Handlungspraxis der Lehrerin dokumentiert sich eine weitere Funktion des Aufrufens von Schülerinnen und Schülern, welche sich mit der Kontrolle der Aufmerksamkeit von Schülerinnen und Schülern beschreiben lässt. Anhand von Beispielen versucht die Lehrerin zu verdeutlichen, welche Beobachtungen sie von Unaufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler gemacht hat und dass ihre Interpretationen der Beobachtungen auch durch das Verhalten der Schülerinnen und Schüler bestätigt wurden. Sie eröffnet dadurch ein Spannungsfeld, in dem sich die Schülerinnen und Schüler zwischen dem positiven Horizont etwas in der Stunde beitragen zu können und dem negativen Horizont der Disziplinierung von Unaufmerksamkeit bewegen. An dieser Stelle ließe sich das von der Lehrerin erzeugte Spannungsfeld, in dem sich die Schülerinnen und Schüler befinden, auch mit der pädagogischen Differenz von Lernen und Erziehen vergleichen, wie Prange und Strobel-Eisele (2015) dies beschreiben.

Lernen und Erziehen beschreiben Prange und Strobel-Eisele (2015) als unterschiedliche Operationen, die in dem Begriff Erziehung zusammengefasst gedacht werden. Sie führen weiter aus, dass es sich um einen komplexen Prozess handle, da Lernen und Erziehen meist in einer gemeinsamen Situation auftritt. Diese gemeinsame Situation gebe aber keineswegs Aufschluss darüber, dass beide Seiten dieselben Absichten verfolgen. Darin sehen der Autor und die Autorin die pädagogische Differenz von Lernen und Erziehen (vgl. ebd., S. 14).

Das *Aufrufen* der Schülerinnen und Schüler gestaltet sich auf der Ebene der proponierten Performanz als ein Lernprozess, an dem diese teilnehmen können. In der genaueren Betrachtung konnte herausgearbeitet werden, dass eine wesentliche Funktion im Aufrufen der Schülerinnen und Schüler dem Erziehen durch die Lehrerin beigemessen wird.

6 Ausblick und Limitationen

Als Limitation dieses Beitrags muss darauf hingewiesen werden, dass die komparative Analyse als nächster Schritt durchzuführen wäre. Dies konnte in diesem Beitrag nicht geleistet werden. Hier wird auf die Dissertation zum Thema der Herstellungsprozesse von Differenz im Unterricht von Mathematiklehrerinnen und Mathematiklehrern verwiesen (vgl. Riegler 2020). Dennoch erscheint der Blick auf das Material in Verbindung mit der Fragestellung des Beitrags als aufschlussreich und für weitere Analysen zielführend zu sein.

In der Triangulation der Daten eröffnet sich ein weiterer Blick, der es erlaubt, die Handlungspraxis der Lehrerin und ihre impliziten Handlungsmuster rekonstruieren zu können. So tritt auf der Ebene der performativen Performanz die herausgearbeitete Differenz von wissenden und nichtwissenden Schülerinnen und Schülern durch das Aufzeigen und Nichtaufzeigen dieser zunächst als eine formale Ordnung des Unterrichts in Erscheinung, welche die (Nicht)Teilhabe der Schülerinnen und Schüler am Unterricht ermöglicht. Eine zusätzliche Perspektive erscheint in der Auswertung des Interviews. Hier kann auf der Ebene der proponierten Performanz verdeutlicht werden, dass die Lehrerin nicht nur den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler im Fokus hat, sondern dass ihr implizites Handeln den Aspekt des Erziehens mitverfolgt. Asbrand, Heller und Zeitler (2012) merken dazu an, dass nicht-reflektierte Handlungsmuster nur dann verändert werden können, wenn sie einer Reflexion zugeführt werden. Dazu braucht es zunächst einen Ort, an dem eine Reflexion über die unterrichtliche Praxis stattfinden kann und zusätzliche qualifizierte Beraterinnen und Berater, welche diese begleiten können (vgl. ebd., S. 40). Die Bildungsstandards im Fach Mathematik liefern für die einzelne Schule einen Beitrag, um auf Ungleichheiten von Schülerinnen und Schülern in der Testung aufmerksam zu machen. Die Betrachtung des eigenen Unterrichts unter qualifizierter Anleitung erscheint ein nächster notwendiger Schritt zu sein, um eine Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität in Gang setzen zu können. In welcher Form dies passiert, ob beispielsweise in schulinterner Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern, hängt mit finanziellen und personellen Ressourcen zusammen, die dafür zur Verfügung gestellt werden müssen.

Literatur

- Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In: B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 355–394). doi:10.17888/nbb2012–2-9.
- Asbrand, B., Heller, N. & Zeitler, S. (2012). Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen. Ergebnisse aus der Evaluation des KMK-Projektes for.mat. *DDS – Die Deutsche Schule*, 104. Jahrgang (Heft 1), S. 31–43.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 7. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülertjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, J. (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 58, S. 522–540.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2011). *Triangulation: eine Einführung*. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.
- Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: R. Bohnsack, B. Fritzsche & W. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 131–152). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn u. Berlin. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Krainz, U. (2016). Die Dokumentarische Methode. Methodologie, Arbeitsschritte und Potentiale. *Forschungsperspektiven* 8, S. 227–240.
- Ladson-Billings, G. (2011). Yes, but how do we do it? In: J. Landsman & C. W. Lewis (Hrsg.), *White teachers, diverse classrooms: creating inclusive schools, building on students' diversity, and providing true educational equity* (S. 29–41). Sterling, Va: Stylus Pub.
- Martens, M., Petersen, D. & Asbrand, B. (2015). Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In: R. Bohnsack, B. Fritzsche W. & Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 179–206). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

- Mecheril, P. & Plößer, M. (2009). Differenz und Pädagogik. In: S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch der Pädagogik der Gegenwart* (S. 194–208). Weinheim: Beltz.
- Nentwig-Gesemann, I. (2010). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussion. In: R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 25–44). 2. Aufl. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. 2. Aufl., Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Riegler, P. (2020) (In Erscheinung). *Zur Konstruktion von Gleichheit und Differenz in der Sekundarstufe 1 am Beispiel von Mathematiklehrer*innen*. Universität Wien: Dissertation.
- Schreiner, C., Breit, S., Pointinger, M., Pacher, K., Neubauer, M. & Wiesner, C. (Hrsg.) (2018). *Standardüberprüfung 2017. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Abrufbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/02/BiSt_UE_M8_2017_Bundesergebnisbericht.pdf (2019-06-22).
- Steinke, I. (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Sturm, T. (2015). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. Rekonstruktion mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In: R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 153–178). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Sturm, T. (2016). Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*. Abrufbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/321> (2019-06-22).

Professionswissen von Physiklehramtsstudierenden in Österreich

Ingrid Krumphals, Josef Riese

Abstract Deutsch

Die österreichische Lehramtsausbildung wurde im Zuge der *PädagogInnenbildung Neu* umstrukturiert. Um die Wirksamkeit dieser Umstrukturierung im Vergleich zum vormaligen System beurteilen zu können, sind Ergebnisse aus quantitativen Studien von Vorteil. Daher wurde im Jahr 2011 eine Fragebogenstudie mit 189 Physiklehramtsstudierenden von fünf Universitäten und fünf Pädagogischen Hochschulen durchgeführt. Mittels eines standardisierten Testinstruments wurden u.a. Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen und Pädagogisches Wissen angehende Physiklehrkräfte erfasst. In allen drei Professionswissensbereichen zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Studierenden der Pädagogischen Hochschule und der Universität. Der Beitrag fokussiert darauf, diese Unterschiede im Bereich des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens statistisch aufzuklären.

Schlüsselwörter

Professionswissen, Physiklehramtsausbildung, Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen

Abstract English

Currently, Austria's Physics teacher education is undergoing reform. In order to identify the impact of this reorganisation and the introduction of new curricula in contrast to the previous teacher education system, the analysis of empirical data is helpful. In this article, an Austrian-wide survey study, conducted in 2011, with 189 Physics teacher students from five universities and five teacher training colleges is presented. A standardised test instrument was used to measure prospective Physics teachers' content knowledge (CK), pedagogical content knowledge (PCK) and pedagogical knowledge (PK). The two cohorts – university students and teacher training college students – showed significant differences in all three areas. This article focuses on a clarification of these differences in the areas of CK and PCK.

Keywords

professional knowledge, physics teacher education, content knowledge, pedagogical content knowledge

Zur Autorin / Zum Autor

Ingrid Krumphals, Dr.ⁱⁿ; Universität Graz, Institut für Physik, Fachbereich Physikdidaktik.

Kontakt: ingrid.krumphals@uni-graz.at

Josef Riese, Univ.-Prof. Dr.; Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen, Physikalisches Institut.

Kontakt: riese@physik.rwth-aachen.de

1 Ausgangspunkt

Die österreichische Lehramtsausbildung erfuhr in den letzten Jahren durch die Umsetzung der *PädagogInnenbildung Neu* erhöhte Aufmerksamkeit. Die Einführung der neuen Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe führte zu einer Umstellung von Diplomstudium auf ein Bachelor-Master Studium. Die größte Veränderung ergibt sich in Österreich jedoch durch die Zusammenführung der Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe. Universitäten und Pädagogische Hochschulen setzen in sogenannten Entwicklungsverbünden¹ die gemeinsame Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe um. Im Mittelpunkt der dadurch entwickelten Curricula steht die Förderung des Professionalisierungsprozesses der Studierenden. Dabei ist das Professionswissen als wesentlicher Bestandteil professioneller Kompetenz von Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 482) besonders im Fokus. In der Naturwissenschaftsdidaktik werden Fachwissen (FW), Fachdidaktisches Wissen (FDW) und Pädagogisches Wissen (PW) als die drei Kernbereiche des Professionswissens von Lehrkräften gesehen (vgl. z.B. Fischer, Borowski & Tepner 2012, S. 439ff.). Die Curricula sowohl der alten als auch der neuen Ausbildung in Österreich spiegeln die Aufteilung von Studienbereichen auf diese drei Wissensbereiche wider.

¹ In Österreich wird das Lehramtsstudium der Sekundarstufe Allgemeinbildung in vier geografischen Entwicklungsverbünden durchgeführt (vgl. BMBWF 2018).

Die Wirksamkeit der (deutschsprachigen) Lehramtsausbildung in Bezug auf diese drei Wissensbereiche wurde seit dem letzten Jahrzehnt durch mehrere large-scale Studien erforscht (vgl. z.B. TEDS-M: Blömeke, Kaiser & Lehmann 2010; Riese 2009; ProfiLe-P: Riese et al. 2015, ProfiLe-P+: Vogelsang et al. 2016). Zur Wirksamkeit speziell der österreichischen Lehramtsausbildung in Bezug auf diese drei Wissensbereiche liegen jedoch kaum Erkenntnisse vor. Bezüglich des PW untersuchten König und Klemenz (2015) Lehramtsstudierende in Deutschland und Österreich in einem Längsschnitt. Generell konnte eine positive Wirkung der Ausbildung auf das PW empirisch nachgewiesen werden. Zudem wurde bei österreichischen Studierenden ein höherer Zuwachs an handlungsnahem Wissen festgestellt als bei deutschen Studierenden (vgl. ebd., S. 271). Dies lässt sich vermutlich auf den höheren schulpraktischen Studienanteil in den österreichischen Curricula – vor allem an den pädagogischen Hochschulen – zurückführen.

Um Aussagen über Effekte der neuen Lehramtsausbildung im Vergleich zur alten Lehramtsausbildung treffen zu können, fehlt jedoch der Vergleichsrahmen im Bereich des FW und des FDW. An dieser Stelle setzt dieser Beitrag an, in welchem Ergebnisse einer Studie zum Professionswissen von Physiklehramtsstudierenden in Österreich, deren Datensammlung vor der Umsetzung der *PädagogInnenbildung Neu* stattfand, berichtet werden. Auf Grund der Begrenzung der Länge des Beitrags wird dabei auf die beiden Wissensbereiche FW und FDW fokussiert. Der vorliegende Beitrag soll somit einen Bezugspunkt für zukünftige Studien zum Professionswissen von Physiklehramtsstudierenden und der Wirkung der neuen Lehramtsausbildung liefern.

2 Rahmenbedingungen und theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel wird zuerst der theoretische Rahmen beschrieben. Anschließend wird das alte Ausbildungssystem in Österreich vorgestellt, um die damaligen Systeme und deren Spezifika zu klären.

2.1 Theoretischer Hintergrund

Die Professionalisierungsforschung (angehender) Physiklehrkräfte rückte seit dem letzten Jahrzehnt in den Fokus der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. In Bezug auf das Professionswissen wird in Studien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung häufig auf drei Hauptdomänen des Professions-

wissens von Lehrkräften fokussiert: Fachwissen (FW), Fachdidaktisches Wissen (FDW) und Pädagogisches Wissen (PW) (vgl. z.B. Baumert et al. 2010; Cauet, Liepertz, Kirschner, Borowski & Fischer 2015). Dabei umfasst das FW sowohl Wissen über die fachlichen Inhalte und Methoden des jeweiligen Fachs als auch epistemologische Aspekte. Für die Domäne der Physik liegen diesbezüglich unterschiedliche Modellierungen des FW vor (vgl. Woitkowski & Borowski 2017, S. 59ff.), die zunächst eine Unterscheidung bzgl. der curricularen Verortung (Schulwissen, universitäres Wissen) enthalten. Darüber hinaus wird in der Regel eine spezifische Form des FW (vertieftes Schulwissen) ergänzt, von der angenommen wird, dass sie insbesondere für Lehrkräfte eine notwendige Basis für das Unterrichten darstellt und beispielsweise unterschiedliche fachliche Repräsentationsformen beinhaltet. Bisherige Studien deuten darauf hin, dass der Umfang des im Studium erworbenen Fachwissens deutlich mit der gewählten Lehramtsausbildung und der im Studium zur Verfügung stehenden Lernzeit zusammenhängt (vgl. z.B. Riese & Reinhold 2012, S. 132).

Die Diskussion zum FDW wurde ursprünglich von Shulman (1986, 1987) initiiert und hat seither unterschiedliche Modelle hervorgebracht, um dieses Wissen zu strukturieren (vgl. z.B. Baumert & Kunter 2006; Gess-Newsome 2015; Hume, Cooper & Borowski 2019). Dabei umfasst FDW jenes Wissen, über das Lehrkräfte verfügen müssen, um fachliche Inhalte adressatengerecht aufbereiten und strukturieren zu können. Bei allen Unterschieden beinhalten die Vorschläge in der Regel Wissen über Schüler- und Schülerinnenkonzeptionen und -vorstellungen, Wissen über Instruktionsstrategien und Wissen zum Experimentieren (vgl. Riese, Gramzow & Reinhold 2017, S. 101). Wenngleich Evidenzen zur Relevanz des FDW in Bezug auf das konkrete Unterrichtshandeln noch sehr vage sind (vgl. z.B. Cauet et al. 2015, S. 473), deuten erste Ergebnisse darauf hin, dass das FDW von hohem FW profitiert und beispielsweise für das Erklären im Fachunterricht bedeutsam ist (vgl. Kulgemeyer & Riese 2018, S. 19).

2.2 Rahmenbedingungen – Lehramtsausbildung alt in Österreich

Grundsätzlich erfolgte die alte Lehramtsausbildung in Österreich an zwei unterschiedlichen Institutionen. Lehrkräfte der Volksschule, Sonderschule und der Neuen Mittelschule (ab 2020/21 nur mehr Mittelschule) wurden an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Das Lehrpersonal für „Allgemein bilden-

de höhere Schulen“ (AHS, 5. bis 12. Schulstufe) und „Berufsbildende mittlere und höhere Schulen“ (BMHS & BHS, 9. bis 13. Schulstufe) absolvierte ein Universitätsstudium. Somit erfuhren Lehrkräfte für die Schulstufen 5 bis 8 verschiedene Ausbildungen je nach Schulart, in der sie ihre Lehrtätigkeit anstrebten.

Die Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Österreich ließ sich (und lässt sich noch immer) in vier Hauptbereiche unterteilen: Fachliche, fachdidaktische, pädagogische und schulpraktische Ausbildung. Dabei differierten die beiden Ausbildungssysteme in Österreich vor allem in ihren Studienschwerpunkten. Die Pädagogische Hochschule legte ihre Schwerpunkte auf die pädagogische Ausbildung und einen sehr starken Praxisbezug, während die Universität den Fokus auf den fachwissenschaftlichen Bereich legte. Der Umfang der im Physiklehramtsstudium zu absolvierenden Fach-Semesterwochenstunden (SWS) an den Universitäten betrug etwa das 8-fache (ca. 65 SWS) gegenüber jenem an den Pädagogischen Hochschulen (ca. 8 SWS). Auch die Anzahl der Fachdidaktik-Semesterwochenstunden in der Physiklehreramausbildung an Universitäten (ca. 15 SWS) fiel im Durchschnitt höher aus als an den Pädagogischen Hochschulen (ca. 8 SWS). Hingegen absolvierten Studierende an Pädagogischen Hochschulen bzgl. der pädagogischen Ausbildung in etwa doppelt so viele SWS (ca. 27) wie Studierende an den Universitäten.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die beiden Ausbildungssysteme wesentliche Unterschiede in ihrer Ausbildungsstruktur aufwiesen. Die neue Lehrerausbildung wird derzeit in Entwicklungsverbünden der beiden Ausbildungsinstitutionen organisiert. Deshalb war es sinnvoll, empirische Daten bzgl. der alten Lehramtsausbildung zu sammeln, um diese mit zukünftigen Studien bzgl. der neuen Lehramtsausbildung in Bezug setzen zu können und derzeitige bzw. zukünftige systemische Auswirkungen vergleichen und dokumentieren zu können.

3 Studiendesign

Im Folgenden werden die Studienziele und das verwendete Testinstrument vorgestellt. Anschließend werden der Erhebungsplan sowie die Stichprobe beschrieben.

3.1 Untersuchungsziele

Die vorliegende Studie untersucht die ehemalige Lehramtsausbildung in Österreich in Bezug auf das Professionswissen von Studierenden in den drei Teilbereichen FW, FDW und PW. Zunächst wurde der Fragestellung nachgegangen, welche Leistungen österreichische Physiklehramtsstudierende in den drei Professionswissensbereichen aufwiesen und ob diese dem Ausbildungsschwerpunkt der beiden Bildungsinstitutionen entsprechen. Vor dem Hintergrund der im Theorieteil beschriebenen Rahmenbedingungen der alten Lehramtsausbildung in Österreich werden folgende Hypothesen aufgestellt:

- H1: Physiklehramtsstudierende der Universität erzielten im FW-Test höhere Werte als Studierende der Pädagogischen Hochschule.
- H2: Physiklehramtsstudierende der Universität erzielten im FDW-Test höhere Werte als Studierende der Pädagogischen Hochschule.
- H3: Physiklehramtsstudierende der Universität erzielten im PW-Test niedrigere Werte als Studierende der Pädagogischen Hochschule.

Anschließend sollen mögliche Einflussfaktoren (z.B. Faktoren demographischer oder curricularer Art) identifiziert werden, die für die Kompetenzentwicklung der Studierenden im Bereich des FW und des FDW bedeutend sind. Außerdem ist es u.a. Ziel der Studie, eine empirische Vergleichsbasis für zukünftige Studien zur neuen Lehramtsausbildung zu bilden.

3.2 Beschreibung des Testinstruments

In der hier vorgestellten Untersuchung wurde ein in einem früheren Projekt entwickeltes und validiertes Messinstrument² verwendet, das sich an einer Operationalisierung der Professionswissensbereiche orientiert, wie sie bei MT21 (vgl. Blömeke 2008) und COACTIV (vgl. Krauss et al. 2008) vorgenommen wurden. Das eingesetzte Fragebogeninstrument erfordert eine Bearbeitungsdauer von neunzig Minuten. Dabei wurden die Kompetenzbereiche FW, FDW und PW sowie motivationale Orientierungen und Vorstellungen zum Lehren und Lernen von Physik, wie auch demographische Daten der Probandinnen und Probanden erhoben. Grundsätzlich handelt es sich bei dem Testinstrument um eine fokussierte Kompetenzmessung.

² Eine ausführliche Beschreibung der Entwicklungs- und Validierungsprozesse des gesamten Testinstruments findet sich bei Riese (2009) und Riese & Reinhold (2012).

Der fachliche Leistungstest wurde nach einem dreidimensionalen Rahmenmodell (Inhaltsbereiche: Kinematik, Kraft, Energie, Impuls; kognitive Aktivitäten: Reproduzieren, Verstehen, Beurteilen und Analysieren; Niveaustufen: Schulwissen, vertieftes Wissen und rein universitäres Wissen) erstellt. Außerdem beschränkte er sich auf den Inhaltsbereich der Mechanik, der sich grundsätzlich als tauglicher Prädiktor für physikalisches Wissen zeigt (vgl. Riese & Reinhold 2012, S. 119). Der Fragebogen war sowohl für den Einsatz an der Pädagogischen Hochschule als auch an der Universität geeignet, da Mechanik in beiden Ausbildungsgängen für die Lehrtätigkeit von Bedeutung und auch bereits Bestandteil des ersten Studienjahres war.

Der eindimensionale Leistungstest zum fachdidaktischen Wissen umfasste Wissen über (allgemeine) Aspekte physikalischer Lernprozesse, den Einsatz von Experimenten und die Gestaltung und Planung von Lernprozessen, wie auch die Beurteilung, Analyse und Reflexion von Lernprozessen. Zudem enthielt das Testinstrument auch Items zu adäquaten Reaktionen in kritischen, unerwarteten Unterrichtssituationen. Um eine möglichst valide Operationalisierung des Leistungstests zu fachdidaktischem Wissen zu gewährleisten, wurden acht Expertinnen- und Experteninterviews geführt.

Das allgemeine pädagogische Wissen gestaltet sich grundsätzlich als ein sehr breites Feld, daher beschränkt sich das verwendete Testinstrument auf einzelne Teilbereiche von pädagogischem Wissen. Der eingesetzte Leistungstest wurde im Zuge eines Projekts zu allgemein pädagogischen Kompetenzen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Seifert, Hilligus & Schaper 2009) entwickelt. Als Grundlage diente hier ein zweidimensionales Rahmenmodell (Inhaltsbereiche: Erziehung und Bildung, Unterricht und Allgemeine Didaktik, Schulentwicklung und Gesellschaft; kognitive Anforderungen: Wissen reproduzieren/Verstehen, Reflektieren/Anwenden, Urteilen/Bewerten/Entscheiden). Beispielitems aller drei Leistungstests werden in den Übersichten 1 bis 3 angeführt.

Ein Auto fährt mit einer Geschwindigkeit von 108 km/h bzw. 30 m/s auf der Autobahn. Plötzlich nimmt der Fahrer einen Stau wahr und leitet den Bremsvorgang bis zum Stillstand ein. Die Reaktionszeit beträgt 1 s, die als konstant zu betrachtende Bremsverzögerung 4 m/s^2 .

- a) Nennen Sie die Bewegungsarten in den verschiedenen Phasen der Bewegung und skizzieren Sie den Vorgang in einem Geschwindigkeits-Zeit-Diagramm!



Übersicht 1: Beispielaufgabe Fachwissen Physik (Kinematik, Schulniveau, Reproduzieren) (Riese 2009)

Bei der Einführung des Prinzips „Actio = Reactio“ (9. Schulstufe) versucht der Lehrer, dieses Prinzip mit Hilfe einer Anordnung aus Feder und Gewicht zu demonstrieren. Es spielt sich folgende Szene ab:

Lehrer: Wenn ich das Gewicht an die Feder hänge, wird sie ein bestimmtes Stück ausgelenkt. Nehme ich das Gewicht weg und ziehe stattdessen mit einem Kraftmesser, dann muss ich mit etwa 10 N ziehen, damit die Feder genauso weit ausgelenkt wird. Das ist die Kraft, mit der das Gewicht an der Feder zieht. Wie ihr seht, muss ich mit derselben Kraft am Gewicht ziehen, damit es nicht nach unten fällt. Die Kraft, mit der die Feder am Gewicht zieht, ist also genauso groß.

Klasse signalisiert Zustimmung.

Lehrer: Stellt euch jetzt einmal vor, ein Apfel hängt an einem Baum. Wo haben wir hier jetzt Actio und Reactio?

Schüler A: Na, ist doch klar, der Apfel zieht am Ast und der Ast hält den Apfel oben!

Lehrer: Ja richtig – schön, ihr habt es verstanden! Was ist denn dann, wenn der Apfel jetzt herunterfällt? Also während des Fallens, wo ist da Actio und Reactio?

Ein Gemurmel stellt sich ein.

Schüler B: Ja gilt das denn dann überhaupt noch? Ich meine, ist doch immer nur ideal, dass das gilt!?

Schüler A: Klar hast du noch Actio und Reactio, nur Actio wird halt immer größer, der Apfel wird ja schließlich schneller beim Fallen!

Schüler B: Ich dachte, die müssen gleich sein? Wo willst du überhaupt Reactio haben, der fällt doch frei und wird nicht mehr gehalten!?

Schüler A: Hm. Na Actio hast du auf jeden Fall schon mal, er bewegt sich ja. Und er wird ja auch nicht beliebig schnell, die Luftreibung bremst.

In den Aussagen der Schülerinnen und Schüler werden einige typische, fachlich nicht korrekte Vorstellungen deutlich. Welche können Sie jeweils bei den Schülerinnen und Schülern entdecken?

Übersicht 2: Beispielaufgabe Fachdidaktisches Wissen (Beurteilung, Analyse und Reflexion von Lernprozessen) (Riese & Reinhold 2012)

Betrachten Sie bitte folgendes Beispiel eines Unterrichtseinstiegs:

Ein Mathematiklehrer geht mit einer Schulklasse auf den Schulhof und fragt, wie groß nach Meinung der Schülerinnen und Schüler der Schulhof ist.

Bitte bewerten Sie diese Eingangsphase hinsichtlich der Stichworte Verständlichkeit, Situierung und Bedeutsamkeit!

Verständlichkeit: _____

Situierung: _____

Bedeutsamkeit: _____

Übersicht 3: Beispielaufgabe pädagogisches Wissen (Unterricht und allgemeine Didaktik – Urteilen/ Bewerten/Entscheiden) (Riese 2009)

Die Reliabilität der drei Leistungstests ist mit folgenden Werten als zufriedenstellend anzusehen: FW $\alpha = .83$, FDW $\alpha = .66$, PW $\alpha = .79$. Die Curriculumvalidität kann an dieser Stelle nur für den Bereich des FW als sichergestellt angesehen werden. In Bezug auf das FDW und das PW existierten zum Erhebungszeitpunkt teilweise noch sehr unterschiedliche Lehrschwerpunkte an den teilnehmenden Institutionen, was entsprechende Analysen zusätzlich erschwert. Dennoch wird das im Testinstrument abgefragte Wissen angesichts der in einer anderen Studie durchlaufenen Voruntersuchung (vgl. Riese & Reinhold 2012) als grundsätzlich relevant für den zukünftigen Lehrberuf gesehen.

3.3 Erhebungsplan und Stichprobe

Die Datenerhebung fand von April bis Juni 2011 an fünf Universitäten und fünf Pädagogischen Hochschulen statt. Um eine Positivauswahl der Probandinnen und Probanden ausschließen zu können, wurde der Fragebogen innerhalb von verpflichtenden Lehrveranstaltungen ausgegeben und von den dort anwesenden Studierenden bearbeitet. Dabei wurde versucht, von jeder teilnehmenden Institution eine Vollerhebung von ein bis zwei Jahrgängen zu erhalten. Somit ergab sich eine Stichprobe von insgesamt 189 Physik-Lehramtsstudierenden (45 % weiblich), wovon 122 (65 %) das Physik-Lehramtsstudium an der Universität und 67 (35 %) an der Pädagogischen Hochschule absolvierten. Bei der Datenerhebung wurde auf eine breit gestreute Verteilung bzgl. der Fachsemester geachtet, was letztendlich zu einer Stichprobe mit einer mittleren Fachsemesteranzahl von 4.16 (SD = 2.8) führte. Die Stichprobe stellte somit einen guten Querschnitt der damaligen Physik-Lehramtsstudierenden in Österreich an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten dar, sodass diese grundsätzlich als repräsentativ betrachtet werden kann.

	Pädagogische Hochschule (PH)		Universität		Vergleich PH-Uni
	M	(SD)	M	(SD)	Diff. M_{PH} , M_{Uni}
Schulnote in Mathematik	2.19 (N = 58)	(1.0)	1.8 (N = 114)	(0.9)	0.39*
Schulnote in Physik	1.55 (N = 56)	(.63)	1.44 (N = 111)	(.66)	0.11
Schulstunden in Physik	5.42 (N = 59)	(2.5)	6.46 (N = 114)	(2.4)	-1.04**
Matura in Physik	12 % (N = 67)		42 % (N = 115)		-30 %***
Geschlecht ^a	45 % ♂ (N = 67)		62 % ♂ (N = 122)		-17 % ⁺

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ im T-Test; ⁺ $p < 0.05$; ⁺⁺ $p < 0.01$; ⁺⁺⁺ $p < 0.001$ im χ^2 Test; ^aHier wurde mit folgenden Werten gerechnet: 0 Frau, 1 Mann

Übersicht 4: Verteilung der personenbezogenen Variablen

Zunächst ist es unabdingbar, die beiden Studierendenkohorten bzgl. ihrer Eingangsvoraussetzungen und studiengangspezifischen Rahmenbedingungen zu untersuchen, um mögliche Einflüsse bei der Interpretation der Ergebnis-

se zu berücksichtigen und diskutieren zu können. Relevante Variablen und auftretende Differenzen der beiden Kohorten werden in Übersicht 4 und 5 dargestellt.

	Pädagogische Hochschule (PH)		Universität		Vergleich PH-Uni
	M	(SD)	M	(SD)	Diff. M_{PH} , M_{Uni}
Fachsemester	3.7 (N = 67)	(1.6)	4.4 (N = 120)	(3.2)	-0.7*
SWS im Fach	4.6 (N = 67)	(2.4)	29.3 (N = 121)	(20.4)	-24.7***
SWS in Fachdidaktik	4.4 (N = 67)	(2.2)	5.7 (N = 122)	(4.6)	-1.3**
SWS in Pädagogik	6.6 (N = 67)	(0.8)	6.1 (N = 120)	(0.6)	0.5***

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ im T-Test

Übersicht 5: Verteilung der studienbezogenen Variablen

Bezüglich der personenbezogenen Variablen lassen sich einige Unterschiede zwischen Studierenden der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten feststellen. An Pädagogischen Hochschulen ist der Frauenanteil im Physiklehramtsstudium höher als an Universitäten ($\chi^2 = 5.39$, $p = .020$). Bezüglich der Schulnoten unterscheiden sich die beiden Kohorten in der Mathematikschulnote. Universitätsstudierende weisen eine signifikant bessere Note als ihre Kolleginnen und Kollegen an der Pädagogischen Hochschule auf ($t(170) = 2.35$, $p = .020$). Zudem besteht ein wesentlicher Unterschied der beiden Kohorten bzgl. physikalischer Lerngelegenheiten (Schulstunden, die in Physik absolviert wurden, gemessen an der Summe der Wochenstunden von der 9. bis zur 12./13. Schulstufe) in der Schule ($t(171) = -2.67$, $p = .008$). Der absolvierte Schultyp als mögliche Ursache konnte bei genauerer Analyse nicht bestätigt werden. Die Vermutung liegt nahe, dass die Universitätsstudierenden bereits in ihrer Schullaufbahn individuell ihren Schwerpunkt auf Physik legten. Vermutlich geschah dies beispielsweise dadurch, dass sie sich für eine Schule mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt und/oder das Wahlfach Physik entschlossen haben. Unterstützt wird diese These durch die Tatsache, dass erheblich mehr Universitätsstudierende Physik als Maturafach wählten als Studierende an Pädagogischen Hochschulen ($\chi^2 = 17.65$, $p < .000$).

Erwartungsgemäß unterscheiden sich die beiden Kohorten – bedingt durch die unterschiedliche Ausbildungsdauer – in ihrem Studienfortschritt (Fachsemesterzahl) ($t(182) = -2.01$, $p = .045$). Die Befragten an der Pädagogischen Hochschule befinden sich im Mittel in niedrigeren Fachsemestern als jene an den Universitäten. Bezieht man die Fachsemesterzahl jedoch auf die Ausbildungsdauer, so zeigt sich, dass der Studienfortschritt der Studierenden der Pädagogischen Hochschule deutlich über der Hälfte ihrer Mindeststudiendauer liegt und die Probanden an den Universitäten sich im Mittel knapp unter der Hälfte befinden. Somit ist der relative Studienfortschritt der Probandinnen und Probanden der Pädagogischen Hochschule höher als jener der Universitätsstudierenden. Zudem differieren aufgrund der Ausbildungsschwerpunkte der Institutionen die beiden Kohorten in der Anzahl der fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen SWS. So finden sich signifikante Unterschiede in den absolvierten fachlichen ($t(127) = -13.1$, $p < .000$) und fachdidaktischen ($t(182) = -3.1$, $p = .002$) Stundenanteilen zu Gunsten der Universität. Umgekehrt ist das Ausmaß an absolvierten pädagogischen SWS an der Pädagogischen Hochschule signifikant höher ($t(185) = 11.65$, $p < .000$).

4 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden zuerst die allgemeinen Ergebnisse zu den drei Professionswissensbereichen beschrieben. Danach werden FW und FDW bzgl. möglicher personenbezogener und studienbedingter Prädiktoren untersucht.

4.1 Professionswissensbereiche

Die allgemeinen Ergebnisse bzgl. der drei Professionswissensbereiche lassen noch deutliches Potential der Studierenden bzw. der Ausbildung nach oben erkennen. Im FW-Teil erreichen die Studierenden im Durchschnitt 8.81 Punkte ($SD = 5.35$). Dies bedeutet, dass in etwa ein Viertel der Gesamtpunkteanzahl erlangt wird. Im FDW-Teil erreichen die Studierenden im Durchschnitt 8.79 Punkte ($SD = 2.47$) und somit etwas mehr als die Hälfte der möglichen Punkte. Im PW-Teil liegen die Studierenden mit 10.09 Punkten ($SD = 4.30$) knapp unter einem Drittel der möglichen Punkte. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die einzelnen Testteile für die getesteten Studierenden tendenziell zu schwierig waren.

Der Vergleich der beiden Ausbildungssysteme (Pädagogische Hochschule und Universität) wird in Übersicht 6 dargestellt. In allen drei Wissensbereichen zeigt sich ein signifikanter Unterschied der beiden Kohorten. Während das FW bei Studierenden der Universität höher ausgeprägt ist, ist das PW an der Pädagogischen Hochschule höher. In Bezug auf das FDW zeigen Universitätsstudierende signifikant höhere Werte. Die Daten liefern somit erwartungskonforme Ergebnisse bzgl. der Ausbildungsschwerpunkte bzw. der studienbedingten Differenzen der Studierenden in den beiden Studienstrukturen und bestätigen somit alle drei Hypothesen. Hierzu sei erwähnt, dass nichts über die Qualität der beiden Ausbildungsformen ausgesagt werden kann, sondern nur unterschiedliche Profile widerspiegelt werden.

	Fachwissen***	Fachdidaktisches Wissen***	Pädagogisches Wissen***
Pädagogische Hochschule	87 (SD = 12.1)	92.6 (SD = 16.8)	107.1 (SD = 17.8)
Universität	107.1 (SD = 19.9)	104.1 (SD = 20.5)	96.1 (SD = 20.1)

Anmerkungen: Werte normiert auf Mittelwert 100 und Standardabweichung 20 der österreichischen Stichprobe; *** $p < .001$ im T-Test

Übersicht 6: Professionswissen Physiklehramtsstudierender in Österreich (Krumphals et al. 2013, S. 516)

Die bisher angeführten Ergebnisse deuten also auf einen wesentlichen Leistungsunterschied der Studierenden des alten Lehramtsstudiums in allen drei Professionswissensbereichen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen hin. Um Indizien für mögliche Einflussfaktoren auf die Wissensdomänen Fach und Fachdidaktik (auf die sich der Beitrag beschränkt) zu finden, wird jeweils eine hierarchische Regressionsanalyse durchgeführt. Die Regressionsanalysen werden in den nachfolgenden beiden Kapiteln beschrieben.

4.2 Einflussfaktoren des Fachwissens

Bei der Regressionsanalyse zum FW stellen demographische Merkmale und studienbedingte Rahmenbedingungen die unabhängigen und die Leistungstest-Scores die abhängigen Variablen dar. Als Indikatoren für physikalisches Vorwissen werden die letzte Schulnote in Physik und die in der Oberstufe absolvierten Schulstunden in Physik herangezogen. Als Indikatoren für fachliche Lerngelegenheiten während des Studiums dienen die SWS im Fach und in der Fachdidaktik sowie die Fachsemesteranzahl.

Im ersten Schritt der Regressionsanalyse (siehe Übersicht 7, Modell 1 (M1)) wurden die letzte Schulnote in Physik ($\beta = -.21$) und die Schulstunden in Physik ($\beta = .19$) eingerechnet, die beide als Indikatoren des physikalischen Vorwissens betrachtet werden sollen. Sie erweisen sich zunächst als signifikante Prädiktoren.

In Modell 2 (M2) wurden Lerngelegenheiten im Studium hinzugefügt. Dabei stellen sich die SWS im Fach als höchst signifikanter Prädiktor heraus, während durch das Hinzufügen von Indikatoren wie Fachsemester- und Fachdidaktik-SWS keine signifikanten Effekte erkennbar sind. Das legt einerseits den Schluss nahe, dass die Studiendauer im Gegensatz zur Anzahl der fachspezifischen Lerngelegenheiten geringere Wirkung auf das FW ausübt. Andererseits scheinen die Studierenden auch in den Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen ihr FW nicht wesentlich weiterzuentwickeln, wobei das auch nicht die primäre Intention der FD-Lehrveranstaltungen sein sollte. Der beschriebene Effekt des zeitlichen Umfangs der Lerngelegenheiten im Studium repliziert u.a. die Ergebnisse von Riese und Reinhold (2012). Da in der Regressionsanalyse bei der Zunahme der Fach-SWS weder Fachsemester noch Fachdidaktik-SWS wesentliche Effekte auf die Leistungen im FW-Test erkennen lassen, werden letztere für die weitere Analyse ausgeschlossen. Ferner sei angemerkt, dass durch die Hinzunahme der Fach-SWS die Effektstärke der Schulstunden in Physik deutlich sinkt (Prädiktor ist nicht mehr signifikant). Eine Erklärung dafür ist vermutlich die relativ hohe Korrelation der beiden Variablen ($r = .29$, $p < .001$), die sich aus der Stichprobenzusammensetzung ergibt: Die Mehrheit der Studierenden mit wenig absolvierten Physikstunden in der Schule studiert an der Pädagogischen Hochschule, wo wiederum weniger Fach-SWS absolviert werden müssen.

In Modell 3 (M3) wird die Variable Geschlecht als Prädiktor hinzugenommen, da aufgrund der Ergebnisse von Riese und Reinhold (2012, S. 133) das Geschlecht als weiterer bedeutender Prädiktor für FW zu erwarten ist. Ein vorab durchgeführter T-Test zeigte signifikant schlechtere Werte bei weiblichen Studierenden mit einer Effektstärke von $d = .56$ ($t(185) = -3.82$, $p < .000$). Folglich wurde bei der Regressionsanalyse nur durch die Hinzunahme des Prädiktors Geschlecht wiederum eine signifikante Modellverbesserung erzielt.

Diese geht einher mit einer höheren Effektstärke der Schulnote in Physik³. Der Geschlechtereffekt bezüglich des schlechteren Abschneidens der weiblichen Studierenden im FW, der auch bereits durch Riese und Reinhold (2012) festgestellt wurde und bisher nicht aufgeklärt werden konnte, ist damit in dieser Studie repliziert worden. Modell 3 (M3) beinhaltet mögliche Faktoren, die geeignet erscheinen, um die Fachwissensunterschiede der Studierenden der Pädagogischen Hochschule und der Universität im Wesentlichen aufzuklären. Hierzu ist anzumerken, dass die Faktoren Alter ($\beta = .08$, $p = .231$), Hochschulsesemester ($\beta = .06$, $p = .447$), Unterrichtserfahrung (ja/nein) ($\beta = -.01$, $p = .884$) und die Matura in Physik (ja/nein) ($\beta = .05$, $p = .496$) keine Modellverbesserung bewirken und sich nicht als signifikante Prädiktoren herausstellen. Sie werden somit aus dem Regressionsmodell ausgeschlossen.

	M1		M2		M3		M4	
	β	p	β	p	β	p	β	p
Schulnote in Physik	-.21	.012	-.19	.012	-.23	.002	-.21	.003
Schulstunden in Physik	.19	.018	.11	.181	.10	.199	.09	.239
Fach-SWS			.32	.000	.30	.000	.10	.240
Dummy Geschlecht*					.25	.001	.19	.009
Dummy Uni/PH**							.38	.000
p (Modellverbesserung)	.002		.000		.001		.000	
R² korr.	.071		.162		.219		.313	

Anmerkungen: Diese Variablen wurden als Dummy Variablen in das Regressionsmodell eingeführt:

*0 Frau, 1 Mann; **0 Pädagogische Hochschule, 1 Universität

Übersicht 7: Regressionsanalyse zum Fachwissen Physik

In Modell 4 (M4) wird durch die Hinzunahme der Variable Universität/Pädagogische Hochschule der Einfluss des Ausbildungssystems (unter Kontrolle der Schulnote und der Schulstunden in Physik, der Fach-SWS und des Geschlechts) überprüft. Überraschenderweise muss festgestellt werden, dass sich entgegen der Erwartung – einer hinreichenden Erklärung der Unterschiede durch die vorab bereits kontrollierten Variablen – eine hochsi-

³ Weibliche Studierende weisen im Mittel bessere Schulnoten in Physik auf als ihre männlichen Kollegen. Dieser Unterschied stellt sich im T-Test jedoch als nicht signifikant heraus.

gnifikante Modellverbesserung ergibt. Folglich lassen sich die Differenzen der beiden Ausbildungssysteme im Bereich des FW nicht allein durch Kontrolle der physikalischen Vorbildung, der formalen Lerngelegenheiten im Studium und des Geschlechts erklären. Auch der Miteinbezug von motivationalen Orientierungen und Beliefs ergaben in den Regressionsanalysen diesbezüglich kein besseres Modell und damit keinen weiteren Aufschluss.

Dies liefert zusammenfassend einen Hinweis darauf, dass weitere Faktoren für die Leistungsunterschiede der Studierenden in den beiden Ausbildungssystemen verantwortlich zu sein scheinen. An dieser Stelle kann mit den vorhandenen Daten jedoch keine empirisch belegbare Aussage über weitere Faktoren gemacht werden.

4.3 Einflussfaktoren des Fachdidaktischen Wissens

Die Regressionsanalyse zum FDW wird analog zum Vorgehen beim FW durchgeführt. Eine Zusammenfassung findet sich in Übersicht 8.

	M1		M2		M3		M4	
	β	p	β	p	β	p	β	p
Fachdidaktik Semesterwochenstunden	.059	.429	.044	.555	-.048	.482	-.052	.448
Dummy Geschlecht*			.149	.045	.028	.684	.025	.715
Fachwissen					.454	.000	.422	.000
Dummy Uni/PH**							.068	.371
p (Modellverbesserung)	.429		.045		.000		.371	
R² korr.	.003		.025		.206		.210	

Anmerkungen: Diese Variablen wurden als Dummy Variablen in das Regressionsmodell eingeführt:

*0 Frau, 1 Mann; **0 Pädagogische Hochschule, 1 Universität

Übersicht 8: Regressionsanalyse zum Fachdidaktischen Wissen

Im ersten Schritt, in Modell 1 (M1), wurden die möglichen Lerngelegenheiten im Studium mit Hilfe der Fachdidaktik-Semesterwochenstunden ins Modell aufgenommen. Hierbei stellte sich heraus, dass die absolvierte Zeit in Fachdidaktik-Kursen keine signifikante Rolle für das FDW spielten. Zudem wurden Fach-SWS und Fachsemester als Prädiktoren überprüft, auch sie spielten keine signifikante Rolle bzgl. einer Varianzaufklärung. In einem nächsten

Schritt (M2) wurde das Geschlecht hinzugefügt. Hierbei zeigt sich eine signifikante Effektstärke ($\beta = .149$). In Modell 3 (M3) wurde der Einfluss des FW überprüft, da dies einen Einflussfaktor für FDW darstellen kann. Das Modell zeigt eine höchst signifikante Modellverbesserung mit einer Effektstärke von $\beta = .454$. In Modell 4 (M4) wurde analog zur Regression des FW das Ausbildungssystem hinzugefügt, wobei sich keine signifikante Modellverbesserung zeigt. Als einziger signifikanter Faktor im Regressionsmodell zum FDW bleibt der Faktor des FW übrig, der die Unterschiede zwischen den Ausbildungssystemen erklärt. Der zeitliche Umfang der formalen Lerngelegenheiten (sowohl fachlich als auch fachdidaktisch) im Studium stellt erwartungswidrig keinen signifikanten Prädiktor für das FDW dar.

Das FW stellt sich für die österreichische Stichprobe damit mit einer Effektstärke von $\beta = .422$ als höchst signifikanter Prädiktor für das FDW heraus. Dieser Wert liegt damit leicht über dem von Riese und Reinhold (2012, S. 135) festgestellten Wert der deutschen Stichprobe.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse erscheint es sinnvoll, dass im Zuge der *PädagogInnenbildung Neu* eine umfassende Umstrukturierung der Ausbildung vorgenommen wurde.

5 Diskussion und Ausblick

In der hier vorgestellten österreichweiten Studie wurde das Professionswissen von Physiklehramtsstudierenden im Jahr 2011 erhoben. Erkenntnisse bzgl. des Professionswissens von angehenden Lehrkräften in Österreich konnten gewonnen werden. Die Analysen wurden vor dem Hintergrund der damals vorherrschenden Ausbildungssysteme an der Universität und der Pädagogischen Hochschule durchgeführt.

In der vorliegenden Studie wurden hochsignifikante Leistungsunterschiede der beiden Kohorten in allen drei Professionswissensdomänen festgestellt. Universitätsstudierende wiesen höhere Werte im FW und FDW auf und Studierende der Pädagogischen Hochschule verfügten über höheres PW. Somit scheinen sich vorerst die damaligen Ausbildungsschwerpunkte der beiden Institutionen abzubilden.

Regressionsanalysen lassen die Untersuchung des Zusammenhangs der studienrelevanten und persönlichen Merkmale der Studierenden auf deren Professionswissen zu. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass selbst unter Kon-

trolle der letzten Schulnote in Physik, der Schulstunden in Physik (beide Variablen als Indikatoren für physikalische Vorbildung), der Fach-SWS (als Indikator für Lerngelegenheiten im Fach) und des Geschlechts der systemische Unterschied der beiden Ausbildungssysteme an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in Bezug auf das FW nicht aufzuklären ist. Dies deutet also auf eine grundsätzlich unterschiedliche Wirkung der fachlichen Ausbildung innerhalb der zur Verfügung gestellten Lerngelegenheiten während des Studiums oder auf andere Unterschiede an beiden Ausbildungsstätten hin. Mögliche Erklärungen für die großen Leistungsdifferenzen der beiden Studierendkohorten im FW könnten eventuell auf Ebene der vermittelten Inhalte und der Art und Weise der Vermittlung gefunden werden.

Zudem liefert unsere Studie einen weiteren Beleg für den bereits im Zuge der COACTIV-Studie gefundenen Hinweis, dass unterschiedlich fokussierte Lehrerinnen- und Lehrerausbildungsprogramme Differenzen in den Leistungen im FW bewirken (vgl. Baumert et al. 2010, S. 155ff.). Des Weiteren unterstützen unsere Ergebnisse die Hinweise von Kleickmann und Anders (2011, S. 312), dass sich Unterschiede in formalen Lerngelegenheiten auf die Entwicklung professionellen Wissens niederschlagen – zumindest in Bezug auf das FW. Außerdem legen die Daten die Vermutung nahe, dass eine Erhöhung des zeitlichen Umfangs der fachlichen Ausbildung einen Ansatzpunkt darstellt, um das FW der Studierenden zu erhöhen. Dies wurde nun für die ehemals Studierenden an der Pädagogischen Hochschule durch das gemeinsame Studium für die Sekundarstufe im Zuge der *PädagogInnenbildung Neu* umgesetzt.

In einer Regressionsanalyse zum FDW wurde in der österreichischen Stichprobe das FW als wesentlicher Prädiktor für FDW identifiziert. Außerdem stellt sich heraus, dass die fachdidaktischen Studienanteile im Physiklehramtsstudium keine signifikante Rolle in Bezug auf das vom FDW-Test erfasste FDW der Studierenden spielt. Dies deutet darauf hin, dass in der Ausbildung Schwerpunkte gesetzt wurden, die offensichtlich nicht dem Fokus des FDW-Tests entsprachen. Dieses Ergebnis steht nämlich im Gegensatz zu jenen von Riese und Reinhold (2012), die Fach-SWS und Fachdidaktik-SWS als signifikante Prädiktoren für FDW identifizieren. Da sich jedoch der Leistungstest für das FDW vor dem Hintergrund zentraler Aspekte für guten Physikunterricht operationalisiert und nicht speziell auf Deutschland abgestimmt wurde, sollten Studierende in Österreich das zur Bearbeitung des Tests benötigte Wissen innerhalb des Lehramtsstudiums in vergleichbarer Weise aufbauen.

Demgegenüber ist die Validität des FW-Tests für die getestete österreichische Stichprobe außer Frage, da vor allem dieses Wissen auch in den damaligen Curricula abgebildet war.

Bei all den hier angeführten Ergebnissen muss bedacht werden, dass die erhobene Stichprobe zwar in der Gesamtheit für Österreich eine gute Datenbasis darstellt, sich jedoch standortspezifische Unterschiede bzgl. der absolvierten Semesterwochenstunden bzw. des Studienfortschritts sowie deren Leistungen erkennen lassen. Dies kann verschiedene Ursachen haben, beispielsweise ungleiche Eingangsvoraussetzungen der Studierenden oder Differenzen in den Curricula. Vor allem Letzteres weist auf die bereits erwähnte mögliche Problematik der Passung der im Testinstrument vorliegenden Operationalisierung der drei Leistungstests zum Curriculum der jeweiligen Ausbildungsinstitution hin. Dies wiederum würde für einen gewissen Abgleich bzw. eine Standardisierung der Kerncurricula sprechen, um Studienortwechsel und vor allem gleiche Einstiegsvoraussetzungen für die anschließende Lehrfähigkeit zu schaffen.

Zusammenfassend unterstützen unsere Ergebnisse die Relevanz der derzeit umgesetzten Umstrukturierung der Lehramtsausbildung in Österreich, sodass nun die Sekundarstufenausbildung in Entwicklungsverbünden von beiden Ausbildungsinstitutionen durchgeführt wird und daher die Expertise der jeweiligen Institution genutzt werden kann. Die Umstrukturierung führte zu neuen Curricula und dadurch wurde bspw. an der Universität Graz im Lehramtsstudium für Physik ein Rahmen geschaffen, der eine engere Verzahnung zwischen Fach und Fachdidaktik ermöglicht. Dies würde somit unseren Ergebnissen folgend die Möglichkeit einräumen, das Fachwissen gezielt aufzubauen, um die Entwicklung des fachdidaktischen Wissens zu unterstützen. Erste explorative Forschungsarbeiten geben bzgl. der Wirkung des neuen Curriculums erste Einblicke (vgl. Krumphals, Renner & Haagen-Schützenhöfer 2019). Zudem wird auch die Teilnahme der Universität Graz an der ProfileP+ Studie (vgl. Vogelsang, Borowski et al. 2019) bzgl. der Professionswissensentwicklung der Studierenden diesbezüglich Aufschluss geben. Vermutlich könnte sich bei anderen Naturwissenschaften ein ähnliches Bild bzgl. des Professionswissens der Studierenden zeigen, hierzu wäre es lohnend, dies zu untersuchen. Allgemein wären Untersuchungen in diesem Bereich aus anderen Fachbereichen bestimmt gewinnbringend für die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Spannend bleibt nun, inwiefern sich die neue Ausbildungsstruktur österreich-

weit auf das Professionswissen der Studierenden in Physik auswirken wird, was natürlich weitere Studien erfordert.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 469–520.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47, S. 133–180. doi: 10.3102/0002831209345157
- Blömeke, S. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). TEDS-M 2008: *Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): *Entwicklungsverbünde*. Abrufbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/ph/index.html> (2019-06-29).
- Cauet, E., Liepertz, S., Kirschner, S., Borowski, A. & Fischer, H. (2015). Does it matter what we measure? Domain-specific professional knowledge of physics teachers. *Revue Suisse Des Sciences De L'education*, 37, S. 462–479.
- Fischer, H., Borowski, A. & Tepner, O. (2012). Professional Knowledge of Science Teachers. In: B. J. Fraser, K. G. Tobin & C. J. McRobbie (Hrsg.), *Second international handbook of science education: Volume 1* (S. 435–448). Dordrecht: Springer.
- Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK Summit. In: A. Berry, P. J. Friedrichsen & J. Loughran (Hrsg.), *Teaching and learning in science series. Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (S. 28–42). New York: Routledge.
- Hume, A., Cooper, R. & Borowski, A. (2019). *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science*. Singapore: Springer Singapore.
- Kleickmann, T. & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 305–315). Münster: Waxmann.
- König, J. & Klemenz, S. (2015). Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten: Zur Wirksam-

- keit der Lehrerausbildung in Deutschland und Österreich. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 18, S. 247–277. doi: 10.1007/s11618–015–0623–9
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. & Jordan, A. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal Für Mathematikdidaktik*, 29, S. 223–258.
- Krumphals, I., Riese, J., Reinhold, P. & Hopf, M. (2013). Wirksamkeit der Physiklehramtsausbildung in Österreich. In: S. Bernholt (Hrsg.), *Inquiry-based Learning – Forschendes Lernen: GDGP Jahrestagung Hannover 2012* (S. 515–517). Kiel: IPN.
- Krumphals, I., Renner, M. & Haagen-Schützenhöfer, C. (2019). Fallstudie zu FW und FDW von Ph-LA Studierenden zu ‚Actio und Reactio‘. In: C. Maurer (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe: GDGP Jahrestagung Kiel 2018* (S. 783–786). Universität Regensburg.
- Kulgemeyer, C. & Riese, J. (2018). From professional knowledge to professional performance: The impact of CK and PCK on teaching quality in explaining situations. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, S. 1105. doi: 10.1002/tea.21457.
- Riese, J. (2009). *Professionelles Wissen und professionelle Handlungskompetenz von (angehenden) Physiklehrkräften. Studien zum Physik- und Chemielernen*: Vol. 97. Berlin: Logos Verlag.
- Riese, J., Gramzow, Y. & Reinhold, P. (2017). Die Messung fachdidaktischen Wissens bei Anfängern und Fortgeschrittenen im Lehramtsstudiengang Physik. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 23, S. 99–112. doi: 10.1007/s40573–017–0059–2.
- Riese, J., Kulgemeyer, C., Zander, S., Borowski, A., Fischer, H., Gramzow, Y., Reinhold, P., Schecker H. & Tomczyszyn, E. (2015). Modellierung und Messung des Professionswissens in der Lehramtsausbildung Physik. In: S. Blömeke & O. Zlatkin-Troischanskaia (Hrsg.), *Kompetenzen von Studierenden*. Zeitschrift für Pädagogik, 61 (S. 55–79). Beiheft.
- Riese, J. & Reinhold, P. (2012). Die professionelle Kompetenz angehender Physiklehrkräfte in verschiedenen Ausbildungsformen. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 15, S. 111–143. doi: 10.1007/s11618–012–0259-y
- Seifert, A., Hilligus, A. & Schaper, N. (2009). Entwicklung und psychometrische Überprüfung eines Messinstruments zur Erfassung pädagogischer Kompetenzen in der universitären Lehrerbildung. *Themenheft der Zeitschrift Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(1), S. 82–103.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, S. 4–14.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, S. 1–22.
- Vogelsang, C., Borowski, A., Buschhüter, D., Enkrott, P., Kempin, M., Kulgemeyer, C., Reinhold, P., Riese, J., Schecker, H. & Schröder, J. (2019). Entwicklung von Professionswissen und Unterrichtsperformanz im Lehramtsstudium Physik – Analysen zu valider Testwertinterpretation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(4), S. 473–491.
- Vogelsang, C., Borowski, A., Fischer, H., Kulgemeyer, C., Reinhold, P., Riese, J. & Schecker, H. (2016). ProfiLe-P+ – Professional Competence in Academic Physics Teacher Education. In: O. Zlatkin-Troischanskaia, H. A. Pant, C. Lautenbach & M. Toepper (Hrsg.), *Validierungen und methodische Innovationen (KoKoHs): Übersicht der Forschungsprojekte (KoKoHs Working Papers, 10)*. Berlin & Mainz.
- Woitkowski, D. & Borowski, A. (2017). Fachwissen im Lehramtsstudium Physik. In: H. Fischler & E. Sumfleth (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften der Chemie und Physik* (S. 57–76). Berlin: Logos Verlag.

Koppelung von Fach- und Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen als Professionalisierungsformat in der Ausbildung im Unterrichtsfach Physik

Ingrid Krumphals, Claudia Haagen-Schützenhöfer, Melanie Renner

Abstract Deutsch

Im Rahmen der *PädagogInnenbildung Neu* in Österreich wurden neue Curricula entwickelt, die u.a. eine Schwerpunktsetzung in Fachdidaktik aufweisen. Diese Akzentuierung wurde für das Unterrichtsfach Physik am Standort Graz genutzt, um Lehrveranstaltungen nach aktuellsten Ergebnissen der Professionalisierungsforschung zu gestalten. Der Beitrag beschreibt die Koppelung von Fach- und Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen sowie deren Auswirkungen am Beispiel von Lehrveranstaltungen zum Themenbereich „Mechanik“. Fallstudien teilnehmender Studierender zeigen unterschiedliche Professionalisierungsstände, die u.a. durch die verschiedene Ausprägung konzeptuellen Fachwissens beeinflusst sind und geben Hinweise auf Verbesserungspotentiale für die Lehrveranstaltungsformate.

Schlüsselwörter

Professionalisierung, Physiklehramt, Lehrveranstaltungsformate, Fachdidaktik

Abstract English

Austria's teacher education is undergoing a transformation which puts e.g. a new focus on didactics. Physics teacher education was, thus, reorganised on the basis of the latest findings in professionalisation research. This article presents the findings of a new course format, which intertwines physics courses on mechanics with physics didactics courses covering this topic. The implementation of this format was investigated at the University of Graz with case studies to get a deeper insight into professionalisation processes triggered by this intervention. The results do not only reveal several areas for improvement for the course design, they also emphasise the importance of a solid content knowledge for advancing the professionalisation of students.

Keywords

professional development, physics teacher education, course formats, didactics

Zu den Autorinnen

Ingrid, Krumphals, Dr.ⁱⁿ; Universität Graz, Institut für Physik, Fachbereich Physikdidaktik.
Kontakt: ingrid.krumphals@uni-graz.at

Claudia, Haagen-Schützenhöfer, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ; Universität Graz, Institut für Physik,
Fachbereich Physikdidaktik. Kontakt: claudia.haagen@uni-graz.at

Melanie, Renner, MMag.^a; Universität Graz, Institut für Physik, Fachbereich Physikdidaktik.
Kontakt: melanie.renner@uni-graz.at

1 Einleitung und Ausgangslage

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich durchläuft derzeit einen Prozess der Umstrukturierung. Die Überführung in die Bologna-Architektur verlangt im Bereich der Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer für die Primar- und Sekundarstufe die Umsetzung einer Bachelor-Master-Struktur. Dies führte u.a. zu einem österreichweiten systemischen Wandel für die Sekundarstufenausbildung, in der künftig alle Lehrkräfte aller Schultypen der Sekundarstufe gemeinsam von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in geografischen Entwicklungsverbünden¹ ausgebildet werden. Diese Vereinheitlichung der Sekundarstufenausbildung führte an den Standorten zur Umsetzung neuer Ablaufstrukturen und Curricula. Die Kooperation der Bildungsinstitutionen ermöglicht erstmals in Österreich eine gemeinsame, gleichwertige Ausbildung für alle Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe.

Die Wirkungen dieser curricularen und organisatorischen Veränderungen auf die Professionalisierungsprozesse der Studierenden sind weitgehend unerforscht. Aufgrund dessen werden für das Unterrichtsfach Physik im Entwicklungsverbund Süd-Ost (ESVO) eine Reihe von Begleitforschungsmaßnahmen an der Universität Graz umgesetzt, deren Ergebnisse der Optimierung der Ausbildung dienen sollen. Im vorliegenden Beitrag wird auf eine explorative, qualitative Studie von Fällen, bezogen auf einen Ausbildungsschwerpunkt

¹ In Österreich wird das Lehramtsstudium der Sekundarstufe Allgemeinbildung in vier geografischen Entwicklungsverbünden durchgeführt (vgl. BMBWF 2018).

im Bachelor des Unterrichtsfachs Physik im Entwicklungsverbund Süd-Ost (EVSO), eingegangen.

2 Theoretischer Hintergrund und Rahmenbedingungen

Im folgenden Abschnitt wird der theoretische Hintergrund zur Professionalisierung von (Physik-)Lehrkräften zusammenfassend berichtet. Anschließend wird das Curriculum des Bachelorstudiums Physiklehramt im EVSO beschrieben.

2.1 Theoretischer Hintergrund zur Professionalisierung von Lehrkräften

In der Professionalisierungsforschung für (angehende) Physiklehrkräfte stand in den letzten beiden Jahrzehnten die Operationalisierung und Erforschung von Professionswissen im Zentrum. Diese Professionswissensbasis von Lehrkräften wird typischerweise in drei Bereiche unterteilt: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen.

Die Bedeutung von fundiertem Fachwissen für eine professionelle Lehrkraft ist unumstritten. Physikalisches Fachwissen wird etwa bei Riese (2009) in drei Niveaustufen konzeptualisiert: Schulwissen, vertieftes Wissen, universitäres Wissen. Bisherige Befunde liefern Hinweise, die vertieftem Wissen eine größere Bedeutung bezüglich unterrichtlichen Handelns beimessen als universitärem Wissen (vgl. Riese 2010, S. 31). So verweisen z.B. Kraus, Neubrand et al. (2008, S. 237) in ihren Forschungen im Bereich der Mathematik darauf, dass die Lehrperson ein tieferes Verständnis der Inhalte des Lehrplans haben muss. Damit kann adäquat mit Fragen von Seiten der Lernenden umgegangen werden und etwaige Lernschwierigkeiten können diagnostiziert werden.

Fachdidaktisches Wissen hingegen ist vereinfacht gesagt jenes Wissen, das erforderlich ist, um Lernumgebungen gestalten und die fachlichen Inhalte adressatengerecht aufbereiten zu können (vgl. Shulman 1986, S. 9). Die einheitliche Konzeptualisierung dieses Wissens in der fachdidaktischen Forschung steht noch aus. Kernelemente fachdidaktischen Wissens, wie Kenntnisse über Schülervorstellungen² sowie Wissen über Lehr- bzw. Lernstrategi-

² Der Begriff „Schülervorstellung“ wird vorwiegend in der Naturwissenschaftsdidaktik verwendet, um Alltagsvorstellungen von Lernenden über fachliche Zusammenhänge zu bezeichnen, die sich von Fachkonzepten unterscheiden und daher u.U. zu Lernhindernissen führen.

en und Repräsentationsformen, sind jedoch unumstritten (vgl. z.B. Park & Oliver 2008, S. 263). Eine feinere Konzeptualisierung von fachdidaktischem Wissen bezogen auf Physik findet sich bei Gramzow (2015, S. 76ff.), wobei folgende Wissensfacetten genannt werden: Instruktionsstrategien; Schülervorstellungen; Experimente und Vermittlung eines angemessenen Wissenschaftsverständnisses; Kontext, Interesse und Differenzierung; Curriculum, Bildungsstandards und Ziele; Bewertung von Unterrichtserfolg; (Neue) Medien; Fachdidaktische Konzepte; Aufgaben. Die empirische Untersuchung von Facetten fachdidaktischen Wissens und deren Entwicklung im Rahmen des Studiums sind essenziell für die Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Das derzeit laufende ProfiLe-P+ Projekt (vgl. Vogelsang, Borowski et al. 2016), an dem auch der Standort Graz beteiligt ist, ist hier als Leuchtturmprojekt im Bereich der Physiklehramtsausbildung zu nennen.

Ähnlich wie fachdidaktisches Wissen ist auch die Konzeptualisierung des pädagogischen Wissens nicht eindeutig. Allgemein kann pädagogisches Wissen als Rahmenwissen für Fachunterricht gesehen werden (vgl. Krauss, Neumann et al. 2008, S. 227). Pädagogisches Wissen beinhaltet beispielsweise Wissen über Aspekte der allgemeinen Strukturierung von Unterricht, Klassenführung, Leistungsbeurteilung, Umgang mit Heterogenität und Motivierung (vgl. König & Blömeke 2009, S. 503ff.).

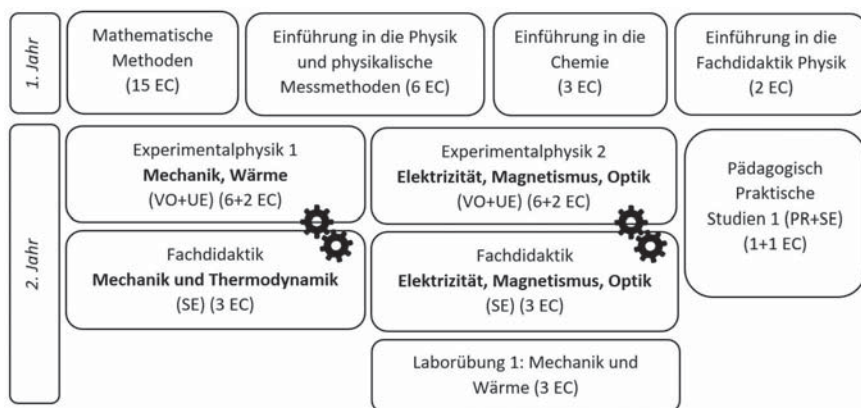
Der Beforschung dieser drei Professionswissensbereiche widmen bzw. widmeten sich in der Physikdidaktik bereits eine Reihe von Studien (vgl. dazu z.B. Riese 2009; QuIP – Olszewski 2010; KiL – Kröger, Neumann, & Petersen 2013; Profile-P – Riese, Kulgemeyer et al. 2015; FALKO – Schödl & Göhring 2017). Grundsätzlich findet sich Konsens darüber, dass die genannten Wissensbereiche für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte in deren Ausbildung von zentraler Bedeutung sind. Außerdem gibt es in der Physikdidaktik mittlerweile empirische Hinweise, die die hohe Bedeutung des Fachwissens für das fachdidaktische Wissen untermauern (vgl. bspw. Riese & Reinhold 2012a S. 309).

2.2 Curriculum des Bachelorstudiums Physik-Lehramt im EVSO

In den Bundesländern Steiermark, Kärnten und Burgenland startete der EVSO, bestehend aus vier Universitäten und vier Pädagogischen Hochschu-

len, österreichweit als Erster mit der gemeinsamen Umsetzung der neuen Studienarchitektur im Wintersemester 2015/16.

Das Curriculum für das Unterrichtsfach Physik des EVSO legt im ersten Studienjahr die Schwerpunkte auf mathematische Grundlagen und die Auffrischung und Konsolidierung von physikalischem Maturawissen, sowie auf den Erwerb von naturwissenschaftlichen Arbeitsmethoden. Außerdem erhalten die Studierenden im zweiten Semester bereits ein Einführungsseminar zur Fachdidaktik Physik. Ab dem zweiten Studienjahr sieht die Studienstruktur vor, dass die Physik-Lehramtsstudierenden parallel zu den Fach-Lehrveranstaltungen, die sowohl für Lehramtsstudierende als auch für Fach-Bachelor-Studierende weitgehend dieselben sind, dazugehörnde themenspezifische fachdidaktische Lehrveranstaltungen absolvieren. Die Studienstruktur der ersten beiden Jahre wird vereinfacht in Übersicht 1 dargestellt.



Übersicht 1: Vereinfachte Studienstruktur der ersten beiden Studienjahre des Physik-Lehramtsstudiums im EVSO

Die gezielte Koppelung von Fach- und Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen ist ein Spezifikum des Physik-Curriculums im EVSO und basiert u.a. auf empirischen Hinweisen, dass Fachwissen eine Voraussetzung für den Erwerb fachdidaktischen Wissens darstellt (vgl. Riese & Reinhold 2012a, S. 309). Innerhalb des Bachelorstudiums absolvieren die Physik-Lehramtsstudierenden parallel zu den Fach-Lehrveranstaltungen drei fachinhaltsbezogene fachdidaktische Lehrveranstaltungen (Fachdidaktik Mechanik-Thermodynamik, Fachdidaktik Elektrizitätslehre-Magnetismus-Optik, Fachdidaktik der Materie). Derzeit ist die Koppelung von Fach- und Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen

tung im Themenbereich Mechanik nicht nur curricular, sondern auch durch gemeinsame Absprachen auf der Ebene der Fachdidaktik-Lehrveranstaltungsleitung und der Fach-Übungsleitung gegeben. Eine besondere Koppelung von Fach- und Fachdidaktik-Lehrveranstaltung in Mechanik und Thermodynamik ergibt sich sogar daraus, dass ein Lektor sowohl den Fachdidaktikkurs als auch die dazugehörigen Rechenübungen hält.

Der Fokus der hier vorgestellten Untersuchung liegt darauf herauszufinden, wie sich diese Lehrveranstaltungskoppelung von Fach und Fachdidaktik auf Fachwissen und themenspezifisches fachdidaktisches Wissen der Studierenden auswirkt.

3 Problemaufriss und Entwicklungsdesiderat

Das Desiderat der *PädagogInnenbildung Neu* in Österreich besteht darin, angehende Lehrkräfte nicht nur durch eine solide Fachausbildung sondern vor allem auch durch eine fundierte fachdidaktische und pädagogische Ausbildung auf ihre künftigen Aufgaben und Herausforderungen als Lehrkräfte vorzubereiten. So wurde das Curriculum für das Unterrichtsfach Physik im EVSO nach den aktuellsten Erkenntnissen der Professionalisierungsforschung entwickelt und auf Lehrveranstaltungsebene konzipiert.

Im Sinne einer nachhaltigen Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der Ausbildung sollte die Wirkung der Ausbildung längsschnittlich verfolgt werden. Dazu wurden Fachwissen aus dem Bereich der Mechanik, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen im Rahmen der großen deutschen DFG Studie Profile-P+ (vgl. Riese, Kulgemeyer et al. 2015) mittels Paper & Pencil Befragung am Beginn des ersten (2016), dritten (2017) und fünften (2018) Semesters im EVSO untersucht. Im Sinne eines Design-Based Research Ansatzes (vgl. Ejersbo 2007; Haagen-Schützenhöfer 2016) sollen, ausgehend von diesen quantitativen Ergebnissen, die einen groben Überblick über die Entwicklung des Professionswissens der Studierenden auf der Makro-Ebene bieten, qualitative Untersuchungen auf der Meso-Ebene durchgeführt werden. Im Fokus des Untersuchungsinteresses auf dieser Ebene steht das Zusammenspiel von Fach-Lehrveranstaltung und zugeordneter fachdidaktischer Lehrveranstaltung in ihrer Wirkung auf die Professionalisierung von Studierenden. Die derart gewonnenen Erkenntnisse dienen entsprechend dem iterativen Vorgehen von Design-Based Research der Weiterentwicklung der imple-

mentierten Lehr-Lern-Arrangements auf Lehrveranstaltungsebene und einer domänenspezifischen Theorie zur Professionalisierung von angehenden Lehrkräften.

Der Inhaltsbereich der Mechanik bot sich aus mehreren Gründen für eine erste explorative Falluntersuchung an: Einerseits sind in der Studienchronologie die Fachvorlesung und das koordinierte Fachdidaktik-Seminar zur Mechanik im 3. Semester die ersten dieser Art im Studium (vgl. Übersicht 1), andererseits wird die Mechanik vielfach in der Professionswissenschaft als repräsentativ für alle anderen Inhaltsbereiche der Physik herangezogen, so auch in Profile-P+.

Eine Schwerpunktsetzung auf die Betrachtung der fachdidaktischen Lehrveranstaltung lässt sich damit begründen, dass im Rahmen der Curriculumsarchitektur tiefgreifende Adaptionmöglichkeiten nur in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen denkbar sind, da Fach-Lehrveranstaltungen im Bachelor überwiegend gemeinsam mit Studierenden des Fach-Bachelors absolviert werden.

4 Untersuchungsdesign

Das Curriculum des Unterrichtsfaches Physik im ESVO weist durch die bewusste Verschränkung fachlicher und fachdidaktischer Lerngelegenheiten Besonderheiten auf, die sich positiv auf den Professionalisierungsstand angehöriger Physiklehrkräfte auswirken sollen. Begleitend zur Entwicklung und Implementierung derartiger Lehrveranstaltungsformate im Paradigma des Design-Based Research wird eine erste explorative Untersuchung umgesetzt. Zielsetzung dieser Untersuchung, die u.a. im Zuge einer Diplomarbeit (vgl. Renner 2018) durchgeführt wurde, ist es, Einblick in Teilaspekte des inhaltspezifischen Professionalisierungsstandes der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Lehrveranstaltung zu erhalten und daraus Weiterentwicklungsmaßnahmen für die Lehrveranstaltungsdesigns ableiten zu können.

4.1 Forschungsfokus

Vor der Konkretisierung der Interviewfragestellungen erfolgte eine Validierung der Lehrveranstaltungsinhalte laut Curriculum. Hierzu wurden die Leiter der entsprechenden koordinierten Lehrveranstaltungen im Vorfeld befragt. Auf Basis der Inhalte und Professionswissensfacetten, für die es gesichert Lerngelegenheiten im Rahmen der Lehrveranstaltung gab, fokussierte sich die vorlie-

gende Studie auf den Inhaltsbereich des 3. Newton'schen Axioms. Die Untersuchung konzentriert sich auf folgende Forschungsfragen:

1. Welches konzeptuelle Wissen zum 3. Newton'schen Axiom weisen die Studierenden auf?
2. Wie sind folgende Teilfacetten fachdidaktischen Wissens im Bereich der Mechanik bei den Studierenden ausgeprägt:
 - a) Kenntnis relevanter fachlicher Grundideen
 - b) Wissen über mögliche Lernschwierigkeiten und Schülervorstellungen
 - c) Wissen über Konzeptwechsel und Kenntnis von Konzeptwechselstrategien
 - d) Kenntnis von lernwirksamen Unterrichtskonzeptionen?

Ganz allgemein liegt der Fokus also darin herauszufinden, ob die im Curriculum normativ festgelegten Learning Outcomes, die durch die Verschränkung von Fach- und Fachdidaktik-Lehrveranstaltung erreicht werden sollen, bei einer Zufallsstrichprobe erreicht werden. Außerdem ist von Interesse, welche Vorstellungen die Studierenden in Bezug auf das Lehren und Lernen in Physik aufweisen, da diese auch für weitere Adjustierungen der Lernangebote von Relevanz sind. Zusätzlich sollen die Einschätzungen der Studierenden zu gegebenen Lerngelegenheiten dazu dienen, Stellschrauben für eine Optimierung der Lehre zu identifizieren. Dementsprechend wird auch folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

3. Welche Überzeugungen und Vorstellungen weisen die Studierenden zu Lehren und Lernen von Physik auf?
4. Welche für sie relevanten Lerngelegenheiten erhalten die Studierenden ihrer Einschätzung nach in der Lehrveranstaltung „Fachdidaktik Mechanik-Thermodynamik“?

4.2 Auswahl und Charakteristika der Stichprobe

Die Befragung fand gegen Ende des Wintersemesters 2017/18 im Rahmen der Lehrveranstaltung „Fachdidaktik Mechanik-Thermodynamik“ statt. Das Themengebiet Mechanik war zu diesem Zeitpunkt in den koordinierten Fach- und Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen bereits durchgenommen. Allerdings lag der Zeitraum der Erhebung noch vor den Abschlussprüfungen bzw. Abschlussklausuren dieser Veranstaltungen. Daher muss angenommen werden, dass im Rahmen der Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen bzw. Abschlussklausu-

ren noch weitere *time on task* und damit auch weitere Lerneffekte aufgetreten sind. Die Wahl des Erhebungszeitraumes ist der Tatsache geschuldet, dass die Studierenden die Abschlussprüfungen von Vorlesungen nicht grundsätzlich am Ende des jeweiligen Semesters machen. Weder die Option nur jene Studierenden zu wählen, die dies tun, noch jene die Erhebungszeitpunkte individuell nach den Prüfungsterminen der Studierenden zu wählen, schien uns untersuchungstechnisch sinnvoll. Bei der ersten Option wäre ein preselektiertes Sample zu erwarten, bei der zweiten wären einerseits Konfundierungen der Wissensbasen durch andere Interventionen und/oder Effekte unterschiedlicher zeitlicher Distanz zur Intervention vorhanden.

Studierende/r	Geschlecht	Fachsemester	Zweifach/Drittfach
1	w	3	Mathematik
2	m	3	Mathematik
3	w	3	Chemie & Biologie
4	w	3	Mathematik
5	w	5	Mathematik & Geometrie
6	w	7	Ernährung, Gesundheit & Konsum

Übersicht 2: Demographische Daten der befragten Studierenden

Die erhobene Stichprobe besteht aus sechs Studierenden (5w, 1m), die sich im Rahmen der Lehrveranstaltung „Fachdidaktik Mechanik-Thermodynamik“ für die Teilnahme an dieser Erhebung meldeten. Ausschlaggebend für die Auswahl der Studierenden war außerdem der Abschluss des gesamten Fachmoduls Mechanik, da nach Abschluss dieses Moduls im Bachelor keine weiteren formellen Lerngelegenheiten zur Mechanik vorgesehen sind. Des Weiteren wurde versucht, die Stichprobe so heterogen wie möglich bezüglich des kombinierten Unterrichtsfaches zu wählen. Während dies gut gelang, war es durch die freiwilligen Meldungen nicht möglich, das in der beforschten Lehrveranstaltung vorherrschende Geschlechterverhältnis von etwa 50 %: 50 % (w = 10 und m = 11) abzubilden. Aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme sind in der vorliegenden Studie weibliche Studierende überrepräsentiert. Dies kann u.U. zu einer Verzerrung der Ergebnisse beitragen, da weibliche Studierende in Professionswissensuntersuchungen vielfach im Durchschnitt fachlich schlechter abschneiden als ihre männlichen Kollegen (siehe z.B. Riese & Reinhold

2012b). Die Detailcharakteristika der Stichprobe sind in Übersicht 2 dargestellt.

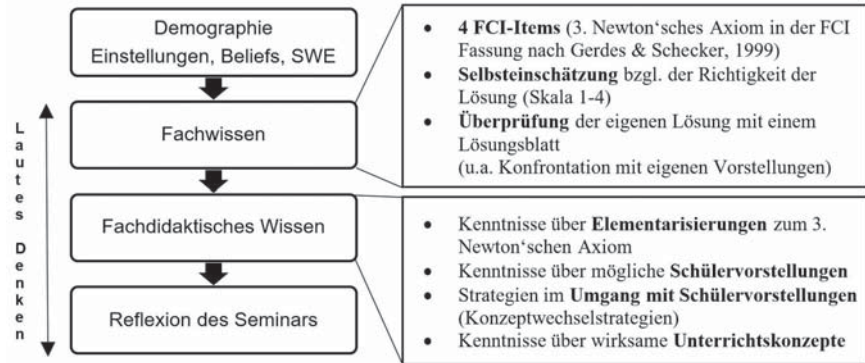
4.3 Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Die Untersuchung bestand aus einem kurzen schriftlichen Fragebogen sowie einer anschließenden mündlichen Befragung, in der eine Kombination aus der Methode des Lauten Denkens und des problemzentrierten Interviews eingesetzt wurde. Der Fragebogen erhob demographische Daten der Studierenden sowie Beliefs über das Lehren und Lernen von Physik mit folgenden Skalen: Einstellungen zum Experiment im Physikunterricht (vgl. Riese 2009), rezeptartiges Lernen (ebd.) und epistemologische Einstellungen zum Lehren und Lernen von Physik (ebd.). Außerdem wurden die Selbstwirksamkeitserwartungen zum Handlungsfeld „Umgang mit Schülervorstellungen“ (vgl. Meinhardt, Rabe, & Krey 2016) erhoben.

Der kurzen schriftlichen Erhebungsphase folgte im Hauptteil die mündliche Befragung, im Zuge derer auszugsweise Fachwissen und fachspezifisches fachdidaktisches Wissen erhoben wurde (siehe Übersicht 3). Dazu wurden den Studierenden Items eines international anerkannten multiple-choice Testinstruments zur Messung von konzeptuellem Basiswissen der Mechanik, dem Force Concept Inventory (FCI), vorgelegt (vgl. Gerdes & Schecker 1999). Aus untersuchungsökonomischen Gründen wurden Items zu einem fachlichen Schwerpunkt, zum 3. Newton'schen Axiom, ausgewählt. Die Befragten wurden erst gebeten, diese multiple-choice Items inhaltlich zu bearbeiten. Dabei wurde die Methode des Lauten Denkens angewandt. Durch das Verbalisieren der Gedanken während der Bearbeitung der Items wurde Einblick in Denkprozesse und Einstellungen der Studierenden gewährt sowie Aufschluss über mögliche fachliche Unsicherheiten gegeben.

In einem zweiten Schritt wurde die fachdidaktische Perspektive der Studierenden erhoben. Der Fokus lag dabei auf der Fähigkeit der Elementarisierung des Fachinhalts im Sinne von zielgruppengerechten fachlichen Grundideen sowie auf Wissen über potentielle inhaltspezifische Lernschwierigkeiten und Schülervorstellungen, über Konzeptwechselstrategien und die Kenntnis konkreter lernwirksamer Unterrichtskonzeptionen.

Die Audioaufnahmen aller Befragungen wurden vollständig transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Um



Übersicht 3: Befragungsablauf (Krumphals et al. 2019, S. 784)

die Reliabilität der Zuordnungen der Textstellen zu den Kategorien sicherzustellen, wurde die Kodierung von zwei Personen unabhängig voneinander vorgenommen. Zudem fand eine kommunikative Validierung statt.

5 Ergebnisse

Abgestimmt auf die Abfolge der Forschungsfragen werden nun Ergebnisse berichtet. Die Analyse der Fachwissenskomponente der Befragung verdeutlicht, dass Mängel im konzeptuellen Wissen zum 3. Newton'schen Axiom bestehen. Die vier Konzeptaufgaben wurden von der Hälfte der Befragten korrekt gelöst (siehe Übersicht 4). Die Detailanalyse der verbalisierten Lösungsansätze zeigt, dass sich das Antwortverhalten der Studierenden überwiegend mit typischen Lernschwierigkeiten (Schülervorstellungen) deckt. Zudem zeigt sich, dass Studierende, die mehr Lerngelegenheiten hatten, auch besser abschneiden.

Antwortsicherheit	Item 1	Item 2a	Item 2b	Item 3
Unsicher				
Eher unsicher				
Eher sicher	6 ^f	4 5 ^f 6 ^f	4 5 ^f 6 ^f	1 4 6 ^f
Sehr sicher	1 2 3 ^f 4 5 ^f	1 2 3 ^f	1 2 3 ^f	2 3 ^f 5 ^f

Fachlich falsche Antworten sind mit einem hochgestellten „f“ (falsch) markiert. Die Zahlen 1–6 stehen für die sechs untersuchten Studierenden.

Übersicht 4: Antwortsicherheit und Angemessenheit der Lösung je Item (vgl. Krumphals et al. 2019, S. 784)

Die individuelle Einschätzung der Antwortsicherheit zu den einzelnen Aufgaben ist unabhängig von der fachlichen Angemessenheit der Antwort durchgehend hoch (vgl. Übersicht 4). Alle Probandinnen und Probanden sind sich über den eingeschlagenen Lösungsweg zu den einzelnen Items sicher.

Die Elementarisierung von Fachwissen entsprechend der Bedürfnisse der zu unterrichtenden Lernenden stellt eine zentrale Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften im Schnittpunkt zwischen Fachwissen (das hierzu auf konzeptueller Ebene vertieft vorhanden sein muss) und fachdidaktischem Wissen (zu diesem Zweck vor allem Kenntnis inhaltspezifischer Lernschwierigkeiten) dar. Die aus diesem Elementarisierungsschritt resultierenden fachlichen Grundideen, die in weiterer Folge die Konzeption von Unterricht leiten, konnten für das 3. Newton'sche Axiom nur sehr eingeschränkt und mit geringer Anpassung an die Schülerinnen- und Schülerebenen wiedergegeben werden. Fünf der sechs Probanden und Probandinnen (P1, P2, P3, P4, P5) verwendeten dazu verschiedene unvollständige Formulierungsvarianten des Axioms, z.B.: „Das ist immer Kraft ist gleich Gegenkraft.“ (P1) Auffallend ist dabei, dass es niemandem gelang, eine Elementarisierung im Sinne einer Extraktion einzelner elementarer, fachlicher Ideen zu vollziehen. Eine derartige Reduktion der Komplexität durch Sequenzierung in ein Bündel von Grundideen stellt jedoch einen zentralen Schritt von Unterrichtsentwicklung dar.

In manchen Formulierungsvarianten des 3. Newton'schen Axioms wurden für das Verständnis relevante Teilaspekte des fachlichen Konzepts nicht erwähnt. Vollständig lautet das Gesetz: „Wenn ein Körper eine Kraft auf einen zweiten ausübt, so übt auch der zweite Körper auf den ersten eine gleich große und entgegengesetzt gerichtete Kraft aus. (...) Kraft und Gegenkraft greifen *niemals* am gleichen Körper an.“ (Müller 2010, S. 99; Herv. im Original) In den Formulierungen aller Studierenden fehlt der Aspekt der zwei unterschiedlichen Angriffspunkte an den zwei wechselwirkenden Körpern. Dieses Abschneiden überrascht insofern, als das Verständnis dieses Axioms als sehr alltagsrelevant für Lernende gesehen wird (P1, P2, P4, P5, P6).

In Bezug auf das Thema „Schülervorstellungen“ sind sich alle Befragten deren Relevanz für die sinnvolle Gestaltung von Lernprozessen bewusst. Das Wissen um relevante Schülervorstellungen zu diesem Inhaltsbereich ist allerdings sehr heterogen. Proband 2 beschrieb das Konzept des 3. Newton'schen Axioms als „relativ simpel“ und geht daher von keinem Aufkommen von Lernproblemen aus. Demgegenüber nannten Probandinnen P1, P3, P4 und P5 ei-

nige relevante Schülervorstellungen. Probandinnen 1 und 6 sehen Lernschwierigkeiten vor allem im Bedeutungsunterschied des Kraftbegriffs im Alltag und in der Physik.

Die Item-Skalen, die zur Untersuchung der Vorstellungen und Überzeugungen der Studierenden herangezogen wurden, sind in Übersicht 5 zusammengefasst. Alle Item-Skalen verwenden ein vierstufiges Antwortformat von „stimme voll zu“ (Wert 4) bis hin zu „stimme gar nicht zu“ (Wert 1).

Die Selbstwirksamkeitserwartungen zum Handlungsfeld „Umgang mit Schülervorstellungen“ sind bei allen Befragten hoch ausgeprägt. Demnach schätzen sich die Befragten sehr kompetent im Umgang mit Schülervorstellungen ein. Diese hohe Selbsteinschätzung widerspricht den wenig beschriebenen Schülervorstellungen und dem gezielten Umgang mit diesen. Zudem argumentierten die Probandinnen P3, P5 und P6, wie oben bereits ausgeführt, bei der Lösung der fachlichen Konzeptaufgaben selbst vielfach mit fachlich unangemessenen Schülervorstellungen.

Die Ausprägung der epistemologischen Vorstellungen ist mittel bis hoch. Bei dieser Skala entsprechen niedrige Werte einem konstruktivistischen Zugang zu Lernen, während hohe Werte eine kognitivistische bzw. behavioristische Zugangsweise repräsentieren. Das bedeutet, dass die sechs Studierenden eher eine kognitivistische bzw. behavioristische Zugangsweise vertreten und die konstruktivistische, die in der Physikdidaktik jedoch zentral ist, noch gering ausgeprägt zu sein scheint.

Befragte/r	Epistemologische Vorstellungen	Einstellungen zum Experiment im Physikunterricht	Rezeptartiges Lernen	Selbstwirksamkeitserwartungen zum Handlungsfeld „Umgang mit Schülervorstellungen“
P1	2,8	4	3	3,5
P2	2	3	2,75	3,3
P3	3	3	1,75	3
P4	2,8	2,75	1,5	3,2
P5	2,6	3,25	2,25	2,8
P6	2,2	3,75	2,75	3,3

Übersicht 5: Ergebnisse der eingesetzten Item-Skalen zu *Beliefs zu Lehren und Lernen im Physikunterricht* und *Selbstwirksamkeitserwartungen zum Handlungsfeld „Umgang mit Schülervorstellungen“*

Noch höhere Ausprägungen zeigen sich bei den Einstellungen zum Experiment im Physikunterricht. So nehmen Experimente für die Befragten im Unterricht eine tragende Rolle ein, um das Verständnis, den Lernerfolg und die Motivation der Lernenden zu sichern. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in den Interviewabschnitten wider, wie folgende Äußerung der Probandin 6 beispielhaft zeigt: „Ich würde halt, egal um welches Thema es da geht, die Kinder viel selbst ausprobieren lassen, weil ich der Meinung bin, dass man da trotzdem noch am meisten lernt, wenn sie selbst etwas ausprobieren und das dazu erklärt wird, was da gerade passiert. Dass man sich das so am ehesten merkt.“

Ein hoher Durchschnittswert in der Kategorie des rezeptartigen Lernens deutet auf die Vorstellung über die Notwendigkeit eines besonders strukturierten Vorgehens im Unterricht hin. Die Befragten liegen hierbei im Mittelfeld der Skalenextrema.

Eine konsistente, vollständige Beschreibung von Konzeptwechsel und entsprechenden Konzeptwechselstrategien blieb bei den Befragten aus. Unklare Vorstellungen zu lerntheoretischen Grundlagen in diesem Bereich zeigten sich. Außerdem wurde der Begriff Konzeptwechsel häufig als wortwörtliches Auswechseln von falschen gegen richtige Konzepte interpretiert. Während die gängige Befundlage zeigt, dass Konzeptwechsel ein kontinuierlicher, langfristiger Prozess ist, sind Proband 2 und Probandin 3 der Meinung, dass Schülervorstellungen etwa durch direkte Instruktion sofort vollständig gelöscht und restlos durch die im Unterricht angebotenen fachlichen Konzepte ersetzt werden können. Die Vorgehensweise der Konfrontation, die mittlerweile in der Literatur als kritisch gesehen wird, wird auf methodischer Ebene häufig in Zusammenhang mit Experimenten vorgeschlagen: „Es gibt sehr, sehr viele Beispiele und auch Experimente mit denen man sehr, sehr effektiv durch Konfrontation eine Alltagsvorstellung vernichten kann.“ (P2)

In Bezug auf Konzeptwechselstrategien zeigte sich mitunter auch ein unreflektierter Gebrauch der Fachtermini „Anknüpfungsstrategie“ und „Konfrontation“ und ein fehlendes Verständnis der zugrundeliegenden Voraussetzungen für Konzeptwechsel. Beispielsweise erwähnt Probandin 3 Folgendes: „Deswegen würde ich eher sagen, dass man versucht, wirklich diese Schülervorstellungen zu konfrontieren und dann aber wirklich darauf anknüpfen (...)“. Hier kommt es zur klaren Vermischung von zwei unterschiedlichen, gegenläufigen Konzeptwechselstrategien.

Obwohl das Münchner Mechanikkonzept (Wiesner et al. 2010) ein zentrales Element der Lehrveranstaltung darstellt, konnten lediglich zwei der sechs Studierenden (P1, P4) dieses in Bezug auf Unterrichtskonzeptionen explizit nennen. Die restlichen Befragten beantworteten die Frage nach lernwirksamen Unterrichtskonzeptionen vorwiegend mit der Nennung von Experimenten, die allerdings aus dem Münchner Mechanik Konzept stammten. Ein Grund dafür schien darin zu liegen, dass kaum Verknüpfungen mit dem Terminus Unterrichtskonzeption hergestellt wurden. Die Überbetonung von Experimenten als Mittel fachliches Verständnis zu fördern ist auch an dieser Stelle auffällig, stimmt allerdings gut mit der gemessenen Ausprägung bezüglich der Einstellungen zu Experimenten (vgl. Übersicht 5) und mit der generellen Forschungslage überein.

Im Zuge der Befragungen wurde auch Feedback zur neu eingeführten Lehrveranstaltung „Fachdidaktik Mechanik-Thermodynamik“ erhoben. Die Rückmeldungen der Studierenden zum Seminar fielen gänzlich positiv aus. Eine detaillierte Analyse zeigte, dass vor allem die Befragten (P1, P2, P4) den Zugewinn hohen konzeptuellen Wissens in Bezug auf fachdidaktische Aspekte des Seminars (Lernen über Schülervorstellungen, eine gute Sammlung an Materialien für den Unterricht sowie Möglichkeiten zur Einbettung von Experimenten in den Unterricht) gezielt und sehr differenziert hervorhoben. Zwei Studierende, die zuvor beim Fachwissensteil schlecht abgeschnitten hatten, gaben an, dass sie in dieser Lehrveranstaltung auch die fachliche Klärung von schulrelevanten Beispielen sehr positiv empfanden. Dabei wurde gleichzeitig kritisiert, dass in den Fach-Lehrveranstaltungen aus Mechanik lediglich universitäres Wissen (vgl. Kapitel 2.1) gelehrt wird, während Schulwissen bzw. vertieftes Wissen kaum eine Rolle in der Lehramtsausbildung spielen. Eine fachliche Klärung von schulphysikalischen Inhalten solle – den Studierenden nach – verstärkt auch in den Fach-Lehrveranstaltungen erfolgen.

6 Interpretation, Diskussion und Ausblick

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse bezogen auf die einzelnen Forschungsfragen interpretiert und miteinander abgeglichen. Daraus werden mögliche Weiterentwicklungsüberlegungen der Lehrveranstaltungen auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene abgeleitet.

Die Ergebnisse auf der Ebene des Fachwissens zeigen deutliche Defizite im Bereich des konzeptuellen Wissens. Hierbei zerfällt die Stichprobe in zwei Teile, nämlich in Studierende mit hohem konzeptuellen Wissen, die in der Lage sind, alle Aufgabenstellungen zu lösen und in eine zweite Gruppe, die keine der Konzeptaufgaben richtig lösen und argumentieren kann. Die zweite Gruppe weist typische Schülervorstellungen auf. An dieser Stelle muss noch einmal der explorative Charakter dieser Untersuchung betont werden, der keine Generalisierung auf die Grundgesamtheit der Studierenden am Standort Graz zulässt.

Die hohe Überzeugung, dass der jeweils gewählte Ansatz beim Lösen von Fachaufgaben passend ist, ist bei beiden Gruppen nahezu gleich ausgeprägt. Das deutet darauf hin, dass sich ein Teil der Studierenden ihrer eigenen Fehlvorstellungen gar nicht bewusst ist und ein diesbezüglicher Konzeptwechsel weder durch Schule noch durch Studium initiiert wurde. Diese Resultate stimmen auch mit der Wahrnehmung der Lehrveranstaltungsleiter und dem Feedback der Studierenden überein, dass durch die Absolvierung der Fach-Lehrveranstaltungen vorwiegend Fachwissen auf universitärem, mathematisiertem Niveau vermittelt wird, konzeptuelle Wissens Ebenen aber kaum adressiert werden. Dies kann als ein Erklärungsansatz dafür herangezogen werden, dass trotz des positiven Abschlusses der Vorlesung „Einführung in die Physik“ und der parallelen Absolvierung der Vorlesung und der Übung „Experimentalphysik 1: Mechanik und Wärme“ wenig Transfer auf die Dimension des Konzeptwissens stattfindet. Vergewärtigt man sich die Befundlage zu Professionalisierungsprozessen von Fachlehrkräften, dass für die Entwicklung physikdidaktischen Wissens eine solide Basis an vertieftem Schulwissen – also Konzeptwissen – notwendig ist, so identifiziert dieses Ergebnis einen neuralgischen Punkt der Professionalisierungsmaßnahmen. Eine erhöhte Verfügbarkeit von Konzeptwissen kann durch eine veränderte Schwerpunktsetzung in den Fach-Lehrveranstaltungen und/oder durch das Verschieben der gekoppelten Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen auf ein späteres Semester erreicht werden. Außerdem wird derzeit versucht in einem Fach-Lehrveranstaltungsformat, den Rechenübungen, in dem es eigene Kursgruppen für Lehramtsstudierende gibt, die Entwicklung von konzeptuellem Wissen durch spezielle Aufgabenstellungen zu unterstützen. Diese kleinen Veränderungen in den Rechenübungen werden derzeit untersucht und Ergebnisse stehen noch aus.

Zudem scheint es sinnvoll einen noch engeren Austausch der Lehrenden auch in der Fachdidaktik zu forcieren. Einerseits ist dieser Austausch wie in Kapitel 2.2 beschrieben zwischen Fach- und Fachdidaktik-Lehre bereits gegeben. Andererseits wird derzeit mit einem regelmäßigen Lehrenden-Stammtisch versucht die Lehrenden der Fachdidaktik Physik der Pädagogischen Hochschule und der Universität am Standort noch besser zu vernetzen. Ähnliche Bestrebungen gibt es in Richtung Schulpraxis und Mentorinnen und Mentoren. Die Verschränkung von Pädagogik und Fachdidaktik wird bereits durch das Projekt „PBNNet-Kohärenz in der LEHRErInnenbildung“ am Zentrum für PädagogInnenbildung der Universität Graz u.a. durch gezielte Vernetzungstreffen von Lehrenden umgesetzt. Natürlich könnte man an dieser Stelle auch argumentieren, dass die Ausbildung von Lehramtsstudierenden und Fach-Physik Studierenden getrennt werden sollte, damit die Lehramtsstudierenden auch eine fokussierte getrennte Fachausbildung erhalten. Dies scheint jedoch für unseren Standort aus ressourcentechnischen Gründen nicht realistisch umsetzbar zu sein.

Die Schwierigkeiten bei der Formulierung fachlicher Grundideen scheinen zumindest teilweise dem nicht vollständig ausgeprägten Konzeptwissen geschuldet zu sein. Allerdings weisen hier auch jene Studierenden, die ein gutes Fachwissen zeigten, Probleme auf. Die fragmentarische Wiedergabe des 3. Newton'schen Axioms darf allerdings nicht ausschließlich mit fehlendem Wissen der Studierenden gedeutet werden. Vielfach finden sich derart verkürzte Formen des Axioms auch in Schulbüchern und dergleichen. Gründe, warum es grundsätzlich nur schwer gelingt schüleradäquate Elementarisierungen zu finden, könnten auch am fehlenden Kontakt mit Schülerinnen und Schülern in dieser Phase des Studiums liegen. Ein hypothetisches Hineindenken in die Schülerperspektive fällt gewiss schwer. Ein verstärktes Arbeiten mit Schülerartefakten und Videovignetten von Schülerlernsituationen könnte hier im Rahmen der Fachdidaktik-Lehrveranstaltung Abhilfe schaffen.

Zudem ist auch zu bedenken, dass sich die Interviewsituation sehr vom Setting einer typischen Situation, in der Unterricht geplant wird, unterscheidet. Aus diesen Überlegungen lässt sich auf Ebene der Curriculumsumsarchitektur wiederum ableiten, dass eine Verschränkung dieses Lehrveranstaltungstyps mit Praxisverfahren von Vorteil wäre, was wiederum für eine Verschiebung der Fachdidaktik-Lehrveranstaltung dieses Formats in ein späteres Semester sprechen würde.

Die Überzeugungen und Einstellungen zu verschiedenen Aspekten des Physiklehrens bzw. -lernens deuten insgesamt ein geringes Professionalisierungs- und Reflexionsniveau an. An dieser Stelle gilt es allerdings auch zu bedenken, dass sich die Studierenden erst in einer Lehrveranstaltung im dritten Semester befanden. Diese Ergebnisse stehen in gutem Einklang mit dem Wissensstand zu Aspekten fachdidaktischen Wissens wie Konzeptwechsel und Konzeptwechselstrategien. Eine teilweise Vertrautheit mit fachdidaktischen Konzepten und Strategien kann allerdings allen Studierenden attestiert werden, auch wenn diese großteils noch wenig ausdifferenziert sind und kohärenter Verbindungen untereinander entbehren. Angesichts der Stellung dieser Lehrveranstaltung im Curriculum und der damit verbundenen eher geringen Zahl an fachdidaktischen Lerngelegenheiten, überrascht dies wenig.

Insgesamt lässt sich diese Befundlage daher als erster Teilschritt im Prozess der Professionalisierung interpretieren. Eine Reihe von Faktoren scheint für diesen Status ausschlaggebend zu sein, wie u.a. das teilweise wenig ausgeprägte konzeptuelle Fachwissen, sowie das frühe Stadium im Bachelorstudium (es wurden erst knapp 3 von 8 Semestern absolviert) und die fehlende einschlägige Praxiserfahrung mit Schülerinnen und Schülern. Daher scheint ein bewusstes und oftmaliges Explizieren und Einordnen der themenspezifischen Inhalte dieser Lehrveranstaltung in die in der Einführungslehrveranstaltung zur Physikdidaktik aufgespannte Systematik fachdidaktischer Wissensfacetten von hoher Relevanz zu sein, um eine kohärente Verknüpfung einzelner Aspekte zu erreichen.

Auch die Feedbackergebnisse zur Lehrveranstaltung unterstützen die Annahme, dass eine solide konzeptuelle Wissensbasis Voraussetzung für den Erwerb fachdidaktischen Wissens ist. Nur Studierende mit einer solchen Wissensbasis waren in der Lage, differenziert und reflektiert auf die fachdidaktischen Lernangebote und deren Relevanz für ihre Professionalisierung einzugehen. Studierende mit wenig ausgeprägtem Konzeptwissen strichen hingegen die fachlichen Lerngelegenheiten als besonders wertvoll hervor.

Insgesamt liefern diese Ergebnisse erste Hinweise für Stellschrauben auf der Inhaltsebene der Fach-Lehrveranstaltungen, aber auch für mittelfristige Änderungspotentiale in der Curriculumsstruktur: Die Ansiedlung der Lehrveranstaltung in einem späteren Semester wäre aus mindestens zwei Gesichtspunkten wünschenswert. Eine bessere Fachwissensbasis könnte durch den Abschluss jetzt parallel absolvierter Fach-Lehrveranstaltungen (Vorlesung und

Übung zu Experimentalphysik 1: Mechanik und Wärme) vorhanden sein und Praxiserfahrung mit Schülerinnen und Schülern würde vorliegen. Diese Maßnahme verlangt allerdings eine Änderung des Curriculums und kann erst mittelfristig umgesetzt werden.

Zur Vertiefung des konzeptuellen Wissens könnte jedenfalls eine geänderte Schwerpunktsetzung der Fach-Lehrveranstaltungsinhalte beitragen. Während dies für die Fachvorlesung Experimentalphysik 1 wegen der Koppelung mit den Fach-Bachelor-Studierenden nicht in Frage kommt, wird in einem nächsten Schritt die Übung zur Experimentalphysik neu adjustiert. Für einen Teil der Lehrveranstaltungsinhalte werden Aufgabenstellungen mit konzeptuellem Schwerpunkt umgesetzt. Diese Weiterentwicklungsaspekte werden aktuell umgesetzt und durch gezielte Untersuchungen evaluiert. Ebenso ist eine Verlagerung des Schwerpunkts in der Fach-Lehrveranstaltung „Einführung der Physik“ im ersten Semester angedacht. Für die Fachdidaktik-Lehrveranstaltung selbst wurde ebenfalls eine Reihe von Adaptionsmöglichkeiten angedacht, wie etwa ein konzeptueller Fachwissenscheck am Beginn der einzelnen Inhaltsbereiche mit begleitenden Unterstützungsmaßnahmen. Dadurch sollte es Studierenden leichter fallen, sich zeitgerecht ihrer Fachwissensmängel bewusst zu werden und diese aufzuholen. Auch die Arbeit mit konkreten Schülerinnen- und Schülerartefakten soll helfen, das deklarative Wissen über Schülervorstellungen quasi in situ aktivieren zu können.

Insgesamt deuten allgemeine Befunde zur Professionalisierung aus anderen Unterrichtsfächern (z.B. Mathematik, Chemie) an, dass sich die Ergebnisse aus der Physikdidaktik bezüglich der Verschränkung von Lehrveranstaltungsformaten auch auf andere naturwissenschaftliche Fächer übertragen lassen. Die Hinweise, dass das Fachwissen einen Einfluss auf die Entwicklung des fachdidaktischen Wissens ausübt, gelten vermutlich für ein viel breiteres Feld an Unterrichtsfächern. Insgesamt ist die Wichtigkeit des Fachwissens für die Entwicklung von fachdidaktischem Wissen allgemein nicht zu unterschätzen und muss in der Strukturierung und Vernetzung von Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden.

Literatur

- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Entwicklungsverbünde*. Abrufbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/ph/index.html> (2019-06-29).
- Ejersbo, L. R. (2007). *Design and redesign of an in-service course: The interplay of theory and practice in learning to teach mathematics with open problems*. Kopenhagen: PhD Dissertation.
- Gerdes, J. & Schecker, H. (1999). Der Force Concept Inventory: Ein diagnostischer Test zu Schülervorstellungen in der Mechanik. *Der Mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht – MNU*, 52, S. 283–288.
- Gramzow, Y. (2015). *Fachdidaktisches Wissen von Lehramtsstudierenden im Fach Physik: Modellierung und Testkonstruktion*. Studien zum Physik- und Chemielernen: Vol. 181. Berlin: Logos Verlag.
- Haagen-Schützenhöfer, C. (2016). *Lehr- und Lernprozesse im Anfangsoptikunterricht der Sekundarstufe I: Kummulative Habilitationsschrift*. Abruf unter: https://static.uni-graz.at/fileadmin/nawi-institute/Physik/Physikdidaktik/Mitarbeiter/Habil_Haagen.pdf (2019-08-02).
- König, J. & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 12, S. 499–527. doi: 10.1007/s11618-009-0085-z.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. & Jordan, A. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal Für Mathematikdidaktik*, 29, S. 223–258.
- Kröger, J., Neumann, K. & Petersen, S. (2013). Erfassung des Professionswissens angehender Physiklehrkräfte im Rahmen des Projekts KiL. In: S. Bernholt (Hrsg.), *Inquiry-based Learning – Forschendes Lernen: GDGP Jahrestagung Hannover 2012* (S. 117–119). Kiel: IPN.
- Krumphals, I., Renner, M. & Haagen-Schützenhöfer, C. (2019). Fallstudie zu FW und FDW von Ph-LA Studierenden zu ‚Actio und Reactio‘. In: C. Maurer (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe: Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung, Kiel 2018* (S. 783–786). Universität Regensburg.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12th ed.). Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Meinhardt, C., Rabe, T. & Krey, O. (2016). *Selbstwirksamkeitserwartungen in physikdidaktischen Handlungsfeldern: Skalendokumentation*. Halle. Abruf unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11818/additional/Meinhardt_2016_Selbstwirksamkeitserwartungen_komprimiert.pdf (2019-08-06).

- Müller, R. (2010). *Klassische Mechanik: Vom Weitsprung zum Marsflug* (2., überarb. und erw. Aufl.). De Gruyter Studium. Berlin: de Gruyter.
- Olszewski, J. (2010). *The Impact of Physics Teachers' Pedagogical Content Knowledge on Teacher Action and Student Outcomes*: Dissertation.
- Park, S. & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the Conceptualization of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38, S. 261–284.
- Renner, M. (2018). *Professionswissen von Physik-Lehramtsstudierenden im Bereich Mechanik*. Diplomarbeit. Graz: Universität Graz.
- Riese, J. (2009). *Professionelles Wissen und professionelle Handlungskompetenz von (angehenden) Physiklehrkräften*. Studien zum Physik- und Chemielernen: Vol. 97. Berlin: Logos Verlag.
- Riese, J. (2010). Empirische Erkenntnisse zur Wirksamkeit der universitären Lehrerbildung. *Physik Und Didaktik in Schule Und Hochschule*, 1, S. 25–33.
- Riese, J., & Reinhold, P. (2012a). Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in Physik. In: H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L. H. Schön, H. J. Vollmer & H. G. Weigand (Hrsg.), *Formate Fachdidaktischer Forschung: Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen. Fachdidaktische Forschungen* (Vol. 2, S. 297–313). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Riese, J., & Reinhold, P. (2012b). Die professionelle Kompetenz angehender Physiklehrkräfte in verschiedenen Ausbildungsformen. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 15, S. 111–143. doi: 10.1007/s11618–012–0259-y.
- Riese, J., Kulgemeyer, C., Zander, S., Borowski, A., Fischer, Hans, Gramzow, Y., Reinhold, P., Schecker, H. & Tomczyszyn, E. (2015). Modellierung und Messung des Professionswissens in der Lehramtsausbildung Physik. In: S. Blömeke & O. Zlatkin-Troischanskaia (Hrsg.), *Kompetenzen von Studierenden*. Zeitschrift für Pädagogik, 61 (S. 55–79). Beiheft.
- Schödl, A. & Göhring, A. (2017). FALKO-P: Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Fach Physik. Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zur Erfassung des fachspezifischen Professionswissens von Physiklehrkräften. In: S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff, R. H. Mulder & J. Baumert (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik: mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie* (S. 201–244). Münster, New York: Waxmann.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, S. 4–14.
- Vogelsang, C., Borowski, A., Fischer, H., Kulgemeyer, C., Reinhold, P., Riese, J. & Schecker, H. (2016). ProfiLe-P+ – Professional Competence in Academic Physics Teacher Education. In: O. Zlatkin-Troischanskaia, H. A. Pant, C. Lautenbach,

- & M. Toepper (Hrsg.), *Validierungen und methodische Innovationen (KoKoHs): Übersicht der Forschungsprojekte (KoKoHs Working Papers, 10)*. Berlin & Mainz.
- Wiesner, H., Tobias, V., Waltner, C., Hopf, M., Wilhelm, T. & Sen, A. I. (2010). Dynamik in den Mechanikunterricht. *PhyDid B – Didaktik der Physik – Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*, S. 1–15.

Herausforderungen für Lehrende der Politischen Bildung in kulturell heterogenen Klassen

Kati Schneeberger

Abstract Deutsch

Dieser Beitrag stellt Ergebnisse einer empirischen Studie vor, die den besonderen Rahmenbedingungen für Politische Bildung an einer Wiener Polytechnischen Schule (PTS) aufgrund der großen Heterogenität hinsichtlich Herkunft und Religion nachgeht. Es wurden die Verbundenheit mit Österreich und anderen Ländern, die gefühlte Wahrnehmung durch die österreichische Gesellschaft sowie die Einstellung gegenüber der Demokratie im Allgemeinen und ihren einzelnen Merkmalen erhoben. Abschließend werden Überlegungen angestellt, wie die Erkenntnisse aus der Studie im Rahmen der Politischen Bildung zur Ausbildung von demokratietauglichen Erwachsenen in einer multikulturellen Gesellschaft beitragen können.

Schlüsselwörter

Politische Bildung, Demokratie, Identität, Migration, Heterogenität

Abstract English

This article presents results of an empirical study, which investigates the special conditions for political education at a Viennese Polytechnic School due to the great heterogeneity regarding social background and religion of students. The focus of the study was students' attachment with Austria and other countries, the perceived perception by the Austrian society as well as the attitude towards democracy in general and its individual characteristics. Finally, it is considered, how the findings of the study in the context of citizenship education can contribute to the education of young adults adapted for democracy in a multicultural society.

Keywords

citizenship education, democracy, identity, migration, heterogeneity

Zur Autorin

Kati Schneeberger, BEd; Studium Interdisziplinärer Master Zeitgeschichte und Medien Universität Wien.

Kontakt: a09725557@unet.univie.ac.at

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Die Studie über Einstellungen gegenüber dem Unterrichtsfach *Politische Bildung* von Wiener Lehrerinnen und Lehrern von Mitnik (2017, S. 61) zeigt, dass 15 % der Befragten Politische Bildung für zu kompliziert halten, 27 % der Meinung sind, ihnen fehlen notwendige Vorkenntnisse und sich 32 % der Befragten nicht ausreichend ausgebildet fühlen.

Lernende in Wien stellen eine besonders heterogene Gruppe dar, weil hier der Migrationsanteil deutlich höher ist als in den restlichen Bundesländern (vgl. Bifie 2015, S. 26). Für offene Gesellschaften liegt die Herausforderung im Kontext von Migration darin, „auf der Basis von Vielfalt, Pluralismus und Anerkennung der Demokratie, gemeinsam Gesellschaft zu gestalten und (politische) Teilhabe aller zu ermöglichen“ (Achour 2016, S. 41). Auf besondere Herausforderungen in der Politischen Bildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund weist die Studie von Greuel (2012, S. 110f.) hin. Hier zeigen sich Spezifika, die zum einen aus dem Status der Jugendlichen als gesellschaftliche Minoritäten und der entsprechenden Positionierung in der Aufnahmegesellschaft resultieren und zum anderen auf direkte oder indirekte Einflüsse aus den Herkunftsländern bzw. Herkunftsgesellschaften zurückzuführen sind.

Für Goll (2016, S. 39) braucht Politische Bildung „eine empirische Basis, um Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund zum Ausgangspunkt von Lehr-Lern-Prozessen zu machen“. Um Politische Bildung bestmöglich umzusetzen, bedarf es neben fachlichen und methodischen Voraussetzungen auch eines guten Bildes über die Ausgangslage, die eine so heterogene Gruppe hinsichtlich Herkunft und Religion darstellt.

2 Ziele und Forschungsfragen

Die vorliegende Studie soll die Vielfalt hinsichtlich Herkunft und Religion an einer Wiener Polytechnischen Schule als Rahmenbedingung für die Politische Bildung aufzeigen. Von Interesse ist ebenfalls das Gefühl der Verbundenheit mit Österreich bzw. anderen (Herkunfts-)Ländern und die Wahrnehmung der Aufnahme durch die österreichische Gesellschaft. Weiters wird ein Blick auf die Zustimmungswerte zur Demokratie im Allgemeinen und im Detail geworfen.

Die Lehrpersonen für das Unterrichtsfach „Politische Bildung“ sind mit diesen Einstellungen und den zugrundeliegenden Konzepten der Jugendlichen konfrontiert. Sie sollen den Jugendlichen Haltungen näherbringen, die mit einer offenen, demokratischen Gesellschaft übereinstimmen, auch wenn dies in einer Studie von Mitnik (2017, S. 60) nur 66 % der befragten Lehrerinnen und Lehrer als sehr großen Wert in der Politischen Bildung ansehen. Fast die Hälfte (46 %) der Befragten sehen die unterschiedliche Herkunft ihrer Schülerinnen und Schüler als Beeinträchtigung ihres Unterrichts. Mehr Kenntnis über die Einstellungen der Jugendlichen kann einen Beitrag dazu leisten, den Lehrpersonen mehr Sicherheit zu geben, da sie sich gezielter auf den Unterricht vorbereiten können.

3 Methodische Vorgangsweise

Für die Befragung wurde ein Fragebogen erstellt, der neben demografischen Fragen drei Kernbereiche umfasst: nationale und religiöse Identität, Verbundenheit mit der österreichischen Gesellschaft, Einstellung zu Demokratie. Die Frageitems stammen einerseits aus der Shell Jugendstudie (vgl. Shell 2015, S. 411ff.), Studien zu Nationalismus und Patriotismus (vgl. Weiss und Reinprecht 1998, S. 64ff.) oder zur Integration von Personen muslimischen Glaubens (vgl. Khorchide 2009, S. 123ff.) und wurden andererseits unter Bedacht auf Verständlichkeit und Vorwissen der Jugendlichen speziell für diese Studie entwickelt. Die Befragten hatten die Möglichkeit, den ihnen vorgelegten Aussagen auf einer fünfstufigen Likert-Skala (stimme sehr zu, stimme eher zu, stimme eher nicht zu, stimme nicht zu, weiß nicht/keine Angabe) (vgl. Diekmann 2010, S. 240ff.) in abgestufter Form zuzustimmen oder sie abzulehnen bzw. sich einer Antwort zu enthalten.

Um die Einstellung der Bevölkerung zur Demokratie vollständig zu erfassen, müssen drei verschiedene Ebenen unterschieden werden: die Werte-, die Struktur- und die Performanzebene (vgl. Niedermayer & Stöss 2008, S. 9). Die Werteebene wurde mit dem Item „Unabhängig davon, wie gut die Demokratie in Österreich funktioniert, ist die Demokratie eine gute Regierungsform.“ erhoben. Da die Items sehr einfach formuliert werden mussten und davon auszugehen war, dass die Jugendlichen über kein entsprechendes Wissen verfügen, um eine Unterscheidung von Struktur- und Performanzebene vorzunehmen, wurde das Item „Ich bin mit der Demokratie, wie es sie in Österreich gibt, zufrieden.“ vorgegeben, wobei dieses Item eher der Performanzebene zuzuordnen ist. Für die Untersuchung wurden zusätzlich einzelne Merkmale von Demokratie ausgewählt. Die Items wurden so formuliert, dass einerseits die Zustimmung zur vorgelegten Aussage nicht in allen Fällen auch eine Zustimmung zur Demokratie bedeutet und sie andererseits für die Jugendlichen verständlich sind.

Für die Befragung wurde ein elektronischer Fragebogen auf LimeSurvey erstellt, welcher von den Jugendlichen im Computerraum der Schule über das Internet aufgerufen und ausgefüllt wurde. Außerordentliche Schülerinnen und Schüler sowie Integrationsschülerinnen und Integrationsschüler nahmen an der Befragung teil, wenn sie nach Einschätzung der jeweiligen Lehrkraft zur Beantwortung des Fragebogens hinsichtlich des Verständnisses bzw. der Beherrschung der deutschen Sprache in der Lage waren.

In Bezug auf den Migrationshintergrund wurden die Jugendlichen für die Auswertung in zweifacher Hinsicht unterteilt. Ein Aspekt ist die Migrationsgeneration. Hier wurden die Jugendlichen in drei Gruppen: „im Ausland geboren“ (37 Personen), „Eltern im Ausland geboren“ (81 Personen) und „ohne Migrationshintergrund“ (13 Personen) eingeteilt. Der zweite Aspekt ist die Herkunft, wobei hier vier Gruppen gebildet wurden: „Österreich“ (13 Personen), „Türkei“ (35 Personen), „Ex-Jugoslawien“ (52 Personen) und „Andere“ (31 Personen). Die Zusammenfassung der ex-jugoslawischen Länder¹ wurde gewählt, da mehrere Jugendliche Wurzeln in mehr als einem dieser Länder hatten. Bei der Klassifikation nach dem religiösen Bekenntnis werden die drei Gruppen „ohne Bekenntnis“ (6 Personen), „Christentum“ (60 Personen) und

¹ Jugoslawien umfasste die heutigen Staaten Slowenien, Kroatien, Serbien, Bosnien-Herzegowina, Montenegro, Kosovo und Nordmazedonien (Anmerkung der Redaktion).

„Islam“ (63 Personen) berücksichtigt. Die Religionen Buddhismus und Hinduismus bleiben unberücksichtigt, da diese nur von je einer Person angegeben wurden.

In Hinblick auf einen möglichen Reihenfolgeeffekt wurden die beiden Items „Österreich sollte einen starken Führer haben, der sich nicht um ein Parlament und Wahlen kümmern muss.“ und „Ich würde lieber in einer Diktatur leben.“ so im elektronischen Fragenbogen angeordnet, dass nach der Beantwortung der ersten Frage (starker Führer) auf die nächste Seite weitergeschaltet werden musste und eine Rückkehr auf diese Seite, um die Antwort evtl. zu verändern, nicht möglich war. Um Antworttendenzen zu vermeiden, wurden die Fragen zu den einzelnen Merkmalen von Demokratie unterschiedlich gepolt. Wie Lauth (2004, S. 230) erwähnt, kann die Item-Analyse nicht auf die Demokratiemessung übertragen werden, da man von verschiedenen Merkmalen der Demokratie ausgeht und das Testverfahren der Item-Analyse gerade die Indikatoren eliminieren würde, welche die Unterschiede messen.

4 Darstellung der Ergebnisse

Die Befragung fand zwischen dem 7. und 28. November 2017 an einer Wiener Polytechnischen Schule statt. Es nahmen zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler (131 von 197) der Schule an der Befragung teil.

4.1 Demografische Daten

Die erhobenen demografischen Daten zeigen die Vielfalt an Herkunft, Sprache und Religion der Schülerinnen und Schüler einer Wiener Polytechnischen Schule. Die Jugendlichen sind in 17 verschiedenen Ländern geboren, gemeinsam mit ihren Eltern haben sie Wurzeln in 29 Ländern, sie sprechen 20 verschiedene Sprachen und haben zehn verschiedene Religionen. Das Alter der Befragten lag zwischen 14 und 16 Jahren. An der Studie nahmen mehr männliche (72) als weibliche (58) Jugendliche teil. Einmal wurde ein drittes Geschlecht angegeben. Von den befragten Jugendlichen wurden 72 % in Österreich, 9 % in Serbien und je 2 % in Bosnien/Herzegowina bzw. der Türkei geboren. Die verbleibenden 15 % verteilen sich auf andere Länder. Ein anderes Bild zeigt sich bei den Geburtsländern der Eltern. Das häufigste Geburtsland des Vaters ist die Türkei (33 Personen) gefolgt von Serbien (27 Personen), Österreich (25 Personen) und Bosnien/Herzegowina (10 Personen). Die rest-

lichen 27 % verteilen sich auf andere Länder. Beim Geburtsland der Mutter wurde Serbien (29 Personen) am häufigsten angegeben, gefolgt von Österreich (28 Personen), der Türkei (26 Personen) sowie Bosnien/Herzegowina (11 Personen). Die restlichen Länder machen einen Anteil von 29 % aus.

Die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen 58 % der Jugendlichen, 13 % die serbische und 8 % die türkische Staatsbürgerschaft. Die restlichen 21 % besitzen eine andere Staatsbürgerschaft, drei Personen sind staatenlos und zwei besitzen eine Doppelstaatsbürgerschaft. Der Anteil der Jugendlichen, die in Österreich geboren wurden, beträgt 72 %. Von den übrigen 28 % kamen 22 Personen noch vor Beginn der Volksschule und 14 Personen erst während der Schulzeit nach Österreich. Der genaue Zeitpunkt wurde nicht erfragt. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen, die an der Befragung teilgenommen haben, zumindest zwei Jahre in Österreich wohnhaft sind, da Jugendliche ohne ausreichende Deutschkenntnisse nicht an der Befragung teilnahmen. Eine große Vielfalt zeigt sich auch bei den Muttersprachen der Jugendlichen. Die am häufigsten angegebenen Muttersprachen sind Bosnisch/Kroatisch/Serbisch mit 34 %, Türkisch mit 26 % und Deutsch mit 10 %, gefolgt von der Angabe „mehrere Sprachen“ mit 8 %. Zuhause sprechen 68 % der Jugendlichen oft (26 %) oder häufig (42 %), 31 % nur selten und zwei Jugendliche nie Deutsch. Der Anteil der Jugendlichen, die zuhause immer oder häufig Deutsch sprechen, steigert sich mit der Migrationsgeneration. Bei im Ausland geborenen Jugendlichen beträgt der Anteil 52 %, bei in Österreich Geborenen sind es bereits 70 %. Bei Jugendlichen, deren Eltern beide in Österreich geboren sind, liegt der Wert bei 100 %, auch wenn als Muttersprache eine andere Sprache als Deutsch angegeben wurde.

Knapp die Hälfte der Jugendlichen (48 %) gibt „Islam“ als Religion an und ein Viertel (27 %) serbisch-orthodox. Das restliche Viertel umfasst römisch-katholisch (16 Personen), ohne Bekenntnis (6 Personen), evangelisch, koptisch-orthodox, Hinduismus und Buddhismus. Der Anteil aller christlichen Religionen gemeinsam macht 46 % aus. Aus einem sehr religiösen Elternhaus kommen 18 % der Jugendlichen (13 % Islam, 5 % Christentum). Die Hälfte der Jugendlichen (50 %) kommt aus einem ziemlich religiösen (28 % Islam, 22 % Christentum), 21 % aus einem weniger religiösen (12 % Christentum, 7 % Islam) und 10 % aus einem überhaupt nicht religiösen Elternhaus. Dass andere Menschen erkennen, welche Religion sie haben, ist für 58 % der muslimischen Jugendlichen (21 % sehr wichtig, 37 % eher wichtig)

und für 30 % der christlichen Jugendlichen (10 % sehr wichtig, 20 % eher wichtig) wichtig. Überhaupt nicht wichtig ist es für 13 % der muslimischen und 28 % der christlichen Jugendlichen.

4.2 Identifikation mit räumlichen Einheiten

Die Ergebnisse der Studie zeigen eine Abnahme der Verbundenheit mit zunehmender Ausdehnung der räumlichen Einheit. Während sich 88 % der Jugendlichen sehr oder eher mit Wien verbunden fühlen, tun dies mit der ganzen Welt nur mehr 49 %. Dazwischen liegt die Verbundenheit mit Österreich (74 %) und Europa (69 %) mit ähnlich hohen Werten.

Mit steigendem Migrationsgrad der Befragten scheint sich die räumliche Identität weg vom Land Österreich, hin zur Region bzw. Europa zu bewegen. Die niedrigere Verbundenheit mit Österreich bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist unabhängig von ihrer Herkunftsregion. Im Vergleich zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (54 %) fühlen sich diejenigen aus ex-jugoslawischen Ländern (75 %), der Türkei (71 %) und den anderen Ländern (65 %) deutlich mehr mit Europa verbunden.

Neben den vorgegebenen Regionen wurde auch abgefragt, ob sich die Jugendlichen einem weiteren Land verbunden fühlen und wenn ja, mit welchem und wie sehr. Von 102 Jugendlichen, die ein anderes Land auswählten, stimmten 89 Jugendliche einer Verbundenheit mit dem gewählten Land sehr oder eher zu, darunter auch fünf Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Am häufigsten wurden die Türkei (30 Mal), Serbien (27 Mal) und Bosnien/Herzegowina (12 Mal) und der Kosovo (5 Mal) angegeben. Es wurde 17 Mal „keines“ ausgewählt und sechs Mal keine Auswahl getroffen.

Nach Geisen (2016, S. 69) bringt auch der Erwerb der Staatsbürgerschaft keine Sicherheit der Zugehörigkeit. Um die bestehende Unterscheidung aufrecht zu erhalten, werden kulturelle und herkunftsbezogene Merkmale zu relevanten Merkmalen der Distinktion. Geisen (2016) spricht hierbei von einer negativen Vergesellschaftung, einer Vergesellschaftung mit Hilfe der Produktion von Außenseiterinnen und Außenseitern. Die Bedingung für die Gewährung sozial-kultureller Zugehörigkeit ist die explizite oder implizite Verpflichtung zur Assimilation. Die Zugezogenen sollen sich ununterscheidbar machen, die Normen und Werte der Mehrheitsgesellschaft annehmen. Eine solche Forderung der Gesellschaft nach Assimilation und der Anspruch der Familie, die

eigene Kultur fortzuführen, weichen oft sehr stark voneinander ab und können Zerrissenheitsgefühle auslösen. Diese Zerrissenheitsgefühle werden teilweise bei der direkten Frage nach solchen deutlich, wenn etwa ein Drittel der Jugendlichen, deren Eltern im Ausland geboren wurden, und 27 % jener, die selber im Ausland geboren wurden, sehr oder eher zustimmen, sich manchmal zwischen zwei Kulturen hin- und hergerissen zu fühlen. In der nächsten Generation, wenn beide Eltern in Österreich geboren sind, ist dieses Zerrissenheitsgefühl fast völlig verschwunden. Von ihnen stimmte nur eine Jugendliche einer Zerrissenheit eher zu.

4.3 Verbundenheit mit Österreich

Die Verbundenheit mit Österreich wurde mit drei Fragen differenzierter erhoben, wobei beim ersten Item „Ich bin froh in Österreich zu leben.“ auch ohne starker Identifikation mit Österreich hohe Werte auftreten können, z.B. bei Jugendlichen, die als Flüchtlinge nach Österreich kamen und im Vergleich zu ihrem Herkunftsland, hier in Österreich stabile und sichere Verhältnisse vorfinden.

Jugendliche ohne Migrationshintergrund sind zu 100 % sehr oder eher froh in Österreich zu leben, jene mit ex-jugoslawischem Migrationshintergrund zu 96 % und Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund nur zu 74 %, wobei von ihnen auch drei Jugendliche gar nicht froh sind, in Österreich zu leben. Zwischen den Geschlechtern gibt es keine Unterschiede in der Zustimmung zu dieser Frage (je 88 %).

Eine deutlich geringere Zustimmung gab es zur Aussage „Ich empfinde Österreich als meine Heimat.“. Dieser stimmten 60 % eher oder sehr zu, 33 % und somit jede oder jeder dritte Jugendliche empfindet Österreich nicht als ihre oder seine Heimat. Betrachtet man die Daten nach Religion aufgeschlüsselt, so sieht man eine 100 % Zustimmung bei Jugendlichen ohne religiösen Bekenntnis, 61 % Zustimmung der christlichen und 54 % der muslimischen Jugendlichen. Deutliche Unterschiede lassen sich auch erkennen, wenn man die Daten nach Migrationshintergrund und Geschlecht aufschlüsselt. Die niedrigsten Zustimmungswerte haben weibliche Jugendliche mit ex-jugoslawischem (44 %), sowie Jugendliche beiderlei Geschlechts mit türkischem Migrationshintergrund (je 50 %).

Im Vergleich zur Zustimmung bei der Aussage „Österreich empfinde ich als meine Heimat“ mit 60 % sieht sich mit 73 % ein größerer Anteil sehr oder eher als Teil der österreichischen Gesellschaft. Hier zeigen sich die erwarteten Unterschiede aufgrund des Migrationshintergrunds: Alle Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (ohne „weiß nicht/Keine Angabe“) sehen sich als Teil der österreichischen Gesellschaft, nur mehr drei Viertel (75 %) der in Österreich Geborenen mit im Ausland geborenen Eltern und nicht einmal zwei von drei im Ausland geborene Jugendliche (62 %). Besonders niedrig ist das Zugehörigkeitsgefühl bei weiblichen Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund. Von ihnen fühlen sich nur 8 % sehr und 33 % eher als Teil der österreichischen Gesellschaft, 50 % dagegen nicht (42 % eher nicht, 8 % gar nicht). Die anderen nach Migrationshintergrund und Geschlecht getrennten Gruppen weisen Zustimmungswerte zwischen 65 % und 80 % auf.

4.4 Wahrnehmung durch die Aufnahmegesellschaft

Thomas (1994, S. 46) stellt fest, dass die Art und Weise, wie Menschen sich selbst definieren, abhängig von den Beziehungen zu anderen Personen ist. Interessant ist in diesem Zusammenhang nicht nur die Frage, wie sehr sich die Jugendlichen als Teil der österreichischen Gesellschaft sehen, sondern auch ihr Gefühl, wie sehr sie aus Sicht anderer, speziell von Österreicherinnen und Österreichern als Teil der Gesellschaft wahrgenommen werden. In der vorliegenden Studie haben nur 51 % der Jugendlichen das Gefühl, von Österreicherinnen und Österreichern als Teil der österreichischen Gesellschaft gesehen zu werden, wohingegen dem 36 % nicht zustimmen. Das ist im Vergleich zu den 73 % der Jugendlichen, die sich als Teil der österreichischen Gesellschaft sehen, ein deutlicher Unterschied.

Am geringsten fühlen sich weibliche Jugendliche aus den ex-jugoslawischen Ländern und der Türkei von der Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen. Besonders hohe Werte zeigen sich bei den Jugendlichen in der Kategorie „Andere Länder“. Mit 63 % haben männliche Jugendliche mit türkischem Hintergrund von allen Jugendlichen, ausgenommen jenen ohne Migrationshintergrund, am meisten den Eindruck, als Teil der österreichischen Gesellschaft gesehen zu werden. Betrachtet man die Unterschiede zwischen den Religionen, so haben 46 % der muslimischen Jugendlichen und 28 % der

christlichen Jugendlichen das Gefühl nicht als Teil der Gesellschaft gesehen zu werden.

Insgesamt stimmen 28 % der Jugendlichen der Aussage „Ich habe das Gefühl, dass ich wegen meiner Religion/Herkunft von ÖsterreicherInnen schlechter behandelt werde.“ sehr oder eher zu. Von den muslimischen Jugendlichen sind dies sogar 43 % im Gegensatz zu 15 % der christlichen Jugendlichen. Mit 16 % stimmen männliche Jugendliche mit ex-jugoslawischem Migrationshintergrund am wenigsten und mit 50 % jede zweite weibliche Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund der Aussage zu.

4.5 Demokratie im Allgemeinen

Bei den befragten Jugendlichen gibt es kaum einen Unterschied zwischen den Zustimmungswerten zur Demokratie, wie sie in Österreich funktioniert und der Demokratie im Allgemeinen. Ein möglicher Grund könnte eine fehlende Differenzierung zwischen Werte- und Performanz-Ebene aufgrund des Alters der in dieser Studie befragten Jugendlichen und dem damit einhergehenden Mangel an Erfahrung sein. Die Zustimmung zur Demokratie, wie sie in Österreich funktioniert, ist mit 79 % deutlich höher als bei der für Österreich repräsentativen Umfrage des Zukunftsfonds der Republik Österreich (2017, S. 8), in der die Befragten zu 67 % mit dem Funktionieren der Demokratie in Österreich zufrieden sind und leicht höher als die 74 % Zustimmung von Jugendlichen der Polytechnischen Schule in der Studie von Luger und Weiskopf (2012, S. 145). Der Zustimmungswert zur Demokratie allgemein liegt mit 78 % auf gleichem Niveau wie die Werte in der Studie des Zukunftsfonds (2017, S. 6), unter den 85 % der Shell-Jugendstudie (2015, S. 175) und den 84 % der vom Wiener Institut für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung (WIAB) befragten Studierenden (vgl. Ziegler 2018, S. 13), jedoch über den 68 % der 2016 von Lauß und Schmid-Heher (2017, S. 105) befragten Wiener Lehrlingen. Auffällig ist auch, dass mit der Demokratie, wie es sie in Österreich gibt, mehr Jugendliche sogar sehr zufrieden sind als mit der Demokratie im Allgemeinen.

Dem allgemeinen Trend aktueller Befragungen folgend wünschen sich 39 % der Jugendlichen einen starken Führer, der sich nicht um Parlament und Wahlen kümmern muss. Hier liegen die Werte mit 39 % zwar unter jenen der Studie des Zukunftsfonds (2017, S. 9) mit 43 % und den Werten

der Lehrlingsstudie von Lauß und Schmid-Heher (2017, S. 103) mit 47 %, sind dennoch als bedenklich hoch anzusehen. Während keine oder kaum Unterschiede bezüglich des Migrationsgrades oder des Herkunftslandes zu sehen sind, zeigt sich bei der Betrachtung des Herkunftslandes und Differenzierung nach Geschlecht ein anderes Bild. Allgemein betrachtet zeigen mit 48 % weibliche Jugendliche im Gegensatz zu 31 % der männlichen Jugendlichen einen deutlich höheren Wunsch nach einem starken Führer. Besonders hervor stehen die weiblichen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (60 %) und jene mit türkischen Wurzeln (58 %). Die niedrigsten Werte zeigen sich bei den männlichen Jugendlichen mit ex-jugoslawischem und türkischem Hintergrund. Die höchsten Werte bei der Ablehnung eines starken Führers zeigen die männlichen Jugendlichen mit türkischem und diejenigen ohne Migrationshintergrund (je 63 %). Aufgeschlüsselt nach Religion zeigen sich bei den muslimischen Jugendlichen die höchsten Zustimmungswerte, wobei von ihnen jene mit ex-jugoslawischem Hintergrund die höchsten Werte aufweisen.

Ein völlig anderes Bild zeigen die Daten auf die Frage nach einer Diktatur. Von den befragten Jugendlichen wünschen sich 9 % sehr oder eher in einer Diktatur zu leben. In absoluten Zahlen sind dies elf Jugendliche, davon sieben in Österreich geborene Jugendliche. Nicht erhoben wurde, ob es sich dabei um eine rechts- oder linksgerichtete Diktatur handelt.

4.6 Merkmale von Demokratie

Neben der allgemeinen Zustimmung oder Ablehnung von Demokratie und Diktatur wurden einzelne Merkmale gesondert abgefragt. Von einem konsistenten empirischen Phänomen kann nach Lauth (2004, S. 230) bei der Demokratiemessung nicht ausgegangen werden. Die Zulässigkeit einer Übertragung dieser Einschätzung auf die Einstellungsmessung zu Demokratie zeigt sich in den erhobenen Daten. Für 51 % der Jugendlichen stellt es kein Problem dar, wenn die Überwachung der Bevölkerung keinen strengen Regeln unterworfen ist und für 29 % der Jugendlichen ist es denkbar, dass die Regierung Demonstrationen verbietet. Im Gegensatz dazu, ist den Jugendlichen das Wahlrecht allgemein (77 %) und auch für in Österreich lebende ausländische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger (74 %) wichtig, auch unter dem Gesichtspunkt, Politikerinnen und Politiker damit abwählen zu können (75 %).

Während sich 9 % eine Diktatur wünschen, können 16 % der befragten Jugendlichen auf ein Parlament verzichten, wenn sich die Politikerinnen und Politiker oft uneinig sind und streiten. Beim Demonstrationsrecht zeigen sich beunruhigende Werte. Nur 42 % der befragten Jugendlichen sind der Meinung, dass die Regierung Demonstrationen nicht einfach verbieten kann, wenn sie es für notwendig hält. Für 29 % stellt ein Verbot von Demonstrationen kein Problem dar. Während 13 % sehr oder eher zustimmen, dass die Polizei mit Gewalt gegen friedliche Demonstranten vorgehen darf, lehnen dies 67 % ab, davon nur 43 % sehr. Die Meinungsfreiheit erfährt höhere Zustimmungswerte als das Demonstrationsrecht, wenn auch nur zwei Drittel sehr oder eher zustimmen, dass man an der Regierung jederzeit Kritik üben darf, ohne dafür ins Gefängnis zu kommen. Für 21 % ist es sehr oder eher legitim, dass man die Regierung nicht kritisieren darf bzw. deswegen ins Gefängnis kommt. Etwas höher ist mit 71 % die Akzeptanz, dass die Medien kritisch über die Regierung berichten, 17 % lehnen das ab. Geisen (2016, S. 67) vertritt die These, dass „die modernen Gesellschaften derzeit kaum in der Lage sind Freiheit und Gerechtigkeit für Migrantinnen und Migranten zu gewährleisten.“ Eine zentrale politische Aufgabe ist daher die Demokratisierung der Migrationsgesellschaften. Ein in diesem Zusammenhang stehendes Wahlrecht auch für Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft, die in Österreich leben, wird von 74 % der befragten Jugendlichen befürwortet und genießt damit eine ähnlich hohe Zustimmung wie das Wahlrecht allgemein (77 %).

5 Interpretation und Diskussion

Im Diskurs über die Zugänge Politischer Bildung besteht Konsens darüber, dass die Bürgerinnen und Bürger demokratietauglich sein müssen. Als Minimalziel sollen sie durch Politische Bildung zu reflektierten Zuschauerinnen und Zuschauern werden (vgl. Lange 2007, S. 3). Dies scheint bei den befragten Jugendlichen noch nicht erreicht zu sein. Die erhobenen Daten zeigen, dass bei den Jugendlichen noch ein breites und differenziertes Verständnis von Demokratie und Diktatur fehlt. Im Allgemeinen herrscht eine hohe Zustimmung zu Demokratie und eine Ablehnung von Diktatur, bei einer detaillierten Betrachtung sind allerdings Inkonsistenzen zu erkennen. Nur 39 % der befragten Jugendlichen machen auf die Fragen nach einem starken Führer, einer Diktatur und dem Vorhandensein eines Parlaments konsistente Angaben (34 % klar

demokratisch, 5 % klar autoritär), wohingegen sich 18 % einen starken Führer wünschen, eine Diktatur jedoch ablehnen und ein Parlament für notwendig erachten. Außerdem werden wesentliche Merkmale von Demokratie, wie etwa das Demonstrationsrecht oder das Recht auf Privatsphäre, scheinbar nicht mit Demokratie in Zusammenhang gebracht oder haben keine entscheidende Bedeutung bei der Beurteilung von Demokratie im Allgemeinen.

Auffallend gestaltet sich die Datenlage bei Musliminnen mit Wurzeln in der Türkei. Sie weisen niedrige Demokratie-Werte bzw. hohe autoritäre Werte auf und fühlen sich weniger zur österreichischen Gesellschaft gehörig und häufiger diskriminiert. Aus diesen Ergebnissen lassen sich jedoch keine Rückschlüsse für die Debatten über Bekleidungsvorschriften für muslimische Frauen ziehen, da nicht erhoben wurde, ob die befragten Musliminnen ein Kopftuch tragen oder nicht. Für ein besseres Verständnis der Ursachen bedarf es weiterer, vertiefender Forschungen, auch in Hinblick auf die Rolle der Religion und familiärer Wertvorstellungen, deren Erkenntnisse in die Politische Bildung einfließen sollten.

6 Perspektiven für die Politische Bildung

Die Studienergebnisse unterstützen die Annahme, dass in einer Welt von Internet und Smartphone den Jugendlichen von heute der Wert von Privatsphäre entweder nicht mehr wichtig oder nicht bewusst zu sein scheint. Nur ein Drittel der befragten Jugendlichen ist der Meinung, dass die Überwachung der Bevölkerung strengen Regeln unterliegen soll. Die Hälfte von ihnen hält dies nicht für notwendig. Eigene Unterrichtserfahrungen zeigen, dass ein *Aha-Effekt* und eine rasche Einstellungsänderung entstehen, wenn man das Bewusstsein der Jugendlichen für die Gefahren einer unkontrollierten Überwachung schärft.

In Hinblick auf die Identitätsfrage zeigen die Ergebnisse der Studie die komplexen Herausforderungen einer heterogenen Gesellschaft. Ein nicht unerheblicher Anteil der Befragten fühlt sich zwischen zwei Kulturen bzw. Nationalstaaten hin- und hergerissen. Die Selbst- und Fremdwahrnehmung hinsichtlich der Zugehörigkeit zur österreichischen Gesellschaft weichen stark voneinander ab. Ein Lösungsansatz scheint die Umlenkung auf eine andere Dimension zu sein, etwa eine globalere Ebene als die nationalstaatliche. Die

europäische Ebene scheint bei den befragten Jugendlichen eine plausible Wahl zu sein, da die Werte hier kaum Unterschiede zu Österreich aufweisen.

Schwieriger wird es bei einer kosmopolitischen Sichtweise, da hier die Verbundenheitswerte am niedrigsten sind. Verschiedene Gründe dafür sind denkbar: Zum einen war der bisherige Unterricht nicht gezielt darauf ausgerichtet, zum anderen gibt es keine weltweiten Institutionen, mit denen sich Jugendliche identifizieren. Ihr Wirkungsbereich ist meist nicht direkt im Alltag der Jugendlichen sichtbar bzw. wird nicht mit den Institutionen in Verbindung gebracht. Weiters stehen sich die Herkunftsstaaten der Jugendlichen zum Teil feindlich gegenüber und die Konflikte zwischen diesen Staaten werden auf die individuelle Ebene heruntergebrochen statt durch globales Denken überwunden.

Im Ansatz der *Global Citizenship Education* verbindet ein Global Citizen „das Verständnis für verschiedene (meist multiple) nationale, religiöse, kulturelle, soziale usw. Identitäten von Menschen mit dem Bewusstsein für eine gemeinsame übergeordnete Identität (als Menschen), die individuelle kulturelle, religiöse, ethnische, etc. Differenzen überbrückt“ (Wintersteiner et al. 2015, S. 11). Der kosmopolitische Ansatz der *Global Citizenship Education* will die nationale Identität nicht ersetzen, bietet allerdings einen neuen Denkrahmen, in dem nationale, regionale oder andere Identitäten innerhalb eines weltbürgerlichen Zugangs ihren Platz finden (vgl. Wintersteiner et al. 2015, S. 21). Eine solche Denkweise stellt auch eine Chance für gelungene Integration dar.

Die *European Citizenship Education*, ausgehend vom Aktionsprogramm des Europarates *Education for Democratic Citizenship*, bietet einen solchen internationalen Ansatz, welcher eine Vielzahl bildungspolitischer Initiativen, konzeptionell-didaktischer und praktisch-pädagogische Bemühungen zur Europäisierung der Politischen Bildung und Demokratieerziehung umfasst (vgl. Lange 2007, S. 5).

Literatur

Achour, S. (2016). Stigmatisierung oder Subjektorientierung. Muslimische Jugendliche als besondere Zielgruppe politischer Bildung? In: T. Goll, M. Oberle & S. Rappenglück (Hrsg.), *Herausforderung Migration: Perspektiven der politischen Bildung* (S. 41–47). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Bife (2015). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1*. Abrufbar unter: http://www.bife.at/wp-content/uploads/2018/09/NBB_2015_Band1_v3_final_WEB.pdf (2019-06-17).
- Diekmann, A. (2010). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen Methoden Anwendungen*. 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Geisen, T. (2016). Nationalstaat, Fremdheit und Grenzen: Migration und Minderheiten als zentrale Herausforderung für die Demokratie im 21. Jahrhundert. In: P. Eigenmann, T. Geisen & T. Studer (Hrsg.), *Migration und Minderheiten in der Demokratie. Politische Formen und soziale Grundlagen von Partizipation* (S. 63–82). Wiesbaden: Springer.
- Goll, T. (2016). Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft – Facetten und Konzepte. In: T. Goll, M. Oberle & S. Rappenglück (Hrsg.), *Herausforderung Migration: Perspektiven der politischen Bildung* (S. 33–40). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Greuel, F. (2012). Pädagogische Prävention von Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse der DJI-Erhebung. In: F. Greuel & M. Glaser (Hrsg.), *Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Erscheinungsformen und pädagogische Praxis in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 90–143). Halle: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Khorchide, M. (2009). *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, D. (2007). Einleitung. In: D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Strategien der Politischen Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (S. 1–8). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lauß, G. & Schmid-Heher, S. (2017). Politische Bildung an Wiener Berufsschulen: Demokratische und autoritäre Potentiale von Lehrlingen. In: P. Mittnik (Hrsg.), *Empirische Einsichten in der Politischen Bildung* (S. 95–124). Innsbruck: Studienverlag.
- Lauth, H.-J. (2004). Demokratie und Demokratiemessung. Eine konzeptionelle Grundlegung für den interkulturellen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luger, E. & Weiskopf, C. (2012). *Demokratie lernen. Jugendmitbestimmung in Dornbirn*. Krems: Donau-Universität Krems.
- Mittnik, P. (2017). Wiener Lehrer/innen und ihre Einstellungen zu Politischer Bildung – Ergebnisse einer empirischen Analyse. In: P. Mittnik (Hrsg.), *Empirische Einsichten in der Politischen Bildung* (S. 55–75). Innsbruck: Studienverlag.
- Niedermayer, O. & Stöss, R. (2008). *Einstellung zur Demokratie in Berlin und Brandenburg 2002 – 2008 sowie in Gesamtdeutschland 2008*. Abrufbar un-

- ter: https://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/systeme/empsoz/team/ehemalige/Publicationen/media/Demokratie_08.pdf (2019-03-24).
- Shell Deutschland Holding. (2015). *17. Shelljugendstudie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Thomas, A. (1994). Kulturelle Identität und interkulturelles Lernen – Beiträge psychologischer Austauschforschung. In: K. Franke & H. Knepper (Hrsg.), *Aufbruch zur Demokratie. Politische Bildung in den 90er Jahren. Ziele Bedingungen Probleme* (S. 37–53). Opladen: Leske + Budrich.
- Weiss, H. & Reinprecht, C. (1998). *Demokratischer Patriotismus oder ethnischer Nationalismus in Ost-Mitteleuropa? Empirische Analysen zur nationalen Identität in Ungarn, Tschechien, Slowakei und Polen*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau-Verlag.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juarez, S. (2015). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. 2. Aufl. demokratiezentrum.org. Abrufbar unter: http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/Materialien/GlobalCitizenshipEducation_Final.pdf (2019-03-24).
- Ziegler, P. (2018). *Befragung von Studierenden in Österreich zu Autoritarismus, Geschichtsbildern und demokratischer Disposition. Projektabschlussbericht des Wiener Instituts für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung (WIAB)*. Wien: WIAB
- Zukunftsfonds der Republik Österreich. (2017). *NS-Geschichtsbewusstsein und autoritäre Einstellungen in Österreich. Zukunftsfonds der Republik Österreich*. Abrufbar unter: http://www.zukunftsfonds-austria.at/download/sora_15069_ns_geschichtsbewusstsein.pdf (2019-03-24).

Aspekte der Berufsbildung auf europäischer Ebene und Besonderheiten des Berufsbildungssystems in Österreich

Anja Thielmann, Stefan Illedits

Abstract Deutsch

In diesem Beitrag wird einerseits der Aspekt der Berufsbildung auf europäischer Ebene beleuchtet und andererseits die Besonderheiten der Berufsbildung in Österreich sowie das vielfältige Angebot an Berufsbildungsmöglichkeiten vorgestellt. Explizit wird auf die berufsbildenden Schulen in Österreich eingegangen um die breite Palette der Ausbildungsmöglichkeiten in der Sekundarstufe II darzustellen. Bezugnehmend auf die Hochschulbildung, wird die Rolle der Pädagogischen Hochschulen im Berufsbildungskontext dargestellt und insbesondere auf den Standort Wien eingegangen, indem ein Überblick über die angebotenen Studien gegeben und die Komplexität der Ausbildung in Bezug auf die berufsbildenden Schulen erläutert wird.

Schlüsselwörter

Berufsbildung, Berufliche Erstausbildung, Berufsbildende Schulen, Lehrerinnen- und Lehrerausbildung Berufsbildung

Abstract English

This article examines aspects of vocational education and training at European level on the one hand and presents the special features of vocational education and training in Austria as well as the wide range of vocational education and training opportunities on offer on the other. Explicitly the vocational schools in Austria are discussed and the wide range of training possibilities at upper secondary level are presented. With reference to higher education, the role of the university colleges of teacher education in the context of vocational education and training will be presented, and in particular the region of Vienna will be analysed by providing an overview of study courses on offer, thus explaining the complexity of training in relation to vocational schools.

Keywords

vocational education and training, initial vocational education and training, VET schools, VET teacher training

Zur Autorin / Zum Autor

Anja Thielmann, Mag^a. phil. Drⁱⁿ. phil.; Mitarbeiterin am Institut für Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: anja.thielmann@phwien.ac.at

Stefan Illedits, Mag.; Mitarbeiter am Institut für Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: stefan.illedits@phwien.ac.at

1 Definition und Verständnis des Begriffs der Berufsbildung

In Gablers-Wirtschaftslexikon findet sich folgende Definition des Begriffs „Berufsbildung“: „Berufsbildung bezeichnet jenen Sektor des Bildungssystems, der auf die Vermittlung von Qualifikationen und normativen Orientierungen für Berufstätigkeiten in abgegrenzten Funktions- und Positionsfeldern des Beschäftigungssystems gerichtet ist. (...) Berufsbildung erfolgt außerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens an vielfältigen Einrichtungen des Berufsbildungssystems, v.a. als Berufsausbildung, als berufliche Weiterbildung und in verschiedenen Schulformen des beruflichen Schulwesens“ (Krumme, Schmid & Klenk 2018).

Aus der Definition wird ersichtlich, dass der Begriff „Berufsbildung“ ein sehr breites Feld umfasst. So kann zwischen beruflicher Erstausbildung¹, die an österreichischen Schulen der Sekundarstufe II (= Berufsbildende mittlere oder höhere Schulen – BMHS²) oder als *duale Ausbildung* (= Ausbildung in einem Betrieb kombiniert mit Berufsschule – berufsbildende Pflichtschule) erfolgt, und der, in der auf EU-Ebene gebräuchlichen Definition, in der neben der Weiterbildung auch die Hochschulbildung dazugehört, unterschieden

¹ Analog zu Lassnigg wird im Folgenden für die berufliche Erstausbildung der Begriff „Berufsbildung“ verwendet. Für die Lehrlingsausbildung inklusive der Berufsschule wird der Begriff „Lehre“ und für den vollzeitschulischen Bereich der berufsbildenden Schulen der Sekundarstufe II der Begriff „Schule“ verwendet (vgl. Lassnigg 2012, S. 313).

² BMHS ist die gängige Kurzbezeichnung, wenn beide Schularten BMS und BHS am Schulstandort angeboten werden.

werden. In Österreich ist die rechtliche Gestaltung der Berufsbildung zwischen mehreren Ministerien aufgeteilt und in bildungspolitische Entscheidungsprozesse werden zusätzlich die Sozialpartner (siehe dazu Kapitel 3 „Besonderheiten des Berufsbildungssystems im Bildungssystem Österreichs“) einbezogen. Im Gegensatz dazu ist der Weiterbildungsbereich relativ ungeregelt. Die Weiterbildungsanbieter sind in der Gestaltung und organisatorischen Durchführung ihrer Bildungsangebote weitgehend autonom (vgl. Archan & Mayr 2006, S. 10ff.).

2 Berufsbildung in Europa

Aktuelle Studien zeigen, dass in allen Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU-28) Formen der Berufsbildung zu finden sind, die sich sowohl systemisch als auch inhaltlich zum Teil stark voneinander unterscheiden. Obwohl diese in den unterschiedlichsten Ausprägungen zu finden sind, spielt jedoch bei allen eine praxisbezogene Ausbildung eine wesentliche Rolle. In Österreich finden sich die Praxisschwerpunkte entweder am Arbeitsplatz ergänzt in schulischen Werkstätten oder in schulischen Werkstätten ergänzt durch Fachpraktika (BMHS). Beide Formen (duale Ausbildung und/oder BMHS) decken fast alle Wirtschaftsbereiche ab und führen zu den Qualifikationsstufen EQR 4 und 5 (vgl. CEDEFOP 2018, S. 2). Trotz der unterschiedlichen Ausprägungen lassen sich zwei Modelle innerhalb der Mitgliedsstaaten erkennen, wobei in vielen auch beide zu finden sind. Einerseits sind dies die sogenannten Lehrlingssysteme oder dualen Ausbildungen, in denen die Ausbildung an zwei Lernorten stattfindet, d.h. dass mehr als 50 % der Ausbildung in einem Betrieb oder Unternehmen absolviert werden. Auf der anderen Seite stehen die schulischen Ausbildungen, in denen Praktika, teils auch in der schulfreien Zeit, absolviert werden (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2012, S. 30).

In Österreich entscheiden sich im Sekundarbereich II, rund 80 % der Schülerinnen und Schüler für den Besuch einer berufsbildenden Schule. Im europäischen Ländervergleich hat Österreich somit den höchsten Anteil an Jugendlichen in berufsbildenden Ausbildungsformen. In einer Studie der CEDEFOP (2018, S. 5) ist Österreich an der dritten Stelle hinter Tschechien und der Slowakei gereiht, jedoch belegen diese Zahlen nur den Abschluss der Sekundarstufe II bis zur ISCED Stufe 3 und vernachlässigen so die Schülerzahlen der BHS-Jahrgänge 4 und 5, welche der ISCED Stufe 5 zugeordnet sind. Län-

der wie die Slowakische und die Tschechische Republik oder Belgien weisen in diesem Ranking ebenfalls einen sehr hohen Anteil an Berufsbildung aus. Im Unterschied zu Österreich, Deutschland oder der Schweiz mit deren ausgebauten Lehrlingssystemen findet die Berufsbildung in den bereits erwähnten Ländern, wie Tschechien, Slowakei oder Italien, die im Ranking ebenfalls weit vorne liegen, aber praktisch ausschließlich in vollschulischen Ausbildungsformen statt (vgl. Bliem, Schmid & Petanovitsch 2014, S. 36).

Das Modell der dualen Ausbildung – Lehre als berufliche Qualifizierung – haben nur wenige Staaten (Schweiz, Dänemark, Deutschland und Österreich) in einem nennenswerten Umfang etabliert. In etlichen anderen europäischen Ländern gibt es ähnliche Formen der Ausbildung von Jugendlichen, die auf einer Kombination von schulischer und arbeitsplatzbasierter Berufsausbildung beruhen. Diese Ausbildungsvarianten werden nur von 5 bis 20 % der Schüler und Schülerinnen eines Altersjahrgangs z.B. in den Niederlanden, Finnland, Norwegen, Frankreich, Polen, Island und Ungarn belegt. Die unterschiedlichen Ausbildungsmöglichkeiten welche die Berufsbildung umfassen und vor allem der Unterschied zur Lehre soll im Anschluss anhand von einigen wesentlichen Merkmalen, wie sie in der Übersicht 1 vereinfacht dargestellt werden, aufgezeigt werden. Dabei sind noch einige Begriffe vorab zu klären. Unter *Traineeship* wird, im Gegensatz zu einer reinen Praktikumsstelle, eine zwölf- bis 24-monatige Ausbildung in einem Unternehmen verstanden, die nach einer abgeschlossenen Ausbildung (Schule, Hochschule) erfolgt und eine Einarbeitung in einen oder mehrere Bereiche eines Unternehmens beinhaltet. In den meisten Fällen wird auch bereits ein Gehalt bezahlt (vgl. Woischwill & große Klönne 2012, S. 13). Als *Internship* wird ein Praktikum bezeichnet, welches in einem bestimmten Zeitraum absolviert wird, in dem eine Studentin bzw. ein Student für ein Unternehmen oder eine Organisation arbeitet, um Erfahrungen mit einer bestimmten Art von Arbeit zu sammeln (vgl. Ross 2019). Unter *Workplace learning* wird das direkte Lernen an einem Arbeitsplatz verstanden, welches formelles Wissen voraussetzt (vgl. Sauter & Sauter 2013, S. 211).

Aus der Übersicht 1 wird ersichtlich, dass sich das *Erfolgsmodell Lehre* auf mehrere Faktoren stützt. Ein rechtlicher Rahmen, ein abgestimmtes Ausbildungsprogramm, die Festlegung einer zeitlichen Dauer und des anerkannten Abschlusses schaffen Verbindlichkeiten, welche die Inhalte und Ziele der Ausbildung in Hinblick auf Kenntnisse und Fertigkeiten die erworben werden sollen festlegen. Ein wesentlicher Unterschied zu den anderen Formen ist auch

die finanzielle Entlohnung der Lehrlinge, die durch den Kollektivvertrag geregelt ist.

Merkmale	Praktikum/ Trai- neeship	Praktikum/ Internship	Lernen am Arbeitsplatz/ Workplace Learning	Lehre/ App- renticeship
Entlohnung	Möglich	Nein	Ja	Ja
Legislativer Rahmen	Nein	Nein	Nein	Ja
Arbeitsplatzbasiert	Ja	Ja	Ja	Ja
Ausbildungsprogramme	Nein	Nein	Nein	Ja
Formale Überprüfung	Nein	Nein	Nein	Ja
Anerkannter Abschluss	Nein	Nein	Nein	Ja
Zeitliche Dauer	Variabel	Variabel	Variabel	Ja

Übersicht 1: Duale Ausbildungen (eigene Darstellung, vgl. Bliem et al. 2014, S. 34)

Die Struktur und Umsetzung der Lehre bzw. der Lehrlingsausbildungssysteme sind in Österreich, Deutschland und der Schweiz in weiten Teilen ähnlich. Als Grundverständnis der Lehre fungiert das duale Prinzip, was bedeutet, dass die Ausbildung an zwei Lernorten erfolgt, d.h., einerseits im Betrieb/Unternehmen und andererseits in der Berufsschule, wobei der weit überwiegende Teil der Ausbildung im Betrieb bzw. Unternehmen liegt. In diesen Systemen gibt es zusätzlich klare Strukturen, was die Einbindung der Sozialpartner anbelangt (vgl. Bliem, Schmid & Petanovitsch 2014, S. 38).

3 Besonderheiten des Berufsbildungssystems im Bildungssystem Österreichs

Dass die Berufsbildung im österreichischen Schulwesen eine bedeutende Rolle spielt, zeigt sich anhand der hohen Akzeptanz dieses Bildungsangebotes. Rund 80 % der Schülerinnen und Schüler wählen nach dem Pflichtschulabschluss einen beruflichen Bildungsgang (vgl. Schlögl, Stock & Mayerl 2019, S. 269). Den Jugendlichen stehen in der Berufsbildung nicht nur ein vielfältiges Berufsbildungsangebot zur Auswahl, sondern durch die ausgeprägte Differenzierung kann je nach Begabung und Interesse zwischen einem schulischen oder einem dualen Ausbildungsangebot gewählt werden. Der Erfolg des österreichi-

schen Berufsbildungssystem zeigt sich auch in der niedrigen Jugendarbeitslosigkeit und der internationalen Anerkennung österreichischer Fachkräfte (vgl. Schmid & Tritscher-Archan 2017, S. 2).

Spricht man von Berufsbildung im schulischen Kontext, dann wird in Österreich darunter die Ausbildung in der Sekundarstufe II und die duale Ausbildung (= Lehre) verstanden. Eine Besonderheit in Österreich, die alle berufsbildenden Schultypen betrifft, ist die Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern. Dies bedeutet, dass die Sozialpartner im Bereich der berufsbildenden Schulen berechtigt sind, zu Entwürfen von Schulgesetzen, Lehrplänen etc. Stellung zu nehmen. Zu den Sozialpartnern zählen auf Arbeitgeberinnen- und Arbeitgeberseite: die Wirtschaftskammer, die Landwirtschaftskammer sowie als Sonderfall die Industriellenvereinigung mit ihrer freiwilligen Mitgliedschaft. Auf Arbeitnehmerinnen- und Arbeitnehmerseite zählen dazu: die Kammer für Arbeiterinnen und Arbeiter und Angestellte und der Österreichische Gewerkschaftsbund. Das Hauptanliegen der Sozialpartner besteht im Ausgleich gegensätzlicher Interessen mit dem Ziel inhaltliche Kompromisse zwischen diesen Verbänden sowie zwischen diesen Verbänden und der Regierung herzustellen. Die Sozialpartnerschaft beruht auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Sie ist weder in der Verfassung noch in einem eigenen Gesetz verankert (vgl. Archan & Mayr 2006, S. 22). Die Lehre betreffend, sind in Österreich die rechtlichen Grundlagen in einem eigenen Gesetz, dem Berufsausbildungsgesetz, festgelegt. Für die Entwicklung von Berufsbildern, Ausbildungsordnungen und die Erstellung von Lehrplänen werden die Unternehmen über ihre Verbände und Interessenvertretungen in beratender Funktion miteinbezogen. So kommt in diesem Bereich wiederum den Sozialpartnern, respektive den Lehrlingsstellen der Wirtschaftskammern der einzelnen Bundesländer eine zentrale Rolle zu, die einerseits für die Vertragsverhältnisse zwischen Betrieb und Lehrling zuständig sind, wie auch für klar geregelte Ausbildungsinhalte auf Basis des zugrundeliegenden Berufsbildes sowie der Lehrabschlussprüfung. Auf der anderen Seite fungiert die Arbeitnehmerinnen- und Arbeitnehmervertretung als weiterer starker Partner (vgl. Bliem, Schmid & Petanovitsch 2014, S. 38).

Da es in Österreich eine Vielzahl von berufsbildenden Schulen gibt, wird in der Übersicht 2 die Ausbildungsmöglichkeiten auf der Sekundarstufe II vereinfacht dargestellt und im Anschluss die einzelnen Schultypen aufgelistet.

Schularten	Schulstufe	Alter der Schüler/innen	ISCED-Niveau ³ und Abschluss
Berufsvorbildende Schule			
Polytechnische Schule (PTS)	9.	14 bis 15	ISCED 341 (EQR 3) Zeugnis
Berufsbildende Schulen			
Berufsschule (BS, im Rahmen der Lehre)	10. bis 13.	ab 15	ISCED 354 (EQR 4) Lehrabschlussprüfung
Berufsbildende mittlere Schule (BMS)	9. bis 12.	14 bis 17	ISCED 354 (EQR 4) Abschlussprüfung
Berufsbildende höhere Schule (BHS)	9. bis 13.	14 bis 19	ISCED 354–554 (EQR 5) Reife- und Diplomprüfung

Übersicht 2: Schularten Sekundarstufe II (eigene Darstellung, vgl. BMBWF 2019a)

Die angeführten Schularten lassen sich in folgende Schultypen weiter unterteilen:

- Polytechnische Schulen (PTS)
- Berufsschulen (BS)
- Technische und gewerbliche Schulen (BMHS)
- Kaufmännische Schulen (BMHS)
- Schulen für Mode (BMHS)
- Schulen für Tourismus (BMHS)
- Schulen für wirtschaftliche Berufe (BMHS)
- Schulen für Sozialberufe (BMHS)
- Land- und forstwirtschaftliche Schulen (BMHS)
- Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BHS)
- Bildungsanstalten für Sozialpädagogik (BHS)
- Bundessportakademien (BMS)
- Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege (BMS)

Wie in der Übersicht 2 zu erkennen ist, wurde der Zugang zu den jeweiligen Schultypen nicht einheitlich gestaltet. Während die Zulassung zu allen BMHS

³ ISCED: Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen. ISCED 0–2: Vorschule, Volksschule, Sekundarstufe I; ISCED 3–5: Sekundarstufe II, postsekundäre Ausbildung; ISCED 5–6: Tertiärausbildung.

nach positiv absolvierter 8. Schulstufe möglich ist, kann eine Lehre und somit der Eintritt in das duale Bildungssystem erst nach vollendeter Schulpflicht d.h. nach der 9. Schulstufe erfolgen. Ein noch späterer Zugang ist für die Schulen im Gesundheits- und Krankenpflegebereich vorgesehen. Hier müssen 10 Schuljahre positiv absolviert worden sein und zusätzlich gilt für die Gesundheits- und Krankenpflegeschulen eine Altersbarriere – die Schülerinnen und Schüler müssen das 17. Lebensjahr bereits vollendet haben (vgl. BMBWF 2019a).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Systemen „Lehre“ und „BMHS“ liegt in der Gewichtung und Verortung der Fachpraxis sowie im formalen Abschluss der Ausbildung. Bei einer Lehre findet die Ausbildung an zwei Lernorten statt, dem Betrieb und der Berufsschule. Die betriebliche Ausbildung umfasst dabei mit ca. 80 % den größten Teil der Lehrzeit. Im Betrieb werden berufsspezifische Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt, während in der Berufsschule, in der ca. 20 % Ausbildungszeit absolviert werden muss, fachtheoretisches Grundwissen vermittelt wird und allgemeinbildende Inhalte vertieft und erweitert werden. Bei der Berufsschule handelt es sich um eine Pflichtschule zu deren Besuch man sich mit Unterzeichnung des Lehrvertrags verpflichtet. Die Lehrabschlussprüfung wird von Expertinnen und Experten aus der Wirtschaft abgenommen, wobei das Schwergewicht auf den praktischen Fertigkeiten und Kenntnissen, die für den jeweiligen Beruf notwendig sind, liegt (vgl. BMDW 2018).

Liegt der Ausbildungsschwerpunkt in der Lehre eindeutig im praktischen Bereich, so müssen auch BHS und BMS differenziert betrachtet werden. Auch hier lässt sich der Unterschied zwischen BMS und BHS anhand der Verteilung von Praxis- und Theorieanteilen in den Lehrplänen (vgl. Übersicht 3), am aussagekräftigsten darstellen. Als Beispiel werden die Lehrpläne der Fachschule für Maschinenbau (BMS) und der Höheren Technischen Lehranstalt für Maschinenbau (BHS) herangezogen (vgl. BMBWF 2019b).

Schultyp	Allgemeinbildende Gegenstände	Fachtheoretische Gegenstände	Fachpraktische Gegenstände
Fachschule für Maschinenbau	ca. 34 %	ca. 26 %	ca. 40 %
HTL für Maschinenbau	ca. 40 %	ca. 40 %	ca. 20 %

Übersicht 3: Relative Anteile an der Gesamtstundenzahl nach allgemeinbildenden-, fachtheoretischen und fachpraktischen Gegenständen (eigene Darstellung, vgl. BMBWF 2019b)

Die mittleren Schulen weisen durchgehend einen höheren Praxisanteil in der Ausbildung auf als die höheren Schulen. Die Begründung dafür findet sich darin, dass der Abschluss einer Fachschule zum Antreten bei der Lehrabschlussprüfung in dem jeweiligen Fachbereich berechtigt und dafür ein größeres Grundwissen an praktischen Kenntnissen und Fertigkeiten notwendig ist. Der Schwerpunkt liegt im Fachbereich (ca. 2/3 in Fachpraxis und Fachtheorie), während die allgemeinbildenden Inhalte, ähnlich wie bei der Lehre, einen kleineren Anteil einnehmen. Die Abschlussprüfung besteht aus einem praktischen und theoretischen Teil, erfolgt an der Bildungsanstalt und wird vor einer Kommission aus Lehrerinnen und Lehrern abgehalten. Für die Absolventen und Absolventinnen gelten die einschlägigen Berufsberechtigungen der Gewerbeordnung (vgl. BMBWF 2019a).

In den höheren Schulen wird der Schwerpunkt der Ausbildung eindeutig in der Fachtheorie und einer fundierten Allgemeinbildung gesetzt, der Vermittlung von praktischen Kenntnissen wird dabei ein geringfügigerer Stellenwert beigemessen. Auch hier findet sich die Begründung, in diesem Fall für den relativ kleinen Anteil an praktischen Ausbildungsinhalten, in den Berufsberechtigungen, die aus einem positiven Abschluss resultieren. Der allgemeinbildende Anteil muss hier größer sein als in der Fachschule, da die Ausbildung mit einer Reife- und Diplomprüfung abgeschlossen wird und auch für ein Studium an einer Hochschule vorbereiten soll. Die Prüfung erfolgt nach der Prüfungsordnung BMHS und umfasst an der HTL eine Diplomarbeit, eine Klausurprüfung und eine mündliche Prüfung. Geprüft werden sowohl allgemeinbildende Gegenstände wie auch fachtheoretische Gegenstände (vgl. BMBWF 2019a).

Die Diplomarbeit umfasst die fachtheoretischen und fachpraktischen Pflichtgegenstände der jeweiligen Fachrichtung oder des jeweiligen Ausbildungszweiges oder des jeweiligen Ausbildungsschwerpunktes (vgl. RIS 2019). Der Abschluss berechtigt zum Studium an Hochschulen und ermöglicht den Zugang zu gesetzlich geregelten Berufen laut Gewerbeordnung. Aufgrund des eher geringen praktischen Ausbildungsanteils erfolgt für die meisten Abschlüsse keine Zulassung zu einer Lehrabschlussprüfung (wie es Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen ermöglicht wird), sondern es werden in der Regel nur (Lehr)Zeiten angerechnet, d.h. es kommt lediglich zu einer Verkürzung der Lehrzeit (vgl. BMBWF 2019a).

Im Folgenden werden einige Schultypen bzw. Schularten, beginnend mit dem bereits beschriebenen Sonderfall der PTS, kurz vorgestellt.

3.1 Polytechnische Schulen (PTS)

Voraussetzung ist der positive Abschluss der 8. Schulstufe. Diese einjährige Schulform gibt die Möglichkeit der Berufsorientierung während der 9. Schulstufe und dient als Basis für den Einstieg in die duale Ausbildung (Lehre). Somit liegt der Schwerpunkt in der beruflichen Vorbildung und der Allgemeinbildung. Voraussetzung ist die positive Absolvierung der Sekundarstufe I (vgl. Euroguidance Österreich 2014a).

3.2 Berufsschulen (BS)

Die Voraussetzung für den Beginn einer Lehre ist die Erfüllung der Schulpflicht. Das heißt, dass nicht ein positiver Abschluss der 9. Schulstufe Voraussetzung für den Eintritt in die Berufsschule ist, sondern ein von der Wirtschaftskammer protokollierter Lehrvertrag. Die Dauer ist je nach Lehrberuf unterschiedlich lang und beträgt durchschnittlich zwei bis vier Jahre. Aufgrund einer Ausbildung vor Beginn einer Lehre kann sich die Lehrzeit verkürzen, was sich auch auf die Dauer der Schulzeit auswirkt. Rund 20 bis 25 % der Ausbildungszeit verbringen die Lehrlinge in der Berufsschule. Der Besuch der Berufsschule ist verpflichtend und somit ist die BS die einzige berufsbildende Pflichtschule im Bereich der Sekundarstufe II. Die zu besuchende Berufsschule kann nicht frei gewählt werden, sondern richtet sich nach dem Lehrberuf und nach dem Standort des Lehrbetriebs. Für die Anmeldung in der Berufsschule ist der Lehrbetrieb zuständig.

Weitere Ausbildungsmöglichkeiten sind:

- Berufsreifeprüfung (BRP): Sie ermöglicht einen uneingeschränkten Hochschulzugang.
- Meisterprüfungen, Werkmeisterprüfungen etc. (vgl. Euroguidance Österreich 2014b).

3.3 Berufsbildende mittlere Schulen (BMS)

Voraussetzung für den Besuch einer BMS ist der Nachweis eines positiven Abschlusses der 8. Schulstufe. Die Schulzeit variiert je nach Schultyp zwischen

ein bis vier Jahren, wobei die 1- bis 2-jährigen BMS teilweise Berufsausbildung vermitteln und die 3- bis 4-jährigen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung abschließen. Für die Absolventinnen und Absolventen gelten die einschlägigen Berechtigungen der Gewerbeordnung.

Weitere Ausbildungsmöglichkeiten sind:

- Aufbaulehrgänge (drei Jahre) zur Reife- und Diplomprüfung nach Absolvierung einer mindestens 3-jährigen BMS (vgl. Euroguidance Österreich 2014c).

3.4 Berufsbildende höhere Schule (BHS)

Als Voraussetzung zur Aufnahme gilt ein positiver Abschluss der 8. Schulstufe, gegebenenfalls, muss eine Aufnahmeprüfung absolviert werden. Die 5-jährige Ausbildung schließt mit einer Reife- und Diplomprüfung ab und berechtigt zur Berufsausübung zu den gesetzlich geregelten Berufen laut Gewerbeordnung und zum Studium an Hochschulen und Universitäten (vgl. Euroguidance Österreich 2014d).

4 Lehramtsstudien für berufsbildende Schulen in Österreich und der Beitrag der Pädagogischen Hochschulen

Lehramtsstudien für die berufsbildenden Schulen werden in Österreich an den Pädagogischen Hochschulen, den Wirtschaftsuniversitäten und der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik angeboten. Der größte Anteil der Erstausbildung fällt in den Zuständigkeitsbereich der Pädagogischen Hochschulen. Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer umfasst humanwissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Unterrichtsgegenstände. Da der Bedarf der Wirtschaft einem immer schnelleren Wandel unterliegt müssen, die Ausbildungen für Lehrerinnen und Lehrer zu ca. 200 bestehenden Lehrberufe und rund 650 Lehrpläne berufsbildender mittlerer und höherer Schulen flexibel, d.h. je nach Bedarf, in der Erstausbildung angeboten werden (vgl. BMBWF, 2019b).

Anhand dieser breiten Angebotspalette lässt sich die erhebliche Vielgestaltigkeit der beruflichen Ausbildung in Österreich erkennen. Daraus resultiert, dass ein permanentes Anpassen des Lehrangebots in den facheinschlägigen Gegenständen unabdingbar ist. Dabei sind nicht nur neue Lehrberufe zu berück-

sichtigen, sondern auch die Anforderungen seitens der Wirtschaft, die durch Modularisierung der Lehrberufe neue Berufsfelder schafft, in dem Lehrberufe adaptiert und umgestaltet werden, um modernen Berufsanforderungen zu entsprechen.

Gleichzeitig entsteht ein hoher Differenzierungsgrad innerhalb der Berufsfelder z.B. im Berufsfeld „Maschinenbau“. Aus dem Berufsfeld „Allgemeiner Maschinenbau“ entwickelten sich im Laufe der letzten 20 Jahre bspw. folgende Berufsfelder: Maschinenbau – Fertigungstechnik, Maschinenbau – Anlagentechnik, Maschinenbau – Feinwerktechnik.

Beide Entwicklungen zeigen, dass die Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer in der Berufsbildung dementsprechend erweitert bzw. differenziert werden muss. An der Pädagogischen Hochschule Wien werden am Institut für Berufsbildung derzeit folgende Studien in Vollzeit bzw. berufsbegleitend angeboten:

- *Vollzeitstudien:* die Bachelorstudien Fachbereich Ernährung, Fachbereich Information und Kommunikation, Fachbereich Mode und Design (vgl. PH Wien, Stand 2019).
- *Berufsbegleitende Studien:* die Bachelorstudien Fachbereich Soziales, Fachbereich Erziehung – Bildung – Entwicklungsbegleitung, Fachbereich Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe (DATG) und Fachbereich Facheinschlägige Studien ergänzende Studien (FESE) und die Masterstudien Medienmanagement im Fachbereich Information und Kommunikation, Sozial- und Gesundheitsmanagement im Fachbereich Ernährung und Modemanagement im Fachbereich Mode und Design (vgl. PH Wien, Stand 2019).

5 Perspektiven und Ausblick

Für die Wissensgesellschaft schien die Berufsbildung zunächst ein Auslaufmodell zu sein. Durch die Finanz- und Wirtschaftskrise, die Europa seit 2008 erfasst hatte, erlebte sie jedoch eine Art Wiederbelebung, sieht man in ihr doch das Erfolgsmodell zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, vor allem der Jugendarbeitslosigkeit der Personen unter 25 Jahren. Die Europäische Union nahm sich dieser Problematik an und entwickelte unter dem Programm einer „Jugendgarantie“ die Europäische Ausbildungsallianz (European Alliance for Apprenticeship (EaFA)) mit dem Aufruf an die Regierungen, Sozialpart-

ner und Unternehmen der Mitgliedsstaaten, das Lernen am Arbeitsplatz in allen Formen, unter besonderer Berücksichtigung der Lehrlingsausbildung, zu fördern (vgl. Schlögl, Stock & Mayerl 2019, S. 288). Trotz des „Siegeszugs der berufsbildenden höheren Schulen“, wie Bildungsforscher Ferdinand Eder (2019) es nennt, reißt die Debatte über mehr Akademisierung nicht ab. Statistiken zeigen, dass fast 86 % der Absolventinnen und Absolventen der AHS (Allgemeinbildende höhere Schulen) in den ersten drei Jahren nach der Matura ein Studium aufnehmen (vgl. Pesendorfer & Radinger 2016). Doch gibt es für Eder für AHS-Absolventinnen und AHS-Absolventen kaum eine andere Möglichkeit. „Die AHS-Matura allein ist zur Sackgasse geworden“, so Eder (2019).

Bei den BHS-Absolventinnen und BHS-Absolventen zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den einzelnen Schultypen. So ist die Übertrittsquote der Absolventinnen und Absolventen von kaufmännischen höheren Schulen innerhalb der ersten drei Jahre mit etwa 59 % am größten, gefolgt von den wirtschaftsberuflichen und den technisch-gewerblichen mit etwa 48 %. Knapp dahinter liegen die land- und forstwirtschaftlichen höheren Schulen mit etwa 45 % (vgl. Statistik Austria 2017, S. 64f.). Der Anreiz der Möglichkeit von Reifeprüfung und Berufsausbildung mit der Absolvierung einer BHS ist für Schülerinnen und Schüler wie auch für Eltern eine *unwiderstehliche Kombination*, was auch den deutlichen Rückgang von zwei Drittel auf weniger als die Hälfte der Neueinsteigerinnen und Neueinsteigern in die AHS seit den 1970er Jahren erklärt. Die Berufsbildung ist also auf dem Vormarsch und überzeugt durch ihre Dualität: Allgemeinbildung und Berufsbildung!

Literatur

- Archan, S. & Mayr, T. (2006). *Berufsbildung in Österreich. Kurzbeschreibung*. CEDEF-OP Panorama Series 124, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Bliem, W., Schmid, K. & Petanovitsch, A. (2014). *Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung Transfermöglichkeiten*. ibw-Forschungsbericht Nr. 177. Wien.
- BMDW (2018). *Die Lehre. Duale Berufsausbildung in Österreich*. Abrufbar unter: https://www.bmdw.gv.at/Nationale%20Marktstrategien/Ingenieurwesen/Documents/Die%20Lehre_Barrierefrei.pdf (2019-08-02).
- BMBWF (2019a). *Das österreichische Bildungssystem*. Abrufbar unter: <https://www.bildungssystem.at/> (2019-08-03).

- BMBWF (2019b). *Berufsbildende Schulen in Österreich 2019*. Abrufbar unter: <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at> (2019-07-02).
- CEDEFOP (2018). *Blickpunkt Berufsbildung Österreich*. doi: 10.2801/743468.
- Eder, F. (2019). *Die AHS-Matura allein ist zur Sackgasse geworden (9.7.2019)*. Die Presse, Abrufbar unter: <https://diepresse.com/home/bildung/schule/5656641/AHSMatura-allein-ist-zur-Sackgasse-geworden#> (2019-07-10).
- EUROPEAN COMMISSION (2012). *Apprenticeship supply in the Member States of the European Union, Final report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Euroguidance Österreich (2014a). *Schule – Oberstufe, Polytechnische Schule*. Abrufbar unter: <https://www.bildungssystem.at/schule-oberstufe/polytechnische-schule/> (2019-07-04).
- Euroguidance Österreich (2014b). *Schule – Oberstufe, Berufsschule und Lehre*. Abrufbar unter: <https://www.bildungssystem.at/schule-oberstufe/berufsschule-und-lehre/> (2019-07-04).
- Euroguidance Österreich (2014c). *Schule – Oberstufe, Berufsbildende mittlere Schule*. Abrufbar unter: <https://www.bildungssystem.at/schule-oberstufe/berufsbildende-mittlere-schule/> (2019-07-04).
- Euroguidance Österreich (2014d). *Schule – Oberstufe, Berufsbildende höhere Schule*. Abrufbar unter: <https://www.bildungssystem.at/schule-oberstufe/berufsbildende-hoehere-schule/> (2019-07-04).
- Krumme, J-H., Schmid, J. & Klenk, J. (2018). *Berufsbildung*. Abrufbar unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/berufsbildung-29275/version-252886> (2019-07-02).
- Lassnigg, L. (2012). Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy-Analyse. In: *Bildungsbericht 2012*. Abrufbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2012_Band2_Kapitel08_20121217.pdf (2019-07-02).
- PH Wien (Stand 2019). *Studienangebot Sekundarstufe Berufsbildung – Vollzeitstudien*. Abrufbar unter: <https://www.phwien.ac.at/studienangebot/sekundarstufe-berufsbildung-vollzeitstudien-informationen-fuer-studieninteressierte> (2019-08-06).
- PH Wien (Stand 2019). *Studienangebot Sekundarstufe Berufsbildung – Berufsbegleitende Studien*. Abrufbar unter: <https://www.phwien.ac.at/studienangebot/sekundarstufe-berufsbildung-quereinsteiger-innen-informationen-fuer-studieninteressierte> (2019-08-19).
- Pesendorfer, K. & Radinger, R. (2016). *Bildung in Zahlen 2014/15. Struktur des österreichischen Bildungswesens*. Wien: Statistik Austria.
- Ross, P. (2019). *Sociology of Work. An Encyclopedia*. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781452276199.n165>. Sage Knowledge.

- RIS (2019). *Gesamte Rechtsvorschrift für Prüfungsordnung BMHS, Fassung vom 02.08.2019*. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007846> (2019-08-02).
- Sauter, W. & Sauter, S. (2013). *Workplace Learning. Integrierte Kompetenzentwicklung mit kooperativen und kollaborativen Lernsystemen*. Springer Verlag Berlin Heidelberg.
- Schlögl, P. Stock, M. & Mayerl, M. (2019). Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs. In: S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Band 2*. (S. 269–305). Graz: Leykam.
- Schmid, K. & Tritscher-Archan, S. (2017). CEDEFOP – *European Public Opinion Survey on Vocational Education and Training Austria*. Bericht im Rahmen des ReferNet Austria im Auftrag von Cedefop. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Statistik Austria (2017). *Bildung in Zahlen 2015/16. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria.
- Woischwill, B. & große Klönne, L. (2012). *Trainee-Knigge. Der Ratgeber für den erfolgreichen Karriere-Start*. Wiesbaden: Gabler Verlag/Springer Fachmedien.

Wenn die Ausnahme zur Regel wird: Die Gewichtung der Entstandardisierung von Berufsbiografien in der Bildungsberatung

Michaela Rischka, Ingrid Salzmann-Pfleger, Angelika Zagler

Abstract Deutsch

In der Arbeitswelt weichen Berufsbiografien zusehends von einer linearen Kontinuität ab. Diese so genannte Entstandardisierung gewinnt immer stärker an Bedeutung. Um dieser Entwicklung Rechnung zu tragen, muss das Thema auch in Beratungs- und Orientierungsprozessen an Schulen verankert und Schüler- und Bildungsberaterinnen- und -berater (SBB) für diese Veränderungen sensibilisiert werden. Die vorliegende Studie wirft einen empirischen Blick auf den bereits erfolgten Grad an Sensibilisierung im schulischen Kontext der Neuen Mittelschule (NMS), der Polytechnischen Schule (PTS) und der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMS/BMHS) in Österreich. Ausgehend von der Entwicklung und der aktuellen Situation der SBB wurden mittels Fragebogen unter Schüler- und Bildungsberaterinnen und -beratern an österreichischen Schulen Daten gesammelt. Diese wurden ergänzt durch Daten aus Interviews mit Expertinnen und Experten aus dem Schulqualitätsmanagement, aus dem Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft und aus der Schulpsychologie, drei Institutionen, die einen für Wien gültigen Qualitätsstandard in der Schüler- und Bildungsberatung sicherstellen. Die Auswertung der Daten ergab ein hohes Bewusstsein für die Entstandardisierung. Denn trotz knapper Ressourcen für die Schüler- und Bildungsberatung werden die Beratungsprozesse professionell, engagiert und vor allem aktualitätsbezogen gestaltet.

Schlüsselwörter

Schüler- und Bildungsberatung, Beratungs- und Orientierungsprozesse, Berufsbiografie, Entstandardisierung

Abstract English

In the labour market, the de-standardisation of occupational biographies is becoming increasingly important. This development must also be taken into account in counseling and orientation processes. School and education advisors (SBB), therefore, must be made aware of these changes. The present study presents an empirical perspective on the degree of awareness already achieved in the context of the New Middle School (NMS) and the Vocational Secondary Schools (BMS/BMHS). Based on the developments and the current situation of school and educational counseling services, data was collected by means of questionnaires from school advisors. Additional data was gathered through interviews with quality officers, school psychologists and educational researchers, three institutions which ensure a quality standard valid for school and educational counseling in Vienna. The subsequent evaluation revealed a high awareness of de-standardisation. Despite the scarce resources for school and educational counseling, the processes are designed to be professional, committed and, above all, up-to-date.

Keywords

school and education advisors, school and educational counseling, counseling and orientation processes, occupational biographies, de-standardisation

Zu den Autorinnen

Michaela Rischka Mag.^a, MA; Trainerin, Coach, Supervisorin, u.a. Vortragende an der Pädagogischen Hochschule Wien. Schwerpunkte: Persönlichkeitsbildung, Berufswahlentscheidung und Gender.

Kontakt: michaela.rischka@entertraining.at

Ingrid Salzmann-Pfleger, MEd BEd, Profⁱⁿ; Mitarbeiterin am Institut für Allgemeinbildung in der Sekundarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien, zertifizierte Erwachsenenbildnerin. Arbeitsbereiche: Berufsorientierung, Schüler- und Bildungsberatung, Gender, Kunst und Kreativität.

Kontakt: ingrid.salzmann-pfleger@phwien.ac.at

Angelika Zagler, BEd, Profⁱⁿ; Mitarbeiterin am Institut für Allgemeinbildung in der Sekundarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien; Lehrgangsleiterin Schüler- und Bildungsberatung an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Arbeitsbereiche: Gender, Schüler- und Bildungsberatung, Individuelle Lernbegleitung, Kunst und Kreativität.

Kontakt: angelika.zagler@phwien.ac.at

1 Ausgangslage

Wie alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens unterliegt auch die Arbeitswelt dem Prinzip des Wandels. Mit dem Übergang von der industriellen Gesellschaft zu einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft geht auch eine starke Veränderung der Arbeitswelt einher. Dem entsprechend haben sich die Berufslandschaft und die damit verbundenen Ausbildungsverläufe im Laufe der letzten Jahrzehnte erheblich ausdifferenziert. Die seit den 1980er-Jahren immer stärker gesellschaftlich prägenden Individualisierungsprozesse führen zu einer Entstandardisierung von Bildungs- und Berufsbiografien (vgl. BMSG 2005, Mau 2015).

Die drei konsekutiven Phasen von schulischer Bildung, Berufsausbildung und daran unmittelbar anschließender Erwerbstätigkeit verlieren an Bedeutung (vgl. BMASGK 2017, S. 50, AK OE 2018).

Auch der Übergang von der Schule zur Berufsausbildung verläuft zunehmend verzweigter und friktionsbehafteter: Nach der Schule folgt unter Umständen erst eine weitere (schulische) Ausbildung, ein Praktikum, ein Auslandsaufenthalt oder eine Anlehre. Eventuell wird daran ein Studium angeschlossen. Diese Ausdifferenzierung der Ausbildungsmöglichkeiten konfrontiert junge Menschen bei der Bildungs- und Berufswahl mit einem kaum mehr überschaubaren Angebot. Die Jugendphase ist gezeichnet durch die Aufhebung des standardisierten Ablaufs von Übergangsereignissen (vgl. Krüger 1993, S. 193), die nun eines Übergangsmanagements bedürfen (vgl. Brüggemann 2010, S. 57). Das bedeutet zwar einerseits, dass durch erweiterte Handlungschancen die Wahrscheinlichkeit groß ist, genau jenen berufsspezifischen Ausbildungsweg einschlagen zu können, der individuell im besten Fall den Beruf zur Berufung macht, weil er den persönlichen Interessen und Talenten passgenau entspricht. Andererseits erhöht sich aber auch der Druck, möglichst die richtige Entscheidung zu treffen, nicht zuletzt, um im Verhältnis zum jeweiligen Ausgangspunkt die bestmöglichen Berufsaussichten zu haben. Ob diese gesellschaftlichen Differenzierungs- und Individualisierungsprozesse schlussendlich als überwiegend positiv oder negativ bewertet werden müssen, hängt ab „von der jeweiligen Person, ihren individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten, sowie konkreten Umweltbedingungen“ (Raithel 2011, S. 16).

Und dieser Druck ist hoch. Denn Deregulierungen am Arbeitsmarkt begünstigen die Verbreitung unterschiedlicher arbeitsrechtlicher Formate wie

unselbstständige Erwerbstätigkeit, Selbstständigkeit, Projektarbeit, Telearbeit, Zeit- und Leiharbeit. Diese Erwerbsformen gelten zunehmend als gleichwertig, gehen aber oftmals mit Entkoppelung von Erwerbsarbeit und als sicher geltenden Arbeitsverhältnissen sowie mit der Trennung von Berufsausbildung und sozialer Absicherung einher. Diese Collagen aus Brüchen in den Erwerbsbiografien, Phasen der Erwerbslosigkeit und Prekarisierung sind zu den großen arbeitsweltrelevanten Themen unserer Zeit geworden.

Vor diesem Hintergrund haben sich auch die Anforderungsschwerpunkte der Bildungsberaterinnen und Bildungsberater (nicht nur) an Schulen verändert. Gilt es doch, Jugendliche und junge Erwachsene in dieser Situation der Bildungs- und Berufswahlentscheidung professionell zu begleiten. Denn: „Eine Ausbildung bedeutet die Einleitung des Beginns der beruflichen Identitätsbildung“ (Pietsch 2012, S. 27) und ist eine wichtige Säule „einer konstanten beruflichen (sozialen und persönlichen) Identität“ (ebd.).

1.1 Bildungsberatung an Schulen: Veränderung durch sozioökonomischen Strukturwandel

Im Schulorganisationsgesetz ist die Bildungs- und Berufsberatung in der Sekundarstufe 1 und Sekundarstufe 2 an österreichischen Schulen gesetzlich verankert. Schüler- und Bildungsberaterinnen und -berater (SBB) sind Lehrende, die zusätzlich zu ihrer Unterrichtstätigkeit diese Beratungstätigkeit ausführen. Die Anzahl der SBB am Schulstandort ist abhängig von der Größe der Schule (vgl. Schulorganisationsgesetz BGBl Nr. 242/1962).

Historisch sind die Anfänge professioneller Beratung für Bildung und Beruf seit dem 19. Jahrhundert belegt, und wurden zu Beginn der Arbeiterinnen- und Arbeiterbewegung, vor allem von Gewerkschaft, Handwerksvereinigungen und Kammern im Rahmen der Lehrlingsausbildung durchgeführt. In diese Zeit fällt auch die Zuordnung der öffentlichen Berufsberatung als Aufgabe der staatlichen Fürsorge und die Einführung öffentlicher Berufsberatungsstellen. In enger Zusammenarbeit mit den Wiener Pflichtschulen, die sich damals an reformpädagogischen Ideen orientierten, wurden einerseits Schulabgängerinnen und Schulabgänger bei der Lehrstellensuche und Erwachsene bei der Schul- und Studienwahl unterstützt (vgl. Gugitscher 2016).

Pädagogisch relevant wurden die den historischen Verlauf begleitenden Übergangsdiskurse durch die Adressatenkonstruktionen, die den entsprechen-

den Erziehungs-, Bildungs- und Hilfszielen zugrunde liegen (vgl. Walther 2015, S. 44).

Eng verbunden mit dieser veränderten Gestaltung von Bildungsverläufen und Berufsbiografien ist spätestens seit den 1990er-Jahren der Begriff des Lebenslangen Lernens (LLL), der nicht nur in Österreich die (Weiter)Bildungslandschaft bestimmt (vgl. Schulze 2010). Die damit verbundene Vielfaltigkeit am (Aus)Bildungsmarkt forderte auch von SBB an Schulen eine entsprechende Strategie zur Verarbeitung der Informationsflut. Um Schülerinnen und Schüler auf den Übertritt von der Pflichtschule in die Berufswelt entsprechend vorzubereiten, ergänzt seit Ende der 1990er-Jahre das Berufsorientierungsgesetz die individuelle Beratung in der 7. und 8. Schulstufe (vgl. Gugitscher 2016).

Mit dem Inkrafttreten des Ausbildungspflichtgesetzes im Jahr 2016, das an die allgemeine Schulpflicht eine Ausbildungspflicht bis zum 18. Lebensjahr anschließt, kommt es in weiterer Folge zu einem Paradigmenwechsel in der Bildungsberatung, die nun Teil der Prävention zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen und somit zur Vermeidung eines erhöhten Risikos von Jugendarbeitslosigkeit ist (vgl. BMBWF 2018).

Den veränderten Anforderungen an die Schul- und Bildungsberatung wurde auch in der Ausbildung der SBB Rechnung getragen. Aktuell sind an allen Schulen der Sekundarstufe in Österreich Lehrerinnen und Lehrer, die einen entsprechenden Hochschullehrgang absolviert haben, als Bildungsberaterinnen bzw. als Bildungsberater tätig. Aufgrund der neuen Lehramtsausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen wurden die Aufgaben der SBB für die Schulen der Sekundarstufe in Österreich gesetzlich geregelt und vereinheitlicht (vgl. BMBWF 2017). Die Qualität und ständige Verbesserung der Aus- und Weiterbildung der Bildungsberaterinnen und -berater an den Pädagogischen Hochschulen wird laufend evaluiert und weiterentwickelt. Die Aufgabe der SBB ist es, Informationen als Orientierungshilfe und Entscheidungsvorbereitung für den individuellen weiteren Bildungsweg für Schülerinnen und Schüler und deren Eltern über Bildungszugänge, Eingangsvoraussetzungen und mögliche Abschlussqualifikationen zu geben. Teil der individuellen Beratung ist neben der Problem- und Systemberatung die Laufbahnberatung. Sie ist ein wichtiger Beitrag zur Stärkung der Fähigkeit zur Selbstreflexion und Zieldefinition hinsichtlich der Interessen, Leistungsfähigkeit und Wünschen der Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus unterstützen die SBB die Ent-

scheidungsprozesse sowie den Umgang oder die Bewertung von Informations- und Recherchematerialien. Sie vermitteln Beratungen bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, die den schulischen Erfolg gefährden. Die SBB fungieren darüber hinaus als schuleigene Erstanlaufstelle bei psychosozialen Problemen. Dabei werden die SBB nicht nur von der Schulpsychologie unterstützt, sondern von verschiedenen psychosozialen Beratungssystemen wie zum Beispiel der Schulsozialarbeit, den Jugendcoaches, den Schulärztinnen bzw. Schulärzten. In der Systemberatung arbeiten die Schulleitung sowie die Lehrenden bei der Koordination psychosozialer Beratung zusammen. Die Auswahl und Bestellung der SBB obliegt der Schulleitung unter Einbeziehung des Kollegiums, für die fachliche Unterstützung ist die Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung in den jeweiligen Bildungsdirektionen der Bundesländer zuständig (vgl. Breit, Eder, Krainer, Schreiner, Seel & Spiel 2018).

1.2 Biografie als soziales Konstrukt: Die Berufsbiografieforschung

Im Zusammenhang mit der Historie der Bildungsberatung steht die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Berufsbiografien, die Berufsbiografieforschung, die einzelne Biografien in Beziehung zu gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen setzt. Biografie wird als soziales Konstrukt verstanden, das sich in Wechselwirkung mit historisch-sozialen und gesellschaftlichen Prozessen und Strukturen gestaltet. Diese Sichtweise macht Bedingungen sozialer Wirklichkeit nachvollziehbarer (vgl. Pohn-Lauggas & Haas 2018). So haben paradigmatische und gesellschaftliche Entwicklungen wie eine stärkere Pluralisierung und Diversifizierung von Lebensläufen sowie die interpretative Biografieforschung an Bedeutung gewonnen und einen festen Platz in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen (u. a. Soziologie, Pädagogik) erhalten.

Das bietet die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit einem relativ jungen Phänomen: Denn erst in den modernen Gesellschaften haben sich Lebensläufe entwickelt, die für viele gesellschaftliche Gruppen auf vergleichbaren Voraussetzungen basieren (vgl. Clemens 2010, S. 87). Die westlichen Gesellschaften des 20. Jahrhunderts sind durch die Normalbiografie geprägt, die sich in drei Lebenslaufphasen unterteilt: die Vorbereitungsphase, die Aktivitätsphase und die Ruhephase. Diese Sichtweise der Institutionalisierung mit den Abschnitten von Ausbildung, Erwerbstätigkeit und Verrentung (vgl. Kohli 1985) orientierte sich vor allem am Modell des männlichen Alleinverdieners.

Das Erwerbssystem bzw. das Berufsleben, das durch das vorherrschende Bildungs- und Sozialsystem geprägt ist, ist somit nach Kohli auch Gestalter des Lebenslaufs.

Dieses Muster dient weiterhin als Orientierung für die Biografiegestaltung (vgl. Nägele 2010, S. 40). Doch durch sozialstaatliche Veränderungen bzw. Veränderungen in der Erwerbsarbeitsstruktur verliert die Normalbiografie an Bedeutung und neue Herausforderungen entstehen. Es kommt zu zeitlichen Verschiebungen und unterschiedlichen Gewichtungen zwischen den drei Phasen – längere Vorbereitung, längere nachberufliche Phase (vgl. Alheit & Dau- sien 2002). Biografien sind als Konsequenz des Strukturwandels der Arbeit, erwerbsbiografischer Diskontinuitäten und Brüche fragiler, weniger vorhersehbar und risikoreicher geworden.

1.3 Berufsbiografische Aspekte

Der Beruf ist oftmals sinn- und identitätsstiftend. Zeitlich wie auch inhaltlich nimmt das Berufsleben einen zentralen Stellenwert in unserem Leben ein. Identitätsbildung und Berufswahl haben wechselweise Einfluss aufeinander vor dem Hintergrund einer sich immer schneller verändernden Ausbildungs- und Berufslandschaft.

So entstehen aufgrund gesellschaftlicher Gegebenheiten eine Vielzahl an Studiencurricula und laufend neue Berufe, während andere aussterben. Dementsprechend gestaltet sich das Berufsleben vermehrt durch Umbrüche oder Veränderungen und unterteilt sich in Phasen der Erwerbstätigkeit, der Weiterbildung aber auch dem Wechsel in andere Tätigkeitsbereiche oder der Erwerbslosigkeit (vgl. Breit et al. 2018).

Entsprechende Prognosen geben an, dass Arbeitende zukünftig im Laufe ihres Berufslebens durchschnittlich mindestens drei Berufe erlernen und ausüben werden (vgl. Munz 2005, S. 7). Denn Beschäftigungsverhältnisse werden im gleichen Maße bunter und brüchiger.

Gerade Jugendliche brauchen deshalb bei der Berufswahl sowie in der Ausbildung am Anfang der persönlichen Berufsbiografie berufsbiografische Gestaltungskompetenz. Das bedeutet, dass eine Notwendigkeit besteht, sich aus eigener Initiative mit Neuem auseinanderzusetzen, sich über das eigene Kompetenzprofil bewusst zu sein, die eigene Berufsbiografie als Wandlungsprozess

zu verstehen und sich in ein Verhältnis zu „gesellschaftlichen Bedarfen zu setzen“ (Munz 2005, S. 12).

„Vielmehr ist jeder Einzelne heute darauf angewiesen, für sich und seinen Ausbildungs- und Berufsweg selbst die Verantwortung zu übernehmen, (...) selbst Weiterbildungs- und Neuorientierungsnotwendigkeiten zu erkennen und aktiv umzusetzen. Das gilt in besonderem Maße für die Berufsausbildung. Sie muss heute nicht mehr nur auf einen Beruf vorbereiten, sondern auf ein Berufsleben, das von Umbrüchen gekennzeichnet sein wird“ (Munz 2005, S. 8).

In der Lebensphase der 15- bis 18-Jährigen ist das berufsbiografische Fortkommen wichtig, werden doch in dieser Zeit wesentliche Qualifikationen für die Partizipation am Arbeitsmarkt erworben (vgl. Reinders 2007). „Qualifikation“ benennt dabei formal erworbenes, nachprüfbares Wissen und Können, „Kompetenz“ meint ein Bündel an Fähigkeiten, mit denen die Person selbstorganisiert und gestaltend umgehen kann (vgl. Erpenbeck & Heyse 1999). Daher müssen allgemeinbildende Schulen eine Vorbereitung auf die Berufswahl leisten und basale berufsbiografische Gestaltungskompetenz in Bildungslehrgängen verankern.

Die Bedeutung der Gestaltung von Übergängen in der Erwerbsbiografie und die Berücksichtigung damit verbundener Unsicherheiten sowie die erforderliche individuelle Fähigkeit zur biografischen Reflexivität ist bereits seit den 1980er-Jahren ein Thema der Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik (vgl. Kohli 1985; Stauber, Phol & Walther 2007).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung im Kontext Beratung konzentriert sich schwerpunktmäßig auf sozialpädagogische Handlungsfelder wie die außerschulische Jugendarbeit oder auch auf Begleitungsprozesse im Rahmen von beruflichen Neuorientierungen. Beratung wird dabei oftmals als intersubjektive, kommunikative Praxis dargestellt. Die Thematisierung und Problematisierung von Übergängen als Belastung, Bedrohung zumindest Herausforderung ermöglicht Betroffenen eine professionelle Bearbeitung (vgl. Walther & Weinhardt 2013; Lorenzen, Schmidt & Zifonun 2014; Weinhardt 2014).

2 Forschungsfrage und Ziele

Im Rahmen einer empirischen Studie unter SBB an österreichischen Schulen wurde folgender Frage nachgegangen:

- Welchen Stellenwert nehmen in der schulischen Praxis der Bildungsberatung der immer stärker werdende Individualisierungsprozess und im Besonderen die Entstandardisierung von Berufsbiografien ein?

Denn ausgehend von der Biografieforschung ist die Entstandardisierung auch im Forschungsfeld der Pädagogik ein Thema (vgl. Hof et al. 2014). Entsprechende Diskurse gestalten dabei Übergänge nicht nur diskursiv, sondern stellen sie her. Die daraus erwachsende Adressierung von Zustands-, Rollen- aber auch Statuswechsel als Übergänge (vgl. Walther 2015, S. 43) veränderten wie auch die gesellschaftlichen Bedingungen von Lebens- und Erwerbsbiografien selbst entsprechende (Beratungs-)Prozesse in der Bildungs- und Berufsberatung. Diese Entwicklung bedingt, dass Beratungsprozesse von eigens dafür geschulten Lehrerinnen und Lehrern begleitet werden, deren Beratungstätigkeit unter anderem von einer laufenden Wissensaktualisierung bestimmt ist. Denn:

„Gut reflektierte Entscheidungen erweitern die Handlungsspielräume von Mädchen und Burschen und erhöhen die Chancen auf ein erfolgreiches Leben. Jede Schülerin und jeder Schüler sollen das ideale Angebot für die eigenen Interessen und Begabungen wählen und dafür bestmöglich vorbereitet werden. Es ist Aufgabe und Verantwortung jeder Schule, diese Lern- und Entwicklungsprozesse zu unterstützen und zu begleiten.“ (BMUKK 2009, zitiert nach Wolf 2010, S. 49)

In der Praxis der schulischen Beratung haben aber auch die Rahmenbedingungen und die unterschiedlichen Interessenvertretungen einen maßgeblichen Einfluss auf die tagesaktuellen Umsetzungen: Zum Beispiel wirken mangelnde Zeitressourcen bei gleichzeitiger Informationsflut auf Beratungs- und Entscheidungsprozesse benachteiligend ein (vgl. Wieser et al. 2008).

3 Methodische Vorgangsweise

Übergangsforschung wird im deutschsprachigen Raum seit nun vier Jahrzehnten thematisiert (vgl. Schaffner 2007, S. 38). Eine Vielzahl an Arbeiten, die sich mit Übergängen im Rahmen unterschiedlicher Forschungsdisziplinen sowie gesellschaftlicher Handlungsbereiche beschäftigen, gestaltet das Forschungsfeld allerdings unübersichtlich und erfasst trotz der Fülle das Thema nicht vollständig (vgl. Schaffner 2007, S. 38). So war die Bedeutung der Ent-

standardisierung als thematischer Schwerpunkt von Seiten der Beraterinnen und Berater in der schulischen Bildungsberatung Österreichs in berufsbiografischen Übergängen von Schüler_innen bisher noch kein Gegenstand eingehender Untersuchungen.

Ausgehend von Forschungen zur Bildungsberatung (vgl. Gugitscher 2016) und der Entwicklung von Berufsbiografien (vgl. Weinhardt 2014; Lorenzen et al. 2014) ist eine empirische Forschung in Form eines halbstandardisierten Fragebogens anschlussfähig, die sich konkret mit der schulischen Praxis und dem Stellenwert der Entstandardisierung in Beratungsprozessen im Rahmen der Bildungsberatung an österreichischen Schulen auseinandersetzt.

Um im Rahmen der dem Beitrag zugrundeliegenden Studie ein möglichst umfassendes Ergebnis zu erzielen, wurde das Forschungsdesign aus quantitativ erhobenen Daten im Rahmen einer Online-Befragung und qualitativen Daten aus Experteninterviews (vgl. Mayring 2008) zusammengestellt.

Dem vorangestellt war eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Nationalen Bildungsbericht 2018 (vgl. Breit et al. 2018), der sich u.a. mit dem Übergang von Schule und Berufsleben beschäftigt, der Studie „Jugend und Beschäftigung. Wege in die Arbeitswelt: Eine Problem- und Bedarfsanalyse aus Sicht von Jugendlichen, jungen Erwachsenen und ExpertInnen“ (vgl. BMSG 2005), der Studie „Bildungs- und Berufsinformation in Österreich“ (vgl. Steinringer 2000), die die Bildungs- und Berufsberatung im Kontext der schulischen Berufsorientierung thematisiert und dem „Ausbildungsmonitor 2018“ (vgl. AK OE 2018) der Arbeiterkammer Oberösterreich, der sich mit Berufsbiografien von Jugendlichen beschäftigt.

Der Begriff der Entstandardisierung wurde selbst nicht abgefragt, sondern durch Variablen operationalisiert (vgl. dazu Kapitel 4.2). So wurde zum Beispiel nach der Gewichtung von Lebenslangem Lernen als möglicher Reaktion auf häufige Changeprozesse gefragt oder auch nach Kenntnissen über und Vermittlung von unterschiedlichen Beschäftigungsformen in der Beratung.

Im nächsten Schritt wurde ein halbstandardisierter Online-Fragebogen an SBB verschickt, um aus der Perspektive von Expertinnen und Experten einen Blick auf die Situation im Feld werfen zu können und so zu einer vertieften Problemeinschätzung und Problemanalyse zu kommen. Grundlage des Fragebogens war ein vorgegebener Fragenkatalog, der nur an vereinzelten Stellen durch offene Fragen die Antworten strukturierte und dadurch die Möglichkeit bot, auch dahinterliegende Motivationen abzufragen. Diese Form der

Datenerhebung erschien am geeignetsten, da die Themenbereiche vorab klar abgesteckt werden konnten.

Ergänzt wurde diese quantitative Befragung durch halbstandardisierte Interviews mit Expertinnen und Experten, konkret mit einem Schulqualitätsmanager, einer Vertreterin der Schulpsychologie und einem Bildungsforscher des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft. Ausgewertet wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Sowohl der befragte Schulqualitätsmanager als auch die befragte Schulpsychologin wirkten am Aufbau und an der Entwicklung des österreichweiten Curriculums des Lehrgangs „Schüler und Bildungsberatung“ (SBB) mit. Seit 2006 sind diese drei Befragten auch als Lehrende im Lehrgang tätig und durch ihre Tätigkeiten ständig mit den an den Wiener Schulen tätigen SBB in Kontakt. Die drei Interviews wurden im April und im Mai 2018 geführt und dauerten im Schnitt 30 Minuten.

Für das Experteninterview wurden folgen Fragen formuliert:

- Welche Herausforderungen und Problemstellungen ergeben sich in der Schüler- und Bildungsberatung (SBB)?
- Welche Rolle spielen individuelle Zugänge der Bildungsberaterinnen und Bildungsberater? (Schulform, eigene Berufsbiografie, Lebensalter, Dienstzeit)
- Welche Werte sollten SBB vermitteln?
- Spielt eine lineare Berufsbiografie, die sogenannte Entstandardisierung, eine Rolle in der Beratungspraxis?

Die Auswertung dieser Interviews erfolgte mittels Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Die Kategorienbildung erfolgte induktiv aus den Transkriptionen heraus.

4 Darstellung der Ergebnisse der Online-Befragung

Die Grundgesamtheit der Online-Befragung bildeten alle Schüler- und Bildungsberaterinnen und -berater in Österreich, die in einer Neuen Mittelschule (NMS), in einer Polytechnischen Schule (PTS) oder in einer berufsbildenden Schule (BMS/BMHS) beschäftigt sind. Insgesamt haben 88 Lehrende an der Umfrage teilgenommen, davon haben 73 den Fragebogen vollständig beantwortet. Von den Befragten waren 69 % weiblich und 31 % männlich. Fast drei Viertel der Respondentinnen und Respondenten (59 absolut) lehrten zum

Zeitpunkt der Abfrage in Wien. Die empirische Auswertung der Online-Befragung basiert auf den vollständig ausgefüllten Fragebögen.

30 % der Befragten waren 51 Jahre und älter. Weitere 44 % waren zwischen 41 und 50 Jahre alt und rund 26 % zwischen 26 und 40 Jahre alt. 45 Antworten kamen von Beschäftigten in der NMS, vier Antworten von Beschäftigten aus der PTS und 26 Antworten kamen von Beschäftigten der BMS/BMHS. Im Weiteren wurde auch die Dauer der Beschäftigung als Lehrperson und auch die Dauer des Einsatzes als SBB abgefragt.

4.1 Tätigkeit als Schüler- und Bildungsberaterin und -berater

Die überwiegende Mehrheit der Befragten (knapp 50 %) verfügte bereits über mehr als 20 Jahre Berufserfahrung, 27 % hatten 11 bis 20 Jahre, 17 % hatten 6 bis 10 Jahre Berufserfahrung. Sechs Personen gaben an, 1 bis 5 Jahre Berufserfahrung zu haben. Darüber hinaus wurde nach der Dauer des Einsatzes als SBB gefragt. In Übersicht 1 wird die Anzahl der Jahre dargestellt, die die Befragten als SBB tätig waren. Eine Mehrheit der Befragten (57 %) gab an, 1 bis 3 Jahre als SBB tätig gewesen zu sein.

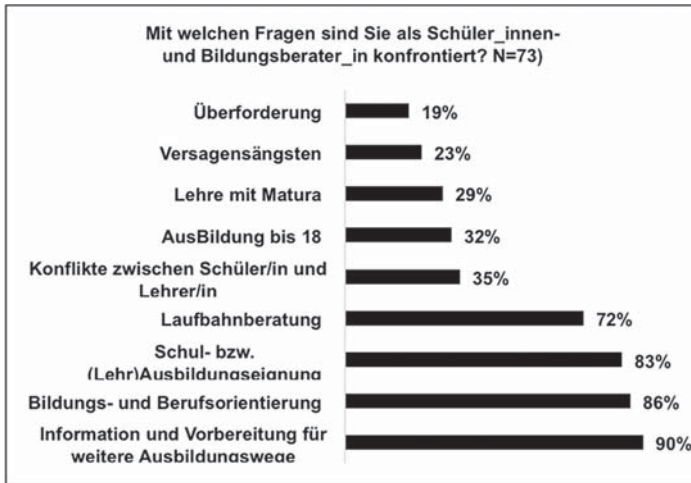


Übersicht 1: Tätigkeit als SBB in Jahren

4.2 Abfrage der Variablen zur Entstandardisierung

Es wurde erhoben, mit welchen Themengebieten und Fragen die Lehrenden in der Bildungsberatung konfrontiert waren. Es waren Mehrfachantworten möglich. Die Mehrheit der Befragten gab an, dass sie mit den Themen „Information und Vorbereitung auf weitere Ausbildungswege“ (90 %), „Bildungs-

und Berufsorientierung“ (86 %) und „Schul- bzw. (Lehr)Ausbildungseignung“ (83 %) in der Beratung konfrontiert sind (vgl. Übersicht 2). Darüber hinaus nannten 70 % das Thema „Laufbahnberatung“ als ein wichtiges Thema in ihrer Beratungstätigkeit. Andere Themen wie „Konflikte“, „Überforderung“, „Versagensängste“, „Lehre mit Matura“ und „Ausbildung bis 18“ wurden mit einer Prozentzahl zwischen 19 und 35 % angegeben (vgl. Übersicht 2).



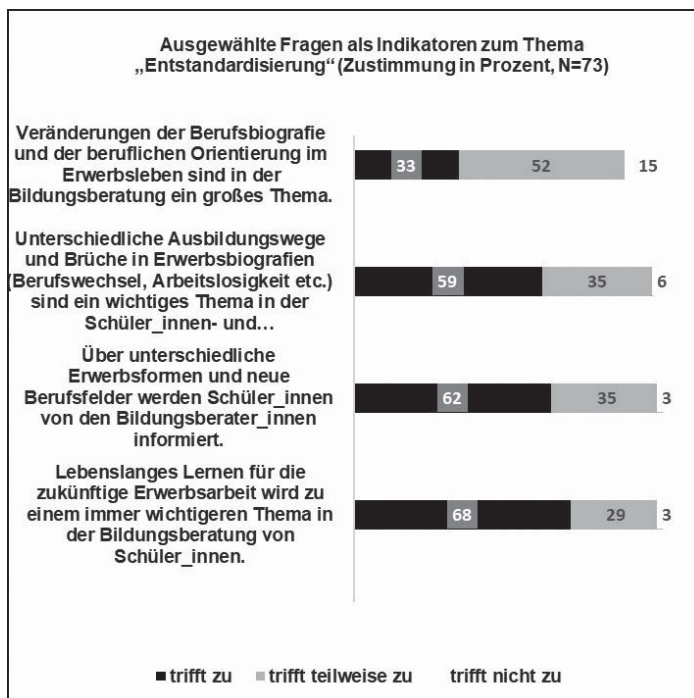
Übersicht 2: Häufigkeit von Themen in der Beratung

In Übersicht 3 wurden aus dem Gesamtergebnis die Antworten zu vier Fragestellungen dargestellt. Dazu zählen die Fragen nach dem Stellenwert von „Lebenslangem Lernen“, der „Gestaltung von Übergängen“, „Unterschiedliche Ausbildungswege“ und „Veränderung von Berufsbiografien“. Diese Faktoren charakterisieren entstandardisierte Berufsbiografien (vgl. Schober, 2001).

Die Fragen „Unterschiedliche Ausbildungswege und Brüche in Erwerbsbiografien (Berufswechsel, Arbeitslosigkeit etc.) sind ein wichtiges Thema in der Bildungsberatung“ und „Über unterschiedliche Erwerbsformen und neue Berufsfelder werden SchülerInnen und Schüler von den Bildungsberaterinnen und Bildungsberatern informiert“ beantwortete die Mehrheit mit um die 60 % mit „trifft zu“ und 35 % beantworteten die Fragen mit „trifft teilweise zu“ (vgl. Übersicht 3).

Die Befragten stimmten mit „trifft zu“ und „trifft teilweise zu“ insgesamt zu 97 % der Aussage zu, dass Lebenslanges Lernen einen hohen Stellenwert

in der Beratung zum zukünftigen Erwerbsleben hat. Lediglich 3 % stimmten dieser Aussage nicht zu (vgl. Übersicht 3).



Übersicht 3: Ausgewählte Fragen als Indikatoren zum Thema „Entstandardisierung“

5 Interpretation und Diskussion

Aufgrund der geringen Rücklaufquoten aus den Bundesländern bezieht sich die Analyse und Interpretation der erhobenen Daten nur auf Wien.

Die Ergebnisse der Befragung lassen den Schluss zu, dass in der Beratung vorwiegend Themen zur Bildungskarriere bzw. zur Berufsfindung bearbeitet werden und dass SBB über die aktuelle Situation in der Arbeitswelt informiert sind und Veränderungen beobachten. In Bezug auf die Forschungsfrage wurde nicht direkt nach dem Begriff der Entstandardisierung gefragt, sondern der Forschungsfrage mit Hilfe von verschiedenen Indikatoren wie „Lebenslanges

Lernen“, „soziale Sicherheit“, „unterschiedliche Ausbildungswege“, „Brüche in Erwerbsbiografien“ nachgegangen.

Aus den Ergebnissen der abgefragten Faktoren „Lebenslanges Lernen“ und „Erwerbsformen“ (vgl. Übersicht 3) lässt sich schließen, dass in der Bildungsberatung tätige Lehrerinnen und Lehrer sich zu unterschiedlichen Erwerbsformen und neuen Berufsfeldern informieren und diese in der Beratung berücksichtigen. Das sind Indikatoren dafür, dass das Thema einer Entstandardisierung in der Beratung *angekommen* ist. Denn sich laufend verändernde Rahmenbedingungen am Arbeitsmarkt setzen eine situationsbezogene Erweiterung von Kompetenzen voraus, eine Art individuelles Wissensmanagement.

Auch die Indikatoren „Unterschiedliche Ausbildungswege und Brüche in Erwerbsbiografien“ und „Veränderungen der Berufsbiografie und der beruflichen Orientierung im Erwerbsleben“ werden von Lehrenden in der Schüler- und Bildungsberatung thematisiert.

So stimmen der Aussage „Dass eine Berufsausbildung keine soziale Sicherheit garantiert, wird von der Schüler- und Bildungsberatung vermittelt“ mehr als 60 % zu. Das lässt wiederum den Rückschluss auf Entstandardisierung als Thema in der Beratung zu. Die Interpretation der Ergebnisse aus der Befragung der SBB wurde in den Interviews mit Expertinnen und Experten einerseits verstärkt und andererseits durch eine differenzierte Sichtweise ergänzt.

So sieht die Vertreterin der Schulpsychologie in Wien die größte Herausforderung für alle am Bildungsprozess Beteiligten in der immer größer werdenden Vielfalt an Informationen zu Berufsbranchen und damit verbundenen Tätigkeiten und Ausbildungsmöglichkeiten. Diese Vielfalt bietet einerseits die Möglichkeit zu individuellen Lösungen, birgt aber andererseits auch das Risiko den Überblick über berufliche Angebote und Ausbildungsmöglichkeiten zu verlieren (vgl. Interview 1, Zeile 15–21). Ähnlich formuliert das auch der Befragte aus dem Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft: „Als Berater muss ich ja viel stärker in die Tiefe gehen, das kann nicht funktionieren, das wäre ein Fulltime-Job, sich nur mit diesen Themen zu beschäftigen und selbst dann, es wäre schön wenn es ein Fulltime-Job wäre, denn da könnte man schon andere Akzente setzen in der Entwicklung der jungen Menschen“ (Interview 2, Zeile 29–35). Auch der befragte Schulqualitätsmanager argumentiert mit ähnlichen Aussagen (vgl. Interview 3, Zeile 110–114). Er bewertet das bestehende Ausbildungsangebot für SBB als umfangreich. Er sieht in der Praxis allerdings Qualitätsunterschiede zwischen dem Beratungsange-

bot der Lehrkräfte aufgrund des jeweils sehr individuellen Engagements (vgl. Interview 3, Zeile 208–213).

Bezüglich des Themas von Entstandardisierung sieht die Befragte aus der Schulpsychologie in Wien trotz des bereits bestehenden hohen Niveaus der SBB die Notwendigkeit, stärker für die Entstandardisierung und die zum Beispiel damit einhergehende Flexibilität bezüglich Branchen, Tätigkeit und Arbeitsort zu sensibilisieren. Lebenslanges Lernen müsse dementsprechend auch für Lehrende selbstverständlich werden (vgl. Interview 2, Zeile 146–155). Eine etwas kritischere Position nimmt der befragte Schulqualitätsmanager dazu ein. Seiner Ansicht nach ist das Thema – nicht zuletzt aufgrund einer Überalterung des Lehrkörpers – noch nicht in der Schüler- und Bildungsberatung angekommen (vgl. Interview 3, Zeile 69–71).

6 Ausblick

Mit einem Zitat von Karl Valentin: „Entschuldigen Sie bitte, können Sie mir sagen, wo ich hin will!“ möchten wir einen Ausblick einleiten. Denn in einer Zeit, in der junge Menschen bei der Berufs- bzw. Bildungswahl vor vielen Möglichkeiten stehen, braucht es Navigatorinnen und Navigatoren, die Berufswahlentscheidungen professionell und situativ begleiten. Das verlangt von SBB neben einem hohen Maß an Beratungskompetenz auch die Fähigkeit die Fülle an Informationen zeitnah für Schülerinnen und Schüler aufbereiten zu können. Außerdem sind laufende Fort- und Weiterbildung rund um das Thema der Bildungsberatung unerlässlich.

„Wir sind auf einem guten Weg!“, meinte der befragte Schulqualitätsmanager in Bezug auf den Qualitätsanspruch des Lehrgangscurriculums für Schüler- und Bildungsberatung. Denn auf diesem Weg durchlaufen an österreichischen Schulen tätige SBB ein umfangreiches Angebot an Weiterbildungen und Informationsveranstaltungen. Die Beratung kann so in der Praxis flexibel auf Veränderungen reagieren. (vgl. Interview 3, Zeile 205–210).

So ist gerade, aber nicht nur, Entstandardisierung von Berufsbiografien als strukturierendes Element der Gestaltung individueller Lebensentwürfe in Beratungsprozessen ein wichtiges Thema. Entsprechend der zugrundeliegenden Forschungsfrage kann ein differenzierter Umgang mit der Gestaltung von Übergängen diagnostiziert werden.

Allerdings gibt es bei der aktuellen Situation der Schüler- und Bildungsberaterinnen und -berater einen Wermutstropfen: Die zur Verfügung stehenden Ressourcen wie Beratungsraum und Beratungszeit für eine professionelle Beratung, werden auch weiterhin die Qualität nachhaltig bestimmen.

Literatur

- Alheit, P. & Dausien, B. (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 565–585). Opladen: Leske + Budrich.
- AK OE –Arbeiterkammer Oberösterreich (2018). *Bildungsmonitor 2018*. Linz: AK OE.
- BMASGK – Bundesministerium Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (Hrsg.) (2017). *Jugend und Arbeit in Österreich. Berichtsjahr 2016/17*. Abrufbar unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=28> (2019-06-02).
- BMBWF – Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017). *Rundschreiben Nr. 22/2017: Grundsatzerlass für Schüler- und Bildungsberatung*. Abrufbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_22.html (2018-11-27).
- BMBWF – Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Ausbildungspflicht nach Erfüllen der Schulpflicht*. Abrufbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/service/schulinfo/abp18.html> (2019-07-16).
- BMDW – Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2019). *Lehrberufe in Österreich*. Abrufbar unter: <https://www.bmdw.gv.at/Nationale%20Marktstrategien/LehrberufeInOesterreich/Seiten/Lehrberufspaket-2---2019.aspx> (2019-07-16).
- BMSG – Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (Hrsg.) (2005). *Kurzfassung „Jugend und Beschäftigung“. Wege in die Arbeitswelt: Eine Problem- und Bedarfsanalyse aus Sicht von Jugendlichen, jungen Erwachsenen und ExpertInnen*. Institut für Jugendkulturforschung. Abrufbar unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/jugend_und_beschaeftigung.pdf (2019-07-20).
- Breit, S., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A. & Spiel, C. (Hrsg.) (2018). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Wien: BMBWF und BIFIE.
- Brüggemann, T. (2010). Berufliches Übergangsmanagement – Herausforderungen und Chancen. In: U. Sauer-Schiffer & T. Brüggemann (Hrsg.), *Der Übergang Schule-Beruf. Beiträge zur Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung* (Bd. 3) (S. 57–78). Münster: Waxmann.

- Clemens, W. (2010). Lebensläufe im Wandel – Gesellschaftliche und sozialpolitische Perspektiven. In: G. Naegele (Hrsg.), *Soziale Lebenslaufpolitik*. (S. 86–109). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorg. Lernen u. multimediale Komm.* Münster: Waxmann.
- Gugitscher, K. (2016). Bildungs- und Berufsberatung in Österreich historisch betrachtet. Vom Fürsorgewesen über individualisierte Bildungsberatung zur lebensbegleitenden Beratung und Kompetenzvermittlung. *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 29, 2016. Wien. Abrufbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-29/meb16-29.pdf> (2018-07-28).
- Hof, C., Meuth, M. & Walther, A. (2014). Warum eine Pädagogik der Übergänge? In: C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe von Erziehung, Bildung und Hilfe* (S. 7–13). Weinheim: Beltz.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Bd. 37 (1985), 1, S. 1–29.
- Krüger, H.-H. (1993). *Handbuch der Jugendforschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Lorenzen, J.-M., Schmidt, L.M. & Zifonun, D. (Hrsg.) (2014). *Grenzen und Lebenslauf. Beratung als Form des Managements biografischer Übergänge*. Weinheim: Beltz.
- Mau, S. (2015). *Der Lebenschancencredit. Ein Modell der Erziehungsrechte für Bildung, Zeitsouveränität und die Absicherung sozialer Risiken*. Abrufbar unter: <http://librar.y.fes.de/pdf-files/wiso/11658.pdf> (2018-01-10).
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Munz, C. (2005). *Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nägele, G. (2010). Soziale Lebenslaufpolitik – Grundlagen, Analysen und Konzepte. Vorbemerkungen. In: G. Nägele (Hrsg.), *Soziale Lebenslaufpolitik* (S. 27–85). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pietsch, W. (2012). *Arbeitslose Jugend: (K)ein Problem!?! Hamburg: Diplomica Verlag.*
- Pohn-Lauggas, M. & Haas, M. (2018). Rekonstruktive Biographieforschung in Österreich. In: H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 785–796). Wiesbaden: Springer VS.
- Raithel, J. (2011). *Jugendliches Risikoverhalten. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer SV.
- Reinders, H. (2007). Biographische Orientierungen, Handlungen und Handlungskonflikte im Jugendalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 02 (04), S. 469–484.

- Schaffner, D. (2007). *Junge Erwachsene zwischen Sozialhilfe und Arbeitsmarkt: biografische Bewältigung von diskontinuierlichen Bildungs- und Erwerbsverläufen*. Bern: hep.
- Schober, K. (2001). Berufsorientierung im Wandel – Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt. *Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben. Dokumentation 2*. (S. 7–38).
- Schulorganisationsgesetz (1962). *BGBI Nr. 242/1962*. Abrufbar unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962_242_0/1962_242_0.pdf (2018-07-27).
- Stauber, B., Phol, A. & Walther, A. (Hrsg.) (2007). *Subjektorientierte Übergangsförderung*. Weinheim/München: Juventa.
- Schulze, K. (2010). *Professionalisierung in der Bildungsberatung durch Kompetenz- und Qualitätsentwicklung. Beitrag zum Vortrag: zur Fachtagung „Beruf Bildungsberater/in- Professionalisierung in Europa“ am 22.06.2010 in Wien*. Abrufbar unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2010_QuADEC_Schulze_Professionalisierung.pdf (2019-05-28).
- Steinringer, J. (2000). *Bildungs- und Berufsinformation in Österreich*. Im Auftrag des National Resource Center for Vocational Guidance Austria. Abrufbar unter: <https://www.ibw.at/bibliothek/id/154/> (2019-05-28).
- Walther, A. & Weinhardt M. (Hrsg.) (2013). *Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung biographischer Reflexivität*. Weinheim/Basel: Juventa.
- Walther, A. (2015). Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In: S. Schmidt-Lauff, H. Felden von & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 35–56. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Weinhardt, M. (2014). Biografie, Lebenslauf und Übergänge in der Beratung. *Resonanzen 2*(1), S 34–48.
- Wieser, R. Dornmayr, H, Neubauer, B. & Rothmüller, B. (2008). *Bildungs- und Berufsberatung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegen Ende der Schulpflicht, AMS info, No. 113*. Wien: Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH.
- Wolf, J. (2010). *Berufsorientierung in der Sekundarstufe II*. Wien: Diplomarbeit.

Hermeneutik: Wissenschaft, Kunst und Methodenlehre

Katharina Rosenberger

Abstract Deutsch

Der Beitrag liefert einen geschichtlichen Überblick über den Begriff der Hermeneutik und stellt einige wichtige Grundpositionen vor. Danach werden die Verbindung der Pädagogik mit der Hermeneutik sowie ausgesuchte Aspekte zur pädagogischen Hermeneutik dargestellt. Abschließend werden die drei hermeneutischen Forschungsansätze Dokumentarische Methode, Objektive Hermeneutik und die hermeneutische Wissenssoziologie in ihren Grundzügen beschrieben.

Schlüsselwörter

Wissenschaftstheorie, rekonstruktive Sozialforschung, Hermeneutisches Verstehen, Interpretation, Dokumentarische Methode

Abstract English

The article provides a historical overview of the notion of hermeneutics and presents important basic positions. Then the connection between pedagogy and hermeneutics as well as selected aspects of educational hermeneutics are presented. Finally, the three hermeneutic research approaches Documentary Method, Objective Hermeneutics and Hermeneutic Knowledge Sociology are described in their basic features.

Keywords

philosophy of science, reconstructive social research, hermeneutic understanding, interpretation, documentary method

Zur Autorin

Katharina Rosenberger, Priv.-Doz. HS-Prof. Mag. Dr.; Hochschulprofessorin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Institut Forschung und Entwicklung. Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, LehrerInnenbildung und pädagogische Professionalität, Methoden und Methodologie qualitativer Sozialforschung.

Kontakt: katharina.rosenberger@kphvie.ac.at

1 Einleitung

Der Begriff der Hermeneutik verweist nicht auf eine homogene Theorie, sondern ist vielmehr ein Dachbegriff, dem viele verschiedene theoretische wie methodische Ansätze zugeordnet und unter den unterschiedlichsten Rahmungen bzw. Typen für ein interpretatives Vorgehen eingegliedert werden, wie z.B. philologische, juristische, theologische, neoidealistische, pädagogische, psychoanalytische, existentialphilosophische, phänomenologische, marxistische, anthropologische, sozialgeschichtliche, rezeptionsgeschichtliche, poststrukturalistische Ansätze (vgl. etwa Diemer 1977). Mit Fug und Recht kann man von einem vielschichtigen wie auch vieldeutigen Begriff sprechen, der eine lange Diskursgeschichte hat und unterschiedlichste Traditionen und Bedeutungsverschiebungen aufweist. So differieren die Funktionen und Zielbestrebungen, die einem hermeneutischen Anspruch zugeordnet werden, mitunter erheblich. Hermeneutik lässt sich beispielsweise als Form des Philosophierens und Forschens, als Haltung, als Disziplin des Umgangs mit Texten, als Analyseinstrument für die Herausarbeitung von Textstrukturen oder als Übersetzen von Texten von einer in eine andere Sprache verstehen (vgl. Kron 1999, S. 209–12; Kurt 2004, S. 31ff.; Kurt & Herbrich 2014, S. 33). Ebenso wird der für die Hermeneutik zentrale Begriff des Verstehens in den einzelnen Ansätzen durchaus verschieden, mitunter auch kontrovers aufgefasst, weshalb es ganz unterschiedliche hermeneutische Theorien und Methodenlehren gibt. Ungeachtet der jeweiligen hermeneutischen Ausrichtung lässt sich aber generell sagen: Die gemeinsame Grundorientierung aller Ansätze ist das Bestreben, soziale und kulturelle Phänomene bzw. Entitäten und Ereignisse dem Verstehen zugänglich zu machen bzw. Verstehen zu vermitteln (vgl. Danner 2006, S. 34).

In der Fachliteratur findet sich sowohl ein engeres Verständnis der Hermeneutik als interpretatorische Kunstlehre als auch ein weiteres Verständnis, in dem das Soziale als sinnhaftes Phänomen erschlossen wird (vgl. Angermüller &

Wedel 2014, S. 178). In jedem Fall sind hermeneutische Ansätze einem breiteren interpretativen Forschungsparadigma zuzuordnen, das sich von positivistischen Zugängen, die sich dem objektiven Messen und Erklären verschreiben bzw. Kausalzusammenhänge findet, deutlich absetzt.

Ob und inwiefern ein hermeneutisches Vorgehen auch als empirische Methode gilt, bzw. wie ihr Verhältnis zu empirischen Methoden gesehen wird, hängt von der Fachdisziplin ab, wie auch davon, in welchem Traditionszusammenhang das jeweilig angewandte Vorgehen und seine methodologische Begründung gesehen wird (vgl. dazu auch Zedler 1983; Klafki 1970/2006, S. 125; Wernet 2006, S. 68ff.) oder auf welche Forschungsgegenstände und -fragen sich die hermeneutische Analyse bezieht (vgl. Rittelmeyer & Parmentier 2006, S. 41). Die folgenden Ausführungen sollen dazu Basiswissen und Einordnungshilfe bieten. Dabei wird vornehmlich auf die deutschsprachige Diskurstradition Bezug genommen, in deren Rahmen in den letzten Jahren spezifische hermeneutische Forschungsmethodologien und -methoden für sozialwissenschaftliche empirische Fragestellungen entwickelt wurden. Ohne die Verbindungen zu anderen Diskursen (z.B. Phänomenologie, Psychoanalyse, Linguistik) und spezifischen Forschungsansätzen (z.B. Ethnomethodologie, Symbolischer Interaktionismus) völlig auszublenden bzw. deren Bedeutung unterschlagen zu wollen, werden vor allem jene Zugänge beleuchtet, die in der gegenwärtigen Methodendiskussion der deutschsprachigen Bildungswissenschaften besonders von Bedeutung sind.

Nach einem historischen Überblick mit spezifischem Fokus auf einige der Grundpositionen von Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey und Hans-Georg Gadamer wird auf das Verhältnis der Pädagogik zur Hermeneutik sowie auf Themen der pädagogischen Hermeneutik eingegangen. In einem abschließenden Teil werden die drei im deutschsprachigen Raum wichtigsten hermeneutischen Forschungsansätze vorgestellt: die Objektive Hermeneutik, die Dokumentarische Methode und die hermeneutische Wissenssoziologie.

2 Kursorischer Einblick in ausgewählte Traditionen und Dimensionen

Will man die Verortung und den Stellenwert hermeneutischer Zugänge in der gegenwärtigen Bildungswissenschaft verstehen, lohnt ein Blick in die Geschichte.

2.1 Ursprünge und Wegbereiter

Die Frage nach der Interpretation von Texten wie religiösen, philosophischen und literarischen Werken, Orakel, Gesetzen oder anderen legislativen Dokumenten, war schon in der griechischen Antike virulent und führte zu einer differenzierten und ausgereiften Tradition interpretativer Erschließungsmöglichkeiten. Diese stand allerdings hauptsächlich als rhetorische bzw. philologische Bemühung in den Diensten eines praktischen Umgangs mit schriftlichen Quellen (z.B. für das Abgleichen von Handschriften, zur Ergänzung fehlender Textstellen und Klärung von Wörtern, zur Vermeidung von Fehlern und Missverständnissen beim Abschreiben, Aufdeckung der Überlieferungshistorie, als Element des Rhetorikunterrichts). Von einer eigenständigen, systematischen Hermeneutik kann man auf die Antike bezogen noch nicht sprechen (vgl. Kurz 2018, S. 148).

Im Mittelalter des christlichen Abendlandes spielte die Exegese von Texten eine ähnlich bedeutende Rolle und bezog sich vor allem auf klassische literarische, juristische und vor allem auf theologische Schriften. Erwähnt werden soll hier das kanonische Interpretationsmodell des *accessus ad auctores*, mit dem ein Zugang zum Autor und seinem Werk gefunden werden sollte, wobei der Autor damals nicht als individuelles Subjekt verstanden wurde, sondern wie auch schon in der Antike als „Quelle für die Autorität des Textes“ galt (Kurz 2018, S. 159). Um die weltlichen und geistlichen Texte auszulegen, gab es unterschiedliche Modelle, die drei bis sieben Schritte umfassten. Eine weit verbreitete Typologie führte folgende sieben Punkte an, nach denen vorzugehen war (Detel 2011, S. 84f., Herv. im Original):

- (1) Wer (ist der Autor) (*quis/persona*)?
- (2) Was (ist der Gegenstand des Textes) (*quid/materia*)?
- (3) Warum (wurde der Text geschrieben) (*cur/causa*)?
- (4) Auf welche Weise (ist der Text verfasst) (*quomodo/modus*)?
- (5) Wann (wurde der Text geschrieben oder publiziert) (*quando/tempus*)?
- (6) Wo (wurde der Text geschrieben oder publiziert) (*ubi/locus*)?
- (7) Mit welchen Mitteln (wurde der Text geschrieben oder publiziert) (*quibus facultatibus/facultas*)?

Die neuzeitliche Begriffsbildung „Hermeneutik“ (lat. *hermeneutica*) ist als Ableitung des griechischen Wortes *hermēneuein* (aussagen, auslegen, übersetzen, erklären), auf die Abhandlung *Idea boni interpretis et malitiosi calumniatoris*

(„Idee des guten Interpreten und des böswilligen Sinnverdreher“, 1630) des lutherischen Theologen Johann Conrad Dannhauer (1603–1666) zurückzuführen. Die sich in der Folge im 17. und 18. Jahrhundert herausbildende neue Disziplin einer regelgeleiteten Auslegungslehre stand dabei sicherlich im Zusammenhang nicht nur der reformatorischen Kritik am Auslegungsmonopol der Bibel und der daraus resultierenden Forderung, für jedermann eine verstehende Auseinandersetzung mit der Heiligen Schrift anzustreben, sondern auch mit der Erfindung des Buchdrucks sowie mit den aufkeimenden Naturwissenschaften und deren Bestreben nach methodisch gesicherten Erkenntnissen (vgl. Kurz 2018, S. 193). Wiederholt wurde sie im Anschluss an einen 1757 publizierten Text von Georg Friedrich Meier (1718–1777) als „Auslegungskunst“ (*ars interpretandi*¹) bezeichnet, wobei unter dem Terminus „Kunst“ im aristotelischen Sinn als *technê* (griech. Kunstfertigkeit) jene Wissensform verstanden wird, die einen praktischen, handwerklichen und zweckorientierten Charakter aufweist.² In diesem Sinn ist sie also eine regelgeleitete Ausübung einer vordefinierbaren Tätigkeit, die zwar lehr- und lernbar ist, aber weil es für die Anwendung der Regeln keine Meta-Regeln gibt, auch Erfahrung, Übung und Geschick bzw. auch „Sprachtalent und dem Talent der einzelnen Menschenkenntniß [sic]“ (Schleiermacher 1838/1977, S. 81) braucht. Hermeneutisches Vorgehen als *Kunst* zu verstehen, beinhaltet demzufolge die Auffassung, es handle sich um eine überlieferte Praktik, die als Tradition weitergegeben wird und von den handelnden Subjekten erlernt worden ist (vgl. auch Dilthey 1900/1990, S. 332).

Bis zur Romantik verblieb die Hermeneutik noch gänzlich bei einem Bezug auf schriftliche Quellen. Erst dann kam es zu einer Erweiterung ihres Objektbereichs. So gab der protestantische Theologe *Friedrich Schleiermacher* (1768–1834) der Hermeneutik, die auch er als „Kunst des Verstehens“ (1838/1977, S. 75) bezeichnete, eine neue Ausrichtung, denn er bezog sie ex-

¹ Das lateinische Pendant zum griechischen Wort *hermēneuein* ist *interpretare*.

² Für die Bewältigung situativer Aufgabenstellungen sind in der aristotelischen Wissenstheorie hauptsächlich *technê* und *phronêsis* erforderlich, während die *epistêmê* als wissenschaftlich-theoretisches Wissen nach seiner Lehre von der unveränderlichen Natur handelt. *Technê* und *praxis* beziehen sich auf das Partikulare. Aus der aristotelischen Perspektive verbittet sich für beide Bereiche eine Verallgemeinerung. Während *technê* im Sinne von Kunstfertigkeit (mit Fokus auf das Machen, Herstellen) in handwerklichen Tätigkeiten zu verorten ist, benennt der aristotelische Praxisbegriff ethische Angelegenheiten (Pädagogik, Politik, Rechtsprechung). Beides könnte man als „knowing-in-action“ bezeichnen.

plizit nicht mehr allein auf Schrifttexte, sondern allgemein auf alle sprachlichen Äußerungen. Die Hermeneutik wurde sonach als Interpretation von Text und Rede definiert, wobei diese nun als Produkt von Sprache und Individualität sowie zugleich als „Erzeugnis der Zeit und der Geschichte“ (Schleiermacher 1799/2013, S. 12) verstanden wurde. Demnach wurde die Interpretation als Akt einer (Re-)Konstruktion aufgefasst (insbesondere auch bei Friedrich Schlegel) – eine Vorstellung, die uns bis heute vertraut ist. Dabei ist es nicht der authentische Ursprungszustand, der durch eine hermeneutische Analyse rekonstruiert werden sollte, also die Intentionen des Autors, sondern „ein Modell einer idealen Genese“ (Kurz 2018, S. 222), also das, was der Autor unter Beachtung des historischen möglichen Sinns beabsichtigt haben könnte.

In der romantischen Hermeneutik veränderte sich zudem der Blick, der bis dahin lediglich auf die sogenannten *dunklen Stellen* der Textquelle gerichtet war, die allein einer Interpretation bedurften. Nun wurde immer der gesamte Text in den Prozess der Auslegung miteinbezogen. Dabei wurde die Frage nach der Möglichkeit des empathischen oder reflektierten Sich-Hineinversetzens in die Autorin bzw. den Autor intensiv diskursiv verhandelt. Dieses Nacherleben bzw. diese Identifikation sei – folgt man etwa Schleiermacher – erstens wesentlich, aber nur bedingt möglich und es müsse zweitens die Subjektivität des Auszulegenden immer mitgedacht werden. Damit knüpfte Schleiermacher an Immanuel Kants (1724–1804) Überlegungen in der „Kritik der Urteilskraft“ (1790/2012) an, in der dieser die Grenzen der menschlichen Verständnisfähigkeit problematisiert hatte. Kant hatte zudem statuiert, dass es Urteile gäbe, die weder rein objektiv oder rein subjektiv, sondern intersubjektiv seien (vgl. ebd. § 22) – eine These, die auf dem Gebiet der Hermeneutik zu neuen Entwicklungen führte.

Methodisch sah Schleiermacher den Weg einer hermeneutischen Annäherung an Texte im Verfahren des „hermeneutischen Zirkels“ (Danner 2006, S. 62), durch das der Blick sowohl auf einzelne Stellen wie auch auf das Ganze und deren Verhältnis zueinander gelenkt wird. Zu Beginn geht es dabei darum, Ahnungen und Vermutungen über das Ganze zu generieren, die sich etwa bei einem Buch aus dem Betrachten des Covers, dem Lesen des Titels und der Buchrückseite, der Gliederung, dem Vorwissen um die Textgattung des Buches und die Autorin oder den Autor sowie aus einem ersten, vor allem auf den Inhalt bezogenen, relativ raschen Überblick ergeben. Dieser vorläufige Gesamteindruck weckt bestimmte Erwartungen an die Lektüre und eröffnet

mögliche Verstehenshorizonte. Es folgt ein reflexives, synthetisch-analytisches Vorgehen durch ein langsames, innehaltendes Durcharbeiten, bei dem ständig Gesamt- und Teilhypothesen entworfen, verworfen, abgeändert und bestätigt sowie die Textteile wie auch der Gesamttext aufeinander bezogen und kontextualisiert werden:

„Betrachten wir nun von hier aus das ganze Geschäft des Auslegens: so werden wir sagen müssen, daß vom Anfang eines Werkes an allmählig fortschreitend das allmähliche Verstehen alles Einzelnen und der sich daraus organisirenden Theile des Ganzen immer nur ein provisorisches ist, etwas vollkommner, wenn wir einen größeren Theil übersehen können, aber auch wieder mit neuer Unsicherheit und wie in der Dämmerung beginnend, wenn wir zu einem andern übergehn weil wir dann wieder einen weniggleich untergeordneten Anfang vor uns haben, nur daß je weiter wir vorrücken desto mehr auch alles vorige von dem folgenden beleuchtet wird, bis dann am Ende erst wie auf einmal alles einzelne sein volles Licht erhält und in reinen und bestimmten Umrissen sich darstellt.“
(Schleiermacher 1829/2002, S. 627; Orthografie übernommen)

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass Schleiermacher das Verstehen vor allem als *grammatische und psychologische Reproduktion* ausmacht, wobei der Fokus auf der Beziehung zum Autor und seinem Werk liegt. Die Rolle der Interpretierenden wird in diesem Verständnis nicht als eigenständig mitberücksichtigt.

2.2 Theoretische Grundlegungen für die Hermeneutik des 20. Jahrhunderts

Während Schleiermacher die Hermeneutik noch als Hilfsdisziplin der Philologie und Theologie eingeordnet hatte, bekam sie bei *Wilhelm Dilthey* (1833–1911) eine methodologische Funktion. Dilthey, auf den als Abgrenzung zu den vorherrschenden empirischen und positivistischen Naturwissenschaften der Begriff der Geisteswissenschaft zurückzuführen ist, sah die Hermeneutik als zentrale Methode dieser auf das Verstehen (und eben nicht auf das Erklären) ausgerichteten Wissenschaften. Mit seinem Anliegen einer theoretischen Begründung der Allgemeingültigkeit der Interpretation wandte er sich dezidiert auch gegen den „beständigen Einbruch romantischer Willkür und skeptischer Subjektivität“ (Dilthey 1900/1990, S. 331). Ziel ist es dabei, die partikulären Sinnzusammenhänge des bzw. der Gedeuteten im Kontext ihrer historischen und sozialen Einbettung zu verstehen.

Mit *Verstehen* meinte Dilthey nicht die elementaren, pragmatischen Formen des Verstehens, die uns als Alltagshermeneutik etwa eine gewöhnliche Kommunikation mit anderen ermöglichen, sondern das darauf aufbauende, höhere, „kunstmäßige Verstehen“ (Dilthey 1900/1990, S. 319), welches durch eine reflektierte, methodisch kontrollierte Interpretation zu erreichen sei. Die hermeneutische Analyse sollte sich dementsprechend auf menschliche Lebenszusammenhänge, also die soziale Wirklichkeit beziehen, wobei Dilthey als Gegenstand der Hermeneutik aufgrund ihrer dauerhaften Fixierung allein schriftliche Formen der Sprache („Sprachdenkmale“, ebd., S. 331) sowie Kunstwerke (etwa Gemälde oder Skulpturen) anerkannte, nicht aber gesprochene Äußerungen. Nur so sei ein „kontrollierbarer Grad von Objektivität“ (ebd., S. 319) zu erlangen. In diesen bei Schriftstücken als Text vorliegenden Lebensäußerungen sollten durch eine logisch-wissenschaftlich geregelte Untersuchung (etwa der grammatischen und syntaktischen Struktur) latente Sinnstrukturen aufgedeckt werden.

Beim Verstehen ginge es in der Hermeneutik weniger darum, die psychologisch-historische Situation des Autors bzw. der Autorin zu rekonstruieren, sondern vielmehr darum, den Text-Sinn herauszuarbeiten. Das einführende Verstehen richtete sich auf den bloßen Denkinhalt, eine psychologische Einfühlung auf rein emotioneller Ebene war für Dilthey nicht möglich. Sich einzufühlen bedeutete für ihn nicht, dass der Interpret bzw. die Interpretin die Erlebnisse des Künstlers nacherlebt, sondern dass er bzw. sie die Sinnzusammenhänge seines künstlerischen Ausdrucks und seiner Äußerungen nachempfindet. Sinn entsteht also nur aus der Wechselbeziehung eines mentalen Ereignisses und seines Kontextes. Damit betonte Dilthey, dass sich das hermeneutische Verstehen am Lebenszusammenhang und der *sprachlichen Objektivität* der Erlebnisausdrücke orientieren soll. Dilthey setzte folglich das Psychische in einen größeren Rahmen, der die Grenzen des empirischen Ichs überschreitet: in das historisch-gesellschaftliche Milieu und in die Sprache als Grundstruktur von Erlebnisausdrücken.

Ähnlich wie bei Schleiermacher gelingt dies für Dilthey durch Anwendung des „hermeneutischen Zirkels“ (Danner 2006, S. 62). Durch diesen wird fortlaufend eine systematisch-komparatistische Bezugnahme der Dimension des Besonderen und der des Allgemeinen aufeinander hergestellt – und zwar in einem doppelten Schritt: Erstens. in der Eruierung des Verhältnisses des Vorverständnisses (Vorwissens) der Interpretierenden zum vom Autor bzw. der

Autorin gemeinten Text-Sinn wie auch zweitens in der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen dem Einzelnen (Besonderen) und dem Ganzen (Allgemeinen) innerhalb der Interpretation selbst.

„Aus dem Einzelnen das Ganze, aus dem Ganzen doch wieder das Einzelne. Und zwar das Ganze eines Werkes fordert Fortgang zur Individualität (des Urhebers), zur Literatur, mit der sie in Zusammenhang steht. Das vergleichende Verfahren läßt (sic) mich schließlich erst jedes einzelne Werk, ja den einzelnen Satz tiefer verstehen, als ich ihn vorher verstand. So aus dem Ganzen das Verständnis, während doch das Ganze aus dem Einzelnen.“ (Dilthey 1900/1990, S. 334)

Aber anders als bei Schleiermacher ist ein wesentliches Element des Verstehensprozesses bei Dilthey der Lebenshintergrund und Erlebnishorizont der Deutenden selbst, welcher in einer Reflexion des eigenen Vorverständnisses bewusst mitgedacht werden muss und nicht mehr völlig im Autor bzw. in der Autorin aufgehen soll. Insofern ist das Verstehen bei Dilthey produktiv, während es bei Schleiermacher noch als eine Art Reproduktion gedacht worden war (vgl. Danner 2006, S. 93).

Ein wesentliches Strukturelement im Verstehensprozess im hermeneutischen Zirkel ist die sogenannte „hermeneutische Differenz“ (Danner 2006, S. 64), die sich aus der Tatsache ergibt, dass ein Werk letztlich immer ein Produkt eines einzelnen Subjekts und seines individuellen Ausdrucks bleibt und eine absolute Kongruenz zwischen Interpret bzw. Interpretin und Urheber bzw. Urheberin trotz der sie verbindenden „Sphäre der Gemeinsamkeit“³ (1961a, S. 209), an der jeder Mensch durch seinen historischen Lebenszusammenhang Anteil hat, wohl kaum zu erreichen ist. Dieser „Störgröße“ (Seel & Hanke 2015, S. 96) kann allerdings durch die Bewegungsform des hermeneu-

³ „Jedes Wort, jeder Satz, jede Gebärde oder Höflichkeitsformel, jedes Kunstwerk und jede historische Tat sind nur verständlich, weil eine Gemeinsamkeit den sich in ihnen Äußern den mit dem Verstehenden verbindet; der Einzelne erlebt, denkt und handelt stets in einer *Sphäre von Gemeinsamkeit*, und nur in einer solchen versteht er. Alles Verstandene trägt gleichsam die Marke des Bekanntseins aus solcher Gemeinsamkeit an sich. Wir leben in dieser Atmosphäre, sie umgibt uns beständig. Wir sind eingetaucht in sie. Wir sind in dieser geschichtlichen und verstandenen Welt überall zu Hause, wir verstehen Sinn und Bedeutung von dem allen, wir selbst sind verwebt in diese Gemeinsamkeiten.“ (Dilthey 1961b, S. 146f., Herv. im Original) Dilthey nannte dieses kulturell bedingte und sozialisationserworbene gemeinsame Verstehen der Menschen untereinander in Anlehnung an Hegel auch den „objektiven Geist“ (Dilthey 1961a, S. 278).

tischen Zirkels zwischen Besonderem und Allgemeinen konstruktiv begegnet werden.

Hatte Schleiermacher das Problem der hermeneutischen Differenz durch die grammatische und psychologische Rekonstruktion der Situation des Autors bzw. der Autorin gelöst gesehen, so fand Dilthey die Möglichkeit eines angemessenen, *inneren* Verstehens in der Kongenialität der Verstehenden. Damit stellte er den Interpreten bzw. die Interpretin und den Autor bzw. die Autorin gewissermaßen gleichrangig nebeneinander. Verstehen nach Dilthey kann also knapp als *nacherlebende Kongenialität* zusammengefasst werden.

Der Grundgedanke, dem Verstehen der Interpretierenden durch die Annahme einer Ebenbürtigkeit den Weg zu ebnen, wurde etwas später allerdings von *Hans-Georg Gadamer (1900–2002)*, der als einflussreichster Vertreter der philosophischen Hermeneutik im 20. Jahrhundert gilt, vehement angezweifelt. Gadamer legte mit Bezügen zur Existenzphilosophie seines Lehrers Martin Heidegger eine viel beachtete Neukonzeption der philosophischen Hermeneutik vor und initiierte damit deren Wiederbelebung. Heideggers existenziale Begründung des hermeneutischen Zirkels folgend schrieb er in seinem 1960 erstveröffentlichten, für die Hermeneutik kanonischen Werk „Wahrheit und Methode“: „Der Zirkel des Verstehens ist also überhaupt nicht ein ‚methodischer‘ Zirkel, sondern beschreibt ein ontologisches Strukturmoment des Verstehens.“ (Gadamer 1960/1990, S. 298f.) Für Gadamer war Hermeneutik also nichts Methodisches, sondern etwas Existenzbestimmendes: „Der Begriff ist nicht mehr ein Methodenbegriff (. . .). Verstehen ist der ursprüngliche Seinscharakter des menschlichen Lebens selber.“ (Gadamer 1960/1990, S. 264) Mit diesem, im Sinne von Heideggers transzendentaler Auffassung des Verstehens als Seinsweise, kann durchaus von einer Neuwendung der Hermeneutik gesprochen werden (Daseinsgebundenheit allen Verstehens).

Auch der Frage der hermeneutischen Differenz begegnete Gadamer (1960/1990) mit einem ganz anderen Zugang als Dilthey. Es sei die „hermeneutische Situation“, welche bedingt, dass die Deutenden die Quelle anders verstehen als der Autor bzw. die Autorin, ja sie sogar anders verstehen müssen. Am normativen Anspruch, dass durch die Interpretation der Autor bzw. die Autorin besser verstanden werden kann, als die Interpretierenden dies selbst tun, erteilte er damit eine deutliche Absage.

„Verstehen ist in Wahrheit kein Besserverstehen, weder im Sinne des sachlichen Besserswissens durch deutlichere Begriffe, noch im Sinne der grundsätzlichen Überlegenheit, die das Bewußte über das Unbewußte der Produktion besitzt. Es genügt zu sagen, daß man *anders* versteht, *wenn man überhaupt versteht*.“ (Gadamer 1960/1990, S. 302; Herv. im Original)

Als „hermeneutische Situation“ beschrieb Gadamer jene Situation, in der sich die Deutenden befinden, die zwar reflektiert werden kann, aber aus der ein Heraustreten unmöglich ist. Daher wirkt die Situation maßgeblich auf das Verstehen präfigurierend mit ein. In jeder Interpretation schreibt sich also durch das Vorverständnis immer der Verstehenshorizont der Interpretierenden ein. Eine Interpretation aus sich selbst heraus, war daher für Gadamer nicht möglich: „Es wird also (. . .) gefordert, daß man sich selber richtiger verstehen lerne und anerkenne, daß in allem Verstehen, ob man sich deren ausdrücklich bewußt ist oder nicht, die Wirkung dieser Wirkungsgeschichte am Werke ist.“ (Gadamer 1960/1990, S. 306) Die Situation der Interpretierenden kann nicht in Abrede gestellt werden; sie ist konstitutiv für das Verstehen.

Das beschriebene wirkungsgeschichtliche Bewusstsein ist eines der zwei Hauptmerkmale der „hermeneutischen Situation“. Das zweite ist das Strukturmoment der „Anwendung“ (Gadamer 1960/1990, S. 312), das Gadamer den beiden klassischen Momenten der Hermeneutik, dem *Verstehen* und dem *Auslegen*, hinzufügte. Mit dieser Dreifachsetzung (Anwendung – Verstehen – Auslegen) betonte er, dass jedes Verstehen immer eine Übertragung, eine „Applikation“ (ebd., S. 316) in die Welt der Verstehenden ist, indem Etwas als Etwas erkannt wird.⁴ Daher handle es sich auch nicht um eine Übersetzung im engeren Sinn. Auf den Punkt gebracht könnte man sagen, dass Verstehen bei Gadamer als *Vermittlung von Gegenwart und Vergangenheit* aufgefasst wird (vgl. Danner 2006, S. 94), es also gewissermaßen eine Teilhabe an einer Über-

⁴ Erkennen von Etwas als Etwas setzt immer ein Vorverständnis voraus. Im Akt des Verstehens wird ein Rückbezug bzw. Verhältnis zu einem schon verstandenen Etwas hergestellt. Diese Als-Struktur des Verstehens muss beim hermeneutischen Vorgehen mitbedacht werden. „Die Auslegung von Etwas als Etwas wird wesentlich durch Vorhabe, Vorsicht und Vorgriff fundiert. Auslegung ist nie ein voraussetzungsloses Erfassen eines Vorgegebenen. Wenn sich die besondere Konkretion der Auslegung im Sinne der exakten Textinterpretation gern auf das beruft, was ‚dasteht‘, so ist das, was zunächst ‚dasteht‘, nichts anderes als die selbstverständliche, undiskutierte Vormeinung des Auslegers, die notwendig in jedem Auslegungsansatz liegt als das, was mit Auslegung überhaupt schon ‚gesetzt‘, das heißt in Vorhabe, Vorsicht, Vorgriff vorgegeben ist.“ (Heidegger 1927/1993, § 32)

lieferung darstellt (vgl. Kurz 2018, S. 253). Gadamer (1960/1990, S. 270ff.) sprach daher von der „Geschichtlichkeit des Verstehens“ als hermeneutisches Prinzip und sah im Überlieferungsgeschehen jenes Element, welches der hermeneutischen Interpretation zur Objektivität verhilft.

Die Betonung der Geschichte und Geschichtlichkeit bzw. der Wichtigkeit der kritischen Reflexion der eigenen Voreingenommenheit, führte Gadamer dazu, das Verstehen – und auch hier lässt sich seine Kritik an der romantischen Hermeneutik erkennen – gerade nicht als eine Kunst von genialen Interpreten wie bei Schleiermacher und Dilthey zu denken. Das für die hermeneutische Auslegung erforderliche Wissen enthielt für ihn eine ethische Dimension. Deshalb verwies Gadamer (1960/1990, S. 322) in diesem Zusammenhang auf den Aristotelischen Terminus *phronêsis*, und eben nicht auf *technê*.⁵

3 Hermeneutische Positionierungen in den Bildungswissenschaften

In den Bildungswissenschaften schlug sich die Frage des Verstehens in unterschiedlichen Ansätzen hermeneutischer Zugänge nieder.

3.1 Hermeneutik und die realistische Wende in der Pädagogik

Das auf Dilthey zurückgehende Verständnis der Geisteswissenschaften und die Methodenlehre des Verstehens wurde von der deutschsprachigen Pädagogik in ausgeprägter Weise übernommen. Bis etwa zur Mitte des 20. Jahrhunderts avancierte die geisteswissenschaftliche Pädagogik mit ihren Vertretern wie Herman Nohl, Theodor Litt, Eduard Spranger und Erich Weniger zum vorherrschenden Denkstil der Bildungstheorien. Freilich kritisierten Philosophen wie Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer oder Jürgen Habermas den Diltheyschen Begriff der Hermeneutik und entwickelten eigene Ansätze – wie in Kapitel 2.2 am Beispiel von Gadamer (1960/1990) gezeigt wurde. Heinrich Roths (1962) bahnbrechende Forderung nach einer realistischen Wendung in der Pädagogik löste dann ab den 1960er-Jahren heftige Methodendebatten aus. Summa summarum ging es dabei um einen Positionenstreit zwischen Vertretern und Vertreterinnen der empirisch desinteressierten, geisteswissenschaftlich orientierten und normativ wertkonservativen Hermeneutik

⁵ Die *phronêsis* ist eine Wissensform, welche die Handlungsfähigkeit erweitert, weshalb sie durchaus als praktisches Können bzw. Klugheit bezeichnet werden könnte.

und jenen der aufstrebenden, gesellschaftskritisch denkenden und an der Erforschung der Erziehungswirklichkeit ausgerichteten Empirie – eine disziplininterne Auseinandersetzung, die durchaus im Zusammenhang mit der damaligen Methodenentwicklung in der Psychologie und Soziologie bzw. dem Aufschwung der empirisch-analytischen und der sozialwissenschaftlichen Methoden gesehen werden kann. Sichtbar wurde diese Kontroverse um Forschungslogiken etwa in der Umbenennung der „Pädagogik“ in „Erziehungswissenschaft“, was die neue Hinwendung zu einer wissenschaftlich-empirischen Ausrichtung zum Ausdruck bringen sollte.

In Bezug auf das hermeneutische Verständnis kann die *realistische Wende* mit Rückgriff auf Wernet (2006) in zwei Phasen eingeteilt werden: Die erste Phase glich einer „Verwissenschaftlichungsbewegung“ (ebd., S. 11), war positivistisch und empiristisch geprägt mit vehementer Opposition gegen die traditionelle geisteswissenschaftliche, hermeneutische Pädagogik. Dabei kam es zu einem Zurücktreten der Hermeneutik:

„Das ambitionierte Projekt einer wissenschaftlichen Neugründung der Disziplin weiß um seine hermeneutische Vergangenheit. Und die soll durchaus gewürdigt werden. Aber sie will sich zugleich von ihr lösen. Deshalb entschließt sie sich, die Hermeneutik aufs Altenteil einer interpretativen Begleitung des eigentlich empirischen Forschungsprogramms zu setzen. Sie wird zu geduldeten, mehr oder weniger geschätzten Begleitmusik der positivistischen Verwissenschaftlichungsambitionen.“ (Wernet 2006, S. 14)

In der zweiten Phase der realistischen Wende entwickelte die Hermeneutik eine neue, wirklichkeitsbezogene Selbstinterpretation im Sinne eines verstehenden bzw. interpretativen Forschungsverständnisses. In dieser Phase trat die Hermeneutik „aus dem Schatten ihrer skriptualen Selbstbeschränkung und aus der methodischen Unverbindlichkeit einer ‚philosophischen Hermeneutik‘ und bezieht einen wirklichkeitswissenschaftlichen Forschungsstandpunkt“ (Wernet 2006, S. 18). In der Folge wurden eigenständige empirisch-verstehende Forschungsansätze ausgearbeitet, die ein hermeneutisches Forschungsverständnis ausdrückten, welches sich der Erforschung pädagogischer Wirklichkeiten verpflichtet fühlte, und damit eine Alternative zu subsumierenden, standardisierenden und quantifizierenden empirischen Ansätzen bot (vgl. etwa Combe & Helsper 1994). Empirie und Hermeneutik wurden nicht mehr als Opposition gedacht.

3.2 Pädagogische Hermeneutik

Begreift man Hermeneutik in einem wirklichkeitswissenschaftlichen Sinn und als spezielle Hermeneutik (also als eine Methode unter anderen und nicht als metawissenschaftliche Disziplin), dann stellt sich die Frage, was eine *pädagogische Hermeneutik* kennzeichnet bzw. sie von Hermeneutiken anderer Disziplinen unterscheidet. Danner (2006, S. 98) verweist diesbezüglich auf Gadamer und sieht das Spezifikum der jeweiligen Fach-Hermeneutik in ihrem applikativen Moment des Verstehens. Es ist die jeweilige Perspektive, also der Hinblick auf etwas, was das Verstehen für das jeweilige Erkenntnisinteresse prägt und ausmacht. Für die pädagogische Hermeneutik liegt der Brennpunkt des pädagogischen Verstehens sicherlich bei Fragen im Hinblick auf Bildung und Erziehung und all deren Implikationen. Dabei scheint das Pädagogische eine ganz besondere Qualität aufzuweisen, weswegen es sich etwa von vielen anderen fachlichen Perspektiven, in denen Hermeneutik als Zugang Anwendung findet, substantiell abhebt:

„Während die Konkretisierung eines Gesetzes wenigstens einige oder gar viele gleichartige Fälle kennen mag, was sich in der juristischen Quantifizierbarkeit des Strafmaßes ausdrückt, sind Erziehung und Bildung ganz an die Individualität des Zöglings und an die persönliche Eigenheit des Erziehers gebunden einschließlich der besonderen Situation, in der ein Erziehungs- und Bildungsakt geschieht. Mit anderen Worten: Verstehen von pädagogischen Sachverhalten – seien sie schriftlich fixiert, gegenwärtig situativ oder historisch – verlangt vermutlich noch mehr nach Applikation als Verstehen von nicht pädagogischen Sachverhalten.“ (Danner 2006, S. 106)

Im jeweiligen methodischen Vorgehen unterscheidet sich die pädagogische Hermeneutik von den anderen Hermeneutiken nicht maßgeblich. Und auch wenn die Abgrenzung von hermeneutischen zu nicht-hermeneutischen Interpretationen aufgrund fehlender präziser, für alle gültige hermeneutische Deutungsprozesse nicht immer eindeutig ist, so lassen sich doch grundlegende methodische Merkmale einer hermeneutischen Analyse anführen, die auch für die pädagogische Hermeneutik gelten. So beschreibt Rittelmeyer (2003, S. 545ff.) folgende Grundsätze, die ein hermeneutisches Vorgehen aufweisen sollte:

1. Das Verfahren sollte *szientistisch* sein, das heißt andere wissenschaftliche Verfahren und Erkenntnisse auch aus anderen Disziplinen können bzw. sollten hinzugezogen werden, wenn dies für den Verstehensprozess dienlich

ist (etwa geschichtswissenschaftliche Informationen zur Bedeutung historischer Interpretationsgegenstände, um eine fälschliche Übertragung in das heutige Verständnis zu vermeiden).

2. In einem weiteren Sinn handelt es sich bei hermeneutischen Deutungen immer auch um *Kulturanalysen*, weil die Interpretation aus dem kulturellen Kontext heraus geschieht, und zwar als „eine Reflexion auf ihre historischen Voraussetzungen, auf den historischen Habitus, der sich in ihnen selber noch wie eine verborgene Syntax artikuliert“ (Rittelmeyer 2003, S. 546).
3. Wesentlich ist auch ein Methodenverständnis des *Anteilnehmens* am Forschungsgegenstand im Sinne eines „Mitgehens“ (Rittelmeyer 2003, S. 546), Hermeneutik als Methode wird eben nicht als bloßes „Werkzeug zur Objektivierung und Beherrschung von etwas“ (ebd.) aufgefasst. Daher sind Forschende auch nie in einer neutralen Position und müssen ihr Vorverständnis und ihre Vorannahmen sowie ihre Bezüge zum Interpretationsgegenstand stets bestmöglich mitreflektieren.
4. Das *Vertrautsein* mit dem Forschungsfeld ist Voraussetzung für den Deutungsprozess. Es bezieht sich auf die Einbeziehung des historischen Umfelds und der Lebenswelt der Beforschten, durch die deren Sinn-Bezüge erst verständlich werden.
5. Schließlich handelt es sich bei hermeneutischen Analysen immer um eine *Ideologiekritik*, weil durch konsequente Beachtung der Merkmale 1 bis 4 die Rekonstruktion „einen ‚fremden Blick‘ auch im Hinblick auf die eigene Zeit, womit die hermeneutische Theorie ideologiekritisch wird“ (Rittelmeyer 2003, S. 548) schafft.

Als denkbare Forschungsgebiete und -fragen der pädagogischen Hermeneutik lassen sich eine Kette an Themenfeldern aufzählen, von denen einige hier exemplarisch angeführt werden sollen (vgl. dazu Rittelmeyer & Parmentier 2006, Kap. 1.2): Im Bereich der *Historischen Pädagogik* etwa wären dies geschichtliche Zeugnisse aller Art, Schrift- und Bildquellen, klassische Texte der Pädagogik; im Bereich der *Schul- und Unterrichtsforschung* u.a. Fragen nach der Konstellation von Unterrichtsprozessen und nach den dort beobachtbaren Phänomenen inner- und außerschulischer Kooperation; im Bereich der *Jugendforschung und Sozialpädagogik* Fragen nach der Lebenswelt von Aufwachsenden, Analysen zur Biografieforschung; im Bereich der *Sozialisationsforschung* Fragen nach Aufwuchsbedingungen oder Sozialisationsprozessen; im Bereich der *Therapie bzw. Pädagogischen Beratung* Fragen nach Kommunikati-

onsprozessen und schulisch verorteter Interaktionen, Kinderzeichnungen und andere im therapeutischen Kontext entstandene Artefakte.

Eine andere Einteilung richtet sich nach der Art der zu interpretierenden Quelle. Wie schon im vorhergehenden Absatz beschrieben erweiterte die Hermeneutik ihren Objektbereich von einer reinen Texthermeneutik um alle Formen menschlichen Ausdrucks und Kommunikation. Jede dieser Zugänge erfordert adäquate Annäherungen und Vorgehensweisen, auf die am Beispiel der Text-, Bild- und Dinghermeneutik hier nun hingewiesen werden sollen.

3.2.1 Forschungsbereich Texthermeneutik

Die Interpretation von Textdokumenten gilt historisch gesehen als der klassischste Bereich der Hermeneutik. Für die pädagogische Hermeneutik sind dabei insbesondere historische Dokumente, welche Erziehung und Bildung dokumentieren (literarische Texte, bildungstheoretische Schriften, institutionelle Dokumente, Schulbücher, Liedertexte, Kinder- und Jugendliteratur, Briefe und andere schriftliche Dokumente etc.), Sprechhandlungen und schriftliche Äußerungen von Kindern und Jugendlichen (z.B. Chats, Gruppendiskussionen, Tagebücher), dokumentierte Interaktionen untereinander (z.B. Spielhandlungen, Lernen in Gruppen) oder mit Erwachsenen (z.B. Dialoge im Unterricht) bzw. andere schriftlich vorliegende Kommunikations- und Interaktionsformen von Interesse.

Auf Basis der von Rittelmeyer (2003, S. 545ff.) in Kapitel 3.2 genannten Merkmale hermeneutischen Vorgehens bestünde ein erster Zugang zum Material ausgehend vom Alltagsverständnis darin, eine Systematik zu entwickeln, nach der dann in einem gegenstandsangemessenen, methodisch kontrollierten Verfahren vorgegangen werden kann. Dazu finden sich in der Fachliteratur etliche konkrete Vorschläge:

- anhand von Beispielen, z.B. bei Rittelmeyer 2006; Rittelmeyer & Parmentier 2006, Kap. 2; Wernet 2006, Kap. 2; Kurt 2004, Kap. 7; Tenorth & Lüders 1997, Kap. 6.1.3
- anhand einer Darstellung in Form von Arbeitsschritten, etwa bei Kurz 2018, Kap. X; Seel & Hanke 2015, S. 101; Klafki 1970/2006, Kap. 3.4; Danner 2006, Kap. 2.3.1
- Ausführungen in Form von Fragenkatalogen, etwa Rittelmeyer & Parmentier 2006, S. 50.

Da es kein allumfassendes Ablaufschema für hermeneutische Interpretationsprozesse gibt und diese abhängig vom jeweiligen Theoriebezug, von der Fragestellung und der Datensorte sind, müssen diese Anregungen allenfalls an das jeweilige Forschungsvorhaben angepasst werden. Eine weitere Möglichkeit des Umgangs mit dem Material ist ein Vorgehen im Sinne einer elaborierten *Methodenschule* wie beispielsweise der Objektiven Hermeneutik oder der Dokumentarischen Methode, die differenzierte und methodologisch begründete Verfahrensweisen vorlegen. Auf diese wird in Kapitel 4 noch näher eingegangen.

Rittelmeyer und Parmentier (2006, S. 51ff.) weisen zudem auf fünf methodische Zugänge hin, die sich für eine Textinterpretation anbieten:

1. Strukturelle Interpretation (Analyse der formalen Beschaffenheit des Textes)
2. Kontextuelle Interpretation der Argumente in Bezug auf die historische und regionale Sprachtradition (Analyse der Teilhabe an Metaphern, Allegorien, rhetorischen Figuren)
3. Komparative Interpretation (Vergleich mit themen- oder zeitgleich entstandenen Texten; Vergleich mit Texten aus anderen Epochen)
4. Psychologische bzw. mimetische Interpretation (Sich-Hineinversetzen bzw. *Einfühlen* in den Text und seine Bedeutung sowie in die Autorinnen und Autoren oder *Nachspüren* der Wirkung auf Leserinnen und Leser)
5. Experimentelle Interpretation (gedankenexperimentelles Durchspielen von Abwandlungen der Textformen und -inhalte und deren vermeintliche Wirkung auf das Textverständnis)

Zusätzlich und quasi als Querschnittmaterie liegt in der pädagogischen Hermeneutik über diesen Modi die pädagogische Interpretation, die etwa nach dem Stellenwert des Textes für den Bildungsprozess fragt.

3.2.2 Forschungsbereich Bildhermeneutik

Die Forschungsfelder einer hermeneutischen Bildanalyse sind ebenfalls vielschichtig. Sie reichen von historischen Bildanalysen, über die Deutung von Kinderzeichnungen, bildlichen Darstellungen pädagogischer Sachverhalte und Gegenstände, Illustrationen in Kinder- und Jugendbüchern oder Schulbüchern, sonstige visuelle Medien (Fernsehen, Film, Internet, Zeitschriften, Werbesujets etc.) bis hin zu erziehungs- und bildungsrelevanten Kunstwerken (vgl. Rittelmeyer & Parmentier 2006, S. 72ff.).

Einen Spezialfall nehmen dabei *bewegte Bilder* ein, wobei hier grundsätzlich zwischen Filmmaterial unterschieden muss, das für einen anderen, nicht-wissenschaftlichen Kontext geschaffen wurde (etwa Fernsehserien, in denen Unterricht dargestellt wird) oder das im Zuge eines Forschungsprojekts als Datenmaterial erst erstellt wurden (etwa videografiert Unterricht). Vor allem Letzteres spielt in der interpretativen Bildungsforschung in den letzten Jahren zunehmend eine Rolle. Dies ist unter anderem auch auf die Digitalisierung, den erreichten Standard von Ton- und Bildqualität und dem Preisverfall für technische Ausstattung und Material dieses Mediums zurückzuführen, welches massive Verbesserungen der Benutzerfreundlichkeit bei der Erstellung, Archivierung und Auswertung des Materials im Forschungsprozess mit sich gebracht und neue Möglichkeiten eröffnet hat.

Das Medium „Video“ bietet für die Forschung aufgrund der Re-Analysierbarkeit, suggestiven Authentizität und Ganzheitlichkeit beispielsweise gegenüber herkömmlichen, protokollierten Beobachtungen einerseits Vorteile. Allerdings sind Videodaten andererseits immer auch reduktiv, weil sie nur einen Ausschnitt erlebter Wirklichkeit konservieren, der durch die Entscheidungen über Zeitausschnitt, Bildausschnitt, Fokus, Mikrofoneinsatz etc., welche im Vorfeld oder ad hoc vom Forschungsteam oder von den Filmenden getroffen worden waren, abhängig sind. Filmisches Material ist letztlich eine hochkomplexe Datensorte, die eine Reihe an mediumimmanenten Fragen aufwirft, welche im jeweiligen Forschungsprojekt beantwortet werden müssen (z.B. theoretische und methodologische Bezüge, das forschungsethische Verständnis in Bezug auf die informierte Einwilligung, Datenarchivierung, Datenzugang und Datenschutz, die Auswahl und der Einsatz von Material und Technik, personale und materiale Ressourcen für die Datenerhebung und -aufbereitung, adäquate Methoden der Auswertung, Fragen zur Präsentation der Ergebnisse). Die interpretative bzw. rekonstruktive Forschung hat diesbezüglich eine Reihe an theoretischen wie auch forschungspraxisbezogenen Beiträgen geliefert und es liegen mittlerweile diverse Publikationen vor, die sich dem Thema der Videografie methodologisch widmen oder auf Videomaterial basierenden Forschungsarbeiten bzw. -ergebnisse vorstellen. Stellvertretend für auf Videomaterial basierende Forschungsarbeiten seien hier genannt: Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi 2015 und Dinkelaker & Herrle 2009.

Die in Kapitel 3.2.1 „Forschungsbereich Textthermeneutik“ angeführten fünf methodischen Zugänge für eine Textinterpretation von Rittelmeyer und

Parmentier (2006, S. 51ff.) lassen sich auf die Bildinterpretation (und in Abwandlung sicher auch für Filminterpretationen) jedenfalls gut ummünzen (vgl. Rittelmeyer & Parmentier 2006, S. 74ff.). Bei der strukturalen Interpretation wäre eine Analyse des formalen Aufbaus und der formalen Eigenheiten, der Komposition, der farblichen Gestaltung oder perspektivische Aspekte des Bildes sowie bei der kontextuellen Interpretation eine Analyse der Bildsprache in Bezug auf die historische und regionale Sprachtradition zu berücksichtigen.

3.2.3 Forschungsbereich Dinghermeneutik

Nachdem die Beschäftigung mit materiellen Gegenständen in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Forschung lange Zeit eher unterbelichtet war⁶, ist seit einigen Jahren eine „aktuelle Leidenschaft der wissenschaftlichen Dingerkundungen“ (Priem, König & Casale 2012, S. 8) festzustellen. Dies ist wohl auch auf den *material turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften zurückzuführen, der letztlich zu einer Ablöse der Annahme, dass die zentrale Instanz menschlichen Lebens der Geist (mind) sei, führte. Einfluss auf diese Akzentverschiebung hatte dabei sicherlich Bruno Latours Akteur-Netzwerk-Theorie (2005), in welcher der Begriff „Interaktion“ auch nicht-menschliche Entitäten umfasst, und die Fachdiskussion, die diese Theorie auslöste. Latour kritisierte die seiner Meinung in den Sozialwissenschaften häufig vertretene Trennung in eine materielle und eine symbolhafte Dimension der sozialen Welt, die zur verkürzten Auffassung führte, Dinge als bloßes Werkzeug im Sinne eines Funktionsträgers oder als Projektionsfläche im Sinne eines Zeichens zu verstehen. Diese Betonung der Bedeutung von Dingen im Handeln und in sozialen Interaktionen machen die Deutung von Artefakten auch für die hermeneutisch-orientierte pädagogische Forschung interessant.

Bildungsprozesse finden jedenfalls immer in physischen Räumen und umgeben von bzw. mit Artefakten statt. Ihre jeweiligen materiellen Eigenschaften und Potentialitäten (affordances) haben am pädagogischen Geschehen maßgeblich Anteil (man denke hier nur an den bekannten Hinweis, der Raum sei der *dritte Pädagoge*, vgl. etwa Hammerer & Rosenberger 2019). Der Fokus hermeneutischer Analysen kann sich in einem eng verstandenen Sinn auf die pädagogische bzw. erzieherische Bedeutsamkeit des untersuchten Artefakts

⁶ Allerdings gab es auch Denkrichtungen, die die materielle Dimension sehr wohl mitbedachten – etwa Lew Semjonowitsch Wygotski oder Karl Marx, der die Bedeutung von Produktionswerkzeugen hervorhob.

(z.B. im Hinblick auf die Veranschaulichung von Unterrichtsinhalten) beziehen, aber in einem weiteren Sinn auch andere Aspekte beleuchten (beispielsweise ritualtheoretische, machttheoretische, sozio-historische) und damit die unterschiedlichen praktischen Funktionen, die ein Ding übernehmen kann, deutlich machen (organisierende, disziplinierende, bildende, kreative Funktion u.a.).

Am Beispiel des Schulalltags lassen sich einige, den Dingen innewohnenden Dimensionen veranschaulichen: Viele der Artefakte, die sich in einem Klassenzimmer befinden, sind extra für Lehr- und Lernprozesse geschaffen (Schulmöbel, Anschauungsmaterial), andere aus ähnlichen Kontexten wie Büroumgebungen übernommen (z.B. Hefordner). Sie alle wurden von Menschen mit einer bestimmten Absicht gemacht und in einer bestimmten Ordnung positioniert, um damit etwas zu erreichen. Die Benutzer und Benutzerinnen sind wiederum nicht nur passive Konsumenten, die von der materiellen Ordnung der Dinge affiziert werden, sondern bringen sich aktiv ein und generieren neue Funktionalitäten. Durch diese zeitliche und räumliche Delokalisation sind die Akteure und Akteurinnen des Jetzt mit jenen verbunden, die in vergangenen Zeiten im Zuge der Gestaltung und Herstellung von Gebäuden, Möbeln und anderen Gegenständen deren Nutzung antizipierend geplant und geschaffen haben. Diese Dinge weisen in ihrem aktuellen Gebrauch also auch über die gegenwärtig Handelnden hinaus, was durch dinghermeneutische Analysen herausgearbeitet werden kann. Im Klassenzimmer sind darüber hinaus auch persönliche Gegenstände und gewöhnliche Dinge des Alltags anzutreffen, also prima facie pädagogisch ursprünglich nicht aufgeladene Objekte wie etwa in die Schule mitgebrachte Spielzeug, die Kleidung der Schüler und Schülerinnen oder deren Jausensachen. Diese bekommen im Kontext ihres Gebrauchs innerhalb der schulischen Institution eine pädagogisch-erzieherische Bedeutung bzw. können in der Aufrechterhaltung oder Veränderung der schulischen Ordnung eine Rolle spielen, was durch hermeneutische Interpretationen sichtbar gemacht werden kann.

Methodisch gesehen kann sich eine hermeneutische Dinganalyse an die schon oben genannten Zugänge einer strukturalen, kontextuellen, komparativen, mimetischen oder experimentellen Interpretation anlehnen.

4 Etablierte hermeneutische Verfahren in der empirischen Forschungspraxis

Im Wesentlichen haben sich im deutschsprachigen Forschungsraum im Bereich der Bildungswissenschaften drei Ansätze etabliert, die heute zu den klassischen hermeneutischen bzw. rekonstruktiven Zugängen zu empirischem Material in der qualitativ-empirischen Forschung zählen: die Objektive Hermeneutik, die Dokumentarische Methode und die hermeneutische Wissenssoziologie.

4.1 Objektive Hermeneutik

In der Tradition der Frankfurter Schule stehend und beeinflusst von den Arbeiten von Jürgen Habermas entwickelte *Ulrich Oevermann* mit der Objektiven Hermeneutik in den 1970er-Jahren eine empirische sozialwissenschaftliche Methode der Textinterpretation, die den Anspruch erhebt, Interpretationen intersubjektiv überprüfbar zu machen. In diesem strukturalistisch orientierten Ansatz geht es nicht um die Erschließung des subjektiv gemeinten Sinns von Äußerungen, sondern um das, was tatsächlich ausgedrückt wurde – d.h. um die objektive Sinn- und Bedeutungsstruktur. In der Terminologie Oevermanns soll die Bedeutung von „Ausdrucksgestalten“ (sprachliche Äußerungen, Texte jeder Art) rekonstruiert werden. „Ausdrucksgestalten, ein zentraler Begriff der Objektiven Hermeneutik, konstituieren – methodologisch gesehen – latente Sinnstrukturen, ebenfalls ein Grundbegriff der Objektiven Hermeneutik, der sich rein methodologisch auf jene Realitätsebene eigener Art bezieht, die der methodischen Operation der Rekonstruktion als abstrakter, bloß lesbarer Gegenstandsbereich vorliegt.“ (Oevermann 2013, S. 73) Eine der wesentlichen forschungslogischen Fundamente der Objektiven Hermeneutik ist also die Unterscheidung zwischen dem subjektiv-intentionalen Sinn und einem latenten bzw. objektiven Sinn. Jede Äußerung, jeder Text – so die Annahme – generiert Bedeutungsstrukturen, die „jenseits des Selbstverständnisses und Selbstbildes einer sozialen Praxis liegen und die sich nicht in den Meinungen, Intentionen oder Wertorientierungen dieser Praxis erschöpfen“ (Wernet 2009, S. 18). Die Bedeutungsstrukturen haben eine eigene Realität und sind unabhängig von den Intentionen des Subjekts (vgl. Kron 1999, S. 222).

Im Interpretationsprozess wird das Verhältnis dieser zwei Ebenen analytisch herausgearbeitet. Ziel ist es dabei, durch dieses In-Relation-Setzen die

sogenannte Fallstruktur freizulegen, welche sich auch darin zeigt, dass sich der latente, dauerhafte Sinn einer Äußerung an mehreren Stellen des Dokumentes wiederholt. So werden die latenten Sinn-Strukturen (oder: objektive Bedeutungsmöglichkeiten oder -strukturen) eines Falls sichtbar. Wie Reichertz (2005, S. 516) betont, offeriert die Objektive Hermeneutik ursprünglich nicht ein bestimmtes Verfahren, nach dem vorgegangen werden müsste, sondern liefert vielmehr allgemeine Prinzipien für eine kontrollierte, objektiv-hermeneutische Textinterpretation.

Diese Prinzipien lassen sich in einigen methodischen Regeln zusammenfassen (vgl. Wernet 2009, Kap. 2; Wohlrab-Sahr 2011, S. 124ff.):

- *Sequenzialität*: Die Sequenzanalyse bezeichnet Oevermann (2013, S. 89) als „Herzstück der objektiven Hermeneutik“. Sequenzialität besagt, dass die erste Analyse genau nach dem im Text vorliegenden zeitlichen Ablauf geschieht – das heißt ohne Vorgriffe strikt Sequenz für Sequenz. Dies ist auch dann der Fall, wenn der gesamte Text bekannt ist. Erst dadurch können der innere Kontext bzw. die Strukturlogik rekonstruiert werden. Nur vollständig sequentiell interpretierte Textstellen werden aufeinander bezogen.
- *Kontextfreiheit*: Die Kontextuierung einer Handlung wird erst nach der kontextfreien Interpretation vorgenommen, um die Unabhängigkeit beider Dimensionen gewährleisten zu können und eine klare Trennung zwischen Textanalyse und Kontextanalyse zu schaffen. Möglicherweise vorhandenes Kontextwissen darf in der kontextfreien Interpretation nicht auf die Begründung von Lesarten wirken.
- *Wörtlichkeit*: Die Interpretation muss gänzlich entlang des tatsächlich artikulierten Textes erfolgen, selbst (und gerade dann) wenn Widersprüche oder Unklarheiten darin erkennbar sind. Es geht also nicht um die Frage, was jemand ausdrücken wollte, sondern was tatsächlich ausgedrückt wurde. Gerade solche Differenzen zwischen manifestem und latentem Sinngehalt eröffnen einen Interpretationszugang.
- *Extensivität*: Ohne Auslassungen werden die einzelnen Textstellen äußerst detailliert und akribisch analysiert, um die Struktur der sozialen Wirklichkeit, den allgemeinen Zusammenhang des konkreten Phänomens, rekonstruieren zu können. Das Prinzip ist dann erfüllt, wenn alle möglichen Lesarten in gedankenexperimenteller Weise typologisch ausreichend behandelt wurden.

- *Sparsamkeit*: Es werden nur solche Lesarten gebildet, die aus dem Text heraus ohne weitere Zusatzannahmen denkbar und kompatibel sind. Es werden z.B. keine Annahmen getroffen, die nicht aus dem Text herauslesbar sind oder fallspezifische Außergewöhnlichkeiten unterstellt.
- *Dialog*: Um die gedankenexperimentellen Konstruktionen erschöpfend ausführen zu können, erfolgt die Interpretation idealerweise in einer Forschergruppe.

4.2 Dokumentarische Methode

Aufbauend auf die von Karl Mannheim in den 1920er-Jahren entworfene Kultur- und Wissenssoziologie sowie die von Harold Garfinkel vier Jahrzehnte später begründete Ethnomethodologie entwickelte *Ralf Bohnsack* in den 1980er-Jahren die Dokumentarische Methode als ein empirisches Verfahren, mit dem das habitualisierte, handlungsleitende Wissen der Akteurinnen und Akteure rekonstruiert werden soll. Dieses Orientierungswissen strukturiert das Handeln unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn. Im Gegensatz zur Objektiven Hermeneutik wird dabei allerdings kein objektivistischer bzw. privilegierter Zugang der Forschenden angenommen, mit dem die Handlungsstrukturen der Akteurinnen und Akteure quasi ‚hinter deren Rücken‘ abgebildet werden kann (vgl. Bohnsack 2011, S. 40). Anders als etwa in der hermeneutischen Wissenssoziologie geht es auch nicht darum, die Perspektive der Handelnden auf ihr eigenes Handeln, also den subjektiv gemeinten Sinn (Vorstellungen, Intentionen etc.) etwa in Form von Alltagstheorien herauszuarbeiten. Der Gegensatz von Sinnstruktur des beobachteten Handelns und subjektivem Sinn wird vielmehr durch die theoretische Annahme einer Differenz von reflexivem (theoretischem) Wissen und stillschweigendem handlungsleitenden (nach Mannheim: atheoretischem) Wissen zu fassen gesucht. Letzteres ist als kollektiver Wissensbestand relativ unabhängig vom handelnden Subjekt, der die Handelnden selbst meist nicht explizierbar ist. In diesem Sinne wissen die Handelnden mehr als sie zu wissen meinen.

Die Dokumentarische Methode versucht nun dieses atheoretische Wissen abduktiv zu erschließen. Dies schlägt sich methodisch als „konstitutive Leitdifferenz von kommunikativem bzw. immanentem Sinngehalt (der Frage nach dem Was) auf der einen und konjunktivem bzw. dokumentarischem Sinngehalt (der Frage nach dem Wie) auf der anderen Seite“ (Bohnsack, 2006,

S. 563) nieder. Das Datenmaterial (Transkripte, Bilder, Videos etc.) wird also auf die Doppelstruktur alltäglicher Verständigung hin untersucht, indem in einem ersten Arbeitsschritt der immanente Sinngehalt analysiert wird (formulierende Interpretation) und daraufhin in einem zweiten Schritt der sogenannte Dokumentsinn (reflektierende Interpretation). Bei Textdokumenten bezieht sich die formulierende Interpretation auf das, was gesagt wird (also was thematisiert wird, wie der Diskursverlauf eines Gesprächs ist etc.), bei Bilddokumenten wird in Anlehnung an Erwin Panofskys Interpretationsmodell eine ikonografische Analyse durchgeführt (Identifikation des Themas der Darstellung, Beschreibung der dargestellten Inhalte). Die reflektierende Interpretation untersucht dahingegen den Rahmen, innerhalb dessen die Themen behandelt werden. Bei der Untersuchung von Textmaterial wird gefragt, wie etwas geäußert wird, während bei Bildern eine ikonologische Interpretation vorgenommen wird (Erkennen der kulturellen, sozialen, politischen, diskursiven Voraussetzungen zur Entstehung der Darstellung). Bei der reflektierenden Interpretation geht es darum, welche Diskursbewegungen festgestellt und welche Gegenhorizonte identifiziert werden können sowie welche Orientierungsmuster oder Orientierungsrahmen sichtbar werden. In einer Fallbeschreibung wird dann die Gesamtgestalt zusammengefasst. Wesentliches Kennzeichen der Dokumentarischen Methode ist die zu einer mehrdimensionalen Typenbildung führende komparative Analyse, die den Abschluss der Untersuchung bildet. Ziel ist es dabei, eine generalisierte, theoretisch fruchtbare Abstraktion zu erlangen, in denen letztlich die soziogenetische Orientierung im untersuchten Material in Bezug auf die Forschungsfrage systematisch untereinander kontrastiert werden.

4.3 Hermeneutische Wissenssoziologie

Ein elaborierter, hermeneutischer Ansatz in der Sozialforschung ist die hermeneutische Wissenssoziologie (früher auch: sozialwissenschaftliche Hermeneutik). Als methodologisches und methodisches Konzept wurde diese in den 1980er-Jahren aufbauend auf Grundgedanken von Max Weber, Alfred Schütz sowie Peter L. Berger und Thomas Luckmann von einer Arbeitsgruppe rund um *Hans-Georg Soeffner* entwickelt und kann durchaus als Antwort auf die kritische Auseinandersetzung mit der Objektiven Hermeneutik und der sozialphänomenologischen Forschung gesehen werden. Wie jede Sozialforschung

fokussiert auch die hermeneutische Wissenssoziologie den Objektbereich der Konstruktion von Wirklichkeit bzw. Konstitution sozialer Wirklichkeit und will jegliche Formen sozialer Interaktion, deren Interaktionsprodukte und kulturellen Artefakte im Hinblick auf die Intersubjektivität der Handlungen der Akteure und Akteurinnen deutend verstehen bzw. damit die gesellschaftlichen Konstruktionen entzaubern (vgl. Soeffner 2005, S. 168). „Sozialwissenschaftliche Hermeneutik als methodologisches Fundament von Interaktionstheorie zielt ab auf die Interpretation des ‚Sinnes‘ von Interaktionsbedingungen, Interaktionsabläufen und Interaktionsrepertoires (Muster, Strategien, Taktiken, Möglichkeiten)“ (Soeffner 2004, S. 212).

Als Sozialtheorie lässt sich die hermeneutische Wissenssoziologie dem methodologischen Individualismus zuordnen, weil sie die Bedeutung des Individuums für die Entstehung und Erklärung der sozialen Welt betont. Daraus folgt, dass Hypothesen über Kollektive durch Theorien über Individuen erklärt werden können, weil Individuen gewissermaßen die Bausteine der Gesellschaft seien.

Um das Alltagsverstehen und das wirklichkeitskonstitutive Wissen mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden verstehbar zu machen, braucht es eine hermeneutische, abduktive⁷ Haltung, die folgenden Leitlinien folgen sollte (Kurt & Herbrink 2014, S. 479, Herv. im Original):

- *Nicht schnell verstehen, sondern in aller Ruhe:* Die Entlastung vom Handlungs- und Zeitdruck des Alltagsleben [sic] ist eine notwendige Bedingung für wissenschaftliches Verstehen.
- *Nicht pragmatisch verstehen, sondern distanziert und interesselos:* Im Gegensatz zum pragmatischen alltagsweltlichen Verstehen basiert wissenschaftliches Verstehen darauf, zu den eigenen Gedanken und Gefühlen ein unpersonliches Verhältnis zu haben.
- *Nichts als selbstverständlich hinnehmen, sondern alles in Frage stellen:* Der systematische Zweifel ist das A und O der Wissenschaft. Während sich im Alltag alles wie von selbst versteht, darf sich im wissenschaftlichen Verstehen nichts von selbst verstehen. Hermeneutik ist methodisierte Skepsis.
- *Nicht wie üblich verstehen, sondern anders verstehen:* Im alltagsweltlichen Verstehen wird Unbekanntes auf Bekanntes zurückgeführt; d.h. alles Fremde und Neue wird pragmatisch bewährten Schemata subsumiert. Wis-

⁷ Zur Abduktion in der qualitativen Sozialforschung siehe Reichertz (2013).

senschaftliches Verstehen funktioniert umgekehrt: Hier wird das scheinbar Selbstverständliche mittels Distanzierung und Befremdung in Nicht-Selbstverständliches transformiert, um aus diesem methodisch erzwungenen Nicht-Verstehen neue Verstehensmöglichkeiten zu entwickeln.

- *Nicht nach Eindeutigkeit streben, sondern nach Mehrdeutigkeit:* Das alltägliche Verstehen drängt nach Eindeutigkeit, das wissenschaftliche nach Mehrdeutigkeit. Erst die offene Frage, ob etwas so *oder* so zu verstehen ist, lässt neue Wege des Verstehens entstehen.

Unschwer lassen sich in diesen Strategien des methodischen Vorgehens eine Nähe zur Ethnografie, Ethnomethodologie und Grounded Theory erkennen – alles Forschungsansätze, die mit einer konstitutiven Offenheit das Datenmaterial sammeln und erschließen und die sich daher durchaus mit der wissenssoziologischen Hermeneutik kombinieren lassen. Diese konzentrierte sich ihren Anfängen methodisch rein auf die Interpretation von Textdaten, erweiterte ihren Blick jedoch mit der Zeit auch auf Bild- und Videodaten – eine Entwicklung, die generell auch in der rekonstruktiven Bildungsforschung (z.B. in der Praxis der Dokumentarischen Methode) in den letzten Jahren zu beobachten war.

Das zentrale Auswertungsverfahren der hermeneutischen Wissenssoziologie ist die Sequenzanalyse (also der Auslegung der Daten in ihrer Sequentialität), ein methodisch kontrollierter Verstehensprozess, welcher auch – wie in Kapitel 4.1. beschrieben – das wesentliche Analyseverfahren der Objektiven Hermeneutik ist. Während es aber in der Objektiven Hermeneutik um das Aufdecken latenter Sinnfiguren geht, konzentriert sich die sozialwissenschaftliche Hermeneutik auf das Ausfindig-Machen der intersubjektiven Bedeutungen von Handlungen bzw. auf die Rekonstruktion individueller und gesellschaftlicher Sinnkonstruktionen. Für die hermeneutische Wissenssoziologie werden in der Fachliteratur mögliche methodische Arbeitsschritte beschrieben (vgl. Reichertz 2005, S. 523; Kurt & Herbrich 2014, S. 482ff.), wobei es viele Ähnlichkeiten zum Vorgehen in der Objektiven Hermeneutik gibt. Die Analyse ist dann beendet, wenn „ein hoch aggregiertes Konzept, eine Sinnfigur, (...) in das alle untersuchten Elemente zu einem sinnvollen Ganzen integriert werden können und dieses Ganze im Rahmen einer bestimmten Interaktionsgemeinschaft verständlich (sinnvoll) macht“ (Reichertz 2005, S. 523) vorliegt.

5 Schlussbemerkung

Die Hermeneutik weist eine lange Geschichte auf. Ein Blick auf einige ihrer in der aktuellen bildungswissenschaftlichen Forschung gängigen hermeneutischen Zugänge zeigt, dass es sich mitnichten um ein homogenes Konzept handelt, sondern eher *Familienähnlichkeiten* festzustellen sind. Die in Kapitel 4 kursorisch vorgestellten Ansätze Objektive Hermeneutik, Dokumentarische Methode und hermeneutische Wissenssoziologie unterscheiden sich beispielsweise zwar in ihren wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Grundkonzepten, überschneiden sich aber in mehreren Punkten und entwickelten daher ähnliche Regeln für Analyseverfahren. Auch mit anderen Forschungsansätzen wie etwa der phänomenologischen Forschung gibt es Überschneidungen. Ab den 1970er-Jahren kann man eine Verschmelzung hermeneutischer mit anderen interpretativen Ansätzen beobachten.

Zusammengefasst lässt sich also sagen, dass es nicht *die eine* hermeneutische Schule gibt, sondern vielmehr eine Ausdifferenzierung vorzufinden ist, bei der sich die Forschenden mitunter auf ähnliche Traditionen berufen, diese Traditionen aber wiederum auch unterschiedlich interpretieren. Dies verweist auf eine Öffnung und Pluralisierung des wissenschaftlichen Verständnisses von Hermeneutik, die sicherlich aufgrund der hohen Mobilität der Forschenden und des internationalen Austauschs zurückzuführen ist. Gleich ist den Zugängen vielleicht bloß das bescheidene Verständnis von Hermeneutik als Haltung: „Es geht in der Hermeneutik nicht darum, am Ende aller Verstehenswege alles verstanden zu haben. Es geht vielmehr darum, den unendlichen Weg des Verstehens als Selbstzweck zu betrachten“ (Kurt 2009, S. 88).

Literatur

- Angermüller, J. & Wedel J. (2014). Diskursforschung in der Soziologie. In: J. Angermüller et al. (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bd. 1* (S. 162–191). doi:10.14361/transcript.9783839427224.162.
- Bohnsack, R. (2011). Dokumentarische Methode. In: R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 40–44). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2006). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6(4), S. 550–570. doi:10.1007/s11618-003-0057-7.

- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015). *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen: Budrich.
- Combe, A. & Helsper, W. (1994). *Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik* [elektronische Version]. München: Reinhardt.
- Detel, W. (2011). *Geist und Verstehen*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann. Abrufbar unter: <http://search-ebscohost-com.uaccess.univie.ac.at/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1074315&site=ehost-live> (2019-07-16).
- Dilthey, W. (1900/1990). Die Entstehung der Hermeneutik. In: W. Dilthey, *Gesammelte Schriften, V. Band* (S. 317–338) (hrsg. von K. Gründer & F. Rodi). Stuttgart/Göttingen: Teubner/Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dilthey, W. (1961a). Plan der Fortsetzung zum Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In: W. Dilthey, *Gesammelte Schriften, VII. Band* (S. 191–292) (hrsg. von B. Groethuysen). Stuttgart/Göttingen: Teubner/Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dilthey, W. (1961b). Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In: W. Dilthey, *Gesammelte Schriften, VII. Band* (S. 79–188) (hrsg. von B. Groethuysen). Stuttgart/Göttingen: Teubner/Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gadamer, H.-G. (1960/1990). *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hammerer, F. & Rosenberger, K. (Hrsg.) (2019). *RaumBildung 5*. Wien: o.V.
- Heidegger, M. (1927/1993). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Helsper, W. (2012). Objektive Hermeneutik. Die bildungssoziologische Bedeutung des strukturtheoretischen Ansatzes. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 453–472) [elektronische Version]. Wiesbaden: Springer VS.
- Kant, I. (1790/2012). *Kritik der Urteilkraft* [elektronische Version]. Hamburg: tredition.
- Klafki, W. (1970/2006): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft (leicht veränderter Wiederabdruck). In: C. Rittelmeyer & M. Parmentier (2006), *Einführung in die pädagogische Hermeneutik* (S. 125–148). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kron, F. W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Kurt, R. (2009). Hermeneutik: Die Kunstlehre des (Nicht-)Verstehens. In: B. Rehbein & G. Saalmann (Hrsg.): *Verstehen* (S. 71–91). Konstanz: UVK.
- Kurt, R. (2004). *Hermeneutik*. Konstanz: UVK.
- Kurt, R. & Herbrich, R. (2014). Sozialwissenschaftliche Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 473–491). Wiesbaden: Springer VS.
- Kurz, G. (2018): *Hermeneutische Künste. Die Praxis der Interpretation* [elektronische Version]. Stuttgart: Metzler.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Basel: Beltz PVU.
- Latour, B. (2005). *Reassembling The Social*. Oxford: Oxford University Press.
- Oevermann, U. (2013). Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt. In: Ph. C. Langer, A. Kühner & P. Schweder (Hrsg.), *Reflexive Wissensproduktion* (S. 69–98). Wiesbaden: Springer VS.
- Priem, K., König, G. M. & Casale, R. (2012). Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. In: Dies. (Hrsg.), *Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte* (Zeitschrift für Pädagogik, 58. Beiheft). Weinheim: Beltz, S. 7–13.
- Reichert, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung* [elektronische Version]. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichert, J. (2013): *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichert, J. (2005). Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 514–524). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Rittelmeyer, Ch. & Parmentier, M. (2006). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rittelmeyer, Ch. (2003). Was Kennzeichnet hermeneutische Forschung? *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 6(4), S. 532–549. doi:10.1007/s11618-003-0056-8.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In *Neue Sammlung* 2, S. 481–490.
- Schleiermacher, F. (1838/1977). *Hermeneutik und Kritik* (hrsg. von M. Frank). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schleiermacher, F. (1829/2002). *Akademievorträge. Über den Begriff der Hermeneutik. Zweite Abhandlung* (hrsg. von M. Rössler). doi:10.1515/9783110903270.623.
- Schleiermacher, F. (1799/2013). *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern* (hrsg. von M. Holzinger). Berlin: o.V. Abrufbar unter: <http://www.zeno.org/Lesesaal/N/9781484070819?page=0> (2019-07-20).
- Schlömerkemper, J. (2010). *Konzepte pädagogischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Seel, N. M. & Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft*. Berlin: Springer VS.
- Soeffner, H.-G. (2012). *Auslegung des Alltags – der Alltag der Auslegung* [elektronische Version]. Konstanz: UVK.
- Soeffner, H.-G. (2005). Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 164–175). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Tenorth, H.-E. & Lüders, Ch. (1994). Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung 1: Hermeneutische Methoden. In: D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft* (S. 519–542). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wohlrab-Sahr, M. (2011). Objektive Hermeneutik. In: R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 123–128). Opladen: Budrich.
- Zedler, P. (1983). Empirische Hermeneutik. Eine Problemskizze. In: P. Zedler & H. Moser (Hrsg.), *Aspekte qualitativer Sozialforschung* (S. 144–162). Opladen: Leske + Budrich.

Aktionsforschung und Kompetenzentwicklung in pädagogischen Berufen¹

Peter Posch

Abstract Deutsch

Dieser Beitrag besteht aus vier Teilen: Im ersten Teil werden Merkmale von Aktionsforschung und im zweiten Teil einige begriffliche Unterscheidungen (Entwicklungsinteresse, Erkenntnisinteresse, explorative und evaluative Aktionsforschung) skizziert. Im dritten Teil geht es um allgemeine Merkmale von Forschung und um die wichtigsten Gütekriterien von Aktionsforschung. Im vierten Teil wird der Frage nachgegangen, warum die systematische Reflexion von Praxis in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen hat.

Schlüsselwörter

Aktionsforschung, Lehrerforschung, Qualitätsevaluation, Forschungsbegriff

Abstract English

This paper consists of four parts: The first part outlines characteristics of action research. The second part provides some conceptual distinctions (development interest, research interest, explorative and evaluative action research). The third part deals with general characteristics of research and the most important quality criteria of action research. The fourth part examines the question of why systematic reflection on practice has gained in importance in recent decades.

Keywords

action research, teacher research, quality evaluation, research concept

¹ Vortrag anlässlich der Auftaktveranstaltung des Mentoring-Lehrgangs der Pädagogischen Hochschule Kärnten am 15.3.2013, gekürzt und erweitert.

Zum Autor

Peter Posch geb. 1938 in Lienz, Osttirol. Von 1976 bis 2000 Prof. für Schulentwicklung an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt. Seit September 2000 im Ruhestand und freier Mitarbeiter des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt. Autor und Herausgeber von 26 Büchern und ca. 300 Aufsätzen in nationalen und internationalen Zeitschriften.

Kontakt: peter.posch@aau.at

1 Was ist Aktionsforschung

Viele Lehrer und Lehrerinnen betreiben Aktionsforschung, ohne diese Bezeichnung zu verwenden. Vor allem wenn im Unterricht Probleme auftreten, versuchen sie die Gründe herauszufinden, etwa indem sie Verständnisprobleme der Schüler und Schülerinnen anhand ihrer Fehler genauer untersuchen und die dabei gewonnenen Erkenntnisse nutzen, um den Unterricht zu verbessern. Die Methoden, die sie im beruflichen Alltag verwenden, um Lehr- und Lernprozesse besser zu verstehen, unterscheiden sich nicht wesentlich von zentralen Methoden der Aktionsforschung: Beobachtung, Analyse von Schülerinnen- und Schülerarbeiten, Gespräche mit Schülerinnen und Schülern, mit Kolleginnen und Kollegen usw.

Die kürzeste Beschreibung von Aktionsforschung stammt von John Elliott, einem der bekanntesten englischen Exponenten dieser Bewegung: „Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“ (Elliott, 1991, S. 69). Diese einfache Definition benennt sogleich eines der wesentlichen Motive, Aktionsforschung zu betreiben. Es besteht darin, die Qualität der Arbeit in einem Praxisbereich zu verbessern, in unserem Fall: des Lehrens und Lernens an der Schule und die Bedingungen, unter denen Lehrerinnen bzw. Lehrer und Schülerinnen und Schüler arbeiten.

Kurz: Aktionsforschung soll Lehrerinnen und Lehrern bzw. Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen.

Aktionsforschung kann aber auch Funktionen erfüllen, die über die Verbesserung des Handelns in einer konkreten Situation hinausgehen: sie dient zugleich der Weiterentwicklung der eigenen *praktischen Theorie* (d.h. der im Handeln wirksam werdenden Theorie) der beteiligten Lehrpersonen und ist

damit ein Beitrag zu ihrer Professionalitätsentwicklung. Wenn Aktionsforschung gemeinsam mit anderen erfolgt und die gewonnenen Erfahrungen ausgetauscht und veröffentlicht werden, kann sie auch der Weiterentwicklung des kollektiven Wissens der Profession und der bildungswissenschaftlichen Forschung dienen.

Aktionsforschung hat mehrere charakteristische Merkmale (nach Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 13ff.):

1. *Forschung der Betroffenen:* Aktionsforschung ist Forschung, die von Personen betrieben wird, die von einer sozialen Situation direkt betroffen sind – als Lehrerinnen und Lehrer im eigenen Unterricht oder im Hinblick auf ein gemeinsames Thema an der eigenen Schule.
2. *Fragestellungen aus der Praxis:* Aktionsforschung setzt an Fragen der schulischen Praxis an. Praktikerinnen und Praktiker formulieren Fragestellungen aus ihrer eigenen Erfahrung, die sie als bedeutsam für ihre Berufstätigkeit erachten. Dies geschieht individuell oder gemeinsam.
3. *In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion:* Praktisches Handeln und das Schlüsse-Ziehen aus der reflektierten Handlungserfahrung (Aktion und Reflexion) werden eng aufeinander bezogen. Man spricht hier von einer Iteration zwischen Handlung und Reflexion.
4. *Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen:* Der Kreislauf von Reflexion und Aktion ist eine – hoffentlich nach ‚oben‘ führende – Spirale und wird einige Male durchlaufen, wobei Zwischenanalysen wichtige Schritte bei der Weiterentwicklung der „praktischen Theorie“ darstellen.
5. *Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven:* Ein wesentliches Merkmal von Aktionsforschung besteht darin, verschiedene Perspektiven auf die zu untersuchende Situation zu sammeln und miteinander zu konfrontieren. Die Forscher und Forscherinnen werden ermutigt, ihre eigenen Wahrnehmungen z.B. mit solchen von Schülerinnen und Schülern oder externen Beobachterinnen und Beobachtern zu vergleichen und Diskrepanzen für die Weiterentwicklung von praktischen Theorien zu nutzen. Auch bereits verfügbares Wissen aus der Fachliteratur liefert wichtige Perspektiven.
6. *Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft:* Die ‚kritisch-freundliche‘ Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung in kollegialen Gruppen soll der Forschungsarbeit einzelner Lehrerinnen und Lehrer eine neue Qualität verleihen und zum Aufbau einer *professionellen Gemeinschaft* der Berufsgruppe beitragen.

7. *Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit:* Die Kontrolle über Beginn, Verlauf und Beendigung eines Forschungsprozesses über Unterricht liegt bei den forschenden Lehrerinnen und Lehrern – auch wenn sie mit externen Forscherinnen und Forschern, Verwaltungspersonen usw. zusammenarbeiten.
8. *Veröffentlichung von Praktikerwissen:* Aktionsforschung soll Praktikerinnen und Praktiker dazu anregen, die bei der Erforschung der eigenen schulischen Praxis gewonnenen Erfahrungen zu veröffentlichen: im Rahmen der internen Diskussion mit Kolleginnen und Kollegen, in schriftlichen Darstellungen von kurzen Vignetten bis zu anspruchsvollen Fallstudien, in Beiträgen zu Fortbildungskursen, in Lehrveranstaltungen oder über andere Medien. Damit setzen sie individuelle Einsichten einer kollegialen Diskussion aus, um sie auf ihre Brauchbarkeit und ihren Gültigkeitsbereich zu überprüfen und Hinweise für deren Weiterentwicklung zu bekommen. Darüber hinaus wird dadurch die Wissensbasis des Lehrberufs verbreitert und Lehrerinnen und Lehrer erhalten die Möglichkeit, auf glaubwürdige Weise Rechenschaft über ihre Arbeit und die ihrer Institution abzulegen.
9. *Handlungen werden als Ausdruck von Werthaltungen betrachtet:* D.h. sie müssen sich befragen lassen, welche Werte sich in ihnen ausdrücken. Was ist mein Menschenbild? Haben Lernsituationen einen Eigenwert oder dienen sie nur als Mittel zu Lernergebnissen?
10. *Die Ziele von Aktionsforschung:* Aktionsforschung ist durch eine doppelte Zielsetzung gekennzeichnet. Es werden gleichzeitig *Erkenntnisse* (als Ergebnis von Reflexion bzw. der Analyse von Befunden) und *Entwicklung* (d.h. die Weiterentwicklung der untersuchten Praxis) angestrebt. Sie versteht sich aber auch als Beitrag zur Weiterentwicklung der Ziele und zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen an der Schule.

2 Begriffliche Unterscheidungen

Zunächst werden zwei begriffliche Unterscheidungen skizziert, die sich in methodischer Hinsicht als bedeutsam herausgestellt haben. Nur scheinbar trivial ist die Unterscheidung zwischen Entwicklungsinteresse und Erkenntnisinteresse (vgl. Altrichter, Posch & Spann 2018, S. 207ff.):

- Das *Entwicklungsinteresse* geht von Fragen aus, welche die Ziele oder das erforderliche Handeln zur Verbesserung oder Weiterentwicklung einer Situation betreffen, z.B. Was möchte ich verbessern? Was ist in dieser Situation zu tun? Wie kann ich Idee X verwirklichen?
- Das *Erkenntnisinteresse* geht von Fragen aus, die den Wissenserwerb zum besseren Verständnis einer konkreten Situation betreffen, z.B. Was genau ist vorgefallen? Wie sehen die Schüler und Schülerinnen die Situation? Warum ist X geschehen?

Für Lehrerinnen und Lehrer, die ständig unter Handlungsdruck stehen, drängen sich Entwicklungsinteressen stark in den Vordergrund und es ist nicht immer einfach, dem Erkenntnisinteresse genügend Aufmerksamkeit zu schenken. Zu leicht wird übersehen, dass nur das Erkenntnisinteresse bearbeitbare Forschungsfragen generiert.

Die zweite Unterscheidung betrifft zwei unterschiedliche Herangehensweisen an Aktionsforschung:

- Bei *explorativer Aktionsforschung* handelt es sich um eine Art Bestandsaufnahme der Situation durch die Praktikerin bzw. den Praktiker im Hinblick auf bestimmte Fragestellungen. Bei der Interpretation von Daten steht das induktive (d.h. von Beobachtungsdaten ausgehende) Vorgehen meist im Vordergrund. Eine entsprechende Forschungsfrage wäre etwa: Welche produktiven und welche unproduktiven Tätigkeiten von Schüler und Schülerinnen kommen bei Schülerexperimenten häufig vor? Diese Herangehensweise ist vor allem dann zweckmäßig, wenn es nur vage Vermutungen über Zusammenhänge gibt.
- Bei *evaluativer Aktionsforschung* wird hingegen überprüft, ob und inwieweit bestimmte vorweg definierte Ziele bzw. Erfolgserwartungen durch die ergriffenen Maßnahmen eintreffen. Bei der Interpretation von Daten steht das deduktive (d.h. von theoretischen Erwartungen ausgehende) Vorgehen meist im Vordergrund. Voraussetzung ist die vorherige Klärung der Ziele und der erwarteten Ergebnisse. Eine entsprechende Forschungsfrage wäre z.B.: Inwieweit gelingt es, durch das gewählte Unterrichtsdesign den Schüler und Schülerinnen die erwarteten Kompetenzen x, y, z zu vermitteln?

3 Ist das Forschung?

Die Verwendung des Begriffs „Forschung“ im Zusammenhang mit Aktionsforschung geht auf die angelsächsische Tradition zurück, die diesem Begriff einen etwas größeren Umfang zubilligt als dies im deutschsprachigen Raum üblich ist (vgl. Altrichter, Posch & Spann 2018, S. 326ff.). Auch der Prozess der systematischen Selbstvergewisserung über das eigene Tun und des Entwerfens und Prüfens von Handlungsideen kann dabei als Forschung angesehen werden. Allerdings verdient nicht jede Reflexion den Namen Forschung.

3.1 Merkmale von Forschung

Je systematischer eine Recherche erfolgt (d.h. je mehr sie auf dem bereits verfügbaren theoretischen und methodischen Wissen aufbaut), *je selbstkritischer* sie durchgeführt wird (d.h. je sorgfältiger geprüft wird und abweichende Daten und Interpretationen berücksichtigt werden) und *je kommunikativer* sie ist (d.h. je mehr sie auf das öffentlich Machen von Prozess und Ergebnissen eingestellt ist), desto eher verdient sie den Namen „Forschung“.

Dazu gehört die Bereitschaft,

- sich über die eigenen Erwartungen und Vorurteile gegenüber der zu untersuchenden Frage Rechenschaft abzulegen, damit sie nicht blind machen gegenüber abweichenden Beobachtungen,
- nicht nur jene Beobachtungen bzw. Daten zu berücksichtigen, die mit den eigenen Erwartungen übereinstimmen, sondern auch jene, die dagegensprechen,
- sich mit bereits verfügbarem Wissen auseinander zu setzen – soweit dies für die im Beruf stehende Lehrperson möglich ist,
- Ergebnisse öffentlich zu machen (und sei es auch nur im Gespräch) – auch wenn die Ergebnisse den eigenen Erwartungen nicht entsprechen.

Die Ergebnisse des Analyseprozesses bleiben dennoch grundsätzlich vorläufig, *hypothetisch* und bedürfen der weiteren Überprüfung durch praktische Erprobung.

Der oberste Grundsatz wissenschaftlichen Arbeitens besteht nach Robert Feynman (1987, S. 454; Nobelpreis für Physik 1965) darin, „sich selbst nichts vorzumachen. Und sich selbst kann man am leichtesten etwas vormachen“.

3.2 Gütekriterien von Aktionsforschung

Im Folgenden werden drei Gruppen von Gütekriterien unterschieden: erkenntnistheoretische, pragmatische und ethische Kriterien (nach Altrichter, Posch & Spann 2018, S. 103ff.):

1. Die *erkenntnistheoretischen Gütekriterien* unterscheiden sich nicht von jenen der akademischen Forschung. Die üblichen Gütekriterien der empirischen Forschung (Objektivität, Reliabilität, Validität) beruhen auf dem Gedanken der Wiederholung (Replikation). Indem über einen Forschungsprozess ein zweiter darübergelegt wird, versucht man die Güte und Glaubwürdigkeit von Ergebnissen zu überprüfen. Übereinstimmung ist ein Zeichen von Güte, Diskrepanzen sind ein Zeichen von Schwächen. Diese Gütekriterien sind auch für die Aktionsforschung relevant. Manche Prüfprozeduren der akademischen Forschung sind allerdings in der Aktionsforschung nicht anwendbar, weil sie zu aufwändig sind oder weil komplexe praktische Situationen zu instabil sind. Auch in der Aktionsforschung können jedoch Diskrepanzen entdeckt werden, indem Forschungsprozesse übereinandergelegt werden:
 - Perspektiven anderer Personen (betroffener und unbeteiligter externer Beobachter; Beispiel Triangulation)
 - Perspektiven durch andere Forschungsmethoden (z.B., wenn Unterrichtsbeobachtungen durch Schülerinterviews ergänzt werden)
 - Perspektiven aus der Untersuchung anderer ähnlicher Situationen (z.B. Berichte anderer Lehrerinnen und Lehrer, eigene dokumentierte Erfahrungen, wissenschaftliche Literatur)

Diskrepanzen zwischen unterschiedlichen Befunden können zwei Ursachen haben:

- Methodische Schwächen und Täuschungen. In diesem Fall muss der Fehler korrigiert oder wenn das nicht möglich ist – bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden.
 - Tatsächlich vorkommende unterschiedliche Perspektiven. In diesem Fall muss die praktische Theorie weiterentwickelt werden, um diesen Unterschieden gerecht zu werden.
2. *Pragmatische Kriterien* bedeuten, dass Aktionsforschung im praktischen Handeln realisierbar und überprüfbar werden muss. Praktische Verträglich-

lichkeit heißt auch, dass der Forschungsprozess so gestaltet wird, dass er in der beruflichen Praxis auch tatsächlich durchgeführt werden kann und ein vertretbares Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag besteht. Eine Hilfe bieten hier Forschungsstrategien und Instrumente, die leicht verständlich, einfach handhabbar, ohne großen Zeitaufwand einsetzbar und doch für die Untersuchung von Praxis geeignet sind (zu geeigneten Methoden vgl. Altrichter, Posch & Spann 2018; Altrichter et al. 2004). Besonders bedeutsam sind Strategien, die zugleich Unterrichtselemente sind: Ein Gespräch mit einer Schülerin oder einem Schüler kann z.B. zugleich Lern- oder Beratungssituation und Gelegenheit zum Sammeln von Daten für eine Forschungsfragestellung sein. Die Vergabe schriftlicher Arbeiten kann gleichzeitig für die Schüler und Schülerinnen eine Lernsituation und für den Lehrer oder die Lehrerin eine Quelle wichtiger Informationen sein.

3. *Ethische Gütekriterien* gehen von der Annahme aus, dass tiefgreifende Veränderungen von Praxis eine Zusammenarbeit mit den Betroffenen erfordern und nicht gegen ihren Willen geschehen dürfen. Wichtige ethische Prinzipien sind in diesem Zusammenhang:

- *Aushandlung*: Information der betroffenen Personen über die Untersuchungsabsichten und Bitte um Kooperation (wobei am Anfang allerdings nicht immer klar ist, wer aller zu den Betroffenen gehört).
- *Vertraulichkeit*: Daten sind Eigentum der Person(en), die sie zur Verfügung gestellt haben und dürfen nicht ohne ihr Einverständnis weitergegeben werden.
- *Kontrolle der Forschung durch die Betroffenen*: d.h. durch jene, die die Ergebnisse am eigenen Leib verspüren. Für Beraterinnen und Berater, die oft mehr methodische Erfahrung haben und überzeugendere theoretische Analysen und Verfahrensvorschläge anbieten können, bedeutet dies die Verpflichtung, die Forschung zu unterstützen und nicht zu dominieren.

4 Warum hat systematische Reflexion von Praxis an Bedeutung gewonnen?

Aktionsforschung hat in den letzten dreißig Jahren langsam an Bedeutung gewonnen und bereits Eingang in Aus- und Fortbildungsprogramme gefunden.

Zu den wichtigsten Gründen gehören gesellschaftliche Veränderungen und neue Ansprüche an die Praxis. Bedeutsam sind vor allem zwei Gruppen von Gründen (vgl. Posch 2008, S. 96f.):

1. Die wachsende Komplexität von Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern:

- Die Heterogenität unter den Schülerinnen und Schülern hat in den letzten Jahren stark zugenommen. Je unterschiedlicher die Lernvoraussetzungen der Lernenden werden, desto wichtiger wird es, ihre individuellen Voraussetzungen und Alltagserfahrungen bei der Gestaltung der Lernsituationen zu berücksichtigen. Dazu sind diagnostische Fähigkeiten nötig und eine forschend-experimentelle Einstellung zur eigenen Unterrichtspraxis.
- Die Leistungsansprüche sind gestiegen und die selbständigen Beiträge der Lernenden haben an Bedeutung gewonnen – nicht zuletzt als wichtige Voraussetzung für eine konstruktive Bewältigung von Heterogenität (vgl. Posch 2009). Je wichtiger ihre Beteiligung und das selbständige Lernen werden, desto wichtiger wird ein *Lernen in der Situation* (d.h. Reflexion von Praxis). Das gilt auch für Schülerinnen und Schüler.
- Mit sinkender Geburtenzahl steigt der „Wert“ des einzelnen Kindes. Überbehütung und Kontrolle, aber auch Laissez-faire-Beziehungen in den Familien nehmen zu. Unterschiede im familiären Rückhalt und in den Ressourcen, die den Kindern zur Verfügung stehen, sind größer geworden. Die Nachfrage nach Leistungen des sozialen Ausgleichs ist gestiegen und die Schulen werden damit vor große Herausforderungen gestellt. Dazu kommt eine Art Kulturkonflikt zwischen Elternhaus und Schule. Wenn Kinder im häuslichen Umfeld erleben, dass Regeln ausgehandelt werden, treffen sie in der Schule auf eine Kultur, in der angeordnet wird, was erlaubt ist und was nicht. Der Widerspruch zwischen einer Aushandlungskultur und einer Anordnungskultur dürfte Ursache mancher Konflikte sein. Eigenständige, schulspezifische Antworten (wie z.B. Verhaltensvereinbarungen, Schülermediation, u.v.a.) sind dazu erforderlich.

Diese und andere Entwicklungen haben zu einem Leerlaufen vertrauter beruflicher Routinen (vgl. Fichten & Meyer 2009) geführt und damit enormen Druck erzeugt, sie zu überprüfen und neu zu justieren.

2. Die zweite Gruppe von Gründen hängt mit der wachsenden Verpflichtung der Schulen zusammen, die Ressourcen, die aufgewendet werden gegenüber der Öffentlichkeit zu rechtfertigen (vgl. Posch 2008, S. 97):
 - In einer zunehmend von ökonomischen Überlegungen geprägten Gesellschaft muss die Schule zeigen, dass sie „das Geld wert ist, das in sie investiert wird“ (Posch 2008, S. 97). In diesem Rahmen wird Selbstevaluation zu einer unabweisbaren Verpflichtung der Schulen. In zahlreichen Ländern werden Schulen dazu verpflichtet, ihre Bemühungen um Qualität zu dokumentieren und zwar in einem evaluativen Rückblick die Vorhaben des vergangenen Zeitraums kritisch zu überprüfen und in einem planerischen Vorausblick die Vorhaben des nächsten Zeitraums samt Erfolgskriterien und Methoden der Evaluation darzustellen.
 - Eng damit hängt auch der Übergang von der Input- zur Outputsteuerung zusammen. Die Entwicklung von Standards und externen Tests liegt in dieser Tradition. Eine konstruktive Nutzung von standardbezogenen Leistungsdaten für die Analyse und Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität ist kaum möglich, wenn sie nicht von systematischer Reflexion der eigenen Arbeit begleitet wird.

5 Aktionsforschung in pädagogischen Berufen

Aktionsforschung bietet sowohl der einzelnen Lehrperson, die an individueller Weiterentwicklung interessiert ist, wie auch Gruppen (z.B. Fachgruppen), die für die Qualitätsentwicklung der gesamten Schule verantwortlich sind, die Möglichkeit, den Herausforderungen, vor denen die Schule heute steht, konstruktiv zu begegnen.

Aktionsforschung erleichtert die Überprüfung subjektiver Theorien. Aktionsforschung ermöglicht es, die eigenen vertrauten Interpretationsmuster zu erkennen, sie zu prüfen und über sie hinauszugehen.

Aktionsforschung fördert die Verbindung von Arbeit und Lernen. Lernen erfolgt sozusagen im realen Kontext, im Rahmen realer Entscheidungsfindung. Die Integration professioneller Entwicklung in den schulischen Alltag gilt als eine der wichtigsten Maßnahmen der Qualitätsentwicklung.

Aktionsforschung fördert die Beteiligung der Lernenden an der Reflexion des Lehrens und Lernens und das professionelle Selbstverständnis und Selbstbewusstsein.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 5. neu bearb. Aufl.
- Altrichter, H., Messner, E. & Posch, P. (2004): *Schulen evaluieren sich selbst – Ein Leitfaden*. Seelze: Kallmeyer.
- Elliott, J. (1991): *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Feynman, R. (1987). *Sie belieben wohl zu scherzen, Mr. Feynman!* München: Piper.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – das Oldenburger Modell. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 119–145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Posch, P. (2008). Aktionsforschung – ein Grundstein der LehrerInnenbildung. *Pädagogik für Niederösterreich*. Band 2, S. 93–108.
- Posch, P. (2009). Zur schulpraktischen Nutzung von Daten: Konzepte, Strategien, Erfahrungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, Jg. 101, Heft 2, S. 119–135.

Stichwort: Masterarbeiten als Beitrag zur Professionalisierung in pädagogischen Berufsfeldern

Renate Potzmann

Für das Stichwort „Masterarbeiten als Beitrag zur Professionalisierung in pädagogischen Berufsfeldern“ sollen hier zwei Sammelbände vorgestellt werden, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit der Thematik von Forschung und Lehrerinnen- und Lehrerbildung und im Zuge dessen auch mit dem Thema der Masterarbeiten auseinandersetzen.

Allabauer, K.; Forstner-Ebhart, A., Kraker, N. & Schwetz, H. (Hrsg.) (2018). Masterarbeiten in pädagogischen Berufsfeldern. Pädagogische Situationen theoriegeleitet begegnen. Wien: Facultas.

Dieser Sammelband mit 19 Beiträgen soll Lehramtsstudierende bei der Erstellung ihrer Masterarbeit unterstützen. Ausgehend von Fallbeispielen stellen die Autorinnen und Autoren aus Pädagogischen Hochschulen und Universitäten exemplarisch denkbare Themen für das Verfassen von Masterarbeiten aus folgenden fünf Themenbereichen vor: (1) Emotionen im Kontext schulischen Lernens, (2) Lernen, Erfahrung und Entwicklung, (3) Lehrer/innenbildung, (4) Berufsorientierung und Berufsbildung, (5) Schul-, Unterrichtsentwicklung und Change Management.

Beispielhaft seien hier die vier im Themenbereich „Lernen, Erfahrung und Entwicklung“ ausgeführten Themen und deren Autorin bzw. Autor genannt:

- Die Bedeutung der Motivationsqualität für schulisches Lernen (Daniela Martinek)
- Individuelle Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern: Die Zone der nächsten Entwicklung des Lernens (Angela Gastager)
- Selbstbestimmte und selbstgesteuerte Lernkultur (Christian Schroll)
- Lernprozesse aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht (Jan Böhm)

Der Aufbau der Beiträge folgt einem Schema, welches am Beitrag „Die Bedeutung der Motivationsqualität für schulisches Lernen“ von Daniela Martinek (2018, S. 55–64) exemplarisch beschrieben wird. Einer Einführung in theoretische Ansätze, Begriffsklärungen und Hinweisen auf Forschungsergebnisse folgt die theoriegeleitete Analyse eines Fallbeispiels zur selbstbestimmten Motivation von Schülerinnen und Schülern. Bezugnehmend auf die dargestellten Überlegungen und Analyseergebnisse zum Fallbeispiel werden in Folgekapiteln mögliche Themenstellungen, Forschungsdesigns und beispielhafte Forschungsfragen und methodische Zugänge für eine Masterarbeit abgeleitet. Der Beitrag schließt mit Literaturhinweisen für eine erste Orientierung.

Feyerer, E., Hirschenhauser, K. & Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.) (2014). Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung. Münster u.a.: Waxmann.

Einleitend verdeutlichen die Herausgeberinnen und Herausgeber die Relevanz von Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Weiterentwicklung von Unterricht, Schule und Bildungsinstitutionen, auch Teilhabe an Forschungsprozessen wird als wesentlicher Aspekt der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern dargestellt.

Im ersten Teil des Sammelbandes mit 15 Beiträgen werden theoretische Perspektiven zur „*Professionalisierung durch forschendes Lernen in der Lehrer_innenbildung*“ dargestellt. Dazu wird eine Theorie forschenden Lernens skizziert, ergänzt durch Erfahrungsberichte. Im zweiten Teil geht es um die Frage, wie „*Forschendes Lernen für Studierende*“ in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gestaltet ist. Der Bogen der Beispiele reicht von Forscherwerkstätten in den naturwissenschaftlichen Fächern bis hin zu fallorientierten Methoden (u.a. Kasuistik, Fallverstehen in den Geisteswissenschaften und Videofallarbeit). Der dritte Teil zur „*Unterrichts- und Schulentwicklung durch forschende Lehrpersonen*“ enthält methodische Herangehensweisen, Ziele und Visionen für die Unterrichts- und Schulentwicklung durch Forschung.

Speziell mit der Thematik von *Masterarbeiten* beschäftigt sich der Beitrag „Masterarbeiten als Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen“ von Vetter, Staub und Ingrisani (S. 117–130). Im Hauptteil werden Grundformen von empirischen Masterarbeiten unterschieden, wie sie an der Universität Freiburg (Schweiz) für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Sekundarstufe I realisiert werden.

Fazit: Beide Sammelbände eignen sich sowohl für Studierende als auch Lehrende und/oder Betreuerinnen und Betreuer von Masterarbeiten, die rasch und zielgerichtet einen Überblick über zentrale Begriffe erwerben wollen oder an spezifischen Informationen über einzelne Themenbereiche interessiert sind.