

Christian Fridrich, Gabriele Frühwirth, Ruth Petz, Renate Potzmann, Peter Riegler, Evelyn Süss-Stepancik (Hg.)



Forschungsperspektiven 12

Evelyn Süss-Stepancik, Ruth Petz: **Vorwort**

Christian Fridrich, Gabriele Frühwirth, Renate Potzmann, Peter Riegler:
Entwicklungsprozesse in Bildungskontexten

Anne Fellmann: **Subjektive Erfahrungsbereiche – ein Modell zum Verstehen von Lernprozessen**

Christina Imp, Thomas Schubatzky: **Diagnoseinstrument für Verständnis von Zahlen in unterschiedlichen Darstellungen**

Monika Musilek, Evelyn Süss-Stepancik, Andrea Vareljija-Gerber: **Einblicke in fachsprachlichen Kompetenzerwerb von Studierenden in Mathematik**

Linda Wöhrer, Sandra Reitbrecht: **Modelliertranskripte anleiten – Modellierkompetenz anbahnen**

Ursula Rosner: **Kompetenzraster im Unterrichtsfach Bewegung und Sport für die Primarstufe**

Claudia Kaluza, Bernhard Schimek: **Sozial-emotionale Entwicklung und inklusive Schulentwicklung**

Sonja Schiebl: **Beliefs als Gelingensbedingung für inklusiven (Deutsch-)Unterricht in der Primarstufe**

Elisabeth Ostermann, Klaudia Zangerl: **Die Bedeutung von Entwicklungsaufgaben für die Praktika der Lehramtsausbildung**

Jutta Majcen, Manfred Fede: **„Irgendwie war's cool ...“ Pädagogisch-praktische Studien in der Berufsbildung**

Paul Edmunds: **Motivation and Leadership in Language Learning**

Katharina Wurzer, Heidemarie Pöschko: **Die kooperative Arbeitssituation in der Schul- und Familiensozialarbeit**

Julia Reischl: **Triangulation als fruchtbares Moment im Zuge der Untersuchung der Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht**

Renate Potzmann: **Stichwort: Interpretative Sozialforschung (Buchvorstellungen)**

Pädagogische Hochschule Wien
Christian Fridrich, Gabriele Frühwirth,
Ruth Petz, Renate Potzmann,
Peter Riegler, Evelyn Süß-Stepancik (Hg.)

Forschungsperspektiven 12

Pädagogische Hochschule Wien
Christian Friedrich, Gabriele Föllwirth,
Ruth Pätz, Renate Potzmann,
Peter Riegler, Evelyn Süss-Siepmann (Hg.)

Forschungsperspektiven 12

PH Wien

Forschungsperspektiven

Band 12

LIT

Pädagogische Hochschule Wien
Christian Fridrich, Gabriele Frühwirth,
Ruth Petz, Renate Potzmann,
Peter Riegler, Evelyn Süss-Stepancik (Hg.)

Forschungsperspektiven 12

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

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

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

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

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

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

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

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

LIT

Inhalt

LIT VERLAG GmbH & Co. KG
Wien 2020

Gamson (Hrsg.) *Die Bewegung des Tanzes*. In: *Forschungsperspektiven* 12, S. 1-10. Wien: LIT, 2020. ISBN 978-3-03910-212-2. 10,00 €.

Auslieferungsgeschwindigkeit: *Die Verantwortung für die Brüche*. In: *Forschungsperspektiven* 12, S. 11-20. Wien: LIT, 2020. ISBN 978-3-03910-213-9. 10,00 €.

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

Band 12

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-643-50967-3 (br.)

ISBN 978-3-643-65967-5 (PDF)

ISSN 2412-799X

© LIT VERLAG GmbH & Co. KG

Wien 2020

Garnisongasse 1/19

A-1090 Wien

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

E-Mail: wien@lit-verlag.at <http://www.lit-verlag.at>

Auslieferung:

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

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

Inhalt

Vorwort	1
Ruth Petz, Evelyn Süss-Stepancik	
Entwicklungsprozesse in Bildungskontexten	3
Christian Fridrich, Gabriele Frühwirth, Renate Potzmann, Peter Riegler	
Verschiedene Lösungswege zum Bruch als Anteil, beschrieben auf dem Hintergrund der Subjektiven Erfahrungsbereiche (SEB) von Bauersfeld .	11
Anne Fellmann	
Entwicklung eines Diagnoseinstruments zur Erhebung eines Verständnisses von Zahlen in unterschiedlichen Darstellungen	27
Christina Imp, Thomas Schubatzky	
Fachsprachliche Möglichkeiten und Fähigkeiten von Primarstufenstudierenden im Fach Mathematik oder – Was lernen sie dazu?	53
Monika Musilek, Evelyn Süss-Stepancik, Andrea Varelija-Gerber	
Modelliertranskripte anleiten – Modellierkompetenz anbahnen	71
Linda Wöhler, Sandra Reitbrecht	
Kompetenzraster im Unterrichtsfach Bewegung und Sport für die Primarstufe – Stellenwert für angehende Lehrerinnen und Lehrer	91
Ursula Rosner	
Herausforderungen im Kontext sozial-emotionaler Entwicklung und Schlussfolgerungen für inklusive Schulentwicklung	107
Claudia Kaluza, Bernhard Schimek	

Beliefs als Bedingung für das Gelingen inklusionssensiblen (Deutsch-)Unterrichts in der Primarstufe	125
Sonja Schiebl	
Die Bedeutung von Entwicklungsaufgaben für die Praktika der Lehramtsausbildung	143
Elisabeth Ostermann, Klaudia Zangerl	
„Irgendwie war’s cool . . .“	163
Jutta Majcen, Manfred Fedé	
Motivation and Leadership in Language Learning: Evidence for Effective Classroom Practices	185
Paul Edmunds	
Die kooperative Arbeitssituation in der Schul- und Familiensozialarbeit .	199
Heidmarie Pöschko, Katharina Wurzer	
Triangulation von teilnehmender Beobachtung, narrativen Interviews und Gruppendiskussionen als fruchtbares Moment im Zuge der Untersuchung der Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht	213
Julia Reischl	
Stichwort: Interpretative Sozialforschung	235
Renate Potzmann	

Vorwort

Ruth Petz, Evelyn Süss-Stepancik

Die Etablierung der fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und hochschuldidaktischen Forschung hat in den letzten Jahren an österreichischen Hochschulen enorme Relevanz gewonnen und zu beträchtlichen wissenschaftlichem Engagement im Bereich der pädagogischen Professionsforschung geführt. Der bemerkenswerte Einsatz der Forscherinnen und Forscher schlägt sich in der Bearbeitung vielfältiger Themenfelder und damit auch im hier vorliegenden zwölften Band der *Forschungsperspektiven* mit Beiträgen zur Fachdidaktik, Inklusion, pädagogischen Praxis und Sozialforschung nieder.

Die Bedeutung fachdidaktischer Perspektiven liegt in der wissenschaftlichen Betrachtung von Lehr- und Lernprozessen sowie in der Gestaltung, Erprobung und Evaluierung von Lernarrangements. Fachdidaktische Forschung nimmt aber auch die Kompetenzen und deren Veränderung in den Blick. Zudem ist sie eng mit der Fachwissenschaft verbunden und macht ihre Erkenntnisse für die Praxis nutzbar und zielt auf die Verbesserung von Unterrichtsqualität ab.

Die Implementierung eines inklusiven Schulsystems fordert alle Beteiligten gleichermaßen, damit Bildungsbarrieren abgebaut und Bildungsgerechtigkeit in Bezug auf Behinderung, Sprache und Gender hergestellt werden. Das Lehren in inklusiven Kontexten kann gelingen, wenn fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen in Verbindung mit der Reflexion persönlicher Vorstellungen über die Entstehung von sonderpädagogischen Bedarfen gebracht werden. Dabei kann der Dialog zwischen Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik und Sonderpädagogik den wichtigen Austausch der unterschiedlichen Perspektiven und Expertisen ermöglichen.

Eine weitere besonders wesentliche Facette professionellen Wissens von Lehrenden ist das pädagogische Wissen, das als Kernbereiche das Lernen und

die Lernenden, den Umgang mit der Klasse und das methodische Repertoire umfasst. Eignen sich Studierende und Lehrende pädagogisches Wissen an, dann bauen sie damit ihre berufsspezifischen Kenntnisse auf und entwickeln diese weiter. Aber auch Schülerinnen und Schülern profitieren vom pädagogischen Wissen ihrer Lehrerinnen und Lehrer, weil vertieftes pädagogisches Wissen zu einer erfolgreicherer Förderung der Lernenden führt.

Insgesamt nimmt die berufsfeldbezogene Forschung im Bereich Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen immensen Personenkreis in den Fokus und verfolgt stets das Ziel, allen Kindern und Jugendlichen eine qualitativ hochwertige Bildung zu ermöglichen und deren Kompetenzaufbau optimal zu fördern.

Der hier nun vorliegende zwölfte Band der Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien zeigt deutlich auf, dass die fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und hochschuldidaktische Forschung auf einem sehr erfolgreichen Weg ist.

Ruth Petz
Rektorin

Evelyn Süß-Stepancik
Vizerektorin

Entwicklungsprozesse in Bildungskontexten

Christian Fridrich, Gabriele Frühwirth, Renate Potzmann, Peter Riegler

Entwicklungsprozesse in Bildungskontexten gestalten sich vielschichtig, kontroversiell, geplant oder auch ungeplant, wie die aktuelle Covid-19 Pandemie und der damit verbundene Anstieg in der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten von virtueller Lehre und digitalem Lernen im Kontext von Schule und Universität zeigen. Generell ist im Bereich von Forschung, Schule und Universität aber zunächst davon auszugehen, dass Entwicklungsprozesse mit der Absicht verbunden sind, etwas zu erkennen, zu beschreiben, zu analysieren und zu verstehen, um damit eine (meist positive) Veränderung eines vorherrschenden Zustandes zu generieren.

Zunächst erscheint von Interesse, die Begriffe „Entwicklung“ und „Prozess“ näher zu betrachten und deren Bedeutung zu klären. Während für den Begriff „Prozess“ im Lexikon Pädagogik (Tenorth & Tippelt 2007) kein eigener Eintrag zu finden ist und daher auf die Bedeutung zurückgegriffen wird, dass sich über eine gewisse Zeit ein Vorgang erstreckt, in dem etwas entsteht oder sich heranbildet (Duden o.J.), erfährt der Begriff „Entwicklung“ eine intensivere Auseinandersetzung in diesem Werk. Gloger-Tippelt (2007) sieht diesen als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft seit dem frühen 19. Jahrhundert in dieser verortet und führt aus, dass Entwicklung „ein überwiegend «inneres», auf intraindividuelle Prozesse zielendes Geschehen [bezeichnet], das aber auf die Umwelt Rückwirkungen zeigt“ (ebd., S. 190). In dieser Definition zeigt sich, dass das Geschehen an sich, also der Prozess, sich als nicht beobachtbar darstellt und lediglich anhand der Rückwirkungen auf die Umwelt als Veränderung sichtbar wird. Diesbezüglich führt Gloger-Tippelt (2007) eine heutzutage gängige differenzielle Konzeption von Entwicklung an, „die sich auf die gesamte menschliche Lebensspanne erstreckt und interindividuelle Variationen sowie umweltabhängige oder mit der Umwelt in Wechselwirkung

stehende Veränderungen einbezieht“ (ebd., S. 191). Diese Definition von Entwicklung ermöglicht es, diese im Rahmen von familialen, kulturellen, sozialisations- oder organisationsspezifischen Einflüssen näher zu betrachten und zu untersuchen.

Dahingehend erscheinen auch in Bildungskontexten Entwicklungsprozesse differenziell und vielschichtig zu sein, welche sich im Band 12 der Forschungsperspektiven widerspiegeln und im Folgenden nun anhand der Beiträge kurz dargestellt werden.

Der Band ist in fünf thematische Schwerpunkte gegliedert. Der erste Schwerpunkt umfasst fünf Beiträge zu *fachdidaktischen Themen*. Im Beitrag „*Lösungswege zum Bruch als Anteil, beschrieben auf dem Hintergrund der Subjektiven Erfahrungsbereiche (SEB) von Bauersfeld*“ versucht Anne Fellmann anhand klinischer Interviews mit Schülerinnen und Schülern der 5. Schulstufe dem Entwicklungsprozess von subjektiven Erfahrungsbereichen nach Bauersfeld (1983) im Bereich der Grundvorstellungen zu Brüchen nachzuspüren. Dieser Zugriff soll für die Mathematikdidaktik fruchtbar gemacht werden, um Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von Grundvorstellungen zu Brüchen begleiten und fördern zu können.

Der Beitrag „*Entwicklung eines Diagnoseinstruments zur Erhebung eines Verständnisses von Zahlen in unterschiedlichen Darstellungen*“ von Christina Imp und Thomas Schubatzky trägt bereits im Titel die Absicht etwas zu entwickeln, welches die Diagnose von Fehlvorstellungen von Zahlen in unterschiedlicher Darstellung und Notation von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe für Lehrerinnen und Lehrer ermöglichen soll. Im Fokus dieser Pilotstudie steht dabei die Entwicklung und Überprüfung von Items für ein zukünftiges Diagnoseinstrument, welche sich auf Bruchvergleichsaufgaben und deren Fehlkonzepte beziehen. Die Notwendigkeit für dieses Diagnoseinstrument verorten die Autorin und der Autor in den nachgewiesenen Defiziten im Bereich der Schulmathematik der Sekundarstufe I von Studienanfängerinnen und Studienanfängern im Hochschulbereich.

In mathematisch-didaktischen Lehrveranstaltungen der Primarstufenausbildung wird der Aufbau eines fachsprachlichen Kompetenzerwerbs der Studierenden angebahnt. Im Beitrag „*Fachsprachliche Möglichkeiten und Fähigkeiten von Primarstufenstudierenden im Fach Mathematik oder – Was lernen sie dazu?*“ untersuchen Monika Musilek, Evelyn Süß-Stepancik und Andrea Varelija-Gerber die Veränderung dieser Kompetenzen während des ersten Studienjahrs.

Damit Lesende Texte eigenständig erarbeiten können, ist es von Bedeutung, dass sie Lesestrategien beherrschen, deren Anwendung expliziter Bestandteil der Leseförderung in der Primarstufe sein sollte (Rosebrock 2012, S. 7). Zur Vermittlung der Lesestrategien an Schülerinnen und Schüler eignet sich der Vorgang des *Modellierens*, bei dem diese kommentiert vorgezeigt werden. Im Beitrag „*Modelliertranskripte anleiten – Modellierkompetenz anbahnen*“ gehen *Linda Wöhrer* und *Sandra Reitbrecht* der Frage nach, wie Lehramtsstudierende Handlungskompetenz im Bereich des Modellierens erwerben können.

Wenn sich Unterricht in Richtung Kompetenzorientierung verändert, so hat dies auch Auswirkungen auf die Unterrichtsplanung und die Leistungsbeurteilung. Im Beitrag „*Kompetenzraster im Unterrichtsfach Bewegung und Sport für die Primarstufe – Stellenwert für angehende Lehrer*innen*“ stellt *Ursula Rosner* Ergebnisse der theoretischen und qualitativ empirischen Erforschung eines Kompetenzrasters im Sportunterricht für die Primarstufe vor. Dazu wurden angehende Lehrerinnen und Lehrer zu den Themen „Einsatz und Stellenwert von Kompetenzrastern“ sowie zu persönlichen Erfahrungen mit dem Kompetenzraster als Unterstützung für Unterrichtsplanung und Leistungsbeurteilung befragt.

Die zwei Beiträge des zweiten Thementails analysieren Entwicklungsprozesse in *inklusiven Settings*. Im Beitrag „*Herausforderungen im Kontext sozial-emotionaler Entwicklung und Schlussfolgerungen für inklusive Schulentwicklung*“ von *Claudia Kaluza* und *Bernhard Schimek* ist der Begriff „Entwicklung“ gleich zweifach anzutreffen und erweitert das Spektrum von personendressierter hin zu organisationaler Entwicklung. Im Zentrum dieser qualitativen Studie steht die Analyse von teilstrukturierten Expertinnen- und Experteninterviews mit Supervisorinnen und Supervisoren, die Auskunft über die Herausforderungen von Lehrpersonen im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern geben. Folglich dienen die daraus entwickelten Kategorien einerseits der Thematisierung des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler, der professionsorientierten Problemlagen von Lehrpersonen, der Komposition der Schülerinnen und Schüler und andererseits der Thematisierung der Arbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und einer evidenzbasierten inklusiven Schulentwicklungsstrategie.

Der Beitrag „*Beliefs als Bedingung für das Gelingen inklusionssensiblen (Deutsch-)Unterrichts in der Primarstufe*“ von *Sonja Schiebl* zeichnet die Ent-

wicklung eines zirkulären Lernprozesses von Studierenden der Primarstufe basierend auf dem Modell des *emergent learnings* von Taylor (2011) nach, welche die sogenannten *beliefs* dieser nachhaltig verändern. Dabei verfolgt die Autorin einen qualitativen Forschungszugang, der mittels narrativer Interviews versucht, den Zugang zu den *beliefs* zu erlangen, um diese dann der Narrationsanalyse nach Schütze (1983) unterziehen zu können. Die Ergebnisse geben Auskunft darüber, welche Form von Lernkultur im Bereich der tertiären Ausbildung notwendig wäre, um transformatives Lernen zu ermöglichen.

Die beiden Beiträge des dritten Thementeils zur Schulpraxis in den *Pädagogisch-praktischen Studien* untersuchen Entwicklungsprozesse von Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe. *Elisabeth Ostermann* und *Klaudia Zangerl* fokussieren in ihrem Beitrag „*Die Bedeutung von Entwicklungsaufgaben für die Praktika der Lehramtsausbildung*“ personale Lernerfahrungen der Studierenden im Aufbau ihrer beruflichen Identität. Hochschulen nutzen die Auseinandersetzung mit schulischen Praxiserfahrungen, um theoriebasiert individuelle Professionalisierungsprozesse von Studierenden zu begleiten (Schubarth, Gottmann et al. 2014). In der vorliegenden Studie wurden Studierende angeleitet, professionsspezifische Entwicklungsaufgaben zu thematisieren, um – vor dem Hintergrund normativ-curricularer Vorgaben – individuelle Entwicklungsprozesse zu konstruieren.

Einer bisher wenig untersuchten Studierendenkohorte im Bereich des Schulpraktikums widmet sich der Beitrag „*Irgendwie war's cool... – Pädagogisch-praktische Studien in der Berufsbildung*“ von *Jutta Majcen* und *Manfred Fede*. 35 Studierende des berufs begleitenden Bachelor-Studiengangs „Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe“ wurden nach ihrer retrospektiven Sicht bezüglich des Schulpraktikums befragt. Von besonderem Interesse waren dabei die Wahrnehmungen bezüglich förderlicher Aspekte des Praxislernens und die erkennbaren Veränderungen im eigenen Unterricht durch die Erfahrungen im Schulpraktikum.

Zwei sehr unterschiedliche Bereiche aus der *Pädagogischen Praxis* und aus dem beruflichen Arbeitsfeld von Lehrerinnen und Lehrern verdeutlichen die Beiträge des vierten Themenschwerpunkts. Das Erlernen von Sprachen beeinflusst das Leben auf vielen Ebenen. Zwei- oder „Mehrsprachigkeit wird immer mehr als Teil der Alltagsrealität wahrgenommen“ (Busch 2017, S. 6). In seinem Beitrag „*Motivation and Leadership in Language Learning: Evidence for Effective Classroom Practices*“ stellt *Paul Edmonds* vor, wie die Teilnahme an

einer einwöchigen Sommerakademie für Englisch-Immersion bei Sprachlehrerinnen und Sprachlehrern dazu beitragen kann, neue Instrumente für den Sprachunterricht zu gewinnen.

Im österreichischen Schulsystem werden Schulen durch unterschiedliche Konzepte bei der Bewältigung von psychologischen, gesundheitlichen oder sozialen Herausforderungen unterstützt. Eines dieser Konzepte ist die Schulsozialarbeit (BMBWF o.J.). Ein an vielen Schulen Oberösterreichs anzutreffendes Konzept der Schulsozialarbeit geht auf die Kinder- und Jugendhilfe zurück. Dieser soziale Dienst stellt ein präventives und freiwilliges Angebot für Schülerinnen und Schüler, aber auch für Pädagoginnen und Pädagogen sowie Eltern dar. Wie sich die Kooperation von Schul- und Familiensozialarbeiterinnen bzw. -arbeitern gestaltet, war Teil einer Evaluierung des Instituts P und P Sozialforschung. Ergebnisse aus dieser Evaluierung werden im Beitrag „*Die kooperative Arbeitssituation in der Schul- und Familiensozialarbeit*“ von *Heidemarie Pöschko* und *Katharina Wurzer* vorgestellt.

Die beiden Beiträge des fünften Thementeils und des diesen Band abschließenden *Methodenateliers* stellen Methoden der interpretativen Sozialforschung vor. Qualitative Forschungszugänge umfassen „teilweise recht heterogene Vorgehensweisen, die zwar gewisse grundlegende Gemeinsamkeiten aufweisen, aber wie die quantitativen Verfahren jeweils spezifische Ausschnitte der sozialen Realität erfassen und auf unterschiedlichen Ebenen liegen können“ (Lamnek & Krell 2016, S. 44). Dazu beleuchtet *Julia Reischl* in ihrem Beitrag „*Triangulation von teilnehmender Beobachtung, narrativen Interviews und Gruppendiskussionen als fruchtbares Moment im Zuge der Untersuchung der Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht*“ zunächst diese Erhebungsmethoden in ihrem theoretischen Kontext. Anhand eines konkreten Beispiels aus dem Forschungsprojekt „Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne. Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts“ (Reischl 2019) verweist die Autorin auf den Mehrwert dieses triangulativen Zugangs, der sich im Rahmen der Analyse der Daten anhand der dokumentarischen Methode zeigt. „Als die umfassendste und verbreitetste Kennzeichnung des theoretischen Hintergrunds qualitativer Sozialforschung gilt der Begriff des interpretativen Paradigmas“ (Lamnek & Krell 2016, S. 46). Zum „*Stichwort: Interpretative Sozialforschung*“ 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. Jeder Beitrag wurde von zwei Gutachterinnen bzw. Gutachtern kommentiert und dementsprechend von den Autorinnen und Autoren überarbeitet.

Wir wünschen eine anregende Lektüre!

Christian Fridrich Gabriele Frühwirth Renate Potzmann Peter Riegler

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

Kontakt: christian.fridrich@phwien.ac.at

Gabriele Frühwirth, Mag.^a Dr.ⁱⁿ; Lehramt für Volksschulen, Studium der Psychologie an der Universität Wien, Lehre am Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis der Pädagogischen Hochschule Wien; Mitherausgeberin der Reihe Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: gabriele.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, Lehrbeauftragte im Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung im Verbund Nord-Ost¹.

Kontakt: renete.potzmann@phwien.ac.at

Peter Riegler, Mag, BEd; Lehramt für Hauptschulen, Studium der Pädagogik an der Universität Wien, Lehre am Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis der Pädagogischen Hochschule Wien, Mitherausgeber der Reihe Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: peter.riegler@phwien.ac.at

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

Literatur

- Bauersfeld, H. (1983). Subjektive Erfahrungsbereiche als Grundlage einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens und -lehrens. In H. Bauersfeld, H. Bussmann, G. Krummheuer, J. H. Lorenz & J. Voigt (Hrsg.), *Untersuchungen zum Mathematikunterricht*, IDM-Band 6 (S. 1–56). Köln: Aulis Verlag.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.). *Schulsozialarbeit in Österreich*. Abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/psus/schulsozialarbeit.html> (2020-07-02).
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Allgemeinbildung – Lehramtsstudien an den Pädagogischen Hochschulen – Bereich Primarstufe und Sekundarstufe*. Abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/ab.html> (2020-07-02).
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Duden (o. J.). *Prozess*. Abrufbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Prozess> (2020-07-02).
- Gloger-Tippelt, G. (2007). Entwicklung. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 190–191). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reischl, J. (2019). *Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne. Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts*. Universität Wien, Dissertation.
- Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? *leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität*. Abrufbar unter: https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf. (2020-07-04).
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–219). Münster, New York: Waxmann.
- Schütze, F. (1983). Biografieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 13(3), S. 283–293.
- Taylor, M. (2011). *Emergent Learning for Wisdom*. New York: Palgrave MacMillan.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). *Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Verschiedene Lösungswege zum Bruch als Anteil, beschrieben auf dem Hintergrund der Subjektiven Erfahrungsbereiche (SEB) von Bauersfeld

Anne Fellmann

Abstract Deutsch

An Transkripten und darauf basierenden Interpretationen zu Lehr-Lernsituationen von österreichischen Kindern der fünften Schulstufe zum Aspekt Bruch als Anteil werden im Rahmen von klinischen Interviews verschiedene Lösungswege auf dem Hintergrund der Subjektiven Erfahrungsbereiche von Bauersfeld diskutiert. Begriffe wie Lernen, Darstellung, Transferprobleme erhalten eine neue Sichtweise, aus der sich didaktische Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung ableiten lassen.

Schlüsselwörter

klinische Interviews, Bruch als Anteil, Bereichsspezifität des Lernens, Subjektive Erfahrungsbereiche, Transferprobleme

Abstract English

Using transcripts and resulting interpretations of teaching-learning-situations of Austrian fifth grade children (age 11) about the concept of fractions as part of the whole, various solution paths approached with Bauersfeld's subjective areas of experience („Subjektiver Erfahrungsbereich“) are discussed in the context of clinical interviews. Terms such as learning, rendering visible, transfer problems are looked at in a new way, with the potential didactic consequences for new ways of teaching.

Keywords

clinical interviews, fractions as part of the whole, area specifics of learning, subjective areas of experience, transfer problems

Zur Autorin

Anne Fellmann, Dr.ⁱⁿ; Hochschulprofessur für Mathematikdidaktik, Viktor Frankl Hochschule, Hubertusstraße 1, 9020 Klagenfurt, Institut für Pädagogik und Didaktik der Primarstufe; Forschungsschwerpunkt: Mathematisches Lehren und Lernen.

Kontakt: anne.fellmann@ph-kaernten.ac.at

1 Problemaufriss und Forschungsfrage

Warum kann ein Kind eine ungeteilte Pizza gerecht an zwei Kinder verteilen, findet aber keine oder eine andere Lösung, wenn eine in Achtel geschnittene Pizza an zwei Kinder gerecht verteilt werden soll. Mögliche Antworten bieten kognitionstheoretische Modelle oder Verstehensmodelle der Kognition. Diese werden angewendet, um vom mathematischen Verhalten, das man beobachten kann, auf Denkprozesse der Schülerinnen und Schüler zu schließen (Wittmann 1982, S. 41). Die Gültigkeit von kognitionspsychologischen Modellen kann nicht bewiesen, aber ihre Brauchbarkeit kann an Einzelfällen getestet werden. Es gibt einige Modelle wie bspw. das Verstehensmodell von Skemp, welches für verschiedene Repräsentationsebenen ungeeignet ist und in Erweiterung das von Skemp, Bergeron und Herscovics, welches stufenförmig aufgebaut ist (Hasemann 1985, S. 14). Ein weiteres Modell ist die kognitive Theorie zur Analyse von Begriffsbildungsprozessen von Vergnaud (Hasemann 1983, S. 28), welches nicht von den mathematischen Begriffen aus der Perspektive des Individuums ausgeht. Alle drei Modelle scheiden aus jeweils genannten Gründen für die hier vorliegende Studie aus. Das Modell der hypothetischen Mechanismen von Davis und McKnight wäre für die Studie brauchbar, allerdings hält die Autorin in Anschluss an Hasemann (1985, S. 10ff.) den dort verwendeten Begriff „Frame“ für unscharf. An dieser Stelle scheint es notwendig, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie ein kognitionstheoretisches Modell beschaffen sein müsste, um für Erklärungen des Verhaltens von Kindern nützlich zu sein.

Nach Hasemann (1985, S. 9f.) sollten kognitionstheoretische Modelle von den individuellen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler über mathematische Begriffe, Regeln und Verfahren und nicht von den objektiven mathematischen Begriffen ausgehen. Des Weiteren sollten die Modelle unterscheiden können zwischen dem Wissen der Schülerinnen und Schüler und dem Ausführen können von Handlungen. Ein Kind rechnet z.B. die Teilrechnungen $\frac{1}{2}$ plus $\frac{1}{4}$ (Addition der Zähler bzw. der Nenner) im Sinne der Addition korrekt und erhält $\frac{2}{6}$, allerdings stützt es sich auf eine falsche Regel (Hasemann 1985, S. 6, S. 9f.), da bekannterweise beim Addieren von Brüchen andere Regeln gelten als beim Addieren von natürlichen Zahlen. Auch sollte das Modell die individuellen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler von den Begriffen, ihren Regeln und ihren Verfahren (Handlungen) beschreiben können, insbesondere, wenn diese in verschiedenen Formen der Darstellung (z.B. enaktiv, ikonisch oder symbolisch) repräsentiert sind. Kurzum: Das Modell müsste also in der Lage sein, nicht zielführendes, widersprüchliches und gar unsinniges Verhalten der Schülerinnen und Schüler so zu beschreiben, dass es aus der Sicht der handlungsleitenden Vorstellungen der Lernenden nachvollziehbar wird (Hasemann 1985, S. 10). Sicherlich kann es kein Universalmodell geben, aber es gibt Modelle, die als Schritte in diese Richtung betrachtet werden können, wie z.B. das Modell der Subjektiven Erfahrungsbereiche von Bauersfeld (1983, 1985) als auch das Konzept der Grundvorstellungen nach vom Hofe (1995). Daher wird im Folgenden das Modell der Subjektiven Erfahrungsbereiche von Bauersfeld (1983, 1985) näher erläutert und Parallelen zum Konzept der Grundvorstellungen nach vom Hofe (1995, 2003) aufgezeigt.

Nach Bauersfeld (1983, S. 2) könnte man hinsichtlich des Eingangs beschriebenen Pizzaproblems von einem Beziehungs- und Verknüpfungsproblem zwischen verschiedenen Subjektiven Erfahrungsbereichen ausgehen. Die hier aufscheinende Trennung kann auch dann bestehen, wenn zwei fast identische Aufgaben unmittelbar nacheinander gestellt werden (Bauersfeld 1985, S. 14). Bauersfeld (1983) entwickelt auf Grundlage der Subjektiven Erfahrungsbereiche ein alternatives Modell zum Verständnis von Lernprozessen. Er formuliert dazu vier Thesen, von denen im Folgenden die zwei für diese Studie wesentlichen Thesen näher betrachtet werden.

In seiner ersten These integriert er die „Idee der Bereichsgebundenheit und Situationsspezifität“ (Bauersfeld 1983, S. 13) vom Lernen nach Seiler (1973). Subjektive Erfahrungen werden in spezifischen Situationen erworben und mit

diesen Situationsmerkmalen in getrennten Subjektiven Erfahrungsbereichen abgespeichert (Bauersfeld 1985, S. 11).

In der zweiten These geht Bauersfeld (1983, S. 12) von einer nicht-hierarchischen, sondern von einer kumulativen Speicherung der Erfahrungen jedes Einzelnen aus. Der notwendige Ausbau und die Ausdifferenzierung der Subjektiven Erfahrungsbereiche hängen von den weiteren Handlungen des Subjekts und erlebten Situationen ab. Feller (zitiert nach Bauersfeld 1985, S. 15) spricht von der „geistigen Leistung“ der Entdeckung des Neuen und der Notwendigkeit anschließender Übung. Somit kann ein Netz von subjektiven Erfahrungen durch Verknüpfung der zunächst deutlich getrennten Bereiche untereinander entstehen und komplexeres Wissen konstruiert werden.

Eine sich plötzlich während einer Handlung im Rahmen eines aktivierten Subjektiven Erfahrungsbereichs einstellende Erkenntnis eines Subjektes, eigentlich in einer Situation dasselbe zu tun wie in einem ganz anderen Zusammenhang, kann das Entstehen eines neuen Subjektiven Erfahrungsbereichs ankündigen. Dies wird für den Beobachtenden häufig durch ein *Ich hab's* oder durch ein „Aha-Gebaren“ (Bauersfeld 1985, S. 15) erkennbar. Damit ist nach Bauersfeld (1985) keineswegs „der neue, mehrere ältere SEB in Beziehung setzende SEB auch schlagartig voll ausgebaut“ (ebd., S. 15). Vielmehr kann ein sich entwickelnder Subjektiver Erfahrungsbereich auch wieder vergessen werden und das Subjekt erinnert sich später daran, so etwas eigentlich schon gewusst zu haben (Bauersfeld 1985, S. 15).

Nach Bauersfeld (1983) umfassen Subjektive Erfahrungsbereiche „stets die Gesamtheit des als subjektiv wichtig Erfahrenen und Verarbeiteten“ (ebd., S. 2). Darin eingeschlossen sind nicht nur die kognitive Dimension, sondern auch Gefühle und Körpererfahrungen. Hier wird der konstruktivistische Grundgedanke des Modells der Subjektiven Erfahrungsbereiche deutlich.

Das Modell von Bauersfeld weist Ähnlichkeiten mit dem Konzept der deskriptiven Grundvorstellungen (vom Hofe 1995, 2003; Blum & vom Hofe 2003; vom Hofe, Kleine et al. 2005) auf. Beim Konzept der Grundvorstellungen handelt es sich um die „Ausbildung eines Netzwerkes, das sich durch Erweiterung von alten und Zugewinn von neuen Vorstellungen zu einem immer leistungsfähigeren System mentaler mathematischer Modelle entwickelt“ (vom Hofe 2003, S. 6). Es gibt Fehlvorstellungen, welche aus ehemals erfolgreichen Grundvorstellungen hervorgehen können (vom Hofe, Kleine et al. 2005, S. 277), und es gibt Grundvorstellungen (primäre, sekundäre) (vom

Hofe 2003, S. 6). Es gibt den normativen (präskriptiven) Ansatz und es gibt den deskriptiven (beschreibenden) Ansatz (Blum & vom Hofe 2003, S. 14). Subjektive Erfahrungsbereiche und Grundvorstellungen weisen Parallelen auf. Allerdings müsste das Konzept der Grundvorstellungen darüber hinaus auch in der Lage sein, nicht zielführendes, widersprüchliches und gar unsinniges Verhalten der Schülerinnen und Schüler so zu beschreiben, dass es aus der Sicht der handlungsleitenden Vorstellungen der Lernenden nachvollziehbar wird (Hasemann 1985, S. 10).

Mit dem Modell der Subjektiven Erfahrungsbereiche sind sowohl die zur Lösung angewandten bereichsspezifischen deskriptiven Grundvorstellungen als auch darüber hinaus alle Lösungsarten der Schülerinnen und Schüler detailliert beschreibbar, die nach dem Konzept der Grundvorstellungen bzw. der Grundvorstellung als Fehlvorstellungen als richtig oder falsch oder mit diesem nicht detailliert beschreibbar sind.

Grundvorstellungen allerdings können nach vom Hofe (1995, S. 126f.) als inhaltliche Leit- bzw. Orientierungslinien für individuelle Deutungsmöglichkeiten der Lernenden bei der Rekonstruktion von Subjektiven Erfahrungsbereichen dienen. Deshalb hält die Autorin für die vorliegende Studie das Modell der Subjektiven Erfahrungsbereiche, welches einen Beitrag für die praktische Unterrichtsgestaltung hinsichtlich Individualisierung und Differenzierung leisten kann, für geeignet.

In diesem Beitrag wird an einer (variieren) Verteilungsaufgabe unter dem Aspekt Bruch als Anteil den Fragen nachgegangen, welche unterschiedlichen Subjektiven Erfahrungsbereiche und ggf. Unter-Subjektiven Erfahrungsbereiche sich aus dem Datenmaterial rekonstruieren lassen, welche Subjektiven Erfahrungsbereiche lösungsführend sind und ob diese miteinander konkurrieren oder sich ergänzen.

2 Informationen zum Sample und zum Design der Studie

Die im Beitrag beschriebenen Einzelinterviews sind in einer auf zwei Jahre konzipierten Verlaufsstudie eingebettet. Die Einzelinterviews wurden gemäß der „revidierten klinischen Methode“ nach Piaget (Gaidoschik 2010, S. 239; Selzer & Spiegel 1997, S. 100ff.; Wittmann 1982) mit vierzehn österreichischen Kindern der 4. und 5. Schulstufe über vier Zeitpunkte (2017-2019) zu ausgewählten Aspekten von Brüchen auf Grundlage eines Leitfadens in

Anlehnung an den Lehrplan der Volksschule Mathematik für die 4. Schulstufe (2012) geführt. Die sogenannte revidierte klinische Methode beschränkt sich nicht nur auf Fragen und Antworten des Kindes, sondern regt das Kind, wenn möglich und notwendig, darüber hinaus an, mit Material zu hantieren. Es werden also in die Analyse nicht nur sprachliche Äußerungen, sondern auch Handlungen einbezogen (Selter & Spiegel 1997, S. 101). Den Kindern standen Stift, Papier und Papierkreise und -rechtecke zur Verfügung, um die Aufgabe ggf. zeichnerisch durch Bilder (ikonisch), handelnd durch Falten (enaktiv) und/oder durch Zeichen und Sprache (symbolisch) zu lösen.

Für den vorliegenden Beitrag fand eine Reduzierung des Samples der laufenden Studie auf die Interviews von fünf zufällig ausgewählten österreichischen Kindern, Ina, Kim, Alex, Nic und Till, der 5. Schulstufe der Neuen Mittelschule der letzten Interviewrunde vom Frühjahr 2019 statt, deren Transkripte und Analysen bereits über alle vier Zeitpunkte vorlagen und welche eine Vielfalt an individuellen Lösungswegen aufzeigten. Der Leitfaden der vier Interviewrunden der Verlaufsstudie umfasst acht Aufgaben, die auf Grundlage der Inhalte des österreichischen Lehrplans der Volksschule (2012) konzipiert wurden. Für diesen Beitrag wird eine der acht Aufgaben (siehe Kapitel 3) des Leitfadens ausgewählt. Zur Auswertung wird die kategorienentwickelnde Interpretation (Beck & Maier 1994, S. 47f.) herangezogen. Dazu werden bedeutungstragende Interviewausschnitte von allen videografierten und transkribierten Interviews auf Sinneinheiten im Text untersucht. Diese werden in Form eines Kategoriensystems, welches sich aus dem empirischen Material entwickelt, klassifiziert. Das Kategoriensystem wird im Auswertungsprozess weiter ausdifferenziert. Auf Grundlage dieser Kategorien lassen sich Subjektive Erfahrungsbereiche als übergreifende Beschreibungsmodi für verschiedene Lösungswege rekonstruieren.

In Anlehnung an Rathgeb-Schnierer (2006, S. 24f.) arbeitet die Autorin mit dem Begriff der Strategischen Werkzeuge. Darunter werden Lösungselemente verstanden, die Lernende zur Aufgabelösung aufgabengerecht kombinieren können, wie z.B. das Wissen um Umformungsregeln, das Lösen durch ikonische Darstellungen, das Verändern von Aufgaben, das Nutzen von Beziehungen oder das Auswendigwissen.

3 Überlegungen zur ausgewählten Aufgabe und ihren Variationen

Es gibt in der Fachdidaktik verschiedene Versuche einer Systematik der Grundvorstellungen zu Brüchen. Die Grundvorstellung Bruch als Anteil setzt sich zusammen aus den beiden Teilaspekten Bruch als Teil eines Ganzen und Bruch als Teil mehrerer Ganzer bzw. Bruch als Division (Padberg 2015, S. 29) und ist für die Volksschule von Bedeutung. Rein formal unterscheiden sich die beiden Teilaspekte also nur in der Reihenfolge des Teilens und Verteilens. Wenn man z.B. drei Viertel Pizza vor sich liegen hat, so kann dieses Teilstück so entstanden sein, dass eine Pizza restlos in vier gleich große Teile geteilt wurde und davon jetzt drei Teile genommen werden (Teil eines Ganzen) oder dass man drei Pizzen restlos in vier gleich große Teile zerlegt hat (Padberg 2015, S. 29). Zur Grundvorstellung Bruch als Anteil gehören die ausgewählte Verteilungsaufgabe und ihre Variationen. Vier Kinder haben zwei (drei) Pizzen bestellt. Kannst du zwei (drei) Pizzen gerecht an vier Kinder verteilen? Wie viel von den Pizzen bekommt jedes Kind? Wie hast du das herausgefunden? Die ausgewählte Verteilungsaufgabe wurde zudem zur Vertiefung des Verständnisses folgendermaßen variiert: Was wäre, wenn die zwei (drei) Pizzen bereits in Achtel geschnitten geliefert würden? Wieviel würde dann jedes der vier Kinder von den Pizzen erhalten. Die variierte Aufgabenstellung gibt bereits einen Hinweis auf den zu aktivierenden Subjektiven Erfahrungsbereich des Anteils durch den erwähnten Bruch Achtel.

4 Darstellung und Interpretation von Ergebnissen zur Verteilungsaufgabe

Auf Grundlage der Transkriptausschnitte lassen sich beim Lösen der Aufgaben folgende Subjektive Erfahrungsbereiche (vgl. Übersicht 1) und Strategische Werkzeuge (vgl. Übersicht 2) rekonstruieren.

Subjektiver Erfahrungsbereich (abgekürzt mit SEB)	Beschreibung
SEB Anteil	Anteilsvorstellung, wie z.B. zwei Viertel
SEB Anteil zusammengesetzt aus zwei SEB Teilanteilen	Anteilsvorstellung, wie z.B. eine Hälfte und ein Viertel
SEB Anzahl	Anzahlvorstellung, wie z.B. vier Teile/Stücke (siehe Transkriptausschnitt Kim)

SEB Anzahl in der Dimension Verhältnis als Unter-SEB von SEB Anteil	Verhältnis von Anzahl der Pizzen und Anzahl der Kinder als Unter-SEB vom SEB Anteil (siehe Transkriptausschnitt Alex)
SEB Anzahl als Mittel zum SEB Anteil	im SEB Anzahl die Lösung erarbeiten und das Ergebnis im SEB Anteil ausdrücken (siehe Transkriptausschnitt Till, 2. Versuch)
gemischter SEB Anzahl und Anteil	z.B. zwei Stücke und ein Viertel
nicht funktionierender SEB Anteil	z.B. in der Dimension Drittel (siehe Transkriptausschnitt Till, 1. Versuch)

Übersicht 1: Darstellung der rekonstruierten Subjektiven Erfahrungsbereiche

Strategische Werkzeuge	Beschreibung
Ikonische Darstellung	Zeichnungen anfertigen und daran Anteile, Anzahlen, Verhältnisse, Beziehungen, Vergrößern, Verfeinern verdeutlichen
Vergrößern und Verfeinern	z.B. zwei Viertel sind eine Hälfte oder eine Hälfte sind zwei Viertel (sprachlich, symbolisch und/oder ikonisch dargestellt)
Nutzen von Beziehungen	Nutzen einer anderen Aufgabe bzw. der Vorgängeraufgabe als Hilfestellung
Auswendigwissen	

Übersicht 2: Darstellung der rekonstruierten Strategischen Werkzeuge

Der sich anschließenden Übersicht 3 kann die Zuordnung der rekonstruierten Subjektiven Erfahrungsbereiche und Strategischen Werkzeuge zu den fünf Kindern entnommen werden.

Aufgabe	Zwei Pizzen verteilt an vier Kinder	Zwei Pizzen in Achtel geschnitten, verteilt an vier Kinder	Drei Pizzen verteilt an vier Kinder	Drei Pizzen in Achtel geschnitten, verteilt an vier Kinder
Kind SEB Werkzeug				
Ina SEB	SEB Anteil	SEB Anteil, zusammengesetzt aus zwei SEB Teilanteilen	SEB Anteil	SEB Anteil
Ina Werkzeuge	Ikonische Darstellung	Ikonische Darstellung	Ikonische Darstellung	Ikonische Darstellung; Nutzen von Beziehungen
Kim SEB	SEB Anzahl; auf Nachfrage ¹ SEB Anteil	<i>SEB Anzahl; auf Nachfrage SEB Anteil (Übersicht 4)</i>	SEB Anzahl; auf Nachfrage SEB Anteil	SEB Anzahl; auf Nachfrage SEB Anteil
Kim Werkzeuge	Ikonische Darstellung	Ikonische Darstellung	Ikonische Darstellung	Ikonische Darstellung
Alex SEB	<i>SEB Anzahl in der Dimension Verhältnis als Unter-SEB vom SEB Anteil (Übersicht 5)</i>	SEB Anteil	Gemischter SEB Anzahl und Anteil	SEB Anteil, zusammengesetzt aus zwei SEB Teilanteilen
Alex Werkzeuge	Nutzen von Beziehungen	Vergrößern und Verfeinern	Nutzen von Beziehungen	Nutzen von Beziehungen; Vergrößern und Verfeinern
Nic SEB	SEB Anteil	SEB spontan gewusst	SEB Anteil	SEB Anteil
Nic Werkzeuge	Vergrößern und Verfeinern	Vergrößern und Verfeinern; Nutzen von Beziehungen	Nutzen von Beziehungen	Vergrößern und Verfeinern

¹ Auf Nachfrage der Interviewerin.

Till SEB	SEB Anzahl	SEB Anteil	<i>Erster Versuch: Nicht funktionie- render SEB Anteil (Übersicht 6); Zweiter Ver- such: SEB An- zahl als Mittel zum SEB Anteil (Übersicht 8)</i>	SEB Anteil
Till Werkzeuge	Andeuten einer Vertikalen in der Luft	Nutzen von Beziehungen	Ikonische Dar- stellung	Ikonische Darstellung

Übersicht 3: Zuordnung der rekonstruierten Subjektiven Erfahrungsbereiche und Strategischen Werkzeuge zu den fünf Kindern

Im Folgenden wird auf die *vier rekonstruierten Subjektiven Erfahrungsbereiche* (in der Übersicht 3 kursiv hervorgehoben und mit den Übersichten 4, 5, 6, 8 bezeichnet) genauer eingegangen.

4.1 Subjektiver Erfahrungsbereich Anzahl, auf Nachfrage Subjektiver Erfahrungsbereich Anteil

Kim löst alle Aufgaben mit dem Subjektiven Erfahrungsbereich Anzahl. Erst auf Nachfrage der Interviewerin zeigt sich bei ihr die Aktivierung des Subjektiven Erfahrungsbereichs Anteil, der bei ihr in Ansätzen vorhanden ist und noch der Übung bedarf (vgl. Übersicht 4).

Zwei Pizzen in Achtel geschnitten, verteilt an vier Kinder

- 304 I² Überleg mal, wenn die zwei Pizzen bereits in Achtel geschnitten sind.
 305 Wieviel bekommt dann jeder von den Pizzen?
 306 Kim Vier, vier Ganze. Vier Stücke so [teilt jedes Viertel in Achtel], das ist meine Hälfte
 307 [deutet auf die linke Hälfte], das, das und das sind die anderen Hälften [deutet darauf].
 308 I Ja und wieviel bekommt dann jeder?
 309 Kim Vier Stück.
 310 I Mhm, und kann man zu den vier Stück noch anders sagen?
 311 Kim Vier Achtel.
 312 I Mhm und kann man dazu noch anders sagen?

² I steht für Interviewerin.

- 313 Kim [schüttelt den Kopf]. Ich glaube nicht.
 314 I Vorhin hast du gesagt eine Hälfte, ist eine Hälfte was anderes als vier
 315 Achtel?
 316 Kim Eine Hälfte sind zwei Stück. Eigentlich ist eine Hälfte, wenn ich jetzt die Pizza so
 317 habe und nur so mach [zeigt in der Luft eine Vertikale]
 318 Dass ein großes Stück [zeichnet einen Kreis und halbiert diesen].
 319 I Ja, ja, ja, okay. Das ist
 320 Kim ^Laber
 321 I Ja?
 322 Kim Wenn man die vier Stücke zusammentut ist es ja auch noch die Hälfte also...
 323 I Ah, diese vier Stück sind so groß wie die Hälfte?
 324 Kim Ja, wenn man sie zus-, also zusammentut.

Übersicht 4: Ausschnitt aus dem Interview Kim (Zeile 304-324)

Zunächst lässt sich festhalten, dass die kardinale Ebene der originär verwendete Subjektive Erfahrungsbereich von Kim ist und dass die anteilmäßige Antwort nicht von Kim primär eingebracht, sondern durch die Nachfrage der Interviewerin induziert wurde, ob man zu den vier Stücken auch noch anders sagen könnte. Des Weiteren wird deutlich, dass nach Kim die vier Stücke, vier Achtel, vier Ganze so groß sind wie eine Hälfte, aber nur, wenn man sie *zusammentut*. Im Denken von Kim ist eine Hälfte ein großes Stück, aber eben nicht vier kleine Stücke, was deutlich macht, dass die Variation der Aufgabe bei Kim die Frage aufwirft, ob die vier entstandenen Stücke (Subjektiver Erfahrungsbereich Anzahl) gleich groß wie die Hälfte (Subjektiver Erfahrungsbereich Anteil) sind. Der Subjektive Erfahrungsbereich Anzahl und der Subjektive Erfahrungsbereich Anteil scheinen (noch) nichts miteinander zu tun zu haben. Es besteht noch keine Verknüpfung zwischen diesen.

4.2 Subjektiver Erfahrungsbereich Anzahl in der Dimension Verhältnis als Unter-Subjektiver Erfahrungsbereich vom Subjektiven Erfahrungsbereich Anteil

Alex nutzt das Verhältnis (zwei Pizzen zu vier Kindern; vier Stücke zu vier Kindern) von Anzahl der Pizzen und Anzahl der Kinder als Unter-Subjektiver Erfahrungsbereich vom Subjektiven Erfahrungsbereich Anteil, um die Aufgabe zu lösen. Das Ergebnis wird bruchmäßig als Anteil, als die Hälfte, ausgedrückt (vgl. Übersicht 5).

Zwei Pizzen verteilt an vier Kinder

- 257 I Zwei Pizzen vier Kinder, wie viel von der Pizza bekommt jedes Kind?
 258 Alex Jedes Kind bekommt eine Hälfte.
 259 I Aha, woher weißt du das?
 260 Alex Es sind ja zu wenig Pizzen für jedes Kind deswegen muss man die in der
 261 Hälfte teilen, dann hat man sozusagen mehr Stücke, also es ist nicht eine
 262 ganze Pizza, dann hat man zwei Stücke, für jedes Kind eins.

Übersicht 5: Ausschnitt aus dem Interview Alex (Zeile 257-262)

4.3 Erster Versuch – Nicht funktionierender Subjektiver Erfahrungsbereich Anteil

Im nächsten Ausschnitt (vgl. Übersicht 6) zeigt sich, dass ein nicht funktionierender Subjektiver Erfahrungsbereich Anteil in der Dimension Drittel von Till durch Selbstreflexion eigenständig verworfen wird.

Erster Versuch: Drei Pizzen verteilt an vier Kinder

- 203 Till Jedes Kind bekommt zwei Drittel.
 204 I Okay, wie kommst du drauf?
 205 Till Also das ist zumindest meine Vermutung.
 206 I Du kannst auch gerne was aufzeichnen.
 207 Till Also, wir bestellen
 208 I Drei Pizzen
 209 Till Drei Pizzen. [zeichnet drei Kreise], vier Kinder. Und meine Vermutung
 210 war, wir teilen sie auf drei. [teilt die Kreise in Drittel] und jeder, also dann,
 211 ein Kind, hat zwei Pizzen, also zwei Drittel, zwei, das geht sich nicht genau
 212 aus. Es bleibt ein Drittel übrig.

Übersicht 6: Ausschnitt aus dem Interview Till (Zeile 203-212)

Beim ersten Versuch drittelt Till die drei Pizzen. Er zeigt dies zeichnerisch darstellend, wie in Übersicht 7 nachfolgend zu sehen ist.



Übersicht 7³: Erster Versuch – Nicht funktionierender Subjektiver Erfahrungsbereich Anteil

³ Die Genehmigung zur Veröffentlichung von Kinderdokumenten wurde bei der Schulleitung der Volksschule eingeholt.

Das ergibt insgesamt neun Drittel. Neun Drittel auf vier Kinder verteilt ergibt pro Kind zwei Drittel. Vier Kinder erhalten dann acht Drittel von neun Dritteln. Es bleibt ein Drittel übrig. Da eine Gleichverteilung entsprechend der Bruchrechnung erforderlich ist, dieser Weg aber zu keiner Lösung führt, verwirft Till diesen Weg selbständig und mitsprechend selbstreflektierend in Zeile 211 als nicht lösungsfähigen Subjektiven Erfahrungsbereich. So kann ein selbst erkannter falscher Weg die Richtung auf die richtige Lösung aufzeigen.

4.4 Zweiter Versuch – Subjektiver Erfahrungsbereich Anzahl als Mittel zum Subjektiven Erfahrungsbereich Anteil

Der Subjektive Erfahrungsbereich Anzahl und der Subjektive Erfahrungsbereich Anteil werden von Till parallel verwendet (vgl. Übersichten 8 und 9). Die kardinale Ebene und die Anteil-Ebene stehen nicht in Konkurrenz, sondern unterstützen sich in diesem Beispiel gegenseitig.

Zweiter Versuch: Drei Pizzen verteilt an vier Kinder

- 213 I Andere Idee?
 214 Till [überlegt] Da sollten wir die Pizza [überlegt] in Hälften teilen, vielleicht geht
 215 das. [zeichnet beim ersten Kreis eine Vertikale ein und schüttelt dann den
 216 Kopf]. Eher nicht. Vielleicht in Viertel.
 217 I Du kannst es auch nochmal neu zeichnen.
 218 Till [zeichnet drei neue Kreise; teilt sie mit Durchmesser mit V und H, überlegt,
 219 zählt etwas, nickt dann] Also jedes Kind sollte dann drei Viertel bekommen.
 220 I Wie bist du denn darauf gekommen?
 221 Till Also ich wollte mal, ich habe einfach so angefangen, drei, drei Stücke hat
 222 schon mal ein Kind, dann [deutet auf Pizza 2] haben zwei Kinder schon drei
 Stücke.
 223 I Mhm?
 224 Till Und dann noch ein drittes. Und dann bleiben ja noch drei, genau noch drei
 225 Stücke übrig und ja jetzt hat jedes Kind drei Viertel.

Übersicht 8: Ausschnitt aus dem Interview Till (Zeile 213-225)



Übersicht 9: Zweiter Versuch – Subjektiver Erfahrungsbereich Anzahl als Mittel zum Subjektiven Erfahrungsbereich Anteil

Till versucht ab Zeile 216 die Aufgabe über das Halbieren und Vierteln der drei Kreise zu lösen. Das ergibt insgesamt zwölf Viertel, welche an vier Kinder zu verteilen sind. Dann bekommt jedes Kind drei Viertel, d. h. drei Viertelstücke von insgesamt zwölf Viertelstücken. Erklärungen zum Lösungsweg erfolgen im Subjektiven Erfahrungsbereich Anteil (Hälften, Viertel) und im Subjektiven Erfahrungsbereich Anzahl (drei Stücke). Erst im letzten Schritt wird das Ergebnis bruchmäßig als Anteil, als drei Viertel ausgedrückt.

5 Resümee und didaktische Konsequenzen

Bezugnehmend auf die Forschungsfragen, welche unterschiedlichen Subjektiven Erfahrungsbereiche und ggf. Unter-Subjektiven Erfahrungsbereiche sich aus dem Datenmaterial rekonstruieren lassen, welche Subjektiven Erfahrungsbereiche lösungsführend sind und ob diese miteinander konkurrieren oder sich ergänzen, lässt sich festhalten, dass einige Kinder zunächst am Subjektiven Erfahrungsbereich Anzahl festhalten, solange die von der Interviewerin gestellten Fragen auch mittels Subjektiven Erfahrungsbereich Anzahl beantwortet werden können. Erst durch die Frage der Interviewerin „Kann man das auch anders sagen?“ wird der Subjektive Erfahrungsbereich Anteil, soweit vorhanden, bei den Kindern aktiviert. Es wird deutlich, dass der kardinale Lösungsweg (Subjektiver Erfahrungsbereich Anzahl) die gedankliche Grundlage für den Subjektiven Erfahrungsbereich Anteil ist. Dass der kardinale Anzahl-Weg auch deshalb der erste Weg ist, lässt sich auch durch die optische bildhafte Darbietung der Pizzen stützen, welche Darstellung die Teil-Anzahl-Interpretation nahelegt. Auf dieser Grundlage folgt dann der abstrahierende Anteilgedanke. So könnte man sagen, dass der Subjektive Erfahrungsbereich Anzahl der Unterbau des Subjektiven Erfahrungsbereichs Anteil ist. Letzterer baut auf dem Subjektiven Erfahrungsbereich Anzahl auf. Beide Subjektiven Erfahrungsbereiche (kardinales und Anteil-Denken) können parallel verlaufen, ohne miteinander zu konkurrieren. Sie können sich im Optimalfall gegenseitig unterstützen.

Die Analysen machen deutlich, dass Kim noch Schwierigkeiten hat, dieselbe (varierte) Aufgabe als denselben Fall mit derselben Struktur zu sehen und den Transfer zwischen dem Subjektiven Erfahrungsbereich Anzahl und dem Subjektiven Erfahrungsbereich Anteil herzustellen. Sie kann den Subjektiven Erfahrungsbereich Anteil noch nicht sicher aktivieren und geht bei beiden Aufgaben und ihren Variationen mittels des Subjektiven Erfahrungsbereiches

Anzahl vor. So beginnt sie bei jeder Aufgabe von Neuem mit dem Aufzeichnen von Kreisen, sukzessivem Halbieren und Ermitteln der Stücke, die jedes Kind erhält.

Hier kommt nach Erachten der Autorin die Bedeutung und der Nutzen des Begriffs Subjektiver Erfahrungsbereich für die Didaktik, welcher auf dem Hintergrund der Berücksichtigung der Individualität und der Bereichsspezifität liegt, zum Tragen: Erkennen, wie das Individuum aus seiner Perspektive eine spezielle Aufgabe löst, dadurch Schärfung der mathematischen Kompetenzen der Lehrenden, Anerkennen der Bereichsspezifität und die gemeinsame didaktische Reflexion, in deren Rahmen dem Individuum geeignete Aufgaben und Lösungswerkzeuge angeboten werden und das Individuum auf dem Weg der Ausbildung von Grundvorstellungen begleitet und gefördert wird. So lässt sich in Bezug auf Kim schlussfolgern, dass sie eine Beziehung zwischen dem Subjektiven Erfahrungsbereich Anzahl und dem Subjektiven Erfahrungsbereich Anteil herstellen kann, wenn sie genügend Erfahrungen mittels geeigneter Aufgaben und angebotener Lösungswerkzeuge in dem Subjektiven Erfahrungsbereich Anteil gesammelt und eine stabile Anteilsvorstellung entwickelt hat. Nach Bauersfeld (1983, S. 54) lässt sich das Erkennen von strukturgleichen Merkmalen, wie bei der Variation der Pizzaaufgabe, als ein Lernprozess beschreiben, welcher durch genügend Erfahrungen und Übungen in den jeweiligen Subjektiven Erfahrungsbereichen möglich ist. Für die Vergleichbarkeit allerdings müssen im Unterricht genügend Zeit und Übungsmöglichkeiten gegeben werden.

Literatur

- Bauersfeld, H. (1983). Subjektive Erfahrungsbereiche als Grundlage einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens und -lehrens. In H. Bauersfeld, H. Bussmann, G. Krummheuer, J. H. Lorenz & J. Voigt (Hrsg.), *Untersuchungen zum Mathematikunterricht*, IDM-Band 6 (S. 1–56). Köln: Aulis Verlag.
- Bauersfeld, H. (1985). Ergebnisse und Probleme von Mikroanalysen mathematischen Unterrichts. In W. Dörfler & R. Fischer (Hrsg.), *Empirische Untersuchungen zum Lehren und Lernen von Mathematik* (S. 7–25). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Beck, Ch. & Maier, H. (1994). Zu Methoden der Textinterpretation in der empirischen mathematikdidaktischen Forschung. In H. Maier & J. Voigt (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung* (S. 43–76). Köln: Aulis Verlag.

- Blum, W. & vom Hofe, R. (2003). Welche Grundvorstellungen stecken in der Aufgabe? In *mathematik lehren*, H. 118, S. 14–18.
- Gaidoschik, M. (2010). *Wie Kinder rechnen lernen – oder auch nicht. Eine empirische Studie zur Entwicklung von Rechenstrategien im ersten Schuljahr*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hasemann, K. (1983). Die Beschreibung des mathematischen Verhaltens von Schülern durch Modelle der kognitiven Psychologie. *ZDM* 15, H. 1, S. 25–30.
- Hasemann, K. (1985). Die Beschreibung von Schülerfehlern mit kognitionstheoretischen Modellen. *MU* 6, S. 6–15.
- Lehrplan der Volksschule (2012). Verordnung des Bundesministeriums für Bildung. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012.
- Padberg, F. (2015). *Didaktik der Bruchrechnung*. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.
- Rathgeb-Schnierer, E. (2006). *Kinder auf dem Weg zum flexiblen Rechnen: Eine Untersuchung zur Entwicklung von Rechenwegen bei Grundschulkindern auf der Grundlage offener Angebote und eigenständiger Lösungsansätze*. Hildesheim, Berlin: Franzbecker.
- Seiler, T. B. (1973). Die Bereichsspezifität formaler Denkstrukturen – Konsequenzen für den pädagogischen Prozeß. In K. Frey & M. Lang (Hrsg.), *Kognitionspsychologie und naturwissenschaftlicher Unterricht* (S. 249–285). Bern: Huber.
- Selter, Ch. & Spiegel, H. (1997). *Wie Kinder rechnen*. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag.
- vom Hofe, R. (1995). *Grundvorstellungen mathematischer Inhalte*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- vom Hofe, R. (2003). Grundbildung durch Grundvorstellungen. *Mathematik lehren*, H. 118, 2003, S. 4–8.
- vom Hofe, R., Kleine, M., Blum, W. & Pekrun, R. (2005). Zur Entwicklung mathematischer Grundbildung in der Sekundarstufe I – theoretische, empirische und diagnostische Aspekte. In M. Hasselhorn, H. Marx & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik von Mathematikleistungen* (S. 263–293). Göttingen: Hogrefe.
- Wittmann, E. (1982). *Mathematisches Denken bei Vor- und Grundschulkindern*. Braunschweig: Vieweg.

Entwicklung eines Diagnoseinstruments zur Erhebung eines Verständnisses von Zahlen in unterschiedlichen Darstellungen

Christina Imp, Thomas Schubatzky

Abstract Deutsch

Das Wechseln zwischen Zahlen in unterschiedlichen Darstellungen ist für Lernende bis ins Erwachsenenalter eine große Herausforderung. Um dieses Problem genauer zu untersuchen, konzentriert sich das vorliegende Projekt auf die Diagnose von Fehlvorstellungen von Zahlen in verschiedenen Formen der Darstellung und Notation. Daher wird ein Diagnoseinstrument entwickelt, das für Lernende ab der 6. Schulstufe eingesetzt werden kann. Im Zuge einer ersten Itementwicklung, welche auf bekannten Bruchvergleichsaufgaben und Fehlkonzepten beruht, wurden zweistufige Items entwickelt. In der vorgestellten Pilotstudie füllten 90 Lernende zwischen 12 und 15 Jahren diese Version des Instruments aus. Die in diesem Artikel dargestellten Ergebnisse der Pilotierung liefern wichtige Hinweise für die Weiterentwicklung des Diagnoseinstruments.

Schlüsselwörter

Mathematik, Darstellungswechsel, Diagnoseinstrument, Itementwicklung

Abstract English

Switching between numbers in different notations poses a great challenge for students from elementary up to the tertiary level. In order to investigate this problem, the present project focuses on the diagnosis of misconceptions of numbers in different formats of representation and notation. A diagnostic instrument is being developed, which can be used for pupils from the 6th grade upwards. In the course of an initial item development phase, in which the development was based on common fraction comparison tests and known misconceptions, two-tiered items were developed. In the presented pilot study 90 pupils, aged 12 and 15 years filled in this version of the instrument. The results of the piloting

presented in this article provide important information for the further development of the diagnostic tool.

Keywords

mathematics, different representations, diagnostic instrument, item development

Zur Autorin / Zum Autor

Christina Imp, Mag.^a BSc; Pädagogische Hochschule Steiermark, Institut für Sekundarstufe Allgemeinbildung.

Kontakt: christina.imp@phst.at

Thomas Schubatzky, Mag. PhD; Universität Graz, Institut für Physik, Fachbereich Physikdidaktik.

Kontakt: thomas.schubatzky@uni-graz.at

1 Einleitung

Im Alltag sind wir dauerhaft von Zahlen in unterschiedlichen Repräsentationsformen bzw. Darstellungsformen (Zahlensymbol, Text, Bild) umgeben. Sei es in einem Zeitungsartikel, indem Brüche in Zahlwörtern sowie in Bildern dargestellt sind, oder sogar zwischen verschiedenen Notationsformen wie Brüchen, Prozentform und Dezimalform gewechselt wird. Die Interpretation dieser Angaben und der Wechsel zwischen den unterschiedlichen Darstellungsformen stellt nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene vor Herausforderungen (z.B. Schwenk & Berger 2006). Dabei sind gerade diese Fähigkeiten unumgänglich, um zahlenbasierte Entscheidungen im Alltag treffen zu können. Interessanterweise gibt es unseres Wissens nach hierzu jedoch noch wenig bis keine Diagnoseinstrumente, die einen Blick *hinter* diese Fähigkeit und dahintersteckende Strategien zulassen. Das Ziel dieses Gesamtprojektes ist die Entwicklung eines Diagnoseinstruments, das genau auf diese Fähigkeit, mit Zahlen in unterschiedlichen Darstellungsformen zu arbeiten, fokussiert. Das Ziel dabei ist mehr Informationen über zielführende Strategien und bestehendes Grundverständnis von Zahlen in unterschiedlichen Darstellungs- und Notationsformen von Lernenden zu erhalten. In diesem Artikel werden

die Ergebnisse der Pilotierung der ersten Version des entwickelten Diagnoseinstruments vorgestellt.

2 Theoretischer Hintergrund

In den letzten zwei Jahrzehnten hat die Entwicklungs- und Neuropsychologie einiges an Forschungsarbeit hinsichtlich der Verarbeitung von Zahlen geleistet (vgl. zum Beispiel De Smedt, Noël et al. 2013; Dehaene 2011). So zeigten bereits umfassende Studien, dass basisnumerische Fähigkeiten (zum Beispiel Größen zu unterscheiden und zu vergleichen, sowie Aussagen über deren (Rang-) Reihenfolge zu treffen) in starkem Zusammenhang mit arithmetischen Fähigkeiten stehen und diese auch vorhersagen können (De Smedt, Noël et al. 2013; Vogel, Remark & Ansari 2015). Man hat zudem festgestellt, dass diese basisnumerischen Fähigkeiten sogar unseren Alltag sowie den Karriereverlauf beeinflussen können (Duncan, Dowsett et al. 2007; Parsons & Bynner 2005). Auf dem Gebiet der Psychologie spricht man von einem sogenannten *number sense*. Dieser Zahlensinn (*number sense*) ist definiert als die Fähigkeit, numerische Größen oder Zahlen darzustellen und nonverbal zu manipulieren (Dehaene 2011). Er ermöglicht also das Wechseln zwischen unterschiedlichen Darstellungen. Dieses Gefühl für Zahlen ist eine Fähigkeit, die wir schon in sehr frühen Jahren erlernen (Wynn 1992) und in den unterschiedlichsten Lebenslagen benötigen; sei es beim Warten auf den Bus, indem man die Dauer bis zum Ankommen des Busses einschätzen muss, beim Kaufen von Tomaten oder beim Backen eines Kuchens – eine gewisse Form des *number sense* wird hier verlangt. Ein mathematisches Grundverständnis hat also eine große Bedeutung.

Grundlegende mathematische Fähigkeiten und ein Grundverständnis von Zahlen in unterschiedlichen Darstellungen scheinen daher ein zentraler Punkt in der Mathematik zu sein. Aktuelle Untersuchungen rufen zu Besorgnis auf, da Ergebnisse diverser Testungen der Mathematikleistungen von Studienanfängerinnen und Studienanfängern im Hochschulbereich gezeigt haben, dass diese teilweise große Defizite in grundlegenden Bereichen, beispielsweise in Aufgaben zur Umformung symbolischer Brüche, der Schulmathematik aufweisen (u.a. Schwenk & Berger 2006; Schott, Schramm & Strauss 2007). Das Überraschende hierbei ist, dass diese Defizite vor allem bei inhaltlichen Themenbereichen auftreten, die in Österreich im Lehrplan der Sekundarstu-

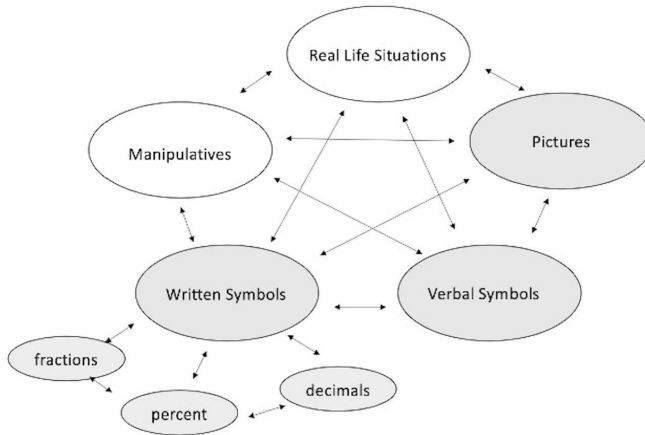
fe I verankert sind (BMBWF 2020). Diese Ergebnisse sind nicht nur im Hinblick auf ihren Zusammenhang mit vorzeitigem Studienabbruch in mathematischen und technischen Studienfächern (Cramer & Walcher 2010; Heublein, Schmelzer & Sommer 2005) bedenklich, sie weisen ebenfalls auf eine tiefere Problematik des Mathematikunterrichts hin: das oft mangelhafte mathematische Grundwissen bis hinauf ins Erwachsenenalter, das sich auch bei Studierenden zeigt. Eine hierbei zentrale Herausforderung des Mathematikunterrichts ist der stark kumulativ gestaltete Kompetenzaufbau, der im Unterricht eine aufeinanderfolgende Abhängigkeit der mathematischen Inhalte verlangt (Leuders & Leuders 2014). Somit rückt – aufgrund der Charakteristik des Mathematikunterrichts – der Aspekt des Vorwissens im Lernprozess in den Vordergrund (Thomas 2002). Eine besondere Art des Vorwissens wird von Weinert (2000) als intelligentes Wissen bezeichnet und definiert dieses als sinnhaft und bedeutungshaft und als Wissen, das in unterschiedlichen Situationen und Bedingungen flexibel genutzt werden kann. Die Nutzung von flexiblem Wissen bzw. die Fähigkeit mathematische Inhalte in unterschiedlichen Situationen, Darstellungen und Repräsentationsformen nutzen zu können, ist jedoch auch die Voraussetzung, um von einer mathematischen Grundvorstellung in einer Thematik sprechen zu können (Wartha 2007).

So findet sich nicht nur in der Definition des *number sense* die Relevanz der Fähigkeit zwischen unterschiedlichen Darstellungsformen von Zahlen wechseln zu können, sondern gerade auch in der Definition von Padberg und Wartha (2017) von Verstehen in der Mathematik; die Fähigkeit zwischen Darstellungen wechseln zu können. So unterscheiden Padberg und Wartha (2017) in der Mathematik zwischen dem Beherrschen und dem Verstehen eines Inhalts. Ein Inhalt wird beherrscht, wenn er in der Darstellungsform angewandt oder bearbeitet werden kann, in der er auch repräsentiert wird. Von Verstehen spricht man hingegen erst, so Padberg und Wartha (2017), wenn der Inhalt in unterschiedliche Darstellungsformen flexibel übersetzt und bearbeitet werden kann. In anderen – von ihnen gewählten Worten – „wenn Grundvorstellungen aktiviert werden“ (Padberg & Wartha 2017, S. 2). Mathematische Grundvorstellungen sind nach Wartha (2007) mentale Modelle, die grundlegend für Übersetzungsprozesse zwischen realen Situationen und mathematischen Inhalten sind. Das schließt nun wieder den Kreis mit der vorangegangenen Definition von Verstehen. Man muss also fähig sein, zwischen Zahlwort, Zahlzeichen bzw. einer bildlichen Zahlrepräsentation wechseln zu können. Um mathema-

tische Inhalte verstehen zu können, muss die Fähigkeit vorhanden sein, zwischen unterschiedlichen Darstellungsformen wechseln zu können. Ist sie das nicht, stehen wir vor dem Problem, dass diverse Alltagssituationen (z.B. Darstellungen in Zeitungsartikeln) nicht bewältigt werden können.

Diese Definition weist darauf hin, dass Darstellungen und der Wechsel zwischen ihnen eine wichtige Rolle spielen. Hier muss jedoch nicht nur geklärt werden, was in der Mathematik unter Verstehen, sondern auch unter Darstellungen, verstanden wird. In diesem Artikel werden Darstellungen in Anlehnung an das Modell von Lesh, Post und Behr (1987) verstanden, die unter *representations* (hier als Darstellungen bezeichnet) ein Konstrukt aus mehreren Komponenten sehen. Wie in Übersicht 1 abgebildet, werden im Modell von Lesh, Post und Behr (1987) insgesamt fünf große Darstellungsformen angesprochen. In diesem Artikel liegt der Fokus auf drei dieser Formen (Pictures, Verbal Symbols und Written Symbols), wobei die Darstellungsform der *Written Symbols* noch einmal in die drei Notationsformen (Bruch-, Dezimal- und Prozentschreibweise) unterteilt wird, um auch dieser Herausforderung gerecht zu werden. Dementsprechend werden in dieser Studie die drei wichtigen Darstellungsformen (Pictures, Verbal Symbols und Written Symbols) auch als Repräsentationsformen bezeichnet. Unter die Darstellungsform der *Pictures* fallen alle Abbildungen, Bilder, Skizzen und Zeichnungen, die eine, für unsere Studie rationale, Zahl darstellen. Unter *Written Symbols* fallen alle Darstellungen, die Zahlen in geschriebenen Symbolen darstellen. Hierzu zählen jedoch nicht die ausgeschriebenen Zahlennamen wie zum Beispiel *vier*. Diese fallen unter die Kategorie der *Verbal Symbols*. Dieses Modell wurde auch aus dem Grund herangezogen, da die Verbindung zum Konzept des Verstehens von Padberg und Wartha (2017) geschlagen werden kann, dass dann verstanden wird, wenn man fähig ist in unterschiedliche Darstellungs-/Repräsentationsformen zu übersetzen.

Diese Erkenntnisse zeigen auf, wie wichtig die Überprüfung des grundlegenden mathematischen Verständnisses und dieser ganz grundlegenden mathematischen Fähigkeiten für den Unterricht sind. Die Diagnose und Analyse des Verständnisses von Zahlen in unterschiedlichen Darstellungen und Konsequenzen, die aus den Ergebnissen eines solchen Diagnoseinstruments gezogen werden können – mit dem Fokus auf einer Verbesserung der Situation – sollten in der Schulzeit möglichst laufend erfolgen. Da sich das Fehlen eines solchen Zahlenverständnisses bei Nichterkennung bis in das Erwachsenenal-



Übersicht 1: Abbildung modifiziert nach Lesh, Post und Behr (1987). Modell der Darstellungen in Mathematik mit Ergänzung der drei Modalitäten bei den Written Symbols

ter ziehen kann, ist es unbedingt notwendig ein Instrument zur Verfügung zu haben, das dieses Verständnis identifizieren kann und damit die Setzung von Maßnahmen im Unterricht ermöglicht. Aufgrund dessen ist das Ziel der hier beschriebenen Studie ein Diagnoseinstrument zu entwickeln, das nicht nur ermöglicht einen Ist-Stand der Fähigkeit mit Zahlen in unterschiedlichen Repräsentationen umzugehen zu diagnostizieren, sondern auch Zusammenhänge zwischen vorhandenen Grundvorstellungen und Lösungsstrategien zu finden. Die Zielgruppe stellen hierbei Schülerinnen und Schüler ab der 6. Schulstufe dar, da hierbei sichergestellt werden soll, dass alle im Instrument vorkommenden Themeninhalte (Dezimal-, Bruch- und Prozentschreibweise) und der Umgang mit diesen im Unterricht bereits tiefer bearbeitet wurden. Dies ist laut Lehrplan in Österreich erst ab der 6. Schulstufe sichergestellt. Würde man hier auf einen früheren Zeitpunkt setzen, so würde man eher individuelle Fähigkeiten in diesem Bereich abfragen, also instruierte Fertigkeiten.

3 Pilotierung des Diagnoseinstruments

Um den oben angesprochenen Defiziten auf den Grund zu gehen bzw. deren Vorhandensein identifizieren zu können, wird ein Diagnoseinstrument entwickelt, das ein elementares Zahlenverständnis von Zahlen in unterschiedlichen Darstellungsformen erhebt. Das bedeutet, dass das Instrument kein reines

Zahlenverständnis, wie zum Beispiel separiert das Bruchverständnis erhebt, sondern der Wechsel zwischen den Repräsentations- und Notationsformen im Vordergrund steht. Das angesprochene reine Zahlenverständnis wird in einem geringen Maß miterhoben, um dafür statistisch kontrollieren zu können. Um die Testdauer nicht weiter zu verlängern, wurde von einer umfassenden Erhebung in dieser Phase der Instrumententwicklung Abstand genommen. Da ein etabliertes Verfahren zur Diagnose eines Zahlenverständnisses der Größenvergleich zweier Zahlen ist, wurde diese Methode auch für dieses Diagnoseinstrument gewählt. Hierbei kommt hinzu, dass nicht nur ein Bruch mit einem Bruch – in gleicher Notationsform – verglichen wird, sondern die Zahlen in unterschiedlichen Darstellungsformen dargeboten werden. Der Größenvergleich verlangt also zusätzlich noch den Wechsel zwischen diesen Formen. Dieses Instrument setzt sich nicht zum Ziel ein Rechenverständnis in diesem Bereich und auch kein separates Verständnis von Zahlen geschrieben als Brüche, Prozente oder Dezimalzahlen zu diagnostizieren.

3.1 Struktur des Diagnoseinstruments

Das finale Diagnoseinstrument soll in digitaler Version aufliegen, bei der Aufgaben zu Größenvergleichen vorgegeben werden. Die Lösungen werden mittels Multiple-Choice-Format abgefragt und die verwendeten Begründungen bzw. Lösungsstrategien über ein Dropdown-Menü ausgewählt. Um dieses erhalten zu können, wurde in einem ersten Schritt eine Papier-Bleistift-Version entwickelt, da dieser Schritt notwendig ist, um Begründungen und Lösungsstrategien der Kinder auch einschließlich Skizzen und Nebenrechnungen zu erfassen, was digital für die Kinder nicht mehr intuitiv möglich wäre (speziell für Skizzen). Diese erste Version besteht aus 35 Items, die in Cluster zu je zwei bis drei Items aufgeteilt sind.

Zum besseren Verständnis wird an dieser Stelle der Aufbau der Items genauer erläutert. Die entwickelnden Items sind einerseits basierend auf den jeweiligen intendierten Lösungsstrategien in Cluster eingeteilt, andererseits aber auch in Gruppen:

1. gleiche Repräsentationsform – gleiche Notationsform (Übersicht 2)
2. gleiche Repräsentationsform – unterschiedliche Notationsform
3. unterschiedliche Repräsentationsform – unterschiedliche Notationsform (Übersicht 3)

4. unterschiedliche Repräsentationsform – gleiche Notationsform (Übersicht 4).

Setze eines der drei Zeichen („<“, „>“ oder „=“) ein, sodass eine mathematisch korrekte Aussage entsteht.

Aufgabe 7:

$$\frac{3}{5} \quad \frac{4}{8}$$

Aufgabe 8:

$$\frac{250}{500} \quad \frac{329}{666}$$

Wie hast du die Aufgaben gelöst?

Übersicht 2: Beispielimens für Gruppe 1

Setze eines der drei Zeichen („<“, „>“ oder „=“) ein, sodass eine mathematisch korrekte Aussage entsteht.

Aufgabe 22:

"drei von sieben Kindern essen einen Apfel" 35%

Aufgabe 23:

"sechzehn von zwanzig Vögeln" 85%

Aufgabe 24:

50% "jeder fünfte"

Wie hast du die Aufgaben gelöst?

Übersicht 3: Beispielimens für Gruppe 3

Setze eines der drei Zeichen („<“, „>“ oder „=“) ein, sodass eine mathematisch korrekte Aussage entsteht.

Aufgabe 28:



Aufgabe 29:



Wie hast du die Aufgaben gelöst?

Übersicht 4: Beispielimens für Gruppe 4

Die Gruppen sind wiederum in Bereiche unterteilt. So können zum Beispiel in Gruppe 4 die Bereiche „Dezimalzahl (als Zahl) mit Bruch (als Text)“ sowie „Bruch (als Bild) mit Dezimalzahl (als Zahl)“ identifiziert werden (vgl. als Beispiel Übersicht 4). Dies führt dazu, dass in der individuellen Auswertung für einzelnen Bereiche – und nicht nur Gruppen – spezifischere Analysen durchgeführt werden können, um Aufschlüsse über diverse Lösungsstrategien oder Zusammenhänge zu erhalten.

Die Items wurden, wie oben beschrieben, teilweise auf Basis etablierter Testverfahren des Größenvergleichs konstruiert. Hierbei wurden Größenvergleiche von Brüchen an Arbeiten von Geller, Son und Stigler (2017), Clarke und Roche (2009), Meert, Grégoire und Noël (2010), Roche (2005) und Foreman-Murray & Fuchs (2019) angelehnt. Es wurden also nicht die exakten Items dieser Studien übernommen, sondern die Ideen und Formate dieser, die genauer in den angegebenen Studien beschrieben wurden. Die Aufgaben für die Dezimalschreibweise wurden an Roche und Clarke (2004) angelehnt. Diese gängigen Konzepte der mathematikdidaktischen Forschung wurden in der eigenständigen Itemerstellung für dieses Diagnoseinstrument mit Erkenntnissen aus der Psychologie kombiniert. So wurde darauf geachtet, dass die Zahlenpaare auch gewisse Lösungsstrategien wie zum Beispiel die Strategie des

Benchmarkings hervorrufen. Benchmarking beschreibt eine Strategie, bei der ein Vergleich der Bruchgröße angestellt wird, indem jeder Bruch mit einer bestimmten Benchmark verglichen wird. Der am häufigsten als Benchmark verwendete Bruch ist $\frac{1}{2}$. Die Schülerinnen und Schüler vergleichen die angegebenen Brüche mit $\frac{1}{2}$ und entscheiden, ob sie kleiner oder größer sind, um zu einer Entscheidung zu gelangen (Clarke & Roche 2009). Wenn eine Schülerin oder ein Schüler über diese Fähigkeit verfügt, kann auch eine scheinbar komplizierte Aufgabe leicht gelöst werden (vgl. Aufgabe 8 in Übersicht 2).

Obwohl das Gebiet des Bruchgrößenvergleichs sehr gut untersucht ist, wurde der Wechsel zwischen unterschiedlichen Darstellungen in früheren Projekten kaum untersucht. Daher wurden in diesem Bereich auch neue Items entwickelt (Gruppe 2 – 4).

3.2 Itementwicklung

Im Zuge der Itementwicklung wurden zweistufige Items entwickelt; einerseits wird die Antwort erfasst, andererseits wird zusätzlich die Begründung der Antwort bzw. die Angabe des Lösungswegs in einem offenen Format erhoben. Das offene Format bei den Items zur Erhebung der Begründung wurde gewählt, um Distraktoren und mögliche Antwortvarianten für das resultierende Diagnoseinstrument zu erhalten.

Die hier beschriebene Studie bezieht sich auf die Pilotierung dieser Papier-Bleistift-Version des Diagnoseinstruments. Diese Pilotierung verfolgte zwei Hauptziele: die Evaluierung der Items im Zuge der Erprobung des Diagnoseinstruments in dieser Erstversion, sowie die Sammlung von unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten in Form von Begründungen und Lösungswegen, die von den Schülerinnen und Schülern genannt wurden. In weiterer Folge soll eine digitale Version des Instruments entwickelt werden, um eine effizientere Einsetzbarkeit zu gewährleisten. Die Digitalisierung des Instruments steht jedoch nicht im Fokus der Pilotierung und damit auch nicht dieses Artikels.

3.3 Forschungsfragen

Um ein Diagnoseinstrument entwickeln zu können, welches die Fehlvorstellungen und Problemlösestrategien im Darstellungswechsel von Zahlen identifizieren kann, müssen in einem ersten Schritt bisherige Erkenntnisse, entsprechend der aktuellen Forschungslage, zusammengefasst und herausgearbeitet

werden. Basierend auf den bisher dargestellten theoretischen Überlegungen werden in diesem Artikel folgende Forschungsfragen verfolgt:

FF1: Inwiefern genügen die entwickelten Items Ansprüchen der probabilistischen Testtheorie?

FF2: Inwiefern messen die entwickelten Items ein gemeinsames Konstrukt, also ein Zahlenverständnis im Darstellungswechsel (Eindimensionalität)?

FF3: Inwiefern bilden die ermittelten Personenfähigkeiten der Probandinnen und Probanden theoretisch erwartete Unterschiede aufgrund des Geschlechts oder der Schulstufe ab?

Hypothese 1: Aufgrund eines Geschlechterunterschieds hinsichtlich der Mathematikleistungen in internationalen Vergleichsstudien wie PISA (OECD 2019) wird ein signifikanter Unterschied zugunsten der männlichen Probanden erwartet.

Hypothese 2: Aufgrund der im österreichischen Lehrplan (BMBWF 2020) verankerten Inhalte wird erwartet, dass Schülerinnen und Schüler der siebten und achten Schulstufe signifikant höhere Personenfähigkeiten aufweisen als Schülerinnen und Schüler der sechsten Schulstufe.

Nach dieser Darstellung der, die Analyse leitenden, Forschungsfragen wird im nächsten Abschnitt der Ablauf sowie die Stichprobe der vorliegenden Studie beschrieben.

3.4 Stichprobe

Die Pilotierung des Diagnoseinstruments fand an drei Tagen im Sommersemester 2019 statt. Insgesamt umfasst die Stichprobe 90 Schülerinnen und Schüler einer allgemeinbildenden höheren Schule. Übersicht 5 zeigt die Stichprobenzusammensetzung dieser Studie. Dargestellt sind die Anzahl der Personen aufgeteilt nach Schulstufe sowie Geschlecht.

Schulstufe	<i>männlich</i>	<i>weiblich</i>	<i>Gesamt</i>
6. Schulstufe	14	29	43
7. Schulstufe	12	15	27
8. Schulstufe	8	12	20
Gesamt	34	56	90

Übersicht 5: Deskriptive Statistik der Stichprobe

3.5 Ablauf der Studie

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhielten eine Einverständniserklärung, in der die Hauptziele der Studie erläutert wurden, die von den Erziehungsberechtigten unterschrieben retourniert wurde. Allen Schülerinnen und Schülern wurde das gleiche Testheft ausgehändigt. Die Testungsdauer variierte je nach Schulstufe zwischen 70 (6. Schulstufe) und 30 Minuten (8. Schulstufe). Den Beteiligten wurde eine Broschüre (Din A5) ausgehändigt. Die gesammelten demografischen Daten waren die Schulstufe, das Alter sowie das Geschlecht. Neben einer mündlichen Anweisung vor der Testung enthielt das Heft vor jedem großen Abschnitt eine kurze Erläuterung. Die Items wurden in Clustern vorgegeben und die Lernenden wurden nicht gebeten, ihre Lösungsstrategien nach jedem Item zu beschreiben, sondern nach jedem Cluster (bestehend aus zwei oder drei Items). Dies hatte zum einen den Grund der Testökonomie, da sich ansonsten die Testzeit verdreifacht hätte, zum anderen, dass die unterschiedlichen Strategieerklärungen nicht benötigt wurden, da jedes Item in einem Cluster die gleiche Strategie hervorrufen sollte. Nach dieser Beschreibung der Studiendurchführung werden im nächsten Abschnitt die methodischen Grundlagen der Auswertung dargestellt, die im Zuge dieser Pilotierungsstudie eingesetzt wurden.

3.6 Methodische Grundlagen: Rasch-Analyse

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie wurden mittels des einfachen Rasch-Modells als Teil der probabilistischen Testtheorie analysiert. Der Einsatz eines einfachen Rasch-Modells (Boone, Staver & Yale 2014) für die Analyse dichotomer Items ermöglicht eine lineare, intervallskalierte Messung eines bestimmten Konstruktes, in diesem Fall ein Verständnis von Zahlen in unterschied-

lichen Darstellungsformen. Bei einem Diagnoseinstrument, welches anhand klassischer Testtheorie ausgewertet wird, kann a priori nicht davon ausgegangen werden, dass der Testscore eine intervallskalierte Variable darstellt (ebd.). Als eine Voraussetzung des Rasch-Modells gilt dabei die Eindimensionalität des zu messenden Konstrukts, die zumindest in einer sehr guten Näherung vorliegen und statistisch überprüft werden muss.

Die Fähigkeit einer Person in Bezug auf das gemessene Konstrukt wird Personenfähigkeit genannt. Je höher die Personenfähigkeit einer bestimmten Person, desto stärker ist die Ausprägung dieser Person im gemessenen Konstrukt (Boone, Staver & Yale 2014). Um die Personenfähigkeiten in einem möglichst großen Bereich und möglichst präzise messen zu können, muss das eingesetzte Diagnoseinstrument daher Items unterschiedlicher Schwierigkeit beinhalten. Diese Eigenschaft der Items wird als Itemschwierigkeit bezeichnet. Ein gutes, rasch-skaliertes Diagnoseinstrument sollte also aus Items bestehen, die mit ihrer Itemschwierigkeit möglichst gut entlang des zu messenden Konstruktes verteilt sind (Ivanjek, Susac et al. 2016).

Im Zuge dieses Artikels wurden die Personenfähigkeiten und Itemschwierigkeiten mithilfe der Software R unter Verwendung des Paketes TAM (Robitzsch, Kiefer & Wu 2019) mithilfe eines Weighted-Likelihood-Schätzers geschätzt. Dabei werden die klassischen Testscores in sogenannte Logits (log odds units) konvertiert. Die Schätzungen sowohl für die Personenfähigkeiten als auch für die Itemschwierigkeiten sind mit einem gewissen Rasch-Schätzfehler behaftet, der von der Anzahl der Probandinnen und Probanden, Items und der Passung zwischen Items und Probandinnen und Probanden abhängt (Boone, Staver & Yale 2014).

Somit werden Itemschwierigkeiten und Personenfähigkeiten auf derselben Skala gemessen und können daher vergleichsweise wie in Übersicht 11 (vgl. Kapitel 4.3) dargestellt werden. In der unteren Hälfte dieser Person-Item-Map oder Wright-Map ist die Verteilung der Personenfähigkeiten dargestellt, während in der oberen Hälfte die Verteilung der Itemschwierigkeiten dargestellt ist. Die Verteilung der Itemschwierigkeiten sollte also folgenden Eigenschaften möglichst gut genügen:

1. Die Items sollten einen möglichst großen Logits-Bereich abdecken, um einen möglichst großen Umfang an Personenfähigkeiten ohne zu große Fehler messen zu können.

2. Die Verteilung der Itemschwierigkeiten sollte im Idealfall ähnlich der Verteilung der Personenfähigkeiten des Samples sein.

Außerdem lassen sich für jedes einzelne Item sogenannte Residuen bestimmen. Anhand dieser Residuen wird die Passung einzelner Items analysiert. Zumeist werden dabei zwei Fit-Werte rückgemeldet: Infit und Outfit Mean Square Statistiken, die im Idealfall den Wert 1 haben. Hohe Infit-Werte bedeuten, dass Probandinnen und Probanden mit einer Personenfähigkeit, die nahe der Itemschwierigkeit liegt, nicht gemäß dem Messmodell geantwortet haben. Hohe Outfit-Werte bedeuten, dass Probandinnen oder Probanden mit einer Personenfähigkeit, die weit entfernt von der Itemschwierigkeit des Items liegt, unerwartet oder nicht modellgemäß geantwortet haben. Ein erhöhter Outfit-Wert für ein schwieriges Item bedeutet also, dass einige schwache Personen dieses Item unerwartet richtig beantwortet haben. Ein erhöhter Outfit-Wert für ein leichtes Item bedeutet, dass einige sehr fähige Personen dieses Item unerwartet falsch beantwortet haben. Bond und Fox (2015) schlagen dabei als Kriterium vor, Items zu verwenden deren Infit- und Outfit-Werte zwischen 0,8 und 1,2 liegen. Diese Richtlinien wurden für die Evaluierung der eingesetzten Items verwendet.

Außerdem muss sichergestellt werden, dass das Diagnoseinstrument möglichst testfair ist, also keine bestimmten Personengruppen benachteiligt bzw. bevorzugt werden. Sind Items bei gleicher Personenfähigkeit zum Beispiel für Männer schwieriger als für Frauen, wird dies Differential Item Functioning (DIF) genannt (Planinic, Boone et al. 2019). Bei größeren DIF-Effekten müssen diese Items aus weiteren Analysen ausgeschlossen werden, kleine DIF-Effekte können laut Literatur toleriert werden (ebd.). Die DIF-Analysen für diesen Artikel wurden mithilfe des R-Pakets `sirt` (Robitzsch 2019) mittels logistischer Regressionsanalysen ausgeführt. Anhand dieser theoretischen Basis werden die Ergebnisse dieser Studie im nächsten Kapitel dargestellt.

4 Ergebnisse

Dieser Abschnitt widmet sich der Beschreibung der Ergebnisse dieser ersten Feldtestung. Bevor die Ergebnisse der Rasch-Analyse präsentiert werden, werden an dieser Stelle relevante klassische Testergebnisse dargestellt.

4.1 Reliabilität des Instruments, Outfit- und Infit-Werte

Das Instrument umfasst in der eingesetzten Form der Pilotierung 35 Items. Für die Analyse wurden jedoch nur 24 herangezogen, da die ersten elf Items Aufgaben in gleicher Darstellungs- und Notationsform darstellen und somit nur als Kontrollitems gedient haben (für ein Beispiel vgl. Übersicht 6).

Setze eines der drei Zeichen („<“, „>“ oder „=“) ein, sodass eine mathematisch korrekte Aussage entsteht.

Aufgabe 1:

$$\frac{3}{7} \quad \frac{5}{7}$$

Aufgabe 2:

$$\frac{16}{19} \quad \frac{18}{19}$$

Wie hast du die Aufgaben gelöst?



Übersicht 6: Beispiel für zwei Kontrollitems, die ausgeschlossen wurden

Um die Passung der Daten auf das Modell beurteilen zu können, wurden die Infit- und Outfit-Werte der Items herangezogen. Insgesamt bestand das Diagnoseinstrument aus 24 Items, die hinsichtlich ihrer Fit-Werte ($0.8 < MnSQ_{Infit/Outfit} < 1.2$) überprüft wurden. Von diesen 24 mussten drei Items ausgeschlossen werden, da sie einen erhöhten bzw. zu niedrigen Outfit-Wert aufzeigten. Das erste ausgeschlossene Item ist in Übersicht 7 dargestellt. Bei diesem Item werden zwei Brüche miteinander verglichen, bei denen jeweils ein Teil auf das Ganze fehlt. Eine mögliche Interpretation für den erhöhten Outfit-Wert stellen die verwendeten Brüche selbst dar. $\frac{2}{3}$ ist ein sehr gängiger Bruch. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Probandinnen und Probanden schon sehr viele Vorerfahrungen mit diesem Bruch in ihrem Alltag haben und es daher nicht so fähigen Testteilnehmerinnen und Testteilnehmern auch

möglich war, dieses Item (unerwartet) richtig zu beantworten, weil sie eben nicht auf einen Darstellungswechsel sondern auf Faktenwissen zurückgriffen, um den Größenvergleich durchzuführen.

Aufgabe 20:

$$\frac{4}{5} \quad \text{"zwei von drei Personen haben einen Hund"}$$

Übersicht 7: Erstes ausgeschlossenes Item

Das zweite Item mit einem leicht zu hohen Outfit-Wert ist in Übersicht 8 dargestellt. Eine mögliche Erklärung für den erhöhten Wert konnte ohne eine Analyse der von den Schülerinnen und Schülern gegebenen Lösungsbegründungen nicht gefunden werden. Diese Analyse ist Teil des nächsten Prozessschrittes in der Instrumententwicklung.

Aufgabe 22:

"drei von sieben Kindern essen einen Apfel" 35%

Übersicht 8: Zweites ausgeschlossenes Item

Das dritte und letzte Item, dargestellt in Übersicht 9, zeigte einen zu niedrigen Outfit-Wert auf. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die Schwierigkeit in dieser Aufgabe in der Position des gefärbten Anteils liegt. Es handelt sich hierbei um das einzige Item, bei dem der Anteil nicht an einem Ende der Grafik dargestellt wurde. Es ist also eine unübliche Darstellung eines Bruchteils.

Aufgabe 32:



Übersicht 9: Drittes ausgeschlossenes Item

In Übersicht 10 sind die Outfit- sowie Infit-Werte für die Items der finalen Version dargestellt. Basierend auf der finalen Schätzung des Diagnoseinstruments mit insgesamt 21 Items ergibt sich eine WLE-Personenreliabilität von .79 (vergleichbar mit Cronbach's Alpha in der klassischen Testtheorie, Personenreliabilitätswerte sind in der Regel jedoch eher etwas kleiner). Diese Reliabilität kann als zufriedenstellend bezeichnet werden. Zusätzlich kann

aus den point-measure Korrelationen (vgl. Übersicht 10) geschlossen werden, dass die Items sinnvoll zur Schätzung der Personenfähigkeit beitragen, da sie alle positiv und größer als 0.3 sind.

Item	Item- schwierigkeit	Rasch S.E.	Infit MNSQ	Outfit MNSQ	point-measure Korrelation
1	-1.96	0.30	1.07	0.98	0.38
2	-1.70	0.29	1.14	0.93	0.36
3	-2.90	0.40	1.07	0.86	0.31
4	1.53	0.28	1.02	1.00	0.37
5	0.22	0.24	1.01	1.01	0.47
6	-1.96	0.30	0.90	0.85	0.52
7	-0.84	0.25	1.04	1.09	0.43
8	-1.31	0.27	0.93	0.81	0.56
9	-0.97	0.26	1.02	1.04	0.48
10	-0.12	0.24	1.05	1.11	0.41
11	-0.66	0.25	0.97	0.90	0.52
12	-0.01	0.24	1.04	1.03	0.44
13	0.17	0.24	0.92	0.87	0.53
14	-0.30	0.24	0.99	0.93	0.49
15	-2.05	0.31	0.86	1.09	0.55
16	-1.24	0.26	0.93	0.86	0.53
17	0.40	0.24	1.05	1.01	0.43
18	-0.12	0.24	1.15	1.17	0.36
19	-1.96	0.30	0.86	0.90	0.57
20	-0.12	0.24	0.98	0.96	0.50
21	-0.18	0.24	1.03	1.05	0.45

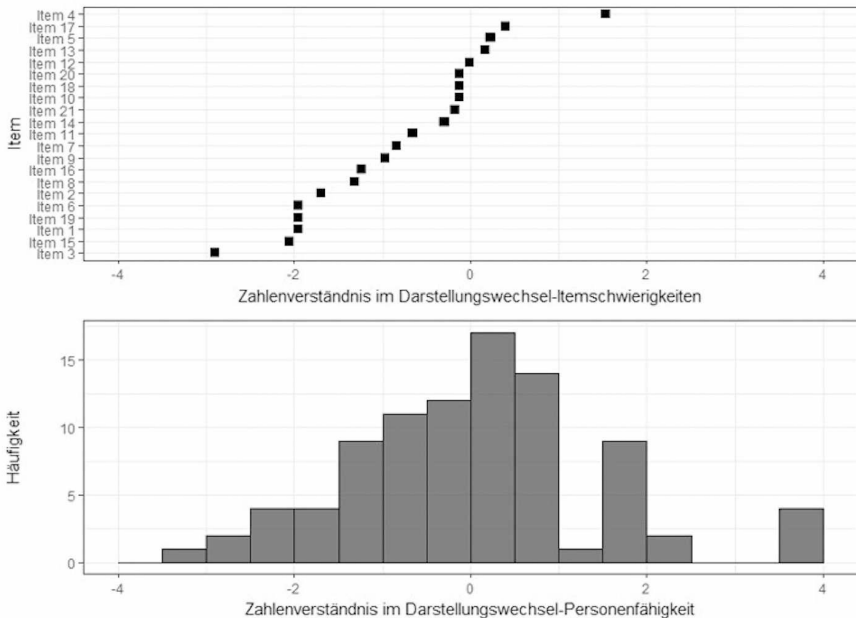
Übersicht 10: Statistische Informationen der Items für die Rasch-Analyse. Gezeigt werden die Item-schwierigkeit, die Rasch-Standardfehler (Rasch S.E.), die Infit- und Outfit-Werte, sowie die point-measure Korrelation für jedes Item der reduzierten Itemsammlung

4.2 Eindimensionalität des Diagnoseinstruments

Die Eindimensionalität wurde basierend auf einem Klassifikationsschema (Zhang 2007) statistisch überprüft. Es zeigt sich eine hinreichende Eindimensionalität mit einem Detect-Wert von -0.59 (bei einem Detect-Wert kleiner null kann von Eindimensionalität ausgegangen werden, vgl. Zhang (2007) für Details).

4.3 Person-Item Map des Instruments

In Übersicht 11 ist die Person-Item-Map für das Diagnoseinstrument mit den bestehen gebliebenen 21 Items zu sehen. In dieser werden die Verteilung der Personenfähigkeiten sowie die der Itemschwierigkeiten entlang derselben Achse abgebildet. Aus Übersicht 11 ist ersichtlich, dass die Itemschwierigkeiten in großen Bereichen eine gute Passung zu den Personenfähigkeiten der Probandinnen und Probanden aufweisen. Besonders im Logits-Bereich von 0,5 bis 4 zeigen sich jedoch Lücken. Durch diese Lücken können besonders fähige Personen nicht genügend differenziert werden, weshalb in einem nächsten Schritt weitere, aus theoretischer Sicht schwierige, Items in das Diagnoseinstrument aufgenommen werden sollten.



Übersicht 11: Person-Item Map (Wright-Map) des Diagnoseinstruments. In der unteren Abbildungshälfte der Übersicht 11 ist die Verteilung der Personenfähigkeiten der Stichprobe in Logits dargestellt. In der oberen Abbildungshälfte ist die Verteilung der Itemschwierigkeiten der entsprechenden Items in Logits dargestellt.

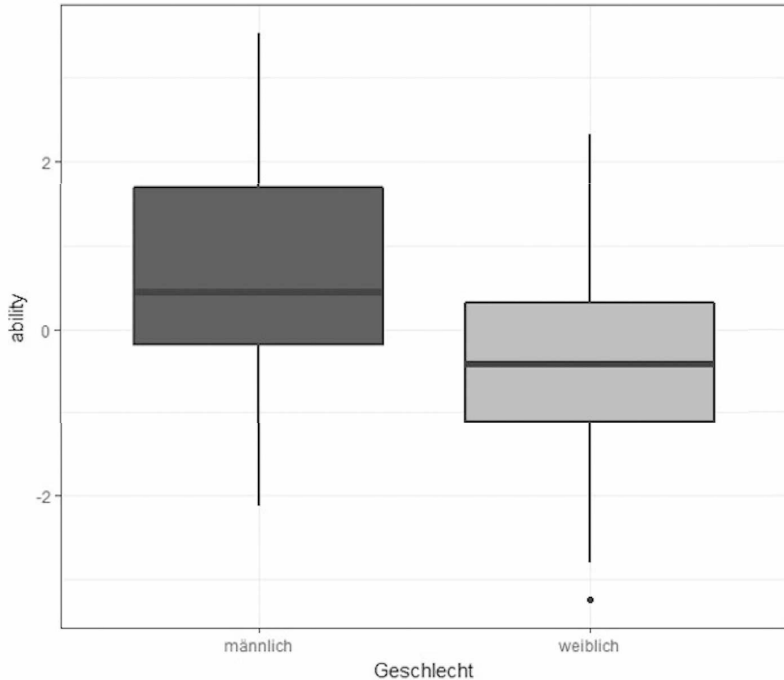
4.4 Unterschiede des Zahlenverständnisses im Darstellungswechsel

Anhand der in diesem Abschnitt dargestellten Ergebnisse soll Forschungsfrage drei beantwortet werden, also ob die erwarteten Unterschiede in den Personenfähigkeiten bezüglich des Geschlechts und der Schulstufe auftreten. Um diese Frage zu beantworten, wurde eine multiple Regressionsanalyse durchgeführt. Aufgrund der vergleichsweise geringen Stichprobengröße (insbesondere der Subgruppen) können diese Analysen lediglich als erste Hinweise gedeutet werden.

Hierbei zeigte sich, dass das Geschlecht und die Schulstufenzugehörigkeit beinahe ein Drittel der Gesamtvarianz aufklären ($R^2 = .32$; $F_{(3,14)} = 14.76$, $p < .001$). In Übersicht 12 und Übersicht 13 ist dargestellt, dass männliche Probanden unter Kontrolle der Schulstufenzugehörigkeit eine durchschnittlich um ein Logit höhere Personenfähigkeit aufweisen als weibliche Probandinnen. Außerdem weisen Schülerinnen und Schüler der siebenten und achten Schulstufe unter Kontrolle des Geschlechts signifikant höhere Personenfähigkeiten auf, als Kinder der sechsten Schulstufe (vgl. Übersicht 12 und Übersicht 14). Die Größe des Unterschieds zwischen Schülerinnen und Schülern ist dabei vergleichbar mit der Größe des Unterschieds zwischen Kindern aus der sechsten Schulstufe mit Kindern aus der siebenten oder achten Schulstufe (vgl. Übersicht 12 und Übersicht 14). Weil sich dieser Gender-Gap gezeigt hat, wurde zusätzlich untersucht, ob die Items unfair für Mädchen bzw. für Buben sind. Dies kann bei der Raschanalyse mithilfe einer DIF-Analyse durchgeführt werden (vgl. Kapitel 3.6). Dabei zeigte sich, dass alle Items gleich schwer für Schülerinnen und Schüler sind, das heißt, Mädchen sind nicht systematisch durch die Formulierung der Testitems benachteiligt, sondern weisen im Durchschnitt niedrigere Personenfähigkeiten (sprich Leistungen) auf als ihre männlichen Mitschüler.

	B	SE B	<i>t</i>	<i>p</i>
Regressionskonstante	0.01	0.27	0.03	0.97
Weiblich	-1.00	0.25	-3.95	<.001
7. Schulstufe	1.30	0.29	4.53	<.001
8. Schulstufe	1.05	0.31	3.34	<.001

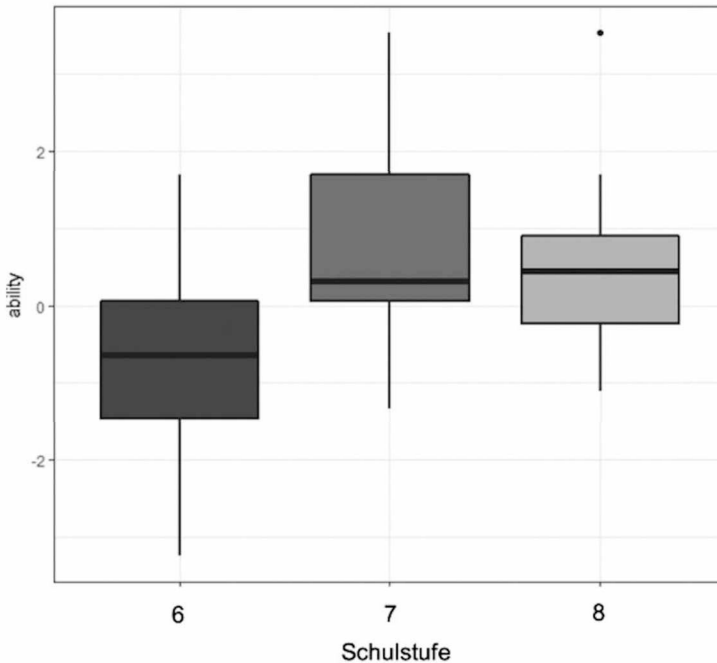
Übersicht 12: Zusammenfassung der Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse



Übersicht 13: Boxplot der Personenfähigkeiten aufgeteilt nach Geschlecht

5 Interpretation und Diskussion

Ziel dieser Pilotstudie war es, die Items dieser ersten Papier-Bleistift-Variante des Diagnoseinstruments zu evaluieren und tiefere Einblicke in das Lösungsverhalten der Lernenden zu erlangen. Hierbei lag der Fokus darauf, ob die entwickelten Items psychometrischen Ansprüchen genügen und ob sich theoretisch erwartete Unterschiede im Testverhalten der Probandinnen und Probanden in den ermittelten Personenfähigkeiten widerspiegeln. Ziel dieser Studie war es deshalb nicht, unterschiedliche Problemlösungsstrategien zu evaluieren oder zu kategorisieren. Bevor die formulierten Forschungsfragen anhand der dargestellten Ergebnisse beantwortet werden, müssen an dieser Stelle relevante Limitationen dieser Studie angeführt werden. Die Erhebungen im Rahmen dieser Studie wurden an einer Schule durchgeführt. Dies bedeutet, dass die Auswahl der Probandinnen und Probanden nicht zufällig erfolgt ist. Die un-



Übersicht 14: Boxplot der Personenfähigkeiten aufgeteilt nach Schulstufe

tersuchte Gruppe stellt dementsprechend eine Klumpenstichprobe dar. Neben der Auswahl der Stichprobe stellt insbesondere auch die Stichprobengröße eine weitere Limitation dar, die es in der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen gilt. Dies bezieht sich auf die durchgeführte Rasch-Analyse, bei der die Qualität der Itemschwierigkeiten und Personenparameter von der Stichprobengröße abhängt. Das Hauptziel dieser Studie war die generelle Struktur des Testinstruments zu überprüfen und möglicherweise redundante sowie fehlende Items zu identifizieren, weshalb die Stichprobengröße dennoch als ausreichend betrachtet werden kann. Für weiterführende Evaluierungen und Analysen werden größere Stichproben herangezogen. Die wesentlich größere Limitation stellt die Stichprobengröße für die Interpretation der Ergebnisse der multiplen linearen Regression dar. Insbesondere die Subgruppen (männlich/weiblich sowie Schulstufen) sind klein und zum Teil ungleichmäßig verteilt. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse sind daher lediglich als erste, jedoch wichtige Hinweise für eine Kriteriumsvalidität zu sehen. Es können des-

halb auch keine Ansprüche auf Generalisierbarkeit der Unterschiede in den Personenfähigkeiten gestellt werden, die in Pilotierungsstudien jedoch auch typischerweise nicht angestrebt werden. Eine weitere Limitation der Studie betrifft den Durchführungszeitraum, der gegen Ende des Schuljahres (in der vorletzten Schulwoche) lag und damit die Schülerinnen und Schüler teilweise geringe Motivation gezeigt haben, wie sich aus den Aussagen während der Testung sowie in den teilweise sehr lückenhaft ausgefüllten Begründungsfeldern im Testheft schließen lässt. Dennoch lassen sich die formulierten Forschungsfragen eins und zwei ausreichend beantworten.

Anhand von Forschungsfrage eins sollte geklärt werden, inwiefern die entwickelten Items testtheoretischen Ansprüchen genügen. Drei Items mussten aufgrund unzureichender Infit- sowie Outfit-Werte entfernt werden, die restlichen Items können für weitere Analysen eingesetzt werden. Aus der in Übersicht 11 dargestellten Person-Item-Map lässt sich zudem ableiten, dass das aktuelle Diagnoseinstrument zwischen besonders fähigen Personen noch nicht ausreichend differenzieren kann. Daher werden in einem nächsten Schritt (theoretisch angenommen) schwierige Items entwickelt, um das Diagnoseinstrument um diese zu erweitern. Als vielversprechende Kandidaten können hierbei Items mit größeren Zahlenwerten sowie die Notationsform Text als eine Komponente des Größenvergleichs gesehen werden.

Bezüglich Forschungsfrage zwei zeigt sich eine hinreichende Eindimensionalität des Diagnoseinstruments, sodass davon ausgegangen werden kann, dass alle eingesetzten Items ein Zahlenverständnis im Darstellungswechsel messen.

Die mit Forschungsfrage drei korrespondierenden Hypothesen konnten für die vorliegende Stichprobe bestätigt werden. Diese Ergebnisse können als Kennzeichen einer Kriteriumsvalidität des Diagnoseinstruments interpretiert werden. Es zeigten sich sowohl Unterschiede im Geschlecht als auch in der Schulstufenzugehörigkeit. Angemerkt werden muss, dass andere Einflussfaktoren wie Intelligenz nicht erhoben wurden und dementsprechend in der Analyse nicht berücksichtigt werden konnten. Forschungsfrage drei konnte deshalb nicht restlos beantwortet werden, sondern lediglich erste wichtige Hinweise dafür gesammelt werden.

Basierend auf den erhaltenen Ergebnissen wird in weiteren Schritten das Diagnoseinstrument einerseits um schwierigere Items ergänzt, um auch zwischen besonders fähigen Personen differenzieren zu können. Andererseits werden die erhobenen Lösungsstrategien, auf die in diesem Artikel nicht näher

eingegangen werden konnte, für die Entwicklung von Antwortmöglichkeiten in der digitalen Version des Instruments analysiert. Zusätzlich soll in weiterer Folge die Fähigkeit, Größenvergleiche in der völlig gleichen Darstellungsform durchzuführen, mit einem bereits entwickelten standardisierten Verfahren erhoben werden. Das Gesamtziel des Projektes stellt schließlich die Entwicklung eines digitalen Diagnoseinstruments dar, mit dem ein Zahlenverständnis im Darstellungswechsel effizient erhoben werden kann.

Literatur

- BMBWF (2020). *Lehrplan der AHS-Unterstufe, BMBWF*. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (2020-06-15).
- Bond, T. G. & Fox, C. M. (2015). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. 3. Aufl. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Boone, W. J., Staver, J. R. & Yale, M. S. (2014). *Rasch analysis in the human sciences*. Dordrecht: Springer.
- Clarke, D. M. & Roche, A. (2009). Students' fraction comparison strategies as a window into robust understanding and possible pointers for instruction. *Educational Studies in Mathematics*, 72(1), S. 127–138. doi: 10.1007/s10649-009-9198-9.
- Cramer, E. & Walcher, S. (2010). Schulmathematik und Studierfähigkeit. *Mdmv*, 18, S. 110–114.
- De Smedt, B., Noël, M. P., Gilmore, C. & Ansari, D. (2013). How do symbolic and non-symbolic numerical magnitude processing skills relate to individual differences in children's mathematical skills? A review of evidence from brain and behavior. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(2). doi: 10.1016/j.tine.2013.06.001.
- Dehaene, S. (2011). *The number sense. How the mind creates mathematics*. 2. Aufl. New York: Oxford University Press. doi: 10.2307/2589308.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), S. 1428–1446. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428.
- Foreman-Murray, L. & Fuchs, L. S. (2019). Quality of Explanation as an Indicator of Fraction Magnitude Understanding. *Journal of Learning Disabilities*. doi: 10.1177/0022219418775120.
- Geller, E. H., Son, J. Y. & Stigler, J. W. (2017). Conceptual explanations and understanding fraction comparisons. *Learning and Instruction*, 52, S. 122–129. doi: 10.1016/j.learninstruc.2017.05.006.
- Heublein, U., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2005). *Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrucherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen*. HIS Hochschul-Informations-System.

- Ivanjek, L., Susac, A., Planinic, M., Andrasevic, A. & Milin-Sipus, Z. (2016). Student reasoning about graphs in different contexts. *Physical Review Physics Education Research*, 12(1), S. 351. doi: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.010106.
- Lesh R., Post, T. & Behr, M. (1987). Representations and translations among representations in mathematics learning and problem solving. In C. Janvier (Hrsg.), *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics* (S. 33–40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leuders, T. & Leuders, J. (2014). Erfolgreiches Lernen ermöglichen. Konzepte und Prinzipien des Förderns im Mathematikunterricht. *Friedrich Jahresheft*, S. 72–75.
- Meert, G., Grégoire, J. & Noël, M. P. (2010). Comparing the magnitude of two fractions with common components: Which representations are used by 10- and 12-year-olds? *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(3), S. 244–259. doi: 10.1016/j.jecp.2010.04.008.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results. Bd. 1*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/5f07c754-en.
- Padberg, F. & Wartha, S. (2017). *Didaktik der Bruchrechnung*. Springer Spektrum, Berlin: Heidelberg.
- Parsons, S. & Bynner, J. (2005). Does Numeracy Matter More? *National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy*, S. 1–37.
- Planinic, M., Boone, W. J., Susac, A. & Ivanjek, L. (2019). Rasch analysis in physics education research: Why measurement matters. *Physical Review Physics Education Research*, 15(2), S. 23. doi: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.15.020111.
- Roche, A. (2005). Longer is Larger—Or is It? *Australian Primary Mathematics Classroom*, 10(3), S. 11–16.
- Roche, A. & Clarke, D. M. (2004). *When does successful comparison of decimals reflect conceptual understanding*. *Mathematics Education for the Third Millennium: Towards 2010* (Proceedings of the 27th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia), S. 486–493. Abrufbar unter <https://eric.ed.gov/?id=EJ794018> (2020-06-15).
- Robitzsch, A. (2019). *sirt: Supplementary item response theory models: R package version 3*, S. 3–26.
- Robitzsch, A., Kiefer, T. & Wu, M. (2019). *TAM: Test analysis modules*.
- Schott, D., Schramm, T. & Strauss, R. (2007). Positionen zur Mathematikausbildung von Ingenieuren. In I. Lehmann (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2007*, (S. 545–548). Hildesheim: Franzbecker.
- Schwenk, A. & Berger, M. (2006). Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Was können unsere Studienanfänger. *Die neue Hochschule*, S. 36–40.
- Thomas, M. (2002). *Versatile learning of mathematics. Intelligence, Learning and Understanding in Mathematics: A tribute to Richard Skemp*, Flaxton, Australia: Post Pressed.

- Vogel, S. E., Remark, A. & Ansari, D. (2015). Differential processing of symbolic numerical magnitude and order in first-grade children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 129, S. 26–39. doi: 10.1016/j.jecp.2014.07.010.
- Wartha, S. (2007). *Längsschnittliche Untersuchungen zur Entwicklung des Bruchzahlbegriffs*. Hildesheim: Franzbecker.
- Weinert, F. E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft-Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*, 2 Sonderseiten 1–16.
- Wynn, K. (1992). Addition and subtraction by human infants. *Nature*, 358(6389), S. 749–750.
- Zhang, J. (2007). Conditional covariance theory and DETECT for polytomous items. *Psychometrika*, 72, S. 69–91.

Fachsprachliche Möglichkeiten und Fähigkeiten von Primarstufenstudierenden im Fach Mathematik oder – Was lernen sie dazu?

Einblicke in den fachsprachlichen Kompetenzerwerb von
Primarstufenstudierenden

Monika Musilek, Evelyn Süss-Stepancik, Andrea Vareljia-Gerber

Abstract Deutsch

Sprache ist zweifelsohne eine wesentliche Grundlage für gelingende Lehr- und Lernprozesse und eben daher unabdingbar für den schulischen Erfolg und den Erwerb mathematischer Grundbildung. Um mehr Einsicht in die fachsprachlichen Kompetenzen von Primarstufenstudierenden zu erhalten, wurde im Rahmen einer institutionsübergreifenden Zusammenarbeit der Arbeitseinheit Mathematik Verbund Nord-Ost das Forschungsprojekt „(Fach-)Sprachliche Kompetenzen von Primarstufenstudierenden in Mathematik“ gestartet. In diesem Artikel wird ein Entdeckerpäckchen genutzt, um zu klären, inwiefern sich fachsprachliche Kompetenzen von Studierenden des Primarstufenlehramts an den beteiligten Hochschulen im Laufe des ersten Studienjahrs verändern.

Schlüsselwörter

Bildungssprache, Fachsprache, Alltagssprache, Mathematik, Grundschule, Primarstufenstudierende

Abstract English

Language is undoubtedly an essential basis for successful teaching and learning processes and is, therefore, indispensable for success at school and the acquisition of basic mathematical knowledge. In order to gain more insight into the technical language skills of primary school teacher students, the research project „(Technical) Language Skills of Prima-

ry School Teacher Students in Mathematics“ was launched as part of a cross-institutional cooperation between university colleges of teacher education in the north-eastern region of Austria. In this article, a discovery pack is used to clarify to what extent the technical language competences of primary school teacher students at the participating teacher education colleges change during the first year of study.

Keywords

education language, technical terminology (jargon), everyday language, mathematics, primary school, students for primary school teacher

Zu den Autorinnen

Monika Musilek, Mag. Dr.; Lehramt Mathematik und Physik, Promotion an der TU Wien, Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien und im Verbund Cluster Nord-Ost im Bereich Fachdidaktik Mathematik in der Primarstufe und in der Sekundarstufe, Mitarbeiterin im RECC NawiMa und Koordinatorin im Haus der Mathematik.

Kontakt: monika.musilek@phwien.ac.at

Evelyn Süß-Stepancik, Mag. Dr.; Vizerektorin für Lehre, Forschung und Internationales an der Pädagogischen Hochschule Wien. Umfangreiche Lehrerfahrung in der Mathematikdidaktik in der Primar- und Sekundarstufenlehrausbildung mit den Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten Professionswissen von Mathematiklehrkräften, Beliefs zum Lehren und Lernen von Mathematik, mathematische Kompetenzentwicklung, Digitalisierung im Mathematikunterricht und Gender Studies.

Kontakt: evelyn.suess-stepancik@phwien.ac.at

Andrea Varelija-Gerber, Mag. Dr.; Lehramt an Volksschulen, Studium der Erziehungswissenschaft; Pädagogik, Sonder-Heilpädagogik an der Universität Wien, Studium Instrumental- und Gesangspädagogik am Konservatorium der Stadt Wien. Schulbuchautorin, Professorin an der Pädagogischen Hochschule Wien im Bereich Fachdidaktik Mathematik.

Kontakt: andrea.varelija-gerber@phwien.ac.at

1 Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter dem Aspekt des Einsatzes von Fachsprache

Im Rahmen der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung kommen professionellen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im Sinne von beruflichen Anforderungen grundlegende Bedeutung zu. Trotz unterschiedlicher Modellierungen professioneller Kompetenz weisen all diese Konzepte

(fach-)sprachliche Kompetenzen als integralen Bestandteil auf. Dabei liegen für die Beschreibung (fach-)sprachlicher Kompetenzen in Mathematik verschiedene Zugänge vor. Der empirische Forschungsstand in diesem Themenfeld ist im deutschsprachigen Raum derzeit – wohl auch aufgrund des großen Aufwands – überschaubar (vgl. Süß-Stepancik et al. 2019).

Die Bedeutung von Sprache sowohl für den schulischen Lernerfolg als auch für das Erreichen von Bildungszielen ist unbestritten. Daher muss der Sprachbildung angehender Lehrpersonen und deren (fach-)sprachlichen Kompetenzen große Aufmerksamkeit gegeben werden. Taber (2015, S. 194) akzentuiert „Clearly learning any advanced academic subject is dependent on the communication skills of the teacher (. . .).“

Lehrerinnen und Lehrer benötigen zur Vermittlung von Inhalten unter Berücksichtigung sprachsensibler Aspekte sowohl allgemeine Informationen zum Lernen von Sprache an sich als auch Hilfestellungen, wie denn ein sprachsensibler Fachunterricht aussehen kann. Die Gestaltung von Mathematikunterricht der Volksschule versucht schon seit einiger Zeit die Aspekte der (Fach-)Sprache zu integrieren. Insbesondere werden Aufgabenformate (z.B. Entdeckerpäckchen) genutzt, die die Argumentationsfähigkeit stärken. Hier geht es nicht darum, strenge mathematische Beweise zu führen, sondern das Argumentieren als weniger genormte Form einer Erklärung von Zusammenhängen zu nutzen. Hinzu kommt noch die soziale und kommunikative Funktion des Argumentierens, indem man nicht nur sich selbst, sondern auch andere überzeugen will. Es geht dabei nicht nur darum, Erklärungen dafür zu geben, „. . ., dass etwas so ist, wie es ist, sondern auch aufzuzeigen, warum es so ist“ (Selter & Zannetin 2018, S. 14). Das heißt also, dass das Wissen über den Einsatz von Sprache in der unterrichtlichen Tätigkeit große Bedeutung hat. Schon im Mathematikunterricht der Primarstufe ist es unbedingt notwendig, das fachliche Lernen mit dem sprachlichen Lernen zu kombinieren. Der Lernerfolg wird umso größer, je eher es den Lernenden möglich ist, Gedanken, Fragen und Erkenntnisse zu verstehen und zu kommunizieren (vgl. Weis 2013, S. 8). Durch den Austausch gewonnener Erkenntnisse unter Verwendung der passenden und für alle verständlichen Fachausdrücke und eines einheitlichen Fachvokabulars, können weitere Erkenntnisgewinne ausgelöst oder hervorgerufen werden. Einen wesentlichen Anteil hat in diesem Prozess das Erklären der Lerninhalte. Hier subsumiert sind sowohl fachliche Inhalte als auch sprachliche Komponenten der Inhalte, welche sich durch spezifisches Vokabu-

lar und eindeutige Satzstrukturen äußern. Bei Erath (2016, S. 263) wird dabei deutlich, „... , dass in den gemeinsamen Erklärungen vor allem prozedurale Ebenen thematisiert werden. Daraus kann gefolgert werden, dass es im Klassengespräch vor allem fachliche Lerngelegenheiten für diese Ebenen gibt“. Der Lehrkraft kommt in diesem Zusammenhang nicht nur in der Planung und Durchführung des Unterrichts große Bedeutung zu. Die Lehrperson fungiert im gesamten Prozess als sprachliches Vorbild. Sie ist in der Klasse/in der Gruppe oft die einzige Person, die neben dem Fachvokabular sprachliche Satzmuster korrekt vorgeben kann. „Es ist (...) immens wichtig, sprachlich angemessene Strukturen und Satzmuster bei Erklärungen und Aufgabenstellungen anzubieten. (...) Fachbegriffe dürfen nicht vorausgesetzt werden, sondern werden erklärt, z.B. durch sprachliche Expansion“ (Weis 2013, S. 15). Um es Lehrpersonen nun möglich zu machen, neben den fachmathematischen Inhalten auch bewusst das entsprechende Fachvokabular sowie entsprechende Satzmuster im Unterricht einzubinden und diese auch an die Schüler und Schülerinnen zu vermitteln, muss bereits die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an den Pädagogischen Hochschulen den Fokus in den Lehrveranstaltungen entsprechend diesen Anforderungen setzen.

Vollmer und Thürmann (2010) fokussieren in diesem Zusammenhang auf fünf sprachliche Handlungsfelder beim Aufbau von konzeptuellem Verständnis. Mit (1) die Beteiligung an unterrichtlicher Kommunikation, (2) das Beschaffen, Erschließen und Verarbeiten von Informationen, (3) das Strukturieren, Anpassen und Erweitern des eigenen Wissens, (4) das Präsentieren und Diskutieren von Arbeitsergebnissen und Methoden sowie (5) das kritische Reflektieren von Ergebnissen und Vorgehensweisen werden hier fünf Felder sprachlichen Handelns beschrieben (vgl. ebd., S. 113ff.). Sogenannte Entdeckerpäckchen, denen beispielsweise die Konstanz der Differenz zugrunde liegt, betreffen in Anlehnung an dieses Modell unter anderem das vierte und fünfte Handlungsfeld, wenn die Lernenden ihre Ergebnisse und das Vorgehen präsentieren, diskutieren und kritisch reflektieren. (Fach-)sprachliche Kompetenzen sind in der Diskussion gefordert, sobald die Erkenntnisse zu kommunizieren und zu reflektieren sind. Im hier thematisierten Entdeckerpäckchen (siehe unten) geht es beispielsweise um die Beschreibung der Erkenntnis, dass das gleichsinnige Verändern von Minuend und Subtrahend zu einer gleichbleibenden Differenz führt. Entdeckerpäckchen (vgl. Übersicht 1) sind operative Aufgabenserien, bei denen es neben dem Üben der Rechenfertigkeit um das

Entdecken, Beschreiben und Begründen von mathematischen Zusammenhängen geht.

$$17 - 3 =$$

$$18 - 4 =$$

$$19 - 5 =$$

$$20 - 6 =$$

$$\dots - \dots =$$

Setze fort!

Was fällt dir auf?

Warum ist das so?

Übersicht 1: Entdeckerpäckchen

Die Arbeit mit Entdeckerpäckchen fördert neben inhaltlichen Aspekten somit auch sprachliche Ausdrucksfähigkeit: Im ersten Schritt muss ein Muster erkannt werden, dann muss es verständlich und sachgerecht beschrieben und begründet werden. In all diesen Phasen ist Sprache ein wesentliches Mittel, beginnend mit Fachbegriffen, die zusammengeführt zu fachsprachlichen Satzkonstrukten werden. Bei dem Aufgabenformat Entdeckerpäckchen handelt es sich zudem um einen Unterrichtsinhalt, durch den ein grundlegender Wortschatz für das Beschreiben von Zahl- und Aufgabenbeziehungen aufgebaut werden kann, der auch bei zahlreichen anderen mathematischen Aufgabenformaten (z.B. bei Zahlenmauern, Rechendreiecken, Zauberdreiecken) Verwendung findet (vgl. Verboom 2010).

Prediger und Wessel (2011) beschreiben in Anlehnung an Pimm (1987) in noch differenzierterer Form die sprachlichen Anforderungen in Mathematik, indem sie zwischen Alltagssprachlichen, Bildungssprachlichen bzw. Unterrichtssprachlichen und fachsprachlichen Darstellungsebenen unterscheiden (vgl. Prediger 2013, S. 173). Ohne Fachbegriffe wie Minuend, Subtrahend und Differenz kann demnach also die Beschreibung eines Entdeckerpäckchens wie in diesem Fall auf fachsprachlicher Darstellungsebene nicht auskommen. Demgegenüber würde es jedoch ausreichen, eine alltags- oder bildungssprachliche Darstellung von Entdeckerpäckchen abzugeben, die zwar das Phänomen, also das Prozedurale und Konzeptuelle, erfasst, dabei aber keine Fachbegriffe verwendet. In diesem Fall wäre eine Formulierung wie beispielsweise, die gleiche Vergrößerung der beiden Zahlen einer Subtraktion verändert das Ergebnis nicht, denkbar. Beiden Realisierungen wäre dann zu entnehmen, dass das zugrundeliegende mathematische Konzept – also die Konstanz der Differenz – erkannt wurde (vgl. Süß-Stepancik et al. 2019, S. 3).

Um diese Fähigkeiten erwerben zu können, bedarf es somit einer konsequenten Unterrichtsarbeit, in der die entsprechenden Ebenen und Darstellungsformen von Sprache berücksichtigt werden. Jeglicher fachspezifische mathematische Inhalt wird mithilfe der notwendigen sprachlichen Mittel gelehrt. Die große Herausforderung dabei ist, auf Basis der jeweiligen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen den Unterricht so zu planen und didaktisch aufzubereiten, dass fachliches und sprachliches Lernen miteinander verbunden werden (vgl. Weis 2013, S. 10).

Im hier nun vorgestellten Forschungsprojekt wurde zum einen eruiert, über welche (fach-)sprachlichen Kenntnisse Studierende zu Beginn des Studiums verfügen. Zum anderen sollten die Ergebnisse der Studie zeigen, welchen Fortschritt es zu verzeichnen gibt, wenn die Studierenden bereits im ersten Studienjahr mathematik-didaktische Lehrveranstaltungen absolviert haben.

2 Methodische Überlegungen, Forschungsinstrument und Setting

Die Veränderungen der (fach-)sprachlichen Kompetenzen werden im oben angesprochenen Forschungsprojekt mithilfe einer Längsschnittstudie erfasst. Zu diesem Zweck wurde mittels eines schriftlichen Erhebungsinstrumentes der (Fach-) Sprachstand der Studierenden zu ihrem Studienbeginn (Oktober 2017) und mit demselben Instrument ein Jahr darauf (Oktober 2018) erhoben. Die daraus gewonnene verbundene Stichprobe umfasst 298 Studierende des Primarstufenlehramts im Hochschulverbund Nord-Ost (Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Pädagogische Hochschule Wien). Um Rückschlüsse auf mögliche Veränderungen in den (fach-)sprachlichen Kompetenzen der Studierenden im ersten Studienjahr zu ziehen, wurde dieselbe Gesamtkohorte in zwei Erhebungswellen befragt: Die Ersterhebung fand zu Beginn des Wintersemesters 2017 – im Rahmen der allerersten Lehrveranstaltung an allen Standorten der drei Pädagogischen Hochschulen – statt. An dieser Vollerhebung nahmen 494 Primarstufenstudierende (84,63 % weiblich, 15,37 % männlich) teil.

Die zweite Erhebungswelle wurde nach einem Jahr (also im Wintersemester 2018/19) zu Beginn des dritten Studiensemesters mit der anzahlmäßig fast gleichen Kohorte (81,94 % weiblich, 18,06 % männlich) durchgeführt. Ziel dieser Vor- und Nacherhebung ist es, die Veränderung der (fach-)sprachlichen Kompetenzen nach dem ersten Studienjahr darzustellen und zu untersuchen.

Das Erhebungsinstrument, das vom Team der Arbeitseinheit Mathematik im Verbund Nord-Ost entwickelt wurde, beinhaltet vier verschiedene Aufgabenstellungen (drei offene, eine geschlossene). Der Fokus lag auf arithmetischen Inhalten, da diese als sehr bedeutsam für den Mathematikunterricht in der Primarstufe eingestuft worden sind (vgl. Lehrplan der Volksschule, 2012, S. 155) und zudem an allen drei Pädagogischen Hochschulen im ersten Studienjahr gelehrt/bearbeitet werden oder Inhalt der Lehrveranstaltungen sind (vgl. Übersicht 2).

Lehrveranstaltungen im ersten Studienjahr

KPH Wien/Krems

- Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen: Mathematik (V und UE)
- Didaktik der Arithmetik (S)
- Didaktik der Geometrie (S)

PH Niederösterreich

- Grundlagen Mathematik (V und PS)
- Numerische Mathematik (V)

PH Wien

- Mathematik: Grundlagen (V)
- Grundlagen Mathematik: Schuleingangsphase und Arithmetik (S)

PS ... Proseminar, S ... Seminar, UE ... Übung, V ... Vorlesung

Übersicht 2: Lehrveranstaltungen im ersten Studienjahr an den drei an dieser Studie beteiligten Hochschulen

Die drei offenen Aufgabenstellungen des Erhebungsinstruments widmen sich:

- (1) der schriftlichen Addition (Stellenwert),
- (2) einem Entdeckerpäckchen zur Konstanz der Differenz und
- (3) einer Subtraktion im Zahlenraum 1000 (flexibles Rechnen).

Gefordert werden einerseits konkrete rechnerische Lösungen, aber auch Beschreibungen, Erklärungen bzw. Begründungen. Bei der Entwicklung des Erhebungsinstruments wurde aus den in der Einleitung genannten Gründen ein Entdeckerpäckchen in die zu bearbeitenden Aufgabenstellungen aufgenommen: Muster und Gesetzmäßigkeiten müssen sprachlich präzise, verständlich und inhaltlich korrekt formuliert werden, sie fordern in hohem Maße Argu-

mentationskompetenzen ein. Wenn im Unterricht der Primarstufe diese Aufgabenformate genutzt werden, so müssen Lehrkräfte bzw. Studierende selbst mit diesen Aufgabenformaten umgehen können; mehr noch, sie müssen über fundierte Argumentationskompetenzen verfügen, um im Vermittlungsprozess darauf zurückgreifen zu können.

„Für viele Mathematiklehrkräfte ist es zunächst ungewohnt, dem eigenen fachlichen Anliegen ein sprachliches zur Seite zu stellen. Aber genau durch ein solches Vorgehen kann der diagnostische Blick auf die Lernprozesse der Schüler erleichtert werden: Wie entwickeln sie sich fachlich? Wie entwickeln sie sich sprachlich? Wie hängt das eine mit dem anderen zusammen?“ (Meyer & Tiedemann 2017, S. 83)

Das im Erhebungsinstrument verwendete Entdeckerpäckchen (vgl. Übersicht 3) beruht auf der Konstanz der Differenz. In einer Subtraktion werden gleichsinnige Veränderungen vorgenommen, das heißt zum Minuenden und zum Subtrahenden wird jeweils dieselbe Zahl addiert bzw. von ihnen subtrahiert, wobei die Differenz unverändert bleibt.

2) Entdeckerpäckchen

a) Rechnen Sie und setzen Sie fort. Beschreiben Sie, was Ihnen auffällt.

- 56 – 22 = _____
- 58 – 24 = _____
- 60 – 26 = _____
- 62 – 28 = _____
- = _____

b) Begründen Sie, warum das so ist.

Übersicht 3: Im Erhebungsinstrument verwendetes Entdeckerpäckchen

Um die (fach-)sprachliche Kompetenz in der Bearbeitung der Studierenden zu erfassen, wurden zur Datenauswertung daher Merkmale definiert, die einerseits die richtige Verwendung von Fachbegriffen und andererseits die sprachliche Präzision sowie die Verständlichkeit der Formulierung bewerten.

Details zu den zugrundeliegenden Merkmalen und zur aufwendigen Datenco-dierung finden sich in Süß-Stepancik et al. (2019).

Im Folgenden werden diese Merkmale in Bezug auf die in diesem Beitrag betrachtete Aufgabe Entdeckerpäckchen präzisiert dargestellt. Weiters wird er-läutert (aufgrund der notwendigen Operationalisierung), wann der jeweilige aus dem Merkmal hervorgehende Indikator in der Bearbeitung als erfüllt anzu-sehen ist. Für die Bewertung wurden stets die Bearbeitungen von Aufgabenteil a) und b) gesamt zugeordnet.

Merkmal 1: Korrekter Einsatz von mathematischen Fachbegriffen

Dieses Merkmal gibt Einblick, über das Begriffswissen auf Wortebene. Fach-begriffe in Zusammenhang mit der Gesetzmäßigkeit zur Konstanz der Dif-ferenz sind alle Bestandteile einer Subtraktion, aber auch Stellenwerte. Der Indikator gilt als erfüllt, wenn mindestens zwei Fachbegriffe (z. B. Minuend, Subtrahend, Differenz, Einer-, Zehner-, Hunderterstelle, . . .) explizit genannt werden.

Merkmal 2: Korrekter Einsatz der (Fach- und Bildungs-)Sprache; mathematische Richtigkeit

Dieses Merkmal zielt auf die Fähigkeit zur fachlich korrekten Textproduktion ab. Erwartet wird, ein mathematisch fachlich korrekter Text bzw. eine zeichne-rische oder symbolische Darstellungsform, auch bildungssprachliche Begriffe können hierbei angemessen und korrekt sein. Der Indikator gilt als erfüllt, wenn die Aussage mathematisch richtig, korrekt und eindeutig formuliert ist sowohl in sprachlicher als auch symbolischer oder bildlicher Notation.

Merkmal 3: Vollständigkeit der Beschreibung

Der Umfang der Beschreibung des in der Aufgabe enthaltenen Musters soll durch dieses Merkmal erfasst werden. Alle Informationen, die im Zusammen-hang mit der Konstanz der Differenz übermittelt werden sollen, müssen bei ei-ner vollständigen Beschreibung explizit angeführt werden. Der Indikator gilt als erfüllt, wenn der Sachverhalt eine umfassende Erläuterung zu den Ent-deckerpäckchen enthält. Erforderliche Aspekte umfassen Aussagen zur Verän-derung des Minuenden, zur Veränderung des Subtrahenden, dem gleichblei-benden Ergebnis. Es sind hier nicht unbedingt Fachtermini zu verwenden. Der Bezug zur Subtraktion muss aber gegeben sein, besonders, wenn nur von „Zahlen“ die Rede ist.

Merkmal 4: Verwendung eines mathematischen Konzepts

In der Bearbeitung soll das mathematische Konzept, also hier die Konstanz der Differenz bei gleichsinniger Veränderung behandelt werden und keine Beschränkung auf eine reine Prozedur erkennbar sein. Der Indikator gilt als erfüllt, wenn das mathematische Konzept der Konstanz der Differenz (allgemein oder anhand eines Beispiels) beschrieben ist. Das immer gleiche Ergebnis muss begründet sein.

Die Datenauswertung erfolgte gemäß der üblichen Standards entlang eines umfangreichen Coding-Guides (vgl. Süß-Stepancik et al. 2019, S. 6). Die ermittelte Intercoder-Reliabilität lieferte mit Cohens-Kappa (0,836) und Krippendorff-Alpha (0,766) zufriedenstellende Werte. Bei der Datenauswertung wurde im Fall einer richtigen/erfüllten Bearbeitung der Score 1 und im Fall einer falschen/unzureichenden Antwort der Score 0 gegeben.

3 Ziel, Forschungsfrage und Hypothese

Das dem Forschungsvorhaben zugrundeliegende Ziel ist es, festzustellen, ob sich aufgrund des Absolvierens der Lehrveranstaltungen aus Fachdidaktik Mathematik ein deutlicher Zuwachs an fachsprachlichen Kompetenzen erkennen lässt.

Anhand der exemplarisch ausgewählten Aufgabenstellung Entdeckerpäckchen liegt dieser Evaluierung folgende Forschungsfrage zugrunde:

Zeigt sich ein deutlicher Zuwachs der fachsprachlichen Kompetenzen am Beispiel der Beschreibung von Entdeckerpäckchen und einer daraus folgenden Begründung der Struktur bei den vier Indikatoren?

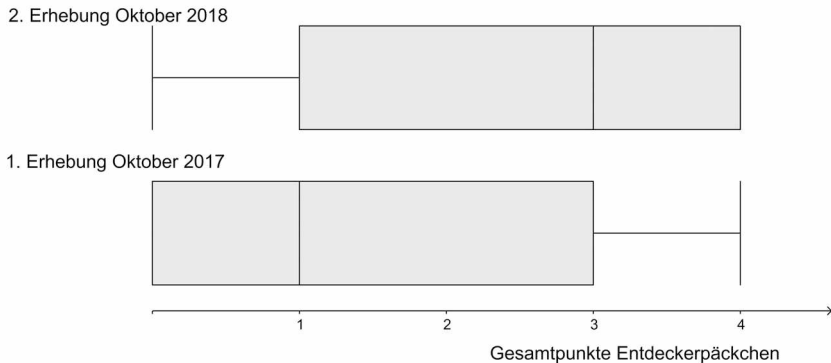
Daraus ergibt sich folgende Hypothese zur Aufgabenstellung Entdeckerpäckchen:

Durch das Absolvieren von Lehrveranstaltungen in der Fachdidaktik Mathematik wird ein Zuwachs an (fach-)sprachlicher Kompetenz am Beispiel der Beschreibung von Entdeckerpäckchen und einer daraus folgenden Begründung der Struktur bei allen vier Merkmalen erwartet.

4 Darstellung der Ergebnisse, Interpretation und Diskussion

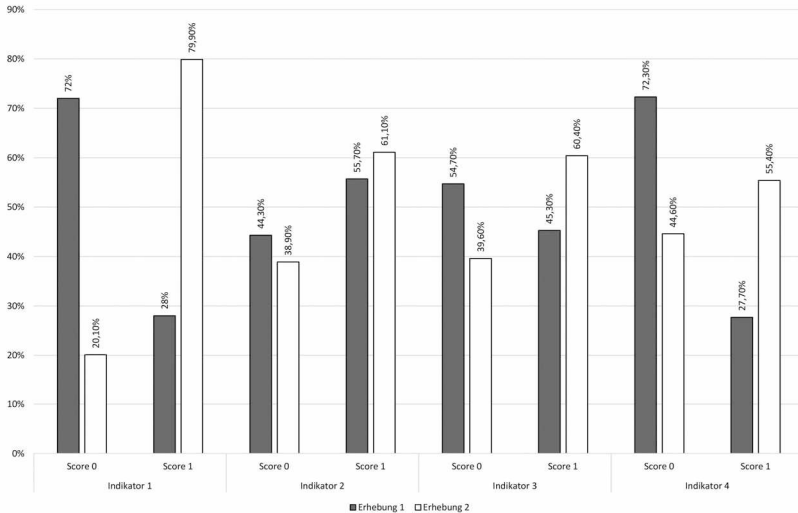
Die Erhebung wurde zweimal an derselben Kohorte durchgeführt. Die Bewertung erfolgte mithilfe der zuvor beschriebenen ordinalskalierten Merkmale und zum Vergleich der verbundenen Stichprobe wurde der Wilcoxon-Test herangezogen (Bortz & Schuster 2010, S. 133f.). Der Wert des Wilcoxon-Tests ($Z = -7,780$) lässt eine erste Interpretation zur Veränderung der fachsprachlichen Kompetenzen zu.

Die nachstehenden Darstellungen zeigen, wie sich die Gesamtpunktezahl bei der Bearbeitung der Entdeckerpäckchen verändert hat: Lag bei der ersten Erhebung der Median noch bei einem Punkt, so verschob er sich bei der zweiten Erhebung auf 3 Punkte. Bei der zweiten Erhebung erreichte mindestens die Hälfte der Kohorte mindestens 3 Punkte (vgl. Übersicht 4). Mit $p \leq 0,001$ liegt hier also ein höchst signifikantes Ergebnis vor.



Übersicht 4: Boxplots der Gesamtpunkte für die 1. und 2. Erhebung

Aufgeschlüsselt nach den einzelnen Indikatoren und unterteilt in die erste und zweite Erhebung zeigt Übersicht 5 die Veränderungen sehr deutlich:



Übersicht 5: relative Häufigkeiten der Scores – Vergleich Erhebung 1 und Erhebung 2

Zur Beantwortung der Forschungsfrage „Zeigt sich ein deutlicher Zuwachs der fachsprachlichen Kompetenzen am Beispiel der Beschreibung von Entdeckerpäckchen und einer daraus folgenden Begründung der Struktur bei den vier Indikatoren?“ und der daraus folgenden Hypothese „Durch das Absolvieren von Lehrveranstaltungen in der Fachdidaktik Mathematik wird ein Zuwachs an fachsprachlicher Kompetenz am Beispiel der Beschreibung von Entdeckerpäckchen und einer daraus folgenden Begründung der Struktur bei allen vier Indikatoren erwartet.“ kann Folgendes festgestellt werden:

Indikator 1 – Einsatz von Fachsprache

Deutlich gestiegen ist der Anteil an Studierenden, die in der zweiten Erhebung mindestens zwei Fachbegriffe korrekt verwendet haben. Wie man Übersicht 5 entnehmen kann, ist dies der Indikator, wo der Zuwachs am deutlichsten ausgeprägt ist. Mit $p \leq 0,001$ ist der Unterschied zwischen der ersten und zweiten Erhebung höchst signifikant. Somit kann also davon ausgegangen werden, dass die Studierenden im Laufe des ersten Studienjahres die für die Entdeckerpäckchen benötigten Fachbegriffe erworben haben, die ihnen zum Zeitpunkt der ersten Erhebung nicht präsent gewesen sind.

Indikator 2 – Korrekter Einsatz der (Fach- und Bildungs-)Sprache; mathematische Richtigkeit

Die erste Erhebung im Oktober 2017 ergab, dass 55,7 % der Studierenden Beschreibungen und Begründungen zu den Entdeckerpäckchen am Beginn des Studiums korrekt verfassen, wenn auch nicht zwingend unter Verwendung von Fachbegriffen. In der zweiten Erhebung ist eine geringe Steigerung von 5,4 % zu verzeichnen. Mit $p = 0,151$ liegt hier keine signifikante Änderung vor. Diese Ergebnisse könnten darauf hinweisen, dass es den Studierenden nach einem Studienjahr noch nicht gelingt, mit ihrer Alltagssprache/Bildungssprache mathematische Phänomene richtig zu erläutern, auch wenn sie die nötigen Fachbegriffe – wie die Ergebnisse zu Indikator 1 zeigen – durchaus schon erworben haben.

Indikator 3 – Vollständigkeit der Beschreibung

Betrachtet man den Indikator 3, so wird deutlich, dass zu Beginn des Studiums nur 39,6 % der Studierenden hier punkten können und nach einem Studienjahr eine Steigerung von 15,1 % vorliegt. Auch diese Veränderung ist mit $p \leq 0,001$ höchst signifikant. Daraus lässt sich folgern, dass sich mehr als die Hälfte der Studierenden im Laufe des ersten Studienjahrs auf Basis des Absolvierens von Lehrveranstaltungen das Wissen zu vollständigen Beschreibungen und Begründungen der mathematischen Zusammenhänge bei Entdeckerpäckchen erwerben.

Indikator 4 – Verwendung eines mathematischen Konzepts („konzeptuell“ versus „prozedural“)

Auch beim vierten und letzten Indikator zeigt sich ein deutlicher Zuwachs von der ersten zur zweiten Erhebung. Konnten zu Beginn des Studiums 44,6 % der Studierenden konzeptuelle Formulierungen abgeben, so sind es nach einem Studienjahr bereits um 24,21 % mehr – also 55,4 % der Studierenden. Auch hier ist die Veränderung zwischen der ersten und zweiten Erhebung mit $p \leq 0,001$ höchst signifikant. Es ist also davon auszugehen, dass sowohl die fachlichen und fachdidaktischen als auch fachsprachlichen Inputs in den entsprechenden Lehrveranstaltungen einerseits zu einem besseren konzeptuellen Verständnis, andererseits zu einer deutlichen Steigerung der diesbezüglichen fachsprachlichen Kompetenz geführt haben.

Welch ein großer Unterschied hinsichtlich der Bearbeitungen zwischen Erhebung 1 und Erhebung 2 zu bemerken ist, zeigt exemplarisch das folgende – sehr typische – Beispiel in Übersicht 6:

2) Entdeckerpäckchen

a) Rechnen Sie und setzen Sie fort. Beschreiben Sie, was Ihnen auffällt.

$56 - 22 = \dots 34$ Immer die selbe Zahl als Ergebnis
 $58 - 24 = \dots 34$ _____
 $60 - 26 = \dots 34$ _____
 $62 - 28 = \dots 34$ _____
 $64 - 30 = \dots 34$ _____

b) Begründen Sie, warum das so ist.

Übersicht 6: Beispiel zur Bearbeitung des Entdeckerpäckchens in der Erhebung 1 (HE2228)

Die Bearbeitung HE2228 in der Erhebung 1 (vgl. Übersicht 6) lässt vermuten, dass die Einforderung zur Beschreibung von Auffälligkeiten und darauf basierende Begründung nicht beachtet wurde. Eine Notwendigkeit wurde hier wohl nicht erkannt. Die oder der Studierende erkennt zwar das immer gleichbleibende Ergebnis, kann aber keine Rückschlüsse ziehen bezogen auf das Aufgabenformat, keine Beschreibung der Veränderungen in Subtrahend und Minuend abgeben und keine Begründung für die Konstanz der Differenz verschriftlichen.

Die Bearbeitung HE2228 in der Erhebung 2 (vgl. Übersicht 7) zeigt aber sehr eindrucksvoll, wie gut ausgearbeitet die Formulierung hier nach dem Absolvieren von Lehrveranstaltungen sein kann. Es wurden sowohl die Fachausdrücke Minuend und Subtrahend zur präzisen Beschreibung verwendet als auch eine Begründung für die Konstanz der Differenz gefunden und schriftlich dargelegt. Insgesamt hat die fachsprachliche Kompetenz der oder des Studierenden in allen vier Teilbereichen einen deutlichen Zuwachs erfahren.

2) Entdeckerpäckchen

a) Rechnen Sie und setzen Sie fort. Beschreiben Sie, was Ihnen auffällt.

$56 - 22 = \dots 34$ Minus erhöht sich immer um 2. Subtrahend ebenso →
 $58 - 24 = \dots 34$ dadurch bleibt das Ergebnis immer gleich.
 $60 - 26 = \dots 34$ _____
 $62 - 28 = \dots 34$ _____
 $64 - 30 = \dots 34$ _____

b) Begründen Sie, warum das so ist.

Wenn ich einen Betrag hab u. einen anderen Betrag dazu abziehe =
 erhöhe ich den Ausgangsbetrag, muss ich den Abzugsbetrag genau ^{Ergebnis}
 um den Selbe erhöhen, damit das Ergebnis gleich bleibt.

Übersicht 7: Beispiel zur Bearbeitung des Entdeckerpäckchens in der Erhebung 2 (HE2228)

5 Zusammenfassung und Ausblick

Aufgrund der kommunikativen Funktion von Sprache lässt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen fachlicher und sprachlicher Kompetenz feststellen. Insbesondere die Unterrichtssituation, die eine direkte Instruktion bzw. Erklärung der Lehrkräfte einfordert, Austausch unter den Schülerinnen und Schülern (in Partner- oder in Gruppenarbeit) fördert, regt bewussten Einsatz von Sprache an. Des Weiteren ist die kommunikative Funktion von Sprache auch in der Produktion von schriftlichen Formaten gegeben, wenn es beispielsweise darum geht Lösungswege und Lösungen schriftlich zu produzieren (vgl. Ufer, Leiss et al. 2020, S. 1).

Zu sprachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern sind in den letzten Jahren durchaus repräsentative und aussagekräftige Studien veröffentlicht worden, in denen sowohl sprachbezogene Fachleistungen (vgl. Leiss & Plath 2020, S. 191-236), Praktiken des Beschreibens (vgl. Tiedemann 2020, S. 11-41) als auch der Einfluss sprachlicher Kompetenzen auf mathematisches Lernen im (Vor-)Schulalter unter dem Aspekt von Entwicklungszusammenhängen zwischen Sprache, Mathematik und Arbeitsgedächtnis (vgl. Viesel-Nordmeyer et al. 2020, S. 125-155) untersucht wurden. Dazu lässt sich feststellen, dass die Aussagen jeder einzelnen Studie durchaus bedeutsam sind und Schlussfolgerungen für den sprachsensiblen und sprachbewussten Mathematikunterricht zulassen. Bezogen auf die Analyse sprachlicher und mathema-

tischer Kompetenzen jedoch werden unterschiedliche Aspekte, Kriterien und Untersuchungsschwerpunkte herangezogen, welche in künftigen Forschungsvorhaben möglicherweise zunehmend einheitlicher bzw. begrifflich ausdifferenzierter werden sollten, um in Folge tatsächlich relevante und weitgehend gültige Konzepte für eine Umsetzung im Unterricht ausarbeiten zu können.

Betrachtet man bisherige Erhebungen zur (fach-)sprachlichen Kompetenz von Studierenden, dann ist die Ergebnislage nach wie vor sehr dünn. Nach Rautenstrauch (2017, S. 29) liegen zum allgemeinen Sprachstand von Lehramtsstudierenden und zu den fachsprachlichen Fähigkeiten von angehenden Pädagoginnen und Pädagogen kaum bzw. nur wenige Studien vor. Im Rahmen ihrer Untersuchung des (Fach-)Sprachstandes von Lehramtsstudierenden des Faches Chemie konnte festgestellt werden, dass nur ein Drittel dieser Studierenden bei Aufgaben mit offenem Antwortformat vollständig korrekte Antworten formulieren kann (vgl. Rautenstrauch 2017, S. 265) und, dass die textproduktiven Fähigkeiten der Studierenden förderbedürftig sind (vgl. ebd., S. 266). Eine fachspezifische Förderung der (Fach-)Sprachfähigkeiten kann nur im Zusammenspiel von fachlichen und fachsprachlichen Aspekten gelingen (vgl. ebd., S. 269). Hier scheint das Studium jedoch positive Auswirkungen zu haben und es kann davon ausgegangen werden, dass die Ausbildung der Lehramtsstudierenden im Fach Chemie zu einer (fach-)sprachlichen Sozialisation führt (vgl. ebd., S. 266).

Im Fall der hier besprochenen Studien bzw. der näher ins Auge gefassten Entdeckerpäckchen werden von den Studierenden Argumentationskompetenzen eingefordert, die auf fachlichem Wissen fußen und somit ebenfalls fachliche und fachsprachliche Aspekte adressieren. Die Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung zeigen, dass bereits im ersten Studienjahr notwendige mathematische Fachbegriffe von Primarstufenstudierenden erworben werden, dass die Beschreibungen mathematischer Phänomene nach dem Besuch erster Lehrveranstaltungen im Bereich der Mathematikdidaktik vollständiger und umfassender gelingen und, dass die Studierenden im Rahmen der Ausbildung von rein prozeduralen Verfahrensbeschreibungen zu einem konzeptuellem Verständnis geführt werden können.

Literatur

- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 7. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Erath, K. (2016). *Mathematisch diskursive Praktiken des Erklärens. Rekonstruktion von Unterrichtsgesprächen in unterschiedlichen Mikrostrukturen*. Wiesbaden: Springer.
- Lehrplan der Volksschule (2012). Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen werden. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Abrufbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html (2020-02-28).
- Leiss, D. & Plath, J. (2020). Im Mathematikunterricht muss man auch mit Sprache rechnen. – Sprachbezogene Fachleistung und Unterrichtswahrnehmung im Rahmen mathematischer Sprachförderung. In E. Brunner, H. Gasteiger & D. Leiss (Hrsg.), *Journal für Mathematik-Didaktik*. Bd. 41. Heft 1. (S. 191–236). Heidelberg: Springer.
- Meyer, M. & Tiedemann, K. (2017). *Sprache im Fach Mathematik*. Berlin: Springer.
- Pimm, D. (1987). *Speaking Mathematically. Communication in Mathematics Classroom*. London & New York: Routledge & Kegan Paul.
- Prediger, S. & Wessel, L. (2011). Darstellen – Deuten – Darstellungen vernetzen: Einfach- und sprachintegrierter Förderansatz für mehrsprachige Lernende im Mathematikunterricht. In S. Prediger & E. Özdil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung* (S. 163–184). Münster: Waxmann.
- Prediger, S. (2013). Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen – Mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und überwinden. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H.J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 167–183). Münster: Waxmann.
- Rautenstrauch, H. (2017). *Erhebung des (Fach-)Sprachstandes bei Lehramtsstudierenden im Kontext des Faches Chemie*. Berlin: Logos.
- Selter, C. & Zannetin, E. (2018). *Mathematik unterrichten in der Grundschule. Inhalte – Leitideen – Beispiele*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Süss-Stepancik, E., Summer, A., Varelija-Gerber, A., Musilek-Hofer, M., Fast, M. & Riehs, B. (2019). (Fach-)Sprachliche Kompetenzen von Primarstufenstudierenden in Mathematik. Erste Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt FaKoPrim. *RE&E Source, S14: Wissenschaftlichkeit und Professionsorientierung im Verbund Nord-Ost*. Abrufbar unter <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/640> (2020-02-28).
- Taber, K. S. (2015). Exploring the language(s) of chemistry education. *Chem. Educ. Res. Pract.* 16, (S. 193–197). doi: 10.1039/C5RP90003D.

- Tiedemann, K. (2020). Praktiken des Beschreibens – Zu Funktionen der Sprache bei der Erarbeitung des Teilschrittverfahrens im Zahlenraum bis 100. In E. Brunner, H. Gasteiger & D. Leiss (Hrsg.), *Journal für Mathematik-Didaktik*. Bd. 41. Heft 1. (S. 125–155). Heidelberg: Springer.
- Ufer, S., Leiss, D., Stanat, P. & Gasteiger, H. (2020). Sprache und Mathematik – theoretische Analysen und empirische Ergebnisse zum Einfluss sprachlicher Fähigkeiten in mathematischen Lern- und Leistungssituationen. In E. Brunner, H. Gasteiger & D. Leiss (Hrsg.), *Journal für Mathematik-Didaktik*. Bd. 41. Heft 1. (S. 1–9). Heidelberg: Springer.
- Verboom, L. (2010). Ist rückwärts – Wie soll ich das sagen? Sprachförderung im Mathematikunterricht am Beispiel Entdeckerpäckchen (2. Schuljahr) (S. 53–56). *Grundschulmagazin* 1/10, Oldenbourg: Schulbuchverlag.
- Viesel-Nordmeyer, N., Ritterfeld, U. & Bos, W. (2020). Welche Entwicklungszusammenhänge zwischen Sprache, Mathematik und Arbeitsgedächtnis modulieren den Einfluss sprachlicher Kompetenzen auf mathematisches Lernen im (Vor-)Schulalter? In E. Brunner, H. Gasteiger & D. Leiss (Hrsg.), *Journal für Mathematik-Didaktik*. Bd. 41, Heft 1. (S. 11–41). Heidelberg: Springer.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 107–132). Tübingen: Narr.
- Weis, I. (2013). *Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Mathematikunterricht*. Stuttgart: Klett.

Modelliertranskripte anleiten – Modellierkompetenz anbahnen

Linda Wöhrer, Sandra Reitbrecht

Abstract Deutsch

Der Beitrag greift die Frage auf, wie das Modellieren von Lesestrategien als zentrale Lehrhandlung für den Leseunterricht in der Primarstufenlehrerinnen- und Primarstufenlehrerbildung angebahnt werden kann. Nach einer einleitenden Klärung zentraler Begriffe zu Lesestrategien und zum Modelllernen wird ein Lehrveranstaltungskonzept näher beschrieben, das an der Pädagogischen Hochschule Wien im Wintersemester 2019/20 umgesetzt wurde. Kern des Konzepts war das Erstellen und kooperative Überarbeiten sogenannter Modelliertranskripte. Die Analyse dieser Transkripte aus der Lehrveranstaltung zeigt, dass es Studierenden bereits durchaus gelingt, Prozeduren des Modellierens erfolgreich umzusetzen, ihre handlungsorientierten Kompetenzen für die Strategievermittlung also zu erweitern.

Schlüsselwörter

Modellieren, Erklärkompetenz, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Lesestrategien, Deutschdidaktik, Primarstufe

Abstract English

This article deals with the question of how modelling of reading strategies in reading instruction can be initiated as a central competence of primary school teachers in pre-service teacher education. After an introductory clarification of key terms on reading strategies and model learning, a course concept is described in more detail that was implemented at the University College of Teacher Education Vienna in winter semester 2019/20. The core concept was the development as well as cooperative revision of so-called modelling transcripts. The analysis of these transcripts shows that students already succeed in trans-

ferring their modelling practices and thus expanding their action-oriented competences for strategy instruction.

Keywords

modelling, explanatory competence, pre-service teacher education, reading strategies, language didactics, primary school education

Zu den Autorinnen

Linda Wöhrer, Mag.^a BEd MA; Pädagogische Hochschule Wien, Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte der Pädagogischen Hochschule Wien (IBS), Didaktikzentrum für Text- und Informationskompetenz (DiZeTIK).

Kontakt: linda.woehrer@phwien.ac.at

Sandra Reitbrecht, Mag.^a Dr.ⁱⁿ; Pädagogische Hochschule Wien, Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte der Pädagogischen Hochschule Wien (IBS), Didaktikzentrum für Text- und Informationskompetenz (DiZeTIK).

Kontakt: sandra.reitbrecht@phwien.ac.at

1 Ausgangslage

Graham & Harris (2018) belegen in einer Meta-Analyse, dass didaktische Konzepte, in denen Strategien modelliert werden, hohe Effektstärken erreichen. Modellieren heißt dabei, dass das Anwenden von Lese- oder Schreibstrategien kommentiert vorgezeigt und damit für Schülerinnen und Schüler beobachtbar und nachvollziehbar wird (siehe genauer Kapitel 1.2).

Betrachtet man diese Befunde aus der Perspektive der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, so ergibt sich daraus die zentrale Frage, wie Lehrende zum Modellieren angeleitet werden können, damit sie als Modelle für Lernende aktiv werden und entsprechende didaktische Konzepte der Strategienvermittlung in ihren Unterricht implementieren können. Der vorliegende Beitrag greift diese Fragestellung auf und ordnet sich damit in eine bislang nur sehr schwach etablierte Forschungslinie zum Modellieren ein: Während nämlich zur Wirksamkeit sogenannter Modelllernkonzepte eine beachtliche und auch stetig wachsende Zahl an Untersuchungen vorliegt (vgl. als Beleg dafür die oben zitierte Meta-Analyse von Graham & Harris (2018) sowie weitere Studien der letzten Jahre, z.B. Finlayson & McCrudden 2019), bezeichnen sowohl Philipp

(2014, S. 180f.) als auch MacArthur (2018, S. 248) die Auseinandersetzung mit Lehrkompetenzen für das Modellieren nach wie vor als Forschungsdesiderat. Betrachtet man die Forschungslage im Detail, so beschäftigten sich in den letzten Jahren einzelne Studien mit erfolgreichen Implementierungen von Modelllernkonzepten im Unterricht und der damit einhergehenden Lehrkompetenzentwicklung (Koster, Bouwer & van den Bergh 2017; McKeown, Fitz-Patrick et al. 2018). Diese Studien nehmen allerdings bereits berufstätige Lehrende in den Blick. Für die Auseinandersetzung mit dem Modellieren in der Ausbildung von Lehrenden konnte in der recherchierten Fachliteratur hingegen nur ein Beleg ausgemacht werden, der sich zudem ausschließlich mit dem Zugewinn an deklarativem Faktenwissen zum Modelllernen bei Lehramtsstudierenden unter dem Einsatz unterschiedlicher Lernformate auseinandersetzt (Roming, Sundeen et al. 2018).

Der vorliegende Beitrag geht daher konkret den Fragen nach, wie Lehramtsstudierende während des Studiums bereits erste Erfahrungen für die Lehrhandlung des Modellierens sammeln und wie zentrale handlungsorientierte Kompetenzen für das Modellieren angebahnt werden können. In seinem Aufbau nimmt der Beitrag zunächst eine Bestimmung zentraler Begriffe vor: So widmet er sich dem Strategiebegriff, wobei hier mit Blick auf den Lehrveranstaltungskontext und die Studierendenzielgruppe konkret Lesestrategien für die Förderung rezeptiver Textkompetenz im Deutschunterricht der Primarstufe besprochen werden, und bestimmt in weiterer Folge die ebenfalls zentralen Begriffe Modellieren und Modelliertranskript. Anschließend erfolgt eine Darstellung des Lehrveranstaltungskonzepts, in dem Lehramtsstudierende für die Primarstufe durch fachlichen Input und Peer-Lerngelegenheiten zur Er- und Überarbeitung von Modelliertranskripten angeleitet wurden (Kapitel 2), sowie die Darstellung des forschungsmethodischen Vorgehens der Studie (Kapitel 3). Kapitel 4 zeigt die Ergebnisse der Analyse der Modelliertranskripte, das abschließende Fazit diskutiert diese im Sinne einer Evaluierung des Lehrveranstaltungskonzepts mit einem Ausblick auf mögliche Weiterentwicklungen.

1.1 Lesestrategien als Lehr-/Lernziel in der Primarstufe

Geübte Leserinnen und Leser lesen erfolgreich Texte, ohne genau zu wissen, wie sie das tun. Ein für das Leseverständnis wesentlicher Faktor ist die Leseflüs-

sigkeit¹. Doch diese alleine reicht noch nicht aus, um einen Text verstehen zu können. So wenden geübte Lesende unbewusst auch Lesestrategien an: „Lesestrategien sind prinzipiell bewusstseinsfähige, häufig automatisierte Handlungsfolgen, die eingesetzt werden, um Leseziele zu erreichen.“ (Rosebrock & Nix 2017a, S. 73)

In der Primarstufe ist insbesondere die Ausbildung einer Lesemotivation für die Lernenden zentral. Die Schülerinnen und Schüler sollen eine Lesefreude entwickeln, die durch die Automatisierung des Leseprozesses an sich sowie durch das Leseverstehen erreicht werden soll. Um das Leseverstehen sukzessive zu fördern, bedarf es eines breiten Spektrums an Lesetechniken bzw. Lesestrategien². Diese müssen von den Lernenden zieladäquat im Leseprozess eingesetzt und angewendet werden, um das Leseverstehen zu sichern und dabei vor allem auch die hierarchiehöheren Leseprozesse (dazu zählt neben der globalen Kohärenzbildungsfähigkeit, die Fähigkeit Superstrukturen zu erkennen und Darstellungsstrategien zu identifizieren) (vgl. Rosebrock & Nix 2017a, S. 19) erfolgreich zu meistern.

Lesenovizinnen und -novizen, also v.a. Lernende in der Primarstufe, muss dieses komplexe mentale Handeln zugänglich gemacht werden. Daher ist es die Aufgabe von Lehrenden, Leselernende in diesem Lernprozess zu unterstützen und Lesestrategien gezielt zu vermitteln. Das übergeordnete Lehrziel ist es dabei, Schülerinnen und Schüler auf ihrem Lernweg zu einem lesezieladäquaten und selbstregulierten Einsatz von Lesestrategien zu begleiten. Gängige Leseziele im schulischen Unterricht sind neben dem detaillierten Verstehen von Texten zum Beispiel das gezielte Entnehmen von Informationen, das Identifizieren von Hauptgedanken eines Textes sowie das Erschließen von Textintentionen (vgl. Rosebrock & Nix 2017a, S. 74).

Hinsichtlich der Vermittlung von Strategien gilt es auf diesem Lern-/Lehrweg zwei Schritte zu unterscheiden: Der erste Schritt umfasst das Erlernen einzelner (kognitiver) Strategien, die aus didaktischer Perspektive oftmals in Stra-

¹ Ausführliche Informationen zur Leseflüssigkeit finden sich z.B. in Rosebrock, Nix et al. 2017b.

² Rosebrock & Nix (2017a, S. 75) unterscheiden zwischen Lesetechniken und Lesestrategien. Sie verstehen unter einer Lesetechnik eine Arbeitstechnik, die erst dann als Strategie bezeichnet wird, wenn sie auf ein Ziel hin ausgerichtet ist. Philipp (2015, S. 42f.) und Wildemann und Fornol (2016, S. 276f.) hingegen verwenden den Begriff „Strategie“ für geplantes Vorgehen beim Lesen *vor*, *während* oder *nach* der Lektüre.

regien *vor*, *während* und *nach dem Lesen* gegliedert werden. Lesestrategien vor der Lektüre dienen dazu, das Vorwissen zu aktivieren und eine Erwartungshaltung aufzubauen. Es kann zum Beispiel ein Bildimpuls als Einstieg in die Lektüre dienen. Während und/oder nach dem Lesen kann zwischen *ordnenden*, *elaborierenden* und *wiederholenden* Lesestrategien unterschieden werden (vgl. Rosebrock & Nix 2017a, S. 80f.). Ordnen bedeutet, dass der Text strukturiert wird, indem beispielsweise wichtige Stellen markiert oder Überschriften gefunden werden. Elaborierende Strategien beziehen Vorwissen, Gefühle und innere Bilder der oder des Lesenden mit ein. Philipp (2015, S. 42) zufolge werden dadurch Textinhalte dauerhaft im Gedächtnis verankert. Um das Textverständnis zu vertiefen, bieten sich wiederholende Strategien an, indem Textstellen erneut gelesen werden. Eine ausführliche Liste für geeignete Lesestrategien in der Primarstufe findet sich beispielsweise im Themenheft für den Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ (vgl. BIFIE 2016, S. 35).

Ist die oder der Lesende darüber hinaus in der Lage den eigenen Leseprozess zu überwachen, so spricht man vom Einsatz metakognitiver Strategien, deren Erlernen und erfolgreiches Anwenden einen zweiten zentralen Schritt auf dem Weg zum kompetenten Leser bzw. zur kompetenten Leserin darstellen. Das bedeutet, dass die oder der Lesende den Lesevorgang planen, überwachen und modifizieren kann, wenn sich der gewünschte Leseerfolg nicht einstellt. Wenn also Verständnisprobleme auftreten, müssen diese registriert und die Strategie(n) adaptiert werden. Erst wenn auch dies erreicht ist, spricht man vom selbstregulierten Lesen.

1.2 Modellieren als Lehrhandlung

Eine gezielte Lesestrategienvermittlung fördert den kompetenten Umgang mit Texten, wie er soeben skizziert wurde, und muss daher trotz der Komplexität und Vielfältigkeit des Lesens schon im Unterricht in der Primarstufe begonnen werden. Modellieren als Lehrhandlung bedeutet in diesem Zusammenhang wie eingangs bereits erwähnt das kommentierte Vorzeigen der zu vermittelnden Strategie(n) und Handlungsabläufe. Für die Vermittlung von Lesestrategien kann man das Modellieren als Lehrperson im Unterricht umsetzen, indem man einen Text laut vorliest, dabei seinen Leseprozess an relevanten Stellen unterbricht und in diesen kommentierenden Passagen laut denkt, also

seine Gedankengänge beim Lesen ausspricht, bzw. gegebenenfalls auch Begleitaktionen (wie z.B. das Unterstreichen relevanter Textpassagen) an der Tafel oder über einen Beamer/ein Video sichtbar macht. Um dabei den oben genannten lesezieladäquaten und selbstregulierten Strategieneinsatz bei Lernenden anzubahnen und dabei sowohl die kognitive als auch die metakognitive Dimension des Strategieneinsatzes zu berücksichtigen, bedarf es allerdings einer präzisen Planung des Modellierprozesses sowie einer didaktisch intendierten Verdichtung der kommentierenden Passagen (vgl. Philipp 2015, S. 51).

Erstens gilt es darauf zu achten, deklaratives, prozedurales und konditionales Strategiewissen zu modellieren (vgl. Kapitel 4, Kategorie 1 in der Analyse). Das heißt, dass die Strategie mit einem konkreten Leseziel verknüpft dargeboten wird, dass sowohl Leseziel als auch Strategie explizit benannt werden und dass in den kommentierenden Passagen das Anwenden der Strategie in ihrer Prozessdimension sowie ihr Mehrwert für das Erreichen des Leseziels erfahrbar werden (vgl. Philipp 2015, S. 114). Angereichert werden kann der Kommentar dabei auch durch Alternativen, also durch das Nennen weiterer lesezieladäquater Strategien, aber auch durch das ausschließende Verbalisieren von Nicht-Beispielen, also Strategien, die sich in dem konkreten Fall nicht für das Erreichen des Leseziels eignen, um der interindividuellen Variation bei der Strategieranwendung gerecht zu werden und zugleich situationsadäquates Handeln zu modellieren (vgl. Kapitel 4, Kategorie 2 in der Analyse). Zudem kann der Transfer der Strategie auf andere Lesesituationen angebahnt werden, indem diese ebenfalls im Kommentar erwähnt werden (vgl. Kapitel 4, Kategorie 3 in der Analyse).

Zweitens gilt es neben dem Setzen von Zielen zu Beginn und dem Überprüfen der Lesezielerreichung am Ende des Leseprozesses die Selbst-Regulation auch während des Lesens zu modellieren. Erreicht werden kann dies, indem man als Lehrperson auch verbalisiert, wie man sich selbst beim Anwenden der Strategie mit Blick auf das konkrete Leseziel *überwacht*, also den Erfolg der Strategienutzung kontinuierlich prüft, das strategische Vorgehen gegebenenfalls modifiziert und sich für die weitere Strategieranwendung und das weitere Lesen motiviert (vgl. z.B. Mason 2018, S. 158; Kapitel 4, Kategorie 4 in der Analyse).

Da das Modellieren mit diesen verschiedenen Prozeduren eine kognitiv fordernde Tätigkeit darstellt, bietet es sich an, Modelliersequenzen in ihrem konkreten Wortlaut (oder zumindest stichwortartig) in sogenannten Model-

liertranskripten vorzubereiten. Für die Ausbildung von Lehrenden bilden derartige Modelliertranskripte zudem ein Tool, um an den eigenen Modellierkompetenzen zu arbeiten. Durch die Verschriftung unterliegt man nicht dem Zeitdruck wie beim mündlichen Modellieren. Zudem können die Transkripte auch für Peer-Feedback und Überarbeitungsschleifen genutzt werden. Die im folgenden Kapitel skizzierte Lehrveranstaltung nutzte genau dieses Potenzial.

2 Zentrale Komponenten des Lehrveranstaltungskonzepts

Um einen besseren Einblick sowohl in die Lehrveranstaltung „Diagnose und Förderung – Rezeptive Text- und Informationskompetenz“ als auch in die methodischen Abläufe der Studie gewinnen zu können, wird in diesem Kapitel auf zentrale Komponenten des Lehrveranstaltungskonzepts fokussiert. Die Daten für die vorliegende Untersuchung wurden im Rahmen der oben genannten Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Wien im Wintersemester 2019/20 erhoben, welche die Teilnehmenden als Pflichtveranstaltung des Schwerpunkts *Sprachliche Bildung* im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe besuchten. Der Lehrveranstaltungsbesuch wird für das 5. bzw. 6. Semester empfohlen, erfolgt also nach dem Besuch grundlegender Lehrveranstaltungen zur Deutschdidaktik (vgl. PH Wien 2020).

Neben wissenschaftlichen Grundlagen zu pädagogischer Diagnostik, standardisierten, halbstandardisierten und informellen diagnostischen Verfahren sowie der Analyse und Interpretation von Diagnosebefunden wurden in diesem Seminar auch evidenzbasierte Förderkonzepte und -strategien bearbeitet. Die prüfungsimmanente Lehrveranstaltung wurde für zwei Parallelgruppen zu unterschiedlichen Terminen angeboten. Die Pilotierung des Forschungsdesigns erfolgte in einer der Gruppen, die Erhebung der hier ausgewerteten Datensätze in der anderen Gruppe, welche aus 14 Studierenden bestand. Aus privaten Gründen konnten nur 12 Studierende die Lehrveranstaltung abschließen. Die gewonnenen Daten stammen daher aus der Bearbeitung der Modelliertranskripte dieser 12 Studierenden, die in drei Peer-Gruppen an den Transkripten arbeiteten.

Das Seminar war in fünf Präsenztermine zu je drei Unterrichtseinheiten (à 45 Minuten) gegliedert. Zu allen Seminarterminen wurden die oben genannten Inhalte aus dem Curriculum behandelt. Am ersten, dritten und fünften

Termin richtete sich der inhaltliche Fokus auf Lesestrategien und ihre Vermittlung (vgl. Übersicht 1).

Beim ersten Termin wurden eingangs Lesestrategien, die für die Primarstufe relevant sind, vorgestellt. Die Studierenden konnten dazu Fragen stellen und sich mit der Bedeutung dieses Themas für ihre spätere Berufspraxis auseinandersetzen. In weiterer Folge wurde den Studierenden ein Text „Das kranke Kaninchen“ von Jens Rasmus (vgl. Rosebrock, Nix et al. 2017b, S. 175) ausgehändigt. Die erste Aufgabe bestand darin, dass die Studierenden ein Lesziel definierten und eine passende Strategie wählten, die ihnen beim Lesen zur Erreichung des Ziels half. Als Arbeitsauftrag im Selbststudium sollten sie das Anwenden der Strategie bei der Lektüre des Textes bis zum dritten Termin so modellieren, dass sie die Lesestrategie deutlich herausarbeiteten und ihr Vorgehen in Form eines Modelliertranskripts verschriftlichten. Da die Studierenden zu diesem Zeitpunkt noch kein detailliertes Vorwissen zu den oben gezeigten Aspekten des Modellierens (siehe Kapitel 1.2) mitbrachten, war es zunächst das Ziel, sie für Lesestrategien zu sensibilisieren, ihre eigene Wahrnehmung zu schärfen und auch ihr gedankliches Verarbeiten des Gelesenen selbstreflexiv zu beobachten/erkennen.

Phase 1	Phase 2	Phase 3
<p data-bbox="202 900 331 927">Lesestrategien</p> <p data-bbox="163 959 370 1038">Sensibilisierung und Erstellung eines ersten Modellierversuchs</p>	<p data-bbox="512 871 602 898">Reflexion</p> <p data-bbox="434 930 680 957">Input: Modelliertranskript</p> <p data-bbox="451 989 664 1069">Weiterentwicklung eines Modelliertranskripts in der Gruppe</p>	<p data-bbox="804 900 893 927">Reflexion</p> <p data-bbox="753 959 944 1011">Kommentierung der Modelliertranskripte</p>

Übersicht 1: Lehrveranstaltungs-konzept zum Verfassen von Modelliertranskripten

Beim dritten Lehrveranstaltungstermin wurden die Studierenden in Gruppen zu je vier Personen eingeteilt. Nach einer reflexiven Phase zu Beginn der Veranstaltung, in der sie sich mit der Rückschau auf ihr eigenes erstes Modelliertranskript befassten, wurde ein allgemeiner Input zum Modellieren durch die Lehrveranstaltungsleiterin gegeben. Durch ein Beispiel eines Modelliertranskripts, welches von den beiden Forscherinnen entwickelt wurde, konnten die Studierenden weitere Einsichten in die Erstellung von Modelliertran-

skripten gewinnen und wesentliche Erkenntnisse daraus ableiten. Gemeinsam entschieden sie anhand von zuvor festgelegten Kriterien, an welchem Modelliertranskript die Gruppe weiterarbeiten wollte, wobei sich jede Person auf bestimmte der in Kapitel 1.2 genannten Teilaspekte des Modellierens konzentrierte (vgl. dazu zudem die Erläuterungen zu den Kategorien der Analyse in Kapitel 3) und durch Leitfragen zur Überarbeitung des Transkriptes im Sinne des jeweiligen Teilaspektes angeleitet wurde. Auch dieser Arbeitsauftrag, nämlich die Überarbeitung des gewählten Modelliertranskriptes, wurde von den Studierenden in der Selbststudienzeit erledigt, indem sie an einem digitalen *Shared-Dokument* ihre inhaltliche Arbeit gemeinschaftlich fortsetzten.

Beim fünften Lehrveranstaltungstermin wurden die Modelliertranskripte in einer letzten Phase erneut nach einer reflexiven Betrachtung des Lernprozesses aus didaktischer Meta-Perspektive diskutiert. Dies erfolgte gemeinschaftlich in der Gruppe, indem die Studierenden an dem *Shared-Dokument* die Kommentierung ihres Modelliertranskriptes aus Lehrendenperspektive vornahmen und sich damit noch einmal in der Gruppe darüber austauschen konnten, welche didaktischen Überlegungen und Zielsetzungen des Modellierens ihren Ergänzungen/Überarbeitungen zugrunde lagen. Im Laufe dieses Seminars entstanden somit drei fertige Modelliertranskripte inklusive Kommentierung.

3 Methodisches Vorgehen

Diese drei Modelliertranskripte stellen die Datenbasis für die im Folgenden vorgestellte Analyse dar. Für die Analyse leitend war die Frage, ob sich in den finalen Modelliertranskripten Überarbeitungen/Ergänzungen feststellen lassen, die als Indizien für eine Kompetenzanbahnung für das Modellieren bei Lehramtsstudierenden gedeutet werden können. Die Analyse erfolgte anhand eines deduktiv festgelegten Kategoriensystems, das sich an den unter Kapitel 1.2 gezeigten Prozeduren/Handlungstypen des Modellierens orientierte. Entsprechend der Studierendenzahl je Gruppe (siehe Kapitel 2) wurden diese verbalen Prozeduren des Modellierens wie folgt in vier Kategorien untergliedert:

Kategorie 1 (K1): Gesamtstruktur, Lese- und Lernziel (gewählte Strategie)

Umfasst grundlegende Komponenten des Modellierens und der Rahmung der Modellierhandlung, nämlich das explizite Nennen der Lesestrategie sowie des

Leseziels, das Vorzeigen der Lesestrategie an sich sowie die abschließende Evaluierung des eigenen Leseprozesses bzgl. des Erreichens des Leseziels.

Kategorie 2 (K2): Alternativen und Nicht-Beispiele

Umfasst zwei spezifische Prozeduren des Modellierens als Lehrhandlung, nämlich das Aufzeigen von alternativen Strategien und Handlungsweisen zum Erreichen des Leseziels wie auch das ausschließende Nennen von Nicht-Beispielen, also von Strategien, die für das Erreichen des Leseziels nicht/wenig geeignet sind.

Kategorie 3 (K3): Anknüpfungsmöglichkeiten an andere Lesesituationen

Umfasst das Nennen von Anknüpfungsmöglichkeiten für die Eignung der modellierten Strategie für andere Lesesituationen, wodurch ihr potenzieller Transfer auf diese anderen Lesesituationen antizipiert wird.

Kategorie 4 (K4): Selbst-Regulation/Motivation

Umfasst jene Stellen, in denen das Lesen „überwacht“ wird, indem das Gelingen und der Erfolg der Strategienanwendung während des Leseprozesses thematisiert und Selbst-Motivationen für das weitere Handeln geäußert werden.

Die Analyse erfolgte zunächst für alle drei Dokumente getrennt durch die beiden Forscherinnen. Im Rahmen einer Datensitzung wurden divergierende Kodierungen diskutiert und konsensuell eine Einigung erzielt. Die Kategorien erwiesen sich bei diesem Abgleich bereits als weitgehend stabil. Eine Schärfung erfolgte im Zuge der Datensitzung für die Abgrenzung der Kategorien K1 und K4 hinsichtlich der Unterscheidung zwischen der finalen Evaluierung des Leseziels (K1) und der Überprüfung des Strategieneinsatzes während des Leseprozesses (K4).

Kapitel 4 fasst die Analyseergebnisse zusammen, veranschaulicht diese exemplarisch an ausgewählten Textstellen der finalen Modelliertranskripte und nennt zudem auch jeweils die Zahl der Belegstellen je Kategorie und Gruppe. Einleitend werden zum besseren Verständnis der Transkripte und ihrer Qualität allgemeine Informationen (z.B. die je Gruppe gewählte Lesestrategie) ergänzt.

4 Analyseergebnisse

Übersicht 2 gibt allgemeine Informationen zu den drei finalen Modelliertranskripten (MT6, MT8 und MT17), nämlich konkret die von den Gruppen jeweils gewählte Lesestrategie sowie auch den Umfang der Transkripte. Zudem fasst die rechte Spalte der Übersicht allgemeine Auffälligkeiten sowie die Ergebnisse hinsichtlich der Kategorie 1 der Analyse zusammen.

Transkript Lesestrategie Wortanzahl	Allgemeine Anmerkungen unter Berücksichtigung von KI
<p style="text-align: center;">MT6 Sich Bilder im Text vorstellen („Kopfkino“) 1.308 Wörter</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Lesestrategie und Leseziel werden am Beginn angeführt. – Modelliertranskript ist gut nachvollziehbar und hinsichtlich der Gesamtstruktur verständlich. – Der Text als solcher wird (wenn auch nicht wortwörtlich) in das Modelliertranskript integriert, was die Nachvollziehbarkeit enorm erhöht. – Zudem wird auch die gewählte Lesestrategie mehrfach im Transkript aufgegriffen und die entsprechenden Gedankengänge modelliert. – Nach dem expliziten Modellieren der Lesestrategie erfolgt eine Evaluierung des Leseprozesses.
<p style="text-align: center;">MT8 Markieren von Textstellen und Schlüsselwörtern 573 Wörter</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Lesestrategie wird am Beginn angeführt. – Schlüsselwörter/Textstellen, die im Sinne der gewählten Strategie markiert werden, werden benannt. – Die Gedankengänge werden dabei allerdings teilweise nur stichwortartig abgebildet. – Implizit bleibt zudem das Lesen des Textes an sich, das nicht mitdokumentiert wird. – Zwiespalt in der Rolle der Autorinnen ist erkennbar: Es geht nicht eindeutig hervor, ob für eine Lerngruppe oder reflexiv für sich als Lehrperson das Modelliertranskript erstellt wird. – Am Ende des Textes wird eine Evaluierung des Leseprozesses angekündigt. Ob dies funktioniert und damit die Lesestrategie erfolgreich eingesetzt wurde, bleibt allerdings offen.

<p>MT17 Formulieren bzw. Beantworten von Fragen zum Text 915 Wörter</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Lesestrategie wird am Beginn angeführt, indem zentrale Fragen formuliert werden. – Das Anwenden der Strategie wird während des Leseprozesses modelliert. – Das Lesen des Textes an sich bleibt allerdings implizit, daher ist das Modelliertranskript nur phasenweise gut nachvollziehbar. – Zudem werden auch mehrere andere Lesestrategien in das Transkript eingearbeitet, womit das Transkript an Fokussiertheit verliert. – Im letzten Drittel des Modelliertranskriptes wird eine Frage gestellt, die die Lektüreinhalte im Sinne des implizit verfolgten Leseziels noch einmal zusammenfasst.
--	--

Übersicht 2: Allgemeine Informationen zu den Modelliertranskripten der Gruppen

Es zeigt sich hinsichtlich der ersten Analysekategorie bereits, dass die Transkripte durchaus unterschiedliche Qualitätsgrade erreichen, wobei im Modelliertranskript (MT) 8 in mehreren Punkten die erwarteten Qualitätskriterien nur in Ansätzen erzielt werden, die Studierenden auch mit der Sprechsituation des Modellierens an sich (didaktisch intendiertes lautes Denken für Schülerinnen und Schüler) Schwierigkeiten hatten. Positiv hervorzuheben ist allerdings, dass alle drei Transkripte einleitend die Lesestrategie anführen, diese im Prozess (in unterschiedlicher Präzision/Nachvollziehbarkeit) modellieren/aufgreifen und abschließend eine Evaluierung des (teils explizit, teils implizit verfolgten) Leseziels durchführen oder zumindest ankündigen. Übersicht 3 veranschaulicht diese Qualitäten und Merkmale der Transkripte an beispielhaft gewählten Passagen der jeweils zweiten Version der Modelliertranskripte. Mit * gekennzeichnete Auszüge wurden von der ersten zur zweiten Version der Transkripte überarbeitet, Textpassagen mit ** lagen in der jeweils ersten Version der Modelliertranskripte noch überhaupt nicht vor.

Nummer MT	Beispiele aus den Modelliertranskripten der Studierenden zu K1 Gesamtstruktur, Lese- und Lernziel (gewählte Strategie)	Anzahl
6	<p>* „Lesestrategie: Sich Bilder im Text vorstellen („Kopfkino“)“ (Zeile 2)</p> <p>** „Ah das ist auch ein tolles Bild dabei. Das ist bestimmt das Kaninchen. Haha das schaut aber ganz schön erschrocken. Und wer liegt da neben ihm im Bett? Etwa ein Fuchs? Das will ich wissen, da werde ich gleich mal anfangen, den Text zu lesen. Dabei werde ich mir auch viele Bilder vorstellen, sie helfen mir bestimmt, den Text zu verstehen. Ich will ihn ja verstehen! Ich möchte aber auch Spaß am Lesen haben . . . die Bilder machen alles aber auch einfach besser.“ (Zeile 4-9)</p> <p>** „Das Kopfkino hat mir wirklich gut geholfen, mir die Geschichte vorzustellen. Ich weiß nun, worum es in der Geschichte geht.“ (Zeile 69-70)</p>	5
8	<p>– „Lesestrategie während des Lesens des Textes: Markieren von Textstellen und Schlüsselwörtern“ (Zeile 1-2)</p> <p>* „Lese ich ihn [den Text] erst einmal ohne Stellen zu markieren oder lese ich ihn gleich und markiere? Mit welcher Farbe soll ich markieren? (. . .) Ich glaube ich lese ihn erst einmal ohne zu markieren, denn er ist eh so kurz.“ (Zeile 8-11)</p> <p>– „Ganz zum Schluss schaue ich mir bei kurzen Texten nochmal alle markierten Wörter an und überlege mir, ob ich aus denen den Zusammenhang bzw. die Geschichte frei nacherzählen könnte.“ (Zeile 43-45)</p>	5
17	<p>– „Gewählte Strategie nach dem Lesen: Formulieren bzw. Beantworten von Fragen zum Text“ (Zeile 1-2)</p> <p>* „Nun möchte ich noch einmal schauen, ob ich alles verstanden habe. Es fallen mir ein paar Fragen ein, die ich eigentlich ohne Probleme beantworten können sollte. Um wen ging es in der Geschichte? Was ist geschehen? Was habe ich eigentlich aus der Geschichte gelernt. Was hat mir gefallen/nicht gefallen?“ (Zeile 10-13)</p> <p>* „Ich möchte jetzt kurz zusammenfassen, was ich gelernt habe: Was habe ich aus der Geschichte gelernt? Durch diese Frage übertrage ich das Wissen, das ich aus dieser Geschichte habe, auf mein wirkliches Leben. Auch eine gute Idee, um sich näher mit einer Geschichte zu beschäftigen.“ (Zeile 53-54)</p>	9
<p>– in der ersten und der finalen Fassung vorhanden; * von der ersten zur finalen Fassung überarbeitet; ** in der finalen Fassung gänzlich neu hinzugekommen.</p>		

Übersicht 3: Beispiele aus den Modelliertranskripten zu K1 Gesamtstruktur, Lese- und Lernziel (gewählte Strategie)

Hinsichtlich des Einsatzes von Alternativen und Nicht-Beispielen als zwei spezifischen Prozeduren des Modellierens (K2) lässt sich festhalten, dass diese nur von einer der drei Gruppen umgesetzt wurden, indem die Gruppe aufzeigt, dass die Art des Textes (fiktionaler versus Sachtext) entscheidend mitprägt, welche Fragen gestellt bzw. beantwortet werden können (vgl. Übersicht 4).

Nummer MT	Beispiele aus den Modellierskripten der Studierenden zu K2 Alternativen und Nicht-Beispiele	Anzahl
6		0
8		0
17	** „Beim Stellen der Fragen, ist es wichtig, dass ich die Fragen auch mit diesem Text beantworten kann. Beispielsweise ist die Frage, wie man kranke Kaninchen behandeln kann, zu diesem Text nicht sinnvoll, da dies nicht im Text erklärt wird. Auch andere Fragen nach dem Sachwissen über Kaninchen und Füchse sind für das Verständnis von diesem Text nicht ausschlaggebend.“ (Zeilen 14-18)	2
– in der ersten und der finalen Fassung vorhanden; * von der ersten zur finalen Fassung überarbeitet; ** in der finalen Fassung gänzlich neu hinzugekommen.		

Übersicht 4: Beispiele aus den Modelliertranskripten für K2 Nicht-Beispiele und Alternativen

Umfassender gelingt es den drei Studierendengruppen hingegen, Anknüpfungsmöglichkeiten an andere Lesesituationen (K3) aufzuzeigen und damit den Transfer und das Anwenden der vermittelten Strategie auf andere Lesesituationen anzubahnen (vgl. Übersicht 5). Im MT17 bezieht sich die entsprechende Passage nicht auf die an sich fokussierte Lesestrategie, sondern auf eine andere. In allen drei Fällen werden dabei aber inhaltlich sinnvolle Transferpunkte aufgezeigt, auch wenn diese erneut unterschiedliche Präzisionsgrade von der sehr konkreten Lesesituation „Produktbeschreibung“ (MT6) bis „verschiedene Textsorten“ (MT8) erreichen.

Nummer MT	Beispiele aus den Modelliertranskripten der Studierenden zu K3 Anknüpfungsmöglichkeiten an andere Lesesituationen	Anzahl
6	<p>** „Es wäre doch eine Verschwendung, wenn ich diese Lesestrategie nur bei diesem Text anwenden würde. Also überlege ich mal, wo ich diese Lesestrategie noch anwenden kann. Ganz klar! Bei meinem nächsten Buch werde ich versuchen, mir Bilder zu dem Text vorzustellen.“ (Zeilen 70-72)</p> <p>** „Aber kann ich diese Strategie noch irgendwo im Alltag gebrauchen? Vielleicht bei Produktbeschreibungen. Oft kann man die Produkte nicht gut sehen und dafür gibt es dann Beschreibungen. Damit ich aber weiß, wie das Produkt aussieht, muss ich mir zu der Beschreibung genaue Bilder im Kopf machen können.“ (Zeilen 72-75)</p>	3
8	<p>** „Diese Art der Strategie kann man in verschiedenen Textsorten verwenden, um sich die wichtigsten Stellen allgemein zu markieren oder um sich bestimmte Punkte zu markieren für eine gezielte Fragestellung.“ (Zeilen 50-52)</p>	1
17	<p>** [Transfer einer anderen Strategie: Wiederholendes Lesen] „Vertiefendes und genaues Lesen ist auch bei kurzen bzw. einfach zu lesenden Texten für das Textverständnis essentiell. Wenn ich einen bestimmten Teil für wichtig oder ausschlaggebend empfinde, lese ich den Textteil einfach noch einmal.“ (Zeilen 45-47)</p>	2
<p>– in der ersten und der finalen Fassung vorhanden; * von der ersten zur finalen Fassung überarbeitet; ** in der finalen Fassung gänzlich neu hinzugekommen.</p>		

Übersicht 5: Beispiele aus den Modelliertranskripten zu K3 Anknüpfungsmöglichkeiten an andere Lesesituationen

Hinsichtlich der Selbst-Regulation und Motivation, denen man für die Anbahnung des übergeordneten Lehr-/Lernziels des Leseunterrichts, nämlich für die Hinführung zu einem metakognitiv regulierten und lesezieladäquaten Strategieneinsatz, große Bedeutung zuspricht, fällt das Analyseergebnis besonders positiv aus. Alle drei Gruppen berücksichtigen diese Dimension in ihren Transkripten mehrfach, dabei sogar bis zu dreizehnmal. Die Belegstellen in Übersicht 6 zeugen von der Anschaulichkeit und Qualität dieser Textstellen, wobei der mehrfache Einsatz von Interjektionen wie „Wow“ (MT17, Zeile 20) oder lobend-wertenden Ausdrücken wie „Sehr gut“ (MT8, Zeile 13) oder dem Adjektiv „toll“ in „was für tolle Bilder“ (MT6, Zeile 77) ein spezifisches Merkmal dieser Transkriptpassagen darstellt.

Nummer MT	Beispiele aus den Modelliertranskripten der Studierenden zu K4 Selbst-Regulation/Motivation	Anzahl
6	** „Wusste ich doch!“ (Zeile 18) ** „Durch das Kopfkino verstehe ich die Geschichte nun viel mehr!“ (Zeilen 35-36) ** „Auch hier habe ich es wieder geschafft, der Geschichte etwas mehr Spannung zu verleihen.“ (Zeilen 57-58) ** „Ich liebe Drama.“ (Zeile 60) ** „Außerdem muss ich sagen, dass ich wirklich begeistert bin, was für tolle Bilder in meinem Kopf entstanden sind und wie kreativ ich doch sein kann. Ich kann wirklich stolz auf mich sein, dass ich so eine blühende Fantasie habe, da dadurch das Lesen noch viel mehr Spaß macht.“ (Zeilen 77-79)	12
8	** „Sehr gut, jetzt weiß ich ungefähr worum der Text handelt.“ (Zeile 13) * „Ja – die markierten Wörter haben mir beim Nacherzählen weiter geholfen.“ (Zeile 45)	2
17	** „Wow, das ist auch wieder eine super Idee von mir!“ (Zeile 20) ** „Bis hierher habe ich es mir ja super gemerkt!“ (Zeile 37) ** „Ich mache die Aufgabe wirklich ganz genau und nehme mir Zeit dafür. Ich bin stolz auf mich!“ (Zeile 40)	7
– in der ersten und der finalen Fassung vorhanden; * von der ersten zur finalen Fassung überarbeitet; ** in der finalen Fassung gänzlich neu hinzugekommen.		

Übersicht 6: Beispiele aus den Modelliertranskripten zu K4 Selbst-Regulation/Motivation

5 Fazit und Ausblick

Fasst man diese Analyseergebnisse hinsichtlich der eingangs formulierten Leitfragen, wie Lehramtsstudierende während des Studiums bereits erste Erfahrungen für die Lehrhandlung des Modellierens sammeln und wie zentrale handlungsorientierte Kompetenzen für das Modellieren angebahnt werden können, zusammen, so zeigt sich zum einen, dass der hier gewählte Ansatz, bestehend aus kurzen Inputphasen, Peer-Arbeitsphasen und den Modelliertranskripten als Reflexionstool durchaus beachtliche Ergebnisse erzielen kann, auch wenn in Summe dafür nur wenig Zeit innerhalb einer einstündigen Lehrveranstaltung aufgebracht wurde. Zum anderen wird diese Aussage durch die Tatsache verstärkt, dass in einem Vergleich der ersten Modellierversuche und der finalen Modelliertranskripte eine deutliche Qualitätsentwicklung erkennbar wird (siehe mit * oder ** gekennzeichnete Textpassagen). So gewinnen die drei

von den Studierendengruppen gewählten und weiterentwickelten Transkripte durch den Input in der dritten Einheit und die Online-Überarbeitungsphase zwischen dritter und fünfter Lehrveranstaltungseinheit nicht nur quantitativ in ihrer Wortanzahl (MT6: 838→1308 Wörter; MT8: 237→573 Wörter; MT17: 243→915 Wörter), sondern auch qualitativ in hohem Maße. In den Ausgangstranskripten finden sich zur Analysekategorie K1 (Gesamtstruktur, Lese- und Lernziel) bereits zwei Belegstellen, die situative Rahmung des Strategieinsatzes und das Modellieren der Strategie an sich wurden also bereits passagenweise umgesetzt. In der finalen Fassung können insgesamt 19 Belegstellen identifiziert werden. Dieser deutliche Anstieg an Belegstellen zeigt, dass die Modelliertranskripte an Quantität nachweislich zunahmen. Die weiteren Dimensionen (K2 bis K4) wurden von den Studierenden erst in der Überarbeitung nach dem Input in das Transkript integriert. So wurden die beiden Belegstellen für K2 (Alternativen und Nicht-Beispiele) und die sechs Belegstellen für K3 (Anknüpfungsmöglichkeiten an andere Lesesituationen) erst im finalen Dokument formuliert. Für K4 (Selbst-Regulation/Motivation) mit insgesamt 21 Belegstellen wurden vier weiterbearbeitet und 17 in der Überarbeitung komplett neu verfasst.

Damit zeigt sich, dass Modellierkompetenz keinesfalls per se bei angehenden Lehrenden vorausgesetzt werden kann. Vielmehr verdeutlichen die Daten die Wichtigkeit und zugleich die Möglichkeiten – auch bei begrenzter Lehrveranstaltungszeit – bereits in der Ausbildung von Lehrenden ein erstes Bewusstsein für spezifische Prozeduren des Modellierens zu schaffen und eine Entwicklung handlungsorientierter Kompetenzen für das Modellieren anzubahnen. Das hier gezeigte Lehrveranstaltungskonzept mit seiner Kernkomponente der Modelliertranskripte sowie der verschränkten Nutzung von Präsenz- und Selbststudienzeit (siehe Kapitel 2) erwies sich dabei grundsätzlich als vielversprechend. Um die Dokumentation der Effekte neben der hier gezeigten Analyse der Modelliertranskripte auch um die emische Perspektive der Studierenden zu erweitern, ist in einem nächsten Schritt die Analyse von „Feedbacktexten“ der Studierenden geplant. Zugleich bieten die Transkripte aber auch Anhaltspunkte für eine Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung, so zum Beispiel die Schwierigkeiten der Gruppe MT8 mit ihrer Rolle und ihren Adressatinnen und Adressaten beim Modellieren (vgl. Übersicht 2). Für zukünftige Umsetzungen soll daher in der dritten Lehrveranstaltungseinheit nicht nur ein „modellhaftes“ Modelliertranskript als Inputgrundlage mit den Studierenden

diskutiert und zur Verfügung gestellt werden, sondern auch ein Videomitschnitt einer Live-Modelliersituation aus dem Unterrichtsgeschehen, in dem die Studierenden auch die Rollen von Lehrperson und Lernenden sowie den konkreten Ablauf einer Modelliersituation beobachten können und damit ein präziseres Bild der Kommunikations-/Unterrichtssituation beim Modellieren erhalten. Eine entsprechende Kooperation mit der Praxis-Volksschule im Rahmen der Initiative Didaktik LIVE sowie eine Nutzung der entsprechenden Materialien im Rahmen des literacyLABs der Pädagogischen Hochschule Wien sind angedacht.

Literatur

- BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung (2016). *Themenheft für den Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“*. Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I + II. Abrufbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/Themenheft_Lesen_Web.pdf (2020-02-25).
- Finlayson, K. & McCrudden, M. T. (2019). Teacher-implemented self-regulated strategy development for story writing with 6-year-olds in a whole-class setting in New Zealand. *Journal of Research in Childhood Education* 33/2, S. 307–322.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2018). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. In R. Fidalgo, K. R. Harris & M. Braaksma (Hrsg.), *Design principles for teaching effective writing. Theoretical and empirical grounded principles* (S. 13–37). Leiden und Boston: Brill.
- Koster, M., Bouwer, R. & Van den Bergh, H. (2017). Professional development of teachers in the implementation of a strategy-focused writing intervention program for elementary students. *Contemporary Educational Psychology* 49, S. 1–20.
- MacArthur, C. A. (2018). Thoughts on what makes strategy instruction work and how it can be enhanced and extended. In R. Fidalgo, K. R. Harris & M. Braaksma (Hrsg.), *Design principles for teaching effective writing. Theoretical and empirical grounded principles* (S. 235–252). Leiden und Boston: Brill.
- Mason, L. H. (2018). An instructional approach for improving reading and writing to learn. In R. Fidalgo, K. R. Harris & M. Braaksma (Hrsg.), *Design principles for teaching effective writing. Theoretical and empirical grounded principles* (S. 155–178). Leiden und Boston: Brill.
- McKeown, D., FitzPatrick, E., Brown, M., Brindle, M., Owens, J. & Hendrick, R. (2019). Urban teachers' implementation of SRSD for persuasive writing following practice-based professional development: positive effects mediated by compromised fidelity. *Reading and Writing* 32, S. 1483–1506.

- Philipp, M. (2014). *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Philipp, M. (2015). *Lesestrategien, Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- PH Wien (2020). *Studienangebot Primarstufe*. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/studienangebot/primarstufe-informationen-fuer-studieninteressierte#bac_prim (2020-02-25).
- Roming, J. E., Sundeen, T., Newman Thomas, C., Kennedy, M. J., Philips, J., Peeples, J., Peeples, K. N., Rodgers, W. J. & Mathews, H. M. (2018). Using multimedia to teach self-regulated strategy development to preservice teachers. *Journal of Special Education Technology* 33/2, S. 124–137.
- Rosebrock C. & Nix, D. (2017a). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2017b). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Wildemann, A. & Fornol, S. (2016). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Kompetenzraster im Unterrichtsfach Bewegung und Sport für die Primarstufe – Stellenwert für angehende Lehrerinnen und Lehrer

Ursula Rosner

Abstract Deutsch

Inhalt des vorliegenden Beitrages sind die Ergebnisse der theoretischen und qualitativ empirischen Erforschung eines Kompetenzrasters im Sportunterricht für die Primarstufe. Zur Exploration des Forschungsgegenstands wurden angehende Lehrerinnen und Lehrer zu den Themenbereichen Einsatz und Stellenwert von Kompetenzrastern sowie zu persönlichen Erfahrungen mit dem Kompetenzraster als Unterstützung für Unterrichtsplanung und Leistungsbeurteilung befragt.

Schlüsselwörter

kompetenzorientierter Bewegungs- und Sportunterricht, Kompetenzmodell, Kompetenzraster

Abstract English

Content of this article are the results of a theoretical and qualitative empirical study with regard to a competence grid in physical education for elementary schools. For this empirical study college teacher students have been asked in qualitative guided interviews about the significance of a competence grid and their personal experience with such grids concerning lesson planning and performance evaluation.

Keywords

competence-oriented physical education, competence model, competence grid

Zur Autorin

Ursula Rosner, Mag.^a Drⁿ; seit 2003 Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien, Institut für Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I (IAS). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sportwissenschaften, Fachdidaktik, Bewegung und Sport.

Kontakt: ursula.rosner@phwien.ac.at

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Durch die Implementierung der Bildungsstandards an den österreichischen Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I und II wird kompetenzorientierter Unterricht in den Fokus einer zeitgemäßen Lehr- und Lernkultur gestellt. Dazu bedarf es operationalisierbarer und empirisch überprüfbarer Modelle, die schulische Bildungserwartungen konkretisieren (vgl. Gogoll 2009, S. 49). Kompetenzmodelle bzw. Kompetenzraster sollen helfen, entsprechende Lernbereiche und Kompetenzen übersichtlich darzustellen und den Entwicklungsstand der Schülerin bzw. des Schülers zu dokumentieren. Derzeit vorliegende Raster und Modelle befinden sich in einer Erprobungsphase und werden auf ihre Verständlichkeit für Lehrerinnen und Lehrer, für Schülerinnen und Schüler und Eltern, ihre Praxistauglichkeit und Administrierbarkeit evaluiert. Ab dem Schuljahr 2019/20 muss gesetzlich in der Primarstufe neben der Ziffernnote auch eine schriftliche Erläuterung der Beurteilung beigefügt werden. Als Orientierungshilfen für diese Erläuterung können neben Lernzielkatalogen, Portfolios, Pensenbücher auch Kompetenzraster herangezogen werden. Ab dem Schuljahr 2022/23 ist mit dem gesetzlich verpflichtenden Einsatz von Kompetenzrastern zu rechnen (vgl. Böhm 2019, S. 11).

Für die Grundschule gab es im Unterrichtsfach Bewegung und Sport mit dem Lehrplan 2012 erste Ansätze für die Umsetzung eines kompetenzorientierten Sportunterrichts. In einzelnen Erfahrungs- und Lernbereichen soll die Entwicklung der Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz für die Grundstufe sichergestellt werden (vgl. BMUKK 2012, S. 1).

„Das Erreichen dieser vielfältigen Lernziele, als Lernerwartungen in den Erfahrungs- und Lernbereichen formuliert, ist auf geeignete Weise zu dokumentieren. Solche Erhebungen des aktuellen Lernstandes bzw. des nachhaltigen Lernfortschritts sind dabei entsprechend dem Grundsatz eines freudvollen Unterrichts vorrangig zur Motivierung der Schülerinnen und Schüler anzuwenden und dienen ebenso zur Sicherung des Unterrichtsertrages.“ (BMUKK 2012, S. 25)

Hierin liegt auch die Begründung für die Erstellung und Sichtbarmachung der Kompetenzen durch ein geeignetes Modell bzw. einen Raster. In der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer muss daher die Kompetenzorientierung und der Umgang mit Kompetenzmodellen im Sportunterricht entsprechend gewichtet werden. Es gilt zu hinterfragen, ob angehende Lehrerinnen und Lehrer der Grundstufe mit der Thematik ausreichend vertraut sind.

1.1 Theoretischer Hintergrund

Zum Begriff „Kompetenz“ (lat. *competere* – zusammentreffen, befähigen) gibt es keine eindeutige Definition. Im Schulbereich – durch die Festlegung von Bildungsstandards – orientiert man sich an der Begriffserläuterung von Weinert (2001), der Kompetenzen definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (vgl. Weinert 2001, S. 27).

Beim kompetenzorientierten Lehren und Lernen wird der Schwerpunkt auf überprüfbar erworbene Kompetenzen gelegt. Kompetenzraster sollen Lernbereiche und angestrebte Kompetenzen in tabellarischer Form als EinschätZRaster übersichtlich darstellen und bilden die Grundlage für kompetenzorientierten Unterricht (vgl. Hartmann-Kurz, von Scholz et al. 2012, S. 9). Für die Lehrkraft bieten sie die Möglichkeit, den Unterricht schülerorientiert zu planen und Lernergebnisse entsprechend einzutragen. Für Schülerinnen, Schüler und Eltern liefern sie einen Überblick über den jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand der Schülerin bzw. des Schülers (vgl. Amesberger & Stadler 2014, S. 9ff.). Kompetenzraster beinhalten – neben den Kriterien für erwartete Leistungen – im Vorfeld festgelegte Niveaustufen, die abhängig davon sind, ob es sich um Unterrichtsstunden, Unterrichtsblöcke, Semester oder Schulstufen handelt. Kompetenzraster sollen Klarheit schaffen, was zu wissen und zu können ist und die Aufmerksamkeit während des Beobachtungszeitraumes vermehrt auf den Erwerb von Kompetenzen lenken (vgl. Neuweg 2014, S. 19). Kompetenzraster werden immer als Matrix gestaltet, in der lehrplanorientierte Inhalte (Lernfelder) als Inhaltsdimension mit überfachlichen Kompetenzen als Handlungsdimension verknüpft werden. Die vertikale und die horizontale

Achse können hierbei frei bezüglich der Dimensionen gewählt werden. Festzuhalten ist jedoch: Es gibt kein allgemeingültiges Modell mit uneingeschränkter Zustimmung (vgl. BMUKK 2014, S. 14). Der Einsatz und die Anwendung werden als Empfehlung gesehen und basieren bisher auf Freiwilligkeit.

Im Sportunterricht geht die Kompetenzentwicklung von motorischen und spielerischen Aktivitäten aus und verbindet so die Fachkompetenz mit der Selbst- und Sozialkompetenz sowie Methodenkompetenz (vgl. BMUKK 2014, S. 15). Für die neu entwickelten Primarstufen-Modelle bildeten neben dem Volksschullehrplan die ausgearbeiteten Kompetenzmodelle der Sekundarstufe I und II die Orientierungsgrundlage.

1.2 Modelle – Kompetenzraster für die Primarstufe – Bewegung und Sport

Im folgenden Abschnitt werden drei Entwürfe von Kompetenzrastern für die Grundschule für Bewegung und Sport vorgestellt.

Der *Pilot-Kompetenzraster vom BMBWF* für Bewegung und Sport für die Volksschule (vgl. Übersicht 1) stellt auf der vertikalen Achse die sechs Lernbereiche dar und horizontal die formulierten Kompetenzen mit einer Gliederung in die Niveaustufen „Mindestanforderungen“, „wesentliche Anforderungen“ und „darüber hinausgehende Anforderungen“. Diese Stufen werden detailliert beschrieben, um die Unterschiede zu verdeutlichen (vgl. BMBWF 2019a, S. 40ff.). Entsprechend gesetzte Häkchen bzw. Anmerkungen erleichtern den Überblick bezüglich Lernstand, Lernfortschritt, Mängel, Rückmeldungen und erforderliche Maßnahmen.

Dieser Pilot-Kompetenzraster wurden vom BMBWF für jeden Gegenstand und alle Schulstufen der Volksschule entwickelt. Diese werden zurzeit (Schuljahr 2019/2020) im Rahmen einer Vorpilotierungsphase erprobt und danach überarbeitet. Bis 2022 sollen – zeitgleich mit dem neuen Volksschul-Lehrplan – die Kompetenzraster finalisiert werden (vgl. BMBWF 2019b, S. 5).

Der *Modellvorschlag von Apflauer* (2019) zeigt eine andere Gliederung (vgl. Übersicht 2). Horizontal sind hier die sechs Erfahrungs- und Lernbereiche aus dem Lehrplan 2012 und vertikal vier Kompetenzbereiche tabellarisch angeführt. Niveaustufen sind selbst festzulegen bzw. zu definieren und können mit entsprechenden Symbolen (Häkchen etc.) versehen werden. Die einseitige Gestaltung dieses Rasters soll den Überblick gewährleisten.

Pilot-Kompetenzraster Volksschule Bewegung und Sport – 4. Schulstufe									
		Niveaustufen							
Kompetenz		Mindest- anforderungen	✓	wesentliche Anforderungen	✓	(weit) darüber hinausgehende Anforderungen	✓ ✓	Anmerkung	
ERFAHRUNGS- UND LERNBEREICH	Motorische Grundlagen	sich aus- dauernd bewegen	sich über einen kurzen Zeitraum mit gleich- bleibender Geschwin- digkeit bewegen		sich über einen mittleren Zeitraum ...		sich über einen längeren Zeitraum ...		
		Bewe- gungen schnell ausführen	Bewe- gungen schnell ausführen		Bew. über kurze Zeit schnell ausführen		Bew. über kurze Zeit mit höchster Intensität schnell ausführen		
	Spiele	sich an Sport- spielen beteiligen	Grundidee verstehen und regel- konform spielen		Spiel- ideen mitten- einander variieren und erproben		Spiel- ideen erfinden, variieren, organi- sieren und Spiele leiten		
	Leisten	usw.							
	:	...							

Übersicht 1: Pilot-Kompetenzraster für die Volksschule, Bewegung und Sport, 4. Schulstufe in ge-
kürzter Fassung (vgl. BMBWF 2019, S. 42)

Zur Erläuterung von Übersicht 2:

- MK: Methodenkompetenz unterteilt in: Lernen; Strukturen und Normen; Sicherheit und Gesundheit
- SoK: Sozialkompetenz unterteilt in: Regeln und Fairness; Kommunikation und Kooperation; Aufgaben und Rollen
- SeK: Selbstkompetenz unterteilt in: Körper; Selbstkonzept; Emotionen

KOMPETENZMODELL Primarstufe Bewegung und Sport		Erfahrungs- und Lernbereiche										
		Motorische Grundlagen	Spielen	Elementare Bewegungsformen				Schwimmen	Gleiten, Roller, ...	Wahrnehmen und Gestalten	Gesund leben	Erleben und Wagen
				Turnen	Laufen, Springen, Werfen							
Fachkompetenz	Bewegungs- und sportbezogenes Können erwerben – festigen – anwenden											
	Bewegungs- und sportbezogenes Wissen aneignen – nutzen											
MK	...											
So K	...											
Se K	...											

Übersicht 2: Kompetenzmodell Primarstufe Bewegung und Sport in gekürzter Form (vgl. Apflauer 2019, S. 20 – in Anlehnung an BMBWF)

Der dritte *Modellentwurf von Lackner und Kröll* (2019) besteht aus zwei Teilen (vgl. Übersicht 3): einem Teil für die Grundstufe I (1. und 2. Schulstufe) und einem leicht modifizierten Teil für die Grundstufe II (3. und 4. Schulstufe). Die Begrifflichkeiten und die Rubriken unterscheiden sich vom vorigen Modell, hier werden Handlungsdimensionen bzw. Inhaltsdimensionen anders festgelegt. Senkrecht sind jeweils die sechs Lernfelder: Motorische Grundlagen, Leisten, Spielen, Gesund leben, Wahrnehmen und Gestalten, Erleben und Wagen aus dem Lehrplan der Volksschule (2012) angeführt und bilden so die im Lehrplan verankerten Bildungsinhalte übersichtlich ab. Waagrecht werden die vier Kompetenzbereiche Selbst-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz angeordnet, die nochmals in jeweils vier Teilbereiche gegliedert sind. Die weiteren Lernbereiche entlang der vertikalen Achse sind:

- Spielen (Spiele-Basis; Minisportspiele)
- Gesund leben (Fitness; Gesundsein; Team)
- Wahrnehmen und Gestalten (Fühlen; Kreieren)
- Erleben und Wagen (Winter; Sommer; Erleben)

Name:		SELBST-Kompetenz				SOZIAL-Kompetenz				METHODEN-Kompetenz				FACH-Kompetenz			
KOMPETENZ-RASTER Bewegung und Sport Primarstufe – Grundstufe II		Selbstwahrnehmung	Motivation	Leistungsbereitschaft	Kreativität	Teamfähigkeit	Konfliktfähigkeit	Fairness	Integrationsfähigkeit	Kenntnisse Lehr- / Lernw.	Sichern und Helfen	Umgang Materialien ...	Lösen Aufgabenstellungen	Koordination – Koordination	Regelkenntnis	Können, Wissen, Sportart.	Wissensstandübergreifend
Motorische Grundlagen																	
Koordination	Konditionelle Fähigkeiten	Gleichgewicht	Orientierung	Reaktion	Rhythmus												
	Fähigkeiten	Kraft	Ausdauer	Schnelligkeit	...												
Leisten																	
Boden-Gerätturnen		Rolle vw./rw. Kopfstand	...														
		Ringe	Taue	Reck	...												
LA		Laufen	Springen	...													
HSA		Schwimmen	...														
Spielen usw.																	

Übersicht 3: Kompetenzraster Bewegung und Sport Grundstufe II in gekürzter Fassung (vgl. Lackner & Kröll 2019, S. 21)

Für die Handhabung eines Kompetenzrasters für den Unterricht gibt es verschiedene Möglichkeiten bzw. Darstellungsvarianten, um den Grad des Transfers beim Kompetenzerwerb zu bewerten. Die Skala von Lackner und Kröll (2019) unterscheidet die Entwicklungsverläufe in „Teilziel/e erreicht“, „Ziel erreicht“ und „Ziel übertroffen“. Für einzelne Lernbereiche können in unterschiedlichen Farben entsprechend voriger Differenzierung Symbole – wie zum Beispiel Häkchen – gesetzt werden. Dieser Raster soll zur Transparenz

von individueller Lernentwicklung beitragen und sich positiv auf Lernprozesse auswirken. (vgl. Lackner & Kröll 2019, S. 17ff.).

2 Ziele und Forschungsfragen

Diesem Forschungsvorhaben liegt erstens die Annahme zugrunde, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer dem Einsatz von Kompetenzrastern im Bewegungs- und Sportunterricht einen hohen Stellenwert beimessen und dass sie ein ausreichendes Fachwissen und Erfahrungen diesbezüglich aufweisen, um mit Hilfe der Raster die Kompetenzen im Sportunterricht transparenter zu machen. Zweitens wird angenommen, dass sie den Kompetenzraster als hilfreiches Instrument für die Leistungsbeurteilung und die Unterrichtsplanung sehen.

Die Forschungsfragen sind entsprechend:

- Welchen Stellenwert messen angehende Lehrerinnen und Lehrer dem Einsatz von Kompetenzrastern im Bewegungs- und Sportunterricht bei?
- Inwieweit dient der Kompetenzraster als Orientierungshilfe für die Unterrichtsplanung und für die Leistungsbeurteilung?
- Welche Erfahrungen haben angehende Lehrerinnen und Lehrer mit Kompetenzrastern im Bewegungs- und Sportunterricht gemacht?

3 Methodische Vorgangsweise

Für die Untersuchung wurden dreißig angehende Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien mit dem Schwerpunkt Science and Health, der Bewegung und Sport inkludiert (vgl. PH Wien, Curriculum Primarstufe 2015, S. 58ff.) ausgewählt, die sich zum Untersuchungszeitpunkt im fünften Ausbildungssemester befanden. Der Untersuchungszeitraum erstreckte sich von Anfang Oktober 2019 bis Ende Jänner 2020. Zunächst wurden im Unterricht Kompetenzrastervorschläge für das Fach Bewegung und Sport vorgestellt, es wurde mit den Begrifflichkeiten gearbeitet und anschließend von fünfundzwanzig weiblichen und fünf männlichen Studierenden das Modell von Lackner & Kröll (2019) gewählt und freiwillig in der Schulpraxis erprobt. Ende Jänner 2020 wurden als qualitative Untersuchungsmethode schriftliche Interviews durchgeführt. Die Fragen bezogen sich auf die

Erfahrungen der angehenden Lehrpersonen in der Erprobung des Kompetenzrasters und ihre persönlichen Sichtweisen auf die Eignung des Rasters hinsichtlich Unterrichtsplanung und Leistungsbeurteilung im Bewegungs- und Sportunterricht. Bei der Auswertung der Interviews wurde als Analyseverfahren die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 61ff.) angewendet und anschließend mit Hilfe der folgenden vier Kategorien, die im Vorfeld festgelegt wurden, ausgewertet:

- (1) Stellenwert und Bedeutung von Kompetenzrastern im Bewegungs- und Sportunterricht
- (2) Kompetenzraster – Unterrichtsplanung
- (3) Kompetenzraster – Leistungsbeurteilung
- (4) Erfahrungen mit Kompetenzrastern im Bewegungs- und Sportunterricht

4 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse überblicksmäßig dargestellt. Der Code S18 steht für Studierende/r 18, Nummerierung nach Position in der Auswertung.

4.1 Kategorie „Stellenwert und Bedeutung von Kompetenzrastern“

In der Kategorie „Stellenwert und Bedeutung von Kompetenzrastern“ zeigt sich, dass die Mehrheit der Befragten dem Kompetenzraster einen hohen Stellenwert beimisst und ihr Fachwissen bezüglich Kompetenzraster als ausreichend einschätzt. Aufbau und Charakteristika von verschiedenen Modellen für den Sportunterricht sind allgemein bekannt. Drei Befragte befürworten eine noch intensivere Auseinandersetzung mit der Thematik. Die Grundkonzeption des Kompetenzmodells wird mehrheitlich als übersichtlich und gut verständlich eingeschätzt und macht erkennbar „was Schülerinnen und Schüler wissen und können sollen“ (S18). Bezüglich der Erwartungshaltung lässt sich festhalten, dass die Mehrheit der Befragten findet, dass man durch den Einsatz von Kompetenzrastern die „individuellen Entwicklungsverläufe sichtbarer machen“ (S11) und die festgehaltenen „Kompetenzen besser aufzeigen“ (S27) kann. Der Sozialkompetenz im Raster wird von der Mehrheit der Befragten eine besondere Bedeutung beigemessen, so erhoffen sie, durch kompetenzorientierten Sportunterricht eine Stärkung des sozialen Verhaltens wie

zum Beispiel Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit oder Kommunikationsfähigkeit bei den Kindern zu erreichen. Einige Aussagen diesbezüglich: „mir liegt die Sozialkompetenz besonders am Herzen, weil sie ein wesentlicher Baustein für eine gute Klassengemeinschaft ist“ (S9); „die Schüler sollen sozialer handeln, ihre Konflikte gewaltfrei lösen“ (S13); „aus Individualisten teamfähige Spielpartner werden“ (S7).

4.2 Kategorie „Kompetenzraster – Unterrichtsplanung“

Hinsichtlich der Kategorie „Kompetenzraster – Unterrichtsplanung“ zeigt sich, dass – wie erwartet – von allen angehenden Lehrerinnen und Lehrern der Kompetenzraster als nützliche Orientierungshilfe für die Unterrichtsplanung angegeben wird. Der Kompetenzraster sorgt für einen guten Überblick der Lehrplaninhalte bestätigt durch Interview-Aussagen wie „nicht dauernd im Lehrplan nachschauen“ (S19); „alles vom Lehrplan drinnen“ (S24); „sehr hilfreich und übersichtlich“ (S26) und hilft mit, den Unterricht auf klare Ziele auszurichten und die konkreten Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler zu verdeutlichen. „Kompetenzraster helfen den Kindern zu verstehen, worum es im Unterricht geht“ (S16).

4.3 Kategorie „Kompetenzraster – Leistungsbeurteilung“

Im Bereich „Kompetenzraster – Leistungsbeurteilung“ geben fast alle Befragten an, dass Kompetenzraster für die Notenfindung im Sportunterricht als hilfreich angesehen werden, da sie die Leistungsbeurteilung klarer und verständlicher machen. Nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für Eltern bieten die Kompetenzraster mehr Transparenz bezüglich der Notengebung. Aussagen einiger Befragter: „ich kann meine Beurteilung auch bei den Eltern sehr einfach erläutern“ (S15); „ein Blick auf den Raster schafft Klarheit“ (S11). Nahezu alle angehenden Lehrkräfte geben an, dass sich durch den Raster die Notengebung leichter begründen lässt: „ich kann leichter meine Notengebung begründen“ (S17); „damit lässt sich gut argumentieren, was am Ende eines Abschnittes zu können ist“ (S21). Mehrere Antworten belegen sinngemäß, dass die Aufmerksamkeit sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden während des Beurteilungszeitraums vermehrt auf Kompetenzen und weniger auf die Notengebung gelenkt wird.

Einige Studierende führen an, dass die Kompetenzraster die Überprüfbarkeit des aktuellen Kompetenzstandes erleichtern. Sechs Befragte erwähnen, dass Kompetenzraster neben Lernzielkatalogen und Lernfortschrittdokumentationen bei den gesetzlich in der Primarstufe vorgeschriebenen „Kind-Erziehungsberechtigte-Lehrpersonen-Gesprächen (KEL-Gespräch)“ (vgl. BMB 2016, S. 6) eine wertvolle Entwicklungsdokumentation bieten. Sehr interessant ist, dass die Mehrheit der Studierenden die soziale Kompetenz als besonders wichtig für die Leistungsbewertung erachtet. Mehr als die Hälfte der Befragten hält soziale Kompetenzen bei der Beurteilung sogar für bedeutsamer als sportmotorische Kompetenzen. Ein Student merkt an, dass früher im Sportunterricht häufig nur die Fachkompetenz als Hauptkriterium für die Leistungsbeurteilung herangezogen wurde und jetzt durch den Einsatz der vorgegebenen Kompetenzraster neben der Fachkompetenz auch die Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz für die Leistungsbeurteilung berücksichtigt werden.

4.4 Kategorie „Erfahrungen mit Kompetenzrastern im Bewegungs- und Sportunterricht“

Im Bereich „Erfahrungen mit Kompetenzrastern im Bewegungs- und Sportunterricht“ geben die Befragten mehrheitlich an, gerne mit dem Kompetenzraster gearbeitet zu haben und ihre Erfahrungen damit waren durchwegs positiv. Kompetenzraster werden generell als hilfreich und in der Praxis als gut einsetzbar gesehen. Sie werden auch als Grundlage für Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern (Was kann ich schon? Was muss ich noch lernen?) wahrgenommen. Schülerinnen und Schüler sollen ihre eigenen Stärken und Schwächen erkennen. Mehrere Befragte betonen, dass sich die Motivation der Schülerinnen und Schüler durch das Kompetenzmodell im Bewegungs- und Sportunterricht erhöht. So wird nach Einsichtnahme in den Raster und nachfolgender Reflexion oft „strengt sich mehr an“ (S18) registriert. Allerdings führen einige Befragte diesbezüglich ein Zeitproblem an, wie: „individuelle Reflexionen kosten viel Zeit“ (S6); „geht sich schwer in 2 Wochenstunden aus“ (S29); „schwierig in der kurzen Zeit, auf alle einzugehen“ (S9). Drei Studierende erwähnen, dass das Beobachten und Einschätzen aller Schülerinnen und Schüler besondere Konzentration und Aufmerksamkeit erfordert und oft

schwierig ist: „es ist schwierig alle Kinder gleichzeitig zu beobachten“ (S2); „durch ständiges Kompetenzen-Beobachten übersieht man einiges“ (S19).

Die Kompetenzraster werden von den angehenden Lehrkräften überwiegend als verständlich eingeschätzt, es wird aber von vier Befragten angeführt, dass einige Begrifflichkeiten im Kompetenzraster für Schülerinnen und Schüler der Primarstufe unklar sind. Das zeigen Aussagen wie: „Kompetenzraster sind für einige Volksschülerinnen und Volksschüler zu kompliziert“ (S22); „besonders in der 1. und 2. Schulstufe oft schwer zu verstehen“ (S14).

Fünf Studierende kritisieren die Einteilung in die drei Niveaustufen „Teilziel/e erreicht; Ziel erreicht; Ziel übertroffen“ von Lackner und Kröll, speziell die Stufe „Ziel übertroffen“ finden sie unverständlich – „wie kann man ein Ziel übertreffen?“ (S20). Drei Studierende sprechen sich für eine zweistufige Niveauskala aus: „Ziel erreicht; Ziel teilweise erreicht“ (S12, S17, S23), eine/r schlägt folgende Stufeneinteilung vor: „Ziel erreicht; Ziel überwiegend erreicht; Ziel teilweise erreicht!“ (S13). Bezüglich der formalen Gestaltung wünschen sich drei Befragte mehr Platz für Eintragungen in die Spalten und zwei sprechen sich für eine Gesamtüberblicksspalte je Kompetenz am Rasterrand aus, um einen schnellen Überblick zu gewährleisten.

Einige Befragte befürchten, dass durch die strikten Vorgaben die Interessen der Schülerinnen und Schüler zu wenig berücksichtigt werden und empfinden den Raster als Einschränkung: „da wird alles strikt vorgegeben“ (S24); „Freiräume werden abgeschafft“ (S9); „auf Kinderinteressen wird zu wenig eingegangen“ (S25). Von einem Drittel der angehenden Lehrpersonen wird die vermehrte administrative Aufwendung kritisch gesehen wie „das kostet sehr viel Zeit“ (S1) und „der Aufwand ist enorm“ (S12).

Einige Studierende berichten zudem aus ihrer Praxis, dass einige Lehrerinnen und Lehrer des Kollegiums bezüglich der Kompetenzorientierung und der Raster Vorbehalte und Zweifel äußern und deren Umsetzung teilweise noch ablehnen.

5 Interpretation und Diskussion

Die Erhebung bestätigt, dass die angehenden Lehrkräfte durchwegs eine positive Einstellung zum Umgang mit dem Kompetenzraster aufweisen. Die Funktion eines Kompetenzrasters als Instrument zur pädagogischen Diagnostik und die Sinnhaftigkeit der Raster wird von den Studierenden außer Frage gestellt.

Das deckt sich mit den Ausführungen des BMBWF (2019b) im „Informationserlass zur Verbreitung der Pilot-Kompetenzraster“, in denen angegeben wird, dass mit der Einführung von Kompetenzrastern die Lehrpersonen bei der Diagnose der erworbenen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern unterstützt werden sollen. Kompetenzraster werden als ein wesentliches pädagogisches Instrument für die Unterrichtsplanung sowie die Erstellung von Lern- und Prüfungsaufgaben gesehen (vgl. BMBWF 2019b, S. 3f.).

Die Studierenden schätzen Kompetenzraster auch als sinnvolles Instrument bei der Leistungsbeurteilung ein. Sie können als schriftliche Erläuterung der Ziffernnoten dienen und als Grundlage herangezogen werden, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern eine differenzierte und fachlich fundierte Rückmeldung zu erbrachten Leistungen im Unterricht zu geben. So können auch frühzeitig individuelle Fördermaßnahmen gesetzt werden und Über- bzw. Unterforderungen vermieden werden (vgl. BMBWF 2019b, S. 4). Kompetenzraster helfen die Energie auf besonders wichtige Kompetenzen und auf jene Schülerinnen und Schüler zu fokussieren, die besondere Unterstützung benötigen. Sie erleichtern es, Prüfungsformen auf Lehrziele abzustimmen und richten den Blick auf Können statt auf Fehler (vgl. Neuweg 2014, S. 19). Kompetenzraster bieten auch die Möglichkeit den Sportunterricht ganzheitlich zu betrachten, um Kompetenzen wie zum Beispiel Motivation, Kreativität und Fairness auch in der Unterrichtsplanung und Leistungsbeurteilung zu berücksichtigen (vgl. Lackner & Kröll 2019, S. 19).

Von einigen Studierenden gab es aber auch kritische Anmerkungen bezüglich der Anwendung des Rasters. Als Hauptpunkte der Kritik werden der erhöhte Zeitaufwand und die teilweise zu komplizierten Begrifflichkeiten für die Grundschülerinnen und Grundschüler genannt. Auch die Form der Rastergestaltung (Spaltenbreite, fehlende Gesamtspalte) erscheint einigen angehenden Lehrkräften noch verbesserungswürdig. Sie sehen ihrerseits noch den Bedarf an Entwicklungsarbeit bezüglich der praktikablen Anwendung.

Wie aus Berichten der Studierenden zu entnehmen ist, sind die Kompetenzorientierung und der Kompetenzrastereinsatz bei einigen Lehrkräften in der Unterrichtspraxis noch nicht gänzlich angekommen. Es gibt oft noch eine Diskrepanz zwischen den Ansprüchen der Kompetenzorientierung und deren Verwirklichung im Sportunterricht. So zeigen einige empirische Untersuchungen wie zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen und in Baden-Württemberg, dass es bei Lehrkräften noch viele Fragen, Unsicherheiten und Widerstände

diesbezüglich gibt (vgl. Neumann 2014, S. 174). Manche Lehrende sehen in der Anwendung der Kompetenzraster die Gefahr einer reinen *Abhakpädagogik*. Da in Österreich derzeit an einem neuen kompetenzorientierten Lehrplan für die Volksschule und an einem einheitlichen Kompetenzmodell bzw. Kompetenzraster gearbeitet wird (vgl. BMBWF 2019c, S. 17), ist es notwendig und wichtig, diese kritischen Lehrkräfte bei der Umsetzung des kompetenzorientierten Sportunterrichts zu unterstützen. Neumann (2013, S. 171) fordert neben notwendigen Arbeitsmaterialien auch einen Mehreinsatz an entsprechenden finanziellen wie personellen Ressourcen. Auch die Pädagogischen Hochschulen sind gefordert, die Studierenden bezüglich dieser Thematik bestmöglich vorzubereiten. Es ist sicherzustellen, dass die angehenden Lehrkräfte ausreichend sensibilisiert werden, um ihre zukünftige Lehrtätigkeit *kompetenzorientiert* auszurichten.

Auf die Begrenzungen dieser Untersuchung sei noch kurz hingewiesen: In der Befragung stehen die Positionen der angehenden Lehrkräfte zur Relevanz der Kompetenzraster im Sportunterricht im Fokus. Obwohl die Befragten den hohen Stellenwert dieser Raster mehrheitlich ausdrücklich hervorheben, ergaben sich aber kaum Aussagen zur methodischen Umsetzung. Ein Kompetenzraster allein macht noch keinen guten Unterricht und ist keine Wunderwaffe der zeitgemäßen Lehr- und Lernkultur, aber ein nützliches Instrument mit gut eingestelltem Visier. Kompetenzorientierung sagt viel über das Ergebnis (den Output) aus, aber nur wenig darüber, wie der Unterricht gestaltet werden kann (vgl. Faulstich-Christ et al. 2010, S. 8). Zu fragen ist insbesondere nach speziellen didaktischen Methoden. Dieses „Wie lehrt man das Erwerben von Kompetenzen?“ bietet ein interessantes weiteres Forschungsfeld.

Literatur

- Amesberger, G. & Stadler, R. (2014). *Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren*. Abrufbar unter: https://www.bildung-bgld.gv.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Download-Verwaltung/Schulsport/Schulsport%20Recht/Bildungsstandards%20Handreichung.pdf (2020-07-08).
- Böhm, P. (2019). (Vor-)Pilotierung der Kompetenzraster 2019/2020 „Klarstellung“. *aps Gewerkschaft Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer* 5/2019, S. 11.
- BMB – Bundesministerium für Bildung (2016). *Alternative Leistungsbewertung in der Grundschule*. Abrufbar unter: http://www.fruehe-bildung.at/downloads/broschue_re_KEL.pdf (2020-07-08).

- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *Apflauer, G., Bundestagung Sportmittelschulen – Schulsport in Österreich – Highlights*. Abrufbar unter: <http://www.sportmittelschulen.at/images/bundestagung19/VortragApflauer2019.pdf> (2020-01-28).
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019a). *Pilot-Kompetenzraster für die Volksschule – Arbeitsunterlage*. Abrufbar unter: <https://docplayer.org/164405212-Pilot-kompetenzraster-fuer-die-volksschule-arbeitsunterlage.html> (2020-01-28).
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019b). *Informationserlass zur Verbreitung der Pilot-Kompetenzraster für die Volksschule sowie für die Sekundarstufe I*. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erlaesse/pilotkompetenzraster_erlass.html (2020-01-28).
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019c). *Das Pädagogik-Paket – Zeitgemäß. Transparent. Fair*. 2019, S. 17. Wien: BMBWF.
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (2012). *Lehrplan der Volksschule*. Abrufbar unter: http://www.vdloe.at/wien/recht/download/lpln_vs_besp_2012.pdf (2020-01-28).
- Faulstich-Christ, K., Lersch, R. & Moegling, K. (Hrsg.) (2010). *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis*. Immenhausen: Prolog Verlag.
- Gogoll, A. (2009). Kompetenzmodelle für das Schulfach Sport – zur Fundierung und Empirisierung sportpädagogischer Bildungserwartungen. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S. 49–62). Aachen: Shaker.
- Hartmann-Kurz, C., von Scholz, A., Stege, T., Eisenkolb, R., Hake, A. et al. (2012). *Mit Kompetenzrastern dem Lernen auf der Spur*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung (LS). Abrufbar unter: https://vs-tirol.tsn.at/sites/vs-tirol.tsn.at/files/upload/NL04_Mit_Kompetenzrastern_dem_Lernen_auf_der_Spur.pdf (2020-01-28).
- Lackner C. M. & Kröll K. (2019). Kompetenzen im Sportunterricht sichtbar machen. *Bewegung und Sport* 3/2019, S. 16–22.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Neuweg, G. H. (2014). *Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung*. Abrufbar unter: http://www.ph-ooe.at/uploads/media/Kompetenzorientierte_Leistungsbeurteilung_-_Vortrag_von_Univ.-Prof._Dr._Georg_Hans_Neuweg.pdf (2020-01-28).
- Neumann, P. (2014). *Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten Sportunterricht der Grundschule*. *Sportunterricht* 6/2014, S. 174–180. Abrufbar unter: <https://www.hofmann-verlag.de/pdf/archiv/sportunterricht/2014/Sportunterricht-Ausgabe-Juni-2014.pdf> (2020-07-08).

- Neumann, P. (2013). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- PH Wien – Curriculum Primarstufe (2015). Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curriculum_Primarstufe_genehmigt_Mai2015.pdf (2020-07-08).
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

Herausforderungen im Kontext sozial-emotionaler Entwicklung und Schlussfolgerungen für inklusive Schulentwicklung

Claudia Kaluza, Bernhard Schimek

Abstract Deutsch

Der Beitrag stellt Teilergebnisse des Forschungsprojektes „Zentrale Herausforderungen an Schulen und Ansatzpunkte für Unterstützungsmaßnahmen“ der Pädagogischen Hochschule Wien dar. Beschrieben werden die in teilstrukturierten Expertinnen- und Experteninterviews mit Supervisorinnen und Supervisoren erhobenen Herausforderungen im Kontext sozial-emotionaler Entwicklung. Aus den Ergebnissen werden Schlussfolgerungen für inklusive Schulentwicklung abgeleitet. Wie sich zeigt, werden das Verhalten der Schülerinnen und Schüler, professionsorientierte Problemlagen, Arbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sowie die Komposition der Schülerinnen und Schüler thematisiert.

Schlüsselwörter

sozial-emotionale Entwicklung, inklusive Schulentwicklung, Diversität, Supervision

Abstract English

The article presents initial results of the research project „Central Challenges at Schools and Approaches for Support Activities“ carried out by the University College of Teacher Education in Vienna. Counsellors who accompany teachers in the context of school development were interviewed in partially standardized interviews. The article focuses on challenges in the field of social-emotional development and possible approaches for inclusive school development. As it turns out, teachers focus on behaviour, questions of pedagogical handling, cooperation with parents/legal guardians and school composition.

Keywords

social-emotional development, inclusive school development, diversity, counselling

Zur Autorin / Zum Autor

Claudia Kaluza, HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ BEd; Hochschullehrperson an der Pädagogischen Hochschule Wien; Schwerpunkt: Diversitätspädagogik.

Kontakt: claudia.kaluza@phwien.ac.at

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

Kontakt: bernhard.schimek@phwien.ac.at

1 Einleitung

Der folgende Beitrag bezieht sich auf Teilergebnisse des Forschungsprojekts „Zentrale Herausforderungen von Schulen und Ansatzpunkte für Unterstützungsmaßnahmen“ an der Pädagogischen Hochschule Wien. Ein besonders bedeutsames, weil für alle Schulstandorte zunehmend relevantes Entwicklungsfeld ist – wie nachfolgend argumentiert wird – schulische Inklusion im Förderbereich sozial-emotionale Entwicklung.

1.1 Begriffsfeld „sozial-emotionale Entwicklung“

Das Begriffsfeld „sozial-emotionale Entwicklung“ wird von verschiedenen Wissenschaften wie bspw. Pädagogik, Medizin, Psychologie bearbeitet und ist mit divergierenden Begriffen verbunden, wobei die Beschreibungen der Symptome ein breites Spektrum bzw. eine Vielzahl von unterschiedlichen emotionalen und verhaltensbezogenen Phänomenen abbilden (vgl. Blumenthal, Casale et al. 2020, S. 12; Bienstein 2016, S. 359). Zusammengefasst werden diese häufig unter den Begriffen „psychische Störung“, „Verhaltensauffälligkeit“, „Verhaltensstörung“ (Blumenthal, Casale et al. 2020, S. 12), „Erziehungsschwierigkeiten“, „emotionale Störungen“ (Hillenbrand 2008, S. 8; Stein & Stein 2014, S. 29f.). Pädagogik bei sozial-emotionalen Entwicklungsstörungen „beschreibt etwas, das man ganz einfach nachvollziehen kann und das doch ein Stück weit entzogen bleibt – nämlich das Störende und Auf-

fällige einer individuellen Entwicklung. (...) Im pädagogischen und sozialen Miteinander zeigen sich Störungen des erwarteten Ablaufs. Etwas entspricht nicht den gängigen sozialen Erwartungen, etwas verweist auf eine gestörte Interaktion – aber vielleicht auch auf eine tiefgreifende gestörte Entwicklung“ (Wevelsiep 2015, S. 11). Die Einschätzung ob und welches Verhalten „letztendlich als auffällig oder problematisch wahrgenommen wird, hängt u.a. von den individuellen Einstellungen und sozialen Bewertungen ab, die im jeweiligen sozialen Bezugssystem gelten“ (Bienstein 2016, S. 360). Eine Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Umgang von Schülerinnen und Schülern im Bereich sozial-emotionale Entwicklung bedarf demnach auch einer Auseinandersetzung, wie mit Schwierigkeiten und Begrenzungen pädagogischen Handelns, umgegangen wird (vgl. Stein & Müller 2015, S. 14). Stein und Müller (2015) benennen besonders den Umgang mit Verhaltensstörungen „als einen der Brennpunkte und eine der größten Herausforderungen im Hinblick auf Schulentwicklung der kommenden Jahre“ (ebd., S. 11). Die epidemiologische Forschung zeigt eine außerordentliche Verbreitung psychischer Problematiken wie z.B. Ängstlichkeit und Angststörungen, Dissozialität und Aggressivität, Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen sowie auch Depressivität bei Kindern und Jugendlichen (vgl. Stein & Müller 2015, S. 11f.). Die Prävalenzzahlen reichen durchschnittlich von 12 – 15 % (vgl. Hennemann & Casale 2016, S. 208) bis 18 %, wobei im Vordergrund des Störungsspektrums Angststörungen, dissoziale, depressive und hyperkinetische Störungen stehen (vgl. Stein & Stein 2014, S. 28). Hennemann und Casale (2016, S. 211) sowie Blumenthal und Casale et al. (2020, S. 21) weisen auf die auch in inklusiven Kontexten hohen Prävalenzzahlen im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung hin. Mit dem Blick auf die Entwicklungen in Deutschland zeigt sich, dass, sowohl bemessen auf die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler als auch anteilig unter den sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern, der spezifische Förderbedarf in sozial-emotionaler Entwicklung stetig und beträchtlich steigt. So hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und der Sekundarstufe I im Bereich sozial-emotionale Entwicklung von 0,75 % im Jahr 2009 auf 1,299 % im Jahr 2018 um 73 % erhöht. Nominell hat sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf um 63 % erhöht. 2018 werden 17,2 % der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler an Schulen in

Deutschland 2018 dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung zugeordnet. Verglichen mit 12,2 % 2009 bedeutet dies einen anteilmäßigen Anstieg um 41 % (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2020, S. 3f.). Ein Vergleich dieser Entwicklungen mit Österreich ist nicht möglich, da „in der Gesamtevidenz der Schüler/innen [sic!] nach Bildungsdokumentationsgesetz 2002 keine Daten (...) zur Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) (...) vorliegen“ (Mayrhofer, Oberwimmer et al. 2019, S. 162). Es ist aber davon auszugehen, dass ähnliche Trends auch in Österreich platzgreifen. Allein aus dieser Perspektive ist daher hohe Relevanz für die Auseinandersetzung im Kontext von Schulentwicklung abzuleiten. Diese Einschätzung wird durch weitere Faktoren bestätigt und verstärkt. Lehrerinnen und Lehrer kommen folglich mit immer höherer Wahrscheinlichkeit mit einer steigenden Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt in sozial-emotionaler Entwicklung in Berührung. Gleichzeitig zählen Gefühls- und Verhaltensstörungen zu den größten Besorgnissen von Lehrpersonen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen (vgl. Hennemann & Casale 2016, S. 211). Scanlon & Barnes-Holmes (2013, S. 390) weisen darauf hin, dass beim Auftreten von herausforderndem Verhalten die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrerinnen und Lehrern ohne entsprechende Ausbildung nahezu unvermeidbar niedrig ist. Dem gegenüber stehen weitreichende Konsequenzen auf Schülerinnen- und Schülerebene. In Verbindung mit dem Sozialverhalten sowie der Entwicklung der Emotionalität können auch u.a. kognitive und schulische Leistungen, das Selbstkonzept sowie das Gruppen- bzw. Klassenklima bzw. andere Schülerinnen und Schüler beeinträchtigt werden (vgl. Stein & Ellinger 2015, S. 78). So wird bei ca. 50 % der betroffenen Kinder und Jugendlichen das gleichzeitige Auftreten von Lern- und Verhaltensstörungen beobachtet (vgl. Blumenthal, Casale et al. 2020, S. 139). Dies ist insofern relevant, als bei der Verwendung des Terminus „sozial-emotionale Entwicklung“ kognitive Kompetenzen sowohl im praktischen als auch im wissenschaftlichen Diskurs in den Hintergrund zu geraten drohen (vgl. Stein & Müller 2015, S. 26f.). Preuss-Lausitz (2018, S. 186) hält fest, dass Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung sowohl ihre soziale Integration als auch ihr fachliches Selbstkonzept am negativsten einschätzen. Auch aus dieser Perspektive zeigt sich also, dass „eine zentrale Herausforderung heutiger Schule (...) die allgemeinpäd-

agogische, sonderpädagogische und sozialpädagogische Arbeit mit verhaltensschwierigen Kindern und Jugendlichen ist“ (Preuss-Lausitz 2018, S. 186).

1.2 Inklusion und Schulentwicklung im Förderbereich „Sozial-emotionale Entwicklung“

Die jüngere Bezeichnung „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ (vgl. Stein & Stein 2014, S. 33; Hennemann & Casale 2016, S. 208; Kulturministerkonferenz 2000) setzt sich zum Ziel, Abstand von einer Zentrierung auf Defizite zu nehmen und so das zu Fördernde im Sinne eines pädagogischen Auftrages zu fokussieren (vgl. Stein & Müller 2015, S. 26). Damit geht auch ein Perspektivenwechsel einher, der „diesen jungen Menschen ihre Schwierigkeiten nicht mehr als Charakteristikum oder gar als Krankheit“ (Myschker & Stein 2014, S. 14) zuschreibt, sondern die „Hilfs- und Förderbedürftigkeit“ (ebd., S. 14) ins Zentrum rückt. Dieses Verständnis ist dem Forschungsprojekt grundgelegt.

Stein und Ellinger (2015, S. 78) identifizieren „Sozialverhalten“, „Emotionalität und deren Entwicklung“, „Selbstkonzept“, „kognitive und schulische Leistungen“ sowie „Leistungsmotivation“ (ebd.) als Leit- und Zielaspekte für gelingende inklusive Beschulung im Förderschwerpunkt und ergänzen als weitere maßgebliche Aspekte „die soziale Akzeptanz (...) in der Klassengemeinschaft“ (ebd.), die „Wirkung (...) auf das Gruppen- bzw. Klassenklima“ (ebd.) sowie auf das „Verhalten anderer Schülerinnen und Schüler“ (ebd.). Mit diesen „Gradmessern gelingender Beschulung“ (ebd., S. 79) ist auf Schülerinnen- und Schülerebene für nachfolgende Analysen ein umfangreicher Bezugsrahmen gegeben. Auch wenn auf der Systemebene für Österreich aufgrund der fehlenden Datenanlage keine Aussagen über die Entwicklungen im Förderbereich getroffen werden können, ist, wie bereits argumentiert wurde, davon auszugehen, dass die Herausforderungen für Lehrerinnen und Lehrer breit vorhanden sind und stetig steigen. Damit verbunden sind spezifische Problem- und Bedürfnislagen, deren Erhebung Gegenstand des Forschungsprojekts sind. Diskutiert werden die Ergebnisse in Anlehnung an das „Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung“ (Heimlich, Ostertag et al. 2018, S. 211) auf den Ebenen Schülerinnen und Schüler mit sozial-emotionalen Förderbedürfnissen, inklusiver Unterricht (u.a. individuelle Zugänge, Lern- und Leistungsvoraussetzungen, Klarheit und Verständlichkeit, wohlorganisierter Lern- und

Entwicklungsraum, lernförderliches Klima), interdisziplinäre Teamkooperation (u.a. Unterricht im Team, gemeinsame Planung/Absprache/Reflexion, Kooperation über Klassengrenzen hinweg, ...), Schulkonzept und Schulleben (Rolle der Schulleitung, Leitbild, ...) sowie Vernetzung mit dem Umfeld (u.a. Zusammenarbeit mit den Eltern, Ressourcen der externen fachlichen Beratung/Begleitung, Kooperation aller am pädagogischen Prozess Beteiligten).

2 Ziele, Forschungsfragen und methodische Überlegungen

Ziel des Forschungsprojektes ist die Erhebung, inwieweit und in welchen Kontexten Lehrerinnen und Lehrer in der schulentwicklungsbezogenen Supervision Herausforderungen bezüglich der sozial-emotionalen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern thematisieren, um daraus Schlüsse für spezifische inklusive Schulentwicklungsmaßnahmen zu ziehen. Mittels teilstrukturierter Expertinnen- und Experten-Leitfadeninterviews wurden zwölf Supervisorinnen und Supervisoren des Wiener Modells an der Pädagogischen Hochschule Wien, die Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe und Sekundarstufe I im Kontext von Schulentwicklung begleiten, befragt, da als einer der Arbeitsschwerpunkte der Supervision die professionelle Weiterentwicklung von Pädagoginnen und Pädagogen im Umgang mit herausfordernden Situationen mit/von Schülerinnen und Schülern u.a. in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten, individuelle Thematiken von Schülerinnen und Schüler, Gewalt oder Traumatisierung definiert wird. Das Wiener Modell besteht seit 1994. In den letzten Jahren sind zwischen 11 und 13 Supervisorinnen und Supervisoren tätig gewesen und haben zuletzt im Schuljahr 2017/18 704 Supervisandinnen und Supervisanden betreut, davon 82,40 % aus Allgemeinbildenden Pflichtschulen (Jahresbericht Supervisorinnen und Supervisoren 2017/18). Es handelt sich um eine Vollerhebung unter den derzeit tätigen Supervisorinnen und Supervisoren. Das Sampling begründet sich dadurch, dass diese aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung in der Beratung und Begleitung von Lehrerinnen und Lehrern über breite Einblicke hinsichtlich der Problemlagen an Schulen verfügen und daher zentrale Herausforderungen benennen können. Mit dem Forschungsvorhaben wurde das Anliegen der befragten Supervisorinnen und Supervisoren aufgegriffen, ihr kumuliertes Erfahrungswissen systematisiert zu erfassen.

Die vorliegende Detailanalyse ist Teil umfassender Expertinnen- und Experten-Leitfadeninterviews, in denen besonders herausfordernde Handlungskontexte abgefragt wurden. In diesem Beitrag werden Ergebnisse zur sozial-emotionalen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich folgender Forschungsfrage dargestellt:

- Welche zentralen Herausforderungen werden von Lehrerinnen und Lehrern hinsichtlich der sozial-emotionalen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern in der Supervision beschrieben?

Die Interviews wurden einzeln durchgeführt, dauerten ca. eine Stunde, wurden aufgezeichnet, wörtlich transkribiert und mit MAXQDA in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Angewendet wurden zentrale Elemente der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, um bestimmte Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen (vgl. Mayring 2010). Es wurde eine gezielt sehr offen gewählte Fragestellung grundgelegt, um möglichst breit Themen zu erheben. Das Material wurde mit Hilfe der allgemeinen, deduktiven Kategorie „Thematisierung der sozial-emotionalen Entwicklung von Schülerinnen und Schüler in der Supervision“ ausgewertet. In einem weiteren Schritt wurden induktiv folgende in Übersicht 1 dargestellte Subkategorien entwickelt:

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Thematisierung des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler	Spektrum des thematisierten Verhaltens der Schülerinnen und Schülern in der Supervision: <ul style="list-style-type: none"> – Grenzen/Disziplin – Aggression/Gewalt – Depression/Angst – Besondere Bedürfnisse: ASS/ADHS 	„die offensichtlich gelernt haben, als Individuum zu agieren und nicht in der Gruppe.“ (I072019, Z 567-569)	Spezifische thematisierte Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern

Professionsorientierte Problemlagen von Lehrerinnen und Lehrern	Spektrum der Thematisierung von Belastungsfaktoren der Lehrerinnen und Lehrern hinsichtlich sozial-emotionaler Entwicklung der Schülerinnen und Schüler: <ul style="list-style-type: none"> – Unterstützungssysteme – Professionalisierung – Rollenerwartung – Schulleitung 	„ab wann schreite ich ein. Ab wann melde ich“ (I042019, Z 111)	Beschreibung von Belastungsfaktoren der Lehrerinnen und Lehrer
Komposition der Schülerinnen und Schüler	Spektrum der thematisierten Herausforderungen im Zusammenhang mit der Komposition der Schülerinnen und Schüler	„wenn sogenannte schwierige Schüler in der Klasse zu zweit, zu dritt drinnen sind“ (I042019, Z 299)	Beschreibung der Herausforderung bzgl. der Zusammensetzungen der Schülerinnen und Schüler
Arbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten	Spektrum der Arbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten	„die Eltern einfach blockieren“ (I032019, Z 153-155)	Beschreibung von Herausforderungen in der Arbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten

Übersicht 1: Kategorien

Die Darstellung der induktiv gebildeten Subkategorien orientiert sich an der Häufigkeit der Thematisierung in den Interviews.

3 Ergebnisse

Aus dem Material wurden induktiv die Themenbereiche herausgearbeitet, deren Bedeutungsgehalt nachfolgend expliziert wird.

3.1 Thematisierung des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler

Herausforderndes Verhalten wurde in 10 von 12 Interviews und damit am häufigsten thematisiert. Vorwiegend wird von „disziplinären Schwierigkeiten“ (I022019, Z 92) bzw. „Verhaltensauffälligkeiten“ (I072019, Z 447) berichtet. Dabei geht es um „Grenzen austesten“ (I022019, Z 130), um „nicht alter-

sadäquates Verhalten“ (I042019, Z 225), darum, dass den Schülerinnen und Schülern „oft die Bezugspersonen fehlen“ (I022019, Z 124f.) sowie um Aggression, Gewalt und Wutausbrüche (vgl. I022019, Z 112; I042019, Z 233; I082019, Z 327; I122019, Z 103). Als Belastungsfaktoren werden Schülerinnen und Schüler beschrieben „die einfach im Verhalten aggressiv sind, verbal und (...) körperlich bis zu nicht in die Schule kommen“ (I032019, Z 239-240). Problematisiert werden Schülerinnen und Schüler, die „aufgrund von Gewaltbereitschaft“ (I042019, Z 465-466) bzw. aufgrund „von Nichteinschätzbarkeit so nicht planbares Verhalten, unerwartete Wutausbrüche, Aggressionsausbrüche“ (I042019, Z 465-466) haben sowie „Übergriffigkeiten von Schülerinnen gegenüber Lehrerinnen“ (I022019, Z 110). Internalisierte Verhaltensweisen, die beispielsweise bei Depression oder Angst auftreten können, werden auch, jedoch im Vergleich zu externalisierten Verhaltensweisen eher weniger zur Sprache gebracht (vgl. bspw. I042019, Z 631-632; I082019, Z 353; I112019, Z 164).

In Abgleich mit der Systematik von Stein und Ellinger (2015, S. 78f.) lässt sich festhalten, dass „Sozialverhalten“ (ebd., S. 78) und „Emotionalität und deren Entwicklung“ (ebd., S. 78) häufiger Gegenstand der Supervision ist. Das „Selbstkonzept“ (ebd., S. 78), „kognitive und schulische Leistungen“ (ebd., S. 78) sowie die „Leistungsmotivation“ (ebd., S. 78) von Schülerinnen und Schülern ist in den Interviews kaum Thema. Die Bedeutung des Zusammenwirkens der sozial-emotionalen Entwicklung mit jener der kognitiven Kompetenzen wird im praktischen Diskurs nicht sichtbar. Dies ist insofern von Relevanz, als fehlende emotionale und soziale Kompetenzen „ungünstige Lernvoraussetzungen“ (Blumenthal, Casale et al. 2020, S. 57) sind und sich auf unterrichtliche Bereiche wie Mitarbeit im Unterricht, aktive Lernzeit, Schulerfolg, soziale Akzeptanz sowie den Einsatz kooperativer Lernformen, auswirken (vgl. ebd., S. 57). Um der Gefahr zu entgehen, wären daher die Faktoren kognitive Kompetenzen, Motivation und Selbstkonzept (vgl. Stein & Müller 2015, S. 26f.; Stein & Stein 2014, S. 33; Preuss-Lausitz 2018, S. 186) bewusst sowohl einerseits in Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, als auch andererseits in Schulentwicklungsprozessen, insbesondere in der inklusiven Unterrichtsentwicklung, der Gestaltung der Förderplanung sowie der Überprüfung der Lernentwicklung und der interdisziplinären Teamkooperation gezielt zu adressieren.

Berichtet wird auch über das Fehlen allgemeiner sozialer Kompetenzen, wie bspw. das Einfügen in eine Gruppe sowie disziplinäre Herausforderungen. Schülerinnen und Schüler werden von Lehrerinnen und Lehrern in den letzten Jahren zunehmend als „so wenig sozial kompetent“ (I122019, Z 286-288) wahrgenommen und es wird beschrieben, dass „sie (...) sich schwer tun in eine Klasse einzuordnen. Schwer tun damit, dass sie nicht ständig im Mittelpunkt stehen können, dass sich nicht alles um sie dreht“ (I122019, Z 286-288). Auch von Supervisorinnen und Supervisoren als erfahren beschriebene Primarstufenlehrerinnen und Primarstufenlehrer berichten davon, mit einer „bisher ungewöhnlich hohen Anzahl von Kindern konfrontiert“ (I072019, Z 567-569) zu sein, „die offensichtlich gelernt haben, als Individuum zu agieren und nicht in der Gruppe“ (I072019, Z 567-569) bzw. die es „gar nicht gewöhnt [sind], dass jemand neben ihnen sitzt und vielleicht ein Bedürfnis hat“ (I072019, Z 313). In der Supervision wird auch das Thema Nähe-Distanz (vgl. I112019, Z 115) von den Lehrerinnen und Lehrern eingebracht, d.h. dass „Distanzschwellen (...) nicht mehr eingehalten werden, die vielleicht erwartet werden. Und dann der Umgang damit“ (I082019, Z 271). „Hauptthema ist (...) unangepasste Schüler, die sozusagen eine Gruppe dominieren und ganz viel Beachtung brauchen“ (I012019, Z 161). Es geht darum „die Kinder zu sozialisieren, an die Gruppe zu gewöhnen, Verhaltensstandards zu erarbeiten und zu verwahren“ (I022019, Z 164) sowie um „Schülerinnen, die im Klassengefüge problematisch sind, die (...) für die Klassengemeinschaft Schwierigkeiten machen“ (I022019, Z 114f.). Berichtet wird, „dass die Schüler eine andere Wahrnehmung von richtig und falsch haben“ und „gewisse Werte nicht mehr so klar ersichtlich sind“ (I042019, Z 243-245). Als belastend werden auch die Auswirkungen von Verhaltensweisen einzelner Schülerinnen und Schüler auf den Lernprozess aller Schülerinnen und Schüler beschrieben (vgl. I062019, Z 97). Als besondere Herausforderung und damit maßgebliches Handlungsfeld inklusiver Schulentwicklung bestätigt sich somit die Gestaltung der Klassengemeinschaft (Verhaltensvereinbarungen, ...), die Wirkung auf das Klassenklima sowie den Lernprozess der Mitschülerinnen und Mitschüler (vgl. Stein & Ellinger 2015, S. 79). Bezüglich besonderer Bedürfnisse werden eher externalisierte Verhaltensweisen, wie sie beispielsweise bei Schülerinnen und Schülern im Autismus-Spektrum sowie mit ADHS gezeigt werden, thematisiert (vgl. bspw. I052019, Z 312-313; I062019, Z 232; I082019, Z 637; I052019, Z 312-313; I122019, Z 283).

Breite und Intensität der Thematisierung der beschriebenen Herausforderungen in den Interviews lassen ebenso wie der Blick nach Deutschland (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2020, S. 3f.) darauf schließen, dass sich ein beträchtlicher Anteil an Lehrerinnen und Lehrern im beruflichen Alltag intensiv und vermehrt mit sozial-emotionalen Bedürfnissen auseinandersetzen hat. Unterstrichen wird damit die hohe Relevanz der differenzierten Auseinandersetzung mit Verhaltensstörungen im Rahmen von inklusiver Schulentwicklung (vgl. Stein & Müller 2015, S. 11).

3.2 Professionsorientierte Problemlagen von Lehrerinnen und Lehrern

Unterstützungssysteme werden einerseits positiv erlebt (vgl. I082019, Z 357), andererseits jedoch teilweise auch mit herausfordernden Anforderungen für klassenführende Lehrerinnen und Lehrer verbunden. Diese werden u.a. im Zusammenhang mit der Gestaltung des Unterrichts beschrieben, wenn z.B. aufgrund der Fülle der Unterstützungssysteme „alle zehn Minuten (...) die Tür“ (I052019, Z 71) aufgeht und „ein Kind kommt aus der Klasse raus“ (I052019, Z 71), da dies die Unterrichtsgestaltung erschwert (vgl. I052019, Z 71). Kommunikation, Vernetzung und Zusammenarbeit werden aufgrund der Fülle der Unterstützungssysteme ebenfalls als belastend beschrieben (vgl. I052019, Z 85). Unterstützungssysteme sind demnach bedeutsam, um Effekte der Überforderung zu vermeiden, andererseits jedoch wird auch die Notwendigkeit deutlich, die Kommunikation, Vernetzung und Zusammenarbeit zu optimieren (vgl. Greiner 2018, S. 20). Daraus lässt sich ableiten, dass die strategische, organisationale Integration von Unterstützungssystemen durch Schulentwicklung zu gewährleisten ist. Anzustreben wäre, dass diese Systeme Teil eines integrierten, responsiven Handlungsmodells eines inklusiven Schul- bzw. regionalen Entwicklungskonzeptes sind (vgl. Hillenbrand 2015, S. 196).

Thematisiert wird der Leidensdruck der Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich aggressiver Schülerinnen und Schüler auch hinsichtlich des pädagogischen Umgangs mit den Kindern und dahingehend, wie „sie das Kind unterstützen“ (I032019, Z 167-175) können. Es geht um Unsicherheiten im professionsbezogenen Umgang mit herausforderndem Verhalten. Dabei werden Fragen wie z.B., „ab wann schreite ich ein. Ab wann melde ich [Anmerkung: dem Amt für Jugend und Familie]“ (I042019, Z 111) als belastend beschrieben. Diese Pro-

blemlagen stellen sich besonders im Zusammenhang mit Gewalt, selbstverletzendem Verhalten von Schülerinnen und Schülern und Selbstmorddrohungen (vgl. I012019, Z 355; I042019, Z 111; I052019, Z 197; I122019, Z 129). Auch Konfliktmanagement ist für Lehrerinnen und Lehrer in der Supervision ein wesentliches Thema (vgl. I032019, Z 220).

Es besteht demnach ein hoher spezifischer Professionalisierungsbedarf. Themen sind z.B. „Wie setze ich Grenzen, wie nehme ich meine eigenen wahr?“ (I082019, Z 259) sowie allgemein der „Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, mit Gewalt und Aggression“ (I082019, Z 327; vgl. dazu auch I102019, Z 107; I112019, Z 160; I122019, Z 105). Scanlon und Barnes-Holmes (2013) weisen darauf hin, dass fehlende Professionalisierung eine höhere Anfälligkeit für eine reduzierte Selbstwirksamkeitserwartung, erhöhten Stress, psychologische Probleme und Burnout zur Folge hat und streichen die hohe Notwendigkeit spezifischer pädagogischer Kompetenzen im Umgang mit herausforderndem Verhalten hervor.

Thematisiert wird auch die Frage der Zuständigkeiten und wann der Wirkungsbereich von Lehrerinnen und Lehrern endet (vgl. I042019, Z 113), d.h. es geht auch um das Rollenverständnis im Sinne von „wie viel ist meines und was muss ich abgeben“ (I042019, Z 71) bzw. auch um die Frage „was ist meine job description“ (I042019, Z 125). Letztlich wird auch die Rolle der Schulleitung im Zusammenhang mit den beschriebenen Herausforderungen thematisiert (vgl. I042019, Z 99; I052019, Z 201; I072019, Z 449). Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich manchmal allein gelassen (vgl. I032019, Z 223) oder sind sich nicht sicher, inwieweit die Schulleitung hinter ihnen steht (vgl. I052019, Z 99). Auf die genannten Faktoren führen Lehrerinnen und Lehrer in der Supervision teilweise Erschöpfung und Schlafstörungen zurück (vgl. I052019, Z 51; I082019, Z 273-281). Diese Ergebnisse lassen sich u.a. über die Konzeption des Rügener Inklusionsmodells bestätigen (vgl. Universität Rostock o.J.). Als ein Response-to-Intervention-Ansatz setzt dieses auf klare Verantwortlichkeiten für pädagogische Maßnahmen und beschreibt die Rolle der Schulleitung, den Einbezug des regionalen Bildungsmanagements, Personalentwicklung durch Fortbildung sowie wissenschaftliche Begleitung als wesentliche Gelingensfaktoren (vgl. Blumenthal, Casale et al. 2020, S. 134f.).

3.3 Komposition der Schülerinnen und Schüler

Als ein Belastungsfaktor wird die „hohe Anzahl an sehr bedürftigen Schülern, die einen hohen Leidensdruck auslösen“ (I052019, Z 71) genannt. Die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler ist vor allem ein „schulinternes Thema“ (I032019, Z 292). Dabei werden Fragen der Gerechtigkeit im Zusammenhang mit der schulinternen Klassenkomposition diskutiert. Problematisiert wird, dass jene Lehrerinnen und Lehrern, die sich nicht „auf die Füße stellen“ (I032019, Z 111) oder „eher einen sozialeren Ansatz haben“ (I032019, Z 111) auch „schwierigere Schüler und Schülerinnen“ bekommen (I032019, Z 111) sowie die Klassenkomposition, z.B. „wenn sogenannte schwierige Schüler in der Klasse zu zweit, zu dritt drinnen sind“ (I042019, Z 299). Junge Kolleginnen seien damit konfrontiert, Klassen unterrichten zu müssen, „die besonders herausfordernd sind“ (I042019, Z 89). Dies sei auch für ältere Kolleginnen und Kollegen belastend, da sie die Überforderungen der jungen Kolleginnen und Kollegen mit diesen Situationen beobachten (vgl. I042019, Z 93). Darüber hinaus werden fehlende personelle Ressourcen im Kontext von Inklusion beschrieben, wenn z.B. eine Primarstufenlehrerin bzw. ein Primarstufenlehrer „jetzt alleine in der Klasse“ (I082019, Z 303) steht, „und die Sonderschullehrerin ist weg“ (I082019, Z 303), weil die Klasse nicht als Integrationsklasse geführt wird, „sondern das ist jetzt Inklusion“ (I082019, Z 303). Fokussiert wird von den Lehrerinnen und Lehrern auch die Zusammensetzung im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen wie z.B. „wenn zwei autistische Kinder drinnen sind (. . .) und man ist damit alleine, weil es Inklusion gibt, dann ist schon eine große Herausforderung, die dazu führt, dass man dann nicht schlafen kann“ (I052019, Z 51). Diese Rahmenbedingungen seien für viele Primarstufenlehrerinnen und Primarstufenlehrer „ein Megaproblem“ (I082019, Z 399). Berichtet wird jedoch auch, dass es vor allem in der Mittelschule soziale Zusammensetzungen von Schülerinnen- und Schülergruppen gibt, die für Lehrerinnen und Lehrer kaum zu bewältigen sind (vgl. I092019, Z 231). Fragen, wie die „großen Bereiche der pädagogischen Arbeit, Unterricht und Erziehung irgendwie unter einen Hut zu bringen“ (I062019, Z 138), werden teilweise als „sehr belastend erlebt“ (I062019, Z 138). Es geht demnach letztlich auch darum, wie Lehrerinnen und Lehrer den Herausforderungen bzgl. der Zusammensetzung gerecht werden können (vgl. I062019, Z 161). Auch Fragen bezüglich der Zusam-

mensetzung von Gruppen bzw. Schulklassen werden diskutiert, vor allem in Bezug auf die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler, die gruppendynamische Herausforderungen mit sich bringen, aufzuteilen (vgl. I042019, Z 610).

Nach Talmor und Reiter et al. (2005, S. 223) sind für Burnout-Prävention Information und professionelle Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern besonders relevant. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen (mehr als 20 %) in einer Klasse und fehlende Unterstützungssysteme führen in inklusiven Settings zu erhöhtem Risiko, ebenso wie u.a. disziplinäre und soziale Probleme. Hohe Burnout-Raten stehen darüber hinaus auch mit einem hohen inklusiven Engagement von Lehrerinnen und Lehrern in Verbindung. Je höher die eigenen Ansprüche und je positiver die Erwartungshaltung an Inklusion, desto höher die Gefahr, wenn die eigenen Ideale nicht erreicht werden können (vgl. Scanlon & Barnes-Holmes 2013, S. 391).

Verfügen Schulen nicht über die entsprechenden internen Qualitäts- und Organisationsstrukturen und die entsprechenden Ressourcen, ergeben sich daraus hohe Belastungslagen für Lehrerinnen und Lehrer. Sowohl auf der Ebene der „interdisziplinären Teamkooperation“ (Heimlich, Ostertag et al. 2018, S. 217) als auch auf jener des „Schulkonzeptes“ (ebd., S. 217) zeigen die Ergebnisse, dass das Fehlen schulischer Gesamtkonzepte und der klassenübergreifenden Kooperation bzw. der Teamarbeit zu Problemlagen führt. Belastungslagen wurden insbesondere dann beschrieben, wenn pädagogische Herausforderungen im sozial-emotionalen Bereich bei einzelnen Lehrerinnen bzw. Lehrern kumulieren, wenn schulinterne Machtstrukturen ungünstige Klassenkonstellationen befördern und Teamkooperation in der Schule wenig vorhanden ist. Die aktive Beteiligung der Schulleitung an der Entwicklung eines inklusiven Schulkonzepts (vgl. Heimlich, Ostertag et al. 2018, S. 211), welches der Komposition und der Lehrerinnen- und Lehrerkooperation besondere Beachtung schenkt, erscheint in diesem Kontext als besonders relevanter Qualitätsstandard im Rahmen inklusiver Schulentwicklung. In Vernetzung mit dem Umfeld sollte auch das regionale Bildungsmanagement über einen inklusiven Entwicklungsplan verfügen, der Kooperation, Vernetzung und die Sicherstellung externer Beratung und Begleitung in der Region sicherstellt.

3.4 Arbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten

In der Supervision geht es oft um Elternarbeit und Elterngespräche (vgl. I012019, Z 165; I032019, Z 156) sowie auch um die Einschätzung, welche „Eltern (...) tatsächlich eine Ressource“ (I012019, Z 165) sind und welche nicht (vgl. I012019, Z 165) sowie auch um Gespräche, in denen „die Eltern einfach blockieren“ (I032019, Z 153-155), wenn z.B. Gewalt von Schülerinnen und Schülern angesprochen wird. Reflektiert werden außerdem „Beziehungsmuster (...) vor dem Hintergrund von psychosozialen Rahmenbedingungen der Schüler. (...) Stichwort emotionale Vernachlässigung im Sinn von Eltern arbeiten, beide haben einfach keine Zeit oder so broken home Situationen“ (I082019, Z 271). Darüber hinaus wird die Hilflosigkeit der Eltern hinsichtlich Erziehungsthematiken eingebracht (vgl. I082019, Z 293). Schwierig ist, wenn „Eltern da nicht mit im Boot sind oder auch nicht in das Boot hinein wollen“ (I082019, Z 293). Die Einbindung der Eltern stellt sich darüber hinaus auch als problematisch dar, wenn Eltern z.B. gar nicht zu den Gesprächen erscheinen (vgl. I122019, Z 129). Auch bei Fragen der „Obsorge“ (I112019, Z 215), wo „Eltern halt (...) nicht zu fassen sind. Da ist dann einfach auch Sorge, wenn man so das Amt vertritt“ (I112019, Z 215).

Der Beitrag aktueller Lebensumstände bzw. des Umfeldes „für das Entstehen von Störungen“ ist evident und gerät teilweise auch aus dem Blick (Stein & Müller 2015, S. 27). Blumenthal und Casale et al. (2020) heben hervor, dass „zur Vorbeugung und zum Abbau Sozial-emotionaler Entwicklungs- und Verhaltensstörungen im Lebensbereich Schule (...) eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern und weiteren Erziehungspersonen für den Prozess der Förderung mitentscheidend ist“ (ebd., S. 73). Vor diesem Hintergrund bestätigt sich als weiterer Qualitätsstandard für inklusive Schulentwicklung die Intensivierung der Zusammenarbeit mit außerschulischen Umwelten, insbesondere der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (Heimlich, Ostertag et al. 2018, S. 217). Als hilfreich dabei wird u.a. der Einsatz von Elternfragebögen als „Grundlage für eine Kooperation mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zugunsten einer gemeinsamen Förderung eines auffälligen Schülers bzw. einer auffälligen Schülerin“ (Blumenthal, Casale et al. 2020, S. 74) beschrieben.

4 Diskussion und Ausblick

Wie gezeigt wurde, ist anzunehmen, dass in Österreich ein zunehmender Anteil an Lehrerinnen und Lehrern im beruflichen Alltag mit steigender Intensität mit der sozial-emotionalen Förderung von Schülerinnen und Schülern befasst ist. Gleichzeitig ist aber davon auszugehen, dass viele der Schulstandorte bisher nicht oder nur partiell über inklusive Schulentwicklungsstrategien verfügen, welche aber gerade für den Förderbereich sozial-emotionale Entwicklung, so die Schlussfolgerung, an jedem Schulstandort dringend verankert sein müssen, insbesondere da sich die Verantwortlichkeiten einzelner Schulstandorte mit Einführung der Schulautonomie (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2019) maßgeblich erhöhen.

Sind diese nicht oder nur gering vorhanden, zeigen sich in den Ergebnissen auf allen Ebenen nach Heimlich und Ostertag et al. (2018, S. 217) sowohl auf Schülerinnen- und Schülerebene als auch auf Lehrerinnen- und Lehrerebene Problemlagen und deren unter Umständen maßgebliche Folgen. Deutlich wurde, dass viele dieser beschriebenen Themen systemische Antworten erfordern. Es bedarf folglich der Unterstützung der Schulleitung und eines schulübergreifenden sowie auch regionalen inklusiven Entwicklungskonzeptes, das insbesondere Personalentwicklung, interdisziplinäre Teamkooperation und die Vernetzung mit Eltern und Erziehungsberechtigten adressiert. Als ein gelingendes Beispiel kann auf den Ansatz „response to intervention“ (RTI) verwiesen werden, der alle relevanten Aspekte in einem Mehrebenenmodell systematisch eng verknüpft (vgl. Hennemann & Casale 2016, S. 212). Die Grundidee liegt in der frühen Erkennung von (Lern-)Schwierigkeiten, um auf dieser Grundlage evidenzbasiert intervenieren zu können (vgl. Schiefele, Streit & Sturm 2019, S. 43f.). Besonders ist an diesem Modell, abgesehen von den strukturierten Förderebenen, die evidenzbasierte Praxis, da ausschließlich Methoden und Materialien Verwendung finden, deren Wirksamkeit wissenschaftlich belegt ist (bspw. „Training mit aggressiven Kindern“, „Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern“, „Training mit sozial unsicheren Kindern“).

Letztlich unterstützt auch Supervision persönliche Weiterentwicklung und ist Impulsgeber für Veränderungen in der Schule. Fallsupervisionen können darüber hinaus zu einem verbesserten Verstehen von Schülerinnen und Schülern beitragen (vgl. Greiner 2018, S. 20). Die Erhöhung der Zugänglichkeit zu Supervision als Teil von Schulentwicklung wäre folglich weiterhin intensiviert anzustreben.

Literatur

- Bienstein, P. (2016). Herausforderndes Verhalten. In I. Hederich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 359–364). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, Th., Hillenbrand, C. & Vierbuchen, M.-C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen Förderung in inklusiven Schulklassen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch*. Abrufbar unter: https://www.schulautonomie.at/wp-content/uploads/2019/10/190725_Broschuere_Wei%C3%9Fbuch_Governance_A4_BF.pdf (2020-06-14).
- Greiner, A. (2018). Tabus in der schulischen Inklusion. Was kann Supervision in der Schule zur Weiterentwicklung der Professionalität beitragen? *Supervision*, 36, 2, S. 18–23.
- Heimlich, U., Ostertag, C., Wilfert, K. & Gebhardt, M. (2018). Konstruktion einer Skala zur Abbildung inklusiver Qualität von Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, S. 211–231.
- Hennemann, T. & Casale, G. (2016). 34 Emotionale und soziale Entwicklung. In I. Hederich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 208–121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hillenbrand, C. (2008). Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung – Versuch einer Standortbestimmung. In B. Gasteiger-Klicpera & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik Band 3* (S. 5–24). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. In: R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 170–215). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kultusministerkonferenz (2000). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Bonn. Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf (2020-06-14).
- Mayrhofer, L., Oberwimmer, K., Toferer, B., Neubacher, M., Freundberger, R., Vogtenhuber, S. & Baumegger, D. (2019). C5 Sonderpädagogik und außerordentliche Schüler/innen. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 162–169). Graz: Leykam.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

- Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Preuss-Lausitz, U. (2018). Inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung auf dem Prüfstand. Ein Kommentar zu vier abgeschlossenen Projekten. *Die Deutsche Schule* 110, 2, S. 180–188.
- Scanlon, G. & Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties* (18, 4, S. 374–395). doi: 10.1080/13632752.2013.769710.
- Schiefele, C., Streit, C. & Sturm, T. (2019). *Pädagogische Diagnostik und Differenzierung in der Grundschule. Mathe und Deutsch inklusiv unterrichten*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020). Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 223. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018. Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf (2020-06-10).
- Stein, R. & Stein, A. (2014). *Unterricht bei Verhaltensstörungen*. Stuttgart: UTB.
- Stein, R. & Müller, T. (2015). *Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand*. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 19–43). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Ellinger, S. (2015). Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 76–102). Stuttgart: Kohlhammer.
- Talmor, R., Reiter, S. & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* (20, 2, S. 215–229). doi: 10.1080/08856250500055735.
- Universität Rostock (o.J.). *Rügener Inklusionsmodell. Kurzinformation zum Bereich emotionale und soziale Entwicklung*. Abrufbar unter: <https://www.rim.uni-rostock.de/> (2010-06-14).
- Wevelsiep, C. (2015). *Pädagogik bei emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Beliefs als Bedingung für das Gelingen inklusionssensiblen (Deutsch-)Unterrichts in der Primarstufe

Sonja Schiebl

Abstract Deutsch

Für den Unterricht in Schulen, die Verantwortung für die Bildung aller Kinder – unabhängig von Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, Ethnie, Herkunftssprache oder Behinderung – übernehmen, werden besondere Herausforderungen an die Gestaltung von Unterrichtspraxis, aber auch an die Einstellungen und Überzeugungen der Lehrpersonen gestellt. Dies impliziert, dass es im Rahmen einer inklusionskompetenten Lehrer- und Lehrerinnenbildung mehr braucht, als den Erwerb pädagogisch didaktischer und methodischer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es braucht Raum und Zeit für Reflexion der individuellen beliefs und somit für mögliche Auslöser von Transformationen der individuellen Einstellungen, der traditionellen Werte, der tradierten Bilder von Schule, Unterricht und Gesellschaft. Die Bildung zu inklusionskompetenten Lehrpersonen benötigt dementsprechend die Möglichkeit zu transformativem Lernen.

Schlüsselwörter

inklusive Unterricht, beliefs, transformatives Lernen, emergentes Lernen, Reflexion

Abstract English

For the realization of schools, which assume responsibility for the education of all children – regardless of heterogeneity dimensions such as gender, ethnicity, language of origin or disability – special challenges are placed on the design of teaching practice, but also on the attitudes and beliefs of the teachers. This implies that in the context of inclusive teacher education, more is needed than the acquisition of pedagogical didactic and methodical skills and abilities. It takes space and time to reflect on individual beliefs and thus trigger possible transformations of individual attitudes, traditional values, traditional images

of school, teaching and society. Accordingly, teacher education which enables to become competent in inclusion requires the possibility of transformative learning.

Keywords

inclusive education, teacher beliefs, transformative learning, emergent learning, reflection

Zur Autorin

Sonja Schiebl, BEd, MA, MSc; Institut für Elementar- und Primarbildung der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: sonja.schiebl@phwien.ac.at

1 Ausgangslage

Durch die Einführung der Deutschförderklassen im Schuljahr 2018/19 (siehe dazu BMBWF 2019) in Österreich, die als Ziel das intensive Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch anführen, und wodurch Sprachkenntnisse als legitimierendes Kriterium für eine Selektion in möglichst homogene und separierte Gruppen herangezogen wird, wird der bislang in weiten Strecken verfolgte Weg eines inklusiven Schulsystems, der damit verbundene professionelle Umgang mit Heterogenität, sowie die Umgestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein Stück weit in Frage gestellt. Gegenwärtig findet die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in Österreich im Rahmen der *PädagogInnenbildung NEU*, einem im Jahr 2013 beschlossenen Lehrerbildungsgesetz, statt. Diese Form der Ausbildung soll den neuen Anforderungen an den Lehrberuf durch aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und Rahmenbedingungen gerecht werden (vgl. Juranek 2017, S. 49) und den Grundstein dafür legen, dass die Verantwortung für die Bildung aller Kinder, unabhängig von Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, Ethnie, Herkunftssprache, Behinderung oder die soziale Lebenslage, bei allen Lehrerinnen und Lehrern verortet wird (vgl. Biewer 2017, S. 98; Lütje-Klose & Miller 2017, S. 95).

Ausgehend von dieser Darstellung der Ausgangssituation, warum dem Thema *Inklusionssensible Schule* ein nicht unerhebliches Maß an Bedeutung in aktuellen Bildungsdiskursen zugemessen wird, lassen sich die Fragen ableiten: Was kann unter Inklusion, insbesondere im Kontext Schule, verstan-

den werden? Wie können Lehrpersonen bereits im Rahmen ihrer Ausbildung auf zukünftige Herausforderungen in inklusiven Settings vorbereitet werden, ist Inklusion lernbar? Und welche Erkenntnisse in diesem Kontext sind aus (Lern-) Theorien abzuleiten? Die Beantwortung dieser Fragen gipfeln in der Forschungsfrage, die im Rahmen des Verfassens der Masterthesis „Ist Inklusion lernbar?“ (Schiebl, 2020) an der Universität Wien empirisch untersucht wurde: Von welchen Lernerfahrungen berichten Studierende des Lehramtsstudiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien, und lassen sich transformative Lernprozesse nach dem Modell des emergenten Lernens nach Taylor (2011) nachzeichnen?

Insbesondere in der Verknüpfung mit der Frage, wie schulische Inklusion gelingen könnte, wird in der vorliegenden Ausarbeitung davon ausgegangen, dass für eine Umstellung auf ein inklusives Schulsystem neben der angemessenen Versorgung mit sächlichen Ressourcen vor allem dem Aspekt der personellen Ressourcen und der Qualifizierung der Lehrpersonen (vgl. Prengel 2013, S. 4) eine tragende Rolle zukommt. Da hierbei neben „knowledge“ und „skills“ vor allem der Bereich der „beliefs“ und „attitudes“ (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, S. 11) ausschlaggebend sei, wird auf die Bedeutung der Einstellungen, den beliefs von Lehrpersonen, als oftmals implizite Grundlage für ihr pädagogisches Handeln eingegangen. In diesem Zusammenhang wird auch expliziert, wie eine Transformation bisheriger Einstellungen, (Vor-) Urteile und Meinungen möglich ist, wobei das Taylorsche Modell des „emergent learnings“, einer Theorie des transformativen Lernens, referenziert wird. Zur Beantwortung der Frage danach, wie Lehrerinnen und Lehrer es lernen können, inklusionssensibel zu denken und zu handeln, soll der theoretische Hintergrund für die im Anschluss daran vorgestellte empirische Untersuchung skizziert werden, um in einer Zusammenschau der Darstellung der Ergebnisse aus Theorie und Empirie Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ableiten zu können.

2 Hypothesen und Forschungsfrage

Durch die Einführung der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse, die bereits in ihrem Namen im Gegensatz zu den früher als *Sprachförderkurse* bezeichneten Fördermaßnahmen auf eine engführende Fokussierung hinweisen, stellt sich aktueller denn je die Frage nach dem Umgang mit Heterogeni-

tät, nach inklusionsorientiertem Denken und Handeln im (Deutsch-) Unterricht der Primarstufe. Wenn von inklusionssensibler Schule gesprochen wird, wenn die Bedeutung eines inklusionsorientierten Bildungsverständnisses im Kontext des (Deutsch-) Unterrichts an Primarstufen betont wird, muss zunächst geklärt werden, was unter der *Leitidee Inklusion* verstanden werden kann, und wie diese im Kontext Schule zu betrachten ist. In den wissenschaftlichen Diskussionen zu Inklusiver Pädagogik lassen sich zwei Positionen verorten: Während der „enge“ Inklusionsbegriff primär Kinder mit Behinderungen und Lernproblemen in den Blick nimmt (vgl. Biewer 2017, S. 95), bezieht der „weite“ Inklusionsbegriff auch zusätzliche Heterogenitätsdimensionen mit ein (vgl. Lütje-Klose & Miller 2017, S. 95). Inklusion wird in diesem Sinne als „die chancengerechte Teilhabe aller an Bildungsprozessen, unabhängig von ihrer Herkunft, Hautfarbe, ihres Geschlechts, ihres sozialen und ökonomischen Status, ihrer Behinderung, Religion oder anderer Besonderheiten“ (Reich 2017, S. 15) verstanden. Aus dieser Perspektive betrachtet, impliziert Inklusion im Kontext Schule „einen bewussten und reflektierten Umgang mit der Heterogenität von Lernen, Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen“ (Seitz 2011, S. 2). Bezogen auf den Deutschunterricht soll in diesem Kontext auch der von der Türkis-Blauen Regierung (siehe dazu Regierungsprogramm 2017-2022 der Neuen Volkspartei und der Freiheitlichen Partei Österreichs) implementierte Weg des Deutsch-Lernens in Form der Deutschförderklassen dem eben skizzierten Verständnis von inklusivem Unterricht (dem sich Österreich durch die Ratifizierung verpflichtet hat) gegenübergestellt und auf die Frage nach der damit verbundenen Vereinbarkeit und bedingender Möglichkeit im Kontext des vorhin erwähnten Bildungsauftrages – abseits erziehungs- und sprachwissenschaftlicher Kritik und Expertisen – hingewiesen werden.

Doch was braucht es nun, damit Lehrer und Lehrerinnen inklusionssensibel denken und agieren können, dass Schule einen Bildungsraum für alle bietet, dass (Deutsch-)Unterricht in der Primarstufe ohne Segregation gedacht werden kann? Da der Begriff der Heterogenität in den letzten Jahren zu einem viel diskutierten Begriff in der Bildungswissenschaft avanciert ist, und vor allem im Kontext Unterricht und Schule einen immer größer werdenden Diskussionsraum einnimmt (vgl. Budde 2012, Abs. 4), ist dem Umgang damit besonders im Kontext einer inklusionssensiblen Schule Raum zu geben. Vor allem in von großer Selektivität gekennzeichneten Schulsystemen, wie etwa jenen in Deutschland oder Österreich, entwickelt sich Heterogenität zu

einer eigenen „Argumentationsfigur“ (ebd., Abs. 1). Der Umgang mit Heterogenität wird hier – insbesondere auch im Hinblick auf inklusive Schulen – als große Herausforderung skizziert (vgl. ebd., Abs. 1). Wenn unser Handeln maßgeblich von unseren *attitudes* und *beliefs* geleitet wird, und dies besonders im Umgang mit Heterogenität zum Tragen kommt, kann inklusive Schule und eine dazu ermächtigende Ausbildung nicht ohne die Auseinandersetzung damit gedacht werden.

2.1 Attitudes und beliefs

Da im Inklusionsdiskurs Begriffe wie *Einstellungen*, *Haltungen* und *beliefs* etwa synonym verwendet werden, soll an dieser Stelle die Definition von *beliefs* nach Kuhl und Moser et al. (2013) als die für die vorliegende Untersuchung relevante zur besseren Orientierung angeführt werden.

„Beliefs sind ein gegenstandsbezogenes, wertebasiertes, individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst, das eigene Handeln steuert. Beliefs können sowohl affektive wie kognitive Komponenten beinhalten, die über Erfahrungen, Erkenntnisse, Instruktionen und/oder Informationen erworben wurden und die über einen längeren Zeitraum konsistent und stabil, aber nicht über die Lebensspanne unveränderlich sind.“ (Kuhl & Moser et al. 2013, S. 6)

In dieser Definition von *beliefs* wird einerseits von einer stark normativ geprägten Konnotation Abstand genommen, zudem wird explizit betont, welche Auswirkungen *beliefs* auf das Handeln haben, was so bedeutend erscheint, als dass oftmals „uns nicht bewusste Wissensstrukturen sich als handlungswirksam erweisen“ (Moser, Kuhl et al. 2014, S. 663). Mit diesem Aspekt setzt sich auch die European Agency for Development in Special Needs Education auseinander und hat im Rahmen des Projektes „TE4I – Teacher Education for Inclusion“ ein „Profile for Inclusive Teachers“ (European Agency for Development in Special Needs Education 2012) ausgearbeitet. Ziel dieses Projekts war es „to identify the essential skills, knowledge and understanding, attitudes and values needed by everyone entering the teaching profession, regardless of the subject, specialism or age range they will teach or the type of school they will work in“ (ebd., S. 5). Das zentrale Vorhaben des Projekts, die Explikation dessen „how all teachers are prepared via their initial education to be ‚inclusive‘“ (ebd., S. 6), lässt sich zusammengefasst folgend beantworten: „A certain *attitu-*

de or belief demands certain *knowledge* or level of understanding and then *skills* in order to implement this knowledge in a practical situation“ (ebd., S. 11). Eine Lehrer- und Lehrerinnenbildung, die sich des Einflusses von *beliefs* auf inklusionsorientiertes Denken und Handeln bewusst ist, kommt somit nicht umhin, nach Möglichkeiten zur Auseinandersetzung und eventuellen Transformation von *beliefs* zu suchen. Mit der Frage, auf welche Weise Lernprozesse bei Erwachsenen zur Transformation bisheriger Einstellungen, (Vor-)Urteilen und Meinungen führen können, beschäftigen sich Theorien des transformativen Lernens (vgl. Mezirow 1997, 2003; Taylor 2011). In der vorliegenden Untersuchung wurde vor allem auf ein Modell des transformativen Lernens, dem „emergent learning“ nach Taylor (2011) eingegangen. Mit diesem Modell möchte Taylor (2011) einen Weg aufzeigen, der es uns ermöglicht, mit den Herausforderungen in einer sich ständig rascher ändernden Welt bestmöglich umgehen zu können. Dieses Modell wurde – auch als Folie für die Beleuchtung der in der Untersuchung erhobenen Daten – aus zwei Gründen ausgewählt: Da der Fokus der Datenerhebung auf die biografische Entwicklung der Probandinnen gerichtet ist und dies auch ein zentrales Element des Taylor-schen Modells darstellt, lässt sich somit in beiden Kontexten die Bedeutung von Entwicklung ausmachen. Zudem bietet dieses Modell die Möglichkeit, transformative Prozesse aus der Perspektive der Lernenden zu beschreiben.

2.2 Emergentes Lernen nach Taylor (2011)

Taylor (2011) zeichnet in ihren Ausarbeitungen des „emergent learnings“ einen Lernprozess nach, der als zirkulärer Lernkreislauf beschrieben werden kann und der laut Koenig (2017) auf einem theoretisch fundierten und zugleich auch entwicklungssensiblen Verständnis transformierender Lernprozesse aufgebaut ist (vgl. ebd., S. 97). Der Begriff „emergent learning“ bedeutet hierbei in etwa so viel wie aufkommendes Lernen. Taylor (2011) beschreibt, dass aufkommendes Lernen aus einer zuvor ruhenden Periode des Gleichgewichts entstehen kann, in welcher unsere Sicht auf die Welt eingebettet ist im Verständnis und im angemessenen Navigieren anhand unserer praktischen Erfahrungen. Unerwartete Ereignisse können sinnvoll erklärt werden mit unserer Perspektive auf die Welt und wir können uns dementsprechend anpassen. Tritt jedoch ein Ereignis ein, das wir nicht mit unserer Weltsicht erklären können, welches unsere Perspektive als unangemessen darstellt und sie so-

mit herausfordert, haben wir die Möglichkeit, uns auf Lernsequenzen, welche Taylor (2011) als „emergent learning“ bezeichnet, einzulassen. Der Ausgangspunkt emergenter Lernprozesse lässt sich laut Taylor (2011) in der „Equilibrium Phase“ (ebd., S. 77) festmachen, in welcher wir ein Gleichgewicht ausgewogener Gefühls- und Gemütsstimmungen erleben. Emergentes Lernen beginnt mit der Enttäuschung von Erwartungen, die auf einem bestehenden Satz von Überzeugungen und Annahmen basieren. Dieser erste Übergang zeichnet sich laut Taylor (2011) durch „Disconfirmation“ (ebd., S. 62) aus. Ähnlich wie Mezirow (1987), der als Auslöser von Transformationen desorientierende Dilemmata und Krisen bezeichnet (vgl. Mezirow 1987 zit. nach Nohl 2016, S. 170), beschreibt Taylor (2011) den Ausgangspunkt emergenter Lernprozesse als „challenging surprise, triggered by an unexpected event“ (ebd., S. 62). An diese Phase schließt die „Disorientations Phase“ (ebd., S. 63), die vor allem von Orientierungslosigkeit, Selbstzweifel und Ängstlichkeit gekennzeichnet ist (vgl. ebd., S. 63f.), und die durch den Prozess des „Reframings“ (ebd., S. 68), dem Neu-Einordnen gemachter Erfahrungen mit Hilfe der Bekräftigung und Unterstützung eines „credible other“ (ebd., S. 69), zur nächsten Phase, der „Explorations Phase“ (ebd., S. 70), führt. In dieser Phase findet der Wechsel von einem analytischen, deduktiven zu einem intuitiven, induktiven Denken statt (vgl. ebd., S. 70). „There is an inward turn, with primary attention on our experience through reflection“ (ebd., S. 70). Durch einen intensiven Reflexionsprozess können sich für Lernende gänzlich neue Perspektiven eröffnen (vgl. ebd., S. 75), die zur „Transformations Phase“ (ebd., S. 75) führen. „This transformation we experience opens up a new approach (...) in a significant aspect of our lives“ (ebd., S. 77). In dieser Phase gewinnen Lernende auch ihr Selbstvertrauen und ihre Sicherheit zurück, was sie wiederum in die Equilibrium Phase leitet (vgl. ebd., S. 77f.).

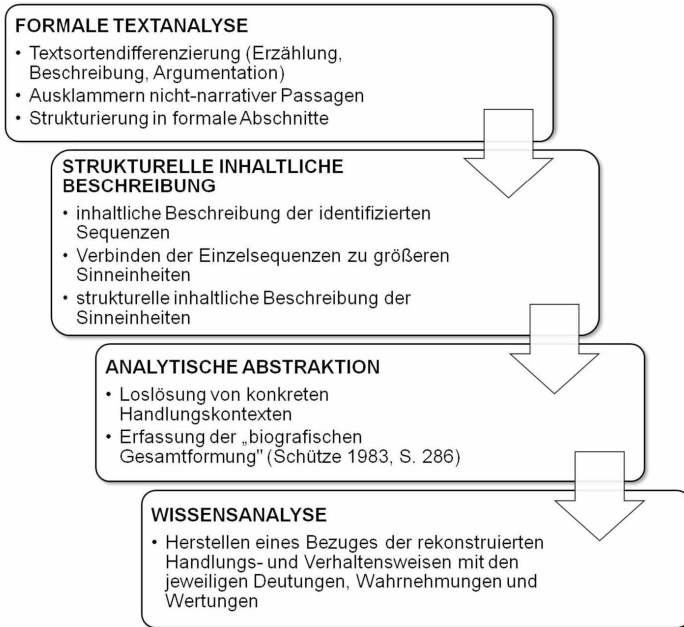
2.3 Zusammenfassung des theoretischen Hintergrundes

In der Zusammenfassung des vorgestellten theoretischen Hintergrundes lässt sich als Hypothese festhalten, dass neben den räumlichen und finanziellen Ressourcen vor allem den Lehrern und Lehrerinnen – und insbesondere deren *beliefs* – ein großer Anteil am Gelingen/Misslingen der Gestaltung inklusions-sensiblen Unterrichts zukommt. Davon ausgehend stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten es gibt, diese handlungsleitenden impliziten Prinzipien aufzu-

greifen und zu verändern. Antworten auf diese Frage lassen sich in Theorien zu transformativem Lernen finden, wobei in vorliegender Untersuchung insbesondere auf das Taylorsche Modell des emergenten Lernens eingegangen wurde. Aus der Darstellung dieser theoretischen Basis ist in weiterer Folge die Frage abzuleiten, ob sich die theoretisch explizierten Möglichkeiten auch in der Praxis der Lehrer- und Lehrerinnenbildung finden lassen, wozu die im folgenden Kapitel dargestellte Untersuchung durchgeführt wurde. Die zur Erhebung des aktuellen Forschungsstandes in diesem Kontext durchgeführte Recherche zeigte, dass sich zum Themenbereich der inklusiven Schule ein sehr breit gefächertes Forschungskorpus darstellen lässt. Auch Studien zum Umgang mit Heterogenität, Diversität, oder der Entwicklung von *teachers beliefs* lassen sich in breitem Umfang finden (beispielsweise Heyl & Seifried, 2014; Bosse & Spörer 2014; Schwab & Seifer 2015; Kullmann, Lütje-Klose et al. 2014). Der Umfang des Forschungskorpus ändert sich allerdings bei der Suche nach Publikationen zum Thema inklusionsorientierte Lehrer- und Lehrerinnenbildung, die durch das Schlagwort „transformatives Lernen“ ergänzt wird, sodass sich als Forschungslücke die Frage nach Möglichkeiten einer inklusionssensiblen Lehrer- und Lehrerinnenbildung, in deren Rahmen Studierende durch das gezielte Einbeziehen von *beliefs* und durch das Ermöglichen *transformativer Lernprozesse* bestmöglich auf ihre zukünftige Tätigkeit in inklusionssensiblen Settings vorbereitet werden können.

3 Methodische Überlegungen

Da sich mögliche Transformationen vor allem auf Veränderungen der Einstellungen und Sichtweisen der betroffenen Personen beziehen, was in weiterer Folge zu Veränderungen im Handeln und Tun führen kann, empfiehlt sich ein Forschungszugang, der eine Abbildung dessen ermöglicht. Einstellungen und Haltungen sind für uns Menschen weitgehend implizit, weshalb sie sich zumeist erst durch Rekonstruktion von Handlungen und sprachlichen Äußerungen erschließen lassen (vgl. Junge & Lindmeier 2017, S. 9). Aus diesem Grund stellt sich für vorliegende Untersuchung, die im Rahmen des Verfassens einer Masterthesis an der Universität Wien durchgeführt wurde, ein qualitativer Forschungszugang als adäquat dar, wobei Daten in Form von Interviews generiert wurden. Dabei wurde das Verfahren des narrativen Interviews als geeignete Methode gewählt, da dadurch Datentexte generiert werden können,



Übersicht 1: Narrationsanalyse nach Schütze 1983, S. 286ff., eigene Darstellung

„welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biografieträgers so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt möglich ist. Nicht nur der ‚äußerliche‘ Ereignisablauf, sondern auch die ‚inneren Reaktionen‘, die Erfahrungen des Biografieträgers mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung in Deutungsmustern, gelangen zur eingehenden Darstellung. (...) Das Ergebnis ist ein Erzähltext, der den sozialen Prozeß [sic!] der Entwicklung und Wandlung einer biografischen Identität (...) darstellt und expliziert“ (Schütze 1983, S. 285f.). Da in vorliegender Untersuchung die Sichtweisen der interviewten Personen und daraus resultierende mögliche Handlungen und Lernprozesse im Fokus des Interesses stehen, bedarf es einer Auswertungsmethode, die diesem Anspruch gerecht wird. Als passende Methode empfiehlt sich die Narrationsanalyse nach Schütze. Mithilfe dieser soll versucht werden, sowohl stattgefundene Geschehnisse als auch die Wahrnehmungsweisen und diesen impliziten Orientierungen der Befragten zu rekonstruieren (vgl. Kleemann, Kränke et al. 2009, S. 65). Die Narrationsanalyse

basiert einerseits auf der von Schütze (1983) entwickelten Erzähltheorie, als auch auf biografiethoretischen Grundlagen, welche als Leitlinie für die Analyse dienen und lässt sich zunächst in aufeinander aufbauende fallbezogene Auswertungsschritte einteilen, die sich folgend in Übersicht 1 darstellen und beschreiben lassen.

Für die vorliegende Untersuchung wurden Interviews mit vier Studierenden des Studiums Lehramt Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien durchgeführt und ausgewertet. Die Datenerhebung erfolgte in einem mehrstufigen Verfahren, welches sich einerseits daraus ergab, dass nach der Durchführung der ersten Interviews und der Transkription Fragen offengeblieben waren, was eine möglichst lückenlose Rekonstruktion der Biografie der Probandinnen verhinderte. Zudem wurden im Auswertungsschritt der Wissensanalyse Fallvignetten erstellt, welche den Studierenden im Sinne eines Review-Verfahrens erneut vorgelegt und gemeinsam besprochen wurden, bevor sie zur fallvergleichenden Analyse herangezogen wurden.

4 Darstellung der Ergebnisse

Für jede der interviewten Personen wurde zunächst eine übersichtliche und visualisierte Darstellung der ersten drei fallbezogenen Auswertungsschritte ausgearbeitet, die den biografischen Entwicklungsprozess und die biografische Gesamtformung der Probandinnen darstellen.¹ Wie bereits erwähnt, erfolgte die Darstellung des Auswertungsschrittes der Wissensanalyse in Form von Fallvignetten, die im 5. Auswertungsschritt, der fallvergleichenden Analyse, miteinander verglichen wurden. Im Rahmen eines induktiven kontrastiven Fallvergleiches konnten dabei bedeutende Kategorien rekonstruiert werden, die sich als Implikationen für eine inklusionssensible Lehrer- und Lehrerinnenbildung und somit als Grundlage für inklusiven (Deutsch-) Unterricht in einer Schule der Vielfalt darstellen. Die folgende Übersicht 2 fasst diese zusammen.

Zunächst lässt sich die Bedeutung der Lernerfahrungen durch Reflexion als bedeutender Faktor aus der Analyse der empirischen Untersuchung nachzeichnen. Besonders in Verbindung mit einer Person, der Autorität zugeschrie-

¹ Die visualisierte Darstellung der fallbezogenen Auswertungsschritte sowie die Fallvignetten können aufgrund des vorgegebenen Rahmens des Beitrages an dieser Stelle nicht wiedergegeben werden, sind aber nachzulesen in Schiebl (2020).



Übersicht 2: Zusammenfassung der Kategorien des induktiven kontrastiven Fallvergleichs

ben wird und der die Studierenden ein bestimmtes Maß an Vertrauen entgegenbringen, wird der hohe Stellenwert der Reflexion der eigenen Einstellungen, insbesondere im Kontext der persönlichen Weiterentwicklung, durchgängig erwähnt. Der Reflexion im Rahmen der schulpraktischen Studien, sowohl mit Mentoren und Mentorinnen als auch im Coaching, welches im Curriculum des Studiums Primärpädagogik verankert ist, schreiben die Probandinnen A., T., und Th. generell große Bedeutung zu. Für Th. steht allerdings die verpflichtende Reflexion und deren Einfluss auf die persönliche Entwicklung in engem Zusammenhang mit dem jeweiligen Gegenüber. Für sie ist neben dieser Form von Reflexion besonders die mit Studienkollegen und Studienkolleginnen und Lehrenden in Lehrveranstaltungen, beziehungsweise im Anschluss daran, von Bedeutung, da sie hierin die Möglichkeit sieht, Meinungen oder Einstellungen zu überdenken. In diesem Überdenken sieht sie eine sehr bedeutende Lernerfahrung im Rahmen des Studiums, was sich unter anderem aus diesem Ausschnitt eines Interviews herauslesen lässt. „Ich glaub‘, dass es ei-

gentlich die wichtigste Erfahrung ist, die man hier lernen kann – seine eigene Einstellung zu überdenken“ (Interview Probandin Th., Z. 262-263)².

Neben der bedeutenden Kategorie der Lernerfahrungen durch Reflexion lässt sich im Sinne einer inklusionssensiblen Lehrer- und Lehrerinnenbildung ein weiterer Baustein als besonders bedeutend hervorheben. Aus der Analyse der Interviews lässt sich klar rekonstruieren, dass als Auslöser für Lernerfahrungen, die Veränderungen bewirken können, vor allem jene angesehen werden, die in der Praxis, im praktischen pädagogischen Handeln, gemacht werden. Die Auslöser für diese bedeutenden Lernerfahrungen sind vielfältig, gemeinsam ist ihnen die Tatsache, dass sie ein bestehendes Gleichgewicht erschüttern und die Lernenden aus einer Komfortzone gebracht haben. So berichtet Probandin A. in diesem Kontext etwa von der plötzlich aufgetretenen Herausforderung und dem unerwarteten Absolvieren ihrer berufspraktischen Tage in einer Integrationsklasse. Dies löst bei ihr eine Vielzahl von verschiedenen Ängsten und Verunsicherung aus.

„Und damals waren die berufspraktischen Tage eben schon in einer Integrationsklasse. Ohne dass ich's gewusst habe, wurde ich in die Klasse geschickt. Und nachdem ich dann dort war, hab' ich gemerkt, dass, obwohl ich anfänglich eher Angst davor hatte, muss ich ehrlich sagen, weil ich davor noch nie was mit Kindern mit irgendwelchen Schwierigkeiten sag ich jetzt einfach mal, zu tun hatte, hatte ich eben (...), ich hatte Angst, einfach mal darauf zuzugehen. Also wirklich dieses Eintauchen, davor hatte ich irgendwie Angst.“ (Interview Probandin A., Z. 31-36)

Beiden Kategorien inhärent ist die Auseinandersetzung mit Einstellungen. So konnte als wohl bedeutendster Einflussfaktor auf das Ermöglichen inklusionssensiblen Unterrichts jener der *beliefs* rekonstruiert werden. Die Analyse der Interviews ergab, dass der Bereich der Einstellungen – oder wie von den Probandinnen auch bezeichnet – der Haltungen, einen großen Stellenwert und großen Einfluss auf pädagogisches Handeln hat. Besonders im Kontext der Heterogenität und im Hinblick auf inklusiven Unterricht werden Einstellungen als leitende Handlungsfigur wahrgenommen, was auch mit persönlicher Stärke in Zusammenhang gebracht wird: „Sozusagen die innere Verfassung, die innere Einstellung. Also mit Stärke meine ich, dass man offen sein kann

² Die angeführten Zeilennummern (Z) beziehen sich auf die Transkripte der Interviews.

für anderes und nicht nur auf sich beharrt. Und wenn ich das schaffe, dann bin ich stark“ (Interview Probandin Th., Z. 467-469).

An den fallübergreifenden Auswertungsschritt der vergleichenden Fallanalyse schließt ein letzter Schritt in der Narrationsanalyse nach Schütze (1983) an, der von ihm als Theoriebildung bezeichnet wird. In diesem Schritt wird in vorliegender Untersuchung die in der Fragestellung explizierte Zielsetzung der deduktiven Rückbindung und des Vergleiches geleistet und Antwort auf die Frage gegeben, inwiefern bei den Probandinnen transformative Lernprozesse nach dem Modell des emergenten Lernens nach Taylor (2011) ausgemacht werden können. Wie bereits beschrieben, konnte durch die Analyse rekonstruiert werden, dass Lernerfahrungen, die in der Praxis gemacht werden, bestehende Überzeugungen und darauf aufbauende Handlungsmuster am meisten ins Ungleichgewicht bringen und somit die Möglichkeit in sich bergen, das bestehende Wertesystem ins Schwanken zu bringen – was als Auslöser für transformative Lernprozesse gesehen werden kann. Obwohl alle Probandinnen diese Erfahrungen auf unterschiedliche Art und Weise beschreiben, kann nur bei einer der Studierenden ein emergenter Lernkreislauf nach Taylor (2011) vollständig nachgezeichnet werden. Die Frage nach möglichen Ursachen für ein *Aussteigen* aus diesem Lernkreislauf – womit nicht impliziert werden soll, dass keinerlei Perspektiventransformationen stattgefunden haben, diese sich jedoch durch das ausgewählte Modell nicht darstellen ließen – lässt sich aus den Analysen nicht eindeutig beantworten. Eine mögliche Antwort lässt sich eventuell in den skizzierten Voraussetzungen für das Durchlaufen eines emergenten Lernkreislaufes nach Taylor (2011) finden. Damit dies möglich ist, müssen sich die betroffenen Personen auch darauf einlassen können und wollen, was mitunter zu einem großen Ausmaß an Irritation, Verunsicherung, Desorientierung führt, da bisher geltende Bezugssysteme in Frage gestellt und erschüttert werden. Neben der Bereitschaft ist für Taylor (2011) aber auch die stärkende Begleitung durch eine Person, der Autorität und Kompetenz zugeschrieben wird, besonders am Weg von der „Disorientation Phase“ (Taylor 2011, S. 60) zur „Exploration Phase“ (ebd., S. 60) von großer Bedeutung. Dies ermöglicht den Lernenden, sich wieder ein Stück weit zu stabilisieren und die Herausforderungen der aktuellen Situation annehmen zu können. Zu diesen beiden Voraussetzungen kann angenommen werden, dass sich die Probandinnen entweder nicht ausreichend durch „a credible other“ (ebd., S. 69) unterstützt gefühlt haben, beziehungsweise sie in der Situation der Erschüttere-

rung und Desorientierung (noch) nicht bereit waren, sich auf einen fordernden Lernprozess einzulassen.

5 Interpretation und Diskussion

Auf Basis der dargestellten Ergebnisse, und im Anschluss an die Antwort auf die Forschungsfrage, in der aufgezeigt wurde, dass lediglich bei einer Probandin ein gesamter Kreislauf des emergenten Lernens nach Taylor (2011) rekonstruiert werden konnte, bleiben letztendlich die Fragen offen: Welchen Beitrag kann Lehrer- und Lehrerinnenbildung im Hinblick auf die erwähnten Gelingensbedingungen für ein inklusionsorientiertes Schulsystem leisten? Wie können Grundlagen inklusionssensibler Pädagogik, wie kann inklusionssensibles Denken und Agieren Studierenden des Lehramtes Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule nähergebracht werden? Damit Lehrer und Lehrerinnen für ihre Aufgaben in inklusiven Settings im (Deutsch-)Unterricht der Primarstufe entsprechend vorbereitet werden können, bräuchte es in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung demnach eine Form von Lernkultur, die den Lernenden Anlässe, Möglichkeiten, Raum und Zeit für Reflexionsmöglichkeiten ihrer *beliefs*, für emergentes Lernen, gibt. Eine Lehrer- und Lehrerinnenbildung „die über die Vermittlung von Techniken und ‚Unterrichtsrezepten‘ hinausgeht und die Bildung von Lehrer/-innen [sic!] ins Zentrum ihrer Bemühungen stellt, wird nicht umhin kommen, ihren Habitus, ihre Perspektivität auf Schule und Unterricht (...) aufzugreifen“ (Sturm 2010, zit. nach Amrhein 2015, S. 246). Es bräuchte damit ein gezieltes Aufgreifen von *attitudes* und *beliefs*, die sich als uns nicht oder nur teilweise bewusste Überzeugungsstrukturen handlungswirksam erweisen (vgl. Moser, Kuhl et al. 2014, S. 663), und somit vor allem im Hinblick auf den Aspekt des Umgangs mit Heterogenität als bedeutende Kategorie für das Gelingen schulischer Inklusion betrachtet werden können. Wenn zukünftige Lehrpersonen in ihrer Ausbildung bestmöglich darauf vorbereitet werden sollen, in einem inklusiven Schulsystem kompetent agieren zu können und somit gemeinsames Lernen für alle ermöglichen, braucht es Lernerfahrungen, die kritische Selbstreflexionsfähigkeit und die Kultivierung eines reflexiven und kritischen Urteilsvermögens als Basis für das Ermöglichen transformativen Lernens anregen (vgl. Mezirow 2003, S. 62), was nach Peukert (1998) durch das Bereitstellen von „Spielräumen für die Selbsterprobung“ (ebd., S. 21) ermöglicht werden kann. Wenn Lehrerinnen- und Lehrerbildung

dies ermöglicht, wenn sie zu offenem, reflektiertem und somit inklusionssensiblen Denken und Agieren leitet, könnte darin auch ein gewichtiges Argument für einen gemeinsamen (Deutsch-)Unterricht aller Kinder gesehen werden, in welchem (sprachliche) Vielfalt nicht als Belastung und Exklusionskriterium, sondern als Bereicherung gesehen wird, in welchem das Mit- und Voneinanderlernen in heterogenen Lerngruppen im Vordergrund steht und dies nicht erst über den Umweg vorangehender Separierung ermöglicht werden soll.

6 Ausblick

Die durch die Analyse der Interviews gewonnenen Einsichten erlauben in der Zusammenschau mit den jeweiligen theoretischen Hintergründen die Skizzierung eines Bildes, wie inklusionssensible Lehrer- und Lehrerinnenbildung aussehen könnte: Eine ganzheitliche Bildung, die zukünftig tätige Lehrpersonen bestmöglich darauf vorbereitet, in inklusiven Settings, die jegliche Heterogenitätsdimensionen berücksichtigen, professionell zu agieren. Darin kann ein bedeutender Baustein dafür gesehen werden, dass Schule gemeinsamen Unterricht für alle Schüler und Schülerinnen, ohne Separierung und Umwege – über Deutschförderklassen etwa – ermöglicht. Lohnenswert erscheint in diesem Zusammenhang nun weiters die Frage, was davon sich bereits im Curriculum des Studiums Lehramt Primarstufe finden lässt, beziehungsweise wie Lernräume geschaffen werden können, die den durch die Untersuchungsergebnisse gewonnenen Implikationen gerecht werden könnten.

Literatur

- Amrhein, B. (2015). Retrospektive Betrachtungen von Lehramtsstudierenden auf erlebte Unterrichtsqualität in der eigenen Schulzeit – Wege aus der „normativen Vernebelung“ des Inklusionsbegriffs in der Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung. In T. Häcker & M. T. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 229–249). Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt.
- Biewer, G. (2017). Inklusion als Gegenstand einer neuen Lehrer_innenbildung – Entwicklungen in Österreich. In C. Allemann-Ghionda, G. Kula & L. Mignon (Hrsg.), *Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung* (S. 89–99). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Bosse, St. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellungen und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*.

- agogik* 4, S. 279–299. Abrufbar unter: http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/4-2014_20141028/esp_4-2014_279-299.pdf (2020-03-20).
- Budde, J. (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung* 13 (2), Art.16. doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-13.2.1761> (2020-06-18).
- BMBWF (2019). *Leitfaden Deutschförderklassen und Deutschförderkurse*. Abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html> (2020-06-05).
- European Agency For Development In Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers. TE4I*. Abrufbar unter: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (2020-02-20).
- Heyl, V. & Seifried, St. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!?“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpa, St. Seifried, E-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47–60). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Junge, A. & Lindmeier, B. (2017). *Die Entwicklung einer pädagogischen Haltung im Kontext inklusionssensibler Lehrerbildung*. Abrufbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/442/327> (2020-02-11).
- Juranek, M. (2017). *Die Pädagogischen Hochschulen auf dem Weg zur Universität. Entwicklung und Management der PädagogInnenbildung Neu*. Wien – Graz: Neuer wissenschaftlicher Verlag.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koenig, O. (2017). Inklusion in die Welt bringen. In R. Kruschel (Hrsg.), *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus* (S. 89–104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik* 1, S. 3–24.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2015). Inklusiver Unterricht – (Auch) Eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 181–196). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017). Eine integrierte Lehrerinnenbildung für die Primarstufe als Antwort auf Inklusion. Das Beispiel der gemeinsamen Ausbildung von Grundschullehrkräften für die sonderpädagogische Förderung in Bielefeld. In

- C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung heute. 1. Beiheft. Pädagogische Professionalisierung im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (S. 95–117). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* (74), S. 5–12.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discours. *Journal of Transformative Education* 1(1), S. 58–63.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 17 (4), S. 661–678.
- Nohl, A.-M. (2016). Bildung und transformative learning. Eine Parallelaktion mit Konvergenzpotential. In: D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki* (S. 162–177). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Peukert, H. (1998). Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: M.A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis* (S. 17–29). Leverkusen: Opladen.
- Prenzel, A. (2013). *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V. Abrufbar unter: http://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/01/prengel_kurzfassung.pdf (2020-02-17).
- Regierungsprogramm 2017-2022 der Neuen Volkspartei und der Freiheitlichen Partei Österreichs. Abrufbar unter: <https://nfz.fpoe.at/fpo-ovp-regierungsprogramm-2017-2022/59887739> (2020-06-17).
- Reich, K. (2017). 10 Bausteine einer inklusiven Schulentwicklung und Didaktik. In K. Reich (Hrsg.), *Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreicher Schulen* (S. 15-30). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schiebl, S. (2020). „Ist Inklusion le(h)rnbar?“. Universität Wien: Masterarbeit.
- Schütze, F. (1983). Biografieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 13(3), S. 283–293.
- Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 5 (1), S. 73–87.
- Seitz, S. (2011). *Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. Inklusion online*. Ausgabe 03/2011. Abrufbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83> (2020-02-11).
- Taylor, M. (2011). *Emergent Learning für Wisdom*. New York: Palgrave MacMillan.

Die Bedeutung von Entwicklungsaufgaben für die Praktika der Lehramtsausbildung

Elisabeth Ostermann, Klaudia Zangerl

Abstract Deutsch

Seit dem 18. Jahrhundert spielen Praktika im Zuge der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung eine wesentliche Rolle. Eine große Herausforderung für jede Ausbildungsinstitution liegt darin, die Praktika so zu gestalten, dass Studierende einen möglichst hohen Nutzen aus ihnen ziehen können. Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen Untersuchungsergebnisse auf Basis des expliziten Thematisierens von professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben in der Portfolioarbeit der Primarstufenstudierenden im Bereich der Pädagogisch-praktischen Studien. Diese deuten auf personale Lernprozesse mit transformatorischem Charakter und somit auf eine professionsspezifische Entwicklung beruflicher Identität hin.

Schlüsselwörter

Lehrerbildung, Praktika, Entwicklungsaufgaben, personale Lernprozesse

Abstract English

Since the 18th century, internships have been playing an important role in teacher training. A major challenge for any educational institution is to create the internships in such a way that students achieve the greatest possible benefit and success. This article focuses on the significance of developmental tasks during the internships in teacher training. Research results based on an explicit focus on developmental tasks in the portfolio work of Primary students indicate personal learning processes with a transformative character and thus a profession-specific development of professional identity.

Keywords

teacher education, internships, developmental tasks, personal learning processes

Zu den Autorinnen

Elisabeth Ostermann, HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ BEd; Lehrende im Bereich der Bildungswissenschaften und Pädagogisch-praktischen Studien an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein; seit 2017 Institutsleiterin am Institut für Lehrer*innenbildung; Forschungsschwerpunkt: Professionalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Kontakt: elisabeth.ostermann@kph-es.at

Klaudia Zangerl, Mag.^a Dr.ⁱⁿ BEd; Lehrende im Bereich der Bildungswissenschaften und Pädagogisch-praktischen Studien an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein; seit 2018 Vorsitzende des Hochschulkollegiums; Forschungsschwerpunkt: Lehrer*innenbildung und Lehrer*innenbildungsforschung.

Kontakt: klaudia.zangerl@kph-es.at

1 Ausgangslage

Mit der Implementierung der aus einer empirischen Untersuchung abgeleiteten professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben für die Ausbildungszeit (Schülerinnen- und Schülerzentrierung, Vermittlung, Perspektivenwechsel, Verhaltenskontrolle, Sicherheit, Selbstverantwortlichkeit, Reflexion) (vgl. Ostermann 2015) in das Konzept der Pädagogisch-praktischen Studien wurde die Möglichkeit gesucht, Professions- und Erfahrungswissen zu kombinieren, durch das Zusammenspiel bzw. Zusammenwirken von Lernorten und Lernumwelten individualisierte Professionalisierungsprozesse zu unterstützen sowie die eigene Biografie als Lernbiografie zu konstruieren und zu rekonstruieren (vgl. Combe 2004, S. 48f.).

Grundsätzlich wird beim Aufbau von Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität davon ausgegangen, dass diese Entwicklung individuell, prozesshaft und berufsbiografisch verläuft. Dabei sind neben der Aneignung von Professionswissen ebenso Eigentätigkeit und eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und dem persönlichen Erfahrungswissen entscheidend für einen erfolgreichen Kompetenzerwerb und den Aufbau professioneller Handlungsfähigkeit. Zusätzlich bedarf es besonders im Bereich der Pädagogisch-praktischen Studien, welche Aspekte des pädagogischen Denkens und Handelns umfassen, kohärenter Lerngelegenheiten (vgl. Hellmann, Kreutz et al. 2019) sowie der Berücksichtigung subjektiver Lernbedürfnisse. Im Zuge der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung Neu wurde auf Grundlage des Curriculums der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein ein Kon-

zept entworfen, das eine integrative Einbindung der Pädagogisch-praktischen Studien in das Gesamtbildungskonzept anstrebt (vgl. Ostermann 2017). Vor dem Hintergrund dieses integrativen Studienmodells sollen sowohl in den theoretischen Lehrveranstaltungen an der Hochschule Praxisbezüge hergestellt als auch bisherige Schul- und Praxiserfahrungen theoretisch reflektiert und analysiert werden. Basis dieses Konzeptes bildet die Bildungsgangforschung mit dem Instrument der Entwicklungsaufgaben, welche individuelle Entwicklungs- und Kompetenzerwerbsprozesse und normativ-curriculare Vorgaben berücksichtigen (vgl. Hericks 2006). Somit rücken Lernende und deren Lernprozesse in den Mittelpunkt.

Die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben während der Schulpraktika bietet Studierenden die Gelegenheit, diverse Handlungsbereiche forschungsgeleitet zu erkunden und sich mit professionsspezifischen Anforderungen auseinanderzusetzen (vgl. Ostermann 2015). Dadurch wird jeglicher Kompetenzaufbau unterstützt (vgl. Keller-Schneider 2010). Somit dienen Entwicklungsaufgaben der Entfaltung, dem Aufbau und der Stabilisierung beruflicher Identität, der bewussten Steuerung des eigenen Weiterlernens und dem Anbahnen einer professionellen Kompetenz (vgl. Hericks 2006), sind doch Entwicklungsaufgaben „gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen, die individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet werden (können)“ (Hericks 2004, S. 117).

Davon ausgehend wird der Mensch als aktiv Handelnder und Lernender, als Architekt und Konstrukteur seiner Biografie, als mit der sozialen Umwelt im Austausch Stehender betrachtet (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2014, S. 391f.), d.h. als selbstbewusstes und selbstverortetes Subjekt.

Im Sinne Robert J. Havighursts, dem Begründer dieses Konzepts, wird durch die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben (developmental tasks), welchen sich Individuen im Laufe ihrer Entwicklung stellen müssen, ein erfolgreiches und glückliches Berufsleben ermöglicht.

„A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks.“ (Havighurst 1972, S. 2)

Im Laufe der Jahre wurde das Konzept der Entwicklungsaufgaben erweitert. Während etwa Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) vier Entwicklungsaufgaben auf Basis des Didaktischen Dreiecks rekonstruierten und den Berufseinstieg fokussierten, wurde das vorliegende Entwicklungsaufgabenkonzept empirisch mit Blick auf die Ausbildungsphase abgeleitet. Zudem stellen die professionsspezifischen Herausforderungen im Studium keine hierarchisch abzuarbeitenden verbindlichen Lernaufgaben dar. Gemein ist jedoch allen Konzepten, dass sie einer Auseinandersetzung mit individuellen Kompetenzen und Entwicklungspotentialen und mit gesellschaftlichen Anforderungen und Aufgaben bedürfen. Dadurch werden Sinnkonstruktionen ermöglicht, denn „Lernprozesse verlaufen dann erfolgreich, wenn sich dabei das Gefühl von subjektivem Sinn einstellt“ (Combe & Gebhard 2007, S. 97), oder wie es Scharmer & Käufer (2014, S. 104) bezeichnen, „wenn man die eigene Verbindung und den eigenen Beitrag zum Ganzen erkennt“. Damit Sinnprozesse produktiv unterstützt werden, sollte die Umwelt transparent und verstehbar sein und zur Bewältigbarkeit genügend Ressourcen zur Verfügung stellen (vgl. Antonovsky & Franke 1997; Schnell 2016, S. 31).

Im permanenten Verknüpfen von normativen Vorgaben sowie individuellen Kompetenzen und Entwicklungspotentialen kann sich das Individuum im Fluss seiner Erfahrungen selbst verstehen und seine Erlebnisse und Erfahrungswerte in Form von Selbstthematizierung für die Identitätsausformung nutzen (vgl. Schaupp 2012, S. 36). Dies geschieht im Sinne eines lebenslangen Bildungsauftrages.

2 Ziele und Forschungsfrage

Die vorliegende qualitative Untersuchung zielt darauf ab, Studierende und deren Auseinandersetzung mit professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben im Zuge der Praktika zu erfassen. Die Artikulation des Bedarfs Studierender soll dazu führen, dass diese bestmöglich auf die Profession vorbereitet werden und den Bildungsgang als aktive Selbststeuerungsmöglichkeit erleben. „Nur wenn es den Subjekten gelingt, Lernprozesse mit einer Erfahrungsbewegung zu verbinden, nur wenn es schließlich den Subjekten gelingt, ihre Auseinandersetzung mit (Lern-)Gegenständen als sinnvoll zu interpretieren, werden persönlichkeitswirksame Lernprozesse nachhaltig stattfinden“ (Combe & Gebhard 2007, S. 7).

Darüber hinaus soll durch das Bearbeiten dieser Entwicklungsaufgaben eine forschungsbasierte und personalisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung generiert werden, um eine Weiterentwicklung auf personaler und systemischer Ebene zu ermöglichen.

Folgende Frage steht dabei im Fokus des Interesses: *Wie gestaltet sich die Auseinandersetzung mit dem expliziten Thematisieren von professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben in der Portfolioarbeit der Studierenden in den Pädagogisch-praktischen Studien?*

3 Methodische Überlegungen

Im Rahmen der Untersuchung wurden von dreißig Primarstufenstudierenden des zweiten Semesters (27 w/3 m) im Sommersemester 2018 gezielte Fragestellungen zu professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben (vgl. Ostermann 2015) in Form eines E-Portfolios bearbeitet, wobei mindestens zwei der sieben Entwicklungsaufgaben ausgewählt werden konnten. Durch das Verfassen eines E-Portfolios – eine „kriteriengeleitete individuelle Darstellung und schriftliche metakognitive Reflexion des Lernweges der Verfasserin / des Verfassers in Bezug auf eine Frage- bzw. Problemstellung anhand von ausgewählten und kommentierten Arbeitsergebnissen verschiedenster Art“ (Kraler 2012, S. 372) – wird der persönliche Lernprozess der Studierenden dokumentiert und transparent gemacht, eine lebendige Verbindung zwischen der statischen Welt curricularer Vorgaben mit entsprechenden festgeschriebenen Kompetenzen und dem individuellen, dynamischen Entwicklungsprozess der subjektiven Welt angestrebt (vgl. Kraler 2012, S. 129). Hierbei macht das Subjekt die Erfahrung seiner selbst und kann sich auf sich selbst beziehen, was wiederum ein Sich-Einlassen auf die Entschlüsselung des Selbst, die Analyse, die Akzeptanz des möglichen Wissens, d.h. die eigenen inneren Wahrheiten, bedeutet (vgl. Foucault 2015, S. 222).

Mittels zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015) wurde das Datenmaterial in Form von schriftlichen Ausarbeitungen zu ausgewählten Fragestellungen der einzelnen Entwicklungsaufgaben (EA) (siehe Übersicht 1 bis 7) ausgewertet. Die Erstellung des Fragenkatalogs erfolgte auf Grundlage der professionsspezifischen Anforderungen der einzelnen Entwicklungsaufgaben in Kooperation mit Lehrenden der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein.

EA	Professionsspezifische Anforderungen	Fragestellungen
Schülerinnen- und Schülerzentrierung	<ul style="list-style-type: none"> – Bereitschaft zur Gestaltung des Unterrichts nach den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler – Ermöglichen von selbständigen Lernerfahrungen für Schülerinnen und Schüler – Entwickeln von Methoden zur individuellen Förderung 	<ul style="list-style-type: none"> – Wie können selbstständige Lernerfahrungen für Schülerinnen und Schüler geschaffen werden? – Wie können Schülerinnen und Schüler individuell gefördert werden? – Wie stärken Sie Kinder in ihren kommunikativen Fähigkeiten, in ihrer gedanklichen Aktivität, Ansichten zu entwickeln, Meinungen zu vertreten, Fragen zu stellen? – Wie verlaufen die Kommunikation und die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern bzw. innerhalb der Schülerinnen und Schüler? – Wie werden die Ideen und Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt?

Übersicht 1: Fragenkatalog zur Entwicklungsaufgabe *Schülerinnen- und Schülerzentrierung*
(Quelle: eigene Darstellung)

EA	Professionsspezifische Anforderungen	Fragestellungen
Vermittlung	<ul style="list-style-type: none"> – Entwickeln einer vielfältigen Wissens- und Wertevermittlung unter Einbeziehung unterschiedlicher Sozialformen und Lernmaterialien 	<ul style="list-style-type: none"> – Inwiefern beeinflussen die eingesetzten Medien den Lernprozess? – Wie müsste Unterricht aussehen, in dem möglichst viel und intensiv gelernt wird? – Wie werden die Stärken der einzelnen Schülerinnen und Schüler berücksichtigt? – Welche konkreten Planungsschritte (Phasen, Methoden, Sozialformen. . .) waren für die Durchführung des Unterrichts hilfreich? – Wie begründen Sie die gewählte Unterrichtsmethode mit dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler?

Übersicht 2: Fragenkatalog zur Entwicklungsaufgabe *Vermittlung*
(Quelle: eigene Darstellung)

EA	Professionsspezifische Anforderungen	Fragestellungen
Perspektivenwechsel	<ul style="list-style-type: none"> – Rollenwechsel von einer Schülerin bzw. einem Schüler zur Lehrperson – Bewusstes Wahrnehmen von Schule und Unterricht aus der Sicht einer Lehrperson 	<ul style="list-style-type: none"> – Wodurch nehmen Sie sich selbst als Lehrperson wahr? – Bei welchen Gelegenheiten nehmen Sie sich als Schülerin oder Schüler bzw. als Lehrerin oder Lehrer wahr? – Was hat Sie in der eigenen Schulzeit fasziniert und warum? – Wie lässt sich eine bestimmte Unterrichtssituation aus dem Blickwinkel einer Schülerin oder eines Schülers und aus dem Blickwinkel einer Lehrperson beschreiben?

Übersicht 3: Fragenkatalog zur Entwicklungsaufgabe *Perspektivenwechsel*
(Quelle: eigene Darstellung)

EA	Professionsspezifische Anforderungen	Fragestellungen
Verhaltenskontrolle	<ul style="list-style-type: none"> – Erkennen der Bedeutung einer störungsfreien Lernatmosphäre – Entwickeln von Strategien für einen angemessenen Umgang mit Konflikten 	<ul style="list-style-type: none"> – Wie drückt sich Wertschätzung und Achtung im Unterricht, in der Schule, im Umgang miteinander aus? – Was tun Schülerinnen und Schüler ganz konkret, wenn sie meiner Wahrnehmung nach im Unterricht stören? – Welche Arten von Störungen nehmen Sie im Unterricht wahr (Lernschwierigkeiten, Lernaufgaben, Beziehung, Arbeitsfähigkeit, Umfeld, schwelende Konflikte usw.)? Was tun Sie konkret? – Was braucht Unterricht, damit möglichst störungsarm gelernt werden kann? – Welche möglichen Lösungsstrategien kennen Sie, haben Sie schon erprobt, würden Sie gerne erproben? Welche bieten sich an? – Welche schulinternen und schulexternen Unterstützungen würden Sie einsetzen?

Übersicht 4: Fragenkatalog zur Entwicklungsaufgabe *Verhaltenskontrolle*
(Quelle: eigene Darstellung)

EA	Professionsspezifische Anforderungen	Fragestellungen
Sicherheit	<ul style="list-style-type: none"> – Bereitschaft zur Vertiefung in unterschiedlichen Wissensbereichen – Aufbau von Selbstbewusstsein im pädagogischen Handlungsbereich 	<ul style="list-style-type: none"> – Wie schätzen Sie sich in Bezug auf Selbstbewusstsein im pädagogischen Handlungsfeld selbst ein bzw. deckt sich diese Selbstwahrnehmung mit der Wahrnehmung einer Beobachterin oder eines Beobachters? – Wie schätzen Sie Ihre Expertise in den einzelnen Unterrichtsfächern ein? In welchen Bereichen sehen Sie Verbesserungspotential? – Wie gelingt es Ihnen, das Interesse der Schülerinnen und Schüler am Unterricht zu wecken, damit generatives Lernen ermöglicht wird? – Welche Aspekte tragen dazu bei, Sicherheit im pädagogischen Handlungsfeld zu erlangen? – Haben Sie Ihrer Meinung nach ein professionelles und selbstsicheres Auftreten, Durchsetzungsvermögen, ein hohes Maß an Belastbarkeit und Ausgeglichenheit und die Fähigkeit, eine Klasse leiten zu können? Auf welcher Basis begründen Sie Ihre Annahmen? – Wie kommunizieren Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern in den unterschiedlichsten Situationen? Wie geben Sie Feedback?

Übersicht 5: Fragenkatalog zur Entwicklungsaufgabe *Sicherheit*
(Quelle: eigene Darstellung)

EA	Professionsspezifische Anforderungen	Fragestellungen
Selbstverantwortlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> – Aufbau von Selbstdisziplin, Selbstorganisation und Selbstinteresse – Auseinandersetzen mit der eigenen Psychohygiene 	<ul style="list-style-type: none"> – Welche Interessen bringen Sie für die Auseinandersetzung mit aktuellen Entwicklungen des Fachgebietes mit? – Wie wurden die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse im konkreten Unterricht integriert? – Wie schätzen Sie die Atmosphäre der Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrpersonen und Direktion ein? – Finden Sie eine Balance zwischen beruflichen und anderen Lebensfeldern? – Wie gehen Sie mit allfälligen Frustrationen und persönlichen Enttäuschungen um? – Welche persönliche Schwerpunktsetzung nehmen Sie sich vor (kurz-, mittel- und langfristig)? – Was unternehmen Sie, um fachlich und pädagogisch „up to date“ zu sein?

Übersicht 6: Fragenkatalog zur Entwicklungsaufgabe *Selbstverantwortlichkeit* (Quelle: eigene Darstellung)

EA	Professionsspezifische Anforderungen	Fragestellungen
Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> – Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie, Ausbildungsinhalten und pädagogischem Handeln 	<ul style="list-style-type: none"> – Welchen Einfluss hat Ihre eigene Lernbiografie auf das pädagogische Handeln? – Welche Rückschlüsse lassen die Beobachtungen von Schülerinnen und Schülern zu? – Welche pädagogischen Theorien können aufgrund der Beobachtungen reflektiert werden? – Wie gehen Sie mit Kritik um? – Welche Kriterien beeinflussen die eigene Unterrichtstätigkeit?

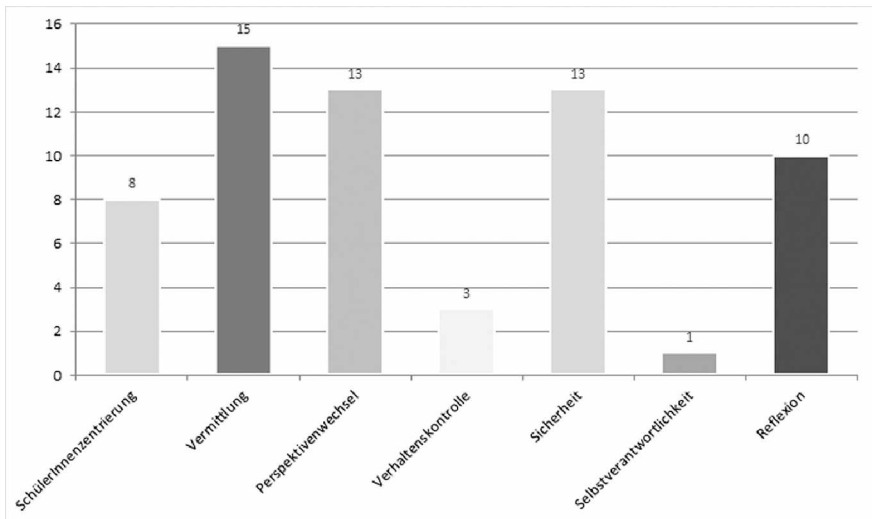
Übersicht 7: Fragenkatalog zur Entwicklungsaufgabe *Reflexion* (Quelle: eigene Darstellung)

4 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Anzahl der gewählten Entwicklungsaufgaben sowie zentrale Ergebnisse der Untersuchung dargestellt.

4.1 Gewählte Entwicklungsaufgaben

Insgesamt wurden alle Entwicklungsaufgaben bearbeitet, wobei die Entwicklungsaufgabe *Vermittlung* am häufigsten (15-fache Wahl) und die Entwicklungsaufgabe *Selbstverantwortlichkeit* lediglich einmal gewählt wurde. Übersicht 8 veranschaulicht die Häufigkeit der gewählten Entwicklungsaufgaben.



Übersicht 8: Gewählte Entwicklungsaufgaben (Quelle: eigene Darstellung)

4.2 Auseinandersetzung mit den einzelnen Entwicklungsaufgaben

Auf der Grundlage von Reduktionen werden im Folgenden wesentliche Sichtweisen der Studierenden dargestellt.

- Entwicklungsaufgabe *Schülerinnen- und Schülerzentrierung*

Laut Ansicht der Studierenden ist in der heutigen pluralen Gesellschaft das Ernst-Nehmen und eine individuelle Förderung der Lernenden von großer

Bedeutung. „Wichtig erscheint mir, die Ernsthaftigkeit der kindlichen Anliegen immer wieder ins Bewusstsein des Erwachsenen zu rücken und eine Haltung zu entwickeln, die auch im Alltagsstress des Lehrberufes die Probleme der Kinder nie relativiert, kleinredet oder sogar abtut“ (St. 1; ZN: 60-61).

Demzufolge bietet das Reflektieren, gegenseitige Coachen und Lehren von Sachinhalten seitens der Schülerinnen und Schüler eine gute Gelegenheit, sich an den Bedürfnissen der Lernenden zu orientieren und lernendenzentriert zu agieren. Des Weiteren soll die Ausschöpfung des Potentials der Schülerinnen und Schüler durch individuelle Lernstandanalysen und diagnostische Verfahren sowie darauf abgestimmte Förderpläne mit individuell angepassten Wochenplänen und Fördermaßnahmen erfolgen.

Um den Kindern in ihrem Lernprozess entgegen zu kommen, bedarf es zudem eines personalisierten Unterrichts, „einer genauen Analyse, was welches Kind braucht. Nach dieser Analyse werden didaktische Schritte eingeleitet, um ein Kind, je nach Wissensstand nicht zu über-, aber auch nicht zu unterfordern. Personalisierung ist somit ein zentraler Aspekt, um der Individualität gerecht zu werden“ (St. 24; ZN: 10-13).

Von Relevanz ist in diesem Zusammenhang, dass das Lerntempo der Kinder berücksichtigt wird. Mithilfe von Lerntagebüchern, Portfolios, Lernlandkarten oder auch Kompetenzrastern können Kinder einen selbstverantwortlichen und selbstreflexiven Umgang mit ihrem eigenen Lernen entwickeln. Grundsätzlich sollte individuelle Förderung durch verschiedene Sozialformen und Unterrichtssettings verwirklicht werden.

- Entwicklungsaufgabe *Vermittlung*

Studierende sehen eine Priorität darin, Lernsituationen so zu gestalten, dass der Unterricht mit der Lebenswirklichkeit der Kinder zu tun hat. „Kinder sollten wissen, wozu sie das Gelernte brauchen und wo sie diesem Thema im alltäglichen Leben begegnen können, nur so kann intensiv gelernt werden“ (St. 9; ZN: 13-15). Besonderer Wert wird daraufgelegt, die Vorkenntnisse der Kinder, deren Ideen, Wissen und Ansichten zu berücksichtigen, da dies zu Qualität und Kreativität führt. Dadurch lernen Kinder zu argumentieren und zu diskutieren sowie Wissen verständlich und strukturiert vorzutragen, wodurch jedes Kind die Chance hat, individuelle Stärken zu zeigen. Gleichzeitig werden Wissenslücken oder Verständnisprobleme aufgedeckt.

Studierende betonen zudem, Schülerinnen und Schüler als Expertinnen und Experten wahrzunehmen, damit diese soziale, personale sowie fachliche Kompetenz erreichen können. Insgesamt soll der Lernprozess vom fremdgesteuerten zu einem selbstgesteuerten Lernen geführt werden. Dies eröffnet der Lehrperson einen Freiraum, der für das Beobachten der Kinder in ihrem Arbeitsprozess genutzt werden kann, um in der Folge in der Lage zu sein, individuell zu fördern und dem Lernniveau entsprechende Arbeitsaufgaben zu stellen.

- Entwicklungsaufgabe *Perspektivenwechsel*

Die Studierenden unterstreichen die Bedeutung des Vermögens, Empathie zeigen zu können und die Bereitschaft, Geschehnisse zu reflektieren. Sie weisen auf die Vorbildfunktion von Lehrenden hin und heben Lehrpersonen aus der eigenen Schulzeit hervor: „In meiner eigenen Schulzeit haben mich die verschiedenen Lehrpersonen und deren Unterrichtsmethoden sehr fasziniert. Jeder hat auf seine eigene Art und Weise unterrichtet. Die einen waren sehr organisiert, durchgeplant und vorbereitet, die anderen praktizierten die Schwellenpädagogik“ (St. 17; ZN: 16–19).

Im Zuge der Ausbildung nehmen sich Studierende vorwiegend in den Schulpraktika als Lehrpersonen wahr. Dort verspüren sie Freude, Wissen weiterzugeben und „mit anderen zu ko-konstruieren“ (St. 30; ZN: 3-4). Der vielfältige Aufgabenbereich umfasst u.a. das Organisieren von Lernsituationen und das Zur-Verfügung-Stellen von Mitteln und Materialien. Dies sind wichtige Faktoren, um Kinder in der Entfaltung des individuellen Potentials zu unterstützen. Zurückversetzt in die Rolle einer Schülerin bzw. eines Schülers fühlen sich hingegen Studierende bei jenen Lehrveranstaltungen an Hochschulen, welche einen frontalen Lehrstil aufweisen. Dies gilt auch für Nachbesprechungen und Reflexionsgespräche aufgrund des Erfahrungsvorsprungs der Mentorinnen und Mentoren. „Während ich unterrichtete, nahm ich mich als Lehrerin wahr. Die Praxisbetreuerin bemerkte ich fast nicht, da ich vollkommen in meine Tätigkeit vertieft war. In der Nachbesprechung fühlte ich mich wieder in die Schülerinnenrolle zurückversetzt“ (St. 25; ZN: 10-12).

Der Perspektivenwechsel von einer bzw. einem Studierenden zur Lehrperson wird besonders dann erschwert, wenn Praxislehrpersonen ins Unterrichtsgeschehen eingreifen und Kinder ermahnen, oder wenn sich die Schülerinnen und Schüler bei Fragen, Unklarheiten oder Problemen an die Klassenlehrperson wenden.

- Entwicklungsaufgabe *Verhaltenskontrolle*

Die Atmosphäre in der Schule und im Unterricht soll von einem respektvollen Grundton getragen werden, bei welchem die Lehrperson ein offenes Ohr für die Anliegen der Kinder hat. Anerkennung anderen Menschen gegenüber, Höflichkeit und Gerechtigkeit sind Haltungen, die den Schülerinnen und Schülern vorgelebt werden sollen. „Für mich ist Wertschätzung ein großer und wichtiger Punkt im Zusammenleben. Das, was man sich von anderen wünscht – Respekt, Anerkennung, Höflichkeit, Gerechtigkeit – das sollte man auch selbst widerspiegeln. Ein einfaches ‚Guten Morgen‘ oder ‚Hallo‘, auch ‚Bitte‘ und ‚Danke‘ sollten selbstverständlich sein. Respekt vor anderen Menschen sollte großgeschrieben werden, denn das ist das Um und Auf“ (St. 5; ZN: 3-7).

Auch sollen Kinder lernen, für etwas einzustehen und eine Meinung – gegebenenfalls abseits des Mainstreams – zu vertreten. Studierenden ist es ein Anliegen, dass sie Schule als Ort des Wohlfühlens und als Ort, an dem Freundschaften entstehen können, erleben. Als Voraussetzung für störungsarmes Lernen werden von ihnen eine gut durchdachte Vorbereitung und ein kindgerechtes Erklären genannt. Es sind Aufgaben zu stellen, die für Kinder bewältigbar sind und Erfolgserlebnisse ermöglichen, was wiederum Differenzierung im Sinne von Individualisierung voraussetzt. Wesentlich für Studierende ist es auch, offene Fragen zu berücksichtigen sowie Disziplin und gegenseitige Rücksichtnahme einzufordern.

- Entwicklungsaufgabe *Sicherheit*

Studierende weisen auf das Verbesserungspotential und das lebenslange Lernen der Lehrpersonen hin. „Ich denke, dass man in allen Bereichen des Lebens und Lehrens dazulernen kann und darf, da eine Expertise nie wirklich abgeschlossen ist. Dies ist auch ein wesentlicher Faktor beim Beruf des Lehrers – man lernt nie aus, bleibt somit nie stehen und entwickelt sich somit fachlich und persönlich immer weiter“ (St. 24; ZN: 9-12).

Grundsätzlich gehen die Studierenden davon aus, dass die Profession von Lehrpersonen ein gesundes Maß an Selbstbewusstsein und eine gefestigte Persönlichkeit verlangt. Als wichtige Voraussetzungen für das Gewinnen von Sicherheit sind das sorgfältige Planen und die intensive Auseinandersetzung mit dem Stoff genannt. Dadurch kann der persönliche Handlungsspielraum flexibler und selbstbewusster gestaltet werden.

Gestärkt fühlen sich Studierende bei positiven Rückmeldungen und bei einer offenen Haltung gegenüber Unterrichtsmethoden, die neue Erfahrungen zulassen. „Um Sicherheit in der Praxis zu bekommen, sind meiner Meinung nach die Praxislehrerin und die Klasse sehr wichtig. Eine Praxislehrerin, welche einem Vertrauen und konstruktive Kritik schenkt, ist von großem Vorteil und sehr wichtig für das Entwickeln von Sicherheit“ (St. 13; ZN: 30-32).

Verbesserungspotential wird vor allem im Bereich Durchsetzungsvermögen gesehen, welches eine notwendige Voraussetzung darstellt, um eine Klasse leiten zu können. Besonders herausfordernd gelten das Herstellen einer angenehmen und lärmarmen Arbeitsatmosphäre, das adäquate Reagieren auf Störungen sowie konstruktive, wertschätzende und respektvolle Rückmeldungen.

- Entwicklungsaufgabe *Selbstverantwortlichkeit*

Lernen wird als lebenslanger Prozess gesehen. Als notwendige Voraussetzung für erfolgreiche Lehrpersonen wird der Aufbau einer Beziehung zu und der Dialog mit den Kindern erachtet. Aus diesem Grund werden Unterrichtsformen bevorzugt, die handlungsorientiertes und entdeckendes Lernen ermöglichen, damit Kinder sich möglichst selbstbestimmt und selbsttätig den Fragestellungen der jeweiligen Unterrichtsthemen nähern können. Darüber hinaus sehen Studierende die Notwendigkeit, sich in Veränderungs-, Entwicklungs- und Vernetzungsprozesse innerhalb und außerhalb der Hochschule einzubringen und so eine Basis für einen Schulentwicklungsprozess im Sinne einer „Schule für Alle“ zu initiieren. „Ich versuche so viel wie möglich zu lesen – Fachliteratur, Fachzeitschriften, Veröffentlichungen – und treffe mich mit anderen an Schulentwicklung interessierten Menschen, um in einen Gedanken- und Erfahrungsaustausch einzutreten“ (St. 1; ZN: 101-103).

- Entwicklungsaufgabe *Reflexion*

Die Studierenden betonen den Einfluss der eigenen Lernbiografie auf das pädagogische Handeln.

„Ich finde, dass die eigene Lernbiografie einen großen Einfluss auf das pädagogische Handeln hat, da man beispielsweise Fehler, die Lehrer in der eigenen Schullaufbahn gemacht haben, nicht wiederholen möchte. Lehrpersonen aus meiner Vergangenheit, die sehr gut gearbeitet haben, stellen eine Inspiration für mich dar und beeinflussen aufgrund dessen klarerweise mein Handeln.“ (St. 25; ZN: 2-6)

Es wird jedoch auch angeführt, dass der Einfluss der eigenen Schulerfahrungen mit der Zeit geringer wird. Dies sei auf die Ausbildung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein, das Lehrveranstaltungsangebot, die Hospitationen und die Praktikumserfahrungen zurückzuführen. Jede und jeder hat einen eigenen Lernweg, welcher nicht vorgegeben werden kann. Durch Beobachtung wird eine Weiterentwicklung der eigenen Sichtweise, des persönlichen Unterrichtsstils und individuellen Arbeitens ermöglicht. Eine Auseinandersetzung mit Fachliteratur führt zudem zu einem tieferen Verständnis und zu unterschiedlichen Handlungsspielräumen der Lehrperson in Bezug auf das beobachtete Geschehen. Gefordert wird von den Studierenden eine nachvollziehbare, verständliche und gerechtfertigte Kritik, damit sie an sich weiterarbeiten können. „Ich bin sehr froh, wenn ich brauchbare Rückmeldungen erhalte, um ständig an mir arbeiten zu können, da man meiner Meinung nach auch später nie ‚ausgelernt‘ als Lehrperson ist und sich immer noch weiterentwickeln kann“ (St. 2; ZN: 22-24).

5 Interpretation und Diskussion

Die Ergebnisse der einzelnen Entwicklungsaufgaben geben einen Einblick in personale Lernerfahrungen der Studierenden bezüglich des Aufbaus ihrer beruflichen Identität. Auf Basis der Auswertungen dieser Kohorte können Kernaussagen zu den einzelnen Entwicklungsaufgaben komprimiert wie folgt zusammengefasst werden:

- Entwicklungsaufgabe *Schülerinnen- und Schülerzentrierung*: Um den Kindern in ihrem unterschiedlichen Lernprozess entgegen zu kommen, bedarf es eines personalisierten Unterrichts.
- Entwicklungsaufgabe *Vermittlung*: Unterricht soll mit der Lebenswirklichkeit der Kinder zu tun haben.
- Entwicklungsaufgabe *Perspektivenwechsel*: Wissen wird weitergegeben und mit anderen ko-konstruiert.
- Entwicklungsaufgabe *Verhaltenskontrolle*: Die Atmosphäre in der Schule und im Unterricht soll von einem respektvollen Grundton getragen werden, in welchem die Lehrperson ein offenes Ohr für die Anliegen der Kinder hat.
- Entwicklungsaufgabe *Sicherheit*: Expertise ist niemals abgeschlossen, sie verlangt eine intensive Auseinandersetzung mit der Profession.

- Entwicklungsaufgabe *Selbstverantwortlichkeit*: Lernen ist ein lebenslanger Prozess.
- Entwicklungsaufgabe *Reflexion*: Jede und jeder hat einen eigenen Lernweg.

Die Forschungsergebnisse zum expliziten Thematisieren von Entwicklungsaufgaben in der Portfolioarbeit von Zweitsemestrigen im Zuge des Schulpraktikums lassen sich folgendermaßen präzisieren:

Bedeutende Ingredienzien auf dem Weg des lebenslangen Lernens und hinsichtlich individualisierter Professionalisierungsprozesse sind das Bieten von Ko-Konstruktion in einem personalisierten Unterricht mit Beispielen aus der Lebenswirklichkeit der Kinder, getragen von einer Atmosphäre des Respekts und einem offenen Ohr für die Anliegen der Schülerinnen und Schüler.

Personalisierte Professionalisierungsprozesse im Bildungskontext werden Wirklichkeit, wenn Studierende die Chance haben, sich in reflexiver Offenheit zu üben, visionäre Gedanken im kontinuierlichen Prozess abzuklären, verfügbare Ressourcen zu nutzen, Vernunft und Intuition zu integrieren, kollektives Engagement mithilfe eines konstruktiven Dialogs anzutreiben, damit ein tiefes und gegenseitiges Verständnis von Lernen im Sinne eines innovativen Unterrichts entwickelt werden kann. Dies ganz im Sinne Carl R. Rogers (2016, S. 159), dessen Überzeugung lautet: „Nur wenn wir unsere eigenen, tiefsten Bedürfnisse ausdrücken können, sind wir imstande, das Wirken dieser Bedürfnisse in einer anderen Person wahrzunehmen, und nur dann können wir diese grundlegende Reaktion, die wir von anderen Leuten brauchen, auch selbst geben.“

Steht die Bildung des Menschen, ihn ganz in seiner Individualität annehmend, im Mittelpunkt, wird Lernen nach Heinz von Foerster (o.J.) „das Persönlichste auf der Welt“ (zit. nach Kahl 1999, S. 109). Im personalisierten Lernen wird Freiraum für persönlichen Anschluss zu Lerninhalten und zur Bedeutung von Lernerfahrung für das persönliche Leben gewährleistet. „Bei Personalisierung ist das jeweils persönliche Ich beim Lernen beteiligt und macht es zu seinem, es trägt den Fingerabdruck des Lernenden“ (Schratz & Westfall-Greiter 2010, S. 26).

Dies könnte die unterschiedliche Verteilung bei der Wahl der Entwicklungsaufgaben durch die Studierenden (vgl. Übersicht 8) erklären und die

Notwendigkeit einer personalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufzeigen.

Die Studierenden sollen erfahren, dass sie die Chance haben, eine Wahl zu treffen, selbstmächtig zu agieren, Haltungen zu begründen, zur Gestalterin bzw. zum Gestalter des persönlichen Lebens zu werden: „Mit der Wahl, die das Subjekt selbst trifft, wird die Ästhetik der Existenz zur Selbstgesetzgebung; das Subjekt begründet sein Sollen selbst“ (Schmid 2005, S. 188f.).

Ein „In-die-Welt-Kommen des authentischen Selbst“ (Scharmer 2015, S. 193) wird somit zugelassen und die Möglichkeit geschaffen, berufliche Identität und somit pädagogische Professionalität mit entsprechendem Habitus zu entwickeln. Die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben im gesamten Studienverlauf unterstützt diesen Prozess und bietet zudem eine Gelegenheit, das Studium zusammenhängend zu erleben.

6 Ausblick

Professionalisierte Lernprozesse bedingen Transformation. Personale Aspekte, Lernerfahrungen, die Potentiale der Studierenden als Ausgangspunkt nehmend, sind von zentraler Bedeutung und sollen neue Denk- und Verhaltensstrukturen eröffnen und generieren. Studierende erwerben Kompetenzen und erleben einen Rollenwandel, von der Schülerinnen- und Schülerperspektive hin zur Lehrerinnen- und Lehrerperspektive. Hierbei werden sie beim Erwerb eines professionsspezifischen Habitus in einem dynamischen und dialogischen Prozess unterstützt. Gleichzeitig erfahren Studierende das Gefühl von Selbstwirksamkeit und werden in ihrem Vertrauen in die eigene Kompetenz gestärkt (vgl. Schwarzer & Warner 2014, S. 663).

Durch das explizite Thematisieren der Entwicklungsaufgaben in Form von Fragestellungen werden Studierenden Raum und Möglichkeit geboten, sich produktiv und reflexiv auf den Professionalisierungsprozess einzulassen.

Abschließend ist limitierend anzumerken, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung ausschließlich um Zweitsemestrige handelte, die erst am Beginn der Ausbildung standen. Insofern gibt diese Untersuchung vor allem eine Momentaufnahme über deren pädagogisches Denken und weniger über deren pädagogisches Handeln wieder. Da diese Studierenden in den folgenden Semestern weiterhin Entwicklungsaufgaben in den verschiedenen Praktika mit unterschiedlichem Fokus (Vignettenarbeit, Feldforschung, Erstellen eines in-

dividuellen Entwicklungsplans, Lernstanderhebung u.a.) bearbeiten, werden weitere Untersuchungen notwendig sein, um deren Entwicklungsprozess hin zur Lehrperson zu erfassen und zu unterstützen. Darüber hinaus wäre es von Interesse, die Motive der Studierenden bei der Auswahl der Entwicklungsaufgaben für ihr E-Portfolio sowie die Auswirkung der Organisation der Pädagogisch-praktischen Studien auf deren Lernverhalten zu ergründen.

Letztendlich sollte die Ausbildungszeit dahingehend genutzt werden, um ein Fundament aufzubauen, welches situationsadäquates Handeln in Schule und Unterricht ermöglicht.

Literatur

- Antonovsky, A. & Franke, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Forum der Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, Bd. 36. Tübingen: dgvt.
- Combe, A. (2004). Brauchen wir eine Bildungsgangforschung? Grundbegriffliche Klärungen. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 48–63). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2007). *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Foucault, M. (2015). *Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst*. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Havighurst, J. (1972) [1948]. *Developmental Tasks and Education*. New York u.a.: Longman.
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schichow, M. & Zaki, K. (Hrsg.) (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U. (2004). Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 117–135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kahl, R. (1999). Der Neugierologe. *GEO-WISSEN 1*, S. 106–109.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, E. H. Bennewitz & M. Rothland, (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Aufl. (S. 386–407). Münster: Waxmann.

- Kraler, C. (2012). *Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben (in) der Universitären Lehrer/innenbildung*. Sammelhabilitationsschrift. Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung. Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Innsbruck.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ostermann, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ostermann, E. (2017). Pädagogisch-praktische Studien im Spannungsverhältnis von wissenschaftlicher Ausbildung und Praxiserprobung: Vorstellung eines Konzeptes für das Bachelor-Lehramtsstudium im Bereich der Primarstufe. *Forschungsperspektiven* 9 (S. 51–68). Wien: LIT-Verlag.
- Rogers, C. R. (2016). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. 20. Aufl. Client-Centered Therapy. Frankfurt am Main: Fischer.
- Scharmer, C. O. (2015). *Theorie U. Von der Zukunft her führen*. 4. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer.
- Scharmer, C. O. & Käufer, K. (2014). *Von der Zukunft her führen. Theorie U in der Praxis*. Heidelberg: Carl-Auer GmbH.
- Schaupp, U. (2012). *Soziale Identität und schulische Transition. Gruppengefühl und -zugehörigkeit beim Übergang von der Primar- in die Sekundarschule*. Wiesbaden: Springer.
- Schmid, W. (2005). *Schönes Leben? Einführung in die Lebenskunst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schnell, T. (2016). *Psychologie des Lebenssinns*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdiagnostik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung* 1/10, S. 18–31.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014). Selbstwirksamkeit. In E. Terhart, E. H. Bennewitz & M. Rothland, (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Aufl., (S. 662–678). Münster: Waxmann.

„Irgendwie war’s cool . . .“

Pädagogisch-praktische Studien in der Berufsbildung

Jutta Majcen, Manfred Fede

Abstract Deutsch

Pädagogisch-praktische Studien (PPS) spielen eine bedeutende Rolle im Rahmen der Lehrkräfteausbildung im Studiengang *Duale Berufsausbildung* sowie *Technik und Gewerbe (DA/TG)* an der Pädagogischen Hochschule Wien. Die Forschungslage dazu ist in diesem Bereich aktuell als kaum oder gar nicht vorhanden zu bezeichnen. In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer qualitativ explorativen Untersuchung mit 35 Lehramtsstudierenden einer Studierendenkohorte vorgestellt, die das Ziel verfolgt, einen Einblick in diesen Bereich zu bieten sowie differenzierte Hypothesen für weitere Forschung im Feld bereitzustellen.

Schlüsselwörter

Lehrkräfteausbildung, Berufsbildung, Pädagogisch-praktische Studien, qualitative Inhaltsanalyse

Abstract English

Pedagogical-practical studies (PPS for short) play an important role in the context of teacher training in the dual vocational training course as well as technology and trade (*DA/TG* for short) at the University College of Teacher Education Vienna. The research situation in this area can currently be described as virtually not existent. In this article, results of a qualitative exploratory study with 35 student teachers from a student cohort are presented, which aim to give an insight into this area and to provide differentiated hypotheses for further research in the field.

Keywords

teacher training, vocational training, practical pedagogical studies, qualitative content analysis

Zur Autorin/Zum Autor

Jutta Majcen, Mag. BEd; Pädagogische Hochschule Wien, Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis (IBG).

Kontakt: jutta.majcen@phwien.ac.at

Manfred Fede, Mag. BEd MSc; Pädagogische Hochschule Wien, Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis (IBG).

Kontakt: manfred.fede@phwien.ac.at

1 Ausgangslage und Studienanlass

In Österreich wird die Lehramtsausbildung je nach Schulstufe und Fachbereich (Primarstufe, Sekundarstufe I & II) parallel und zum Teil auch in enger Kooperation an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen durchgeführt. In diesem Rahmen sind seitens der Studierenden verschiedene Praxiseinheiten in Form von Pädagogisch-praktischen Studien (PPS) oder Schulpraktischen Studien (vgl. Arnold, Gröschner & Hascher 2014) zu absolvieren, die wiederkehrend als „Kernstück“ (Fraefel & Seel 2017) oder gar als „Holy Grail“ (Darling-Hammond 2014) der Lehrkräfteausbildung bezeichnet werden. In nahezu jedem Modell hochschulischer Lehrkräfteausbildung wird heutzutage demgemäß der berufspraktischen Ausbildung eine zentrale Rolle im Rahmen der Professionalisierung zugeschrieben (vgl. u.a. Altrichter & Aichner 2002, S. 137; Hascher 2007, S. 161). Eine Sonderstellung in der österreichischen Lehrkräfteausbildung nimmt der berufsbegleitende Bachelor-Studiengang Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe (*DA/TG*) an der Pädagogischen Hochschule Wien ein. Die PPS umfassen hier 40 ECTS-Credits, was im Vergleich zu anderen Studiengängen viel ist, jedoch ist jeder Studiengang durch Spezifika charakterisiert, was eine direkte Vergleichbarkeit einschränkt. Die Studierenden des Studiengangs weisen in der Regel ein überdurchschnittliches Maß an Heterogenität in Bezug auf soziodemographische Merkmale auf. Ausgehend von der Überlegung, inwiefern PPS für Personen

mit bereits vorhandener Berufs- bzw. Unterrichtserfahrung relevant sind (vgl. Mohr & Ittel 2012), wurden spezifische Wahrnehmungen dieser Studierendengruppe in Bezug auf die PPS untersucht. Gegenständliche Studie zielt darauf ab, einen Ist-Zustand im Forschungsfeld zu erheben und eine aktuelle Lücke in der Professionalisierungsforschung angehender Lehrpersonen zu schließen.

1.1 Stand der Forschung im Bereich Pädagogisch-praktischer Studien

Die aktuelle Forschungslage im Bereich der Berufsbildung zu PPS ist im deutschsprachigen Raum als unzureichend einzuschätzen, was im Besonderen auch auf Österreich zutrifft und die Wahl eines explorativen Studiendesigns nahelegt, um einen Einblick in das untersuchte Feld zu bekommen. Fasst man das Forschungsfeld allgemeiner, dann kann festgehalten werden, dass die Forschungslage zu PPS international mittlerweile als durchwegs umfangreich einzuschätzen ist, jedoch weisen die vorliegenden Studien eine große Heterogenität in Bezug auf Forschungsrichtung bzw. -frage, Forschungsdesign/-methodik und auch in Hinblick auf länderspezifische und auch regional sehr unterschiedliche Charakteristika der Studiengänge auf, was eine direkte Vergleichbarkeit der Studienergebnisse stark beeinträchtigt bzw. beschränkt (vgl. u.a. Racherbäumer & Liegmann 2012, S. 125; Arnold, Gröschner & Hascher 2014). Tendenziell nimmt die Forschung zum Thema zu (vgl. Hascher 2012; Arnold, Gröschner & Hascher 2014).

1.2 Soziodemographische Besonderheiten der Studierenden im Studiengang DA/TG

Diese spezielle Gruppe von Lehramtsstudierenden besitzt bereits ein aufrechtes Dienstverhältnis mit einer Bildungsdirektion (Zugangsvoraussetzung) und in der Regel Praxiserfahrung in der Unterrichtsarbeit, noch bevor die ersten PPS im Rahmen der Ausbildung absolviert werden. Sie weist im Vergleich zu anderen Studierendengruppen ein überdurchschnittliches Maß an Heterogenität, bezogen auf Merkmale wie Altersdurchschnitt, unterschiedliche (außerschulische) Berufs- und/oder Unterrichtserfahrung, Vorbildung (Meisterprüfung bis Doktorat), Frauen-/Männeranteil auf. Von den im Frühjahr 2019 befragten Personen waren 26 männlich und nur 9 weiblich, was einem prozentuellen Anteil der männlichen Personen von rund 74 % entspricht und damit

vergleichsweise hoch ist (vgl. BMBWF 2019, S. 16). Der Altersdurchschnitt in der befragten Studierendengruppe betrug zum Messzeitpunkt 39,6 Jahre bei einer Altersspanne von 25 bis 56 Jahren. Die spezifische Lehr- bzw. Unterrichtserfahrung vor Studienbeginn¹ wies eine nicht geringere Heterogenität auf und betrug 0 bis 15 Jahre.

2 Forschungsfragen

Folgende fünf Forschungsfragen² haben den Forschungsprozess angeleitet:

Forschungsfrage 1: Wie werden die PPS von den Studierenden retrospektiv wahrgenommen? Wovon hängen diese Wahrnehmungen ab?

Forschungsfrage 2: Welche Aspekte des Praxislernens werden von den Studierenden als förderlich für die Entwicklung des Unterrichts oder als Lehrkraft erlebt?

Forschungsfrage 2a: Welche Aspekte des Praxislernens werden von den Studierenden als wenig förderlich für die Entwicklung des Unterrichts oder als Lehrkraft erlebt?

Forschungsfrage 2b: Welche Aspekte des Praxislernens könnten zu einer Verbesserung der Gestaltung der Rahmenbedingungen führen, unter denen Praxislernen aktuell stattfindet?

Forschungsfrage 3: Haben sich Unterricht und/oder Person/Verhalten der Studierenden nach Absolvierung der PPS in der Wahrnehmung der Studierenden verändert und in welcher Weise?

3 Methodische Überlegungen

Im Folgenden wird das Forschungsdesign in überblicksartiger Form vorgestellt.

¹ Rund 63 % der befragten Studierenden verfügten zum Befragungszeitpunkt über eine mindestens 6-monatige Unterrichtserfahrung.

² In der Vollversion der Studie sind sieben Forschungsfragen vorhanden. Aus Platzgründen im Rahmen gegenständlicher Publikation wurde eine Reduktion der Forschungsfragen vorgenommen.

3.1 Überblick über das Untersuchungsdesign

Bei gegenständlicher Studie handelt es sich um eine Interviewstudie, die einmalig, d.h. an einem Befragungszeitpunkt durchgeführt wurde. Sie ist querschnittartig angelegt (cross-sectional-design) sowie qualitativ explorativ ausgerichtet. Als Kriterium für die Teilnahme an der Befragung wurde der Fortschritt im Studienverlauf aus Sicht der Studierenden definiert. Alle Praxisphasen des Lernens mussten von allen Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung bereits durchlaufen worden sein, jedoch sollte der zeitliche Abstand zum zuletzt absolvierten Praktikum auch nicht über die Maßen weit zurückliegen, um Prozessen des Vergessens entgegenwirken zu können (vgl. Gassmann 2013, S. 187f.). Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig, zuvor wurden schriftliche Zustimmungserklärungen eingeholt. Die Durchführung anhand fokussierter Interviews (vgl. Merton & Kendall 1946; Lamnek 2005, S. 368ff.; Misoch 2019) ermöglicht eine Themenfokussierung, die bereits durch Vorwissen wie auch Erfahrungen sowohl der interviewten Personen als auch der Interviewerinnen und Interviewer gekennzeichnet ist, was einer besonderen Reflexionsarbeit bedarf, um eine ausreichende Distanz der Forscherinnen und Forscher zum untersuchten Gegenstand bewahren zu können (vgl. Zepke 2016, S. 22f.).

3.2 Erhebungsmethode

Die fokussierten Interviews wurden anhand eines teilstrukturierten Leitfadens durchgeführt, mittels Audiogerät aufgenommen und in Anlehnung an die Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2015) mit MaxQDA transkribiert. Die Wahl von fokussierten Leitfadeninterviews erfolgte vor der Überlegung, die inhaltliche Bezugnahme des Materials vorab auf relevante Bereiche einzuschränken und nicht auf alle Aspekte des Studiums zu erweitern. Dennoch sollte die große Zahl an offenen Fragestellungen gewährleisten, dass die befragten Personen in erzählende Phasen kommen können, da dies einen besseren Zugang zur Rekonstruktion bereits vergangener Ereignisse, hier der Erfahrungen in den PPS, ermöglicht – ähnlich wie bei narrativen Fragestellungen bzw. Interviews (vgl. u.a. Schütze 1983).

3.3 Auswertungsmethode

Die Untersuchung und Auswertung des vorhandenen Datenmaterials erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010; 2014). Aufgrund des erhöhten Gegenstandsbezugs und der inhaltlichen Offenheit kam bei gegenständlicher Untersuchung vornehmlich die induktive Kategorienentwicklung zur Anwendung. Das Datenmaterial wurde von zwei unterschiedlichen Personen kodiert und die Ergebnisse in, den Forschungsprozess begleitenden, Kodier-Konferenzen diskursiv erörtert und konsensual validiert, um den Grad der Reliabilität zu steigern (Intercoder-Reliabilität) (vgl. Mayring 2002; Mayring 2010). Die Datenauswertung erfolgte schließlich – aufgrund des höheren Spezialisierungsgrades der Software – mittels QCAmap (vgl. Fenzl & Mayring 2017).

3.4 Stichprobe

Bei der Stichprobe ($n = 35$) handelt es sich um Lehrkräfte, die sich zum Befragungszeitpunkt im 7. Semester im Studiengang *DA/TG* befanden, mit Ausnahme einer Person aus einem anderen Studiensemester, die bereits ebenfalls alle Praxisphasen absolviert hatte und sich zwecks Nachholen von Lehrveranstaltungen zu diesem Zeitpunkt in der befragten Kohorte befunden hat. Die Studierendenkohorte umfasste ursprünglich 38 Personen, 4 Personen lehnten die Teilnahme an einem Interview ab. Das entspricht nahezu einer Vollerhebung der betroffenen Studierendenkohorte³ (vgl. Zepke 2016, S. 33f.).

4 Darstellung der Ergebnisse

Die Darstellung und Interpretation der Studienergebnisse⁴ erfolgt in narrativer Form, unter Zuhilfenahme von Tabellen und Ankerbeispielen entlang der Forschungsfragen. Einfachnennungen von Kategorien wurden in der Regel nicht gelistet, außer in begründeten Ausnahmen. Mehrfachnennungen einer Kategorie pro Person wurden ausgeschlossen.

³ Das entspricht rund 89 % der ursprünglichen Kohorte.

⁴ Aus Platzgründen werden die wesentlichen Ergebnisse der Studie in überblicksartiger Form dargestellt.

4.1 Wahrnehmung der PPS durch die Studierenden (Forschungsfrage 1)

Ein Großteil der Studierenden (rund 83 %) nimmt die PPS retrospektiv – trotz der besonderen Zugangsvoraussetzungen – als grundsätzlich positiv wahr. Lediglich rund 6 % nehmen die PPS negativ wahr, rund 11 % aller Studierenden ambivalent, wobei hierbei Sonderfälle über alle Aussageweisen hinweg miterfasst sind, die an dieser Stelle nicht weiter ausdifferenziert werden können. Zusammenfassend lassen sich inhaltliche Hinweise darauf finden, dass die Wahrnehmung der PPS ganz grundlegend in Abhängigkeit von Feedback, Person der Schulpraktikerin oder des Schulpraktikers und in Abhängigkeit von der beruflichen Vorerfahrung der Studierenden steht. Zudem werden in diesem Kontext die konkrete Durchführung der PPS wie auch die Atmosphäre genannt, die sowohl begünstigend als auch behindernd auf Lernprozesse wirken kann. Auf einem höheren Abstraktionsniveau lassen sich Feedback, Person der Schulpraktikern oder des Schulpraktikers, die konkrete Durchführung der PPS und die Atmosphäre zum Begriff des Lernsettings⁵ verdichten. Unter Bezugnahme auf quantitative Aspekte verweisen folgende drei Kategorien auf spezifisch positive Wahrnehmungen (vgl. dazu Übersicht 1):

Positive Wahrnehmungen in Bezug auf Erfah- rungen in den PPS	Kategorie	Kategoriename	Häufigkeit/ Gewichtung
	B8	PPS als Ausprobieren von Neuem	7
	B4	Lernen durch neue Erfahrungen ⁶	6
	B21	PPS fördern Selbstreflexion	5

Übersicht 1: Positive Wahrnehmungen in Bezug auf Erfahrungen in den PPS

Folgende zwei Kategorien verweisen aufgrund ihrer Häufigkeit auf spezifisch negative Wahrnehmungen (vgl. dazu Übersicht 2):

⁵ Lernsetting wird in gegenständlicher Studie in einem weiten Sinn zunächst als *Umgebung* verstanden. Demnach gehören zum Lernsetting die Situation, die Interaktionspartnerinnen und -partner (und die dazugehörigen Beziehungen), der Lernort, die Rahmenbedingungen, unter denen Lernen stattfindet (Kontext), die Lernatmosphäre, die konkrete Durchführung von Lernprozessen u.dgl. (vgl. u.a. Reichel & Svoboda 2008; Hattie 2013; Hattie & Zierer 2018).

⁶ Eine weitere Spezifizierung erhält die Kategorie erst im Rahmen der Auswertung der Forschungsfrage 2 (förderliche Aspekte des Praxislernens), wobei dabei vor allem die Durchmischung der Studierendengruppen im Rahmen der PPS mit Personen aus verschiedenen Fachbereichen und/oder Schultypen gemeint ist.

	Kategorie	Kategoriename	Häufigkeit/ Gewichtung
Negative Wahrnehmungen in Bezug auf Erfahrungen in den PPS	B6	PPS als Schauspielerei („Showstunden“)	4
	B24	PPS als Einschränkung im eigenen Handeln ⁷	2

Übersicht 2: Negative Wahrnehmungen in Bezug auf Erfahrungen in den PPS

- *Wahrnehmung der PPS nach Studienbereich:*

Alle befragten Personen, die dem Bereich *Technik und Gewerbe (TG)* zugerechnet werden können (21 Personen) und an Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen unterrichten, haben eine grundsätzlich positive Wahrnehmung der PPS. Ambivalente oder negative Wahrnehmungen können ausschließlich dem Bereich *Duale Berufsausbildung (DA)* zugeordnet werden (14 Personen). Während die Studierenden des Bereichs *DA* durchschnittlich über mehr Unterrichtserfahrung vor Studienbeginn (3,1 Jahre) verfügen als die Studierenden des Bereichs *TG* (1,9 Jahre), ist der Altersdurchschnitt der Studierenden in beiden Bereichen nahezu ausgeglichen (rund 39 Jahre). Überblickend lassen sich keine wesentlichen geschlechtsspezifischen Unterschiede bezogen auf die Wahrnehmung der PPS feststellen. Es scheint auch kein direkter Zusammenhang zwischen Lebensalter und Wahrnehmung der PPS zu bestehen. Graphisch lassen sich die wesentlichen Aspekte folgendermaßen darstellen (vgl. dazu Übersicht 3):

Studienbereich	DA	TG
Anzahl der befragten Personen	14	21
Positive Wahrnehmung	8	21
Ambivalente Wahrnehmung	4	–
Negative Wahrnehmung	2	–
Unterrichtserfahrung vor Studienbeginn gesamt in Jahren Ø	3,1	1,9
Alter in Jahren Ø	39,9	39,4

Übersicht 3: Wahrnehmung nach Studienbereich

⁷ Im Rahmen von Praktika können Studierende ihre pädagogische Arbeit mitunter nur beschränkt selbst gestalten, da sie sich an die Vorgaben durch die Schulpraktikerin oder den Schulpraktiker halten müssen (vgl. Mayr & Mayrhofer 1996).

4.2 Förderliche Aspekte von Praxislernen (Forschungsfrage 2)

Retrospektiv werden von den Studierenden ein (konstruktives) Feedback (Kategorie C2), das bestätigend bzw. bestärkend in Bezug auf die eigene Performance als Lehrkraft wirkt, die Anregung zur Selbstreflexion (Kategorie C1), wodurch ein bedeutender Lernimpuls für Weiterentwicklung gesetzt wird und die Durchmischung der Studierendengruppen mit Personen aus verschiedenen Fachbereichen und Schulen/Schultypen (Kategorie C3), was das Machen neuer Erfahrungen begünstigt, als besonders förderlich für die Entwicklung des eigenen Unterrichts und/oder der eigenen Person erlebt. Lediglich eine befragte Person gibt an, dass sie die PPS als grundsätzlich nicht förderlich erlebt hat.

4.3 Wenig förderliche Aspekte von Praxislernen (Forschungsfrage 2a)

Folgende Aspekte werden retrospektiv von den Studierenden als wenig förderlich für die Entwicklung des eigenen Unterrichts und/oder der eigenen Person erlebt: Der große Vorbereitungsaufwand („Zettelwirtschaft“) (Kategorie D6), der als nicht realitätskonform bezogen auf den Unterrichtsalltag erlebt wird, die Verwirrung (Kategorie D3), die auf Seiten der Studierenden durch unterschiedliche Ansichten und Aussagen von Schulpraktikerinnen und Schulpraktikern sowie mangelnde Struktur, Absprache und Anforderungen hinsichtlich Lehrveranstaltungen entstehen kann, zwischenmenschliche Konflikte (Kategorie D4), die durch nicht konstruktiv erlebtes Feedback durch die Schulpraktikerin oder den Schulpraktiker bzw. auch Kommilitoninnen und Kommilitonen hervorgerufen werden können, sowie die artifiziellen Inszenierungen von Unterricht („Showstunden“) (Kategorie D5), die nicht der Realität des Unterrichts entsprechen und Lernmöglichkeiten tendenziell behindern (vgl. dazu auch Brenn et al. 1996, S. 18ff.). Immerhin 13 Personen geben an, dass sie keine *wenig förderlichen Aspekte* identifizieren bzw. nennen können, was ein bekräftigendes Signal in Richtung der grundsätzlich positiven Wahrnehmung der PPS sein kann (*Forschungsfrage 1*).

4.4 Rahmenbedingungen (Forschungsfrage 2b)

In Bezug auf Rahmenbedingungen lassen sich bei elf befragten Personen Hinweise finden, dass keine Änderungen bezogen auf die Rahmenbedingungen der PPS erforderlich wären (Kategorie E10). Dieser Aspekt verweist abermals

auf die grundsätzlich positive Wahrnehmung der PPS durch die Studierenden (*Forschungsfrage 1*). Bei rund zwei Drittel aller Befragten lassen sich Aspekte identifizieren, die kritische Hinweise zur Gestaltung der Rahmenbedingungen der PPS im Studiengang *DA/TG* enthalten. Inhaltlich wird vor allem eine verbesserte Absprache zwischen den Lehrveranstaltungsleiterinnen und -leitern gefordert, die Lehrveranstaltungen im Kontext der PPS abhalten (Kategorie E19) (*Forschungsfrage 2a*). Die Absprache sollte vornehmlich hinsichtlich folgender Punkte erfolgen: Anforderungen bzw. Erwartungen in Bezug auf die zu erbringende Leistung, Beurteilung von Vorbereitungen aus vorhergehenden Lehrveranstaltungen (Stichwort Bewertung von Vorleistungen aus Vorbereitungsveranstaltungen der PPS) sowie einheitliche Formen der Durchführung (z.B. Videoanalyse für alle Studierenden im Rahmen der PPS). Die Phase der Bündelung induktiv gewonnener Kategorien erforderte bei der Auswertung der Daten in Bezug auf die Kategorie E21 eine besonders intensive Auseinandersetzung. Zunächst wurden zu viele Einzelkategorien bei geringer Häufigkeit gewonnen. Das machte eine weitere Bündelung auf höherem Abstraktionsniveau erforderlich, um eine Verbesserung der Aussagekraft zu ermöglichen⁸. Nach finaler Bündelung lassen sich bei 15 befragten Personen inhaltliche Hinweise identifizieren, die darauf verweisen, dass die Begleitung der Praxisphasen des Lernens im Rahmen der PPS durch Schulpraktikerinnen und Schulpraktiker vor allem supportiv sein sollte.

Eine solche Begleitung kann – inhaltlich fokussiert – folgendermaßen skizziert werden: Supportive Begleitung erfolgt ohne eine abschließende Beurteilung in Form einer Ziffernnote („Sehr gut“ bis „Nicht genügend“), getragen von einem klaren und ehrlichen Feedback durch die Schulpraktikerinnen und Schulpraktiker, das Nicht-Gelingendes zulässt aber anspricht und dabei vor allem das pädagogisch-didaktische Handeln der Lehrkräfte fokussiert. Das rückt die Praxisbegleitung durch Schulpraktikerinnen bzw. Schulpraktiker in die gedankliche Nähe eines Handelns im Stil von Coaches. Im Kontext kann folgenden drei Kategorien ein besonderer heuristischer Wert zugeschrieben werden, weitere Reflexionen dazu scheinen angebracht zu sein: Schulpraktikerinnen und Schulpraktiker sollten Inter- oder Supervision in Anspruch nehmen (Kategorie E27). Es sollten Einzelgespräche bzw. Einzelcoaching im Bedarfsfall

⁸ Ursprünglich 14 inhaltstragende Einzelkategorien wurden zu einer Oberkategorie (Kategorie E21) gebündelt.

für einzelne Studierende im Anschluss an die Gruppenfeedbackrunden ermöglicht werden (Kategorie E28), wobei offenbleibt, wann ein Bedarfsfall vorliegt. Kategorie E15 gibt einen (kritischen) Hinweis darauf, dass zu viel Reflexion im Rahmen der PPS für Studierende auch kontraproduktiv sein kann und es zu subjektiv wahrgenommenen Verunsicherungen kommen kann (Verlust von Selbstverständnis auf der Handlungsebene).

4.5 Wahrgenommene Veränderungen (Forschungsfrage 3)

Alle Studierenden beschreiben Veränderungen des eigenen Unterrichts und/oder der eigenen Person bzw. des eigenen Verhaltens, die vornehmlich auf Erfahrungen in den PPS zurückgeführt werden. Demgemäß beschreiben rund 46 % aller Studierenden Veränderungen nur in einem Bereich und rund 54 % Veränderungen in beiden Bereichen. Unter Berücksichtigung quantitativer Aspekte lassen sich die Ergebnisse folgendermaßen darstellen.

- a) *Wahrgenommene Veränderungen in Bezug auf Person und/oder Verhalten:* 17 Personen beschreiben einen bewussteren Umgang mit Sprache, Mimik, Gestik, Körperhaltung u.dgl. (Kategorie F8). Sieben Personen erfahren eine Bestärkung durch die PPS, was zu einer Zunahme an Selbstvertrauen, persönlicher Souveränität wie auch von Handlungssouveränität führt (Kategorie F12). Sechs Personen erwähnen eine gesteigerte Selbstreflexion, die durch Feedback in den PPS angeregt worden ist (Kategorie F16).
- b) *Wahrgenommene Veränderungen in Bezug auf Unterricht:* Elf Personen geben an, angeregt durch die PPS, den Methodeneinsatz im Unterricht erweitert zu haben („Methodenvielfalt“) (Kategorie F6). Acht Personen beachten nach Erfahrungen in den PPS vermehrt den Komplexitätsgrad von gestellten Aufgaben bzw. räumen Schülerinnen und Schülern mehr Zeit für das Lösen von Aufgaben bzw. für Verstehensprozesse ein (Kategorie F9). Jeweils sieben Personen gehen vermehrt auf Schülerinnen und Schüler ein, auch im Sinne von Individualisierung (Kategorie F13) und machen sich mehr Gedanken zu Didaktik und Unterrichtsstruktur (Kategorie F14).

5 Interpretation und Diskussion

Das Ziel der hier vorgestellten Studie war es zunächst, zu überprüfen, wie die Studierenden des Studiengangs *DA/TG* an der Pädagogischen Hochschule Wien retrospektiv die PPS wahrnehmen, von welchen Bedingungen bzw. Fak-

toren diese Wahrnehmungen abhängen und wie sich diese Wahrnehmungen konkret äußern. Der Untersuchung lag die Annahme zugrunde, dass trotz vielfältiger beruflicher Berufs- wie Unterrichtserfahrung vor Studienbeginn (im Rahmen gegenständlicher Studie war dies nicht immer exakt differenzierbar) die Studierenden die Phasen des Praxislernens im Rahmen der PPS grundsätzlich positiv wahrnehmen würden. Die Ergebnisse bestätigen die Vorannahme, indem gezeigt werden konnte, dass rund 83 % aller befragten Personen die PPS retrospektiv als grundsätzlich positiv wahrnehmen⁹. Das entspricht im Wesentlichen auch den Ergebnissen anderer Untersuchungen in vergleichbaren Bereichen (vgl. u.a. Altrichter & Hascher 2005; Hascher 2005; Hascher 2006; Hascher 2012a), wobei zu beachten ist, dass es bis dato keine unmittelbaren Vergleichsstudien aus dem spezifischen Bereich der Berufsbildung gibt. Zahlreiche Aspekte deuten daraufhin, dass die Wahrnehmung der PPS im Wesentlichen vom spezifischen Lernsetting abhängen dürfte sowie von der Person der oder des Lernenden bzw. Studierenden selbst (insbesondere von der beruflichen schulischen wie auch außerschulischen Vorerfahrung, aber auch von subjektiven Einstellungen und Bewertungsprozessen hinsichtlich Praxislernen), was auf frühere Studien in Bezug auf diesen Aspekt verweist (vgl. Yee 1969; Campbell & Williamson 1973, beide zitiert nach Hascher 2006; Mayr & Mayrhofer 1996). Demgemäß kann ein Zusammenhang zwischen der Gestaltung des spezifischen Lernsettings bei Praktika (als Teil der Rahmenbedingungen) und der Wahrnehmung bzw. Bewertung der Praktika durch die Studierenden angenommen werden (*Hypothese 1*). Es wäre interessant, diesen Zusammenhang weiter zu verfolgen und zudem zu fragen, welche Spezifika sich hieraus für berufsbegleitende Studiengänge wie *DA/TG* unter Berücksichtigung der soziodemographischen Besonderheiten in diesem Bereich ergeben. Folgendes Ankerbeispiel (Kategorie B8) verdeutlicht diesen Aspekt:

„Ah was ich mich zum Beispiel eben getraut habe in dem Setting das jetzt war, dass ich gesagt habe, okay, ich muss nicht immer meine Schüler meiner Schule unterrichten (...) und ich habe gesagt ‚okay, no risk no fun‘ ich rede mit den Kollegen in XX, die Lehrer kenne ich ja, und habe gesagt, ich stelle mich halt eine Stunde – was soll mir passieren – 50 Minuten überlebt man schon (lacht)

⁹ Eine positive Wahrnehmung der PPS resultierte aus der Übereinstimmung einer inhaltlichen affirmativen Äußerung zu den PPS, einer hohen Stellenwertzuschreibung (≥ 7 , Skala 1-10) sowie einer überdurchschnittlichen summativen Bewertung der PPS (≤ 2 , Ziffernote 1-5).

(. . .). Und auch das war positiv, eine absolut positive Erfahrung (. . .). Und hätte ich mich sicher so einfach nicht getraut. Oder wenn ich das Gefühl gehabt hätte, ich muss da was beweisen! Sondern ich habe, ich bin mit dem Gefühl reingegangen, ich darf da jetzt probieren und es wird mir nichts passieren. Das habe ich dem Schulpraktiker zu verdanken, dass das so war.“ (Interview 3, Ze21)

Die Gestaltung des Lernsettings (hier der vorgegebene Erwartungshorizont, die daraus resultierende Atmosphäre und die Beziehung zur Schulpraktikerin oder zum Schulpraktiker) dürfte in diesem Fall eine bedeutende Rolle für die volle Entfaltung der Risiko- bzw. Lernbereitschaft der oder des Studierenden haben. Zudem deutet die Wendung „no risk no fun“ darauf hin, dass die Person von sich aus eine gewisse Risikobereitschaft in die Situation miteinbringt (Einstellung). Im konkreten Fall kann die oder der Studierende bereits auf eine mehr als einjährige Unterrichtserfahrung vor Studienbeginn zurückgreifen. Der Vergleich der beiden Studienbereiche *DA* und *TG* zueinander lässt die vorsichtige Interpretation zu, dass ein Mehr an Vorerfahrung in Bezug auf Unterricht tendenziell zu einer kritischeren Wahrnehmung bzw. Beurteilung der PPS beiträgt (vgl. dazu auch Hascher 2006). Hierbei wird ein Zusammenhang zwischen bestehender Berufs- bzw. Unterrichtspraxis und der subjektiven Bewertung von PPS auf Seiten der Studierenden angenommen, jedoch nicht zwischen Lebensalter und Bewertung (*Hypothese 2*). Begründen lässt sich diese Annahme damit, dass sich ambivalente und negative Wahrnehmungen nur bei Studierenden aus *DA* rekonstruieren lassen, bei vergleichbarem Lebensalter, aber unterschiedlich langer Unterrichtserfahrung vor Studienbeginn (vgl. Kapitel 4.1, Übersicht 3).

Ein weiteres Ziel der Studie lag darin, förderliche und wenig förderliche Aspekte von Praxislernen für die Entwicklung des Unterrichts oder als Lehrkraft zu identifizieren (*Forschungsfrage 2 und Forschungsfrage 2a*). Hierbei zeigt sich, dass als besonders förderlich vor allem ein (konstruktives) Feedback erlebt wird, das bestätigend bzw. bestärkend in Bezug auf die eigene Performance als Lehrkraft wirkt. Konstruktives Feedback kann in diesem Sinn als wirksames Instrument sozial-interaktiven Lernens verstanden werden, sofern es als Entwicklungs- und nicht als Beurteilungsinstrument begriffen und eingesetzt und zudem die Einhaltung von Feedbackregeln beachtet wird (vgl. u.a. Klement, Lobendanz & Teml 2002b; Hattie & Timperley 2007; Fengler 2017). Zudem wird die Anregung zur Selbstreflexion als förderlich erlebt, wodurch ein bedeutender Lernimpuls für Weiterentwicklung gesetzt wird (vgl. Teml

2002). Schließlich wird noch die Durchmischung der Studierendengruppen mit Personen aus verschiedenen Fachbereichen und Schulen bzw. Schultypen als förderlich erlebt, was das Machen neuer Erfahrungen begünstigt. Hierbei handelt es sich um ein Spezifikum des Studiengangs *DA/TG*, da hier Lehrkräfte aus verschiedenen Bereichen der Berufsbildung sowie unterschiedlicher Schultypen gemeinsam die Ausbildung absolvieren (z.B. BS, HTL, div. Fachschulen). Interessant wäre an dieser Stelle eine weiterführende Untersuchung, die überprüft, inwieweit die beschriebene Durchmischung die Lernbereitschaft der Studierenden positiv beeinflusst und das Machen neuer Erfahrungen begünstigt. Dieser angenommene Wirkfaktor könnte als Besonderheit des Studiengangs weiter empirisch abgesichert und als Alleinstellungsmerkmal begünstigender Lerneffekte in Praktika herausgearbeitet werden (*Hypothese 3*). Folgendes Ankerbeispiel (Kategorie B4) dient der Veranschaulichung:

„Naja, das Problem ist bei uns, dass wir schon unterrichten im Gegensatz zu den VS-Lehrern. Insofern gestaltet sich halt die Vorbereitung selber als ziemlich schwierig und langwierig. Bringen tut es auf jeden Fall was, weil wir andere Schulen sehen. Wir sehen, wie es in der Werkstatt ist, wie es im Labor ist, wie es bei der FG I [Fachgruppe I] aussieht. Von dem her bringt es schon was. Es ist halt mühsam, dass es so viele sind. Es würden vielleicht zwei, drei reichen.“
(Interview 7, Ze7)

Dieses Zitat ist in mehrfacher Hinsicht interessant. Im Gesamtkontext handelt es sich hierbei um eine Aussage, die eine ambivalente Einstellung gegenüber den PPS verdeutlicht, zunächst konkret ausgedrückt durch den Sprachpartikel „naja“ als Rückmeldung auf die zuvor gestellte Frage des Interviewers nach der Wahrnehmung der PPS. Erst steht die Kritik an der langwierigen Stunden-vorbereitung im Vordergrund (Verweis auf Kategorie D6 „Zettelwirtschaft“). Dennoch nimmt die Einstellung gegenüber den PPS eine positive Wendung, nämlich dann, als die Durchmischung der Studierendengruppen thematisiert wird. Relativiert wird die positive Wahrnehmung erst wieder am Schluss durch die Kritik an der Anzahl der PPS im Studienverlauf (Kategorie D22). Das Beispiel dient zugleich als Überleitung zu den wenig förderlichen Aspekten. Als wenig förderlich wird allgemein vor allem der große Vorbereitungsaufwand („Zettelwirtschaft“) wahrgenommen, der als nicht realitätskonform bezogen auf den Unterrichtsalltag erlebt wird, wobei auch hier die kritische Wahrnehmung durch bereits vorhandene Unterrichtserfahrung vor Studienbeginn be-

einflusst sein dürfte. Zudem kann Verwirrung bei den Studierenden entstehen, die vor allem durch mangelnde Absprache zwischen Schulpraktikerinnen und Schulpraktikern und Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern hervorgerufen wird. Als wenig förderlich werden auch zwischenmenschliche Konflikte erlebt, die durch nicht konstruktiv erlebtes Feedback von Seiten der Schulpraktikerinnen und Schulpraktiker bzw. auch Kommilitoninnen und Kommilitonen entstehen können. Darüber hinaus werden auch artifizielle Inszenierungen von Unterricht (sogenannte „Showstunden“), die nicht der Realität des Unterrichts entsprechen und Lernmöglichkeiten behindern, als wenig förderlich wahrgenommen (*Forschungsfrage 1*). Auch dieser Aspekt verweist auf die Bedeutung, die der Gestaltung des Lernsettings zukommen dürfte (*Hypothese 1*).

Forschungsfrage 2b untersuchte, welche Aspekte des Praxislernens zu einer Verbesserung der Rahmenbedingungen, unter denen Praxislernen stattfindet, führen könnten. Dieser Frage lag die Annahme zugrunde, dass Adaptierungen der Rahmenbedingungen, unter denen Praxislernen aktuell im Studiengang *DA/TG* an der Pädagogischen Hochschule Wien stattfindet, zu einem verbesserten bzw. noch effizienteren Lernen führen können. Die Ergebnisse zeigen zunächst, dass rund ein Drittel der befragten Studierenden keine Änderungen bezogen auf die Rahmenbedingungen der PPS für erforderlich hält. Das verweist auf die grundsätzlich positive Wahrnehmung der PPS, zeigt jedoch zugleich an, dass sich bei rund zwei Drittel der Befragten Hinweise auf mögliche Adaptierungen bzw. Verbesserungen der Rahmenbedingungen finden lassen. Hierbei verweisen die Ergebnisse zum einen besonders auf eine bessere Organisation der PPS seitens der Pädagogischen Hochschule Wien in Bezug auf Anforderungen, Erwartungen und Verschränkung von Lehrveranstaltungen. Inhaltlich wird vor allem eine verbesserte Absprache zwischen den Lehrveranstaltungsleiterinnen und -leitern gefordert, die Lehrveranstaltungen im Kontext der PPS abhalten (vgl. dazu auch die Ergebnisse der Auswertung zu Forschungsfrage 2a in Kapitel 4.3). Zum anderen lassen sich zahlreiche Hinweise darauf finden, dass die Studierenden unterstützende bzw. supportive Formen der Praxisbegleitung in affirmativer Weise wahrnehmen bzw. sich diese wünschen würden. *Supportiv* ist Begleitung im Wesentlichen dann, wenn sie personenorientiert verfährt, in vertraulicher Atmosphäre durch eine fachlich geeignete Person (vgl. u.a. Klement, Lobendanz & Teml 2002a; Staub & Niggli 2012; Swennen & Snoek 2012), ohne Bewertung (zur Problematik vgl. Brenn et al. 1996, S. 143ff.; Beer 2014), getragen von einem klaren und ehrli-

chen Feedback, das Nicht-Gelingendes zulässt, aber offen anspricht und dabei vor allem das pädagogisch-didaktische Handeln der Lehrkräfte fokussiert. Folgendes Ankerbeispiel (Kategorie E21) verdeutlicht das:

„Wie gehe ich jetzt da didaktisch vor, was habe ich für ein Konzept, das ich mir überlege und ich habe mir vorgestellt, dass man das einfach umsetzt und der SPÜ-Betreuer [SPÜ = Schulpraktische Übung] das irgendwie atmosphärisch versucht aufzunehmen. Also wie kann ich das umsetzen? Das sollte eigentlich für mich ein Coach sein, der sagt, wie schaffe ich es, dass ich mein theoretisches Konzept auch wirklich in die Klasse transferieren kann. Und auch wirklich den Wissenstransfer zum Schüler herstellen kann. Und warum hat es nicht funktioniert, was war das atmosphärisch? Wieso geht's nicht so? Wieso habe ich den Beziehungsaufbau nicht gehabt? Wie hast du gewirkt?“ (Interview 12, Ze7)

Das Beispiel veranschaulicht, dass die oder der Studierende sich wünschen würde, dass die Schulpraktikerin oder der Schulpraktiker „atmosphärisch“ auf die didaktische Herangehensweise Bezug nimmt und vor allem bei der Transferleistung in der Klasse Unterstützung anbietet. Zugleich besteht die Erwartung nach einem offenen Feedback, das auch personenorientiert verfährt. Diese Ausführungen rücken diese Form der Praxisbegleitung in die gedankliche Nähe von Coaching als (aufstrebendem) Beratungsformat im Kontext von Bildung und Ausbildung. Spezifisch würde man unter Coaching „eine spezielle Form oder Methode der personenorientierten Beratung“ (Greif 2008, S. 53) verstehen, welche vornehmlich berufliche Anliegen fokussiert. Unspezifisch(er) kann unter Coaching aber auch – ähnlich dem Mentoring – „Beratung im Praxisfeld“ (Arnold et al. 2011, zitiert nach Ryter 2018, S. 26) verstanden werden, das gerade im Zuge der Professionalisierung von Lehrkräften und aktuell besonders während Phasen des Praxislernens zunehmend an Bedeutung gewinnt (vgl. ebd.) und in verschiedenen Konzeptionen der Lehrkräfteausbildung (zumindest ansatzweise) Anwendung findet oder bereits gefunden hat (vgl. u.a. Klement & Teml 1996; Altrichter & Aichner 2002; Kreis & Staub 2011; Teml & Teml 2011; Timperley 2011; Krattenmacher 2014; Potzmann & Roszner 2017; Krächter 2018). Derzeit erfüllen die curricular festgelegten Rahmenbedingungen im Studiengang *DA/TG* diese Präferenzen bzw. Wünsche der befragten Studierenden nur partiell und es ist keine formelle Absicherung entsprechender Handlungspraktiken im Sinne einer supportiven Praxisbegleitung gegeben (vgl. PH Wien & PH Niederösterreich 2019). In Ein-

zefallen dürfte sich allerdings die Durchführungspraxis bereits jetzt – darauf weisen die Ergebnisse der Studie hin – den beschriebenen supportiven Formen von Begleitung annähern, wenn auch unter informellen Vorzeichen. Fraglich bleibt, ob Form der Praxisbegleitung und Rollenverständnis der Schulpraktikerin oder des Schulpraktikers dabei in einem ursächlichen Zusammenhang stehen. Diskussionswürdig erscheint die aktuell gültige curriculare Gestaltung der PPS an der Pädagogischen Hochschule Wien im Studiengang *DA/TG* in Hinblick auf die Ergebnisse der Studie, da sich hier aus Sicht der Autorin und des Autors die bedeutsamsten Anknüpfungspunkte zum Stand der Forschung in diesem Bereich ergeben. Diese Blickverlagerung weg von individuellen Lernprozessen, generell hin zu einer kritischen Betrachtung der Rahmenbedingungen von Praktika wird bereits in einer Studie von Hascher aus dem Jahr 2006 angeregt (vgl. Hascher 2006, S. 146). Im Zuge einer konstruktiven Debatte rund um Rahmenbedingungen wird dem Aspekt Schulpraktikerinnen und Schulpraktiker in der Rolle von Coaches ein besonderes Augenmerk zu schenken sein, da die Ergebnisse der Untersuchung nicht zuletzt Hinweise darauf geben, dass eine supportive Praxisbegleitung auch Auswirkungen auf die Bereitschaft der Studierenden haben kann, sich auf neue Erfahrungen des Lernens einzulassen (Stichwort Lernorientierung; vgl. Nolle 2013). Dieser vermutete Zusammenhang könnte – als Spezifizierung der Hypothese 1 – weiter empirisch abgesichert werden (*Hypothese 4*). Zu diskutieren wird in diesem Kontext auch die Frage sein, ob Studierende im Studiengang *DA/TG* nicht generell alternative curriculare Rahmenbedingungen in Hinblick auf Formen von Praxisbegleitung benötigen als Studierende in Grundstudiengängen, da sie besondere soziodemographische Merkmale aufweisen (vgl. Punkt 1.2).

Forschungsfrage 3 leitete die Untersuchung dahingehend an, Wahrnehmungen in Bezug auf Veränderungen des Unterrichts und/oder der Person bzw. des Verhaltens durch Praxisphasen des Lernens zu untersuchen. Der Forschungsfrage ging die Annahme voraus, dass sich das Unterrichtshandeln und/oder das Verhalten einer Person durch Praxislernen verändern. Die Ergebnisse machen deutlich, dass alle Studierenden Veränderungen des eigenen Unterrichts und/oder der eigenen Person bzw. des eigenen Verhaltens beschreiben, die vornehmlich auf Erfahrungen in den PPS zurückgeführt werden. Fraglich bleibt, ob Eigenaussagen von Studierenden verlässlich Auskunft über kausale Zusammenhänge liefern können. Bezogen auf den Bereich Person/Verhalten zeigen sich wahrgenommene Veränderungen vor allem in ei-

nem bewussteren Umgang der Studierenden mit Sprache, Mimik, Gestik, Körperhaltung und dergleichen, der durch Feedback im Rahmen der PPS angeregt wurde. Bezogen auf den Bereich Unterricht werden Veränderungen vor allem hinsichtlich einer Zunahme in Hinblick auf Methodeneinsatz bzw. der Anwendung von Methodenvielfalt im Unterricht wahrgenommen. Einschränkungen in Hinblick auf die Ergebnisse ergeben sich in Bezug auf die Verallgemeinerbarkeit der getroffenen Aussagen, insbesondere über den Studiengang *DA/TG* an der Pädagogischen Hochschule Wien hinaus. Auch können aufgrund des Studienaufbaus (cross-sectional-design) keine Aussagen über Entwicklungen gemacht werden (beispielsweise über individuelle Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse). Darüber hinaus wirkt einschränkend auf die Aussagekraft der Ergebnisse, dass Wahrnehmungen und Beurteilungen/Bewertungen der Studierenden in Form einer Retrospektive auf bereits vergangene Ereignisse gewonnen wurden, wodurch eine gewisse Selektivität in der Wahrnehmung berücksichtigt werden muss (vgl. z.B. Herkner 2003). Eine besondere Stärke qualitativer Forschung kann aber – und das zeigen die Ergebnisse gegenständlicher Studie anschaulich – das Auffinden empirisch belegbarer, bedeutungsvoller Hinweise sein, die Anlass zum Bilden ausdifferenzierter Hypothesen bieten (vgl. Zepke 2016, S. 13). Daraus ergibt sich eine hohe Anschlussfähigkeit für weitere Untersuchungen.

6 Ausblick

Die gegenständliche Studie versucht, an konkreten Problemen von Betroffenen in einem spezifischen Feld anzusetzen und stellt damit – im Sinne Mayrings (2002) – zugleich auch Forschung für die Betroffenen dar. Sie will zu gegenstandsbezogenem Diskurs und zu Diskussionen über mögliche Adaptierungen bzw. Verbesserungen anregen (nicht zuletzt auf curricularer Ebene) und zugleich Ausgangspunkt künftiger Forschungsvorhaben sein. Das entspricht dem Ansatz einer berufsfeld- wie praxisorientierten Forschung, wie sie in Zukunft an Pädagogischen Hochschulen forciert werden soll (vgl. BMBWF 2019). Künftige Forschungsvorhaben scheinen in vielerlei Hinsicht interessant zu sein, da zahlreiche Aspekte und vermutete Zusammenhänge weiterverfolgt werden können (hier besonders die in Punkt 5 beschriebenen Hypothesen 1 bis 4). Dafür würden sich zunächst Forschungsvorhaben eignen, die längsschnittartig aufgebaut sind, um Prozessverläufe in Bezug auf Wahrnehmung,

Einstellung, Bewertung und dergleichen von Studierenden im Kontext der Schulpraxis abbilden zu können. Es könnten Vergleichsstudien mit anderen Studierendenkohorten desselben Studiengangs, aber auch mit Vollzeitstudierenden anderer Studiengänge durchgeführt werden, um die genannten Hypothesen weiter zu überprüfen. Darüber hinaus wäre eine methodische Triangulierung (mixed-methods-design) denkbar, die bereits qualitativ gewonnene Hypothesen über Zusammenhänge mittels quantitativer Instrumente weiter untersucht bzw. bisherige Erkenntnisse weiter empirisch absichert (vgl. Zepke 2016, S. 23f.).

Literatur

- Altrichter, H. & Aichner, W. (2002). Forschendes Lernen in den Schulpraktischen Studien. In K. Klement, A. Lobendanz & H. Teml (Hrsg.), *Schulpraktische Studien* (S. 131–155). Innsbruck: Studienverlag.
- Altrichter, H. & Hascher, T. (2005). Editorial/Lernprozesse in Praktika. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 1/2005, S. 4–7.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 11–29). Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beer, G. (2014). Zusammenfassung. In G. Beer, I. Benischek, O. Dangel & C. Plaimauer (Hrsg.), *Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung* (S. 287–299). Wien: LIT.
- BMBWF (Hrsg.) (2019). *PH-EP Pädagogische Hochschulen-Entwicklungsplan 2021-2026*. Wien. Abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph/phep.html> (2020-01-04).
- Brenn, H., Buchberger, F., Eichelberger, H., Freund, J., Harb, H., Klement, K., Künz, I., Lobendanz, A. & Teml, H. (1996). *Berufspraktische Studien*. Innsbruck: Studienverlag.
- Campbell, L. & Williamson, J. (1973). Practical problems in the student teacher – cooperative teacher relationships. *Education* 94, S. 168–169.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education* (89:4), S. 547–561. doi:10.1080/0161956X.2014.939009.

- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse*. Marburg. Abrufbar unter: <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf> (2019-10-15).
- Fengler, J. (2017). *Feedback geben. Strategien und Übungen*. Weinheim: Beltz.
- Fenzl, T. & Mayring, P. (2017). QCMap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 37(3), S. 333–340.
- Fraefel, U. & Seel, A. (2017). Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien – eine Einführung. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien* (S. 7–10). Münster: Waxmann.
- Gassmann, C. (2013). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung. Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Göttingen: Hogrefe.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfall. *Journal für LehrerInnenbildung* 1, S. 40–46.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 Beiheft, S. 130–148.
- Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In A. Gasteger, T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis* (S. 161–174). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 30, S. 87–98.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research* 77(1), S. 81–112.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2018). *Kenne deinen Einfluss!* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Herkner, W. (2003). *Lehrbuch Sozialpsychologie*. Bern: Huber.
- Klement, K. & Teml, H. (1996). „Von der Praxisbetreuung zur Praxisberatung ...“. In K. Klement & H. Teml (Hrsg.), *Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung* (S. 15–22). Innsbruck: Studienverlag.
- Klement, K., Lobendanz, A. & Teml, H. (2002a). Schulpraktische Studien als „persönliche Qualifizierung von LehrerbildnerInnen“. In K. Klement, A. Lobendanz & H. Teml (Hrsg.), *Schulpraktische Studien* (S. 241–244). Innsbruck: Studienverlag.

- Klement, K., Lobendanz, A. & Teml, H. (2002b). Schulpraktische Studien als kreative „Lernwerkstatt“. In K. Klement, A. Lobendanz & H. Teml (Hrsg.), *Schulpraktische Studien* (S. 175–181). Innsbruck: Studienverlag.
- Krächter, S. (2018). *Coaching in der Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krattenmacher, S. (2014). Wirkung und Nebenwirkung eines Zielorientierten pädagogischen Coachings in der schulpraktischen Betreuung. *Journal für LehrerInnenbildung* 3, S. 21–25.
- Kreis, A., & Staub, F. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), S. 61–83.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Mayr, J. & Mayrhofer, E. (1996). „Die Praxis macht glücklich. . .“ Untersuchungen zur Studienzufriedenheit bei angehenden LehrerInnen. In K. Klement & H. Teml (Hrsg.), *Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung* (S. 51–57). Innsbruck: Studienverlag.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt. Abrufbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-395173> (2019-09-15).
- Merton, R. & Kendall, P. (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology*, S. 541–557.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter.
- Mohr, S. & Ittel, A. (2012). Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzeinschätzung. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) LehrerInnenbildung* (S. 31–44). Wien: LIT.
- Nolle, T. (2013). *Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung bei Lehramtsstudierenden in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums. Eine Untersuchung im Rahmen des Studienelements „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrberuf“ an der Universität Kassel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- PH Wien & PH Niederösterreich (2019). *Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe*. Wien und Baden. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/BAC_DABTG_Curriculum_18Feb2019_V1.pdf (2019-08-08).
- Potzmann, R. & Roszner, S. (2017). Hochschullehrende als Coaches in den Pädagogisch-Praktischen Studien. *Forschungsperspektiven* 9, S. 221–240.
- Racherbäumer, K. & Liegmann, A. B. (2012). Theorie-Praxis-Transfer: Anspruch und Wirklichkeit in Praxisphasen der Lehrerbildung. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) LehrerInnenbildung* (S. 123–141). Wien: LIT.

- Reichel, R. & Svoboda, U. (2008). *Selbstverantwortung fördern*. Linz: Veritas.
- Ryter, A. (2018). Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. i. Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 23–41). Münster: Waxmann.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und Narratives Interview. *Neue Praxis* 13(3), S. 283–293.
- Staub, F. & Niggli, A. (2012). Coaching und Mentoring in der LehrerInnenbildung – ein Zertifikatskurs. *Journal für LehrerInnenbildung* 3, S. 39–45.
- Swennen, A. & Snoek, M. (2012). LehrerbildnerInnen – eine neu entstehende Berufsgruppe in Europa. *Journal für LehrerInnenbildung* 3, S. 20–30.
- Teml, H. (2002). „Praxisberatung“ als Förderung von „Praxisreflexion“. In K. Klement, A. Lobendanz & H. Teml (Hrsg.), *Schulpraktische Studien* (S. 157–174). Innsbruck: Studienverlag.
- Teml, H. & Teml, H. (2011). *Praxisberatung: Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern*. Innsbruck: Studienverlag.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Berkshire: Open University Press.
- Yee, A. (1969). Do cooperating teachers influence the attitudes of student teachers? *Journal of Educational Psychology* 60, S. 327–332.
- Zepke, G. (2016). *Lust auf qualitative Forschung*. Wien: T.S.O.

Motivation and Leadership in Language Learning: Evidence for Effective Classroom Practices

Paul Edmunds

Abstract German

Als Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer haben wir die großartige Gelegenheit, das Leben unserer Schülerinnen und Schüler auf tiefgreifende Weise zu berühren, denn das Erlernen von Sprachen beeinflusst das Leben auf vielen Ebenen. Die Auswirkungen des Lernens im Rahmen einer einwöchigen Sommerakademie für Englisch-Immersion auf die Sprachpädagogik und Sprachausbildung bilden die Grundlage des vorliegenden Forschungsbeitrags. Insbesondere das Seminarthema "Motivation und Leadership beim Sprachenlernen" brachte Ergebnisse, die sich sowohl auf die Unterrichtseffizienz der Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer als auch auf die Lernerfahrung ihrer Schülerinnen und Schüler auswirkten. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer berichteten, dass sie neue Instrumente gewannen, die dazu beitrugen, die Motivation der Lernenden zu erhöhen und die Zuweisung von Führungsrollen an die Lernenden im Sprachunterricht zu erleichtern.

German Keywords

Sprachen lernen, Pädagogik, Motivation, Immersion

English Abstract

As language teachers, we have the incredible opportunity to touch our students' lives in profound ways because language learning affects life on many levels. Effects of learning from an English immersion week on language pedagogy and education forms the basis of the current research. In particular, the seminar topic of Motivation and Leadership in Language Learning yielded outcomes that affected both the teaching efficacy of seminar participants as well as the learning experience of their students. Participants reported gaining new tools, which helped increase the motivation of students and facilitate the granting of leadership roles to students in the language classroom.

English Keywords

Language Learning, Pedagogy, Motivation, Immersion

Author

Paul Edmunds, Ph.D.; Director, University of New Mexico, Center for English Language and American Culture.

Kontakt: pedmunds@unm.edu

1 Introduction

As language teachers, we have the incredible opportunity to touch our students' lives in profound ways because language learning impacts life on many levels. Our teaching is both art and science, involving elements of cultural flexibility and analysis. Often, students react well to our teaching strategies and the learning process advances smoothly. Other times, our students may feel discouraged or unmotivated. It is rising to the challenge of monitoring our students' interest and progress that leads teachers to discover new methods to maximize results inside and outside the classroom.

The study of motivation as it applies to the learning of languages has developed more recently, in particular with works by Zoltan Dörnyei and others (e.g. Dörnyei & Ushioda (Eds.), 2009; Dörnyei, 2001). The concept of leadership in the language classroom specifically has not received as much attention although it has been very popular in the areas of business and popular press. According to Maxwell (2007, p. x), "everything rises and falls on leadership." By incorporating aspects of leadership into the language classroom, particularly leadership roles for our students, we pave the path for scaffolding, peer learning, and development of our own future leaders.

In the present article, evidence for the success of implementing aspects of approaches for motivation and leadership in the language classroom is given. The primary evidence was collected in the form of participant responses to a survey regarding a language teacher training seminar in Austria, with additional details culled from comments during feedback sessions upon the conclusion of the seminar as well as additional training programmes that have been realized since the inception of the main seminar at hand.

1.1 Motivation in (Language) Learning

As Dörnyei (2001, p. 13) points out, classrooms are “intricate microcosms where students spend a great deal of their lives”. Therefore, we must be sensitive to the human element in the classroom while managing content, teaching methods, and administrative tasks. As teachers, we are constantly occupied with tasks directly related to teaching such as creating lessons and materials, managing assignments and activities, grading student projects, and even disciplining students. As Dörnyei points out, adding another layer to the daily duties of teaching such as motivating students may be a challenge or even overwhelming for the teacher. However, Dörnyei argues that the effort to increase a student’s motivation is worthwhile as he notes that even the brightest student may fail if lacking sufficient enthusiasm, commitment and interaction. On the other hand, an average student can acquire a working knowledge of a language by possessing these qualities and persevering through the learning process (Dörnyei, 2001). Thus, if an instructor takes the additional step of trying to motivate students via different instructional approaches, students can have a greater chance for success on learning outcomes.

Gardner and Lambert (1972) stressed the importance of relating instrumental and integrative orientation in the classroom. Instrumental orientation connects a student’s desire for pragmatic gains via language learning, for example increasing one’s employability, earning a higher salary, or having the ability to travel internationally. Integrative orientation, which relates to a positive disposition to the language community and a desire to integrate with that community on a cultural level, may be even more motivationally important. This cultural attraction or personal connection opens doors for a student to have a more intimate interaction with the language, making learning more fulfilling and worthwhile.

Strategies for emphasizing instrumental value can include asking students about their future goals and how learning another language such as English would be useful to them. Integrative value can be promoted by connecting students with native speakers of the language either in person or at a distance and by creating cultural activities focused on the community of the target language. At the start of each term, it can be beneficial to ask students at any level of proficiency *why* they want to learn a language like English, and ask them to write their response as well to be collected by the instructor. Weeks or

months later, when students are feeling tired or discouraged, their papers can be returned as a reminder of their original learning goals, acting as a way to encourage students to persevere. In language classrooms such as the intensive English program at the University of New Mexico, this approach has proven to be an effective way to refresh motivation in the language classroom.

Another aspect that has been found to be beneficial in learning both in and out of the language classroom is *Growth Mindset* as outlined by Carol Dweck (2016). Dweck explains that a student may fall into either a fixed mindset or growth mindset. Individuals with a fixed mindset believe that they were born with their talents, and that their innate abilities will not be greatly improved during life. On the other hand, individuals who feel they can tackle difficult problems rise to a challenge, and move beyond failures to succeed have a growth mindset. Having growth mindset allows a student to take on a great challenge like learning a new language, not feel overly upset when he or she does not understand or makes a mistake, and persevere in his or her learning as learning goals are achieved. The topic of growth mindset has proven to be one of great interest in recent language teacher training seminars such as the one in Austria which was the basis for the current study.

Related to both the concepts of motivation and leadership is learned helplessness, a phenomenon by which students can “learn” that they will not succeed and thus give up without trying (e.g. Abramson and Seligman, 1978). A video (Nixon, 2007) demonstrating the phenomenon of learned helplessness in the classroom showed an instructor dividing the class into two sides and handing out slips of paper, face down. The instructor told students not to look at each other’s papers and then instructed students to turn over the paper, answer each of the three questions, and raise their hands when finished. Within a very short period of time, one side of the room finished and raised their hands. The students on the other side of the room looked confused because they were struggling to answer their questions and soon gave up trying. The instructor then mentioned that the first side of the room had easy questions but that the other side had impossible questions. She demonstrated that students could learn very easily and quickly to give up, or feel helplessness, when they cannot answer questions. This effect, of course, would be disastrous in the classroom where the purpose is exactly the opposite: to teach students to expect to succeed and to learn. The point is that as instructors we need to give students the tools to complete tasks successfully, and scaffolding is a good way

to achieve this result. Students should not feel discouraged from initial failures (e.g. Maxwell, 2007) but rather expect to fail, learn from failure, and persevere until we reach success as in the concept of Fail Forward. In fact, Maxwell argues that the sooner one fails, the better. Early failures lead to early analysis of the failure and a chance to try again. The sooner we fail, reflect, and try again, the sooner we have a chance to be successful. If teachers support this concept (for example, explaining the concept to students and giving them chances to fix their mistakes without harming their grades or motivation unduly), we can encourage students to take a chance and not be afraid of failing as this will ultimately help them learn. As Brown (2018, p. 9) states, “perfectionism and fear are keeping people from learning and growing”.

Interestingly, studies have also found that motivation is maximized when students feel they have a chance to succeed in their (language) learning. Dörnyei (2001) mentions that the Expectancy-Value Theory (cf. Eccles, 1983) is a highly studied area of instructional psychology, pointing out that students tend to succeed more when they expect that they will succeed. Thus, we must clearly articulate our strategies for increasing motivation in the classroom (i.e. announce if we will encourage early failures for the benefit of learning) and manage our students’ expectations in order to create the most positive learning atmosphere.

1.2 Leadership

As Brown (2018) states, teachers are some of our most important leaders (p. 13). As faculty and administrators, we are well familiar with the concept of leadership, particularly when considering our own roles at an educational institution. The concept of leadership in language learning can be approached in various ways, including having a vision to provide service with empathy and creativity, taking risks to try new learning strategies or activities, and finding ways to improve ourselves and our outcomes. In fact, the definition and practice of leadership should not concern hierarchy but rather be focused on managing people to maximize strengths, improve weaknesses, delegate tasks, and transmit enthusiasm to accomplish a clearly established goal. A leader in the language classroom will also consider cultural differences and how they play a part in both verbal and nonverbal language, the interaction among participants, and our approach to communicating between cultures.

To put knowledge of leadership into action, activities such as an intercultural role play can be utilized in which the participants use their updated knowledge of motivational techniques, verbal and nonverbal language, and leadership skills to negotiate a business meeting between technology companies of the United States and a fictitious land in which the customs and language practices could not be more different (e.g. Darg, 1999). The activity *Journey to Sharahad* (Darg, 1999) has been utilized on occasion at the Austrian-American Summer Academy and other language training seminars to operationalize cultural competency and leadership skills in a low-stakes way.

1.3 History of Programming, Seminar Content, Design and Implementation

Many of the aforementioned ideas regarding motivation and leadership in language learning have been studied and discussed for many years in a seminar program originally created by the Austrian-American Educational Cooperation Association (AAECA) in 2010, initially called the *Austrian-American Summer School Near Vienna* due to its location being in the rural town of Brand-Laaben. It was later renamed the Austrian-American Summer Academy. The lead faculty for the seminar has been several professors from the University of New Mexico in the United States, coming from departments such as Foreign Languages, American Studies, Linguistics, and Education. These faculty members travelled to Austria each summer between 2010 to 2019 to participate in this seminar for Austrian teachers – primarily but certainly not restricted to English teachers – from the country’s nine provinces. The participants included instructors at all levels of education, including primary, lower and upper secondary, trade schools, colleges, and universities, ranging from approximately 25 to 60 years old. Some participants were new teachers, while others had been teaching for decades. In addition to English teachers, a wide variety of other participants included a manager of a hospital system, information technology specialists, a teacher for the deaf and hard of hearing, and a teacher of dairy science. Over the years, the management of the seminar passed from the AAECA to the Pädagogische Hochschule Wien and seminar topics were rotated every three years to give a substantial number of past participants who often returned for subsequent seminars a new context and variety of lessons. The seminar is one week in duration with themes such as English

Language Teaching Methods, English Literature, the U.S. Education System, Stress Management, and Motivation and Leadership in Language Learning. Between 2010 and 2019, the seminar counted on the participation of over 200 participants.

By design, the Summer Academy provides an English immersion experience for participants in a setting outside Vienna, which promotes community, collaboration, and partnership building. For the first 9 years, the seminar was held in Laaben while in 2019 it occurred in Neulengbach (both towns located in the state of Lower Austria). Seminar participants and faculty had breakfast, lunch and dinner together, had 6 hours of class daily, and shared in evening social and cultural activities. Participants came together from all over Austria to work together and have formed lasting relationships that still allow for continued collaboration and sharing. However, the main question one must ask at the conclusion of a seminar is, “What was the effect?”

2 Materials and Methods

The logical question to ask after a seminar has finished is, “Did the seminars have an impact on teaching, and how?” As the present article concentrates on the topic of motivation and leadership in language learning, the following questions were presented to seminar attendees via a post-survey online questionnaire in 2019. Depending on the year (or years) in which the participant attended the seminar, the responses may have been based on teaching experience between 1 and 9 years old. The questions included on the survey for the present study were:

1. “What is the most beneficial aspect of attending the Academy in general? Please consider any element, including individual seminars, cultural and social activities, language immersion experience, networking with colleagues, etc.”
2. “Consider the seminar ‘Motivation and Leadership in Language Learning’. What points or strategies did you take home that you wanted to apply to your classroom?”
3. “Consider the strategies that you implemented in your classroom from the seminar on ‘Motivation and Leadership in Language Learning’. What was the result? How were your classroom and student learning experiences affected by implementing what you learned at the Academy?”

4. “How did the seminars motivate you to make changes to your current courses, or maintain elements of your courses that are working well?”
5. “Please provide any additional comments about your experience at the Summer Academy.”

3 Results

A total of 12 past participants responded to the survey. As the questions presented were qualitative in nature and largely non-quantifiable, the responses are here presented in a grouped fashion by particular themes that arose in order to highlight the most prevalent or common types of responses received. Direct quotes from participants below include their anonymous reference number (e.g. (P4)).

3.1 Primary Seminar Outcomes related to Motivation and Leadership in the Language Classroom

Focusing first on Questions 2 and 3 as related to the main topic at hand, a sampling of the responses include: Question 2: “Consider the seminar ‘Motivation and Leadership in Language Learning’” What points or strategies did you take home that you wanted to apply to your classroom?”

- Growth Mindset:
 - The study and discussion of *Growth Mindset*; the student’s mindset matters
 - Promotion of *Growth Mindset*
 - Factors concerning *Learned Helplessness*
- Fail Forward: the importance of failing to reach one’s potential
- Leadership:
 - “The characteristics a teacher has must fit his leadership style in the classroom.” (P4)
 - “The angle from which the topic was examined was highly interesting and led to a reflection of the ‘leadership role’ in the classroom.” (P7)

Question 3: “Consider the strategies that you implemented in your classroom from the seminar on ‘Motivation and Leadership in Language Learning’. What was the result? How were your classroom and student learning experiences affected by implementing what you learned at the Academy?”

- Setting learning goals and outcomes:
 - Once they are established, teachers and students can work together to achieve them.
 - “Once that we have established what goals we want to achieve, me as a teacher and my students can work on those goals together and it’s mainly their or my mindset that has to change if something does not work immediately.” (P4)
 - The importance of scaffolded learning and focusing more on task completion; “Scaffolding helps children approach problems with confidence.” (P5)
 - Giving children more time to solve problems; focusing on children who often run out of time before completing tasks in order to give them a sense of achievement
- Mindset:
 - “It is mainly (the students’ or my (the teacher’s) mindset that has to change if something doesn’t work immediately.” (P4)
 - Through *Growth Mindset*, students look for different ways to solve a problem if something doesn’t work out
- Overall motivation
 - “Motivation levels (of students) are rising.” (P5)
 - “Failing is not only allowed but expected.” (P5) (Fail Forward)
 - “The input and activities in the course have definitely broadened my mind, triggered my self-reflection, and inspired me to do my best to create a safe learning environment for my students and to enthuse them with my enthusiasm.” (P9)
 - “The seminar left a deep impression on me as it allowed me to raise my awareness on myself and my own role and behaviour as a leader.” (P9)

As Dörnyei (2001) points out, teachers must manage a plethora of aspects within the classroom such as lesson plans, teaching methodologies, assessment, and discipline. Taking on another responsibility such as motivating students can seem like one task too many. And in fact, many participants during the Summer Academy initially agreed that they could not imagine needing to find ways to motivate their students. However, as we can see from the comments above, techniques and activities for motivating students were shared and participants were able to see the value in trying to find new ways to connect with and motivate their students.

More importantly, after the conclusion of the seminar, as noted in the survey data, participants tried the techniques back at their home schools and saw the results: students enthusiasm levels increased, felt less worried about failing as it forms part of the learning process, and students felt more motivated to learn. In addition, participants embraced the fact that some students needed more time to learn, implemented elements of scaffolding and peer learning, and saw some of their struggling students improve. It is worthwhile, therefore, to implement strategies for motivation and leadership in language classrooms to create a comfortable and positive learning environment while bolstering the outcomes of more students.

3.2 Application of Seminar Outcomes to Teaching

Survey question 4, “How did the seminars motivate you to make changes to your current courses, or maintain elements of your courses that are working well? can be related to how the seminar affected the teaching strategies of participants after its completion. The most frequently cited comment overall was that the language immersion experience at the Academy with native English speaking professors had the largest impact on participants, allowing them the context to not only learn about new topics and share knowledge but also practice their English throughout the day over the span of a week. In turn, this led to factors that participants could apply to their daily work and professional lives, including:

- Creating immersive experiences for students to promote language acquisition in a more natural context (versus language learning in a more institutional one);
- Learning and sharing of different teaching methods for use in the classroom;
- Regaining confidence as a teacher;
- Combining theory and practice: “Since we mostly tried the methods we learned during the seminar, it was easy to relate, adapt, and apply them in my lessons at school.” (P12)
- Networking with other professionals of different settings and backgrounds
- Learning from input on a wide variety of topics from U.S. professors.

The survey results regarding the application of seminar outcomes most strongly indicate the benefit of creating an immersive experience for learners. Just as participants learned greatly from such an environment during their one-

week seminar experience, they too can create immersive experiences for students inside and outside the classroom through a variety of student-centered activities. The different teaching strategies for motivating students to study language and become leaders in the classroom can be implemented readily, and the combination of theory and practice in the seminar format gave teachers the confidence to try their new techniques in their own classrooms as they had the opportunity to practice these techniques in the low-stakes atmosphere of the Summer Academy.

3.3 Holistic Results from the Austrian-American Summer Academy

Survey question 5, “Please provide any additional comments about your experience at the Summer Academy”, can be related to overall/holistic results of the Summer Academy programming, including not only comments about the topic of Motivation and Leadership in Language Learning but also to other seminar topics such as American Literature, Language Teaching Methodologies, and the United States Education System. Some of the participant comments include:

- “While I could not use all that was taught immediately in class, the seminar was a huge motivation for continuing as a teacher and for regaining my self-confidence as an English teacher.” (P4)
- “The high academic level of the Summer Academy was an enrichment, and the exchange with native English speakers provided an immersion into the language.” (P7)
- “The lectures held by three university professors covering aspects of literature, trends and issues in American education, and linguistic studies offered a broad view on relevant topics for language teaching and learning.” (P7)
- “It might have been an unusual seminar for me to take, being a teacher for deaf and hard of hearing kids, but I never felt out of place or that the seminars weren’t useful for me. The atmosphere was good and welcoming towards everyone, and I remember that all the professors effortlessly included everyone who was there.” (P10)

From these comments, it can be ascertained that such language and education immersion seminars provide professional development opportunities that lead to improved results in the classroom and increased collaboration among colleagues. The creation of programs to support faculty and professionals has a

multiplier effect on their programs and students. And the sharing of knowledge in a welcoming atmosphere allows for professional development both in and out of the seminar room.

4 Conclusion

The survey responses and comments of participants of the Austrian-American Summer Academy indicate that the topics of Motivation and Leadership in Language Learning can be successfully implemented in language classrooms, and the faculty participants noted the value added to their teaching outlook and their students' outcomes as a result of the seminar. In particular, the results of the study showed the importance of incorporating the theory of *Growth Mindset* in the classroom, enabling students with leadership opportunities, and creating an immersive and safe environment in which students can try new skills and are welcome to make mistakes as part of the learning process. Seminar participants grew in confidence with motivational teaching methods and gained enthusiasm to try new techniques in the classroom.

The present study and the results of training in the area of Motivation and Leadership in Language Learning provide new directions for teacher training. In fact, the model developed over a decade of seminars at the Summer Academy has had its own multiplier effect for faculty in different world regions and from different academic backgrounds with the development and dissemination of further courses such as "Effective Classroom and Business English", "Teaching Course Content in English with CLIL Methodology" and "Quality Assurance in Higher Education". The present study adds to existing literature and research on the use of motivational and leadership approaches in the language classroom and provides grounds for additional research that can further clarify the effects of adopting and implementing these strategies in the language classroom or in other academic areas. It will be a pleasure not only to work to this extent but also to see the research and findings unfold in the coming years as well.

References

- Abramson, L. & Seligman, M. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, Vol 87 (1), 49–74.
- Brown, B. (2018). *Dare to lead: Brave work, tough conversations, whole hearts*. New York: Random House.
- Darg, P. (1999). *Journey to Sharahad*. Global Edge. Retrieved from https://global-edge.msu.edu/content/academy/exercisessimulations/journey_to_sharahad.pdf (2020-06-25).
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Eds.) (2009). *Motivation, language identity, and the L2 self*. New York: Multilingual Matters.
- Dweck, Carol (2016): *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Nixon, C. (2007, November 2). *Learned Helplessness*. Retrieved from <https://youtu.be/gFmFOmprTt0> (2020-06-12).
- Maxwell, J. (2007). *Failing forward: Turning mistakes into stepping stones for success*. New York: Thomas Nelson Publishers.

Die kooperative Arbeitssituation in der Schul- und Familiensozialarbeit

Heidemarie Pöschko, Katharina Wurzer

Abstract Deutsch

In Österreich haben sich in den letzten Jahren Schulsozialarbeitsmodelle mit unterschiedlichen Konzepten etabliert. Ein an vielen Schulen Oberösterreichs anzutreffendes Konzept geht auf die Kinder- und Jugendhilfe zurück. Dieser soziale Dienst stellt ein präventives und freiwilliges Angebot für Schülerinnen und Schüler, aber auch Pädagoginnen, Pädagogen und Eltern dar. Bei dem kooperativen Modell arbeiten unterschiedliche Akteurinnen und Akteure zusammen. Wie sich die Kooperation von Schul- und Familiensozialarbeiterinnen bzw. -arbeitern gestaltet, war Teil einer Evaluierung des Instituts P und P Sozialforschung. Die Ergebnisse zeigen, dass beide Gruppen größtenteils zufrieden mit der Kooperation sind. Der Informationsaustausch über gemeinsame berufliche Anliegen ist ein wichtiger Zufriedenheitsfaktor für die kooperative Arbeitssituation.

Schlüsselwörter

Schulsozialarbeit, Familiensozialarbeit, Kinder- und Jugendhilfe, Kooperation, Informationsaustausch

Abstract English

In Austria, school social work models with different concepts have been established in recent years. One concept that is found in many schools in Upper Austria is based on the child and youth welfare service. This social service represents a preventive and voluntary offer for pupils, but also educators and parents. In the cooperative model, different actors collaborate. How the cooperation between school and family social workers is organized, was part of an evaluation of P and P social research (P und P Sozialforschung). The results show, for example, that the actors in school and family social work are in most instances

satisfied with their cooperation. The level of information about occupational concerns is an important factor for satisfaction with the cooperative work situation.

Keywords

social work at school, social work at families, child and youth welfare services, cooperation, exchange of information

Zu den Autorinnen

Heidemarie Pöschko, Mag.^a; Leiterin des Instituts P und P Sozialforschung in Freistadt, Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich in Linz; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gender Studies, Arbeit und Organisation, Soziales und Gesundheit, Inklusive Pädagogik.

Kontakt: office@PundPsozialforschung.at

Katharina Wurzer, MA; Mitarbeiterin bei P und P Sozialforschung; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Medien, Gender Studies, Soziales.

1 Ausgangslage

Die Schulsozialarbeit der Kinder- und Jugendhilfe entspricht grundsätzlich einem kooperativen Modell der Schulsozialarbeit (vgl. Drilling 2009, S. 67; Stüwe et al. 2015, S. 115, zit. nach Beham-Rabanser, Bacher et al. 2019, S. 87). Vorgesehen ist die Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und nicht-pädagogischen Expertinnen und Experten wie Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern. Voraussetzung dafür ist, dass die angestrebten Ziele der Schulsozialarbeit und die jeweiligen Arbeitsaufgaben abgestimmt und abgegrenzt werden (Stüwe et al. 2015, S. 257, zit. nach Beham-Rabanser, Bacher et al. 2019, S. 87). Im Fokus der Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Familiensozialarbeit bedeutet das etwa, dass die nächsten Schritte nach einer Fallübergabe gemeinsam abgestimmt werden sollten. Hier liegt der Fall vor, dass beide Gruppen Teil des Teams der regionalen Kinder- und Jugendhilfe sind und derselben fachlichen Leitung unterstehen. Von der Profession her sind die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowohl der Familiensozialarbeit als auch der Schulsozialarbeit ausgebildete Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter (vgl. Blaimschein & Graf o.J., S. 9f.). Bleiben Erwartungen an die Schulsozialarbeit unklar, weil sie etwa nicht im Bezug zum Selbstverständ-

nis von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern stehen, erhöht das das Risiko für Unzufriedenheit und Enttäuschungen in Bezug auf die Zusammenarbeit (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 257, zit. nach Beham-Rabanser, Bacher et al. 2019, S. 87).

Das Konzept der Schulsozialarbeit ist breit. So werden zum Beispiel sowohl die Förderung der sozialen Integration in der Schule und die Koordinierung mit sozialen Einrichtungen als Ziele genannt (vgl. Blaimschein & Graf o.J., S. 10). Das bietet Raum für intendierte, aber auch ungeplante Wirkungen. In diesem Beitrag wird davon ausgegangen, dass positive Erfahrungsberichte über eine gelungene Zusammenarbeit Gefühle von Arbeitsentlastungen hervorrufen und auf das pädagogische Feld wirken.

2 Forschungsinteresse und Forschungsfragen

Derzeit bestehen in Österreich mehrere unterschiedliche Modelle der Schulsozialarbeit. In Wien werden Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter von der Bildungsdirektion angestellt und sind damit Teil des Systems Schule. In Linz waren bereits in den 1990er Jahren Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter des Jugendamtes der Stadt in Schulen tätig (vgl. Blaimschein & Graf o.J., S. 15f.). Eine Weiterentwicklung ist das Konzept „Schule und Sozialarbeit“ (kurz: SuSA), das in Oberösterreich in den Jahren 2009/2010 von Vertreterinnen und Vertretern der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) sowie der Schule ausgearbeitet wurde (vgl. Kinder- und Jugendhilfe Oberösterreich 2014a). Derzeit sind an 244 oberösterreichischen Pflichtschulen insgesamt 68 Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter der Kinder- und Jugendhilfe tätig (vgl. Pöschko & Wurzer 2018). SuSA als sozialer Dienst ist als präventives, freiwilliges Angebot und als Verbindungsstelle zwischen den Stützsyste-men der Schule und den Hilfeleistungen der Kinder- und Jugendhilfe gedacht. Zusätzlich stellt es eine Ergänzung zu Angeboten wie Schulassistentz, Schulpsychologie oder Betreuungslchrkräften dar (vgl. Beham-Rabanser, Bacher et al. 2019, S. 83). In der Praxis sieht das so aus, dass Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter an bestimmten Tagen in ihren jeweiligen „Präsenzs-chulen“ vor Ort sind – im Regelfall sind dies vier bis sechs Schulen. Dort stehen sie für Anliegen und Gespräche mit Kindern und Jugendlichen, aber auch Pädagoginnen, Pädagogen und Eltern zur Verfügung. Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter können im Gegensatz zu weiterem Unterstützungspersonal wie Betreuungslchre-

rinnen und Betreuungslehrern auch Hausbesuche bei Familien durchführen. Wenn Lehrkräfte oder Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter eine Gefährdung des Kindeswohls (z.B. durch Vernachlässigung oder Gewalt) vermuten, sind sie zu einer Meldung an die KJH verpflichtet (vgl. Kinder- und Jugendhilfe Oberösterreich 2014b). In dieser Situation wird eine Abklärung vorgenommen. Eine Feststellung der Kindeswohlgefährdung hat die Fallübergabe von der Schulsozial zur Familiensozialarbeit zur Folge, welche unter anderem einen intensiven Informationsaustausch zwischen den Akteurinnen und Akteuren der beiden Bereiche erfordert. Wie sich die Kooperation im Detail gestaltet, wird in diesem Artikel behandelt. Folgende Fragestellungen stehen dabei im Fokus:

1. Wie gestaltet sich die kooperative Arbeitssituation von Schul- und Familiensozialarbeit?
2. Welche Auswirkungen ergeben sich für die Familiensozialarbeit durch die Einführung der Schulsozialarbeit in Bezug auf den pädagogischen Bereich?
3. Welche Faktoren bedingen Zufriedenheit und Entlastung in der kooperativen Arbeitssituation?
4. Welche Verbesserungsmöglichkeiten sehen die Familiensozialarbeiterinnen beziehungsweise Familiensozialarbeiter sowie die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter?

3 Methodisches Vorgehen

Im Jahr 2018 führte das Institut P und P Sozialforschung¹ im Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe eine Evaluierung der Schulsozialarbeit in Oberösterreich durch. Beratend wirkte das Institut für Soziologie der Johannes-Kepler-Universität Linz mit, das 2013/14 erstmals die Schulsozialarbeit in Oberösterreich untersuchte (vgl. Beham-Rabanser, Wetzelhütter et al. 2014). Im folgenden Kapitel wird die Methodik der vorgestellten Studie erläutert.

3.1 Durchführung der Befragung

Befragt wurden im Jahr 2018 insgesamt vier Zielgruppen mittels einer quantitativen Vollerhebung: durch Online-Fragebögen die Schulleiterinnen

¹ Pöschko und Partner*innen Sozialforschung unter Mitarbeit von Katharina Wurzer, Sabine Fehring, Elisabeth Hofstadler, Larissa Krupa, Iris Laudacher und Julia Kargl

und Schulleiter sogenannter SuSA-Präsenzschulen, Familiensozialarbeiterinnen und Familiensozialarbeiter, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sowie Eltern,² deren Kinder eine SuSA-Betreuung im Schuljahr 2017/18 abgeschlossen hatten. Zudem fand ergänzend und vertiefend dazu eine qualitative Befragung in Form von strukturierten Leitfadeninterviews mit Familiensozialarbeiterinnen und Familiensozialarbeitern, Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern, Pflichtschulinspektorinnen und Pflichtschulinspektoren³ sowie Leitenden Referentinnen und Referenten der regionalen KJH-Bezirksbehörden statt (n=25). Diese Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurden von P und P Sozialforschung per Zufallsziehung aus den jeweiligen Grundgesamtheiten ausgewählt.

3.2 Rücklauf und Repräsentativität

Mit 81 % bzw. 55 retournierten Online-Fragebögen war die Rücklaufquote bei den Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern am höchsten, gefolgt von 56 % bei den Familiensozialarbeiterinnen und -arbeitern (n=103) und 56 % bei den Schulleitungen (n=124). Bei den Eltern retournierten trotz zweimaliger postalischer Aussendung nur 12,5 % (n=187) den Fragebogen. Die jeweiligen Stichproben (=retournierte Fragebögen) entsprechen hinsichtlich soziodemografischer Merkmale wie Geschlecht, Schultyp oder Gemeindegröße des Schulstandortes weitgehend der Grundgesamtheit der Befragungsgruppen. Dies gilt jedoch aufgrund der niedrigen Rücklaufquote nicht für die Elternbefragung.

In Bezug auf die Repräsentativität der für den vorliegenden Beitrag relevanten Zielgruppen sind in der Stichprobe 85,5 % der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter weiblich und 14,5 % männlich (Grundgesamtheit: 88,2 % weiblich, 11,8 % männlich). Im Sample der Familiensozialarbeiterinnen und Familiensozialarbeiter befinden sich 91 % Frauen und 9 % Männer (Grundgesamtheit: 86,5 % Frauen, 13,5 % Männer).

Die quantitative Datenauswertung erfolgte mittels IBM-SPSS 22, bei den qualitativen Interviews wurde eine zusammenfassende Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) durchgeführt – computergestützt durch WEFT-QDA.

² Postalische Zusendung der Fragebögen inkl. Rückkuvert

³ Aktuelle Bezeichnung: Schulqualitätsmanagerinnen und -manager

4 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden zunächst die Merkmale der kooperativen Arbeitssituation erläutert (vgl. Kapitel 4.1), wobei im Speziellen auf die Fallübergaben zwischen Schulsozialarbeit und Familiensozialarbeit eingegangen wird. In Kapitel 4.2 werden in einem weiteren Schritt die Auswirkungen durch die Einführung der Schulsozialarbeit in Bezug auf den pädagogischen Bereich und Faktoren hinsichtlich Zufriedenheit und Entlastung in der kooperativen Arbeitssituation der Akteurinnen und Akteure dargelegt. Den Abschluss bilden die in Kapitel 4.3 vorgestellten Verbesserungswünsche und Weiterentwicklungsmöglichkeiten für die Schulsozialarbeit und die Kooperation mit der Familiensozialarbeit.

4.1 Merkmale der kooperativen Arbeitssituation in der Schul- und Familiensozialarbeit

48 % der befragten Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sind an Neuen Mittelschulen⁴ tätig, 43 % an Volksschulen, 6 % an Polytechnischen Schulen und 3 % an Allgemeinen Sonderschulen. Sie arbeiten durchschnittlich (=Median) seit sechs Jahren bei der Kinder- und Jugendhilfe, bei den Familiensozialarbeiterinnen und Familiensozialarbeitern sind es acht Jahre.

Die beiden häufigsten Gründe für Kontakt und Austausch zwischen Schul- und Familiensozialarbeit sind die Übergabe der Zuständigkeit für zu betreuende Familien von der Schul- an die Familiensozialarbeit (98,2 % trifft sehr zu + trifft eher zu) und das gemeinsame Suchen nach Lösungswegen für zu betreuende Familien (92,7 %). Vice versa findet die Übergabe von der Familienarbeit an die Schulsozialarbeit vergleichsweise seltener statt. Für nur 43,6 % der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter ist dies ein Anlass für den kollegialen Austausch (z.B. wenn festgestellt wird, dass regelmäßige Gespräche für ein Kind ausreichend sind beziehungsweise der Betreuungsbedarf insgesamt als zu hoch eingeschätzt wurde). Dass die Übergabe von Fällen von der Schulsozialarbeit an die Familiensozialarbeit gut funktioniert, bestätigen übereinstimmend 89,2 % der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter und 89,4 % der Familiensozialarbeiterinnen und Familiensozialarbeiter. Weiters wird sowohl von Seiten der Schulsozialarbeit als auch der Familien-

⁴ ab dem Schuljahr 2020/21 Mittelschulen

sozialarbeit von einer guten gemeinsamen Vernetzung berichtet (Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter 86,3 %, Familiensozialarbeiterinnen und -arbeiter 81,4 %). Dass Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter zu wenig ins Team der Kinder- und Jugendhilfe eingebunden sind, sehen 64,7 % der Familiensozialarbeiterinnen und Familiensozialarbeiter als (eher) gar nicht zutreffend. Übereinstimmend hierzu das Selbstbild von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern: 65,5 % verneinen die Aussage der unzureichenden Einbindung von Schulsozialarbeit ins KJH-Team.

Der Großteil der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter (41,8 %) tauscht sich wöchentlich mit Kolleginnen und Kollegen der Familiensozialarbeit aus (21,8 % täglich, 16,4 % vierzehntägig). Niemand berichtet davon, dass es zu keinem Informationsaustausch komme.

Über gemeinsame berufliche Anliegen fühlen sich 57,3 % der Familiensozialarbeiterinnen und Familiensozialarbeiter von ihren Kolleginnen und Kollegen aus der Schulsozialarbeit sehr gut informiert (32 % gut informiert, 6,8 % weder noch, 1% weniger gut, 2,9 % gar nicht gut informiert; n=103). Diese Zufriedenheit mit dem Informationsaustausch und mit der Erreichbarkeit zeigt sich auch bei den persönlich befragten Familiensozialarbeiterinnen und Familiensozialarbeitern. Eine Befragte bzw. ein Befragter schildert den regelmäßigen Kontakt am Morgen: „Wir sehen uns in der Früh, wir tauschen uns eben ganz viel in der Früh aus. Einfach bevor sie [die Familiensozialarbeiterinnen bzw. -arbeiter] in die Präsenzschen gehen und wir einfach auch mit unseren Terminen starten, da passiert ganz viel.“ (W1,⁵ Familiensozialarbeiterin bzw. -arbeiter)

In den face-to-face-Interviews mit den Familiensozialarbeiterinnen und Familiensozialarbeitern wird zudem erwähnt, dass die Schulsozialarbeit die Kontaktherstellung zu den Eltern eines Kindes für die Familiensozialarbeit erleichtern kann. Wenn ein Lebensbereich nicht passe, falle das zuerst in der Schule auf. So erklärt eine Familiensozialarbeiterin bzw. ein Familiensozialarbeiter (W6): „Das [die Schule] ist einfach deren [von Kindern und Jugendlichen] Alltag. Und dadurch ist Schule eigentlich immer ein Teil von der Lebenswelt und deshalb auch für uns wichtig (. . .). Und da bekommt man meistens irgendwelche Infos, oder die Lehrer, Lehrerinnen bekommen was mit,

⁵ Die Buchstaben und Ziffern bei den wörtlichen Interviewziten beziehen sich auf die Abkürzung der Namen der Interviewerinnen und Interviewer (W, K, P) sowie auf die Nummerierung der von diesem Interviewer bzw. dieser Interviewerin durchgeführten Interviews.

Betreuungslehrer, Schulsozialarbeiter.“ Manchmal werden Fälle auch gemeinsam betreut, was so aussehen kann, dass das Kind von der Schulsozialarbeiterin bzw. dem Schulsozialarbeiter betreut wird und die Familiensozialarbeiterin oder der Familiensozialarbeiter mit den Eltern arbeitet.

Insgesamt betrachtet zeigt sich ein hohes Maß an Zufriedenheit mit der kooperativen Arbeitssituation in der Schul- und Familiensozialarbeit. So sind beinahe neun von zehn Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern (sehr) zufrieden mit der Zusammenarbeit (89,1%; n=55), ebenso 92 % der Familiensozialarbeiterinnen und Familiensozialarbeiter (n=100).

Wer sich von den Kolleginnen und Kollegen über gemeinsame berufliche Anliegen gut informiert fühlt, ist insgesamt mit der Zusammenarbeit zufriedener. Zusammenhangsanalysen zeigen sowohl bei Familiensozialarbeiterinnen bzw. Familiensozialarbeitern ($r=0,73^{**}$, $n=100$)⁶ als auch bei Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeitern ($r=0,72^{**}$, $n=55$)⁷ einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Gefühl, über gemeinsame Anliegen gut informiert zu sein und der Zufriedenheit mit der Kooperation. Regelmäßige Kommunikation mit Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern ist der Literatur nach für ein Gefühl der Entlastung, zum Beispiel bei Schulleiterinnen und Schulleitern, bedeutend (vgl. Beham-Rabanser, Bacher et al. 2019, S. 98).

Eine funktionierende Zusammenarbeit, die in Zufriedenheit zum Ausdruck kommt, wird in der Fachliteratur zur Schulsozialarbeit als entscheidender Faktor für die Zielerreichung gesehen (vgl. Baier 2011; Maykus 2011; Speck 2006; Spies & Pötter 2011, zit. nach Beham-Rabanser & Wetzelhütter 2015, S. 85). Es kann somit davon ausgegangen werden, dass die hohe Zufriedenheit mit der kooperativen Arbeitssituation von Schul- und Familiensozialarbeit die Zielerreichung, etwa Verbesserungen in der Schule oder im Elternhaus, unterstützt.

Zentral ist der Informationsaustausch zwischen Schul- und Familiensozialarbeit besonders dann, wenn sich in der Betreuung durch die Schulsozialarbeit eine Kindeswohlgefährdung zeigt. In diesem Fall wird bevorzugt ein persönliches Gespräch zwischen Schul- und Familiensozialarbeiterinnen bzw. -arbeitern geführt, in dem unter anderem dargelegt wird, welche Maßnahmen

⁶ r =Korrelation nach Pearson, n =Fallzahl, Signifikanz: * $p<5\%$, ** $p<1\%$, *** $p<0,1\%$. Aufgrund der kleinen Stichprobe wurde zusätzlich Kendalls tau-b für ordinale Variablen berechnet: tau-b=0,65**.

⁷ tau-b=0,66**

bereits gesetzt worden sind und welche Herausforderungen möglicherweise vorliegen.

Ergibt die Abklärung, dass ein höherer Bedarf besteht als die Schulsozialarbeit abdecken kann, werden die Aufgaben an die Familiensozialarbeit übergeben. Dazu wird ein Übergabe- bzw. Weiterleitungsprotokoll angefertigt, das u. a. das Gespräch zwischen Schul- und Familiensozialarbeiterinnen bzw. -arbeitern dokumentiert. Die Übergabe wird untereinander vereinbart, der Fall kann jedoch vorher im gesamten Team der KJH besprochen werden. Im Idealfall führen Schul- und Familiensozialarbeiterinnen bzw. -arbeiter darüber hinaus ein gemeinsames Gespräch mit der betreuten Familie. Die Vorteile dieser Übergabeform schildert eine Familiensozialarbeiterin bzw. ein Familiensozialarbeiter (K4) im persönlichen Interview:

„Das ist sehr hilfreich, wenn da schon Beziehungsaufbau passiert ist, dass ein bisschen die Angst genommen wird und dass wir gemeinsam das Gespräch vielleicht führen oder auch mit Kindern, so Volksschulalter, habe ich auch erlebt, der hat sich viel besser öffnen können, weil die Kollegin aus der Schulsozialarbeit da gegessen ist, weil (. . .) mich hat er das erste Mal gesehen jetzt.“

Erklärt wird den Eltern und dem Kind oder der bzw. dem Jugendlichen etwa, worin die Unterschiede zwischen der Schul- und der Familiensozialarbeit liegen und warum die Familiensozialarbeiterin bzw. der Familiensozialarbeiter die Betreuung übernimmt. Während in der Abklärungsphase noch kooperiert wird, zieht sich die Schulsozialarbeiterin bzw. der Schulsozialarbeiter zurück, sobald eine neue Betreuung installiert ist. Doppelgleisigkeiten sollen auf diese Weise vermieden werden. „Es gibt eine Ausnahmesituation, (. . .) wenn irgendwas ganz akut ist, dass man die Schulsozialarbeiterin ersucht, dass sie in der Schule irgendetwas klärt mit einem Kind“ (P1), ergänzt eine leitende Referentin bzw. ein leitender Referent der KJH. Diese Führungskräfte sowie Fachteamleitungen sind zum Teil bei Fragen der Übergabe eines Falles eingebunden. Über das weitere Vorgehen oder den Verlauf des Falles werden Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter nach einer Übergabe an die Familiensozialarbeit nicht zwingend informiert.

4.2 Auswirkungen der Schulsozialarbeit im pädagogischen Feld

Zentral im pädagogischen Feld verankert, orten Schulleiterinnen und Schulleiter Verbesserungen durch die Schulsozialarbeit bei Schülerinnen und Schülern

sowie bei den pädagogischen Arbeitsbedingungen von Lehrkräften. So reduzieren sich aufgrund der Schulsozialarbeit körperliche Gewalt und Mobbing unter Schülerinnen und Schülern, Störungen im Unterricht sowie respektloses Verhalten gegenüber Lehrkräften. Schulleiterinnen und Schulleiter nehmen sowohl auf der Ebene der Lehrkräfte als auch im eigenen Arbeitsbereich Entlastungen wahr (vgl. Beham-Rabanser, Bacher et al. 2019).

Von welchen Auswirkungen den Schulbereich betreffend berichten Familiensozialarbeiterinnen und Familiensozialarbeiter? Beinahe 60 % der befragten Familiensozialarbeiterinnen und Familiensozialarbeiter geben an, dass sich durch die Schulsozialarbeit das wechselseitige Verständnis zwischen Schule und KJH positiv verändert hat (n=102). Verbesserungen in der Zusammenarbeit von Familien mit der Schule sehen 72,5 % der Befragten und in der Kooperation von Familien mit der KJH 61,7 %.

Sieben von zehn Familiensozialarbeiterinnen und Familiensozialarbeitern (69,9 %) fühlen sich durch die Schulsozialarbeit bei ihren Aufgaben (stark) entlastet, 26,2 % geben einen mittleren Wert auf der fünf-stufigen Antwortskala zwischen „stark entlastet“ und „stark belastet“ an und 3,9 % sprechen von einer Belastung durch die Schulsozialarbeit (n=103).

			Entlastung für Familiensozialarbeiterinnen und -arbeiter
Hilfreiche Unterstützungsangebote für Schüler/innen mit schwerwiegenden Problemen	r		0,39**
	tau-b		0,29*
	n		103
Verbesserung der Zusammenarbeit von Familien mit der KJH	r		0,35**
	tau-b		0,32**
	n		98
Verbesserung der Zusammenarbeit von Familien mit der Schule	r		0,26*
	tau-b		0,18
	n		91
Verbesserung des wechselseitigen Verständnisses zwischen Schule und KJH	r		0,29**
	tau-b		0,20*
	n		95

r=Korrelation nach Pearson, tau-b=Kendalls tau-b, n=Fallzahl, Signifikanz: *p<5%, **p<1%, ***p<0,1%

Übersicht 1: Zusammenhangsanalyse wahrgenommener Entlastungen für die Familiensozialarbeit durch die Schulsozialarbeit

Durch die Schulsozialarbeit entlastet fühlen sich die befragten Familiensozialarbeiterinnen und Familiensozialarbeiter vor allem dann, wenn sich die Zusammenarbeit der betreuten Familien mit der KJH bzw. mit der Schule sowie das wechselseitige Verständnis zwischen Schule und KJH verbessert haben und Schülern und Schülerinnen mit schwerwiegenden Problemen hilfreiche Unterstützungsangebote gemacht werden (vgl. Übersicht 1).

4.3 Verbesserungswünsche und Weiterentwicklungspotential

Änderungen werden weniger in der Kooperation, sondern vielmehr bei den Arbeits- und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter als notwendig erachtet. So meinen die befragten Familiensozialarbeiterinnen und Familiensozialarbeiter, dass ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Schulsozialarbeit mehr Handlungsspielraum und Ressourcen erhalten sollen. Dazu zählen sie etwa, dass Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter eigenständig Einzelbetreuungen oder sozialpädagogische Hilfen für Kinder und Jugendliche organisieren können oder mehr Zeit bekommen sollten, um ihre Arbeit zu dokumentieren. Hierzu merkt eine Familiensozialarbeiterin bzw. ein Familiensozialarbeiter an:

„Wünschenswert wäre, dass SuSA mehr Ressourcen bekommt, auch was das Bürokratische und das Dokumentationswesen betrifft, das ist in dem Bereich auch sehr wichtig. Und das wäre für sie eine Erleichterung und das wäre für mich auch eine Erleichterung, wenn man oft nur nachschauen kann, hat das Treffen stattgefunden oder nicht oder hat sich da was verändert oder nicht.“
(W6)

Die befragten Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter vertreten in Bezug auf Verbesserungswünsche eine ähnliche Position. Auf die offene Frage nach ihren Änderungswünschen nennen sie unter anderem das Zurverfügungstellen von mehr zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen sowie einen Ausbau der Schulsozialarbeit.

5 Resümee und Ausblick

Auf Grund der Ergebnisse lässt sich das Fazit ziehen, dass sowohl die Mehrheit der befragten Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter als auch die der Familiensozialarbeiterinnen und Familiensozialarbeiter mit ihrer Zusammenarbeit sehr zufrieden ist. Die beiden häufigsten Gründe für Kontakt

und Austausch zwischen Schul- und Familiensozialarbeit sind die Übergabe der Zuständigkeit für zu betreuende Familien von der Schul- an die Familiensozialarbeit und das gemeinsame Suchen nach Lösungswegen für zu betreuende Familien.

Im Detail zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit und dem Gefühl, sich von den Kolleginnen und Kollegen über gemeinsame berufliche Anliegen gut informiert zu fühlen. Familien- und Schulsozialarbeiterinnen bzw. -arbeiter sind mit ihrer Kooperation zufriedener, wenn sie sich gut informiert fühlen. Der Informationsaustausch ist damit Basis für die Zusammenarbeit – ein Ergebnis, das sich auch bei Fallübergaben verdeutlicht. Zu wenig Kommunikation untereinander stelle eine Herausforderung im Arbeitsalltag dar.

Verbesserungsbedarf wird wiederum vereinzelt unter anderem in der Kommunikation gesehen. Aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen sei etwa ein gemeinsames Übergabegespräch mit Eltern im Fall einer Übergabe von der Schul- zur Familiensozialarbeit mitunter nur ein Idealszenario. Zeitliche Ressourcen auf beiden Seiten sind ein Aspekt, auf dem die Kooperation zwischen der Familien- und der Schulsozialarbeit aufbauen kann und der in der Zusammenarbeit daher nicht vernachlässigt werden sollte.

Resümieren lässt sich darüber hinaus, dass sich durch die Einführung der Schulsozialarbeit das wechselseitige Verständnis zwischen KJH und Schule erhöht hat. Auch Familien arbeiten tendenziell nun besser mit der KJH zusammen. Sieben von zehn Familiensozialarbeiterinnen und Familiensozialarbeitern fühlen sich durch die Schulsozialarbeit bei ihren eigenen Aufgaben stark entlastet. Das ist zum Beispiel vor allem dann der Fall, wenn Schülerinnen und Schülern mit schwerwiegenden Problemen hilfreiche Unterstützungsangebote gemacht werden.

Neben der Zufriedenheit mit der Kooperation nehmen Familiensozialarbeiterinnen und Familiensozialarbeiter also auch die Einführung der Schulsozialarbeit per se als Erleichterung in ihrem Arbeitsalltag wahr, was sich bei Änderungswünschen widerspiegelt. So zählen Schul- und Familiensozialarbeiterinnen bzw. -arbeiter die Bereitstellung von mehr zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen und damit verbunden auch einen Ausbau der Schulsozialarbeit auf. Darüber, wie viele Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter benötigt werden, liegt kein allgemeiner Konsens vor. Der Geschäftsführer des Österreichischen Berufsverbands für Soziale Arbeit, empfiehlt eine

Betreuungszahl von maximal 300 Kindern und Jugendlichen je Sozialarbeiterin bzw. Sozialarbeiter (vgl. Riss 2019). Dass politische Vertreterinnen und Vertreter – unter anderem aus Kostengründen – diese Zahl beziehungsweise solch einen Ausbau erreichen wollen, ist fragwürdig. Der Leiter des beim Bildungsministerium angesiedelten Vereins Österreichisches Zentrum für Psychologische Gesundheitsförderung (ÖZPGS) legt als Zielgröße 450 Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter für ganz Österreich fest (vgl. ebd.). Ein Vergleich dieser Zahlen zeigt, dass die Forderung aus der Praxis und die politische Zielsetzung auseinanderklaffen.

Literatur

- Beham-Rabanser, Martina, Bacher, Johann, Pöschko, Heidemarie & Wetzelhütter, Daniela (2019). Entlastung im Schulalltag durch Schulsozialarbeit. Ergebnisse einer Evaluation des oberösterreichischen Modells aus Sicht von Schulleiter/innen. *Pädagogische Horizonte*, 3(2), S. 83–102.
- Beham-Rabanser, Martina, Wetzelhütter, Daniela & Bacher, Johann (2014). *Endbericht: Prozessevaluierung – Implementierung von SuSA*. Linz: JKU.
- Beham-Rabanser, Martina & Wetzelhütter, Daniela (2015). Schulsozialarbeit im Spannungsfeld heterogener Erwartungen und ambivalenter Abgrenzungsfragen. Implementierung der Schulsozialarbeit der Kinder- und Jugendhilfe OÖ (KJH OÖ). *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, Nr. 40, S. 79–91.
- Blaimschein, Heidemarie & Graf, Heidemarie (o.J.). *SuSA. Handbuch für Sozialarbeiter/innen*. Linz: Land Oberösterreich. Abteilung Kinder- und Jugendhilfe.
- Kinder- und Jugendhilfe Oberösterreich (2014a): *Schulsozialarbeit (SuSA)*. Abrufbar unter: <https://www.kinder-jugendhilfe-ooe.at/387.htm> (2020-01-14).
- Kinder- und Jugendhilfe Oberösterreich (2014b): *Womit kann ich mich an SuSA wenden?* Abrufbar unter: <https://www.kinder-jugendhilfe-ooe.at/447.htm> (2020-01-14).
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Pöschko, Heidemarie & Wurzer, Katharina (2018). *Schulsozialarbeit in OÖ*. Grafik- und Tabellenbericht. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Freistadt.
- Riss, Karin (2019). *Schulsozialarbeit auf neuen Beinen*. Der Standard, 12.9.2019. Abrufbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000108520712/schulsozialarbeit-auf-neuen-beinen> (2020-02-06).

Wir bedanken uns bei den anonymen Gutachterinnen bzw. Gutachtern für die wertvollen Hinweise zur Überarbeitung und Fokussierung des Artikels. Weiters gilt unser Dank Dr.ⁱⁿ Bettina Christian und DSA Heidemarie Graf für Anregungen zu früheren Manuskriptversionen.

Triangulation von teilnehmender Beobachtung, narrativen Interviews und Gruppendiskussionen als fruchtbares Moment im Zuge der Untersuchung der Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht¹

Julia Reischl

Abstract Deutsch

Die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern stellt aufgrund der institutionellen Einbettung sowie der unterschiedlichen Rollen, Funktionen und Aufgaben der beteiligten Akteurinnen und Akteure ein facettenreiches Konstrukt dar. Der Beitrag fokussiert den Mehrwert der Triangulation von teilnehmender Beobachtung, narrativen Interviews und Gruppendiskussionen hinsichtlich der Untersuchung der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern im Unterricht und trägt somit dem Facettenreichtum dieses (komplexen) Forschungsgegenstandes Rechnung.

Schlüsselwörter

Triangulation, teilnehmende Beobachtung, narrative Interviews, Gruppendiskussionen, (qualitativ-empirische) Unterrichtsforschung, Interaktion

Abstract English

The interaction between teachers and students is a multifaceted construct due to the institutional embedding and the different roles, functions and tasks of the actors involved. The paper focuses on the added value of triangulation of participatory observation, narrative interviews and group discussions with regard to the investigation of teacher-student-

¹ Zur Aufbereitung des Themas in diesem Beitrag werden zum Teil Formulierungen aufgegriffen, die im Zusammenhang mit einer (größeren) rekonstruktiven Einzelfallstudie stehen und sich somit auch an anderen Stellen finden lassen (vgl. bspw. Reischl 2019).

interaction in the classroom, taking into account the multifaceted nature of this research topic.

Keywords

Triangulation, participant observation, narrative interviews, group discussions, (qualitative-empirical) teaching research, interaction

Zur Autorin

Julia Reischl, Mag.^a Dr.ⁱⁿ; Universitätsassistentin (Postdoc) am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung (ILS) der Universität Innsbruck.

Kontakt: julia.reischl@uibk.ac.at

1 Einleitung

In Abhängigkeit zum jeweiligen Zeitgeist bzw. zum vorherrschenden Welt- und Menschenbild gab und gibt es divergente Ansichten darüber, welche Erziehungs- und Unterrichtsziele erreicht werden soll(t)en und wie Erziehungs- und Unterrichtsprozesse optimiert werden können. In der Forschung ist dabei die Interaktion zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden bzw. zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern in all ihren Facetten ein dominierender Forschungsgegenstand der Schul- und Unterrichtsforschung (vgl. bspw. Hofer 1997; Thies 2017; Schweer 2017; Reischl 2019). Die in diesem Forschungsfeld verfolgten theoretischen und methodischen Forschungsansätze sind sehr heterogen, weshalb sich nur schwer eine einheitliche Entwicklungslinie hinsichtlich der Interaktion zwischen Lehrenden und Schülerinnen und Schülern im Unterricht skizzieren lässt (vgl. Naujok, Brandt & Krummheuer 2008; Thies 2017).

Der Beitrag zielt darauf ab, den Mehrwert der Triangulation von teilnehmender Beobachtung, narrativen Interviews und Gruppendiskussionen für die (multiperspektivische) Untersuchung der Interaktion zwischen Lehrenden und Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund eines konkreten qualitativ-empirischen Forschungsprojektes zu thematisieren bzw. zu illustrieren.

2 Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung zur Interaktion zwischen Lehrenden und Schülerinnen und Schülern im Unterricht

Vor dem Hintergrund sozialwissenschaftlicher Kommunikations- und Interaktionstheorien (vgl. bspw. Mead 1973) wird die pädagogische Beziehung zwischen Lehrenden und Schülerinnen und Schülern seit den späten 1960er Jahren als Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern erforscht (vgl. Naujok et al. 2008, S. 782). Die Interaktion der Lehrkraft kann mit der gesamten Schulklasse, mit Gruppen von Schülerinnen und Schülern oder mit Einzelschülerinnen und -schülern in den Forschungsfokus gerückt werden. Das Forschungsinteresse kann sich auf die wechselseitige Einwirkung zu einem bestimmten Zeitpunkt oder auch über einen längeren Zeitraum hinweg beziehen. Darüber hinaus ist die Interaktion durch Variablen des gesellschaftlichen und familiären Umfeldes, der Schulsituation, der Persönlichkeit der Interaktionspartnerinnen und -partner sowie deren kognitiven Prozesse bedingt (vgl. Hofer 1997, S. 213).

Hofer (ebd.) zufolge, kann der Interaktionsbegriff auf drei Ebenen skizziert werden: (1) Auf der *Verhaltensebene* ist die Interaktion eine Folge von Reaktionen mehrerer aufeinander bezogener, anwesender Personen. Laut Dobrick (1976) stellt die Interaktion zwischen Lehrenden und Schülerinnen und Schülern eine Mischform von asymmetrisch kontingenter Interaktion dar, in der das Verhalten der beteiligten Personen nur vom Verhalten einer Partnerin/eines Partners abhängig ist, und einer reziprok kontingenten Interaktion dar, bei der wiederum das Verhalten beider Beteiligten teilweise voneinander abhängig ist. Dass trotz der Dominanz des Einflusses von Lehrenden auf Schülerinnen und Schüler auch eine umgekehrte Wirkungsrichtung besteht, konnten die Arbeiten von Rosenthal und Jacobson (1971) sowie Brophy und Good (1974) verdeutlichen. Im Rahmen ihrer Untersuchungen konnten sie nachweisen, dass Lehrpersonen mit diversen Schülerinnen und Schülern in demselben Klassenverband ganz unterschiedlich interagieren, was wiederum auf gewisse Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen ist. (2) Auf der *Beziehungsebene* werden kognitive, aufeinander bezogene Prozesse der Beteiligten (wie bspw. Leistungserwartungen der Lehrpersonen und deren Einfluss auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Blick gebracht (vgl. u.a. Dobrick & Hofer 1991; Dann 2008). (3) Auf der *Inhaltsebene* wird

untersucht, wie in der Interaktion zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren Unterrichtsinhalte (wie Informationen, Wissen und Bedeutungen) ausgetauscht werden. Lehrmethoden können dahingehend unterschieden werden, in welchem Ausmaß Lehrpersonen die Lehr-Lern-Interaktion vorstrukturieren (vgl. bspw. Einsiedler 1981).

In Bezug auf (empirische) Forschung plädiert Breidenstein (2010, S. 882) dafür, „in der Analyse alltäglichen Unterrichts auf das interaktive Geschehen im Rahmen der Unterrichtssituation zu fokussieren und dieses als einen Untersuchungsgegenstand *sui generis* [Hervorh. i. Orig.] aufzufassen, dessen Merkmale nicht unmittelbar aus einer (...) Theorie der Schule oder gar der Gesellschaft abgeleitet werden können.“ Er spricht sich dabei für einen mikrosoziologischen Zugriff auf die Unterrichtssituation aus. In der qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung haben sich hierbei u.a. ethnographische (z.B. Breidenstein 2006) und rekonstruktiv-analytische Ansätze des interpretativen Paradigmas der Sozialwissenschaft wie bspw. die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2014) etabliert (vgl. u.a. Böhme 2010, S. 736). Um den Unterricht als interaktives Geschehen zu beforschen, ist es wesentlich, die Perspektiven der am Unterricht beteiligten Lehrenden und Schülerinnen und Schüler miteinzubeziehen. Hierbei lässt sich in der gängigen Forschungslandschaft ein Desiderat erkennen, denn meistens wird die Perspektive der Lehrpersonen miteinbezogen und weniger jene der Schülerinnen und Schüler.

An diesem Punkt setzt das Forschungsprojekt mit dem Titel „Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne. Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts“ (Reischl 2019) an, das in der (qualitativ-empirischen) Unterrichtsforschung verortet ist und sich als Beitrag zur qualitativ-rekonstruktiven Erforschung der Interaktion zwischen Lehrenden und Schülerinnen und Schülern im Unterricht versteht. Der Fokus des Forschungsprojekts ist darauf gerichtet (multimethodisch² und multiperspektivisch) zu untersuchen, wie die Interaktionsordnung des Unterrichts

² Im Zuge der multiperspektivischen Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts kamen die Dokumentarische Methode und die Tiefenhermeneutik zum Einsatz, die gleichsam trianguliert wurden. Im Rahmen dieses Beitrags kann dieses methodische Vorgehen nicht weiter ausgeführt werden. Es wird darauf hingewiesen, dass sich die nachfolgenden Ausführungen ausschließlich auf die dokumentarische Analyse des Forschungsprojektes beziehen. Detailliertere Ausführungen zur Tiefenhermeneutik bzw. zur Triangulation von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik sind u.a. in Reischl (2019) nachzulesen.

von den Lehrpersonen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern hergestellt bzw. aufrechterhalten wird. Der Begriff „Interaktionsordnung“ verweist in Anlehnung an Goffman (2001, S. 55) auf die von den am Unterricht Beteiligten in Wechselwirkung hervorgebrachte Ordnung sozialer Interaktion.

3 Methodisch-methodologische Überlegungen

Das Forschungsprojekt basiert auf einem *explorativen Forschungsdesign* in Form der qualitativ-empirischen Einzelfallstudie. Für die Fallauswahl – wie sie für eine Einzelfallstudie charakteristisch ist – wurde einerseits auf das Prinzip des gezielten Samplings nach Patton (2002) rekurriert. Dabei wird darauf verwiesen, dass die Auswahl kritischer Fälle zu untersuchende Zusammenhänge besonders deutlich zutage treten lässt. Andererseits orientierte sich die Fallauswahl theoretisch an Breidenstein (2010), der hervorhebt, dass Unterrichtsstörungen wesentliche Hinweise für die Untersuchung der Interaktionsordnung liefern. Als Fall erwies sich die Unterrichtsinteraktion zwischen einem Lehrer und den Schülerinnen und Schülern einer 3./4. Klasse der Sekundarstufe I (7./8. Schulstufe) der eines Realgymnasiums im Unterrichtsfach Mathematik als besonders geeignet, weil sie von zahlreichen Unterrichtsstörungen geprägt ist und demzufolge als *kritisch* bezeichnet werden kann.

Die Datenerhebung war für zwei Schuljahre im Zeitraum von Januar 2015 bis Juni 2016 zu drei Erhebungszeitpunkten angelegt: (1) zu Beginn der 7. Schulstufe, (2) am Ende der 7. Schulstufe sowie (3) gegen Ende der 8. Schulstufe. Für eine Einzelfallstudie kann das Datenmaterial grundsätzlich durch alle Verfahren der empirischen Sozialforschung erhoben werden. Forschungsprojekte, die auf der qualitativen Sozialforschung fußen, setzen auf kommunikative Techniken und naturalistische Untersuchungssituationen (vgl. Lamnek 2010, S. 289). Dabei wird – vor dem Hintergrund des qualitativen Paradigmas – ein besonderer Wert auf Methoden wie das (offene und/oder narrative) Interview, die Gruppendiskussion oder die teilnehmende (verdeckte oder offene) Beobachtung gelegt (vgl. ebd., S. 275).

Um die Handlungs- und Interaktionspraxis und das darin zum Ausdruck gebrachte Verhalten der zuvor erwähnten Akteurinnen und Akteure aus der Perspektive der Forscherin in den Blick zu nehmen, wurde das Verfahren der *teilnehmenden Beobachtung* angewandt. Diesem Vorhaben liegt der Gedanke zugrunde, dass erst die Teilnahme und der Kontakt mit dem Feld der forschenden

den Person die Möglichkeit bieten, die Interpretationsprozesse der Erforschten erfassen und erschließen zu können (vgl. Atteslander 2010, S. 95) bzw. diese an die Forschungssituation zu gewöhnen und die Bildung von Vertrauen zu erleichtern (vgl. Wagner-Willi 2005, S. 281). Im Zuge der teilnehmenden Beobachtung nimmt eine forschende Person über einen längeren Zeitraum am alltäglichen Leben einer lokalen Kultur teil, verzichtet dabei jedoch auf vorab entwickelte Kategorien, die dem Bedeutungssystem der Beobachtungsperson entstammen und somit den Blick auf das zu beobachtende Forschungsfeld einengen würden (vgl. Staege 2010, S. 9). Bei der teilnehmenden Beobachtung wird auf vorab konstruierte Beobachtungsschemata sowie standardisierte Verfahrensweisen und -regeln verzichtet, allerdings partizipiert die forschende Person an der natürlichen Lebenswelt der zu untersuchenden Personen (vgl. Atteslander 2010, S. 78). Der qualitativen Sozialforschung entsprechend liegt diesem Beobachtungsverfahren die Annahme zugrunde, dass soziale Akteurinnen und Akteure Objekten Bedeutungen zuschreiben, soziale Situationen interpretieren und so prozesshaft soziale Realität konstruieren. Forschungsgegenstand sind demnach diese Interpretationsprozesse, die wiederum interpretativ erschlossen werden. Die teilnehmende Beobachtung wird durch die besondere Stellung der forschenden Person im Feld bestimmt. Demnach beteiligt sie sich unmittelbar an den sozialen Prozessen in dem zu untersuchenden soziokulturellen System. Diese Beteiligung erfolgt, indem die beobachtende Person eine oder mehrere vorab definierte soziale Rollen einnimmt, sich den Rollen entsprechend und den anderen gegenüber angemessen verhält und dabei Mitglied des Systems wird. Hinter diesem Vorhaben steckt die Absicht, „durch unmittelbaren Kontakt Einsichten in das konkrete („natürliche“) Verhalten von Menschen in spezifischen Situationen zu erhalten und sich ihr Sinnverständnis sowie die verhaltensbestimmenden Orientierungsmodelle (Normen, Wert usw.) zu vergegenwärtigen“ (Mayntz, Holm & Hübner 1978, S. 100). Hierbei ist aufseiten der forschenden Person ein Mindestmaß an sozialer Interaktion erforderlich. Die Teilnahme und Interaktion mit dem Feld bieten die Möglichkeit, die Handlungs- und Interpretationsprozesse der Beforschten zu verstehen und zu erfassen, wobei die Perspektive der forschenden Person einen wesentlichen Beitrag leistet (vgl. Atteslander 2010, S. 95).

Um den Einfluss lehrerseitiger Deutungshorizonte in Hinblick auf die Entwicklung von (Bedeutungs-)Konstruktionen in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern in die Untersuchung miteinzubeziehen, führte die

Forscherin ergänzend ein *narratives Interview* mit dem Lehrer durch. Qualitative Interviews werden im alltäglichen Umfeld (Milieu) der Interviewten durchgeführt, um der Natürlichkeit hinsichtlich der Interviewsituation Rechnung zu tragen und authentische Informationen erhalten zu können. Die Erzählung (lat. *narratio*) wird als Darstellung eines Geschehnisses aus der Perspektive eines Subjektes betrachtet (vgl. Misoch 2015, S. 37). Dabei geben qualitative Interviews der zu interviewenden Person die Möglichkeit, ihre Wirklichkeitsdefinitionen der forschenden Person zu erzählen, wodurch dieser wiederum ein Zugang zu sprachlichen Bedeutungsmustern eröffnet wird. Beim narrativen Interview handelt es sich um eine Interviewform, „die dem Befragten die Ausgestaltung der vereinbarten Interviewthematik weitgehend überlässt, ihm zugleich aber auch heikle Informationen zu entlocken vermag“ (Küstners 2009, S. 21). Dabei wird der oder die Befragte „nicht in distanzierter Weise zu einem Geschehen und seinem Handeln befragt, sondern wird zum Wiedererleben eines vergangenen Geschehens gebracht und dazu bewegt, seine Erinnerung daran möglichst umfassend in einer Erzählung zu reproduzieren“ (ebd.). So wird es möglich, prozessuale Vorgänge, bei denen das Subjekt beteiligt ist/war und die aus seiner subjektiven Perspektive erzählt werden, zu beforschen (vgl. Misoch 2015, S. 39). Diesem, dem narrativen Interview inhärenten Erzählcharakter, liegt das Ziel zugrunde, die eigenen persönlichen, in der Handlungspraxis fundierten Erfahrungen hervorzubringen (vgl. Nohl 2017, S. 16). Diese Interviewform ist „eine derjenigen Erhebungs- und Analyseverfahren, welche die Erfahrungs- und Orientierungsbestände des Informanten bei weitgehender Zurücknahme des Forschereinflusses unter den Relevanzgesichtspunkten des Informanten möglichst immanent zu rekonstruieren versucht“ (Schütze 1987, S. 254). Den Ausgangspunkt stellt das Handeln sozialer Akteurinnen und Akteure sowie die Prämisse dar, dass die Wirklichkeit als (sozial) konstruiert angesehen und erst im Rahmen sozialer Interaktion hergestellt wird. Deshalb sind Erzählungen immer subjektiv gefärbte Geschichten, da es im Prozess des Erzählens immer auch zu einer Auslegung und Eigeninterpretation der erzählten Geschichte kommt (vgl. Misoch 2015, S. 38).

Um die Perspektive der Schülerinnen und Schüler der Klasse in den Blick zu bringen, wurden *Gruppendiskussionen* geführt. Entscheidend für diese Methodenwahl war, dass Gruppendiskussionen Einsichten in die Struktur und Prozesse von individuell und kollektiv gewonnenen Ansichten (zu bspw. sozialen Ereignissen) der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Interaktion

mit der involvierten Lehrkraft erlauben (vgl. Friedrichs 1980, S. 246). Die Gruppendiskussion ist eng mit dem Verfahren der Befragung verknüpft, weil sie als Kritik an der standardisierten Einzelbefragung entwickelt wurde. Sie kann als spezifische Form der Methode des Gruppeninterviews charakterisiert werden (vgl. ebd.). Bei Gruppendiskussionen ist die Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand, der Untersuchungspersonen, der Untersuchungssituation und der Methode größer als wie bspw. bei gewissen (z.B. leitfadengestützten) Interviewformen, weil die Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer den Verlauf und die Themenhierarchie durch die multilaterale Interaktion (im Vergleich zur bilateralen im Interview) zum Großteil selbst bestimmen können (bzw. zum Teil sogar selbst bestimmen sollen). Im Gegensatz zu anderen Befragungsarten besteht der größte Vorteil von Gruppendiskussionsverfahren darin, kollektive Orientierungen quasi im Entstehungsprozess herausarbeiten zu können. Im Gespräch werden die Befragten veranlasst, die eigene Meinung zu benennen, wodurch tieferliegende Einstellungen und ein umfangreicherer Bereich an Reaktionsweisen deutlich werden. Die Argumente und Meinungen sind dabei besser reflektiert und deutlicher artikuliert, weil die Teilnehmerinnen und Teilnehmer versuchen, den Gesprächspartnerinnen und -partner gegenüber Ähnlichkeiten und Divergenzen explizit zu machen, was sich wiederum bereichernd auf die Forschung auswirken kann (vgl. Vogl 2014, S. 582). Aus diesem Grund sind Gruppendiskussionen nicht nur geeignet, um die Heterogenität, sondern auch um Homologien von Sichtweisen herauszuarbeiten (vgl. bspw. Przyborski 2004). Wesentlich ist jedenfalls, dass auch die spezifischen interaktiven, kognitiven und linguistischen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt werden. Denn nur die Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme von Kindern und Jugendlichen vermag deren subjektive Lebenserfahrungen und ihre interpretativen Mittel in *natürlichen* Situationen zu erschließen (vgl. Vogl 2014)³.

Die *Datenauswertung* erfolgte mittels der Dokumentarischen Methode. Als Verfahren der „rekonstruktiven Sozialforschung“ (Bohnsack 2014) „dient [sie] der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen, in Milieus und Organisationen, gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und

³ Durch Vertrauen und Kommunikativität kann zudem das vorherrschende Autoritätsverhältnis zwischen der forschenden Person und den Kindern bzw. Jugendlichen verringert werden.

eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis“ (Nohl 2017, S. 4). Die Dokumentarische Methode fragt nach den Orientierungsrahmen, die der Handlungspraxis von Akteurinnen und Akteuren zugrunde liegen und die Art und Weise strukturieren, wie diese miteinander interagieren (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, S. 15)⁴. Im Zuge der dokumentarischen Analyse des erwähnten Forschungsprojektes wurde eine *Datentriangulation* vorgenommen. Flick (bspw. 2013) unterscheidet verschiedene Typen der Triangulation: die Daten-Triangulation (Einbeziehung unterschiedlicher Datenquellen), die Investigator-Triangulation (unterschiedliche Forscherinnen und Forscher nähern sich einem Untersuchungsgegenstand und analysieren ihn), die Theorien-Triangulation (Einbeziehung verschiedener Theorien und/oder Hypothesen zur Erklärung eines Phänomens) und die Methoden-Triangulation (Kombination unterschiedlicher methodischer Zugänge). Die Datentriangulation im Rahmen des erwähnten Forschungsprojektes setzte am gewählten Fall an (vgl. Flick 2013, S. 316). Dabei sollte sie weniger in den Dienst einer Erhöhung der Validität oder Korrekturmöglichkeit gestellt werden (vgl. Schäffer 2003, S. 368), sondern sie zielte vielmehr auf eine „Erweiterung der Tiefe und Breite der Analyse“ (Marotzki 1995, S. 79) ab. Die Kombinationsvarianten verschiedener Verfahren hängen jeweils von den zugrundeliegenden Fragestellungen ab. Unabhängig der jeweiligen Variation ist den Kombinationen „das Interesse an einem Fall, dessen Fremdheit Aufmerksamkeit weckt und erklärt werden soll“ (Brüsemeyer 2008, S. 19), inhärent. Mittels der Kombination verschiedener Verfahren können Informationen, die Forschenden durch ein Verfahren nicht zugänglich werden, mit einer anderen Technik verfügbar gemacht werden. Konkret ging es darum, die verschiedenen empirischen Ergebnisse als unterschiedliche Relevanzzusammenhänge (vgl. Alke 2015, S. 95) der Interaktionsordnung aufzufassen, die zu einer umfassenden Klärung des übergeordneten Forschungsinteresses führen sollten. Die Grundlage für die Triangulation des erhobenen Datenmaterials im Zuge des Auswertungsprozesses stellte die den unterschiedlichen Verfahren „umgreifende, sie integrierende Methodologie und (die) damit verbundene Metatheorie“ (Bohnsack, Loos, Schäffer, Städtler & Wild 1995, S. 430) und der Dokumentarischen Methode zugrundeliegenden „Praxeologische Wissensso-

⁴ Nähere Ausführungen sind bspw. in Przyborski (2004), Bohnsack (2014; 2017) oder Nohl (2017) zu finden.

ziologie“ (Bohnsack 2017) dar, die von Bohnsack in Anlehnung an Mannheims Wissenssoziologie und Bourdieus Kultursoziologie erarbeitet wurde.

Bezüglich der komparativen Analyse⁵ im Rahmen der dokumentarischen Analyse ist festzuhalten, dass diese vermehrt im Kontext ausgewählter, für das Forschungsprojekt thematisch relevante und für das leitende Forschungsinteresse interessante, Beobachtungssequenzen ausgeführt wurde, um die Handlungspraxis der beteiligten Akteurinnen und Akteure zu rekonstruieren und differenziert beschreiben zu können. Die komparativen Analysen bezüglich der Perspektiven des Lehrers und der Schülerinnen und Schüler blieben jeweils auf denselben Datentypus beschränkt. Die Perspektive des Lehrers wurde nicht mit jener der Schülerinnen und Schüler der beforschten Klasse verglichen, denn wie bereits Bohnsack et al. (vgl. 1995, S. 430) ausführlich erläutern, sind narrative Interviews und Gruppendiskussionen auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche, Wirklichkeiten oder Erfahrungsräume gerichtet, weshalb sie nicht unmittelbar miteinander verglichen werden können. Deshalb wurden die verschiedenen Perspektiven der am Unterricht Beteiligten im Rahmen der dokumentarischen Auswertung über die Analyse der beobachteten Interaktionen in Beziehung gesetzt, wobei hierfür wiederum der Datentriangulation ein wesentlicher Stellenwert zukam.

Zur Veranschaulichung bzw. besseren Nachvollziehbarkeit werden diese methodisch-methodologischen Ausführungen anhand exemplarisch ausgewählter Sequenzen aus dem Datenmaterial, das im Rahmen des erwähnten Forschungsprojektes erhoben wurde, dargestellt und das fruchtbare Moment der Triangulation fokussiert.

4 Darstellung der Ergebnisse und Diskussion

Vor dem Hintergrund der erkenntnistheoretischen und methodologischen Prämissen der Dokumentarischen Methode erfolgt zunächst die Analyse einer ausgewählten Beobachtungssequenz (d. h. aus der Perspektive der Forscherin) zum Zweck der Untersuchung der Handlungspraxis (und dieser zugrundelie-

⁵ An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die dokumentarische Analyse im Zuge des Forschungsprojektes zur Interaktionsordnung des Unterrichts explizit nicht – wie es für die Dokumentarische Methode gängig ist – auf eine Typenbildung abzielte, sondern im Referenzrahmen eines Einzelfalles verhaftet blieb, um eine ausführliche und detaillierte Fallbeschreibung in Folge des zugrundeliegenden Forschungsinteresses zu liefern. Es wurde jedoch eine fallinterne komparative Analyse vorgenommen.

genden Orientierungsrahmen) der an der unterrichtlichen Interaktion Beteiligten. Daran anschließend werden die Perspektiven der jeweiligen Akteurinnen und Akteure fokussiert und relevante und zugleich interessante Sequenzen aus dem Einzelinterview mit dem Lehrer und den Gruppendiskussionen mit den Schülerinnen und Schülern⁶ der besagten Klasse ausgewählt und interpretiert.

4.1 Interaktion und gegenseitige Rollenzuschreibungen

Die nachfolgende Unterrichtssequenz stellt einen Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll dar, das in der ersten Erhebungsphase verfasst wurde und findet sich zu Beginn des Protokolls (vgl. Übersicht 1).

Die Lehrperson kommt in die Klasse: „Guten Morgen.“ Er hält Hefte in der Hand. Die Schülerinnen und Schüler unterhalten sich weiter. Lehrperson: „Guten Morgen, Leute. Walter⁷, wenn du schon stehst, dreh bitte das Licht auf. Bitte erleuchte mich. He Leute, ab und zu kommts ihr mir vor wie ein paar Alzheimerpatienten. Geh Leute, geh seids jetzt leise. Letzte Warnung! Gebts bitte das Schulübungsheft raus. Geh Leute, muss ich erst die Schularbeit austeilen, damits ihr leise seids?“ Ein Schüler meint: „Ja bitte!“ Die Lehrperson darauf: „Nein, das mach ich nicht.“ Die Schülerinnen und Schüler reden weiter. Lehrperson: „Geh bitte, ich hab gesagt ihr sollts ruhig sein, verdammt.“ Die Schülerinnen und Schüler hören auf zu reden. [B3⁸, Z. 1-8]

Übersicht 1: Beobachtete Unterrichtssequenz (Reischl 2019, S. 211f.)

Als der Lehrer in dieser Unterrichtsstunde in die Klasse kommt, bedient er sich zunächst eines im Schulbetrieb gängigen kommunikativen Rituals des Begrüßens (vgl. Wagner-Willi 2005, S. 95) mit den Worten „Guten Morgen“. Er eröffnet damit den Schülerinnen und Schülern, dass der Unterricht beginnt. Anzunehmen wäre, dass die Schülerinnen und Schüler – ihrer Rolle entsprechend – dem Lehrer anzeigen, dass sie das Betreten des Lehrers vernommen

⁶ Die erste Sequenz stammt aus der Gruppendiskussion 1, die mit insgesamt 10 Schülerinnen und Schülern der Klasse durchgeführt wurde und findet sich zu Beginn des Transkripts. Die zweite Sequenz stammt aus der zweiten Gruppendiskussion mit insgesamt 11 Schülerinnen und Schülern, die – was den Erhebungszeitpunkt betrifft – unmittelbar an die erste an diesem Tag anschloss und somit die Perspektiven jener Schülerinnen und Schüler enthält, die bei der vorherigen nicht anwesend waren. Sie ereignete sich zu Beginn der zweiten Gruppendiskussion.

⁷ Sämtliche – im Datenmaterial angeführte – Namen sind anonymisiert.

⁸ B3: dritte teilnehmende Beobachtung im Forschungsprojekt. Z: Zeile.

haben, indem sie bspw. zurückgrüßen und/oder sich von ihren Plätzen erheben und somit gemeinsam mit dem Lehrer den Unterricht beginnen. Stattdessen zeigen sie keine Reaktion auf die Begrüßung des Lehrers und unterhalten sich untereinander weiter. Der Lehrer startet einen weiteren Versuch der Begrüßung mit den Worten „Guten Morgen, Leute“. Er spricht die Jugendlichen dabei als seine „Leute“ an, eine gängige Anrede des Lehrers, wie auch in anderen Beobachtungssequenzen (vgl. Reischl 2019) deutlich wird. Der Lehrer hebt schließlich seine Position bzw. seine Person noch weiter hervor, indem er Walter darum bittet, das Licht aufzudrehen, um ihn zu „erleuchte[n]“. Hierin entsteht der Eindruck als ginge es darum, den Lehrer ins Rampenlicht zu rücken, damit er von allen Anwesenden tatsächlich wahrgenommen wird. Der Lehrer weist die Schülerinnen und Schüler nachfolgend darauf hin, dass „ihr mir [ab und zu vorkommt] wie ein paar Alzheimerpatienten“. Er bezeichnet sie dabei nicht nur als Menschen, die krankheitsbedingt an chronischem Vergessen leiden und stellt sie dabei bloß, sondern hebt gleichsam ein Problem hervor, mit dem er allem Anschein nach umzugehen hat. Daran anschließend macht der Lehrer deutlich, dass ihn die Unruhe und Unordnung dermaßen zu stören scheint, sodass er eine „letzte Warnung“ ausspricht und die Klasse darum bittet, das Schulübungsheft auszupacken. Jegliche Versuche, Ruhe und Disziplin herzustellen, scheinen jedoch vergebens, weshalb er den Jugendlichen unmittelbar androht, sofort die Schularbeit auszuteilen. Diese Androhung – die gleichsam wie ein Einschüchterungsversuch wirkt – dürfte nun allerdings – zumindest bei einem Schüler – fruchten, der sogar darum bittet, sofort seine Schularbeit erhalten zu dürfen. Überraschenderweise entgegnet der Lehrer diesem Schüler sofort mit den Worten „Nein, das mach ich nicht“ und verwehrt ihm dabei das, was er zuvor noch als Drohung angekündigt hatte, nämlich das Austeilen der Schularbeit. Hierin entsteht der Eindruck, dass der Lehrer keine Rücksicht auf die Wünsche oder Bitten der Jugendlichen nimmt, es sei denn, sie tun dies im Gegenzug auch. Wie in der Beobachtung deutlich wird, kommen die Schülerinnen und Schüler jedoch der in verschiedener Art und Weise zum Ausdruck gebrachten Bitte – ruhig und geordnet zu sein – nicht nach. Stattdessen reden sie miteinander weiter. Als der Lehrer darauf verweist, dass eine bestimmte Grenze erreicht ist und kraft seiner Rolle und damit einhergehenden Machtposition schließlich rigide durchgreift, indem er ihnen sagt „Geh bitte, ich hab gesagt ihr sollts ruhig sein, verdammt“, zeigt er an, dass er diejenige Person ist, die den Schülerinnen und Schülern

vorgibt, was sie zu tun haben und auch, dass er ihr regelwidriges Verhalten als hochgradig unangenehm abwertet. Unter Androhung erledigen die Schülerinnen und Schüler schließlich ihren „Job“ (Breidenstein 2006) und leisten der Aufforderung des Lehrers zur Ruhe und Disziplin Folge.

4.2 Interaktion in der Klasse: Einschätzung der Lehrperson

Von der Forscherin schließlich im Interview darauf angesprochen, wie er die Stimmung zwischen ihm als Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern der beforschten Klasse einschätzt, antwortet der Lehrer folgendermaßen (vgl. Übersicht 2):

- I⁹: ... Wie würd'st du generell die-die Stimmung (.) zwischen dir und den Schülerinnen und Schülern in der Klasse
 L: +Eigentlich ganz
 I: +einschätzen?
 L: +gut. Ganz gut. Also sie wissen, dass i wirklich viel verlang.
 I: Heißt was?
 L: Naja, sie kriegen fast jede Stunde Hausübung.
 I: Mhm.
 L: Und die wird aber auch korrigiert. (2) Weil das war letztes Jahr nämlich nicht so und der hat Hausübung geben und hat's net angeschaut oder so. Und dann haben's dann natürlich schnell checkt, na da brauch i keine Hausübung machen. (2) Und sie kriegen's von mir verbessert und (.) und des müssen sie dann nochmal verbessern, also i schreib hin, da is ein Rechenfehler, schau da das an, da is a Minus
 I: +Mh.
 L: + oder statt an Plus hast a Minus gschrieben, Angabefehler und da sammel ich immer die Mappen ab und so weiter und schau ich ob sie die Verbesserung haben. Da wissen's, es gibt halt klare Richtlinien, was (.) erbracht werden muss und wie halt meine Note zustandekommt oder so... [NI¹⁰, Z. 381-397]

Übersicht 2: Interviewsequenz 1 (vgl. Reischl 2019, S. 174f.)

Noch bevor die Interviewerin ihre Frage vollenden kann, wirft der Lehrer ein, dass die Stimmung „eigentlich ganz gut“ ist. Trotz dieses Verweises darauf, dass die Stimmung bzw. Atmosphäre „ganz gut“ ist, bringt das dieser Einschätzung vorangestellte Adverb „eigentlich“ eine gewisse Relativierung

⁹ I: Interviewerin; L: Lehrer

¹⁰ NI: Narratives Interview

mit sich. Der Lehrer bestätigt schließlich seine Einschätzung, indem er erneut darauf hinweist, dass die Stimmung „ganz gut“ ist und liefert gleich im Anschluss daran eine beschreibende Erklärung hierfür, nämlich „Also sie wissen, dass i wirklich viel verlang“. Er bringt hierbei die Stimmung zwischen ihm und den Schülerinnen und Schülern in unmittelbare Relation zu den von ihm verlangten Leistungsanforderungen. Hierbei ist interessant hervorzuheben, dass der Lehrer seinen Hinweis „dass i wirklich viel verlang“ nicht mit inhaltlichen Ansprüchen an mathematisches Denken, sondern damit expliziert, dass er regelmäßig Hausübungen gibt und deren Bearbeitung kontrolliert. Er argumentiert auf der Ebene der Disziplinierung. In der darauffolgenden Beschreibung führt der Lehrer schließlich aus, dass er es im Vergleich zum Mathematiklehrer des Vorjahres gänzlich anders macht, indem er nämlich vermehrt korrigiert und dadurch gleichsam die Jugendlichen verstärkt kontrolliert. Hierin dokumentiert sich somit eine Orientierungskomponente des Lehrers, nämlich jene, dass er sich hinsichtlich der Vorgaben und der Handhabe diverser Leistungsanforderungen durch kontrollierte Strenge und klare Richtlinien von anderen Lehrpersonen unterscheidet, was wiederum die Stimmung zwischen ihm und den Schülerinnen und Schülern maßgeblich (sogar in einem geringen Ausmaß in negativer Richtung) beeinflusst.

Im weiteren Verlauf des Diskurses führt sich der Lehrer schließlich in seiner Rolle als Vizeklassenvorstand der besagten Klasse ein, die er in den Fächern Mathematik, MathePlus und Geschichte unterrichtet (vgl. Übersicht 3).

L: ... Also i bin ja auch der Vizeklassenvorstand in der Klasse. [. . .]. I hab's in Mathe, in Mathe Plus und in Geschichte. (.) [. . .] und die Klasse manchmal wirklich 7 Stunden. (.) Wenn ich dann aber, ehrlich gsagt das Wochenende dann auch froh, dass sie dort (.) puh, sie nicht hab. (.) Weil halt generell a dritte sehr anstrengend is.

I: Weil?

L: Irgendwie aus irgendeinem Grund (.) vielleicht mim Reifeprozess, irgendwann alle dritten, fast alle dritten anstrengend sind. [NI, Z. 414-431]

Übersicht 3: Interviewsequenz 2 (vgl. Reischl 2019, S. 176)

Im Vergleich zu jener Klasse, in der er selbst Klassenvorstand ist, ist die Anwesenheit des Lehrers in der beforschten Klasse im Schnitt um ein bis drei Stunden höher. Im Rahmen einer Beschreibung bringt er seine regelrechte Erleichterung mittels eines „puh“ zum Ausdruck, dass er die Jugendlichen am Wochenende „dort (.) (..) nicht [hat]“. In dieser Aussage dokumentiert sich

ein positiver Horizont in der Orientierung des Lehrers, nämlich jener, dass das Wochenende eine wesentliche anzuweisende Phase darstellt, in die er sich von den Schülerinnen und Schülern *hinwegflüchten* kann. Daraus lässt sich wiederum schließen, dass eine dritte Klasse eher einen negativen Horizont in der Orientierung des Lehrers darstellt, weil „a dritte [generell] sehr anstrengend ist“, weshalb er sich offenbar vor ihnen und zur Regeneration der erfahrenen Anstrengungen ins Wochenende *flüchten* muss. Dies ist auch (scheinbar) notwendig, denn aus seiner Sicht stellt eine dritte Klasse grundsätzlich eine starke Belastung dar. Durch die Verwendung des Adjektivs „generell“ verleiht der Lehrer seiner Argumentation einen generalisierenden Charakter und begründet diese Einschätzung mit dem Reifeprozess, den die Schülerinnen und Schüler in dieser Schulstufe bzw. in diesem Alter durchlaufen. Hierin dokumentiert sich eine gewisse Voreingenommenheit den Schülerinnen und Schülern einer gewissen Schulstufe gegenüber als wesentliche Orientierungskomponente aufseiten des Lehrers.

4.3 Interaktion und Atmosphäre in der Klasse: Einschätzung der Schülerinnen und Schüler

Unter einigen Schülerinnen und Schülern herrscht die Einschätzung vor, dass sich „einige Lehrer nicht so“ [ohne Transkript] wohl fühlen. In der nachfolgenden Sequenz aus der ersten Gruppendiskussion liefern die Jugendlichen eine denkbare Antwort darauf, weshalb manche Lehrpersonen – wie bspw. der Mathematiklehrer – ein gewisses Unbehagen (bzw. eine mögliche Voreingenommenheit) der 3. Klasse gegenüber hegen könnten (vgl. Übersicht 4).

- Sm2¹¹: Naja, weil wir, weil wir sehr laut sind, also in den, in manchen Stunden sind wir sehr laut und anstrengend.
 I: Ok, wie zum Beispiel?
 Sm2: Zum Beispiel (.) beim M.; Also ich will jetzt keinen Namen nennen.
 Sm1: Mathelehrer.
 SuS: @ (2) @
 Sm2: Ok () weil einige Kinder ziemlich äh (.) nervig werden.
 I: Ok, warum glaubst du warum?
 Sm2: Hm?

¹¹ Wegen der großen Anzahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie zum Zweck der besseren Nachvollziehbarkeit des Diskurses wurde den Schülerinnen und Schülern in den Gruppendiskussionen 1 (GD1) und 2 (GD2) keine Namen zugewiesen. Sm2: zweiter Schüler, männlich; SuS: Schülerinnen und Schüler; Sw1: erste Schülerin, weiblich.

- I: Warum glaubst du?
 Sm2: Weil wir also zum Beispiel äh untereinander tratschen oder ähm ähm rausschrein oder Sonstiges.
 I: Ok und warum glaubst müssen die dann so-so laut sein?
 Sm2: Das weiß ich nicht.^o
 SuS: @(2)@
 I: Haben die ändern irgendwie (.) eine Ahnung? (.) Was glaubts ihr?
 Sw1: Weil ihnen langweilig is? [GD1, Z. 35-51]
 Übersicht 4: Gruppendiskussionssequenz 1 (vgl. Reischl 2019, S. 179)

In der Aussage von Sm2 dokumentiert sich zweierlei: Einerseits bringt der Schüler das Unwohlsein mancher Lehrpersonen mit der übertriebenen Lautstärke und mit ihrem strapaziösen Handeln in der Klasse in Verbindung. Andererseits dokumentiert sich diesbezüglich eine gewisse Unsicherheit aufseiten des Schülers. Nachdem die Diskussionsleiterin schließlich danach fragt, in welchen Stunden sie sehr laut und „anstrengend“ sind, antwortet Sm2 zunächst mit „Zum Beispiel (.) beim M.“. Dass der Schüler eher zögerlich und nur sehr verhalten antwortet, könnte abermals auf seine in diesem Kontext vorherrschende Unsicherheit hinweisen, wie sie sich auch in seiner weiterführenden Antwort „Also ich will jetzt keinen Namen nennen“ andeutet. Sm2 erweckt in seiner sehr geheimnisvoll wirkenden Antwort den Eindruck, als ginge es darum, dass keine Lehrperson unmittelbar von den Jugendlichen vor der Forscherin an den Pranger gestellt werden soll. Sm1 lässt jedoch die Katze aus dem Sack, indem er „Mathelehrer“ in die Runde einwirft, worauf seine Mitschülerinnen und Mitschüler lautstark zu lachen beginnen. Sm2 greift anschließend mit einem „Ok“ den Diskurs wieder auf und bestätigt schließlich die Exemplifizierung von Sm1 mit der Begründung „weil einige Kinder ziemlich äh (.) nervig werden“. Durch die Verwendung des Adjektivs „nervig“ liefert der Schüler schließlich die Erklärung, weshalb sich der Mathematiklehrer – seiner Ansicht nach – in dieser Klasse nicht wohl fühlt, nämlich, weil sie durch ihr störendes und scheinbar lästiges Verhalten unangenehm auffallen. Er erläutert dieses nervige Aufbegehren damit, dass sie „untereinander tratschen oder ähm ähm rausschrein oder Sonstiges“. Die Diskussionsleiterin setzt mit einer Nachfrage hinsichtlich der Beweggründe für das regelwidrige Agieren der Schülerinnen und Schüler an. Mit einer sehr leise gehaltenen Stimme erwidert Sm2, dass er darauf keine Antwort hätte, worauf seine Mitschülerinnen und -schüler mit lautem Gelächter antworten. Daraufhin wendet sich die Diskus-

sionsleiterin der ganzen Gruppe zu, worauf Sw1 das Wort ergreift: „Weil ihnen langweilig is?“. Zum einen ist an dieser Stelle sehr interessant festzuhalten, dass die Wortmeldung der Schülerin als Frage formuliert ist. Es entsteht dadurch der Eindruck, als ziele diese Art der fragenden Formulierung darauf ab, gewisse Bestätigungen und/oder Einschätzungen von den anderen Jugendlichen einzuholen, wodurch sich wiederum hierin eine gewisse Unsicherheit aufseiten der Schülerin dokumentiert. Sm3 liefert anschließend eine Erklärung für das laute Auftreten der Klasse, nämlich „weil naja, manchmal is langweilig und man weiß nicht, was man tun soll und dann redet man einfach“ [ohne Transkript], was wiederum sofort von einer anderen Schülerin mit „Ja genau“ [ohne Transkript] bestätigt wird. Sm3 greift dabei jene Einschätzung auf, die bereits Sw1 kurz zuvor eingebracht hatte. Daraus lässt sich zum einen schließen, dass die Jugendlichen bezüglich der Langeweile während des Mathematikunterrichts über eine geteilte Erfahrung verfügen. Zum anderen dokumentiert sich eine Orientierungskomponente aufseiten der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Bedürfnisses während des Mathematikunterrichts unterhalten zu werden.

4.4 Interaktion der Lehrperson: Sicht der Schülerinnen und Schüler

Auf der anderen Seite wird der Lehrer von den Jugendlichen – wie in der zweiten Gruppendiskussion deutlich wird – auch als Belastung wahrgenommen (vgl. Übersicht 5).

Sm3 Er is anstrengend.

[...]

I: Ok. (2) Was heißt anstrengend?

Sm2: Ja (.) naja

Sm3: +°Er mobbt halt Markus°.

SuS: @(2)@

Sm2: Äh: (.) also, was weiß ich unter anstrengend, er (.)

Sm3: +°Er verlangt viel°.

Sm2: @Ja, er verlangt viel@

I: Mhm.

Sm2: Halt, wir so-wir dürfen nicht (.) nicht mal ne Sekunde lang tratschen oder so so kurz geplaudert während er die Tafel löscht oder so, sondern wir sollen die ganze Zeit leise sein und so halt, das.

Sw1: Ja aber er tratscht auch mit uns. [GD2, Z. 168-192]

Übersicht 5: Gruppendiskussionssequenz 2 (vgl. Reischl 2019, S. 184)

Sm3 meldet sich zu Wort und eröffnet ein neues Thema: „Er [der Lehrer] is anstrengend“. Die Diskussionsleiterin stellt schließlich der Gruppe die Frage, was denn mit *anstrengend* gemeint ist. Sm2 versucht eine Antwort auf die gestellte Frage zu liefern. Er setzt zunächst mit „Ja (.) naja“ an, wodurch er die Proposition von Sm3 bestätigt, wird jedoch sogleich von ihm mit einer Anschlussäußerung in Form einer Exemplifizierung „°Er mobbt halt Markus°“ unterbrochen. Sm3 bestätigt dabei nicht nur seine eigene zuvor aufgeworfene Proposition, sondern führt gleichsam ein Beispiel dafür an, in welcher Form diese Anstrengung, die scheinbar mit der Persönlichkeit des Lehrers („Er is anstrengend“) verbunden ist, Ausdruck findet. Durch die Verwendung des Begriffs *mobben* macht Sm3 hierbei auf eine wesentliche Grenzüberschreitung hinsichtlich des pädagogischen Handelns des Lehrers aufmerksam, indem er den Schüler Markus in einer gewissen Art und Weise schikaniert oder vielleicht sogar terrorisiert. Es dokumentiert sich hierin ein negativer Horizont in der Orientierung von Sm3. Sm2 steigt in weiterer Folge nicht weiter auf das Mobbingbeispiel mit Markus ein, sondern versucht sich erneut der Frage zu widmen, was er mit *anstrengend* meinen könnte. Noch bevor allerdings der Schüler seine Ausführung beenden kann, wird er von Sm3 mit den Worten „Er verlangt viel“ unterbrochen. Ob sich dieses *viel verlangen* auf die durch den Lehrer gesetzten Leistungsanforderungen beziehen oder auf den Umgang mit den zuvor erwähnten Mobbingbestrebungen des Lehrers, lässt sich an dieser Stelle nicht klären. Sm2 bestätigt schließlich die Aussage von Sm3, indem er wortwörtlich wiederholt, was Sm3 zuvor gesagt hat, nämlich „Ja, er verlangt viel“. Nach einem kurzen Hörerinnensignal der Forscherin führt Sm2 schließlich seine Anschlussäußerung näher aus, was damit gemeint ist, dass der Lehrer viel verlangt: „Halt, wir so-wir dürfen nicht (.) nicht mal ne Sekunde lang tratschen oder so so kurz geplaudert während er die Tafel löscht oder so, sondern wir sollen die ganze Zeit leise sein und so halt“. Hierin dokumentiert sich ein negativer Horizont in der Orientierung von Sm2, der mit dem pädagogischen Handeln des Lehrers verbunden ist, nämlich seine Restriktivität hinsichtlich des Miteinanderredens der Jugendlichen während des Unterrichts. Zudem dokumentiert sich hierin das Bedürfnis aufseiten des Schülers, sich während des Unterrichts untereinander austauschen zu dürfen. Im Anschluss an die Ausführung von Sm2 meldet sich schließlich Sw1 zu Wort, die die Exemplifizierung von Sm2 bestätigt und gleichsam das Thema durch eine Zwischenkonklusion im Modus einer Differenzierung beendet: „Ja, aber er

tratscht auch mit uns“. Sw1 greift dabei zwar auf der inhaltlichen Ebene das Thema von Sm2 auf, differenziert dieses jedoch gleichsam auf der performativen Ebene weiter aus, indem sie darauf verweist, dass der Lehrer „aber auch“ mit ihnen „tratscht“. In diesem Diskurs wird deutlich, dass Sm3, Sm2 und Sw1 über eine geteilte Erfahrung hinsichtlich der Anstrengung verfügen, die der Lehrer offenbar bei den Jugendlichen verursacht. Zudem dokumentiert sich hierbei eine Orientierungskomponente: Es ist den Jugendlichen während des Unterrichts nicht erlaubt, miteinander zu reden, stattdessen plaudert der Lehrer allerdings mit ihnen.

5 Fazit

Dieser Beitrag eröffnete die Möglichkeit, anhand eines Einzelfalls die Triangulation von teilnehmender Beobachtung, narrativer Interviews und Gruppendiskussionen zu fokussieren. Als Fazit lässt sich festhalten, dass die Datentriangulation im Rahmen der perspektivenverschränkenden, dokumentarischen Analyse vertiefte Einblicke lieferte, als dies der Fall gewesen wäre, wenn die Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern nur aus einer Perspektive betrachtet worden wäre. Im Zuge der dokumentarischen Analyse der Beobachtungssequenz zeichnet sich zunächst das in der Institution Schule vorherrschende Machtgefüge zwischen den Rollen einer Lehrperson und jener der Schülerinnen und Schüler ab: Die Lehrperson gibt – aufgrund der von der Schule zugesprochenen (machtinhärenten) Position und Funktion – für den regulären Unterricht die Regeln vor, an die sich die Jugendlichen zu halten haben. Während regelwidriges Verhalten aufseiten der Schülerinnen und Schüler von der Lehrperson abgewertet und somit reglementiert und sanktioniert wird, ist es der Lehrperson – (scheinbar) nach Belieben – erlaubt, diese Regeln zu ignorieren bzw. ggf. sogar selbst dagegen zu verstoßen. Anstatt Ruhe und Disziplin herzustellen, provoziert die Lehrperson hierdurch (gemeinsam mit den Jugendlichen) Unterrichtsstörungen, die die (Lern)Atmosphäre des Unterrichts maßgeblich (negativ) beeinflussen. Das narrative Interview und die Gruppendiskussionen wurden herangezogen, um die durch die Analyse der Beobachtungssequenz gewonnen Erkenntnisse daran abzugleichen, zu verfestigen bzw. zu ergänzen. So machte bereits Flick (vgl. 2013, S. 311f.) deutlich, dass die mittels Beobachtung gewonnenen visuellen Daten in der Triangulation mit verbalen Daten neue Perspektiven für die

(qualitative) Forschung liefern. In der Analyse der Interview- und Gruppendiskussionssequenzen zeigte sich eine wesentliche Ergänzung bzw. sogar Übereinstimmung mit der Beobachtungssequenz (bzw. vice versa) hinsichtlich der rekonstruierten Handlungspraxis (bzw. Orientierungen) der am Forschungsprojekt beteiligten Akteurinnen und Akteure. Während sich die an der unterrichtlichen Interaktion beteiligten Personen in der jeweiligen – und voneinander getrennt-durchgeführten – Befragungsform gegenseitig (in der jeweils eingenommenen Rolle) als *anstrengend* bezeichnen, zeichnet sich hinsichtlich des *Viel-Verlangens* vonseiten der Lehrperson in beiden Perspektiven (Lehrer und Schülerinnen und Schüler) eine Divergenz ab, die wiederum (möglicherweise) einen wesentlichen Hinweis hinsichtlich der im Unterricht immer wieder auftretenden Störungen liefert: Im Gegensatz zum Lehrer nämlich, der seine hohen Ansprüche mit gewissen Leistungsanforderungen begründet, führen die Jugendlichen die wahrgenommenen hohen Ansprüche auf seine Restriktivität hinsichtlich ihres Miteinanderredens während des schulischen Unterrichts zurück, wodurch ihnen wiederum von der Lehrperson der Austausch mit der eigenen Peergroup auf der Hinterbühne des offiziellen Unterrichtsgeschehens verwehrt wird. Wie sich über die dichte Darstellung der im Rahmen dieses Beitrags aufbereiteten Ergebnisse zeigt, konnten diese Erkenntnisse erst durch die multiperspektivische Betrachtung der Interaktion zwischen dem Mathematiklehrer und den Schülerinnen und Schülern der beforschten Klasse gewonnen werden.

Literatur

- Alke, M. (2015). *Verstetigung von Kooperation, Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R., Loos, P., Schäffer, B., Städtler, K. & Wild, B. (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugenddelinquenten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Ders. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 9–32). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Böhme, J. (2010). Schul- und Unterrichtsforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 733–743). Weinheim, München: Juventa.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 56, 6, S. 869–887.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships*. New York: Holt.
- Dann, H.D. (2008). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 79–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dobrick, M. (1976). *Die Einstellung des Lehrers zum Schüler: Das sozialpsychologische Attitüdenkonzept*. Univ. Heidelberg: Diplomarbeit.
- Dobrick, M. & Hofer, M. (1991). *Aktion und Reaktion. Die Beachtung des Schülers im Handeln des Lehrers*. Göttingen: Hogrefe.
- Einsiedler, W. (1981). *Lehrmethoden*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Flick, U. (2013). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 309–318). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Friedrichs, J. (1980): *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Goffman, E. (2001). Die Interaktionsordnung. In Ders. (Hrsg.), *Interaktion und Geschlecht* (S. 50–104). Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Hofer, M. (1997). Lehrer-Schüler-Interaktion. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 213–252). Göttingen: Hogrefe.
- Küstlers, I. (2009). *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayntz, R. K., Holm, K. & Hübner, P. (1978). *Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin, München, Boston: De Gruyter.

- Naujok, N., Brandt, B. & Krummheuer, G. (2008). Interaktion im Unterricht. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 779–797). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reischl, J. (2019): *Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne. Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts*. Universität Wien, Dissertation.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion im Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Schäffer, B. (2003). *Generation – Medien – Bildung: Medienpraxiskulturen im Generationsvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schweer, M. K. (2017). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I.*, Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Staege, R. (2010). Beiträge zur frühpädagogischen Bildungsforschung. Eine Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 9–22). Weinheim, München: Juventa.
- Thies, B. (2017). Forschungszugänge zur Lehrer-Schüler-Interaktion. Ein historischer Abriss. In M. K. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion, Schule und Gesellschaft* (S. 65–88). Wiesbaden: Springer VS.
- Vogl, S. (2014). Gruppendiskussion. In N. Baur, J. Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 581-586). Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stichwort: Interpretative Sozialforschung

Renate Potzmann

Für das Stichwort „Interpretative Sozialforschung“ werden zwei Publikationen vorgestellt, die sich auf unterschiedlichen Ebenen mit Ansätzen und Facetten interpretativer Sozialforschung auseinandersetzen.

Akremit, L.; Baur, N.; Knoblauch, H. & Traue, B. (Hrsg.) (2018). Handbuch Interpretativ forschen. Weinheim Basel: Beltz Juventa. 961 Seiten

Als zentrales Anliegen des Handbuchs stellen Hubert Knoblauch, Nina Baur, Boris Traue und Leila Akremit im ausführlichen einleitenden Beitrag „Was heißt ‚interpretativ forschen?‘“ (S. 9–35) das Vorhaben vor, erstmalig etablierte und neuere theoretische Perspektiven und methodischer Ansätze interpretativer Sozialforschung (sowohl qualitative als auch quantitative Ansätze) darzustellen, anwendbar und zugänglich zu machen. Methodische Ansätze interpretativer Sozialforschung reagieren auf gesellschaftlichen Wandel und wissenschaftliche Entwicklungen wie „Globalisierung, Wissensgesellschaft, Verdichtung, Visualisierung der Kommunikation, Digitalisierung und Netzmedien, Ökonomisierung, Pluralisierung von kulturellen und religiösen Ordnungen, Verflechtung von Sozialität und Kultur“ (S. 28f.). Entwicklungen entlang dieser Themenbereiche greifen die Beiträge des Handbuchs auf, jedoch ohne das Verständnis einer scholastischen Fixierung eines endgültigen Stands der in den Beiträgen vorgestellten Methoden „weil sich die Methoden wie auch die Gesellschaft, die sie untersuchen helfen, in einem dramatischen Wandel befinden“ (S. 29).

Die sechs Kapitel des Handbuchs sind folgenden Themen zugeordnet:

- (1) *Theorie und Empirie der Interpretativität in der qualitativen Sozialforschung*

- (2) *Theorie und Empirie der Interpretativität in der quantitativen Sozialforschung*
- (3) *Analyse kultureller und struktureller Ordnungen*
- (4) *Rekonstruktionen von Handlungsprozessen und -produkten*
- (5) *Analyse der Mentalität und Materialität von Gesellschaften*
- (6) *Methoden zur Erfassung langfristigen sozialen Wandels*

Die acht Beiträge des *ersten* Kapitels zur *Theorie und Empirie der Interpretativität in der qualitativen Sozialforschung* (S. 38–244) befassen sich mit Querschnittsthemen, die qualitative und fallweise auch quantitative Verfahren betreffen. (1) „Geschichte der qualitativen und interpretativen Forschung“ (A. Ploder, S. 38–71); (2) „Interpretieren in Interpretationsgruppen. Versprechungen, Formen, Bedingungen, Probleme“ (J. Reichertz, S. 72–107); (3) „Sekundäranalyse“ (I. Medjedović, S. 108–132) als Strategie bei der Beantwortung einer Forschungsfrage; (4) „Was sind wissenschaftliche Eigenleistungen – während des Forschungsprozesses nach der Publikation der Ergebnisse?“ (E. Barlösius, F. Knoke & M. Pook-Kolb, S. 133–160); (5) „Partizipative Forschung“ (H. von Unger, S. 161–182). Die folgenden Beiträge konzentrieren sich auf Fragen der Qualität qualitativer Forschung: Beitrag (6) „Gütekriterien“ (U. Flick, S. 183–202) untersucht die Funktion von Gütekriterien in der interpretativen Forschung, Beitrag (7) „Methodologisch kontrolliertes Verstehen als Kernstrategie der qualitativen Forschung. Vermittelte Unmittelbarkeit als Gütekriterium“ (T. Lindemann, J. Barth & S. Tübel, S. 203–225) und Beitrag (8) „Von der reflexiven Methodologie zur empirischen Wissenschaftstheorie“ (H. Knoblauch, S. 226–244) machen sozialwissenschaftliche Forschungsprozesse selbst zum Forschungsgegenstand.

Die fünf Beiträge des *zweiten* Kapitels zur *Theorie und Empirie der Interpretativität in der quantitativen Sozialforschung* (S. 245–439) führen Interpretationsprobleme im Rahmen der quantitativen Sozialforschung aus. Der erste Beitrag „Qualitativ – quantitativ – interpretativ: Zum Verhältnis methodologischer Paradigmen in der empirischen Sozialforschung“ (N. Baur, B. Traue, L. Akremi & H. Knoblauch, S. 246–284) rekonstruiert historische Streitlinien zwischen qualitativer und quantitativer Sozialforschung. Die vier darauffolgenden Beiträge beschäftigen sich mit der Rolle von Interpretativität in Phasen der quantitativen Forschung. Fokussiert werden die Themen „Datenerhebung in der quantitativen Forschung. Eine interpretative Perspektive auf „Fehler-

quellen“ im standardisierten Interview“ (U. Kelle, S. 285–305) und „Kausalität und Interpretativität. Über den Versuch der quantitativen Sozialforschung, zu erklären, ohne zu verstehen“ (N. Baur, S. 306–360). Weitere Themen sind die Rolle der Interpretativität und der Subjektivität bei der quantitativen Auswertung im Beitrag „Interpretativität quantitativer Auswertung. Über multivariante Verfahren zur Erfassung von Sinnstrukturen“ (L. Akremi, S. 361–408) und das Verhältnis von sozialem Kontext und Generalisierungsstrategien der quantitativen Sozialforschung im Beitrag „Interpretativität und schließende Statistik“ (M. Ziegler, S. 409–439).

Die Beiträge der Kapitel *drei bis sechs* stellen insgesamt 18 Studien aus der eigenen Forschungspraxis der Autorinnen und Autoren vor, von der Entwicklung einer Fragestellung bis zur Interpretation. Die in den Beiträgen vorgestellten Studien sollen verdeutlichen, „wie Interpretativität in der Forschungspraxis vollzogen wird (...) und welche Herausforderungen sich dabei stellen“ (S. 31). Die vier Beiträge des *dritten* Kapitels widmen sich der *Analyse kultureller und struktureller Ordnungen* (S. 441–559). Das Kapitel beginnt mit einem Beitrag zur Sequenzanalyse einer Eltern-Kind-Interaktion in einem Fernsehwerbefilm, „Objektive Hermeneutik. Von Keksen, inzestuöser Verführung und dem Problem, die Generationendifferenz zu denken – exemplarische Sequenzanalyse einer Interaktion in einem Fernsehwerbefilm“ (K.-O. Maiwald, S. 442–479). Es folgt der Beitrag „Dokumentarische Methode. Methodologische Grundlagen und Forschungspraxis der Analyse von Pressefotografien in Tageszeitungen“ (H. Kanter, S. 479–505) zur Interpretation von handlungsleitenden Orientierungen. Nach dem Beitrag „Qualitative Inhaltsanalyse. Am Beispiel einer Studie zum Klimabewusstsein und individuellem Verhalten“ (U. Kuckartz, S. 506–534) schließt das Kapitel mit dem Beitrag „Neue Synthesen von Handlungs- und Strukturanalyse“ (R. Dia-Bone, S. 535–559), der neuere sozialwissenschaftliche Analyseformen vorstellt und diskutiert.

Die sechs Beiträgen des *vierten* Kapitels sind *Rekonstruktionen von Handlungsprozessen und -produkten* mittels ethnografischer Verfahren gewidmet: (1) „Lebensweltliche Ethnographie“ (M. Pfadenhauer, S. 562–579), (2) „Praxisethnografie. Von der Interaktionsorganisation zur Kultur“ (Christian Meyer, S. 580–611), (3) „Fokussierte Ethnographie. Von der Analyse kommunikativer Situationen zur Exploration sozialer Welten“ (B. Rabstein & B. Schnettler, S. 612–635), (4) Interaktionsanalyse im Beitrag „Videographie“ (R. Tuma & H. Knoblauch, S. 636–658), (5) „Hermeneutische Wissenssoziologie

(sozialwissenschaftliche Hermeneutik). Es könnte auch jemand anders sein.“ (R. Herbrink, S. 659-680) und (6) „Situationsanalyse. Eine pragmatistische Erweiterung der Grounded Theory unter dem Eindruck der Postmodernen“ (J. Strübing, S. 681–706).

Kapitel *finf* stellt vier Verfahren zur *Analyse der Mentalität und Materialität von Gesellschaften* vor. Die beiden Beiträge „Visuelle Diskursanalyse“ (B. Traue & M. Blanc, S. 708-740) und „Film- und Fernsehanalyse“ (A. Keppeler & A. Peltzer, S. 741–774) fokussieren Grundhaltungen und methodische Vorgehensweisen bei der Diskursanalyse von Bildmaterial. Der dritte Beitrag zur „Artefaktanalyse“ (M. Lueger & U. Froschauer, S. 775–801) präsentiert Grundlagen zur Umsetzung einer interpretativen Artefaktanalyse. Im vierten Beitrag wird die qualitative Analyse von „Big Data“ (R. Reichert, S. 802–826) vorgestellt.

Die vier Beiträge des *sechsten* Kapitels des Handbuchs sind *Methoden zur Erfassung langfristigen sozialen Wandels* gewidmet: (1) „Biografieforschung und Narrationsanalyse“ (G. Rosenthal, S. 828–857), (2) „Subjektivierungsanalyse“ (L. Schürmann, L. Pfahl & B. Traue, S. 858–885), (3) „Wissenssoziologische Diskursanalyse. Die Analyse sozialen Wandels am Beispiel öffentlicher Debatten über Abfall in Deutschland und Frankreich“ (R. Keller & S. Bosančić, S. 886–916) und (4) „Fallstudie. Ein Beispiel für eine historisch angeleitete Analyse städtischer Wirtschaftspfade“ (L. Hering, S. 917-951).

Fazit: Im Rahmen des vorgelegten Handbuchs wird ein breites Spektrum theoretischer Perspektiven und methodischer Ansätze interpretativer Sozialforschung dargestellt und anhand von Studien zur Forschungspraxis anwendbar und zugänglich gemacht. Die thematische Gliederung des Handbuchs ermöglicht einen zielgerichteten Überblick über zentrale Begriffe und ein je nach Interesse selektives Lesen von Beiträgen.

Hoffmann, N. (2018). Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung. Weinheim Basel: Beltz Juventa. 223 Seiten

Im einleitenden Kapitel *Überraschung, Unmut, Faszination . . .* verdeutlicht die Autorin Nicole Hoffmann das Anliegen, Studierenden „einen Überblick über das Feld der Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung vorzulegen“ (S. 9) und in Wege der potenziellen Umsetzung dokumentenanalytischer Verfahren in die wissenschaftliche Praxis einzuführen (S. 10). Als konkreten Anlass für die Monografie beschreibt die Autorin Erfahrungen mit Stu-

dierenden, die in der Forschungsmethodik vor allem Fragebögen, Interviews oder Beobachtungen zur Datenerhebung einsetzen. Zum gewünschten Thema bereits vorliegende Materialien und Dokumente wie etwa Bilder, Filme oder Dokumente aus Einrichtungen, Internet-Postings in Foren, Gesetze, Homepages, Programme oder Werbemedien werden kaum in den Blick genommen (S. 7). Die Autorin möchte (angehende) Forscherinnen und Forscher dazu „ermutigen, den Blick auf Potenziale zu richten, die eine Erschließung der Fülle der in den verschiedensten Bereichen unseres Lebens bereits vorliegenden Materialien in sich birgt“ (ebd.).

Die Monografie ist in *sechs Kapiteln* aufgebaut. Diese werden in Folge im Überblick vorgestellt.

1. Kapitel: *Überraschung, Unmut, Faszination ... Zu Anlass, Absicht und Aufbau dieses Buchs* (S. 7–13)

In diesem Kapitel möchte die Autorin dafür sensibilisieren, was bei der Wahl von Verfahren der Dokumentenanalyse zu berücksichtigen ist, um den gewählten Dokumenten „forschungsmethodisch gerecht zu werden“ (S. 10). Die Gesamtanlage der Monografie als eine Art Studienbuch mit zahlreichen Beispielen zu methodischen Vorgehensweisen – als „vertiefenden ‚Kostproben‘“ (S. 68) – aus der Forschungspraxis und Verweisen zur weiteren Recherche und Vertiefung „soll Interessierten vor allem ‚Anregungen und Orientierungswissen‘ für ihre dokumentenanalytischen Vorhaben erschließen“ (S. 12). Durch die Einbindung der Autorin in einen Fachbereich für Bildungswissenschaften (Pädagogik, Soziologie, Psychologie) stammen die angeführten Beispiele aus der Forschungspraxis vielfach aus pädagogischen Gegenstandsbereichen (S. 9).

2. Kapitel *Varianten, Gesichter, Lesarten ... Ein Überblick über Dokumentenanalysen in der Bildungs- und Sozialforschung anhand verschiedener Zielsetzungen* (S. 14–98)

Im Sinne einer „Reise“ durch die Welt der Analyse von Dokumenten in der Bildungs- und Sozialforschung“ (S. 21, Hervorh. i. Orig.) gibt das zweite Kapitel einen systematischen, praxisnahen und variantenreichen Einblick in methodische Zielsetzungen, Gegenstandsbereiche, Beispiel-Studien und die Art der in diesen Beispiel-Studien jeweils zur Dokumenten-Analyse verwendeten Dokumente.

- *Fokus I* gilt der Analyse von Dokumenten zur *Erfassung von Sachordnungen, Mustern und Zusammenhängen in Längs- oder Querschnitt* und stellt qualitativ und quantitativ ausgerichtete Ansätze der Inhalts- und Programmanalyse vor (S. 24–41).
- *Fokus II* ist *Auf den Spuren von Geschichte und Geschichtlichkeit*. Mittels der Interpretation von Dokumenten werden u. a. Zugänge aus den geisteswissenschaftlich geprägten Traditionen, vor allem der Hermeneutik vorgestellt (S. 42–51).
- *Fokus III* dient der *Erschließung fremder Welten oder tieferer Bedeutungsschichten* und präsentiert „Spielarten sozialwissenschaftlich geprägter Hermeneutik“ (S. 52–56), eine Beispiel-Studie zur Analyse mit der „Dokumentarischen Methode“ (S. 56–59), eine Beispiel-Studie zur „Artefaktanalyse“ (S. 59–63) und eine Beispiel-Studie zum Thema „Ethnografische Feldforschung“ (S. 63–69).
- *Fokus IV* zur *Dekonstruktion von Macht und Revision von Weltverhältnissen* analysiert zwei Facetten der Vorgehensweise bei der „Diskursanalyse“ (S. 69–75). Weiters werden die „Dispositivanalyse“ (S. 75–79) und die „Analyse von ‚documents in action‘“ (S. 79–84, Hervorh. i. Orig.) jeweils mit Beispielen aus der Forschungspraxis dargestellt.
- *Fokus V* ist *In praktischer Mission* unterwegs und stellt vier Ansätze der Nutzung von Dokumenten vor, die primär auf die Verbesserung oder Optimierung einer Praxis gerichtet sind: (1) „Text- bzw. Data-Mining und Bibliometrie (S. 84–88), (2) „Qualitätssicherung, Evaluation, Organisationsentwicklung“ (S. 88–90), (3) „Ordnungsmittelanalyse“ (S. 90–91) und (4) „Sozialdokumentarische Formate und ‚action research‘“ (S. 92–98, Hervorh. i. Orig.).

3. Kapitel *Spuren, Quellen, Medien . . . Über Merkmale und Besonderheiten von Dokumenten in wissenschaftlicher Verwendung* (S. 99–139)

Nachgegangen wird neben der Frage einer Systematisierung der Vielfalt von Dokumenten und dem Einsatz in der Forschung auch der Frage, was es bei der Verwendung von Dokumenten in der bildungs- bzw. sozialwissenschaftlichen Forschung zu berücksichtigen gilt.

4. Kapitel *Pfade, Stationen, Schleifen . . . Zu Aufbau und Ablauf von Dokumentenanalysen in der Bildungs- und Sozialforschung*“ (S. 140–162)

Im vierten Kapitel setzt sich die Autorin mit Szenarien eines dokumentanalytischen Forschungsprozesses in der Bildungs- und Sozialforschung auseinander. Dazu werden prototypisch thematische Ausgangspunkte bei der Planung einer Studie aus dem Feld der Dokumentenanalyse in *Szenarien (A, B, C, D, E)* beschrieben. Jedes vorgestellte Szenario wird an einem Fallbeispiel vertieft.

- *Szenario A*: Ausgehend vom Gegenstand der Forschung, z. B. Rollenschilderungen bei Kinderspielzeug
- *Szenario B*: Ausgehend vom Feld, in dem geforscht wird, z. B. Spielarten von Lern-Ratgebern
- *Szenario C*: Ausgehend von einer theoretischen Perspektive, z. B. Portraits zum Leben und Werk einer Person
- *Szenario D*: Ausgehend von einer Methode, z. B. Methode einer Studie in einem eigenen Projekt
- *Szenario E*: Ausgehend von einem Interesse, z.B. Entwicklung und Einführung eines Konzepts

5. Kapitel *Chancen, Risiken, Nebenwirkungen ... Ein resümierender Blick auf Potenziale und Grenzen von Dokumentenanalysen in der Bildungs- und Sozialforschung* (S. 163–180)

Das fünfte Kapitel verweist sowohl auf die facettenreichen Potentiale als auch auf einige Risiken und Grenzen von Dokumentenanalysen. Dazu werden beispielweise ethische Prinzipien und Fragen angesprochen, die mit Blick auf Datenschutz und Persönlichkeitsrechte zu klären sind (S. 167).

6. Kapitel *„Inspiration, Service, Support ... Materialzugänge, Software und Lektüren“* (S. 181–223)

Im abschließenden Kapitel macht die Autorin auf bereits bestehende Service- und Supportmöglichkeiten als Ressourcen für die Forschungspraxis aufmerksam. Vorgestellt wird eine exemplarische Zusammenstellung von für Forschungszwecke potenziell relevanten und allgemein nutzbaren, thematisch ausgerichteten *Datenbanken, Sammlungen und Archiven*. Zum Themenbereich *Digitale Unterstützung? Zu Software-Angeboten* wird auf zum Teil auch kostenfrei nutzbaren Software-Produkten zur digitalen Aufbereitung und Auswertung von Dokumenten hingewiesen. Ein umfangreiches Verzeichnis mit *Lesestoff? Literaturquellen zur Dokumentenanalyse und ihrem Umfeld“* (S. 204–223) beschließt sowohl das Kapitel als auch die Monografie.

Fazit: Die Monografie ist sowohl für Studierende, Lehrende, Betreuerinnen und Betreuer von Forschungsarbeiten als auch Forscherinnen und Forscher empfehlenswert, die zielgerichtet einen Überblick über zentrale Begriffe der interpretativen Sozialforschung erwerben wollen und/oder an vertieften Einsichten in spezifische methodische Themenbereiche interessiert sind.