

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

> Forschungsperspektiven 13

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

Christian Fridrich, Harald Knecht, Renate Potzmann, Peter Riegler:
Einstieg als Aspekt des Bildungswesens

Iris Mendel: **Der Berufseinstieg als Erfahrung der Krise und des Lernens**

Daniela Longhino, Karl-Heinz Graß: **Interesse am Fach Mathematik von Primarstufen-Lehramtsstudierenden im ersten Semester**

Katharina Heissenberger-Lehofer: **Praxisforschung in der Lehrer*innenbildung: subjektiv relevante Schwerpunkte Studierender**

Elisabeth Haas, Klaus Schneider, Vasileios Symeonidis: **Curriculum und Analyse begleitender Lehrveranstaltungen zur Induktionsphase im Bundesland Tirol**

Verena Gratzler, Gabriele Kapeller: **Belastungsbewältigung in der Berufseinstiegsphase nach dem Schwerpunkt Science & Health**

Astrid Kohl, Angelika Magnes, Theresa Riepler, Julia Seyss-Inquart:
„Please mind the gap“. Den Einstieg in das Berufsfeld zwischen Schule und Hochschule forschend weiterentwickeln

Bernhard Koch, Karl-Heinz Graß: **Der Stellenwert des Bildungsbereichs Natur und Technik im Kindergarten**

Martin Auferbauer, Tamara Katschnig, Isabel Wanitschek, Judith Prorok:
Entwicklungsaufgaben von Lehrerfortbildner*innen

Barbara Ferlesch, Karin Schubert: **Reflexion zum Einstieg in die Profession der Schulentwicklungsberatung**

Peter Riegler: **Soziales Lernen – Einstieg in das Feld Persönlichkeitsbildung**

Petra Neuhold: **Autoethnografie – Ein vielversprechender Ansatz für die Lehrer*innenbildung(sforschung)**

Renate Potzmann: **Empirisch Forschen im Studium (Buchvorstellung)**

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

Forschungsperspektiven 13

PH Wien

Forschungsperspektiven

Band 13

LIT

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

Forschungsperspektiven 13

LIT

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

Die Fachbeiträge dieses Bandes haben ein Double Blind Peer Review durchlaufen.

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 978-3-643-51044-0 (br.)

ISBN 978-3-643-66044-2 (PDF)

ISSN 2412-799X

DOI <https://doi.org/10.52038.9783643510440>

© **LIT VERLAG** GmbH & Co. KG

Wien 2021

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 <https://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	
Berufseinstieg aus mehrperspektivischer Sicht	
Einstieg als Aspekt des Bildungswesens	5
Christian Fridrich, Harald Knecht, Renate Potzmann, Peter Riegler	
„Mein Unterricht wäre wirklich gut, wenn da nicht die Schülerinnen und Schüler wären . . .“. Der Berufseinstieg als Erfahrung der Krise und des Lernens	11
Iris Mendel	
Interesse am Fach Mathematik von Primarstufen-Lehramtsstudierenden im ersten Semester	23
Daniela Longhino, Karl-Heinz Graß	
Praktikumsintegrierte Praxisforschung in der Lehrer*innenbildung: subjektiv relevante Schwerpunkte als Forschungsausgangspunkte und Entwicklungsaufgaben Studierender	39
Katharina Heissenberger-Lehofer	
Curriculum und Analyse begleitender Lehrveranstaltungen zur Induktionsphase am Beispiel des Bundeslands Tirol	65
Elisabeth Haas, Klaus Schneider, Vasileios Symeonidis	
Gestärkt durch die Pädagogische Hochschule in den Beruf?! Belastungsbewältigung in der Berufseinstiegsphase nach dem Schwerpunkt <i>Science & Health</i>	83
Verena Gratzner, Gabriele Kapeller	

Einstieg in Fort- und Weiterbildung

„Please mind the gap“ – den Einstieg in das Berufsfeld zwischen Schule und Hochschule forschend weiterentwickeln 103

Astrid Kohl, Angelika Magnes, Theresa Riepler, Julia Seyss-Inquart

Der Stellenwert des Bildungsbereichs Natur und Technik im Kindergarten. Eine Befragung von Fachkräften bei ihrem Einstieg in das Bachelorstudium Elementarpädagogik 127

Bernhard Koch, Karl-Heinz Graß

Entwicklungsaufgaben von Lehrerfortbildner*innen 143

Martin Auferbauer, Tamara Katschnig, Isabel Wanitschek, Judith Prorok

Reflexion zum Einstieg in die Profession der Schulentwicklungsberatung 163

Barbara Ferlesch, Karin Schubert

Soziales Lernen – Einstieg in das Feld Persönlichkeitsbildung 185

Peter Riegler

Methodenatelier

Autoethnografie – ein vielversprechender Ansatz für die Lehrer*innenbildung(sforschung) 211

Petra Neuhold

Stichwort: Empirisch Forschen im Studium 223

Renate Potzmann

Vorwort

Ruth Petz, Evelyn Süss-Stepancik

Die Durchsage *Mind the gap* in Londons U-Bahnen weist Passagiere beim Einsteigen daraufhin, achtsam zu sein und die Lücke zwischen Bahnsteig und U-Bahn bewusst wahrzunehmen, um nicht hineinzustürzen. Mehr oder weniger rasch nehmen die Fahrgäste nach dem Einstieg einen Sitz- oder Stehplatz ein und sobald die U-Bahn Fahrt aufnimmt, vertrauen sie darauf, sicher ans Ziel gebracht zu werden.

Einstiege in das Berufsleben und das Durchlaufen ganz unterschiedlicher beruflicher Stationen sind vom Charakter her durchaus mit einer U-Bahn-Fahrt vergleichbar. Gelegentlich wird im Berufsleben auch die Fahrtrichtung gewechselt oder ein Umstieg vorgenommen.

Der Einstieg in ein Lehramtsstudium, in den Lehrberuf und von dort der eventuelle Umstieg in das Tätigkeitsfeld der Aus-, Fort- und Weiterbildung erfordert Achtsamkeit und ein Sich-Einlassen auf Neues. Stets ist ein solcher Schritt mit zahlreichen, neuen Anforderungen verbunden. Für Einsteiger*innen gilt es, ihren Platz in einem neuen Umfeld zu finden und die Beziehungen zu den oft unbekanntem Mitreisenden so zu gestalten, dass die Balance zwischen der eigenen Individualität und der Notwendigkeit sich anderen Menschen zu öffnen, gewahrt bleibt.

Wie der Einstieg als wichtiger Aspekt des Bildungswesens individuell oder als Kollektiv gelebt, bewältigt und begleitet werden kann, steht im Fokus der Beiträge des dreizehnten Bandes der Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien.

Ruth Petz
Rektorin der PH Wien

Evelyn Süss-Stepancik
Vizerektorin der PH Wien

Berufseinstieg aus mehrperspektivischer Sicht

Einstieg als Aspekt des Bildungswesens

Christian Fridrich, Harald Knecht, Renate Potzmann, Peter Riegler

Band 13 widmet sich schwerpunktmäßig dem Thema des Einstiegs als Aspekt des Bildungswesens. Gemeint ist der Einstieg in ein Lehramtsstudium, in den Lehrberuf, in innovative Zugänge von Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie in bildungspolitisch und pädagogisch aktuelle Themenkomplexe. Einstieg bedeutet in den meisten Fällen auch ein Sich-Einlassen auf Neues, ein Eröffnen einer wenig vertrauten Materie und einen Zugang zu neuen Forschungsperspektiven. Aus diesem Schwerpunkt ergeben sich vielseitige Fragestellungen, die im Folgenden nur exemplarisch angeführt werden:

- Was bedeutet Einstieg bzw. Quereinstieg in den Lehrberuf für die Bildungslandschaft, für die Ausbildungsinstitution, für den Schulstandort und für das Subjekt?
- Wie ist das Phänomen Eignung, Zulassung und Einstieg aus mehrperspektivischer Sicht zu verstehen?
- Welche Chancen und Herausforderungen eröffnet der Einstieg in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für alle Beteiligten?
- Inwiefern sind Einstiege in aktuelle Inhalts- und Forschungskomplexe ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Bildungslandschaft?

Insgesamt konnten zehn Beiträge aufgenommen werden, alle durchliefen ein externes Double-Blind-Peer-Review-Verfahren mit jeweils zwei Gutachter*innen. Eine grobe – wenngleich nicht trennscharf gedachte – Gliederung des Bandes lässt sich wie folgt darstellen.

Schwerpunkt I: Berufseinstieg aus mehrperspektivischer Sicht

Der erste Abschnitt des Bandes inkludiert Beiträge, welche Aspekte des Berufseinstiegs in den Blick nehmen. Im Beitrag „*Mein Unterricht wäre wirklich gut, wenn da nicht die Schülerinnen und Schüler wären . . .*“. *Der Berufseinstieg*

als *Erfahrung der Krise und des Lernens*“ setzt sich *Iris Mendel* autoethnografisch mit den Erfahrungen ihres Berufseinstiegs als Lehrerin auseinander und beschreibt diese als krisenhaften Prozess des Lernens und der Professionalisierung, bei dem Unsicherheit eine zentrale Rolle spielt. Die Autorin beschäftigt sich grundlegend mit dem Verhältnis von Erfahrung und Theorie für kritische pädagogische Forschung.

Im Beitrag *Interesse am Fach Mathematik von Primarstufen-Lehramtsstudierenden im ersten Semester* gehen *Daniela Longhino* und *Karl-Heinz Graß* den Fragen nach, wie ausgeprägt das Interesse am Fach Mathematik von Studierenden des Bachelorstudiums Primarstufe zu Studienbeginn ist und ob am Ende des ersten Studiensemesters eine Änderung feststellbar ist. In ihrem quantitativen Untersuchungsdesign setzen sie dabei einen online-Fragebogen ein, der das Interesse der Studierenden misst. In der Diskussion der Ergebnisse erläutern die Autorin und der Autor, dass es hochschuldidaktischer Bemühungen bedarf, um das Interesse am Fach Mathematik bei Studierenden zu fördern.

Der Beitrag *„Praktikumsintegrierte Praxisforschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: subjektiv relevante Schwerpunkte als Forschungsausgangspunkte und Entwicklungsaufgaben Studierender“* untersucht die von Studierenden gewählten Forschungsausgangspunkte im Rahmen der Schulpraktischen Ausbildung in der Lehrer*innenbildung. *Katharina Heissenberger-Lehofer* gibt mit den Einblicken Impulse für die Entwicklung, Implementation und Beforschung von auf die Förderung von professionellem Lernen und Forschungsorientierung abzielenden individualisierenden Lernsettings für die Pädagogisch-Praktischen Studien der Primarstufe.

Der Beitrag von *Elisabeth Haas*, *Klaus Schneider* und *Vasileios Symeonidis* mit dem Titel *„Curriculum und Analyse begleitender Lehrveranstaltungen zur Induktionsphase am Beispiel des Bundeslandes Tirol“* vergleicht und analysiert in einer sowohl quantitativen als auch qualitativen Studie die Aussagen von Berufsanfänger*innen der Primar- und Sekundarstufe über die Wahrnehmungen zu den begleitenden Lehrveranstaltungen der Induktionsphase und möglichen Verbesserungsvorschlägen. Dabei gehen die Autor*innen von einer geschlechter- und schulartenspezifischen Differenzierung in den Bewertungen der Items aus, welche jedoch nur zu einem Teil bestätigt wird.

Verena Gratzner und *Gabriele Kapeller* widmen sich in ihrem Beitrag *„Gestärkt durch die Pädagogische Hochschule in den Beruf?! Belastungsbewältigung in der Berufseinstiegsphase nach dem Schwerpunkt Science & Health“* dem Berufs-

einstieg nach Absolvierung des Bachelorstudiums Primarstufe. Im Fokus dieser qualitativen Evaluationsstudie steht dabei die Lehrveranstaltung „Personenbezogene Gesundheitsförderung – überfachliche Kompetenzen“, der das Gesundheitsmodell der Salutogenese nach Antonovsky (1997) zugrunde liegt und dabei die psychische und soziale Gesundheit des beruflichen Alltags verfolgt wird. Die problemzentrierten Interviews wurden mittels der qualitativ zusammenfassenden Inhaltsanalyse entlang der induktiven Kategorien Schwerpunktwahl, Belastungsempfinden, Inhalte der Lehrveranstaltung, Resilienz – bereits angewandte Strategien im Lehrberuf, Resilienz – benötigte Strategien im Lehrberuf und Verbesserungsmöglichkeiten ausgewertet. Die Kategorien geben Auskunft für die Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung, um Studierende in ihrer beruflichen Rolle zu festigen.

Die Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) gelten als zentrales Element von Lehramtsstudien. Der Beitrag *„Please mind the gap‘ – den Einstieg ins Berufsfeld zwischen Schule und Hochschule forschend weiterentwickeln“* von *Astrid Kohl, Angelika Magnes, Theresa Riepler* und *Julia Seyss-Inquart* basiert auf Daten aus dem Forschungsprojekt GoProf: Pädagogische Professionalisierung forschend begleiten, das seit 2018 an der Privaten Pädagogischen Hochschule (PPH) Augustinum läuft. Es werden drei Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt vorgestellt – in der Unterrichtsplanung das Spannungsfeld Freiheit vs. Vorgabe, die Subjektfigur der souveränen Lehrperson und die Entwicklungsaufgabe Arbeitsbeziehung Studierende mit den Ausbildungslehrer*innen – und im Hinblick auf Professionalisierungsforschung und Weiterentwicklung der PPS in der Ausbildung des Lehramts Primarstufe diskutiert.

Schwerpunkt II: Einstieg in Fort- und Weiterbildung

Der zweite Abschnitt stellt Beiträge mit einem vertiefenden Blick auf Chancen und Herausforderungen beim Einstieg in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen vor. Im Beitrag *„Der Stellenwert des Bildungsbereichs Natur und Technik im Kindergarten. Eine Befragung von Fachkräften bei ihrem Einstieg in das Bachelorstudium Elementarpädagogik“* gehen *Bernhard Koch* und *Karl-Heinz Graß* der Frage nach, welche Bedeutung diesem Bildungsbereich die Studierenden beim Einstieg in das Studium zuschreiben. Im Rahmen einer online-Befragung der Studierenden bringen die überwiegend deskriptiv ausgewerteten Ergebnisse durchwegs Vielschichtiges und Widersprüchliches zutage. Als Ausblick fordert

die Studie dazu auf, dem Bildungsbereich Natur und Technik durch dementsprechende Fortbildungen vermehrt Aufmerksamkeit zuzuführen.

Den Einstieg in ein noch junges Forschungsfeld bieten *Martin Auferbauer, Tamara Katschnig, Isabel Wanitschek* und *Judith Prorok* mit ihrem Beitrag „*Entwicklungsaufgaben von Lehrerfortbildner*innen*.“ Aufbauend auf den Modellen von Entwicklungsaufgaben für die pädagogische Professionalität von Hericks (2006, 2009) und Kopp-Sixt (2014) entwickeln die Autor*innen diese für den Bereich der Lehrpersonen weiter, welche in der Fortbildung tätig sind. Anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse wurden die leitfadengestützten, halbstrukturierten Interviews entlang der deduktiven Kategorien Rollenfindung & Expertise, Forschung & Vermittlung, Anerkennung & Reflexion sowie Institution & Kooperation ausgewertet.

Barbara Ferlesch und *Karin Schubert* gehen in ihrem Beitrag „*Empirische Untersuchung zum Einstieg in die Profession der Schulentwicklungsberatung*“ der Frage nach, welche förderlichen und hemmenden Faktoren auf Absolvent*innen des Lehrgangs für Schulentwicklungsberatung wirken, diese Tätigkeit aufzunehmen. Im Rahmen von Leitfadeninterviews mit zehn Absolvent*innen der Jahre 2013 bis 2018 konnten die Autorinnen drei Bereiche identifizieren, um einen gelungenen Einstieg in und die Ausübung der Tätigkeit als Schulentwicklungsberater*in zu unterstützen.

Im Beitrag „*Soziales Lernen – Einstieg in das Feld Persönlichkeitsbildung*“ spürt *Peter Riegler* der Verortung des Begriffs im Feld der Persönlichkeitsbildung nach. Exemplarisch wird anhand ausgewählter Ergebnisse einer Evaluationsstudie die Bedeutung des Sozialen Lernens im Rahmen von Schulprojekten am Beispiel des Projekts „Herz über Fuß“ in einer Volksschule erläutert. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass ein Projekt durchwegs einen Anstoß für die schulischen Akteur*innen liefern kann, sich der Bedeutung des Sozialen Lernens bewusst zu werden.

Methodenatelier

In einem Positionspapier zu Forschendem Lernen im universitären Lehramtsstudium stellen die Autorinnen dar, „wie Forschendes Lernen aus einem Nischendasein ins Zentrum der Aufmerksamkeit der Lehrer*innenbildung rückt“ (Feindt et al. 2020, S. 1) und vielfach ein „verbindlicher curricularer Baustein für alle Lehramtsstudierenden“ (ebd.) geworden ist. Dazu ist sowohl der Erwerb als auch die forschungspraktische Umsetzung forschungsmetho-

discher Kompetenzen in unterschiedlichen konzeptionellen Formen verankert (vgl. dazu zum Beispiel Potzmann 2017). Dazu werden im *Methodenatelier* zwei Beiträge zu forschungsmethodischen Themenbereichen vorgestellt.

Im Beitrag „*Autoethnografie – ein vielversprechender Ansatz für die Lehrer*innenbildung(sforschung)*“ stellt *Petra Neuhold* den Forschungsansatz der Autoethnografie und sein Potenzial für die Lehrer*innenbildung(sforschung) vor. Zunächst erfolgt ein historischer Überblick über die Vorläufer und den internationalen Entstehungskontext der Autoethnografie. Danach werden drei wichtige Strömungen skizziert, wobei der Fokus auf jener der evokativen Autoethnografie liegt, die am radikalsten mit traditionellen kultur- und sozialwissenschaftlichen Konventionen bricht. Schließlich wird aufgezeigt, welche neuen Perspektiven ein autoethnografischer Zugang für die Lehrer*innenbildung(sforschung) eröffnen kann.

Zum „*Stichwort Empirisch forschen im Studium*“ stellt *Renate Potzmann* eine Publikation 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.

Christian Fridrich Harald Knecht Renate Potzmann Peter Riegler

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

Kontakt: christian.fridrich@phwien.ac.at

Harald Knecht, BEd BA MA; Lehramt für Sekundarstufe, Studium der Politikwissenschaft und Politischen Bildung an der Universität Wien und Universität Linz, Studium des Angewandten Wissensmanagement an der Fachhochschule Eisenstadt, Lehre am Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis der Pädagogischen Hochschule Wien; Mitherausgeber der Reihe Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: harald.knecht@phwien.ac.at

Renate Potzmann, Dr.ⁱⁿ MA BEd; Lehre und Forschung am Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis der Pädagogischen Hoch-

schule Wien und im Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung im Verbund Nord-Ost¹; Mitherausgeberin der Reihe Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: renate.potzmann@phwien.ac.at

Peter Riegler, Mag. Dr. BEd; Lehramt für Hauptschulen, Studium der Bildungswissenschaft, Lehre und Forschung am Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis der Pädagogischen Hochschule Wien und im Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung im Verbund Nord-Ost; Mitherausgeber der Reihe Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: peter.riegler@phwien.ac.at

Literatur

- Antonovsky, A. (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche erweiterte Ausgabe von A. Franke. Tübingen: Dgvt-Verlag.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o. J.). *PädagogInnenbildung NEU*. Abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html> (2021-07-05).
- Feindt, A., Fichten, W., Klewin, G., Weyland, U. & Winkel, J. (2020). Forschendes Lernen im universitären Lehramtsstudium. Ein Positionspapier des Verbunds schulbezogener Praxisforschung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (1), S. 1–10. <https://doi.org/10.4119/pflb-3555>.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U. (2009). „Es ist natürlich ’n bisschen lauter als bei anderen Kollegen . . . „ – Individuelle Unterrichtsentwicklung in der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Abrufbar unter: <https://tinyurl.com/y5slj3ry> (2020-08-03).
- Kopp-Sixt, S. (2014). Entwicklungsaufgaben für Hochschullehrende. In W. Lenz, B. Pflanzl & W. Vogel (Hrsg.), *Lehren lehren. Dynamische Professionalität in der PädagogInnenbildung* (S. 27–41). Graz: Leykam.
- Potzmann, R. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung: Betrachtungen zu Konzepten und Potentialen. *Forschungsperspektiven* 9, S. 77–96.

¹ In Österreich wird das Lehramtsstudium der Sekundarstufe in vier regionalen Verbänden vorangetrieben (vgl. BMBWF o. J.)

„Mein Unterricht wäre wirklich gut, wenn da nicht die Schülerinnen und Schüler wären . . .“. Der Berufseinstieg als Erfahrung der Krise und des Lernens

Iris Mendel

Abstract Deutsch

In dem Beitrag setze ich mich autoethnographisch mit den Erfahrungen meines Berufseinstiegs als Lehrerin auseinander und beschreibe diese als krisenhaften Prozess des Lernens und der Professionalisierung, bei dem Unsicherheit eine zentrale Rolle spielt. Grundlegend beschäftige ich mich mit dem Verhältnis von Erfahrung und Theorie für kritische pädagogische Forschung.

Schlüsselwörter

Lehrer*in werden, Erfahrung und Theorie, Autoethnografie, Unsicherheit, Lernen

Abstract English

In this article I deal with my own experiences of starting to teach and becoming a teacher. Drawing on the method of autoethnography I examine the challenge of engaging with uncertainty in processes of learning and professionalisation. More basically, I cover the relation of experience and theory in critical pedagogical research.

Keywords

becoming a teacher, experience and theory, autoethnography, uncertainty, learning

Zur Autorin

Iris Mendel, Dr.ⁱⁿ; Universität Graz, Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung.

Kontakt: iris.mendel@uni-graz.at

Einleitung

In der spontanen Äußerung, die ich als Titel meines Textes gewählt habe, geht es nicht um allseits bekannte „Unterrichtsstörungen“, sondern die Schülerinnen und Schüler an sich werden zur Störung gelungenen Unterrichts. Es zeigt sich darin ein absurdes Verständnis von Unterricht (nämlich ohne Schüler*innen) und manche werden sich jetzt fragen, welch ein*e Lehrer*in so etwas sagen würde. Diese Lehrerin bin ich.

Ich möchte in diesem Text auf eine kurze Entdeckungsreise gehen, wie es dazu kommt, dass eine ausgebildete Pädagogin eine solche Aussage trifft, eine Pädagogin, die sich allerlei emanzipatorischen pädagogischen und soziologischen Ansätzen verschrieben hat, eine Pädagogin, die in ihrer Ausbildung gelernt hat, dass gelungener Unterricht nicht das Lehren, sondern das Lernen und damit die Aktivität der Lernenden in den Mittelpunkt rückt, dass Lernen etwas Soziales und Kooperatives ist, bei dem die Motivation und die Emotionen der Lernenden eine zentrale Rolle spielen – so drei der sieben Prinzipien der OECD zu inklusivem Unterricht (vgl. Dumot et al. 2010 zitiert nach Braunsteiner, Fischer et al. 2019, S. 31), von denen besagte Pädagogin theoretisch überzeugt ist.

Auf dieser Entdeckungsreise setze ich mich mit den Erfahrungen als Lehrerin während meines Berufseinstiegs auseinander und beschreibe diese als krisenhaften Prozess des Lernens und der Professionalisierung, bei dem Unsicherheit eine zentrale Rolle spielt. Dabei begreife ich den Berufseinstieg als „liminale Phase“ (Turner 1989 [1969]), ein Dazwischen-Sein, das durch Unsicherheit und Zweifel geprägt ist und in dem das Selbstverständnis als Lehrer*in, pädagogisches Handeln und die Spielregeln der Institution Schule noch nicht selbstverständlich und gefestigt sind und daher in ihrer Konstruiertheit und Veränderbarkeit deutlich werden können.

Indem ich meine Erfahrungen der „anspruchsvollen ‚Unmöglichkeit‘“ (Heinemann & Mecheril 2018, S. 269) teile, möchte ich das in Theorien päd-

agogischer Professionalität verankertem Konzept der Unsicherheit bzw. Ungewissheit (z. B. Helsper 2005, 2018) lebendig und greifbar machen und – mir selbst und anderen – vielleicht das Verstehen von Unsicherheit erleichtern. Im Teilen eigener Erfahrung kann dabei nicht nur ein entlastendes Moment für Schreibende und Lesende stecken, sondern auch ein Erkenntnismoment über das Individuelle hinaus. Denn das Ich, das hier schreibt, ist ein persönliches und gesellschaftliches gleichermaßen. Es ist „immer schon im Netz und im Spiel der sozialen Welt gefangen und deswegen ist es auf gewisse Weise ein nicht persönliches oder unpersönliches ‚Ich‘“, wie Eribon (2018, S. 95) ausführt. Es geht mir also darum, die Erfahrung des Berufseinstiegs als Prozess des Lernens und der Professionalisierung zu begreifen und zu (be)schreiben in einer Art, die Subjekte, ihre Gefühle und Lebendigkeit präsent hält. Grundlegender setze ich mich darin mit dem Verhältnis von Erfahrung und Theorie für kritische pädagogische Forschung auseinander.

1 Erfahrung und Theorie

Ziel meiner Entdeckungsreise ist nicht die Verabschiedung pädagogischer *Theorie*, weil sie der Praxis nicht standhält, keine Werkzeugkiste emanzipatorischen Handelns bereitstellt oder Ähnliches. Im Gegenteil halte ich eine solche Orientierung an der bestehenden Praxis für beschränkend und es ist „eine eigene positive Qualität, wenn das Wissen sich nicht einfach den Imperativen der Praxis beugt“ (Demirović 2015, S. 110). Allerdings muss sich Theorie die Widersprüche der Erfahrungen „gefallen“ lassen sowie umgekehrt die Erfahrung nicht „für sich spricht“ und kritisch zu befragen ist. Theorie spielt dabei in Hinblick auf Professionalisierung eine zentrale Rolle. Sie fungiert als eine Art von Brille, die den Blick schärft, aber auch weitet und Offenheit für andere Bilder schafft. Drei Momente von Theorie möchte ich hervorheben: Erstens verlangt pädagogische Professionalität, dass Lehrer*innen nicht nur pädagogisch handeln (Praxis), sondern ihr Handeln auch theoretisch begründen können, also wissen, warum sie wie handeln (vgl. Oevermann 1996). Zweitens ist Theorie auch ein notwendiges Mittel der Distanzierung und Reflexion, beides Bestandteile von Professionalität (vgl. Schratz, Paseka & Schrittemser 2010, S. 29) sowie von Kritik und Lernen überhaupt. Drittens enthält Theorie ein „spekulatives Moment“ (Pongratz 2010, S. 10), das über das Bestehende hinausweist und andere Denk- und Handlungsmöglichkeiten erahnen lässt.

Erfahrung bleibt dabei allerdings notwendiger Bezugspunkt für theoretisches Denken. Dass es sich dabei auch um die eigene Erfahrung handeln kann, wird spätestens seit der international viel beachteten Publikation von Didier Eribons „Rückkehr nach Reims“ (2016) diskutiert, aktuell im deutschsprachigen Raum beispielsweise unter dem Titel „Lebendige Theorie“ (Karcher & Rödel 2021). Die Verknüpfung von eigenem Leben und Theorie war bereits in den 1960er und 1970er Jahren Ausgangspunkt feministischer Forschung in Anschluss an Selbsterfahrung bzw. *consciousness raising* und hat diese nachhaltig erkenntnistheoretisch geprägt. Die feministische und rassismuskritische Theoretikerin bell hooks bezeichnet in ihrem pädagogischen Werk „Teaching to Transgress“ persönliche Erfahrung als „Basis von Theoriebildung“ (hooks 1994, S. 70) was aber oft dazu führe, dass sie im Wissenschaftsbetrieb als „nicht akademisch genug“ (hooks 1994, S. 71) gelte – ein Urteil, das Texte, die eigene Erfahrungen aufgreifen, nach wie vor ereilt.

2 Erfahrung und Methode

Meinen Fokus auf Erfahrung möchte ich in meinem Text insofern *umsetzen*, als ich meine eigenen Erfahrungen beim Berufseinstieg als Lehrerin für meine Ausführungen heranziehe. Ich orientiere mich dabei an der Methode der Autoethnografie und der institutionellen Ethnografie, die beide das dominante empiristische Wissenschaftsverständnis herausfordern. Denn das Schreiben der eigenen Erfahrungen überschreitet die Grenzen zwischen dem Therapeutischen, Politischen und Wissenschaftlichen und die Auseinandersetzung mit Gefühlen nimmt einen hohen Stellenwert ein, wie Carolyn Ellis und Arthur Bochner (2000) in ihrem Grundlagentext zur Autoethnografie feststellen. Da die eigenen Erfahrungen zur Quelle von Wissen und Selbstveränderung werden, verstehe ich Autoethnografie nicht nur als Forschungs- und Schreibmethode, sondern auch als Lernmethode, die die theoretischen Ansätze wie jenen der Professionalisierung mit konkreter Erfahrung füllt. Dadurch werden die Grenzen des im Allgemeinen als „wissenschaftlich“ Geltenden in Frage gestellt.

In ähnlicher Weise zielt die von der feministischen Bildungssoziologin Dorothy Smith (1998, 2005) entwickelte Institutionelle Ethnografie darauf, Institutionen – z. B. die Schule – und hegemoniale wissenschaftliche Diskurse – z. B. über Bildung oder Professionalität – vom Standpunkt des Subjekts in der Alltagswelt, also ausgehend von den alltäglichen Erfahrungen der Subjekte,

zu erforschen. Zentral geht es mir auch – und hier stehe ich in der Tradition feministischer Forschung in Anschluss an *consciousness raising* – um das Teilen von Erfahrungen und das (Be)Schreiben von Erfahrungen als Mittel der Selbstreflexion sowie der individuellen und kollektiven Emanzipation. Erfahrung verstehe ich unter Bezugnahme auf diese Ansätze dabei durchaus als etwas Konstruiertes, in dem – meist unartikulierte – theoretische Vorannahmen stecken, daher auch die Brisanz der Frage: Wie Erfahrungen (be)schreiben?

Dass Erfahrungen auch Einfallstor von Ideologien sind, betont der kritische Theoretiker Theodor W. Adorno. Adorno stellt Erfahrung noch einmal grundlegend in Frage, nicht indem er den Erfahrungsbegriff verabschiedet zugunsten von Theorie, sondern indem er die Erfahrungsfähigkeit der Menschen in kapitalistischen Gesellschaften in Zweifel zieht. So konstatiert Adorno eine Tendenz der Moderne, das Reale einem abstrakten Begriffssystem unterzuordnen und damit einhergehend die Gefahr des Schwindens von Erfahrungen (Adorno 2003 [1951]). „Der tiefste Defekt, mit dem man es heute zu tun hat, ist der, daß die Menschen eigentlich gar nicht mehr zu Erfahrung fähig sind, sondern zwischen sich und das zu Erfahrende jene stereotype Schicht dazwischen schieben, der man sich widersetzen muß.“ (Adorno 1971, S. 113f.) Eine Erfahrung zu machen, ist also nichts Triviales, sondern für Adorno stellt die Herstellung von Erfahrungsfähigkeit das Ziel einer Erziehung zu Mündigkeit dar. Eine solchermaßen bildende Erfahrung steht im Widerspruch zu den herrschenden Verhältnissen und ihren Deutungsangeboten. In verschiedenen Seminaren wie dem sogenannten Lach-Seminar (vgl. Schörle 2003) will Adorno die Erfahrungsfähigkeit – eine sozialwissenschaftliche Grundkompetenz, wie es heute heißen würde – seiner Studierenden fördern. Er illustriert dies mit einer Anekdote über seinen Freund Max Horkheimer, der seinem Hund das Bellen beigebracht habe (vgl. Schörle 2003, S. 107). In ähnlicher Weise sollten die Studierenden der Soziologie, einer Erfahrungswissenschaft, lernen, sich auf primäre Erfahrung einzulassen, durch genaue Beobachtung und Beschreibung und das Hinausgehen über das ohnehin Gewusste. In diesem sich Einlassen auf Erfahrung sehe ich ein kritisches Moment für Professionalisierungsprozesse, verstanden als krisenhafte Lernprozesse, zu dem die Autoethnografie – die schreibende Auseinandersetzung mit der eigenen Erfahrung – einen Beitrag leisten kann.

Ebenso wie Horkheimers Hund bellen und Adornos Soziologiestudierende Erfahrungen machen lernen mussten, müssen Lehrer*innen wie ich ler-

nen, was wir abstrakt längst wissen, nämlich dass zum Unterricht auch Schüler*innen gehören, d. h., dass Lernen eine soziale Angelegenheit mit offenem Ausgang ist, in der sich gesellschaftliche Widersprüche konflikt- und krisenhaft zeigen, was auch mit unangenehmen Gefühlen und Verunsicherung einhergeht, die nicht einfach ausgeschaltet werden können.

3 Erfahrung der Unsicherheit

Unsicherheit ist ein zentraler Begriff, mit dem ich die ersten Monate meines Berufseinstiegs als Lehrerin beschreiben würde. Die zahlreichen unterschiedlichen Anforderungen an Lehrer*innen – fachlich, pädagogisch, emotional, kommunikativ, institutionell, rechtlich – stellen mich theoretisch und praktisch vor große Herausforderungen, auch wenn ich von meiner Schule, insbesondere meinen einführenden Mentor*innen viel wertvolle Unterstützung erfahre. In einer E-Mail an eine Freundin, die seit mehreren Jahren als Lehrerin arbeitet und mit der ich mich intensiv über die Schule austausche – Stichwort „Erfahrung teilen“ – schreibe ich im Oktober Folgendes:

„Heute war leider wieder ein schlechter Tag, weil ich einerseits nicht so gut drauf war und dann noch einen urpeinlichen Groß-Kleinschreibfehler vor meiner Betreuungslernerin gemacht habe, also den Kindern was falsch gesagt hab . . . Insgesamt fühl ich mich grad wieder überfordert, v. a. mit der ‚Disziplin‘, aber auch eben mit solchen Dingen wie Rechtschreibung, Absammeln von Unterschriften usw. usw.“ (E-Mail an A., Okt. 2018, 22.10.2018)

Während es einiges an *Wissen* in diesen Bereichen gibt, das man sich als Lehrer*in aneignen kann und teilweise im Rahmen der Ausbildung auch schon angeeignet hat, lässt sich dieses Wissen eben nicht umstandslos „umsetzen“, zumal Lernprozesse einen offenen Ausgang haben. Anders formuliert: Es kommt nicht raus, was man reinschüttet, das wäre mit Klaus Holzkamp (2004) gesprochen der „Lehr-Lern-Kurzschluss“, der die Aktivität und Motivation der Subjekte ausblendet und die Lehrperson als eigentliches Subjekt des Lernprozesses behauptet. „Haben meine Schüler*innen jetzt irgendetwas gelernt?“, fragen sich Lehrer*innen daher immer wieder, eine Unsicherheit, die Beunruhigung schafft (vgl. Lortie 2002, S. 143) und in die Krise führen kann. Später an dieselbe Freundin:

„...aber ich bin irgendwie gestresst grad und fühle mich so unzulänglich...“
(E-Mail an A., 22.10. 2018)

Und im November:

„Hier noch immer viel und der Unterricht läuft mal so mal so.“ (E-Mail an A.,
13.11. 2018)

Diese Formulierungen („ein guter Tag“, „ein schlechter Tag“, „mal so mal so“, das Auf und Ab, des Unterrichts) sind charakteristisch dafür, wie Lehrer*innen ihren Arbeitsalltag beschreiben, fand der Soziologe Dan Lortie (2002 [1975], S. 168) in seiner bereits 1975 erschienen, aber noch immer aufschlussreichen Studie über „Schoolteacher“. Lortie (2002, S. 134ff.) zeigt darin, dass der Lehrberuf von „endemischer Unsicherheit“ geprägt ist. Diese Unsicherheit ergibt sich aus mehreren Dingen, vor allem aber aus dem sozialen Charakter des Lehr-Lernverhältnisses, das eine Beziehung umfasst, also Menschen, über die wir niemals alles wissen können und sollen. Schulische Rahmenbedingungen wie mangelnde Freiwilligkeit und die Gruppendynamik im Klassenzimmer machen die Beziehung nochmals fragiler. Hinzu kommt, dass Lortie (2002, S 101ff.) zufolge „psychic rewards“, also emotionale Belohnung, durch die Schüler*innen für Lehrer*innen eine zentrale Rolle spielen. Konflikte und negative Emotionen beschäftigen Lehrer*innen daher oft weit über die Unterrichtszeit hinaus, bestimmte problematische Interaktionen mit Schüler*innen sind, wie es ein Kollege von mir ausgedrückt hat, „wie ein schlechter Refrain, den man nicht aus dem Kopf kriegt“ (K., Gespräch, Herbst 2018)¹. „Und ich merk, welch krass emotionale Arbeit Lehrerin sein ist und wieviel Zugriff auf die Person es gibt bzw. wie ich mich auch selbst unterwerfe und Arbeit am Selbst betreibe“, schreibe ich an meine Freundin (E-Mail an A., 14.11. 2018).

Dass Ungewissheit und Krisen im pädagogischen Handeln eine zentrale Rolle spielen, findet sich auch in Theorien pädagogischer Professionalität wie jener von Werner Helsper (z. B. 2005, 2018). In Anschluss an Helsper können das Einlassen auf diese Ungewissheit sowie eine gewisse „Krisenaffinität“ als eine Herausforderung der Professionalisierung von Lehrer*innen verstanden werden. Die Ungewissheit pädagogischen Handelns ergibt sich nicht nur aus der sozialen Interaktionssituation, sondern auch aus einer krisenhaften Wirklichkeit, in deren Kontext Professionalisierung stattfindet. So kon-

¹ Alle zitierten Aussagen wurden anonymisiert und erfolgen mit Zustimmung der Zitierten.

statiert der Bildungswissenschaftler Roland Reichenbach (2015, S. 14) eine „tiefe gesellschaftlichen Verunsicherung“ als Grundlage für die gegenwärtige Pädagogisierung der Gesellschaft, also der Tendenz gesellschaftliche Probleme mit pädagogischen Strategien zu bearbeiten und somit Angst und Unsicherheit zu bewältigen – oder auch nicht. Mit Pädagogisierung antworte auch ich.

Auf die erfahrene, aber noch nicht begriffene Unsicherheit reagiere ich zunächst mit noch besser vorbereitetem und spannendem Unterricht, der Schüler*innen über inhaltliche und didaktische Höhenflüge fesseln (!) soll. Ich suche Rat im vormals von mir kritisierten *Classroom Management*. Ich plane aufmerksamkeitsregende Einstiege, Ich-Phasen, Input- und Verarbeitungsphasen, Ausstiege, ja sogar fließende Übergänge, Begrüßungstechniken (W-Blick), 5-Sekundenblickkontakte, mehrkanalige Arbeitsanweisungen usw. Und es funktioniert – mein Unterricht wird immer besser – „wenn da die Schülerinnen und Schüler nicht wären“ (Gespräch mit A., Winter 2018), wie ich eines Tages auf den Punkt bringe. Denn, die Schülerinnen und Schüler „stören“ als „Unsicherheitsfaktoren“ den reibungslosen Ablauf meines genau geplanten Unterrichts.

Schließungsprozesse wie eine zu starre Planung von inhaltlichen und organisatorischen Abläufen sind typische Bearbeitungsmodi, um mit Unsicherheit umzugehen, können aber zusätzliche Entfremdung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen befördern, wenn dadurch die Beziehungsebene vernachlässigt wird. Einen anderen solchen Schließungsmechanismus, den ich ebenfalls aus eigener Erfahrung kenne, beschreibt Lortie mit dem Phänomen der Begrenzung. Lehrer*innen schätzen, so Lortie (2002 [1975], S. 171), die Mauern des Klassenzimmers, weil sie den Unterrichtsablauf schützen und verbessern würden. Andere Personen im Klassenzimmer werden als potentielle Bedrohung und Störung des eigenen Unterrichts wahrgenommen, was Lernerfahrungen – durch Hospitationen und Feedback – entgegenläuft. Diese Schließungsprozesse – alles planen, sich keine Fehler zuzugestehen, Mauern – führen zu der paradoxen Situation, in der die Lehrende sich selbst dem Lernen verschließt. „Was sagt das über dich als Lehrerin, wenn du dir nicht zugestehst, dass du selbst noch lernen darfst?“ (T., Gespräch, Herbst 2018), brachte es eine Freundin auf den Punkt. Auch meine einführenden Mentor*innen gestanden mir dieses Lernen großzügig zu.

4 Erfahrung und Lernen

„Ohne Erfahrung kann man nicht lernen; aus Erfahrung muss man nichts lernen“, schreibt die Soziologin Frigga Haug (2003, S. 64) auf den Punkt. Lernen bedeutet für sie, Erfahrungen in die Krise führen, sie nicht mehr als selbstverständlich sehen (vgl. Haug 2003, S. 65). Hier lässt sich an Adornos Erziehung zu Erfahrung als identisch mit Erziehung zu Mündigkeit anschließen. Es geht um das Aufgeben von Bekanntem, schon „Gewusstem“, das Sicherheit gibt. „Verunsicherung“ wird geradezu zum „Gütekriterium“ für Lernen, stellt die Pädagogin María do Mar Castro Varela (2002, S. 46) fest, was zum Einlassen auf Verunsicherung als Herausforderung für Professionalisierung zurückführt. Lernen hat daher mit Mut und Risiko zu tun und braucht einen vertrauensvollen Ort, wie die Kulturwissenschaftlerin bell hooks (1994) in ihren pädagogischen Arbeiten betont. Lernen ist also krisenhafter Prozess mit ungewissem Ausgang, das verstärkt wiederum Unsicherheit und auch Widerstand – bei Schüler*innen *und* Lehrer*innen.

In dem Satz „Mein Unterricht wäre wirklich gut, wenn da nicht die Schülerinnen und Schüler wären . . .“ zeigt sich ein Moment der Krise, wobei ich Krise hier wörtlich verstehe als Wendepunkt bzw. als Möglichkeit der Öffnung in die Zukunft (vgl. Oevermann 1996) und als Möglichkeit des Lernens. Hierfür braucht es die Fähigkeit der Selbstdistanzierung von Erfahrung, die theoretische Reflexion der Erfahrung und andere Personen, mit denen Erfahrung geteilt und bearbeitet werden kann sowie Zeit und Raum. Es lässt sich dann daraus lernen, dass Schließungsprozesse wie starre organisatorische Planung, autoritäres Handeln, Abschottung hinter den Mauern – beschränkt erfolgreiche – Bewältigungsversuche von Unsicherheit im pädagogischen Verhältnis sind. Es lässt sich daraus lernen, pädagogische Allmachtfantasien (die Lehrerin ist unfehlbar, hat es in der Hand, hat die Kontrolle . . .) zu entlarven. In einer Antwort auf meine Krise bringt es meine Freundin auf den Punkt:

„Hi Iris, lass dich da nicht unterkriegen. Das ist alles normal. LehrerInnen machen dauernd Fehler, weil sie nicht alles wissen; -). Und sie haben auch niemals die Kontrolle, auch wenn manche LehrerInnen, so tun als ob. . . Nimm es also bitte nicht zu schwer und genieße mal die kommenden Ferien!“ (A., E-Mail, 22.10.2018)

Es lässt sich weiter daraus lernen, dass die eigene Unsicherheit und Verletzbarkeit einzuräumen, das eigene Lernen (Fehler machen) und das Lernen der Schüler*innen befördern kann.

„By making ourselves vulnerable we show our students that they can take risks, that they can be vulnerable, that they can have confidence that their thoughts, their ideas will be given appropriate consideration and respect.“ (hooks 2010, S. 57)

Dieser Mut fehlt insbesondere Berufsanfänger*innen oft, er fehlte auch mir.

Es lässt sich vor allem daraus lernen, dass Konflikte, Krisen und Unsicherheit dem pädagogischen Verhältnis immanent sind, also keine „Störung“ des „normalen“ Unterrichtsgeschehens, sondern vielmehr umgekehrt, Konflikte, Krisen, Unsicherheit sind der Unterrichtsalltag. Und dass diese Perspektivenverschiebung und die damit einhergehende Einsicht, dass Lehrer*innen – zum Glück – nicht die volle Kontrolle haben, die Handlungsfähigkeit von Lehrer*innen auch erweitern kann.

Literatur

- Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2003 [1951]). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Braunsteiner, M.-L., Fischer, C. et al. (2019). Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Bd. 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 19–62). Graz: Leykam.
- Castro Varela, M. d. M. (2002). Interkulturelle Kommunikation – ein Diskurs in der Krise. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 35–48.) Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Demirović, A. (2015). *Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen*. Hamburg: VSA.
- Ellis, C. & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity. Researcher as Subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hg.), *Handbook of Qualitative Research* (S. 733–768). London: Sage.
- Eribon, D. (2016). *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.
- Eribon, D. (2018). *Grundlagen eines kritischen Denkens*. Wien, Berlin: Turia + Kant.

- Haug, F. (2003). *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument.
- Heinemann, A.M.B. & Mecheril, P. (2018). (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In İ. Dirim, P. Mecheril et al. (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 247–270). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2005). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 142–161). 2. Aufl. Weilerswist: Velbrück.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer.
- Holzkamp, K. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema „Lernen“. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 29–38). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York, London.
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. New York, London.
- Karcher, M. & Rödel, S. S. (2021). *Lebendige Theorie*. Hamburg: Textem.
- Koller, H.-C. (2010). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. 5. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lortie, D. C. (2002 [1975]). *Schoolteacher*. 2. Aufl. Chicago: Chicago Univ. Press.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Pongratz, L. A. (2010). *Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Reichenbach, R. (2015). Über Bildungsferne. *Merkur* 795, S. 5–15.
- Schörle, E. (2003). Das Lach-Seminar. *WerkstattGeschichte* 35, S. 99–108.
- Schratz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (2010). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 9–47). Wien: Facultas.
- Smith, D. E. (1998). *Der aktive Text. Eine Soziologie für Frauen*. Hamburg: Argument.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional Ethnography. A Sociology for People*. Lanham [u. a.].
- Turner, V. (1989 [1969]). *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur*. Frankfurt und New York: Campus.

Interesse am Fach Mathematik von Primarstufen-Lehramtsstudierenden im ersten Semester

Daniela Longhino, Karl-Heinz Graß

Abstract Deutsch

Geringes Interesse am Fach Mathematik erschwert es Lehramtsstudierenden, selbst einen guten Mathematikunterricht zu gestalten und sich auf einen fachdidaktischen Professionalisierungsprozess einzulassen. Im vorliegenden Beitrag wird das Fachinteresse von Grundschullehramtsstudierenden zu Beginn ihres Studiums sowie am Ende des ersten Semesters analysiert und in Zusammenhang gebracht. Auf Basis dieser Daten werden interessensfördernde Lernarrangements abgeleitet und diskutiert.

Schlüsselwörter

Interesse, Mathematik, Studieneingangsphase, Grundschullehramt

Abstract English

Low interest in mathematics makes it difficult for student teachers to design good mathematics lessons and to engage in a professionalisation process. In this paper, the subject interest of primary school teacher education students at the beginning of their studies as well as at the end of the first semester is analysed and put into context. Based on these data, learning arrangements that promote interest are derived and discussed.

Keywords

interest, mathematics, initial study phase, primary school teaching profession

Zur Autorin / Zum Autor

Daniela Longhino, MEd; Pädagogische Hochschule Steiermark, Institut für Elementar- und Primärpädagogik.

Kontakt: daniela.longhino@phst.at

Karl-Heinz Graß, Mag. Dr.; Pädagogische Hochschule Steiermark, Institut für Elementar- und Primärpädagogik.

Kontakt: karl1.grass@phst.at

1 Ausgangslage

Die Entscheidung für ein Primarstufen-Lehramtsstudium fällen viele junge Erwachsene aus pädagogischem Interesse und nicht aus Interesse an einem bestimmten Fach (vgl. Schiefele et al. 2003; Abel 2008; Foerster 2008; Blömeke, Kaiser & Lehmann 2010). Die Studierenden wählen auch nicht ein einzelnes Fach, sondern studieren alle Fächer, die sie aller Voraussicht nach später auch alle unterrichten werden. Am Fach Mathematik scheint, wie Untersuchungen in Deutschland und in Neuseeland zeigen konnten, das Interesse der Primarstufen-Studierenden zu Studienbeginn besonders gering zu sein (vgl. Kolter, Liebendörfer & Schukajlow 2016; Ingram, Linsell & Offen 2018) und sich im Laufe des Studiums noch einmal zu verringern (vgl. Kolter, Liebendörfer & Schukajlow 2016). Im Primarstufen-Lehramtsstudium der Pädagogischen Hochschule Steiermark gibt es seit der Umstellung des Curriculums im Jahr 2015 die Möglichkeit, Vertiefungsmodule in Mathematik zu absolvieren: Das Interesse einiger Jahrgänge am Schwerpunkt Mathematik war aber so gering (weniger als zehn Anmeldungen bei ca. 160 Studienanfänger*innen), dass diese Vertiefungsmodule in den letzten sechs Studienjahren nur zwei Mal angeboten werden konnten. Im Folgenden wird beschrieben, warum das Interesse für den fachlichen und fachdidaktischen Professionalisierungsprozess der Lehramtsstudierenden so bedeutend ist.

Wenn sich Menschen für eine Sache interessieren, dann hat das einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation, den Lernerfolg, die Leistung, ja sogar das subjektive Wohlbefinden (vgl. Schiefele & Schaffner 2015; Schiefele & Wild 2000; Hidi & Renninger 2006; Ryan & Deci 2000). Interesse kann als Teilbereich der (Lern-)Motivation gesehen werden, die auf Selbstbestim-

mung beruht und wird als Person-Gegenstands-Relation definiert, beschreibt also beispielsweise das Verhältnis (Relation) von einzelnen Student*innen (Personen) zum Fach Mathematik (Gegenstand) (vgl. Krapp 1993). Interesse entsteht dann, wenn ein Gegenstand mit positiven Emotionen verknüpft und persönlich relevant ist (vgl. Schiefele & Wild 2000; Hidi & Renninger 2006), allein dadurch entsteht bereits ein positiver Einfluss auf das Lernen. Dieser Zustand des *Interessiert-Seins* geht einher mit erhöhter intrinsischer Motivation und Konzentration und einem optimalen Aktivierungsniveau. Handlungen, die aus Interesse gesetzt werden, werden als selbstbestimmt wahrgenommen und ermöglichen, weil sie dem Lernstand individuell angepasst sind, die Erfahrung optimaler Passung. Wird die Handlung außerdem noch mit einer positiven sozialen Situation verbunden, wie bei gelingenden kooperativen Lernformen, verfestigt sich das Interesse, indem die Situation positiv bewertet wird (vgl. Krapp 1992; Rheinberg & Vollmeyer 2000; Winteler 2000; Müller 2006; Hidi & Renninger 2006).

Sind junge Erwachsene zu Beginn ihres Studiums selbst nicht an Mathematik interessiert und kann dieses Interesse auch nicht geweckt werden, bedeutet dies in letzter Konsequenz, dass es ihnen als Lehrende nicht gelingen wird, die Freude an Mathematik in einem fachlich und fachdidaktisch fundierten Mathematikunterricht an ihre Schüler*innen weiterzugeben (vgl. Pekrun & Zirngibl 2004; Köller et al. 2006; Carmichael, Callingham & Watt 2017; Itter & Meyers 2017).

Hochschuldidaktische Bemühungen zur Interessensförderung bestehen im Fachteam Mathematik der Pädagogischen Hochschule Steiermark bereits seit einigen Jahren: Ausgehend vom Lehrkompetenzmodell des steirischen Hochschulraumes (vgl. Science Space Styria o. J.) wurde die Vernetzung der einzelnen mathematischen Lehrveranstaltungen intensiviert (z. B. Vorlesung und Übung zur Arithmetik I im ersten Semester), wurden zahlreiche Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Lehrenden und Studierenden und Studierenden untereinander geschaffen (z. B. im Rahmen der offenen Mathematik-Werkstatt) und wurde die Reflexion der eigenen Erfahrungen mit Mathematik vor allem zu Beginn des Studiums angestoßen (im Rahmen der oben genannten Übung). Diese Interventionen werden in der 2019 eröffneten Mathematik-Hochschullernwerkstatt (vgl. Longhino 2020) gebündelt und innerhalb des Fachteams laufend weiterentwickelt. In der Hochschullernwerkstatt gibt es Möglichkeiten zur Beschäftigung mit selbstgewählten mathemati-

schen und mathematikdidaktischen Themen, zur Vernetzung und Kooperation mit anderen Studierenden oder Lehrenden und zur Vertiefung der gelernten Inhalte, zum Beispiel im handelnden Umgang mit didaktischem Material. Die Hochschullernwerkstatt wird einerseits als innovativer Seminarraum (z. B. im ersten Semester im Rahmen der Übung zur Arithmetik I von allen Studierenden) genutzt, andererseits steht der Raum zwei Mal pro Woche allen Interessierten offen, die ihn für oben beschriebene Aktivitäten nutzen möchten.

Die hier beschriebenen Ergebnisse sind Teil eines Forschungsprojektes mit dem Arbeitstitel „Analyse und Weiterentwicklung der Mathematikausbildung im Grundschullehrerstudium“, das sich von 2020 – 2025 mit der Entwicklung und den Zusammenhängen von affektiven Merkmalen und fachlichen Kompetenzen beschäftigt. Sie stammen aus der Masterarbeit der Autorin (vgl. Longhino 2020). Folgende zwei Forschungsfragen wurden gestellt: Wie ausgeprägt ist das Interesse von Primarstufen-Lehrerstudierenden am Fach Mathematik zu Studienbeginn? Ändert es sich im Laufe des ersten Studienseesters?

Hypothese war, dass an der Pädagogischen Hochschule Steiermark das Interesse der Studierenden am Fach Mathematik unter dem mittleren Skalenwert liegt und damit vergleichbar (niedrig) mit dem der Primarstufen-Studierenden der Universitäten Kassel und Paderborn ist, die im Projekt KLIMAGS untersucht wurden (vgl. Haase et al. 2016; Kolter et al. 2018). Als weitere Hypothese wurde formuliert, dass das Interesse an Mathematik im Laufe des ersten Studienseesters sinkt, was sowohl die Ergebnisse des Forschungsprojektes KLIMAGS (vgl. ebd.) als auch ähnliche Untersuchungen zu mathematikhaltigen Studienrichtungen belegen (vgl. Liebendörfer & Schukajlow 2017; Rach & Heinze 2013).

2 Methodische Überlegungen

Zu Beginn des Primarstufen-Lehrerstudiums und nach dem ersten Studienseester fand je eine quantitative Vollerhebung mittels Online-Fragebogen statt. Es wurden die Skalen des KLIMAGS-Fragebogens zum Interesse (basierend auf dem allgemeinen Interessen-Struktur-Test AIST) verwendet (vgl. Abel 2008; Kunter et al. 2011; Kolter, Liebendörfer & Schukajlow 2016), die Formulierungen jedoch geringfügig an den österreichischen Sprachgebrauch bzw. an die Begriffe im Hochschulstudium angepasst, wie in Übersicht 1 dar-

gestellt. Die Skala besteht aus sieben Items, die Items wurden, wo notwendig, so umkodiert, dass ein hoher Wert ein hohes Interesse bedeutet. Es wurde nach dem Übereinstimmungsgrad der Aussagen mit den eigenen derzeitigen Ansichten über Mathematik gefragt. Angepasst an weitere Erhebungen im laufenden Forschungsprojekt wurde eine 4-stufige (statt wie in KLIMAGS eine 6-stufige) Likert-Skala verwendet. Die gerade Anzahl an Werten wurde beibehalten, um stets eine Tendenz in die eine oder andere Richtung ablesen zu können, die Antwortmöglichkeiten wurden jedoch von sechs auf vier verringert, um bei einer gesamten Erhebungsdauer von etwa 45 Minuten Entscheidungsschwierigkeiten der Befragten und einem daraus resultierenden Ausfüllen nach dem Zufallsprinzip entgegenzuwirken. Für die interne Konsistenz der verwendeten Skalen zum Thema Interesse wurde zum ersten Testzeitpunkt Cronbachs Alpha mit 0,76, zum zweiten Testzeitpunkt mit 0,82 (im KLIMAGS-Projekt 0,72 (vgl. Kolter et al. 2018)) berechnet. Diese Werte zeigen eine hinreichend hohe Inter-Item-Korrelation für die verwendeten Skalen (vgl. Streiner 2003).

<i>Beispielitem</i>	<i>Item Nr.</i>
Für mich ist es ganz wichtig, jemand zu sein, der gut mathematisch denken kann.	02
Ich mache für Mathe mehr, als für die Uni/Hochschule unbedingt nötig ist.	04
Ich habe neben den Büchern für die Uni/Hochschule noch weitere Bücher zur Mathematik, in denen ich zu Hause freiwillig lese.	06
Mathematik interessiert mich nicht.	07

Übersicht 1: Beispielitems Interesse (Antwortmöglichkeiten auf der 4-stufigen Likert-Skala: stimmt völlig, stimmt eher, stimmt eher nicht, stimmt überhaupt nicht). (Quelle: eigene Darstellung)

Zusätzlich wurden allgemeine demografische Daten sowie für die Fragestellung relevante Vorinformationen wie die Maturanoten in Mathematik abgefragt. Die Erhebungen fanden im Rahmen der verpflichtenden Mathematik-Lehrveranstaltungen zu Beginn des ersten und des zweiten Semesters statt, um alle Studierenden zu erreichen. Nicht anwesende Studierende wurden per E-Mail zur Teilnahme aufgefordert. Der erste Testzeitpunkt lag im Oktober 2019, der zweite im März 2020.

Von 160 Studierenden, die im Studienjahr 2019/20 im Primarstufen-Lehramt inskribiert waren, nahmen 136 an der ersten und 148 an der zweiten Fragebogenerhebung teil. Zum ersten Testzeitpunkt wurden 128 vollständige,

verwertbare Datensätze generiert. Diese Datensätze stammten zu 86 % von weiblichen und zu 14 % von männlichen Studierenden, bei einer Gesamtverteilung der Geschlechterdisparität dieses Jahrgangs von 84 % (Studentinnen) und 16 % (Studenten). Die befragten Personen waren zum Testzeitpunkt etwa 22 Jahre alt (MW = 22.1; SD = 3.6). 115 Studierende füllten den Fragebogen zu beiden Testzeitpunkten aus, davon mussten 20 Stichproben aufgrund unvollständiger Daten von den Berechnungen ausgeschlossen werden. Der Vergleich zwischen beiden Testzeitpunkten wurde aus den 95 vollständigen, einander zuordenbaren Datensätzen berechnet (90,5 % von Studentinnen, 9,5 % von Studenten). Das mittlere Alter dieser Datensätze betrug zum zweiten Testzeitpunkt etwa 21 Jahre (MW = 20.9; SD = 3.6), was damit erklärt werden kann, dass sich das Geschlechterverhältnis zugunsten der weiblichen Studierenden verschoben hatte, die im Schnitt jünger waren. Eine Non-Response Analyse zu den Ergebnissen aus den Skalen zum Interesse ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den ausgewerteten und den ausgeschlossenen Datensätzen, wie Übersicht 2 entnommen werden kann.

Zweistichproben t-Test: Non-Response-Analyse

	1. Testzeitpunkt		2. Testzeitpunkt	
	<i>gültige</i>	<i>ungültige</i>	<i>gültige</i>	<i>ungültige</i>
N	95	33	95	52
Mittelwert	2,26	2,28	2,38	2,45
SD	0,51	0,57	0,35	0,33
P(T <= t) zweiseitig	0,84		0,49	

Übersicht 2: Non-Response-Analyse, Mittelwerte zum Interesse der Studienanfängerinnen zu Studienbeginn und nach dem ersten Semester: Vergleich der gültigen und ungültigen Datensätze, keine signifikanten Unterschiede. (Quelle: eigene Darstellung)

Zum ersten Testzeitpunkt wurden die Studierenden zu ihren Matura-Noten im Fach Mathematik befragt und die Ergebnisse mit den Gesamtergebnissen der Zentralmatura in der Steiermark aus dem Jahr 2017 (Maturajahrgang der meisten Befragten, Ergebnisse nach Kompensation) verglichen (vgl. Statistik Austria 2017, S. 132), um die Stichprobe genauer beschreiben zu können. Der Vergleich wird in Übersicht 3 dargestellt.

Vergleich der Maturanoten

	<i>Befragte</i>	<i>Steiermark</i>
Sehr gut	2,6	11,9
Gut	0,0	26,7
Befriedigend	40,0	34,7
Genügend	32,2	22,8
Nicht genügend	25,2	3,9

Übersicht 3: Vergleich der Maturanoten der Befragten an der PH Steiermark mit dem Gesamtergebnis in der Steiermark (AHS), Angabe in %. (Quelle: eigene Darstellung)

Die Noten der Studienanfänger*innen im Fach Mathematik erscheinen in diesem Vergleich überdurchschnittlich schlecht, was sich in den durchgeführten Tests bestätigte. Der χ^2 -Test zeigte die deutlich schlechteren Maturagergebnisse der befragten Studierenden im Vergleich zu allen Maturant*innen in der Steiermark, aufgrund der teilweise geringen Fallzahlen wurde ergänzend auch ein Zweistichproben t-Test durchgeführt. Die Ergebnisse, die in Übersicht 4 dargestellt werden, zeigen, dass die Maturanoten der Studienanfänger*innen klar signifikant schlechter sind als die Noten der steirischen AHS-Maturant*innen generell.

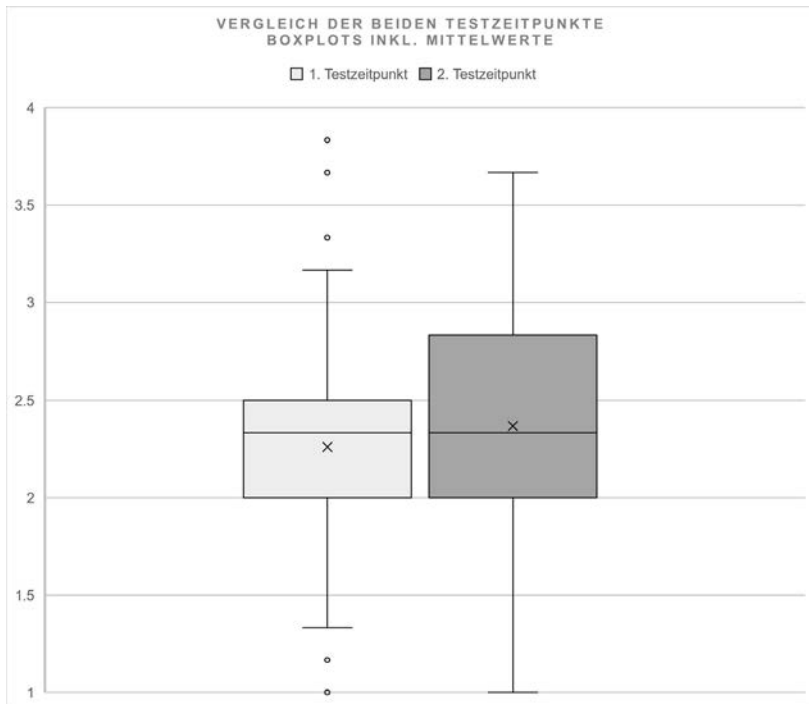
Zweistichproben t-Test unter der Annahme unterschiedlicher Varianzen und χ^2 -Test

	<i>Befragte</i>	<i>Steiermark</i>
N	115	2407
Mittelwert	3,77	2,80
SD	0,91	1,04
P(T <= t) einseitig	1,29E-20	
χ^2	1,26E-21	
Signifikanzniveau	p < 0.05	

Übersicht 4: Vergleich der Maturanoten der Befragten an der PH Steiermark mit dem Gesamtergebnis in der Steiermark (AHS). (Quelle: eigene Darstellung)

3 Ergebnisse

Für das Interesse wurde zum ersten Testzeitpunkt auf der 4-stufigen Likert-Skala ein Mittelwert von 2,26 (SD = 0.51) ermittelt. Der Wert liegt wie in der Hypothese formuliert unter dem statistischen Mittelwert. Die erste Hypothese wird durch dieses Ergebnis bestätigt, die Forschungsfrage nach dem Interesse der Studienanfänger*innen kann insofern beantwortet werden, dass dieses wie erwartet eher gering ist. Der Vergleich mit den Ergebnissen der KLIMAGS-Studie folgt in Übersicht 6.

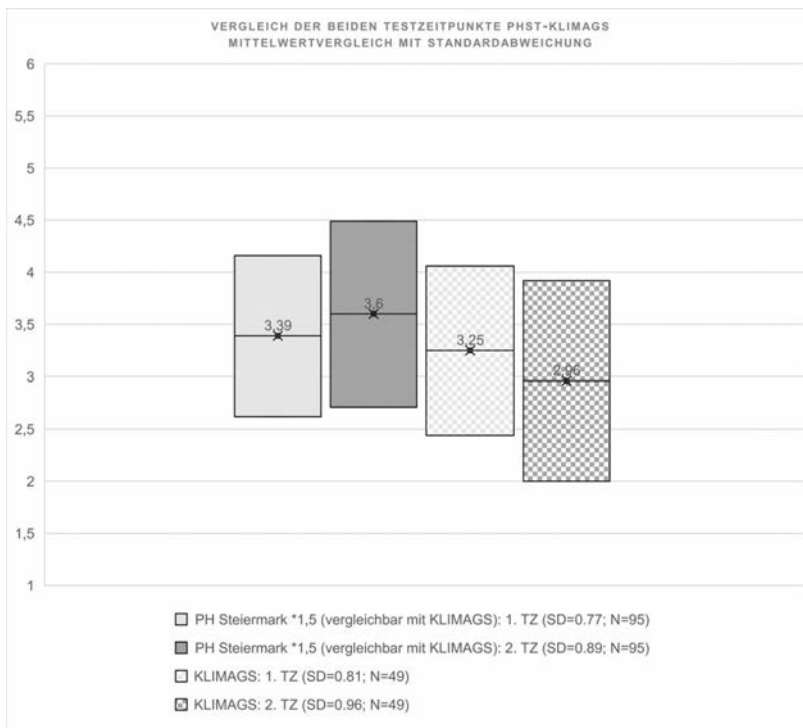


Übersicht 5: Boxplots (inkl. Mittelwerte) zum Interesse der Studienanfänger*innen zu Studienbeginn und nach dem ersten Semester: Vergleich der beiden Testzeitpunkte, keine signifikante Veränderung. (Quelle: eigene Darstellung)

Zum zweiten Testzeitpunkt wurde ein Mittelwert von 2,4 (SD = 0.59) errechnet. Das Ergebnis des durchgeführten Zweistichproben t-Tests unter Annahme gleicher Varianzen, die mittels Levene-Test geprüft wurden, zeigte keine signifikante Veränderung zwischen den beiden Testzeitpunkten ($p = 0.09$; Signifikanzniveau $p < 0.05$). Das Interesse der Studienanfänger*innen an Ma-

thematik blieb also im Laufe des ersten Semesters auf dem gleichen (niedrigen) Niveau, das bedeutet, dass es sich nicht, wie in der zweiten Hypothese angenommen, verringerte. Die zweite Hypothese wird verworfen und die entsprechende Forschungsfrage mit Nein beantwortet: das Interesse ändert sich im ersten Studiensemester nicht signifikant, wie in Übersicht 5 dargestellt.

Um die Mittelwerte des Interesses von 2,26 (SD = 0.51) zum ersten Testzeitpunkt und 2,4 (SD = 0.59) mit den Ergebnissen aus dem KLIMAGS-Projekt vergleichen zu können, wurden die Werte durch einfache Umrechnung an die dort verwendete 6-stufige Skala angepasst, was einen Mittelwert von 3,39 (SD = 0.77) für den ersten Testzeitpunkt und 3,60 (SD = 0.89) für den zweiten Testzeitpunkt ergab. Das Interesse der Studienanfänger*innen am Fach Mathematik war im Jahr 2019/2020 an der Pädagogischen Hochschule Steiermark also geringfügig höher als das der Studienanfänger*innen an den beiden Universitäten Kassel und Paderborn, lag aber immer noch unter dem statistischen Mittelwert und veränderte sich im Laufe des ersten Studiensemesters nicht wesentlich. Diese Ergebnisse bestätigen die Hypothese, dass das Interesse der Befragten der Pädagogischen Hochschule Steiermark an Mathematik zu Studienbeginn vergleichbar niedrig war (MW = 3,39) wie das der Befragten im KLIMAGS-Projekt (MW = 3,25). Die Konsistenz des Interesses der Studierenden der Pädagogischen Hochschule Steiermark ist insofern erstaunlich, als die KLIMAGS-Studie im Laufe des ersten Studiensemesters ein sinkendes Interesse am Fach Mathematik ($p = 0.003$, $d = 0.33$, $T(48) = -3,17$) nachweisen konnte (vgl. Kolter et al. 2018, S. 110). Den Vergleich der Mittelwerte und Standardabweichungen der Befragten beider Projekte zeigt Übersicht 6.



Übersicht 6: Interesse der Studienanfänger*innen zu Studienbeginn und nach dem ersten Semester: Vergleich der beiden Testzeitpunkte an der PH Steiermark (links) und im KLIMAGS-Projekt, Mittelwertvergleich mit Standardabweichung. (Quelle: eigene Darstellung)

Einschränkend muss erwähnt werden, dass die Vergleichbarkeit der Werte durch einfache Umrechnung nur bedingt gegeben ist, da unterschiedliche Skaleneffekte nicht berücksichtigt werden. Außerdem kann dem geringen Unterschied zwischen dem Interesse der Studienanfänger*innen an Mathematik im Primarstufen-Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule Steiermark im Vergleich zu denen an den Universitäten Kassel und Paderborn aufgrund der geringen Fallzahlen im KLIMAGS-Projekt und der Testung nur eines Jahrgangs in der vorliegenden Erhebung nicht allzu viel Bedeutung beigemessen werden.

4 Diskussion

Generell ist das Interesse am Fach Mathematik in dieser Zielgruppe wie erwartet nicht gerade überbordend, ebenso wenig die Leistungen, wie die Angaben zu den Maturanoten der Studienanfänger*innen zeigen. Offensichtlich ist zudem das *Nicht genügend* stark in Erinnerung geblieben (ein Viertel der Befragten), obwohl letztlich alle Studienanfänger*innen im Fach Mathematik zum Beispiel mithilfe einer Kompensationsprüfung eine positive Note erhalten haben müssen, um überhaupt zum Studium zugelassen zu werden. Hochschuldidaktische Bemühungen, das Interesse am Fach Mathematik zu Beginn des Studiums zu wecken und zu fördern, scheinen aufgrund dieser Ergebnisse jedenfalls sinnvoll und notwendig. Im Rahmen dieser Studie wurden allerdings keine Daten zum Interesse an anderen Fächern und Teilbereichen des Studiums erhoben, somit kann kein direkter Vergleich hergestellt werden.

Für den untersuchten Jahrgang konnte festgestellt werden, dass das Interesse an Mathematik in diesem Zeitraum gleich blieb. Das bedeutet, dass dieses im ersten Studiensemester nicht sank und somit im Kontrast zu bereits durchgeführten Studien steht (vgl. Liebendörfer & Schukajlow 2017; Rach & Heinze 2013). Die überraschend positive Entwicklung wurde auch dadurch bestätigt, dass sich in dieser Kohorte genügend Personen (22 von 160 Studierenden, Mindestteilnehmer*innen: 10) fanden, die an einer Vertiefung in Mathematik interessiert waren, sodass ein Schwerpunktmodul angeboten werden konnte. Eine mögliche Erklärung für das überraschende Ergebnis könnten die bereits gesetzten Interventionen im Rahmen der Hochschullernwerkstatt sein. Damit sich während der Beschäftigung mit Mathematik Interesse entwickeln kann, müssen Studierende Erfahrungen der Kompetenz, Autonomie und sozialen Eingebundenheit machen können und Wertschätzung für das Thema an sich empfinden (vgl. Lewalter, Krapp & Wild 2000; Frey 2017). Das Konzept der Mathematik-Hochschullernwerkstatt zielt unter anderem darauf ab, genau diese Erfahrungen zu ermöglichen. Durch entdeckendes und selbstbestimmtes Lernen im Rahmen der offenen Werkstatt können eigene positive Erfahrungen nachgeholt werden (Autonomieerfahrung) und eventuelle fachliche Defizite unkompliziert ausgeglichen werden (Kompetenzerfahrung). Kooperation und Vernetzung führen zu einem Gefühl sozialer Eingebundenheit. Im Rahmen der Übung zur Arithmetik I werden Studierende am Beginn des Studiums bewusst in Reflexionsprozessen und Diskussionen über das eigene Verhältnis zu

Mathematik begleitet, um eventuelle negative Vorerfahrungen aufzuarbeiten und eine Steigerung der Wertschätzung des Fachs zu ermöglichen. Hier tut sich ein weiteres Forschungsfeld auf, um diese Maßnahmen gezielt zu evaluieren. Weitere Erhebungen werden in den folgenden Jahrgängen im Rahmen des laufenden Forschungsprojekts durchgeführt, um die Frage nach der Wiederholbarkeit der Ergebnisse, sowohl im Hinblick auf das Interesse an Mathematik zu Studienbeginn als auch auf die Entwicklung desselben im ersten Studiensemester, zu beantworten. Die langfristige Interessensentwicklung im Laufe des Studiums stellt ein weiteres Forschungsfeld dar. In ähnlichen Studien zeigt sich nach dem Absinken im ersten Semester eine Stabilisierung im Laufe des weiteren Studiums (vgl. Kolter et al. 2018).

Die Ergebnisse deuten auf erste vorsichtige Erfolge der hochschuldidaktischen Bemühungen der letzten Jahre hin, was auch einzelne Aussagen von Studierenden im Rahmen der Evaluierung der Lehrveranstaltungen bestätigen.

„Tatsächlich war Mathematik ein totales Angstfach für mich und hinterließ bei mir leider nur wenig Begeisterung. Nach den Übungen [Anm.: Übung zur Vorlesung Arithmetik in der Hochschullernwerkstatt] hatte ich jedes Mal das Gefühl, dass mir diese Angst immer mehr genommen wurde. In mir wurde das Interesse an der Mathematik definitiv wieder geweckt und ich freue mich richtig darauf, meinen zukünftigen Schüler*innen einen angstfreieren Zugang zu diesem Fach zu ermöglichen“ (Feedback einer Studierenden am Ende des 1. Semesters im Rahmen der schriftlichen Evaluierung der Lehrveranstaltung *Übung zur Vorlesung Arithmetik I*).

Dieses Feedback zeigt den oben erwähnten Zusammenhang zwischen Interesse und positiven Emotionen sowie Motivation (vgl. Schiefele & Schaffner 2015; Schiefele & Wild 2000; Hidi & Renninger 2006; Ryan & Deci 2000). Die Studentin stellt damit auch den in der Literatur beschriebenen Zusammenhang zwischen ihrem eigenen Interesse, das in der Hochschullernwerkstatt geweckt werden konnte und ihrem zukünftigen Mathematikunterricht her (vgl. Pekrun & Zirngibl 2004; Köller et al. 2006; Carmichael, Callingham & Watt 2017; Itter & Meyers 2017).

Zusätzlich zur Weiterführung der bisher im Rahmen der Hochschullernwerkstatt umgesetzten Maßnahmen ist vom Mathematik-Fachteam der Pädagogischen Hochschule Steiermark ebenfalls eine Intensivierung derselben ge-

plant. Die Möglichkeiten der Mathematik-Hochschullernwerkstatt sollen ab dem Studienjahr 2021/22 auch verstärkt im Rahmen der Fortbildung genutzt werden. Darüber hinaus wird derzeit im Rahmen der Überarbeitung des Curriculums eine fächerverbindende Lehrveranstaltung im Bachelorstudium diskutiert, die drei Hochschullernwerkstätten (Mathematik, Deutsch, Sachunterricht) miteinander vernetzt, um Studierenden projektorientiertes Arbeiten und einen vielperspektivischen Blick auf Themen zu ermöglichen und die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden verschiedener Fächer zu fördern und zu intensivieren. Eine solche Zusammenarbeit wird seit dem Studienjahr 2020/21 im Rahmen eines Wahlfachs erprobt.

Ziel zukünftiger Forschung muss es sein, mögliche Effekte der gesetzten Maßnahmen gezielt zu untersuchen, zu beleuchten und zu evaluieren. Langfristig muss das Ziel verfolgt werden, die Maßnahmen auf Basis aktueller und zukünftiger Forschungsergebnisse weiterzuentwickeln, um möglichst interessensförderliche Studienbedingungen zu schaffen, die eine fachliche und fachdidaktische Professionalisierung im Primarstufen-Lehrstudium im Fach Mathematik ausgehend von persönlichen Vorerfahrungen und Interessenslagen ermöglichen.

Literatur

- Abel, J. (2008). Der Allgemeine Interessen-Struktur-Test (AIST) als Evaluationsinstrument zur Erfassung des Berufs- und Wissenschaftsbezugs von Lehramtsstudierenden im Projekt GLANZ. In: F. Hofmann (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 173–188). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010). TEDS-M 2008 Primarstufe. Ziele, Untersuchungsanlage und zentrale Ergebnisse. In: S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 11–38). Münster: Waxmann.
- Carmichael, C., Callingham, R. & Watt, H. (2017). Classroom motivational environment influences on emotional and cognitive dimensions of student interest in mathematics. *ZDM Mathematics Education* 49, S. 449–460. doi: 10.1007/s11858-016-0831-7.
- Foerster, F. (2008). *Personale Voraussetzungen von Grundschullehrstudierenden. Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg*. Dissertation. Münster: Waxmann.

- Frey, S. (2017). *Individualisierungsstrategien, Bedürfniserfüllung im Unterricht und Interesse in der Erwachsenenbildung*. Dissertation. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Haase, J., Kolter, J., Bender, P., Biehler, R., Blum, W., Hochmuth, R. & Schukajlow, S. (2016). Mathematikausbildung von Grundschulstudierenden im Projekt KLIMAGS. Forschungsdesign und erste Ergebnisse bzgl. Weltbildern, Lernstrategien und Leistungen. In: A. Hoppenbrock, R. Biehler, R. Hochmuth & H.-G. Rück (Hrsg.), *Lehren und Lernen von Mathematik in der Studieneingangsphase. Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 531–548). Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Hidi, S. & Renninger, K. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist* 41 (2), S. 111–127. doi: 10.1207/s15326985ep4102_4.
- Ingram, N., Linsell, C. & Offen, B. (2018). Growing mathematics teachers: Preservice primary teachers' relationships with mathematics. *Mathematics Teacher Education and Development* 20 (3), S. 41–60.
- Itter, D. & Meyers, N. (2017). Fear, Loathing and Ambivalence toward Learning and Teaching Mathematics: Preservice Teachers' Perspectives. *Mathematics Teacher Education and Development* 19 (2), S. 123–141.
- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 20 (1/2), S. 27–39. doi: 10.1024/1010-0652.20.12.27.
- Kolter, J., Liebendörfer, M. & Schukajlow, S. (2016). Mathe-nein danke? Interesse, Beliefs und Lernstrategien im Mathematikstudium bei Grundschullehrerstudierenden mit Pflichtfach. In: A. Hoppenbrock, R. Biehler, R. Hochmuth & H.-G. Rück (Hrsg.), *Lehren und Lernen von Mathematik in der Studieneingangsphase. Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 567–583). Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Kolter, J., Blum, W., Bender, P., Biehler, R., Haase, J., Hochmuth, R. & Schukajlow, S. (2018). Zum Erwerb, zur Messung und zur Förderung studentischen (Fach-) Wissens in der Vorlesung „Arithmetik für die Grundschule“ – Ergebnisse aus dem KLIMAGS-Projekt. In: R. Möller & R. Vogel (Hrsg.), *Innovative Konzepte für die Grundschullehrererausbildung im Fach Mathematik, Bd. 31* (S. 95–121). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: A. Krapp (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung* (S. 297–329). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1993). Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. The psychology of learning motivation – research perspectives and problems concerning their impact on pedagogy. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 187–206.

- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lewalter, D., Krapp, A. & Wild, K.-P. (2000). Motivationsförderung in Lehr-Lern-Arrangements – eine interessentheoretische Perspektive. In: C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung, Bd. 13* (S. 155–162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebold, M. & Schukajlow, S. (2017). Interest development during the first year at university: do mathematical beliefs predict interest in mathematics? *ZDM Mathematics Education* 49 (3), S. 355–366. doi: 10.1007/s11858-016-0827-3.
- Longhino, D. (2020). *Mathematik in der Primarstufen-Lehrbroschurausbildung – wen interessiert das? Das Interesse von Primarstufen-Lehrbroschurstudenten im ersten Studiensemester am Fach Mathematik unter Berücksichtigung des Einflusses einer Hochschullernwerkstatt*. Masterarbeit. Graz: PH-Steiermark, Institut für Elementar- und Primarpädagogik.
- Müller, F. (2006). Interesse und Lernen. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (1), S. 48–62.
- Pekrun, R. & Zirngibl, A. (2004). Schülermerkmale im Fach Mathematik. In: M. Prenzel (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 191–210). Münster: Waxmann.
- Rach, S. & Heinze, A. (2013). Welche Studierenden sind im ersten Semester erfolgreich? *Journal für Mathematik-Didaktik* 34 (1), S. 121–147. doi: 10.1007/s13138-012-0049-3.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2000). Sachinteresse und leistungsthematische Herausforderung. In: U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), unter Mitarbeit von A. Krapp, *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 145–161). Münster: Waxmann.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55, S. 68–78.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015). Motivation. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 153–175). 2. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schiefele, U., Streblo, L., Ermgassen, U. & Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 17 (3/4), S. 185–198. doi: 10.1024//1010-0652.17.3.185.
- Schiefele, U. & Wild, K.-P. (Hrsg.), unter Mitarbeit von A. Krapp (2000). *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Münster: Waxmann.
- Scienc Space Styria – Der steirische Hochschulraum (Hrsg.) (o.J.). Ein Lehrkompetenzmodell für den steirischen Hochschulraum. Abrufbar un-

- ter: http://www.steirischerhochschulraum.at/wp-content/uploads/2015/11/broschuere_11s_druck.pdf (2021-06-14).
- Statistik Austria (2017). *Standardisierte Reife- sowie Reife- und Diplomprüfung Abschlussjahrgang 2016/17. Hauptergebnisse und Analysen*. Abrufbar unter: https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=121128 (2021-06-14).
- Streiner, D. (2003). Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment* 80:1, S. 99–103.
- Winteler, A. (2000). Zur Bedeutung der Qualität der Lehre für die Lernmotivation Studierender. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), unter Mitarbeit von A. Krapp, *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 133–144). Münster: Waxmann.

Praktikumsintegrierte Praxisforschung in der Lehrer*innenbildung: subjektiv relevante Schwerpunkte als Forschungsausgangspunkte und Entwicklungsaufgaben Studierender

Katharina Heissenberger-Lehofer

Abstract Deutsch

Praxisforschung im Rahmen von Lehrer*innenbildung zielt auf die Reflexion und Weiterentwicklung der Praxis Studierender ab. Der vorliegende Beitrag präsentiert ein erprobtes Konzept praktikumsintegrierter Praxisforschung und liefert Ergebnisse einer Längsschnitt-Studie nach Mixed-Methods-Design über von Studierenden gewählte Forschungsausgangspunkte, welche zeitgleich Entwicklungsaufgaben darstellen. Die Resultate lassen darauf schließen, dass sich Studierende in Praxisforschungsprojekten am häufigsten subjektiv relevanten Schwerpunkten der Kategorien Klassenzimmermanagement, Methodenvielfalt, inhaltliche Klarheit, Umgang mit Heterogenität und lernförderliches Klima widmen. Diese Einblicke können als Impulse für die Entwicklung, Implementation und Beforschung von auf die Förderung von professionellem Lernen und Forschungsorientierung abzielenden individualisierenden Lernsettings für Pädagogisch-Praktische Studien dienen.

Schlüsselwörter

Pädagogisch-Praktische Studien, Forschendes Lernen, Practitioner Research, professionelles Lernen, Forschungsorientierung

Abstract English

Practitioner research in the context of teacher education aims at the reflection and development of student teachers' own practice. The article presents an internship integrated practitioner research concept and delivers results of a longitudinal study following a mixed-methods design about chosen research starting points which can also be stated as deve-

lopmental tasks. The results show that student teachers most frequently decide to research subjectively relevant topics concerning the categories classroom management, methodological variety, clarity in input-phases, individualisation and differentiation, and classroom climate. These insights may deliver impulses for the development, implementation and examination of individualised learning environments aiming at the promotion of professional learning and research orientation in pedagogical-practical studies.

Keywords

pedagogical-practical studies, research-based learning, practitioner research, professional learning, research orientation

Zur Autorin

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

Kontakt: katharina.heissenberger-lehofer@phst.at

1 Professionelles Lernen durch Forschendes Lernen

Bildungssysteme orientieren sich grundsätzlich an der Zielsetzung, junge Menschen bestmöglich zu befähigen, aktiv an der Gestaltung der jeweils gegenwärtigen und künftigen gesellschaftlichen, ökonomischen, sozialen sowie die Umwelt betreffenden Gegebenheiten und Entwicklungen mitzuwirken (vgl. OECD 2017; OECD 2018). Um Lernende auf die aktuellen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts bestmöglich vorzubereiten, kommt Lehrpersonen die Aufgabe zu, kontinuierlich an die jeweiligen Situationen und die individuellen Bedürfnisse angepasste Strategien für die Praxis zu erarbeiten, zu erproben sowie auf Basis konzentrierter Reflexion weiterzuentwickeln. Es gilt daher, professionelles Lernen bereits in der Lehrer*innenbildung zu fördern, indem Settings implementiert werden (vgl. Barnett 2000; Brew 2006; Darling-Hammond, Chung Wei & Andree 2010), in denen die angehenden Lehrpersonen angeregt werden, sich evidenzbasiertes Wissen zu aktuell relevanten Themen anzueignen beziehungsweise es selbst zu produzieren. Zudem soll professionelles Lernen angeregt werden, indem Lehramtsstudierende auf diesem Wissen aufbauende, spezifische Lernsettings entwickeln, diese in die gelebte Praxis trans-

ferien, reflektieren und weiterentwickeln (vgl. Brew & Saunders 2019; Levin 2013).

Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip folgt dieser Zielsetzung und wird deshalb sowohl von bildungspolitischer Seite als auch an Bildungsinstitutionen zunehmend forciert (vgl. Brew 2006; Kossek 2009; Darling-Hammond 2017; Preiß & Lübcke 2020). Dabei wird insbesondere jenen Ansätzen Forschenden Lernens, welche das aktive und selbständige Gestalten des Forschungsprozesses durch Studierende erfordern, hohe Wirkung auf disziplinspezifisches, professionelles Lernen zugeschrieben (vgl. Healy & Jenkins 2009; Healy et al. 2010). Forschendes Lernen soll selbstreguliertes Lernen, Selbständigkeit und Reflexion fördern, individuelle Lernbiographien berücksichtigen und das Verhältnis von Hochschulstudium und professioneller Praxis neu beleuchten (vgl. Miegl 2017). Aufgrund dieser auf Autonomie abzielenden Funktionen Forschenden Lernens, wird der freien Wahl von Forschungsthemen besondere Bedeutung zugeschrieben (vgl. Huber 2003; Frenzel 2003; Brew 2006). Indem Studierenden Wahlmöglichkeiten überlassen werden, sollen Lernsituationen geschaffen werden, die individualisiertes professionelles Lernen anregen (vgl. Arnold, Hascher, Messner, Niggli, & Patry 2011). Trotz der klaren Zielsetzung, Lehr- und Lernformate des Forschenden Lernens im Sinne einer studierendenzentrierten Lernkultur auf die Bedürfnisse, Vorkenntnisse, Erfahrungen und Entwicklungsaufgaben Studierender abzustimmen (vgl. Altrichter 2003; Wulf 2017), liegen bislang wenige empirische Befunde darüber vor, welche konkreten Themen Lehramtsstudierende aus eigenem Antrieb im Rahmen ihrer Praxis beforschen. Der vorliegende Artikel zielt daher darauf ab, detaillierte Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie über ein praktikumsintegriertes Konzept Forschenden Lernens hinsichtlich von Studierenden gewählter, subjektiv relevanter Forschungsausgangspunkte zu bieten und zeigt auf, welche Forschungsthemen über den Studienverlauf hinweg aus Studierendenperspektive von Relevanz sind.

1.1 Praxisforschung als Ansatz Forschenden Lernens in der Praxis für die Praxis

Das hochschuldidaktische Prinzip des Forschenden Lernens steht für die aktive Partizipation von Studierenden in Forschungsprozessen (vgl. Healy & Jenkins

2009) und zeichnet sich nach Huber (2009 zitiert nach Huber 2017, S. 101) konkret

„dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen, von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.“ (2009 zitiert nach Huber 2017, S. 101)

Für den Bereich der Lehrer*innenbildung empfiehlt sich insbesondere die Implementation von Ansätzen Forschenden Lernens, die dadurch charakterisiert sind, dass angehende Praktiker*innen in Forschungsvorhaben ihre professionelle Praxis fokussieren und die Ergebnisse für die Weiterentwicklung derselben nutzen. Entsprechende Ansätze werden unter dem Begriff Praxisforschung subsumiert (vgl. Altrichter & Posch 2007; Cochran-Smith & Lytle 2009). Nach Fichten und Meyer (2014) geht es bei diesem Typus Forschenden Lernens darum, dass Praktiker*innen wichtige Fragen des eigenen Berufsalltags methodisch kontrolliert und wissenschaftliche Gütekriterien berücksichtigend, erforschen, um lokales Wissen zu erarbeiten. Des Weiteren zielt der Ansatz der Praxisforschung grundsätzlich auf kritische Reflexion der Berufspraxis, Erkenntnisproduktion und Nutzung der Ergebnisse für Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Förderung professionellen Lernens von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden (vgl. Feindt 2000; Altrichter 2003; Zeichner 2003; Fichten & Meyer 2014). Insofern verfolgt der Ansatz der Praxisforschung zwei zentrale Zielsetzungen des hochschuldidaktischen Prinzips des Forschenden Lernens (vgl. Hofer 2013): Praxisforschung verbindet

1. die Förderung professionellen Lernens, welches durch das aktive Durchlaufen des Prozesses von Aktion zur Reflexion bis hin zur Weiterentwicklung spezifischer Praxis, in welchem Wissen generiert wird, definiert werden kann (vgl. Altrichter 2005), und
2. die Förderung von Forschungsorientierung, worunter der kompetente Umgang mit erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungsverfahren verstanden wird (vgl. Hofer 2013).

Gemäß den Grundprinzipien der Praxisforschung gilt nun die selbständige Wahl eines Forschungsthemas als begünstigender Faktor, diese Ziele errei-

chen zu können (vgl. Altrichter 2005; Fichten & Meyer 2014; Heissenberger 2016). Stehen derart subjektiv relevante Problemstellungen am Beginn des Forschungsprozesses, ist Forschendes Lernen auch immer „problem based learning“ (vgl. Healy & Jenkins 2009) und ermöglicht darüber hinaus die Berücksichtigung individueller Lernbiographien (vgl. Brew 2006; Mieg 2017).

Ausgangspunkte für Praxisforschung umfassen folglich immer eine a.) Erkenntnis- oder Forschungsperspektive als auch eine b.) Entwicklungsperspektive.

- a) Somit gibt die Wahl eines Forschungsausgangspunktes grundsätzlich Aufschluss darüber, welche Situationen, Bedingungen, Handlungen oder Wirkungen die forschende Praktikerin, der Praktiker beforschen und dadurch besser verstehen will (vgl. Altrichter, Posch & Spann 2018).
- b) Forschungsausgangspunkte offenbaren zudem, in welchen Bereichen der eigenen Praxis Weiterentwicklung angestrebt wird. Indem die forschenden Praktiker*innen, den Prämissen von Praxisforschung folgend, ihre Forschungsausgangspunkte aus persönlichen Entwicklungs-, Erkenntnis- und Forschungsinteressen ableiten, definieren sie zeitgleich für sie persönlich relevante Entwicklungsaufgaben (vgl. Altrichter, Posch, & Spann 2018). Praxisforschung zielt folglich auch immer auf die Bearbeitung biografisch bedeutsamer und subjektiv notwendiger Herausforderungen (vgl. Jank & Meyer 2011, S. 170) ab. Dieser Ansatz Forschenden Lernens regt somit persönlich bedeutsame und selbstregulierte Lernprozesse und folglich personalisiertes Lernen (vgl. Coates & West-Burnham 2005; Schratz & Westfall-Greiter 2010) an und berücksichtigt, dass Unterrichtenlernen in hohem Maß individuell geprägt ist (vgl. Arnold, Hascher, Messner, Niggli & Patry 2011).

Die doppelte Zielsetzung, durch Praxisforschung einerseits Erkenntnisse erlangen und andererseits die Weiterentwicklung der eigenen Praxis vorantreiben zu wollen, stellt ein Charakteristikum von Praxisforschung dar (vgl. Altrichter, Posch, & Spann 2018). Dieser Beitrag zielt darauf ab, detaillierte Einblicke in die konkreten Erkenntnis- bzw. Forschungsperspektiven sowie Entwicklungsperspektiven von Studierenden im Kontext von Praxisforschung zu liefern.

1.2 Forschungsausgangspunkte im Kontext von Praxisforschung in der Lehrer*innenbildung im Fokus der Forschung

Treffen Lehramtsstudierende im Kontext von Praxisforschung die Wahl ihrer Forschungsausgangspunkte selbst, scheint dies eine positive Haltung in Bezug auf Forschung (vgl. Heissenberger 2016; Nikolov, Saunders & Schaumburg 2020) sowie eine Steigerung von Motivation zu begünstigen und die Zielerreichung hinsichtlich der angestrebten Weiterentwicklung der eigenen Praxis positiv zu beeinflussen (vgl. Heissenberger 2016). Obschon aufgrund der entwicklungsfördernden Wirkung der selbständigen Wahl von Forschungsausgangspunkten umfassendere Erkenntnisse von Nöten wären, um diese als Basis für die Gestaltung von effektiven, personalisiertes Lernen anregenden Settings heranzuziehen, liegen zu der Thematik bislang nur vereinzelte Befunde vor (vgl. Artmann & Herzmann 2018; Wulf, Thiem & Gess 2020). Ergebnisse der wenigen durchgeführten Studien zeigen, dass Studierende in praktikumsintegrierten Praxisforschungsprojekten Themen wie individuelle Förderung und Differenzierung (vgl. Mc Quillan, Welch & Barnatt 2012; Schroeder 2020), Unterrichtsmethoden (vgl. Mc Quillan, Welch & Barnatt 2012; Ulvik 2014), Lernumgebungen (vgl. Salerno & Kibler 2015) sowie Kommunikation und Klassenführung (vgl. Kitchen & Stevens 2008; Ulvik 2014; Schroeder 2020) bearbeiten. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass Lehramtsstudierende in ihren Praxisforschungsprojekten insbesondere Forschungsthemen mit Bezug zu eigenen Praxiserfahrungen in Schule und Unterricht fokussieren. Da die vorliegenden Studien zu Praxisforschung von Lehramtsstudierenden sich überwiegend auf Einzelfälle oder Stichproben von geringem Umfang beziehen, liegen bis dato jedoch keine repräsentativen Daten über aus Studierendenperspektive relevante Forschungsausgangspunkte und die Häufigkeit der Themenwahl aus umfangreicheren Stichproben vor. Um diese Lücke zu schließen, präsentiert der vorliegende Artikel Ergebnisse einer Studie mit größeren Stichproben und somit vollständigeren und repräsentativeren Ergebnisse über aus Studierendenperspektive relevante Forschungsausgangspunkte von Praxisforschung als bisherige Erhebungen.

Darüber hinaus beschäftigt sich dieser Artikel mit der Frage, inwieweit und ob sich Trends in Bezug auf die Wahl von Forschungsthemen im Rahmen Forschenden Lernens im Praktikum in Abhängigkeit vom Studiensemester zeigen. Da Studienergebnisse, die ausschließlich Entwicklungsaufgaben

von Lehramtsstudierenden fokussieren, darauf hinweisen, dass Studierende zu Beginn des Studiums andere persönliche Herausforderungen orten als in der Mitte oder am Ende des Studiums (vgl. Ostermann 2015), erscheint es von Interesse, ob im Kontext Forschenden Lernens Unterschiede in Bezug auf die Wahl von Forschungsthemen zwischen den Studiensemestern auftreten.

1.3 Forschendes Lernen konkret: Personalisierte Professionalisierung durch Praxisforschung im Praktikum

Im Kontext der Lehrer*innenbildung bieten sich naturgemäß Praktika als geeignete Settings an, in denen Studierende Praxisforschung betreiben können (vgl. Altrichter 2003; Altrichter, Posch & Spann 2018). An der Pädagogischen Hochschule Steiermark stellt, den Vorgaben des Curriculums folgend (vgl. Entwicklungsverbund Süd-Ost 2019), dieser Ansatz Forschenden Lernens einen integralen Bestandteil der Pädagogisch-Praktischen Studien dar. Im Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe wird mit dem Konzept „Personalisierte Professionalisierung im Schulpraktikum durch Practitioner Research“ (PPS-PR) ein Ansatz Forschenden Lernens realisiert, der darauf abzielt, das professionelle Lernen Studierender durch Forschungsorientierung voranzutreiben. Im Laufe des Bachelorstudiums führen Studierende während ihrer Praktika im vierten, fünften und sechsten Semester je ein Praxisforschungsprojekt durch. Parallel zur Durchführung des ersten Praxisforschungsprojektes erhalten die Studierenden theoretischen und forschungspraktischen Input und Support während einer Lehrveranstaltung, die auf die Einführung in pädagogische Forschung abzielt. Zusätzlich erhalten die Studierenden während der Durchführung aller drei Projekte im Rahmen von Praxisprozessbegleitung individualisiertes fachdidaktisches und forschungsmethodisches Mentoring. Praxisprozessbegleiter*innen übernehmen somit die Rolle der kritischen Freundinnen und Freunde (vgl. Altrichter & Posch 2007; Wenggren 2016), da sie als Expert*innen die Studierenden in ihren Forschungsprozessen betreuen und beraten. Das aus Praxisprozessbegleiter*in und Studierenden bestehende Team stellt eine professionell community (vgl. Altrichter, Posch & Spann 2018) dar, die regelmäßig zusammenkommt, um die praktikumsintegrierten Forschungsprozesse zu planen, zu diskutieren und zu reflektieren. Zudem erfolgt in diesem Team Austausch über aus Praxisforschung abgeleitete Erfahrungen und Erkenntnisse. Der Zielsetzung folgend, personalisiertes Lernen

bestmöglich zu befördern, erhalten die Studierenden während des gesamten Praktikums vor Ort an den Schulen, online und zudem während drei, pro Semester an der Hochschule anberaumter Meetings individualisierten Support durch ihre Praxisprozessbegleiter*innen. Während des ersten Meetings von Praxisprozessbegleiter*innen und Studierenden zu Beginn des Semesters werden die Studierenden angeleitet, Forschungsausgangspunkte aus persönlichen Entwicklungs-, Erkenntnis- und Forschungsinteressen der Studierenden (vgl. Altrichter, Posch & Spann 2018) zu entwickeln. Die von den Studierenden selbst gewählten subjektiv relevanten Schwerpunkte stellen gleichzeitig ihre Forschungsausgangspunkte sowie Entwicklungsaufgaben für das jeweilige Semester dar. Anschließend planen Studierende literaturbasiert Entwürfe für schwerpunktbezogene Aktionen in der Praxis sowie ein Forschungsdesign, um diese Aktionen zu beforschen. Diese Entwürfe werden in einem zweiten Meeting mit den Praxisprozessbegleiter*innen kritisch reflektiert und kooperativ überarbeitet. Nachfolgend werden die geplanten schwerpunktorientierten Aktionen und Datenerhebungen von den Studierenden im Praktikum durchgeführt. Im Anschluss werden die im Rahmen der Praxisforschungsprojekte erhobenen Daten analysiert und interpretiert. Abschließend stellen die Studierenden ihre Projekte in Form von *reflective papers* dar und präsentieren und reflektieren diese in der professionellen Gemeinschaft der Mitstudierenden und der*des Praxisprozessbegleiter*in im Laufe eines dritten Meetings. Bei der Präsentation und kooperativen Reflexion der Projekte steht das Ableiten von Schlüssen, konkreten praxisrelevanten Erkenntnissen und schwerpunktorientierten Strategien für künftiges Planen, Reflektieren und Gestalten und Beforschen von Unterricht im Fokus (vgl. Heissenberger 2015).

2 Forschungsinteresse und Fragestellungen

Im Rahmen des Konzepts „PPS-PR“ wählen Lehramtsstudierende des Bachelorstudiums Primarstufe subjektiv relevante Schwerpunkte, welche gleichzeitig Forschungsausgangspunkte und Entwicklungsaufgaben darstellen. Während ihrer Praktika führen die Studierenden Praxisforschungsprojekte zu den von ihnen gewählten subjektiv relevanten Schwerpunkten durch. Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse einer zweiphasigen Mixed-Methods-Studie über das Konzept „PPS-PR“ geben Aufschluss darüber, welche subjektiv relevanten

Schwerpunkte Studierende in ihren praktikumsintegrierten Praxisforschungsprojekten behandeln.

Die Analysen von qualitativen Daten aus der ersten Phase der Studie zielen darauf ab, einen umfassenden Überblick über von Studierenden gewählte subjektiv relevante Schwerpunkte zu erlangen und dienen der Beantwortung folgender Forschungsfrage:

- Welche subjektiv relevanten Schwerpunkte (Forschungsausgangspunkte bzw. Entwicklungsaufgaben) wählen Studierende im Rahmen ihrer Praxisforschungsprojekte?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage zur Häufigkeit der Schwerpunktwahl werden qualitative Daten aus Phase 1 und quantitative Daten aus Phase 2 der Studie ausgewertet:

- Wie häufig werden die verschiedenen subjektiv relevanten Schwerpunkte (Forschungsausgangspunkte bzw. Entwicklungsaufgaben) von den Studierende im Rahmen ihrer Praxisforschungsprojekte gewählt?

Mittels der in der zweiten Phase der Studie über das Konzept PPS-PR durchgeführten Fragebogenerhebungen wurden zudem quantitative Daten zur Beantwortung folgender, weiterer Forschungsfrage erhoben:

- Bestehen Unterschiede zwischen den Studiensemestern in Bezug auf die Häufigkeit der subjektiv relevanten Schwerpunkte (Forschungsausgangspunkte bzw. Entwicklungsaufgaben), die Studierende im Rahmen ihrer Praxisforschungsprojekte wählen?

3 Methodisches Vorgehen

In dieser Mixed-Methods-Studie werden qualitative und quantitative Methoden angewandt, um die Forschungsfragen durch Kombination der erhobenen qualitativen und quantitativen Daten umfassend beantworten zu können (vgl. Creswell & Plano Clark 2018). Die Studie umfasst zwei Phasen und folgt einem explorativ-sequentiellen Design. Auf Basis der Analysen der Daten aus der ersten Studienphase wurden die Erhebungsinstrumente für die zweite Phase konstruiert. So wurde ausgehend von den in Phase 1 gewonnenen qualitativen Ergebnissen ein Online-Fragebogen zur Erhebung vorrangig quantitativer Daten für Phase 2 erstellt.

Im vorliegenden Artikel werden zunächst qualitative Ergebnisse aus Phase 1 dargestellt, die zeigen, welche subjektiv relevanten Schwerpunkte die Studierenden in praktikumsintegrierten Praxisforschungsprojekten bearbeiten. Die Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2014) ausgewertet. Zudem wurden relative Häufigkeiten ermittelt, die Aufschluss geben, wie viele Studierende die genannten Schwerpunkte wählen. In der zweiten Phase wurden Items zur Erhebung, welche Schwerpunkte die Studierenden in ihren Projekten setzen, aus den Ergebnissen der in Phase 1 durchgeführten Inhaltsanalyse abgeleitet. Anhand der in Phase 2 erhobenen Daten zur Schwerpunktwahl wurden relative Häufigkeiten der Schwerpunkte über drei Semester hinweg in derselben Stichprobe ermittelt. Der eindimensionale χ^2 -Test und der χ^2 -Test nach Pearson wurden eingesetzt, um zu eruieren, ob die beobachteten Häufigkeiten signifikant von den erwarteten Häufigkeiten abweichen (vgl. Bortz 2005).

3.1 Methodisches Vorgehen in Phase 1

Die Stichprobe der in Phase 1 der Studie über das Konzept PPS-PR befragten Kohorte von Studierenden des Bachelorstudiums für das Lehramt Primarstufe bestand aus 312 Studierenden. Nach Durchführung von Praxisforschungsprojekten im Rahmen von einsemestrigen Praktika wurden im Studienjahr 2015/2016 insgesamt 353 Studierende im Anschluss an den 3. Forschungsmentoringtermin zur Teilnahme an einer Online-Befragung eingeladen. Die Erhebung wurde direkt nach den Präsentationen ihrer „Reflective papers“ anonym durchgeführt. Die Rücklaufquote betrug 88,4 %. Die Stichprobe umfasste 17,6 % männliche Teilnehmer und 82,4 % weibliche Teilnehmerinnen. Das Alter der Studienteilnehmer*innen wurde nicht erfasst, da die Erhebung dazu geführt hätte, dass die Anonymität nicht mehr gewährleistet gewesen wäre.

Der Online-Fragebogen bestand aus 16 Items zu folgenden Bereichen: *subjektiv relevante Schwerpunkte*, Motive, Forschungsmethoden, Lernergebnisse der Studierenden, Schlüsse auf künftige Praxis, Nachhaltigkeit der Lernergebnisse und Rückmeldungen über den Support während des Forschungsprozesses.

Das Item zur Erfassung der von den Studierenden gewählten subjektiv relevanten Schwerpunkte lautete konkret: „*Blicken Sie kurz an den Beginn des*

*Semesters zurück! Wie lautet der von Ihnen in diesem Semester gewählte subjektiv relevante Schwerpunkt?**

Die erfassten Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2014) ausgewertet. Die Kategorienbildung erfolgte induktiv, die Kategorien (siehe Übersicht 1) wurden demgemäß aus dem Datenmaterial abgeleitet. Um die Qualität des Kodierprozesses zu gewährleisten, entwickelten zwei unabhängige Teams auf Basis des Datenmaterials Kategorienbezeichnungen (vgl. Kuckartz 2014). Aus diesen Bezeichnungen leiteten die beiden Teams kooperativ ein endgültiges Kategoriensystem ab, auf Basis dessen sämtliche Daten mittels MAXQDA ausgewertet wurden. Die finale Analyse wurde von einem Codier-Tandem in Teamarbeit durchgeführt. Da jedes Coding somit auf Basis der Einschätzungen zweier Raterinnen vorgenommen wurde, wurde auf die Berechnung der Inter-Rater-Reliabilität verzichtet. Schließlich wurde mittels Häufigkeitsanalysen (vgl. Lissmann 2000, Kuckartz 2014) ermittelt, wie viele Studierende Schwerpunkte der jeweiligen Kategorie gewählt hatten.

3.2 Methodisches Vorgehen in Phase 2

Ergebnisse aus Phase 1 stellten die Basis für die Entwicklung der Items für den in Phase 2 eingesetzten Online-Fragebogen dar. Der Entwurf des zweiten Fragebogens wurde von zwei Fachexpertinnen und zwei Studierenden begutachtet. Ausgehend von den Rückmeldungen aus diesen Gutachten wurde eine finale Fragebogenversion erarbeitet, die schließlich in Phase 2 zur Anwendung gebracht wurde. Das Erhebungsinstrument beinhaltet insgesamt 72 Items zu den bereits in Phase 1 berücksichtigten Bereichen (*subjektiv relevante Schwerpunkte*, Motive, Forschungsmethoden, Lernergebnisse der Studierenden, Schlüsse auf künftige Praxis, Nachhaltigkeit des Lernergebnisse und Rückmeldungen über den Support während des Forschungsprozesses). Zur Erhebung der von den Studierenden gewählten subjektiv relevanten Schwerpunkte wurden elf geschlossene Fragen in den Fragebogen integriert. Einem sequentiellen Mixed-Methods Design folgend (vgl. Creswell & Plano Clark 2018), wurden diese elf Items aus den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse der Daten aus Phase 1 abgeleitet. Die Resultate aus Phase 1 zeigten, dass in den Aussagen der Studierenden Bereiche aufgegriffen werden, die in der einschlägigen Fachliteratur (vgl. Helmke 2012; Meyer 2016) als Merkmale guten Unterrichts beschrieben werden (siehe 4.1). Für den Fragebogen

für Phase 2 wurden aus jenen Schwerpunkt-Kategorien (siehe Übersicht 1), zu denen mehr als 1 % der Stichprobe in Phase 1 Aussagen tätigten, Items entwickelt (siehe Übersicht 2). Um Schwerpunkte zu erfassen, die in den elf Items zur Schwerpunktwahl nicht berücksichtigt waren, fand sich auch folgende offene Frage zur Schwerpunktwahl im Online-Fragebogen der Phase 2: „Der Schwerpunkt lag in einem anderen Bereich“¹. Die auf die Schwerpunkterhebung abzielenden Items in Phase 2 wurden folglich auf Basis der Ergebnisse aus Phase 1 konstruiert. Da durch die ergänzende offene Frage, die Möglichkeit bestand, weitere Schwerpunkte anzuführen, wurden keine weiteren Items aus der Literatur abgeleitet.

Zur Formulierung der Items für den Online-Fragebogen für Phase 2 wurden typische Antworten der jeweiligen Kategorien aus Phase 1 herangezogen. Zum Beispiel wurde das Item „Herstellen und Aufrechterhalten des Ordnungsrahmens“ aus Antworten wie „Ordnungsrahmen aufrecht halten“ (Fragebogen 62, 4. Semester) oder „Ordnungsrahmen herstellen“ (Fragebogen 43, 3. Semester) abgeleitet.

134 Studierende (Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe), welche in ihrem vierten Studiensemester ihr erstes praktikumsintegriertes Praxisforschungsprojekt durchführten, wurden direkt nach Durchführung des Projekts im Sommersemester 2018 zur Teilnahme an einer Online-Befragung eingeladen. Bei dieser ersten Befragung nahmen 124 Studierende teil (Rücklaufquote 92,5 %). Aus demselben Jahrgang wurden 135 Studierende nach der Durchführung eines zweiten Praxisforschungsprojektes im Wintersemester 2018/19 zu einer zweiten Online-Befragung eingeladen, an der sich 103 dieser Studierenden beteiligten (Rücklaufquote 76,3 %). Im Sommersemester 2019 wurden 139 Studierende dieses Jahrgangs nach Durchführung eines dritten Praxisforschungsprojektes zu einer dritten Online-Befragung aufgerufen, an der 115 Personen teilnahmen (Rücklaufquote 82,7 %). Folglich wurden Studierende eines Jahrgangs in ihrem vierten, fünften und sechsten Semester jeweils am Semesterende befragt. Die Befragungen fanden wie schon in Phase 1 direkt im Anschluss an den 3. Forschungsmentoringtermin statt. Die unterschiedlichen Stichprobengrößen sind darauf zurückzuführen, dass die Zahl der das jeweilige

¹ Sämtliche Antworten auf diese Frage waren lediglich als Wiederholung des bereits gewählten Items zur Schwerpunktwahl zu werten. Von keinem Studierenden wurde ein Thema genannt, das in den elf angeführten Items nicht behandelt wurde. Aus diesem Grund wird auf die Darstellung der entsprechenden Daten in der vorliegenden Arbeit verzichtet.

Praktikum absolvierenden Studierenden von Semester zu Semester differierte und zudem einige zur Umfrage eingeladenen Studierende nicht teilnahmen. Es wurden alle retournierten Fragebögen dieser drei Erhebungen in die Analysen miteinbezogen.

Anhand der Daten wurden die absoluten und relativen Häufigkeiten der gewählten subjektiv relevanten Schwerpunkte errechnet. Um zu ermitteln, ob die beobachteten Häufigkeiten innerhalb der einzelnen Semester signifikant von den erwarteten Häufigkeiten abweichen, wurde der eindimensionale χ^2 -Test angewandt. Um festzustellen, ob signifikante Abweichungen der beobachteten Häufigkeiten von den erwarteten Häufigkeiten zwischen den Semestern vorliegen, wurde der χ^2 -Test nach Pearson eingesetzt (vgl. Bortz 2005; Bühl 2006; Sedlmeier & Renkewitz 2013).

4 Darstellung der Ergebnisse

Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse liefern Aufschluss darüber, welche subjektiv relevanten Schwerpunkte Studierende im Rahmen von praktikumsintegrierten Praxisforschungsprojekten eigenständig wählen. Des Weiteren wird darauf eingegangen, inwieweit signifikante Unterschiede innerhalb der Studiensemester und zwischen den Studiensemestern bestehen.

4.1 Ergebnisse aus Phase 1

Die im Folgenden berichteten Daten liefern Aufschluss über die von den Studierenden in Phase 1 genannten Schwerpunkte der von ihnen durchgeführten Praxisforschungsprojekte. Die Antworten auf die entsprechende offene Frage wurden im Rahmen einer Online-Befragung erhoben und mittels Inhaltsanalyse ausgewertet. Die inhaltsanalytische Auswertung zeigte, dass von den Studierenden ($n = 312$) Schwerpunkte folgender Kategorien gewählt wurden:

Kategorie	f %
Klassenzimmermanagement: Herstellen und Aufrechterhalten des Ordnungsrahmens	23,3 %
Planung und Zeitmanagement	14,0 %
Methodenvielfalt	11,9 %
Differenzierung und Individualisierung	10,5 %
Inhaltliche Klarheit	9,8 %

Kategorie	f %
Sprache in der Rolle der Lehrperson	8,6 %
Lernförderliches Klima	6,5 %
Active Learning	5,9 %
Schulschrift & Tafelbild	4,6 %
Flexibilität im Handeln	2,8 %
Sinnstiftende Kommunikation	1,9 %
Englisch	0,6 %

Übersicht 1: Subjektiv relevante Schwerpunkte: Kategorien & Häufigkeiten (f) in % (Phase 1)²
(Quelle: eigene Darstellung)

Am häufigsten (23,3 %) wurden subjektiv relevante Schwerpunkte der Kategorie *Klassenzimmermanagement: Herstellen und Aufrechterhalten des Ordnungsrahmens* gewählt. Studierende beschäftigten sich in Praxisforschungsprojekten mit „Disziplinierungsmaßnahmen und der Aufrechterhaltung des Ordnungsrahmens“ (Fragebogen 50, 4. Semester) und gingen bei der Beschreibung des Schwerpunktes auch auf konkrete Ziele wie „Disziplinierungsmaßnahmen in Bezug auf angemessene Unterrichtslautstärke“ (Fragebogen 2, 3. Semester) oder „Störungen vermeiden und falls welche auftreten, diese zeitsparend beheben“ (Fragebogen 77, 3. Semester) ein. Auch konkrete Maßnahmen wie „mittels nonverbaler Kommunikation den Ordnungsrahmen aufrechterhalten“ (Fragebogen 10, 5. Semester) und „...vorhandene Anker übernehmen und für die Klasse und mich passend erweitern“ (Fragebogen 34, 3. Semester) wurden in die Beschreibungen integriert. Schwerpunkte der Kategorie *Planung und Zeitmanagement* wurden von 14 % der Studierenden gewählt. Konkret wurden die „Klare Strukturierung des Unterrichts“ (Fragebogen 102, 4. Semester) und „Planungs- und Zeitmanagement im Vorfeld des Unterrichts“ (Fragebogen 32, 5. Semester) angeführt. Studierende setzten sich folglich als Schwerpunkt, „...die Unterrichtssequenzen im Vorfeld so zu planen, dass die Kinder ohne Schwierigkeiten arbeiten können und so, dass alle Inhalte untergebracht und die Unterrichtsziele erreicht werden“ (Fragebogen 2, 3. Semester). Aussagen der Kategorien *Klassenzimmermanagement: Herstel-*

² Aussagen von zwei Studierenden konnten keiner Kategorie zugeordnet werden, Aussagen von drei Studierenden wurden zwei Kategorien zugeordnet, da die von ihnen gewählten Schwerpunkte zwei Themenbereiche aufgriffen.

len und Aufrechterhalten des Ordnungsrahmens und Planung und Zeitmanagement bezogen sich folglich auf Klassenführung sowie Klarheit und Strukturiertheit, welche gemäß Helmke (2012) und Meyer (2016) wesentliche Bereiche von Unterrichtsqualität darstellen.

Schwerpunkten der Kategorie *Methodenvielfalt* widmeten sich 11,9 % der Studierenden. Nur vereinzelt führten die Studierenden „Methodenvielfalt“ (z. B. Fragebogen 27, 5. Semester) näher aus, indem Sie beispielsweise angaben, Methoden zum „Kooperativen Lernen im offenen Unterricht“ (Fragebogen 49, 5. Semester), Methoden der „Ergebnissicherung“ (Fragebogen 4, 4. Semester) oder „Feedbackmethoden zum Ende von Lerneinheiten“ (Fragebogen 23, 4. Semester) fokussiert zu haben. Insofern wurde in entsprechenden Aussagen als Merkmale guten Unterrichts insbesondere Methodenvielfalt (Meyer 2016), beziehungsweise Angebotsvielfalt (Helmke 2012) berücksichtigt.

Mit Schwerpunkten der Kategorie *Differenzierung und Individualisierung* setzten sich 10,5 % der Befragten auseinander. Studierende gaben an, sich mit dem „Erkennen von Stärken und Schwächen für die Individualisierung“ (Fragebogen 33, 4. Semester), der „Individualisierung und Differenzierung unter der Berücksichtigung des Entwicklungsstandes und kultureller Hintergründe“ (Fragebogen 70, 3. Semester), mit „individuellem Fördern“ (Fragebogen 21, 3. Semester), „Differenzierungsmaßnahmen (Fragebogen 18, 3. Semester) und „intelligentem und individuellem Üben mit der gesamten Schulstufe“ (Fragebogen 20, 5. Semester) beschäftigt zu haben. Aus den Beschreibungen geht folglich hervor, dass sich die Schwerpunkte sowohl auf Identifikation und Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen als auch auf die Erstellung und Umsetzung konkreter Maßnahmen der Individualisierung und Differenzierung bezogen. Somit wurden von den Studierenden Themen gewählt, die in der Literatur den Bereichen Umgang mit Heterogenität (Helmke 2012) oder individuelles Fördern (Meyer 2016) zugeordnet werden können.

Themen der Kategorie *Inhaltliche Klarheit* wurden von 9,8 % der Studierenden in ihren Praxisforschungsprojekten bearbeitet. Die Studierenden beschrieben überwiegend, an der „Inhaltlichen Klarheit“ (z. B.: Fragebogen 2, 4. Semester) gearbeitet zu haben. Zum Teil bezogen sich die Studierenden jedoch konkret auf Instruktionen, indem sie angaben, „auf eine klare Formulierung der Arbeitsaufträge...“ (Fragebogen 19, 3. Semester), achten und „...Arbeitsanweisungen kindgerecht, verständlich... erklären“ (Fragebogen

58, 5. Semester) zu wollen. Zum Teil fokussierten die Befragten allerdings auch die inhaltliche Klarheit im Kontext „Verständlicher Wissensvermittlung“ (Fragebogen 44, 5. Semester). Insofern können diese Aussagen dem Unterrichtsmerkmal der inhaltlichen Klarheit zugeordnet werden (Helmke 2012; Meyer 2016).

8,6 % der Befragten beschäftigten sich mit Schwerpunkten der Kategorie *Sprache in der Rolle der Lehrperson*. Sie gaben an, an ihrer „Lehrerinnensprache“ (Fragebogen 65, 4. Semester) und somit an „Sprachrhythmus und Stimmmodulation“ (Fragebogen 17, 4. Semester) und der „Verwendung der Hochsprache während des gesamten Unterrichtsverlaufs“ (Fragebogen 47, 3. Semester) gearbeitet zu haben. 6,5 % der Studierenden wählten Schwerpunkte der Kategorie *„Lernförderliches Klima“* (z. B.: Fragebogen 34, 3. Semester) und beschäftigten sich somit mit der Arbeit an „gutem Klassenklima“ (Fragebogen 45, 5. Semester). Mit Schwerpunkten zum *„Active Learning“* (z. B. Fragebogen 22, 5. Semester) und folglich „bewegtem Lernen“ (Fragebogen 92, 4. Semester) oder „Aktivierung des Körpers bei Konzentrationsmangel“ (Fragebogen 45, 3. Semester) setzten sich 5,9 % der Studierenden auseinander. Weniger häufig wurden Schwerpunkte der Kategorien *Schulschrift und Tafelbild* (4,6 %) oder *Flexibilität und Sicherheit im Handeln* (2,8 %), welche sich auf „selbstsicheres Auftreten als Lehrperson beziehungsweise das Arbeiten an der Persönlichkeit als Lehrperson“ (Fragebogen 51, 3. Semester) konzentrierten, gewählt. Schwerpunkte der Kategorien *sinnstiftende Kommunikation* (1,9 %), die beispielsweise der Kommunikation mit den Schülern und Schülerinnen über „... Methodenvielfalt beziehungsweise Methodenkompetenz“ (Fragebogen 30, 3. Semester) gewidmet waren, und *Englisch* (0,6 %) im Sinne von „Einsatz der englischen Sprache im Unterricht“ (Fragebogen 36, 4. Semester) wurden am seltensten gewählt. Aussagen dieser Kategorien greifen folglich unter anderem die Unterrichtsqualitätsmerkmale der Klarheit, des sinnstiftenden Kommunizierens, des lernförderlichen Klimas und der Aktivierung (Helmke 2012; Meyer 2016) auf.

4.2 Ergebnisse aus Phase 2

In Phase 2 wurden Studierende in ihrem vierten, fünften und sechsten Semester befragt, welche subjektiv relevanten Schwerpunkte sie für ihre Praxisforschungsprojekte gewählt hatten. Die folgende Übersicht 2 stellt die relativen

Häufigkeiten (f%) der gewählten subjektiv relevanten Schwerpunkte über die drei Erhebungszeitpunkte (t1: 4. Semester; t2: 5. Semester, t3: 6. Semester) hinweg dar:

<i>„Worauf bezieht sich Ihr subjektiv relevanter Schwerpunkt im Tagespraktikum dieses Semesters?“</i>	f % t1 4. Semester (n = 124)	f % t2 5. Semester (n = 103)	f % t3 6. Semester (n = 115)
Herstellen und Aufrechterhalten des Ordnungsrahmens	25,0 %	27,2 %	29,6 %
Methodenvielfalt	19,4 %	23,3 %	19,1 %
Inhaltliche Klarheit der Inputphasen	31,5 %	18,4 %	12,2 %
Active Learning	4,0 %	5,8 %	9,6 %
Lernförderliches Klima	8,1 %	7,8 %	11,3 %
Umgang mit Heterogenität	5,6 %	9,7 %	5,2 %
Zeitmanagement im Unterricht	2,4 %	3,9 %	3,5 %
Planung des Unterrichts	5,6 %	3,9 %	2,6 %
Instruktionen	3,2 %	1,9 %	3,5 %
Standardsprache	4,0 %	2,9 %	0,0 %
Schulschrift	0,0 %	0,0 %	0,0 %

Übersicht 2: Subjektiv relevante Schwerpunkte: Items & Häufigkeiten (f) in % (Phase 2)
(Quelle: eigene Darstellung)

Zu allen drei Erhebungszeitpunkten zählten „Herstellen und Aufrechterhalten des Ordnungsrahmens“, „Methodenvielfalt“ und „Inhaltliche Klarheit der Inputphasen“ im vierten, fünften und sechsten Semester zu den drei im jeweiligen Semester am häufigsten gewählten Schwerpunkten. Diese drei Schwerpunkte wurden in allen drei Semestern von mehr als einem Zehntel der Studierenden im Rahmen ihrer Praxisforschungsprojekte bearbeitet. Die Schwerpunkte „Lernförderliches Klima“ und „Umgang mit Heterogenität“ wurden durchgehend von mehr als 5 % der Studierenden gewählt. „Active Learning“ wurde im fünften und sechsten Semester von mehr als 5 % der Studierenden zum Thema gemacht, die Planung des Unterrichts wurde lediglich im vierten Semester von mehr als 5 % der Studierenden aufgegriffen. „Zeit-

management im Unterricht“, „Instruktionen“ und „Standardsprache“ wurden in allen drei Semestern von weniger als 5 % der Befragten gewählt.

Die semesterweise durchgeführten Analysen der Daten mittels eindimensionalem χ^2 -Test zeigen, dass im vierten ($\chi^2[9] = 111,741$, $p < 0,001$), fünften ($\chi^2[9] = 74,037$, $p < 0,001$), und sechsten Semester ($\chi^2[8] = 67,622$, $p < 0,001$) signifikante Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeitsverteilung der Schwerpunkte bestehen.

Der Vergleich der Daten des vierten und fünften Semesters mittels χ^2 -Test nach Pearson weist nicht auf signifikante Unterschiede in Bezug auf die Häufigkeitsverteilung der Schwerpunkte zwischen diesen beiden Semestern hin ($\chi^2[9] = 7,107$, $p < 0,626$). Zwischen viertem und sechstem Semester bestehen signifikante Unterschiede hinsichtlich der Verteilung der Häufigkeiten der gewählten Schwerpunkte ($\chi^2[9] = 19,321$, $p < 0,05$). Hingegen führt der Vergleich des fünften mit dem sechsten Semester zu nicht signifikanten Ergebnissen ($\chi^2[9] = 8,856$, $p = 0,451$).

5 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen auf, mit welchen subjektiv relevanten Schwerpunkten sich Lehramtsstudierende im Rahmen von praktikumsintegrierter Praxisforschung beschäftigen. Diese subjektiv relevanten Schwerpunkte stellen zeitgleich Forschungsausgangspunkte und Entwicklungsaufgaben dar (vgl. Altrichter, Posch & Spann 2018). Subjektiv relevante Schwerpunkte, die von Studierenden in der vorliegenden Studie durchgehend häufig (> 5 %) gewählt wurden und daher bedeutsame Erkenntnis- und Entwicklungsperspektiven in praktikumsintegrierter Praxisforschung abbilden, sind:

- Herstellen und Aufrechterhalten des Ordnungsrahmens
- Methodenvielfalt
- Inhaltliche Klarheit der Inputphasen
- Umgang mit Heterogenität
- Lernförderliches Klima

Die Resultate zeigen folglich, dass sich die Studierenden vorrangig Themen, die in Bezug zu Klassenführung und Vermittlung stehen, widmen. Weitere, in der Literatur als wesentlich dargestellte Entwicklungsaufgaben wie Rol-

lenfindung und Kooperation im System (vgl. Keller-Schneider 2011; Keller-Schneider & Hericks 2019) werden nicht konkret beforscht.

Dies mag darauf zurückzuführen zu sein, dass Klassenführung, die das Herstellen und Aufrechterhalten des Ordnungsrahmens umfasst, und Vermittlung, zu denen die Bereiche Methodenvielfalt, inhaltliche Klarheit der Inputphasen, Umgang mit Heterogenität und lernförderliches Klima gezählt werden können, für Lehramtsstudierende relevanter sind als Rollenfindung oder Kooperation im System. Entsprechendes zeigt auch ein Blick auf Resultate zu Ergebnissen aus Praxisforschung aus Studierendenperspektive. Obschon Studierende nach Forschung zu selbst gewählten Themen Weiterentwicklung in Bereichen mit Bezug zu Rollenfindung wie der veränderter Selbstwahrnehmung orten, werden Effekte auf Vermittlung und Klassenführung doch deutlich häufiger berichtet (vgl. Heissenberger-Lehofer & Krammer 2021).

In der vorliegenden Studie weist der hohe Anteil an Schwerpunkten aus dem *der Klassenführung* zuzuordnenden Bereich *Herstellen und Aufrechterhalten des Ordnungsrahmens*, welcher von Helmke (2012, S. 173) als „unabdingbare Voraussetzung für die Sicherung anspruchsvollen Unterrichts“ beschrieben und welchem als eine „der Basiskompetenzen des Lehrberufs“ hohe Effektivitäten zugeschrieben werden (vgl. Wang, Haertel & Walberg 1993; Hatte 2011), auf eine hohe Relevanz der Thematik aus Sicht Studierender hin. Es ist davon auszugehen, dass diese Thematik in der vorliegenden Studie von Studierenden aller Semester als bedeutsam eingeschätzt wird, da entsprechende Schwerpunkte sowohl in Phase 1 als auch in Phase 2 im fünften (t2) und sechsten (t3) Semester am häufigsten gewählt wurden. Übereinstimmend bewerten auch in anderen Studien sowohl Lehramtsstudierende in Settings des Forschenden Lernens (vgl. Kitchen & Stevens 2008; Ulvik 2014; Schroeder 2020) als auch Berufsanfänger*innen Klassenführung als besonders anspruchsvolle Entwicklungsaufgabe (vgl. Keller-Schneider 2011; Keller-Schneider & Hericks 2019).

Die Resultate der im Beitrag dargestellten Studie weisen des Weiteren darauf hin, dass Studierende auch häufig Themen wählten, die sich auf Vermittlung, auch unter besonderer Berücksichtigung individueller Bedürfnisse bezogen:

Ein diesbezüglich aus Studierendenperspektive über den Studienverlauf hinweg wesentliches, da in der hier dargestellten Studie durchgehend häufig als Schwerpunkt gewähltes Merkmal guten Unterrichts ist die *Methodenviel-*

falt. Nach Meyer (2016) ist Methodenvielfalt erforderlich, um der Vielfalt der unterrichtlichen Aufgabenstellungen gerecht zu werden und die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und Interessen der Schüler*innen zu beachten. In Übereinstimmung mit den vorliegenden Ergebnissen zeigen auch weitere Studien, dass Studierende sich im Rahmen von Praxisforschung mit Unterrichtsmethoden beschäftigen (vgl. Mc Quillan, Welch & Barnatt 2012; Ulvik 2014; Dana, Yendol-Hoppey & Snow-Gerono 2006).

Interessant erscheint weiters, dass Studierende in der vorliegenden Studie häufig den für Lernen hoch bedeutsamen Faktor der *inhaltlichen Klarheit* (vgl. Helmke 2012; Meyer 2016) als Schwerpunkt wählen. Dabei zeigt eine Gegenüberstellung der Ergebnisse von Phase 1 und Phase 2, dass sich Studierende, wenn inhaltliche Klarheit in Inputphasen und klare Instruktionen separat erfragt werden, häufiger mit Inputphasen und folglich mit der Vermittlung von Inhalten beschäftigen. Trotz des hohen Einflusses der Klarheit auf Lernleistung (vgl. Hattie 2011) liegen aus Studien über Forschungsausgangspunkte oder Entwicklungsaufgaben bislang keine dezidierten Ergebnisse vor, inwieweit diese Thematik für Lehramtstudierende von Bedeutung ist.

Ferner zeigen Ergebnisse der aktuell dargestellten Studie, übereinstimmend mit anderen Forschungsergebnissen (vgl. Dana, Yendol-Hoppey & Snow-Gerono 2006; Ostermann 2015; Mc Quillan, Welch & Barnatt 2012; Schroeder 2020), dass sich Studierende in Praxisforschungsprojekten mit Aspekten der *Differenzierung und Individualisierung* beschäftigen. Allerdings ist anzumerken, dass aufgrund der hohen Bedeutung, die dem Umgang mit Heterogenität zugeschrieben wird (vgl. Meyer 2016; Helmke 2012), in der vorliegenden Studie ein höherer Anteil an Forschungsprojekten zu entsprechenden Schwerpunkten zu erwarten gewesen wäre. Während aus Ergebnissen anderer Studien abzulesen ist, dass Themen zu Heterogenität von Studierenden als Forschungsausgangspunkte oder Entwicklungsaufgaben gewählt werden, liegen zur Häufigkeit der Wahl dieses Themenbereichs bislang keine Studienergebnisse vor. Es gilt daher, in künftigen Studien zu eruieren, warum die Themen Individualisierung und Differenzierung, denen von Hattie (2011) eher geringe Effektstärken zugewiesen wurden, von den Studierenden insbesondere in Phase 2 weniger häufig gewählt wurden.

Ein möglicher Erklärungsansatz wäre, dass die Bewältigung von gewissen Herausforderungen während erster Praxiserfahrungen in einer Art *survival stage* (Fuller & Brown 1975) die Voraussetzung dafür ist, sich nachfolgend ande-

ren Themen widmen zu können. Insofern könnten Themen zur inhaltlichen Klarheit jene sein, die zunächst einmal in einer ersten Phase des Überlebens erfolgreich bearbeitet werden müssen, bevor sich die angehenden Lehrpersonen weiteren Themen zuwenden können. Dafür spricht, dass der Schwerpunkt *Inhaltliche Klarheit* in Inputphasen, der in Phase 2 im vierten Semester am häufigsten gewählt wurde, im fünften und sechsten Semester deutlich seltener gewählt wird. Für die Annahme dieser These spräche zudem, dass sich in Phase 2 zumindest im fünften Semester mehr Studierende mit Individualisierung und Differenzierung beschäftigen als im vierten Semester oder dass Active Learning und Lernförderliches Klima im sechsten Semester häufiger gewählt werden als im vierten Semester.

Die Resultate der vorliegenden Studie weisen des Weiteren darauf hin, dass Studierende in ihren Praxisforschungsprojekten auch die Thematik des lernförderlichen Klima aufgreifen. Dies weist darauf hin, dass es den angehenden Lehrpersonen wichtig ist, Schülern und Schülerinnen die Bedeutung von gutem Klassenklima und einer von gegenseitigem Respekt geprägten Unterrichts Atmosphäre, in der Regeln von Lehrpersonen, Schüler*innen berücksichtigt werden, Verantwortung geteilt wird und Gerechtigkeit und gegenseitige Fürsorge wesentlich sind (vgl. Meyer 2016) zu vermitteln. Hinsichtlich Forschungsausgangspunkten zu diesem Bereich liegen aus anderen Studien bislang keine Ergebnisse vor. Insofern wären weitere Studien zu Motiven Studierender, entsprechende Themen zu beforschen, notwendig.

Um die Gründe und Umstände der Themenwahl profund darstellen zu können, wäre es zweifelsohne erforderlich, sich in weiteren Studien mit den Motiven der Studierenden für die Schwerpunktwahl auseinanderzusetzen. So könnte festgestellt werden, warum gewisse Themen insgesamt häufiger gewählt werden und warum spezielle Themen in den Studiensemestern unterschiedlich häufig gewählt wurden.

So könnte die Fokussierung auf die Themenbereiche der Vermittlung und Klassenführung auch darauf zurückzuführen sein, dass Aktionen zu entsprechenden Schwerpunkten leichter im Unterricht umzusetzen beziehungsweise leichter zu beforschen sind. In diese Richtung weisen Resultate zur Erhebung von Motiven Studierender hinsichtlich der Schwerpunktwahl für ihre Praxisforschungsprojekte. So gaben die befragten Praxisprozessbegleiter*innen an, dass Studierende ihre Themen zum Teil aus Gründen der Effizienz, also aus dem Grund, dass sie aus ihrer Sicht einfacher zu bearbeiten waren, wählten

(vgl. Heissenberger et al. 2018). Insofern ist anzumerken, dass folglich auch das Setting des Forschenden Lernens grundsätzlich Einfluss auf die Wahl der Schwerpunkte der Studierenden zu haben scheint. Es wäre daher von Interesse, in weiteren Studien festzustellen, welche Entwicklungsaufgaben Studierende im Laufe ihres Studiums grundsätzlich orten und welche davon sie aus welchen Motiven heraus in Settings des Forschenden Lernens aufgreifen.

In diesem Zusammenhang könnte auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit bei der Themenwahl die von Deemer und Thoman (2014) postulierten Motive *intrinsic reward*, *extrinsic reward* und *failure avoidance* ausschlaggebend sind. Die bislang vorliegenden Ergebnisse deuten darauf hin, dass Studierende intrinsisch und extrinsisch motivierte Motive annähernd gleich häufig nennen (vgl. Heissenberger et al. 2018). Inwieweit jedoch gewisse Themen insbesondere aufgrund von intrinsisch zu bewertenden Motiven wie dem Impetus, Unterricht weiterentwickeln oder auch vermeintlich einfache Themen zeitlich effizient bearbeiten zu wollen, oder aus extrinsisch orientierten Motiven, wie Empfehlungen von das Praktikum betreuenden Personen, gewählt werden, gilt es noch zu beforschen.

Spannend wäre darüber hinaus, Perspektiven von Praktika betreuenden Mentor*innen sowie Praxisprozessbegleiter*innen zu erfassen oder die Ergebnisse zur Schwerpunktwahl mit den im Curriculum berücksichtigten Themengebieten in Beziehung zu setzen. Abschließend ist darauf zu verweisen, dass die präsentierten Ergebnisse aufgrund der Berücksichtigung größerer Stichproben zwar als repräsentativer als bislang vorliegende Resultate gewertet werden können, jedoch dennoch nicht auf die Gesamtheit der Lehramtsstudierenden zu generalisieren sind. Zur Ermittlung entsprechender Resultate wäre die Durchführung weiterer, nach Möglichkeit auch national oder international angelegter Studien, in welchen Daten eventuell auch von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Studienrichtungen erhoben und verglichen werden, erforderlich.

Durch die Darstellung von Forschungsergebnissen zu von Studierenden gewählten subjektiv relevanten Schwerpunkten bietet der vorliegende Artikel jedoch zumindest „a lens to the experiences“ (Schroeder 2020, S. 4) angehender Lehrpersonen. Versteht man Studierende als Ko-Konstrukteure ihrer Ausbildung, gilt es künftig, die Berücksichtigung der Perspektiven und die aktive Beteiligung der Studierenden bei der Konstruktion von Curricula und hochschulischen Lernumgebungen deutlich stärker zu forcieren. Evidenzbasierte

Einsichten über für Studierende bedeutsame Forschungs- und Entwicklungsperspektiven sollten künftig als Impulse für die Konzeption von emanzipatorisch ausgerichteten, auf Empowerment abzielenden Curricula in der Lehrer*innenausbildung dienen und Anlass sein, vermehrt Autonomie fördernde, an einem berufsbiographischen Professionalisierungsansatz orientierte individualisierende Konzepte zu entwickeln, umzusetzen und zu beforschen (vgl. Arnold, Hascher, Messner, Niggli & Patry 2011; Brew & Saunders 2019).

Literatur

- Altrichter, H. (2003). Forschende Lehrerbildung ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In A. Obolenski, & H. Meyer, *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 151–163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. (2005). The Role of the „Professional Community“ in Action Research. *Educational Action Research* (No. 1), S. 11–25.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4. Ausg.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. aktualisierte Ausg.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A. & Patry, J. (2011). *Empowerment im Schulpraktikum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artmann, M. & Herzmann, P. (2018). Studienprojekte im Praxissemester: Forschungsfragen zwischen Erfahrungsbasierung und fachlichen Forschungslogiken. In M. Artmann, M. Berendock, P. Herzmann & A. Liegmann, *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung* (S. 56–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40(4), S. 409–422.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Ausg.). Heidelberg: Springer.
- Brew, A. (2006). *Research and Teaching. Beyond the Divide*. Houndmills: Palgrave.
- Brew, A. & Saunders, C. (2019). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87, S. 1–11.
- Bühl, A. (2006). *SPSS14. Einführung in die modernen Datenanalyse* (10. Ausg.). München: Pearson.
- Coates, M. & West-Burnham, J. (2005). *Personalizing Learning: Transforming Education For Every Child*. London: Network Continuum.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance*. New York: Teachers College Press.
- Creswell, J. & Plano Clark, V. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage.

- Dana, N., Yendol-Hoppey, D. & Snow-Gerono. (2006). Deconstructing Inquiry in the Professional Development School. *Action in Teacher Education*, S. 59–71.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(2), S. 291–309.
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R. & Andree, A. (2010). *How High-Achieving Countries Develop Great Teachers*. Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Deemer, E. & Thomann, D. (2014). Motivation under the microscope: understanding undergraduate science students' multiple motivations for research. *Motivation and Emotion*, 38, S. 496–512.
- Entwicklungsverbund Süd-Ost (2019). *Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe*. Von https://www.phst.at/fileadmin/user_upload/EVSO_Curriculum_Primary_Bachelor_PHSSt_Version_Mitteilungsblatt_ab_2018_19.pdf (2019-07-04).
- Feindt, A. (2000). Team-Forschung – Ein phasenübergreifender Beitrag zur Professionalisierung in der LehrerInnenbildung. In A. Feindt & H. Meyer, *Professionalisierung und Forschung* (S. 89–114). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter, *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Bad Heilbrunn: Waxmann.
- Frenzel, G. (2003). Forschungshaltung oder Handlungskompetenz? Studierende im ersten Schulpraktikum. In A. Obolenski & H. Meyer, *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung* (S. 227–242). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan, *Teacher Education (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education) Pt. II*, (S. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers*. London: Routledge.
- Healy, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York: Higher Education Academy.
- Healy, M., Jordan, F., Pell, B. & Short, C. (2010). The research-teaching nexus: a case study of students' awareness, experiences and perceptions of research. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), S. 235–246.
- Heissenberger, K. (2015). Praxisforschung als Tool der Professionalisierung in der Schulpraxis. *Journal für LehrerInnenbildung* (4), S. 59–66.
- Heissenberger, K. (2016). Personalisierte Professionalisierung durch Praxisforschung im Praktikum. *Erziehung & Unterricht* (5-6), S. 464–472.
- Heissenberger, K., Maticsek-Jauk, M., Kernbichler, G., Reissner, S. & Obrecht, C. (2018). *Professionalisierung von Lehramtsstudierenden durch Praxisforschung im*

- Praktikum*. Beitrag in einem Symposium, Brugg 4.-5.6. 2018; Tagung: Partnerschulen 2018. Lehrpersonenbildung gemeinsam gestalten.
- Heissenberger-Lehofer, K. & Krammer, G. (2021). Internship integrated practitioner research projects foster student teachers' professional learning. *European Journal of Teacher Education*. Von <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2021.1931112> (2021-07-14).
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität* (4. Ausg.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hofer, R. (2013). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(3), S. 310–320.
- Huber, L. (2003). Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In A. Obolensky & H. Meyer, *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 15–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2017). Reflexion. In H. Mieg & J. Lehmann, *Forschendes Lernen* (S. 101–114). Frankfurt: Campus.
- Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle* (10. Ausg.). Berlin: Cornelsen.
- Keller-Schneider, M. (2011). Berufsbiographische und fachspezifische Anforderungen von Grundschullehrpersonen in der Berufseingangsphase. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4(2), S. 124–136.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2019). Beginning Teachers' Appraisal of Professional Requirements and Implications for Teacher Induction in Switzerland. *Education and Self-Development*, 14(3), S. 62–79.
- Kitchen, J. & Stevens, D. (2008). Action research in teacher education. *Action Research*, 6(1), S. 7–28.
- Kossek, B. (2009). *Survey: Die forschungsgeleitete Lehre in der internationalen Diskussion*. Wien: Universität Wien/Center for Teaching and Learning. Von https://ctl-lectures-archiv.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/elearning/Forschungsgeleitete_Lehre_International_090414.pdf (2021-02-25).
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse* (2. Ausg.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Levin, B. (2013). To know is not enough: research knowledge and its use. *Review of Education* (No. 1), S. 2–31.
- Lissmann, U. (2000). Forschungsmethoden. Ein Überblick. In M. Wosnitza & R. Jäger, *Daten erfassen, auswerten und präsentieren – aber wie?* (3. Ausg.) (S. 5–42). Landau, VEP.
- Mc Quillan, P., Welch, M. J. & Barnatt, J. (2012). In search of coherence: „inquiring“ at multiple levels of teacher education system. *Educational Action Research*, 20(4), S. 535–551.
- Meyer, H. (2016). *Was ist guter Unterricht?* (11. Ausg.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Mieg, H. (2017). Forschendes Lernen erste Bilanz. In H. Mieg, & J. Lehmann, *Forschendes Lernen* (S. 15–36). Frankfurt am Main: Campus.
- Nikolov, Franziska, Constanze Saunders, & Heike Schaumburg (2020). Preservice Teachers on Their Way to Becoming Reflective Practitioners: the Relevance of Freedom of Choice in Research-Based-Learning. *Scholarship and Practice of Undergraduate Research*, 46–54.
- OECD (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. (G. Sonia, Hrsg.) Paris: OECD.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Von OECD Education 2030: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (2021-02-25).
- Ostermann, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preiß, J. & Lübcke, E. (2020). Forschendes Lernen – didaktische Antwort auf politische Forderungen? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(2), S. 37–67.
- Salerno, A. & Kibler, A. (2015). Questions they ask: considering teacher inquiry questions posed by pre-service English teachers. *Educational Action Research*, 3(23), S. 399–415.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 12(1), S. 18–30.
- Schroeder, S. (2020). „Bad Inquiry“: How Accountability, Power and Deficit Thinking hinder Pre-Service Practitioner Inquiry. *Journal of Practitioner Research*, 5(1), 1–24.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik* (2. aktualisierte und erweiterte Ausg.). München: Pearson.
- Ulvik, M. (2014). Student-teachers doing action research in their practicum: why and how? *Educational Action Research*, 22(4), S. 518–533.
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1993). Towards a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, S. 249–294.
- Wennergren, A.-C. (2016). Teachers as learners with a little help from a critical friend. *Educational Action Research*, 24(2), S. 260–279.
- Wulf, C. (2017). „From Teaching to Learning“ – Merkmale und Herausforderungen einer studierendenzentrierten Lernkultur. In H. Mieg & J. Lehmann, *Forschendes Lernen* (S. 66–78). Frankfurt am Main: Campus.
- Wulf, C., Thiem, J. & Gess, C. (2020). Motivationale Faktoren im Wirkungskontext von Forschendem Lernen. In C. Wulf, S. Haberstroh & M. Petersen, *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis* (S. 129–144). Wiesbaden: Springer.
- Zeichner, K. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), S. 301–326.

Curriculum und Analyse begleitender Lehrveranstaltungen zur Induktionsphase am Beispiel des Bundeslands Tirol

Elisabeth Haas, Klaus Schneider, Vasileios Symeonidis

Abstract Deutsch

In diesem Beitrag wird zunächst das Curriculum der begleitenden Lehrveranstaltungen zur Induktionsphase im Bundesland Tirol vorgestellt. Im Weiteren werden quantitative und qualitative Ergebnisse aus der Befragung der Vertragslehrpersonen (n = 100) zu den begleitenden Lehrveranstaltungen dargestellt, verglichen und analysiert. Die Aussagen können einen Beitrag zur Optimierung der Induktionsphase seitens aller Akteur*innen im Sinne der Professionalisierung der Einsteiger*innen in den Lehrer*innenberuf leisten.

Schlüsselwörter

Induktionsphase, Lehrveranstaltungen, Professionalisierung

Abstract English

This article first presents the curriculum of the accompanying courses for the induction phase in the province of Tyrol. Furthermore, quantitative, and qualitative results from the survey of contract teachers (n = 100) on the accompanying courses are presented, compared, and analysed. The statements can contribute to the optimisation of the induction phase on the part of all actors in terms of the professionalisation of newcomers to the teaching profession.

Keywords

Induction phase, courses, professionalisation

Zur Autorin / Zum Autor

Elisabeth Haas, BEd Mag. nat. PhD; Institutsleiterin für Pädagogisch Praktische Studien und Schulforschung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein (KPH Edith Stein); Mitglied der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB).

Kontakt: elisabeth.haas@kph-es.at

Klaus Schneider, Mag. phil. PhD; Dozent für Bildungswissenschaftliche Grundlagen sowie Berufsorientierung und Lebenskunde in der Sekundarstufe Allgemeinbildung. Leitung des Bereichs Mentoring an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Mitglied der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB).

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

Vasileios Symeonidis, PhD MSc, ist Universitätsassistent (Postdoc) am Institut für Bildungsforschung und Pädagog*innenbildung der Universität Graz. Seine Forschungsschwerpunkte fokussieren auf die Bereiche Lehrer*innenbildung, Bildungspolitik und erfahrungsorientierte Bildungsforschung.

Kontakt: Vasileios.Symeonidis@uni-graz.at

1 Einleitung

Die Induktionsphase wurde in Österreich auf der gesetzlichen Grundlage des Vertragsbedienstetengesetzes (BGBl. Nr. 86/1948 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 211/2013; §39 (Abs. 1-12)) mit dem Schuljahr 2019/20 eingeleitet. Sie dient als Unterstützungsmaßnahme für Berufsanfänger*innen im ersten Dienstjahr auf deren Weg zur Professionalisierung. Die Induktionsphase im Anschluss an die neu konzipierte Lehrer*innenausbildung unterscheidet sich vom bisherigen Unterrichtspraktikum sowohl auf dienstrechtlicher als auch auf konzeptioneller Ebene (vgl. Prenzel et al., 2021). Der vergleichsweise kurzen Zeit geschuldet liegen in Bezug auf Evaluation und eventuelle Anpassungen des Induktionscurriculums wenig Befunde vor. Prenzel et al. (2021) geben in ihrer Evaluationsstudie erste Hinweise zur Verbesserung der Umsetzung der Induktionsphase respektive des Mentoring-Prozesses. Als Besonderheit dieses Berufseinstiegs zählen der formale Mentoring-Prozess an der jeweiligen Schule und die Absolvierung von begleitenden Lehrveranstaltungen an einer Pädagogischen Hochschule innerhalb der ersten zwölf Monate.

Nachdem der Übergang von der Ausbildungs- in die Berufseinstiegsphase nicht einheitlich definiert ist (vgl. Dammerer et al., 2020; Greiner, 2019),

unterliegen sowohl empirische Zugänge als der theoretische Diskurs gewissen Unschärfen bzw. interpretativen Freiräumen. Im vorliegenden Beitrag werden die begleitenden Lehrveranstaltungen fokussiert. Sie bieten den Berufsanfänger*innen neben dem formellen Mentoring-Prozess an der Schule Professionalisierungsgelegenheiten an einer tertiären Ausbildungsinstitution. Diesem zweiten Aspekt wird insofern Rechnung getragen, als die Lehrveranstaltungen an den Pädagogischen Hochschulen mit deren Dozierenden im Sinne Bourdieus (1996, 2015) als Akteur*innen im Feld der professionellen Habitualisierung von Berufsanfänger*innen gesehen werden. Konkret werden erste Befunde über Wirksamkeit und Verbesserungsmöglichkeiten der Begleitlehrveranstaltungen aus der Sicht von Berufsanfänger*innen im Bundesland Tirol aufgezeigt und diskutiert.

2 Konzeptionalisierung der begleitenden Lehrveranstaltungen zur Induktionsphase

Im Studienjahr 2018/19 erfolgte die Konzeption eines Rahmencurriculums zu den begleitenden Lehrveranstaltungen der Induktionsphase durch Expert*innen der Bildungsdirektion Tirol (BIDI Tirol), der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein (KPH Edith Stein) und der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT). Im Abstimmungsprozess wurden normativ curriculare Anforderungen und bereits erworbene Lernergebnisse während des Lehramtsstudiums als Basis deklariert. Der Blick richtete sich vor allem auf die Gewichtung professionsspezifischer Kompetenzen für Lehrpersonen am Beginn ihres Berufseinstieges. Im Diskurs einigten sich die Expert*innen auf folgende sieben Lehrveranstaltungen: Angewandtes Schulrecht, Kompetenzorientierung und Leistungsbeurteilung, Digitale Grundkompetenzen, Schulunterstützende Systeme, Umgang mit Heterogenität, Kommunikation und Konfliktmanagement, Professionelle Lerngemeinschaften festgelegt. Als Maß für die erfolgreiche Absolvierung wurden 24 Unterrichtseinheiten á 45 Minuten vereinbart. Da es sich um ein Rahmencurriculum handelt, besteht die Möglichkeit, jederzeit auf Fragen und Anliegen der Teilnehmer*innen einzugehen. Die Seminarreihe wird den Berufseinsteiger*innen im ersten Semester des jeweiligen Schuljahres wahlweise an den beiden Pädagogischen Hochschulen¹ des Bundeslandes Tirol angeboten. Folgende Übersicht 1 gibt einen Überblick

¹ Pädagogische Hochschule Tirol und Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein

über das Curriculum der begleitenden Lehrveranstaltungen zur Induktionsphase.

Lehrveranstaltungen (Anzahl der UE)	Inhalte
Angewandtes Schulrecht (4 UE)	Einführung in wesentliche Bereiche der Schulgesetze Rechtliche Grundlagen: Sonderpädagogischer Förderbedarf Behördenstruktur(en) Beantwortung aktueller situationsbedingter Fragen Fallbeispiele
Kompetenzorientierung und Leistungsbeurteilung (4 UE)	Standardisierte Kompetenzmessungen Lernstandserhebungen und Entwicklungsprofile Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung Instrumente zur Leistungsfeststellung bzw. praktischen Durchführung, Leistungsbeschreibung und Rückmeldung, verbale Rückmeldekultur Begabtenförderung
Digitale Grundkompetenzen (3 UE)	Digi-check und Digi-kompP Ergänzungen Schulorganisatorische Fragestellungen (Sokrates, ...)
Schulunterstützende Systeme (2 UE)	Inklusive Pädagogik und Beratungszentren (FIDS) Schulpsychologie usw.
Umgang mit Heterogenität (4 UE)	Bereiche Sprache, Kultur, Religion, Gender, Begabung und soziokultureller Hintergrund Begabtenförderung
Kommunikation und Kon- fliktmanagement (4 UE)	Schulpartnerschaft(en), Umgang mit Unterrichtsstörungen, Mobbing, Gewaltprävention Feedbackkultur, Elternarbeit
Professionelle Lerngemein- schaft (3UE)	Reflektieren pädagogischer Handlungskonzepte Austausch aktueller Erfahrungen und Herausforderungen im Schulalltag

Übersicht 1: Rahmencurriculum der begleitenden Lehrveranstaltungen zur Induktionsphase in Tirol
(Quelle: eigene Darstellung)

Die Pädagogischen Hochschulen haben sich darauf verständigt, die Lehrveranstaltungen in Gruppen mit Primarstufen- bzw. Sekundarstufenabsolvent*innen (ehemaliges Bachelorstudium Neue Mittelschule und Lehramtsstudium Universität alt) zu führen, um berufsrelevante Themen und Fragestel-

lungen schulstufenbezogen zu diskutieren. Im Folgenden wird das Curriculum mit seinen Inhalten erläutert:

1. Den Auftakt bildet die Lehrveranstaltung *Angewandtes Schulrecht*, da Berufseinsteiger*innen erfahrungsgemäß ein geringes konkretes rechtliches Wissen zu Schulgesetzen mitbringen und einen hohen Bedarf dazu äußern. In Österreich fasst man unter Schulrecht im engeren Sinn die gesetzlichen Bestimmungen des Schulorganisationsgesetz (SchOG 1962) und des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG 1986) mit seinen Verordnungen zusammen. Gegenstand der Lehrveranstaltung sind auch Inhalte des Schulzeitgesetzes (1985) und des Schulpflichtgesetzes (1985). Berufsanfänger*innen können im Vorfeld Fragen an Referent*innen senden, damit die juristischen Sachverhalte während der Lehrveranstaltung als Fallbeispiele beantwortet werden können. Besonderes Augenmerk wird auch auf die rechtlichen Grundlagen, wie z. B. die Genehmigung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs gelegt. Dieser wird gewährt, wenn Schüler*innen je nach Art und Schwere der Beeinträchtigung Förderung durch spezielle Maßnahmen benötigen.
2. Die Lehrveranstaltung *Kompetenzorientierung und Leistungsbeurteilung* dokumentiert die unterschiedlichen standardisierten kompetenzorientierten Prüfungsverfahren in Österreich und setzt sich mit unterschiedlichen Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung wie z. B. auch mit der verbalen Beurteilung auf Basis des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG, 1986) und der Leistungsbeurteilungsverordnung (1974) auseinander.
3. Im Curriculum wurden drei Unterrichtseinheiten für die Lehrveranstaltung *Digitale Grundkompetenz* anberaumt. Darin werden die Modelle *digi.check* und *digi.kompP* vorgestellt. Sie dienen den Berufseinsteiger*innen als Selbsteinschätzungsinstrumente digitaler Kompetenzen (vgl. Virtuelle PH, 2020). Im Weiteren werden in dieser Lehrveranstaltung schulinterne organisatorische Verwaltungsprogramme vorgestellt und diskutiert.
4. Die Lehrveranstaltung *Schulunterstützende Systeme* zeigt schulische und außerschulische Beratungseinrichtungen als Zusatzangebot für Schüler*innen und Lehrpersonen auf. Hierbei wird unter anderem auf Aufgaben des Fachbereichs Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (FIDS) aufmerksam gemacht, dessen Beratungsstellen in den Bildungsregionen Tirols verankert sind und sie sich Themen zu unterstützungsbegleitenden Maßnahmen im

Rahmen der Vielfalt und Heterogenität verpflichtet fühlen (vgl. BIDI Tirol, 2020).

5. Auch die Lehrveranstaltung *Umgang mit Heterogenität* beschäftigt sich mit Diversität in den unterschiedlichen Schultypen und Schulbereichen. Die Berufseinsteiger*innen gehen auch in einen Diskurs zu Fragen der Begabtenförderung.
6. Mit vier Unterrichtseinheiten werden sowohl Strategien und Interventionen zu *Kommunikation und Konfliktmanagement* behandelt als auch Fallbeispiele dokumentiert, die Hilfs- und Unterstützungsprogramme zum Umgang mit Unterrichtsstörungen und Mobbing aufzeigen. Besonders wird auf Gewaltprävention, eine positive Feedbackkultur und die Einbeziehung von Erziehungsberechtigten bei Schwierigkeiten mit Schüler*innen eingegangen.
7. Gelegenheit zum Reflektieren der eigenen pädagogischen Handlungskonzepte bietet sich den Berufseinsteiger*innen in der Lehrveranstaltung *Professionelle Lerngemeinschaft*. Die Berufsanfänger*innen erhalten die Möglichkeit, in Austausch zu gehen und aktuelle Erfahrungen und Herausforderungen ihres Schulalltages in Kleingruppen zu diskutieren.

Wie Vertragslehrpersonen die Lehrveranstaltungen wahrnehmen und welche Schlüsse daraus gezogen werden können, wird im folgenden Beitrag diskutiert.

3 Forschungsinteresse und Forschungsfragen

Im Fokus der vorliegenden Studie stehen zwei Forschungsfragen mit einer spezifizierenden Unterfrage:

1. Wie nehmen Sie als Berufsanfänger*in die begleitenden Lehrveranstaltungen der Induktionsphase in Bezug auf Hilfestellung, Herausforderung etc. wahr?
Sind in Bezug auf die Wahrnehmung der begleitenden Lehrveranstaltungen geschlechter- und schultypenspezifische/schultypenausbildungsspezifische Unterschiede identifizierbar?
2. Welche Verbesserungsvorschläge fallen Ihnen zur Optimierung der begleitenden Lehrveranstaltungen der Induktionsphase ein?

Mittels eines Fragebogens mit geschlossenen und offenen Fragen wurden Aussagen erhoben. Die Autor*innen gehen von der Annahme aus, dass weibliche und männliche Lehrpersonen bzw. Primar- und Sekundarstufenpäd-

agog*innen differente Bewertungen der Items geben. Wie der Unterschied interpretiert wird, wird in der quantitativen Auswertung der Studie dargestellt. Die qualitative Analyse ermöglicht die inhaltliche Verdichtung der verbalen Antworten und die Strukturierung der Aussagen in Form von Kategorienbildung.

4 Methodisches Vorgehen und Darstellung der Ergebnisse

An der Fragebogenstudie beteiligten sich 100 Berufseinsteiger*innen ($n = 100$; $m = 20$, $w = 80$; Primarstufenlehrpersonen = 43; Sekundarstufenlehrpersonen = 57) am Ende der letzten Lehrveranstaltung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein (KPH Edith Stein) und der Pädagogischen Hochschule Tirol (PH Tirol). Aufgrund des Fragebogensettings mit geschlossenen und offenen Fragen erfolgt eine quantitative und qualitative Analyse.

Bei der quantitativen Analyse (siehe Kapitel 4.1) wurden Häufigkeits- und Signifikanzüberprüfungen zur Auswertung der Fragen (vgl. Bortz & Döring, 2006) getätigt. Die vorliegende qualitative Analyse (siehe Kapitel 4.2) folgt dem Paradigma der Qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung (vgl. Mayring & Brunner, 2010). Den Kern des inhaltsanalytischen Arbeitens mit Textmaterial stellt der Einsatz bzw. die Generierung von Kategorien bzw. Kategoriensystemen dar. Bei der induktiven Kategorienbildung werden Kategorien im Sinne eines induktiven Vorgehens aus dem Material heraus entwickelt, wobei die beschriebenen Kategorien sowohl eine Art selektive Zusammenfassungen (ebd.) als auch Interpretatives auf einer höheren Abstraktionsstufe (vgl. Kuckartz, 2016) darstellen. Der Mixed-Methods-Ansatz erlaubt es, nach dem zweiphasigen Untersuchungsang eine Schlussfolgerung über das Forschungsprojekt zu ziehen.

4.1 Quantitative Erhebung und Datenauswertung

Insgesamt absolvierten ca. 170 Vertragslehrpersonen an der KPH Edith Stein und PH Tirol im Studienjahr 2019/20 die begleitenden Lehrveranstaltungen der Induktionsphase. Am Ende der Seminarreihe wurde die Befragung durchgeführt und es konnten letztlich 100 Fragebögen zur Auswertung herangezogen werden. Von den 100 Befragten haben 30 % der Proband*innen das Masterstudium abgeschlossen, 70 % absolvieren somit zeitgleich zur Induktionsphase das Masterstudium. Im Durchschnitt unterrichten sie 17,5 Stunden

in der Woche. Nur vier Personen sind fachfremd in der Schule eingesetzt – alle anderen lehren in den Fächern bzw. im Schultyp, in denen bzw. in dem sie die Ausbildung absolviert haben.

Die befragten Vertragslehrpersonen beurteilten Items anhand einer 4-teiligen verbalen Rating-Skala (Likert-Skala) [(1) stimme überhaupt nicht zu – (2) stimme teilweise zu – (3) stimme überwiegend zu – (4) stimme vollständig zu]. Die Darstellungen der Aussagen zu den Kategorien und Items erfolgen als relative Häufigkeiten in Prozent der Antworten. Die Berechnung der Verteilung der Häufigkeiten der Antworten zu den Fragen bezogen auf Geschlecht und Schultypen, in denen die Lehrpersonen unterrichten, erfolgte mit dem Mann-Whitney-U-Test. Als Irrtumswahrscheinlichkeit wurde ein statistisches Signifikanzniveau von 5 Prozent ($p \leq 0,05$) angenommen. Die statistische Bearbeitung und Analyse der erhobenen Daten erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS, Version 27 (vgl. IBM Corporation, 2020).

Im Folgenden werden acht Items bezogen auf Rückmeldungen von Lehrpersonen im ersten Dienstjahr und bezogen auf Geschlecht und auf Schultyp unterteilt in Primarstufe oder Sekundarstufe tabellarisch dargestellt (vgl. Übersichten 2 bis 5) und diskutiert.

Für die Übersichten 2 bis 5 gilt: Häufigkeitsverteilung der Aussagen ($n = 100$; $m = 20$, $w = 80$; Primarstufenlehrpersonen (P) = 43; Sekundarstufenlehrpersonen (S) = 57). Die p -Werte beziehen sich auf den mittleren Rang nach Mann-Whitney. Likert-Skala: [(1) stimme überhaupt nicht zu – (2) stimme teilweise zu – (3) stimme überwiegend zu – (4) stimme vollständig zu].

*signifikant; ** hoch signifikant

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	p
<i>1. Die Inhalte der Lehrveranstaltungen der Induktionsphase sind auf meine Interessen abgestimmt.</i>					
Männliche Lehrpersonen	30	55	10	5	0,585
Weibliche Lehrpersonen	28,7	47,5	16,3	7,5	
Primarstufenlehrpersonen	25,6	39,5	20,9	14	0,044*
Sekundarstufenlehrpersonen	31,6	56,1	10,5	1,8	

<i>2. Die Inhalte der Lehrveranstaltungen der Induktionsphase sind wertvoll für meine Lehrtätigkeit.</i>					
Männliche Lehrpersonen	30	45	25		0,445
Weibliche Lehrpersonen	23,8	46,3	21,3	8,8	
Primarstufenlehrpersonen	20,9	37,2	27,9	14	0,029*
Sekundarstufenlehrpersonen	28,1	52,6	17,5	1,8	

Übersicht 2: Items 1 und 2 (Quelle: eigene Darstellung)

<i>3. Die Inhalte der Lehrveranstaltungen der Induktionsphase bespreche ich im Anschluss mit meinem*r Mentor*in.</i>					
Männliche Lehrpersonen	50	25	15	10	0,705
Weibliche Lehrpersonen	55	20	20	5	
Primarstufenlehrpersonen	62,8	16,3	16,3	4,7	0,159
Sekundarstufenlehrpersonen	47,4	24,6	21,1	7	
<i>4. Die Direktion begrüßt die Absolvierung der Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule.</i>					
Männliche Lehrpersonen	5	30	35	30	0,881
Weibliche Lehrpersonen	3,8	28,7	37,5	30	
Primarstufenlehrpersonen	4,7	39,5	27,9	27,9	0,155
Sekundarstufenlehrpersonen	3,5	21,1	43,9	31,6	

Übersicht 3: Items 3 und 4 (Quelle: eigene Darstellung)

<i>5. In der Zukunft werde ich weitere professionelle Unterstützung brauchen.</i>					
Männliche Lehrpersonen	15	40	45		0,469
Weibliche Lehrpersonen	18,8	51,2	18,8	11,3	
Primarstufenlehrpersonen	25,6	48,8	11,6	14	0,153
Sekundarstufenlehrpersonen	12,3	49,1	33,3	5,3	
<i>6. Für die Verbesserung meiner Unterrichtstätigkeit sind weitere Fortbildungsangebote erforderlich.</i>					
Männliche Lehrpersonen	5	35	60		0,713
Weibliche Lehrpersonen	8,8	36,3	36,3	18,8	
Primarstufenlehrpersonen	4,7	46,5	32,6	16,3	0,596
Sekundarstufenlehrpersonen	10,5	28,1	47,4	14	

Übersicht 4: Items 5 und 6 (Quelle: eigene Darstellung)

<i>7. Zusätzlich zu meiner Lehrtätigkeit bleibt Zeit für meine Professionalisierung.</i>					
Männliche Lehrpersonen	10	30	40	20	0,275
Weibliche Lehrpersonen	2,5	30	36,3	31,3	
Primarstufenlehrpersonen		32,6	34,9	32,6	0,460
Sekundarstufenlehrpersonen	7	28,1	38,6	26,3	
<i>8. Ich würde mich gerne einer professionellen Lerngemeinschaft anschließen.</i>					
Männliche Lehrpersonen	20	50	20	10	0,877
Weibliche Lehrpersonen	22,5	42,5	23,8	11,3	
Primarstufenlehrpersonen	30,2	39,5	23,3	7	0,139
Sekundarstufenlehrpersonen	15,8	47,4	22,8	14	

Übersicht 5: Items 7 und 8 (Quelle: eigene Darstellung)

Aus den Übersichten 2 bis 5 wird ersichtlich, dass sich keine signifikanten Unterschiede ($p > 0,05$) bei den Testitems im Geschlechtervergleich ergeben, einige Häufigkeitsverteilungen variieren und ermöglichen einen Diskussionspielraum. Diese Erkenntnis ist insofern nicht per se erwartbar, als in der Literatur geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf Wahrnehmungen im Lehrer*innenberuf identifiziert und diskutiert werden (vgl. Bramberger, 2015; Eisenbraun & Uhl, 2014).

Bei der Gegenüberstellung von Lehrpersonen im Primarstufenbereich mit jenen aus dem Sekundarstufenbereich können signifikante Unterschiede dokumentiert werden. Dass die Inhalte der Lehrveranstaltungen der Induktionsphase auf ihre Interessen abgestimmt sind, finden mehr Primarstufenpädagog*innen als Sekundarstufenpädagog*innen ($p < 0,044$). Auch sind sie signifikant häufiger der Meinung ($p < 0,029$), dass die Inhalte der Lehrveranstaltungen der Induktionsphase für ihre Lehrtätigkeit wertvoll sind. Bei den anderen Testitems zeigen sich zwischen Primarstufenpädagog*innen im Vergleich zu Sekundarstufenpädagog*innen keine signifikanten Unterschiede ($p > 0,05$).

Im Allgemeinen ist das Item „Die Direktion begrüßt die Absolvierung der Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule“ hervorzuheben. In beiden Untersuchungsgruppen weisen die Mittelwertzahlen (MW = 2,93) und Häufigkeitszahlen ($m = 65\%$; $w = 67,5\%$; $P = 55,8\%$; $S = 75,5\%$) eine hohe bis sehr hohe Zustimmung zu den Skalen (3) *stimme überwiegend zu* bzw. (4) *stimme vollständig zu* auf. Eine ähnliche hohe Zustimmung ist auch bei dem Item „Zusätzlich zu meiner Lehrtätigkeit bleibt Zeit für meine Professiona-

lisierung“ gegeben. Der Mittelwert weist einen Wert von $MW = 2,91$ auf, die Häufigkeitszahlen geben die Werte $m = 60 \%$, $w = 67,3 \%$, $P = 67,5 \%$ und $S = 64,9 \%$ an. In allen Untersuchungsgruppen zeigt sich, dass sich rund ein Drittel der Proband*innen einer professionellen Lerngemeinschaft anschließen würden – wohl eine mögliche Form zur Weiterentwicklung der Unterrichtstätigkeit und ein Weg zur Professionalisierung.

4.2 Qualitative Erhebung und Datenauswertung

Der Fragebogen endet mit einer offenen Frage. Die Vertragslehrpersonen werden gebeten, Gelingendes, Misslingendes bzw. konkrete Verbesserungsvorschläge in Bezug auf die begleitenden Lehrveranstaltungen zu artikulieren. Hierbei bieten Proband*innen ihre Erfahrungen und Meinungen an. Folgend werden die Ergebnisse kategorisiert dargestellt, in Anführungszeichen gestellte Passagen sind wörtlich wiedergegebene Aussagen der befragten Personen.

4.2.1 Kategoriensystem der qualitativen Untersuchung

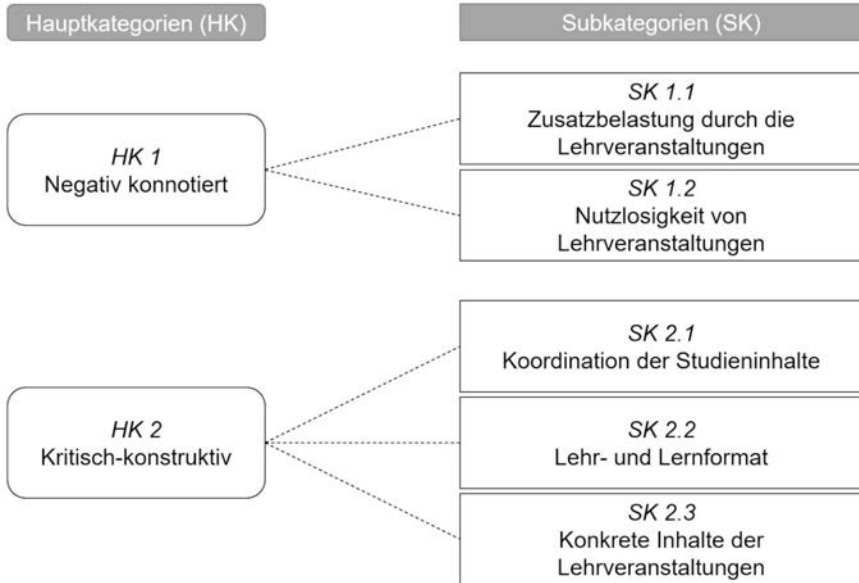
Grundsätzlich können in der vorliegenden Untersuchung die offenen Rückmeldungen der Berufseinsteiger*innen zu den begleitenden Lehrveranstaltungen in die beiden Hauptkategorien (HK) *Negativ konnotiert (HK 1)* und *Kritisch-konstruktiv (HK 2)* eingeteilt werden. Die Differenzierung der Hauptkategorien erfolgt in Subkategorien (SK) *Zusatzbelastung durch die Lehrveranstaltungen (SK 1.1)*, *Nutzlosigkeit von Lehrveranstaltungen (SK 1.2)*, sowie *Koordination der Studieninhalte (SK 2.1)*, *Lehr- und Lernformat (SK 2.2)* und *Konkrete Inhalte der Lehrveranstaltungen (SK 2.3)* (vgl. Übersicht 6).

4.2.2 Beschreibung der Haupt- und Subkategorien

Im Folgenden werden die zwei Hauptkategorien mit ihren Subkategorien angeführt und diskutiert (vgl. Übersicht 6).

Hauptkategorie 1: Negativ konnotierte Rückmeldungen

Die negativ konnotierten Rückmeldungen (HK 1) sind im Vergleich zu den kritisch-konstruktiven (HK 2) viel seltener. Zur Darstellung eines ganzheitlichen Bildes werden sie hier trotzdem vorgestellt. Im Wesentlichen werden zwei Bereiche angesprochen: die *Zusatzbelastung durch die Lehrveranstaltungen (SK 1.1)* zum ohnehin herausfordernden Berufseinstieg und die *Nutzlosigkeit von Lehrveranstaltungen (SK 1.2)*.



Übersicht 6: Kategorien der qualitativen Analyse (Quelle: eigene Darstellung)

Während die Zusatzbelastung von den Berufsanfänger*innen noch moderat formuliert werden: „[...] die Begleitveranstaltungen sind eher zusätzlich belastend“, sind die Befragten in Bezug auf Nutzlosigkeit direkter. „Die Begleitveranstaltungen sind nicht wertvoll“ und „in den wirklichen Schwierigkeiten im ersten Dienstjahr unterstützt mich das kaum bis gar nicht“ sind zwei exemplarische Aussagen dazu.

Hauptkategorie 2: Kritisch-konstruktive Rückmeldungen

Aussagen, die dieser Kategorie (HK 1) zugeordnet werden, bilden den Hauptteil der qualitativen Analyse in Bezug auf die Quantität der getätigten, inhaltlich übereinstimmenden Rückmeldungen. Die Gliederung in Subkategorien differenziert *Koordination der Studieninhalte* (SK 2.1), *Lehr- und Lernformat* (SK 2.2) und *konkrete Inhalte der Lehrveranstaltungen* (SK 2.3).

In *Koordination der Studieninhalte* (SK 2.1) thematisieren die Befragten die inhaltliche Abstimmung der Begleitveranstaltungen mit den Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium. Einerseits regen die Berufsanfänger*innen an, essenzielle, gleich beim Berufseinstieg benötigte Kompetenzen bereits in der Ausbildung zu behandeln. Andererseits nehmen sie Doppelungen wahr,

indem Inhalte des Ausbildungscurriculums auch in den Begleitlehrveranstaltungen aufgegriffen werden. „Die Inhalte der Begleitlehrveranstaltungen werden schon viel früher benötigt“ und „neue Themen ansprechen, viele Themen sind bereits bekannt“ zählen zu den häufigsten Anmerkungen in dieser Kategorie. In Bezug auf *Lehr- und Lernformat* (SK 2.2) lautet der einhellige Tenor: „Keine Vorträge“. Vorlesungsartige Lehrveranstaltungen bzw. „Frontalvorträge“ werden häufig thematisiert und als „ermüdend und uninteressant“, zuweilen als „motivationshemmend“ beschrieben. Der konstruktive Vorschlag seitens der Befragten geht in Richtung „Interaktion“. „Lehrveranstaltungen in viel kleinerem Rahmen“ mit „mehr Flexibilität“ sehen die Berufsanfänger*innen als möglichen Lösungsansatz, wobei die Arbeit „in Kleingruppen“ favorisiert wird. Mit „Lernen in Workshopform“ stellen die befragten Personen den kooperativen und partizipativen Charakter als wünschenswertestes Setting in den Begleitlehrveranstaltungen dar. In der Kategorie *konkrete Inhalte der Lehrveranstaltungen* (SK 2.3) wird Relevanz im Sinne von „Praxisnähe“ genannt. Der Fokus soll auf Bedürfnisse im Schulalltag gerichtet werden, indem „mehr praktische Beispiele“ mit unmittelbarem Schulbezug besprochen werden. „Nicht eine Wiederholung des Studiums“ wird beinahe gebetsmühlenartig artikuliert, hier gibt es Bezüge zur bereits vorgestellten Kategorie *Koordination der Studieninhalte*. Praktisch relevant sind für die Berufsanfänger*innen Inhalte zur Schuladministration und zum Schulrecht. „Wie verwende ich Sokrates?“² lautet eine zentrale Frage. Ebenso interessieren sich die Vertragslehrpersonen der Induktionsphase für „erlaubte Konsequenzen bei Unterrichtsstörungen“ im Bereich des Schulrechts. Diese Frage führt zum letzten Aspekt, zu bildungswissenschaftlichen Fragen in den begleitenden Lehrveranstaltungen. In Bezug auf Classroom Management fehlen den Berufsanfänger*innen konkrete Hilfestellungen bei „Disziplinschwierigkeiten“ und beim „Umgang mit Konfliktsituationen“ im Unterricht. Als Seitenthema wird „Elternarbeit“ angesprochen. Der „Umgang mit Eltern kommt viel zu kurz“, lauten Hilferufe der jungen Berufskolleg*innen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Berufsanfänger*innen kritisch kooperativ zeigen, wenn es um die Verbesserung der Begleitlehrveranstaltungen in der Induktionsphase geht. Wenn auch einige denkwürdige Aussagen, wie z. B. „Wie kann ich meine Steuererklärung machen?“

² *Sokrates* ist eine schulartenübergreifende Schulverwaltungssoftware in Österreich.

als fehlende Inhalte in Begleitveranstaltungen rückgemeldet werden, was eine Grundsatzdiskussion zum Anspruch an die Lehrer*innenausbildung wert wäre, werden in viel größerem Maße konstruktive und vor allem lösungsorientierte Ansätze zur Verbesserung der Lehrveranstaltungen im Rahmen der Induktionsphase genannt. Die Einordnung der oben aufgezeigten Analyseergebnisse in Bezug auf Professionalisierungsgelegenheiten für Berufsanfänger*innen wird im folgenden Kapitel Interpretation und Diskussion der Ergebnisse vorgenommen.

5 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Die Analyse der Rückmeldungen zeigt, dass Berufseinsteiger*innen kooperativ und lösungsorientiert mit Herausforderungen beim Berufseinstieg umgehen, unabhängig vom Forschungsfokus auf Geschlechtervergleich oder Schultyp (Primar- oder Sekundarstufe). Das lässt den Schluss zu, dass deren Reflexionsgrad gut ausgebildet ist. Dies spricht einerseits für die Berufsanfänger*innen selbst, andererseits ebenso für die Ausbildung bzw. die Umsetzung des Ausbildungscurriculums. Interessanterweise divergieren die Rückmeldungen in Bezug auf die Inhalte der begleitenden Lehrveranstaltungen. Während Primarstufenlehrer*innen Wertvolles entdecken, vermissen das die Berufseinsteiger*innen in der Sekundarstufe (Item 2). Dies deckt sich ebenso mit Aussagen der qualitativen Analyse, wo in diesem Zusammenhang von Nutzlosigkeit der Lehrveranstaltungen (SK 1.2) die Rede ist. Interessant ist dabei, dass die Abstimmung der Begleitlehrveranstaltungen (Kompetenzorientierung, Digitale Grundkompetenz, Umgang mit Heterogenität, siehe Kapitel 2) schulartenübergreifend erfolgt. Die Tatsache, dass beide Gruppen (Primar- und Sekundarstufe) dieselben Begleitlehrveranstaltungen mit ähnlicher Relevanz für den jeweils eigenen Schultyp besuchen, lässt diese unterschiedliche Wahrnehmung nicht per se erklären. Die Eingangsannahme, dass geschlechtsspezifische Unterschiede in der Bewertung der Items zu Tage treten, bestätigt sich nicht, sehr wohl jedoch zeigen sich Differenzen der Items in Bezug auf die Schularten Primar- bzw. Sekundarstufe.

Das Ergebnis der quantitativen Auswertung, wonach zusätzlich zur Lehr-tätigkeit Zeit für die eigene Professionalisierung bleibt (vgl. Übersicht 5 Item 7), deckt sich mit den qualitativ ausgewerteten Ergebnissen nicht, zumindest nicht in dieser Deutlichkeit. Dort wird von Zusatzbelastung (SK 1.1)

gesprächen, wenngleich konkrete Inhalte zur Professionalisierung (z. B. Classroom Management) genannt werden. Anscheinend werden im Rahmen verbaler Rückmeldungen eher Desiderate erwähnt, während im quantitativen Setting bei punktuellen Abfragen Raum für explizit Positives bleibt. Auch der konstruktiv-kritische Zugang (HK 2) kann eine Erklärung sein, was durchaus positiv gewertet werden kann.

Die vorliegenden Rückmeldungen lassen in ihrer Gesamtheit aus der quantitativen und qualitativen Analyse den Schluss zu, dass den Berufseinsteiger*innen der lange, noch bevorstehende Weg zur Professionalisierung bewusst ist. Schneider (2021) spricht in diesem Zusammenhang von der „sukzessiven Habitualisierung“ (Schneider 2021, S. 40) über Inkorporierung und Lernprozesse zum professionellen Habitus als Lehrperson. Helsper (2018) thematisiert die lebenslange Professionalisierung als Lehrperson bzw. zur professionellen Lehrperson und wird insofern durch die Rückmeldungen der Berufsanfänger*innen bestätigt. Eine Chance der Induktionsphase mit formellem Mentoring-Prozess besteht darin, durch die Vernetzung von Akteur*innen (z. B. Berufsanfänger*innen, Mentor*innen, Schulleiter*innen) viel Lerngelegenheiten für die Berufsanfänger*innen zu schaffen. Die spiralförmige Professionalisierung in kleinen Schritten „Delta P“ (Schneider 2021, S. 195) kann die Ausbildung eines professionellen Lehrer*innenhabitus begünstigen, indem der Professionalisierung nach der Ausbildung Zeit gegeben wird.

Das wertvolle Feedback der Proband*innen stellt eine gute Ausgangsbedingung für effektives Agieren und Reagieren seitens der Aus- und Weiterbildungsinstitutionen dar, damit sich sowohl Primar- als auch Sekundarstufenlehrpersonen mit ihren jeweils eigenen, individuellen Wahrnehmungen und Bedürfnissen über sukzessive Habitualisierungsgelegenheiten zu professionellen Lehrpersonen entwickeln. Sind die negativ konnotierten Rückmeldungen (HK 1) auf struktureller und damit träger bzw. eher nicht veränderbaren Ebene angesiedelt, so steckt in den kritisch-konstruktiven Rückmeldungen (HK 2) viel Potenzial: sowohl in Bezug auf die Wahrnehmung (siehe dazu Kapitel 3 Forschungsfrage 1) mit interpretativen Erkenntnissen aufseiten der Forscher*innen als auch bezüglich der Verbesserungsvorschläge (siehe dazu Kapitel 3 Forschungsfrage 2). Den Zusatzbelastungen für Berufsanfänger*innen kann auf institutioneller Ebene (Schule, Ausbildungsinstitution) begegnet werden, indem Stunden- und Studienpläne aufeinander abgestimmt werden. Die (scheinbare) Nutzlosigkeit von Lehrveranstaltungen kann an die-

ser Stelle nicht diskutiert und schon gar nicht gelöst werden, dafür ist ein eigener Diskurs notwendig. Hier liegen möglicherweise Desiderate in Form eines noch zu wenig ausgebildeten professionellen Habitus und damit fehlendes Verständnis für professionelle Zugänge zu Inhalten vor, oder die fehlende Akzeptanz für Lehrinhalte sind – ganz banal – Einstiegsüberforderungen geschuldet.

Was die Rückmeldungen zu Koordination der Studieninhalte und Lehr- und Lernformaten betrifft, können wertvolle Impulse abgeleitet werden. Absprachen und Modulkoordinationen zwischen Aus- und Fortbildungsinstitutionen können auf administrativer Ebene hilfreich sein, während der Wechsel vom Vortrag und Input zum Workshop bzw. Lernen in Peergruppen angedacht werden kann. Zu oft scheinen Berufsanfänger*innen im Laufe des Studiums mit Wissen versorgt worden zu sein, als dass sie sich in der Induktionsphase wieder auf diesen passiven Akt der Kompetenzgewinnung einlassen möchten.

Nun liegt es an den handelnden Akteur*innen, im Sinne der Vernetzung an den richtigen Schrauben zu drehen und die kritisch-konstruktiven Rückmeldungen der Berufsanfänger*innen gewinnbringend zu verarbeiten.

6 Ausblick

Veränderungen, und dazu zählt auch der Berufseinstieg, werden als kritische Lebensereignisse betrachtet. Vertragslehrpersonen machen nach Abschluss ihres Studiums und beim Eintritt in den Lehrberuf unterschiedliche Erfahrungen und werden mit Herausforderungen konfrontiert. Mentoring, so wie in der Induktionsphase vorgesehen, ist eine mögliche gelingende Form der Unterstützung und Begleitung der Berufseinsteiger*innen. Die begleitenden Lehrveranstaltungen haben am Beispiel Bundesland Tirol das Ziel, Ausbildungsinhalte zu vertiefen (Angewandtes Schulrecht, Kompetenzorientierung und Leistungsbeurteilung), berufsbezogenes Wissen mit praxisrelevanten Themen (Digitale Grundkompetenzen, Schulunterstützende Systeme, Umgang mit Heterogenität, Kommunikation und Konfliktmanagement) zu verknüpfen und Berufseinsteiger*innen auf die Bedeutung professioneller Lerngemeinschaften hinzuweisen.

Das Konzept der Induktionsphase kann durch vertraute Begegnung und Begleitung als wertvolles Instrument für die*den Berufseinsteiger*in gesehen werden. Das Zusammenspiel Mentor*in, Referent*in der Begleitlehrveranstal-

tungen und Vertragslehrperson ermöglicht eine individuelle und personenspezifische Herangehensweise und erlaubt im Idealfall die Einnahme einer gemeinsamen Meta-Position für die Herausforderungen des Schulalltages. Es benötigt die Diskussion, wie die begleitenden Lehrveranstaltungen durch die Akteur*innen in den Professionalisierungsprozess integriert werden können, damit sich eine hohe Nützlichkeit des Angebots im Sinne eines anwendbaren Wissens (vgl. Whitehead, 2011) und letztlich die Akzeptanz dieses formellen Professionalisierungsprozesses konstituieren. Die bereits angesprochene Vernetzung kann ein erster Schritt in Richtung kooperativer und partizipativer Professionalisierungsgelegenheit für Berufsanfänger*innen sein.

Literatur

- BIDI Tirol (2020). *FIDS*. Abgerufen unter: <https://www.lsr-t.gv.at/de/paedagogische-beratungszentren> (2020-05-17).
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bourdieu, P. (1996). *Die Praxis der reflexiven Anthropologie*. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 251–294). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2015). *Entwurf einer Theorie der Praxis: Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. (4. Aufl.). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 291. Suhrkamp.
- Bramberger, A. (2015). *PädagogInnenprofession und Geschlecht: Gender inclusion. new academic press*.
- BGBI. Nr. 86/1948 zuletzt geändert durch BGBI. I Nr. 211/2013. *Vertragsbedienstetengesetz 1948*. Abgerufen unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40160594/NOR40160594.html> (2021-02-10).
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.) (2020). *Pädagogik für Niederösterreich. Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen: wahrnehmen, wie wir bilden*. StudienVerlag.
- Eisenbraun, V. & Uhl, S. (2014). *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung: 3. Gender-Schule-Symposium Marburg am 14. Juni 2013*. Waxmann.
- Greiner, U. (2019). *Neue Lehrerinnen und Lehrer: Einführung und Mentoring: Kommentar*. In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TALIS 2018: Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 80–82). Leykam Buchverlagsgesellschaft.
- Helsper, W. (2018). *Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession*. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS.

- IBM Corporation. Released (2020). *SPSS Statistics for Windows, Version 27.0*. Armonk, NY: IBM Corporation.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Grundlagentexte Methoden. Beltz Juventa.
- Leistungsbeurteilungsverordnung (1974) – *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen* (Leistungsbeurteilungsverordnung) (1974). StF: BGBl. Nr. 371/1974. Abgerufen unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> (2020-05-17).
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. In B. Frieberthäuser, H. Boller & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Juventa-Handbuch, 3., vollst. überarb. Aufl., Neuausg.), S. 323–333). Weinheim: Juventa-Verl.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitinger, J. & Becker, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann.
- Schneider, K. (2021). *Der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung (Forschung)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SchOG (1962) – *Bundesgesetz über die Schulorganisation*. Schulorganisationsgesetz (1962). Abgerufen unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (2020-05-17).
- SchUG (1986) – *Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im SchUG – Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen* (Schulunterrichtsgesetz – SchUG) (1986). Abgerufen unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (2020-05-17).
- Schulpflichtgesetz (1985) – *Bundesgesetz über die Schulpflicht* (Schulpflichtgesetz 1985). StF: BGBl. Nr. 76/1985 (WV). Abgerufen unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> (2020-05-17).
- Schulzeitgesetz (1985) – *Bundesgesetz über die Unterrichtszeit an den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schularten* (Schulzeitgesetz 1985). StF: BGBl. Nr. 77/1985 (WV). Abgerufen unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009575> (2020-05-17).
- Virtuelle PH (2020). *Digi.check*. Abgerufen unter: <http://www.virtuelle-ph.at/digikomp/>. (2020-05-17).
- Whitehead, A. N. (2011). *Die Ziele von Erziehung und Bildung. Und andere Essays* (Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft, Bd. 2015, 1., Deutsche Erstausgabe). Berlin: Suhrkamp.

Gestärkt durch die Pädagogische Hochschule in den Beruf?! Belastungsbewältigung in der Berufseinstiegsphase nach dem Schwerpunkt *Science & Health*

Verena Gratzner, Gabriele Kapeller

Abstract Deutsch

An der Pädagogischen Hochschule Wien wurde im Studienjahr 2017/2018 am Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte der Schwerpunkt *Science & Health* implementiert, wobei die resiliente Gestaltung des schulischen Alltags sowie die Auseinandersetzung mit dem Modell der Salutogenese, speziell während des Berufseintritts, im Fokus der Lehrveranstaltung „Personenbezogene Gesundheitsförderung – überfachliche Kompetenzen“ stehen. Inhalte der Lehrveranstaltung umfassen die selbstreflexive Arbeit mit dem Rollenbild als Lehrkraft und vermitteln Strategien zur Bewältigung der Herausforderungen im beruflichen Alltag. Mittels mündlicher Befragungen wurde deren nachhaltige Wirkung sowie das Verbesserungspotential von Inhalten erhoben und evaluiert.

Schlüsselwörter

Berufseinstieg, Science & Health, Resilienz, Salutogenese, Lehrer*innenbelastung

Abstract English

At the University College of Teacher Education Vienna, the training focus *Science & Health* was implemented in the year 2017/2018 at the Institute for Comprehensive Educational Emphasis. School health promotion and the model of the salutogenesis for a resilient teaching profession, in particular the entry into the profession, is the focus of the course „Person-related health promotion – interdisciplinary competences“. The content includes self-reflective work with the role image as a teacher and conveys strategies for coping with stress-triggering situations. The results of interviews provide information about their

lasting effect in the school career entry and the potential for improvement of content was evaluated.

Keywords

entering the profession, Science & Health, resilience, salutogenesis, teacher workload

Zu den Autorinnen

Verena Gratzner, Mag.^a BEd; Gesundheitswissenschaftlerin, Pädagogin, Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte, Gesundheitsförderungszentrum, Pädagogische Hochschule Wien, Lehre, Administration, Forschung.

Kontakt: verena.gratzner@phwien.ac.at

Gabriele Kapeller, Prof. Mag.^a BEd; Gesundheitswissenschaftlerin, Pädagogin, Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte, Pädagogische Hochschule Wien, Bereichsleitung des Gesundheitsförderungszentrums, Lehre, Forschung.

Kontakt: gabrielle.kapeller@phwien.ac.at

1 Ausgangslage

In Österreich beenden jährlich ungefähr 2300 Studierende ihr Studium an einer Pädagogischen Hochschule (vgl. BMBWF 2020, S. 78) und treten größtenteils ihren Dienst an einer allgemeinbildenden Pflichtschule an. Dem Lehrberuf werden grundsätzlich ein hohes Maß an psychischen und physischen Belastungen zugeschrieben, die die Qualität von Lehren und Lernen beeinflussen (vgl. Schaarschmid & Kieschke 2007, S. 82) und auch die Gesundheit der Lehrpersonen durchwegs bedenklich beeinträchtigen (vgl. Griebler 2011, S. 135f.). Nicht selten geraten Lehrkräfte unter starken Druck und drohen an die Grenzen ihrer Belastbarkeit zu stoßen (vgl. Rothland 2007, S. 8). Neben stressbedingten, körperlichen Beschwerden wie Müdigkeit, Kopfschmerzen und Erschöpfung (vgl. Griebler 2011, S. 135f.) zeigen sich vor allem auch Defizite im Bereich der zeitlichen und räumlichen Organisation von Aufgaben schulischer und berufsfremder Tätigkeiten. Rollenkonflikte, Kritik von außen, mangelndes Unterstützungspersonal und das öffentliche schlechte Berufsbild sind nur einige wenige Beispiele, die zur hohen Belastungssituation im Lehrberuf beitragen (vgl. Sprenger, Katschnig et al. 2019, S. 50f.). Mit der

steigenden Anzahl an Dienstjahren zeigt sich auch ein Fehlen an Begeisterung und mangelndes Engagement wird erkennbar (vgl. Jehle & Schmitz 2007, S. 159f.).

Rothland (2007, S. 8) verweist darauf, dass generelle Belastungsfaktoren im Lehrberuf nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern international mittlerweile seit den 1980er-Jahren ein durchwegs gut beforschtes Terrain darstellen. So zeigt sich das Phänomen prinzipiell als kein neuartiges der letzten Jahre. In der Lehrer*innenbelastungsforschung wird hauptsächlich auf existierende Konzepte der Belastungsforschung zurückgegriffen, wobei die Fragen nach dem Erleben sowie den gesundheitlichen Auswirkungen beruflicher Aspekte im Zentrum stehen (vgl. Krause 2003, S. 255f.).

Eine zusätzliche besondere Herausforderung ergab sich für junge Lehrkräfte mit der neuen Ausbildung zur Primarstufenlehrperson an Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Seit dem Studienjahr 2019/2020 muss das Masterstudium im Anschluss an das Bachelorstudium innerhalb der ersten fünf Dienstjahre abgeschlossen werden. Dieser Tatsache folgend entsteht eine neue Belastungssituation für Lehrkräfte, insbesondere in der Berufseingangsphase. Die Auswirkungen auf die gesundheitliche Entwicklung kann auf Grund der kurzen Laufzeit erst in einigen Jahren evaluiert werden (vgl. Beer, Beer et al. 2020, S. 1f.).

An der Pädagogischen Hochschule Wien wird seit dem Studienjahr 2017/18 der Ausbildungsschwerpunkt *Science & Health* am Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte angeboten, der sich neben vielen weiteren Bereichen der Gesundheitsförderung, insbesondere mit der Salutogenese (vgl. Dadaczynski & Paulus 2004, S. 166) im Lebensraum Schule diskursiv auseinandersetzt. Auf Grund der oben erwähnten zusätzlichen Herausforderung für Junglehrer*innen, verbunden mit den bereits bekannten Belastungsfaktoren im Lehrberuf, liegt im Schwerpunkt *Science & Health* ein besonderes Augenmerk auf der Lehrveranstaltung „Personenbezogene Gesundheitsförderung – überfachliche Kompetenzen“, wo Studierende auf spezielle Herausforderungen im Lehrberuf vor allem auch während der kritischen Phase des Berufseinstiegs vorbereitet werden sollen. Im Sinne der schulischen Gesundheitsförderung stehen Inhalte zur Stärkung der Resilienz im Lehrberuf sowie Strategien zur Stressbewältigung und der Auseinandersetzung mit dem Rollenbild der Lehrperson im Fokus der Lehrveranstaltung. Begrifflichkeiten und Arbeitsdefinitionen hinsichtlich des salutogenetischen Gesundheitsmo-

dells, des Resilienzkonzepts und der Inhalte zur Lehrveranstaltung werden in Kapitel 3 näher beschrieben.

2 Forschungsinteresse und Forschungsfragen

Es stellt sich die Frage, welche Herausforderungen Berufseinsteiger*innen aktuell als Belastung empfinden und welche Chancen dabei die Lehrveranstaltung „Personenbezogene Gesundheitsförderung – überfachliche Kompetenzen“ während der Ausbildung bietet, um die Phase des Berufseinstiegs resilient zu erleben sowie die persönliche Gesundheit aufrechtzuerhalten?

Zum anderen wird der Frage nachgegangen, welche Inhalte in die Lehrveranstaltung „Personenbezogene Gesundheitsförderung – überfachliche Kompetenzen“ aufgenommen bzw. angepasst werden sollten, um auf Belastungen beim Berufseinstieg vorzubereiten und erfolgreiche Bewältigungsstrategien zu implementieren.

3 Theoretische Verortung – Arbeitsdefinition und Begrifflichkeiten

Wesentliche Bereiche der Ausbildung im Schwerpunkt *Science & Health* orientieren sich maßgeblich an der Definition von Gesundheit im Sinne der WHO. Dieser folgend gliedert sich Gesundheit in drei gleichberechtigte Aspekte, welche im Einklang stehen und untrennbar miteinander verbunden sind. „Gesundheit ist ein Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit und Gebrechen.“ (WHO 1948, S. 1).

Die Lehrveranstaltung „Personenbezogene Gesundheitsförderung – überfachliche Kompetenzen“ widmet sich ausgehend vom definierten Gesundheitsbegriff und anhand des im folgenden Kapitel skizzierten Salutogenese Konzepts vorrangig dem Bereich der psychischen und sozialen Gesundheit im beruflichen Alltag.

3.1 Das Gesundheitsmodell der Salutogenese

Das Gesundheitsmodell der Salutogenese hat ihren Ursprung in den 1970er Jahren und geht auf den israelischen Medizinsoziologen Aaron Antonovsky zurück. Das salutogenetische Modell wendet sich vom pathogenetischen Modell ab, welches risikoorientiert Krankheiten vermeiden möchte. Das salutogeneti-

sche Modell widmet sich viel mehr der Frage nach der Entstehung und Erhaltung von Gesundheit (vgl. Dür & Feldner-Puig 2011, S. 16). Die grundlegende Frage des salutogenetischen Konzepts lautet: „Warum bleiben Menschen – trotz gesundheitsgefährdender Einflüsse – gesund?“ (Bengel & Lyssenko 2012, S. 14).

Die Salutogenese fragt nach Bedingungsfaktoren, die es erlauben, Risikofaktoren und Schutzfaktoren in Einklang zu bringen und so die Gesundheit zu erhalten. Nach Mittelmark und Bauer (2017, S. 7) geht Antonovsky davon aus, dass Gesundheit und Krankheit die Endpole eines lebenslangen Kontinuums darstellen und wir uns ein Leben lang in diesem Spannungsfeld von „Health – Ease und Dis – Ease“ bewegen. Das Kernstück des salutogenen Gesundheitsmodells ist eine Grundhaltung, die als Kohärenzgefühl beschrieben wird. Dabei handelt es sich um das Zusammenspiel dreier wesentlicher Faktoren – die Sinnhaftigkeit, die Handhabbarkeit und die Verstehbarkeit (vgl. Dür & Feldner-Puig 2011, S. 16f.). Das bedeutet, wenn die eigene Welt stimmig, geordnet und strukturiert ist, kann man einen größeren Zusammenhang erkennen. Man erlebt sein Leben als kohärent, wenn der Sinn einer Anstrengung erkannt wird und man auch über notwendige Ressourcen und Mittel zur Bewältigung dieser Anstrengung verfügt. Stehen diese drei Faktoren in Einklang zueinander, wurde ein wesentlicher Beitrag zur gesundheitsfördernden Persönlichkeitsentwicklung geleistet (vgl. Kolip, Wydler & Abel 2010, S. 14). Der Stressbegriff wird im salutogenetischen Konzept nach Antonovsky (1997) in Anlehnung an das Stressmodell nach Lazarus verwendet. Demnach werden dem Stress per se nicht negativ krankmachende Eigenschaften zugeschrieben. Er wird als äußerer Stimulus, der einen Spannungszustand in der Person hervorruft, wahrgenommen. Je ausgeprägter das Kohärenzgefühl einer Person ist, desto mehr gesundheitsfördernde Ressourcen trägt sie in sich und besitzt somit auch Möglichkeiten, auf belastende Situationen flexibel zu reagieren und diese Ressourcen zu aktivieren (vgl. ebd., S. 26f.).

3.2 Resilienz im Lehrberuf

Eng verbunden mit dem Modell der Salutogenese ist der Begriff der Resilienz, welcher sich aus dem Englischen „resilience“ (Fröhlich-Gildof & Rönnauböse 2019, S. 9) der Widerstandsfähigkeit, Spannkraft, Elastizität, ableiten lässt. In Abhängigkeit von internalisierten oder externalisierten Determinan-

ten existiert eine Vielzahl an Definitionen zum Begriff der Resilienz. Grundsätzlich aber kann Resilienz als die Widerstandsfähigkeit gegen Belastungen trotz widriger Umstände beschrieben werden (vgl. ebd.). Diese Fähigkeit wird in der Literatur auch sehr treffend als „Immunsystem der Seele“ (Heller 2013, S. 9) bezeichnet. Masten & Obradovic (2008, S. 2) deuten sie als „conceptual umbrella“, ein Rahmenkonzept verschiedenster Muster psychischer Widerstandskraft, die das Potential haben, die erfolgreiche Entwicklung einer Person zu beeinflussen. Die Resilienzforschung des Kindes und Jugendalters begann in den frühen 1970er-Jahren, indem führende Psychiater*innen und Psycholog*innen nach Ursachen psychischer Krankheiten und deren Risikofaktoren suchten. Demnach konnten protektive Faktoren ausgemacht werden, was unmittelbar zu der Frage führte: „What makes the difference?“ (ebd., S. 2). Nachdem in den Anfängen der Forschung die positive Entwicklung trotz widriger Risikofaktoren als Ausnahme betrachtet wurde, zeigte sich mit der Zunahme an empirischen Belegen das Phänomen menschlicher Anpassungsfähigkeit immer deutlicher. Auch in den frühen Jahren der Resilienzforschung im Erwachsenenalter wurden Bewältigungsstrategien der Psyche unterschätzt und die Auffassung vertreten, dass Resilienz als ein Persönlichkeitsmerkmal zu Tage tritt (vgl. Bengel & Lyssenko 2012, S. 11).

Als Pionierstudie der Resilienzforschung führt Heller (2013, S. 9) jene Langzeitstudie von Emmi Werner aus dem Jahr 1955 an, in der auf Hawaii der Lebensweg von 700 Personen über eine Zeitspanne von 40 Jahren begleitet wurde. Hier haben sich protektive Faktoren gezeigt, die auch als Schlüsselqualifikationen beschrieben wurden, um die Resilienz einer Person zu definieren: Akzeptanz, Optimismus, Selbstwirksamkeit, Verantwortung, Netzwerkorientierung, Lösungs- und Zukunftsorientierung.

Derzeit wird das Phänomen der Resilienz vielschichtig untersucht, wobei die Resilienzforschung im Kindes- und Jugendalter analog zu jener im Erwachsenenalter den Fokus auf die Entwicklung von Mehrebenenmodellen legt (vgl. Bengel & Lyssenko 2012, S. 12). Die Resilienzfähigkeit wird nicht mehr als eine angeborene Eigenschaft, sondern als ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess, der sich auf den transaktionalen Prozess zwischen Person und Umwelt bezieht, gesehen. Insofern ist Resilienz eine variable Größe, die situationsspezifisch und multidimensional zu Tage tritt (vgl. Wustmann 2005, S. 193f.).

Die Resilienzfähigkeit ist jene Schlüsselqualifikation, an der in der Lehrveranstaltung „Personenbezogene Gesundheitsförderung – überfachliche Kompetenzen“ gearbeitet wird. Dabei wird sie in Beziehung mit dem Konzept der EPIK-Domänen gesetzt und im salutogenen Kontext des Lehrberufs eingebettet.

3.3 EPIK-Domänen

Die EPIK-Domänen sind Ausdruck eines professionellen Habitus von Lehrer*innen, unabhängig davon, in welchem Bildungsbereich sie tätig sind. Sie beschreiben die Professionalität einer Lehrperson, unabhängig von Schultypen. Unter den EPIK-Domänen werden Kompetenzfelder verstanden, die einerseits die individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, andererseits auch die Gestaltung von Systemstrukturen umfassen. Sie setzen sich mit dem entsprechenden Wissen und Können von Lehrer*innen auseinander, zeigen aber auch auf, welche Strukturen geschaffen werden müssen, um diese Kompetenzen entwickeln und fördern zu können (vgl. Schratz, Schrittmesser et al. 2007, S. 70ff.).

Die EPIK-Domänen eröffnen gerade im Bereich der Lehrveranstaltung „Personenbezogene Gesundheitsförderung – überfachliche Kompetenzen“ vielfältige Anknüpfungspunkte für Überlegungen zum individuellen Berufsbild, zum Aufbau einer professionellen Haltung und eines eigenen pädagogischen Konzepts, das einerseits die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt, andererseits die eigene Gesundheit und Resilienz berücksichtigt. Im Folgenden werden diese EPIK-Domänen kurz erklärt.

Eine dieser Domänen befasst sich mit dem Professionsbewusstsein. Was macht den Lehrberuf aus, wie wird er individuell gestaltet und was unterscheidet ihn von anderen sozialen Berufen? Wesentlich ist es, sich mit neuen Unterrichtskonzepten auseinanderzusetzen, diese kritisch zu betrachten und in die eigene Arbeit zu integrieren. Hier bedarf es eines Bewusstseins um die Gestaltungsmöglichkeiten dieses Berufsfelds, aber auch um das Kennen seiner eigenen Expertise. Professionsbewusstsein bedeutet auch, sich selbst als Person mit all ihren Stärken und Schwächen wahrzunehmen und von den beruflichen Anforderungen abgrenzen zu können (vgl. Schratz, Schrittmesser et al. 2007, S. 71).

Des Weiteren gehören Reflexions- und Diskursfähigkeit zu den EPIK-Domänen. Es braucht eine Fähigkeit, sich vom eigenen Tun zu distanzieren, um den eigenen Unterricht aus einer Außenperspektive reflektieren zu können. Aber um diese Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Selbstreflexion für weitere Entwicklungen nutzen zu können, benötigt man die Entwicklung einer Fachsprache, die auf wissenschaftlichen Grundlagen aufbaut, um einen Fachdiskurs mit Kolleg*innen führen zu können (vgl. ebd., S. 72).

Gerade das Kompetenzfeld Kollegialität und Kooperation ist im Zusammenhang mit Berufszufriedenheit und Resilienz im schulischen Alltag ein wesentlicher Faktor (vgl. Terhart & Klieme, 2006, S. 163ff.) Viele Studien zeigen auf, dass hohe Kooperationsbereitschaft im Lehrkörper nicht nur erfolgreichere Schulen auszeichnet, sondern einzelne Lehrkräfte in ihrem Tun stärkt und entlastet (vgl. Gräsel, Fußnagel & Pröbstel 2006, S. 205ff.). Es braucht im Sinne einer Professionalität eine „neue Form der ‚Vergemeinschaftung‘ im Kollegium“ (Schratz, Schrittmesser et al. 2007, S. 76, Hervorhebung im Original). Damit sind strukturell verankerte Arbeitsgruppen gemeint, die mit Hilfe einer professionellen Feedbackkultur und als voneinander lernende Gruppe von Expert*innen sich gegenseitig beraten, aktuelle Themen diskutieren und neue Zugänge zum Unterricht entwickeln (vgl. ebd., S. 77).

Im Bereich der Domäne Differenzfähigkeit geht es um den Umgang mit den Unterschieden. Die Vielfalt in einer Lerngruppe, aber auch im Kollegium, gehört bewusst gefördert um im Sinne einer potentialfokussierten Pädagogik die Stärken zu nutzen. Differenzfähige Lehrpersonen verfügen über Wissen bezüglich unterschiedlicher Lern-, Kommunikations- und Individualisierungsmethoden. Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen sind wesentliche Fähigkeiten, die in diesem Bereich notwendig sind (vgl. ebd., S. 71). In der Lehrveranstaltung „Personenbezogene Gesundheitsförderung – überfachliche Kompetenzen“ wird diese Beobachtungsfähigkeit auch in Bezug auf Teamarbeit und Kooperation geschult. Welche unterschiedlichen Zugänge haben einzelne Lehrpersonen, welche unterschiedlichen Denkmodelle sind im Lehrkörper vertreten und was heißt das für die Zusammenarbeit? Die Domäne Personal Mastery umfasst einerseits die Fähigkeit, Wissen und Können mit der Fähigkeit pädagogischer Urteilskraft in verschiedenen Situationen wirksam und *richtig* umsetzen zu können. Dadurch wird eine Resonanz zwischen Lehrenden und Lernenden ermöglicht. Diese individuelle Könnerschaft entwickelt sich durch einen individuellen Bildungsprozess, bei dem die eigene

Persönlichkeit als Entwicklungsaufgabe gesehen wird, wo aus Fehlern gelernt und Neues entwickelt wird (vgl. ebd., S. 75).

3.4 Aufbau und Lehrinhalte der Lehrveranstaltung „Personenbezogene Gesundheitsförderung – überfachliche Kompetenzen“

Im Bachelorcurriculum der Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien findet sich der Punkt „erwartete Lernergebnisse/Kompetenzen“ (Curriculum der Pädagogischen Hochschule Wien 2019, S. 12), der in weiterer Folge ebenfalls beziehend auf die EPIK-Domänen das Professionsverständnis und die damit verbundenen Einstellungen, Haltungen und professionellen Kompetenzen von Pädagog*innen näher beschreibt.

Im Ausbildungsschwerpunkt *Science & Health* werden die Ziele der Lehrveranstaltung „Personenbezogene Gesundheitsförderung – überfachliche Kompetenzen“ wie folgt im Curriculum (2019, S. 219) umschrieben:

„Studierende

... können die eigenen Fähigkeiten und personalen Ressourcen (materielle, zeitliche und emotionelle) realistisch einschätzen und alleine und in der Gruppe herausfordernde Situationen gesundheitsfördernd, situationsadäquat und sicher bewältigen.

... verfügen über effiziente individuelle Zeit- und Organisationsstrategien und setzen diese selbstwirksam zum Schutz ihrer eigenen Gesundheit ein (self leadership).

... können aufgrund ihrer didaktischen Handlungskompetenz, ihres Wissens über Bewegung, Entspannungs- und Stärkungsstrategien die Haltung sowie die Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler stärken.

... können Heterogenität und Diversität wahrnehmen, verstehen und dementsprechend pädagogisch handeln und berücksichtigen Gesundheitschancen unterschiedlicher Gruppen in Hinblick auf mehr Chancengerechtigkeit nach den Prinzipien des inklusiven Unterrichts“ (Curriculum 2019, S. 219).

Auf Grund dieser Beschreibungen wird in der 24-stündigen Lehrveranstaltung aufbauend auf den Vorerfahrungen und dem Vorwissen der Studierenden die Auseinandersetzung mit der persönlichen Entwicklungsgeschichte als Grundlage für die Rolle als Lehrperson in den Mittelpunkt gestellt. Eigene Stärken und Schwächen, die inneren Antreiber und Wertehaltungen auf unterschied-

lichen Ebenen werden beleuchtet und in Zusammenhang mit der zukünftigen Arbeit gebracht.

In weiterer Folge werden anhand einer Berufslandkarte die Freuden und Herausforderungen im schulischen Alltag analysiert. Dabei setzen sich die Studierenden mit dem Thema Stress genauer auseinander, erarbeiten und erproben verschiedenste Strategien zur Stressminderung und salutogenen Lebensführung im Sinne der Resilienzstärkung.

Anschließend werden ausgewählte Themen, wie z. B. Gestaltungsfreiräume, das Expertentum, konkrete Umsetzungsmaßnahmen zur Trennung der Rolle als Lehrperson von der als Privatperson oder Überlegungen zur Diversität im Kollegium, beleuchtet.

Nach jeder Einheit setzten sich die Studierenden in einer schriftlichen Reflexion abseits der Lehrveranstaltung nochmals mit den Inhalten auseinander. Sie beleuchteten die Wichtigkeit der Themen für ihren beruflichen Werdegang, entwickelten Strategien, die sie im Alltag ausprobierten und verschriftlichten ihre Erkenntnisse.

Als Abschlussarbeit werden individuell Übungen und Gedanken zum Thema der Resilienzstärkung gesammelt und kreativ aufbereitet, um im schulischen Alltag jederzeit sichtbar zur Verfügung zu stehen.

4 Methodisches Vorgehen

Ausgehend von den Forschungsfragen wurde ein Forschungsdesign im Sinne einer qualitativen Evaluationsforschung gewählt (vgl. Mayring 2002, S. 62f.). Um die soziale Wirklichkeit der Betroffenen einzelfallintensiv darstellen zu können, wurde als Methode zur Datenerhebung das problemzentrierte Interview gewählt (vgl. Atteslander 2010, S. 49f.). Die Verwendung eines strukturierten Leitfadens gab den Befragten im Kommunikationsprozess ausreichend Spielraum für individuelle Ausführungen (vgl. Witzel 2000). Im Dezember 2020 wurde die Gesamtpopulation von 176 Absolvent*innen des Schwerpunkts *Science & Health* seit dem Wintersemester 2018/2019 bestimmt. In einer schriftlichen Kontaktaufnahme per E-Mail wurde über das Forschungsgebiet informiert und die Bereitschaft zur Teilnahme an einem Interview abgefragt. Hier erfolgte ein Rücklauf von 19 freiwilligen Interviewpartner*innen, wovon sechs ausgewählt wurden. Die Stichprobe wurde schrittweise anhand vorab festgelegter Kriterien ausgewählt, um ein möglichst breites Spektrum

an Heterogenität bezüglich des Alters, Geschlechts, Zeitpunkt der Absolvierung der Lehrveranstaltung und beruflichen Hintergrund von Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Wien zu generieren. Soziodemographisch lässt sich die Stichprobe so beschreiben, dass fünf Absolventinnen und ein Absolvent befragt wurden, was das weiblich dominierte Studium der Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien abbildet. Die Befragten sind im Alter von 25 bis 40 Jahren. Weitere Parameter bezüglich der Zusammensetzung der Stichprobe lassen sich in folgender Übersicht 1 ablesen.

Studierende...	Masterstudium
im Lehrberuf tätig seit September 2019	2
im Lehrberuf tätig seit September 2020	3
noch nicht im Lehrberuf tätig	1

Übersicht 1: Zusammensetzung der Stichprobe (Quelle: eigene Darstellung)

Um einem Bias durch inhaltlich-thematische Nähe entgegenzuwirken, repräsentiert die Stichprobe sechs Befragte, die im Wintersemester 2018/19 als auch welche die im Sommersemester 2019 die Lehrveranstaltung „Personenbezogene Gesundheitsförderung – überfachliche Kompetenzen“ absolvierten. Die Lehrveranstaltungen wurden von unterschiedlichen Lehrpersonen abgehalten.

Die Interviews wurden im Jänner 2021 auf Grund der Corona Situation per Videokonferenz durchgeführt, aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert.

Die Datenauswertung erfolgte anhand der qualitativen zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, S. 63ff.), wobei in einem ersten Schritt Analyseeinheiten bestimmt wurden. In weiterer Folge wurde das Material durch Paraphrasieren reduziert. Aufbauend auf der zusammenfassenden Inhaltsanalyse erfolgte die induktive Kategorienbildung, wobei fünf Kategorien im Sinne der Fragestellung definiert und das Material interpretiert wurde. Die induktiven Kategorien sind: Schwerpunktwahl, Belastungen im schulischen Alltag, Epik-Domänen, Inhalte der Lehrveranstaltung, Bewältigungsstrategien und Feedback zur Lehrveranstaltung. Um sich der Beantwortung der Forschungsfragen detaillierter zu nähern, wurden die Kategorien Resili-

enz – bereits angewandte Strategien im Lehrberuf und Resilienz – benötigte Strategien im Lehrberuf ergänzt.

5 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der zusammenfassenden Inhaltsanalyse werden im Folgenden, anhand für die Forschungsfragen wesentlicher Kategorien aufgezeigt und systematisch dargestellt.

Schwerpunktwahl: Bei der Auswertung der Ergebnisse zeigen sich durchwegs homogene Antworten, was die Leitmotive zur Wahl des Schwerpunkts betreffen. Laut Angabe aller Befragten standen das Interesse an der persönlichen Gesundheit sowie die Vermittlung von Gesundheitsinhalten an erster Stelle bei der Schwerpunktwahl. Ein grundsätzliches Interesse und Verständnis am Thema Gesundheit aller Befragten zeigt sich deutlich durch den wiederholten Verweis auf die Wichtigkeit von physischer und psychischer Gesundheit im täglichen Leben.

Belastungsempfinden: Der Berufseinstieg stellt laut den Befragten eine große Herausforderung dar, indem die als durchwegs *theoretisch* beschriebene Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien auf die Realität trifft. Belastungen gehen für die Studienteilnehmer*innen vor allem von den organisatorischen und administrativen Angelegenheiten des Schulalltags aus, weniger von den unterrichtenden Tätigkeiten. Eine Befragte gab an, sich ernste Gedanken gemacht zu haben, die Lehrtätigkeit aufzugeben, weil Unsicherheit in den administrativen Arbeiten überhandnahmen und bei ihr zu Schlaflosigkeit, Kopfweh und beginnender Aussichtslosigkeit führten. Eine Befragte entschied sich bewusst gegen den Berufseinstieg, da sie eine zu hohe Belastung auf sie zukommen sah und sich beim Berufseinstieg vollkommen auf den neuen Lebensabschnitt konzentrieren wollte.

Inhalte der Lehrveranstaltung: Inhalte der Lehrveranstaltung, die sich auf das Rollenbewusstsein, die Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken, Schwächen und Werten sowie Strategien zur Resilienz betrafen, blieben den Befragten in guter Erinnerung. Obwohl diese Inhalte in guter Erinnerung blieben, sahen die Befragten durchwegs den Diskurs rund um das vielfältige Rollenbild einer Lehrperson, die Diskussionen über das Professionsbewusstsein, Kooperationsverständnis und Teamarbeit im Sinne der EPIK-Domänen als zu wenig

tiefgehend. Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Lehrveranstaltung wurden (noch) nicht im schulischen Berufsalltag genutzt. Die schriftliche Reflexion der Inhalte nach jeder Einheit wurde als wichtiger und sinnvoller Faktor zur Reflexionsarbeit gesehen.

Resilienz – bereits angewandte Strategien im Lehrberuf: Im Freizeitbereich stellt Sport neben vielen anderen Hobbies einen essenziellen Faktor zur Erhaltung der Resilienz für die Befragten dar. Im beruflichen Kontext werden ein gutes Zeitmanagement und die Freude an der Arbeit mit den Kindern als die primären Strategien zur Gestaltung eines resilienten Schulalltags gesehen. Die Teilnehmer*innen geben an, dass der als Arbeitsauftrag in der Lehrveranstaltung erstellte *Werkzeugkoffer der persönlichen Resilienz* meistens in einer Lade abgelegt wurde und im schulischen Alltag nicht mehr dazu beiträgt, an den sorgsamem Umgang mit den eigenen Ressourcen zu denken und die erprobten Strategien aktiv einzusetzen.

Resilienz – benötigte Strategien im Lehrberuf: Die Teilnehmer*innen sehen vor allem die Zusammenarbeit in Form gelungener Kooperation und professioneller Kollaboration im Lehrkörper als primären Eckpfeiler im achtsamen Umgang mit den eigenen Ressourcen. Die Abgrenzung der Rolle als Lehrperson zu jener als Privatperson wird von den Befragten ebenfalls als wichtig empfunden und bedarf noch vertiefender Aspekte.

Verbesserungsmöglichkeiten: Konkrete Inhalte, die in die Lehrveranstaltung aufgenommen werden sollen, wurden nicht genannt. Angesprochen wurden Überlegungen bezüglich des Umfangs der Lehrveranstaltung, wobei eine Ausweitung in andere Semester als sinnvoll erachtet wurde.

6 Interpretation und Diskussion

Bezugnehmend auf die Forschungsfragen können an dieser Stelle vor allem zwei Aspekte näher betrachtet werden. Zum einen rückt der inhaltlich persönliche Aspekt der Befragung in den Mittelpunkt. Das bedeutet, dass die Arbeit an der persönlichen Resilienz, wie schon in Kapitel 3.2 erläutert wurde, einen sehr individuellen subjektiven Prozess darstellt, der durch bestimmte Inhalte in der Lehrveranstaltung angeregt werden kann. Um Bewältigungsstrategien von Belastungssituationen für den Schulalltag entwickeln zu können, stellt die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Lehrperson einen wich-

tigen Faktor dar. Im Sinne der EPIK-Domänen vor allem im Bereich Professionsbewusstsein soll auf einen gelingenden Berufseinstieg vorbereitet werden. Auch ist eine Vertiefung im Bereich Kooperation/Kollaboration anzudenken, um die Professionalität in der Teamarbeit zu stärken.

Zum anderen muss der zeitlich strukturelle Aspekt der Ausbildung näher betrachtet werden. In Anlehnung an das Konzept der EPIK-Domänen stellt die Arbeit an den eigenen Stärken, den persönlichen Werten und deren Kontextualisierung zur professionellen Lehrtätigkeit einen längerfristigen Entwicklungsprozess dar, der nur kontinuierlich gedeihen und sich entfalten kann. Im Bachelorstudium Primarstufenpädagogik finden sich mehrere Lehrveranstaltungen, z. B. Biographiearbeit, professionelles Selbstmanagement, die Resilienzstärkung im beruflichen Schulalltag zum Thema haben. Jedoch existiert zwischen den Lehrveranstaltungen keine genaue Abgrenzung, wodurch man Gefahr läuft, dass sich verschiedene Inhalte wiederholen und andere keine Beachtung finden.

Grundlegend muss jedoch die Frage gestellt werden, inwieweit einzelne wenige Lehrveranstaltungen in geringem Stundenausmaß einen wesentlichen Beitrag zur Resilienz im beruflichen und privaten Setting leisten können. Es zeigt sich in der Literatur, wie auch in Kapitel 3.2 beschrieben, dass viele verschiedene Faktoren Einfluss auf das Belastungsempfinden und die Resilienzfähigkeit jedes*r einzelnen nehmen. Bei der Interpretation dieser Befragung muss die Grenze der Machbarkeit im Zuge dieser Lehrveranstaltung mitgedacht und diskutiert werden. Die dargestellten Ergebnisse können daher lediglich als Impuls für weitere Überlegungen und Entwicklungen im Bereich der Lehrer*innenausbildung herangezogen werden.

7 Ausblick

Um den Anforderungen des 21. Jahrhunderts als Lehrperson gerecht werden zu können, braucht es eine kontinuierliche, strukturierte und koordinierte Begleitung der Studierenden auf ihrem Weg durch die Ausbildung. Ziel muss es sein, sie in ihrer beruflichen Rolle zu festigen und zu befähigen, resilient den schulischen Alltag zu bewältigen.

In der Lehrveranstaltung „Personenbezogene Gesundheitsförderung“ müssen bestimmte Inhalte überdacht werden, da die Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken in diversen Bereichen der Ausbildung bereits implemen-

tiert wurde. Daher ist anzudenken, auf diese Erfahrungen zurückzugreifen und dadurch mehr Zeit für die intensive Auseinandersetzung mit den EPIK-Domänen zu schaffen. Den Fokus vermehrt auf den professionellen Habitus zu legen und eine Sensibilität und Umsetzungsideen für notwendige strukturelle Rahmenbedingungen zu entwickeln, können zukunftsweisend für Veränderungen im Curriculum des Ausbildungsschwerpunkts *Science & Health* sein.

Um eine stringente Koordination der Lehrveranstaltung in diesem Bereich über die gesamte Ausbildung zu gewährleisten, bedarf es an der Pädagogischen Hochschule Wien einer eigenen internen Arbeitsgruppe. Ressourcenschonung und volle Potentialentfaltung wäre möglich, indem in jedem Semester ein klarer Schwerpunkt hinsichtlich der überfachlichen Kompetenzen gesetzt wird. So könnte auch ein wichtiger Schritt in Richtung eines resilienten Berufseinstiegs gesetzt werden.

Literaturverzeichnis

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Deutsche erweiterte Ausgabe von A. Franke. Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 13. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Beer, G., Beer, R., Ebenberger, A. & Potzmader, S. (2020). *Belastungsempfinden und Bewältigungsstrategien im Masterstudium Primarstufe. Eine quantitative und qualitative Studie an Lehramtsstudierenden im Studium und in der Berufseinstiegsphase*. R&E-Source. Open online Journal for Research and Education. Jahrestagung zur Forschung 2020. Abrufbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/921/962> (2021-02-02).
- Bengel, J. & Lyssenko, L. (2012). Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. In BzGA (Hrsg.), *Forschung und Praxis in der Gesundheitsförderung* (S. 1–147). Band 43. Köln: BzGA.
- BMBWF (2020): *Statistisches Taschenbuch 2020 – Schule und Erwachsenenbildung*. Abrufbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:6db1fead-e63d-4843-aa2c-242c29f0fb1b/Statistisches%20Taschenbuch%202020%20\(interaktiv\).pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:6db1fead-e63d-4843-aa2c-242c29f0fb1b/Statistisches%20Taschenbuch%202020%20(interaktiv).pdf) (2021-06-28).
- Curriculum der Pädagogischen Hochschule Wien – Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe (2019). Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/V_R_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curricula%202019/PHW_Bachelorcurriculum_Primarystufe_Erl_2019_06_03.pdf (2021-05-12).

- Dadaczynski, K. & Paulus, P. (2004). Gesundheitsmanagement in der guten gesunden Schule: Handlungsfelder, Prinzipien und Rolle der Schulleitung. In: W. Dür & R. Feldner-Puig (Hrsg.), *Lehrbuch schulische Gesundheitsförderung* (S. 164–179). Bern: Verlag Hans Huber. Hogrefe AG.
- Dür, W. & Feldner-Puig, R. (2011). *Lehrbuch schulische Gesundheitsförderung*. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Fröhlich-Gildof, K. & Rönnau-Böse, M. (2019). *Resilienz*. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 52, Heft 2*, S. 205–219.
- Griebler, R. (2011). Gesundheitszustand österreichischer Lehrer und Lehrerinnen. In: W. Dür & R. Feldner-Puig (Hrsg.), *Lehrbuch schulischer Gesundheitsförderung* (S. 130–139). Bern: Verlag Hans Huber. Hogrefe AG.
- Heller, J. (2013). *Resilienz. 7 Schlüssel für mehr innere Stärke*. München: Gräfe und Unzer Verlag.
- Jehle, P. & Schmitz, E. (2007). Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung von Lehrkräften. In: M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 160–184). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Krause, A. (2003). Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein Handlungspsychologisches Behandlungskonzept. *Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 49, Heft 2*, S. 254–273.
- Kolip, P., Wydler, H. & Abel, T. (2010). Gesundheit: Salutogenese und Kohärenzgefühl. Einleitung und Überblick. In: P. Kolip, H. Wydler & T. Abel (Hrsg.), *Salutogenese und Kohärenzgefühl – Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts* (S. 11–20). Weinheim: Juventa Verlag/Beltz.
- Masten, A. S. & Obradovic, J. (2008). Disaster Preparation and Recovery: Lessons from Research on Resilience in Human Development. In: *Ecology and Society 13*. Abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/288317242_Disaster_Preparation_and_Recovery_Lessons_from_Research_on_Resilience_in_Human_Development (2021-05-14).
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mittelmark, M. B. & Bauer, G. F. (2017). The Meanings of Salutogenesis. In: M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström & G. A. Espnes (Hrsg.), *The Handbook of Salutogenesis* (S. 7–15). Cham, Schweiz: Springer Verlag.

- Rothland, M. (2007). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von LehrerInnen und Lehrern. In: M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 2–20) Wiesbaden: Springer VS.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke U. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde und Interventionen* (S. 81–98). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität – Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2/2007*. Abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/277665346_Domanen_von_LehrerinnenProfessionalitat_EPIK (2021-02-20).
- Sprenger, J., Katschnig, T., Schrittmesser, I. & Wistermayer, L. (2019). *Under pressure. Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen. Eine empirische Studie. Forschungsprojekt Pädagogische Hochschule Niederösterreich Universität Wien*. Abrufbar unter: https://www.phnoe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/MitarbeiterInnen/Silvia_Zechmeister/Under_pressure_Projektbericht_Mai_2019.pdf (2021-02-20).
- Terhart, E. & Klieme, E. (2005). Kooperation im Lehrberuf – Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 52. Heft 2*. S. 163–166. Abrufbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4450/pdf/ZfPaed_2006_2_Terhart_Klieme_Kooperation_Lehrberuf_D_A.pdf (2021-06-10).
- WHO (1948). *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation*. Abrufbar unter: https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/1948/1015_1002_976/20200706/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-1948-1015_1002_976-20200706-de-pdf-a.pdf (2021-02-20).
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum: *Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22*. Abrufbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (2021-01-18).
- Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 51. Heft 2*. S. 192–206. Abrufbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4748/pdf/ZfPaed_2005_2_Wustmann_Blickrichtung_Resilienzforschung_D_A.pdf (2021-02-17).

Einstieg in Fort- und Weiterbildung

‘Please mind the gap’ – den Einstieg in das Berufsfeld zwischen Schule und Hochschule forschend weiterentwickeln

Astrid Kohl, Angelika Magnes, Theresa Riepler, Julia Seyss-Inquart

Abstract Deutsch

Die Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) gelten als zentrales Element von Lehramtsstudien, sind aber zugleich ein junges Forschungsfeld. Der Beitrag basiert auf Daten aus dem Forschungsprojekt *GoProf: Pädagogische Professionalisierung forschend begleiten*, das seit 2018 an der Privaten Pädagogischen Hochschule (PPH) Augustinum läuft und an Design Based Research orientiert ist. Es werden drei Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt vorgestellt – das *Spannungsfeld Freiheit-Vorgabe* in der Unterrichtsplanung, die *Subjektfigur der souveränen Lehrperson* und die *Entwicklungsaufgabe Arbeitsbeziehung Studierende – Ausbildungslehrer*innen* – und im Hinblick auf Professionalisierungsforschung und Weiterentwicklung der PPS diskutiert.

Schlüsselwörter

Professionalisierungsforschung, Schulpraktische Studien, Design Based Research, Entwicklungsaufgaben, Kooperation im Praxisteam, Hybride Räume

Abstract English

Practical classroom studies are regarded as main element of teacher training and at the same time a young field in educational research. This article presents findings of the research project *GoProf: Pädagogische Professionalisierung forschend begleiten* which is based on the principles of Design Based Research.

Keywords

research in teacher professionalism, practical classroom studies, design based research, developmental tasks, collaboration between teachers, hybrid space

Zu den Autorinnen

Astrid Kohl, Mag.

Angelika Magnes, Mag.

Theresa Riepler, BEd MA

Julia Seyss-Inquart, Mag. Dr.; Private Pädagogische Hochschule Augustinum, Koordinationsstelle für Professionsentwicklung.

Kontakt: julia.seyss@kphgraz.at

1 Einleitung

Die Pädagogisch-Praktischen Studien¹ (PPS) sind für die Studierenden der Einstieg in das Berufsfeld Schule in ihrer neuen Rolle als Lehrperson. Laut Forneck, Messner und Vogt (2009, S. 171) zielen sie darauf ab, „Studierenden einen erfolgreichen Berufseinstieg als Lehrperson in der Schule zu ermöglichen und die Basis für ihre weitere professionelle Entwicklung zu legen.“ Weyland und Wittmann (2010, S. 9) weisen allerdings darauf hin, dass noch nicht ausreichend geklärt ist, worin die lehrerbildnerische Relevanz des Praktikums besteht – und das, obwohl dieses Studienelement auf eine lange Tradition zurückblickt und seinen festen Platz im curricularen Studienverbund einnimmt. Reusser und Fraefel (2017, S. 17) zufolge ist diese Situation paradox. Zum einen wird den Berufspraktischen Studien sowohl in der nationalen wie auch internationalen Literatur eine herausragende Rolle zugeschrieben, da sie letztlich zu professionellem Handeln im Schulfeld befähigen. Sie gelten als „Kernstück“ (Arnold, Hascher et al. 2011, S. 9), „Herzstück“ (Hascher 2006, S. 130), „Schlüsselement“ (Bach 2020, S. 625), sogar als „Holy Grail“ (Darling-Hammond 2014, S. 557) der Lehrer*innenbildung. Zum anderen ist deren Wirksamkeit bis heute noch nicht hinreichend erforscht. Bach (2020,

¹ Der Begriff „Pädagogisch-Praktische Studien“ bezeichnet im vorliegenden Beitrag die praktischen Phasen der Lehramtsausbildung.

S. 625) zufolge stellen Tages- und Blockpraktika aus wissenschaftlicher Sicht die vermutlich umstrittenste Ausbildungskomponente dar. Trotz aller wissenschaftlichen Diskussionen gelten die Schulpraktika aus Sicht der Studierenden als das wirkungsvollste und wichtigste Lernfeld der Lehrer*innenbildung (vgl. Boekhoff, Franke et al. 2008, S. 70).

Wie Schulpraktika als Element des Studiums aussehen müssen, um einen begleiteten Einstieg in das Berufsfeld zu ermöglichen, darüber herrscht Uneinigkeit. Das Forschungsfeld entwickelte sich „erst langsam und mit Zurückhaltung“ (Hascher 2012, S. 89f.). Dies lässt sich Košinár, Schmid und Leineweber (2016, S. 16) zufolge einerseits mit dem ursprünglich mangelnden Interesse am Forschungsfeld sowie einer anfänglichen Engführung forschungsmethodischer Zugänge begründen und scheint andererseits auch der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes sowie der Diversität seiner konkreten Ausgestaltungsformen geschuldet zu sein. Ausbildungsinstitutionen unterzogen ihre Praktika lange Zeit keiner systematischen Evaluation. Hascher (2012, S. 90f.) zufolge deutet dies darauf hin, dass das „Mythos Praktikum“ (Hascher, 2011) per se als wirkungsvoller Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrer*innen angesehen wurde. Entsprechend der bisherigen Ausführungen sind Aussagen zur tatsächlichen Wirksamkeit und Bedeutung der Schulpraktika für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen bis heute nicht leicht zu tätigen (vgl. Košinár, Schmid & Leineweber 2016, S. 17). Auch Bach (2020, S. 626) spricht von einem offenkundigen Widerspruch zwischen Professionalisierungswunsch und -wirklichkeit.

Mit der zunehmenden Kritik an Schulpraktika wurde auch das Interesse der Forschung größer; so kann die Forschung zu Professionalisierungsprozessen von Lehramtsstudierenden in den PPS mittlerweile als junges, florierendes Diskursfeld bezeichnet werden (vgl. Bach 2020, S. 624; Fraefel 2016, S. 11; Hascher 2012, S. 91; Weyland, Gröschner & Košinár 2019, S. 8). Parallel dazu kann auf die Veränderungen im Berufsfeld Schule und die damit verbundenen Auswirkungen auf die PPS hingewiesen werden. So zeigen etwa Reusser und Fraefel (2017) auf, dass von einem historischen Gestaltwandel von Schule und Unterricht und damit einhergehend auch des Habitus von Lehrpersonen gesprochen werden kann. Das „Kerngeschäft“ des Unterrichts hat sich den Autoren (ebd., S. 11f.) zufolge in den letzten Jahren so rasant wie kaum zuvor verändert. Es liegt auf der Hand, dass ein solcher Wandel hinsichtlich berufsbezogener Anforderungen die Lehrer*innenbildung und insbesondere deren

Schulpraktika herausfordert. Als zentrales Scharnier im Übergang zur beruflichen Praxis stehen die PPS vor der Herausforderung, Potenziale aufzubauen, welche es den angehenden Lehrpersonen ermöglichen, mit diesem Gestaltwandel umzugehen (vgl. Reusser & Fraefel 2017, S. 11). Die Schulpraktischen Studien haben nach Fraefel und Seel (2017, S. 7) dementsprechend dafür Sorge zu tragen, dass „multiple Perspektiven und Wissensressourcen“ zu einem zukunftsfähigen Professionswissen von Lehrpersonen verschmelzen“. Aktuell diskutiert werden in der Forschung zu den PPS die Themenbereiche Lernbegleitung in Praxisphasen wie etwa Mentoring, Coaching und Peer-Coaching (vgl. u. a. Degeling, Franken et al. 2019; Hesse & Lütgert 2020), Entwicklung von Planungskompetenzen (vgl. u. a. Weingarten 2019; Wernke & Zierer 2017a), Reflexionsprozesse im Praktikum (vgl. u. a. König, Rothland & Schaper 2018), Forschendes Lernen (vgl. u. a. Basten, Mertens et al. 2020), Konzeption von Praktika (etwa zum Thema Langzeitpraktika Košinár, Gröschner & Weyland 2019) sowie das Thema Kohärenz (vgl. u. a. Degeling, Franken et al. 2018).

Vor dem Hintergrund dieser Veränderungen in der Forschungslandschaft stellt sich an den Hochschulstandorten die Frage, wie mit den neuen Erkenntnissen umzugehen ist und wie diese in die Studienarchitekturen eingearbeitet werden können. Dieser Beitrag lotet diese Fragen insofern aus, als drei ausgewählte Ergebnisse eines Begleitforschungsprojekts der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum (PPH Augustinum) zu den PPS systematisierend vorgestellt werden. Folgende Frage ist dabei leitend: Inwiefern leisten die Ergebnisse des Forschungsprojekts Beiträge zur Professionalisierungsforschung und zur Weiterentwicklung der PPS?

Im Folgenden wird das Forschungsprojekt vorgestellt, aus dem die Daten stammen. Dafür werden Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie das Praxiskonzept der PPH Augustinum beschrieben. Daran anschließend werden drei zentrale Ergebnisse des Forschungsprojekts präsentiert und abschließend im Hinblick auf Konsequenzen für die Hochschulentwicklung sowie für die Forschungspraxis diskutiert.

2 Standortbezogene Professionsentwicklung

Der Beitrag basiert auf Daten aus dem Forschungsprojekt *GoProf: Pädagogische Professionalisierung forschend begleiten*, das sich mit dem Praxiskonzept der

PPH Augustinum beschäftigt. Im Rahmen von GoProf werden seit 2018 unterschiedliche Daten erhoben bzw. ausgewertet und zusätzlich mit den Ergebnissen anderer Evaluationen am Standort abgeglichen. Im Fokus des Projekts stehen die Erfahrungen der Studierenden und der Ausbildungslehrer*innen mit dem neuen Praxiskonzept der PPH Augustinum, das im Folgenden kurz skizziert wird.

Mit Beginn des Studienjahres 2015/16 startete in Österreich die Umsetzung der Pädagog*innenbildung NEU, die für alle Lehramtsstudien eine neue Studienarchitektur vorsah. An der PPH Augustinum wurde dies genützt, um für die Primarstufe ein innovatives Konzept der PPS zu entwickeln und zu implementieren. Im Zentrum stehen ko-konstruktive Lernsettings in einer Arbeits- und Lerngemeinschaft von Ausbildungslehrer*innen und Studierenden sowie das Erleben von möglichst ‚realitätsnahen‘ beruflichen Anforderungen. Zugleich verabschiedete man sich von langjährigen Traditionen wie der sehr früh im Studienverlauf verankerten Schulpraxis oder der hochschulischen Begleitung der Praxis durch sogenannte Praxisberater*innen. Im aktuellen Praxisformat sind Praktika von Semester 3 bis 7 vorgesehen und der individuelle Kompetenzerwerb der Studierenden wird durch hochschulische Begleitformate (Praxiskoordination, Pädagogische Reflexionsseminare, Fachdidaktische Werkstätten, Schwerpunktateliers) sowie die Arbeit am Professionalisierungsportfolio unterstützt (vgl. Seel 2018, S. 3). Ein besonderes Element des Praxiskonzepts bilden die PPS im 4. und 5. Semester. Diese auf zwei Semester ausgerichtete Praxis orientiert sich am Grundgedanken einer „Community of Practice“ (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Sie zielt auf eine intensive Kooperation zwischen Studierenden und erfahrenen Praxislehrpersonen, die im Co-Planning und Co-Teaching die gemeinsame Verantwortung für das unterrichtliche Handeln und das Lernen der Schüler*innen übernehmen. Zusammenfassend lassen sich im Blick auf die Studierenden folgende Leitprinzipien für das vorgestellte Praxiskonzept formulieren: Verantwortungsübernahme für die Gestaltung des eigenen Professionalisierungsprozesses, Partizipation an allen unterrichtlichen und schulischen Belangen sowie Mitgestaltung in kooperativen Lernsettings (vgl. Seel & Wohllhart 2020).²

² Weiterführend zum Praxiskonzept der PPH Augustinum in Theorie und Ausgestaltung u. a. Seel 2018.

Eine forschende Begleitung wurde von Beginn an aufgebaut und konnte 2018 mit dem Forschungsprojekt GoProf fortgesetzt werden. Der Anspruch des Forschungsprojekts ist, einerseits zur Theoriebildung beizutragen und andererseits das Praxiskonzept der PPH forschungsbasiert weiterzuentwickeln. Um dieser Zielsetzung gerecht zu werden, orientiert sich GoProf methodologisch an Design Based Research (u. a. Barab 2014) und arbeitet mit verschiedenen Methoden der Datenerhebung und -auswertung. Das Datenkorpus des Forschungsprojekts GoProf besteht aktuell aus schriftlichen Reflexionsprüfungen, welche die Studierenden am Ende des 6. Semesters absolvieren (Erhebungszeitpunkte 2018 und 2020, n = 170), zwei Gruppendiskussionen mit Ausbildungslehrer*innen und zwei Gruppendiskussionen mit Studierenden des 5. Semesters (erhoben 2019) sowie offenen Fragen eines Fragebogens, den Studierende des 8. Semesters ausgefüllt haben (Erhebungszeitpunkte 2019 und 2020, n = 136). Die Gruppendiskussionen werden dokumentarisch (Bohnsack 2014), die Reflexionsprüfungen mittels der dokumentarischen Subjektivierungsanalyse (Amling & Geimer 2016) und der Fragebogen mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring 2010) ausgewertet.

GoProf ist zirkulär bzw. iterativ angelegt und hat dementsprechend einen Projektplan mit sich wiederholenden Instrumenten, die jedoch an die Gegebenheiten angepasst, erweitert, verändert, ausgetauscht werden. Aktuell befindet sich das Projekt im zweiten Zyklus: Die Fragebogenerhebung wurde bereits zweimal durchgeführt (2021 ist ein dritter Durchlauf geplant) und im Jahr 2021 sind abermals Gruppendiskussionen mit Ausbildungslehrer*innen und Studierenden geplant. Wie von Euler und Sloane (2014, S. 8) für Design Based Research postuliert, zielt der Erkenntnisgewinn von GoProf jedoch nicht nur auf „situationsspezifische“, sondern auch auf „generalisierbare Befunde“ ab. Im Forschungsprojekt hat sich gezeigt, dass diese Besonderheit auch eine wiederkehrende Reflexion der Reichweite bzw. Einordnung der Erkenntnisse erfordert. Eine solche systematisierende Einordnung wird in den nächsten Abschnitten vorgestellt. Dafür werden drei zentrale Forschungsergebnisse des Projekts und deren Bedeutung für Theoriebildung und Konzeptentwicklung vorgestellt: Das Spannungsfeld ‚Freiheit-Vorgabe‘ in der Unterrichtsplanung, die Subjektfigur der ‚Souveränen Lehrperson‘ und die Entwicklungsaufgabe ‚Arbeitsbeziehung Studierende – Ausbildungslehrer*innen‘.

3 Das Spannungsfeld Freiheit und Vorgabe in der Unterrichtsplanung

Die Zusammenschau der bisher vorliegenden Forschungsergebnisse aus GoProf brachte den Impuls, das Spannungsfeld von Freiheit und Vorgabe näher zu betrachten. Dieses Spannungsfeld ist allen pädagogischen Feldern inhärent, wie etwa schon Kants (1977) bekannte Frage nach der Kultivierung der Freiheit deutlich macht. Im Feld der Schulpraxis zeigt sich dieses in spezifischer Form und wird als Impuls zur Weiterentwicklung der PPS genützt. Das Spannungsfeld tritt in den Daten sowohl in der Perspektive der Ausbildungslehrer*innen als auch in der Perspektive der Studierenden zu Tage: Die große Freiheit des Teams aus Ausbildungslehrer*innen und Studierenden in Bezug auf Beziehungsgestaltung, Unterrichtskonstellationen oder Planungsprozesse wird geschätzt, aber zugleich gibt es den Wunsch nach einheitlichen Vorgaben; das Portfolio wird ob seiner Offenheit in der inhaltlichen und formalen Gestaltung als beliebig und unnötig erlebt. Am Beispiel der schriftlichen Unterrichtsplanung soll dieses Spannungsfeld und sein Entwicklungspotenzial konkretisiert werden.

Planen von Unterricht ist Wernke und Zierer (2017b, S. 7) zufolge ein wesentlicher Aspekt der Expertise von Lehrer*innen. In der Planung „manifestieren sich Fachkompetenz, didaktische Kompetenz und pädagogische Kompetenz“ (ebd., S. 10). Dementsprechend kommt der Unterrichtsplanung auch eine zentrale Bedeutung im Kontext der Lehrer*innenbildung und in der Professionalisierungsforschung zu (vgl. Weingarten, 2019, S. 23). Wernke und Zierer (2017b, S. 7) verweisen jedoch darauf, dass Wissen und Können im Bereich der Unterrichtsplanung sowohl in der empirischen Professionalisierungsforschung wie auch in der theoretischen Auseinandersetzung „nur unterschwellig Beachtung findet“. Dieser Sichtweise schließt sich Weingarten (2019, S. 236) an, der aber bereits ein zunehmendes Interesse am Gegenstand und damit eine „Rehabilitierung der Unterrichtsplanung und damit der Unterrichtsplanungsforschung“ feststellt.

Insbesondere in den Ergebnissen der Fragebogenauswertung von GoProf wird deutlich, dass die Verschriftlichung der Planung von Lehr-Lern-Prozessen für die Studierenden eine komplexe, herausfordernde und anspruchsvolle Aufgabe darstellt. Zugleich herrscht unter den Studierenden Einigkeit, dass die schriftliche Planung von Unterricht, selbst von kleinen Unterrichtssequenzen,

als notwendig und sinnvoll für den eigenen Professionalisierungsprozess erachtet wird. In näherer Betrachtung der konkreten Umsetzung des schriftlichen Planungsprozesses kristallisierte sich aus den Auswertungsergebnissen der Fragebögen allerdings folgendes Bild heraus: Die vonseiten der Hochschule eingeräumte Freiheit in diesem Prozess (Bsp: individuelle Entwicklung und Gestaltung des Planungsentwurfs) wird von den Studierenden zum einen als eine Erleichterung geschätzt, zum anderen als eine Erschwernis betrachtet. Von einer dritten Gruppe wird die Offenheit dahingehend interpretiert, auf eine Verschriftlichung der Planung gänzlich verzichten zu können und den Unterricht lediglich im Kopf zu planen. Diese Auffassungsdivergenzen indizieren das pädagogische Dilemma, dass Freiheiten und Vorgaben stets Hand in Hand gehen. Des Weiteren treten in den Fragebogenauswertungen die Erwartungen der Studierenden hinsichtlich einer kontinuierlichen Unterstützung in der schrittweisen Entwicklung ihrer Planungskompetenz deutlich hervor. Die Herausforderung besteht nun darin, dieses Spannungsfeld sensibel auszutariieren und in seinen Freiheiten und Vorgaben stets achtsam nachzujustieren. Darin liegt ein wesentliches Moment zur Weiterentwicklung des Praxiskonzepts der PPH Augustinum. Von Interesse sind in diesem Zusammenhang Forschungsergebnisse, die darauf hinweisen, dass die Qualität schriftlicher Planungen von Studierenden insbesondere hinsichtlich der Dimensionalität verbessert wird, wenn der Planungsprozess auf der Grundlage eines didaktischen Modells erfolgt (vgl. Werner, Wernke & Zierer, 2017). Die Bezugnahme auf ein didaktisches Modell kann demzufolge eine vertiefte und reflektierte Auseinandersetzung insbesondere mit den Zielsetzungen und mit der Lerngruppe, für die der Unterricht geplant wird, anregen. Darüber hinaus kann so der unreflektierten Übernahme bzw. Anwendung von Planungsrastern entgegen gewirkt werden (vgl. Werner, Wenke & Zierer, 2017, S. 118). In einem ersten Schritt erfolgten daher an der PPH Augustinum eine intensive Zusammenschau und eine inhaltliche Überprüfung der Angebote der Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen. Konkret wurde dies in Fachgruppendifkussionen hinsichtlich des Angebots an vielfältigen Planungsanregungen und -impulsen für die Studierenden umgesetzt. Ziel ist es dabei, unterschiedliche Planungsmodi vorzustellen, um auf diese Weise die Studierenden zum Nachdenken und Reflektieren anzuregen, wie die individuelle Unterrichtsplanung flexibel angepasst werden kann.

Vor dem Hintergrund des Spannungsfelds Freiheit und Vorgabe ist hervorzuheben, dass Planungskompetenz entsprechend dem Kompetenz-Konzept (vgl. Weinert 2001, S. 27f.) neben Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bezogen auf Planungen auch entsprechende Haltungen zum Planen umfasst. Die Entwicklung von Planungskompetenz erfordert also auch die Entwicklung professioneller Haltungen und Einstellungen zum Planen. Die (reflexive) Auseinandersetzung damit, warum Planen eine wesentliche Komponente pädagogischer Expertise ist, welche Bedeutung Planung für die Lehrperson hat, welcher Sinn für die Schüler*innen darin liegt und inwiefern der Inhalt eine entsprechende Beschäftigung erfordert, muss daher Teil der Lehrer*innenbildung sein (vgl. Wernke & Zierer 2017b, S. 14). Nehmen Studierende Planung als etwas Sinnhaftes und Nützliches wahr, ist eine Steigerung der Motivation und der Bereitschaft zu erwarten, sich intensiv auf den Planungsprozess einzulassen und Planungsentscheidungen auf Basis der zur Verfügung stehenden personenbezogenen, zeitlichen und materiellen Ressourcen und unter Bezugnahme auf pädagogisches und (fach)didaktisches Wissen zu treffen und dabei auch Alternativen einzuplanen.

Ein weiteres Spannungsfeld, das sich in den Ergebnissen von GoProf zeigt, ist das Streben der Studierenden nach Souveränität in ihrer Rolle als Lehrer*in. Diese ‚Souveränitätsnorm‘ wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

4 Die Subjektfigur der souveränen Lehrperson

Im Rahmen der Analyse der Reflexionsprüfungen wurden mit Hilfe der Dokumentarischen Subjektivierungsanalyse (Amling & Geimer 2016) Subjektfiguren beschrieben, die den Studierenden besonders attraktiv erscheinen. Eine der zentralen normativen Erwartungen, die in den Daten Niederschlag findet, ist die der Souveränität als Lehrperson. Die Erzählungen der Studierenden über Schlüsselerlebnisse funktionieren nach dem Schema: Ich war nicht souverän, jetzt bin ich durch die Arbeit an bestimmten Aspekten meines Selbst als Lehrperson souveräner.

An zwei Stellen ist Souveränität für die Studierenden besonders wichtig: In der Initiierung von Lernprozessen und in der Steuerung von Großgruppen. Die Souveränität in der Initiierung von Lernprozessen durch die Lehrperson ist zentraler Bestandteil des Orientierungsrahmens. In den analysierten Fallbeispielen müssen die Lehrpersonen die Lernbereitschaft der Schüler*innen

erst herstellen. Es ist nicht so, dass alle Schüler*innen von sich aus schon für die Anliegen der Lehrperson begeistert sind, sondern die Lehrer*innen müssen lenkend tätig werden. Die Norm der Souveränität in der Steuerung von Großgruppen könnte einerseits darauf hinweisen, dass für die Studierenden Souveränität in Großgruppensettings besonders erstrebenswert ist. Andererseits deutet dies auch darauf hin, dass Souveränität in diesen Situationen am fragilsten erscheint und am schwierigsten zu erlangen ist. Die Grundannahme der Studierenden – ‚ich kann etwas ändern‘ – verweist dabei auf die Zuschreibung eines hohen Grades an Handlungsfähigkeit. In allen analysierten Fällen gelingt den Studierenden letztendlich die Steuerung der Aufmerksamkeit der Schüler*innen, sie übernehmen die Verantwortung für die Initiierung von Lernprozessen bzw. für die Steuerung von Großgruppen und gewinnen dadurch ein Stück mehr an Souveränität. Das Gemeinsame dieser beiden Aspekte der Souveränität ist die Vorstellung einer Notwendigkeit und Möglichkeit von Handlungsfähigkeit in Unterrichtssettings. Die *Subjektfigur der souveränen Lehrperson* ist demnach eine, die handlungsfähig ist, Lernprozesse und die Gruppe steuern kann und muss und dadurch Souveränität erlangt.

Wird diese Subjektfigur nicht nur als Ausdruck der aktuellen Verfasstheit der Gesellschaft gelesen – Stichwort „Unternehmerisches Selbst“ und die Verlagerung der Verantwortung in die Subjekte (vgl. Bröckling 2007) –, stellt sich die Frage, wie sich die Subjektfigur der souveränen Lehrperson im Lichte von Professionalisierungstheorien darstellt. Vor dem Hintergrund des Antinomienmodells von Helsper (u. a. 2016) – pädagogisches Handeln wird von Helsper (2016, S. 111ff.) als Handeln in „widerstreitenden Orientierungen“ beschrieben, die nicht aufhebbar sind – deuten die Analyseergebnisse darauf hin, dass die Studierenden das Spannungsreiche des pädagogischen Handelns wahrnehmen und darum bemüht sind, diese Spannungen zu bearbeiten. Insbesondere setzen sich die Studierenden mit der Ungewissheitsantinomie auseinander, die Helsper (2016, S. 112) folgendermaßen beschreibt: „Lehrkräfte arbeiten also mit Gewissheitsfiktionen im Horizont der Ungewissheit ihres Handlungserfolgs und ihrer Zielerreichung.“ Das Streben nach Souveränität der Subjektfigur kann vor diesem Hintergrund als Reaktion auf diese Kontingenz des Lehrberufes interpretiert werden. Die Studierenden erkennen ihre Lernfortschritte dort, wo sie den Eindruck haben, mehr Gewissheit über die Konsequenzen ihres Handelns erlangt zu haben. Im Kontext der Ausbildung kann dieser erste feste Boden in unsicherem Terrain als

Teil des Professionalisierungsprozesses gedeutet werden. Die Souveränität, die von den Studierenden hier angestrebt wird, könnte in Anlehnung an Keller-Schneiders (2010, S. 60) „Phasen des Professionalisierungsprozesses“ als ‚Noviz*innenprofessionalität‘ oder mit Hoyer-Neuhold und Lampl (2015, S. 115) als „Praktikant*innenprofessionalität“ bezeichnet werden.

Anders als das souveräne Subjekt, das durch unterschiedliche ‚Post‘-Strömungen in die Kritik geraten ist, wird in der Noviz*innensouveränität eine partielle Souveränität als Basis und nicht als Ende gedacht. Das souveräne Lehrer*innensubjekt der Studierenden hat nicht zwingend eine umfassende Souveränität als Ziel vor Augen – in den analysierten Fällen streben die Studierenden vor allem nach Handlungsfähigkeit in der Initiierung von Lernprozessen sowie in der Leitung von Großgruppen. Das ‚klassische‘ Subjektverständnis, wie es etwa Sattler (2009, S. 9) beschreibt, als „selbsttransparente, selbstbestimmte und souveräne Instanz des Erkennens und Handelns“, dessen Kern Rationalität ist, wird in der Noviz*innensouveränität abgelöst von einer partiellen Souveränität, einer Souveränität auf der aktuellen Stufe des Professionalisierungsprozesses.

Für die Gestaltung der PPS dienen diese Ergebnisse als Anregung, der Anerkennung der Noviz*innensouveränität Raum zu geben, um die Erlangung von Handlungsfähigkeit begleiten zu können. Dies gilt sowohl für hochschulische Lehrformate als auch für die PPS, die eine partielle Souveränität der Studierenden ermöglichen, erlauben und anerkennen können. Ziel könnte dabei die Perspektive eines Professionalisierungsprozesses sein, der sicheren Boden entstehen lässt, ohne auf die Kontingenz dieser Sicherheit zu vergessen. Das strukturelle Moment der Kontingenz von pädagogischem Handeln, wie es etwa Helsper mit seinen Antinomien (u. a. 2016) beschreibt, muss genauso Teil der PPS sein wie die Stärkung der Handlungsfähigkeit. Entscheidend wird dabei sein, Ungewissheit als wesentlichen Teil von Souveränität vermitteln zu können und nicht das Eine gegen das Andere auszuspielen.

Jenseits der Beschäftigung mit Kontingenz wurde in den Forschungsergebnissen von GoProf deutlich, dass die soziale Eingebundenheit wesentlich für die PPS ist. Im folgenden Abschnitt werden daher die Ergebnisse, die die Arbeitsbeziehung zwischen Studierenden und Ausbildungslehrer*innen betreffen, vorgestellt.

5 Die Arbeitsbeziehung als Entwicklungsaufgabe

Die Beziehung zwischen Studierenden und Ausbildungslehrer*innen kristallisiert sich im Projekt als maßgeblicher Faktor heraus. Das ist wenig überraschend, bietet der Lernort Schule aus Sicht der Studierenden doch die Möglichkeit, sich im zukünftigen Berufsfeld zu erproben, den Stand der eigenen Kompetenzentwicklung direkt zu überprüfen, die eigene Entwicklung gleichsam ‚hands on‘ voranzubringen und so dem Ziel, eine*r kompetente*r Lehrer*in zu werden, schrittweise näherzukommen (vgl. u. a. Hascher 2006, S. 133; Schellenbach & Mertens 2019; Vogel, Peter & Huppert 2019). Den Ergebnissen von Haigh, Pinder und McDonald (2006) zufolge betrachten Studierende die Qualität der professionellen Beziehungen im Praktikum, insbesondere jener zu ihren Ausbildungslehrer*innen, als wesentlichsten förderlichen bzw. hinderlichen Faktor ihrer Lern- und Kompetenzentwicklung im Praktikum (vgl. ebd., S. 11f.). So zeigte sich, dass die Qualität der Mentoring-Beziehung – insbesondere die Komponente Betreuung und Unterstützung, aber in manchen Bereichen auch das Verhalten der Mentor*innen – mit der selbsteingeschätzten Kompetenzentwicklung der Studierenden in signifikantem Zusammenhang steht (vgl. Erichsen & Kuhl 2020, S. 123ff.). Aus den Auswertungen des Studierendenfragebogens von GoProf geht hervor, dass sich die Studierenden eine tragfähige Arbeitsbeziehung mit der*dem Ausbildungslehrer*in wünschen, die durch wertschätzenden Umgang und Interaktion „auf Augenhöhe“³ geprägt ist. Sie präferieren einen angemessenen Freiraum für die Umsetzung eigener Vorstellungen innerhalb eines geschützten Rahmens und erachten bei Anerkennung des Kompetenzvorsprungs der Ausbildungslehrer*innen mit zunehmendem Fortschreiten der Ausbildung eine Zusammenarbeit als gleichwertige Partner*innen als erstrebenswert. Von den Ausbildungslehrer*innen erwarten sie regelmäßiges und konstruktives Feedback, die Möglichkeit zum professionsbezogenen Austausch, außerdem Unterstützung und Ermutigung im konkreten Handeln wie auch allgemein im Prozess der professionellen Entwicklung. Als grundlegend und überaus wichtig erachten die Studierenden, dass Ausbildungslehrer*innen selbst über eine hohe professionelle Kompetenz als Lehrperson verfügen. Diese Erkenntnisse decken sich mit den Ergebnissen aus anderen Studien. So beziehen sich beispielsweise

³ Der Begriff „auf Augenhöhe“ findet sich sowohl in den Formulierungen der Studierenden als auch in der wissenschaftlichen Literatur etwa bei Fraefel (2011, S. 27f).

se sechs der sieben von Beck und Kosnik (2002) auf Basis der Analyse von Datenmaterial aus Interviews und schriftlichen Befragungen beschriebenen Komponenten, welche förderlich auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden wirken, unmittelbar auf dieses Beziehungsgefüge. Als Erklärungsansatz für das Ergebnis aus dem Projekt GoProf bieten sich berufsbiografische Professionsansätze mit ihrer Ableitung von Entwicklungsaufgaben an. In verschiedenen Forschungsarbeiten wurden Entwicklungsaufgaben-Modelle generiert, die trotz unterschiedlicher methodischer Herangehensweisen eine große Schnittmenge aufweisen. Hericks (2006, S. 91) formuliert auf der Basis erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Ansätze und Theorien vier professionsspezifische Entwicklungsaufgaben: Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung, Institution. Keller-Schneider (2010) belegt diese Entwicklungsaufgaben durch empirische Untersuchungen und identifiziert „Identitätsbildende Rollenfindung“, „Adressatenbezogene Vermittlung“, „Anerkennende Führung“, und „Mitgestaltende Kooperation“ als Entwicklungsaufgaben. Ostermann (2015) und Köffler (2015) übertragen dieses Konzept der berufsspezifischen Entwicklungsaufgaben auf die Ausbildungssituation. Ostermann (2015) identifiziert in ihrer Studie sieben professionsspezifische Entwicklungsaufgaben, die spezifisch für den Ausbildungsprozess sind: Sicherheit, Vermittlung, Schüler*innenzentrierung, Selbstverantwortlichkeit, Verhaltenskontrolle, Reflexion, Perspektivenwechsel. Köffler (2015) rekonstruierte subjektive ausbildungsspezifische Entwicklungsaufgaben, die sich für Lehramtsstudierende einer Universität in der Auseinandersetzung mit krisenhaften Situationen im Studium stellten. Die fünf aus den Daten abgeleiteten Entwicklungsaufgaben sind: Kompetenz, Resilienz, Fehler-toleranz, Selbstkonzept und Autonomie.

Auffallend ist, dass der Aspekt der Beziehung zwischen Ausbildungslehrer*innen und Studierenden in keinem der Modelle als eigene Entwicklungsaufgabe fokussiert wird. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Entwicklungsaufgaben als Entwicklungsfelder einer Person verstanden werden und daher weniger auf interpersonelle Aspekte abzielen. Das Beziehungsgefüge zwischen Ausbildungslehrer*innen und Studierenden könnte als Grundlage der Bearbeitung professionsspezifischer Entwicklungsaufgaben und somit der professionellen Kompetenzentwicklung betrachtet werden. Interessanter scheint es uns allerdings gerade für Ausbildungssettings, das Beziehungsgefüge als eigenständige Entwicklungsaufgabe in den Blick zu nehmen. Die Gestaltung des Beziehungsgefüges wird damit selbst zu einer ausbildungsspezifischen

Entwicklungsaufgabe. Die Perspektive einer eigenen Entwicklungsaufgabe *Arbeitsbeziehung Studierende – Ausbildungslehrer*innen* kann der besonderen Bedeutung dieses Beziehungsgefüges Rechnung tragen und fordert – im Sinne einer Aufgabe – zur aktiven Arbeit an dieser Beziehung heraus.⁴ Festzuhalten ist, dass es sich hierbei um eine Entwicklungsaufgabe handelt, die sich als ausbildungsspezifische Entwicklungsaufgabe natürlich an die Studierenden richtet und damit deren (Mit)Verantwortlichkeit anspricht, die aber auch in besonderem Maße von den entsprechenden Kompetenzen und der Bewältigung der Aufgabe seitens der Ausbildungslehrer*innen beeinflusst wird.⁵

Eine mögliche Erklärung dafür, warum das Beziehungsgefüge als ausbildungsspezifische Entwicklungsaufgabe so große Relevanz hat, findet sich in der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993). Die Selbstbestimmungstheorie postuliert drei psychologische Basisbedürfnisse, deren Befriedigung für eine produktive Entwicklung von Individuen und das Erreichen von Wohlbefinden Voraussetzung ist: das Bedürfnis nach Kompetenz bzw. Wirksamkeit, das Bedürfnis nach Autonomie bzw. Selbstbestimmung und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit bzw. sozialer Zugehörigkeit. Unterschiedliche Forschungsarbeiten legen nahe, dass durch die Unterstützung der Grundbedürfnisse intrinsisch motiviertes und nachhaltiges Lernen gefördert werden kann (u. a. Reeve & Jang 2006). Es ist davon auszugehen, dass dies ebenso für das Lernen und die Kompetenzentwicklung von Studierenden in Schulpraktika gilt. So zeigt sich bei Evelein, Korthagen und Brekelmans (2008, S. 1145) für Lehramtsstudierende, dass eine hohe Befriedigung der Basisbedürfnisse positiv mit Wohlbefinden, Erfolgserlebnissen sowie Flow-Erleben und negativ mit „teaching problems“ korreliert. Korthagen und Evelein (2016) bestätigten einen positiven Zusammenhang zwischen der Erfüllung der Grundbedürfnisse und effektivem Lehrverhalten von Studierenden. Nach Frühwirth (2020, S. 229f.) sehen Studierende ihre Basisbedürfnisse in den Schulpraktika mehrheitlich (82,8 %) in hohem Maße befriedigt. Die von den Studierenden berichtete Qualität der Interaktion mit den Ausbildungs-

⁴ Siehe dazu die Ausführungen zum Umgang mit der Komponente „power differential“ als einer der „key components“ von Co-Teaching im Ausbildungskontext in Bacharach, Heck und Dahlberg (2010).

⁵ Auf die geänderten Aufgaben von Praxislehrpersonen weisen etwa auch Košinár, Leineweber und Schmid (2019) hin.

lehrer*innen korreliert dabei signifikant positiv mit der allgemeinen Skala der Bedürfnisbefriedigung sowie mit dem Autonomie- und Kompetenzerleben.

Im Folgenden wird ein erster Entwurf der Entwicklungsaufgabe *Arbeitsbeziehung Studierende – Ausbildungslehrer*innen* skizziert. Die Entwicklungsaufgabe als Arbeit am und mit dem Beziehungsgefüge Studierende*r – Ausbildungslehrer*in ist ein wesentlicher Teil des Professionalisierungsprozesses. Die Aufgabe besteht darin, sich der je eigenen Rolle innerhalb dieses Teams bewusst zu werden und diese aktiv auszufüllen, Teamdynamiken zu reflektieren sowie Spielräume für Veränderungen zu nutzen. Eine Zusammenarbeit im Team⁶ erfordert von allen Teammitgliedern, die eigenen Ziele offenzulegen, Haltungen zu reflektieren sowie die persönlichen Ressourcen einzubringen. Leitend ist der Grundgedanke der Peer-Beziehung von Ausbildungslehrer*innen und Studierenden mit dem vorrangigen Ziel der ko-konstruktiven Gestaltung von Lernumgebungen für die Schüler*innen. Darüber hinausgehend erwachsen nach Fricke, Bauer-Hägele et al. (2019, S. 22ff.) aus der Arbeit der Peers vielfältige Impulse für die Professionalisierungsprozesse der einzelnen Teammitglieder. Als Perspektiven können die Entwicklung von (Selbst-) Reflexivität und Selbstwirksamkeit, die Veränderbarkeit von subjektiven Einstellungen und Überzeugungen oder auch die Anbahnung von Teamfähigkeit und Kollegialität angeführt werden.

6 ‚Please mind the gap‘: Organisationale Aushandlungen in den Blick nehmen

Die eingangs aufgeworfene Frage, inwiefern die Ergebnisse des Forschungsprojekts Beiträge zur Professionalisierungsforschung und zur Weiterentwicklung der PPS über den Standort PPH Augustinum hinaus leisten, kann an dieser Stelle nur bedingt beantwortet werden. Nachdem die Ergebnisse aus einem noch laufenden Forschungsprojekt stammen, kann der Anspruch der Theoriebildung zu diesem Zeitpunkt noch nicht eingelöst, es können jedoch erste Hinweise dafür identifiziert werden. In der Zusammenschau der drei Ergebnisse – *Unterrichtsplanung zwischen Freiheit und Vorgabe*, die *souveräne Lehrperson* und die Entwicklungsaufgabe *Arbeitsbeziehung Studierende – Ausbildungslehrer*innen* – fällt auf, dass alle drei Ergebnisse auf der Ebene der Subjekte

⁶ Zu Facetten des Peer-Learnings im hochschuldidaktischen Kontext siehe Rohr, den Ouden et al. (2016).

angesiedelt sind: In der Unterrichtsplanung bewegen sich die Studierenden und die Ausbildungslehrer*innen zwischen Freiheit und Vorgabe, die Studierendensubjekte streben nach der Subjektfigur der souveränen Lehrperson und auch das Beziehungsgefüge ist eines zwischen den Subjekten. Darüber hinaus wird jedoch deutlich, dass in allen Ergebnissen die Logiken der beiden Organisationen Schule und Hochschule als ‚gap‘ anklingen, zwischen denen sich Studierende und Ausbildungslehrer*innen bewegen. In Bezug auf die Unterrichtsplanung zeigt sich der ‚gap‘ in Form von unterschiedlichen Erwartungen und Vorgaben, die an der Reibungsfläche von schulischen und hochschulischen Logiken entstehen. Auch das Streben nach Souveränität hat in der Logik der Organisation Schule eine andere Bedeutung – hier geht es um Handlungsfähigkeit – als in der hochschulischen Logik, die stark an Reflexivität orientiert ist. Und schließlich wird in der Arbeitsbeziehung von Studierenden und Ausbildungslehrer*innen sichtbar, dass die Aushandlung eben dieser Logiken unumgänglich ist („mind the gap“).⁷

Für die Hochschulentwicklung legen die Forschungsergebnisse eine Aushandlung der organisationalen Berührungs- und Reibungspunkte nahe. Richtungsweisend für die Hochschulentwicklung könnte das Konzept des „Third Space“ sein, das vom Kulturtheoretiker Homi K. Bhaba (1990) bereits in den 1980er-Jahren in einer postkolonialen und poststrukturalistischen Tradition entwickelt wurde. Der Third Space ist laut Struve (2017, S. 226) eine Metapher, welche die „Dynamiken in kulturellen Aushandlungsprozessen durch die Dekonstruktion von Binaritäten erfasst und betont“. Erst vor einigen Jahren wurde das Konzept auf die Lehrer*innenbildung übertragen und als ein zukunftsweisendes Prinzip („creation of undecided spaces“, Hulme & Cracknell 2010, S. 54) für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen besprochen⁸: An der Schnittstelle von wissenschaftlicher Theorie und beruflicher Praxis bildet sich ein ‚hybrider‘, ‚dritter Raum‘ als offener und hierarchiarmer Diskursraum (Zeichner 2010). Dieser ist ein „Ort der Verhandlung“ (Fraefel 2018, S. 20), der die Eigenlogiken der beiden Referenzsysteme in direkter In-

⁷ Auch Leonhard, Fraefel et al. (2016, S. 81ff.) verweisen auf die unterschiedlichen Logiken von Schule und Hochschule und dem eigenwilligen „Charakter des Dazwischen“ der PPS. Auf die Begleitung an der „Schnittstelle zwischen Hochschule und Schule“ durch Mentor*innen machen Malmberg, Nestler und Retzlaff-Fürst (2020) aufmerksam.

⁸ Zum Konzept des hybriden Raumes siehe u. a. Fraefel 2018; Reusser & Fraefel 2017; Leonhard, Fraefel et al. 2016.

teraktion aufeinander bezieht. Damit wird ein hybrides Lernfeld konstituiert, in welchem die divergenten Vorerfahrungen und Voraussetzungen sowie die unterschiedlichen sozio-kulturellen Hintergründe aller Akteur*innen (Hochschule und Berufsfeld) im Sinne eines gemeinsamen Lernens verbunden und zielführend genutzt werden. So könnten auch die im vorliegenden Beitrag vorgestellten Forschungsergebnisse auf dem „Markt an Vielfalt“ (Fraefel 2018, S. 21), ganz im Interesse der Professionalisierung angehender Lehrpersonen, gemeinsam diskutiert und die Logiken der Organisationen aktiv zum Gegenstand von Aushandlungen gemacht werden.

Auch für die weitere Forschungsarbeit kann es lohnenswert sein, den Blick auf die Organisationen zu richten und mit einer organisationstheoretischen Perspektive das Eingespannt-Sein in unterschiedliche Logiken der Institutionen Schule und Hochschule zu bearbeiten. Aus organisationspädagogischer Perspektive bietet sich dafür eine partizipationsorientierte Organisationsforschung an, wie sie etwa von Schroer und Wendt (2018) vorgeschlagen wird, und auch im Design Based Research findet sich der Aspekt der Kollaboration wieder. Anderson und Shattuck (2012, S. 17) führen „collaborative partnership between researchers and practitioners“ als wichtiges Merkmal von Design Based Research an und auch Fishman, Penuel et al. (2013, S. 136) bezeichnen „commitment to iterative, collaborative design“ als eines der vier „core principles“ von Design-Based Implementation Research. Diese Hinweise können so interpretiert werden, dass Praktiker*innen und Studierende stärker in die Forschung eingebunden werden sollten. Um das Element der ‚Kollaboration‘ aufzugreifen, reicht es allerdings nicht, die Perspektive der Ausbildungslehrer*innen und Studierenden organisationstheoretisch zu untersuchen. Diese müssen vielmehr als Subjekte des Forschungs- und Professionalisierungsprozesses betrachtet und daher aktiv in die Forschung involviert werden. Dafür müssen die Rollen von Forschenden und Beforschten erst ausgehandelt werden, um neue Perspektiven einbringen zu können und so eine engere Verflechtung zwischen Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu initiieren. Durch dieses partizipative Moment kann ein veränderter Blick auf die Organisationen entstehen und sich eine neue Umgangsweise im Sinne von ‚mindfulness‘ mit dem ‚gap‘ entwickeln.

Literatur

- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher* 41(1), pp. 16–25.
- Amling, S. & Geimer, A. (2016). Techniken des Selbst in der Politik. Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. *FQS* 17(3), S. 1–33. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603181> (2021-06-10).
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 621–628). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bacharach, N. L., Heck, T. W. & Dahlberg, K. (2010). Changing the Face of Student Teaching Through Co-Teaching. *Teacher Development Faculty Publications 1*. Abgerufen von https://repository.stcloudstate.edu/ed_facpubs/1 (2021-06-10).
- Basten, M., Merstens, C., Schöning, A. & Wolf, E. (Hrsg.) (2020). *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster/New York: Waxmann.
- Barab, S. (2014). Design-Based Research: A Methodological Toolkit for Engineering Change. In K. R. Sawyer (edit.), *The Cambridge handbook of the Learning Sciences*. Cambridge (pp. 151–170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly* 29(2), pp. 81–98.
- Bhabha, H. K. (Hrsg.) (1990): *Nation and narration*. London/New York: Routledge.
- Boekhoff, I., Franke, K., Dietrich, F. & Arnold, K.-H. (2008). *Effektivität der universitären Lehrerbildung an konsekutiven Studiengängen (EduLiks) unter besonderer Berücksichtigung schulpraktischer Studien*. Hildesheim: Universität Hildesheim, Centrum für Unterrichts- und Bildungsforschung (CeBU).
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. 9. Aufl. Opladen: Budrich.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of Education* 89(4), pp. 547–561.
- Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D. & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.) (2019). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39(2), S. 223–238.
- Erichsen, S. & Kuhl, P. (2020). Zum Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum. In F. Hesse

- & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 107–128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Euler, E. & Sloane, P. (2014). Editorial. In E. Euler & P. Sloane (Hrsg.), *Design Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, S. 7–12.
- Evelein, F., Korthagen, F. & Brekelmans, M. (2008). Fulfillment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher Education* 24, pp. 1137–1148.
- Fishman, B. J., Penuel, W. R., Allen, A.-R., Cheng, B. H. & Sabelli, N. (2013). Design-Based Implementation Research: An Emerging Model for Transforming the Relationship of Research and Practice. *National Society for the Study of Education* 112 (2), pp. 136–156.
- Forneck, H., Messner, H. & Vogt, F. (2009). Entwicklung von Professionalität in den berufspraktischen Studien. In H. Forneck, A. Düggele, C. Künzli David, H. Linneweber-Lammerskitten, H. Messner & P. Metz (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW* (S. 169–186). Bern: hep-verlag.
- Fraefel, U. (2011). Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft: Partnerschulen für Professionsentwicklung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3, S. 26–33.
- Fraefel, U. (2016). Professionalisierung im Schulfeld: Von einem diskursiven Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem eigenständigen Forschungsbereich. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 7–12). Münster: Waxmann.
- Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. In L. Pilypaityte & H. S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–43). Wiesbaden: Springer VS.
- Fraefel, U. & Seel, A. (2017). Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien – eine Einführung. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 7–10). Münster: Waxmann.
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S., Horn, D., Grötzbach, D., Sauer, D., Paetsch, S., Drechsel, B. & Wolstein, J. (2019). Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. *Journal für LehrerInnenbildung* 3, S. 16–27.
- Frühwirth, G. (2020). *Selbstbestimmt unterrichten dürfen – Kontrolle unterlassen können. Der Motivationsstil von Mentorinnen und Mentoren in Schulpraktika*. Wiesbaden: Springer VS.
- Haigh, M., Pinder, H. & McDonald, L. (2006). Practicum's contribution to students' learning to teach. *Paper presented at the British Educational Research Association*

- Annual Conference, University of Warwick*, 6-9 September 2006. Abgerufen von <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/160597.doc> (2021-06-10).
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft (S. 30–148). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ . . . und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3, S. 8–16.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 30, S. 87–98.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland, (Hrsg.), *Beruf/Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster: Waxmann.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hesse, F. & Lütgert, W. (Hrsg.) (2020). *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoyer-Neuhold, A. & Lampl, L. (2015). Rolle von Praktikant_innen und Anfänger_innen in der Hierarchie der Institutionen. In A. Czejkowska, R. Ortner & M. Thuswald (Hrsg.), *facing differences. Materialien für differenzsensible Vermittlung in pädagogischer Aus- und Weiterbildung* (S. 113–123). Wien: Löcker.
- Hulme, R. & Cracknell, D. (2010). Learning Across Boundaries: Developing Transprofessional Understanding through Practitioner Enquiry. In A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Hrsg.), *Connecting Inquiry and Professional Learning in Education: International Perspectives and Practical Solutions* (pp. 150–164). Abingdon: Routledge.
- Kant, I. (1977). *Über die Pädagogik*. In Ders.: Werkausgabe. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Band 12, Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Köffler, N. (2015). *Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.) (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect?* Wiesbaden: Springer VS.
- Korthagen, F. & Evelein, F. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education* 60, pp. 234–244.

- Košinär, J., Gröschner, A. & Weyland, U. (Hrsg.) (2019). *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde*. Münster: Waxmann.
- Košinär, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (2019). Zwischen Innovation und Bewahrung: Das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen an Partnerschulen. In J. Košinär, A. Gröschner & U. Weyland, (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 189–205). Münster: Waxmann.
- Košinär, J., Schmid, E. & Leineweber, S. (2016). Schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen – eine Einführung. In J. Košinär, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 13–30). Münster: Waxmann.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Kosinar, J., Reintjes, C. & Richiger, C. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11(1), S. 79–98.
- Malmberg, I., Nestler, E. & Retzlaff-Fürst, C. (2020). Qualitäten der Mentor*innenqualifizierung M-V. Eine Design Based Research Studie zu einem Lernbegleitungsprogramm an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 107–128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ostermann, E. (2015). *Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben in der Ausbildungszeit*. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/328880825_Professionsspezifische_Entwicklungsaufgaben_in_der_Ausbildungszeit (2021-06-10).
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology* 98(1), pp. 209–218.
- Reusser, K. & Fraefel, U. (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11–40). Münster: Waxmann.
- Rohr, D., den Ouden, H. & Rottlaender, E.-M. (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Sattler, E. (2009). *Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität*. Bielefeld: transcript.

- Schellenbach-Zell, J. & Mertens, S. (2019). Kohärente Lernziele und ihre Effekte auf die Bewertung von Lerngelegenheiten im Praxissemester. In BMBF (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus den Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 157–164). Frankfurt a. M.: Zarbock.
- Seel, A. (2018). Auf neuen Wegen: Das Praxiskonzept im Bachelorstudium Primarstufe der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz. In L. Pilypaitytė & H.S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 213–222). Wiesbaden: Springer VS.
- Seel, A. & Wohllhart, D. (2020). Kooperation und Ko-Konstruktion im Praxiskonzept der KPH Graz. In K. Soukup-Altrichter, G. Steinmair, C. Weber (Hrsg.), *Lesson Studies in der Lehrerbildung* (S. 225–240). Wiesbaden: Springer VS.
- Schröer, A. & Wendt, T. (2018). Partizipationsorientierung als Forschungsstrategie der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S.M. Weber (Hrsg.): *Handbuch Organisationspädagogik*. (S. 331–342). Wiesbaden: Springer VS.
- Struve, K. (2017). Third Space. In: D. Göttsche, A. Dunker, G. Dürbeck (Hrsg.), *Handbuch Postkolonialismus und Literatur* (S. 226–228). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Vogel, U., Peter, C. & Huppert, A. (2019). Reflexive Fachlichkeit – Zur Konstruktion und Erfahrung von Praxis in Wissenschaft und Schule. In BMBF (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus den Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 97–103). Frankfurt a. M.: Zarbock.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.
- Weingarten, J. (2019). *Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht? Empirische Analysen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten*. Münster: Waxmann.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Werner, J., Wernke, S. & Zierer, K. (2017). Der Einfluss didaktischer Modelle auf die allgemeindidaktische Unterrichtsplanungskompetenz von Lehramtsstudierenden. In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 104–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wernke, S. & Zierer, K. (Hrsg.) (2017a). *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wernke, S. & Zierer, K. (2017b). Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 7–16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Weyland, U. & Wittmann, E. (2010). *Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung, 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Vorgelegt beim Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst am 15.02.2010. Frankfurt, M.: GFPE.
- Weyland, U., Gröschner, A. & Košinár, J. (2019). Langzeitpraktika en vogue – Einführung in den Themenschwerpunkt. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland, (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 7–25). Münster: Waxmann.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 64(5), pp. 378–386.

Der Stellenwert des Bildungsbereichs Natur und Technik im Kindergarten. Eine Befragung von Fachkräften bei ihrem Einstieg in das Bachelorstudium Elementarpädagogik

Bernhard Koch, Karl-Heinz Graß

Abstract Deutsch

Studien zur Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen weisen auf Verbesserungsmöglichkeiten im Bereich des kognitiven Anregungsmilieus insbesondere im Bereich Natur und Technik hin. Über den Stellenwert dieses Bildungsbereichs bei Fachkräften in Österreich ist noch wenig bekannt, Erhebungen bei Studierenden der Bachelorstudien Elementarpädagogik fehlen vollständig. Eine repräsentative Befragung bei Fachkräften, die sich im ersten Semester des berufsbegleitenden Bachelorstudiums Elementarpädagogik befinden (n = 49), zeigt, dass – obwohl der Bildungsbereich Natur und Technik häufig abgedeckt wird – naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen nur zum Teil vorhanden sind und gleichzeitig hohes Fortbildungsinteresse besteht.

Schlüsselwörter

Elementarpädagogik, Kindergarten, Natur und Technik, MINT

Abstract English

Studies on quality in preschools point to possible improvements in the area of cognitive stimulation milieu, especially related to nature and technology. Little is yet known about the significance of this area of education among skilled staff in Austria, and there are no surveys among students in the bachelor's degree program in Preschool Education. A representative survey of skilled staff who are in the first semester of the part-time bachelor's degree program in Preschool Education (n = 49) shows that – although the educational

fields of Nature and technology is often covered – scientific ways of thinking and working are only partly present and at the same time there is high interest in further training.

Keywords

Preschool, Early Childhood Education and Care (ECEC), STEM

Zu den Autoren

Bernhard Koch, Mag. Dr.; Pädagogische Hochschule Tirol.

Kontakt: bernhard.koch@ph-tirol.ac.at

Karl-Heinz Graß, Mag. Dr.; Pädagogische Hochschule Steiermark.

Kontakt: karl1.grass@phst.at

1 Ausgangslage und Forschungsstand

Der Bildungsbereich Natur und Technik stellt einen von sechs Bildungsbereichen des in ganz Österreich geltenden Bildungsrahmenplans für Elementarpädagogik dar (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020) und wird in die Detailbereiche Natur und Umwelt, Mathematik und Technik gegliedert¹. Empirische Befunde zur Interaktionsqualität weisen darauf hin, dass die Unterstützung von Kindern bei der Entwicklung ihrer kognitiven Kompetenzen im Vergleich zur Unterstützung der Entwicklung ihrer sozial-emotionalen Kompetenzen eher gering ausfällt (vgl. Smidt & Rossbach 2016, S. 88f.). Was das Bildungsverständnis des Personals angeht, legen naturwissenschaftsorientierte Untersuchungen die Verbreitung (ko-)konstruktiver Überzeugungen der Beschäftigten nahe (vgl. Steffensky, Anders et al. 2018, S. 67f.). Im Ko-Konstruktivismus wird der pädagogischen Fachkraft eine außerordentlich aktive Rolle bei der Unterstützung von Kindern zugeschrieben

¹ Bildungsbereiche bzw. Lernfelder werden in der elementarpädagogischen Literatur unterschiedlich gegliedert und konzeptionalisiert. In der englischsprachigen Fachliteratur zu Early Childhood Education and Care (ECEC) wird auch von STEM (science, technology, engineering and mathematics) gesprochen, im deutschsprachigen Bildungswesen ist der Begriff MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) gebräuchlich. Die vorliegende Untersuchung orientiert sich an der Begrifflichkeit des österreichischen Bildungsrahmenplans.

(vgl. O'Connor 2014). Gemeint ist damit eine dialogische Pädagogik, in der Kinder und Erwachsene im Gespräch miteinander etwas über die jeweilige Weltansicht lernen. Das Kind erfährt so die Sicht des Erwachsenen, der mehr Lebenserfahrung hat. Siraj-Blatchford (2009, S. 11) argumentiert basierend auf der umfangreichen EPPE-Studie in England, dass „sustained shared thinking“, also ein „anhaltendes geteiltes bzw. gemeinsames Denken“ Bildungs- und Lernprozesse in der frühen Kindheit unterstützt². Nayfeld, Brenne- man und Gelman (2011) zeigen darüber hinaus in ihrer Studie, dass Erwachse- ne die autonome Erkundung naturwissenschaftlicher Werkzeuge und Mate- rialien steigern können, wenn bestimmte Lernerfahrungen auch in größeren Gruppen angeboten werden.

International gibt es nicht sehr viele empirische Untersuchungen über Ein- stellungen, Denkweisen und Interessen von Fachkräften im Bildungsbereich Natur und Technik, wenngleich die Anzahl entsprechender Studien zur natur- wissenschaftlichen Bildung in den letzten Jahren zugenommen hat (vgl. Weber & Leuchter 2018; Erden & Sönmez 2011; Evanschitzky, Lohr & Hille 2008). Befunde zeigen, dass schwerpunktmäßige Förderungen das Bewusstsein und das Interesse der Kinder für naturwissenschaftliche Themen erhöhen (vgl. Op- permann, Brunner et al. 2018; Kermani & Aldemir 2015; Nayfeld, Brenne- man & Gelman 2011). Nach Weber und Leuchter (2018, S. 333) können ge- mäß dem Konzept des *Scientific Inquiry* naturwissenschaftliche Denk- und Ar- beitsweisen als instruktionistische Elemente genutzt werden, „um durch Ver- mutungen, Vergleiche oder Beobachtungen bedeutsame Lernanlässe zu schaf- fen“. Zu einer qualitativ hochwertigen naturwissenschaftsbezogenen pädago- gischen Arbeit werden Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und motivationale Orientierungen gezählt (vgl. Steffensky 2017, S. 54). Zum notwendigen fach- didaktischen Wissen zählt das Wissen zur Strukturierung von Lernsituationen und didaktischen Aufbereitung von Materialien. Niedrige Selbstwirksamkeits- erwartungen können dazu führen, dass naturwissenschaftliche Lerngelegen- heiten vermieden werden (vgl. Steffensky, Anders et al. 2018, S. 66). Wäh- rend in manchen Studien Einschränkungen der professionellen Kompetenzen wie z. B. geringes Fachwissen und fachdidaktisches Wissen sowie hinderliche Überzeugungen identifiziert wurden, scheinen Fachkräfte motiviert zu sein,

² „... it is important to recognise that every learning episode has both pedagogical and cur- ricula content“ (vgl. ebd.).

naturwissenschaftliche Bildung den Kindern nahezubringen (vgl. Weber & Leuchter 2018, S. 344). Zusammenfassend weisen die Befunde darauf hin, dass in vielen Ländern die Chancen von kognitiv anregenden Interaktionen noch nicht ausreichend genutzt werden. Studien, in denen die Qualität naturwissenschaftlicher Bildungsprozesse spezifischer eingeschätzt wird, sind selten (vgl. Steffensky 2017, S. 44). Für Österreich liegen beispielsweise die Studien von Schauer (2019), Kobler (2020), Wrumnig (2020) und Rückl (2019) vor. Über Einstellungen und Überzeugungen von jenen Fachkräften, die ein Bachelorstudium Elementarpädagogik aufgenommen haben, ist nur wenig bekannt (vgl. Koch 2020), Erhebungen zum Stellenwert des Bildungsbereichs Natur und Technik fehlen vollständig. Eine Befragung von Fachkräften, die ein Bachelorstudium Elementarpädagogik³ aufgenommen haben, könnte dazu beitragen, Maßnahmen zur Erhöhung entsprechender Kompetenzen des Fachpersonals auf eine empirische Grundlage zu stellen und in der Folge naturwissenschaftliches Denken bei Kindern besser zu fördern.

2 Ziele und Forschungsfragen

Kinder, die schon in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen in ihren Kompetenzen im Bildungsbereich Natur und Technik gefördert und in ihrem Tun bestärkt werden, entwickeln ein positiveres Selbstkonzept in Bezug auf Naturwissenschaft und Technik (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, o. J.). Das Forschungsprojekt verfolgt das Ziel, einen Beitrag zur Förderung naturwissenschaftlicher Grundbildung zu leisten. Dazu soll eine Erhebung über den Stellenwert des im Bildungsrahmenplan definierten Bildungsbereichs Natur und Technik durchgeführt werden. Als Untersuchungsgruppe wurden jene Fachkräfte gewählt, die durch die Aufnahme eines Bachelorstudiums Elementarpädagogik auf ein hohes Fortbildungsengagement schließen lassen. Folgende Fragen sind von Interesse:

1. Welche Überzeugungen, Haltungen, Annahmen zum Wissenserwerb und welche Strategien zur Förderung im Bildungsbereich Natur und Technik sind bei Fachkräften vorhanden?
2. Wie häufig werden welche Bildungsaktivitäten im Bereich Natur und Technik gesetzt?

³ In Österreich werden gegenwärtig zehn Bachelorstudien zur Elementarpädagogik nach vier verschiedenen Curricula und Aufnahmebedingungen durchgeführt (vgl. Koch 2020).

3 Methode

Sampling: Die Befragung⁴ wurde als Online-Befragung bei Fachkräften durchgeführt, die sich im ersten Semester des berufsbegleitenden Bachelorstudiums Elementarpädagogik an den Hochschulstandorten Graz und Eisenstadt befanden. Die Stichprobe kann als annähernd repräsentativ für die Gesamtgruppe der Studierenden des Bachelorstudiums Elementarpädagogik angesehen werden⁵ (vgl. die soziodemographischen Daten einer österreichweiten Vollerhebung (n = 273) bei Koch 2020).

Vorgangsweise und Rücklauf: Die Studienleitungen übermittelten im Dezember 2019 den Link des Fragebogens an alle Studierenden (n = 49). Die Rücklaufquote betrug 100 %.

Entwicklung des Fragebogens: Bei der Entwicklung des Fragebogens wurde auf mehrere empirische Erhebungen zurückgegriffen: Fragen zur Bedeutung des Bildungsbereichs Natur und Technik im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen⁶ wurden der Studie von Schauer (2019) entnommen⁷, Fragen zu Einstellungen sind inspiriert von Frageblöcken der Studie von Erden & Sönmez (2011). Fragen zu naturwissenschaftlichen Kompetenzen (Wissens- und motivationale Komponenten sowie lerntheoretische Überzeugungen) lehnen sich an die Überlegungen von Steffensky, Anders et al. (2018) an. Bezugnehmend auf Steffensky (2017, S. 16) wurden Fragen nach den Selbsteinschätzungen zu naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen aufgenommen (z. B. messen, dokumentieren) sowie Fragen zu lerntheoretischen Überzeugungen (z. B. „Am besten verstehen Kinder naturwissenschaftliche Inhalte aus den Erklärungen und Darstellungen der Fachkraft“⁸). Zur Anwendung kam in der Regel

⁴ Die Befragung stellt den ersten Teil einer geplanten Längsschnittstudie des *Forum Primar* im Entwicklungsverbund Süd-Ost dar. Befragungszeitraum: Dezember 2019 bis Jänner 2020. Feedback bei der Entwicklung des Fragebogens erfolgte von den Kolleg*innen Karl-Heinz Graß, Luise Hollerer, Sabine Strauss, Patricia Geider und Susanne Schirgi.

⁵ Die Befragten waren allerdings etwas jünger.

⁶ Bildungsbereiche nach dem Bildungsrahmenplan (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020): Emotionen und soziale Beziehungen, Ethik und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung, Natur und Technik.

⁷ Die Items wurden von Schauer G. in einem E-Mail zur Verfügung gestellt.

⁸ Die Fragen zu den motivationalen Merkmalen wurden von Oppermann E. & Anders Y. im Rahmen des EASI-Science Projektes entwickelt und von Steffensky M. in einem E-Mail

eine 5-teilige Likert-Skala (nie, selten, manchmal, oft, sehr oft), bei den Fragen zu Zustimmung/Ablehnung⁹ eine 4-teilige Likert-Skala (stimme voll zu, stimme eher zu, stimme eher nicht zu, stimme gar nicht zu).

Auswertung: Die erhobenen Daten wurden mit dem Programm SPSS Vers. 26 vorwiegend deskriptiv ausgewertet.

4 Ergebnisse

Allgemeines

Alle Befragten verfügen über eine Ausbildung als Fachkraft an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, fast zwei Drittel verfügen über eine mehr als 10-jährige Berufserfahrung und etwa die Hälfte ist als Leitung oder stellvertretende Leitung tätig. Ein Drittel der Befragten studiert an der Pädagogischen Hochschule Burgenland, zwei Drittel studieren an den Pädagogischen Hochschulen in Graz. Eine große Mehrheit der Untersuchten ist mit dem Betriebsklima, mit der Materialausstattung und mit dem Angebot an qualifizierten Pädagog*innen und Helfer*innen bei Neuanstellungen eher zufrieden bis sehr zufrieden. Gegenüber der Gesamtgruppe des Personals in Österreichs elementarpädagogischen Einrichtungen (vgl. Statistik Austria 2020) ist die Gruppe der Befragten überdurchschnittlich hoch qualifiziert und vergleichsweise jung.

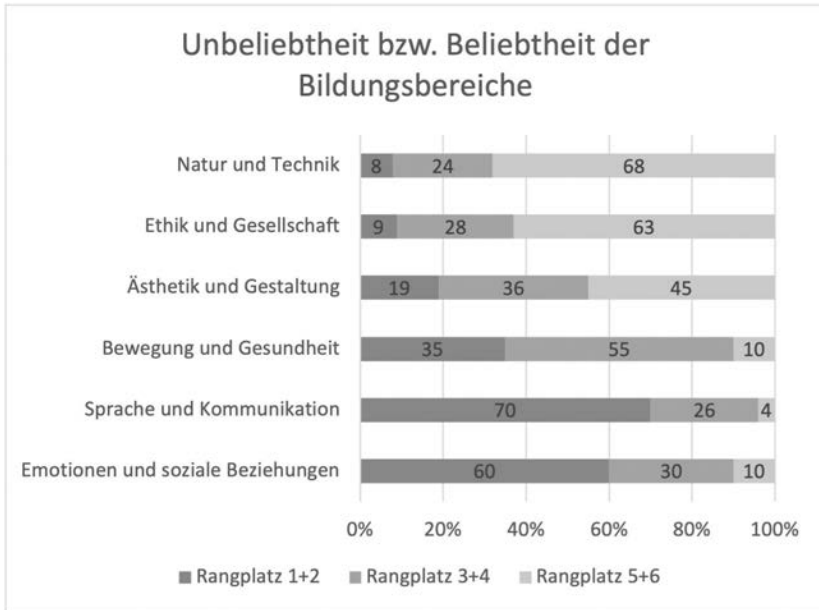
Stellenwert von Natur und Technik

Die Befragten wurden gebeten die sechs Bildungsbereiche des Bildungsrahmenplans in eine Rangreihenfolge zu bringen (Rangplatz 1 = bester Platz bis Rangplatz 6)¹⁰. Die Ergebnisse in Übersicht 1 zeigen als liebste Bildungsbereiche Emotionen und soziale Beziehungen sowie Sprache und Kommunikation in der untersuchten Gruppe. Der Bildungsbereich Natur und Technik liegt weit abgeschlagen auf dem letzten Platz und wird nur von 8 % der Befragten als liebster Bildungsbereich genannt, über zwei Drittel verweisen ihn auf die letzten, die zwei unbeliebtesten Rangplätze (Rangplatz 5+6).

vom 10.10.2019 freundlicherweise zur Verfügung gestellt.

⁹ Formulierung: Inwieweit stimmen sie folgenden Aussagen zu:

¹⁰ Formulierung: In welchem Bereich arbeiten Sie didaktisch mit den Kindern am liebsten?



Übersicht 1: Unbeliebte und beliebte Bildungsbereiche (Rangplatz 1+2: beliebt – Rangplatz 5+6: unbeliebt). Angabe in Prozent. (Quelle: eigene Darstellung)

Bei der Frage in welchem der drei Detailbereiche des Bildungsbereichs Natur und Technik die Befragten didaktisch am liebsten mit den Kindern arbeiten, zeigt sich eine deutliche Vorliebe (Rangplatz 1) für Natur und Umwelt (70 %). Die Detailbereiche Mathematik (25 %) und Technik (5 %) sind hier deutlich unbeliebter. Entsprechend unterschiedlich sind auch die Häufigkeiten (Formulierung: „Wie oft arbeiten sie didaktisch mit den Kindern in den Detailbereichen?“): 83 % der Befragten geben an oft oder sehr oft im Detailbereich Natur und Umwelt zu arbeiten, 68 % der Untersuchten greifen Inhalte aus dem Detailbereich Mathematik auf, aber nur 19 % arbeiten im Detailbereich Technik. Ein genauerer Blick zeigt zudem, dass keine einzige befragte Person sehr oft im Detailbereich Technik arbeitet.

Häufigkeit der Abdeckung

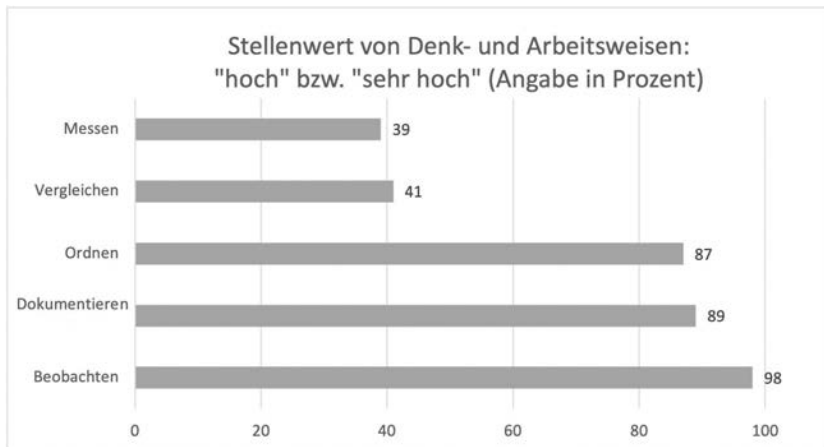
Während Bildungsbereiche wie Emotionen und soziale Beziehung, Bewegung und Gesundheit oder Sprache und Kommunikation von 95 bis 100 % der Befragten oft oder sehr oft abgedeckt werden, sind es bei Natur und Technik nur 63 %. Zur Detailfrage, wie häufig als Lernbegleitung mit den Kindern zu

naturwissenschaftlichen Fragestellungen geforscht wurde, zeigt sich, dass 26 % der Untersuchten dies täglich oder mehrmals pro Woche und 38 % einmal pro Woche praktizieren, ein Drittel allerdings gibt seltener oder nie an.

Methoden, Denk- und Arbeitsweisen, sprachliche Anregung

Drei Viertel der Befragten setzen (oft, sehr oft) Bücher zur Vermittlung ein, 64 % vermitteln durch Gespräche und 40 % arbeiten oft oder sehr oft mit Experimenten. Am häufigsten wird der Bildungsbereich Natur und Technik von den Pädagog*innen mit den Kindern im Freien umgesetzt (89 %).

Für eine große Mehrheit der Befragten haben die naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen beobachten (98 %), dokumentieren (89 %) und ordnen (87 %) einen hohen oder sehr hohen Stellenwert (vgl. Übersicht 2). Nur eine Minderheit der Befragten gibt allerdings an, dass messen (39 %) und vergleichen (41 %) einen hohen oder sehr hohen Stellenwert in ihrem Arbeitsalltag einnehmen.



Übersicht 2: Stellenwert von Denk- und Arbeitsweisen: hoch bzw. sehr hoch in Prozent. (Quelle: eigene Darstellung)

Eine große Mehrheit der Untersuchten (80 % bis 95 %) nutzt nach eigenen Aussagen vielfältige Lernmöglichkeiten, wie z. B. Kindern Fragen stellen, zum Erkunden ermutigen, das Anbieten von speziellen Themen, das Geben von Instruktionen und genießt es, Materialien und Objekte für das Erforschen zu sammeln. 52 % der Befragten stimmen der Aussage „Ich statte meine Einrichtung für naturwissenschaftliches Fragen und Erkunden aus“ (voll oder

eher) zu. Gleichzeitig zeigt sich nicht einmal die Hälfte der Befragten zufrieden mit dem Ausmaß ihres Wissens über den Bildungsbereich Natur und Technik (wobei niemand sehr zufrieden ist).

Eine große Mehrheit der Untersuchten (65 % bis 77 %) gibt den Kindern in der täglichen Tätigkeit eher bis sehr häufig eine Reihe von sprachlichen Anregungen für den Bildungsbereich Natur und Technik, wie z. B. Impulse, die zu einer umfangreicheren Beschreibung, einer Vermutung oder Erklärung führen (65 %), erarbeiten gemeinsam mit dem Kind eine Benennung etwa durch raten, ergänzen oder Sprachwitz (72 %), verwenden Synonyme, umschreiben komplexe Begriffe und Sachverhalte (65 %) oder wiederholen und ergänzen bruchstückhafte oder falsche Äußerungen der Kinder (77 %). Stützende Lückensätze werden nur von etwa 38 % der Befragten häufig oder sehr häufig angeboten.

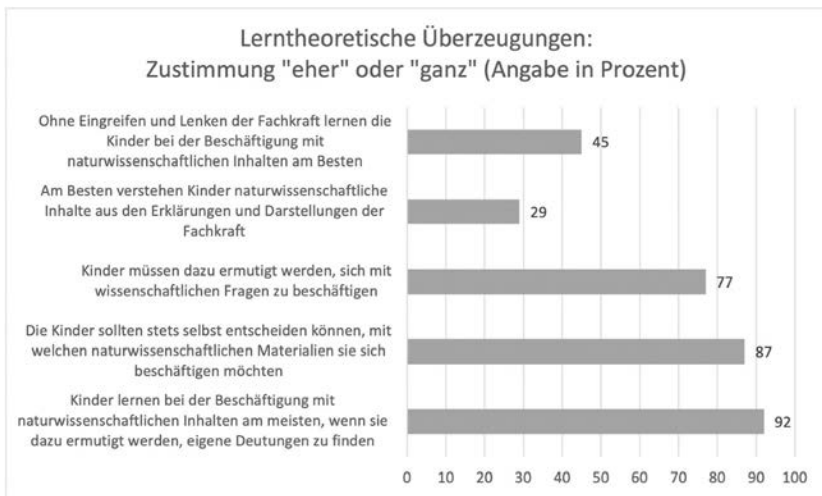
Motivation und persönliche Interessen

Persönliche Interessen und Neigungen bzw. Desinteressen und Abneigungen üben einen großen Einfluss auf Art und Ausmaß der pädagogischen Aktivitäten aus. Was den Bereich Natur und Technik anbelangt stimmen 98 % der Untersuchten der Aussage „Ich sehe mich als NaturliebhaberIn“ (eher oder voll) zu. Deutlich weniger, aber immer noch die Mehrheit der Befragten, stimmt der Aussage „Mathematik hat mich schon immer interessiert“ (61 %) zu, doch nur mehr 45 % der Untersuchten stimmt voll oder eher der Aussage „Wenn’s um Technik geht, bin ich dabei“ zu. Gleichzeitig geben 80 bis 100 % der Befragten an, bei einem ausgewählten Beispiel zu naturwissenschaftlichem Wissen (z. B. Fragen nach der Funktion von Magneten oder danach, welche Materialien auf dem Wasser schwimmen) die Fragen sicher den Kindern erklären zu können (Skala Selbstwirksamkeit).

Eine große Mehrheit der Befragten zeigt ausgeprägtes Interesse bzw. Enthusiasmus für den Bereich Natur und Technik (stimme etwas zu bis stimme voll zu): Es macht den Befragten Spaß, den Kindern Naturphänomene im Alltag beizubringen. Sie haben Freude daran, mit Kindern Versuche durchzuführen und eignen sich gerne neues Wissen in den Naturwissenschaften an. Allerdings geben etwa 40 % der Untersuchten an, nur ungern mit den Kindern wissenschaftliche Versuche zu machen und 26 % vermeiden es – soweit möglich – über naturwissenschaftliche Themen mit den Kindern zu sprechen.

Lerntheoretische Überzeugungen (programmed approach)

Wie die folgende Übersicht 3 zeigt, stimmt eine deutliche Mehrheit der Befragten den folgenden drei Aussagen eher oder ganz zu: „Kinder lernen bei der Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Inhalten am meisten, wenn sie dazu ermutigt werden, eigene Deutungen zu finden“ (92 %), „Die Kinder sollten stets selbst entscheiden können, mit welchen naturwissenschaftlichen Materialien sie sich beschäftigen möchten“ (87 %) und „Kinder müssen dazu ermutigt werden, sich mit wissenschaftlichen Fragen zu beschäftigen“ (77 %). Deutlich seltener ist die Zustimmung zu den zwei Aussagen „Am besten verstehen Kinder naturwissenschaftliche Inhalte aus den Erklärungen und Darstellungen der Fachkraft“ (29 %) und „Ohne Eingreifen und Lenken der Fachkraft lernen die Kinder bei der Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Inhalten am besten“ (45 %).



Übersicht 3: Lerntheoretische Überzeugungen. Zustimmung in Prozent. (Quelle: eigene Darstellung)

Fort- und Weiterbildungen

Fort- und Weiterbildungen zu den einzelnen Bildungsbereichen werden unterschiedlich oft in Anspruch genommen. Etwa 25 % der Befragten gibt an, oft oder sehr oft an Fortbildungen zu Natur und Technik teilgenommen zu haben, bei anderen Bildungsbereichen liegt der Anteil deutlich darüber (Be-

wegung und Gesundheit 39 % oder Sprache und Kommunikation 78 %) oder auch darunter (Ästhetik und Gestaltung 11 %).

5 Diskussion

Die Ergebnisse der Befragung zu Häufigkeit, Art und fachlichen Einstellungen bezüglich dem Bildungsbereich Natur und Technik wirken durchaus vielschichtig und auch widersprüchlich: Auch wenn Natur und Technik als der vergleichsweise unbeliebteste Bildungsbereich gesetzt wird, werden entsprechende Aktivitäten von etwa 60 % der Befragten oft oder sehr oft durchgeführt. Gleichzeitig ist darauf aufmerksam zu machen, dass für den Detailbereich Technik nur 19 % angaben, oft oder sehr oft didaktisch zu arbeiten, von fast 40 % der Befragten wird er selten oder fast nie umgesetzt. Ein Drittel der Befragten gibt an, seltener als einmal pro Woche als Lernbegleitung mit den Kindern zu naturwissenschaftlichen Fragestellungen geforscht zu haben. Dies passt auch mit dem Befund zusammen, dass mehr als die Hälfte der Befragten mit dem Ausmaß ihres Wissens im Bereich Natur und Technik eher nicht oder gar nicht zufrieden ist. Diese Befundlage entspricht Befunden in der Literatur, die auf Einschränkungen der Fachkräfte im Bereich des Fachwissens und fachdidaktischen Wissens sowie auf hinderliche Überzeugungen hinweisen (vgl. Weber & Leuchter 2018, S. 344). Gleichzeitig werden nach Aussage der Befragten sehr häufig vielfältige Lernmöglichkeiten (z. B. zum Erkunden ermutigen etc.) angeboten und eine große Mehrheit von etwa drei Viertel der Befragten gibt den Kindern häufig eine Reihe von sprachlichen Anregungen für den Bildungsbereich Natur und Technik.

Im Allgemeinen ist eine eher hohe Motivation (Spaß, Freude) der Fachkräfte für den Bereich Natur und eine geringere für Technik festzustellen¹¹. Eine relativ hohe Motivation für Naturwissenschaft fanden Steffensky, Anders et al. (2018, S. 117), in deren Erhebung waren allerdings überdurchschnittlich viele Fachkräfte aus Einrichtungen mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt vertreten. Die Befragten geben eine relativ hohe Fortbildungsbereitschaft im Bereich Natur und Technik an, was der Vermutung von Weber und Leuchter (2018, S. 344) entspricht, dass frühpädagogische Fachkräfte Interesse hätten sich im naturwissenschaftlichen Bereich weiterzubilden.

¹¹ Dies widerspricht zum Teil anderen Studien (z. B. Erden & Sönmez 2011).

Insgesamt zeigt sich ein ambivalentes Bild: Eine große Mehrheit der Befragten zeigt ausgeprägtes Interesse bzw. Enthusiasmus für den Bereich Natur und Technik, allerdings gibt eine Minderheit von etwa einem Drittel an, nur ungern mit den Kindern wissenschaftliche Versuche zu machen oder mit den Kindern über naturwissenschaftliche Themen zu sprechen. Dies könnte unter anderem mit dem angegebenen zum Teil mangelnden Wissen zusammenhängen. Der Umstand, dass die naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen messen und vergleichen für eine Mehrheit der Befragten nur eine geringe Bedeutung hat (anders als dokumentieren und beobachten), verweist auf Entwicklungspotentiale für Fortbildungsangebote. Möglicherweise hängt der geringe Stellenwert auch damit zusammen, dass in der Elementarpädagogik ein Diskurs zu dominieren scheint, der messen und vergleichen voreilig in Zusammenhang mit Bewertung oder Diskriminierung bringt. Die Ergebnisse zu den lerntheoretischen Überzeugungen verweisen darauf, dass bei den Befragten – vorsichtig formuliert – der kindorientierte Ansatz vordergründiger sein könnte als der erwachsenenorientierte Ansatz (vgl. Koch 2019, S. 2). Ein *sowohl als auch* Ansatz, der neben einem *emotional support* ebenso einen *instructional support* (vgl. Pianta & Hamre 2009; Epstein 2007) beinhaltet, scheint weniger ausgeprägt zu sein. Die Ergebnisse entsprechen weitgehend den Ergebnissen der umfangreichen Studie von Steffensky, Anders et al. (2018, S. 92f.), wonach (durch das „Haus der kleinen Forscher“) fortgebildete pädagogische Fachkräfte eher lerntheoretische Überzeugungen vertreten, die die Eigeninitiative des Kindes bzw. die Kombination einer hohen Initiative auf Seiten des Kindes und auf Seiten der Fachkraft betonen.

Die Antworten zur Frage nach der Abdeckung der einzelnen Bildungsbereiche können mit einer Befragung nicht-studierender österreichischer Fachkräfte (vgl. Schauer 2019) verglichen werden, da entsprechende Fragen übernommen wurden: Fachkräfte in der vorliegenden Befragung geben in fast allen Bildungsbereichen höhere Abdeckungshäufigkeiten (sehr oft) an, nur die untergeordnete Rolle von Natur und Technik ist bei beiden Befragungen ähnlich (18 % bzw. 15 % sehr oft).

6 Fazit und Ausblick

Die Gruppe der befragten Fachkräfte, die als repräsentativ für die studierenden Fachkräfte angesehen werden kann, ist im Vergleich zur Gesamtgruppe

des Personals in Österreichs elementarpädagogischen Einrichtungen (vgl. Statistik Austria 2020) überdurchschnittlich hoch qualifiziert und verfügt über viele Jahre Berufserfahrung. Doch auch bei dieser Gruppe ist der Bildungsbereich Natur und Technik einer der unbeliebtesten. Das ist nicht weiter überraschend, wird doch der Beruf gerade von jenen gewählt, die allgemein ein Interesse am Sozialen und weniger an Natur oder Technik haben (vgl. Blumberger & Watzinger 2000; Koch 2012, S. 180). Doch persönliches Interesse an Natur und Technik scheint ein Faktor für qualitätsvolle Förderung von Kindern zu sein und könnte somit sowohl bei Aufnahmeverfahren als auch in der Ausbildung verstärkt berücksichtigt werden. Auch die Rekrutierung von mehr Männern für das Berufsfeld (vgl. OECD 2019, S. 14) könnte die Chance auf eine stärkere Gewichtung des Bildungsbereichs Natur und Technik erhöhen (vgl. Lipa 2010)¹², wenngleich bisherige Forschungen kaum Unterschiede in der praktischen Arbeit mit Kindern feststellen konnten (vgl. Koch & Smidt 2016).

Nicht einmal die Hälfte der Befragten äußert sich zufrieden mit dem Ausmaß ihres Wissens über den Bildungsbereich Natur und Technik. Während naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen wie beobachten, dokumentieren oder ordnen einen hohen Stellenwert einnehmen, wird messen und vergleichen deutlich geringere Bedeutung zugemessen. Auch diese Arbeitsweisen sollten künftig verstärkt in Aus- und Fortbildung Eingang finden. Die Befragung von Fachkräften, die Elementarpädagogik studieren, legt nahe, dass der Bildungsbereich Natur und Technik auf allen Qualifizierungsebenen (Assistentkraft, Fachkraft, akademische Fachkraft) ein höherer Stellenwert einzuräumen wäre und entsprechende Fortbildungen bis hin zu Hochschullehrgängen ausgebaut werden sollten.

Limitationen

Der Stellenwert des Bildungsbereichs Natur und Technik hätte auch mit anderen Methoden wie etwa einer Beobachtung erforscht werden können, Befragungsergebnisse liefern lediglich die Selbsteinschätzungen der Fachkräfte. Die Bildung einer Rangreihenfolge der Bildungsbereiche impliziert, dass die sechs Bereiche gleichrangig aufgefasst werden, was allerdings auch in Frage

¹² Gut belegt sind nach Lipa (2010) Befunde, wonach Männer im Durchschnitt eine größere Orientierung auf Systeme, Funktionen oder Dinge zeigen, Frauen eher auf soziale Aktivitäten, Sprache und Emotionen.

gestellt werden kann. Aufgrund der Methode einer Online-Befragung konnte das Verständnis von Begriffen wie Technik, messen, naturwissenschaftliche Materialien nicht näher besprochen werden, wodurch vielfältige Erkenntnisse verloren gingen. Zudem führt die geringe Stichprobengröße der vorliegenden Studie zu Limitationen des quantitativen Ansatzes.

Literatur

- Blumberger, W. & Watzinger M. (2000). *Berufs- und Beschäftigungsverläufe von Absolvent/innen der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik*, Linz. Im Auftrag des BM für Bildung, Wissenschaft und Kultur und des BM für soziale Sicherheit und Generationen.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.). MINT Gütesiegel. Warum MINT? Abrufbar unter: <https://www.mintschule.at/warum-mint/> (2021-04-26).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Endfassung. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c5ac2d1b-9f83-4275-a96b-0a93246223b/200710_Elementarp%C3%A4dagogik_Publikation_A4_WEB.pdf (2020-08-19).
- Epstein, A. S. (2007). *The Intentional Teacher. Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Washington, DC.
- Erden, F. T. & Sönmez, S. (2011). Study of Turkish Preschool Teacher's Attitudes toward Science Teaching. *International Journal of Science Education*, 33 (8), S. 1149–1168. Abrufbar unter: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500693.2010.511295> (2020-08-19).
- Evanschitzky, P., Lohr, Ch. & Hille, K. (2008). Mathematische und naturwissenschaftlich-technische Bildung im Kindergarten – Untersuchung der Wirksamkeit einer beruflichen Weiterbildung von Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 4-2008, S. 469–481. Abrufbar unter: <https://budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/viewFile/149/136> (2020-08-19).
- Kermani, H. & Aldemir, J. (2015). Preparing children for success: integrating science, math, and technology in early childhood classroom. *Early Child Development and Care*. Volume 185, S. 1504–1527. Abrufbar unter: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2015.1007371> (2020-08-19).
- Kobler, E. (2020). Selbstwirksamkeitserwartungen und Lehr-Lernüberzeugungen elementarpädagogischer Fachkräfte im Bildungsbereich Natur und Technik. In: N. Hover-Reisner, A. Paschon & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch – Einblicke und Ausblicke* (S. 169–188). Münster: Waxmann.

- Koch, B. & Smidt, W. (2016). Für eine geschlechtsneutrale Interpretation von Professionalität in der Elementarpädagogik. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*. Beltz Juventa. Ausgabe 2, S. 155–165.
- Koch, B. (2012). *Männer in Österreichs Kinderbetreuungseinrichtungen. Impulse für eine „geschlechtsneutrale“ Professionalität in der Elementarpädagogik*. Innsbruck: innsbruck university press.
- Koch, B. (2019). *Bildungsstrategien im Kindergarten. Kompakte Anleitungen*. Wien: LIT Verlag.
- Koch, B. (2020). *Die Bachelorstudien Elementarpädagogik an Österreichs Hochschulen. Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten*. Wien: LIT Verlag.
- Lippa, R. A. (2010). Gender differences in personality and interests: When, where, and why? *Social and Personality Psychology Compass*, Vol. 4 (11), S. 1098–1111.
- Nayfeld, I., Brenneman, K. & Gelman, R. (2011). Science in the Classroom: Finding a Balance Between Autonomous Exploration and Teacher-Led Instruction in Preschool Settings. *Early Education and Development*, 22:6, S. 970–988.
- O'Connor, K. (2014). *Spiel und Pädagogik im Kindergarten. Eine qualitative Studie zu Einstellungen von Erzieherinnen*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- OECD (2019). Gute Strategien für gute Berufe in der frühen Bildung. *OECD Publishing, Paris*. doi.org/10.1787/cb63ff14.
- Oppermann, E., Brunner, M., Eccles, J. & Anders, Y. (2018). Uncovering young children's motivational beliefs about learning science. *Journal of Research in Science Teaching*. Volume 55, Issue 3, S. 319–476.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher* 38(2), S. 109–119. Abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/241343727_Conceptualization_Measurement_and_Improvement_of_Classroom_Processes_Standardized_Observation_Can_Leverage_Capacity (2020-08-19).
- Rückl, S. (2019). Naturwissenschaft im Kindergarten: Ein Forschungsprojekt zur Evaluierung der Spürnasenecke. In: Eichen L. & Pözl-Stefanec E. (Hrsg.), *Elementarpädagogische Forschungsbeiträge* (Vol. 1, S. 15–23). Abrufbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/3399830?name=R%C3%BCckl%20Sarah%20Naturwissenschaft%20im%20Kindergarten> (2020-08-02).
- Schauer, G. (2019). Bildungsbereich ‚Natur und Technik‘ und sein Stellenwert in der Praxis. *KiTa aktuell* 5/2019, S. 93–94.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational & Child Psychology*, 26 (2), S. 77–89.

- Smidt, W. & Rossbach, H. G. (2016). Educational process quality in preschools at the individual child level: findings from a German Study. *Early Child Development and Care*, Vol. 186, No. 1, S. 78–95.
- Statistik Austria (2020). Kindertagesheimstatistik 2019/2020. Wien. Abrufbar unter: https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung&pubId=791 (2020-08-19).
- Steffensky, M. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendumfeldinstitut e.V.
- Steffensky, M., Anders, Y., Barenthien, J., Hardy, I., Leuchter, M., Oppermann, E., Taskinen, P. & Ziegler, T. (2018). Early Steps into Science – EASI Science. Wirkungen früher naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Fachkräften und Kindern. In: Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder* (S. 50–136). Opladen: Barbara Budrich. Abrufbar unter: https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/4_Ueber_Uns/Evaluation/Wissenschaftliche_Schriftenreihe_aktualisiert/1902_06_eBook_Band_10.pdf (2021-05-21).
- Weber, A. & Leuchter, M. (2018). Naturwissenschaftliche Bildung und Förderung. In: T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch Empirische Bildungsforschung* (S. 333–350). Münster, New York: Waxmann.
- Wrumnig, D. (2020). *MINT in der Elementarpädagogik: Inwieweit fühlen sich elementarpädagogische Fachkräfte in Österreich ausgebildet, um die Bildungsaufträge Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) in die elementarpädagogische Praxis zu implementieren?* Universität Salzburg: Unveröffentlichte Masterarbeit.

Entwicklungsaufgaben von Lehrerfortbildner*innen

Martin Auferbauer, Tamara Katschnig, Isabel Wanitschek, Judith Prorok

Abstract Deutsch

Für den Einstieg in die Tätigkeit als Fortbildner*in von Lehrpersonen bedarf es der Expertise in der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik und Prozessbegleitung sowie der Erfüllung von spezifischen Entwicklungsaufgaben. Aufbauend auf bestehenden Modellen wird für den Bereich der Fortbildung von Lehrer*innen ein neues Modell der Entwicklungsaufgaben erstellt. In dieser qualitativen empirischen Erhebung wird dargestellt, wie die Entwicklungsaufgaben in den Feldern Rollenfindung & Expertise, Forschung & Vermittlung, Anerkennung & Reflexion sowie Institution & Kooperation gestaltet sind. Dabei zeigt sich die große Heterogenität, die besondere Herausforderungen für die hochschulische Organisations- und Personalentwicklung mit sich bringt.

Schlüsselwörter

Lehrer*innenfortbildung, Professionalisierung, Entwicklungsaufgaben

Abstract English

The profession of in-service teacher trainer is an important and complex task. To enter this field, expertise in the subject science, teaching methodology and process support is as well as required, as the fulfilment of specific developmental tasks in order to meet the diverse demands of this field. This qualitative empirical survey shows how the developmental tasks of in-service trainers are shaped in the fields of role identification & expertise, research & facilitation, recognition & reflection and institution & cooperation. This reveals the great heterogeneity and specific challenges for organisational and personnel development in higher education.

Keywords

in-service teacher training, professionalisation, development tasks

Zum Autor / Zu den Autorinnen

Martin Auferbauer, Mag. PhD; Pädagogische Hochschule Steiermark, Institut für Bildungswissenschaften.

Kontakt: martin.auferbauer@phst.at

Tamara Katschnig, Priv.-Doz.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ; KPH Wien/Krems, Institut für Fortbildung.

Kontakt: tamara.katschnig@kphvie.ac.at

Isabel Wanitschek, BA MA; KPH Wien/Krems, Institut Forschung und Entwicklung.

Kontakt: isabel.wanitschek@kphvie.ac.at

Judith Prorok, Mag.^a; Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Institut für Fortbildung und Schulentwicklung II.

Kontakt: judith.prorok@ph-ooe.at

1 Ausgangslage und Problemstellung

Die Ausführungen des Nationalen Bildungsberichtes 2018 für Österreich sowie die Kommentierung zur internationalen Vergleichsstudie TALIS 2018 fordern dazu auf, das Feld der Lehrer*innenfortbildung näher zu untersuchen (vgl. Müller, Kemethofer et al. 2019, S. 132). Während es zur Ausbildung von Lehrer*innen viele Studien gibt, spricht Murray (2015) von Fortbildner*innen als einer „hidden profession“. Müller, Kemethofer et al. (2019, S. 102ff.) betonen die Vielschichtigkeit der Aufgaben als „Lehrer(fort)bildner*in“ und plädieren daher für die Förderung dieser bislang wohl zu wenig beachteten Berufsgruppe. Dennoch ist bisher offen, wer diese Personen sind, die Expertise in der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik und Prozessbegleitung (vgl. Katschnig, Auferbauer et al. 2020, S. 513) in sich vereinen sollen und welche Entwicklungsaufgaben sie positiv erfüllen müssen, um den vielfältigen Anforderungen dieses Feldes gerecht zu werden. Dazu kommt, dass diese Personen mehrheitlich, aber keineswegs zwingend selbst ein Lehramtsstudium absolviert haben.

Der Lehrer*innenfortbildung kommt neben der Weiterbildung als Unterstützungselement (vgl. Vigerske 2017, S. 15f.) in der Professionalisierung eine immense Bedeutung zu, da diese nach der Ausbildung und der Induktionsphase im Sinne des lebenslangen Lernens keineswegs als abgeschlossen angesehen werden kann. Den Fortbildner*innen kommt eine breite Palette an Aufgaben zu: Es braucht wissenschaftliche Expertise, um forschungsgeleitete Lehre anbieten zu können und die Fähigkeit, Veranstaltungen so zu gestalten, dass Lehrer*innen sie als hilfreich für ihre Praxis empfinden. Obwohl hinsichtlich der Fortbildung von Lehrer*innen große Erwartungen bestehen – etwa durch die Herausforderungen vor dem Hintergrund zunehmend diverser Klassenzusammensetzungen, aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen wie z. B. die COVID19-Pandemie und damit verbundene Veränderungen in der Organisation von Schule und Unterricht, aber auch hinsichtlich des Nachvollziehens fachdidaktischer und wissenschaftlicher Entwicklungen sowie künftiger Herausforderungen, die etwa als *21st Century Skills* (Dede 2010) zusammengefasst werden – gibt es bislang wenig Auseinandersetzung mit dem Professionsverständnis und den Entwicklungsprozessen jener Personen, die diese Fortbildungen durchführen. Im nächsten Abschnitt soll als Erklärungsansatz dafür das Konzept der Entwicklungsaufgaben herangezogen werden.

2 Entwicklungsaufgaben

Hier soll eine kurze, allgemeine Darstellung des Konzepts der Entwicklungsaufgaben erfolgen, bevor auf die Entwicklungsaufgaben von Lehrenden verschiedener Kontexte eingegangen wird.

2.1 Das Konzept der Entwicklungsaufgaben

Das Konzept der *Developmental Tasks* von Havighurst (1948) geht davon aus, dass Menschen im Laufe ihres Lebens alters- beziehungsweise lebensphasenspezifische Herausforderungen bewältigen müssen. Laut Dreher (2015, S. 10) bestehen Entwicklungsaufgaben „aus der Überlagerung bereichsspezifischer Veränderungen (biologisch, kognitiv, emotional, aktional) mit zeitlich variierenden Effekten“. Diese Veränderungsprozesse können also mehrere Ebenen berühren und zudem auch durch die Art der Verursachung (internal bzw. external), ihre zeitliche Erstreckung (lange bzw. kurz andauernde Prozesse) und den Grad des Bewusstseins über den Entwicklungsprozess unterschieden wer-

den. Ob und wie diese Herausforderungen bewältigt werden können, ist abhängig von zahlreichen Faktoren wie etwa der Physis und Gesundheit sowie der sozialen, ökonomischen und kulturellen Lebensbedingungen. Zudem findet die jeweilige individuelle Entwicklung im Fluss sich verändernder gesamtgesellschaftlich determinierter Rahmenbedingungen statt. Dies hat zur Folge, dass jede neue Generation von Menschen andere Rahmenbedingungen vorfindet und eigene oder zumindest differenzierte Formen der Bewältigung und Ausgestaltung der Entwicklungsaufgaben etablieren muss. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben muss also aufgrund gesellschaftlicher Dynamiken der „flüchtigen Moderne“ (Bauman 2003) konstant weitergedacht werden, da sich die tatsächlich stattfindenden Übergangsmuster zunehmend vielfältiger darstellen und biografische Risiken oftmals an das Individuum delegiert werden. So stellt der Einstieg in ein neues professionelles Handlungsfeld eine anspruchsvolle Aufgabe dar. Dem steht gegenüber, dass das Gelingen von Entwicklungsaufgaben auch als Erleben von Selbstwirksamkeit wahrgenommen werden kann und sich als die Überzeugung manifestiert, das eigene Leben und die Lebenswelt mitgestalten zu können.

Der Diskurs zu den Entwicklungsaufgaben ist durch zahlreiche Bezugnahmen auf Entwicklungsaufgaben des Jugendalters geprägt (etwa: Hurrelmann & Quenzel 2016; Ecarius, Eulenbach et al. 2011; Auferbauer 2019). Darüber hinaus gibt es Überlegungen zu Entwicklungsaufgaben, die sich bei der Übernahme der Rolle als Lehrer*in beziehungsweise als Lehrende an tertiären Bildungseinrichtungen stellen.

2.2 Entwicklungsaufgaben von Lehrenden an verschiedenen Institutionen

Im Modell von Hericks (2006) werden anhand von episodischen Interviews mit Lehrberufseinsteiger*innen vier zentrale Entwicklungsaufgaben zur Erreichung pädagogischer Professionalität gebündelt. Entwicklungsaufgaben sind für ihn „gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen, die individuell als Aufgabe eigener Entwicklung gedeutet werden können“ (ebd., S. 60).

Die Entwicklungsaufgaben sind zudem „unhintergebar, d. h., sie müssen wahrgenommen und bearbeitet werden“, damit es zu einer „Progression von Kompetenz und zur Stabilisierung von Identität“ kommen kann (ebd.).

Diese Entwicklung von Kompetenz und Identität und damit von Professionalität im Lehrberuf gestaltet sich jeweils im Zusammenspiel von objektiven Anforderungen des Lehrberufs (mit dessen immanenten, nicht hintergehbaren Anforderungen und erforderlichen Kompetenzen: „Was müssen Lehrerinnen und Lehrer notwendig[erweise] können, um in ihrem Beruf nicht zu scheitern, um berufsfähig zu sein?“) und „subjektiven Prioritäten, Interessen, Bedürfnissen, Selbstbildern („Wie möchte ich selbst als Lehrer gerne sein?“)“ (Hericks 2009, S. 5). Diese „Doppelstruktur aus objektiven Anforderungen und subjektiven Bearbeitungsstrategien“ (ebd.) wird im Konzept der beruflichen Entwicklungsaufgaben in den Feldern Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung sowie Institution zusammengefasst (siehe dazu Übersicht 1). Nach der Publikation seiner Habilitationsschrift (2006) gab es eine Weiterentwicklung der Begrifflichkeiten durch Hericks: So wurde von ihm 2009 statt Kompetenz der wohl spezifischere Begriff Rollenfindung gewählt (wohl auch nach Kritik am Begriff; etwa durch Paseka 2007). Zudem wurde aus dem Begriff Institution (2006) später Kooperation (2009).

Die berufliche Entwicklungsaufgabe Rollenfindung beschreibt die Herausforderung, die eigene Rolle als Lehrkraft zu finden, sowie mit eigenen Schwächen und Grenzen umzugehen und so den eigenen Stil als Lehrer*in zu entwickeln. Unter Vermittlung versteht Hericks (2009) die Herausforderung, ein Konzept der eigenen Rolle als Vermittler*in von Fachinhalten zu entwickeln. Die „Schülerinnen und Schüler als entwicklungsbedürftige und entwicklungsfähige Andere wahrnehmen zu lernen“ ist die Aufgabe im Feld Anerkennung (Hericks 2009, S. 6). Unter Institution wird die Herausbildung der Fähigkeit, „die Möglichkeiten und Grenzen der institutionellen Rahmenbedingungen zu erkennen und zu nutzen sowie Kooperationsbeziehungen aufzubauen und zu gestalten“ (ebd.) verstanden. Dies umfasst auch die Fähigkeit, das eigene Handeln als institutionell eingebunden zu erkennen und innerhalb dieser Strukturen Gestaltungsmöglichkeiten auszuloten (vgl. Hericks 2006, S. 134ff.).

Aufbauend auf Hericks (in der Fassung von 2006) schlägt Kopp-Sixt (2014) eine Adaption der Entwicklungsaufgaben für Hochschullehrer*innen vor. Im Zuge eines diskursiven Verfahrens kommt sie „bezogen auf den beruflichen Alltag im Leistungsspektrum einer Pädagogischen Hochschule“ (ebd., S. 36) zu einer „Umdeutung und Erweiterung“ (ebd., S. 36) der Begrifflichkeiten, indem sie die „vier zentralen Entwicklungsfelder für Hochschullehrperso-

nen“ (ebd., S. 36) jeweils breiter fasst: Kompetenz & Expertise, Vermittlung & Lehre, Anerkennung & Reflexion sowie Institution & Organisation.

Für jede der Entwicklungsaufgaben wird von Kopp-Sixt (2014, S. 36ff.) zudem ein demonstrativer Katalog mehrerer Aufgaben angeführt. Während sich laut der Autorin die Hochschullehrenden „prioritär über Kompetenz, Vermittlung und Anerkennung bzw. Reflexion als Kernaufgaben ihres Berufs“ (ebd., S. 38) identifizieren, haben sich neben der Aufgabe zu forschen im Prozess der Hochschulwerdung Managementaufgaben (konkret: „Bildungs-, Organisations-, Personalentwicklungs- und Wissensmanagement“) als neue Entwicklungsaufgaben für die Hochschullehrpersonen ergeben. In einer Zusammenführung und Weiterentwicklung der Überlegungen von Hericks (2006, 2009) und Kopp-Sixt (2014) können also Entwicklungsaufgaben für in der Fortbildung von Lehrer*innen eingesetzte Personen unterschieden werden. Dazu sollen in der nachfolgenden Übersicht 1 die bestehenden Konzepte dargestellt und ein Vorschlag für die Gruppe der Fortbildner*innen von Lehrpersonen unterbreitet werden:

Hericks (2006)	Hericks (2009)	Kopp-Sixt (2014)	Auferbauer et al.
Bezogen auf:			
Lehrer*innen	Lehrer*innen	Hochschullehrer*innen	Fortbildner*innen
Kompetenz	Rollenfindung	Kompetenz & Expertise	Rollenfindung & Expertise
Vermittlung	Vermittlung	Vermittlung & Lehre	Forschung & Vermittlung
Anerkennung	Anerkennung	Anerkennung & Reflexion	Anerkennung & Reflexion
Institution	Kooperation	Institution & Organisa- tion	Institution & Kooperation

Übersicht 1: Darstellung der Konzeptionen von Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen. (Quelle: eigene Darstellung)

Für die vorgeschlagenen Entwicklungsbereiche finden sich zudem auch Belege in der wissenschaftlichen Literatur zur Fortbildung von Lehrer*innen (Katschnig, Auferbauer et al. 2020; Zehetmeier 2017; Lipowsky & Rzejak 2021; Schratz 2015; Murray 2015).

Im Fokus der im Folgenden dargestellten empirischen Studie soll nun der Frage explorativ nachgegangen werden, welche Entwicklungsaufgaben von den Fortbildner*innen zu bewältigen sind. Anhand der Aussagen von inter-

viewten Fortbildner*innen soll im Sinne einer Rekonstruktion der Wahrnehmungen, die sie hinsichtlich ihres Tätigkeitsfeldes haben, ein besseres Verständnis ihrer Entwicklungsaufgaben erstellt werden.

3 Methode und Stichprobe

Zur Erfassung der Entwicklungsaufgaben von Fortbildner*innen wurde ein qualitativer Zugang gewählt, um die subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen in leitfadengestützten, halbstrukturierten Interviews detailliert und unvoreingenommen erheben zu können. Der Leitfaden bezog sich im Gesamtprojekt auf ein besseres Verständnis der Kategorien Rolle, Motive, Erwartungen, Wirksamkeit sowie Entwicklungsaufgaben (diese ergeben sich wie oben dargestellt durch die Auseinandersetzung mit der Literatur). In diesem Beitrag erfolgt eine Fokussierung auf die Kategorie Entwicklungsaufgaben von Fortbildner*innen.

Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte unter Berücksichtigung größtmöglicher Heterogenität (im Sinne eines *theoretical sampling*), um eine maximale Variation der Fälle (nach Glaser & Strauss 1998) in Bezug auf Geschlecht (weiblich, männlich und transgender), Dienstalter (geringe, mittlere sowie hohe Erfahrung), Beschäftigungsstatus (Stammlehrende der Pädagogischen Hochschulen, mitverwendete Lehrer*innen, externe Referent*innen) sowie Zielgruppe (Generalist*innen, also jene, die Lehrer*innen aller Schultypen unterrichten sowie Allgemeinbildner*innen und Berufsbilder*innen) zu erreichen. Insgesamt wurden im ersten Halbjahr 2019 (nach Pretests an der Zielgruppe) jeweils im Einzelsetting 14 etwa einstündige Interviews an vier Pädagogischen Hochschulen in Österreich geführt. Wechselseitige Besuche der beteiligten Forscher*innen zur Durchführung der Interviews sollten größtmögliche Objektivität und Unvoreingenommenheit (gerade auch bei der Befragung des Stammpersonals, da sonst direkte Kolleg*innen beziehungsweise sogar hierarchisch untergeordnete Mitarbeiter*innen befragt worden wären) gewährleisten. Bei der Führung der Interviews wurden Anonymität und die Nicht-Rückverfolgbarkeit der Antworten auf die jeweilige Hochschule zugesichert.

Alle geführten Interviews wurden vollständig transkribiert und unter Verwendung des Programms MaxQDA 18 in Anlehnung an Mayring (2010) mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Hierfür wurde das Material deduk-

tiv analysiert, indem die im Kapitel 2.2 vorgeschlagenen Entwicklungsaufgaben für Fortbildner*innen als Kategorien für die Auswertung – bei gleichzeitiger Offenheit für zusätzlich in den Interviews aufgeworfene Aspekte – herangezogen wurden. Kodiereinheit war jede inhaltstragende Textpassage der Transkripte (Mayring 2010). In mehreren Treffen der Projektmitarbeiter*innen wurden Kategorienschemata sowie Kodierungen ausführlich besprochen und entsprechend revidiert, um Intersubjektivität anzustreben.

4 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden sollen die verdichteten Aussagen der Interviewpersonen zu den vier formulierten Bereichen von Entwicklungsaufgaben dargestellt werden, denen Fortbildner*innen gerecht werden müssen.

4.1 Rollenfindung & Expertise

In dieser Kategorie finden sich Aussagen zu folgenden Aspekten: *Zugang*, *Qualifikation* sowie *Einstieg*. Unter den Befragten herrscht Uneinigkeit hinsichtlich der Frage des Zugangs, also konkret, inwieweit ein*e Fortbildner*in selbst auch Schulinsider*in sein muss. Dazu wird ausgeführt, dass es zwar Kenntnisse des Schulsystems (vgl. D 233), „Systemkompetenz“ (B 350), „Verständnis für die Problemlagen“ (B 212) von Lehrer*innen, „Kenntnis des jeweiligen Umfelds der Zielgruppe“ (J 130, gerade bei unterschiedlichen Schultypen) und „Anschlussfähigkeit“ (B 82) an schulische Herausforderungen brauche, daneben aber gerade auch Wissen aus schulfernen Erfahrungswelten und die damit verbundene Außensicht für die Fortbildung wichtig sein kann. Aus einer „anderen Welt kommend“, kann man als „Impulsgeber“ im Bildungssystem für produktive „Verstörungen“ sorgen (B 152) und so Handlungsspielräume eruieren (vgl. B 153). Gerade für diese Personen, die zumindest einmal „richtig aus dem System ausgestiegen“ (B 350) sind, ist es wichtig „bei sich zu bleiben“ (D 291) und sich nicht zu sehr den Erwartungen des Schulsystems anzupassen. Dies kann auch für die Teilnehmer*innen positiv wirken, da solche Fortbildner*innen in ihrer Rolle klar bleiben und sich auf ihre Expertise fokussieren können:

„Ein Teilnehmer hat das einmal so auf den Punkt gebracht, dass er gesagt hat, was ihm so getaugt hat an dem Lehrgang: ‚Es ist so wenig pädagogisch. Wie wenn der Bodenleger mir jetzt zeigt, wie man einen Boden legt.‘ Und ich habe

manchmal das Gefühl, das wird dann so umgekehrt: Wir suchen einen Lehrer, der Boden legen kann“ (D 259).

Diesen Zugängen zur Rollenfindung steht aber auch die Meinung entgegen, dass es für „externe“ Personen schwierig sei, sich im Bereich der Fortbildung zurechtzufinden: „Wenn einer mit dem Schulsystem nie etwas zu tun gehabt hat, glaube ich, versteht man das nicht“ (N 284). Eine Befragte erachtet daher Biographien als optimal, die möglichst viele Erfahrungen „von außen und innen“ (F 223) verbinden. Ein Befragter spricht von der Gleichwertigkeit möglicher Zugänge: „Entweder hole ich mir so einen hohen Praxisbezug [...] oder ich hole mir das von der Forschung. Also irgendeinen Zugang brauche ich“ (J 130).

Unabhängig von der Frage des eigenen berufsbiographischen Zugangs sei es wichtig, dass die Fortbildner*innen „das Schulsystem und die Leute die da drin arbeiten nicht entwerten, sondern im Gegenteil extrem wertschätzen“ und dabei auch die hohe Wichtigkeit der Aufgabe erkennen: „Das ist eine der wichtigsten Arbeiten, die man machen kann“ (F 325).

Als Hindernis bei der Rollenfindung spricht eine Interviewte mögliche intrapersonelle Rollendifferenzen an, indem sie ihrer eigenen – auch ideologischen – Haltung die Rolle als Dienstleisterin gegenüberstellt, welcher sie schlussendlich den Vorzug gibt. Lediglich zwei Personen sprechen die Aspekte gewisser formaler Qualifikationen an. Diese seien ein erforderliches, aber kein allein hinreichendes Kriterium. Auch seitens der Teilnehmer*innen wird eine kritische Haltung bezüglich der von ihnen als (zu) gering erachteten formalen Qualifikation beschrieben (vgl. M 293).

Für das Hineinwachsen in die Rolle und die gelungene Ausgestaltung derselben werden auch intrinsische Motivationen als hilfreich erachtet. Dies kann etwa die Möglichkeit sein, die Zukunft unserer Gesellschaft mitzugestalten und dafür die „Spielräume“ (B 154) zu erweitern, Visionen verwirklichen zu wollen (vgl. J 130). Zudem bedarf es personaler Eigenschaften, wie eines „großen Selbstbewusstseins“ (E 456) sowie Selbstsicherheit (vgl. A 287), „weil du musst dich einmal dahin stellen trauen bei einer Menge von Kolleginnen und Kollegen“ (E 456), denn „Lehrerinnen und Lehrer sind ja, sagt man, das schwierigste Publikum, das man sich vorstellen kann [lacht]“ (A 287). Vielfach betont wird der Zusammenhang der Rolle als Fortbildner*in mit einer bestimmten Form von Exzellenz: Der*Die Fortbildner*in „soll das, was er*sie tut

wirklich wahnsinnig gut können und wahnsinnig gern tun“ (D 233, M 305), „inhaltlich vorne“ und „richtig gut“ (J 130, B 348 & 352) sein, einen Wissensvorsprung haben (vgl. E 456, K 169, M 305), viel Praxiserfahrung mitbringen (vgl. D 235) und Transferpotenziale in die Praxis permanent mitdenken können (vgl. E 456). Für die Einfindung in die Rolle bedarf es zudem guter Rahmenbedingungen durch die Institution (siehe dazu auch Kapitel 4.4), um sich inhaltlich (weiter-)entwickeln und mit anderen Fortbildner*innen austauschen zu können (vgl. M 295, A 219 & 287, J 130, B 234, H 221). Als kontraproduktiv für das Übernehmen der Rolle als Fortbildner*in wird gesehen, wenn diese Transition nur dazu dient, um selbst „aus dem System raus“ (F 327) zu kommen und nicht mehr Kinder bzw. Jugendliche unterrichten zu müssen (vgl. F 323–327).

4.2 Forschung & Vermittlung

In dieser Kategorie geht es um die Genese und Weitergabe von Wissen. Ein Befragter betont dabei die Wichtigkeit von eigener Forschungspraxis für die Qualität und Tiefe der in den Fortbildungen vermittelten Inhalte: „Da muss ich doch einen Sprung vorne sein, vor allem wahrscheinlich durch die Forschung, also dass man einfach auch das evidenzbasiert umsetzen kann“ (J 130).

Zudem finden sich weitere Bezugnahmen auf eine forschende Haltung, Offenheit und Neugier (vgl. N 275, K 169) für neue Inhalte und Entwicklungen. Die intensive Auseinandersetzung mit Fragestellungen in Forschungsprozessen kann auch für die nötige hohe persönliche Identifikation sorgen, die es für die Vermittlung braucht: So werden das „Brennen für das Thema“ (A 287), Leidenschaft sowie die Fähigkeit auf andere inspirierend zu wirken (vgl. F 323) und die eigene Überzeugung von den vermittelten Inhalten (vgl. J 130, F 323) als notwendige Voraussetzungen gesehen.

Für die Vermittlung selbst zeigen sich in den Ausführungen der Befragten drei Aspekte, die für das Gelingen verantwortlich gemacht werden: Persönliche Eigenschaften, Praxistransfer und Gruppendynamik. Die für die Vermittlung förderlichen persönlichen Eigenschaften umfassen etwa „ein gewisses Auftreten und rhetorische Kompetenz“ (C 175) sowie Klarheit (vgl. C 175), Neugier (vgl. I 191) sich auf verschiedene Charaktere und auf Neues einlassen zu können, Sympathiefähigkeit und damit eine Basis zur Zusammenarbeit mit den Teilnehmer*innen der Fortbildung zu haben, selbst „grundmotiviert“

(K 169) zu sein, um andere motivieren zu können. Weiters genannt werden in diesem Zusammenhang „Lockerheit“, zu wissen, wovon man redet ohne „schulmeisterlich“ (B 218) wahrgenommen zu werden, flexibel (re-)agieren zu können und kein starres Programm abzuwickeln (vgl. C 187), gut präsentieren zu können und dabei authentisch zu bleiben (vgl. J 132, I 191), Humor (vgl. E 456, I 191, C 175), „Lebensfreude“ sowie eine gewisse „Herzensbildung“ (C 175), wobei dies zugleich immer auch als schmaler Grat beschrieben wird. Eine Person fasst diese Eigenschaften als „humanistisches Menschenbild“ (I 191) zusammen. Dazu werden auch aufgabenbezogene Eigenschaften genannt: Dies umfasst ein hochschuldidaktisches Repertoire (vgl. C 175), konkret also Grundkompetenzen in Moderation und Seminaraufbau (vgl. A 287) sowie die Abwechslung von Input- und Umsetzungsphasen (A 172). Dafür wird mitunter auch ein gewisses Maß an Exzellenz und Avantgardismus gefordert: „Methodisch und didaktisch Dinge spielen können, die momentan nicht jeder spielt [...] NACH [betont] PowerPoint angekommen zu sein: Didaktisch, methodisch und auch im Umgang miteinander“ (B 350).

Vereinzelt werden auch Eigenschaften gefordert, um mit Passivität oder gar Widerständen (vgl. M 307), mit regredierendem (vgl. B 98–102) oder generell respektlosem Verhalten der Teilnehmer*innen (vgl. D 283–285) umgehen zu können. Ein möglicher Weg (neben der präventiven Gestaltung des Settings) dazu wird von einer erfahrenen Fortbildnerin mittlerweile in einem provokanten Stil gesehen (vgl. L 84). Hinsichtlich der Herstellung von Praxistransfer geht es den Befragten darum, dass Fortbildner*innen die Überzeugung wecken können müssen, dass die Inhalte den Lehrpersonen in ihrem Beruf, konkret vor allem aber den Schüler*innen bei deren Entwicklung weiterhilft (vgl. M 303). Fortbildner*innen müssen immer einen Praxisbezug herstellen können (vgl. C 187) – mit der Einschränkung, dass man sich für einen Theorieinput nicht zu entschuldigen braucht (vgl. B 84). Fortbildung besteht nach durchgängiger Ansicht der Befragten immer aus mehreren Inhalten. Diese müssen in einem sinnvollen Verhältnis gewichtet sein und so moderiert werden, dass Praxistransfer möglich gemacht wird:

„[...] nur Praxis ist zu wenig [...] Austausch ist super, aber nur allein ist das zu wenig. Nur Theorie geht natürlich gar nicht. Die Leute brauchen etwas, was sie umsetzen können. Und da braucht es diese Transferleistung von den Personen selber. Man muss halt von der Moderation her so anleiten, dass das innerhalb dieser Fortbildung möglich wird“ (A 106).

Dafür braucht es mitunter auch konkrete Umsetzungsmöglichkeiten: Es ist beispielsweise sehr ungünstig „[...] wenn man eine Fortbildung zur Farbenlehre macht und danach keinen Pinsel in die Hand nimmt“ (D 208). Zudem muss sich dabei der Inhalt in der Form der Vermittlung widerspiegeln: Es geht nicht „wenn einer zwei Stunden referiert, wie wichtig Bewegung ist und die Leute sitzen zwei Stunden“ (E 456). Der Aspekt, konstruktiv mit Gruppen arbeiten zu können, wird von mehreren Befragten betont: Es geht darum, Gruppen „einfach arbeiten [zu] lassen“, und die Methodenkompetenz zu haben, um „Leute zusammenzubringen und das Potenzial aus der Gruppe zu holen“ (J 132), indem man sie „ins gemeinsame Tun und Entwickeln“ (B 350) bringt.

4.3 Anerkennung & Reflexion

Hier zeigen sich drei Stränge: Bereitschaft zum wechselseitigen Lernen, Kritikfähigkeit und Abgrenzungsfähigkeit.

Generell sei es eine Grundbedingung, dass der*die Fortbildner*in „das Schulsystem und die Leute, die da drin arbeiten nicht entwerten, sondern im Gegenteil extrem wertschätzen und glauben, dass ist eine der wichtigsten Arbeiten, die man machen kann“ (F 325). Diese Anerkennung der Entwicklungsfähigkeit der Teilnehmer*innen als wertzuschätzende „erwachsene Menschen“ (C 187), bedingt auch, dass trotz des zu vermutenden Wissens- und/oder Erfahrungsüberhangs der Fortbildner*innen kein „Gefälle“ zu den Teilnehmer*innen hin entstehen darf, „sondern dass wir uns auf Augenhöhe begegnen und dass jeder immer irgendwas mitnimmt daraus“ (A 98). Dieses wechselseitige Lernen beruht neben der offenen Haltung auch auf dem Umstand, dass die Teilnehmer*innen ihrerseits auch Professionist*innen mit Erfahrungswissen sind: „Man muss Menschen mögen und egal wie alt man ist und wieviel Berufserfahrung man hat – die Personen, die da sitzen haben auch Berufserfahrung“ (C 175). Diese Anerkennung als Mensch ist keine Einbahn, sondern muss auch die*den Fortbildner*in beinhalten (vgl. H 226) und wirkt idealerweise als Katalysator für gemeinsame Entwicklung.

Konkreten Ausdruck muss diese Anerkennung in der Kommunikationsfähigkeit der Fortbildner*innen finden: Nicht nur im Sinne von „reden können“ (H 226), sondern auch von Hinhören, was die anderen sagen. Hier bedürfe es besonderer „Empathie“ (I 191), „weil eben Schwingungen wahrgenommen

werden müssen“ (H 226). Aus den Äußerungen der Befragten geht hervor, dass Reflexionsleistungen in verschiedenen Kontexten zumindest nützlich, meist aber grundsätzlich erforderlich sind. Dies betrifft im unmittelbaren Kontext der Fortbildung reflektiert zu agieren, um die „Atmosphäre wahrzunehmen“ (C 187) und situationsadäquat die Inhalte an die Bedürfnisse der Teilnehmer*innen anpassen zu können (vgl. ebd.). Bei wiederholten Formaten ist nach den ersten Durchführungen zu überlegen, was gut funktioniert und wo inhaltliche Anpassungen vorzunehmen sind (vgl. A 287, E 456). Die Wichtigkeit, kritikfähig zu sein (vgl. K 169), indem man Kritik gerade auch positiv für Weiterentwicklung nützen kann, wird wiederholt geäußert. Ein Problem für einen Befragten, der als externer Lehrbeauftragter beschäftigt wird, ist in diesem Zusammenhang, selbst „sehr wenig Feedback“ (B 268) zu erhalten, erst die Wiederbeauftragung gibt eine gewisse Richtung vor: „Da ist das so ein bisschen Blackbox oft“ (ebd.).

Hinweise zur Weiterentwicklung von Reflexionsfähigkeit zeigen sich in Äußerungen zu eigenen Besuchen von Fortbildungen, etwa zum Thema Umgang mit Widerständen, was sich in mehr Gelassenheit und konstruktivem Arbeiten niedergeschlagen habe (vgl. M 307). Mitunter lassen sich einzelne Aussagen nicht dahingehend differenzieren, ob sie eher Ausdruck einer persönlichen Eigenschaft oder das Produkt einer Reflexionsleistung sind: Dies betrifft etwa die Entwicklung von Frustrationstoleranz, also dass man nicht gelingende Formate nicht zu sehr auf sich bezieht, sondern wahrnimmt, dass es auch an nicht veränderbaren Bedingungen liegen könnte, wenn Teilnehmer*innen schroff agieren oder abblocken (vgl. N 290). Unstrittig ist, dass in der Vermeidung solcher Situationen sowie im Umgang mit dem Fall, dass es doch eintritt, personale Eigenschaften eine zentrale Rolle spielen: Etwa „Witz und Schmah“ (E 456), „Lebensfreude“ (C 175) und eine gewisse „Herzensbildung“ (ebd.) beziehungsweise ein „Humanistisches Menschenbild“ (I 191). Mangelnde Reflexionsfähigkeit und Empathie sind hingegen – mit geringen didaktischen Fähigkeiten kombiniert – Garantien für das völlige Scheitern einer Fortbildung, auch wenn sie von fachlich kompetenten Personen gehalten wird:

„Wenn ich mir manchmal Fortbildungen anschau, wo da einer vorne steht und außer gut nur gut ist und wie toll er nicht ist und was er nicht alles kann, denke ich mir: Die [Teilnehmer*innen] gehen leer raus, leerer als sie reingekommen sind“ (H 228).

Eine Befragte beschreibt für solche Fälle eine praktizierte Kultur des Beendens: „Nächstes Jahr haben wir LEIDER [betont] kein Budget mehr für diese Fortbildung [lacht]“ (C 175).

Eine befragte Fortbildnerin aus dem Stammpersonal spricht die Wichtigkeit von Abgrenzung mit dem Aspekt an, dass man in der Rolle als Fortbildner*in mitunter auch in die Situation kommen kann, gewissermaßen als Sprachrohr für übergeordnete Instanzen zu fungieren beziehungsweise für diverse Missstände verantwortlich gemacht zu werden. In solchen Fällen würde von Seiten der Teilnehmer*innen nicht immer differenziert, was da von oben kommt, insofern bedarf es der Reflexion der Durchführenden um eine Abgrenzungsleistung – zumindest für die Wahrung der eigenen Integrität und zum Erhalt der Leistungsfähigkeit – herzustellen:

„Weil man oft für Dinge verantwortlich gemacht wird, für die man überhaupt nicht verantwortlich ist. Eben für Dinge, die sich die Regierung gerade ausdenkt, für Dinge, die an der PH schief laufen. Das unterscheiden die Teilnehmenden nicht, auch für den Landesschulrat, das ist alles immer so eines: Die da oben. Und das muss man von der Persönlichkeit her auch aushalten können [...] und sich trotzdem noch gut fühlen, bei dem was man tut“ (A 289).

Die Möglichkeit zur Reflexion kann durch die Arbeit im Team noch zusätzlich verstärkt werden (vgl. A 219), wie im nachfolgenden Kapitel dargestellt werden soll.

4.4 Institution & Kooperation

Der von den Befragten wahrgenommene Unterstützungsbedarf, den die Institution leisten muss, um sich als Fortbildner*in optimal an einer Pädagogischen Hochschule entwickeln zu können und Kooperationsbeziehungen aufzubauen und zu gestalten, lässt sich in drei Ebenen unterscheiden: Personalentwicklung, Team- und Organisationsentwicklung und Formatentwicklung. Für den Bereich der Personalentwicklung wird beschrieben, dass es Unterstützung mit formalen Angeboten für Fortbildner*innen bedarf: Dies kann etwa den Umgang mit Widerständen (vgl. M 307) und schwierigen Situationen, Moderation und Seminaaraufbau (vgl. A 287), aber auch die Einführung von neuen sowie externen und mitverwendeten Fortbildner*innen in die institutionellen Logiken sowie organisatorischen Eigenheiten der Hochschule umfassen (die laut Einschätzung eines Befragten auch dem Stammpersonal nicht immer zu-

gänglich ist) (vgl. B 240). Daneben wird aber auch ein informeller, persönlicher Entwicklungsrahmen angesprochen: „Viel Zeit, um wirklich sehr viel aufzusaugen, sehr viel sich anzulesen, sehr viel sich anzueignen“ (M 295) sowie generell „Freiräume“ (J 130), um sich in Themen einzuarbeiten und vertiefen zu können (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Team- und Organisationsentwicklung wird besonders von Vertreter*innen des Stammpersonals die Wichtigkeit gemeinsamer Planungsphasen erwähnt, die vor der Feinplanung einzelner Angebote idealerweise auch eine transparente und partizipative Aufgabenzuteilung aufweist. Dies hat neben einer gelungenen Passung der Aufgaben für die einzelnen Fortbildner*innen auch zur Folge, dass man als Fortbildner*in auf „ein Netzwerk“ (A 219) zum gegenseitigen Austausch zurückgreifen kann (vgl. ebd.).

Die eben zitierte Stammfortbildnerin beschreibt, dass sie in ihrer Institution derartige Erfahrungen machen konnte: „[...] dass wir uns als Team, die diese Fortbildungen gehalten haben, getroffen haben und wirklich auf recht professioneller Ebene reflektiert haben und weiterentwickelt haben“ (A 207). Dies sei jedoch nicht strukturell verankert gewesen, sondern „nur zufällig dieser einen Person zuzuschreiben“ (ebd.). Fortbildner*innen stehen keineswegs zwingend miteinander in Verbindung und im Austausch, was neben der psychohygienischen Funktion auch einer inhaltlichen Qualitätssteigerung dienen könnte. Eine Befragte plädiert ebenso für die Schaffung beziehungsweise Verstärkung von niederschweligen kooperativen Strukturen:

„Also ich will jetzt nicht den Begriff Supervision strapazieren, sondern ich will eher sagen, wir bräuchten Erfahrungsaustausch untereinander, dass man wirklich über Sachen spricht, Sachen thematisiert, sich untereinander austauscht. Auch zur Konzeption von Fortbildungen und so weiter“ (L 84).

Bislang sei an der Hochschule das Gegenteil der Fall: Personen konzipieren die Fortbildungen in der Regel alleine, zudem werden oftmals externe Personen verpflichtet. Dies habe dann auch zur Folge, dass die Formate der Zielgruppe und dem Auftrag nicht gerecht würden.

Auch an einer anderen Hochschule findet sich eine Fürsprecherin niederschwelliger und an der arbeitsalltäglichen Lebenswelt der Fortbildner*innen anknüpfender Vernetzung, die jedoch institutionell begünstigt werden muss:

„Dass man eine [zeitliche] Überscheidung hat und vielleicht, ich stelle mir das so vor, dass gerade dann auch beim Kaffee trinken oder irgendwo zwischendurch natürlich sich auch Dinge entwickeln“ (H 221).

Hinsichtlich der geäußerten laufenden Notwendigkeit der Formatentwicklung gelte es, das „System [zu] öffnen“ und „Strukturen neu [zu] denken“ (E 294). Dazu gehört auch die (Um-) Gestaltung von Räumen (vgl. B 99). Angedachte Entwicklungsszenarien wären eine „Lange Nacht der Fortbildungen“ (E 294), ein Fortbildungsbus, der Schulen anfährt oder zweistündige Sessions, die die Teilnehmer*innen dafür längerfristig begleiten (vgl. E 294) oder „Lernreisen“ (C 298) oder auch Hospitationen in anderen Bereichen.

5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Vor der Diskussion der Ergebnisse ist auf gewisse Limitationen dieser Studie hinzuweisen: Der gewählte qualitative Forschungszugang mittels halbstrukturierter Interviews bringt grundsätzlich schon eine Beschränkung der Stichprobe mit sich. Aus Gründen des Feldzugangs und der Forschungsökonomie wurde eine Einschränkung auf 14 Befragte von vier Hochschulen beziehungsweise aus vier Bundesländern in Österreich getroffen. Die dargestellten Befunde sind daher als explorative Forschung zu betrachten. Eine Ausweitung auf alle 14 Pädagogischen Hochschulen in Österreich ist für die künftige weitere Untersuchung der Kompetenzen (Strauch, Lencer et al. 2019) und der möglichen Unterstützungs- beziehungsweise Entwicklungsangebote für Fortbildner*innen ebenso erstrebenswert wie der Einsatz quantitativer Erhebungsinstrumente, um Aufschluss über konkrete Verteilungen der Merkmalsausprägungen zu erhalten.

Für die Einfindung in die Rolle als Fortbildner*in bedarf es guter Rahmenbedingungen durch die Institution, um sich inhaltlich (weiter)entwickeln und mit anderen Fortbildner*innen austauschen zu können (vgl. Wanitschek, Katschnig et al. 2020; Strauch, Lencer et al. 2019). Die Aussagen der Befragten weisen eindeutig darauf hin, dass es zudem eine hohe Kenntnis des Feldes Schule braucht, um in der Fortbildung von Lehrpersonen bestehen zu können. Allerdings gibt es auch Aussagen, wonach eine Außenperspektive sehr hilfreich sei. Dies deckt sich mit dem Befund von Mayr, Gutzwiller-Helfenfinger et al. (2015) und Schratz (2015) zu Lehrenden in der Ausbildung. Aus diesem Spannungsfeld lässt sich ableiten, dass die für die Fortbildung erforderlichen

Kompetenzen vorhanden sind und im Bedarfsfall zusätzlich durch bewusst *gematchtes* Team-Teaching gesichert werden. Die vielfache Betonung der hohen notwendigen intrinsischen Motivation in diesem Feld zeugt einerseits von den vielfältigen Herausforderungen, die das Arbeitsfeld Fortbildung mit sich bringt; zum anderen stellt dieser Bereich eine der in unserem Bildungssystem doch überschaubaren Möglichkeiten einer individuellen beruflichen Weiterentwicklung für Lehrpersonen dar (Richter, Lazarides & Richter 2021).

Während (eigene) Forschung nicht für alle Befragten ein zentraler Stellenwert beikommt, wird die Wichtigkeit einer gekonnten Vermittlung von allen Befragten betont. In den Ausführungen der Befragten zeigen sich drei Aspekte, die für das Gelingen von Fortbildung relevant sind: Persönliche Eigenschaften der Fortbildner*innen, Praxistransfer und Gruppendynamik. Zudem muss das didaktische Format auch immer mit dem Inhalt in Einklang stehen.

Hinsichtlich der Anerkennung und Reflexion zeigen sich in unseren Ergebnissen drei Stränge: *Bereitschaft zum wechselseitigen Lernen*, *Kritikfähigkeit* und *Abgrenzungsfähigkeit*. Neben den personalen Eigenschaften, derer es dafür bedarf, braucht es auch eine grundsätzlich wertschätzende Einstellung gegenüber Lehrpersonen und ihrer Tätigkeit (Lipowsky & Rzejak 2021). Ein konstruktiver Umgang mit Kritik trägt zur persönlichen und inhaltlichen Weiterentwicklung bei, zudem ist die Abgrenzung von frustrierenden Episoden und allfälligen Projektionen nötig. Die Befragten beschreiben den wahrgenommenen Unterstützungsbedarf, den die Institution leisten muss, um sich als Fortbildner*in optimal an einer Pädagogischen Hochschule entwickeln zu können und Kooperationsbeziehungen aufzubauen und zu gestalten, auf drei Ebenen: *Personalentwicklung*, *Team- und Organisationsentwicklung* und *Formatentwicklung*. Dies deckt sich mit den Vorgaben des Bundesqualitätsrahmens des BMBWF (2021). Allfällige Probleme in der Tätigkeit von Fortbildner*innen sollten zudem nicht individualisiert werden, da für Professionalisierungsprozesse Einzelner die Institutionen nicht aus der Pflicht entlassen werden dürfen, wenn es darum geht gute Rahmenbedingungen zu schaffen, damit Entwicklung gelingen kann. Personal- sowie Teamentwicklungsprozesse sind jedoch herausfordernd zu initiieren, da die Gruppe der Fortbildner*innen neben Stammpersonal der Hochschulen auch externe Lehrbeauftragte und mitverwendete Lehrer*innen aufweist. Diese Heterogenität hat sicherlich viele Vorteile (etwa hinsichtlich der Möglichkeiten für Innovation), gleichzeitig wird dadurch die Chance zur *Kooperation* wohl nicht begünstigt. Mögliche Train-

the-Trainer-Formate sollten jedenfalls so gestaltet sein, dass sie möglichst viele Aspekte aus den Bereichen Personalentwicklung, Team-, Organisations- und Formatentwicklung kombinieren. Dabei soll bewusst auf experimentelle Formate und die Erschließung neuer Methoden sowie Online-Settings geachtet werden und das gemeinsame Lernen inklusive einer reifen Fehlerkultur im Vordergrund stehen. Als Richtschnur kann dafür immer auf die klare Formel für gelungene Fortbildung eines Befragten zurückgegriffen werden:

„Am Ende des Tages geht es immer um eine ausreichend gute Expertise und darum, eine Begeisterung entfachen zu können“ (M 305).

Literatur

- Auferbauer, M. (2019). *Jugendinformation. Ein bildungssoziologischer Beitrag zu einem sozialpädagogischen Handlungsfeld*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauman, Z. (2003). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BMBWF (2021). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen*. Abrufbar unter: <https://bit.ly/3sYMX4b> (2021-05-10).
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In: J. Bellance & R. Brandt (Hrsg.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (S. 51–76). Bloomington: Solution Tree Press.
- Dreher, E. (2015). Anforderungen und Bewältigungsprofile. *Sozialpädagogische Impulse* (2), S. 9–11.
- Ecarius, J., Eulenbach, M., Fuchs, T. & Walgenbach, K. (2011). *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen: Huber.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U. (2009). „Es ist natürlich 'n bisschen lauter als bei anderen Kollegen ...“ – *Individuelle Unterrichtsentwicklung in der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Abrufbar unter: <https://tinyurl.com/y5slj3ry> (2020-08-03).
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Juventa.
- Katschnig, T., Auferbauer, M., Prorok, J. & Wanitschek, I. (2020). Sie kamen, sahen und lehrten – doch wer sind sie? Das professionelle Rollenverständnis von Lehrenden in der Fortbildung. *e&u* 5-6, S. 512–520.

- Kopp-Sixt, S. (2014). Entwicklungsaufgaben für Hochschullehrende. In: W. Lenz, B. Pflanzl & W. Vogel (Hrsg.), *Lehren lehren. Dynamische Professionalität in der PädagogInnenbildung* (S. 27–41). Graz: Leykam.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. <https://doi.org/10.11586/2020080>.
- Mayr, J., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Krammer, G. & Nieskens, B. (2015). Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Was tun sie gern und was nicht? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), S. 319–333.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Murray, J. (2015). The European Agenda for Teacher Education. *Journal für Lehrerinnenbildung* 2, S. 33–39.
- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Beitrag 3: Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In: S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Graz: Leykam.
- Paseka, A. (2007). Rezension von: Hericks, Uwe: Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe, Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006. *EWB* 6, Nr. 5.
- Richter, E., Lazarides, R. & Richter, D. (2021). Four reasons for becoming a teacher educator: A large-scale study on teacher educators' motives and well-being. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103322>.
- Schratz, M. (2015). LehrerbildnerInnen. Die unsichtbare Profession aus der Policy-Perspektive. *Journal für LehrerInnenbildung* 2, S. 40–44.
- Strauch, A., Lencer, S., Bosche, B., Gladkova, V., Schneider, M. & Trevino-Eberhard, D. (2019). GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell. Abrufbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/37005> (2021-05-09).
- Vigerske, S. (2017). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wanitschek, I., Katschnig, T., Auferbauer, M. & Prorok, J. (2020). Die Wirksamkeit von Lehrer*innenfortbildung aus der Sicht der Fortbildner*innen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), S. 739–760. <https://doi.org/10.4119/hlz-3505>.
- Zehetmeier, S. (2017). Theoretische und empirische Grundlagen für eine innovative und nachhaltige Lehrer/innenfortbildung. In: I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung* (S. 80–102). Innsbruck: StudienVerlag.

Reflexion zum Einstieg in die Profession der Schulentwicklungsberatung

Barbara Ferlesch, Karin Schubert

Abstract Deutsch

In den letzten Jahren setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass Schulentwicklung im Sinne von kontinuierlicher Verbesserung für die/den Schüler*innen oder auch ein vehementer Musterwechsel zu einer Neuorientierung einer Schule nicht von selbst passiert. Es braucht dazu eine spezifische Haltung und professionelles Vorgehen. Dieses Vorgehen kann und wird zunehmend durch Beratungsleistung induziert und/oder gestützt. Dadurch gewinnt auch der Stellenwert von zieldienlicher Schulentwicklungsberatung seit Jahren an Bedeutung. Die Pädagogische Hochschule Wien unterstützte bisher diesen Bedarf durch das Fortbildungsangebot eines Lehrgangs für Schulentwicklungsberatung für Pädagogen*innen. Jedoch ergreifen bei weitem nicht alle Ausgebildeten diese Profession der Schulentwicklungsberatung. Es stellt sich nun die Frage: Warum? Welche Faktoren fördern und hemmen den Einstieg in die Profession als Schulentwicklungsberater*in besonders?

Schlüsselwörter

Schulentwicklungsberatung, Priming, Auftrag, Sinn, Kontext, Leitfadenterview

Abstract English

In recent years, there has been an increasing realisation that school development in the sense of continuous improvement for the pupils or even a vehement change of pattern towards a new orientation of a school does not happen by itself. It requires a specific attitude and professional approach. This procedure can and is increasingly induced and/or supported by consulting services. As a result, the importance of target-oriented school development counselling has been growing for years. The University College of Teacher Education Vienna has so far supported this need by offering a training course for school development counselling for teachers. However, by far not all of those trained take up

this profession of school development counselling. The question now arises: Why? What factors particularly promote and hinder entry into the profession of school development counselling?

Keywords

school development advice, priming, contract, sense, context, guided interviews

Zu den Autorinnen

Karin Schubert, Hochschulprofessorin Mag. Mag. Dr.; Praxis-, Lehr- und Forschungsschwerpunkte an der Pädagogischen Hochschule Wien, Zentrum für schulische Entwicklungsprozesse (ZeSEP), Schwerpunkte: hypnosystemisch-existenzielle Organisations- und Schulentwicklungsberatung, Coaching, Mediation, Aufstellungsarbeit, Embodiment, Projekt-, Prozess- und Qualitätsmanagement, Personalentwicklung und Führen.

Kontakt: karin.schubert@phwien.ac.at

Barbara Ferlesch, Mag., Dipl.-Päd.; Pädagogische Hochschule Wien, Zentrum für schulische Entwicklungsprozesse (ZeSEP), Leitung des Lehrgangs für Schulentwicklungsberatung.

Kontakt: barbara.ferlesch@phwien.ac.at

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

In den Anfängen der Schulentwicklung wurde der Begriff vom Verständnis der Schulentwicklungsplanung geprägt, die ihre Aufgabe in der Gestaltung von äußeren Schulangelegenheiten wie z. B. der Realisierung eines Standortes verstanden wusste. Ein Perspektivenwechsel in den 90er-Jahren führte dazu, dass die Pädagog*innen und die Schulleitung selbst verantwortlich sind, um Veränderungen herbeizuführen. Dieses Bild, Organisationen von innen heraus durch deren Mitglieder weiterzuentwickeln, ist in der Systemtheorie und Organisationsentwicklung von zentraler Bedeutung und folgt dem Verständnis, dass sich Lernprozesse auf das gesamte Wesen einer Schule beziehen und sich nicht auf einzelne Teilaspekte reduzieren lassen (vgl. Rolff, 2016, S. 12).

Die Anforderungen an Bildungseinrichtungen hinsichtlich Inhalte, unterschiedlicher Lernformen und vielfältiger Ausgangsbedingungen seitens der Lernenden führen zu einem ständigen Wandel im Schulalltag. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, ist ein professioneller Umgang mit Qualitätssi-

cherung und Qualitätsentwicklung gefordert, der bereits seitens der Schulaufsicht für allgemeinbildende Schulen im Rahmen von „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“ (vgl. Abschnitt 2., BMWF, 2018) und für das berufsbildende Schulwesen in „QIBB – Qualitätsinitiative Berufsbildung“ (vgl. BMWF, 2004) festgelegt wurde. Dieser professionelle Umgang verbunden mit dem Bild der *lernenden Organisation* ist Kernelement jeder Prozessberatung als eine wesentliche Form der Schulentwicklungsberatung. Schulentwicklungsberater*innen im Sinne von Prozessberater*innen sehen vordergründig ihre Arbeit darin, Organisationen in der Entwicklung und Nutzung ihrer eigenen Problemlösungskompetenz anzuregen. Auf Seiten des Klientensystems erfordert dieser Beratungsansatz ein aktives Lernen und kritisches Hinterfragen der individuellen Organisationsdynamik. Auf Grund der in diesem Prozess erforderlichen hohen sozialen Kompetenz bekommen die Qualifizierung, Erfahrung und Persönlichkeit der Berater*innen eine besondere Relevanz (vgl. Königswieser, Sonuç, Gebhardt & Hillebrand 2008, S. 59). Beratung beruht dabei stets auf einem klar abgegrenzten Auftrag. Sie hat die Aufgabe Unterstützung und Ressource für Lösungen der Organisation, der Schulen, gegebenenfalls deren Teams und/oder einzelnen Personen bereitzustellen (vgl. C/O/N/E/C/T/A, 2013, S. 243). Es ist Aufgabe der Schule, Entwicklungsarbeit zu betreiben (vgl. Altrichter, Schley & Schratz, 1998, S. 13). Guy Kempfert und Hans-Günter Rolff betrachten Schulentwicklung zusätzlich im Systemzusammenhang von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung (vgl. Kempfert & Rolff, 2012, S. 19). Diese Sichtweisen sind auch häufig jene Aufgabenfelder in denen Schulentwicklungsberater*innen im Rahmen von schulinternen Lehrer*innenfortbildungen (SCHILF) tätig werden.

Als mögliche Gründe für eine externe Beratung können z. B. die Verbesserung der Kommunikationsabläufe an einem Schulstandort, die Optimierung des Arbeitsklimas innerhalb des Teams oder das Einholen einer neutralen Sichtweise zu kontroversen Haltungen in der Schule sein (vgl. Bodlak, 2018, S. 91). Im Rahmen des Aus- und Fortbildungsangebotes der Pädagogischen Hochschulen besteht für Pädagog*innen in Österreich die Möglichkeit, sich im Zuge von unterschiedlichen Hochschullehrgängen zu Schulentwicklungsberater*innen zu qualifizieren. Mit der Veröffentlichung des verbindlichen „Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen“ im Februar 2021 (vgl. BMWF, 2021b) liegt ein Leitfaden vor, der einheitlich hohe Qualitätsstandards in der

Aus- und Fortbildung sowie der Schulentwicklungsberatung sichern soll und Adaptionen der verschiedenen Qualifizierungsmaßnahmen mit sich bringt.

Um demnach Pädagog*innen, Führungskräfte, Expert*innen in ihren Entwicklungsvorhaben durch die Zusammenarbeit mit Schulentwicklungsberater*innen bestmöglich zu unterstützen, wurde an der Pädagogischen Hochschule Wien 2011 erstmals der Lehrgang für Schulentwicklungsberatung (vgl. PH Wien, 2017) ins Leben gerufen. Dieser möchte die Teilnehmer*innen darin befähigen, (Schulentwicklungs-) Beratungskompetenz auf der Grundlage von systemischem Denken und Handeln zu erwerben, sodass in Folge mehr Berater*innen im Bildungssystem aktiv werden können, um die Verantwortung für professionelle Schulentwicklung mittragen zu können. Das für Schulentwicklungsberatung zuständige Zentrum für schulische Entwicklungsprozesse (ZeSEP) der Pädagogischen Hochschule Wien führt mittlerweile den fünften Lehrgang für Schulentwicklungsberatung durch und kann auf rund 80 Absolvent*innen aus den vergangenen Jahrgängen verweisen.

Bemerkenswert dabei ist, dass der im Zuge von Aufnahmegesprächen für den Lehrgang artikuliert Wunsch potenzieller Berater*innen nach der Tätigkeit als Schulentwicklungsberater*in nach dem Abschluss des Lehrgangs nicht mit deren konkreten Erleben übereinstimmt. Mit anderen Worten liegt der Anteil jener Absolvent*innen pro Lehrgang der Pädagogischen Hochschule Wien, die die Tätigkeit als Schulentwicklungsberater*in aufnehmen und regelmäßig ausüben bei ca. 15 % und ist somit als gering einzustufen.

Auf Basis der beschriebenen Entwicklungen gehen wir in diesem anwendungsorientierten Artikel dem Phänomen des „Einsteigens“ sowie der Aufnahme der Profession als Schulentwicklungsberater*in nach und versuchen persönliche Hintergründe sowie strukturelle Rahmenbedingungen aufzuzeigen.

2 Ziele und Forschungsfragen

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Hypothese, dass es nach erfolgreichem Abschluss eines Lehrgangs für Schulentwicklungsberatung an der Pädagogischen Hochschule Wien (kurz: PH Wien) für die Aufnahme der Tätigkeit als Schulentwicklungsberater*in fördernde und hemmende Faktoren gibt. Die daraus resultierende Forschungsfrage lautet:

Welche individuellen Erfahrungen und Erwartungen sowie schulkontextbezogenen Rahmenbedingungen fördern und hemmen die Aufnahme der Tä-

tigkeit als Schulentwicklungsberater*in nach dem Absolvieren eines Schulentwicklungsberatungslehrgangs an der PH Wien?

Mit unserer Fragestellung konzentrieren wir uns auf die Phase nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme als Schulentwicklungsberater*in bis zum Einstieg in den ersten Beratungsauftrag.

3 Methodische Vorgangsweise

Die Beantwortung der Forschungsfrage erfolgte im Rahmen von Leitfadeninterviews und deren Auswertung. Nach Mayring wurde diese Form der qualitativen Methode deshalb gewählt, da sie auf Grund der offenen, deskriptiven und eher interpretativen Vorgehensweise besonders für Einzelfallstudien geeignet ist. Dieses Vorgehen unterstützt dabei den Versuch, Prozesse und Zusammenhänge zu analysieren und besser zu verstehen (vgl. Mayring 2015, S. 20).

Die Interviews wurden mit zehn Absolvent*innen (acht Frauen, zwei Männer) aus vier verschiedenen Lehrgängen für Schulentwicklungsberatung durchgeführt. Entsprechend dem Theoretical Sampling (vgl. Lamnek 2016, S. 170) verfolgte die gezielte Auswahl der Stichprobe das Prinzip, relevante Unterschiede oder große Ähnlichkeiten unter den Interviewpartner*innen abzubilden. Das dabei wesentlichste gemeinsame Merkmal bestand darin, dass die Interviewpartner*innen ihre Ausbildung zum/zur Schulentwicklungsberater*in in der Zeit von 2013 bis 2018 an der Pädagogischen Hochschule Wien abschlossen, eine Ausbildung zum Pädagogen/zur Pädagogin vorweisen und in einem aktiven Dienstverhältnis mit dem Land Wien bzw. dem Bund stehen. Die Gesprächspartner*innen sind Vertreter*innen der Schularten Volksschule, Mittelschule und allgemeinbildende höhere Schulen. Den größten vorab festgelegten Unterschied bildete die Tatsache, dass die Hälfte der Absolvent*innen tatsächlich nach Abschluss des Lehrgangs als Schulentwicklungsberater*in aktiv wurde und der andere Teil nicht. Die tatsächliche Anzahl an Beratungstagen pro Schuljahr spielte dabei für die Auswahl von aktiven Berater*innen keine Rolle, da wir uns in den Interviews auf die Phase des Einsteigens konzentrierten und nicht auf die anschließende Intensität der Beratungstätigkeit.

Die Leitfadeninterviews (vgl. Übersicht 1) wurden im Dezember 2020 via Zoom durchgeführt, dauerten durchschnittlich dreißig Minuten und liegen digital aufgezeichnet vor. Da die interviewten Schulentwicklungsberater*innen über eine Ausbildung zum/zur Berater*in verfügen, handelte es sich

um Experten*inneninterviews (vgl. Mayring, 2015, S. 33) mit dem Ziel, die subjektive Sichtweise der Befragten zu erheben. Dabei wurden folgende thematische Aspekte im Interviewleitfaden berücksichtigt:

- Ausgangssituation
- Rekonstruktion der Anfänge als Berater*in nach dem Abschluss der Ausbildung zur Schulentwicklungsberater*in
- Wahrnehmung und Einschätzung des/der Berater*in
- Abschluss

Perspektiven	Fragestellung	Kategorie
Ausgangssituation	Aus welchen persönlichen Motiven haben Sie sich für die Tätigkeit als Schulentwicklungsberater*in interessiert?	individuelle Kompetenz
	Welcher Eindruck/Welche Erwartungen ist/sind während des Lehrgangs in Bezug auf den Einstieg in die Beratung entstanden?	strukturelle Rahmenbedingungen
Rekonstruktion der Anfänge als Berater*in nach dem Abschluss der Ausbildung:	Wie haben Sie den Einstieg bzw. den Versuch des Einstiegs in die Beratungstätigkeit erlebt?	Gelingsbedingungen/Herausforderungen
	Welche Erwartungen hatten Sie an den Vermittlungsprozess, damit Sie als Berater*in angefragt werden?	individuelle Kompetenz
	Wie haben Sie sich das vorgestellt, dass Sie Projekte als Schulentwicklungsberater*in übernehmen können?	
	Welche Vorgangsweisen haben Sie persönlich gewählt, um Beratungsprojekte zu akquirieren?	individuelle Kompetenz
	Auf welche Art und Weise findet üblicherweise der Anbahnungsprozess zwischen Ihnen und dem potenziellen Auftraggeber statt?	strukturelle Rahmenbedingungen

Wahrnehmung und Einschätzung der Berater*in	Welche beruflichen oder persönlichen Vorerfahrungen sind aus Ihrer Sicht hilfreich, um als Berater*in tätig werden zu können?	Gelingensbedingungen
	Welche Annahmen haben Sie darüber, dass neu ausgebildete Schulentwicklungsberater*innen NICHT tätig werden?	Herausforderungen
	Welchen Einfluss haben Ihre derzeitigen beruflichen Rollen auf den Anbahnungsprozess bzw. die Tätigkeit als Berater*in?	individuelle Kompetenz
	Inwiefern war die Ausbildung zur Schulentwicklungsberater*in für den Einstieg in die Schulentwicklungsberatung hilfreich?	strukturelle Rahmenbedingungen
	Welche Erwartungen konnten seitens der PH Wien erfüllt werden bzw. nicht erfüllt werden, um einen Einstieg in die Schulentwicklungsberatung zu fördern?	strukturelle Rahmenbedingungen
	Welchen strukturellen Rahmen (seitens PH, Bildungsdirektion) oder Arbeitsbedingungen wünschen Sie sich, um als Berater*in aktiv zu sein?	strukturelle Rahmenbedingungen
	Welchen Anteil soll die Beratungstätigkeit in den nächsten drei Jahren im Rahmen Ihrer gesamten Berufstätigkeit einnehmen?	Ausblick
	Abschluss	Was hätte ich Sie zum Thema des Interviews noch unbedingt fragen sollen?

Übersicht 1: Interviewleitfaden für Absolvent*innen des Lehrgangs für Schulentwicklungsberatung. (Quelle: eigene Darstellung)

Die Auswertung und Interpretation der Daten erfolgte nach Mayring (vgl. Mayring, 2015, S. 102) in der Form, dass die Interviews transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Anhand eines systematischen Verfahrens wurden den Texten Informationen entnommen und auf Basis von Codierregeln den deduktiven Kategorien „individuelle Kompetenz“, „strukturelle Rahmenbedingungen“ sowie weitere „Gelingensbedingungen und Herausforderungen“ zugeordnet. Die Unterkategorien wurden dann später anhand des Interviewmaterials induktiv gebildet. Nach Kuckartz (2018, S. 72) wur-

den die Texte mit Blick auf die Fragestellung und unter Berücksichtigung der definierten Codiereinheiten schrittweise durchgearbeitet, gesammelt und paraphrasiert. Dem darauffolgenden Schritt der Generalisierung schloss die Reduktion von redundanten Phrasen an und mündeten in einem zweiten Reduktionsschritt, der Zusammenfassung. Für die Darstellung der Ergebnisse werden Aussagen der Interviewpartner*innen durch eine Nummer pro Person, die nach dem Zufallsprinzip zugeordnet wurden, sowie dem Zeitpunkt der Aussage zitiert. Dabei wird das Ziel verfolgt Widersprüche, Übereinstimmungen und Unterschiede der verschiedenen Sichtweisen herauszuarbeiten.

4 Einstieg in die Schulentwicklungsberatung

4.1 Strukturelle Rahmenbedingungen

Bei jeder Beratungsleistung ist der Aufbau eines zieldienlichen Kooperationsystems zwischen Berater*innensystem (ggf. mehrere Berater*innen und ihre Organisation/en) und dem Klient*innensystem (z. B. Schule oder Führungsteam einer Schule) Voraussetzung.

Die Art und Weise wie solch eine zieldienliche Kooperation angebahnt wird, spielt für die beteiligten Personen überwiegend eine große Rolle. Es macht im Schul(entwicklungs)kontext einen Unterschied, ob ein/eine Berater*in für eine Führungskraft an einer Schule von einem/einer befreundeten Schulleiterkolleg*in empfohlen wurde oder nicht. Es macht einen Unterschied, ob eine Beratungsleistung im Rahmen eines bundesweiten ministeriellen Implementierungsprojekts in Anspruch genommen werden soll bzw. muss (z. B. das Projekt „Grundkompetenzen absichern“, vgl. BMWF, 2017) oder nicht. Es macht einen Unterschied, ob ein/eine potenzielle*r Auftraggeber*in in einem Beratungspool nach Beschreibung und Erfahrungsdokumentation den*die für ihn*sie zunächst einmal passend erscheinende*n Berater*in kontaktiert, oder sie zufällig in einem Gespräch von einem*einer *guten* Berater*in hört.

Das heißt, der sogenannte *Überweisungskontext* gewinnt seine Bedeutung und Wirkung aus seinem kontextuellen Wechselwirkungszusammenhang. Wenn der Kontext der Anbahnung der möglichen Kooperation (Aufbau eines Beratungssystems) nicht als stimmig und sicher erlebt wird, lösen sie meist gar nichts oder dysfunktionale Wirkungen aus. Das heißt noch bevor es zu einem konstruktiv aufgebauten Beratungskoooperationssystem kommt, wer-

den Phänomene seines Zustandekommens als unpassende, nicht zielfdienliche Umstände verstanden und verhindern von vornhinein einen solchen professionellen Aufbau.

Da aber nun die potenziellen, neu ausgebildeten Schulentwicklungsberater*innen auf ihre sehr individuelle Vorgangsweise, um Beratungsprojekte zu akquirieren, zurückgeworfen sind, wird dieses *Überweisungskontextphänomen* noch befeuert. Die Anbahnung erfolgt in einem zumeist informellen, *ungesicherten* Verfahren. Es existiert für sie kein institutionalisierter, schon gar nicht organisational implementierter Rahmen, der das Zustandekommen eines Beratungskontextes absteckt und fördert.

Es werden einfach persönliche Kontakte genutzt, um mit Klient*innen erstmals in Kontakt treten zu können. Dies ist fragil. Sowohl direkte persönliche Kontakte zu Mitarbeiter*innen der Pädagogischen Hochschule Wien (vgl. u. a. B8, 09:25) als auch zu Schulleiter*innen (vgl. u. a. B5, 03:34) und bereits aktiven Schulentwicklungsberater*innen (vgl. u. a. B6, 07:37) sind dabei für den Einstieg in die Beratungstätigkeit Basis. Darüber hinaus wird die Möglichkeit beschrieben, sich im Rahmen einer fachbezogenen referierenden Tätigkeit Pädagog*innen zu präsentieren, diese kennen zu lernen und daran anschließend gemeinsam Schulentwicklungsprojekte zu starten. Im Zusammenhang mit der Erweiterung des persönlichen Netzwerkes wird auch die Teilnahme am Lehrgang genannt: Fünf Interviewpartner*innen bestätigen, dass durch das Kennenlernen der anderen Teilnehmer*innen Kontakte entstanden, die für den Einstieg als Schulentwicklungsberater*in hilfreich waren. „Die Ausbildung selbst hat auch schon ein Netzwerk ergeben. Ein eigenes wieder, klarerweise“ (u. a. B1, 19:10).

Auf den Punkt gebracht, spricht mehr als die Hälfte der Befragten darüber, dass sie ihre ersten Beratungsprojekte über persönliche Kontakte akquirierten. Differenziert betrachtet, basiert diese Aussage auf der Kategorie „persönliche Weiterempfehlung“ und einem ebenso großen Anteil über „Kontakte im Rahmen von persönlichen Netzwerken“. „Du wirst sicherlich am Anfang deswegen angefordert, weil sie schon irgendeine Beziehung mit dir aufgebaut haben“ (u. a. B2, 05:23).

Dieser erlebten Netzwerkabhängigkeit unter den Befragten steht gegenüber, dass es unter den Absolvent*innen wenig Bewusstsein darüber gibt, Eigeninitiative an den Tag zu legen, um als Berater*in aktiv zu werden und Beratungsprojekte zu akquirieren. „Also man müsste schon selbst auch aktiv

werden“ (u. a. B8, 05:36). Vielmehr besteht, wie schon oben erwähnt, nach Abschluss des Lehrgangs die Erwartung, dass Absolvent*innen durch aktive Berater*innen in Form von gemeinsamen Co-Beratungen unterstützt werden, um Beratungserfahrung zu sammeln, und dadurch ein Einstieg in die Beratungstätigkeit sowie eine Aufnahme in der fachlichen Community und dem damit verbundenen Diskurs möglich wird. „Man hat so ein bisschen vermittelt, es wäre möglich, als Co-Beraterin mit erfahrenen Beratern mitzuarbeiten“ (B10, 01:10).

4.2 Individuelle Kompetenz

Priming (vgl. Leeb, Trenkle & Weckmann, 2015, S. 366) beschreibt Prozesse der Aufmerksamkeitsfokussierung, durch die unbewusst physiologische Reaktionen, Haltungen, emotionale Reaktionen und Absichten aktiviert werden können. Man versteht darunter eine Bahnung von Assoziationen (engl. Zündung) – eine assoziative Voraktivierung von Teilen des semantischen Wissens durch einen Hinweisreiz. Priming meint somit die Bahnung neuronaler Netzwerke.

Wenn sich ausgebildete Schulentwicklungsberater*innen nun auf *den Weg machen*, sind sie auf eine bestimmte Art und Weise geprimt (vgl. Gross & Popper 2020, S. 51). Sie haben durch ihre bisherigen Rollen z. B. als Lehrer*in und durch ihr spezifisches Lernen im Schulentwicklungsberatungslehrgang (vgl. PH Wien, 2017) individuelle Bilder zum zukünftigen erwünschten und auch befürchteten Erleben in der kommenden Beratungssituation präsent. Wir können davon ausgehen, dass innere Bilder für uns Menschen handlungsleitend sind (vgl. Storch & Tschacher 2014, S. 42). Sie bestimmen förmlich unsere Entscheidungen – so auch, ob und inwiefern Lehrgangsteilnehmer*innen in die Profession der Schulentwicklungsberatung einsteigen.

So begründen sieben der Befragten ihre Motivation für eine Ausbildung als Schulentwicklungsberater*in mit eigenen, positiven Erfahrungen in der Rolle als Lehrkraft (vgl. u. a. B9, 00:33). Diese Aussagen basieren vor allem darauf, dass Schulentwicklungsprozesse im Rahmen von schulinterner Lehrer*innenfortbildung (SCHILF) als bereichernd für die weitere Entwicklung des jeweiligen Schulstandorts erlebt wurden.

Wir können zwar davon ausgehen, dass das, was angeboten, gesagt, getan, unterlassen wird, das Verhalten, die Gefühle, das Erleben des Gegenübers be-

einflusst, aber nicht in welcher Weise und mit welcher Wirkung. Wir können über Primingphänomene Bescheid wissen, diese im Curriculum für den Ausbildungslehrgang professionell berücksichtigen, dennoch ist die Wirkung auf das autopoietischen Wesen Mensch (vgl. Gross & Popper 2020, S. 43), das sich in einer von ihm wirklichkeitskonstruierten beruflichen Haltung sieht, nicht von außen steuerbar.

Demnach befördert die Art und Weise, wie über Bilder (z. B. implizite Annahmen zum Einstieg in den Schulentwicklungsberatungsprozess, Gespräche zu Anbahnungsprozessen in Pausen) im Lehrgang für Schulentwicklungsberatung bewusst und unbewusst gesteuert wird auch wie zukünftige Schulentwicklungsberater*innen agieren – ob Sie z. B. darauf hoffen, dass sie von dritten Personen oder der Pädagogischen Hochschule Wien vermittelt werden, ob sie sich an strikt vorgegebene Auftragsklärungsleitfäden halten, ob sie sich auf längere Begleitprozesse einlassen oder nicht usw.

Konkret lassen sich dazu in Bezug auf den Einstieg in die Beratungstätigkeit zwei sehr differierende Erwartungshaltungen nach Abschluss des Lehrgangs beobachten: Einerseits besteht unter den Absolvent*innen die Annahme, dass es eine transparente Vergabe von Beratungsaufträgen durch die Pädagogische Hochschule Wien gibt. „Es gibt ein transparentes Verfahren, vielleicht eine Plattform, wo man auch irgendwie so als Beraterin gleichwertig mit allen anderen sich präsentieren kann. Und dass es aber schon eine Stelle gibt, wo das ein bisschen vorselektiert wird. Aber jetzt nicht eben auf dieser informellen Ebene, sondern schon mit einem Prozess hinterlegt. Einfach“ (u. a. B9, 05:14). Andererseits herrscht zu einem nahezu gleich hohen Anteil das Bild vor, dass die Vergabe von Beratungsaufträgen informell und unstrukturiert vollzogen wird. „Also ich hatte den Eindruck, dass die Projektvergabe sehr diffus war . . . ohne klares Konzept dahinter . . .“ (u. a. B3, 01:34). Gemein ist beiden Annahmen, dass Beratungsaufträge über die Pädagogische Hochschule vermittelt wird, und es einen hohen Bedarf an Schulentwicklungsberatung gibt (vgl. u. a. B4, 04:14).

Diese Bilder (das innere Erleben und Fokussieren) nehmen wesentlichen Einfluss auf den (Nicht-) Einstieg in den Schulentwicklungsberatungsprozess.

Es sind jedoch nicht nur die Erlebnisse und Erkenntnisse in anderen bereits bestehenden Rollen oder die Interventionen im Lehrgang für Schulentwicklung, sondern auch die ganz individuellen – aus der Person heraus – generierten Hoffnungen und Wünsche zu einem zukünftigen Beratungsda-

sein. Das sehen wir am Wunsch nach einer Zusammenarbeit von neu ausgebildeten mit bereits etablierten Schulentwicklungsberater*innen. Dies wird im Rahmen der Interviews an zwei Stellen thematisiert: Nach Abschluss des Lehrgangs besteht die Erwartung, dass Alumni durch aktive Berater*innen in Form von gemeinsamen Co-Beratungen unterstützt werden, um Beratungserfahrung zu sammeln, und dadurch ein Einstieg in die Beratungstätigkeit sowie eine Aufnahme in der fachlichen Community und dem damit verbundenen Diskurs möglich wird. „Ein aktives von der Schulentwicklungsberatercommunity kommt mal mit zu einer Beratung... ja, das war echt die Erwartung“ (u. a. B9, 01:33). In diesem Zusammenhang erfüllt die Pädagogische Hochschule Wien nicht die Erwartung für einige Interviewpartner*innen als Vermittlungsstelle für gemeinsame Beratungsprojekte zwischen Alumni und etablierten Schulentwicklungsberater*innen aufzutreten. „Ich würde mir wünschen, eine gewisse Transparenz oder, dass man eine Möglichkeit hat, sich an die PH zu wenden, wenn man in die Beratung einsteigen möchte oder einfach mit anderen Beraterinnen sich austauschen. Also mir fehlt da irgendwie Angebot und Nachfrage“ (u. a. B6, 13:51).

Das heißt, dass implizite Erwartungen und Erwartungserwartungen, die nicht aktiv im Lehrgang für Schulentwicklungsberatung artikuliert werden, sowie die willkürlichen Primingprozesse einen hohen Einfluss auf die Entscheidung bzw. das Verhalten und Vorgehen beim Zustandekommen und Einstieg in den ersten Beratungsauftrag haben.

Die explizit bewusste Entscheidung tatsächlich als Schulentwicklungsberater*in nach Abschluss des Lehrgangs aktiv zu werden, treffen nur zwei (vgl. u. a. B3, 04:25) der Befragten. Gleich viele Personen äußerten die persönliche Entscheidung nicht als Schulentwicklungsberater*in aktiv werden zu wollen. „Für mich war das sehr bald klar, dass mir das zu mühsam ist“ (u. a. B10, 04:59). Die Erfahrungen im Rahmen des zu absolvierenden Praxisprojekts im Zuge der Ausbildung prägen dabei sowohl für die Aufnahme als auch die Nicht-Aufnahme der Berater*innenrolle. Ebenso entscheiden sich sechs der befragten Alumni ihr erworbenes Wissen für eine andere berufliche Weiterentwicklung zu nutzen anstatt als Schulentwicklungsberater*in aktiv zu werden. „Manche machen die Ausbildung, um für ihre Grundtätigkeit ein paar Kompetenzen dazu zu lernen und gar nicht vorhaben, dann in die Beratung zu gehen“ (u. a. B4, 12:07).

Jede Beratungsleistung kann als Mittel zum Zweck verstanden werden. Sie legitimiert sich ausschließlich dadurch, dass sie ein erfolgreiches, zieldienliches Mittel für die Zwecke darstellt, für die sie in Anspruch genommen wird (vgl. Schmidt 2014, S 80).

Damit es möglich wird, zu überprüfen, ob eine Beratungsleistung als zieldienliches Mittel taugt, muss über die Prüfindikatoren Klarheit herrschen und damit implizit über die erwünschten Ziele.

Wenn nun Schulentwicklungsberatung als Mittel zur Aktivierung und Aufrechterhaltung des gewünschten Zielerlebens bei den beteiligten Auftraggeber*innen verstanden wird, sollte der gesamte Prozess der Kooperation als ein kontinuierliches und konsequenteres Ritual der Aufmerksamkeitsfokussierung auf den Bereich des gewünschten Zielerlebens verstanden werden.

Dafür wird der Lehrgang zur Ausbildung von Schulentwicklungsberater*innen an der Pädagogischen Hochschule Wien als sehr gute inhaltliche Bildung beschrieben. „Also ich hatte den Eindruck, dass es eine sehr gut konzipierte, ein sehr durchdachtes Angebot war, dass wahnsinnig viel Lernmöglichkeit da war. Ich war insgesamt sehr zufrieden mit dem Lehrgang“ (u. a. B3, 13:32). Ebenso wird das Angebot der Fortbildung für Berater*innen (vgl. u. a. B5, 21:50) geschätzt, um einerseits inhaltlich auf dem Laufenden zu bleiben und andererseits die Gelegenheit des Austauschs mit anderen Beraterkolleg*innen zu nutzen.

Nun spielen in der Praxis auch noch andere Ziele eine Rolle, wie zum Beispiel das Aushalten bzw. auch das Austragen des Rollenkonflikts zwischen „Berater*in sein“ und „Lehrer*in sein“. Schulentwicklungsberater*innen, die sich als systeminterne Berater*innen verstehen und an einer Schule oder schulsystemrelevanten Organisation arbeiten, sind in ihrem weiteren Beruf oftmals Lehrer*in oder Führungskraft. Diese Rolle ist im Beratungsprozess *mit an Board*. Sie ist als implizite Intervention zu verstehen, denn jede im Prozess beteiligte Person weiß von dieser „anderen Rolle“, und es stellt sich sofort die Frage, welche Ziele durch die weitere Rolle noch zu verfolgen sind: Welche Folgen bzw. Nutzen hat der Beratungsprozess in der Rollenwahrnehmung der/des Berater*in z. B. als Lehrer*in an einer anderen Schule, als Kollege*in eines/einer befreundeten Schulleiters*in, als Bewerber*in für eine Leitungsfunktion usw.

Die Wichtigkeit dieses Phänomens zeigt, dass der bisherigen beruflichen Tätigkeit im schulischen Kontext eine hohe Bedeutung beigemessen wird, um dem Klient*innensystem eine professionelle Leistung anbieten zu können.

Als besonders förderlich für den Beratungsprozess wird die eigene Tätigkeit als Pädagog*in wahrgenommen, im Sinne von „Das ist gut, wenn man über den Schulbetrieb was weiß und ein bisschen Erfahrung hat“ (u. a. B9, 12:59).

Daran ist ablesbar, dass allein das sich Stützen auf die bisherige berufliche Tätigkeit einen hohen Einfluss auf den Beratungsprozess hat. Diese „Stütze“ wird durch fachliches Wissen über Beratungsprozesse ergänzt. (u. a. B1, 13:01)

4.3 Gelingensbedingungen und Herausforderungen

4.3.1 Wert

Jedes Wollen intendiert einen Sinn (vgl. Längle & Bürgi 2014, S. 180). Im Grunde will der Mensch in erster Linie Sinn, will durch Hingabe an Werten Anteil an der Welt haben und sein Leben und damit auch sein berufliches Sein und Tun mit Sinn erfüllen. Ganzheitlich betrachtet steckt in allem Sinn. Das *Problem* ist nur, dass wir ihn nicht immer sehen. Er ist in jeder Situation jeweils erst und neuerlich zu finden (vgl. Frankl 1990, S. 322). Dieses Sinnfinden basiert nicht nur auf Werten, die durchaus kognitiv abstrakt hergeleitet werden können (z. B. Damit die Schüler*innen mehr Raum zum kompetenzorientierten und individualisierten Lernen bekommen.), sondern auch auf die mit diesen Werten verbundene Emotionalität. Erst die eigene Wahrnehmung, die persönliche Motivation, der individuelle Entscheidungsfindungsweg in Bezug auf einen Wert, der einem selbst Sinn stiftet, lässt uns handeln!

Wenn es nun einem/einer angehenden Schulentwicklungsberater*in nicht an kognitiv abstraktem Sinn in Sachen Schulentwicklungsberatung fehlt z. B. Schulen bei der Entwicklung hin zu einer lernenden Organisationen begleiten und beraten (ontologische Sinnfrage: Welchen Sinn hat es, dass Schulen auf den Weg zu einer lernenden Organisation beraten und begleitet werden?), so ist es gleichzeitig verständlich, wenn die/der gleiche Schulentwicklungsberater*in keinen *persönlichen = existenziellen* Sinn darin sieht konkret ins Handeln zu kommen, weil es sinnlos erscheint, z. B. weil die/der Berater*in schlichtweg nach zwanzig Anbahnungsgesprächen noch immer nicht tätig werden konnte. Er/Sie mag einfach nicht mehr.

Der/Die Berater*in stellt sich die Frage, ob es sinnvoll ist, ins Handeln zu kommen (existenzielle Sinnfrage: Hat das, was ich tun möchte, den Weg, den ich gehen möchte, das antizipierte Handeln, einen Sinn?). An dieser Stelle kommen die Rahmenbedingungen des Schulsystems ins Spiel. Es geht um das Sinnerleben, das in einem selbst entsteht durch die Kombination von abstraktem Sinn und existentiellen Sinn. Beispielhaft beschrieben, kann es der/die Berater*in noch so sinnvoll erscheinen Schulen zu beraten und zu begleiten, wenn die Rahmenbedingungen keine Hypothese des Gelingens der Aufnahme eines Beratungsprozesses zulassen, erscheint es ihm/ihr sinnlos und er/sie bleibt untätig.

Das heißt, es werden neue ausgebildete Schulentwicklungsberater*innen nicht tätig. Ressourcen liegen brach. Eine wesentliche Begründung findet sich in der geringen Bezahlung der Beratungstätigkeit pro Unterrichtseinheit. Da nur die Unterrichtseinheiten am Schulstandort und weder Vor- noch Nachbereitung honoriert werden, erscheint eine Reduktion der Lehrverpflichtung zugunsten einer freien Beratungstätigkeit nicht leistbar. Es erscheint den Berater*innen als sinnlos, weil so nicht im Alltag lebbar. Diesen Umstand begleitet auch die Forderung nach einem höheren Stundensatz sowie die umfassende Abgeltung aller Leistungen im Zuge eines Beratungsprojekts. „Die Rahmenbedingungen haben schlichtweg nicht gepasst: Ich habe keine Honorarabdeckung für Vorbereitung und Nachbereitung. Ich schaufel mir einen Nachmittag frei und steig dann versteuert mit 100 Euro aus. Das ist schlichtweg nicht lukrativ“ (u. a. B3, 10:38).

Als hinderlich wird weiters die schwierige Vereinbarkeit der eigenen Lehr-tätigkeit mit der Beratungstätigkeit erlebt. Die fehlende flexible Zeiteinteilung (vgl. u. a. B7, 12:47) wird mit dem Wunsch verbunden, Schulentwicklungsberatung nach außen stärker zu institutionalisieren, zu professionalisieren und die Beratungstätigkeit im Rahmen der eigenen Lehrverpflichtung durchführen zu können. „Cool wäre es natürlich, dass man sagt: Okay, man macht es im Rahmen seiner Lehrverpflichtung“ (u. a. B2, 26:38).

Diese Änderung der Arbeitsbedingungen sind auch jener strukturelle Rahmen, die die Bereitschaft für eine höhere Anzahl an Beratungstagen pro Schuljahr erhöhen würde. „Wenn's nach mir geht: So viel wie möglich.“ (u. a. B5, 22:58) Sie wären für die existenzielle Sinnfrage: „Hat das, was ich tun möchte, den Weg, den ich gehen möchte, das antizipierte Handeln, einen Sinn?“ nährend. Dies ist eine von vier *Ingredienzien des Sinns* – Fokus Wert.

4.3.2 Faktizität

Eine weitere ist jene der *Faktizität* (vgl. Längle & Bürgi 2014, S. 185). Sinn-suche beginnt mit dem Erkennen und Einordnen können des Gegebenen und damit mit dem Wahrnehmen von Möglichkeiten und Optionen. Wenn ein/eine Schulentwicklungsberater*in die Optionen des Wirkens wahrnimmt z. B. eine Anfrage eines/einer Schulleiter*in in einer krisenhaft erlebten Situation zu beraten und stützen, dann scheint ein Vorhaben realisierbar. In diesem Beispiel gibt es nachgewiesenermaßen eine Schule und einen/eine Schulleiter*in, der/die bei einem/einer Schulentwicklungsberater*in angefragt hat und eine Problemsicht geboten hat. Wir sind einen Schritt weiter. Dies eröffnet realistische Handlungsspielräume für den/die Berater*in. Er/Sie hat ein Gegenüber, einen/eine potenzielle*n Auftraggeber*in. Fehlen die (individuell vorstellbaren) Optionen fehlt der Sinn.

Während aktive und zum Teil erfahrene Schulentwicklungsberater*innen ihre Aufträge zum Großteil – durch individuell aufgebaute Einzelbeziehungen – über die Pädagogische Hochschule Wien erhalten (vgl. u. a. B4, 07:38), wird von Neueinsteiger*innen die Akquise als besonders schwierig erlebt. Verbunden mit dem Gefühl über zu geringe Beratungserfahrung zu verfügen und einer zu geringen Nachfrage nach Schulentwicklungsberatung lässt neu ausgebildete Schulentwicklungsberater*innen nicht tätig werden. Sie kommen nicht ins Tun, weil die Hürde des Einstiegs als zu hoch und damit „unnehmbar“ erscheint. „Es gäbe grundsätzlich schon die Möglichkeit, zu fragen, braucht ihr Schulentwicklung. Aber es ist irgendwie so, es hemmt mich“ (u. a. B9, 06:50).

4.3.3 Identität

Über den *Wert* und die *Faktizität* hinaus ist die Dimension respektive die Ingredienz der *Identität* im Schulentwicklungsberatungskontext besonders wichtig. Hier geht es um das Einbringen des Eigenen in das Sinnerleben. Es geht um die Verknüpfung vom emotionalisierten Wert in einer mit Möglichkeiten erlebten Faktizität mit der Person selbst – ihrem So-Sein-Dürfen. In unserem Beispiel könnte dies die Freiwilligkeit sein. Wenn es dem Menschen, der in der Rolle der/des Schulentwicklungsberaters*in tätig werden soll, ein Sich-So-Leben nur durch Freiheit respektive Freiwilligkeit der Beratung gibt, dann ist dies Grundvoraussetzung eine Beratungstätigkeit aufzunehmen.

Oftmals wird diese Gelingensbedingung bei bundesweiten Projekten (siehe z. B. Qualitätsmanagement in Schule, vgl. BMWF, 2021a) massiv unterschätzt. Die Vorgaben für Schulentwicklungsberater*innen sind bei weitem zu eng und nicht der Haltung zu und des Umgangs mit Expert*innen (eben Schulentwicklungsberater*innen) gerecht. Letztendlich sind dann Konzept- bzw. Umsetzungsverantwortliche verwundert, warum vorgefertigte Designs von Berater*innen nicht angenommen und nicht durchgeführt werden. Es fehlt an Freiwilligkeit und am Einbringen des Eigenen, der eigenen Beratungskompetenz, die ja jeden/jede Berater*in ausmacht. Ein weiteres Beispiel ist die Möglichkeit der Professionalisierung (vgl. u. a. B7, 00:17) im Rahmen einer Schulentwicklungsberatungsausbildung auch den Wunsch in sich birgt, im Zuge eines attraktiven Betätigungsfeldes ein zusätzliches berufliches Standbein aufzubauen, „...weil ich das Betätigungsfeld schon super interessant find...“ (u. a. B8, 00:35). Hier kommt das Sich-So-Leben-Dürfen sehr deutlich zum Tragen. Der Aufbau von organisational stabilen Personalentwicklungsstrukturen an der Pädagogischen Hochschule Wien ist hier sinnvoll.

4.3.4 Wirkung in der Zukunft

Die drei Dimensionen des (ontologischen und existenziellen) *Werts*, der *Faktizität* und der *Identität* dienen als Basis für die persönliche Bedeutungsgebung der hypothetischen Auswirkungen des eigenen Handelns auf die eigene Zukunft. Es stellt sich in unserem Beispiel der/die Berater*in vielleicht die Frage, welche Auswirkungen die Aufnahme einer bestimmten Beratungstätigkeit an einer bestimmten Schule auf die Rollenwahrnehmung als Lehrer*in (zweite berufliche Rolle) hat, wenn die Schulleitungen beider Schulen einander kennen. Oder er/sie stellt sich die Frage, falls dieser Beratungsprozess erfolgreich ist, ob weitere Beratungen angefragt werden und sich ein zweites berufliches Standbein aufbauen lässt usw. Das heißt, der/die Berater*in übernimmt Verantwortung für die antizipierten Auswirkungen seines/ihres Tuns oder Unterlassens in der Zukunft. Sinn entsteht in einer Vernetzung mit einem größeren Ganzen und bedeutet Bereitschaft, sich dafür zu engagieren.

Damit kommen wir wieder an den Anfang zurück – zur individuellen Kompetenz Priming. Also inwieweit die eigene Aufmerksamkeitsfokussierung auf eine gewünschte Beratungszukunft Zugkraft entwickelt, um die nötige Energie dafür aufzubringen, unabhängig davon, ob organisationale Rahmenbedingungen dafür oder dagegen sprechen. Hilfreich dafür ist neben der be-

reits erwähnten Erhöhung des Beratungshonorars der formulierte Wunsch nach professioneller Supervision (vgl. u. a. B10, 15:32), um sich strukturiert und ziieldienlich diesen Phänomenen widmen zu können.

5 Conclusio und Ausblick

Zusammenfassend kann nun festgestellt werden, dass es auf der individuellen Ebene unter den Teilnehmer*innen am Beginn des Lehrgangs eine hohe Motivation gibt, als Schulentwicklungsberater*in tätig zu werden. Obwohl die inhaltliche Qualifikation als sehr zufriedenstellend erlebt wird, verändert sich der Zugang zur Beratungstätigkeit im Laufe der zweijährigen Ausbildungszeit, und es entscheiden sich nur wenige Absolvent*innen dafür, ihr erworbenes Wissen im schulischen Beratungsumfeld einzusetzen.

Vor diesem Hintergrund gibt es an der Pädagogischen Hochschule Wien in Co-Verantwortung mit der Schulaufsicht vor allem Handlungsbedarf hinsichtlich der strukturellen Rahmenbedingungen, um aus Absolvent*innen mehr aktive Berater*innen zu generieren. Voraussetzung dafür ist auch eine Verbesserung der Kommunikationsstrategie, um unter Schulleiter*innen und Pädagog*innen den Mehrwert einer externen Prozessbegleitung zur Sicherung und Entwicklung der Qualität am Standort oder das Lösen von Einzel-, Team- und Schulstandortproblemen bewusst zu machen und so die Zahl an (freiwilligen) Beratungsaufträgen zu erhöhen.

5.1 Handlungsfeld der systematisch-strukturellen Verankerung

Mit der Gründung des Zentrums für schulische Entwicklungsprozesse (Ze-SEP) an der Pädagogischen Hochschule Wien 2020 ist ein erster Schritt zur systematisch-strukturellen Verankerung von Schulentwicklungsberatungsleistung erfolgt. Prinzipiell lägen dort nun die Möglichkeiten einen transparenten, strukturellen Rahmen zu schaffen, der den Einstieg in die Beratungstätigkeit fördert. Drei Foki sind zumindest in den Blick zu nehmen:

Die Vergabe von Beratungsaufträgen seitens der Pädagogischen Hochschule Wien an Schulentwicklungsberater*innen erleben diese derzeit teilweise als intransparent und beliebig und stellt für sie ein Hindernis für den Einstieg in die Beratungstätigkeit dar. Dieser Umstand begründet sich aus Sicht der Absolvent*innen einerseits im Spannungsfeld als Fortbildungsinstitution wahrgenommen zu werden und andererseits gleichzeitig Beratungsaufträge im Rah-

men von schulinternen Fortbildungsmaßnahmen zu administrieren. An dieser Stelle braucht es eine deutlichere Abgrenzung und Positionierung zwischen den beiden Handlungsfeldern, um den Übergang von einem/einer Auszubildenden hin zu einem/einer Auftragnehmer*in nachvollziehbar zu machen.

Aus diesem Grund kann das Angebot, sich als *Berater*innen-Drehschreibe* zu positionieren, hilfreich sein. Die Etablierung einer Plattform, um Beratungsanfragen mit Berater*innenprofilen besser zu verknüpfen, wäre ein möglicher Schritt, um Berater*innen- und Klient*innensysteme transparenter aufeinander treffen zu lassen und in der Vermittlung von Aufträgen eine weitere Form von Qualitätssicherung zu etablieren. Gleichzeitig ergibt sich dadurch auch die Möglichkeit, das Zustandekommen von Tandem-Beratungen zu fördern. Dieser von den Interviewpartner*innen artikuliert Wunsch erste Beratungsleistungen gemeinsam mit erfahrenen Berater*innen anzubieten, wird als große Unterstützung wahrgenommen. Ein Gedankenmodell könnte in diesem Zusammenhang auch sein, dass die unentgeltliche Teilnahme am (kostenintensiven) Lehrgang nach Abschluss mit der Verpflichtung zu einer gewissen Anzahl an Beratungen in einem bestimmten Zeitraum verknüpft wird.

5.2 Handlungsfeld Reflexion und Beforschung professioneller Praxis

Bereits jetzt bietet das ZeSEP im Zuge von Weiter- und Bildungsformaten die Möglichkeit regelmäßiger Kooperationstreffen zu Schulentwicklungsthemen und -forschungen an. Eine Intensivierung dieses von den Absolvent*innen gewünschten Austauschs und Einbezugs bedingt nicht nur deren aktive Teilnahme, sondern bietet auch die Chance, gemeinsam die Reflexion und Beforschung professioneller Praxis voranzutreiben. Durch diese Maßnahme kann auch dem artikulierten Eindruck entgegengewirkt werden, dass es eine etablierte Beratungscommunity gäbe, deren Zutritt für neu ausgebildeter Berater*innen schwierig ist. Als ein weiterer, wichtiger Teil des Kooperations- und Professionalisierungsangebots kann dem Anliegen entsprochen werden, Supervision und Coaching zu schulbezogenen Fällen regelmäßig aufzunehmen.

5.3 Handlungsfeld gesetzliche Grundlagen

Der dritte wesentliche Fokus für einen gelungenen Einstieg in und die Ausübung von Schulentwicklungsberatung betrifft jenen der derzeitigen *gesetzli-*

chen Grundlagen (Dienst- und Besoldungsrecht, Hochschulgesetz usw.) Die Aufnahme der Beratungstätigkeit als Teil der Lehrverpflichtung ist eine wiederkehrend artikuliert Forderung. Dieser Umstand betrifft vor allem jene Kolleg*innen, die als Landes- oder Bundeslehrer*in in einem Dienstverhältnis stehen. Hintergrund dieser Aussage ist die fehlende zeitliche Flexibilität durch die Gebundenheit an den eigenen Stundenplan sowie der umfangreiche zusätzliche Arbeitsaufwand im Zuge eines Beratungsprojekts.

Gleich wichtig ist der Umstand des unverhältnismäßig geringen Honorars zum Aufwand und besonders zur Verantwortung und der nötigen hohen Expertise, wenn man sich professionelle Schulentwicklungsberatung erwartet. Da gegenwärtig nur am Schulstandort geleistete Beratungen äußerst mangelhaft honoriert werden und Zeiten der Vor- und Nachbereitung unentgeltlich zu erbringen sind, ist der Einstieg in die Schulentwicklungsberatung wenig attraktiv und oftmals nicht leistbar. Zeitlich flexiblere, selbständige Schulentwicklungsberater*innen können ihren Verdienstentgang gegenüber privatwirtschaftlichen Beratungsleistungen geringfügig über die Anzahl an Beratungstagen kompensieren. Aufgrund der erworbenen Praxiserfahrung intensiviert sich das Gefälle zwischen etablierten Schulentwicklungsberater*innen und weniger praxiserfahrenen Berater*innen, wodurch sich die Hürden beim Einstieg ins Beratungsfeld der Bildungslandschaft wiederum potenzieren.

Am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wien, wie oben bereits erwähnt, ist zu sehen, wie nun Organisationen für bzw. in sich selbst Strukturen und Prozesse auf- und ausbauen, um diese Herausforderungen anzunehmen (siehe z. B. Gründung des ZeSEPs). Österreichweit lassen die bundesministeriellen Vorgaben zur Professionalisierung von Schulentwicklungsberatungstätigkeit und -forschung, sichtbar u. a. im aktuellen Ziel- und Leistungsplan für Pädagogische Hochschulen (vgl. PH Wien, 2019), den Schluss zu, dass die beschriebenen Hürden und Herausforderungen gesehen werden und der Profession Beratung ein anderer, ihr gebührender Stellenwert eingeräumt werden soll.

Quellenverzeichnis

BMWF – Bildung, Wissenschaft und Forschung (29.10.2018). *Schulentwicklung mit EP? Was ist das und warum ist es so wichtig?* Wien. Abrufbar unter: http://www.sqa.at/pluginfile.php/2381/mod_resource/content/4/Was%20ist%20Schulentwicklung_gesamt_20181029.pdf (2021-02-12).

- BMWF – Bildung, Wissenschaft und Forschung (09.2017). Schulqualität Allgemeinbildung. *Intention und Rahmenbedingungen des Projektes „Grundkompetenzen absichern“*. Wien. Abrufbar unter: <http://www.sqa.at/course/view.php?id=177> (2021-02-012).
- BMWF – Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021a). *Qualitätsmanagement für Schulen*. Wien. Abrufbar unter: <https://www.qms.at> (2021-02-08).
- BMWF Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021b). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen*. Wien. Abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni.html> (2021-02-08).
- BMWF – Bildung, Wissenschaft und Forschung (2004). *QIBB. Qualitätsinitiative Berufsbildung*. Wien. Abrufbar unter: https://qibb.at/ueber_qibb/gesetzliche_grundlagen (2021-02-08).
- Bodlak, R. (2018). *Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung. Wie Schulentwicklung gelingen kann*. Heidelberg: Carl-Auger Verlag.
- C/O/N/E/C/T/A (Hrsg.) (2013). *Beratung leben Praktische Beispiele – praktische Tipps – praktische Theorie*. 1. Aufl. Heidelberg: Carl Auer.
- Frankl, VE. (1990). *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. Neuauflage*. München: Piper.
- Königswieser, R., Sonuç, E., Gebhardt, J. & Hillebrand, M. (2008). *Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozess-Know-how*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Basel: Beltz Juventa.
- Gross, M. & Popper, V. (2020). *Und die Maus hört ein Rauschen. Hypnosystemisches Erleben in Therapie, Coaching und Beratung*. 1. Aufl. Wien: Carl-Auer.
- Längle, A. & Bürgi D. (2014). *Existentielles Coaching. Theoretische Orientierung, Grundlagen Praxis für Coaching, Organisationsberatung und Supervision*. 1. Aufl. Wien: Facultas.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. 5, überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Leeb, W. & Trenkle, B. & Weckenmann, M. F. (2011). *Der Realitätenkellner. Hypnosystemische Konzepte in Beratung, Coaching und Supervision*. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- PH Wien (2019) – Pädagogische Hochschule des Bundes in Wien. (14.6.2019). *Ziel- und Leistungsplan 2019–2021*. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/V_R_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_2/ZLP_Homepage.pdf (2021-01-25).

- PH Wien (2017) – Pädagogische Hochschule des Bundes in Wien. (26.6.2017). *Curriculum zum Lehrgang Schulentwicklungsberatung*. Abrufbar unter: [https://www.phwien.ac.at/hochschullehrgaenge-fortbildungsangebot/hochschullehrgaenge\(2021-01-25\)](https://www.phwien.ac.at/hochschullehrgaenge-fortbildungsangebot/hochschullehrgaenge(2021-01-25)).
- Rolff, H.-G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 12?39). Weinheim: Beltz Verlag.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Schmidt, G. (2014). *Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung*. 6. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer.
- Storch, M. & Tschacher, W. (2014). *Embodied Communication. Kommunikation beginnt im Körper, nicht im Kopf*. 1. Aufl. Bern: Hans Huber.

Soziales Lernen – Einstieg in das Feld Persönlichkeitsbildung

Peter Riegler

Abstract Deutsch

Soziales Lernen avanciert gerne dann zu einem geflügelten Terminus, wenn es darum geht defizitäres Verhalten von Schüler*innen zu korrigieren. Dahingehend spürt der Beitrag zunächst der Verortung des Begriffs im Feld der Persönlichkeitsbildung nach. Exemplarisch wird danach anhand ausgewählter Ergebnisse einer Evaluationsstudie die Bedeutung des Sozialen Lernens im Rahmen von Schulprojekten erläutert. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass ein Projekt durchwegs einen Anstoß für die schulischen Akteur*innen liefern kann, sich der Bedeutung des Sozialen Lernens bewusst zu werden.

Schlüsselwörter

Soziales Lernen, Persönlichkeitsbildung, Lehren und Lernen, Evaluation

Abstract English

Social learning tends to become a common term when it is about correcting deficient behaviour of pupils. In this respect, the article first traces the location of the term in the field of deep learning processes. Using selected results of an evaluation study as examples, the significance of social learning in the context of school projects is then explained. The results suggest that a project can consistently provide an impetus for school actors to become aware of the importance of social learning.

Keywords

social learning, deep learning processes, teaching and learning, evaluation

Zum Autor

Peter Riegler, Mag. Dr., BEd; Lehramt für Hauptschulen, Studium der Bildungswissenschaft, Lehre und Forschung 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 Problemstellung

Wenn die Frage gestellt wird, welche Assoziationen Sie mit Schule verbinden, was kommt da in den Sinn? Vielleicht drehen sich die ersten Gedanken darum, dass Schule gerne als Ort der Wissensvermittlung und Wissensaneignung dargestellt wird. An diesem Ort lernen Schüler*innen gemeinsam und werden auf das Zukünftige durch ihre Lehrer*innen vorbereitet. Welches Verständnis von Lehren und Lernen liegt dem zugrunde, wenn die Wissensvermittlung und Wissensaneignung einem als erstes in den Sinn kommt? Lehren, welches im Kern die Vermittlung von Wissen fokussiert, richtet sich an die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten von Schüler*innen. Das Lernen von Schüler*innen würde dann einen sehr einseitigen, auf die Anhäufung von Wissen und vielleicht auch mechanisch anmutenden Charakter einnehmen, welcher den Menschen in seiner Komplexität auf Dauer nicht zu berühren vermag. Und dennoch befinden wir uns gerade in einer Zeit, in der bedingt durch die Covid-19 Maßnahmen sich dieses auf kognitive Fähigkeiten beschränkte Lernen, in Form des distanzierten Lernens, womöglich im sogenannten Homeschooling genau auf dieses reduziert. Es kommt dabei der Gedanke in das Bewusstsein, dass sich die Bedeutung des Lernens lediglich auf die kognitiven Fähigkeiten der Schüler*innen verengt. Rückblickend scheint sich dieser Gedanke wie eine immer wieder aufflammende bzw. eine omnipräsente Figuration zu präsentieren, welche Klafki (2007) als das „dominierende Leistungsverständnis in unseren Schulen [bezeichnen würde, welches, Anm. Autor] vorwiegend ‚ergebnisorientiert‘ bzw. ‚produktorientiert‘“ (ebd., S. 75f., Hervorhebungen im Original) wäre. Dies reduziere die Lernanstrengungen der Schüler*innen auf abfragbare Resultate. Demgegenüber stellt der Autor die Forderung nach der Berücksichtigung der geistigen Prozesse von Schüler*innen, zu denen diese Ergebnisse geführt haben. Auch dem Verständnis von Leistung in der Schule als „*individualistisch* und *wettbewerbs-* bzw. *kon-*

kurrenzorientiert“ (ebd., S. 76, Hervorhebung im Original) hält er entgegen, dass dies Schüler*innen mit guten Lernausgangsbedingungen bevorzueile. Diesbezüglich fordert Klafki (2007) einen Leistungsbegriff, der das Lösen gemeinsamer Aufgaben in den Vordergrund rückt und die Solidarität der lernenden Gruppe fördert (vgl. ebd., S. 76). Lernen stellt sich demnach als ein Prozess dar, welcher als ganzheitlicher Akt den*die Lernende*n in Anspruch nimmt und diesen im Kontext der Gemeinsamkeit einer lernenden Gruppe verortet.

Als ein Teilaspekt dieses definierten Lernkonstrukts wird das sogenannte Soziale Lernen mit diesem Beitrag in den Blick genommen. Dabei fokussiert das Soziale Lernen in diesem hier verstandenen Sinne die Person des*der Lernenden und dessen*deren Entwicklung von sozialen Fähigkeiten, um ein Lernen in und von der Gemeinschaft zu ermöglichen. Dabei wird der Begriff des Sozialen Lernens im Feld der Persönlichkeitsbildung lokalisiert, welches Budde, Geßner et al. (2018) in die erziehungswissenschaftliche Diskussion aufzunehmen und als Forschungsfeld zu deklarieren versuchen.

Diesbezüglich folgt in einem ersten Schritt die Annäherung an das theoretische Feld der Persönlichkeitsbildung, in dem begrifflich das Soziale Lernen verortet wird. Des Weiteren erfolgt in diesem Beitrag ein kritischer Blick auf die Bedeutung von Programmen, welche darauf abzielen das Soziale Lernen von Schüler*innen zu fördern. In einem zweiten Schritt wird exemplarisch anhand empirischen Materials der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen bzw. Effekte Schüler*innen und Lehrer*innen beschreiben können, die ein eigenes initiiertes Projekt durchlaufen, dessen Ziel die Entwicklung und Stärkung der Sozialkompetenz ist. Anhand dieser Beschreibungen soll in einem abschließenden dritten Schritt die Bedeutung des Sozialen Lernens im Rahmen von Projekten kritisch diskutiert und über dessen Notwendigkeit nachgedacht werden.

2 Theoretische Rahmung – Soziales Lernen

Budde und Weuster (2016) konstatieren, dass sich der Anspruch an Schule Persönlichkeitsbildung anzuleiten nicht als etwas Neues darstellen würde, da sich dies bereits in den Vorstellungen Humboldts von Bildung wiederfinden würde, der als Wegweiser der modernen Schule angeführt wird (vgl. ebd., S. 3). Koller (2017, S. 75, Hervorhebung im Original) fasst diesbezüglich Humboldts Idee von Bildung derart auf, dass dabei die „höchste und proportio-

nirlichste‘ Entfaltung der menschlichen Kräfte ‚zu einem Ganzen‘ verstanden“ werden würde. Diesem Verständnis folgen auch Budde und Weuster (2016) und führen dazu aus, dass Bildung nicht primär dem Selbstzweck oder der Wissensvermittlung dienen würde, sondern die Entfaltung der Persönlichkeit und die selbstbestimmte Individualität des Menschen zum Ziele hätte. Dabei würde neben der gesellschaftlichen Funktion von Schule eine individuelle hinzukommen, welche sich in der Mündigkeit der Schüler*innen ausdrücken würde. Budde und Weuster (2016) verweisen darauf, dass bedingt durch eine sich wandelnde Gesellschaft und einer sozialen Entstrukturierung der Schule Aufgaben zuteilwerden, welche diese traditionsbedingt nicht zu erfüllen hatte. Dazu zählen der Autor und die Autorin beispielsweise erzieherische Aufgaben wie Sexualerziehung oder auch das Vermitteln von nicht-fachlichen Kompetenzen, wie das Arbeiten an der Sozialkompetenz von Schüler*innen. Dies hätte weiters zur Folge, dass nicht mehr Unterricht als Ort der Bearbeitung dieser Aufgaben angesehen werden würde, sondern zusätzliche mit diesen expliziten Themen verbundene Angebote in der Schule gesetzt werden würden (vgl. ebd., S. 3f.). Aus diesen Ausführungen könnte gefolgert werden, dass sich Unterricht dann nur mehr auf das Fachliche konzentriert und die soziokulturellen Inhalte zusätzlich als explizite Angebote eingerichtet werden. Diese Perspektive hält dann auch Klafkis (2007) Einwand des dominierenden Leistungsverständnisses in der Schule weiter aufrecht. Die Frage, welche an dieser Stelle gestellt werden muss, lautet nun, ob es überhaupt einen Unterricht gibt, der nur das Fachliche fokussieren kann bzw. weitergedacht wann der Moment eingetreten ist, in dem es zu dieser Trennung gekommen wäre. Es wird mit Herbart (1806) und dessen Konzept des erziehenden Unterrichts der Frage begegnet und folglich argumentiert, dass es keinen Unterricht geben würde, der nicht auch erzieht. Es scheint sich vielmehr eine Verschiebung im Bewusstsein der Lehrpersonen abzuzeichnen, in der das Fachliche den zentralen Fokus im Unterricht darstellen und mit Fend (2008) gesprochen die Qualifikationsfunktion erfüllt werden würde. In den Hintergrund würde dabei der gesellschaftliche Erziehungsauftrag geraten, welchen Fend (2008) in der Funktion der Enkulturation und Integration beschreibt. Dahingehend soll nun exemplarisch ein Projekt einer Schule beleuchtet werden, welches als solch ein zusätzlich explizites Angebot im Bereich des Sozialen Lernens gedeutet werden kann.

In diesem Zusammenhang lässt sich das Projekt Herz über Fuß¹ als zusätzliches Programm der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien verstehen, welches sich explizit zur Aufgabe gemacht hat, die Sozialkompetenz aller an der Schule Beteiligten im Sinne eines gemeinsamen Miteinanders weiterzuentwickeln. Als wesentliches Ziel des Projekts Herz über Fuß führt Jakl (2017, S. 107) „die Verbesserung des Sozialverhaltens aller am Schulleben Beteiligter“ an. Dabei verweist sie darauf, dass die sozialen Kompetenzen weiterentwickelt und vertieft werden sollen, welche sich dann im Umgang miteinander ausdrücken und zeigen würden. Eine wesentliche „Verbesserung des Schul- und Lernklimas“ (ebd.) in Bezug auf eine „wertschätzende Kooperation und Kommunikation“ (ebd.) zwischen den Schulpartner*innen wird dabei angestrebt. Zu den Schulpartner*innen der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien zählen Schüler*innen, Eltern, Lehrpersonen sowie Studierende (vgl. ebd.). Die Entwicklung der sozialen Kompetenzen ist dabei eng verknüpft mit dem Begriff des Sozialen Lernens, welcher dabei häufig als Synonym Verwendung findet. Soziales Lernen beschreibt in diesem verstandenen Sinne demnach den Prozess, in dem explizit an den sozialen Kompetenzen im Rahmen des Unterrichts gearbeitet wird. Goldenbaum (2012, S. 19) spricht in diesem Kontext vom sogenannten „intentionalen Sozialen Lernen“. Dieser Form des Sozialen Lernens geht eine didaktisch geplante Handlung voraus und richtet sich an das Sozialverhalten der Akteur*innen. Die Autorin unterscheidet dies vom funktionalen Sozialen Lernen, welches sie als „unbeabsichtigtes, zufälliges und unkontrolliertes Geschehen“ (ebd., S. 19) bezeichnet. Das Soziale Lernen findet sich auch im Lehrplan der österreichischen Volksschule (BMBWF o. J., S. 26) im Bereich der allgemeinen didaktischen Grundsätze verankert und stellt sich demnach als Einheit von Unterricht und Erziehung für die Lehrpersonen dar. Als konkreten Auftrag für die Lehrperson verweist der Lehrplan darauf, dass neben dem Sachlichen Lernen auch das Soziale Lernen der Schüler*innen gefördert werden sollte. Dabei sollte der Fokus auf die Stärkung des Selbstwertgefühls und auf die Entwicklung des Verständnisses für andere gelegt werden. Als Weg zur Erreichung dieses Ziels wird dabei die Förderung von positiven Ich-Du-Beziehungen gesehen, welche dann in einem Wir-Bewusstsein und in einer gemeinsamen Verantwortung aller mün-

¹ In Anbetracht der limitierten Seitenanzahl des Beitrags kann an dieser Stelle nicht auf die Inhalte des Projekts näher eingegangen werden. Dazu erfolgt hier der Verweis auf Schuh (2020), wo diese im Konkreten nachgelesen werden können.

den sollen (vgl. ebd.). Jakl (2017, S. 104) verweist darauf, dass dieser Weg vom Ich zum Du hin zu einem Wir als Leitgedanken des Projekts Herz über Fuß fungiere. Diesbezüglich wird im Projekt Herz über Fuß das intentionale Soziale Lernen forciert, da hier konkret am Sozialverhalten aller beteiligten Akteur*innen der Schulgemeinschaft gearbeitet wird.

Aghamiri (2018, S. 203) verweist darauf, dass zahlreiche Handlungskonzepte im Bereich der Förderung des Sozialen Lernens für die Schule entstanden sind. Dabei weisen diese oftmals eine defizitorientierte Perspektive auf das Sozialverhalten von Schüler*innen auf, welches durch geeignete Programme veränderbar wäre. Schüler*innen werden dadurch oftmals ausschließlich zur Zielgruppe des Sozialen Lernens adressiert. Wesentlich erscheint dabei für Budde und Weuster (2016, S. 13), dass in derartigen Angeboten wie beispielsweise die des Klassenrats Schüler*innen vordergründig nicht mehr „in ihrer Rolle als Lernende von curricular definierten Bildungsgegenständen“ wahrgenommen werden, sondern als Subjekte mit ihren Einstellungen und Haltungen in den Fokus geraten und dadurch in diesen zugleich Gegenstand werden, welchen es zu (er)lernen gilt. Diesbezüglich argumentiert Aghamiri (2018, S. 203f.) mit Winkler (2011), der von einem tiefgreifenden Missverständnis in der praktischen Pädagogik spricht. Dieses beruhe darauf, dass Erziehung und Bildung derart planbar wären, um ein gewünschtes Ergebnis zu erreichen (vgl. ebd., S. 361). Dahingehend stimmt auch Idel (2018, S. 35, Hervorhebung im Original) damit überein und verweist darauf, dass sich Persönlichkeitsbildung „als *komplexe Erziehungserwartung* verstehen“ lässt. Dies würde bedeuten, dass Schule und Unterricht nicht durch Erziehung Schüler*innenpersönlichkeiten herstellt, sondern die Bildung dazu lediglich anregen könnte. Darin zeigt sich auch das entscheidende Moment, dass Persönlichkeitsbildung im und durch das Subjekt stattfindet und daher als „konkreter Effekt von Schule ungewiss ist, aber von ihr irgendwie doch erwartet wird“ (ebd., S. 35). Aghamiri (2018) führt dazu weiter aus, dass Bildung die Tätigkeit der sich Bildenden selbst wäre und Erziehung Bedingungen für Persönlichkeitsbildung schafft, woran Schüler*innen anschließen können. Erziehung, so die Autorin, wäre dann als offener Prozess zu denken. Daraus folgert sie, dass Programme zum Sozialen Lernen nicht anhand der Ziele analysiert werden sollten, sondern diejenigen müssen in den Fokus gerückt werden, welche von diesen adressiert werden (vgl. ebd., S. 204). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass im Rahmen des Herz über Fuß Projekts nicht die Wirkweisen der Ziele als Untersuchungsgegen-

stand bestimmt werden, sondern der Blick auf die Adressat*innen, nämlich Lehrer*innen und Schüler*innen, gelenkt wird und wie diese die Effekte des Projekts einschätzen.

3 Ziele und Forschungsfragen

Im Rahmen einer Evaluationsstudie, welche sich über den Zeitraum 2018 bis 2021 erstreckte, wurden Lehrer*innen und Schüler*innen der Praxisvolkschule der Pädagogischen Hochschule Wien über die Wirkweisen und Effekte des Projekts Herz über Fuß befragt. Im Zuge dieses Beitrags werden Ergebnisse von vier Forschungsfragen aus der Studie präsentiert, welche nachfolgend dargestellt werden:

- Wie schätzen Lehrer*innen die Effekte des Projekts Herz über Fuß auf ihre Schüler*innen ein?
- Wie schätzen Lehrer*innen die Effekte des Projekts Herz über Fuß auf sich selbst ein?
- Wie schätzen Schüler*innen die Effekte des Projekts Herz über Fuß auf sich selbst ein?
- Wie schätzen Schüler*innen die Effekte des Projekts Herz über Fuß auf ihre Lehrpersonen ein?

Anhand der Ergebnisse wird im Kontext der theoretischen Auseinandersetzung ein kritischer Blick auf die Ergebnisse gerichtet, um daraus Erkenntnisse für die Bedeutung des Sozialen Lernens im Rahmen von Projekten und darüber hinaus für den Unterricht ableiten zu können.

4 Methodisches Vorgehen

Für die qualitative Evaluation wurde zunächst der Evaluationsgegenstand bestimmt, welcher im Projekt Herz über Fuß gesehen wird. Als Erhebungsmethode für die Bereiche der Lehrer*innen und Schüler*innen wurde die fokussierte Gruppendiskussion (vgl. Bohnsack 2000, 2014; Vogl 2014) gewählt. Dies begründet sich einerseits damit, dass im gemeinsamen Erzählen das Erlebte rekonstruiert werden kann und im Speziellen für die Schüler*innen eine vertraute Situation mit Mitschüler*innen geschaffen werden soll. Andererseits sollen in der fokussierten Gruppendiskussion Themenkomplexe abgebildet werden, welche im Vorfeld vom Forschungsteam als Evaluationsziele festge-

setzt wurden. Konkret für diesen Beitrag werden die Themenkomplexe Auswirkungen des Projekts auf den Bereich der Schüler*innen und Lehrer*innen fokussiert.

Zunächst wurden zwei Gruppendiskussionen mit den Lehrpersonen² durchgeführt. Die Zusammenstellung der Personen für die Gruppendiskussionen erfolgte auf Basis der Freiwilligkeit und dem Interesse der Beforschten. Die Beweggründe der Lehrer*innen gemeinsam eine Gruppendiskussion durchzuführen, waren zum einen der Austausch über das Projekt mit der Kollegin der Parallelklasse und zum anderen die räumliche Nähe der jeweiligen Klassen. Somit umfasst eine Gruppendiskussion zwei Lehrerinnen der zweiten und eine Lehrerin der dritten Schulstufe, welche jeweils klassenführend sind. Die andere Gruppendiskussion wurde mit einer Lehrerin, welche als Teamlehrerin in der dritten bzw. vierten Schulstufe eingesetzt ist und zwei klassenführenden Lehrerinnen der vierten Schulstufe durchgeführt.

Danach wurden drei Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen³ umgesetzt. Die Schüler*innen der jeweiligen Gruppendiskussion sind der zweiten, dritten und vierten Schulstufe zuzuordnen. An jeder Gruppendiskussion sind zwei Jungen und drei Mädchen beteiligt gewesen, die aufgrund ihres Interesses und der Freiwilligkeit von der Klassenlehrerin ausgewählt wurden.

Die Grundlage für den weiteren Analyseprozess der Forschungsgruppe bildet ein forschungspraktischer Ansatz von Kuckartz (2008) zur Durchführung einer qualitativen Evaluation. Der nächste Schritt besteht somit in der Erkundung der erhobenen Daten. Dazu werden zunächst das Interview sowie die Gruppendiskussionen nochmals angehört und gemeinsam mit dem Transkript gelesen. Dabei werden Ideen und Auffälligkeiten während des Anhörens und

² Die Gruppendiskussion der Lehrer*innen wurden vom Forschenden nach den Richtlinien des TiQ (vgl. Bohnsack 2014, S. 253) transkribiert. Die Anonymisierung folgt der Form, dass die Lehrer*innen die Bezeichnungen Af, Bf und Cf erhalten und der Forschende mit Y1 markiert wird. Textstellen aus dem Transkript, welche wiederum im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse präsentiert werden, folgen der Form GL Zahl, Zahl. G steht für Gruppendiskussion, L für Lehrer*innen, die erste Zahl steht für die Nummerierung der Gruppendiskussion, die zweite für die Zeilennummer.

³ Die Gruppendiskussionen der Schüler*innen wurden im Rahmen einer Masterthesis von Schuh (2020) transkribiert. Dahingehend erfolgt eine Anonymisierung der Gruppendiskussionen der Form G1, Zahl; G2 Zahl und G3 Zahl. G1 steht in diesem Kontext für die Gruppendiskussion der zweiten Schulstufe, G2 bezieht sich auf die dritte Schulstufe und G3 entspricht der vierten Schulstufe. Die Zahl bezieht sich wiederum auf die Zeilennummer im Transkript.

Lesens notiert, um zusammenfassende Darstellungen der Fälle zu erhalten. Diese dienen auch als weitere Diskussionsgrundlage in der Forschungsgruppe.

Im nächsten Schritt werden die Themenkomplexe und forschungsleitenden Fragestellungen, welche ausschnitthaft theoretisch in Kapitel 2 erörtert wurden, in Kategorien übergeleitet, um das Datenmaterial einer kategorienbasierten Auswertung unterziehen zu können. Diese Vorgehensweise entspricht der deduktiven Kategorienanwendung (vgl. Kuckartz 2008, 2012; Mayring 2000). Das weitere Analyseverfahren entspricht der evaluativen strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2012). Bei der evaluativ strukturierenden Inhaltsanalyse wird nach Schreier (2014, Abs. 17) das Material nach ausgewählten Dimensionen von den Forschenden eingeschätzt bzw. bewertet. In diesem Zusammenhang spricht Mayring (2010, S. 101) von einer skalierenden Strukturierung des Materials. Dabei handelt es sich um eine interpretative Leistung der Forschenden, deren Zuverlässigkeit der Bewertungen im Rahmen dieses Forschungsprojekts anhand einer sogenannten Intracoderreliabilität überprüft werden. Konkret bedeutet dies für den Analyseprozess, dass das Material nach einer gewissen Zeit ein weiteres Mal kodiert wird. Durch den Vergleich der Erst- und Zweitkodierung zeigt sich aufgrund einer hohen Übereinstimmung, dass das Material entsprechend den Kategorien zugeordnet wurde.

Für den Bereich des Datenmaterials der Lehrer*innen sowie der Schüler*innen werden die Textstellen zunächst den nachfolgenden in Übersicht 1 und Übersicht 2 exemplarisch dargestellten deduktiven Kategorien zugeführt. In Übersicht 1 wird exemplarisch dazu der Kodierleitfaden zur Kategorie *Wahrnehmbare Wirkungen auf Schüler*innen* der Lehrpersonen abgebildet, um einen Einblick in den Forschungsprozess zu geben.

Kategorie	Definition Gruppendiskussion Lehrer*innen	Ankerbeispiele Gruppendiskussion Lehrer*innen	Kodierregel
K1: Wahrnehmbare Wirkungen auf Schüler*innen – Positive Effekte	Positive Beschreibungen von Schüler*innen oder Austausch über die positiven Wirkweisen des Projekts in Bezug auf die Schüler*innen.	„Bf: Und (.) wie soll ich sagen, sie haben sicher gelernt, dass sie ihren eigenen (.) Raum brauchen, ihren Herzraum (G2, 14-15).	Eindeutig positive Beschreibungen der Schüler*innen.

K2: Wahrnehmbare Wirkungen auf Schüler*innen – Teilweise positive Effekte	Positive und negative Beschreibungen von Schüler*innen. Austausch über die Wirkweisen des Projekts lässt nur teilweise eine Tendenz erkennen.	„Af: Dann funktioniert es wieder ein Weilchen und ja (.) das ist so ein Auf und Ab sozusagen. Cf: Ja überhaupt an die Gefühle erinnern. Af: Genau“ (G2, 24-27).	Sowohl positive als auch negative Beschreibungen, welche keine eindeutige Ausrichtung erkennen lassen.
K3: Wahrnehmbare Wirkungen auf Schüler*innen – Negative Effekte	Negative Beschreibungen von Schüler*innen oder negativer Austausch über die Wirkweisen des Projekts in Bezug auf die Schüler*innen.	„Cf: Kinder gehabt, die dann lachen mussten, wo dann wirklich abgebrochen wurde, ausgetauscht wurde, weil es nicht möglich war“ (G2, 59-60).	Eindeutig negative Beschreibungen der Schüler*innen.

Übersicht 1: Kodierleitfaden Lehrer*innen (Quelle: eigene Darstellung)

In Übersicht 2 ist exemplarisch der Kodierleitfaden für die Gruppendiskussionen der Schüler*innen zur Kategorie *Wahrnehmbare Wirkungen auf Schüler*innen* abgebildet.

Kategorie	Definition Gruppendiskussion Schüler*innen	Ankerbeispiele Gruppendiskussion Schüler*innen	Kodierregel
K1: Wahrnehmbare Wirkungen auf Schüler*innen – Positive Effekte	Beschreibung positiver Wirkweisen oder Zusammenhänge des Projekts auf sich selbst oder das eigene Verhalten.	„K3: Das ist dann halt auch sowas was auch vom Projekt Auswirkungen hat, dass man hingehzt zu der Person, wenn, wenn dich etwas stört“ (G3, 277-278).	Eindeutig positive Beschreibungen der Schüler*innen.
K2: Wahrnehmbare Wirkungen auf Schüler*innen – Teilweise positive Effekte	Positive und negative Wirkweisen des Projekts auf sich selbst. Zusammenhänge des Projekts in Bezug auf das eigene Verhalten werden teilweise positiv und negativ dargestellt.	Keine Ausprägungen im Datenmaterial	Sowohl positive als auch negative Beschreibungen, welche keine eindeutige Ausrichtung erkennen lassen.

K3: Wahrnehmbare Wirkungen auf Schüler*innen – Negative Effekte	Beschreibung negativer Wirkweisen des Projekts auf sich selbst oder Darstellung negativer Zusammenhänge des Projekts in Bezug auf das eigene Verhalten.	Keine Ausprägungen im Datenmaterial	Eindeutig negative Beschreibungen der Schüler*innen.
---	---	-------------------------------------	--

Übersicht 2: Kodierleitfaden Schüler*innen (Quelle: eigene Darstellung)

Den Abschluss bildet eine Daten-Triangulation (Flick 2011), die ein vollständigeres Bild des untersuchten Gegenstandes liefern soll, welches durch die unterschiedlichen Perspektiven der Erforschten generiert wird. Flick (2009, S. 11) verweist weiters darauf, dass in einer qualitativen Evaluation vermehrt der Fokus auf die Perspektiven der Akteur*innen gelegt wird. Dazu werden die zuvor getrennt analysierten Datensätze miteinander verglichen, um daraus Gemeinsamkeiten und Kontraste zu erlangen. Dies soll dazu beitragen, Auskunft über die Wirkweisen des Projekts Herz über Fuß basierend auf den Perspektiven der betroffenen Schüler*innen und Lehrer*innen geben zu können. Flick (2009, S. 13) vermerkt dazu, dass sich eine Evaluation als erkenntnisreich darstelle, wenn ihre Bewertung über den Vergleich und der Kontrastierung der verschiedenen Bewertungen der Akteur*innen hergestellt wird.

5 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der Gruppendiskussionen der Lehrer*innen (vgl. Kapitel 5.1 und 5.2) sowie der Schüler*innen (vgl. Kapitel 5.3 und 5.4) orientiert sich an den Forschungsfragen (vgl. Kapitel 3). Die Bereiche werden entlang der in Übersicht 1 und Übersicht 2 exemplarisch dargestellten deduktiven Kategorien *Positive Effekte*, *Teilweise positive Effekte* und *Negative Effekte* eingeordnet und bewertet, um die Auswirkungen des Projekts beschreiben und die theoretische Anknüpfung herstellen zu können. Die Darstellung der Kategorien erfolgt ausschnittshaft, da diese den Rahmen des Beitrags übersteigen würden.

5.1 Wahrnehmbare Wirkungen auf Schüler*innen

In Bezug auf die Forschungsfrage, wie Lehrer*innen die Effekte des Projekts auf die Schüler*innen einschätzen, zeigt die Kategorie, dass in beiden Gruppendiskussionen mehrheitlich von den Lehrpersonen positive Effekte bei den Schüler*innen wahrzunehmen sind. Diese lassen sich damit zusammenfassen, dass Schüler*innen damit beginnen, ihre Bedürfnisse und die der anderen wahrzunehmen. Darüber hinaus erkennen die Lehrpersonen eine Entwicklung des Selbstbewusstseins der Schüler*innen. Exemplarisch finden sich dazu nachfolgend Auszüge aus den Kategorien K1: Positive Effekte, K2: Teilweise positive Effekte und K3: Negative Effekte.

K1: Positive Effekte

Als positiven Effekt führt eine Lehrperson an, dass die Schüler*innen damit beginnen würden, ihre eigenen Bedürfnisse zu erkennen und danach zu handeln und diese nicht mehr von der besten Freundin oder vom besten Freund abhängig zu machen. Eine Lehrperson erläutert, dass die Schüler*innen im Rahmen des Projekts gelernt haben, „Bf: dass sie ihren eigenen Raum, ihren Herzraum“ (G2, 14-15) wahrnehmen können und diesen auch brauchen. Die Lehrpersonen erachten diese bewusste Arbeit an Gefühlen mittlerweile als notwendig, da ihrem Verständnis nach Schüler*innen aufgrund des vermehrten sozialen Austausches auf dem Smartphone, das Lesen von „echten Mimiken und Gestiken“ (G1, 115) verlernen würden. Dies führen sie darauf zurück, dass Schüler*innen nur mehr auf ausgeprägte Gefühle reagieren würden und Nuancen dieser weniger wahrnehmen würden. „Af: ‚Ah glücklich könnte auch so ausschauen‘ und nicht nur diese Extremen, ich sage immer, diese Kinder haben immer diese Mangafiguren im Kopf und Gefühle sind mit diesen Manga::gefühlen⁴ oft assoziiert mittlerweile (.) ja und dann reagieren sie nur noch auf diese extremen Gefühle und diese Zwischenstufen, diese Schattierungen fällt ihnen immer schwieriger zu lesen“ (G2, 50-54). Als grundsätzliche positive Effekte des Projekts heben die Lehrpersonen hervor, dass bei den Schüler*innen eine Stärkung des Selbstbewusstseins stattfinden und Persönlichkeitsentwicklung bewirkt werden würde.

⁴ Der Doppelpunkt verweist auf eine Dehnung des gesprochenen Wortes.

K2: Teilweise positive Effekte

In der nachfolgend ausschnitthaft dargestellten Kategorie *Teilweise positive Effekte* eint die Gruppendiskussionen der Lehrer*innen, dass die Inhalte des Projekts für die Schüler*innen auch herausfordernd wären. Als ein markanter Unterschied zur Gruppendiskussion 1 zeigt sich in der Gruppendiskussion 2, dass hier die Lehrpersonen weniger wahrnehmbare Wirkungen im schulalltäglichen Miteinander der Schüler*innen erkennen.

Die Lehrpersonen nehmen bei den Schüler*innen wahr, dass das Zeigen von Gefühlen für diese auch eine Herausforderung darstellen würde. Das Projekt würde hier aber einen Anstoß für die Schüler*innen geben, sich dieser Herausforderung zu stellen. Dahingehend zeigt sich bei den Schüler*innen auch, dass sie sich immer mehr auf die Arbeit an und mit Gefühlen einlassen können. „Af: Und dass das eine große Hemmschwelle am Anfang war und schön langsam kommen die Kinder da hinein (.) ah auf der Gefühlsebene eben zu arbeiten“ (G1, 9-10). Eine Lehrperson berichtet davon, dass sie bei den Schüler*innen zwei Seiten in Bezug auf die Projektbeteiligung wahrnehmen würde. Einerseits würden sie es genießen, dass sie diese Herz-über-Fuß-Einheiten erleben dürften und andererseits würde es ihnen aber auch immer wieder schwerfallen, sich auf diese Stunden einlassen zu können. Dies zeigt sich daran, dass sich zu Beginn der Einheiten die Schüler*innen „Bf: noch oft in Blödeleien“ (G1, 24) verstricken lassen, aber am Ende dann doch bei der Sache sind und am jeweiligen Modulinhalt gearbeitet werden konnte.

Als einen teilweise positiven Effekt des Projekts heben die Lehrpersonen hervor, dass erst nachdem die Schüler*innen an die Inhalte aus den Modulen erinnert werden, sie sich dann auch eine Zeit lang im Schulalltag daran orientieren. Dennoch würde es den Schüler*innen nicht zur Gänze gelingen, ohne darauf aufmerksam gemacht zu werden, die intendierten Ziele des Projekts in den täglichen Ablauf zu integrieren. Als Beispiel verweist eine Lehrperson auf Streitereien zwischen den Schüler*innen, in denen sie beobachtet, dass eine Veränderung im Handeln der Schüler*innen stattgefunden haben könnte. „Af: Also bei Streitereien kommt das immer wieder. (.) Das ist so eine Millisekunde manchmal, wo man sich denkt ‚Na‘ (.) da schaut er jetzt, dass er dann @drübersteigt und (unverständlich) ist ein andere Sache@ aber, prinzipiell, man merkt schon, dass da irgendetwas passiert im Kopf“ (G2, 108-110). Die Lehrpersonen erläutern, dass dieser Transfer der angestrebten Projektziele

in den Schulalltag sehr schwierig für die Schüler*innen wäre. Auf theoretischer Ebene könnten die Schüler*innen zwar Auskunft geben über adäquates Verhalten im Hinblick auf das Miteinander, aber es würde sich ohne Aufforderung der Lehrperson in der Handlungspraxis der Schüler*innen noch nicht widerspiegeln.

K3: Negative Effekte

In der folgend ausgeführten Kategorie *Negative Effekte* erscheint eine Gemeinsamkeit in den Gruppendiskussionen der Lehrer*innen dahingehend, dass von den Lehrpersonen als *schwierig* bezeichnete Schüler*innen durch das Projekt besonders herausgefordert werden. Dies spiegelt sich in deren Verhalten dadurch wider, dass sie sich entweder während des Projekts zurückziehen oder derart den Ablauf stören, dass sie aktiv nicht daran teilnehmen können. Als Unterschied zeigt sich in den Gruppendiskussionen, dass in der Gruppendiskussion 2 dem Projekt eine geringere Nachhaltigkeit in Bezug auf die positiven Auswirkungen auf die Schüler*innen zugeschrieben wird.

Als einen negativen Effekt des Projekts beschreibt eine Lehrperson, dass sich Schüler*innen mit erhöhtem Aggressionspotenzial im Rahmen der Einheiten zurückziehen und als schüchtern darstellen würden. Dahingehend würde es diesen Schüler*innen besonders schwerfallen ihre Emotionen und Gefühle zu zeigen. Zu Beginn hätten sich diese Schüler*innen auch gegenüber der Durchführung der Übungen verweigert, da es ihnen scheinbar peinlich gewesen wäre. „Af: Ja und und sie haben am Anfang auch verweigert irgendetwas zu zeigen also man konnte nicht erkennen, welches Gefühl sie da jetzt darstellen, ja. Sie konnten es einfach nicht. [...] Und es war ihnen auch peinlich“ (G1, 149-152). Dahingehend stimmt auch eine weitere Lehrperson damit überein, dass sich vor allem „Problemkinder“ (G2, 55) während der Projekteinheiten entweder zurückziehen oder aufgrund ihres unangemessenen Verhaltens auffallen würden. Dies zeigt sich dadurch, dass diese Schüler*innen ihre Unsicherheiten durch ständiges Lachen ausdrücken würden. Die Folge wäre dann auch, dass Übungen abgebrochen werden müssten, da die Schüler*innen für die Thematik nicht aufnahmefähig wären. „Cf: Ich hab da wirklich immer wieder Kinder gehabt, die dann lachen mussten, wo dann wirklich abgebrochen wurde, ausgetauscht wurde, weil es nicht möglich war. (.) Weil die Kinder das einfach dann nicht ernst nehmen in dem Moment. [...] Sich

auf so was einzulassen ja, also ich habe da sicher noch einige drinnen, die es nicht schaffen“ (G2, 59-64).

Als einen weiteren negativen Effekt des Projekts verständigen sich die Lehrpersonen darauf, dass sie diesem zu wenig Nachhaltigkeit in Bezug auf die positiven Wirkungen der Schüler*innen zuschreiben würden. Den Grund würden die Lehrpersonen darin sehen, dass es nicht ausreichend wäre, wenn nur eine Person sporadisch daran arbeiten würde. Dahingehend würde es auch dem Aufgreifen der Inhalte aus dem Projekt für den eigenen Unterricht bedürfen. „Bf: Sonst würde es, glaube ich, schon in Vergessenheit geraten, nur wenn die Katharina [Projektentwicklerin] kommt, das ist zu wenig, also für für die Klasse. Das würden die Kinder dann eher vergessen, wenn man sie nicht immer erinnert und immer wieder hinführt dazu“ (G2, 285-288).

5.2 Wahrnehmbare Wirkungen auf Lehrpersonen

Hinsichtlich der Forschungsfrage, wie die Lehrer*innen die Effekte des Projekts auf sich selbst einschätzen, zeigt sich in der Kategorie *Positive Effekte*, dass in der Gruppendiskussion 1 im Unterschied zur Gruppendiskussion 2 die Lehrpersonen beschreiben, dass sie Bestärkung für das eigene pädagogische Handeln erfahren. Im Hinblick auf eine Gemeinsamkeit in den Gruppendiskussionen verweisen die Lehrer*innen darauf, dass ihnen das Projekt in Bezug auf das Sachliche Lernen der Schüler*innen den Handlungsdruck nimmt.

K4: Positive Effekte

Als positiven Effekt beschreibt eine Lehrperson, dass sie Handlungsstrategien der Projektentwicklerin im Umgang mit den Schüler*innen für ihr eigenes pädagogisches Handeln übernimmt. Dahingehend beschreibt sie beispielsweise, dass sie individueller auf die Schüler*innen zugehen und bei störendem Verhalten das Gespräch mit diesen suchen würde. „Cf: Ich merke das schon, dass das (.) wirkt, dass das Kind einfach noch mehr spürt, dass ich es für es da bin (.) wenn etwas ist und (.) ja also ich merke das schon stark“ (G1, 342-343). Eine weitere Lehrperson sieht die Projektentwicklerin „als (.) Expertin für soziales Lernen an unserer Schule“ (G1, 369) an. Diesbezüglich beschreibt die Lehrperson, dass sie das Projekt als Bestätigung für ihr eigenes pädagogisches Handeln ansehen würde. Speziell hebt die Lehrperson hervor, dass sie sich im Umgang mit als schwierig beschriebenen Schüler*innen durch das Pro-

jekt und dem Austausch mit der Projektentwicklerin bestätigt fühlen würde. Als zentral beschreibt die Lehrperson, dass ein guter Beziehungsaufbau zu den Schüler*innen stattfinden muss, damit sich diese angenommen fühlen. Dies wäre grundlegend dafür, dass die Schüler*innen gerne in die Schule gehen würden und auch leistungsbereit wären.

Die Lehrpersonen verweisen darauf, dass sie die Herz über Fuß Einheiten schätzen würden, da diese ihnen bestätigen würden, wie wichtig und notwendig die Arbeit an der Persönlichkeitsbildung der Schüler*innen sei. Dafür müsse sich dann auch Zeit genommen werden, welche die Arbeit an der Vermittlung von kognitiven Lehrzielen einschränken würde. Dahingehend beschreibt eine Lehrperson, dass ihr der „Druck“ (G2, 364), stetig an der Aneignung von Wissen der Schüler*innen zu arbeiten aufgrund des Projekts etwas genommen werden würde.

In der Kategorie *Teilweise positive Effekte* spiegelt sich ein Zwiespalt als Gemeinsamkeit in den Gruppendiskussionen der Lehrpersonen wider. Dieser zeigt sich im Spannungsfeld zwischen dem Sachlichen und Sozialen Lernen. Es erschließt sich für die Lehrer*innen auf der einen Seite aufgrund des Projekts die Wichtigkeit des Sozialen Lernens. Auf der anderen Seite belegt es aber auch, dass viel Zeit dafür aufgewendet werden muss, welche dann im Bereich des Sachlichen Lernens fehlt.

K5: Teilweise positive Effekte

Als teilweise positiven Effekt des Projekts hebt eine Lehrperson hervor, dass sie dies als Ergänzung betrachten würde zu ihrer generellen Einstellung wie sie Unterricht versteht. Es erscheint für sie notwendig, dass für jedes Kind „Raum für Gespräche“ (G1, 353) sowie deren Gefühle gegeben werden muss. Dies bedeutet dann, dass sie manchmal „dem Stoff hinterher“ (G1, 354) laufen würde. Bedingt durch das Projekt kann sie aber ihrem „Motto, das was raus muss, muss raus und es muss jetzt raus“ (G1, 356-357), treu bleiben. Das Projekt bestätigt ihr dann, dass diesen Dingen im Unterricht Raum gegeben werden darf.

Eine weitere Lehrperson beschreibt als teilweise positiven Effekt des Projekts, dass es sie manchmal in ihrer täglichen Arbeit mit den Schüler*innen unterstützen würde. Sie würde dann die Schüler*innen an die Themen erinnern, welche in den Herz über Fuß Einheiten bearbeitet wurden. Dies hätte aber auch zur Folge, dass viel Zeit verloren gehen würde, um mit den Schü-

ler*innen diese Dinge zu besprechen. „[E]s braucht alles dann wieder Zeit, weil dann muss dann das wieder halt besprechen und so. Ja, es ist sehr gut, aber die Zeit ist auch nicht sehr viel @ sozusagen, weil man ja wirklich Schularbeit und alles haben (.) und eben Musical und so weiter, also man muss schon viel dahinter sein. (.) Alles reinbringen und das⁵ eben auch. Ist auch wichtig ja“ (G2, 235-239).

Die Kategorie *Negative Effekte* beschreibt einen Unterschied zwischen den Gruppendiskussionen dahingehend, dass das zuvor eröffnete Spannungsfeld zwischen Sachlichem und Sozialem Lernen von den Lehrpersonen in Gruppendiskussion 2 eher als negativ wahrgenommen wird.

K6: Negative Effekte

Als negativen Effekt des Projekts beschreiben die Lehrpersonen, dass die Arbeit am sozialen Miteinander sowie die Arbeit an Gefühlen und Emotionen sehr viel Zeit benötigen würde, welche dann für die Wissensvermittlung fehlen würde. „Af: [D]ass man dem die Zeit geben muss und einräumen muss, in dem was wir alles sonst noch machen müssen, Sachunterricht, Mathe usw. Das wir dem auch bewusst Raum geben und Zeit geben, dass das heißt das schon für mich auch. So wichtig es ist, aber es nimmt halt dann einen Platz sozusagen ein [...] im Unterrichtsgeschehen, den ich für eine andere Stunde vorgesehen hätte“ (G2, 199-204).

5.3 Wahrnehmbare Wirkungen auf Schüler*innen⁶

Angesichts der Forschungsfrage, wie Schüler*innen die Effekte des Projekts auf sich selbst einschätzen, zeigt die Kategorie, dass sich die Textstellen als Gemeinsamkeit in den Gruppendiskussionen der Schüler*innen ausschließlich den positiven Effekten zuordnen lassen. Die positiven Effekte äußern sich zusammenfassend darin, dass sie sich selbst und andere mit ihren Ge-

⁵ Betont gesprochen.

⁶ Nachfolgende Formulierungen der Kapitel 5.3 und 5.4 finden sich wieder in Schuh (2020). Im Rahmen der Evaluationsstudie entstand eine Masterthesis, welche den Fokus auf die Perspektive der Schüler*innen legt. Im Zuge der Evaluationsstudie werden die Ergebnisse der Masterthesis übernommen und den evaluativen Kategorien neu zugeordnet. Die Formulierungen der Schüler*innen wurden wortwörtlich transkribiert. Auf Glättungen und grammatikalische Berichtigungen der Aussagen wurde verzichtet, um Verzerrungen zu vermeiden.

fühlen und Bedürfnissen lernen wahrzunehmen. Darüber hinaus entwickeln die Schüler*innen Handlungsstrategien im Umgang mit als unangenehm beschriebenen Gefühlen wie Wut oder Schüchternheit. Zusätzlich können die Schüler*innen eine beginnende Vertrautheit untereinander beschreiben, welche das Gemeinschaftsgefühl stärkt. Beispielhaft sind dazu Auszüge in der folgenden Kategorie angeführt.

K1: Positive Effekte

Die Schüler*innen beschreiben Veränderungen bei ihnen selbst dahingehend, dass sich Gefühle wie Trauer oder Wut nach einer Herz über Fuß Einheit in Glück oder Fröhlichkeit verwandeln würden. „K5: Ja, manchmal ein bisschen trauriger bin und dann ist es halt bei Katharinas Stunde dann fühle ich mich oft viel besser. [...] K4: Ich auch äh wenn ich immer ähm traurig bin, weil ähm auch wenn ich so [...] böse bin ja ähm dann äh dann bringt mich Katharina glücklich“ (G1, 137-142). Darüber hinaus beschreiben sie, dass sie sich nach den Herz über Fuß Modulen besser fühlen würden und konzentrierter wären. „K4: Oder wenn sie geht, dann haben wir ein kurzes Pause und dann bin ich so so konzentriert und ich kann mich wieder gut ähm fühlen“ (G1, 167-168). Als Ziele von Herz über Fuß benennen die Schüler*innen, dass Emotionen kennengelernt werden, ein besserer Umgang mit Gefühlen erlernt wird und sich auch in die Lage anderer versetzen zu können. „K3: Dass man einfach besser mit seinen Gefühlen umgehen kann. K5: Dass man einfach netter zu den anderen Leuten ist, dass man sie auch versteht oder so“ (G3, 57-59).

Zu den persönlichen Auswirkungen des Projekts führen die Schüler*innen an, dass sie befähigt werden, die eigene momentane Gefühlslage beschreiben zu können. Es wäre ihnen dann auch möglich, das Gefühl auszudrücken. Die Schüler*innen hätten durch das Projekt zu verstehen gelernt, dass das Zeigen von Gefühlen etwas sehr Positives ist. „K1: Also das ist ganz gut, wenn man seine Gefühle zeigt“ (G2, 332). Die Schüler*innen vertreten in diesem Zusammenhang die Ansicht, dass der Gefühlszustand wütend zu sein und in Folge diese Wut auch rauszulassen, in Ordnung sei. Jedoch wäre es nicht richtig, andere Mitschüler*innen ohne Grund zu schlagen, nur um seine Aggressivität abzubauen. Ein*e Schüler*in informiert über einen angemesseneren Lösungsvorschlag, um aufgestaute Wut loszuwerden. „K3: Ich würde ähm mich einfach im Bett hinlegen, ganz kurz Pause machen und ähm mal schauen ob es mir dann besser geht“ (G2, 337-338). Die Mitschüler*innen ergänzen diese

gewaltfreie Idee folgendermaßen, dass sie im Bett in ein Kissen schlagen oder unter der Bettdecke so laut wie möglich schreien könnten. Beispielsweise berichtet dazu auch ein*e Schüler*in davon, dass er*sie bei einem Streit mit dem Bruder nun schnell merken würde, wenn er*sie selbst wütend werde. Ein*e weitere*r Schüler*in beschreibt, dass das Projekt bewirkt hätte, dass er*sie nun nicht mehr schüchtern sei. „K5: Zum Beispiel ähm jetzt zum Beispiel also mich hat es schon verändert, weil am Anfang war ich ganz schüchtern und so, aber danach, nach diesen Übungen und so bin ich dann irgendwie ganz **normal**⁷ geworden sozusagen“ (G3, 81-83).

5.4 Wahrnehmbare Wirkungen auf Lehrpersonen

Zu der Forschungsfrage, wie die Schüler*innen die Effekte des Projekts auf ihre Lehrpersonen einschätzen, erscheint als eine Gemeinsamkeit in den Gruppendiskussionen, dass hier das Datenmaterial ausschließlich der Kategorie *Teilweise positive Effekte* zugeordnet werden kann. Die Schüler*innen äußern sich zusammenfassend dahingehend, dass sie keine wesentlichen wahrnehmbaren Wirkungen des Projekts mit den Lehrpersonen in Verbindung bringen würden. Diesbezüglich verbleiben die Schüler*innen in ihren Beschreibungen auf einer Ebene, welche sich auf die inhaltliche Weiterarbeit des Projekts beschränkt. Dahingehend würden die Lehrpersonen während des Unterrichts an Inhalte aus dem Projekt erinnern. Die Art und Weise wie sie das machen, würde sich von der unterscheiden, wie die Projektentwicklerin in den Einheiten mit den Schüler*innen arbeitet. Ausschnitthaft zeigt dies die nachfolgende Kategorie.

K5: Teilweise positive Effekte

Auf die Frage, ob die Lehrperson auch ohne die Projektentwicklerin etwas zu Herz über Fuß durchführen würde, antworten die Schüler*innen „K5: Eigentlich nicht so oft“ und „K3: Also ähm eigentlich nein ähm es ist halt wirklich so viel Mathematik man lernt nicht in Deutsch äh dieses Fach, weil es ist einfach, K2: Eigenfach [. . .] K3: Ein eigenes Fach und ähm es gehört nicht zu der Stunde rein“ (G2, 490-494). Herz über Fuß sei in den Augen der Schüler*innen ein eigenes Fach und würde nicht in die Stunden der Lehrperson passen. An diesem Projekt würden die Schüler*innen lediglich mit Katharina

⁷ Laut gesprochen in Relation zur üblichen Lautstärke des*der Sprechers*in.

arbeiten. Manchmal würde die Lehrperson auf das Projekt verweisen und die Schüler*innen dazu anregen Verbindungen zu Herz über Fuß herzustellen, jedoch auf eine andere Art und Weise als in einem Herz über Fuß Modul. „K3: Also sie führen schon, ein bisschen halt, führen sie schon mit uns auch weiter, nur halt nicht so wie es die Katharina macht, sondern eher anders“ (G3, 218-219). Aus Sicht der Schüler*innen würde die Lehrperson bei einem Herz über Fuß Modul der Projektentwicklerin dabei helfen, Sachen vorzubereiten und wegzuräumen. Die Klassenlehrperson wird dabei als Teamlehrperson wahrgenommen. Katharina sei dann die „K3: Herz-über-Fuß-Lehrerin“ (G2, 524) und wäre „K3: in diesem Moment wie unsere echte Lehrerin“ (G2, 524).

6 Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend soll nun über die Bedeutung und Notwendigkeit des Sozialen Lernens im Rahmen von Projekten kritisch nachgedacht und diskutiert werden. Im Zuge dessen werden dabei auch Limitationen der Studie aufgezeigt, um die Ergebnisse einordnen zu können.

Aus der Perspektive der Lehrpersonen wirkt sich das Projekt Herz über Fuß positiv auf die Persönlichkeitsbildung der Schüler*innen aus. Dies zeigt sich daran, dass Schüler*innen einerseits beginnen sich selbst und ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und dadurch Selbstbewusstsein entwickeln und andererseits auch anfangen sich mit den Bedürfnissen anderer auseinanderzusetzen. Differenzierter sprechen die Lehrpersonen in Bezug auf die Wirkweisen des Projekts im Zusammenhang mit als grundsätzlich schwierig beschriebenen Schüler*innen. Als schwierig werden diejenigen Schüler*innen von den Lehrpersonen adressiert, welche generell durch deren Verhalten in der Schule vom vorherrschenden Normalitätsverständnis abweichen. In Bezug auf das Projekt werden Schüler*innen von den Lehrpersonen dann als schwierig wahrgenommen, wenn diese an den Inhalten der Module durch störendes Verhalten nicht partizipieren können. Dies äußert sich basierend auf der Beschreibung der Lehrpersonen darin, dass die Schüler*innen beispielsweise ständig übertrieben lachen müssen während der durchgeführten Inhalte oder sich auch gänzlich davon distanzieren. Hier erschweren die Inhalte des Projekts für diese Schüler*innen scheinbar die Teilnahme. Interessant an dieser Stelle erscheint daher, dass wie Aghamiri (2018) beschreibt Angebote zum Sozialen Lernen aufgrund von defizitorientiertem Schüler*innenverhalten entstehen und gesetzt werden.

Wenn diese Schüler*innen dann nicht daran teilhaben können, stellt sich die Frage nach dem Mehrwert dieser Angebote. Diesbezüglich wird nun auch die Perspektive der Schüler*innen ergänzt, welche die Wirkweisen des Projekts auf sich selbst ausschließlich als positiv wahrnehmen. Hier deckt sich das Bild der Lehrpersonen mit dem der Schüler*innen, dass auch die Schüler*innen davon sprechen, dass das Projekt sie befähigt, ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen und sich auch in die Lage anderer hineinversetzen zu können. Darüber hinaus entwickeln die Schüler*innen auch Handlungsstrategien im Umgang mit als schwierig bezeichneten Gefühlen wie beispielsweise Wut oder Ärger. Als Limitation der Studie ist darauf zu verweisen, dass sich aufgrund der Freiwilligkeit und des Interesses der Schüler*innen an der Gruppendiskussion teilzunehmen, die Ansichten von als schwierig beschriebenen Schüler*innen mutmaßlich nicht wiederfinden. Dahingehend weist das Datenmaterial keine negativ beschriebenen Effekte von Schüler*innen auf. Dazu würde es weiterer Beobachtungen bedürfen, welche im Feld durchzuführen wären.

Die Perspektive der Lehrpersonen zeichnet ein kritischeres Bild in Bezug auf die positiven Auswirkungen des Projekts auf die Schüler*innen, wenn es um den Transfer der entwickelten Verhaltensweisen in den Schullalltag der Schüler*innen geht. Dahingehend deutet dies möglicherweise mit Winkler (2011) gesprochen darauf hin, dass bedingt durch ein gesetztes Angebot zum Sozialen Lernen die Erwartung von Lehrpersonen geweckt wird, die Erziehung und Bildung von Schüler*innen planen zu können. Darüber hinaus würde gerade die Trennung des Sozialen Lernens durch entsprechende Angebote oder Projekte vom herkömmlichen Unterricht der Lehrpersonen, welcher allenfalls das Sachliche Lernen forciert, diesen Transfer der Schüler*innen behindern. In dieser Weise scheint auch die Perspektive der Schüler*innen aufschlussreich zu sein, wenn sie danach gefragt werden, wie sie die Auswirkungen des Projekts auf ihre Lehrpersonen einschätzen. Hier zeigt die Perspektive der Schüler*innen, und diese verbindet auch die drei Gruppendiskussionen, dass diese keine wesentlichen Effekte beschreiben können. Interessant erscheint jedoch, dass die Schüler*innen die Unterrichtsstunden in denen Inhalte aus dem Projekt durchgeführt werden als „[e]in eigenes Fach“ (G2, 494) darstellen und dadurch diese Trennung von Sachlichem und Sozialem Lernen mitkonstruieren. Hierzu verweist auch Aghamiri (2018, S. 217) darauf, dass Menschen „keine Trivialmaschinen“ sind, welche durch die *richtigen* Maßnahmen geformt werden können. Dazu führt sie weiter aus, dass eine aneignende Erziehung eher

den Blick darauf richtet, was Schüler*innen aus den Angeboten machen und wie sie somit an ihre persönlichen Motive anknüpfen können. Vielleicht sollte Schule, wie Hopmann (2021) darauf aufmerksam gemacht hat, sich pädagogisch wieder darauf besinnen, dass sie ein Ort ist in der eine gemeinschaftliche „Verständigung über Sachverhalte“ (ebd.) stattfindet. Dahingehend würde ein Lehren und Lernen in der Gemeinschaft stattfinden, in dem wie Hopmann schreibt über Welt und sich selbst gelernt werden kann.

Demnach kann die Post-Covidphase auch dazu genutzt werden innezuhalten, um das bisherige Lehren und Lernen zu beleuchten und neu zu denken. Möglicherweise kommt dabei auch eine Erinnerung an Klafkis (2007) Bestimmung von Bildung hoch, wonach diese den Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten darstellt, nämlich die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität.

Dahingehend kann der Einstieg in das Thema des Sozialen Lernens anhand von Projekten für Schulen auch als Anlass gesehen werden, sich bewusst dieser Thematik zu widmen und konkret im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen das Lehren und Lernen in den Fokus zu stellen. Als positive Effekte in den Gruppendiskussionen der Lehrpersonen zeigen sich, dass diese im Rahmen des Projekts Herz über Fuß zunächst Bestärkung für das eigene pädagogische Handeln erfahren. Darüber hinaus erleben die Lehrer*innen, dass ihnen ein gewisser Handlungsdruck genommen wird. Dieser drückt sich darin aus, stetig das Sachliche Lernen der Schüler*innen im Fokus zu haben, um Wissen zu vermitteln. Diesbezüglich verweist auch Hopmann (2021, S. 3) darauf, dass sich in den Schulen ein gewisser „Stoffdruck“ bedingt durch standardisierte Verfahren, in der Primarstufe beispielsweise die Bildungsstandardtestungen, eingestellt habe und gerade dadurch „gründliches, gemeinschaftliches Arbeiten“ eingeschränkt werden würde.

Demnach zeigt sich, dass ein Projekt zur Thematik des Sozialen Lernens für die Schule als Einstieg verstanden werden kann, in das weite Feld der Persönlichkeitsbildung. Im Konkreten gilt es zukünftig darüber nachzudenken, wie im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen diese Ergebnisse fruchtbar gemacht werden können, um diese auch in den Unterricht einfließen lassen zu können.

Literatur

- Aghamiri, K. (2018). ‚Soziales Lernen‘ als sozialpädagogisches Spektakel in der Schule. In J. Budde & N. Weuster (Hrsg.), *Erziehung in Schule* (S. 201–220). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19006-4_10.
- Bohnsack, R. (2000). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. Von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 369–384). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9. Auflage). Verlag Barbara Budrich.
- Budde, J., Geßner, J. & Weuster, N. (2018). Das Feld Persönlichkeitsbildung. Eine Systematisierung. In J. Budde & N. Weuster (Hrsg.), *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv* (S. 7–29). Springer VS.
- Budde, J. & Weuster, N. (2016). Persönlichkeitsbildung in der Schule. Potential oder Problemfall? *Schulpädagogik heute*. Heft 13, 7. Jahrgang. Abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/296384773_Personlichkeitsbildung_in_der_Schule_Potential_oder_Problemfall (2021-06-14).
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität* (1. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2009). Qualitative Methoden in der Evaluationsforschung. *ZQF, 1*, S. 9–18.
- Flick, U. (2011). *Triangulation: Eine Einführung* (3. Auflage). VS Verlag.
- Goldenbaum, A. (2012). *Innovationsmanagement in Schulen: Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms*. VS Verlag.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Röwer.
- Hopmann, S. (2021). *Zurück zur Schule, Zentralmatura abschaffen*. Abrufbar unter: <https://www.furche.at/bildung/hopmann-zurueck-zur-schule-zentralmatura-abschaffen-4513412> (2021-01-31).
- Idel, T.-S. (2018). Wozu ist Schule da? Schultheoretische Perspektiven auf Persönlichkeitsbildung und schulische Grenzverschiebungen. In J. Budde & N. Weuster (Hrsg.), *Erziehung in Schule* (S. 33–51). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19006-4_2.
- Jakl, S. (2017). Herz über Fuß – Soziales Kompetenztraining und Persönlichkeitsentwicklung unter Berücksichtigung der individuellen Sprachkompetenzen. In S. Hofmann-Reiter, G. Kulhanek-Wehlend & P. Riegler (Hrsg.), *Forschungsperspektiven – Fokus Unterrichtspraxis: Projekte, Modelle und Konzepte* (S. 103–111). LIT Verlag.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Auflage). Beltz Verlag.

- Koller, H.-C. (2017). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung* (8. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Kuckartz, U. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (2. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz-Juventa.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarb. Aufl.). Beltz.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185>.
- Schuh, S. (2020). *Herz über Fuß: ein Projekt zur Persönlichkeitsbildung in der Primarstufe mit Fokus auf Erfahrungen und Sichtweisen von Schüler*innen*. Pädagogische Hochschule Wien, Masterarbeit.
- Vogl, S. (2014). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 581–586). Springer VS.
- Winkler, M. (2011). Erziehungs- und Bildungsziele. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4. Aufl., S. 353–365). Ernst Reinhardt Verlag.

Methodenatelier

Autoethnografie – ein vielversprechender Ansatz für die Lehrer*innenbildung(sforschung)

Petra Neuhold¹

Abstract Deutsch

Im folgenden Beitrag wird der Forschungsansatz der Autoethnografie und sein Potenzial für die Lehrer*innenbildung(sforschung) vorgestellt. Zunächst erfolgt ein historischer Überblick über die Vorläufer und den internationalen Entstehungskontext der Autoethnografie. Danach werden drei wichtige Strömungen skizziert, wobei der Fokus auf jener der evokativen Autoethnografie liegt, die am radikalsten mit traditionellen kultur- und sozialwissenschaftlichen Konventionen bricht. Schließlich wird aufgezeigt, welche neuen Perspektiven ein autoethnografischer Zugang für die Lehrer*innenbildung(sforschung) eröffnen kann.

Schlüsselwörter

Autoethnografie, Erfahrung, performative Epistemologie, Lehrer*innenbildung(sforschung)

Abstract English

This paper outlines the research approach of autoethnography and its potential for teacher education and research. First, a historical overview is given of the predecessors and the international context in which autoethnography has emerged. Then three important currents are delineated, with the focus on evocative autoethnography, which breaks most radically with traditional approaches of cultural anthropology and social science. Finally, it is discussed in which ways autoethnography may provide new perspectives for teacher education and research.

¹ An dieser Stelle möchte ich mich bei Iris Mendel und Andrea Ploder für ihre wertvollen Anmerkungen zu einer früheren Version dieses Artikels bedanken.

Keywords

autoethnography, experience, performative epistemology, teacher education/research

Zur Autorin

Petra Neuhold, Mag.^a BEd; Institut für Elementar- und Primarbildung, Pädagogische Hochschule Wien.

Kontakt: petra.neuhold@phwien.ac.at

1 Ausgangslage

Mit der langen wissenschaftlichen Konvention epistemologischer Unsichtbarkeit der Schreibenden zu brechen, ist in den letzten Jahren in verschiedenen Disziplinen selbstverständlicher geworden. Die Method(ologi)e der Autoethnografie (AE) ist an dieser merkbaren Verschiebung wesentlich beteiligt. Sie kann als Sammelbezeichnung für unterschiedliche Formen wissenschaftlicher Selbsterzählung definiert werden, in denen Gefühle und Erleben des*der Forschenden einen zentralen Stellenwert einnehmen. Die Thematisierung des Forscher*innenselbst verknüpft sich dabei mit einer Analyse gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse und dem Ziel, emanzipatorisch-gesellschaftsverändernd wirksam zu sein.

2 Geschichte und Vorläufer der Autoethnografie

Emotionen und subjektive Erfahrungen als erkenntnisbringend anzuerkennen, war in den Sozial- und Kulturwissenschaften lange Zeit ein Tabu. Eine Orientierung an den Naturwissenschaften sowie eine cartesianische Subjektkonzeption ließen Gefühle und persönlich Erlebtes als Störfaktor wissenschaftlicher Erkenntnis ausgeklammert. Einige Wissenschaftler*innen begannen dennoch Selbsterforschung und die Nähe zum eigenen Forschungsfeld als zentrale Quellen wissenschaftlicher Erkenntnis zu nutzen. Sie können als Vorläufer*innen autoethnografischen Schreibens betrachtet werden. Dazu zählen etwa W. E. B. Du Bois, Vertreter der Chicagoer Schule und Michel Leiris, der im Gegensatz zu Bronisław Malinowski seine während einer Dakar-Djibouti-Expedition verfassten Tagebücher auch veröffentlichte. Die darin geschilderten Gefühle des Unbehagens und die subjektiv erlebten Widersprüche offen-

barten die tiefen Verstrickungen der Ethnologie in koloniale Macht- und Herrschaftsverhältnisse (vgl. Thomä, Kaufmann et al. 2015, S. 142ff.). Weiters zu nennen sind Franz Fanon, Audre Lorde, bell hooks und Patricia Hill Collins. Auch ihre Texte verknüpften biographisch Erlebtes mit historischen bzw. soziologischen Analysen, überschritten die Grenzen der Disziplinen und spielten mit hybriden Genres. Letztlich stürzten die an Bedeutung gewinnenden Erkenntnisse der Psychoanalyse, des (Post)Strukturalismus, der feministischen und antirassistischen/antikolonialen Bewegungen die Vorstellung eines rational denkenden, souveränen, einheitlichen Subjekts und damit das moderne Wissen in die Krise (vgl. Hall 1994). Der vermeintlich machtfreie, objektive Forscher*innenblick, der einen universellen Standpunkt behauptete, wurde als „god trick“ (Haraway 1988, S. 576) entlarvt. Als tatsächlicher Paradigmenwechsel setzte sich die Reflexion moderner Wissensproduktion jedoch erst in den 1980er Jahren zunächst in der Anthropologie durch. Der heute als Klassiker geltende Sammelband *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* von James Clifford und George Marcus (1986) markierte diesen Wendepunkt. Das Buch rückte – nicht nur auf dem Coverfoto – den*die Forschende*n ins Bild, erkannte die Situiertheit des Wissens an und kurbelte Diskussionen über demokratische Formen des Schreibens und die Positionierung der Ethnografie zwischen dem Poetischen und Politischen an.

3 Strömungen der Autoethnografie

Die Forschungsmethode der AE entstand in diesem Kontext und kann als Antwort auf die Krise der traditionellen Ethnografie und der modernen Wissensproduktion gelesen werden. Vermutlich erstmals Erwähnung fand der Begriff Autoethnografie, definiert als die Erforschung einer *Kultur*, der man als Forscher*in selbst angehört, in David Hyanos (1979) Artikel *Auto-Ethnography: Paradigms, Problems, and Prospect* (vgl. Ploder & Stadlbauer 2013, S. 279). Heute werden Studien auch dann als autoethnografisch bezeichnet, wenn sie von Forscher*innen durchgeführt werden, die nicht selbst Teil der beforschten Gruppe sind, ihre eigene Position(ierung) jedoch explizit ins Zentrum der Forschung stellen. Autoethnografien lassen sich unterschiedlich typisieren, entziehen sich aber oft einer eindeutigen Klassifikation. Sie können sich auf unterschiedliche Themen (liminale Phase, Alltagspraxis) beziehen, den Fokus auf die Beforschung des Selbst oder der Beforschten legen und das Genre der Tex-

te kann sich von Gedichten, Romanen bis hin zu sozialwissenschaftlicher Prosa spannen oder die Form künstlerischer Performances annehmen (vgl. Adams, Ellis et al. 2018, S. 6).

Bönisch-Brednich (2012, S. 58) benennt drei grundlegende Strömungen der AE: die Richtung des *Ethnographic Self as Resource (ESR)*, die *analytische AE* und die *evokative AE*. Der ESR-Ansatz kritisiert vor allem das Unsichtbarmachen des Forscher*innenselbst, welches in den an positivistischen Objektivitätskriterien orientierten Handbüchern qualitativer Forschung noch immer dominiert und letztlich die Tradition Malinowskis fortschreibt. So wird die Nähe zum Feld innerhalb qualitativer Ansätze – trotz der Anerkennung von Reflexivität als wichtiges Forschungsmerkmal – weitgehend als ein zu minimierendes und zu managendes Problem gerahmt (vgl. Collins & Gallinat 2013, S. 17). Ploder und Stadlbauer (2016) unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen schwacher und starker Reflexivität (vgl. ebd.). Der ESR-Ansatz kann im Gegensatz zu den meisten qualitativ-interpretativen Zugängen als stark reflexiv klassifiziert werden. Nach Collins und Gallinat (2013) vertritt dieser Ansatz eine *selbst-bewusste* Methodologie, die Beobachtungen und Analysen als von den Forschenden abhängig betrachtet und persönliche Erfahrungen, Gefühle und Erinnerungen als wichtige Ressourcen in den Forschungsprozess miteinbezieht. Um mit der Vorstellung stummer Forschungsobjekte zu brechen, wird zudem etwa das Zurückspielen von Transkripten an die Beforschten als emanzipative Möglichkeit verfolgt (vgl. ebd., S. 17). Auch in der von Leon Anderson (2006) geprägten *analytischen AE*, wird das Forscher*innenselbst als wichtige Erkenntnisquelle anerkannt. Selbstreflexion kommt in der schriftlichen Analyse ein hoher Stellenwert zu, die sich als konstitutives Element durch den ganzen Text zieht und nicht in einem Sonderkapitel abgehandelt wird. Im Unterschied zu den beiden anderen Strömungen der AE ist die Mitgliedschaft in der Gruppe, die erforscht wird, ein zentrales Kriterium der analytischen AE. Zudem pocht Anderson auf den realistischen, analytischen Charakter seines Zugangs, für den die Ergänzung persönlicher Introspektion durch Diskussionen mit anderen Gruppenmitgliedern und eine dezidierte Rückbindung an Theorie als Interpretationsangebot für die Leser*innen kennzeichnend ist (vgl. ebd., S. 373ff.). Die *evokative AE* orientiert sich hingegen stärker an Kunst und Literatur und verortet sich im Diskurs des *performative turn* und *blurred genre* (vgl. Ploder & Stadlbauer 2013, S. 376).

Sie bricht am radikalsten mit traditionellen kultur- und sozialwissenschaftlichen Konventionen, weshalb dieser Ansatz nun näher ausgeführt wird.

4 Evokative Autoethnografie: Verschränkung von Autobiografie und Ethnografie

Die evokative AE positioniert sich method(olog)isch und thematisch an der Grenze zwischen Autobiografie und Ethnografie und damit zwischen Literatur und Wissenschaft. Während das literarische Genre der Autobiografie das Selbst in den Mittelpunkt rückt und sich durch selektives, rückblickendes Schreiben auszeichnet, zielt die traditionelle Ethnografie auf die Erforschung *fremder* Wirklichkeiten mittels Methoden teilnehmender Beobachtung. Die ähnlich der Autobiografie selektiv und retrospektiv operierende AE ergänzt typisch ethnografische Methoden um persönliche Aufzeichnungen. Sämtliche Materialien, die Zugang zum Erlebten schaffen, können in autoethnografische Arbeiten einbezogen werden (vgl. Adams, Ellis et al. 2018, S. 4). Dazu zählen Tagebucheinträge ebenso wie Reiseberichte, E-Mails, literarische Texte, Interviewtranskripte, Beobachtungsprotokolle, Feldnotizen, Filme, Bilder, Zeichnungen, Architektur etc. Neben dem erweiterten methodischen Repertoire spielen wissenschaftliche Theorien und Ergebnisse empirischer Studien eine Rolle, um das persönlich Erlebte zu relativieren, zu untermauern oder stärker zu konturieren. Umgekehrt sind es die persönlichen Erfahrungen, die vorherrschende theoretische Konzepte aufbrechen, infrage stellen oder erweitern (vgl. Adams & Ellis 2014, S. 254f.). Es ist die Verknüpfung der Praktiken der Kultur- und Sozialwissenschaften mit dem lebendigen Leben, die die evokative AE anstrebt (vgl. Ellis 1999, S. 669). Folglich wendet sich die AE explizit gegen die Beschränkungen traditioneller Verfahren der Abstraktion und Verallgemeinerung, die dazu neigen, Ambiguität und Widersprüche aufzulösen. Vielmehr steht das Sichtbarmachen von vielfältigen, oft marginalisierten und verschwiegenen Perspektiven im Vordergrund ebenso wie Erfahrungen des Dazwischenseins, des Zweifels und der Unsicherheit. Analog zur Ethnografie bleibt der Anspruch der AE, die Verbindung zwischen dem Persönlichen und Soziokulturellen aufzuspüren. Im Gegensatz zu literarischen Selbsterzählungen analysieren Autoethnograf*innen die erlebten Gefühle und Wahrnehmungen daher systematisch – und primär im Prozess des Schreibens.

4.1 Autoethnografisches Schreiben und Lesen als Erkenntnisprozess

Das Verfassen einer AE wird als *method of inquiry* betrachtet und damit als wesentlicher Teil der systematischen Analyse des persönlich Erlebten. Die Bedeutung des Schreibprozesses ist vergleichbar mit Auswertungs- oder Interpretationsphasen in anderen qualitativen Forschungsmethoden (vgl. Adams, Ellis et al. 2018, S. 5). AE bedeutet folglich nicht das *bloße* Niederschreiben subjektiver Erfahrungen, sondern die Komposition einer Art kreativen Collage, die sowohl *eigene* und/oder *fremde* Erfahrungen, Theorien, Wissen aus Interviews etc. beinhalten kann. Bewusst wiederholtes (kollektives) Überarbeiten und Umarbeiten des Geschriebenen, das Lesenlassen und Teilen von Leseerfahrungen dient dem Aufspüren von Themen und Motiven, die im Sinne einer dichten Beschreibung durch das Einfügen von Feldnotizen, Interviews, Artefakten etc. belegt und zu einem ästhetischen Text verdichtet werden (vgl. Ploder & Stadlbauer 2013, S. 376f.). Beim Verfassen des Textes spielen die antizipierten Rezipient*innen eine wichtige Rolle. Der Text bzw. die Performance soll eine Intensität an Gefühlen evozieren, wie sie sonst nur durch Filme, Musikstücke oder Romane hervorgerufen werden. In den Überarbeitungsschritten wird daher großer Wert auf die systematische sprachliche Verstärkung bedeutsamer Passagen gelegt. Die Öffnung gegenüber dem Literarischen erweitert dabei den Spielraum des sprachlichen Ausdrucks und bricht zugleich mit kanonischen wissenschaftlichen Schreibtraditionen. Kreative Techniken des Erzählens und Zeigens werden bewusst zur lebendigen Veranschaulichung soziokultureller Erfahrungen genutzt (vgl. Holman Jones 2005, S. 774). Die Rezipient*innen sollen so angeregt werden, Erfahrungen nachzuempfinden, sich aktiv in den Text bzw. die Performance zu involvieren und emotional-reflexiv auf das Geschriebene bzw. Aufgeführte zu antworten – daher auch die Bezeichnung evokative Autoethnografie (vgl. Adams & Ellis 2014, S. 255).

4.2 Abgrenzung zu interpretativ-hermeneutischen Zugängen

Idealtypisch betrachtet grenzt sich die evokative AE vor allem durch ihre performative Epistemologie von interpretativ-hermeneutischen Zugängen ab. Der Anspruch letzterer ist die Rekonstruktion von Bedeutung der beforschten Wirklichkeit und ihre Repräsentation in Form eines abgeschlossenen wissenschaftlichen Textes, der von Leser*innen rezipiert wird. Demgegenüber versteht die von poststrukturalistischen Theorien beeinflusste evokative AE den

Forschungsprozess als unaufhörliche Bewegung. Die beforschte Welt verändert sich durch die Forschung und umgekehrt entwickeln sich die Wissenschaftler*innen durch die Begegnung und den Dialog mit den Beforschten ebenso wie im Prozess des Schreibens weiter. Die autoethnografischen Texte bzw. Performances werden nicht als abgeschlossenes Produkt konzipiert. Vielmehr sollen sie Räume für Austausch, Dialog und Veränderung durch emotionale Berührung eröffnen. Das hervorgerufene emotionale Erlebnis soll bewusst unterschiedliche Lesarten generieren, die Wahrheit also pragmatisch bestimmt werden (vgl. Ploder & Stadlbauer 2013, S. 385). Die Praktiken des Schreibens und Lesens werden als (unabgeschlossene) Erkenntnisprozesse verstanden, die durch das Durcharbeiten und Nachvollziehen von Erfahrungen und Emotionen therapeutische und befreiende Effekte haben können. Dadurch machen Autoethnograf*innen sich selbst und die von ihnen beforschten Personen(gruppen) verwundbar, weshalb die Frage der Anonymisierung und der Dialog bzw. die Absprache mit Betroffenen von hoher forschungsethischer Relevanz sind. Die Entscheidungen, was die Forschenden von sich selbst (und anderen) Preis geben, wird als Balanceakt beschrieben. Zu wenig Risiko kann vor Entblößungen schützen, aber auch die Möglichkeit schmälern, andere an Erfahrungen teilhaben zu lassen und Veränderungsprozesse anzustoßen (vgl. Holman Jones 2005, S. 764).

4.3 Gütekriterien und Kritik

Der verfolgte künstlerische Anspruch, die performative Epistemologie und der kontingente Wahrheitsbegriff entziehen sich den konventionellen sozialwissenschaftlichen Gütekriterien qualitativer Forschung, die sich – um Anerkennung bemüht – häufig an quantitativer Sozialforschung orientiert. Aufgrund des Drucks im wissenschaftlichen Feld formulieren Ellis und Adams trotz anfänglichen Widerstands schließlich doch wissenschaftliche Gütekriterien, die jedoch dem engen Bewertungskorsett qualitativer Forschung entfliehen. Neben Glaubwürdigkeit und interpretativer Offenheit zählt dazu vor allem der Anspruch, dass Rezipient*innen Erfahrungen machen können, aus denen sie verändert hervorgehen und die dazu führen, die Welt mit anderen Augen zu betrachten. In diesem Sinne bezieht sich das Kriterium der Generalisierbarkeit auf die Frage der Anschlussfähigkeit, also darauf, ob Rezipient*innen in der AE Ähnlichkeiten und/oder Unterschiede zu ihrem eigenen Leben entdecken

können. Im besten Fall sollen diese Erfahrungen zu einer Verbesserung des Lebens beitragen und, wie Norman K. Denzin es formuliert, einen kritisch-moralischen Diskurs anstoßen (vgl. Denzin 2008, zitiert nach Ploder & Stadlbauer 2013, S. 385).

Die Positionierung der AE im Dazwischen der Disziplinen, der Methoden und ihre Verweigerung, sich der vorherrschenden wissenschaftlichen Qualitätsstandards zu unterwerfen, brachte ihr viel Kritik ein. Vorgehalten werden ihr u. a. Distanzlosigkeit zum Feld, zu emotional, therapeutisch und unzureichend theoretisch bzw. analytisch zu sein. Da ihr Anspruch gerade in der Verbindung all dieser Eigenschaften liegt, deren Trennung in der modernen Wissensproduktion forciert und besonders von feministischen, postkolonialen, rassismuskritischen, poststrukturalistischen und postmodernen Theorien herausgefordert wird, laufen viele dieser Vorwürfe ins Leere. Für die Autorin des Beitrags bleibt dennoch eine gewisse Skepsis in Bezug auf die Offenheit der Lesarten autoethnografischer Texte bestehen, da sie herrschaftsaffirmativen Interpretationen Vorschub leisten können. Gerade im Kontext von Schulforschung erscheint dieser Aspekt relevant und diskussionswürdig. So bietet etwa die ebenfalls von Alltagserfahrungen ausgehende Forschungsstrategie der *Institutionellen Ethnografie* (vgl. Smith 2005) den Vorteil, institutionelle Rationalitäten herauszuarbeiten und so die Rückbindung persönlicher Erfahrung an die soziale Welt weitgehend auszubuchstabieren, ohne dabei jedoch die unterschiedlichen Standpunkte auszublenden.

5 Autoethnografie in der Lehrer*innenbildung(sforschung)

Ein autoethnografischer Zugang eröffnet für die Lehrer*innenbildung neue, vielversprechende Perspektiven, um über den Lehrberuf, Professionalisierungsprozesse und Machtverhältnisse nachzudenken. Im Folgenden sollen einige Ideen angeführt werden, in welche Richtung autoethnografisches Forschen führen könnte.

Mit wenigen Ausnahmen wie etwa der Aktions- und Praxisforschung sind Lehrer*innen in wissenschaftlichen Studien zumeist die beforschten *Anderen*, deren Handeln gerne (idealtypisch) klassifiziert wird, um im Anschluss daran mögliche Handlungsanweisungen für Lehrer*innen abzuleiten, ihre Reflexionsfähigkeit zu stärken oder fachdidaktische Vorschläge zu unterbreiten. Die Forschenden nehmen dabei eine souveräne, distanzierte, manchmal so-

gar moralisierenden Position ein, wodurch ein hierarchisches Verhältnis zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis festgeschrieben wird. Verstärkt wird diese Tendenz durch eine Bildungspolitik, die Lehrer*innen, anders als Wissenschaftler*innen, selten als Bildungsexpert*innen anerkennt und zumeist erst in der so genannten Implementierungsphase neuer Schulentwicklungsprozesse involviert. Das oft beklagte widerständige Lehrer*innen-Verhalten gegenüber der top-down-vermittelten Politik und ihre häufig kritisierte Theorieskepsis, ist kaum Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung. Genauso bleiben die konkreten (widersprüchlichen) Alltagserfahrungen der beforschten Lehrer*innen im schulischen Feld oft unsichtbar oder werden als persönlich zu bewältigende Probleme individualisiert und/oder normalisiert. Das heißt, obwohl Gefühle der Wut, der Angst, des Unbehagens oder Erfahrungen der Unsicherheit in der Professionalisierungsforschung zunehmend Thema sind, werden sie zumeist in einen biographischen Kontext gestellt oder als Ausdruck der für den Lehrberuf typischen Ungewissheitsantinomie gedeutet. Implizit wird damit von Lehrer*innen eine Anpassungsleistung erwartet und naturalisiert, die zu einer Schließung jener „Möglichkeiten des Andersseins, des Andersdenkens“ (Foucault 1996, S. 21) beiträgt, die für eine Veränderung von Schule und Gesellschaft notwendig wären.

Ein stärker selbstreflexiv und dialogisch ausgerichteter Forschungsprozess, wie er in der AE verfolgt wird, könnte an der Selbstverständlichkeit der eigenen wissenschaftlichen Praxis rütteln und den von Lehrer*innen abverlangten reflexiven Blick auf sich selbst richten. Mindestens zwei Konsequenzen würden sich daraus ergeben: Erstens könnte autoethnografisches Schreiben eine Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen der eigenen Forschung – den inhaltlichen Vorgaben und dominanten Paradigmen sowie der Finanzierung der Schul- und Lehrer*innenforschung – bedeuten. Welchen Einfluss haben diese Bedingungen auf das Forscher*innenselbst, die eigene Forschungspraxis und das Aufeinandertreffen mit Lehrer*innen? Ein solcher Zugang könnte das Durcharbeiten zu den eigenen Verstrickungen in gegebenen Machtverhältnissen ermöglichen und eine Reflexion der eigenen Ausrichtung an den Regeln des Feldes (*illusio*) anregen. Zweitens könnte ein Sich-Einlassen auf das in der Begegnung mit Lehrer*innen Erlebte verbunden mit dem Nachdenken über die Wirkung der eigenen Handlungsweisen auf das schulische Feld, das Widersprüchliche, Konflikthafte, Lebendige und vielleicht Uneindeutige zur Sprache bringen. Der Forschungsprozess würde folglich zu einem Bildungsprozess für

alle Beteiligten beitragen, in denen sich das Verhältnis zwischen den sich Begegnenden, aber auch ihr Verhältnis zu sich selbst, zu den Institutionen und der Welt wandelt.

Schließlich birgt das Schreiben und Lesen von autoethnografischen Texten im Rahmen von Professionalisierungsprozessen Erkenntnispotenziale. Vermittelt über autoethnografische Erzählungen könnten die darin geschilderten Gefühle und Erfahrungen für (angehende) Lehrer*innen im Rahmen von Seminaren zugänglich gemacht, im besten Fall von ihnen empathisch nachvollzogen und so zum Reflexions- und Diskussionsgegenstand werden. Die große Resonanz auf Didier Eribons (2016) *Rückkehr nach Reims* zeigt beispielhaft, dass der Wechsel in ein an der Grenze zwischen Literatur und Soziologie angesiedeltes Genre, neue Aufmerksamkeiten für ein längst abgehakt geglaubtes Thema erzeugen kann. Indem der in der autoanalytischen Tradition Pierre Bourdieus stehende Eribon – anders als sein Lehrer – die Leser*innen an seinen Gefühlen der Scham, der Angst, des Scheiterns und des Erfolgs teilhaben lässt, aktualisiert er zugleich die Debatten um soziale Ausschlussmechanismen, wie sie etwa durch das französische Bildungssystem noch immer (re)produziert werden (vgl. Reuter 2020). Gemeinsames Lesen wissenschaftlicher Selbsterzählungen sowie autoethnografisches Schreiben/Forschen könnten in der Lehrer*innenbildung als Schulung des „führenden Denkens und denkenden Fühlens“ (Seier 2020, S. 67) eingesetzt werden. Damit könnten Veränderungsprozesse im Denken und Handeln initiiert werden, die danach trachten, Selbst- und Gesellschaftsanalyse zu verbinden und die Grenzen des Denk- und Machbaren zu überschreiten.

Literaturverzeichnis

- Adams, T. E., Ellis, C., Bochner, A. P., Ploder, A. & Stadlbauer, J. (2018). Autoethnografie in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–22). Heidelberg: Springer Reference Psychologie. doi: 978-3-658-18387-5.
- Anderson, L. (2006). Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373-395. doi:10.1177/0891241605280449.
- Bönisch-Brednich, B. (2012). Autoethnografie. Neue Ansätze zur Subjektivität in kulturanthropologischer Forschung. *Zeitschrift für Volkskunde*, 108, S. 47–63.
- Clifford, J. & Marcus, G. E. (Hrsg.) (1986). *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.

- Collins, P. & Gallinat, A. (Hrsg.) (2013). *The Ethnographic Self as Resource. Writing Memory and Experience into Ethnography*. New York/Oxford: Berghahn Books.
- Ellis, C. (1999). Heartful Autoethnography. *Qualitative Health Research*, 9(5), S. 669–683.
- Ellis, C. & Adams, T. E. (2014). The Purposes, Practices, and Principles of Autoethnographic Research. In P. Leavy (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (S. 254–276). New York: Oxford University Press.
- Eribon, D. (2016). *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (1996). *Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hall, S. (1994). Die Frage der kulturellen Identität. In U. Mehlem (Hrsg.), *Rassismus und kulturelle Identität* (S. 180–222). Hamburg: Argument Verlag.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledge. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), S. 575–599.
- Hayano, D. (1979). Auto-Ethnography: Paradigms, Problems, and Prospects. *Human Organization*, 38(1), S. 99–104.
- Holman Jones, S. (2005). Autoethnography. Making the Personal Political. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition (S. 763–791). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Ploder, A. & Stadlbauer, J. (2013). Autoethnographie und Volkskunde? Zur Relevanz wissenschaftlicher Selbsterzählungen für die volkskundlich kulturanthropologische Forschungspraxis. *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde*, 116(3+4), S. 4–34.
- Ploder, A. & Stadlbauer, J. (2016). Starke Reflexivität: Autoethnographie und Ethnopschoanalyse im Gespräch. In: J. Bonz, M. Hamm, K. Eisch-Angus & A. Sülzle (Hrsg.), *Ethnografische Gruppensupervision als Methode reflexiven Forschens* (S. 421–438) Wiesbaden: VS Verlag.
- Reuter, J. (2020). Literarische Selbstzeugnisse von Bildungsaufsteiger*innen zwischen Autobiographie und Sozioanalyse. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 103–128). Bielefeld: transcript Verlag.
- Seier, A. (2020). Schamoffensive. Zur Mikropolitik der Betroffenheit bei Didier Eribon. In K. Kalmbach, E. Kleinau & S. Völker (Hrsg.), *Eribon revisited – Perspektiven der Gender und Queer Studies* (S. 65–84). Wiesbaden: Studien Verlag.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional Ethnography. A Sociology for People*. Lanham et al.: AltaMira Press.
- Thomä, D., Kaufmann, V. & Schmid, U. (2015). *Der Einfall des Lebens. Theorie als geheime Autobiographie*. München: Carl Hanser Verlag.

Stichwort: Empirisch Forschen im Studium

Renate Potzmann

Für das Stichwort „Empirisch Forschen im Studium“ wird eine Publikation vorgestellt, die sich mit der Planung und Umsetzung empirischer Forschung im Studium auseinandersetzt.

Hug, Theo & Poscheschnik, Gerald (2020). Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Unter Mitarbeit von Bernd Lederer und Anton Perzy. 3., überarbeitete und ergänzte Auflage. München: utb. Band aus dem UKV Verlag. 276 Seiten

Auf Grund der Vielfalt qualitativer und quantitativer Forschungsansätze formulieren die Autoren als zentrales Anliegen des Bandes den Versuch, Studierenden zu erleichtern, sich im Feld der empirischen Forschung zu orientieren (vgl. Hug & Poscheschnik 2020, S. 8) und „die Komplexität der Methodenslandschaften so zu reduzieren, dass der Einstieg in die Thematik und der Erwerb grundlegender Kenntnisse niederschwellig bleiben“ (ebd., S. 11). Dazu sollen u. a. folgende Fragen beantwortet werden (Hug & Poscheschnik 2020, S. 9):

- Worin unterscheidet sich wissenschaftliche Erkenntnis von Alltagserkenntnis?
- Was ist und wie funktioniert empirische Forschung?
- Wie kann ich Hypothesen und Forschungsfragen finden?
- Wie plane ich mein erstes empirisches Forschungsprojekt?
- Wie läuft ein empirisches Forschungsprojekt ab?
- Welche Forschungsdesigns und Forschungsmethoden gibt es?
- Was ist der Unterschied zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden?
- Welche Forschungsdesigns und Forschungsmethoden soll ich verwenden?

- Wodurch zeichnet sich eine gute wissenschaftliche Studie aus?
- Welche Methoden zur Erhebung von Daten gibt es?
- Welche Methoden zur Aufbereitung von Daten gibt es?
- Welche Methoden zur Auswertung von Daten gibt es?
- Wie kann ich Software und digitale Medien für mein Forschungsprojekt nutzen?
- Wie kann ich meine Forschungsergebnisse erfolgreich präsentieren? (Hug & Poscheschnik 2020, S. 9)

Die Autoren verweisen für die Nutzung des Bandes auf den Charakter eines Einführungs- und Grundlagenwerks (S. 10). Der Band bietet dazu einen Überblick über die wichtigsten Schritte bei der Planung und Umsetzung von empirischen Forschungsprojekten (Klappentext des Bandes). Zur Vertiefung von Expertise und zum Weiterlesen enthält der Band weiterführende Literaturtipps und Internetquellen *am Ende von thematischen Abschnitten* (z. B. Von der Idee zum Projekt, S. 264 oder Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 101), *am Ende jedes Kapitels* des Bandes und als *Sammlung weiterer Literaturtipps* zu den Kapiteln am Ende des Bandes (S. 264–270).

Der Band ist einerseits dazu gedacht, sowohl im Studium als auch in der beruflichen Praxis dazu zu verhelfen, „empirische Forschungsarbeiten anderer besser zu verstehen“ (S. 8). Andererseits ist das Werk im Sinne eines Einführungs- und Grundlagenwerks (S. 10) dazu gedacht, Studierenden bei Bedarf als Leitfaden für die Planung und Durchführung von Abschlussarbeiten oder Forschungsprojekten zu dienen, da die inhaltliche Gliederung der Logik bzw. den Phasen im Ablauf empirischer Forschungsprojekte folgt. Entsprechend der genannten inhaltlichen Logik enthält der Band folgende sechs Kapitel:

Kapitel I. Ausgangspunkte (S. 14–54)

Neben einem Anstoß zur Reflexion von Bildern und Vorverständnis von wissenschaftlicher Forschung (S. 15) enthält dieses Kapitel Klärungen und Definitionen von Begriffen wie Alltagserfahrungen (S. 21), wissenschaftliche Erfahrungen (S. 23), Wissenschaft (S. 28f.) und Empirisches Forschen (S. 34). Ebenso enthalten sind Diskussions- und Reflexionsaufgaben zu Unterschieden zwischen alltagsweltlichen und wissenschaftlichen Erfahrungsformen (S. 25), zum Umgang mit Forschungsaufgaben in Gruppen und Teams (S. 40–46) und zu forschungsethischen Prinzipien (S. 46–49). Das Kapitel schließt mit

einem Fragebogen zum Thema „Mein erstes Forschungsprojekt“ (S. 51–52) und Literaturtipps.

Kapitel II. Von der Idee zum Forschungsprojekt (S. 56–77)

In diesem Kapitel wird der Prozess der Ideenfindung bis zur Formulierung einer Forschungsfrage thematisiert. Dazu werden einleitend unterschiedliche methodische Zugänge zur Ideenfindung vorgestellt: Kreativitätstechniken (eigener Überblick auf S. 59), Brainstorming (S. 60), die Kärtchenmethode (S. 62f.), Clustering oder Assoziogramm (S. 43f.) und Mind Mapping (S. 64–66). Danach folgen Einblicke in inhaltliche Kriterien und den Ablauf für die Eingrenzung der Themenwahl. Das Kapitel schließt mit Eingrenzungskriterien für die Formulierung einer konkreten Forschungsfrage.

Kapitel III. Erste Schritte: Die Planung eines Forschungsprojekts (S. 79–123)

In diesem Kapitel wird neben Ausführungen zum Forschungsgegenstand und zum methodischen Vorgehen das Forschungsdesign als wichtiges Element für das methodische Vorgehen im Forschungsprojekt Schritt für Schritt ausführlich beschrieben. Thematisiert werden der Sinn und Zweck eines Forschungsdesigns (Beispiel für Ablaufmodell auf S. 86), die Frage der Stichprobengröße und Methoden zur Erhebung, Aufbereitung und Auswertung von Daten, grafisch dargestellt mittels einer Übersicht der Methoden (S. 102). Das Kapitel enthält Ausführungen zu qualitativer und quantitativer Forschung und deren Kombination und zu Gütekriterien empirischer Forschung (z. B. die Diskussion von Limitationen auf S. 119). Das Kapitel schließt mit einem Exkurs zur Forschungsethik (S. 120–123).

Kapitel IV. Datenerhebung und Datenaufbereitung (S. 125–185)

Dieses Kapitel gibt einleitend einen Überblick über Merkmale und Erhebungsmethoden der qualitativen Forschung (Interviewformen, teilnehmende Beobachtung, Gruppendiskussion und Fokusgruppen) und der quantitativen Forschung (Formen der quantitativen Beobachtung und Befragung). Weiters beschäftigt sich dieses Kapitel mit Möglichkeiten der Aufbereitung der erhobenen Daten.

Das Kapitel schließt mit einem Diskurs zur Rolle der Medien in der Erhebung und Aufbereitung von Daten mit medienbezogenen Aspekten. Ergänzt wird eine tabellarische Übersicht mit Beispielen für digitale Werkzeuge zur

Erhebung und Aufbereitung von Daten in qualitativer und quantitativer Forschung (S. 184–185).

Kapitel V. Datenauswertung (S. 187–235)

Der erste Abschnitt dieses Kapitels führt in die gängigsten Auswertungsmethoden der qualitativen Forschung ein. Dargestellt werden die Qualitative Inhaltsanalyse, die Grounded Theory bzw. Gegenstandsbezogene Theoriebildung, die qualitative Typenbildung, die psychoanalytische Textinterpretation, die Diskurs- und Konversationsanalyse, die Metaphernanalyse, die Narrationsanalyse und die Objektive Hermeneutik. Der zweite Abschnitt führt in Vorgehensweisen der Auswertung quantitativer Daten mittels beschreibender Statistik ein. Vorgestellt werden auch Beispiele für die tabellarische und grafische Darstellung von Daten. Der dritte Abschnitt des Kapitels ist dem Einsatz von Medien bei der Auswertung von Datensätzen gewidmet. Ergänzt wird eine tabellarische Übersicht mit Beispielen für Computerprogramme für die Datenanalyse in qualitativer und quantitativer Forschung (S. 234–235).

Kapitel VI. Darstellung der Ergebnisse und Ausblick (S. 237–260)

Ziel dieses abschließenden Kapitels ist das Aufzeigen einiger Möglichkeiten und Erfordernisse bei der Präsentation von Forschungsergebnissen. Dazu werden Überlegungen zu Zielgruppe und Zweck der Darstellung und Tipps zu mündlichen, schriftlichen, visuellen und multimedialen Darstellungen vorgestellt. Ergänzt wird abschließend eine tabellarische Übersicht mit einer Auswahl nützlicher Internetquellen und Werkzeuge für empirische Forschung, wie z. B. Sammlungen und Übersichten, Nachschlagewerke, Kollaboration und Kooperation, Präsentationssoftware (S. 257–260).

Literaturhinweise (S. 261–270)

Angeführt werden Titel, auf die im Text verwiesen wurde und weitere Literaturtipps zu den einzelnen Kapiteln.

Register (S. 271–275)

Darstellung von Begriffen und Phrasen, von Abbildung bis Zustimmung erbitten.

Fazit: Der Band eignet sich sowohl für Studierende als auch Lehrende und Betreuende von Forschungsarbeiten, die zielgerichtet einen Überblick über zentrale Begriffe und Methoden erwerben bzw. geben wollen und/oder an spe-

zifischen methodischen Themenbereichen interessiert sind. Für die Themen relevante Begriffe werden zusammenfassend beschrieben oder definiert. Abbildungen, tabellarische Darstellungen und zahlreiche Überblicke fassen wesentliche Inhalte in übersichtlicher Form zusammen. Zur inhaltlichen Vertiefung gibt es Selbsttests und Fragen zur Selbstkontrolle und Reflexion.

PH Wien: Forschungsperspektiven

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

Forschungsperspektiven 12

Bd. 12, 2020, 250 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50967-3

Christian Fridrich; Gabriele Frühwirth; Renate Potzmann; Wolfgang Greller; Ruth Petz (Hg.)

Forschungsperspektiven 11

Bd. 11, 2019, 252 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50924-6

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

Forschungsperspektiven 10

Bd. 10, 2018, 300 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50873-7

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

Forschungsperspektiven 9

Bd. 9, 2017, 264 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50822-5

Christian Fridrich; Reingard Klingler; Renate Potzmann; Wolfgang Greller; Ruth Petz (Hg.)

Forschungsperspektiven 8

Bd. 8, 2016, 248 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50765-5

Christian Fridrich; Reingard Klingler; Renate Potzmann; Wolfgang Greller; Ruth Petz (Hg.)

Forschungsperspektiven 7

Bd. 7, 2016, 224 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50698-6

Christian Fridrich; Helga Grössing; Walter Swoboda (Hg.)

Forschungsperspektiven 6

Bd. 6, 2015, 172 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50662-7

Christian Fridrich; Helga Grössing; Walter Swoboda (Hg.)

Forschungsperspektiven 5

Bd. 5, 2013, 216 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-50537-8

Christian Fridrich; Helga Grössing; Margit Heissenberger (Hg.)

Forschungsperspektiven 4

Bd. 4, 2012, 184 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50430-2

C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin, E. Süss-Stepancik (Hg.)

Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule

Sonderband 3

Bd. Sonderband 3, 2021, 222 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-51070-9

Renate Potzmann; Sybille Roszner; Harald Knecht; Gabriele Kulhanek-Wehlend; Ruth Petz (Hg.)

Hochschuldidaktische Perspektiven

Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung

Bd. Sonderband 2, 2020, 324 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-50974-1

Sabine Hofmann-Reiter; Gabriele Kulhanek-Wehlend; Peter Riegler (Hg.)

Forschungsperspektiven – Fokus Unterrichtspraxis

Bd. Sonderband 1, 2018, 244 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-50821-8

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

25 Autorinnen und Autoren widmen sich in elf Fachbeiträgen dem Phänomen des Einstiegs als bedeutsamen Aspekt des Bildungswesens: in ein Lehramtsstudium, in den Lehrberuf, in innovative Zugänge von Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie in bildungspolitisch und pädagogisch aktuelle Themenkomplexe. Mit dem Einstieg verbunden sind meist ein Sich-Einlassen auf Neues, ein Eröffnen einer wenig vertrauten Materie und ein Zugang zu neuen Forschungsperspektiven, woraus sich wiederum spannende Fragestellungen eröffnen.

PH
Wien

LIT
www.lit-verlag.at

978-3-643-51044-0



9 783643 510440