

Vorwort

Wolfgang Greller, Ruth Petz

Der Hochschulraum und die Anbieterorganisationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich unterliegen derzeit dramatischen strukturellen Veränderungen. Während über die Einführung der neuen Studien im Sinne der „Pädagoginnen- und Pädagogenbildung Neu“ die Studienangebote neu konzipiert werden, findet gleichzeitig eine Harmonisierung und Konsolidierung der gesetzlichen Grundlagen und Organisationsstrukturen statt, welche die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen näher zusammenbringen soll.

In dieser fluktuierenden Aus-, Fort- und Weiterbildungslandschaft der vielen verschiedenen Bildungssektoren versuchen die Pädagogischen Hochschulen eigenständige Profile zu erarbeiten, indem sie Schwerpunkte zu aktuellen Themenkreisen setzen. Gleichzeitig findet ein Selbstfindungsprozess statt, in dem die Pädagogischen Hochschulen ihre ihnen eigenen und von den Universitäten unterschiedenen Identitäten deklarieren. Diese basieren, wenig überraschend, auf den über das vergangene Jahrzehnt und darüber hinaus erworbenen Prioritäten im Praxisbezug einer berufsorientierten Ausbildung und professionsorientierten Fort- und Weiterbildung.

Eines dieser konkreten Charakteristika hochschulischer Identität sind die Schulpraktischen oder Pädagogisch Praktischen Studien, welches sie im direkten Kontakt zur Schullandschaft verankert. Überdies umfassen Pädagogische Hochschulen in Österreich auch sogenannte Praxisschulen vor Ort, die somit einen kurzen Weg zur Anwendung der etablierten wie auch der innovativen Praxis bilden. Diese enge Koppelung von fachlicher Ausbildung und schulischer Anwendung im studentischen Alltag ermöglicht eine gegenseitige Befruchtung beider Systeme, und damit eine große Menge an Möglichkeiten zur Professionalisierung.

Forschung und Entwicklung spielen in diesem Umfeld eine ganz entscheidende Rolle, indem sie Performanzen der pädagogischen Praxis betrachten, analysieren und zu verbessern suchen. Die Pädagogisch Praktischen Studien können forschungsgeleitet zu curricularem Scaffolding führen, um diesen Aspekt der Ausbildung weiter zu fördern. Gleichzeitig kommt es zu einer Wechselwirkung mit dem System Schule, das in evolvierende Schulentwicklung mündet.

Diesem Themenkreis widmet sich der vorliegende Band 9 der Forschungsperspektiven. Er wird als Beitrag zur Reflexion der Pädagogischen Hochschulen gesehen, wie sie sich in der Bildungslandschaft verorten wollen. Gleichzeitig wird hiermit ein aus-der-Praxis-für-die-Praxis Ansatz gewählt, der die angewandte Forschung in das Professionalisierungsbestreben der Lehrenden und Forschenden bringen möchte.

Ruth Petz
Rektorin

Wolfgang Greller
Vizekanzler für Forschung

Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien¹: Konzeptionelle Rahmungen und Praxis- und Begleitformate

Christian Fridrich, Gabriele Mayer-Frühwirth, Renate Potzmann

Mit dem Begriff der Schulpraktischen Studien wird der Aspekt des *Studierens in der Schulpraxis* betont, im Verständnis einer Schnittstelle zwischen der akademischen und der beruflichen Welt. Eine Vielfalt an Forschungsaktivitäten widmet sich der Frage der Bedeutung schulpraktischer Ausbildungsanteile für die Begleitung des Professionalisierungsprozesses angehender Lehrpersonen (vgl. u.a. Arnold, Gröschner & Hascher 2014a; Fraefel & Seel 2017; Hascher 2012; Krattenmacher 2014; Košinár, Leineweber & Schmid 2016). Anzumerken sind in diesem Kontext der nicht nur im deutschsprachigen Hochschulraum auf institutioneller Ebene variierende zeitliche Umfang, deren unterschiedliche theoretische Fundierung und organisatorische und konzeptionelle Einbindung ins Lehramtsstudium (vgl. Arnold, Gröschner & Hascher 2014b, S. 11ff). Weitgehender Konsens herrscht im Hinblick auf die Schlüsselstellung schulpraktischer Ausbildungsanteile und den Bedarf an Forschung und theoretischer und konzeptioneller (Weiter-)Entwicklung schulpraktischer Ausbildungsanteile in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Reusser & Seel 2017, S. 13ff.).

Diese Hintergrundfolie wurde zum Anlass, den vorliegenden Band der Reihe „Forschungsperspektiven“ schwerpunktmäßig dem Thema „Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien“ zu widmen und Initiativen zur Gestaltung schulpraktischer Studienelemente und konzeptionelle Ent-

¹ Die lokal variierenden Bezeichnungen wie „Schulpraktische Studien“, „Schulpraktische Ausbildung“ und „Pädagogisch-Praktische Studien“ sind in diesem Kontext als synonyme Begriffsvariante zu verstehen, jedoch ohne Berücksichtigung der Unterschiede in den Gestaltungsformaten.

wicklungen aufzugreifen. Der vorliegende Themenband ist in zwei Abschnitte gegliedert, wobei die Beiträge des ersten Abschnitts konzeptionelle Rahmungen thematisieren. In den Beiträgen des zweiten Abschnitts werden Ergebnisse empirischer Studien bezüglich Praxis- und Begleitformaten an österreichischen Hochschulen vorgestellt, jeweils bezogen auf Erfahrungen mit Gestaltungsformen der Schulpraktischen Studien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Gabriele Kulhanek-Wehlend und Ruth Petz befassen sich einleitend im Beitrag *„Pädagogisch-Praktische Studien – „What else?“* mit aktuellen Entwicklungen und dem Strukturwandel in der Gestaltung der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich, insbesondere im Hinblick auf eine qualitativ hochwertige akademische Ausbildung mit wissenschaftlich fundierten Theorie- und Praxisbezügen – wie es u.a. der Bologna-Prozess nahelegt.

Gelingensbedingungen eines qualitätvollen Unterrichts zu identifizieren, gilt als Ziel einer Vielzahl bildungswissenschaftlicher Studien. Dabei wird oft der Frage nachgegangen, ob sich die Qualität des Unterrichts auf zentrale Grunddimensionen (vgl. Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka 2006) oder nach Helmke (2009) auf spezifische Unterrichtsmerkmale rückführen lässt.

Matthias Proskes Überlegungen zu *„Unterricht als kommunikative Ordnung. Eine kontingenzgewärtige Beschreibung und deren professionsbezogene Konsequenzen“* bilden den Auftakt des Abschnitts zu konzeptionellen Rahmungen. Matthias Proske betont in seinem Beitrag, dass durch mehrdimensionale Erwartungen an gelingenden Unterricht, eine eindeutige Zuordnung, ob ein aus dem Kontext gelöstes Lehrerinnen- oder Lehrerhandeln als kompetentes Verhalten zu zählen ist, nicht gelingen kann. Nutzen, der durch professionell gelingendes Lehrerinnen- oder Lehrerverhalten in einer Unterrichtsdimension entstanden ist, kann in einer anderen Dimension Kosten verursachen. Anhand einer exemplarischen Analyse von zwei Szenen aus einer Musikstunde möchte der Autor veranschaulichen, welche professionsbezogene Bedeutung eine kontingenzgewärtige Beschreibung der kommunikativen Ordnung von Unterricht für das Verständnis des Handelns von Lehrpersonen hat.

Als äußerst relevant gelten Bemühungen, *„durch eine stärkere Verzahnung von Hochschule und Schulfeld eine neue Qualität der Professionalisierung (anzustreben)“* (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein 2017, S. 58).

Elisabeth Ostermann stellt in *„Pädagogisch-Praktische Studien im Spannungsverhältnis von wissenschaftlicher Ausbildung und Praxiserprobung: ein Konzept für das Bachelor-Lehramtsstudium im Bereich der Primarstufe“* das Ergeb-

nis der Neukonzeption der Pädagogisch-Praktischen Studien in der Architektur des Bachelor-Lehramtsstudiums der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein vor. Dieses Konzept der Pädagogisch-Praktischen Studien stellt den Versuch dar, einen tragfähigen Rahmen für die hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung und deren Ausbilderinnen und Ausbilder bereit zu stellen.

Unterrichtsvideos gelten als interessantes Medium und Werkzeug in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Deren Anschaulichkeit und die Authentizität des Datenmaterials bieten innovative Wege zum fallbasierten beruflichen Lernen (vgl. u.a. Krammer & Hugener 2014; Herzmann & Proske 2014; Reusser 2005). Reflexionen des eigenen unterrichtlichen Handelns anhand von Videographien induzieren bei Lehramtsstudierenden förderliche Lernprozesse. Die Analyse der Unterrichtsvideos ermöglicht u.a. eine Reduzierung der Komplexität von Unterrichtsprozessen oder erlaubt eine wiederholte Beobachtung unter unterschiedlichen Aspekten (vgl. Reusser 2005, S. 10). Das Material bietet auch die Option, in sozialen Kontexten über konstituierte Bedeutungen oder differierende Ansichten zu diskutieren und dadurch ein erweitertes Denk- und Handlungsfeld zu erschließen (vgl. Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizovic 2004, S. 728).

Gabriele Mayer-Frühwirth thematisiert im Beitrag *„Social Video Learning. Kollaboratives Reflektieren in den Schulpraktika“* die Möglichkeiten einer Online-Lernumgebung unter Einbeziehung von Videographien des eigenen Unterrichts. Deren Nutzung ermöglicht Studierenden, die Videographien ihres Unterrichts an punktgenauen Stellen zu markieren und zu kommentieren. Die Mitglieder der Lerngruppe sind aufgefordert, zu den Kommentaren Stellung zu nehmen.

In der aktuellen Hochschulentwicklung im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gewinnt der hochschuldidaktische Ansatz des Forschenden Lernens zunehmend an Bedeutung (vgl. u.a. Feindt 2007; Roters, Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt 2009). Mit vermehrter Einbindung Forschenden Lernens in schulische Praxisphasen wird versucht, drei hochschulische Aufgabenbereiche – Forschen-Lernen-Praxis – miteinander zu verknüpfen (vgl. Schneider & Wildt 2009, S. 8f.), und eine tragfähige Schnittstelle von Ausbildung und Schulpraxis zu schaffen (vgl. Schrittemser 2009, S. 14). Argumntiert wird *„diese forschungsorientierte Formatierung von Lernprozessen“* (ebd. S. 8) vor allem damit, dass über dieses Leitmotiv ein wesentlicher Beitrag zur

Überbrückung der sogenannten Kluft zwischen Theorie und Praxis, zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen geleistet werden kann (vgl. ebd., S. 12ff.).

Renate Potzmann befasst sich in ihrem Beitrag mit dem Thema „*Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Betrachtungen zu Konzepten und Potenzialen*“, mit Formaten Forschenden Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im deutschsprachigen Hochschulraum und erkundet Möglichkeiten und Potenziale, wie Forschungsorientierung, u.a. auch in Schulpraktischen Studien, nicht nur die Qualität der Ausbildung sichern sondern zugleich auch den Aufbau von Professionalität im späteren beruflichen Handeln unterstützen kann.

Studierende sind bei der Planung der Unterrichtseinheiten, die sie im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien leisten, angehalten, Lernumgebungen für Schülerinnen und Schüler zu schaffen, die die Möglichkeit des eigenverantwortlichen und produktiven Lernens eröffnen (vgl. Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm 2011, S. 77). In einem gelungenen Lehr-Lern-Prozess wird das Wissen nicht von Lehrenden zu Lernenden *transportiert*, sondern an deren individuelle Wissensstrukturen angeknüpft (vgl. Wildemann & Vach 2015, S. 133).

Monika Musilek, Gordan Varelija und Andrea Varelija-Gerber verdeutlichen mit ihrem Beitrag „*Der Beitrag des Hauses der Mathematik zu den Pädagogisch-Praktischen Studien im Bachelorstudium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien*“ wie Studierende vorerst diesen Lernort für sich selbst nutzen lernen. In weiterer Folge, wenn sie im Rahmen ihrer Unterrichtstätigkeit als Lehrpersonen das *Haus der Mathematik* besuchen, erfahren sie die Möglichkeiten des Forschenden Lernens für Schülerinnen und Schüler. Daher ist es von Vorteil, wenn Studierende im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien die Möglichkeit erhalten, Lernumgebungen, die diese Prozesse ermöglichen, kennen zu lernen und zu erfahren. Das *Haus der Mathematik* der Pädagogische Hochschule Wien ermöglicht den Studierenden im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien Lernumgebungen kennen zu lernen, die entdeckendes Lernen mathematischer Inhalte zum Inhalt haben.

Lehramtsstudierende der Hochschulen sehen in der Interaktion mit den Mentorinnen und Mentoren an (Praxis-)Schulen einen wesentlichen Punkt, der zum Gelingen oder Misslingen dieses Teils der Ausbildung beiträgt (vgl. Hascher, Cocard & Moser 2004; Trautmann, Maschke & Brück 2017). Dies

verwundert auch nicht, betrachtet man die pluralistische Rolle der Lehrpersonen, die als Mentorinnen und Mentoren an (Praxis-)Schulen tätig sind. Sie sollen guten Unterricht vorführen, Studierenden den Einblick in Schulalltag ermöglichen, Studierende bei der Planung, der von ihnen gehaltenen Unterrichtseinheiten unterstützen, diese dann professionell mit ihnen reflektieren und letztendlich die Widersprüchlichkeiten von Rollen wie Coach, Beurteilerrin und Beurteiler bewältigen (vgl. Hascher 2012).

Susanne Ctibor-Petrik, Helga Grössing, Barbara Gullner, Sabine Hofmann-Reiter und Gabriele Kulhanek-Wehlend eröffnen den zweiten Abschnitt mit empirischen Erfahrungen zu Praxis- und Begleitformaten aus der Perspektive von Praxisschulen: „*Stärken stärken: Professionalisierung durch Ressourcenorientierung – eine Potenzialanalyse an Praxisschulen*“. Die Autorinnen machen Kompetenzen und Potenziale der Lehrenden an den beiden Praxisschulen der Pädagogischen Hochschule Wien sichtbar, die diese in die Begleitung und Gestaltung der hochschulischen Kooperation im Lehramtsstudium einbringen können. Diese Kompetenzen und Ressourcen eröffnen aus Sicht der Autorinnen den Praxisschulen vielfältige Möglichkeiten professionellen Handelns in schulpraktischen Ausbildungsanteilen.

Die fortschreitende Umsetzung der Inklusion im Schulsystem wird auch in der Ausbildungssituation von Lehramtsstudierenden sichtbar. Im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien bietet sich die Möglichkeit, durch den Kontakt mit heterogenen Lerngruppen, die Haltung gegenüber dem Konzept *Inklusion* zu reflektieren. Berufsfeldbezogene Forschung unterstützt u.a. den hochschulischen „*Anspruch an Wissenschaftlichkeit bei gleichzeitigem unmittelbarem Bezug zur Schulwirklichkeit. Das heißt, dass die Vermittlung fachlicher, didaktischer, methodischer, sozialer und forschender Kompetenz mit dem zukünftigen Arbeitsfeld eng verbunden wird*“ (Jonak & Münster 2012, S. 49). Zusätzlich verdeutlicht der folgende Beitrag, wie Lehrende an Praxisschulen von Hochschulen berufsfeldbezogene (Forschungs-)Projekte in Kooperation mit Studierenden gestalten können (vgl. Jonak & Münster 2012, S. 33f.; Swennen & Snoek 2012, S. 24).

Peter Riegler und Sabine Cihak unterrichten an einer der beiden Praxisschulen der Pädagogischen Hochschule Wien. In ihrem Beitrag „*Inklusiver Sportunterricht: Wie kann aus Sicht der Schülerinnen und Schüler inklusiver Sportunterricht gelingen?*“ berichten sie über Gelingensbedingungen von inklusivem Sportunterricht in der Sekundarstufe I. Dazu konzipierten und leiteten

Lehramtsstudierende und Praktikerinnen und Praktiker der Praxismittelschule gemeinsam inklusiven Sportunterricht, dessen Determinanten des Gelingens im Anschluss identifiziert wurden.

Die Auseinandersetzung mit der Qualität didaktischer Blended Learning Szenarien, z.B. mit der Rolle von E-Learning (vgl. u.a. Pauschenwein, Sfiri & Schinnerl-Beikircher 2016) oder deren Einbindung in Forschendes Lernen in der Hochschullehre (vgl. u.a. Reinmann 2009) befindet sich in ständiger Weiterentwicklung. In Bezug auf Möglichkeiten und Grenzen technologiegestützten Lernens steht die Hochschullehre vor großen Herausforderungen.

Oliver Wagner, Peter Rathammer und Harald Knecht nehmen in ihrem Beitrag *„Blended Learning in den Pädagogisch-Praktischen Studien: Eine Studie zur Implementierung des Inverted Classroom Models“* Erfahrungen und Erkenntnisse im Zuge der Entwicklung und Implementierung des didaktischen Konzepts des Inverted Classroom Model in einer Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Wien zum Ausgangspunkt für Gestaltungsempfehlungen für ein Inverted Classroom Model.

Das eigene unterrichtliche Handeln im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien zu reflektieren gilt als wesentlicher Bestandteil des Professionalisierungsprozesses in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *„Der erste Lernschritt des mehrschrittigen Weges vom Wissen zum Handeln besteht darin, handlungsleitende subjektive Theorien durch vielfältige Formen des Bewusstmachens, des Problematisierens und der Konfrontation bearbeitbar zu machen.“* (vgl. Wahl 2013, S. 43). Als Ausgangspunkt zur unterrichtsbezogenen Reflexion können Lehramtsstudierende auch die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler nutzen (vgl. Göbel & Neuber 2017). Die Fremdeinschätzung von Schülerinnen und Schülern, wie in der Studie PäKoLL (Pädagogische Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer) erhoben (vgl. Forstner-Ebhart, Hecht & Pflanzl 2016), haben das Potenzial, Reflexionsprozesse zu evozieren.

Elisabeth Haas befasst sich im Beitrag *„Der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung als Rückmeldeinstrumentarium im Kontext der Schulpraxis an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein im Rahmen der PäKoLL-Studie“* mit einem Teilaspekt der Studie PäKoLL. Sie vergleicht Befunde zu Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zum pädagogischen Handeln der Studierenden der Primar- und Sekundarstufe.

Kooperation wird u.a. als eine bestimmte Interaktionsform zwischen Individuen und/oder Systemen beschrieben. Daran beteiligte Akteurinnen und

Akteure haben „*einerseits einen Anspruch auf Autonomie, sind andererseits jedoch hinsichtlich der Erreichung der Ziele aufeinander angewiesen*“ (Zölch 2006; zitiert nach Vollmer 2016, S. 253). Um Kompetenzen und Aufgaben in der Gestaltung des Co-Teachings bzw. Teamteachings wahrnehmen und umsetzen zu können, erweist es sich als notwendig, professionelles Co-Teaching als Entwicklungsaufgabe der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern zu definieren. Dazu zählen Aspekte wie Classroom-Management und gemeinsame Lenkung des Unterrichts, gemeinsame Planung und Kommunikation, ein gleichwertiges Arbeitsverhältnis und ein administrativer Support durch institutionelle Rahmenbedingungen (vgl. Gastager, Krammer, Gasteiger-Klipcera 2017, S. 309ff.).

Elisabeth Haas und Markus Neurauter machen „*Teamteaching in der schulpraktischen Lehramtsausbildung der Sekundarstufe. Auf dem Weg zum Unterrichten im Tandem*“ zum Gegenstand ihres Beitrags. Studierende der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein unterrichteten in ihrer Praxiszeit im Tandem und übernahmen Verantwortung für den gemeinsamen Unterricht, eine Fragebogenerhebung erhob deren Erfahrungen und Empfehlungen für die weitere Gestaltung in der schulpraktischen Ausbildung.

Auch die Entwicklung und Adaptierung von Begleitveranstaltungen in den Schulpraktischen Studien befinden sich in einem Transformationsprozess. Neben Konzepten des Mentorats als Format zur individualisierten Begleitung studentischer Professionalisierungsprozesse (vgl. z.B. Herzog, Peyrer & Leonhard 2017) hat auch Coaching als spezifische Methode Eingang in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefunden (vgl. Krattenmacher 2014, S. 38ff.).

Renate Potzmann und Sybille Roszner stellen im Beitrag „*Hochschullehrende als Coaches in den Pädagogisch-Praktischen Studien*“ Analyseergebnisse der Befragung von Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Wien vor, die im Lehrveranstaltungsformat „Pädagogisch-Praktischen Studien: Coaching“ erstmals als Coaches eingesetzt wurden. In ihrem Beitrag berichten sie über deren Coachingverständnis und zu Erfahrungen mit dem Rollenwechsel, auch in Bezug auf die Gestaltung der Arbeitsbeziehung mit Studierenden im Coaching und zu Zielaspekten des Coachings.

Neue Wege in der Gestaltung von schulischen Praxisphasen, wie z.B. die Einbindung von außerschulischen Praktikumsorten in Schulpraktische Studien, können Studierenden (zusätzliche) Lerngelegenheiten ermöglichen.

Schmidt-Peters (2005) meint, dass Studierende an außerschulischen Praktikumsorten die Erfahrung machen können, dass Schule ein Subsystem ist, „*das ergänzt und umgeben ist von anderen Institutionen und Subsystemen mit wiederum eigenen Aufgaben*“ (ebd., S. 229). Über einen integrativen Ansatz in der Aufteilung von Aufgabenbereichen können Institutionen kooperativ unter Nutzung aller zielführenden Ressourcen handeln (vgl. Fraefel 2017).

Claudia Fahrenwald stellt im Beitrag „*Die Einführung eines erweiterten Praxisfeldes in der schulpraktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich*“ Evaluationsergebnisse aus der Pilotphase bei der Einführung des erweiterten Praxisfeldes an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich vor. Damit gemeint sind Praktika, die an nicht-traditionellen Praxisorten stattfinden (z.B. Sozialeinrichtungen, Nachmittags- und Lernbetreuungen, Kulturvereine) oder an Schulen im Rahmen von Lernfeldern außerhalb des Unterrichts (z.B. Lernbegleitung oder pädagogische Assistenz).

Der redaktionelle Dank gilt den Autorinnen und Autoren, die an dieser Ausgabe mit vielen interessanten Beiträgen mitwirken. Außerdem gilt unser Dank den Gutachterinnen und Gutachtern für die wertvollen und weiterführenden Rückmeldungen im Zuge des Double-Blind Review Verfahrens.

Christian Fridrich

Gabriele Mayer-Frühwirth

Renate Potzmann

Christian Fridrich, Mag. Dr.; Hochschulprofessor für Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bereichsleiter für Forschung an der Pädagogischen Hochschule Wien. Lehrbeauftragter an der Universität Graz und an der Universität Wien. Mitherausgeber von wissenschaftlichen Reihen bei Springer und LIT und beim Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geographie und Wirtschaftskunde und ihre Didaktik, Interkulturalität, Demokratisierung durch Bildungspädagogik, Conceptual Change, qualitative Sozialforschung.

Kontakt: christian.fridrich@phwien.ac.at

Gabriele Mayer-Frühwirth, Mag.^a; Lehramt für Volksschulen, Studium der Psychologie an der Universität Wien, seit 2012 Lehre am Institut für Elementar- und Primarpädagogik und Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen der Pädagogischen Hochschule Wien; Mitherausgeberin der Reihe Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien.

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

Renate Potzmann, Dr.ⁱⁿ, MA, BEd; Lehramt für Englisch, Geschichte und Sozialkunde; Lehre und Forschung an der Pädagogischen Hochschule Wien (Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis) und der Universität Wien; Mit-

herausgeberin der Reihe Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung im Lehrerberuf, Lehren und Lernen; Coaching als Unterstützungsformat im Lehrerberuf.

Kontakt: renete.potzmann@phwien.ac.at

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz; Hascher, Tina; Messner, Rudolf; Niggli, Alois; Patry, Jean-Luc; Rahm, Sybille (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander; Hascher, Tina (Hg.) (2014a): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, S. 11–28.
- Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander; Hascher, Tina (2014b): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Einführung in das Forschungsfeld. In: Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander; Hascher, Tina (Hg.) (2014): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, S. 11–28.
- Fölling-Albers, Maria; Hartinger, Andreas; Mörtl-Hafizovic, Dzenana (2004): Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 50, Heft 5, S. 727–747.
- Forghani-Arani, Neda; Geppert, Corinna; Katsching, Tamara (2015): Wenn der Pygmalioneffekt nicht greift In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 5. Jahrgang, Heft 1, S. 21–36.
- Forstner-Ebhart, Angela; Hecht, Petra; Pflanzl, Barbara (2017): Zur Klassenführung im Schulpraktikum. In: Beer, Rudolf; Benischek, Isabella; Forstner-Ebhart, Angela; Schwetz, Herbert (Hg.): Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen. Bd. 2. Wien: Bildungsv Verlag Lemberger, S. 293–304.
- Fraefel, Urban (2017): Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. In: Pilypaitytė, Lina; Siller, Hans-Stefan (Hg.): Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit. Wiesbaden: Springer SV, S. 13 – 44.
- Fraefel, Urban; Seel, Andrea (Hg.) (2017): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktische Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster und New York: Waxmann.
- Fraefel, Urban; Bernhardsson-Laros, Nils; Bäuerlein, Kerstin (2017): Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen. In: Fraefel, Urban; Seel, Andrea (Hg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktische Studien. Part-

- nerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster und New York: Waxmann, S. 57–75.
- Gastager, Angela; Krammer; Mathias; Gasteiger-Klipcera, Barbara (2017): Professionelles Co-Teaching als Entwicklungsaufgabe in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden. In: Benischek, Isabella; Beer, Rudolf; Forstner-Ebhart, Angela; Schwetz, Herbert (Hg.): Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen. Band 2. Wien: Bildungsvorlag Lemberger, S. 305–319.
- Göbel, Kerstin; Neuber, Katharina (2017): Die Nutzung von Schüler Rückmeldungen zum Unterricht zur Förderung der Reflexionsbereitschaft angehender Lehrkräfte im Praxissemester. In: Fraefel, Urban; Seel, Andrea (Hg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktische Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster und New York: Waxmann, S. 213–226.
- Hascher, Tina (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, (2), S. 109–122.
- Hascher, Tina; Cocard, Yves; Moser, Peter (2004): Forget about theory – practice is all? – Student teacher’s learning in practicum. In: Teachers and teaching: Theory and Practise, 10, S. 623–637.
- Helmke, Andreas (⁶2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Herzmann, Petra; Proske, Matthias (2014): Unterrichtsvideografien als Medium der Beobachtung und Reflexion von Unterricht im Lehramtsstudium. Ein Forschungsbericht. In: Journal für LehrerInnenbildung 1/2014, S. 33–38.
- Herzog, Simone; Peyer, Ruth; Leonhard, Tobias (2017): Im Modus individueller Unterstützung. Zur Begleitung von Professionalisierungsprozessen im Mentorat. In: Fraefel, Urban; Seel, Andrea (Hg.) (2017): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktische Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster und New York: Waxmann, S. 149–162.
- Jonak, Felix; Münster, Gerhard (⁴2012): Die Pädagogische Hochschule. Hochschulgesetz 2005. Zirl: Innverlag.
- Klieme, Eckhard; Lipowsky, Frank; Rakoczy, Katrin; Ratzka Nadja (2006): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. In: Prenzel, Manfred; Allolio-Näcke, Lars (Hg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität und Schule. Münster: Waxmann, S. 127–146.
- Košinár, Julia; Leineweber, Sabine; Schmid, Emanuel (Hg.) (2016): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster, Waxmann.
- Krammer, Katrin; Hugener, Isabelle (2014): Förderung der Analysekompetenz angehender Lehrpersonen anhand von eigenen und fremden Unterrichtsvideos. In: Journal für LehrerInnenbildung 1/2014, S. 25–32.

- Krattenmacher, Samuel (2014): Planlos durchs Praktikum? Zielorientierter Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Pauschenwein, Jutta; Sfiri, Anastasia; Schinnerl-Beikircher, Irmgard (2016): Auseinandersetzung mit der Qualität didaktischer E-Learning Szenarien. In: Steirische Hochschulkonferenz (Hg.): Qualität in Studium und Lehre. Kompetenz- und Wissensmanagement im steirischen Hochschulraum. Wiesbaden: Springer VS, S. 283–304.
- Reinmann, Gabi (2009): Wie praktisch ist die Universität? Von situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia; Schneider Friederike (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 36–68.
- Reusser, Kurt (2005): Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2, S. 8–18.
- Reusser, Kurt; Seel, Andrea (2017): Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In: Fraefel, Urban; Seel, Andrea (Hg.) (2017): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktische Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster und New York: Waxmann, S. 11–40.
- Schrittesser, Ilse (2009): Editorial – Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. In: Schrittesser, Ilse (Hg.): Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 7–18.
- Swennen, Anja; Snoek, Marco (2012): LehrerbildnerInnen – eine neu entstehende Berufsgruppe in Europa. Forschungsbefunde und politische Strategien. In: Journal für lehrerinnen- und Lehrerbildung Heft 3, S. 20–30.
- Trautmann, Thomas; Maschke, Lara; Brück, Nina (2017): Möglichkeiten und Grenzen einer Forschungs- und Praktikumsschule im Kontext studentischer Berufsprofessionalisierung. In: Fraefel, Urban; Seel, Andrea (Hg.) (2017): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktische Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster und New York: Waxmann, S. 78–89.
- Vollmer, Albert (2016): Interprofessionelle Kooperation. In: Dick, Michael; Marotzki, Winfried; Mieg, Harald (Hg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 251–262.
- Wahl, Diethelm (2013³): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wildemann, Anja; Vach, Karin (²2015): Deutsch unterrichten in der Grundschule. Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Pädagogisch-Praktische Studien – „What else!“

Gabriele Kulhanek-Wehlend, Ruth Petz

1 Einleitung

„Die Gesellschaft der nächsten Jahre und Jahrzehnte wird mehr denn je eine Lerngesellschaft sein. Für das Bestehen in dieser Gesellschaft wird es für jeden einzelnen Menschen von größter Bedeutung sein, welche Qualität die Bildung hat, die er sich aneignet“ (Schärer 2000, S. 11). Damit verbunden ist die Qualität der Lehrer und Lehrerinnen, und wiederum daran gekoppelt die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als „*hauptsächlicher Bestimmungsfaktor für die Effektivität und die Effizienz eines Bildungssystems*“ (ebd.).

Mit dem Studienjahr 2015/16 startete in Österreich die Umsetzung der neuen kompetenzorientierten Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, die „*die professionsorientierte und wissenschaftliche Qualifikation aller Pädagoginnen und Pädagogen für einen bestmöglichen schulischen Einsatz sicherstellt. (...) Ziel ist es, eine qualitativ hochwertige akademische Ausbildung mit wissenschaftlich fundierter Theorie und Praxis zu garantieren, die den Empfehlungen nationaler und internationaler BildungsexpertInnen folgt und pädagogisch wie auch fachbezogen die Anforderungen einer international konkurrenzfähigen Ausbildung erfüllt*“ (Bundesministerium für Bildung 2017).

Pädagogisch-Praktische Studien nehmen traditionell eine zentrale Position ein, Buchberger und Freund bezeichnen sie als „*Kernelement*“ (Buchberger & Freund 1987, S. 230) und Hascher benennt sie als „*Herzstück*“ der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Hascher 2006, S. 230). Eine Zielsetzung der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung ist die Intensivierung der Verknüpfung von Theorie und Praxis. Insbesondere durch den Studienfachbereich „Pädagogisch-Praktische Studien“ und die Induktionsphase soll mehr Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis gewährleistet werden (vgl. Pädagogische Hochschule Oberösterreich 2017).

2 „Fern der Theorie – dem Schulleben nah“?

Mit der curricularen Neuausrichtung in Österreich erfolgte eine Umbenennung des Studienfachbereichs „Schulpraktische Studien“ zu „Pädagogisch-Praktische Studien“, damit war auch die Vorgabe nach einer inhaltlichen Neuausrichtung, einer integrativen Verankerung in die Studienfachbereiche „Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen“, „Fachwissenschaft“ und „Fachdidaktik“ verbunden. Durch die Verschränkung der Studienfachbereiche sollten Fragestellungen aus der Praxis Grundlage für eine theoretische Bearbeitung in unterschiedlichen Lernsettings sein und so der Kompetenzerwerb der Studierenden unterstützt werden (vgl. Braunsteiner, Schnider & Zahalka 2014, S. 59). Es geht nicht *„um das Anwenden theoretischer Modelle und Konzepte sowie das Einüben bevorzugter Praktiken; Pädagogisch-Praktische Studien definieren sich vielmehr als jene Disziplin an der Schnittstelle der akademischen und beruflichen Welt, die dafür sorgt, dass multiple Perspektiven und Wissensressourcen zu einem zukunftsfähigen Professionswissen verschmelzen“* (Fraefel & Seel 2017, S. 7). Oder wie Schnider (2017) es formuliert: *„Die Korrelation zwischen Professionsorientierung und Wissenschaftlichkeit ist (...) eine der maßgeblichen Qualitätsmerkmale (...). Korrelation meint hier als Begriff, dass diese zwei Anliegen als andersartig aber gleichwertig angesehen werden und ein ineinander eng verschränktes Beziehungsgefüge bzw. Verhältnis aufweisen“* (ebd., S. 51).

Aus Studierendensicht ist der Wunsch nach *mehr Praxis* im direkten Schülerinnen- und Schülerkontakt permanent vorhanden, u.a. aus der Sorge heraus *„sich später im Unterricht nicht bewähren zu können“* (Schrittesser, Malmberg, Mateus-Berr, Steger 2014, S. 8). Außerdem haben sie das Gefühl, so dem Studierendenalltag an der Hochschule entfliehen zu können und schätzen es, an Schulstandorten Erfahrungen im beruflichen Handeln machen zu können, endlich dem wirklichen Schulleben nah zu sein. *„Für die meisten Studierenden ist evident, dass Praxis nur in der Praxis zu lernen sei, und nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer reklamieren für sich, Trägerinnen und Träger bzw. Vermittlerinnen und Vermittler jener Praxis zu sein, die den Nachwuchs zu funktionierendem Unterricht und solidem beruflichen Handeln befähigen“* (Fraefel 2016, S. 79). Pädagogisch-Praktische Studien, das heißt, jener Teile als Praktika an Schulstandorten im direkten Schülerinnen- und Schülerkontakt stellen nach wie vor zentrale Lernorte für Studierende dar, die aber nicht per se immer Kompetenzzuwachs garantieren. Festzumachen ist, wie und was in Praktika

tatsächlich gelernt wird (vgl. Hascher 2011, S. 9). *„Es bedarf der kontextsensitiven Theorieentwicklung, wie in Praktika gelernt wird und anhand welcher Kriterien ein erfolgreiches Praktikum gemessen werden kann“* (ebd., S. 13). In den letzten Jahren ist daher dieser Studienfachbereich zum Gegenstand intensiver Forschungsaktivitäten und unzähliger einschlägiger Publikationen (vgl. Arnold, Gröscher & Hascher 2014; Hascher 2006, 2012; Kosinar, Leinewer & Schmid 2016; Schrittmesser et al. 2014) die die empirische Befundlage verdeutlichen, geworden. An den Hochschulen und Universitäten führt dies sowohl zu Veränderungen bei den alteingesessenen organisatorischen Strukturen als auch zu inhaltlich-konzeptionellen Initiativen.

3 Das Lehrveranstaltungsformat „Praxisbegleitendes Coaching“

Zu den inhaltlich-konzeptionellen Initiativen gehört auch die Entwicklung und Adaptierung von Lehrveranstaltungsformaten im Studienfachbereich „Pädagogisch-Praktische Studien“. An der Pädagogischen Hochschule Wien kommt beispielsweise ab dem Studienjahr 2015/16 mit der Umsetzung des neuen Curriculums Primarstufe das Lehrveranstaltungsformat „Praxisbegleitendes Coaching“ als Unterstützungsformat zum Einsatz. Im Curriculum Primarstufe heißt es dazu: *„Die selbstreflektierende, ressourcenorientierte Integrationsarbeit aller Studienbereiche findet in der Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen der Studierenden im Rahmen einer Coachinggruppe statt. Dabei sind Fragestellungen, die aus Praxis und Theorie erwachsen, Ausgangspunkt für vertiefende methodisch-didaktische und theoretische Auseinandersetzungen stets mit Blick auf die personbezogenen überfachlichen Kompetenzen“* (Pädagogische Hochschule Wien 2015, S. 22). Coaching, das sich langsam in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung etabliert, ist in diesem Kontext zu verstehen als *„die intensive Förderung der Selbstreflexion und Bearbeitung selbstkongruenter Ziele zur bewussten Veränderung und Weiterentwicklung der eigenen Person mit dem Blick auf die verschiedenen Rollen des angestrebten Berufs“* (vgl. Greif 2008, S. 69f.; zitiert nach Roszner 2016, S. 33). Begleitet wird das neue Unterstützungsformat der Pädagogisch-Praktischen Studien mit einem mehrphasigen Forschungsprojekt, das sowohl qualitativ als auch quantitativ folgende thematische Felder untersucht: Funktion der Lehrveranstaltung „Coaching“ im Praxisgesamtkonzept, Selbstverständnis der Lehrenden, Methoden und Themen, Einschätzung der Relevanz des Lehrveranstaltungsangebots (vgl. dazu den Beitrag von Potz-

mann & Roszner in diesem Band). Nicht nur Hattie mit seiner weltweit angelegten Studie kommt zu dem Schluss, dass der Aufbau von personaler Beziehung lernfördernd wirkt, Reflexionsprozesse angeregt werden, die wiederum als ein wesentliches Element qualifizierten Handelns angesehen werden (vgl. Höfer & Steffens 2012, S. 2). *„Lehrerbildung ist so anzulegen, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer bereits zu Beginn ihrer Ausbildung an systematische Reflexionen herangeführt werden, sich individuelle Professionalisierungsprozesse ausbilden können und eine Haltung aufgebaut wird, die die Reflexion des eigenen Handelns als Grundlage für die berufliche Weiterentwicklung anerkennt“* (Jung-hans & Kaiser 2017, S. 16).

4 Pädagogisch-Praktische Studien 4.0 – ein Ausblick

Am 18. Oktober 2016 leitete die österreichische Bildungsministerin in ihrem Vortrag vor dem Ministerrat ein „Update Schule“ ein: selbstbestimmt – zukunftsorientiert – leistungsfördernd. Ziel ist es, allen Kindern die gleiche Chance auf beste Bildung zu geben. Schule soll Orientierung verschaffen, Selbstbewusstsein stärken und die Gemeinschaftsfähigkeit aufbauen. Autonomie wird der Motor dieser Bildungsreform und soll für alle Selbstbestimmung, Unabhängigkeit, Selbstverwaltung sowie Entscheidungsfreiheit ermöglichen. Auf Hochschulen und Universitäten als tertiäre Bildungsinstitutionen, verantwortlich für Lehre in Aus-, Fort- und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung im Bereich der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung kommt daher eine wichtige Rolle zu, zumal die *Generation Z* in den Hochschulen angekommen ist.

Diese *Generation Z*, die Digital Natives, sind nach 1995 Geborene, die quasi mit dem Smartphone in der Hand das Licht der Welt erblicken. Für sie sind Technologien sowie das Internet fixer Bestandteil ihres Lebens. Diese Generation bringt gerade durch den digitalen Einfluss noch nie da gewesene Lernstrategien mit, die die traditionelle Hochschullehre vor neue Herausforderungen stellt. Im Durchschnitt wird das Handy mehrere Stunden pro Tag genützt, einerseits zum Kommunizieren und andererseits, um auf sozialen Plattformen das Neueste zu erfahren. Dienten früher ein Buch oder die Tageszeitung als Pausenfüller, wird heute jede nicht verplante Minute in die Nutzung digitaler Medien gesteckt (vgl. mpfs 2014, S. 11ff.). Berücksichtigen Schule und Ausbildung die Bedürfnisse dieser Generation, wird dies in Fol-

ge den Lernerfolg positiv beeinflussen (vgl. Prensky 2010, S. 1ff.). Es ist an der Zeit, den geeigneten Unterricht für diese digital geprägten Gehirne zu finden (vgl. Belwe & Schutz 2014, S. 82ff.), innovative Lehr-Lernvorhaben zu entwickeln und zu erproben und digitale Konzepte der Stoffvermittlung einzusetzen, die das unterschiedliche Lerntempo berücksichtigen oder die Vereinbarkeit von Arbeit und Studium oder Familie und Studium verbessern.

Digitale Elemente haben das Potenzial für mehr Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit an Hochschulen. Lehr- und Lernstrukturen verändern sich, die damit verbundenen Chancen sind zu nutzen – auch im Studienfachbereich „Pädagogisch-Praktische Studien“. Die Autorinnen erachten es für wichtig: (1) Ergebnisse der Professionalisierungs- und Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung in alle organisatorischen und inhaltlichen Entwicklungen der Pädagogisch-Praktischen Studien mit einzubeziehen, (2) Lernsettings mit Unterstützung digitaler Elemente wie beispielsweise e-Portfolios zu schaffen, die die professionelle, individuelle Entwicklung der Studierenden zur Pädagogin bzw. zum Pädagogen unterstützen und (3) Studierende zu sensibilisieren, dass sie als Pädagogin bzw. als Pädagoge angesichts von Inklusion, Heterogenität und Diversität in der Wissensgesellschaft mit individualisiertem und digitalisiertem Lernen möglichst alle Kinder zum Bildungserfolg führen.

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander; Hascher, Tina (Hg.) (2014): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann.
- Belwe, Andreas; Schutz, Thomas (2014): Smartphone geht vor. Wie Schule und Hochschule mit dem Aufmerksamkeitskiller umgehen können. Bern: Hep Verlag.
- Bundesministerium für Bildung (2017): PädagogInnenbildung neu. Abrufbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/pbneu> (2017-07-27)
- Braunsteiner, Marie-Luise, Schnider, Andreas, Zahalka, Ursula (Hg.) (2014): Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula. PädagogInnenbildung Band 1. Graz: Leykam.
- Buchberger, Friedrich; Freund, Josef (1987): Das Konzept der schulpraktischen Ausbildung. In: Buchberger, Friedrich; Riedl, Johannes (Hg.): Lehrerbildung heute. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie. Teil 1. Wien: BMUK, S. 230–245.

- Fraefel, Urban; Seel, Andrea (2017): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien eine Einführung. In: Fraefel, Urban; Seel, Andrea (Hg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann, S. 7–10.
- Fraefel, Urban (2016): Professionalisierung im Schulfeld: Von einem diskursiven Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem eigenständigen Forschungsbereich. In: Kosinar, Julia; Leineweber, Sabine; Schmid, Emanuel (Hg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann, S. 7–12.
- Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. 51. Beiheft, Weinheim: Beltz, S. 130–148.
- Hascher, Tina (2011): Vom „Mythos Praktikum“... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: Journal für LehrerInnenbildung. Mythos Praxis. Innsbruck u.a.: Facultas, S. 8–16.
- Hascher, Tina (2012): Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 2, S. 109–129.
- Höfer, Dieter, Steffens, Ulrich (2012): „Visible Learning for Teachers – Maximizing impact on learning“ – Zusammenfassung der praxisorientierten Konsequenzen aus der Forschungsbilanz von John Hattie „Visible Learning“. Abrufbar unter: http://www.visiblelearning.de/wp-content/uploads/2013/04/Hattie-2_Veroeff_Zsfa_2012_09_26.pdf (2017-07-23).
- Junghans, Carola, Kaiser, Heinz (2017): Reflektieren und Beraten in der Lehrerbildung. In: Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Heft 1, 28. Jahrgang, Köln: Kluwer, S. 16–19.
- Kosinar, Julia; Leineweber, Sabine; Schmid, Emanuel (Hg.) (2016): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann, S. 7–12.
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hg.) (2014): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Eigenverlag.
- Pädagogische Hochschule Oberösterreich (2015): Experteninterview Dr. Roland Fischer zur Pädagog/innenbildung. Abrufbar unter: <https://vimeo.com/90004829> (2017-07-23)
- Pädagogische Hochschule Wien (Hg.) (2015): Curriculum Primarstufe. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/Mitteilungsblatt_VR/Punkt%204/Curriculum_Primarstufe_V2_01.07.2016.pdf (2017-07-23)

- Prensky, Marc (2010): Teaching Digital Natives – Partnering for Real Learning. California: Corwin.
- Roszner, Sybille (2016): Lehrveranstaltungsbeschreibung Praxisbegleitendes Coaching. In: Leitfaden Pädagogisch-Praktische Studien Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/ibg/schulpraxis/allgemein/PPS_Primarstufe_20161017.pdf (2017-07-23)
- Schärer, Hans Rudolf (2000): Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen – Ansprüche – Impulse. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Schnider, Andreas (2017): Wesensmerkmale des Entwicklungsprozesses der neuen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik: zfhr. Heft 2, April 2017, 16. Jahrgang, S. 47–59.
- Schrittesser, Ilse, Malmberg, Isolde, Mateus-Berr, Ruth, Steger, Martin (2014): Vorwort der Herausgeber. Prolog. In: Schrittesser, Ilse, Malmberg, Isolde, Mateus-Berr, Ruth, Steger, Martin (Hg.): Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. Wien: new academic press, S. 7–20.

Zu den Autorinnen

Gabriele Kulhanek-Wehlend, HS-Prof. Mag.^a Dr.ⁱⁿ BEd; Institutsleiterin des Instituts Bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis an der Pädagogischen Hochschule Wien; Schulbuchautorin; Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Allgemeine Didaktik, Schulpraktika.

Kontakt: gabriele.kulhanek-wehlend@phwien.ac.at

Ruth Petz, Mag.^a; Rektorin der Pädagogischen Hochschule Wien; Arbeitsschwerpunkte: Hochschulmanagement, Personalentwicklung, Change-Management, Hochschulentwicklung, Organisationsentwicklung.

Kontakt: ruth.petz@phwien.ac.at

Unterricht als kommunikative Ordnung – Eine kontingenzgewärtige Beschreibung und deren professionsbezogene Konsequenzen¹

Matthias Proske

Abstract Deutsch

Wenn man davon ausgeht, dass Kontingenz ein konstitutives Merkmal von Unterricht ist, weil zwischen Lehren und Lernen, der Vermittlung von Wissen und Können sowie deren Aneignung eine Kluft besteht, bringt man schon in seinen Prämissen die Gegenstandsbeschreibung von Unterricht in Opposition zu technizistisch oder praktizistisch eingeführten Steuerungserwartungen aus Bildungspolitik und Profession. Die Situierung professionellen Lehrerhandelns in eine von Komplexität und Kontingenz geprägte Ordnung des Unterrichts scheint Bestrebungen zu verunmöglichen, Verhaltensstrategien von Lehrpersonen zu isolieren, um sie dann als eindeutigen Ausweis ihrer Kompetenzen behandeln zu können. In diesem Sinn, und das ist vielleicht der zentrale Ertrag einer kontingenzgewärtigen Beschreibung, ist die kommunikative Ordnung des Unterrichts von verschachtelten Verhältnissen von pädagogischen Gewinnen und Verlusten gekennzeichnet.

Schlüsselwörter

Kontingenz, Kontingenzgewärtigkeit, Theoriebildung über Unterricht, Ordnungen des Unterrichts in zeitlicher, sozialer und sachlicher Perspektive

¹ Der Beitrag beruht auf einem am 10.11.2016 an der Pädagogischen Hochschule Wien gehaltenen Gastvortrag und fügt für die Verschriftlichung bereits veröffentlichte Überlegungen aus Proske (2013); Meseth, Proske und Radtke (2011, 2012) zusammen. Die empirische Rekonstruktion und Kommentierung der beiden Fallbeispiele in den Abschnitten 4 und 5 finden sich auch in Herzmann, Hoffmann und Proske (2015). Der Vortragsstil ist beibehalten.

Abstract English

Based on the hypothesis that contingency is a fundamental characteristic of teaching due to the existing gap between teaching and learning, transfer of knowledge and skills and their practical application, the basic premise of subject-matter description of teaching proves problematic in contemplation of technically and practically-oriented expectations formed by the education policy and teaching profession. Due to the complex and contingent nature of education policies, it seems rather impossible to define professional behaviour of teachers and map out their behavioural strategies in order to interpret them as an irrefutable proof of their competencies. With this in mind, the communicative regulation of teaching is designed by the intricate relationship between the educational gains and losses, and that might be the major benefit accrued from a contingency-informed description.

Keywords

contingency, contingency-based, theoretical framework of teaching, teaching system in temporal, social and subject dimension

Zum Autor

Matthias Proske, Prof. Dr.; Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Arbeitsbereich Schulforschung: Unterrichtstheorien und Schulsystem, Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln.

Kontakt: m.proske@uni-koeln.de

1 Wozu Unterrichtstheorie?

Dass die Wahl theoretischer Instrumente Folgen für die Beschreibung und Erklärung von Phänomenen der sozialen und natürlichen Welt hat, ist eine Einsicht, die zu den grundlegenden *Prämissen* der Wissenschaftsforschung gehört. Es ist also keineswegs gleichgültig, mit welchen Begriffen und Erklärungsmodellen sich Forschung ihrem Gegenstand nähert. Dies gilt selbstverständlich auch für die Unterrichtsforschung.

Theorien lassen sich dabei als Erkenntnisinstrumente verstehen, die sich durch einen ebenso ausgreifenden wie konsistenten Erklärungsanspruch auszeichnen. Ihre Leistung kann darin gesehen werden, erstens Gegenstände in ihren Konstitutionsmerkmalen zu beschreiben und zu ordnen, dabei zweitens

möglichst generalisierbare Zusammenhänge freizulegen sowie drittens Prognosen über Phänomene im Erklärungsbereich der Theorie zu ermöglichen.²

Blickt man auf die Unterrichtsforschung, so fällt auf, dass ein bestimmter Theorietypus das Feld dominiert. Dieser Theorietypus zeichnet sich durch drei Merkmale aus:

(1) Er ist erstens affirmativ angelegt. Mit anderen Worten, Theorie hat das Gelingen von Unterricht zu erklären. Dass die Konzentration auf die Sache auch scheitern kann, dass Kinder und Jugendliche in der Schule auch anderen Interessen und Bedürfnissen folgen als solchen curricular festgelegten Lernens, dass die Organisation von Klassenunterricht vielleicht unbeabsichtigte, aber keineswegs unerwartbare Nebenfolgen hat, all diese Möglichkeiten scheinen für diesen Typus von Unterrichtstheorie kaum Thema zu sein. Wenn Scheitern und Misslingen doch Thema wird, dann im Modus von individuellen oder programmatischen Defizitzurechnungen (die fachliche Expertise der Lehrerin bzw. des Lehrers sei mangelhaft, *Pädagogisches Können* fehle, es werde zu viel frontal unterrichtet, etc.). Die Liste solcher nach außen gerichteter Defizitzurechnungen ließe sich deutlich verlängern.

(2) Zweitens zeichnet sich dieser Theorietypus dadurch aus, dass er die Plausibilität und die Evidenz des Phänomens Unterrichts eng zusammenhält. Befunde aus der Unterrichtsforschung, die gegen die Überzeugungen bedeutender Akteure im Feld sprechen, haben große Schwierigkeiten gehört zu werden (man denke z.B. an die Selektivität sogenannter offener Unterrichtsformate. Eigentlich ist es gut belegt, dass von offenen Unterrichtsformaten besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler profitieren. Dennoch findet man im pädagogischen Diskurs zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen häufig die wenig differenzierte Forderung nach geöffnetem Unterricht, um mit diesen lernschwache Schülerinnen und Schüler besser zu fördern.). Komplementär scheint auch die Unterrichtstheorie häufig davor zurückzuschrecken, unplausible Evidenzen eines Phänomens anzusprechen.

² In der Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie (1995) wird Theorie als ein sprachliches Gebilde definiert, „das in propositionaler oder begrifflicher Form die Phänomene eines Sachbereichs ordnet und die wesentlichen Eigenschaften der ihm zugehörigen Gegenstände und deren Beziehungen untereinander zu beschreiben, allgemeine Gesetze für sie herzuleiten sowie Prognosen über das Auftreten bestimmter Phänomene innerhalb des Bereiches aufzustellen ermöglicht.“ (ebd., S. 260).

(3) Drittens schließlich ist dieser Theorietyp gekennzeichnet durch das Motivationskontinuum, in dem er zu seinem Gegenstand steht. Theorie soll es der Praktikerin bzw. dem Praktiker im Feld ermöglichen, die Motivierung ihres bzw. seines Handelns immer wieder zu sichern. Eine zentrale Rolle spielen dabei Erwartungen, die mit Unterricht verknüpft werden und die als prinzipiell machbar vorgestellt werden – machbar im Sinne von: Durch das eigene Handeln kann ich die mit den Erwartungen gesetzten Ziele realisieren; wenn nicht, sind äußere Umstände für das Scheitern verantwortlich (etwa die falschen Schülerinnen bzw. Schüler oder falsche Anwendungen).

Die Frage, welche konkreten Unterrichtstheorien sich unter dem hier – zugeben – zugespitzt dargestellten Theorietypus verbergen, ist berechtigt. Meiner Einschätzung nach folgt das Gros der allgemeindidaktischen Theorien über Unterricht dem skizzierten Theorieverständnis. Aber auch die meisten Ansätze der Lehr-Lern-Forschung weisen große Entsprechungen zu diesem Theorietypus auf, insbesondere dann, wenn sie im Kontext von Programmforschung Steuerungserwartungen aus der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung zu bedienen suchen.

Für viele allgemeindidaktische Theorien über Unterricht ist kennzeichnend, dass sie Modelle konstruieren, die zunächst begründen sollen, wie definierte Ziele des Unterrichts erreicht werden können, um dann in praktischer Absicht Lehrerinnen und Lehrern Anleitungen an die Hand zu geben, wie diese in ihrer Unterrichtsplanung vorzugehen haben, um die Ziele zu realisieren. Für die didaktischen Unterrichtsmodelle scheint entscheidend zu sein, dass sie plausible Großbegriffe als Planungs- und Gestaltungsmaximen wählen (Bildung, Selbsttätigkeit, Partizipation). Diese sollen Sinnstiftung in und für die Praxis gewährleisten. Was dann in der Praxis des Unterrichts, d.h. jenseits der Planung, mit diesen Gestaltungsmaximen tatsächlich geschieht, steht auf einem anderen Blatt.

Die mit psychologischen Begriffen und empirisch-quantifizierenden Methoden arbeitende Lehr-Lern-Forschung wiederum steht in der Theorietradition nomothetischer Ansätze. Sie sucht die Gesetzmäßigkeiten unterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse im Modus von kausalitäts-orientierten Bedingungsgefügen von Ursachen und Wirkungen zu erfassen (vgl. Proske 2006). Zuspitzen könnte man diese Forschungsstrategie auf die Frage: Welches Set von Instruktionsangeboten führt unter welchen Bedingungen zu welchen Lernleis-

tungen von welchen Schülerinnen und Schülern? In Gestalt der empirischen Bildungsforschung hat dieser Ansatz dazu geführt, dass der theoretische Blick vor allem auf technisierbare Einflussgrößen gerichtet ist, um Unterricht zu optimieren. Je kognitiv-anregender eine Aufgabe gestellt wird, je mehr *time on task* oder je allgegenwärtiger die Lehrperson die Klasse managt, desto sicherer der Lernertrag bei den Schülerinnen und Schülern. Das Problematische dieser Herangehensweise besteht darin, dass die Lehr-Lern-Forschung einen theoretischen Blick auf Unterricht etabliert, der einzelne Merkmale der Unterrichtssituation oder einzelne Verhaltensweisen der Lehrperson aus ihrem jeweiligen Kontext isoliert, um so klare und eindeutige Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge identifizieren zu können. Diese wiederum sind die Voraussetzung dafür, Lehrpersonen Techniken effektiv gelingender Unterrichtsführung anbieten zu können.

Mit den Fluchtpunkten didaktische Planbarkeit und technologische Steuerbarkeit fügen sich beide Ansätze ein in eine Theoriebildung über Unterricht, die sich vor allem an Erwartungen orientiert.³ Mit der Orientierung an Erwartungen wird jedoch eine zentrale Aufgabe der Unterrichtstheorie erschwert, nämlich eine Beschreibung von Unterricht vorzulegen, die dessen Komplexität angemessen Rechnung trägt. Eine solch realistische Unterrichtstheorie wiederum scheint mir die Voraussetzung dafür zu sein, an Unterricht adressierte Erwartungen überhaupt fundiert auf ihre Realisierungschancen zu prüfen.

Dass ich die Begriffe didaktische Planung und technologische Steuerung in theoretischer Hinsicht für unzureichend erachte, eine realistische Unterrichtstheorie zu fundieren, führt mich zur Kontingenzproblematik. Warum also Kontingenz als Leitbegriff für die Beschreibung des Unterrichtssystems?⁴

³ Oelkers (2000) formuliert wie folgt: „*Unterricht (ist) eine hohe Erwartung, die professionelle Identität festlegt, ohne durch gegenläufige Reflexion korrigiert werden zu können.*“ (ebd., S. 181).

⁴ „*Kontingenz ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist. Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes (Erfahrenes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen.*“ (Luhmann 1984, S. 152)

2 Das Kontingenztheorem als Leitbegriff für die Unterrichtsforschung

Die klassische Definition von Kontingenz lautet, dass etwas weder notwendig noch unmöglich ist, dass also etwas, das in einer bestimmten Weise ist, auch anders möglich ist.⁴ Die vor allem philosophische Diskussion um den Begriff „Kontingenz“ ist deutlich zu umfangreich als dass ich auf sie an dieser Stelle eingehen könnte (vgl. Graevenitz & Marquard 1998; Makropoulos 1997). Stattdessen will ich die beiden Bedeutungen markieren, die mir im Hinblick auf die theoretische Beschreibung von Unterricht relevant erscheinen. Während die erste Bedeutungsdimension von Kontingenz auf die spezifische Sozialität von Unterricht Bezug nimmt und daraus resultiert, dass Unterricht ein Kommunikationsgeschehen ist, hängt die zweite Dimension eng mit der Pädagogizität von Unterricht zusammen, d.h. mit dem pädagogischen Anspruch, alle Unterrichtsteilnehmerinnen und -teilnehmer in die klassenöffentliche Darstellung und Thematisierung von Wissen einzubinden und dadurch Lernprozesse zu initiieren.

Niklas Luhmann (2004) hat wiederholt darauf hingewiesen, dass kausal determinierte Systeme in der sozialen Welt nicht vorkommen. Soziale Systeme sind dynamische, sinnbasierte, nicht kalkulierbare Systeme mit grundsätzlich unbegrenzten Veränderungsmöglichkeiten. Er plädiert deshalb dafür, im Kontext des Sozialen von einer „*linearen Gegenstandsvorstellung*“ Abstand zu nehmen, „*die nach dem Muster von Kausalbeziehungen interpretiert werden kann*“ (ebd., S. 241). Was jedoch tritt an die Stelle des Kausalitätsdenkens?

Unterricht über den Begriff der Kommunikation zu bestimmen⁵, versteht sich als ein Theorieangebot, das an neuere systemtheoretische Arbeiten zur Ordnungsbildung sozialer Systeme anschließt, um das operative Geschehen im Unterricht beschreibbar zu machen (vgl. Luhmann 1981; Nassehi 2003, 2008; Baecker 2005). Das Ausgangsproblem für die Ordnungsbildung des Unterrichts ist die Regelmäßigkeit, mit der uneindeutige Situationen, unvor-

⁵ Dirk Baecker (2005) betont in diesem Zusammenhang, „dass Kommunikation etwas anderes ist als eine Handlung und es daher auch wenig Sinn macht, nach *Absichten, Regeln und Normen zu fragen, Ursachen und Wirkungen zu unterstellen und an deren besserer Abstimmung zu arbeiten*“. Für ihn führt es theoretisch weiter, „den Begriff der Kommunikation in eine gewisse Opposition zum Begriff der Kausalität zu bringen und ihn dementsprechend für die Beschreibung von Verhältnissen zu reservieren, in denen Überraschungen die Regel sind.“ (ebd., S. 8).

hergesehene Ereignisse und ungewisse Entscheidungsfolgen die Handlungspläne der beteiligten Akteure, insbesondere der Lehrpersonen durchkreuzen können. In der Welt des Sozialen bekommt man es unweigerlich „mit mehr Möglichkeiten zu tun (.), als man bewältigen“ (Nassehi 2003, S. 5) und voraussagen kann. Angesichts dieses Kontingenzindex des Sozialen bestehe das spezifische Kalkül der Kommunikation nun darin, so Dirk Baecker (2005), in eine bis dahin unbestimmte Welt Festlegungen einzuführen (vgl. ebd., S. 254). Wenn man kommuniziert, legt man sich fest, mit allen Risiken und mit allen Möglichkeiten, die sich dadurch eröffnen. Diese – zugegeben – abstrakte Prämisse ist deshalb zentral, weil sie es erlaubt, Kontingenz als Grundmerkmal von Kommunikation auch für das Unterrichtssystem zu denken, nämlich als Oszillieren von Unbestimmtheit und Bestimmung. Jedes Verstehen ist eine Festlegung von Bedeutung, eine Einschränkung und Konditionierung von Sinnmöglichkeiten. Im weiteren Verlauf der Kommunikation wird diese Festlegung jedoch selbst wiederum zum Ausgangspunkt neuen Bestimmungen. Dies bedeutet, dass Unterrichtsprozesse unter Bedingungen von Kontingenz in eine dauerhafte Dynamik von Öffnung und Schließung eingebettet sind. Die Ordnung des Unterrichts ist dann sowohl Voraussetzung als auch Folge einer systemspezifischen Geschichte von Kontingenzeinschränkungen im Umgang mit Kommunikationsereignissen. Insofern läuft auch im Unterricht Kommunikation auf Ordnungsbildung hinaus. Durch Kontingenzeinschränkung werden Erwartungszusammenhänge erzeugt, die dann bestimmte Anschlüsse wahrscheinlicher werden lassen und andere eher ausschließen (vgl. Kieserling 1999, S. 179ff.). Sozialpsychologen würden hier von *sich selbsterfüllenden Prophezeiungen* sprechen.

Unterrichtliche Ordnungsbildung erklärt sich folglich nicht einfach aus normativen Vorgaben (wie z.B. der Bildungsstandards) oder durch funktionale Notwendigkeiten (wie z.B. die Organisation von Lerngruppen). Sie muss vielmehr als emergenter Vorgang begriffen werden, in dem Ereignisse im Kontext der Organisationsförmigkeit des Unterrichts auf bestimmte Weise miteinander verkettet werden. Ordnung im Unterricht ist immer das Produkt kommunikativer Auseinandersetzungen um Kontingenzeinschränkungen. Kommunikationstheoretisch kann Unterricht deshalb als hoch komplexes, nicht-lineares soziales Geschehen beschrieben werden, dessen Ordnung sich aus einer eigensinnigen, von unterschiedlichen Motiven getragenen ko-produktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit unterschiedlichen kulturellen Reprä-

sentationen (*Themen*) unter den spezifischen Bedingungen der Organisation Schule herausbildet (vgl. Meseth, Proske & Radtke 2012).

Die zweite unterrichtsbezogene Bedeutungsdimension von Kontingenz hängt eng mit dem pädagogischen Anspruch zusammen, potentiell alle Unterrichtsteilnehmerinnen und -teilnehmer in die klassenöffentliche Darstellung und Thematisierung von Wissen einzubinden und dadurch Lernprozesse zu initiieren (vgl. Falkenberg & Kalthoff 2008). Dieser pädagogische Anspruch ist in mindestens doppelter Hinsicht mit Ungewissheit und Kontingenz verbunden und insofern riskant:

Erstens besteht eine konstitutive Differenz zwischen der Vermittlung und der Aneignung von Wissen. Während Vermittlung ein kommunikatives Geschehen ist, referiert Aneignung bzw. Lernen auf einen kognitiven Vorgang im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler. Dieser bleibt kommunikativ unsichtbar. Aus der kommunikativen Gestalt des unterrichtlichen Vermittlungsgeschehens folgt nun, dass man die mentalen Lernprozesse im Kopf der Schülerin bzw. des Schülers nur indirekt erreichen kann. Das Lernen der Schülerinnen und Schüler jenseits von mündlichen Beiträgen im Unterrichtsgespräch oder schriftlichen Beiträgen auf Arbeitsblättern oder an der Tafel, bleibt der Lehrerin bzw. dem Lehrer verborgen. Der Rückschluss von solchen mündlichen oder schriftlichen Beiträgen auf stattgehabte Aneignung ist im Unterricht selbstverständlich ständig notwendig, aber eben auch durchaus Risiken der Fehlzuschreibung ausgesetzt.

Dies wiederum wird zweitens verstärkt durch den potentiell instrumentellen Charakter der unterrichtlichen Wissenskommunikation, und zwar sowohl auf Lehrer/innen- wie auch auf Schülerinnen- und Schülerseite. Auf die pädagogische Erwartung, in die klassenöffentliche Darstellung von Wissen eingebunden zu werden, können routinierte Schülerinnen und Schüler eben auch so reagieren, dass sie genau die Beiträge liefern, von denen sie annehmen, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer sie honorieren werden – zumal unter der Bedingung der in der Schule immer mitlaufenden Bewertung von Schülerwissen. Instrumentelles Handeln auf Schülerinnen- und Schülerseite kann sich aber auch darin ausdrücken, dass die Heranwachsenden auf pädagogische Ansprüche gezielt mit Abweichung und Nonkonformität reagieren, d.h. – in der Sprache des Klassenmanagements – mit Disziplinproblemen. *Commitment* der Schülerinnen und Schüler ist vor diesem Hintergrund keine Selbstverständlichkeit, sondern eine dauerhaft prekär bleibende Größe.

Auch auf Lehrerinnen- und Lehrerseite findet sich das Risiko dieser instrumentellen Wissenskommunikation, insofern sie immer auch in der Gefahr stehen, Antworten der Schülerinnen und Schüler je nach Passungsgrad zu bereits vorab feststehenden Lösungen zu behandeln. Dadurch erhöht sich vielleicht die Wahrscheinlichkeit, am Ende der Stunde das geplante Unterrichtsziel zu erreichen. Inwiefern es sich aber um eine tatsächliche Einbindung der Schülerinnen und Schüler in die Erschließung von Wissen handelt, steht auf einem anderen Blatt.

Der theoretische Ertrag einer so gefassten Unterrichtsbeschreibung besteht meines Erachtens darin, empirisch vorfindbare Unterrichtsverläufe als Lösungen für das unterrichtliche Bezugsproblem der Kontingenz zu rekonstruieren. Gezeigt werden kann mit ihr, wie in und aus der Bewältigung von Uneindeutigkeit, Ungewissheit und Asynchronität im Unterricht eine spezifische kommunikative Ordnung entsteht. Wie lässt sich diese Ordnung nun genauer beschreiben?

3 Die sachliche, soziale und zeitliche Ordnung des Unterrichts im Zusammenspiel von Organisation und Interaktion

Die Ordnung des Unterrichts kann als das Resultat der Nutzung und Einschränkung von Kontingenz auf den Ebenen Organisation und Interaktion verstanden werden. Unterricht ist dabei eine besonders wissenszentrierte Form pädagogischer Kommunikation unter Anwesenden. Auch die Ordnung des Unterrichts lässt sich wie alle sozialen Systeme (vgl. Luhmann 1984, S. 111ff.) analytisch in drei Dimensionen beschreiben: Sachdimension, Sozialdimension und Zeitdimension.

- Unterricht ist erstens auf der Sachebene zentriert um die Darstellung vorab ausgewählter kultureller Repräsentationen;
- er findet zweitens in einer bestimmten sozialen Form, der Schulklasse statt und ist damit in einen sozialen, rechtlichen und organisatorischen Rahmen eingebettet, der Erwartungen über die Art und Weise formuliert, wie miteinander interagiert und kooperiert werden und in welchen Modalitäten Anerkennung zugeschrieben werden soll;
- und drittens ist Unterricht in der Zeitdimension eine gegenwartsbasierte Verkettung von vergangenen und künftigen Geschehnissen, die in die zeitlichen Gefüge der Organisation Schule eingepasst sind.

3.1 Die Ordnung des Unterrichts in der Sachdimension

Unterricht als eine Form der institutionalisierten Darstellung von Wissen ist in der Sachdimension auf die absichtsvoll-zielgerichtete Beeinflussung von Lernprozessen bezogen. Sie ist an die Fragen geknüpft, welche Inhalte mit welchem Ziel und mit welchen Mitteln an eine bestimmte Gruppe von Schülerinnen und Schülern vermittelt werden sollen und wie das Gelernte dann geprüft, modifiziert und bewertet werden soll. Den Gegenständen des Unterrichts ist dabei ein nicht geringes Kontingenzpotenzial eingeschrieben, weil ihre Thematisierung einen erheblichen Sinnüberschuss erzeugt, an den die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlicher Weise anschließen können. Die Frage, wie dieses Kontingenzpotenzial im Unterricht operativ gehandhabt wird, lässt sich empirisch jedoch nur gegenstands- und damit fachspezifisch weiter ausdifferenzieren.

3.2 Die Ordnung des Unterrichts in der Sozialdimension

Die Sozialdimension des Unterrichts referiert zunächst auf die soziale Rahmung von Wissensvermittlung in den Formaten Lehrervortrag, fragend-entwickelndes Lehrgespräch, Schülergespräch/Diskussion, Gruppenunterricht und Schülerpräsentationen (vgl. Becker- Mrotzek & Vogt 2009). Die soziale Ordnung der Wissensvermittlung wird hier nicht in einem engen, auf die sprachlichen Beiträge der Lehrerin bzw. des Lehrers eingegrenzten Verständnis verstanden, sondern daran festgemacht, dass Schulwissen in jeweils spezifisch strukturierten Öffentlichkeiten und Aktivitätsformaten lernbezogen dargestellt und thematisiert wird. Unterrichtsöffentlichkeiten sind Adressierungsräume, genauer Räume, in denen eine pädagogisch bestimmte Ordnung von Ansprechbarkeiten gilt. Sie können aus dem Plenum der Gesamtklasse und aus Teilöffentlichkeiten (Paare und Gruppen) unter Einschluss und Ausschluss der Lehrperson bestehen und sind in ihrer zeitlichen Dauer variabel. Hinzu kommt die Möglichkeit der zeitweiligen Suspendierung von Öffentlichkeit im Format der Einzelarbeit, wobei zu beachten ist, dass gegenseitige Wahrnehmbarkeit (Schüler/in-Schüler/in, Lehrer/in-Schüler/in) zumindest unter Bedingungen einheitlicher Klassenräume permanent gegeben ist. Mit Aktivitätsformaten sind lehrerseitig wiederum unterschiedliche kommunikative Praktiken der Wissensvermittlung gemeint, die vom Vortragen, Fragen- und Aufgabenstellen über das Erklären reichen und sich noch weiter ausdifferenzieren lassen.

Für die soziale Ordnung im Klassenzimmer ist zudem zentral, dass Unterricht auf der Basis polyadischer Interaktion organisiert ist (vgl. Krummheuer 2007, S. 65). Polyadisch heißt, dass nicht nur diejenigen lernen können, die aktiv am Unterrichtsgespräch partizipieren, sondern auch diejenigen, die bei dieser klassenöffentlichen *Aufführung* von Lernen in der Zuschauerrolle anwesend sind.

In die soziale Ordnung des Unterrichts sind nicht nur reziproke Rollen- und Kooperationserwartungen, sondern auch spezifische Modi der Adressierung und der Anerkennung eingelassen (vgl. Reh, Rabenstein & Idel 2011). Besonders sichtbar wird dies an der Bedeutung von Bewertungen, mit denen Lehrerinnen und Lehrer zur Aneignung der Schülerinnen und Schüler Stellung beziehen. In diesen Bewertungen artikulieren sich einerseits die leistungsvermittelten Anerkennungsnormen des Unterrichts, andererseits geht es aus Schülerinnen- und Schülersicht gerade bei der Bewertung von Wissen immer auch um sie als Personen im Kollektivgefüge der Schulklasse. Beurteilt wird auch, als wer sie vor den Anderen erscheinen können, dürfen, müssen und sollen.

3.3 Die Ordnung des Unterrichts in der Zeitdimension

Angesicht der Flüchtigkeit und Dynamik der pädagogischen Interaktion im Klassenzimmer etabliert das Unterrichtssystem eine Ordnung, die auf Kontinuität, Wiederholung und Dauer angelegt ist. Die nach Fächern geordneten Stunden sind eingebunden in ein Curriculum. Der Lehrplan bringt das Lehren und Lernen in eine zeitliche Ordnung, welche die kindliche Entwicklung in emotionaler, kognitiver und moralischer Hinsicht zu berücksichtigen sucht. Kulturtheoretisch betrachtet lässt sich Unterricht als ein Prozess verstehen, in dem die für relevant erachteten Wissensbestände aus dem kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft – curricular aufbereitet und didaktisch reduziert – für Zwecke des Lehrens und Lernens kommunikativ – und das heißt zeitlich gegenwärtig – verfügbar gemacht werden (vgl. Proske 2009). Diese Vergegenwärtigung wird gerahmt von der Zeitordnung der Schule, die sich in Schulstunden, -tage, -wochen und schließlich Schuljahre gliedert. Die Gegenstände der Vermittlung finden ihre Form in zeitlich gestreckten Lehreinheiten einer bestimmten Schulklasse, die als Lehr-Lerngemeinschaft ein soziales Gedächtnis ausbilden muss, soll der Unterricht funktionieren. Auf der ope-

rativen Ebene des Unterrichts aktualisiert sich dieses Gedächtnis durch Rekursion, d.h. durch den kommunikativen Zugriff auf vergangene Ereignisse, die als ‚gewusst‘ unterstellt und dann als solche behandelt werden. Über mündliche Operationen der Wiederholung, der Bedeutungsbestätigung und der Relevanzmarkierung einerseits und Praktiken der Verschriftlichung andererseits werden Wissensunterstellungen im Gedächtnis der Schulklasse zeitlich dauerhaft verankert und kollektiv verbindlich gemacht (vgl. Proske 2009, S. 805ff.). Zudem entsteht innerhalb der Klassengemeinschaft über die Zeit eine Ordnung, die das Verhalten der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgrund der gemeinsam verbrachten Schulzeit erwartbarer macht und damit kontingenzeinschränkend wirkt.

Die unterrichtliche Zeitordnung ist aber keineswegs ausschließlich durch Synchronisation gekennzeichnet, d.h. durch den Versuch, Passung zwischen der curricular, didaktisch und organisatorisch geordneten Zeit der Wissensvermittlung und der Modalzeit des Schülerlernens herzustellen. Auch Asynchronisation als Entkoppelung der Vermittlungs- und der Lernzeit kommt empirisch immer wieder vor (vgl. Berdelmann 2010).

4 Ein exemplarischer Blick auf Unterrichtssteuerung und Klassenführung aus kontingenzgewärtiger Perspektive

Welche professionsbezogene Bedeutung eine kontingenzgewärtige Beschreibung der kommunikativen Ordnung von Unterricht für das Verständnis des Handelns von Lehrpersonen hat, möchte ich nun anhand einer exemplarischen Analyse von zwei Szenen aus einer Musikstunde veranschaulichen.⁶ Die Szenen wurden ausgewählt, weil in ihnen Herausforderungen erkennbar werden, die man in der Professionsforschung vermutlich als typische Herausforderungen des Lehrerhandelns im Feld der Unterrichtssteuerung und Klassenführung bezeichnen würde.

Methodisch orientiere ich mich in meiner Analyse an den Instrumenten der erziehungswissenschaftlichen Videographie, wie sie insbesondere von Herrle und Dinkeaker (2009) entwickelt worden sind. Durch die Verknüp-

⁶ Die Szenen stammen aus einer Doppelstunde in einer 9. Klasse einer Realschule, die im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes mit Studierenden videographiert worden sind. Das Ziel der Stunde bestand im gemeinsamen Spielen des Stückes „Whistle“ auf der Basis der Instrumentierung durch die Schülerinnen und Schüler.

fung von Konfigurations- und Sequenzanalyse gilt diese Methode als besonders geeignet, die Multimodalität der Unterrichtskommunikation als Körper- und Sprachgeschehen zu erfassen. Sie erlaubt es zudem, sowohl das räumliche Nebeneinander als auch das zeitliche Nacheinander von Kommunikationsergebnissen zu erfassen.

Überblick über den Ablauf der Musikdoppelstunde mit Dauer der einzelnen Segmente:

- Begrüßung und Übersicht über die Stunde (4')
- Warm-up Drumcircle (16')
- Gemeinsames Singen und Pfeifen des Musikstückes „Whistle“ unter Klavierbegleitung der Lehrerin (9')
- Erläuterung eines Materialpaketes durch die Lehrerin (10')
- Übungsphase in Kleingruppen (31')
- Gemeinsames Musizieren des Stückes (11')
- Reflexionsgespräch mit der Klasse (4.30')

Die beiden ausgewählten Szenen stammen aus dem zweiten Segment, d.h. dem circa 16-minütigen *warm-up drumcircle*. In diesem spielen alle Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Percussioninstrumenten gemeinsam unter dem Dirigat der Lehrerin ein Stück, zwischendurch gibt es einen Instrumentenwechsel, an zwei Stellen unterbricht die Lehrerin das Spielen für Anweisungen bzw. Erklärungen.

Die erste von uns in den Blick genommene Szene lässt sich bezeichnen als *Unterbrechung durch eine Schülerfrage*. In diesem Unterrichtssegment gibt die Lehrerin erläuternde Hinweise zu Ablauf und Regeln des Musizierens, bevor sie das gemeinsame Spielen zu initiieren sucht:

- (1) Lehrerin: „*Das würd' ich gern mal üben, okay? Seid ihr bereit?*“
- (2) Schüler: „*Wann ist denn der Break?*“

Die Aufmerksamkeit der meisten Schülerinnen und Schüler ist in diesem Moment auf die Lehrerin gerichtet. Sie äußert die Absicht, mit dem Üben beginnen zu wollen. Dabei atmet sie tief ein, ihr Blick geht mit halb geschlossenen Augen leicht nach unten.

Die Lehrerin bildet in dieser Situation das Aufmerksamkeitszentrum, das durch den Stuhlkreis der Schülerinnen und Schüler bestimmt wird. Damit ist grundsätzlich jede und jeder von allen beobachtbar. Zugleich gewährleis-

tet der Stuhlkreis die optimale Sichtbarkeit der Lehrerin: Denn unterstellen wir, alle Schülerinnen und Schüler würden geradeaus schauen, so würden sich ihre Blicklinien genau in der Mitte des Kreises treffen, in dem die Lehrerin steht. Sie macht sich in dieser Position für alle sichtbar und muss (nur) ihren eigenen Körper drehen, um alle Anwesenden sehen zu können; kein Raumelement verhindert prinzipiell den Blickkontakt. Parallel zur sprachlichen Äußerung (1), dass sie nun mit den Schülerinnen und Schülern üben möchte, holt die Lehrerin tief Luft und streckt ihren Körper. Diese körperliche Praxis tritt insbesondere dann auf, wenn eine geplante, zumeist anspruchsvolle Aufgabe unmittelbar bevorsteht.⁷ Mit ihrer Äußerung versichert sich die Lehrerin des *commitments* der Schülerinnen und Schüler, damit das gemeinsame Musizieren tatsächlich beginnen kann. Der Fragecharakter der Äußerungen („*Okay? Seid ihr bereit?*“) kann unter Bezugnahme auf die körperliche Initiierung der Übungsphase eher als rhetorisch verstanden werden, denn mit den Äußerungen geht ja die Aufforderung an die Schülerinnen und Schüler einher, sich bereit zu machen und unmittelbar zu beginnen. Erwartbar ist durch den kommunikativen Inhalt (Bereitmachen zum Musizieren) und die körperlich für alle sichtbare Praxis (tief Luft einholen, groß machen), dass jetzt das gemeinsame Spielen bevorsteht. Während diese Schülerinnen- und Schüleraktivität also eingeleitet wird, fragt allerdings ein Schüler: „*Wann ist denn der Break?*“ Die Frage, veranlasst die Lehrerin, sich diesem Schüler zuzuwenden (2). Sie blickt ihn an und zeigt auf ihn, indem sie eine körperliche Linie zwischen Schultern und rechtem Arm herstellt, die auf den fragenden Schüler gerichtet ist.

Die dargestellte Initiierung des gemeinsamen Musizierens legt die Annahme nahe, dass diese Schülerfrage als Unterbrechung des von der Lehrerin geplanten Ablaufs zu verstehen ist. Welches Problem erzeugt diese Nachfrage, die simultan zum beginnenden Dirigat der Lehrerin gestellt wird? Welche Handlungsmöglichkeiten sind für die Lehrerin denkbar, und was bedeuten die jeweiligen Möglichkeiten im Hinblick auf die Ordnungsdimensionen von Unterricht?

Im Sinne des *Momentums* (vgl. Kounin 2006), also des Vermeidens unnötiger Unterbrechungen des Unterrichtsflusses, könnte die Lehrerin die Frage

⁷ Man könnte etwa an das Luftholen unmittelbar vor der Durchführung einer sportlichen Aktivität (z.B. einem Sprung ins Wasser oder einem Anlauf zu einem Sprung) denken.

ignorieren und ihr Dirigat beginnen. Damit würde sie insbesondere der zeitlichen Strukturierung ihres Unterrichts folgen, in der Verzögerungen auch zu einem Risiko für das geplante Stundenergebnis werden können. Zugleich würde das Ignorieren der Schülerfrage markieren, dass Schülerinnen und Schüler nicht immer eine Antwort auf gestellte Fragen erhalten, besonders dann nicht, wenn sie vorher von der Lehrerin zum Aktivwerden aufgefordert wurden. Die Lehrerin würde in diesem Falle des Ignorierens jedoch vor einem Problem stehen: Sie müsste davon ausgehen, dass mindestens einem Schüler die Voraussetzung für das gemeinsame Musizieren fehlt und er deshalb ein möglichst fehlerfreies Zusammenspiel gefährden könnte. Ein Ignorieren der Schülerfrage würde hinsichtlich des sachlichen Gehalts ihres Unterrichts damit auch bedeuten, dass nicht das fehlerlose Spielen das primäre Ziel der Lehrerin ist, sondern die zügige Aktivierung aller Schülerinnen und Schüler.

Neben dem Ignorieren der Schülerfrage wäre eine weitere Handlungsoption für die Lehrerin, die Schülerfrage rasch und beiläufig zu beantworten und ihr Dirigat gleichzeitig zu beginnen. Sie könnte dem fragenden Schüler etwa signalisieren, dass sie im Bedarfsfall ein Zeichen zum Break geben würde oder aber der Schüler auf die anderen Schülerinnen und Schüler achten sollte. Mit diesen beiden denkbaren Anschlüssen würde die Lehrerin auf das Nicht-Wissen eines einzelnen Schülers reagieren und ihm eine individuelle Rückmeldung geben. Damit würde sie markieren, dass sie ihre Antwort exklusiv für den fragenden Schüler formuliert, und dieser würde im Klassengefüge, also vor allen anderen, als unwissend markiert. Der Gewinn dieser Rückmeldung würde für die Lehrerin allerdings darin liegen, dass hinsichtlich der zeitlichen Dimension von Unterricht das bereits eingeleitete gemeinsame Musizieren relativ zügig umgesetzt werden könnte.

Die folgenden beiden Antworten zeigen, wie die Lehrerin mit der Schülerfrage im vorliegenden Fall umgegangen ist:

(3) Lehrerin: *„Richtig, ganz, ganz wichtig. Wann kommt der Break?“*

(4) Lehrerin: *„Wer kann's noch einmal sagen, damit's auch wirklich klappt.“*

Mit der Aussage *„Richtig, ganz, ganz wichtig. Wann kommt der Break?“* (3) signalisiert sie, dass sie der Frage eine für das Unterrichtsgeschehen insgesamt wichtige Bedeutung zuschreibt. Dies belegt sie klassenöffentlich durch die mehrfache Bewertung *„Richtig, ganz, ganz wichtig“*. Sie markiert damit, dass die Schülerfrage für das Ziel des gemeinsamen Musizierens wichtig ist.

An dieser Stelle wird das eigentlich schon angedeutete gemeinsame Spielen verschoben. Durch die gleichzeitige körperliche Wendung zu den anderen Schülerinnen und Schülern und das unspezifische Adressieren – sie spricht keine Schülerin bzw. keinen Schüler persönlich an – in (4) zeigt sie, dass sie die Frage gemeinsam verhandeln möchte. Die Frage wird dadurch zu einem allgemeinen Lernanlass erhoben. Die Lehrerin nimmt die ihren Unterrichtsfluss zunächst unterbrechende Schülerfrage nicht nur auf, sondern macht sie zu einer klassenöffentlich bedeutsamen Frage.

An dieser Stelle entscheidet sich die Lehrerin also für die Verfolgung der Sache, dem gelingenden gemeinsamen Musizieren. Sie benennt in (4) explizit, dass die Antwort der anderen Schülerinnen und Schüler diesem Ziel dient: „(. . .), damit’s auch wirklich klappt.“ Es verweist auf das gemeinsame Musizieren, welches *klappen*, also sachlich korrekt ablaufen soll. Dass sie genau in dem Moment, als sie die Schülerinnen und Schüler auffordert, das Signal für den Break nochmal klassenöffentlich zu benennen, auf ihre Armbanduhr blickt, verweist jedoch auf die Präsenz und Relevanz der zeitlichen Dimension des Unterrichts. Mit diesem Blick auf ihre Uhr vergewissert sich die Lehrerin sowohl über die bereits vergangene Zeit wie die noch verbleibende Zeit bis zum institutionell veranschlagten und von ihr nicht verschiebbaren Ende der Stunde. Es werden zwei gleichzeitig ablaufende Prozesse sichtbar: Auf der verbalen Ebene führt die Lehrerin das Unterrichtsgespräch fort. Sie gibt die Frage – die gleichbedeutend mit der Unterbrechung der eingeleiteten Gruppenaktivität ist – an die Schülerinnen und Schüler weiter und informiert sich zugleich über den dadurch freigegebenen Zeitverlust. Erkennbar wird, dass zwei unterschiedliche Dimensionen von Unterricht in dieser konkreten Situation in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander stehen: Hinsichtlich der Sachdimension wird durch das reformulierte Weitergeben der Schülerfrage an alle Schülerinnen und Schüler eine mögliche Verbesserung des gemeinsamen Musizierens erreicht. Hinsichtlich der Zeitdimension bedingt das Weiterführen des Klassengesprächs, dass das eigentliche Ziel – das gemeinsame Musizieren – nicht wie geplant stattfinden kann, und die Unterbrechung durch die Schülerfrage eine Verzögerung in der zeitlichen Abfolge des Unterrichts mit sich bringt.

Die zweite Szene lässt sich als *Korrektur einer Schüleraktivität im laufenden Geschehen* bezeichnen. Das Aufmerksamkeitszentrum bildet, wie in Szene 1, die Lehrerin: Die (meisten) Schülerinnen und Schüler stehen im geöffneten

Halbkreis; die Lehrerin bewegt sich im Innenraum dieses Halbkreises. Der in der ersten Szene von der Lehrerin anmoderierte *drumcircle* hat begonnen, d.h. das gemeinsame Musizieren unter dem Dirigat der Lehrerin hat begonnen; im Sinne eines *warm-up* kommen unterschiedliche Instrumente für das gemeinsame Spielen zum Einsatz. Inmitten dieses gemeinsamen Spielens ist dann zu beobachten, wie die Lehrerin ihre Position im Zentrum des Halbkreises verlässt und sich auf einen Schüler zubewegt, der die *cow bell* spielt. Die Lehrerin hat Blickkontakt zum Schüler, sie klatscht jeweils auf die halben Zählzeiten des Takts in die Hände. Damit spielt sie dem Schüler den Rhythmus des Stückes vor. Der Schüler verändert seinen Schlagrhythmus jedoch offenbar nicht, denn die Lehrerin tritt nun unmittelbar an ihn heran. Sie nimmt ihm seinen Schlagstock aus der Hand, wobei die *cow bell* in der Hand des Schülers verbleibt. Die Lehrerin spielt dem Schüler so den von ihr intendierten Rhythmus für zwei Takte vor und übergibt den Schlagstock dann wieder an den Schüler, welcher daraufhin wieder zu spielen beginnt. Die Lehrerin wendet sich daraufhin vom Schüler ab, geht zurück in die Mitte des Halbkreises und zeigt anderen Schülern Einsätze an.

Zu vermuten ist in dieser Situation also folgendes: Der Schüler mit der *cow bell* kann den Rhythmus mit seinem Instrument nicht halten, weshalb die Lehrerin ihm den korrekten Schlagrhythmus vormacht, ohne dem Schüler das zweiteilige Instrument komplett aus der Hand zu nehmen und ohne das Spiel der anderen Schülerinnen und Schüler zu unterbrechen. Die Korrektur der Lehrerin erfolgt beim gemeinsamen Musizieren.

Die Frage, welches Problem dieses Nichtkönnen des Schülers für die Ordnung des Unterrichts erzeugt, wollen wir anhand der verschiedenen (Handlungs-)Optionen der Lehrerin (Intervention oder Fortführung) aufzeigen. Zunächst ist für das Verstehen der unterrichtlichen Situation festzustellen, dass der von der Lehrerin geplante Ablauf des gemeinsamen Spielens gestört wird. Ein Schüler scheitert am von der Lehrerin gesetzten Ziel, sein Instrument rhythmusgerecht zu bedienen und damit seinen Beitrag zum Gelingen des gemeinsamen *drumcircle* zu leisten. Die Lehrerin könnte nun, als eine mögliche, erste Handlungsoption, das Falschspiel des Schülers schlicht ignorieren. Unterstellen wir, der falsche Rhythmus des Schülers würde das gesamte Spielen nicht in besonderer Weise stören, könnte der Schüler zwar an seinem Falschspiel nicht lernen (er würde ja nicht korrigiert werden und könnte den richtigen Rhythmus nicht einüben und keinen eigenen Lernfortschritt erzie-

len), sein Falschspiel verbliebe dadurch aber vielleicht im Verborgenen. Sein Falschspiel würde von der Lehrerin zumindest nicht klassenöffentlich hervorgehoben und sein Nicht-Können bzw. Nicht-Richtig-Können bliebe unbezeichnet – wir kommen auf die zentrale Frage der Adressierung später zurück. Bezogen auf das unterrichtliche Geschehen würde sich die Handlungsoption des Ignorierens, die bis hierhin auf der individuellen Ebene des Schülers mit der Kuhglocke diskutiert wurde (er hat keine Möglichkeit zu lernen, wenn er nicht korrigiert wird), anders darstellen, wenn man das Kollektiv der Klasse in den Blick nimmt. Würde die Lehrerin das Falschspiel eines einzelnen Schülers ignorieren, würde sie möglicherweise riskieren, dass die Schülerinnen und Schüler das Ignorieren als eine Laissez-Faire-Haltung ihrerseits interpretieren und sich von der Sache her die Einschätzung durchsetzt, dass es der Lehrerin vor allem darum geht, dass zwar alle Musizieren, aber eben nur irgendwie. Die Lehrerin würde also riskieren, dass sich eine gewisse Form der Nachlässigkeit im Hinblick auf das richtige Spielen bzw. in der konkreten Szene das korrekte Rhythmushalten in der Klasse verbreiten könnte. Das Ignorieren des Fehlers hätte allerdings den Vorteil, dass – erneut im Sinne des *Momentum* bei Kouzin (2006) – der gemeinsame Lernprozess weder an Reibungslosigkeit noch an Schwung verlieren würde.

Die zweite Handlungsoption der Lehrerin in dieser Situation besteht darin, das gemeinsam Musizieren aufgrund des Falschspiels des Schülers zu unterbrechen. Was wären mögliche Implikationen dieser Entscheidung? Das Unterbrechen verweist zunächst auf die lehrerseitige Notwendigkeit der Sequenzierung der Unterrichtszeit: Würde die Lehrerin das gemeinsame Spiel aussetzen, um das Falschspiel zu korrigieren, müsste sie Zeit aus dem gemeinsamen Spielen abziehen und in die individuelle Korrektur des Schülerspiels investieren. Abgesehen von der Frage, was die anderen Schülerinnen und Schüler tun sollen, wenn sich die Lehrerin mit dieser Unterbrechung auf einen einzelnen Schüler fokussiert, ist das konsequente Verfolgen dieser Handlungsoption erstens also mit einer hohen Zeitinvestition für Einzelkorrekturen verbunden. Die Handlungsoption des Unterbrechens könnte zweitens aber auch hinsichtlich der Sachdimension als problematisch angesehen werden: Das Einüben eines Rhythmus ohne Gruppe, also das gemeinsame Musizieren, kann ohne die Klasse vermutlich kaum gelernt werden. Für das von der Lehrerin intendierte Ziel, den *drumcircle* zur Aufführung zu bringen, bedarf es einer gemeinsamen Aktivitätskonstellation. Es würde also wenig Sinn machen, auch im Sinne der

Bewältigung der Sache, für das Korrigieren Einzelner das gemeinsame Musizieren zu unterbrechen. Im Hinblick auf die Sozialdimension würde drittens deutlich, dass das Unterbrechen das Nicht-Richtig-Spielen-Können des Schülers in exponierter Weise in der Klassenöffentlichkeit sichtbar macht. Würde man diese Handlungsoption anerkennungstheoretisch interpretieren (vgl. Balzer & Ricken 2010, S. 53f.), wäre der den Takt nicht halten könnende Schüler in dieser Situation ein Schüler, dem dieses Nicht-Können in aller Deutlichkeit durch die Unterbrechung des gemeinsamen Spielens klassenöffentlich demonstriert wird. Das Unterbrechen könnte in sozialer Hinsicht auf eine Unterrichtssituation verweisen, die für die Anerkennungsordnung von Schule und Unterricht hochgradig bedeutsam ist.

In der vorliegenden Szene entscheidet sich die Lehrerin für eine dritte mögliche Handlungsoption, die individuelle Korrektur und Unterstützung des falsch spielenden Schülers im laufenden Geschehen. Die Lehrerin markiert sein Nicht-Können zunächst als Nicht-Können, in dem sie sich kopfschüttelnd auf ihn zubewegt und ihm sein Instrument abnimmt. Dann versucht sie ihm zu zeigen, wie man den Takt hält, indem sie ihm das Spielen vor macht und ihn nach Rückgabe des Instrumentes durch körperliches Demonstrieren (Fuß- und Armbewegung) im Takthalten unterstützt. Versucht man diese Strategie vor dem Hintergrund der dadurch aktualisierten Ordnung des Unterrichts theoretisch einzuordnen, dann lässt sich wie folgt argumentieren: In der Sachdimension bestimmt die Lehrerin das individuelle Nicht-Können dieses Schülers nicht als Anlass für eine Unterbrechung des Unterrichts. Das gemeinsame Musizieren geht weiter. Damit wird von der Sache her deutlich, dass sie der Logik des gemeinsamen Spiels den Vorzug gibt. Dennoch stellt ihre Intervention hier einen deutlichen Kontrast zur ersten Szene dar, in der die individuelle Nachfrage nicht als individuelles Nicht-Wissen behandelt wird, sondern als wertvoller Beitrag, insofern dieser ein für die gesamte Klasse und für das Gelingen des Musizierens wichtiges Problem anspricht. Während also in der Sachdimension durchaus nachvollziehbar ist, warum für die Lehrerin die Strategie einer individuellen Korrektur des Schülers wählt, sei an dieser Stelle noch einmal darauf verwiesen, dass auch diese Intervention auf der Ebene der Sozialdimension einen Preis hat.

Im Hinblick auf die Klassenöffentlichkeit wird nämlich deutlich, dass es sich nicht ausschließlich um eine individuelle Korrektur des Nicht-Könnens eines einzelnen Schülers handelt. Vielmehr geschieht diese individuelle Kor-

rektur vor den Augen der anderen Schülerinnen und Schüler. Auch sie beobachten die Situation und ebenso weiß der korrigierte Schüler, dass er sich in dem Moment nicht alleine in einem Unterrichtsraum befindet. Er weiß, dass er beobachtet wird und dass das, was mit ihm geschieht, von den anderen beobachtet wird womit erneut auf einen Anerkennungsakt der Lehrerin im Sinne der Adressierung des Schülers als Nicht-Könnner verwiesen wird. An den gleichzeitigen Blickbewegungen anderer Schülerinnen und Schüler auf das Korrekturgeschehen ist in der Situation die Änderung bzw. Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den als korrekturbedürftig markierten Schüler gut zu erkennen. Die Frage, wie der Schüler selbst diese Demonstration erlebt, können wir nicht beantworten. Dass sie seine Selbstwahrnehmung berührt, ist aber wahrscheinlich.

5 Zum Ertrag einer kontingenzgewärtigen Theoretisierung von Unterricht für das Verständnis professionellen Lehrerhandelns

Der kontingenzgewärtige Blick auf das Steuerungsverhalten der Lehrerin kann in beiden Szenen Dynamiken der Unbestimmtheit und Bestimmung, des Vorhandenseins und der Bewältigung von Kontingenz freilegen, die ein auf Eindeutigkeit zielendes Verständnis professioneller Klassenführung leicht übersieht. In Szene 1 kann der Antagonismus zwischen der Kompetenz, den Übergang zwischen der Anleitung zum Spielen und dem tatsächlichen Spielen möglichst schwingvoll zu organisieren, und der Kompetenz, die für den Fortgang des Unterrichts notwendigen Verstehensvoraussetzungen zu sichern, der komplexen Anforderungsstruktur unterrichtlicher Klassenführung zugerechnet werden. Dieser Anforderungsstruktur gegenüber zeigt die Lehrerin die nicht zu unterschätzende Fähigkeit, zwei professionell in gleichem Maße begründbare Handlungsoptionen situativ abzuwägen und auszubalancieren.

Auch in Szene 2 ist die Lehrerin mit einer komplexen Anforderungsstruktur unterrichtlicher Klassenführung konfrontiert. Sie versucht dieser gerecht zu werden, indem sie die individuelle Korrektur des falschspielenden Schülers so realisiert, dass das Spielen der gesamten Klasse nicht unterbrochen wird. Individuelle Intervention und Aufrechterhaltung der kollektiven Aktivität werden zeitlich synchronisiert. Über die professionelle Handhabung der Komplexität zeitgleich bestehender Anforderungen von Klassenführung geht meine Rekonstruktion jedoch an einer entscheidenden Stelle hinaus. Der Einbezug

der unterschiedlichen Dimensionen unterrichtlicher Ordnungsbildung macht darauf aufmerksam, dass die von der Sache her notwendig erscheinende Korrektur des Falschspielens in der Sozialdimension eine Situation erzeugt, in der dieser Schüler nicht nur als Nicht-Könnender von der Lehrerin adressiert wird, sondern als solcher auch in der Öffentlichkeit der Klassensituation sichtbar gemacht wird. Die in der Szene deutlich erkennbare Aufmerksamkeit, die sein Korrigiert-werden vor den Augen der Mitschülerinnen und Mitschüler findet, ist ein starker Hinweis darauf, dass die Rationalität des Lehrerverhaltens nicht so einfach im Konzept professioneller Ausbalancierung erfasst werden kann. Sozial gesehen trifft die sachbezogene Korrektur des Falschspielens eben auch den Schüler als Person mit nicht unmittelbar erkennbaren individuellen Folgen. Trotz der der Lehrerintervention inhärenten Gefahr der Beschämung scheint die Ordnung des Unterrichts hier von der Ermöglichung der kollektiven Bewältigung der Sache bestimmt zu sein. Sie folgt der Etablierung eines kollektiven Lerngeschehens, ungeachtet möglicher individueller Kosten. Gerade auf dieses nicht mehr ausbalancierbare Verhältnis des unterrichtlichen Nutzens bestimmter professioneller Entscheidungen und ihrer gleichzeitigen Kosten kann eine kontingenzgewärtige Beschreibung des Unterrichts aufmerksam machen.

Ein kontingenzgewärtiger Blick auf die Ordnung des Unterrichts weist in professionsbezogener Perspektive meines Erachtens vor allem darauf hin, dass die Zuschreibung professionell gelingendes Lehrerinnen- und Lehrerverhaltens – wie in beiden Szenen gezeigt – nicht bedeutet, dass die gleichen Verhaltensweisen nicht auch *Kosten* in anderen Unterrichtsdimension verursachen können. Die Ordnung des Unterrichts ist aufgrund mehrdimensionaler Erwartungen und Anforderungen an Steuerungsleistungen nicht nur eine komplexe Ordnung. Sie ist vielmehr eine Ordnung, die nahezu unvermeidlich auf der Verhaltensebene pädagogische Gewinne und Kosten enthält. Die Situierung professionellen Lehrerhandelns in eine von Komplexität und Kontingenz geprägte Ordnung scheint Bestrebungen zu verunmöglichen, Verhaltensstrategien zu isolieren, um sie dann als eindeutigen Ausweis von Klassenführungs-kompetenz behandeln zu können. In diesem Sinn, und das ist vielleicht der zentrale Ertrag einer kontingenzgewärtigen Beschreibung von Unterricht, zeigt die Analyse beider Szenen, dass die kommunikative Ordnung des Unterrichts von verschachtelten Verhältnissen von pädagogischen Gewinnen und Verlusten gekennzeichnet ist. Es gibt im Unterricht nicht nur Gelingen oder

Output zu verbuchen. Ein kontingenzgewärtiger Blick auf Unterricht kann darauf aufmerksam machen.

Literatur

- Enzyklopädie Philosophie & Wissenschaftstheorie (1995): Artikel „Theorie“. (Band 4). Herausgegeben von Jürgen Mittelstraß.
- Baecker, Dirk (2005): Form und Formen der Kommunikation. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Balzer, Nicole; Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Alfred Schäfer; Christiane Thompson (Hg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 35–87.
- Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger (²2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Berdelmann, Katrin (2010): Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr- Lernprozessen. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Falkenberg, Monika; Kalthoff, Herbert (2008): Kommunikation unter Anwesenden: Lehrer – Schüler – Medien. In: Herbert Willems (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie. (Band 2). Wiesbaden: VS-Verlag, S. 909–930.
- Herrle, Matthias; Dinkelaker, Jörg (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- Herzmann, Petra, Hoffmann, Markus; Proske, Matthias (2015): Leistungen und Kosten professioneller Klassenführung. Ein kontingenzgewärtiger Blick auf die Steuerung von Unterricht. In: Haag, Ludwig, Kiel, Ewald; Trautmann, Matthias (Hg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2015: Thementeil: Klassenmanagement/Klassenführung – Perspektiven, Befunde, Kontroversen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 56–70.
- Graevenitz, Gerhard; Marquard, Odo (Hg.) (1998): Kontingenz. Reihe: Poetik und Hermeneutik. (Band 17). München: Fink.
- Kieserling, André (1999): Kommunikation unter Anwesenden: Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kounin, Jacob S. (2006): Techniken der Klassenführung. Nachdruck der deutschen Ausgabe 1976. Münster u.a.: Waxmann.
- Krummheuer, Götz (2007): Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Kerstin Rabenstein; Sabine Reh (Hg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 61–86.
- Luhmann, Niklas (1981): Wie ist soziale Ordnung möglich? In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. (Band 2). Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 195–285.

- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2004): Sinn, Selbstreferenz und soziokulturelle Evolution. In: Burkard Günter; Runkel, Gunter (Hg.): *Luhmann und die Kulturtheorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 241–289.
- Makropoulos, Michael (1997): *Modernität und Kontingenz*. München: Fink.
- Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes ‚Unterricht‘? In: Dies. (Hg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223–241.
- Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), S. 223–241.
- Nassehi, Armin (2003): *Geschlossenheit und Offenheit. Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Nassehi, Armin (2008): Rethinking Funktionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In: Herbert Kalthoff; Stefan Hirschauer; Gesa Lindemann (Hg.): *Theoretische Empirie*. Frankfurt/ M.: Suhrkamp, S. 79–106.
- Oelkers, Jürgen (2000): Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. In: Dietrich Benner; Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Bildungsprozesse und Erziehungsprozesse im 20. Jahrhundert*. 42. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 166–185.
- Proske, Matthias (2006): Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz. Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In: Rahm, Sibylle; Mammes, Ingelore; Schratz, Michael (Hg.): *Schulforschung – Unterrichtsforschung: Perspektiven innovativer Ansätze*. Innsbruck u.a.: Studienverlag, S. 141–154.
- Proske, Matthias (2009): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (5), S. 796–814.
- Proske, Matthias (2013): Die Ordnung des Unterrichts. Oder: Zum Nutzen einer kommunikationstheoretischen Beschreibung von Unterricht für die Allgemeine Didaktik. In: Bohl, Thorsten; Hanke, Ulrike; Koch-Priewe, Barbara; Zierer, Klaus (Hg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 147–160.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin; Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. In: Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (Hg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209–222.

Pädagogisch-Praktische Studien im Spannungsverhältnis von wissenschaftlicher Ausbildung und Praxiserprobung: Vorstellung eines Konzeptes für das Bachelor-Lehramtsstudium im Bereich der Primarstufe

Elisabeth Ostermann

Abstract Deutsch

Im Kontext der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung Neu entstand an Pädagogischen Hochschulen in Österreich eine Ausbildungsform für die Primarstufe, die sowohl eine fundierte pädagogische und fachliche Ausbildung als auch ein breites Angebot an aktuellen Schwerpunkten (z.B. Inklusive Pädagogik, Religionspädagogik, sprachliche Bildung, naturwissenschaftliche Bildung) gewährleisten soll. Jede Ausbildungsinstitution steht hierbei vor der Herausforderung, einen Theorie-Praxis-Transfer zu erzielen. Im Rahmen dieses Beitrags wird ein Konzept vorgestellt, das eine integrative Einbindung der Pädagogisch-Praktischen Studien in das Gesamtausbildungskonzept im Bachelorstudium der Primarstufe aufzeigt und auf Grundlage des Curriculums der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein (KPH-Edith Stein) und vor dem Hintergrund der Bildungsgangforschung erstellt wurde.

Schlüsselwörter

Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bachelorstudium, Lehramt Primarstufe, Pädagogisch-Praktische Studien, Theorie-Praxis-Transfer, Mentorinnen, Mentoren

Abstract English

In the context of teacher education (Pädagoginnen- und Pädagogenbildung Neu), a new system for primary school teaching was established in Austria. This bachelor degree should guarantee a scientifically well-founded pedagogical and subject-specific technical and scientific education, as well as a wide range of current thematic topics (e.g. inclu-

sive pedagogy, religious education pedagogics, language education, science education). In this process, each educational institution has the challenge to link research, teaching and experience studies. This article introduces a concept, which was based on the curriculum published by the University College of Teacher Education KPH Edith Stein and its research studies. The said academic concept illustrates an integrative approach to practical studies in primary level teacher education (BA level).

Keywords

teacher education, bachelor degree BA-level, lectureship at primary level teacher education, internships, transfer between theory and practice, mentors

Zur Autorin

Elisabeth Ostermann, Prof. Mag.^a Dr.ⁱⁿ BEd; Lehrende im Bereich der Bildungswissenschaften und Pädagogisch-Praktischen Studien an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein am Institut für LehrerInnenbildung sowie am Institut für schulpraktische Studien und außerschulische Bildung in Stams; Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung und Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Kontakt: elisabeth.ostermann@kph-es.at

1 Ausgangsüberlegungen

Die Neukonzeption der hochschulischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich gab den Anstoß dazu, sich kritisch mit dem Ausbildungsprozess auseinanderzusetzen, um künftigen Anforderungen der Profession gerecht zu werden und Lehramtsstudierende zu professionellem Handeln im Schulalltag zu führen. Im Zuge der Ausbildung nehmen dabei die Pädagogisch-Praktischen Studien einen zentralen Stellenwert ein, da sie sowohl Aspekte des pädagogischen Denkens als auch des pädagogischen Handelns fokussieren. Aus diesem Grund wurde an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein die Reform der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung für Überlegungen genutzt, wie die Pädagogisch-Praktischen Studien aktuell gestaltet und bestmöglich in die Architektur des Studiums eingegliedert werden können.

Historisch betrachtet hatte die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ihren Ausgangspunkt in der Praxis und Praktika spielen im Zuge der Ausbildung seit dem 18. Jahrhundert eine wesentliche Rolle (vgl. Bach 2013, S. 80ff; Seel

2010, S. 178ff.). Für die Primarstufe und die Sekundarstufe I hat sich im europäischen Raum inzwischen mehrheitlich das sogenannte *simultane Studienmodell* (vgl. Eurydice 2002) durchgesetzt, welches davon ausgeht, die praktische Ausbildung integrativ und parallel zum wissenschaftlichen Studium anzubieten. Dabei sind die Praktika bestmöglich mit den Lehrveranstaltungen der Hochschule zu vernetzen. Eine Vernetzung ist insofern erforderlich, als Praktika erst bildungswirksam sind, wenn eine theoretisch fundierte Reflexion folgt (vgl. u.a. Gruber & Rehrl 2005; König, Tachtsoglou, Darge & Lünemann 2014; Korthagen & Vasalos 2005; Schön 1983). Folglich bildet theoretisches Wissen eine Voraussetzung, um sich mit Praxiserfahrungen überhaupt erst kritisch auseinander setzen zu können.

Im Rahmen der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung Neu, welche eine Neugestaltung und Neuorganisation der Lehramtsausbildung anstrebt, sind die Praktika den *Pädagogisch-Praktischen Studien* zuzuordnen; d.h. diese Studien umfassen weit mehr als das Durchführen von Unterricht. Speziell ausgewählte praxisrelevante theoretische Lehrveranstaltungen an der Hochschule sollen darauf abzielen, theoretisch erworbene Kenntnisse in der Praxis zu erproben und Praktika theoriegeleitet vor- und nachzubereiten. Im Sinne einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld betreffen die Pädagogisch-Praktischen Studien im Ausbildungsprozess der Primarstufe daher sowohl die Praktika in ausgewählten Volksschulen als auch Lehrveranstaltungen an der Hochschule im Bereich der bildungswissenschaftlichen Grundlagen, der Primarstufenpädagogik und -didaktik und der gewählten Schwerpunkte.

Eine Herausforderung für alle Verantwortlichen im hochschulischen Ausbildungsprozess besteht demzufolge vor allem darin, auf Basis von Besonderheiten der jeweiligen spezifischen Ausbildungskontexte, theoretischer Konzepte und empirischer Befunde im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien und besonders im Zuge der Praktika adäquate Entscheidungen zu treffen, die sich aus der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Fragestellungen ergeben. Ausgehend von der Frage „Welche Praxiserfahrungen sollen Studierende machen?“, stellen sich folgende weitere Fragen, die sich auf inhaltliche, organisatorische und methodische Bedingungen beziehen: Wie können theoretische und praxisorientierte Ausbildungsaspekte bestmöglich in Wechselwirkung gebracht werden? Welche Rolle, Aufgaben und Ziele haben Mentorinnen und Mentoren und welche Studierende? Wie können Entwicklungsprozesse in den

Praktika unterstützt werden? Wie können Lernergebnisse sichtbar gemacht werden?

Zahlreiche Diskussionen über diese Fragestellungen standen bei der Entwicklung des vorliegenden Konzeptes der Pädagogisch-Praktischen Studien (vgl. Kapitel 2) im Zentrum. Die Suche nach passenden Lösungswegen für eine qualitätsvolle praktische Ausbildung lohnt sich, da die Pädagogisch-Praktischen Studien den Professionalisierungsprozess der Studierenden beeinflussen und Praktika aus studentischer Perspektive als Highlight der Ausbildung und als ein bedeutendes Studienelement gelten. Mit Hilfe einer qualitativen Kohortenuntersuchung in Form von Narrativen Interviews (Grounded Theory) wurden dreißig Studierende der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein von 2009 bis 2012 zu drei Erhebungszeiten prozessual über die gesamte Studienzeit zu ihren Ausbildungserfahrungen befragt. Ergebnisse zeigen, dass den Schulpraktika die größte Akzeptanz im Rahmen der Ausbildung entgegengebracht wird. Bedeutsam für diese Studierenden waren dabei vor allem Mentorinnen bzw. Mentoren (Praxislehrerinnen und Praxislehrer der Praxisschulen und Praxisberaterinnen und Praxisberater der Hochschule) und an die Schulpraktika anschließende Reflexionen. Gleichzeitig wurde die Notwendigkeit einer theoretischen Fundierung als Grundlage für die eigene Unterrichtsperformanz erkannt (vgl. Ostermann 2015).

Auch wenn die Lernwirksamkeit von Praktika noch unzureichend erforscht ist (vgl. Bach, Besa & Arnold 2014, S. 168), besteht Einigkeit bezüglich der Ziele und Aufgaben von Schulpraktika. Im Wesentlichen dienen Praktika dazu, den Berufswunsch zu überprüfen, professionsspezifische Kompetenzen aufzubauen sowie Theorie und Praxis zu verknüpfen. Dörr, Müller und Bohl (2009) konnten diese Zielsetzungen in einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie bestätigen.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass eine gegenseitige Abstimmung und Verknüpfung der einzelnen Ausbildungsbereiche (vgl. Schützenmeister 2002, S. 452) sowie eine entsprechende mentorielle Betreuungsqualität (vgl. Bach 2013, S. 121) die Professionalität der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung bewirkt. Darüber hinaus ermöglicht ein erfolgreicher Theorie-Praxis-Transfer Studierenden einen Einblick in unterschiedliche Wissensbereiche, eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Person und beruflichen Fragestellungen sowie entwicklungsförderliche Praxiserfahrungen. Dazu bedarf es qualifizierter Mentorinnen bzw. Mentoren, die Studierende zu einer theorieba-

sierten Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen anregen, damit eine selbst-reflexive Haltung initiiert werden kann. Auf die Bedeutung von Mentorinnen und Mentoren für studentische Lernprozesse im Praktikum weisen zahlreiche Studien hin. Befunde aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika; eine Längsschnittsstudie mit etwa 500 Studierenden und 250 Mentorinnen bzw. Mentoren an der Universität Hildesheim in den Jahren 2009 bis 2012), zeigten beispielsweise eine Korrelation zwischen der Qualität der Beziehung zur Mentorin bzw. zum Mentor und der allgemeindidaktischen Planungskompetenz (vgl. Bach, Besa & Arnold 2014, S. 165).

Andererseits zeigen Befunde von Hascher (2006, S. 144), dass Studierende im Laufe des Studiums Praktika kritischer bewerten und eine *Entmystifizierung* des Praktikums und *Ent-idealisierung* von Mentorinnen bzw. Mentoren eintritt. Dieses Ergebnis lässt eine Veränderung studentischer Sichtweisen im bzw. durch den Ausbildungsprozess erkennen. Alle bisher genannten Fakten und Aspekte führten letztendlich zu dem Versuch, ein stringentes Konzept für die Pädagogisch-Praktischen Studien im Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe zu entwerfen, das auf ein theoriegeleitetes Erkunden in den Handlungsbereichen der Praktika zielt.

2 Konzept der Pädagogisch-Praktischen Studien im Bereich der Primarstufe

Das Konzept der Pädagogisch-Praktischen Studien an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein für das Bachelorstudium Lehramt im Bereich der Primarstufe entstand auf Basis des Curriculums (vgl. Kirchliche Pädagogische Hochschule – Edith Stein 2016) sowie der in den Ausgangsüberlegungen erwähnten Fakten und Aspekte und beinhaltet wichtige Bausteine im Prozess des Lehrer/in-Werdens.

Grundlage des vorgestellten Modells (vgl. Übersicht 1) bildet die Bildungsgangforschung, welche darauf abzielt, normativ-curriculare Bedingungen durch die Berücksichtigung und Einbindung subjektiver Ausbildungsbedürfnisse zu relativieren (vgl. u.a. Hericks 2006; Meyer 2012; Trautmann 2004). Somit rücken Lernende und deren Lernprozesse in den Mittelpunkt. Durch die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben, welche individuelle Lernziele im Kontext der Ausbildung darstellen, soll die Kluft zwischen Wollen und Sollen ausgeglichen werden. Da sich Entwicklungsaufgaben im Laufe der

Ausbildung und in der künftigen Berufszeit immer wieder stellen, wird der Prozess des Lehrer/in-Werdens und Lehrer/in-Seins als berufsbiographischer Entwicklungsprozess (vgl. Terhart 2001, S. 56) gesehen.

Obwohl die einzelnen Komponenten des Modells (Eingangsbedingungen, Voraussetzungen, Ausbildungsphasen der Praktika, Beziehungsgefüge und Handlungsbereiche) (vgl. Übersicht 1) in gegenseitiger Wechselwirkung stehen und nicht isoliert voneinander zu betrachten sind, werden diese zur besseren Verständlichkeit getrennt voneinander beschrieben.

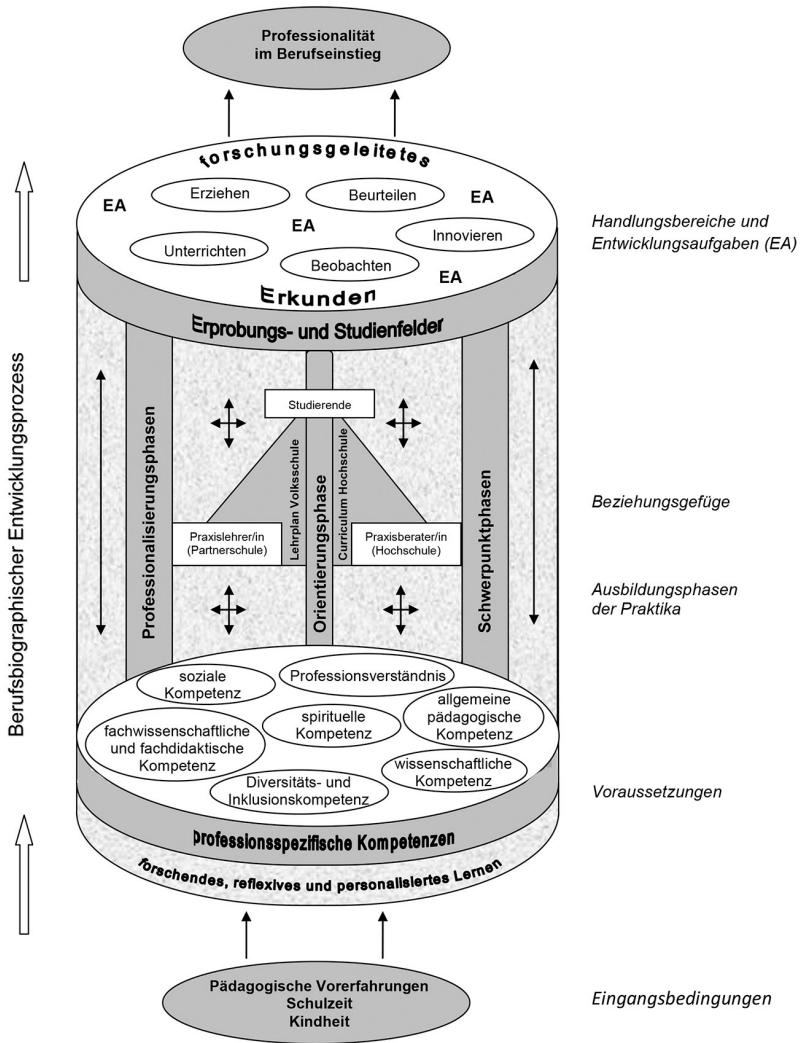
2.1 Eingangsbedingungen

Prinzipiell ist davon auszugehen, dass Erfahrungen aus der *Kindheit* und *Schulzeit* sowie *pädagogische Vorerfahrungen* den Ausbildungsprozess auf vielfältige Art und Weise beeinflussen (vgl. Kraler 2009; Ostermann 2015). Diese führen dazu, dass eine gewisse Vertrautheit der Profession gegenüber entstanden ist und Studierende die Ausbildung mit klaren Vorstellungen und Erwartungen beginnen. Zudem lenken diverse Erlebnisse deren pädagogisches Denken und Handeln und haben vielfach eine resistente Wirkung gegenüber neuen Ideen und Konzepten. Aus diesen Gründen ist es von Bedeutung, dass Studierende bereits zu Studienbeginn das bis dahin entstandene Bild von Schule und Unterricht hinterfragen und revidieren, denn Reflexionen gelten als Schlüsselkompetenz von Professionalität und situationsangepasstem Lehrer/innenhandeln (vgl. Combe & Kolbe 2008, S. 859).

Unter Berücksichtigung und Aufarbeitung der Eingangsbedingungen sind in weiterer Folge Voraussetzungen zu schaffen, die dazu dienen, lebenslanges Lernen anzuregen und Professionalität im pädagogischen Handeln aufzubauen. Die Basis dafür bildet der Erwerb professionsspezifischer Kompetenzen.

2.2 Voraussetzungen

Professionelles pädagogisches Handeln erfordert neben einer Kombination von speziellem Wissen, Können und Einstellungen (vgl. Baumert & Kunter 2006; Cramer 2011) ebenso deren Erprobung im praktischen Handlungsfeld (vgl. Blömeke 2009, S. 488). In der Ausbildung bedarf es dafür Bedingungen, die den Lernprozess durch die Art und Weise des Lernens unterstützen und die damit verbundene Aneignung professionsspezifischer Kompetenzen ermöglichen.



Übersicht 1: Modell der Pädagogisch-Praktischen Studien an der KPH-Edith Stein (eigene Darstellung)

2.2.1 Forschendes, reflexives und personalisiertes Lernen

Wie Lernen im Gesamtprozess der Ausbildung vollzogen wird, hat Einfluss auf das Gelingen eines Theorie-Praxis-Transfers (vgl. Korthagen, Kessels, La-

gerwerf & Wubbels 2002). Die Relevanz forschenden Lernens im Sinne der Erforschung beruflicher Praxis in Form eines forschungsgeleiteten Erkundens liegt darin, dass sowohl erste Zugänge zu einer evidenzbasierten Betrachtung des Schulsystems erreicht (vgl. Altrichter & Soukup-Altrichter 2014, S. 55ff.) als auch subjektive Theorien (vgl. u.a. Groeben & Scheele 2010, S. 151ff.; Neuß 2009, S. 34ff.; Stern 2009, S. 355ff.) bearbeitet werden. Gleichzeitig erfolgt dabei eine reflexive Verarbeitung von Wissen und Erfahrungen (reflexives Lernen), welche die Grundlage für lebenslanges Lernen bildet (vgl. Häcker, Hilzensauer & Reinmann 2008, S. 2). Aus lerntheoretischer Sicht liegt der Vorteil forschenden Lernens in der Förderung von Selbständigkeit und Aktivität. Unter Berücksichtigung personalisierten Lernens (lernseitige Lernprozesse) gilt es, Studierende im gesamten Lernprozess als selbstverantwortliche und aktiv-gestalterische Lernsubjekte anzuerkennen sowie ihre individuell unterschiedlichen Lernerfahrungen und Bedürfnisse wahrzunehmen. In diesem Zusammenhang weist Dreer (2016, S. 293ff.) darauf hin, dass die Erfüllung psychologischer Grundbedürfnisse im Rahmen des schulpraktischen Lernens die Motivation und Leistungen Studierender beeinflusst. In Anlehnung an Maslow (1973) und Deci und Ryan (2000) geht er von folgenden vier Bedürfnissen aus, die sequentiell zu erfüllen sind:

1. Sicherheitsbedürfnisse: Bedürfnis nach Einführung in den Schulalltag
2. Soziale Bedürfnisse: Bedürfnis nach Einbindung in die Lehrer/innen- und Schüler/innenschaft
3. Individualbedürfnisse: Bedürfnis nach weitgehend autonomer und erfolgreicher Selbsterprobung
4. Selbstverwirklichung: Bedürfnis nach Selbstverwirklichung als Lehrperson.

Die schulpraktische Ausbildung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein versucht, diese Grundbedürfnisse zu berücksichtigen. Demzufolge finden die Hospitationen zu Beginn des Studiums unter Begleitung von Hochschullehrerinnen bzw. Hochschullehrern statt (erstes Bedürfnis; vgl. Kapitel 2.3 erste Ausbildungsphase/ Orientierungsphase). In den Folgesemestern werden Studierende von Praxislehrerinnen bzw. Praxislehrern sukzessive als Kolleginnen und Kollegen innerhalb des jeweiligen Lehrkörpers und als Bezugspersonen für Schülerinnen und Schüler in den Schulalltag eingebunden (zweites Bedürfnis; vgl. Kapitel 2.4 Beziehungsgefüge). Mit Fortdauer der Ausbildung erhalten Studierende die Möglichkeit, eigenständig und selbstver-

antwortlich Unterricht vorzubereiten, zu planen, durchzuführen und auszuwerten (drittes Bedürfnis; vgl. 2.5 Handlungsbereiche, Kompetenzbereich Unterrichten). Die Erprobung eigener Potenziale in Bezug auf das pädagogische Handeln in unterschiedlichen Handlungsfeldern rundet schließlich die Ausbildung ab (viertes Bedürfnis; vgl. Kapitel 2.5 Handlungsbereiche) und setzt sich im künftigen Berufsalltag fort.

2.2.2 Professionsspezifische Kompetenzen

Im Curriculum der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein (2016, S. 8ff.) setzen sich die zu erreichenden professionsspezifischen Kompetenzen sowohl aus theoretischen als auch aus praxisorientierten Ausbildungsspekten zusammen. Gemäß der Definition des Kompetenzbegriffes von Wejnert (2012) werden diese Kompetenzen verstanden als *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitativen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“* (ebd., S. 27). Die Bewältigung konkreter Handlungssituationen setzt demzufolge nicht nur Wissen und Können, sondern ebenso bestimmte Einstellungen voraus.

Im Zuge der Ausbildung werden Studierende mit sieben unterschiedlichen Kompetenzbereichen konfrontiert. Abgestimmt auf die Pädagogisch-Praktischen Studien gilt es, darin vielfältige Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen zu erwerben bzw. zu erweitern:

1. wissenschaftliche Kompetenz (u.a. Kenntnis von Ergebnissen aktueller Bildungsforschung, Teilhabe an wissenschaftlich-berufsfeldbezogener Forschung),
2. allgemeine pädagogische Kompetenz (u.a. Theorien des Lehrens und Lernens, Planung von Lernprozessen),
3. fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenz (u.a. Aneignung von Fachwissen, alters- und situationsadäquate Vermittlung, Analyse von Unterricht),
4. Diversitäts- und Inklusionskompetenz (u.a. Wahrnehmung von Schule als soziokulturell heterogenes System, Berücksichtigung verschiedener Diversitätsbereiche, Individualisierung, Differenzierung),

5. soziale Kompetenz (u.a. Kenntnis und Anwendung verschiedener Kommunikations- und Interaktionsformen, Aufbau von Lehrer/in-Schüler/in-Beziehungen, Umgang mit Konflikten),
6. spirituelle Kompetenz (u.a. Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und religiösen Traditionen, Entwicklung von Handlungsoptionen, Aufbau einer Schulkultur),
7. Professionsverständnis (u.a. Kenntnis von Qualitätskriterien für professionelles pädagogisches Handeln, Präsentieren, Innovieren, Arbeiten im Team, Selbstwahrnehmung).

Zusammenfassend betrachtet bilden der Kompetenzerwerb und der Einsatz neuer Lehr- und Lernkonzepte im gesamten Ausbildungsprozess Voraussetzungen dafür, dass Studierende im Rahmen der Praktika erste eigene Vorhaben in den einzelnen Erprobungs- und Studienfeldern (vgl. Bach 2013, S. 125) umsetzen und selbstgesetzte Entwicklungsaufgaben bearbeiten können. Im Zuge der Ausbildung sind dafür drei unterschiedliche Phasen vorgesehen, wobei davon ausgegangen wird, dass die Beziehung zwischen Studierenden und Mentorinnen bzw. Mentoren diverse Entwicklungsschritte maßgeblich beeinflusst.

2.3 Ausbildungsphasen der Praktika

In den Praktika soll Theoretisches zum praktischen Handeln transformiert werden, was jedoch aufgrund der Komplexität pädagogischer Situationen nicht immer eins zu eins möglich bzw. notwendig ist. Damit jedoch Theorie und Praxis zumindest ansatzweise in den einzelnen Erprobungs- und Studienfeldern aufeinander bezogen werden können, bedarf es einer entsprechenden Abstimmung von Lehrveranstaltungen besonders in jenen Ausbildungsmodulen, in denen Praktika vorgesehen sind (vgl. Kirchliche Pädagogische Hochschule – Edith Stein 2016, S. 33ff.).

Charakteristisch an der Struktur der Praktika an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein ist ein frühzeitiger und kontinuierlicher Praxiskontakt, der im ersten Semester beginnt und in der Folge in jedem Semester stattfindet. In organisatorischer Hinsicht hospitieren und/oder agieren Studierende in den ersten drei Semestern einmal pro Woche, vom vierten bis achten Semester in zwei- bzw. dreiwöchigen Blöcken. Inhaltlich unterscheiden sich die Praktika in den jeweiligen Zielsetzungen der einzelnen Ausbildungspha-

sen (Kirchliche Pädagogische Hochschule – Edith Stein 2016, S. 16f.). Dem ist hinzuzufügen, dass diese Phasen in gegenseitiger Wechselwirkung stehen, sich im Laufe des Studiums ergänzen und das Lernen der Schülerinnen und Schüler als wesentlichster Bezugspunkt gilt.

- Die *Orientierungsphase* in den ersten zwei Monaten des Studiums dient der theorie- und forschungsbasierten Beobachtung von Unterricht mit dem Ziel, die eigene Lernbiografie, gesellschaftliche Rollenbilder von Lehrpersonen sowie aktuelle berufliche Anforderungen kritisch zu betrachten.
- In den *Professionalisierungsphasen* stehen, neben der Durchführung von forschungsbasierten Arbeitsaufträgen, bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogisch-didaktische Aspekte im Mittelpunkt. Diese werden aufgrund von Vorgaben der Hochschule und selbst gesetzten Zielsetzungen seitens der Studierenden (Entwicklungsaufgaben) in den Praktika kritisch betrachtet bzw. angewandt.
- Die *Schwerpunktphasen* finden je nach Wahl des Schwerpunktes in unterschiedlichen schulischen Kontexten statt. Dabei stehen die Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen in Bezug auf den gewählten Schwerpunkt im Mittelpunkt.

Insgesamt bieten die Praktika in den einzelnen Phasen wertvolle Lernorte für Studierende, in denen vielfältige Erfahrungen gesammelt werden können. Die Verantwortung der Ausbildungsinstitution liegt darin, nicht die Quantität (Länge, Häufigkeit des Unterrichtens), sondern die Theorie-Praxis-Abstimmung sowie die Beziehungs- und Betreuungsqualität in den Vordergrund zu stellen.

2.4 Beziehungsgefüge

Wie bereits mehrmals erwähnt, liegt ein entscheidendes Wesensmerkmal aller Phasen in dem *Beziehungsgefüge Studierende und Mentorinnen bzw. Mentoren*, welches den Lehr-Lern-Prozess im Zuge der pädagogisch-praktischen Ausbildung maßgeblich prägt und im Endeffekt auf Lernfortschritte für Schüler/innen zielt. Leitend dabei ist das Empowerment-Konzept, welches Studierenden eine professionelle Unterstützung auf deren Weg zu Selbstbestimmung und -verantwortung im Zuge des berufsbiographischen Entwicklungsprozesses gewährleisten soll. Basis jeglicher Handlungen bilden dabei das Curriculum der Hochschule und der Lehrplan der Volksschule. Deshalb sind unter *Mento-*

rinnen und Mentoren sowohl Lehrende der Hochschule als auch Lehrende der Praxisschulen zu verstehen, welche Studierende auf Basis normativer Vorgaben der Curricula, individueller Schwerpunkte der Studierenden sowie eigener beruflichen Erfahrungen bei inhaltlichen und pädagogischen Fragestellungen mit Wertschätzung, Offenheit und gegenseitigem Interesse beraten und bestärken sollen. Konkret bedeutet das, dass Praxislehrerinnen und Praxislehrer ein schulisches Setting bereitstellen und in enger Zusammenarbeit mit Studierenden den Planungs-, Unterrichts- und Reflexionsprozess gestalten. Hochschullehrende hingegen bereiten im Vorfeld die Praktika in eigens dafür abgestimmten Lehrveranstaltungen vor, beobachten während der Praktika einzelne Unterrichtsversuche der Studierenden und analysieren diese anschließend gemeinsam mit Lehrenden der Praxisschulen und Studierenden. Durch diese Konstellation sollen einerseits ein Praxisbezug für Hochschullehrende und andererseits ein Theoriebezug für Praxislehrerinnen und Praxislehrer entstehen. Gleichzeitig kann dadurch ein perspektivenreicher Blick auf Schule und Unterricht für Studierende erzeugt und das Miteinander von Theorie und Praxis spürbar gemacht werden. Zusätzlich liegt ein Ziel dieser engen Zusammenarbeit darin, Studierenden ein Erprobungsfeld zu bieten, in dem sie angehalten werden, den Unterricht ihrer zugewiesenen Praxis-Lehrpersonen nicht einfach zu kopieren bzw. deren Handlungsmuster zu adaptieren. Von Beginn der Ausbildung an erhalten Studierende deshalb die Aufgabe, ihre Vorhaben, Zielsetzungen, Reflexionen und Lernfortschritte in Form eines Entwicklungsportfolios theoriegeleitet zu dokumentieren und damit die Kompetenzentwicklung im Laufe des Studiums sichtbar zu machen.

Generell kann davon ausgegangen werden, dass ein funktionierendes Beziehungsgefüge zwischen Studierenden und Mentorinnen und Mentoren ebenso den Beziehungsaufbau der Studierenden zu den Schülerinnen und Schülern begünstigt. Das ist insofern erforderlich, da Untersuchungen einen positiven Zusammenhang zwischen der Arbeitsanstrengung von Studierenden und deren Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern bestätigen (vgl. Boret, Lloret & Gomez-Artiga 2015; Klassen, Perry & Frenzel 2012; zitiert nach Dreer 2016, S. 294).

Somit gelten gelingende Wechselwirkungen zwischen allen im schulischen Lern- und hochschulischen Ausbildungsprozess involvierten Personengruppen als Kernstück für das Bewältigen von Aufgaben in diversen Erprobungs- und

Studienfeldern sowie für das Erkennen und Bearbeiten subjektiver Entwicklungsaufgaben.

2.5 Handlungsbereiche

Die *Erprobungs- und Studienfelder* betreffen die Handlungsbereiche *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren*, welche auf Empfehlung der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK 2004) gründen. Mittels Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden darin Anforderungen im beruflichen Handeln für Lehrpersonen definiert. Im Zuge der Ausbildung im Bereich der *Praktika* werden diese Bereiche zusätzlich mit dem Aspekt des *Beobachtens* ergänzt, da „*die Schulung eines beobachtenden Blicks notwendig ist, um eine Sensibilisierung in der Wahrnehmung, ein Bewusstsein für die sprachliche Darstellung pädagogischer Situationen und schulischer Kontexte sowie eine Steigerung von Selbstbeobachtung und -reflexion zu erreichen*“ (de Boer & Reh 2012, S. V). Ein Vorteil all dieser Standards besteht zudem darin, dass diese mit theoriebezogenen Bereichen des Lehramtsstudiums verknüpfbar sind. Übersicht 2 veranschaulicht die fünf Handlungsbereiche der schulpraktischen Ausbildung mit den zugeordneten Standards.

Handlungsbereiche	Standards
Beobachten	Lehrerinnen und Lehrer erfassen, deuten und beschreiben systematisch die schulische Wirklichkeit
Unterrichten	Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen
Erziehen	Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus
Beurteilen	Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus
Innovieren	Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter

Übersicht 2: Handlungsbereiche und Standards (eigene Darstellung auf der Basis von KMK 2004 und des Modells der KPH-Edith Stein)

Innerhalb aller Handlungsbereiche zielt das *forschungsgeleitete Erkunden* im Sinne des forschenden Lernens darauf ab, schul- und unterrichtsbezogene Fragestellungen kritisch zu bearbeiten, damit ein situationsadäquates Handeln im

künftigen Berufsfeld möglich wird. Nach Bach (2013, S. 124) hängt der Erfolg des Studiums nämlich wesentlich davon ab, ob es Studierenden gelingt, vor dem Hintergrund der Theorie die Praxis systematisch zu analysieren und reflektieren.

Zudem nehmen individuell wahrgenommene berufliche Herausforderungen (*Entwicklungsaufgaben*) im Zuge der Praktika einen zentralen Stellenwert ein, da gelöste Entwicklungsaufgaben zur Kompetenzentwicklung beitragen (vgl. Keller-Schneider 2010). Dabei ist davon auszugehen, dass jede und jeder einzelne Studierende Entwicklungsaufgaben zu unterschiedlichen Zeitpunkten erkennt, anders wahrnimmt und different bearbeitet. Befunde einer qualitativen Kohortenuntersuchung (Grounded Theory) an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein zeigten, dass sich Studierende im Ausbildungsprozess einerseits am pädagogischen Handeln im künftigen Berufsfeld orientieren und andererseits mit selbstregulativen Prozessen auseinandersetzen. Aufgrund der Analyse der Untersuchungsergebnisse konnten die Entwicklungsaufgaben *Reflexion, Perspektivenwechsel, Schüler/innenzentrierung, Vermittlung, Verhaltenskontrolle, Sicherheit* und *Selbstverantwortlichkeit* abgeleitet werden, welche professionsspezifische Anforderungen beinhalten (vgl. Ostermann 2015). Auf Basis der Lösung dieser Entwicklungsaufgaben könnte Professionalität nach der Ausbildungsphase folgendermaßen definiert werden: „*Professionalität zeigt sich am Ende der Ausbildung in der Fähigkeit, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen, selbstbewusst durch fachliches und methodisches Wissen und Können zu handeln, eine geordnete und schülerInnenzentrierte Lernatmosphäre zu schaffen, sowie pädagogisches Wirken unter Einbeziehung wissenschaftlicher Quellen zu reflektieren*“ (ebd., S. 155).

3 Resümee

Ein Modell entspricht in der Regel Idealvorstellungen und verfolgt die Absicht, bestimmte Gegebenheiten effizienter und für alle Beteiligten befriedigender zu gestalten. Das vorgestellte Modell der Pädagogisch-Praktischen Studien ist in diesem Sinne erstens ein Plädoyer für eine ganzheitliche und verschränkte Sichtweise unterschiedlicher Ausbildungselemente sowie zweitens ein Aufzeigen der Notwendigkeit qualitätsvoller Mentorinnen bzw. Mentoren im hochschulischen Ausbildungsprozess. Priorität hat eine solide wissenschaftliche Ausbildung gemeinsam mit einer zielgerichteten und qualitätsvol-

len Gestaltung der Praktika, damit positive Effekte für Studierende erzeugt werden können. Gleichzeitig ist es wichtig, dass Studierende zunehmend Eigeninitiative und Selbstverantwortung im Ausbildungsprozess übernehmen, in den Praxisphasen einen persönlichen Mehrwert durch kontinuierliche Verbesserungen im pädagogischen Feld erkennen und Praxisphasen gut vorbereitet, begleitet und ausgewertet werden. Im Zuge des Bachelorstudiums und vor allem in der Induktionsphase im oder während des Masterstudiums werden innovative und eigens dafür ausgebildete Lehrpersonen benötigt, welche die komplexen Anforderungen der Profession im Rahmen ihrer Betreuungs- und Beratungsfunktion erfüllen können.

Resümierend stellt dieses Konzept der Pädagogisch-Praktischen Studien den Versuch dar, einen tragfähigen Rahmen für die hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung und deren Ausbilderinnen und Ausbilder bereit zu stellen, der die Praktika im Sinne des forschenden Lernens in Form *„einer selbstreflexiven und theoriegestützten Konfrontation mit dem Handlungsfeld Schule“* (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004; zitiert nach Wilde & Stiller 2011, S. 171) in den Ausbildungsprozess einbindet. Auf diese Weise soll der Aufbau von Professionalität von Studienbeginn an gewährleistet werden. Summa summarum kann davon ausgegangen werden, dass alle vorgestellten Komponenten und deren Charakteristika einen Einfluss auf den Ausbildungsprozess und letztendlich auf das Erreichen einer Professionalität im Berufseinstieg haben. Besonders die gegenseitigen Wechselwirkungen von Theorie und Praxis, die Interdependenz zwischen thematischen und personalen Beziehungen sowie eine wissenschaftlich-reflexive Haltung sollen dazu führen, in der Ausbildungszeit einen Grundstein für die künftige Berufskarriere zu legen. Die Pädagogisch-Praktischen Studien, welche nicht isoliert, sondern in enger Verflechtung mit den Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und -wissenschaften zu betrachten sind, können diesbezüglich einen bedeutenden Anteil leisten. Wie sich dieses Konzept in den kommenden Jahren bewährt und welche Lernergebnisse Studierende erzielen, wird an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein mit Hilfe von Evaluationen erhoben. Auf Basis empirischer Daten können dadurch einzelne Aspekte gegebenenfalls nachgebessert werden. Generell erstrebenswert wäre, dass alle an der Ausbildung Beteiligten durch empirische Forschung und Theoriebildung die Pädagogisch-Praktischen Studien weiter professionalisieren.

Literatur

- Altrichter, Herbert; Soukup-Altrichter, Katharina (2014): Lernen in der Lehrer_innenbildung durch Forschung. In: Feyerer, Ewald; Hirschenhauser, Katharina; Soukup-Altrichter, Katharina (Hg.): *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung*. Münster, New York: Waxmann, S. 55–76.
- Bach, Andreas; Besa, Kris-Stephen; Arnold, Karl-Heinz (2014): Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In: Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander; Hascher, Tina (Hg.): *Praktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster, New York: Waxmann, S. 165–182.
- Bach, Andreas (2013): *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 469–520.
- Blömeke, Sigrid (2009): Lehrerausbildung. In: Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher, Werner (Hg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 262–274.
- Combe, Arno; Kolbe, Fritz Ulrich (2008): *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857–875.
- Cramer, Colin (2011): *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- De Boer, Heike; Reh, Sabine (Hg.) (2012): *Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dörr, Günter; Müller, Katharina; Bohl, Thorsten (2009): Wie entwickeln sich Kompetenzselbsteinschätzungen bei Lehramtsstudierenden während des Praxisjahres? Ergebnisse einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie. In: Dieck, Margarete; Dörr, Günter; Kucharz, Dietmut; Küster, Oliver; Müller, Katharina; Reinhoffer, Bernd; Rosenberger, Tanja; Schnebel, Stefanie; Bohl, Thorsten: *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 161–182.
- Dreer, Benjamin (2016): *Psychologische Bedürfnisse Studierender im Schulpraktikum – eine Perspektive auf die Bedingungen der schulpraktischen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen*. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 9 (2), S. 284–301.

- Eurydice (2002): Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht I: Lehrerausbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben, Allgemein bildender Sekundarbereich I. Brüssel: Eurydice.
- Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte (2010): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Mey, Günter; Mruck, Katja: Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 151–165.
- Gruber, Hans; Rehl, Monika (2005): Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz (Forschungsbericht Nr. 15). Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr–Lern–Forschung. Abrufbar unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/fb15_2005_regensburg_uni_paed.pdf (2017-01-02).
- Häcker, Thomas; Hinzensauer, Wolf; Reinmann, Gabi (Hg.) (2008): Editorial zum Schwerpunktthema „Reflexives Lernen“. In: bildungsforschung, Jg. 5 (Ausgabe 2). Abrufbar unter: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/74/77> (2017-01-02).
- Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (Beiheft), S. 130–148.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.
- Kirchliche Pädagogische Hochschule – Edith Stein (2016): Curriculum. Bachelor- und Masterstudium. Lehramt im Bereich der Primarstufe. Abrufbar unter: http://www.kph-es.at/fileadmin/userupload/Curriculum_Primarstufe_2016-09-14_korr_28.9.pdf (2017-1-04).
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (2016-12-20).
- König, Johannes; Tachtsoglou, Sarantis; Darge, Kerstin; Lünemann, Melanie (2014): Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 1 (4), S. 3–22.
- Korthagen, Fred; Kessels, Jos; Lagerwerf, Bram; Wubbels, Theo (Hg.) (2002): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EB-Verlag.

- Korthagen, Fred; Vasalos, Angelo (2005): Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 11 (1), S. 47–71.
- Kraler, Christian (2009): Entwicklungsaufgaben in der universitären Lehrerbildung – Startverpflegung auf dem Weg zu einer lebenslangen Professionalisierung. In: *Erziehung und Unterricht* 159 (1/2), S. 187–197.
- Meyer, Meinert (2012): Kultur, Kompetenz und Lehrerbildung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung. In: Kraler, Christian; Schnabel-Schüle, Helga; Schratz, Michael; Weyand, Birgit (Hg.): *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. Münster: Waxmann, S. 155–175.
- Neuß, Norbert (2009): *Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung*. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Ostermann, Elisabeth (2015): *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, Donald (1983): *The reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*. New York: Teachers Press, Columbia University.
- Schützenmeister, Jörn (2002): *Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerbildung*. Marburg: Tectum.
- Seel, Helmut (2010): *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs*. Innsbruck und Wien: Studienverlag.
- Stern, Elisabeth (2009): Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina: *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 355–364.
- Terhart, Ewald (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Trautmann, Matthias (2004): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert, Franz E. (2012): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wilde, Matthias; Stiller, Cornelia (2011): Ansätze Forschenden Lernens in der Biologiedidaktik an der Uni Bielefeld. In: *TRIOS* 6 (2), S. 171–183.

Social Video Learning. Kollaboratives Reflektieren in den Schulpraktika

Gabriele Mayer-Frühwirth

Abstract Deutsch

Reflexionsprozesse Studierender haben im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung einen hohen Stellenwert. Es ist Ziel des Erasmus+ Projekts PREPARE¹ (Promoting Reflective Practice in the Training of Teachers Using ePortfolios), diese Prozesse durch die Nutzung einer Online- Lernumgebung anzuregen und zu vertiefen. Durch kollaboratives Analysieren und Reflektieren von spezifisch ausgewählten Videosequenzen soll die Reflexionskompetenz von angehenden Lehrkräften erhöht werden. In diesem Beitrag werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie *Social Video Learning* zur Unterstützung von Reflexionsprozessen Studierender genutzt werden kann.

Schlüsselwörter

social video learning, videogestützte Reflexion, kollaboratives Reflektieren, Videografie

Abstract English

Reflective practices in practical studies play a crucial role in teacher education. The aim of the Erasmus + project PREPARE (Promoting Reflective Practice in the Training of Teachers Using ePortfolios) is to stimulate and deepen these practices by using an online learning environment. The intention behind collaborative analysis and reflection of specifically selected video sequences is to increase the reflective practices competence of student teachers. This article highlights the potential benefits of Social Video Learning as an encouragement strategy.

¹ Abrufbar unter: <https://prepare.phwien.ac.at> (2017-07-22)

Keywords

social video learning, video-assisted reflective practice, video-assisted reflectice practice, collaborative reflective practices, videography

Zur Autorin

Gabriele Mayer-Frühwirth, Mag.^a; Lehramt für Volksschulen, Studium der Psychologie an der Universität Wien, seit 2012 Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien.

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

1 Videografie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Zur Entwicklung von Lehrkompetenz werden seit einigen Jahren in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Unterrichtsvideos eingesetzt. Konkret beobachtbare Situationen provozieren fachliche Diskussionen und dienen als anschauliche Grundlage, um sich mit Unterrichtsprozessen vertiefend auseinanderzusetzen (Reusser 2005, S. 10). Auch der Anspruch an eine Aus- und Weiterbildung, die Lernen als einen situierten Prozess versteht, der nicht komplexitätsreduzierend außerhalb eines sozialen Kontextes stattfindet, lässt sich durch den Einsatz der Videografie von Unterricht einlösen (vgl. Reusser 2005, S. 9; Vohle & Reinmann 2012, S. 416).

Die Einsatzszenarien von Videos im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelten sich nach Reusser (2005) vom *Videobasiertem Lernen am Modell*, das kompetentes Lehrerinnen- und Lehrerverhalten vorführt, über die *Problemorientierte und fallbasierte Analyse von Unterrichtsvideos*, bei der Videos unter verschiedenen Bearbeitungsperspektiven analysiert werden, zur *Videogestützten Reflexion*. Die retrospektive Betrachtung von präferiert eigenem Unterricht konfrontiert die Akteurin, den Akteur mit dem individuellen unterrichtlichen Handeln und unterstützt das Erkennen vertrauter Handlungsmuster (vgl. ebd., S. 8ff.).

2 Videogestützte Reflexion

Mühlhausen und Mühlhausen (2012) unterscheiden die Begrifflichkeiten *Analyse* und *Reflexion*. Bei der *Analyse* werden vorab Kriterien festgelegt, um einen Sachverhalt differenziert betrachten zu können, dabei wird zum Analysegegenstand Distanz gehalten, ein Erkenntnisgewinn ist intendiert. Bei der *Re-*

flexion hingegen wird der Reflexionsinhalt selbst gewählt, mit dem Ziel, Handlungsalternativen zu identifizieren (vgl. ebd., S. 28). In diesem Sinne können Studierende vorgegebene relevante Analyseschwerpunkte durch Videos bearbeiten, der überwiegende Teil der Arbeit mit Eigenvideos, der das Ziel hat, zukünftiges Lehrerinnen- und Lehrerverhalten zu modifizieren, sollte sich jedoch auf individuelle Entwicklungsziele der Studierenden beziehen.

Durch die autonome reflexive Beschäftigung mit dem eigenen Lehrerinnen- und Lehrerverhalten gelingt es, nächst mögliche Schritte des persönlichen Kompetenzaufbaus in Angriff zu nehmen. Zu fokussierende Aspekte *während* der Unterrichtssituation zu beachten, gelingt Akteurinnen und Akteuren in der Regel im Sinne einer *reflection in action* (vgl. Schön 1995) nicht, hier finden vorwiegend Beobachtungen auf Basis bereits verfügbarer Grundannahmen und impliziter Theorien statt. Durch das repetitive Betrachten von videografierten Unterrichtssituationen, wird es erleichtert, bisher unbemerkte Dimensionen von Unterricht zu analysieren und zu reflektieren (vgl. Krammer & Reusser 2005, S. 36), das Videomaterial bietet die Option einer *reflection on action* (vgl. Schön 1995).

3 Social Video Learning

Vohle (2016) folgend, bedeutet Social Video Learning „*einen didaktischen Paradigmenwechsel beim Lernen mit Videos: weg von einem rezeptiven Lernmedium hin zu einem dialogischen Austauschprozess via Videokommentar, der Kollaboration ermöglicht*“ (ebd., S. 176). Die Online-Umgebung edubreak®CAMPUS eröffnet die Möglichkeit, im Video zu arbeiten statt mit einem Video zu arbeiten. Es werden exakte Zeitmarken gesetzt, diese mit Kommentaren, Signalen (z.B. rote, gelbe, grüne Ampel als Marker zur Einschätzung von Situationen) oder Pfeilen als Hinweise in der Videoszene versehen. Die Studierenden setzen sich aktiv mit dem Video auseinander, die Kriterien zur Selbstbeobachtung, die sie gewählt haben, müssen aufmerksam im komplexen Unterrichtsgeschehen identifiziert werden (vgl. Vohle 2013, S. 169). Durch das Schreiben der Kommentare werden Gedanken konkretisiert, damit einhergehend implizite Aspekte angesprochen. Denn, nach Neuweg (2002), ist es Entwicklungsziel für Studierende im Schulpraktikum „*die starre Bindung an Handlungsrezepte allmählich aufzugeben, die impliziten Zielperspektiven in diesen Rezepten aufzudecken, zu lernen, sie durch eigenständiges Planen zu ersetzen, sich für den Un-*

terrichtserfolg verantwortlich zu fühlen und diese Verantwortung nicht mehr an ein Wissen zu delegieren, für das bloß jene haften, die es vermittelt haben“ (ebd., S. 25).

Um die personalisierten Reflexionsprozesse zu erweitern und neue Perspektiven zu gewinnen, werden die Kommentare mit Peers und Coaches geteilt, diese fördern durch eine Rekommentierung den Diskussionsprozess. Personalisiertes und isoliertes Lernen wird durch kollaboratives Bearbeiten von Inhalten, die für die Studierenden von Relevanz sind, ergänzt (vgl. Vohle & Reinmann 2014, S. 3), denn die Zeitmarken weisen genau auf die Stellen hin, über die sich die oder der Studierende austauschen will. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass *Social Video Learning* als ein Konstrukt folgender Komponenten beschrieben werden kann.

Videoannotation: Prägnante und bedeutsame Stellen im Video werden gekennzeichnet, damit einher geht eine Bewusstmachung von zentralen Inhalten im Unterrichtsgeschehen. Peers und Coaches werden punktgenau auf Stellen hingewiesen, die als Reflexionsgrundlage dienen sollen.

Situatives Feedback: Durch das Hervorheben prägnanter Stellen fokussiert die Reflexionsarbeit auf Themen, die für den individuellen Kompetenzerwerb der Studierenden von Relevanz sind.

Kollaboration: Gemeinsam werden in einem konstruktiven Modus Situationen mehrperspektivisch analysiert und reflektiert, Konsequenzen erörtert, Handlungsmuster in Frage gestellt und Handlungsalternativen diskutiert (vgl. Tarantini 2016, S. 7ff.).

4 Das Projekt PREPARE an der Pädagogischen Hochschule Wien

Das Erasmus+ Projekt PREPARE zielt darauf ab, ein Lehr- und Lernsystem zur Förderung von Reflexionskompetenz bei Studierenden des Lehramts Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung entstehen zu lassen. Grundlage dafür ist eine digitale Lernumgebung, die auf *Social Video Learning*, *Learning Analytics* und *E-Portfolios* beruht. Die Pilotphase beschränkte sich auf Studierende im ersten oder zweiten Semester der Primarstufenausbildung.

Das Basismuster für die videogestützte Reflexion bestand zunächst darin, dass eine Aufgabenstellung der Praxisbetreuerin oder des Praxisbetreuers vorgegeben oder in Kooperation mit den Studierenden erarbeitet wurde. An-

schließlich wurden von allen Studierenden Videosequenzen ihres eigenen Unterrichts aufgezeichnet und auf die Plattform edubreak®CAMPUS hochgeladen. Die Studierenden betrachteten das eigene Video und bearbeiteten es entsprechend der Aufgabenstellung durch Videoannotation. Nachfolgend re-kommentierten Mitstudierende und die Praxisbetreuerin oder der Praxisbetreuer das Video (vgl. Ranner 2015, S. 138).

Im ersten Semester beschäftigten sich die Studierenden mit einem Video zur Vorstellung der eigenen Person und einem Video, in dem sie eine von ihnen ausgearbeitete Fragestellung zur Unterrichtsplanung präsentierten. Dabei setzten sie an den Stellen, die sie kommentieren wollten, punktgenaue Zeichen ins Video und fügten ihren Kommentar dazu ein. Das Feedback kam in diesen beiden Fällen ausschließlich von der Praxisbetreuerin oder dem Praxisbetreuer. Eine Videosequenz dauerte im Schnitt zwischen acht und neun Minuten, pro Sequenz wurden durchschnittlich vier Kommentare (minimal ein Kommentar, maximal dreizehn Kommentare) und zwei Re-Kommentare (minimal ein Kommentar, maximal zwölf Kommentare) gegeben.

Im zweiten Semester war das Ziel, die Reflexionskompetenz der Studierenden mit Hilfe von acht Arbeitsschritten zu unterstützen. (1) Die Studierenden wählten eine individuelle Fragestellung aus dem Kontext ihres zukünftigen beruflichen Handelns. (2) Zu diesem Kompetenzbereich des Berufsfeldes stellten sie durch Literaturstudium einen theoretischen Bezug her. Während ihres Praktikums an der Schule sollte die Kompetenzerweiterung im persönlichen Schwerpunkt durch die theoriebasierte Suche nach Verhaltensalternativen im Unterricht weiterentwickelt werden. (3) Unterrichtssequenzen, in denen sie ihr professionelles Handeln umsetzen wollten, wurden videografiert. Aus dem Pool dieser Videoaufnahmen identifizierten die Studierenden mindestens eine Sequenz, die ihr erweitertes Handeln dokumentierte. (4) Diese Videosequenz wurde auf edubreak®CAMPUS hochgeladen. (5) Die Studierenden dokumentierten und beschrieben situationsgenau ihre Handlungen, indem sie das Video punktgenau an einer relevanten Stelle stoppten und spontane Eindrücke dazu einfügten. Auch versuchten sie in einem zweiten Schritt, den Handlungskontext zu analysieren und zu interpretieren (vgl. Bräuer 2014, S. 24ff.). (6) Innerhalb einer zuvor festgelegten Kleingruppe, re-kommentierten die Studierenden und beantworteten im gegenseitigen Austausch spezifische Fragen derjenigen oder desjenigen, deren oder dessen Videosequenz im Fokus stand. Dadurch war für die Akteurinnen und Akteure die Möglichkeit einer Ein-

flussnahme vorhanden, in welchen Bereichen sie sich ein Feedback wünschen oder auch nicht wünschten. (7) Aufbauend auf die Videokommentare bestand die Möglichkeit, durch Nutzung der E-Portfolio-Software Mahara (vgl. Murphy 2011) Lernprozesse zu dokumentieren und zu reflektieren. (8) Im Rahmen der *Didaktischen Reflexion* zur Lehrveranstaltung „Pädagogisch-Praktische-Studien“ an der Pädagogischen Hochschule Wien wurde analysiert und reflektiert, inwieweit Lerneffekte stattfanden und woran diese erkannt wurden, welche Kompetenzen also durch welche Evidenzen belegt wurden. Ebenso wurden die Rolle der Peers und die Relevanz des theoretischen Bezugs diskutiert.

5 Ausblick

Das Analysieren von Videos auf edubreak®CAMPUS soll für Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien Basis für das Dokumentieren und Reflektieren eigener Erfahrungen in Entwicklungs- und Präsentationsportfolios darstellen. Der Austausch mit Peers ermöglicht eine zusätzliche Facette in diesem Prozess. Die Erfahrungen, die bereits in einer Pilotphase gesammelt werden konnten, verweisen auf die Notwendigkeit, den Studierenden den Mehrwert für ihre Personal Mastery (vgl. Senge 2011) erkennbar zu machen, den diese Form des *Social Video Learning* ermöglicht. Die Videoaufnahme erlaubt die Reflexion des eigenen Lehr-Handelns aus der Außenperspektive, die Kommentierung und Rekommentierung schaffen die Voraussetzung, um mit anderen in den Diskurs treten zu können (vgl. Vohle 2011, S. 52). Durch konkrete Aufgabenstellungen, fokussiert auf individualisierte und theoriegestützte Kernkompetenzen pädagogischer Professionalität, kann es Studierenden gelingen, Entwicklungsprozesse zu dokumentieren und zu reflektieren. Diese zu erwerbende Kompetenzen werden im Kompetenzkatalog der Schulpraktischen Studien der Pädagogischen Hochschule Wien sichtbar (vgl. Pädagogische Hochschule Wien o.J.). Der Kompetenzkatalog soll die Studierenden dabei unterstützen, den eigenen Professionalisierungsprozess zu gestalten und zu steuern.

Reflexive Kompetenz als Komponente des Professionalisierungsprozesses soll als „*Fähigkeit, aktuelles Handeln im Kontext von Handlungserfahrung und potentieller Handlungsentwicklung abzubilden und zu steuern*“ (Bräuer 2014,

S. 18) verstanden werden. Online-Lernumgebungen, wie Social Video Learning und E-Portfolios, können diese Prozesse unterstützen.

Literatur

- Bräuer, Gerd (2014): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Krammer, Kathrin; Reusser, Kurt (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 23 (1), S. 35–50.
- Mühlhausen, Jan; Mühlhausen, Ulf (2012): Unterrichtsanalyse online. Didaktische Kategorien mit angereicherten Unterrichtsvideos erschließen und überprüfen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Murphy, Ellen Marie (2011): Mahara 1.4 Cookbook: over 50 recipes for using Mahara for training, personal, or educational purposes. Birmingham: Packt Publishing.
- Neuweg, Georg Hans (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (1), S. 10–29.
- Pädagogische Hochschule Wien (o.J.): Kompetenzkatalog Schulpraktische Studien im APS Bereich. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/ibg/schulpraxis/allgemein/Kompetenzenkatalog_neu.pdf (2017-06-12).
- Ranner, Tamara (2015): Internetgestützte Videoreflexion in der Fahrlehrerausbildung: Fallstudien zur Implementierung einer mediendidaktischen Innovation. Dissertation, Zeppelin Universität.
- Reusser, Kurt (2005): Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. Unterrichtsvideografie als Medium des situierten beruflichen Lernens. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 5 (2), S. 8–18.
- Schön, Donald A. (1995): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Aldershot: Arena.
- Senge, Peter; Kleiner, Art; Roberts, Charlotte; Ross, Richard; Roth, George; Smith, Bryan (2011): The Dance of Change. The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Tarantini, Eric (2016): Social Video Learning Projekt im Didaktischen Transfer der Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik. Masterarbeit: Universität St. Gallen.
- Vohle, Frank (2011): Mediengestützte Praktikumsphase im Sport. In: Zeitschrift für e-learning (2), S. 43–54.
- Vohle, Frank (2013): Relevanz und Referenz: Zur didaktischen Bedeutung situationsgenauer Videokommentare im Hochschulkontext. In: Reinmann, Gabi; Ebner, Martin; Schön, Sandra (Hg.): Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister. Norderstedt: Books on Demand, S. 165–181.

- Vohle, Frank (2016): Social Video Learning – Eine didaktische Zäsur. In: Scheer, August-Wilhelm; Wachter, Christian (Hg.): Digitale Bildungslandschaften Saarbrücken: IMC AG, S. 174–185.
- Vohle, Frank; Reinmann, Gabi (2012): Förderung professioneller Unterrichtskompetenz mit digitalen Medien: Lehren lernen durch Videoannotation. In: Schulz-Zander, Renate; Eickelmann, Birgit; Moser, Heinz; Niesyto, Horst; Grell, Petra (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer, S. 413–429.
- Vohle, Frank; Reinmann, Gabi (2014): Social Video Learning and Social Change in German Sports Trainer Education. *International Journal of Excellence in Education*. Vol. 6, Issue 2. Dubai: Hamdan Bin Mohammed Smart University (HBM-SU).

Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Betrachtungen zu Konzepten und Potenzialen

Renate Potzmann

Abstract Deutsch

Forschendem Lernen als hochschuldidaktischem Prinzip wird in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine komplexe Funktion zugesprochen. Der Beitrag stellt zusammenfassend Formate Forschenden Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im deutschsprachigen Hochschulraum vor. Anhand von Funktionen und Zielen wird dargestellt, wie Forschungsorientierung nicht nur die Qualität der Ausbildung sichern sondern zugleich auch den Aufbau von Professionalität im späteren beruflichen Handeln unterstützen soll.

Schlüsselwörter

Forschendes Lernen, Schulpraktische Studien, Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, Professionalisierung

Abstract English

In the German-speaking academic area the concept of inquiry-based learning in teacher education is regarded as fulfilling a complex function. In this article functions and objectives of inquiry-based learning are presented to show, in which ways research orientation can, firstly, ensure the quality of teacher education, and, secondly, support the development of professional knowledge in subsequent teaching practice.

Keywords

concepts of inquiry-based learning, pre-service teacher education programme, teacher education, professionalization

Zur Autorin

Renate Potzmann, Dr.ⁱⁿ, MA, BEd; Lehramt für Englisch, Geschichte und Sozialkunde; Mitherausgeberin der Reihe „Forschungsperspektiven“ der Pädagogischen Hochschule Wien; Lehre und Forschung am Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis an der Pädagogischen Hochschule Wien und der Universität Wien; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern, Lehren und Lernen.

Kontakt: rene.potzmann@phwien.ac.at

1 Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Im Zuge der Umstellung auf das Bachelor-Master-System setzte der sogenannte Bologna-Prozess im deutschsprachigen Hochschulraum vielfältige Aktivitäten zur Reform von Studiengängen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Gang (vgl. z.B. Koch-Priewe, Kolbe & Wildt 2004). Vor dem Hintergrund durchaus kontroverser Diskurse zum Thema „Pädagogische Professionalität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (vgl. z.B. Hilligus & Rinkens 2006; Paseka, Schratz & Schrittmesser 2011) und von Bemühungen zur Qualitätsverbesserung des schulischen Praxisbezugs in den Studiengängen (u.a. auch über neue Wege in der Gestaltung Schulpraktischer Studien) hat Forschendes Lernen seit den 2000ern als hochschuldidaktisches Konzept zunehmend an Attraktivität gewonnen (vgl. u.a. Feindt 2007, S. 25ff.; Roters, Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt 2009).

1.1 Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Konzept

Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Lehr-Lernkonzept wurde in den siebziger Jahren entwickelt, das Verständnis des Begriffs ist jedoch weit gefasst; unterschiedliche Konzepte, deren Grenzen fließend sind, existieren nebeneinander (vgl. Baumgardt 2014a, S. 11; Fichten & Meyer 2014; S. 12ff.; Obolenski & Meyer 2003a, S. 9), erste Konturen einer Theorie forschenden Lernens zeichnen sich ab (vgl. Fichten & Meyer 2014, S. 11; Koch-Priewe & Thiele 2009, S. 271). Fichten und Meyer (2014) präsentieren ein sogenanntes „Angebots-Nutzungs-Modell zum Forschenden Lernen“ (ebd., S. 26).

Definitorisch gesehen kann der Begriff „Forschendes Lernen“ Feindt (2007, S. 71) folgend, *„vornehmlich als Oberbegriff solcher Ansätze gelten, in denen Strukturelemente von Forschung mit dem Ziel der Indizierung von Lern-*

prozessen in ein hochschuldidaktisches Konzept eingebunden sind“. Schneider und Wildt (2009) verstehen Forschendes Lernen als eine „*Zusammenfügung von Forschen und Lernen durch eine didaktische Transformation*“ (ebd., S. 95). Idealtypisch gesehen sollen die Studierenden möglichst ein Forschungsprojekt in seinen wesentlichen Phasen durchlaufen, und zwar „*von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren*“ (Huber 2009, S. 11).

Über diese spezifische Lernform sollen „*Lernprozesse durch eine aktive Teilhabe an Forschung ausgelöst und gefördert werden*“ (Fichten & Meyer 2014, S. 20). Konkret findet gemäß Reinmann (2009) forschendes Lernen statt, wenn Studierende eine eigene Forschungsarbeit durchführen (z.B. im Rahmen einer Abschlussarbeit), in ein hochschulisches Forschungsprojekt eingebunden werden und einzelne Aufgaben übernehmen (z.B. Recherchen durchführen, Unterrichtsmitschnitte erstellen, an der Entwicklung eines Fragebogens mitwirken), oder angeleitet und ühend im Rahmen von Lehrveranstaltungen an kleineren Projekten eigenständig forschen bzw. Fallaufgaben bearbeiten oder wenn sie einen Forschungsprozess zumindest nachvollziehen können (vgl. ebd., S. 43).

1.2 Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Überblicksdarstellungen (z.B. Huber, Hellmer & Schneider 2009; Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt 2009) verdeutlichen die Vielfalt der Konzepte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung¹. Eine einheitliche Typologie forschenden Lernens liegt bislang nicht vor (vgl. Hofer 2013, S. 311; Fichten & Meyer 2014; S. 12). Boelhauve (2014) trägt zur Begriffsbestimmung für Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei und beschreibt „*einen Lernprozess, der darauf abzielt, den Erwerb von Erfahrungen im Handlungsfeld Schule in einer zunehmend auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Haltung theoriegeleitet und selbstreflexiv unter gleichzeitiger Beachtung des Respekts vor der nicht zu verdinglichen Persönlichkeit des Kindes bzw. Jugendlichen sowie der Lehrenden zu*

¹ Praxisforschung ist eine Variante Forschenden Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die Grenzen sind fließend (vgl. Fichten & Meyer 2014, S. 11; Kunze 2012, S. 26 und 31).

ermöglichen“ (ebd., S. 105). Forschendes Lernen soll Studierenden die Möglichkeit eröffnen *„durch die selbstständige Bearbeitung von (eigens generierten) Forschungsfragen an Forschung teilzuhaben und dadurch zu lernen“* (Martschinke & Kopp 2010); zitiert nach Rothland & Boecker 2014, S. 388).

Bastian, Combe, Hellmer, Hellrung und Merziger (2003) nehmen das Potenzial Forschenden Lernens für reflexive Lernprozesse und eine professionelle Gestaltung des (späteren) Berufsfeldes in den Blick: *„Unter Forschen wird in diesem Kontext die systematische und methodengeleitete Analyse von Situationen und Bedingungen der Schul- und Unterrichtspraxis verstanden; unter Lernen der dauerhafte Erwerb von Kompetenzen, die das Handlungspotential im späteren Berufsfeld erweitern“* (ebd., S. 152).

2 Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien

Formate Forschenden Lernens werden als tragendes didaktisches Element verstärkt auch in die Gestaltung Schulpraktischer Studien eingebunden, vor allem auf Grund von Bemühungen um Verbesserung der Qualität des schulischen Praxisbezugs in den Studiengängen. Über einen forschenden Zugang zur schulischen Praxis bzw. aus einer forschende Haltung heraus soll die Neugestaltung der Relationierung zwischen Wissenschaft (Beobachtungsperspektive) und Praxis (Handlungsperspektive) erfolgen (vgl. Baumgardt 2014b; Boelhauve 2009; Favella, Hermann & Schiefner-Rohs 2017, S. 119ff.; Kunze 2012, S. 23; Schneider & Wildt 2009).

In Schulpraktischen Studien sollen Studierende nicht nur unterrichten sondern auch forschen. Huber (2009) argumentiert, Schulpraktische Studien sind *„für Forschendes Lernen prädestiniert, da sie die Studierenden anleiten, im gesamten Feld der Schule Probleme zu identifizieren und Lösungen zu entwickeln“* (ebd., S. 23f.). Forschendes Lernen ermöglicht einen *„wissenschaftsgeprägten Zugang zur pädagogischen Berufspraxis“* (Schneider & Wildt 2003, S. 175), da *„dieser Zugang Forschungsstrategien der Human- und Sozialwissenschaften in das hochschuldidaktische Konzept zur Gestaltung von Praxisstudien integriert“* (Schneider & Wildt 2003, S. 175). In den Schulpraktischen Studien kann *„die Fähigkeit zur ‚Forschung im Kontext der Praxis‘ erworben werden“* (Altrichter (1996, S. 151; zitiert nach Feindt 2007, S. 47; Hervorhebungen im Original).

Studierende nehmen die schulische Praxis zunächst aus einer reflexiven Distanz wahr und „*erleben ihr späteres Arbeitsgebiet Schule aus ihrer spezifischen Novizenperspektive, machen Erfahrungen*“ (Rott 2017, S. 103). Die Auseinandersetzung mit schulischer Praxis ist an eine kritische und methodengestützte Reflexion gekoppelt, im Sinne „*der Performanz des doppelten Habitus von wissenschaftlicher Reflexion und praktischem Können*“ (Feindt 2007, S. 48). Forschendes Lernen „*soll als Brücke zwischen Universität und Praxis fungieren*“ (Kunze 2012, S. 23), in einer Dualität des Aufbaus von Handlungskompetenz und des Ausbaus eines reflektierten Bildes von Schule und Unterricht (vgl. Feindt 2007, S. 47; Kunze 2012, S. 23ff.).

Für Boelhaue (2005) liegt der zentrale Akzent Forschenden Lernens in Schulpraktischen Studien „*auf der Förderung theoriegeleiteten pädagogischen Verstehens. Phänomene der Schul- und Unterrichtswirklichkeit sollen deshalb in einer primär beobachtenden und dialogbereiten Haltung erkundet werden. Das Erproben von Unterricht ist zwar nicht ausgeschlossen, es ist aber nicht zentral*“ (ebd. S. 108). Die primäre Zielsetzung dieses Studienelements liege darin, „*Studierende zu befähigen, eine theoriegeleitete Beobachtungsaufgabe entwickeln durchführen und auswerten zu können*“ (ebd.).

Der generelle Anspruch Forschenden Lernens im Rahmen der Schulpraktischen Studien besteht für Leonhard (2017) darin, „*mit einer Gruppe von Studierenden, die zeitnah oder parallel dazu ein Praktikum absolvieren, die dortigen Erfahrungen*“ (ebd. S. 152) im „*Modus der Wissenschaftspraxis zu analysieren, um sie vertieft zu verstehen und erweiterte Deutungs- und dadurch vermittelt auch Handlungsperspektiven zu entwickeln*“ (ebd., S. 153). Pollmanns (2014) benennt als Grundmuster dieser Lernerfahrung, dass Studierende, von der Notwendigkeit entlastet, praktisch im Unterricht selbst handeln zu müssen, einen methodisch kontrollierten analytischen Außenblick einüben können (vgl. ebd., S. 52); „*das Repertoire an Forschungskommunikation und Forschungsmethodik gewährleistet und stützt die Wahrnehmung und Aufrechterhaltung dieses fremden Blicks*“ (Combe 2007, S. 12).

Neben der Positionierung des Forschenden Lernens im Studiengang gilt als wesentliches Unterscheidungsmerkmal hochschuldidaktischer Formate das Verhältnis von Involviertheit der Studierenden in praktisch handelndes Tun im Unterricht und wissenschaftlicher Reflexion (vgl. Feindt 2007, S. 72). In den Schulpraktischen Studien ist damit die Frage verbunden, welche Position bzw. Perspektive der Studierenden beim Forschenden Lernen überwiegen soll:

Aufteilung oder Integration von wissenschaftlich angeleiteter Reflexion und berufspraktischem Handeln, in Bewusstheit von Vor- und Nachteilen des jeweiligen Ansatzes (vgl. Feindt 2007, S. 68 und S. 74ff.; Rothland & Boecker 2014, S. 392). Je nach konzeptioneller Verankerung im Studienplan überwiegt „entweder die Intention durch eigenes Tun Einblicke in Schul- und unterrichtsbezogene Forschung zu geben, oder aber die Reflexivität in schulpraktischen Studien bzw. Praxisphasen zu steigern“ (Kunze 2012, S. 26). Helsper (2000a, S. 159; zitiert nach Feindt 2007, S. 48) befürwortet bspw. eine zeitliche Entkoppelung Forschenden Lernens von praktischem Handeln der Studierenden und die „Implementierung von praxisentlasteten Reflexionszeiten in die schulischen Praxiszusammenhänge“ (ebd.)².

2.1 Konzeptionelle Akzentuierungen Forschenden Lernens in Schulpraktischen Studien

Um Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien anzusteuern, werden unterschiedliche Veranstaltungs- und Praxisformate konzipiert³ und mit unterschiedlichen inhaltlichen Komponenten und Verortungen im Studienverlauf eingeführt (vgl. Rothland & Boecker 2014, S. 387). Das Spektrum Schulpraktischer Studien forschungsgeleiteten Typs variiert „zeitlich von geblockten orientierenden Praktika [von einigen Tagen] bis zu einem Praxissemester, inhaltlich von einfacher Hospitation, Erkundungspraktikum und Fachpraktikum im Arbeitssalltag von Lehrpersonen bis hin zur Einbindung konkreter Forschungsaufträge“ (Favella, Hermann & Schiefner-Rohs 2017, S. 122).

Nach Feindt (2007) lassen sich in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung fünf Gruppen hochschuldidaktischer Konzepte Forschenden Lernens ausmachen. Diese Gruppen unterscheiden sich über den Grad „der Involviertheit der Studierenden in schulische Praxiszusammenhänge“ (ebd., S. 74) im Verlauf eines Forschungsprozesses. In dieser Logik weist „die fünfte Gruppe die höchste Distanz hinsichtlich einer Einbindung [der Studierenden] in die Handlungsvollzüge der Praxis auf“ (ebd., S. 80). Diese fünf Gruppen sind jedoch nicht immer trennscharf anzutreffen (vgl. ebd., S. 72ff.). Alle in die-

² Bei Schön findet sich neben „*reflection-on-action*“ auch „*reflection-in-action*“, als Ansatz, in dem Reflexion in das praktische Handeln (auch unter Handlungsdruck) integriert ist (Schön 1983, S. 49ff.; zitiert nach Feindt 2007, S. 49).

³ Vgl. dazu den Sammelband zu Grundlagen, hochschulischen Konzepten und Praxisformaten Forschenden Lernens von Obolenski und Meyer (2003b).

se Gruppen aufgenommenen Konzepte binden die reflexive Auseinandersetzung mit schulischer Praxis explizit an eine forschungsmethodische Kontrolle, d.h. diese Auseinandersetzung passiert „*strukturiert anhand verschiedener Forschungsmethoden*“ (Feindt, 2007, S. 74).

2.1.1 Gruppe 1: Forschung und Praxis in Personalunion

In dieser Form forschungsorientierter Schulpraktischer Studien sind die Studierenden Forscherinnen und Forscher und/ oder Lehrerinnen und Lehrer. Die Studierenden sind aufgefordert, die eigene Handlungspraxis in Unterrichtsversuchen oder allgemeine Aspekte der eigenen Praxisschule forschend zu reflektieren (vgl. Feindt 2007, S. 75).

Im einem von Altrichter und Posch (2007, S. 339) beschriebenen Setting, wählen die Studierenden eine aus ihrer Sicht für die zukünftige Tätigkeit relevante Fragestellung und sammeln dazu Informationen (z.B. über methodisch vorbereitete Beobachtungsaufgaben, Literaturstudium, eigene Unterrichtsversuche). Die in Kleingruppen arbeitenden Studierenden werden in der Schulpraxis von einer Lehrperson betreut und bei der inhaltlichen und methodischen Vorbereitung und Durchführung der Forschungsvorhaben in einer verpflichtenden universitären Lehrveranstaltung begleitet.

Ein ähnlicher Ansatz findet sich in der Ausbildung des Lehramts „Sekundarstufe Allgemeinbildung“ im Verbund Nord-Ost⁴. Der forschende Blick auf die Schule ist eingebettet in die Schulpraxis „Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen – Schule und Unterricht beforschen“⁵. Die Lehramtsstudierenden erwerben „*grundlegende Kompetenzen in den Methoden empirischer Sozialforschung und machen in der schulischen Praxis erste Erfahrungen mit deren Anwendung*“ (Universität Wien 16, S. 15). In Forschungsteams zusammenarbeitend realisieren die Studierenden kleinere forschungsbasierte Projekte zu Themen wie Umgang mit Leistungsbeurteilung, Umgang mit Diversität, Lernen in Projekten. Die inhaltliche und methodische Vorbereitung und Durchführung wird im Rahmen einer begleitenden Lehrveranstaltung betreut (vgl. ebd.).

⁴ Verbund Nord-Ost: Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, die Pädagogischen Hochschulen Niederösterreich und Wien und die Universität Wien

⁵ Teil des Moduls 6 „Schulforschung und Unterrichtspraxis“ der Allgemeinbildenden Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (ABG) (vgl. Universität Wien 2016, S. 15).

2.1.2 Gruppe 2: Forschung in Kooperation mit der Praxis

Ein diesbezügliches Beispiel ist das als Ausbildungselement in eine universitäre Lehrveranstaltung eingebettete Konzept der Teamforschung. Studierende und berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer arbeiten in kleinen Teams selbstständig an schul- und unterrichtsbezogenen Forschungsprojekten. In einem Plenum aller Forschungsteams wird gemeinsam mit den mitwirkenden Hochschullehrenden an wissenschaftstheoretischen, methodologischen und forschungspraktischen Grundlagen der Teamforschung gearbeitet. Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess werden an die Schulen zurückgemeldet. Die Lernerfahrungen sollen sowohl zur Professionalisierung aller Beteiligten beitragen als auch neue Erkenntnisse über ein schulisches Praxisfeld ermöglichen (vgl. Fichten 2014, S. 16f.; Fichten, Gebken & Obolenski 2003, S. 133ff.).

In der Regel werden die Themen von Schulen eingebracht, z.B. das Thema „Teamarbeit im Unterricht der Lehrerinnen und Lehrer einer Schulstufe“ (vgl. Feindt 2007, S. 77). Die Studierenden sind selbst nicht als Unterrichtende involviert. Indem die Studierenden aktiv in die Konzeption der Entwicklungsprozesse an Schulen eingebunden sind, *„wird die schulische Praxis jedoch partiell auch zu eigener Praxis“* (ebd., S. 75).

2.1.3 Gruppe 3: Forschung in Kommunikation mit der Praxis

Ähnlich wie in der zweiten Gruppe sind studentische Forschungsgruppen in von Schulen eingebrachte Forschungsprojekte eingebunden, wie z.B. in die Evaluation eines Gewaltpräventionskonzepts einer Schule. In diesem Ansatz sind die Akteurinnen und Akteure im Feld selbst nicht aktiv in die Datenerhebung oder deren Auswertung eingebunden. Die Studierenden sind auch in diesem Ansatz vom Handlungsdruck der Praxis, d.h. von eigenen Unterrichtsversuchen entlastet, sie sind jedoch über die intensive Kommunikation mit Lehrerinnen und Lehrern in schulische Praxis eingebunden (vgl. Feindt 2007, S. 77ff.).

2.1.4 Gruppe 4: Forschung in funktional reduzierter Kommunikation mit der Praxis

In diesen Ansätzen werden Studierende bspw. aktiv in Drittmittelprojekte einer Universität zur Erforschung von Schulentwicklungsprozessen (z.B. zum Schul- und Klassenklima oder zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Leh-

ren), als besonderer Form beruflich relevanten Lernens, eingebunden (vgl. Feindt 2007, S. 79).

Studierende der Universität Hamburg wurden bspw. von Reh und Schelle (2001) in ein „Lehr-Forschungs-Projekt“ eingebunden, welches an einer Hamburger Schule die schulklassenübergreifende Projektarbeit eines Jahrgangsteams evaluierte. Das Lernen an diesem Fall ermöglichte den Studierenden, die verschiedenen Perspektiven theoretischen Wissens zu diesem Themenbereich mit einem situativen, kontextbezogenen Handeln im Praxisfeld Schule forschend reflexiv in Beziehung zu setzen.

2.1.5 Gruppe 5: Fallarbeit⁶ und Fallrekonstruktion⁷

Unabhängig von der Teilnahme an einem Forschungsprojekt und „von der Notwendigkeit entlastet, praktisch handeln zu müssen“ (Pollmanns 2014, S. 52) werden Studierende in hermeneutisch orientierte Fallarbeit eingeführt. Der Praxisbezug ist über bereits vorliegende Dokumente wie z.B. Unterrichtstranskripte gegeben (vgl. Feindt 2007, S. 80; Koch-Priewe-Thiele 2009, S. 278). Analysen des Lernverhaltens von Schülerinnen und Schülern oder des Lehrverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern verfolgen das Ziel, Studierenden „neue Perspektiven für eigenes Handeln zu eröffnen“ (Rott 2017, S. 110) und zu „ihren vorwissenschaftlichen Normalvorstellungen von Schule, welche durch Schulerfahrung inkorporiert wurden, analytisch auf Distanz zu bringen“ (Pollmanns, Leser, Kminek, Kabel & Hünig 2017, S. 181).

Als Beispiel sei hier ein auf Fallarbeit ausgerichteter Typ Schulpraktischer Studien an der Goethe-Universität Frankfurt genannt. Die Praxisphase wird durch ein vorbereitendes und ein nachbereitendes Seminar gerahmt. Im vorbereitenden Seminar arbeiten die Studierenden an ausgewähltem Fallmaterial und werden mit der Methode der Sequenzanalyse bekanntgemacht. Im nachbereitenden Seminar rekonstruieren die Studierenden in Kleingruppen Teile von im Zuge der Hospitation an einer Praxisschule protokolliertem Un-

⁶ In einem erweiterten Sinn die Bezeichnung „für eine an Fällen orientierte Vorgehensweise des Lernens, Lehrens, Untersuchens und Forschens, die auf Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kontext von Schule und Unterricht fokussiert ist“ (Schneider 2014, S. 8).

⁷ „Auf der Basis von Unterrichtstranskripten wird in einer kleinschrittigen Sequenzanalyse an spezifischen Fällen (Pflugmacher, Gruschka, Twardella & Rosch 2009, S. 373) herauszuarbeiten versucht, „nach welchen Regeln sich alltägliche Unterricht gestaltet, welche Prozesslogik ihn bestimmt und welche Handlungsalternativen sich bei jeder Entscheidungsstelle potenziell ergeben“ (ebd.).

terrichtet. Das Ergebnis dieser Analysen fließt in einen Praxisbericht ein (vgl. Pflugmacher, Gruschka, Twardella & Rosch 2009, S. 378f.; Pollmanns 2014; Pollmanns, Leser, Kminek, Kabel & Hünig 2017, S. 180f.).

2.2 Merkmale hochschulischer Konzepte für Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien

Gemeinsamer Anknüpfungspunkt ist ein didaktisch aufbereitetes Lernarrangement das Forschendes Lernen ermöglicht. Je nach institutioneller Einbindung in Schulpraktische Studien forschungsbezogenen Typs durchlaufen die Studierenden einige, für Forschendes Lernen im hochschulischen Kontext typische Phasen (vgl. Hellmer 2009, S. 207; Huber 2009, S. 11).

1. In einer einführenden Phase erwerben die Studierenden Methodenkenntnisse für das forschungsmethodische Arbeiten, um auf die jeweiligen Anforderungen des Forschungsvorhabens vorbereitet zu sein.
2. Innerhalb des dafür im begleitenden Seminar vorgesehenen Zeitraums entwickeln die Studierenden eine für sie relevante Fragestellung in Bezug auf das Praxisfeld Schule und bereiten das Forschungsprojekt vor. Häufig wird dazu in Kleingruppen gearbeitet (vgl. Hellmer 2009, S. 208).
3. Zur Bearbeitung des gewählten Forschungsthemas durchlaufen die Studierenden die Phasen bzw. Zyklen eines Forschungsprozesses. In der empirischen Sozial- und Bildungsforschung sind dies z.B.: Themenfindung, Formulierung von Fragestellung bzw. Hypothesen, Erstellung eines Forschungsdesigns, Durchführung der Untersuchung, Auswertung und Interpretation der Daten und Dokumentation der Ergebnisse⁸. In vielen Konzepten sind diese Phasen in die Zeitstruktur der Veranstaltung integriert. Die systematische Dokumentation der Ergebnisse erfolgt vielfach in Form von Seminar- oder Abschlussarbeiten (vgl. Hellmer 2009, S. 207; Schneider & Wildt 2009, S. 55ff.).
4. Die konkrete Durchführung der forschenden Tätigkeit erfolgt großteils in – je nach hochschuldidaktischem Konzept jedoch unterschiedlich ausgestalteten – Praxisphasen. Die Studierenden machen dabei selbständig Er-

⁸ Ausdrücklich hervorzuheben ist, dass der Forschungszyklus je nach Forschungsansatz, dem jeweiligem Kontext bzw. den beteiligten Disziplinen (z.B. Fach oder Bildungswissenschaft) variiert (vgl. Schneider & Wildt 2009, S. 55).

fahrungen „*bei der Untersuchung eines Gegenstand und der Generierung von Erkenntnissen*“ (Hellmer 2009, S. 208).

5. In vielen Formaten werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten Phasen der Reflexion in die begleitende Lehrveranstaltung integriert. Ziel ist die Einordnung und Bewertung der gewonnenen Erkenntnisse oder die Aufarbeitung von Widersprüchen, Problemen, fruchtbaren Momenten und Unsicherheiten, die im praktischen Tun des Forschens erlebt werden (vgl. Schneider & Wildt 2009, S. 57). Die Studierenden können dabei eine Metaperspektive einnehmen, aus der sie sich auch mit der eigenen Tätigkeit als Forscherin bzw. Forscher auseinandersetzen. Im Dialog mit anderen Studierenden und/oder der wissenschaftlichen Begleitung werden nicht nur eigene Praxiserfahrungen fortlaufend reflektiert (vgl. Hellmer 2009, S. 209).

3 Aufgaben der Studierenden und der begleitenden Hochschullehrenden

Im Forschungszyklus sind die Studierenden verantwortlich für die eigenständige Bearbeitung eines Forschungsthemas, von der Erarbeitung der Fragestellung bis hin zur Darstellung der Ergebnisse. Die Studierenden arbeiten dazu häufig in Kleingruppen (z.B. zwei bis drei Personen) und stimmen sich über ihr Vorgehen ab. Die Ergebnisse werden präsentiert, in einigen Fällen erfolgt eine schriftliche Dokumentation in Form von Seminar- oder Abschlussarbeiten (vgl. Hellmer 2009, S. 209ff.).

Die Lehrenden gestalten eine Lernumgebung, die forschende Lernprozesse ermöglicht. Zu den weiteren Aufgaben zählen die organisatorische Betreuung im Rahmen von (Praxis-)Projekten und die wissenschaftlich fokussierte, vorbereitende, beratende und moderierende Begleitung des gesamten Lehr-Lernprozesses: Anregungen zur Literaturoauswahl; Informationen über die Phasen eines Forschungsprozesses und zur Forschungsethik; Feedback und Diskussion zu Präsentationen der Studierenden; Absprachen zum Stand des jeweiligen Arbeitsprozesses und den nächsten Arbeitsschritten. Zur Begleitung und Unterstützung der Studierenden zählen auch das Geben von Feedback und die Besprechung von (Zwischen-)Ergebnissen mit der Gesamtgruppe der Studierenden oder mit in Kleingruppen arbeitenden Studierenden. Darüber hinaus zählt zu den Aufgaben der Lehrenden, die Arbeitsergebnisse der Stu-

dierenden im Sinne einer Studienleistung zu bewerten (vgl. Hellmer 2009, S. 210f.).

4 Zielsetzungen Forschenden Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Mit Forschendem Lernen werden unterschiedliche Ziele, Funktionen und Hoffnungen verbunden⁹.

4.1 Reflexive Distanz zur pädagogischen (Berufs-)Praxis

Allen Konzepten gemeinsam scheint zu sein, dass Forschendes Lernen auf unterschiedliche Formen von Reflexionsfähigkeit und auf zu erwerbende reflexive Kompetenzen gerichtet ist (vgl. Koch-Priewe & Thiele 2009, S. 279; Rott 2017, S. 104). Wesentliches Ziel ist, Distanz zum Handeln zu gewinnen, sei es zum eigenen oder von beobachteten Personen, und es in methodisch geleiteter Form zu reflektieren (vgl. Boelhaue 2005, S. 105), im Sinne einer „*Einstimmung in einen bewussten Umgang mit Praxis aus einer handlungsentlasteten Position heraus*“ (Schrittesser 2009, S. 14). In einer Vielzahl von für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelten Konzepten wird darauf verwiesen, dass das Wechseln von Perspektiven¹⁰ ein wesentliches Element „*reflexiver LehrerInnenbildung*“ sei (vgl. Fichten 2003, S. 86).

Eine forschende Tätigkeit in Schulpraktischen Studien wird als besondere Lerngelegenheit eingesetzt, die „*die eigenen subjektiven Theorien des Handelns offenlegt und (...) auf eine höhere Ebene bringt*“ (Rott 2017, 104). Auf diesem Weg kann es gelingen, die Entwicklung der (allgemeinen) Kompetenz bzw. Schlüsselqualifikation „Reflexivität“ als einem Kernbereich professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns zu fördern (vgl. Favella, Hermann & Schiefner-Rohs 2017, S. 121; Huber 2009; S. 14). Praxisforschung und fallorientierte exemplarische Materialerschließung können gemäß Schrittesser (2009) in der Ausbildung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern wesent-

⁹ Im Zusammenhang mit der Diskussion um Forschendes Lernen als Gestaltungsform in Schulpraktischen Studien geht es nicht um die Beantwortung der Frage der Wirkung Forschenden Lernens selbst.

¹⁰ „*Unter Perspektive ist die Sichtweise zu sehen, die Menschen hinsichtlich ihrer Umwelt, in Bezug auf Ereignisse in dieser Umwelt und von sich selbst haben.*“ (Fichten 2003, S. 86)

lich zur „*Distanzierung von aus der eigenen Schulzeit mitgebrachten Routinen, Handlungsmustern, Vorurteilen und Einstellungen*“ (ebd., S. 14) beitragen.

Das Ziel der Förderung eines kritisch-reflexiven Zugangs zur Schulpraxis (vgl. Koch-Triebe & Thiele 2009, S. 279) kann auch als Versuch verstanden werden, „*Bedingungen zu schaffen, die einer unkritischen Übernahme und Einsozialisation in die kulturellen Regeln und Wissensbestände der Praxis begegnen*“ (Feindt 2007, S. 47). Langfristig gesehen könne die reflektierte Auseinandersetzung mit handlungsleitender *Praktischer Theorie* von Praktikerinnen und Praktikern im Berufsfeld bzw. im System Schule in die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht an den Schulen eingebracht werden (vgl. Obolenski & Meyer 2003a, S. 8). Diese Bestrebungen münden in der Leitidee der Entwicklung von Studierenden zu „*forschend reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern*“ (Röhner u.a. 2014, S. 70; zitiert nach Rothland & Boecker 2014, S. 388).

4.2 Anbahnung einer forschenden Haltung als übergeordnetes Ziel

Eng verbunden mit den Überlegungen zur Reflexivität wird als übergeordnetes Ziel die Anbahnung einer dauerhaften forschenden Haltung bzw. von Affinität zu forschenden Tätigkeiten genannt, auch im Hinblick auf die späteren Aufgaben in der Berufspraxis als Lehrerin bzw. Lehrer (vgl. Bastian, Combe, Hellmer, Hellrung & Merziger 2003; Favella, Hermann & Schiefner-Rohs 2017, S. 122; Fichten & Meyer 2014, S. 21; Schneider & Wildt 2009). Auch in der Innsbrucker Vignettenforschung arbeiten die Studierenden an der Forschungshaltung und sind gefordert, „*ihre theoretischen Erkenntnisse der universitären Ausbildung beobachtend (wie auch handelnd, planend, forschend u.a.m.) mit dem Schulgeschehen zu verknüpfen*“ (Schwarz & Schratz 2014, S. 39).

Der Aufbau einer forschenden Haltung soll es Studierenden nach dem Eintritt in den Beruf ermöglichen, die eigene zukünftige Berufstätigkeit forschend und kritisch-reflexiv weiterzuentwickeln und zu begleiten. Weitgehender Konsens besteht darüber, dass diese Haltung bereits in der der Ausbildung Grund gelegt werden muss (vgl. Bastian, Combe, Hellmer, Hellrung & Merziger 2003, S. 152; Fichten & Meyer 2014, S. 14). Lehrerinnen- und Lehrerbildung versteht sich generell „*als ein biografisches Ausbildungskontinuum mit in sich unterscheidbaren Stufen*“ (Combe 2007, S. 9).

4.3 Differenziertes Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis

In der Professionalisierungsdebatte findet sich immer wieder das Thema der Widersprüchlichkeit und Komplexität des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft (Theorie) und pädagogischer Praxis (Handlungsebene) (vgl. Feindt 2007, S. 25ff.). Mit einer didaktischen Orientierung auf Forschendes Lernen in schulischen Praxisphasen wird eine Anschlussmöglichkeit zwischen wissenschaftlichem Wissen auf der einen und Praxis sowie praktischem Handlungswissen auf der anderen Seite erwartet. Eine forschungsorientierte Formatierung von Lernprozessen kann ermöglichen, *„Praxis nicht nur aus der Perspektive des Handelns und Könnens, sondern auch einer methodisch abzusichernden Erkenntnishaltung zu begegnen“* (Schneider & Wildt 2009, S. 8).

An die Einbindung Forschenden Lernens wird die Hoffnung geknüpft, *„das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis aufzulösen bzw. ertragreich zu gestalten“* (Rott 2017, S. 106). Da *„Forschendes Lernen als Gestaltungsform Schulpraktischer Studien (...) zwischen Wissenschaft auf der einen Seite und schulischer Praxis auf der anderen steht“* (Favella, Hermann & Schiefner-Rohs (2017, S. 122) könne über die Orientierung an Forschendem Lernen die sogenannte *„Kluft zwischen Theorie und Praxis“* (Schneider & Wildt 2009, S. 8) *„neu konturiert werden“* (Obolenski & Meyer (2003a, S. 8). Das Format des Forschenden Lernens ermöglicht es, *„reflektierte Erfahrung mit der Differenz von Theorie- und Handlungswissen zu machen (...) [und] in authentischen Situationen kennen zu lernen“* (ebd.). Im Fall einer gelungenen Integration von Theorie- und Handlungswissen kann die Praxis durch Forschendes Lernen weiterentwickelt werden (vgl. ebd.).

Die Grundidee des Konzepts des forschenden Lernens besteht Hofer (2013) folgend darin, Lehrerinnen und Lehrer *„selbst zu „Forschenden“ auszubilden, in dem sie die Fähigkeit zur eigenständigen, methodisch reflektierten Wissens- und Erkenntnisgenerierung erwerben“* (Hofer 2013, S. 311; Hervorhebungen im Original). Über unterschiedliche Grade der Möglichkeiten empirischen Arbeitens ermögliche Forschendes Lernen Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs (vgl. Koch-Priewe & Thiele 2009, S. 279; Rott 2017, S. 107).

Favella, Hermann und Schiefner-Rohs (2017, S. 124) zitieren Weyland und Busch (2009, S. 2), die davon ausgehen, *„dass gerade durch das forschende Lernen einer Theoriefeindlichkeit von Lehramtsstudierenden vorgebeugt werden könne, da dieser Ansatz reflektierte Erfahrungen mit der Funktion und Differenz*

der zunächst strukturell zu unterscheidenden Wissensformen (...) [Theorie und Praxis] ermöglichen kann.“

Als Anspruch einer professionellen Lehrerinnen- und Lehrerbildung fordert Helsper (2001) eine „*doppelte Professionalisierung*“ (Helsper 2001, S. 7) mit der Zielperspektive eines „*doppelten Habitus*“ (ebd., S. 13). Hiermit ist sowohl „*die Entwicklung eines pädagogisch-praktischen Habitus als auch (...) die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus*“ (ebd.) gemeint. Beides muss Aufgabe des Studiums sein.

4.4 Situiertes Lernen

Für forschendes Lernen als besonderer Lerngelegenheit sprechen auch lerntheoretische Überlegungen. Da Forschendes Lernen auf die Eigentätigkeit der Studierenden angelegt ist, können diese Wissen nicht *theoretisch* sondern in authentischen Problemstellungen erwerben (vgl. Huber 2009, S. 16ff; Obolenski & Meyer 2003a, S. 7). Huber (2009) argumentiert, dass nicht nur der Fundus überlieferbaren Wissens das Fundamentale der Bildung ausmacht, sondern die aktive Auseinandersetzung damit, wie Wissenschaft betrieben wird. Dazu zählt aus seiner Sicht auch die Erfahrung eines Forschungsprozesses, den Studierende in einer Anwendungssituation selbst betreiben. Im Forschenden Lernen erleben Studierende „*das eigene Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, Staunen und Erfinden, Untersuchen und Mitteilen*“ (Huber 2009, S. 13; Hervorhebung im Original).

Reinmann (2009) setzt einige Merkmale und Ziele situierten und Forschenden Lernens miteinander in Beziehung. Die Studierenden erleben bspw. Denkprozesse höherer Ordnung und sammeln eigene Erfahrungen zu einem für sie relevanten Thema (*Content-Aspekt, Erkenntnisinteresse*). Als Forscherinnen und Forscher begeben sie sich selbst handlungsnah in ein Forschungsfeld und erleben den Forschungsprozess in einer Anwendungssituation. Indem die Studierenden den gesamten Bogen eines Forschungsprozesses durchlaufen, entwickeln sie im Idealfall über die Reflexion der Ergebnisse eine *kritisch-reflexive Grundhaltung*. Nicht zuletzt erfolgt Forschendes Lernen dialogisch in einer sozialen Gemeinschaft mit anderen Akteurinnen und Akteuren (*Community-Aspekt*). Neben sozialer Interaktion brauchen forschend Lernende jedoch auch ein hohes Maß an Eigenständigkeit und *individueller* Autonomie (vgl. ebd., S. 44f.).

5 Potenziale forschenden Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Bezüglich der Erforschung des Lern- und Bildungserfolgs hochschulischer Lehre (im Sinne von Ursache-Wirkung) betont Feindt (2007), angesichts der Komplexität von Lern- und Bildungsprozessen sei ein (mono-)kausaler Zusammenhang zwischen der didaktischen Struktur einer Lehrveranstaltung und dem Lernerfolg nicht bestimmbar. Ähnliches gilt für eine Einschätzung, *„ob die Lehramtsstudierenden durch Forschungstätigkeiten Reflexionskompetenz entwickeln, [und] ob Forschung im Lehramtsstudium letztlich zu einer größeren Professionalität im späteren beruflichen Handeln führt“* (ebd., S. 250).

Zu Wirkungen und möglichen nachdrücklicheren Effekten des forschenden Lernens wird konstatiert, diese seien bislang noch wenig evaluiert und empirisch abgesichert (vgl. Kunze 2014; S. 28; Feindt 2007, S. 250f.; Rothland & Boecker 2014, S. 389). Systematische Untersuchungen beziehen sich auf einzelne Projekte und Aspekte und sprechen ein breites Kompetenzspektrum an (vgl. z.B. zum Perspektivenwechsel Fichten 2003, S. 95f. und Fichten, Gebken & Obolenski 2003, S. 147f.; zur forschenden Haltung Bastian, Combe, Hellmer, Hellrung & Merziger 2003; mit Bezug auf das EPIK-Modell¹¹ Paseka 2009, S. 137ff).

Auch die Sichtweise der Studierenden bezüglich des Nutzens forschenden Lernens, z.B. für die Anforderungen der zukünftigen Berufstätigkeit, hat Einfluss auf die Einschätzung von Lerneffekten (vgl. Feindt 2007, S. 251; Habberfellner 2016; Kunze 2014, S. 27f.). Studentische Aussagen sind angesiedelt zwischen den Polen – *„Es wäre wichtiger, die didaktischen Fähigkeiten intensiver zu schulen“* (Kunze 2014, S. 27) – und der Ansicht, dass das forschende Lernen die *„Wahrnehmung möglicher Alternativen zur sog. ‚Osterhasenpädagogik‘¹² geschärft hat“* (ebd., S. 27). Fichten und Meyer (2014) präsentieren eine Übersicht empirischer Ergebnisse zu im Rahmen Forschenden Lernens gewonnenen Einsichten und angeeigneten Dispositionen und Kompetenzen (vgl. ebd., S. 30f.).

¹¹ Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext

¹² *„Gemeint ist eine Fehlform des fragend-entwickelten Unterrichtsgesprächs, bei dem der Lehrer eine für ihn schon feststehende Antwort „versteckt“, die von den Schülern „gefunden“ werden muss.“* (Kunze 2014, S. 27)

Bezüglich der Entwicklung forschungsmethodischer Kompetenzen sei die Einschätzung von Fichten (2010a, S. 164, zitiert nach Rothland & Boecker 2014, S. 389) genannt der meint, „*Studierende lernen durch Forschungsaktivitäten zunächst und vor allem eines: nämlich zu forschen.*“ Im Zuge dieser Tätigkeit lernen sie auch „*Problemlösefähigkeit, Umgang mit kritischen Situationen, Explorieren und Diagnostizieren, genaues Beobachten*“ und erwerben damit Fähigkeiten, die ihnen auch in der Berufsausübung von Nutzen sind (ebd.).

Literatur

- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (⁴2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, Johannes; Combe, Arno; Hellmer, Julia; Hellrung, Miriam; Merziger, Petra (2003): Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Das Hamburger Modell. In: Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hg.): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 151–164.
- Baumgardt, Iris (2014a): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*. In: Baumgardt, Iris (Hg.) (2014): *Forschen, Lehren und Lernen in der Lehrerausbildung. Fachdidaktische Beiträge aus der universitären Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 7–26.
- Baumgardt, Iris (Hg.) (2014b): *Forschen, Lehren und Lernen in der Lehrerausbildung. Fachdidaktische Beiträge aus der universitären Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Boelhaue, Ursula (2005): *Forschend Lernen – Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien*. In: Hilligus, Annegret-Helen, Rinkens, Hans-Dieter (Hg.): *Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen*. Münster: LIT, S. 103–126.
- Combe, Arno (2007): *Vorwort. Studentische Forschung im Lehramtsstudium? Bezüge zur Bildungsgangforschung*. In: Feindt, Andreas: *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 9–12).
- Favella, Gianpiero; Herrmann, Anna-Christin; Schiefner-Rohs, Mandy (2017): *Zur Gestaltung forschender Schulpraktika im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Berufsorientierung*. In: Fraefel, Urban; Seel, Andrea (Hg.): *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktische Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster und New York: Waxmann, S. 119–134
- Feindt, Andreas (2007): *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer For-*

- schungspraxen. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Feyerer, Ewald; Hirschenhauser, Katharina; Soukup-Altrichter, Katharina (Hg.) (2014): Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung. Münster u.a.: Waxmann
- Fichten, Wolfgang (2003): Perspektivität der Erkenntnis und Forschendes Lernen. In: Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85–98.
- Fichten, Wolfgang; Meyer, Hilbert (2014): Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In: Feyerer, Ewald; Hirschenhauser, Katharina; Soukup-Altrichter, Katharina (Hg.) (2014): Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 11–42.
- Fichten, Wolfgang; Gebken, Ulf; Meyer, Hilbert (2003): Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung. In: Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 131–150.
- Haberfellner, Christina (2016): Der Nutzen von Forschungskompetenz im Lehramt. Eine Einschätzung aus der Sicht von Studierenden der Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hellmer, Julia (2009): Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia; Schneider Friederike (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 200–223.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1, (3), S. 7–12.
- Hilligus, Annegret-Helen, Rinkens, Hans-Dieter (Hg.) (2006): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive.
- Hofer, Roger (2013): Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 31, (3), S. 310–320.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia; Schneider Friederike (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 9–35.
- Huber, Ludwig; Hellmer, Julia; Schneider Friederike (Hg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Koch-Priewe Barbara; Kolbe Fritz-Ullrich, Wildt Johannes (Hg.) (2004): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heil-

- brunn: Klinkhardt.
- Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg (2009): Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Roters, Bianca; Schneider, Ralf; Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg; Wildt, Johannes (Hg.): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 271–292.
- Kunze, Ingrid (2012): Praxisforschung in der Ersten Phase der Lehrerbildung – ein Modell für alle Studierenden und Lehrenden? In: Freitag, Christine; von Bargen, Imke (Hg.): *Praxisforschung in der Lehrerbildung*. Berlin: LIT Verlag, S. 23–34.
- Leonhard, Tobias (2017): Im Modus kritischer Distanzierung. Begleitung von Professionalisierungsprozessen durch Wissenschaftspraxis. In: Fraefel, Urban; Seel, Andrea (Hg.): *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktische Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster und New York: Waxmann, S. 149–162.
- Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (2003a): Einleitung. In: *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–12.
- Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hg.) (2003b): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, Angelika (2009): Praxisforschung als Beitrag zur Entwicklung von LehrerInnenprofessionalität? In: *Erziehung und Unterricht*, 1-2/2009, 159. Jg., S. 134–141.
- Paseka, Angelika; Schratz, Michael; Schritteser, Ilse (2011): Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In: Schratz, Michael; Paseka, Angelika; Schritteser, Ilse (Hg.): *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice in Lehrerberuf*. Wien: Facultas, S. 8–45.
- Pflugmacher, Torsten; Gruschka, Johannes; Twardella, Johannes; Rosch, Jens (2009): Vom Nutzen einer pädagogischen Unterrichtsforschung für die Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 27 (2009) 3, S. 372–384.
- Pollmanns, Marion (2014): Schulpraktische Studien als LehrerInnenbildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf. *Journal für LehrerInnenbildung* 1/2014, S. 51–55.
- Pollmanns, Marion; Leser, Christoph; Kminek, Helge; Kabel, Sascha; Hünig, Rachel (2017): Professionalisierung durch kasuistisch ausgerichtete Schulpraktische Studien? Analysen studentischer Fallarbeit. In: Fraefel, Urban; Seel, Andrea (Hg.): *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktische Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster und New York: Waxmann, S. 179–194.

- Reh, Sabine; Schelle, Carla (2001): „Lehr-Forschung-Projekte“ in der LehrerInnen-ausbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1. Jahrgang, Heft 3/2001, S. 55–61.
- Reinmann, Gabi (2009): Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia; Schneider Friederike (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 36–52.
- Roters, Bianca; Schneider, Ralf; Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg; Wildt, Johannes (Hg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, Martin; Boecker, Sarah Katharina (2014): Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des *Forschenden Lernens* im Praxissemester. In: DDS – Die Deutsche Schule. 106. Jahrgang 2014, Heft 4, S. 386–397.
- Rott, David (2017): Die Entwicklung der Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden in der Individuellen Begabungsförderung. Forschendes Lernen aufgezeigt am Forder-Förder-Projekt Advanced. Münster und New York: Waxmann.
- Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (2003): Das Berufspraktische Halbjahr in Dortmund. Forschendes Lernen in Praxisstudien einer professionalisierten Lehrerausbildung. In: Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 165–183.
- Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia; Schneider Friederike (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 54–68.
- Schrittesser, Ilse (2009): Editorial – Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. In: Schrittesser, Ilse (Hg.): Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang, S. 7–18.
- Schwarz, Johanna F; Schratz, Michael (2014): Hospitieren – Beobachten – Miterfahren. Die Forschungshaltung in der Innsbrucker Vignettenforschung. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1/2014, S. 39–43.
- Steiner, Edmund (2014): Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen – In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 1, S. 6–20.
- Universität Wien (Hg.) (2016): Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Abrufbar unter: https://www.univie.ac.at/mtbl02/02_pdf/20160627.pdf (2016-11-22).

Der Beitrag des Hauses der Mathematik zu den Pädagogisch-Praktischen Studien im Bachelorstudium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien

Monika Musilek, Gordan Varelija, Andrea Varelija-Gerber

Abstract Deutsch

In diesem Artikel wird ein Lernarrangement vorgestellt, in dem das Haus der Mathematik der Pädagogischen Hochschule Wien auf vielfältige Art genutzt wird, um Studierenden im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien die Möglichkeit zu bieten, entdeckendes Lernen mathematischer Inhalte mit Schülerinnen und Schülern zu erproben und zu reflektieren. Es wird Wert auf den Transfer von Wissen in Handeln und die Reflexion darüber gelegt. Die Stärkung der Handlungskompetenz im Bereich der Unterrichtsplanung mit dem Modell des entdeckenden Zugangs zu mathematischen Problemstellungen wird angestrebt. Damit verbunden sind immanente Ziele wie u.a. Möglichkeiten, Verstehen anzubahnen und Grundvorstellungen aufzubauen, didaktisches Reduzieren zu erproben oder auch Momente des Zutrauens in einem Lernsetting zu schaffen, die hier im Hinblick auf die Möglichkeiten dazu im bzw. durch das Haus der Mathematik erläutert werden.

Schlüsselwörter

Lernarrangement, entdeckendes Lernen, Mathematik in der Primarstufe

Abstract English

This article introduces a learning arrangement which is used in the "Haus der Mathematik" located at the University College of Teacher Education in Vienna. This arrangement provides the students an environment to experience, to try out and to reflect their acting in mathematic teaching covering the aspect of discovery based learning using manipulative material. The students should expand their competence in the field of planning and doing mathematics teaching. Immanent goals in this learning arrangement are to raise understanding of basic concepts, to try out didactic reduction, or to create moments of confi-

dence in a learning set. These topics are here in terms of the possibilities for this in the “Haus der Mathematik” explained.

Keywords

learning arrangement, discovery learning, mathematics in primary school

Zu den Autorinnen / Zum Autor

Monika Musilek, Mag.^a Dr.ⁱⁿ; Lehramt Mathematik und Physik, Promotion an der TU Wien, Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien im Bereich Mathematik und Fachdidaktik Mathematik, Mitarbeiterin im RECC NawiMa¹ und Koordinatorin im Haus der Mathematik.

Kontakt: monika.musilek@phwien.ac.at

Gordan Varelija, Mag. Dr.; Lehramt an Hauptschulen, Mathematik, Technisches Werken, Geometrisch Zeichnen, Studium der Erziehungswissenschaft; Schulbuchautor; Professor an der Pädagogischen Hochschule Wien im Bereich Fachdidaktik Mathematik.

Kontakt: gordan.varelija@phwien.ac.at

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

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

1 Einleitung

Eine – schon etwas zurückliegende – Studie von Haas aus dem Jahre 1998 untersuchte das Verhalten von Lehrenden in Bezug auf die Unterrichtsplanung. Das Ergebnis der Studie irritiert sehr: Lehrkräfte dieser Studie benötigen zur methodischen Vorbereitung einer Stunde ihres Unterrichts nur etwa zwei bis drei Minuten, sie orientieren sich nahezu gar nicht an den studierten fachdidaktischen Theorien, noch stellen sie Überlegungen zur Heterogenität an (vgl. Haas 1998).

¹ Regional Educational Competence Centre Naturwissenschaften und Mathematik der Pädagogischen Hochschule Wien. Abrufbar unter: [http://podcampus.phwien.ac.at/fdz/\(2017-06-19\)](http://podcampus.phwien.ac.at/fdz/(2017-06-19)).

So erschreckend ist dieses Ausmaß hoffentlich im Jahr 2017 nicht, aber trotzdem gibt das zu denken. Lehramtsstudierende setzen sich im Rahmen des Studiums mit fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen Konzepten auseinander. Dieses Wissen soll als Leitlinie für das pädagogische Handeln herangezogen werden – nachhaltig. Wie kann man hier eine Nachhaltigkeit erreichen? Handeln kann man nur handelnd erlernen. Die Pädagogisch-Praktischen Studien im Bachelorstudium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien setzen genau hier an: Sie haben das Ziel, Studierende zu unterstützen, Orientierung im Berufsfeld zu erhalten, ihnen die Möglichkeit zu bieten, methodisch-didaktische Überlegungen konkret umzusetzen und zu erproben und daran jeweils eine theoriebasierte Reflexion anzuschließen. Sie sind also *„als Forschungswerkstätten auf dem Weg zur Professionalisierung zu betrachten, in denen experimentiert, geforscht und reflektiert wird“* (Pädagogische Hochschule Wien 2016, S. 2).

Der allgemein pädagogische Blick ist unumstritten ein wichtiger Aspekt, um Unterricht zu reflektieren. Doch Studierende müssen auch Reflexionskompetenz in Bezug auf fachliche Lehr- Lernprozesse entwickeln. Peter-Koop und Prediger (2005) fordern: *„Wenn Lehrerinnen und Lehrer als Fachleute für Lehren und Lernen ihre Reflexionskompetenz auch in Bezug auf fachliche Lehr- Lernprozesse entwickeln sollen und nicht nur in Bezug auf allgemeinpädagogische Fragen, dann müssen diese auch Gegenstand der Forschungs- und Reflexionserfahrung sein“* (ebd., S. 186; Hervorhebung im Original).

Auf die Wichtigkeit des Zusammenspiels der fachlichen, fachdidaktischen Perspektive mit den Pädagogisch-Praktischen Studien für ein kompetentes Handeln, verweisen auch Leuders und Philipp (2015): *„Informationen über Vorwissen, Verständnislücken, Denkweisen, Vorstellungen und Leistungsfähigkeit der Schüler sind eine entscheidende Grundlage für die Unterrichtsplanung und die individuelle Förderung“* (ebd., S. 173).

Den fachlichen, fachdidaktischen, aber auch den allgemein pädagogischen Perspektiven muss dringend Rechnung getragen werden. Das kann im Rahmen des Studiums mit Hilfe des Hauses der Mathematik an der Pädagogischen Hochschule Wien geschehen.

Das Haus der Mathematik ist ein Science Center mit Schwerpunkt Mathematik. An verschiedenen Stationen (Exhibits) kann man Mathematik angreifen und dadurch idealerweise auch be-greifen. Als Exhibits bezeichnet man Ausstellungsobjekte, die einen handlungsorientierten Zugang zu mathemati-

schen Problemstellungen bieten. Mathematik wird durch sie haptisch erlebbar, be-greifbar gemacht. Exhibits fordern zum entdeckenden Lernen auf. Durch eigenständiges Experimentieren, verbunden mit entsprechenden Anregungen zum Nachdenken, werden den Schülerinnen und Schülern mathematische Zusammenhänge und Phänomene nahegebracht. Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter regen durch geeignete Impulse während einer Führung im Haus der Mathematik zu einer tieferen Auseinandersetzung mit den Exhibits an.

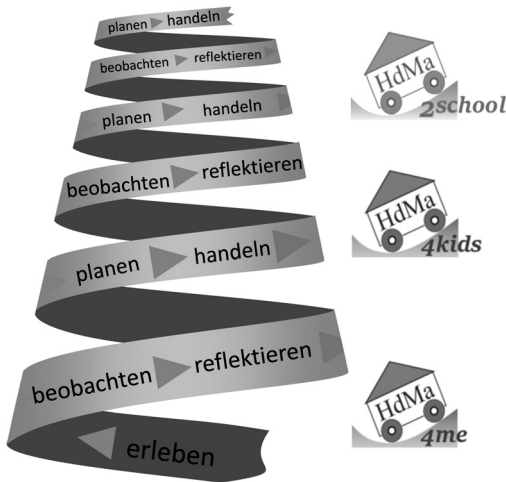
Durch ein geschicktes Lernarrangement, in das das Haus der Mathematik integriert ist, soll es den Studierenden ermöglicht werden, einen Hinweg vom Wissen zum Handeln zu finden und einen Rückweg vom Handeln zum Wissen (vgl. Wahl 2013). Basierend auf Vorstellungen und Wissen bezogen auf fachdidaktische Inhalte, entwickeln, organisieren, planen und reflektieren Studierende anhand der Exhibits im Haus der Mathematik pädagogisch-praktische Unterrichtssequenzen. Durch die konkrete Auseinandersetzung mit den Exhibits werden für die Lernenden die Bedingungen geschaffen, entdeckend zu lernen. Konkretes Tun und professionelles Reflektieren werden in diesem Konzept ständig aufeinander bezogen und sollen somit einen nachhaltigen Effekt im pädagogischen Handeln der Studierenden im Bereich des entdeckenden Lernens im Rahmen von Mathematikunterricht in der Primarstufe aufweisen.

Basierend auf den vorgestellten Grundüberlegungen, ergibt sich die folgende Frage: Welchen Beitrag kann das Haus der Mathematik der Pädagogischen Hochschule Wien leisten, um Studierenden im Bachelorstudium Primarstufe im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien die Möglichkeit zu bieten, entdeckendes Lernen mathematischer Inhalte mit Schülerinnen und Schülern zu erproben und zu reflektieren?

2 Das Lernarrangement

Das Lernarrangement im Haus der Mathematik ist angelehnt an das Spiralmodell der Handlungsforschung nach Kurt Levin, wie es in mathematikdidaktischer Handlungsforschung Einsatz findet (vgl. Peter-Koop & Prediger 2005, S. 194). Übersicht 1 gibt einen ersten Einblick in das Lernarrangement, bei dem ein Zyklus der Tätigkeiten Beobachten – Reflektieren – Planen – Han-

den mehrmals durchlaufen wird. Im Kapitel 4 werden die einzelnen Phasen noch ausführlich erklärt und begründet.



Übersicht 1: Spiralmodell für das Lernarrangement (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Peter-Koop & Prediger 2005, S. 194)

In diesem Lernarrangement wird die Stärkung der Handlungskompetenz im Bereich der Unterrichtsplanung mit dem Modell des entdeckenden Zugangs zu mathematischen Problemstellungen fokussiert. Daher werden im folgenden Abschnitt notwendige Hintergrundinformationen zum entdeckenden Lernen, im speziellen zum entdeckenden Lernen im Haus der Mathematik thematisiert.

3 Entdeckendes Lernen im Haus der Mathematik

„Viele Wege führen nach Rom.“ bedeutet übertragen auf Mathematikunterricht: „Viele Möglichkeiten führen zu mathematischem Wissen.“ Es gibt kein allgemein gültiges Rezept wie nachhaltig mathematisches Wissen vermittelt bzw. erworben werden kann. Guter Mathematikunterricht orientiert sich bei der Planung neben inhaltlichen und übergreifenden Zielen an verschiedensten Unterrichtsmodellen. Lehrkräfte müssen dementsprechend nicht nur ein einziges Unterrichtsmodell in Planung und Durchführung beherrschen, sondern flexibel auf verschiedene Modelle zugreifen (vgl. Barzel, Holzäpfel, Leuders & Streit 2016, S. 27).

Studierende müssen auf ihrem Weg zur Professionalisierung die verschiedensten Modelle kennenlernen, erproben und reflektieren. Im Lernarrangement wird der Fokus auf die Unterrichtssituation gelegt, in der Momente des entdeckenden Lernens initiiert werden sollen. Vermutlich haben Studierende dieses Unterrichtsmodell im Mathematikunterricht der Primarstufe nicht selber *erlebt*, aber aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse wird genau diese Unterrichtssituation als eines der wesentlichsten Konzepte für Mathematikunterricht angesehen.

„Entdeckendes Lernen – oder Entdeckenlassen, Nacherfinden – ist eher eine umfassende Idee vom Lernen und Lehren und weniger ein eindeutig bestimmbarer, beobachtbarer Lernvorgang. Als Leitidee bedeutet es, dass Mathematik auf den Ebenen des Wissens und Könnens, des Verstehens und des Anwendens durch aktives Tun und eigenes Erfahren wirkungsvoller gelernt wird als durch Belehrung und gelenktes Erarbeiten. Verstehen wird hier als ein individuell bestimmter Vorgang verstanden, den jedes Kind konstruktiv hervorbringt.“ (Hengartner 1992, S. 19)

Es geht um entdeckendes Lernen auf Basis eines vorhandenen Wissenspotenzials, welches durch idealerweise konkrete Handlungen, die ein Verstehen der mathematischen Inhalte möglich machen, erweitert wird. Nach Wagenschein (1999) geht es *„also um ‚Wiederentdeckung‘, ‚Wiederentdeckung unter Führung‘, ‚Wiederentdeckung einer Wissenschaft von Anfang an“* (ebd., S. 127; Hervorhebungen im Original). In diesem Prozess des Zusammenfügens von einzelnen korrekten Grundvorstellungen zu einem Ganzen kommt der Lernbegleiterin bzw. dem Lernbegleiter eine anspruchsvolle Rolle zu. Um sich in das einzelne Detail, die einzelne Problemstellung vertiefen zu können, müssen Voraussetzungen von der Lernbegleiterin bzw. vom Lernbegleiter geschaffen werden. Diese bieten die Bedingungen zur Möglichkeit des Lernens.

Entdeckendes Lernen im Haus der Mathematik mit Exhibits unterstützt das Verstehen mathematischer Strukturen durch den Dialog mit dem Lerngegenstand. Dabei werden zwei Bedingungen von Klafki (1996) für entdeckendes Lernen berücksichtigt:

- Es muss bewusst an den jeweiligen erreichten psychomotorischen, kognitiven, ästhetischen, sozialen, moralischen Entwicklungsstand der Lernenden, an deren Interessen, deren Sicht- und Umgangsweisen mit Sachverhalten und Problemen anknüpfen.

- Entdeckendes Lernen soll die Inhalte, die produktiv angeeignet und dann erprobt und gefestigt werden, nicht in abgeschlossener, fertiger Gestalt darbieten, sondern den Schülerinnen und Schülern dazu verhelfen, die sachlogischen Stufen der Entwicklung solcher Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Zusammenhänge entweder schrittweise aufbauend nachzuvollziehen bzw. zu entdecken oder aber analytisch, vom fertigen Ergebnis aus rückschreitend, zu rekonstruieren (vgl. ebd., S. 147).

Diese Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lerngegenstand ist durch fachdidaktisch aufbereitete mathematische Problemstellungen vorbereitet. In diesem Lernprozess sind Lernende aktive Gestalter des eigenen Lernens. Die Exhibits ermöglichen den Lernenden:

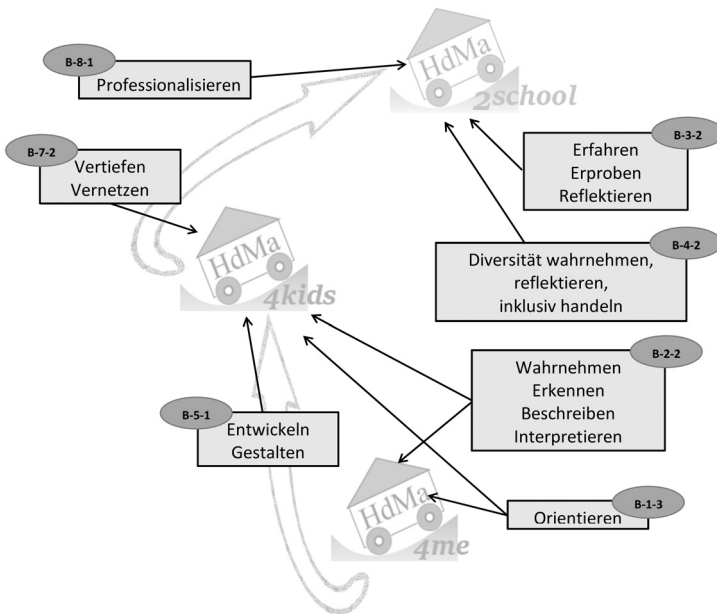
- individuelle Fragestellungen, die auf Vorerfahrungen der Lernenden und Inputs der Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter basieren.
- individuelle Lösungswege, durch welche sie ihre mathematischen Denkstrukturen reflektieren und diese auch erweitern können.
- Kommunikation mit anderen Lernenden und Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern zur mathematischen Fragestellung des einzelnen Exhibits und damit einen Austausch von Lösungsansätzen und Denkstrukturen.
- individuelle Tiefen des Eindringens in den Lerninhalt, die sich durch die Auseinandersetzung und Lösung einer mathematischen Fragestellung ergeben und zu weiterführenden Fragen führen können.

Lernen stellt in so einem Zusammenhang einen individuellen Prozess dar, in dem durch die Exhibits mathematische Problemstellungen visuell, auditiv und haptisch von den Lernenden wahrgenommen werden. Die fachdidaktische Vorbereitung der Exhibits soll zu einem handlungsorientierten Zugang im Haus der Mathematik und zu einer vertiefenden Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lerngegenstand führen. Lernende erweitern ihre Verstehens- und Handlungskompetenz in der Mathematik, reflektieren ihre Lösungswege und können, angeregt durch die Lerninhalte, weiterführende Fragen stellen. Durch die Auseinandersetzung mit den Exhibits sind Lernende zum selbstständigen Entdecken eingeladen, d.h. beobachten, untersuchen, in Frage stellen und weiterdenken. Die Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter unterstützen die Lernenden bei der Entwicklung von Fragen und Lernfortschritten. Während der gemeinsamen Arbeit an den Exhibits sind für die Lernbegleiterinnen

und Lernbegleiter Denkansätze, Lösungsstrategien und Vorstellungen der Lernenden erkennbar und für die weitere fachdidaktische Arbeit entscheidend.

4 Das Lernarrangement im Haus der Mathematik im Detail

Übersicht 2 veranschaulicht das Lernarrangement, das das Haus der Mathematik als Forschungsstätte auf dem Weg zur Professionalisierung der Studierenden nutzt. Die notwendige und daher sehr enge Verknüpfung zu den einzelnen Modulen der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (BWG) im Bachelorstudium der Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien (vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2015, S. 49f.) wird durch den Verweis auf die einzelnen Modulnummern und ihre Kurzbeschreibung in der Übersicht 2 verdeutlicht.



Übersicht 2: Verknüpfung BWG und Haus der Mathematik im Lernarrangement (Quelle: eigene Darstellung)

Nachdem in den Lehrveranstaltungen die Grundlagen gelegt worden sind, eröffnet sich schon bald eine erste Möglichkeit, den Transfer vom Wissen in das

Handeln und retour mit Hilfe des Hauses der Mathematik und der Pädagogisch-Praktischen Studien durchzuführen.

4.1 Lernort für Studierende: HdMa 4 me

Der Begriff „HdMa 4 me“ bedeutet, das Haus der Mathematik als Lernort für Studierende zugänglich zu machen. Im Rahmen einer Lehrveranstaltung wird das Haus der Mathematik besucht. Studierende nutzen das Haus der Mathematik als Lernort für sich selbst. Aufgrund der Idee „Handeln durch Handeln zu lernen“ können sich in dieser Phase die Studierenden selbst als Lernende in der Auseinandersetzung mit den Exhibits erleben. Sie erleben das entdeckende Moment im Haus der Mathematik. Hier geht es einerseits um ein inhaltliches Vertrautmachen mit Elementen des entdeckenden Lernens durch Exhibits, andererseits aber auch um ein Bewusstmachen des eigenen Handelns in Auseinandersetzung mit den Exhibits. Diese Phase nutzt sehr stark die im Curriculum der Pädagogisch-Praktischen Studien festgehaltenen sowie im Leitfaden der Pädagogisch-Praktischen Studien im Bachelorstudium erläuterten Inhalte mit den Studierenden zu dieser Zeit idealerweise bereits erarbeiteten Methoden der Beobachtung. (siehe dazu den Fokus PPS: Orientieren, Wahrnehmen – Beschreiben – Interpretieren in Pädagogische Hochschule Wien 2016, S. 15ff.).

Die Studierenden erhalten in dieser Phase einen Auftrag zur Selbstbeobachtung aus der Innensichtperspektive: Welche Strategie habe ich gewählt, wie bin ich vorgegangen? In der Lerngruppe wird im Anschluss an das eigene Erleben über die Selbstbeobachtung reflektiert.

Die enge Verschränkung zu den Inhalten der Lehrveranstaltungen ermöglicht es, in dieser Phase auch den Transfer von fachdidaktischem Wissen zum Handeln genauer zu beleuchten. Die Studierenden können erkennen, welches Potenzial an mathematischen Mustern und Strukturen die Exhibits beinhalten. Durch geeignetes methodisches Vorgehen wird hier angeraten, fachdidaktisches Wissen in den Exhibits entdecken zu lassen und zu reflektieren.

Zentrale Inhalte im Geometrieunterricht der Primarstufe finden sich in den Exhibits des Hauses der Mathematik:

- räumliche Beziehungen erkennen, beschreiben, nutzen;
- geometrische Figuren erkennen, benennen und darstellen (Körper und ebene Figuren nach Eigenschaften sortieren und Fachbegriffe zuordnen, Mo-

delle von Körpern und ebenen Figuren herstellen und untersuchen (bauen, legen, zerlegen, zusammenfügen));

- Eigenschaften der Achsensymmetrie erkennen, beschreiben und nutzen, symmetrische Muster fortsetzen und selbst entwickeln;
- Flächen- und Rauminhalte durch Zerlegen vergleichen (vgl. Scherer & Moser Opitz 2010, S. 179ff.).

Ein wesentlicher Inhalt der Lehrveranstaltungen im Bereich der Primarstufenpädagogik sind die Bildungsstandards Mathematik für die vierte Schulstufe. Im Kontext dieser Kompetenzorientierung werden inhaltliche und allgemeine Kompetenzen angeführt und deren Schnittstellen aufgezeigt (vgl. Beer 2011). Die in den Bildungsstandards festgehaltenen allgemeinen mathematischen Kompetenzen und die inhaltlichen Kompetenzen können mit den Studierenden erneut thematisiert werden und mit Hilfe der Exhibits anschaulich, erlebbar gemacht werden. Die Arbeit an den Exhibits im Haus der Mathematik legt es nahe, hier den Fokus auf die allgemeinen Kompetenzen wie das Kommunizieren und Problemlösen zu legen und den inhaltlichen Aspekt auf das Arbeiten mit Ebene und Raum.

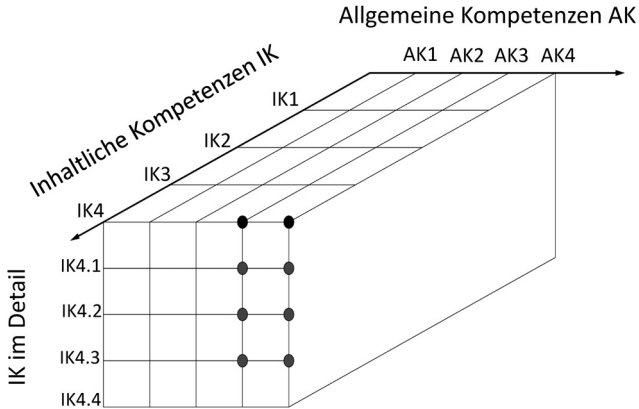
Die allgemeine Kompetenz des Kommunizierens wird in den Bildungsstandards in den folgenden drei Punkten konkretisiert:

- *„eigene Vorgehensweisen beschreiben, Lösungswege anderer verstehen und gemeinsam darüber reflektieren,*
- *mathematische Fachbegriffe und Zeichen sachgerecht verwenden,*
- *Aufgaben gemeinsam bearbeiten, dabei Verabredungen treffen und einhalten“* (Walther, van den Heuvel-Panhuizen, Granzer & Köller 2011, S. 30).

Problemlösen im Sinne der Bildungsstandards bedeutet:

- *„mathematische Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten bei der Bearbeitung problemhaltiger Aufgaben anwenden,*
- *Lösungsstrategien entwickeln und nutzen (z.B. systematisch probieren),*
- *Zusammenhänge erkennen, nutzen und auf ähnliche Sachverhalte übertragen“* (ebd., S. 27).

Übersicht 3 gibt einen Überblick der Bildungsstandards Mathematik für die 4. Schulstufe, genauer ausgeführt wurden die inhaltlichen Kompetenzen im Bereich Ebene und Geometrie, da sie in vielen Exhibits des Hauses der Mathematik genutzt werden.

**Allgemeine Kompetenzen AK**

AK1: Modellieren
 AK2: Operieren
 AK3: Kommunizieren
 AK4: Problemlösen

Inhaltliche Kompetenzen IK

IK1: Arbeiten mit Zahlen
 IK2: Arbeiten mit Operationen
 IK3: Arbeiten mit Größen
 IK4: Arbeiten mit Ebene und Raum
 IK4.1: Geometrische Figuren erkennen, benennen, darstellen
 IK4.2: Beziehungen bei geometrischen Figuren erkennen
 IK4.3: Mit geometrischen Figuren operieren
 IK4.4: Umfang und Flächeninhalt ermitteln

Übersicht 3: Bildungsstandards Mathematik, 4. Schulstufe in Exhibits des Hauses der Mathematik (Quelle: eigene, erweiterte Darstellung in Anlehnung an BIFIE 2011, S. 16)

In einer methodischen, didaktischen, pädagogischen Arbeitsphase in der Lerngruppe wird erörtert, wie diese Kompetenzen im Rahmen eines Besuchs mit Schülerinnen und Schülern im Haus der Mathematik gefördert werden können.

4.2 Außerschulischer Lernort für Kinder und Forschungswerkstätte: HdMa 4 kids

Diese Phase ist aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten:

- Haus der Mathematik als außerschulischer Lernort für Schülerinnen und Schüler und
- Haus der Mathematik als Forschungswerkstätte im Schwerpunkt Science and Health.

4.2.1 Haus der Mathematik als außerschulischer Lernort für Schülerinnen und Schüler

Studierende planen gemeinsam mit der Mentorin bzw. dem Mentor in der Schulpraxis einen Besuch im Haus der Mathematik, entsprechend dem Fokus: PPS: Entwickeln – Gestalten II im Leitfaden der Pädagogischen Hochschule Wien (vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2016, S. 21). Sie organisieren den Besuch, führen ihn durch und bereiten ihn mit den Schülerinnen und Schülern vor und nach.

Während des Besuchs erleben sie, wie Schülerinnen und Schüler mit den Exhibits arbeiten. Sie können beobachten, wie diese in der Auseinandersetzung mit den Exhibits vorgehen, welche individuellen Lösungswege sie entwickeln, welche Strategien zum Problemlösen eingesetzt werden, wie sie über ihr Tun kommunizieren, auf welche Vorerfahrungen zurückgegriffen werden, ob das neue in bestehendes Wissen eingefügt wird. Genauso wie schon Freudenthal (1974, S. 124) kundgetan hat: *„Auch will ich Lernprozesse beobachten, um besser Mathematik zu verstehen.“*

Die Studierenden erleben das Ineinandergreifen von vorab in der Phase „hdma 4 me“ erlebten fachlichen Klärung und der Perspektive der Lernenden. Sie können nun einzelne Schülerinnen und Schüler aus möglichst vielen Perspektiven wahrnehmen, beobachten und beschreiben.

Nach dem Besuch muss sich hier eine tiefe Auseinandersetzung mit den Beobachtungen und Beschreibungen von erlebter Kommunikation und Interaktion in der reflektierten Praxis anschließen. Hier geht es darum für ein weiterführendes Arbeiten mit forschenden, entdeckenden Unterrichtselementen in Mathematik Schlussfolgerungen und Konsequenzen zu ziehen, um somit Schwerpunkte in der pädagogischen Arbeit im Bereich der Individualisierung, Differenzierung darauf basierend setzen zu können.

4.2.2 Haus der Mathematik als Forschungswerkstätte im Schwerpunkt Science and Health

Im Studium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien können die Studierenden sich für eine Vertiefung in einem von vier Schwerpunkten entscheiden. Im Schwerpunkt Science and Health *„setzen sich die Studierenden kritisch mit aktueller Forschung und Unterrichtspraxis im naturwissenschaftlich-mathematischen (...) Grundschulunterricht auseinander. In den ersten Semestern des Schwerpunktes vertiefen die Studierenden ihr fachwissenschaftliches und*

fachdidaktisches Verständnis und lernen altersadäquate Vermittlungsmethoden in den Bereichen Naturwissenschaft und Mathematik (...) kennen.“ (Pädagogische Hochschule Wien 2015, S. 7)

Das Modul B-7-6 im Curriculum des Schwerpunkts Science and Health widmet sich dem Thema „Mathematik (be)greifen und verstehen – Forschendes Lernen im Mathematikunterricht“. Es wird die Lehrveranstaltung „Ausbildung Forschendes Lernen im Haus der Mathematik, Forscherklassen und Forscherkisten“ angeboten. Hierin geht es unter anderem darum, dass die Studierenden durch die eigenständige, aber auch später mit Schülerinnen- und Schülerkontakt anzuleitende Arbeit im Haus der Mathematik unter anderem die folgende Kompetenz erreichen: Sie „*transferieren das Wissen über forschendes Lernen in das praktische Handlungsfeld*“ (Pädagogische Hochschule Wien 2015, S. 209).

Konkret für die Arbeit im Haus der Mathematik heißt das: die Studierenden erproben den Dialog mit den Schülerinnen und Schülern im genetischen Lehren an den Problemstellungen im Haus der Mathematik, lassen eigene Denkwege zu, nehmen Fehler als Lernanlässe wahr und lassen Schülerinnen und Schüler über Lösungen diskutieren. Sie üben sich im Begleiten von Schülerinnen und Schülern in ihrem Lernprozess. Studierende können Fragestellungen, die entdeckendes Lernen fördern, erproben. Sie lernen Möglichkeiten kennen, wie man Schülerinnen und Schüler zu ausführlichen und durchdachten Aussagen motivieren kann, ohne dass diese Angst haben, etwas Falsches zu sagen. Sie vermitteln den Schülerinnen und Schülern die Wichtigkeit, dass Denkprozesse durch lautes Denken vorangetrieben werden können. Kurz gesagt, sie lernen, Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg im mathematischen Kompetenzaufbau, sowohl inhaltlich als auch allgemein zu unterstützen.

4.3 Forschendes Lernen in der Schulpraxis: HdMa 2 school

Der Besuch im Haus der Mathematik soll für Schülerinnen und Schüler nicht ein einmaliges, zeitlich begrenztes Ereignis bleiben. Daher werden die Studierenden im nächsten Schritt angehalten, selber im Unterricht entdeckendes Lernen der Schülerinnen und Schüler zu initiieren. Studierende planen gemeinsam mit der Mentorin bzw. dem Mentor in der Schulpraxis eine Lernsequenz, bei der forschend-entdeckende Momente mit Exhibits des Hauses der Mathematik Ausgangspunkt sein können, entsprechend dem Fokus: PPS Er-

fahren – Erproben – Reflektieren bzw. Diversität wahrnehmen, reflektieren, inklusiv handeln in den Pädagogisch-Praktischen Studien des achten Semesters (vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2016, S. 12).

Im Unterricht können ein bis zwei Problemstellungen vertieft werden, d.h. Erkenntnisse aus dem Haus der Mathematik werden im Unterricht noch einmal zum Lerngegenstand. Sie werden beispielsweise durch Konstruktionen oder dem Suchen nach arithmetischen Mustern exemplarisch bearbeitet. Bei der Planung fließen all die theoretischen Aspekte der Fachdidaktik und der Praxis idealerweise ein. Die Studierenden stellen sicher, dass durch ihr Angebot die Vorkenntnisse der Lernenden mobilisiert werden, sinnvolle Verknüpfungen zu schon vorhandenem Wissen ermöglicht wird. Durch geeignete Aktivitäten werden die Aufgaben aus unterschiedlichen Blickwinkeln zugänglich, ermöglichen ein tiefes Eintauchen in die Materie, wodurch für die Schülerinnen und Schüler Strukturen sichtbar werden und gegebenenfalls tiefe Einsichten angebahnt werden können.

Veränderungen im mathematischen Kosmos der Schülerinnen und Schüler durch den Besuch des außerschulischen Lernortes Haus der Mathematik und durch das nachhaltige Lernen im darauffolgenden Unterricht, durch ein Weiterführen von Fragestellungen aus dem Haus der Mathematik, werden durch Praxisberaterinnen und Praxisberater, Mentorinnen und Mentoren und Studierende reflektiert und die sich daraus ergebenden Erkenntnisse für weitere Lernprozesse nutzbar gemacht.

5 Das Lernarrangement und seine immanenten Ziele

Die einzelnen Phasen des hier vorgestellten Lernarrangements bedienen immanente Ziele auf dem Weg zur nachhaltigen Professionalisierung im Lehrberuf: Studierende müssen sich bewusst sein, welche wesentlichen Aspekte in Bezug auf Grundvorstellungen bei der Planung und Durchführung zu beachten sind, welche Möglichkeiten von didaktischer Reduktion bestehen, wie man einen *Moment des Zutrauens* im Unterricht schaffen kann.

Mathematikunterricht, der sich sehr an Fertigkeiten wie beispielsweise korrektes Ausführen von Rechenoperationen, Reproduzieren von Formeln oder Konstruieren geometrischer Formen orientiert, wird schwerlich Prozesse des Aufbaus und des Zusammenführens von Grundvorstellungen bis hin zu Erkenntnissen, zu Verstehen anleiten. Das Arbeiten an diesen Fertigkeiten

muss nicht auf Verständnis aufgebaut sein, zu einer Lösung kann man auch ohne Verstehen gelangen.

Demgegenüber will durch die Arbeit im Haus der Mathematik erreicht werden, dass bei den Lernenden Grundvorstellungen aufgebaut werden, welche zu einem Verständnis von mathematischen Inhalten beitragen. Die Lernenden bemühen sich, vorhandenes Basiswissen anzuwenden, um eine selbstständige Form der Bearbeitung von Fragestellungen anwenden zu können und beschreiten in der Anwendung dieses Wissens darum wiederum eigene Lösungswege, verbunden mit Erfolgen und Misserfolgen. Es geht darum Einsichten zu gewinnen, ohne die das Lernen mathematischer Inhalte auf Dauer nicht erfolgreich stattfinden wird können.

Unverstandene Inhalte können möglicherweise über einen bestimmten Zeitraum hinweg reproduziert werden, dies beschränkt sich jedoch im Normalfall auf einen inhaltlich und zeitlich engen Zeitraum. Den Prozess zum Gewinnen der Einsichten muss die/der Lernende jedoch selbst vollziehen können und dürfen (vgl. Winter 1989, S. 1f).

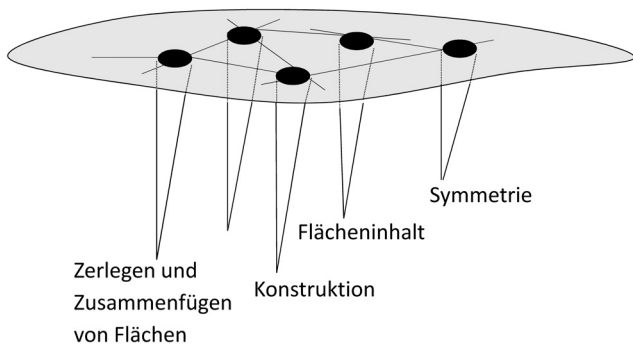
Im Haus der Mathematik sind für die Lernenden nicht alle mathematischen Problemstellungen zu erarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler sollen verweilen und sich anhand weniger selbstgewählter Themen vertiefen können. Dabei beachte man eine didaktische Reduktion, um Verstehensprozesse anzuregen. Lehner (2012) zeigt dazu eine Reduktion der Stofffülle, unterscheidet eine Ausrichtung auf Vollständigkeit, vereinzelt Reduktionen, eine systematische Reduktion und eine Kernreduktion. Lehner versucht den Inhalt zu einem passenden Lerngegenstand zu reduzieren, ermöglicht damit Verstehensprozesse (vgl. ebd., S. 35ff). Im Speziellen ist die Kernreduktion von Bedeutung, d.h. zentrale Elemente des Inhaltes werden hervorgehoben und der Kern der Sache wird näher betrachtet. Studierende lernen im Haus der Mathematik und beim Besuch mit den Schülerinnen und Schülern ihrer Praxisklasse, wie entdeckendes Lernen an wenigen Elementen mehr in die Erkenntnistiefe gelangen kann.

Beim Besuch im Haus der Mathematik kann man sich mit dem Exhibit „Herz“ auseinandersetzen. Dieses Exhibit ist eine Variante des Tangram Spiels, bei dem es darum geht aus neun Teilen eine Form, nämlich ein Herz zu legen (vgl. Übersicht 4).

Wie sich Lehnens Ansatz der didaktischen Reduktion anhand dieses geometrischen Exhibits umsetzen lässt, zeigt Übersicht 5.



Übersicht 4: Exhibit Herz (Foto: Haus der Mathematik)



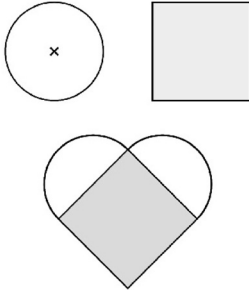
Übersicht 5: Grundlandschaft und Tiefenbohrungen am Beispiel eines geometrischen Exhibits des Hauses der Mathematik (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Lehner 2012, S. 84)

Entdeckende Momente bei den einzelnen Tiefenbohrungen können unter anderem durch die in der Übersicht 6 dargestellten Impulsfragen für den Mathematikunterricht in der Primarstufe initiiert werden.

Das Kennenlernen, Erfahren, Erproben, Reflektieren in der pädagogischen Arbeit im Sinne der hier vorgestellten didaktischen Reduktion ist ein wichtiger Schritt im Professionalisierungsbewusstsein der Studierenden. Diesen Schritt ermöglicht der Beitrag des Hauses der Mathematik zu den Pädagogisch-Praktischen Studien.

Im Rahmen dieses Lernarrangements gilt es für Studierende auch jenen *Moment des Zutrauens* den Schülerinnen und Schülern gegenüber zu erproben und zu reflektieren, d.h. im entdeckenden Lernen im Haus der Mathematik und in der Schulpraxis eigene Denkwege der Lernenden zuzulassen und die gemeinsame Problemlösekompetenz zu fördern. Gallin (2011) erkennt ein Problem in der Unterrichtsgestaltung von Mathematikunterricht darin, dass

Impulsfragen



- **zum Zerlegen und Zusammenfügen von Flächen**

Das Herz besteht aus einem Kreis und einem Quadrat. Wie musst du die Figuren zerschneiden, damit du aus ihnen ein Herz gestalten kannst?

- **zur Konstruktion**

Das Herz besteht aus einem Kreis und einem Quadrat. Zeichne einen Kreis und ein Quadrat so, dass du daraus ein Herz legen kannst. Welchen Radius muss der Kreis haben?

- **zur Symmetrie:**

Sortiere die einzelnen Bauteile aufgrund der Anzahl ihrer Symmetrieachsen. Halte dein Ergebnis fest. Baue nun ein Herz. Wie viele Symmetrieachsen hat das Herz?

Übersicht 6: Fragestellungen zum Exhibit „Herz“, die entdeckendes Lernen fördern

der Moment des Zutrauens oft nicht mitgedacht wird. Gallin verweist auf drei Punkte, die dafür ausschlaggebend sind:

- Segmentierung des Fachwissens in der Wissensvermittlung und Übersetzung auf Prüfungsstoff
- eine Instruktion von Algorithmen für nachmachendes Arbeiten
- Übungsaufgaben, die zu idealisiert sind, bei denen entdeckendes Lernen nicht konzipiert ist (vgl. Gallin 2011, S. 105ff.).

Wenn Schülerinnen und Schülern Entdeckungen in mathematischen Inhalten ermöglicht werden sollen, so braucht man Aufgabenstellungen, die von der Sache aus ein hohes Maß an unterschiedlichsten Komplexitätsgraden aufweisen. Eigene Lösungsansätze müssen zugelassen werden, die Lernenden sollen diskutieren und die Studierenden beachten den Moment des Zutrauens bei den Lernenden in der Auseinandersetzung mit der Sache. Rezeptives Arbeiten im Mathematikunterricht ermöglicht kein Zutrauen in die Kompetenzen der Lernenden. Studierende sollen in den Pädagogisch-Praktischen Studien diesen Moment des Zutrauens als wesentliches Element im Haus der Mathematik und beim nachhaltigen Lehren und Lernen mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht erkennen und dabei lernen, diesen in die Unterrichtsplanung einzubeziehen.

6 Resümee und Ausblick

In diesem Beitrag wurde versucht aufzuzeigen, welchen wesentlichen Beitrag das Haus der Mathematik der Pädagogischen Hochschule Wien leisten kann, um Lehramtsstudierenden der Primarstufe im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien die Möglichkeit zu bieten, entdeckendes Lernen mathematischer Inhalte mit Schülerinnen und Schülern zu erproben und zu reflektieren. Ein erster Schritt zur Implementierung dieses Lernarrangements wurde schon getätigt, indem das Haus der Mathematik und das immanente Konzept bei Veranstaltungen für Mentorinnen und Mentoren und für Praxisberaterinnen und Praxisberater vorgestellt wurde. Ein weiterer Schritt, nämlich die enge Zusammenarbeit im Rahmen dieses Lernarrangements zwischen diesen Gruppen ist geplant.

Literatur

- Barzel, Bärbel; Holzäpfel, Lars; Leuders, Timo; Streit, Christine (⁴2016): Mathematik unterrichten: Planen, durchführen, reflektieren. Sekundarstufe I+II. Berlin: Cornelsen.
- Beer, Rudolf (2011): Kinder forschen. In: Erziehung und Unterricht 161 (3/4), S. 216–223.
- BIFIE (Hg.) (²2011): Praxishandbuch für „Mathematik“ 4. Schulstufe. Graz: Leykam
- Freudenthal, Hans (1974): Sinn und Bedeutung der Didaktik der Mathematik. In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik 8 (6), S. 122–124.
- Gallin, Peter (2011): Mathematik als Geisteswissenschaft. Der Mathematikschädigung dialogisch vorbeugen. In: Markus Helmerich, Katja Lengnink, Gregor Nickel und Martin Rathgeb (Hg.): Mathematik verstehen. Philosophische und didaktische Perspektiven. Wiesbaden: Vieweg und Teubner, S. 105–116.
- Haas, Anton (1998): Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungshandeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern. Pädagogische Hochschule Weingarten: Dissertation.
- Hengartner, Elmar (1992): Für ein Recht der Kinder auf eigenes Denken. Pädagogische Leitideen für das Lernen von Mathematik. In: die neue schulpraxis (7/8), S. 15–27.
- Klafki, Wolfgang (⁵1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Lehner, Martin (2012): Didaktische Reduktion. Bern, Stuttgart: Haupt; UTB.
- Leuders, Juliane; Philipp, Kathleen (Hg.) (2015): Mathematik – Didaktik für die Grundschule. Pädagogische Hochschule Freiburg im Breisgau. Berlin: Cornelsen.

- Peter-Koop, Andrea; Prediger, Susanne (2005): Dimensionen, Perspektiven und Projekte mathematikdidaktischer Handlungsforschung. In: Eckert Ela und Fichten Wolfgang (Hg.): Schulbegleitforschung. Erwartungen – Ergebnisse – Wirkungen. Münster: Waxmann, S. 185–201.
- Pädagogische Hochschule Wien (Hg.) (2015): Curriculum Primarstufe. Bachelorstudium. Wien. Abrufbar unter: <https://www.phwien.ac.at/studienangebot/bachelorstudien-masterstudien> (2017-02-23).
- Pädagogische Hochschule Wien (Hg.) (2016): Leitfaden Pädagogisch Praktische Studien im Bachelorstudium Primarstufe. IBG. Wien. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/ibg/schulpraxis/allgemein/PPS_Primarstufe_20161017.pdf (2017-02-23).
- Scherer, Petra; Moser Opitz, Elisabeth (2010): Fördern im Mathematikunterricht der Primarstufe. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Wagenschein, Martin (1999): Verstehen lehren. Genetisch, sokratisch, exemplarisch. Mit einer Einführung von Hartmut von Hentig. Weinheim: Beltz.
- Wahl, Diethelm (³2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Walther, Gerd; van den Heuvel-Panhuizen, Marja; Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf (Hg.) (⁵2011): Bildungsstandards in der Grundschule: Mathematik konkret. Mit CD-Rom. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Winter, Heinrich (1989): Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht. Einblicke in die Ideengeschichte und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Braunschweig: Vieweg Verlag.

Stärken stärken: Professionalisierung durch Ressourcenorientierung – eine Potenzialanalyse an Praxisschulen

Susanne Ctibor-Petrik, Helga Grössing, Barbara Gullner,
Sabine Hofmann-Reiter, Gabriele Kulhanek-Wehlend

Abstract Deutsch

Dieser Forschungsbeitrag stellt ausgewählte erste Ergebnisse der Potenzialanalyse an den beiden Praxisschulen der Pädagogischen Hochschule Wien¹ dar. Anhand eines teilstrukturierten Leitfadens wurden alle Lehrpersonen befragt. Erhoben wurden Daten zu: 1) vorhandenen Ressourcen und Stärken als Baustein von Schul- und Unterrichtsentwicklung, 2) bestehenden Verbindungen zu weiteren Institutionen, 3) Ideen, Visionen, Wünschen und Erwartungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen und organisatorischen Konzepte der beiden Praxis schulen und 4) einem zielgerichteten Einsatz der Lehrpersonen zur Betreuung der Studierenden als Mentorinnen und Mentoren im Rahmen des Studienfachbereichs Pädagogisch-Praktische Studien. Die erhobenen Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Schlüsselwörter

Personalentwicklung, Potenzialanalyse, Praxisschulen, Professionalisierung, Ressourcen, Schulentwicklung, Schulqualität, Unterrichtsqualität

Abstract English

This research paper presents first results of the potential analysis carried out at both schools for pre-service classroom teaching used for practice purposes of future teachers at the University College of Teacher Education Vienna. The entire teaching body participated in a semi- structured guided interview, the results of which highlighted the following aspects: 1) Available resources and strong points as the building blocks for school

¹ Abrufbar unter: <https://www.phwien.ac.at/die-ph-wien/praxisschulen> (2017-07-20)

and classroom teaching development. 2) Displaying the connection of the aforementioned schools with other institutions 3) Ideas, visions, wishes and expectations regarding continuing development of teaching concepts and organizational concepts at both schools for pre-service classroom teaching 4) Goal-oriented participation of teachers in tutoring and mentoring practices as part of the practical studies. The collected data have been derived by the means of a qualitative content analysis.

Keywords

development of human resources, potential analysis, schools for pre-service classroom teaching, continuing professional development, school development

Zu den Autorinnen

Susanne Ctibor-Petrik, Mag.^a, Lehrende im Institut Bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis an der Pädagogischen Hochschule Wien; Lehramt an Hauptschulen: Deutsch, Geschichte und Sozialkunde; Studium der Erziehungswissenschaften sowie Sonder- und Heilpädagogik.

Kontakt: susanne.ctibor-petrik@phwien.ac.at

Helga Grössing, Mag.^a; Lehramt an Hauptschulen: Englisch, Bewegung und Sport; Studium der Soziologie und Erziehungswissenschaft an der Universität Wien; Lehrende am Institut Bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis an der Pädagogischen Hochschule Wien im Bereich Bildungssoziologie sowie Schulpraktische Studien; quantitative und qualitative Sozialforschung; Mediatorin; Trainerin in Peermediationsprojekten; Mitautorin von Schulbüchern.

Kontakt: helga.groessing@phwien.ac.at

Barbara Gullner, Mag.^a; Lehrende am Institut Bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis sowie am Institut für Elementar- und Primarbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien; Lehramt an Volks- und Sonderschulen für blinde und sehbehinderte Kinder; Studium der Pädagogik und Psychologie: Schwerpunkte Sonder- und Heil- sowie Schulpädagogik; Arbeitsschwerpunkte: Primarstufendidaktik, Schulpraktika, Inklusives Lernen.

Kontakt: barbara.gullner@phwien.ac.at

Sabine Hofmann-Reiter, HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ BEd; Fachkoordinatorin und Lehrende in den Bereichen Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung, Lehrende für Bildungswissenschaften; Lehramt an Hauptschulen: Deutsch, Geschichte und Sozialkunde, Lehramt an Polytechnischen Schulen; Studium Geschichte und Politikwissenschaft, Promotionsstudium Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Geschichte; Schulbuchautorin; Arbeits-

schwerpunkte: Geschichtsdidaktik, Schulpraktika, Inklusives Lernen, Kommunikation und Interaktion.

Kontakt: sabine.hofmann@phwien.ac.at

Gabriele Kulhanek-Wehlend, HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ BEd; Institutsleiterin des Instituts Bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis an der Pädagogischen Hochschule Wien; Lehramt an Volksschulen, Lehramt an Hauptschulen: Deutsch, Geographie und Wirtschaftskunde, Informatik; Studium der Pädagogik und Publizistik; Schulbuchautorin; Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Allgemeine Didaktik, Schulpraktika.

Kontakt: gabriele.kulhanek-wehlend@phwien.ac.at

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Das Hochschulgesetz 2005 über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen legt in Paragraph 23 die Aufgaben der Praxisschulen mit *„an der Einführung der Studierenden in die Erziehungs- und Unterrichtspraxis im Sinne einer berufsnahen schulpraktischen Ausbildung mitzuwirken sowie neue Wege der Unterrichtsgestaltung zu erproben“* (Jonak & Münster 2012, S. 91) fest. Weiters ist *„die erziehungs- und unterrichtspraktische Ausbildung im Hinblick auf die Schulwirklichkeit zu ergänzen und zu festigen“* (ebd.). Für die Umsetzung dieser gesetzlichen Vorgaben befinden sich an den Praxisschulen Lehrpersonen mit entsprechenden fachlichen, pädagogischen und methodisch-didaktischen Kompetenzen.

Aufgrund des gesetzlich verankerten Aufgabenprofils sind Praxisschulen sowohl nach außen als auch nach innen gerichtet. Entwickeln, Erproben und Evaluieren sind permanente Aufgaben um Schule und Unterricht aktiv weiter zu gestalten und proaktiv auch ungewöhnliche Ideen in Angriff zu nehmen. Dazu braucht es jedoch motivierende Möglichkeiten, die Lehrpersonen unterstützen, sich zu entfalten, die eigene Arbeit zu gestalten und so die Professionalisierung der Gesamtorganisation weiter voranzutreiben. Auch in diesem schulischen Kontext können sich Spannungsfelder ergeben, beispielsweise: 1) zwischen den Anforderungen der Organisation Schule und den Bedürfnissen des einzelnen Individuums, 2) zwischen der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung und der Schule als lernende Organisation, 3) durch unterschiedliche Herangehensweisen bei der Lösung von Teilaufgaben und 4) bei der nötigen Veränderung des professionellen Selbstverständnisses der/des Einzelnen innerhalb der Organisation Schule. Diese Spannungsfelder gilt es ebenso konsequent

offenzulegen und zu bearbeiten. Schulentwicklung hängt eng mit Personalentwicklung zusammen und steht auch in enger Verbindung mit Unterrichts-, Team- und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Schratz 2001, S. 15).

Ausgangspunkt ist zunächst die Erhebung des IST-Standes, die zum einen helfen soll, Qualitätsstandards zu pädagogischen Ergebnissen und Voraussetzungen zu regulieren, zum anderen haben die beiden Schulen sowie die Lehrpersonen auf diese Art die Möglichkeit, ihre pädagogische Wirksamkeit zu verdeutlichen. Darüber hinaus soll und kann dies nächste Schritte in der Schul- und Unterrichtsentwicklung aktivieren (vgl. Bonsel & Berkemeyer 2014, S. 929).

Das Forschungsprojekt „Professionalisierung durch Ressourcenorientierung: Eine Potenzialanalyse an Praxisschulen“ soll den nächsten Zyklus von Entwicklung, Erprobung und Evaluierung extern begleiten. Zwischen Juni 2016 und Juni 2018 sind drei Phasen geplant. Ziele der ersten Phase, aus der in diesem Beitrag erste Ergebnisse präsentiert werden, sind: 1) die Sichtbarmachung der vorhandenen Ressourcen und Stärken der befragten Lehrpersonen innerhalb der Praxisschulen als ein Baustein von Schul- und Unterrichtsentwicklung, 2) das Generieren von Ideen, Visionen, Wünschen und Erwartungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen und organisatorischen Konzepte der beiden Praxisschulen und 3) das Erheben relevanter Informationen für einen zielgerichteten Einsatz der Lehrpersonen zur Betreuung der Studierenden als Mentorinnen und Mentoren im Rahmen des Studienfachbereichs Pädagogisch-Praktische Studien. In der zweiten Phase folgt eine Befragung der beiden Schulleiterinnen. Abschluss des Forschungsprojektes ist in der dritten Phase nach fast zwei Jahren eine weitere Erhebung bei Lehrpersonen an den Praxisschulen.

2 Methodische Vorgehensweise

Die Erhebungen werden jeweils mittels qualitativer mündlicher Befragung durchgeführt. In diesem Beitrag beschränken sich die Verfasserinnen auf die Darstellung der methodischen Vorgehensweise der ersten Phase, also der Erhebung des IST-Standes. Diese hat das Ziel, Aussagen über vorhandene Ressourcen, Ideen, Visionen, Wünsche und Erwartungen der befragten Lehrpersonen als Basis für Schul- und Unterrichtsentwicklung machen zu können und Informationen zur Arbeit als Mentorin und Mentor im Rahmen des Studien-

fachbereichs Pädagogisch-Praktische Studien zu erhalten (vgl. Mayring 2010, S. 57). Der ganzheitliche Ansatz in der qualitativen Forschung ermöglicht es, die Aussagen der Befragten in Bezug auf den Kontext und die Person zu analysieren. So kann das Relevanzsystem der Betroffenen erfasst, in weiterer Folge verstanden werden und für den nächsten Schritt als Ausgangsmaterial dienen (vgl. Hager & Paseka 2005, S. 107f.). Die methodischen Überlegungen folgen der Forschungsfrage: „Welche Stärken und Ressourcen sowie Visionen und Erwartungen bringen Lehrerinnen und Lehrer der Praxisschulen der Pädagogischen Hochschule Wien ein?“

In der Querschnittserhebung der ersten Phase wurden 46 Lehrpersonen, die im Schuljahr 2016/17 an der Praxisvolksschule (PVS) oder Praxismittelschule (PMS) der Pädagogischen Hochschule Wien unterrichteten, befragt. Die Erhebung erfolgte mittels problemzentrierter, ermittelnder, informativ-scher Interviews, die zwischen standardisierten und narrativen Interviews angesiedelt werden können (vgl. Hopf 2000, S. 353).

Die Einzelbefragungen orientierten sich an einem vorher festgelegten, teilstrukturierten Leitfaden, der Zwischenfragen (ad hoc Fragen) von Seiten der Interviewten und der Interviewerinnen erlaubte (vgl. Mayring 2002, S. 70). Aspekte, die sich im Gespräch ergeben, können so thematisiert werden (vgl. Atteslander 2000, S. 142), berücksichtigt wurden das Herstellen eines guten Kontaktes und die Hinführung zum Thema und den inhaltlichen Themenbereichen. Die Konzeption des Leitfadens stellte sicher, dass die Länge der Befragung im Durchschnitt 25 Minuten nicht überschritt, um sicher zu stellen, dass die Befragten ohne abzuschweifen konzentriert beim Thema blieben (vgl. ebd. S. 172ff.). Während der Interviews wurde von den Interviewerinnen das Konzept des weichen Interviewstils verfolgt, der aufmerksames Zuhören, echtes Interesse an den Antworten, Vermeidung von suggestiven Fragen und das Fördern einer von Sympathie getragenen Beziehung verlangt (vgl. ebd., S. 144). Die Interviews wurden in Stichworten schriftlich dokumentiert.

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse. Das umfangreiche Material wurde systematisch reduziert, wobei die wesentlichen Inhalte erhalten blieben. Im Zuge des weiteren Schrittes, der Abstraktion wurde ein Corpus geschaffen, der das Grundmaterial reduziert und abstrahiert immer noch abbildet (vgl. Mayring 2010, S. 65f.).

Grundsätzlich ist noch darauf hinzuweisen, dass die Interpretation sprachlichen Materials durch die qualitative Inhaltsanalyse als unabgeschlossen anzu-

sehen ist und immer re-interpretiert werden könnte. Dies bedeutet, dass andere Forscherinnen und Forscher das vorliegende Datenmaterial unter anderen als den gewählten Gesichtspunkten interpretieren könnten (vgl. Mayring 2010, S. 38).

3 Darstellung ausgewählter Ergebnisse

Das Forschungsteam weist explizit darauf hin, dass – der Logik des Interviewleitfadens folgend – die aufbereiteten Ergebnisse in diesem Beitrag in verkürzter Form und in Auszügen dargelegt werden.

3.1 Ressourcen und Stärken

Im Folgenden wird dargestellt, welche Stärken und Ressourcen Lehrerinnen und Lehrer der Praxisschulen der Pädagogischen Hochschule in den Bereichen „Ausbildungen, Weiterbildungen, erworbene Zertifikate“, „Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenressourcen“ und „Persönliche Stärken und Interessen“ einbringen.

3.1.1 Ausbildungen, Weiterbildungen, erworbene Zertifikate

Von den befragten Lehrpersonen verfügen 45 über zumindest eines der Lehramter für die Hauptschule (HS) (seit 2012 Neue Mittelschule – NMS), Allgemeine Sonderschule (ASO) oder Volksschule (VS). Vier der Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer haben darüber hinaus ein ASO-Lehramt und eine bzw. einer hat zusätzlich ein NMS-Lehramt. Vier Lehrpersonen der Praxismittelschule geben an, zu ihrem HS-Lehramt ein ASO-Lehramt erworben zu haben. Drei nennen ein zusätzliches VS-Lehramt. Eine der Befragten verfügt neben dem ASO-Lehramt über ein Lehramt für schwerstbehinderte Kinder und ein VS-Lehramt. Eine Lehrperson gibt an, im Ausbildungsprozess für das NMS-Lehramt zu sein.

Über eine akademische Ausbildung auf Master- oder Magisterniveau verfügen insgesamt 21 Personen, wobei 13 ein Masterstudium, sieben ein Studium mit einem Magisterium und eine weitere Lehrperson mit dem Doktorat abgeschlossen haben.

Etwa die Hälfte der befragten Lehrpersonen hat unterschiedliche Studien auf Bachelorniveau bzw. Ausbildungen begonnen und mittlerweile keine Absicht mehr, diese abzuschließen. Erfahrungen konnte dieser Teil der Befragten

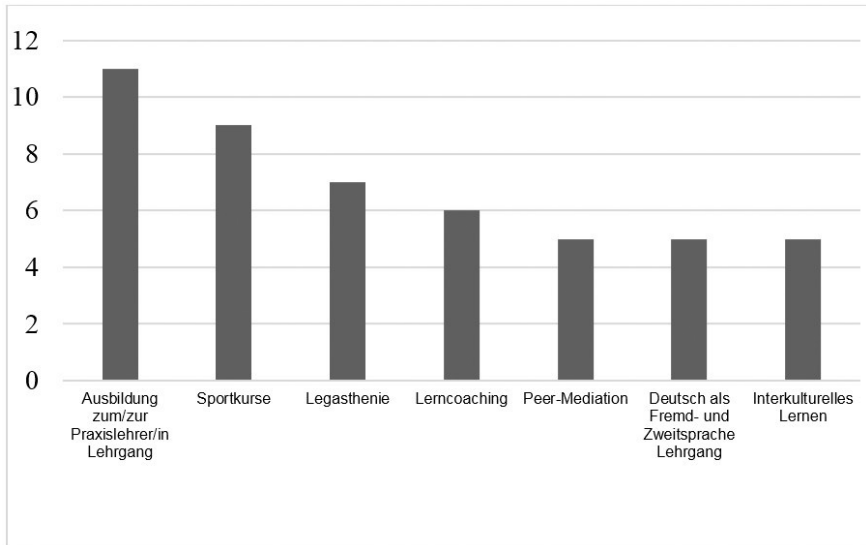
beispielsweise in Bereichen wie Übersetzung und Dolmetsch, Deutsch und Philologie, Sonder- und Heilpädagogik, Theater-, Film- und Medienwissenschaften, Medizin, Erziehungs-wissenschaft, Neurolinguistisches Programmieren (NLP), Krankenpflege, Ernährungspädagogik sammeln.

In einem laufenden Aus- bzw. Weiterbildungsprozess zu sein geben zehn Personen an. Eine Person befindet sich im Dissertationsstadium, zwei geben an, sich im Masterstudium „Bildungswissenschaftliche Grundlagen“ zu befinden und eine weitere absolviert ein Diplomstudium Geschichte. Zwei der befragten Personen studieren Angewandtes Wissensmanagement an der Fachhochschule Burgenland, der Universitätslehrgang Psychoanalytic Observational Studies (Persönlichkeitsentwicklung und Lernen) wird als Studienrichtung von einer Person genannt. Abseits universitärer Ausbildungen werden die Ausbildung zur Yoga-Lehrerin, der Lehrgang „Qualität in Schulen“, eine Moto-pädagogikausbildung, Energetik und Ausbildungskurse für das Fach „Bewegung und Sport“ genannt.

Fortbildungen im pädagogischen Bereich, die größtenteils an Pädagogischen Hochschulen absolviert werden können, zeigen ein äußerst breites Spektrum. Übersicht 1 ist strukturiert nach Häufigkeiten, wobei die am häufigsten genannten Fortbildungen und alle weiteren – in Themenbereiche geclustert – aufgezeigt werden (vgl. Übersicht 1).

Jeweils drei befragte Lehrpersonen nennen eine Ausbildung zur Montessori-Pädagogin bzw. zum Montessori-Pädagogen, zur Begleit- und Stützlehrerin bzw. zum Begleit- und Stützlehrer, als katholische Religionslehrerin bzw. -lehrer sowie den Erwachsenenbildungskurs. Von jeweils zwei Lehrpersonen werden folgende Fort- oder Weiterbildungen genannt: Lehrgang Lerndesign, Sicherheitsbeauftragte bzw. Sicherheitsbeauftragter, Lehrbeauftragte und Lehrbeauftragter für 16-stündige Erste-Hilfe-Kurse, Informatik für die Primar- und Sekundarstufe, ECDL (European Computer Driving Licence), Darstellendes Spiel, Musikerziehung, Reformpädagogik, Rhythmik, Moderation, Französisch, die Teilnahme an der Leadership Academy, Schulentwicklungsberaterin und -berater sowie Beratungslehrerin und -lehrer. Jeweils eine Lehrperson nennt eine Ausbildung aus den Bereichen „Gesundheit und Sport“, „Integration und Inklusion“, „Soziale Kompetenz und Kommunikation“, „Unterricht“, „Kunst“ sowie im Bereich der Computerkompetenz.

Außerdem gibt jeweils eine Person an, über eine nicht unmittelbar schulbezogene Ausbildung zu verfügen wie etwa Flugbegleiterin bzw. Flugbegleiter,



Übersicht 1: Schulbezogene Fort- und Weiterbildungen (n = 46)

Reiseleiterin bzw. Reiseleiter, Berufsberechtigungsprüfung inklusive Lehrabschlussprüfung für Restaurantfachmann und Restaurantfachfrau, Köchin bzw. Koch, Hotel- und Gastgewerbeassistentin bzw. -assistent, Befähigungsnachweis für das Gastgewerbe, außerschulische Jugenderziehung (Freizeitbereich), Kindergarten- und Hortgehilfin bzw. -gehilfe, Freizeitpädagogin bzw. Freizeitpädagoge, Strahlenschutzbeauftragte bzw. -beauftragter und Zivilschutzbeauftragte bzw. -beauftragter.

3.1.2 Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenressourcen

Über Kenntnisse in einer Sprache verfügen 17 der Befragten, 19 Befragte geben an, zwei Sprachen zu beherrschen und weitere sechs Personen zählen in diesem Zusammenhang drei Sprachen auf. Lediglich vier Lehrpersonen nennen keine Sprachkenntnisse oder geben dazu keine Information (vgl. Übersicht 2).

Anzahl der genannten Sprachen	Häufigkeiten
1 Sprache	17
2 Sprachen	19
3 Sprachen	6
keine Sprache bzw keine Angabe	4

Übersicht 2: Häufigkeiten der Ein- bzw. Mehrsprachigkeit (n = 46)

Der Großteil der Befragten, 39 Lehrpersonen, gibt an, über Englischkenntnisse zu verfügen. Zwölf der Befragten nennen Französischkenntnisse, fünf sprechen Spanisch und weitere fünf verfügen über Italienischkenntnisse. Zwei Lehrpersonen sprechen Türkisch und eine weitere verfügt über basale Türkischkenntnisse. In der Kategorie der elf weiteren Sprachen wurden je einmal Albanisch, Griechisch, Tschechisch (Anfängerkenntnisse), Serbokroatisch, Russisch (Anfängerkenntnisse), Kroatisch, Kurdisch und Arabisch genannt.

3.1.3 Persönliche Stärken und Interessen

Die persönlichen Stärken und Interessen der befragten Lehrerinnen und Lehrer sind breit gestreut und wurden im Zuge der Auswertung in sechs Großbereiche kategorisiert: Schulbezogene Interessen (1), persönliche Stärken (2), Interessen (3), Arbeit mit Kindern (4), Sport (5) und Sozialer Bereich (6).

Zu den Schulbezogenen Interessen (1) zählen Integration und Inklusion, Bewegtes Lernen, ein Schulgarten, aber auch das Errichten von Forscherklassen, Begabungsförderung, der Einsatz von Tablets im Unterricht, alternative kreative Sportarten sowie Forschung im schulischen Bereich.

Die persönlichen Stärken (2) der Lehrpersonen sind in einem weiten Kontext zu verstehen. Sie wirken sich positiv auf die Schülerinnen und Schüler aus und sind in weiterer Folge basisgebend für ein gutes Schulklima. Als persönliche Stärke wurde von sechs Personen Organisationsfähigkeit, von vier Geduld, von drei Flexibilität, von weiteren drei Strukturfähigkeiten, ebenfalls von drei Personen Motivationsfähigkeit und von zwei ihre Belastbarkeit genannt. Jeweils eine interviewte Person gab an, nicht geräuschempfindlich, ruhig, konsequent, tolerant, vielseitig, ausdauernd bzw. zielstrebig zu sein. Sämtliche weiteren Aussagen zu den persönlichen Stärken spiegeln einen guten Zugang zu den Kindern, Einfühlungsvermögen und Weitblick wider.

Die Interessen (3) der Lehrerinnen und Lehrer teilen sich in die Kategorien „Interessen außerhalb des schulischen Bereichs“ und „schulbezogene Interessen und Stärken“. Erstere reichen unter anderem von verschiedenen Tanzarten über Gartenarbeit, Reisen, Flüchtlingskinderproblematik über Kochen und Ernährungstrends bis hin zu Selbsterfahrung und Coaching, Hirnforschung und Körper- und Gesundheitsbewusstsein. In der zweiten Kategorie wurden der Umgang mit der Natur (leben, lernen, erfahren, fühlen, u.a.), projektorientiertes Arbeiten, Arbeit in Mehrstufenklassen sowie in den Bereichen „Integration“, „Mehrsprachigkeit“ und „Interkulturalität“ angeführt. Weiters wurden Moderation, alternative Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung, internationaler Austausch, Atelierunterricht, Dyskalkulie, Führen von Vorschulklassen, Erfahrungen mit internationalen Projekten, Stärken im musischen und naturwissenschaftlichen Bereich (Biologie), Politische Bildung, Wertevermittlung, Wohnumfeld, Gesundheitserziehung, Elternabende bzw. Elterngespräche, Diplomatie (Elterngespräche), Gesundheitserziehung, Mitbestimmungsrecht, Integration und Kinderrechte genannt.

Einen Schwerpunkt in der Arbeit mit Kindern (4) planen jeweils drei der Befragten in den Bereichen „Lesen“ und „Englisch“. Jeweils zwei nannten „Individualisierung“ und „Begabungsförderung“. Weiters wurden „Spaß mit Kindern“ sowie das „Schaffen eines positiven Lernklimas“, Schwerpunktsetzungen in Sprache(n) bzw. Sachunterricht, forschendes Lernen im naturwissenschaftlichen Bereich, Differenzierung, ganzheitliches Lernen und E-Learning sowie EDV-Kompetenzen erwähnt.

Ein weiteres Interessensgebiet der Lehrerinnen und Lehrer stellt der Sport (5) dar. Hier werden unterschiedliche Sportarten aufgezählt, wobei Sportangebote wie Yoga, Gesunde Bewegung, Bewegung und Tanz, Leichtathletik, Geräteturnen und Bewegungstanz für Kinder der Praxisschulen erwähnenswert sind.

In der letzten Kategorie, dem sozialen Bereich (6), nannten fünf Personen Teamarbeit und drei Personen Soziales Lernen. Jeweils zwei Lehrende verfügen über Knowhow in den Bereichen „Körpersprache, „soziale Kompetenzen“, „Kommunikationskompetenz“ und „Vernetzung“. Als Interesse in dieser Kategorie wird außerdem die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder genannt. Wertschätzung, So-Sein, Entwicklung, gewaltfreie Kommunikation, Gruppendynamik, Sozialformen, Motivation, Stärkung der sozialen Kompetenz, Begleitung in die Selbstständigkeit, Selbstreflexion, Stärken stärken, Pra-

xisbetreuung und Beziehungsarbeit, Personal- und Auftrittskompetenz, Gewalt in der Schule, Kindercoaching und Friedenspädagogik gab jeweils eine Person als ihr Interesse im sozialen Bereich an.

Nicht kategorisierbar, aber dennoch erwähnenswert, sind das Interesse an einer Fortbildung zur psychoanalytischen Beziehungsberaterin bzw. zum psychoanalytischen Beziehungsberater, das Interesse an Geschichte und dabei vor allem das 19. Jahrhundert, das Interesse an spezieller Landwirtschaft sowie am Körper- und Gesundheitsbewusstsein.

3.2 Darstellung der Verbindungen zu weiteren Institutionen

Im Bereich „Vernetzungen“ bzw. „Beziehungen nach außen“ wurden von den Lehrerinnen und Lehrern der Praxisschulen diverse Institutionen, Betriebe oder Organisationen aufgelistet, die im Zuge der Auswertung in folgende Kategorien zusammengefasst werden konnten:

- Medien: Diese Kategorie betrifft einige Kommunikationsmittel mit Breitenwirkung wie Rundfunk, Fernsehen oder Printmedien, wobei dieser Kategorie auch einige österreichische Schulbuchverlage zugeordnet werden konnten.
- Hochschulen und Universitäten: Im Zuge der Zusammenarbeit mit der Universität Barcelona hat sich die Vernetzung zu einer spanischen Grundschule ergeben. Des Weiteren ermöglicht der Kontakt zur Karl-Schubert-Schule für seelenpflegebedürftige Kinder und Jugendliche ein kooperatives Arbeiten im Bereich der Inklusion.
- Öffentlicher Dienst: Vom Stadtschulrat für Wien bis zur Personalvertretung sind hier unterschiedliche Kontakte aus den Bereichen öffentlicher Dienst und Politik zu erwähnen.
- Kunst und Kultur: Abgesehen von kulturtragenden Institutionen in Wien wie der Wiener Staatsoper, der Albertina und dem Burgtheater ist in diesem Bereich eine enge Zusammenarbeit mit dem Wien Museum Karlsplatz und dem Technischen Museum Wien zu nennen, wobei bei letzterem die Kooperation vor allem im Rahmen von Forscherklassen umgesetzt wird.
- Betriebe und Unternehmen: In diesem Bereich ist eine breite Vernetzung durch die Lehrerinnen und Lehrer der Praxisschulen zu erkennen. So kann beispielsweise in einigen Klassen durch die Unterstützung von Microsoft ein Tablet-Projekt durchgeführt werden. Die Zusammenarbeit mit dem Ar-

beitsmarktservice Wien besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler der Praxisschulen als Praktikantinnen und Praktikanten im Rahmen der EDV-Technikerinnen- und EDV-Technikerausbildung vermittelt werden. In Kooperation mit dem Jugend-Rot-Kreuz werden an den beiden Praxisschulen gemeinsame Projektstage initiiert.

- **Gesundheit und Sport:** Dieser Bereich deckt Vernetzungen im sportlichen Bereich wie z.B. den Besuch einer Kletterhalle ab. Im den Bereichen der gesunden Ernährung sowie der psychischen und physischen Gesundheit wurden Kooperationen mit Fachexpertinnen und Fachexperten erwähnt.

3.3 Durchgeführte Forschungsprojekte und Interesse an Forschungsprojekten

Im Folgenden werden bereits durchgeführte Forschungsprojekte aber auch jene, an denen seitens der Lehrpersonen Interesse besteht, dargestellt. Im Zuge der Auswertung konnten hier fünf Kategorien gebildet werden.

3.3.1 Sprache

Diese Kategorie meint die Sprachentwicklung von Kindern, wobei diese einerseits im Zusammenhang mit der Methode „Freewriting“, andererseits in Hinblick auf die Unterschiede in verschiedenen sozialen Schichten beforstet wurde. Zu diesen Themen wurden bereits Forschungsprojekte von befragten Lehrpersonen der Praxisschulen durchgeführt. Ein großes Interesse seitens der Lehrpersonen besteht an der Thematik „Mehrsprachigkeit“ – in diesem Bereich sind noch Forschungsvorhaben geplant.

3.3.2 Inklusion

Vor allem im Mathematik- und Sportunterricht sowie in Hinblick auf die Auswirkungen des inklusiven Unterrichts auf die Mitschülerinnen und Mitschüler wurde bereits intensiv geforscht, in anderen Unterrichtsgegenständen wären weitere Projekte anzudenken, da bei vielen der befragten Personen großes Interesse diesbezüglich besteht.

3.3.3 Schul- und Unterrichtsorganisation

Die Thematik der ganztägigen Schulformen wurde im Rahmen eines Projekts in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Steiermark beforstet. Im

Fokus des Interesses an weiteren Forschungsprojekten stehen in dieser Kategorie alternative bzw. innovative Praxisformen, Mehrstufenklassen sowie generell der Offene Unterricht.

3.3.4 Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit

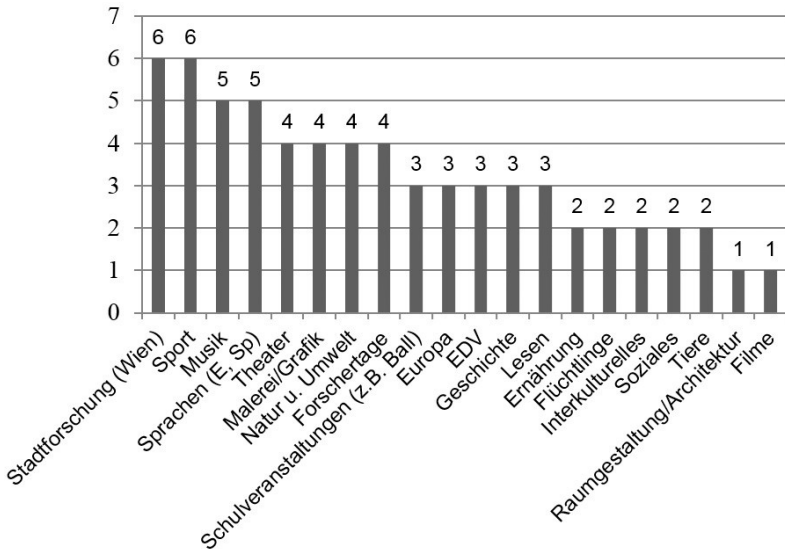
Zum Thema „Burnout“ wurde bereits ein Forschungsprojekt durchgeführt, ein großes Interesse am Forschungsgebiet „Persönlichkeitsentwicklung“ sowie am Zusammenhang zwischen „Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit“ und „Schülerinnen- und Schülerverhalten“ war bei einigen der befragten Lehrerinnen und Lehrer erkennbar.

3.3.5 Lehren und Lernen

Im Fokus dieser Kategorie stehen vor allem die Schülerinnen und Schüler als lernende Personen. Einerseits geht es um Lernprozesse im menschlichen Gehirn, andererseits um die Beforschung des Lernverhaltens in diversen Unterrichtsgegenständen wie z.B. Bewegung und Sport, Musikerziehung oder im Bereich E-Learning. Um Kompetenzen im Unterrichtsgegenstand Ernährung und Haushalt im Zuge eines handlungsorientierten Unterrichts sichtbar zu machen, wurde in der Fachzeitschrift „Haushalt in Bildung und Forschung HaBiFo“ ein forschungsbasierter Artikel herausgegeben. Forschendes Lernen wurde oft genannt – hier sei nochmals auf die Zusammenarbeit mit dem Technischen Museum verwiesen (vgl. Kapitel 3.2).

3.4 Durchgeführte Projekte (2010-2016) und Interesse an der Durchführung von Projekten im schulischen Kontext

Im Rahmen von Projekten sollen die Schülerinnen und Schüler eine komplexe Fragestellung ganzheitlich und interdisziplinär bearbeiten. In den Interviews wurden eine Vielfalt an Themen und ein breites Angebot an Projekten für die Schülerinnen und Schüler genannt. Interessant erscheint die Tatsache, dass bei bereits durchgeführten Projekten (vgl. Übersicht 3) jene am häufigsten genannt wurden, die sich mit der Stadt Wien auseinandersetzen. Dieses Thema wurde bei den Wunschthemen in zukünftigen Projekten (vgl. Übersicht 4) jedoch nicht explizit genannt. Aktuelle Themen wie etwa Flüchtlinge, Interkulturelles oder Gewaltprävention wurden bereits in Projekten aufgegriffen und bearbeitet, zählen allerdings nicht zu den am häufigsten genannten Wunschthemen der Lehrpersonen für zukünftige Projekte.

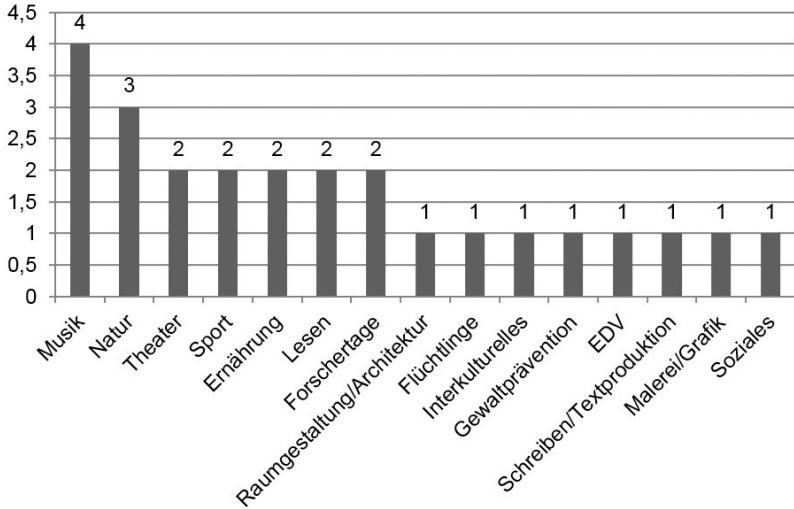


Übersicht 3: Themen durchgeführter Projekte (n = 46)

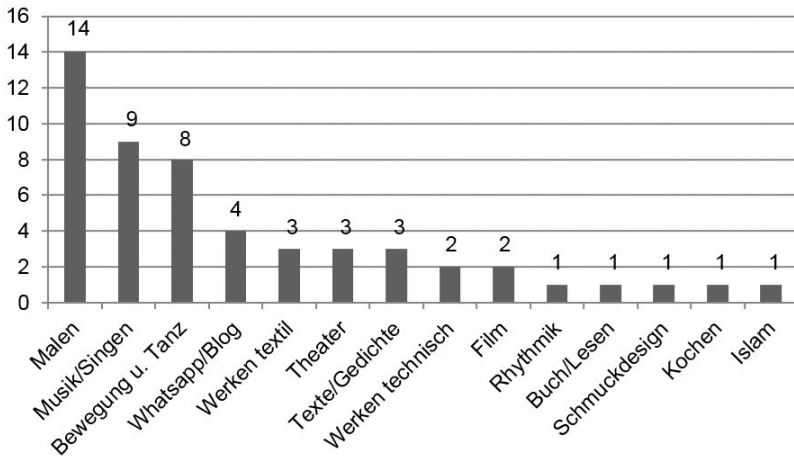
Bei der Fragestellung sollte auch die Interessenslage bezüglich durchgeführter und zukünftiger Projekte erhoben werden, wobei Unterschiede zwischen den Themenstellungen von bereits durchgeführten Projekten (vgl. Übersicht 3) und zukünftigen Projekten der Lehrpersonen (vgl. Übersicht 4) aufgezeigt werden. Die in den beiden Übersichten dargestellten Ergebnisse (vgl. Übersicht 3 und Übersicht 4) zeigen einige Übereinstimmungen bei beiden Fragestellungen: Als besonders beliebt erweisen sich Projekte im musikalischen und im bildnerischen Bereich, ebenso aber auch jene, die sich mit dem Bereich des Theaters beschäftigen.

3.5 Einschätzung der persönlichen Kreativität

Dieser Bereich widmete sich der Frage nach dem kreativen Schwerpunkt der Lehrerinnen und Lehrer. Dabei sollte das Interesse erhoben werden, an welchem Kreativbereich innerhalb des Lehrkörpers das größte Interesse besteht und welche Schwerpunkte bevorzugt werden (vgl. Übersicht 5). Am häufigsten wurde der Bereich „Malen“ genannt, mit doch relativ deutlichem Abstand folgt auf dem zweiten Platz „Musik und Singen“, knapp dahinter stehen „Bewegung und Tanz“.

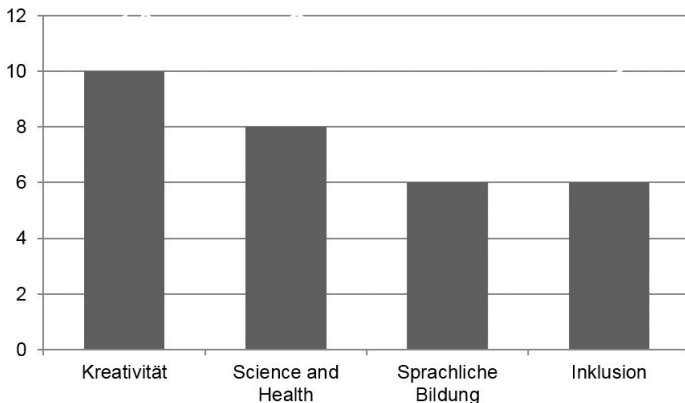


Übersicht 4: Zukünftige Projekte: Interesse an Themen (n = 46)



Übersicht 5: Kreativität (n = 46)

Interessant erscheint die Tatsache, dass der Bereich „Neue Medien beziehungsweise Soziale Netzwerke“ bereits an vierter Stelle aufscheint und somit auch der Kreativität zugeordnet wird. Die Bereiche „Theater“ oder „Film“ folgen erst auf nächsten Plätzen.



Übersicht 6: Praxisvolksschule-Schwerpunkte (n = 19)

3.6 Zuordnung der Lehrpersonen der Praxisvolksschule zu einem Schwerpunkt

Im Bachelorstudium Primarstufe werden die Schwerpunkte „Inklusion“, „Kreativität“, „Science and Health“ und „Sprachliche Bildung“ angeboten. Die befragten Lehrpersonen konnten sich – entsprechend ihrer Interessen – einem Schwerpunkt zuordnen. Mehrfachnennungen waren möglich. Der Schwerpunkt „Kreativität“ hat mit zehn die häufigsten Nennungen. „Science and Health“ liegt mit acht Nennungen an zweiter Stelle, die Schwerpunkte „Sprachliche Bildung“ und „Inklusion“ wurden je sechsmal genannt. Dieses Ergebnis zeigt eine eher gleichmäßige Verteilung der Nennungen auf alle vier Schwerpunkte (vgl. Übersicht 6).

3.7 Zuordnung der Lehrpersonen der Praxismittelschule zu einem Forschungsfeld

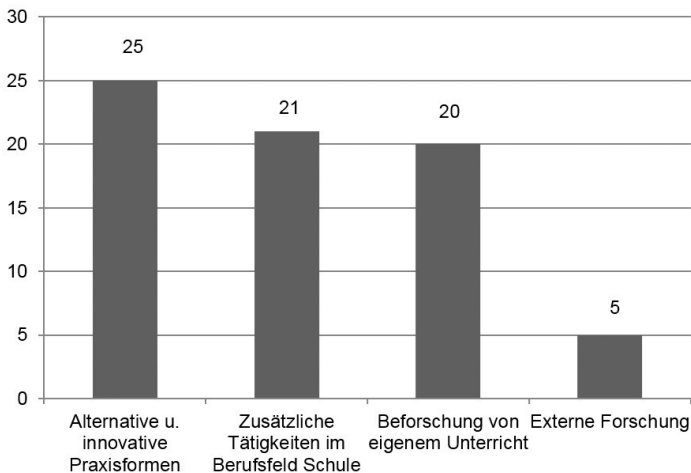
Folgende vier Forschungsfelder standen im Fokus der Befragung:

- Externe Forschung: In diesem Bereich geht es um erste Erfahrungen im Bereich der Methoden empirischer Unterrichtsforschung.
- Beforschung von eigenem Unterricht: Dazu zählen Forschungsprojekte im Rahmen der jeweiligen Schulqualität Allgemeinbildung-Themen, (SQA-Themen²)

² Abrufbar unter: <http://www.sqa.at/> (2017-07-20)

- Alternative und innovative Praxisformen: Zu dieser Kategorie gehören die Arbeit im Kontext von Heterogenität und Diversität sowie alternative Schulformen.
- Zusätzliche Tätigkeiten im Berufsfeld Schule: Es werden die Tätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern außerhalb des Unterrichts untersucht.

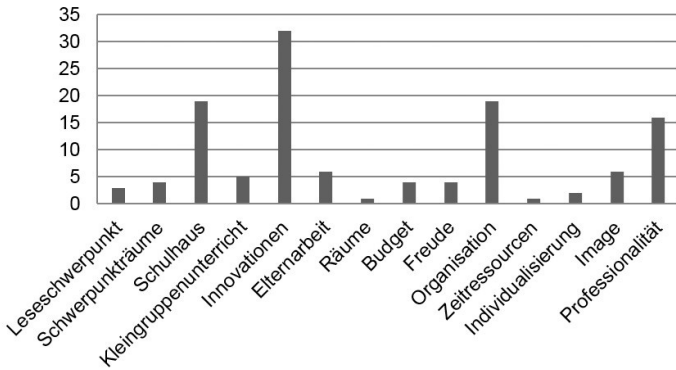
Am häufigsten bekundeten die befragten Lehrerinnen und Lehrer Interesse an alternativen und innovativen Praxisformen. Hier konnten 25 Nennungen verzeichnet werden. Das Forschungsfeld „Zusätzliche Tätigkeiten im Berufsfeld Schule“ hatte 21 Nennungen, nur um eine Nennung weniger weist der Bereich „Beforschung von eigenem Unterricht“ auf. Deutlich ist der Abstand zum vierten Schwerpunkt, „Externe Forschung“, für den sich fünf Personen entschieden haben (vgl. Übersicht 7).



Übersicht 7: Praxismittelschule – Forschungsfelder (n = 27)

3.8 Wünsche, Ideen, Visionen

Mit der Frage nach den Wünschen, Visionen und Erwartungen der Lehrpersonen sollte das Potenzial in Bezug auf die Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts der Praxisschulen erhoben werden. Aus den Aussagen ergaben sich 14 Kategorien (vgl. Übersicht 8).



Übersicht 8: Überblick – Kategorien der Nennungen (n = 46)

Besonders die Kategorien „Schulhaus“, „Innovationen“, „Organisation“ und „Professionalität“ weisen häufige Angaben auf. In der Kategorie „Innovationen im Unterricht“ mit den meisten Nennungen wurden folgende Wünsche und Visionen artikuliert: die Auflösung der 50-Minuten-Stunde und des Stundenplans zugunsten eines projektorientierten nach Schwerpunkten ausgerichteten Unterrichts, der vermehrt fächerübergreifendes und forschendes Lernen eventuell in Modulen berücksichtigt; vermehrte Bewegung am Unterrichtstag kombiniert mit gesunder Ernährung; Einsetzen von kleineren Teams in den Klassen; Förderung von selbstverantwortlichem und selbstverantwortetem Lernen; Unterstützungsmaßnahmen durch Schulsozialarbeiterinnen bzw. -arbeiter um Schule für die Schülerinnen und Schüler als Raum der Selbstentfaltung und des persönlichen Wachstums möglich zu machen. Jeweils 19 Nennungen hatten die Kategorie „Schulhaus – Einrichtung und Gestaltung“ und die Kategorie „Organisation“. Häufig erwähnt wurde von den Befragten zur Kategorie „Schulhaus – Einrichtung und Gestaltung“ der Wunsch nach Errichtung von Schwerpunkträumen im Schulhaus (z.B. Leseraum, Computerraum, Liegeraum, Bewegungsraum, Bewegungslandschaften), nach Modernisierung und Aktualisierung von Räumen und Orten des Schulhauses sowie der Wunsch nach Einrichtung von Kommunikationszentren (Bücherei, Lehrerinnen- bzw. Lehrerzimmer, Ausbau des Buffets).

Die Kategorie „Organisation“ erhob Wünsche und Visionen in Bezug auf Innovationen im Organisationsfeld Schule. Hier wurde häufig übereinstimmend der Wunsch nach einer offen geführten Ganztagschule geäußert, die

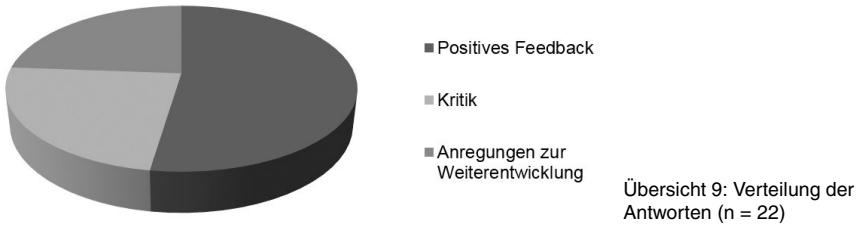
bis zum zwölften Lebensjahr (6. Schulstufe) auch als Gesamtschule geführt werden könnte. Dies bedinge jedoch die Gestaltung eines Freizeitbereichs. Ebenso stark erscheint der Wunsch nach Vernetzung der beiden Praxisschulen in den Bereichen „Pausengestaltung“ und „Durchführung von Projekten“. Auch die verstärkte Etablierung der Praxisschulen als Versuchs-, Modell- und Forschungsschulen wurde als Wunsch und Vision genannt, ebenso auch der Wunsch nach Unterstützungspersonal aus außerschulischen Bereichen, das in die Organisationsstrukturen der Schulen einzubinden wäre. Diese Vorhaben bedingen die Digitalisierung der Verwaltung und eine Erhöhung des Schulbudgets.

Die Kategorie „Professionalität“ folgte an vierter Stelle mit 16 Nennungen. Hier dominieren die Forderungen nach der Erarbeitung und dem Verfolgen gemeinsamer Ziele und der Stärkung des Wir-Gefühls durch verstärkt transparente, sachliche und damit entemotionalisierte Kommunikation, durch Austausch von Wissenskompetenz durch Schaffung eines Ideen- und Materialpools, durch Erarbeitung von professionellen Teamstrukturen eventuell unter Zuhilfenahme von Supervision, durch die verpflichtende Teilnahme an BIG (Beobachten – Interpretieren – Gestalten) und kollegialer Reflexion und durch den Austausch zwischen Praxisvolksschule und Praxismittelschule einerseits und Praxisvolksschule mit Kindergärten andererseits. Auch der Wunsch nach einer stärkeren Zusammenarbeit mit den Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Wien wurde mehrfach geäußert, beispielsweise im Bereich der Planung der Praxisphasen, sowie die Fokussierung auf die Imagepflege der Praxisschulen nach außen und innerhalb der Institution.

3.9 „Was ich sonst noch sagen möchte!“

Diese offene Frage am Ende der Interviews wurde von 22 der befragten Lehrpersonen beantwortet, dies sind 48 Prozent der Befragten. 24 Befragte (52%) meinten, dass sie die Möglichkeit gehabt hätten, im Rahmen der vorher gestellten Fragen alles für sie Wesentliche anzumerken.

Aus den Aussagen der 22 Lehrpersonen, die auf diese Frage antworteten, ergaben sich die drei Kategorien „Positives Feedback“, „Nennung von Kritikpunkten“ und „Anregungen zur Weiterentwicklung“ (vgl. Übersicht 9). Aus der in Übersicht 9 dargestellten Verteilung der Antworten ist ersichtlich, dass der überwiegende Teil der Befragten positive Aspekte rückmeldete (vgl.



Übersicht 9, Kategorie „Positives Feedback“). So wurde beispielsweise Folgendes positiv konnotiert hervorgehoben: Freude, an der Praxisschule zu arbeiten; abwechslungsreiche Arbeit; Form der Leitung; Hilfsbereitschaft des Kollegiums und der Direktion; wertschätzende Umgebung an der Praxisschule und der Pädagogischen Hochschule Wien; Möglichkeit, durch die Kooperation mit der Universität Wien im Rahmen des Lehramtsstudium für die Sekundarstufe Allgemeinbildung das persönliche und berufliche Spektrum zu erweitern; Zusammenarbeit im Institut für Bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis der Pädagogischen Hochschule Wien und das Wahrgenommen werden von dessen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Lediglich fünf Befragte merkten kritisch an, dass sie mehr Anteilnahme von Seiten der Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Wien an der Schule erwarten und der bürokratische Aufwand immer „*katastrophaler*“ würde. Je eine Person beklagte eine, nicht näher definierte, fehlende Feedbackkultur und bezeichnete sich als „*ausgepowert*“, weiters fehle der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen.

Anregungen zur persönlichen oder organisatorischen Weiterentwicklung gaben fünf der befragten Lehrpersonen wie beispielsweise die gemeinsame Umsetzung von Ideen, die von Schülerinnen und Schülern stammen und mehr Zusammenarbeit von Lehre und Verwaltung.

4 Interpretation und Ausblick

Praxisschulen als Teil einer Pädagogischen Hochschule stehen vor der Situation als Schulstandort einerseits permanent Antworten auf aktuelle pädagogische Fragestellungen geben zu müssen, andererseits als Modell- und Forschungsschule konkret neue Wege in der Schul- und Unterrichtsentwicklung einzuschlagen und vorzudenken. Die vorliegenden Daten der ersten Phase des

Forschungsprojektes dokumentieren unter anderem 1) den aktuellen Entwicklungsstand zweier Schulen, 2) den hohen Ausbildungsgrad der Lehrerinnen und Lehrer anhand zusätzlicher Lehrämter und weiterer akademischer Abschlüsse und 3) das hohe Maß an pädagogischer Kompetenz durch permanente Professionalisierung in Aus- und Fortbildungen.

Zusammenfassend ergibt sich aus den Daten ein großes Potenzial an Möglichkeiten der Weiterentwicklung der beiden Praxisschulen, die von großer Zustimmung seitens der Lehrpersonen der beiden Schulen getragen werden würden. Aufgrund der überwiegenden Zufriedenheit mit dem Arbeitsfeld Praxisschule, dem relativ wenige Kritikpunkte entgegengesetzt wurden, steht der Weiterentwicklungsprozess unter sehr positiven Vorzeichen.

Durch absolvierte akademische Studien auf Master- und Doktorsniveau ist ein gezielter Einsatz als Lehrveranstaltungsleiterin und -leiter im Bereich Lehre in den Studiengängen der Pädagogischen Hochschule Wien möglich. Lehrerinnen und Lehrer mit zwei oder mehr Lehrämtern ermöglichen einen verschränkten Einsatz an der Praxisvolksschule und der Praxismittelschule und unterstützen damit auch pädagogische Überlegungen, den Übergang von der Volksschule in die Neue Mittelschule für die Schülerinnen und Schüler gut personell zu begleiten.

Nach der Generalsanierung des Schulgebäudes werden die räumlichen Gegebenheiten für ganztägige Angebote vorhanden sein. Vorliegende Ausbildungen wie beispielsweise die Freizeitpädagogik, Erfahrungen in außerschulischer Jugenderziehung, Gesundheit und Sport und Kreativität unterstützen die Erstellung eines pädagogischen Angebots im Freizeitbereich für die Schülerinnen und Schüler sehr.

Die vorhandenen Ressourcen in Bereich der Fremdsprachenkenntnisse unterstützen Projekte im europäischen Kontext, wobei zahlreiche Anregungen gegeben wurden, sich mit anderen Schulstandorten in Europa im Rahmen von Projekten zu vernetzen. Diese Vernetzung könnte besonders im Bereich der Forschung stattfinden. Die beiden Praxisschulen bieten sich in diesem Zusammenhang nicht nur als mögliches Forschungsfeld im Bereich der Pädagogisch-Praktischen Studien an, sondern könnten selbst Forschungsprojekte vergeben oder Studierende im Rahmen von Bachelorarbeiten einzelne pädagogische Fragestellungen beforschen lassen.

Die Untersuchung zeigt auf, dass eine Zuordnung der Lehrerinnen und Lehrer beider Praxisschulen sowohl zu den vier Schwerpunkten im Rahmen

des Verbundstudiums Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (vgl. Universität Wien 2016) zu den Schwerpunkten im Rahmen des Bachelorstudiums Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien (vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2016) in fast ausgewogener Zahl möglich ist.

Die Implementierung der vorliegenden Forschungsergebnisse und ihre Umsetzung im Rahmen der Weiterentwicklung der beiden Praxisschulen kann als nächster Schritt gesehen werden, der durch dieses Forschungsprojekt begleitet werden wird.

Literatur

- Atteslander, Peter (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: de Gruyter.
- Bonsen, Martin; Berkemeyer, Nils (2014): Lehrer und Lehrerinnen in Schulentwicklungsprozessen. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 920–936.
- Buhren, Claus; Rolf, Hans-Günter (2002): Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hager, Christina; Paseka, Angelika (2005): Stichwort: Methoden in der Bildungsforschung. In: Fridrich, Christian, Hager, Christina, Teiner, Manfred (Hg.): Journal für Bildungsforschung an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, Band 1. Wien: Pädagogische Akademie des Bundes, S. 105–117.
- Hopf, Christel (2000): Qualitative Interviews — ein Überblick. In: Flick, Uwe; Kardoff von, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt: Hamburg, S. 349–359.
- Jonak, Felix; Münster, Gerhard (⁴2012): Die Pädagogische Hochschule. Hochschulgesetz 2005. Zirl: Innverlag.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Paseka, Angelika (2007): Stichwort: Das Interview. In: Hager, Christina, Paseka, Angelika, Teiner, Manfred, Fridrich, Christian (Hg.): Journal für Bildungsforschung an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, Band 4. Wien: Pädagogische Akademie des Bundes, S. 105–122.
- Pädagogische Hochschule Wien (2016): Curriculum Primarstufe Bachelorstudium. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/Mitteilungsblatt_VR/Punkt%204/Curriculum_Primarstufe_V20.1.07.2016.pdf (2017-07-08).

- Schratz, Michael (2001): Personalentwicklung. Ein Begriff macht Schule. In: Lernende Schule, Heft 16, S. 14–17.
- Universität Wien (2016): Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Abrufbar unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Konsolidierte_Curricula/Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf (2017-07-08).

Inklusiver Sportunterricht: Wie kann aus Sicht der Schülerinnen und Schüler inklusiver Sportunterricht gelingen?

Peter Riegler, Sabine Cihak

Abstract Deutsch

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit Gelingensbedingungen von inklusivem Sportunterricht in der Sekundarstufe. In der Inklusiven Pädagogik stellt dieser Aspekt einen Bereich dar, der bislang wenig beforscht wurde. Als methodischer Ausgangspunkt wurde der partizipative Forschungsansatz gewählt, welcher die Basis für das multimethodische Erhebungsverfahren bildet. Die Analyse der Ergebnisse zeigt, dass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler die vier Gelingensbedingungen „Motiv“, „Inhalt“, „Gemeinsames Erleben“ und „Dauer der Sporteinheit“ identifizieren. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse können sowohl für die Unterrichtspraxis als auch für die Aus- und Weiterbildung wertvolle Impulse liefern.

Schlüsselwörter

Inklusion, Inklusive Pädagogik, adaptiver Sportunterricht, partizipative Forschung, Schulpraktische Studien

Abstract English

The following article deals with the question, how inclusive physical education can succeed in secondary education. It is worthwhile noting that the field of inclusive physical education, as one aspect of inclusive pedagogy, has barely been the subject of research so far. From a methodological starting point a participatory research approach will be applied, which forms the base of the multiple-method design. The analysis of the results shows that the participants, in this case the students, identify four categories that are necessary for a successful physical education lesson. These are: motif, content, common experience and duration. The results thus obtained may provide new findings for teaching as well as teacher training.

Keywords

inclusion, inclusive pedagogy, adaptive physical education, participatory research

Zum Autor / Zur Autorin

Peter Riegler, Mag.; Lehramt für Mathematik, Bewegung und Sport; Institut für allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis, Praxismittelschule; Arbeitsbereiche: Heterogenitätsforschung, Anerkennung von Differenz, Inklusive Bildung.

Kontakt: peter.riegler@phwien.ac.at

Sabine Cihak, Mag.^a; Lehramt für Englisch, Bewegung und Sport; Institut für allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis; Praxismittelschule; Arbeitsbereiche: Gender, Bildungssoziologie, soziale Ungleichheiten, Inklusive Bildung.

Kontakt: sabine.cihak@phwien.ac.at

1 Ausgangslage

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 (vgl. BRK 2006) und dem Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012 bis 2020 (vgl. BMASK 2012) verfolgt die österreichische Bildungspolitik das Ziel, ein inklusives Schulsystem einzuführen (vgl. Feyerer 2015, S. 4). Feyerer (2015) verweist auf Artikel 24 der UN-Konvention, der einen schrittweisen Aufbau eines inklusiven Schulsystems notwendig macht, in dem alle Kinder und Jugendliche gleichberechtigt am allgemeinen Bildungssystem teilhaben können und die notwendige individuelle Unterstützung für diese garantiert wird. Dieses Bekenntnis stellt nicht mehr die Frage, ob das Fach Bewegung und Sport inklusiv gestaltet werden soll, sondern lenkt die Aufmerksamkeit auf die Umsetzung dieser Tatsache im Sportunterricht. Daher gilt es zu untersuchen, wie inklusiver Sportunterricht gelingen kann (vgl. Feyerer 2015, S. 4f.).

Ausgangspunkt für dieses Forschungsprojekt ist die Wahrnehmung der Bedürfnisse unterschiedlicher Adressatengruppen, die an die schulische Unterrichtspraxis herangetragen werden. Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien und der angebundenen Praxismittelschule stehen in unmittelbarem Kontakt mit den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern, den Studierenden und der Hochschule als Ausbildungsstätte zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe. Von Seiten der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern besteht der Wunsch nach einem ausgewogenen

und umfangreichen Bewegungsangebot, das einerseits die Freude an der Bewegung vermitteln soll und andererseits alle Schülerinnen und Schüler an dem Angebot teilhaben lässt. Auf Seite der Studierenden wird einerseits eine gewisse Vorsicht, vielleicht auch Angst im direkten Umgang mit körperlich und geistig beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern wahrgenommen, andererseits stellt sich für die Studierenden immer wieder die Frage wie sie Unterricht gestalten können, um alle Schülerinnen und Schüler teilhaben zu lassen. In einer nicht repräsentativen Querschnittsstudie mit angehenden Grundschullehrkräften kommen auch Fromme und Veber (2013) zu dem Ergebnis, dass die Studierenden ihr Wissen über Inklusion als wenig fundiert einschätzen (vgl. ebd., S. 38). Die Hochschule als Ausbildungsstätte versucht diesen Bedürfnissen auf theoretischer Ebene gerecht zu werden und Angebote für die Studierenden zur Verfügung zu stellen. Im Rahmen der schulpraktischen Studien der Pädagogischen Hochschulen erhalten die Studierenden die Möglichkeit theoretische Inhalte mit der Praxis zu verbinden. Der Transfer in die Praxis ist jedoch von Schwierigkeiten gekennzeichnet, die auf das vor allem in Österreich noch junge Forschungsfeld der inklusiven Pädagogik in der Sekundarstufe zurückzuführen sind. Das Problem des Transfers von der Theorie in die Praxis und den damit verbundenen Schwierigkeiten wird an dieser Stelle ausgeklammert.

Zunächst soll ein Verständnis des Begriffs Inklusion dargelegt werden, mit dem in diesem Forschungsprojekt gearbeitet wird. Den Ausgangspunkt bildet die Definition von Biewer (2010), der Inklusive Pädagogik wie folgt festlegt:

„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller NutzerInnen gerecht zu werden.“ (Biewer 2010, S. 193)

In einer weiteren Definition von Boban und Hinz (2003) wird auf die Prozesshaftigkeit von Inklusion aufmerksam gemacht.

„Inklusion bedeutet Veränderung und einen nicht endenden Prozess von gesteigertem Lernen und zunehmender Teilhabe aller SchülerInnen. Es ist ein Ideal, nach dem Schulen streben können, das aber nie vollständig erreicht wird. Jedoch wird inklusive Qualität spürbar, sobald die Absicht greift, die Teilhabe für alle Mitglieder einer

Schulgemeinschaft zu steigern. Eine inklusive Schule ist eine Schule in Bewegung.“
(Boban & Hinz 2003, S. 10)

Heimlich (2017) geht in seiner Definition noch einen Schritt weiter und verweist darauf, dass Inklusion nicht nur die Teilhabe aller bedeuten kann, „sondern sie muss eben auch stets mit der Möglichkeit der Selbstbestimmung in Verbindung gesehen werden“ (ebd., S. 179). Der Autor spricht von „inkluisiven Momenten“ (ebd., S. 178) in denen alle Schülerinnen und Schüler die Erfahrung des Teilhabens und des Beitragens erleben können. Daher sind solche Lehr-Lern-Situationen zu schaffen, in denen dies für alle Schülerinnen und Schüler erfahrbar wird (vgl. ebd., S. 178f.).

Als wesentliche Merkmale für dieses Forschungsprojekt sind die Ablehnung von Etikettierungen und Klassifizierungen und die Teilhabe in allen Lebensbereichen von Bedeutung. Mit diesem Verständnis von Inklusiver Pädagogik scheint eine Basis gelegt zu sein, um alle Adressatinnen und Adressaten an Schule teilhaben zu lassen.

Besonders in der Sekundarstufe ist die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention nach Ansicht von Biewer, Böhm und Schütz (2015) vor Herausforderungen gestellt, die zum einen auf die Struktur des differenzierenden Schulsystems und zum anderen auf die zunehmende „Entwicklungsschere“ (ebd., S. 15) der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen sind. Die Autorinnen und der Autor sehen in der sich öffnenden Entwicklungsschere vor allem die Problematik, dass Kinder und Jugendliche mit intellektuellen Beeinträchtigungen bei den angebotenen Lerninhalten nicht partizipieren können und folglich isoliert werden. Die Isolation würde aus der Lernfähigkeit an einem Gegenstand resultieren, die nicht in Verbindung mit dem der restlichen Klasse gebracht werden kann (vgl. ebd., S. 15).

Als eine weitere Herausforderung für inklusiven Unterricht benennen Biewer, Böhm und Schütz (2015) die Einstellungen und Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer. Drei Faktoren, die das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer für inklusive Pädagogik beeinflussen, sind für die Autorinnen und den Autor von Bedeutung. Dazu zählen die Haltung gegenüber dem Konzept der Inklusion, der gesellschaftliche Druck, dem Inklusionsgedanken positiv gegenüberstehen zu müssen, sowie das Gefühl, dass der Inklusionsprozess kontrolliert und effizient verläuft. In der derzeitigen Schullandschaft würden sich nach Ansicht der Autorinnen und des Autors besonders engagierte Lehrerinnen

nen und Lehrer bewusst für Schulen mit besonderen Konzepten entscheiden. Damit Inklusion nachhaltig sichergestellt werden könnte, müsste sich diese aber in jeder Schule und in jeder Altersstufe wiederfinden. Als ein Lösungsansatz wird die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich präsentiert. Durch das Heranwachsen einer neuen Generation von Lehrerinnen und Lehrern, könnten die Einstellungen und Kompetenzen von Lehrkräften gezielt für die Herausforderungen der Inklusion sensibilisiert werden. Aus Sicht der Autorinnen und des Autors wäre speziell die Praxisphase geeignet, um partizipative und innovative Möglichkeiten der Inklusion zu erleben (vgl. Biewer, Böhm & Schütz 2015, S. 21f.). Die Phase der Sensibilisierung bedarf aber auch eines Umdenkens im pädagogischen Handeln. Nach Ladson-Billings (2006) würde das bedeuten, dass nicht mehr nach dem „*what to do*“ gefragt werde, sondern nach dem „*how we think*“ (ebd., S. 30). Die Autorin führt dazu weiter aus, dass Lehrende beginnen müssen „*to understand the ways our theories and philosophies are made to manifest in the pedagogical practices and rationales we exhibit in the classroom*“ (Ladson-Billings 2006, S. 30). Forghani-Arani, Geppert und Katschnig (2015) verweisen darauf, dass im Denken des „*how we think*“ (Ladson-Billings 2006, S. 30) die bewussten und unbewussten Einstellungen der Lehrenden zu bestimmten Gruppen von Schülerinnen und Schülern sichtbar werden (vgl. Forghani-Arani et al. 2015, S. 24). Diese Einstellungen gilt es im Zuge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gezielt zu hinterfragen und bewusst zu reflektieren, um Inklusion nachhaltig in der Schule implementieren zu können.

2 Ziele und Forschungsfrage

Im Zuge dieses Forschungsprojekts wird Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien gezielt die Möglichkeit geboten sich mit den bewussten und unbewussten Einstellungen zu Inklusion auseinanderzusetzen. In Form von reflexiven Gesprächen mit den betreuenden Lehrenden im Schulpraktikum können die Studierenden ihre eigenen Einstellungen offenlegen und hinterfragen.

Darüber hinaus soll das Verständnis von inklusivem Sportunterricht hinsichtlich einer zukünftig möglichen Verwendung des Begriffs des adaptiven Sportunterrichts, welchen Giese, Kiuppis und Baumert (2016) präferieren, weiter vertieft und hinterfragt werden. Die begriffliche Verwendung des ad-

aptiven Sportunterrichts geht in ihrer Definition einen Schritt weiter und trifft nicht mehr die binäre Unterscheidung zwischen Behinderung und Nicht-Behinderung, sondern lenkt die Aufmerksamkeit auf das pädagogische Handeln. Das pädagogische Handeln richtet sich beim adaptiven Sportunterricht auf die Diversität der Individuen und verzichtet auf eine Etikettierung der Adressatinnen und Adressaten. Somit sei der Begriff auch unabhängig von der Schulform zu denken, da sich adaptiver Sportunterricht nach den Bedürfnissen der Individuen ausrichtet (vgl. Giese, Kiuppis & Baumert 2016, S. 2).

Mit diesem entwickelten Verständnis von inklusivem Sportunterricht wird auf den Forschungsgegenstand geblickt. Forschungsgegenstand in diesem Projekt ist der Unterricht, der nach spezifischen Merkmalen inklusiven Sportunterrichts fragt. Auf dieses Forschungsdesiderat verweisen Reuter, Rischke, Kämpfe, Schmitz, Teubert, Thissen und Wiethäuper (2016), die einen Überblick über internationale Forschungsergebnisse zum inklusiven Sportunterricht liefern. Um diese spezifischen Merkmale im Unterricht erheben zu können, wird ein partizipativer Forschungsansatz verfolgt. Die unmittelbar Betroffenen, nämlich die Schülerinnen und Schüler, werden in diesem Ansatz vom Forschungsobjekt zum Forschungssubjekt und dazu ermächtigt, Merkmale inklusiven Sportunterrichts zu identifizieren.

Anlass für diesen Ansatz könnte auch der Lehrplan der Neuen Mittelschule geben, der Inklusion wie folgt definiert:

„Inklusion in der Schule bedeutet

- gleiche Wertschätzung aller Schülerinnen und Schüler,*
- wahrnehmen der Individuen, vermeiden von Etikettierungen und Fremdschreibungen,*
- erkennen, dass Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern Chancen für das gemeinsame Lernen sind und nicht Probleme, die es zu überwinden gilt, [...]*
- Anregung durch Projekte, die Barrieren für Zugang und Teilhabe bestimmter Schülerinnen und Schülern überwinden und mit denen Veränderungen zum Wohl vieler Schülerinnen und Schülern bewirkt werden können.“* (BMB 2016, S. 7f.)

Konkret wurde daraus das praxisorientierte Projekt „Begegnungen“ entwickelt, welches die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler am Unterricht fokussiert und im Folgenden ansatzweise dargestellt wird. Anlass für die Entwicklung

des Projekts gaben Eltern, dessen Kind die Karl Schubert Schule¹ besucht. Die Umsetzung des konkreten Projektes wurde den Schülerinnen und Schülern einer Integrationsklasse der sechsten Schulstufe der Praxismittelschule in Aussicht gestellt, um deren Forschungsinteresse zu aktivieren und dem partizipativen Forschungsansatz zu folgen. Im Fokus standen die Schülerinnen und Schüler, die von Beginn an am Projekt beteiligt und als sogenannte Co-Forscherinnen und Co-Forscher zu Expertinnen und Experten ihrer selbst wurden. Dadurch soll auch gezeigt werden, dass jeder Schülerin und jedem Schüler, gleich welcher Voraussetzung oder welchem individuellen Bedürfnis, die Möglichkeit gegeben wird, partizipieren zu können. Das Projekt „Begegnungen“ entwickelte sich aus dem dargestellten Bedarf der jeweiligen Akteurinnen und Akteure. Somit wurden die Karl Schubert Schule, Studierende der Sekundarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien und die Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien vom Forschungsteam als Projektpartner zusammengeführt.

Als übergeordnetes Projektziel wurde formuliert, dass im Rahmen des Sportunterrichts Möglichkeiten geschaffen werden sollten, Gemeinsamkeiten zu entdecken und dadurch miteinander Freude an der Bewegung zu finden. Mit Blick auf das in der Ausgangslage entwickelte theoretische Verständnis von inklusivem Sportunterricht und auf die aufgeworfene Frage wie inklusiver Sportunterricht gelingen kann, lautet die daraus resultierende forschungsleitende Fragestellung: Welche Gelingensbedingungen sind aus Sicht der Schülerinnen und Schüler für inklusiven Sportunterricht notwendig? Auf Seite der Studierenden sollte das Projekt dazu beitragen, mögliche Berührungspunkte mit beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern abzubauen und Erfahrungen in der Planung inklusiver Sporteinheiten zu ermöglichen.

3 Methodische Vorgangsweise

Als Basis für das Forschungsdesign wird ein partizipativer Forschungsansatz verfolgt. Bergold und Thomas (2012) sowie Reisel, Egloff und Heddrich (2016) sehen die Grundidee dieses Ansatzes in der Aktionsforschung verankert, nämlich die Wirklichkeit partnerschaftlich zu erforschen. Die partizipative Forschung verfolgt drei Ziele: die soziale Wirklichkeit der Adressatinnen und Adressaten zu verstehen, diese zu verändern und darüber hinaus, die

¹ Abrufbar unter: www.karl-schubert-schule.at (2017-07-20)

Subjekte selbst zu ermächtigen. Neben diesen deutlichen Stärken des Ansatzes verweisen diese Autorinnen und Autoren auch auf die Schwächen und Problemfelder, wie die Problematik der Gütekriterien und der daraus resultierenden wissenschaftlichen Anerkennung. Trotz dieser Problematiken sehen sie aber eine besondere Eignung der partizipativen Forschung, um marginalisierte Gruppen und deren Bedarfe besser zu verstehen (vgl. Bergold & Thomas 2012, Absatz 1ff.; Reisel, Egloff & Heddrich 2016, S. 636ff.).

Das Sampling für diese Untersuchung setzt sich aus einer Integrationsklasse auf der sechsten Schulstufe zusammen. Diese Klasse besuchen zehn Schülerinnen und neun Schüler. Davon sind drei Schülerinnen und Schüler als lernbeeinträchtigt diagnostiziert und dem Lehrplan der allgemeinen Sonderschule zugeordnet. Zwei weitere Schülerinnen werden nach dem Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf unterrichtet.

Als Erhebungsinstrumente wird in einem ersten Schritt eine Impulsfrage gewählt, um die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler über ihre Traumsporthunde zu aktivieren. Dieses Material in Form von Texten oder Zeichnungen fließt als erste Datenquelle in das Auswertungsverfahren. Die entstehenden Texte oder Zeichnungen werden im Zuge der Anonymisierung als Textdokument mit einem fortlaufenden Buchstaben gekennzeichnet. Auf Grundlage dieser Texte oder Zeichnungen führen die Schülerinnen und Schüler im nächsten Schritt mit einer Partnerin oder einem Partner ein Interview durch. Dadurch übernehmen sie die Rolle der Interviewerin und des Interviewers sowie der und des Interviewten. Via Smartphone nehmen die Schülerinnen und Schüler die Interviews auf, welche dann vom Forschungsteam transkribiert und vorkodiert werden. Die Interviews werden wiederum anonymisiert und fortlaufend durchnummeriert. Die Vorkodierung umfasst das Einfügen von Absätzen in die jeweiligen Interviews. Alle Schülerinnen und Schüler erhalten das eigene Interview, um Überschriften für diese Absätze zu finden. Das entstehende Material fließt als zweite Datenquelle in das Auswertungsverfahren ein.

In einem dritten Schritt wird mit den Schülerinnen und Schülern eine fokussierte Gruppendiskussion (vgl. Bohnsack 2000) zur Frage durchgeführt, wie für sie inklusiver Sportunterricht aussieht. Die Aufnahme dieser Gruppendiskussion erfolgt mittels zweier Videokameras, um die gewonnenen Daten rekonstruieren zu können. Die Aufgabe des Forschungsteams bezieht sich auf die Auswertung der erhobenen Daten mittels der strukturierenden Inhalts-

analyse (vgl. Kuckartz 2012; Mayring 2000). Anhand der induktiven Kategorienbildung werden die Daten einem systematischen Reduktionsprozess unterzogen. Dabei werden in Bezug auf die Fragestellung und das theoretisch begründete Verständnis die Daten auf wesentliche Aspekte reduziert. Daraus werden Kategorien gebildet und in Form von Rückkopplungsschleifen überprüft (vgl. Mayring 2000, Absatz 10). Durch diese Rückkopplungsschleifen erfolgt eine Annäherung an das Gütekriterium der Reliabilität. Diese Annäherung wird auch als „*intersubjektiv-konsensuales Textverständnis*“ (Schreier 2014, Absatz 5) bezeichnet. Um dem Anspruch der partizipativen Forschung zu folgen, wird dieser Schritt auch mit den Schülerinnen und Schülern vollzogen. Die Schwierigkeit besteht darin, eine gemeinsame Sprache zu finden, die es erlaubt, von beiden Seiten verstanden zu werden. Am Ende des Prozesses werden die gewonnenen Ergebnisse mit den Adressatinnen und Adressaten besprochen, validiert und in eine gemeinsame Sprache übersetzt (vgl. Bergold & Thomas 2012, Absatz 61ff.). Im Laufe des Forschungsprozesses werden vier Kategorien – „Motiv“, „Inhalt“, „Gemeinsames Erleben“ und „Dauer der Sporteinheiten“ – entwickelt (vgl. Kapitel 4), die aus Sicht der Schülerinnen und Schüler besonders wichtig sind, um aus dem Sportunterricht eine Traumsportstunde werden zu lassen.

Das Prinzip der Freiwilligkeit seitens der Studierenden war eine Grundvoraussetzung zur Teilnahme an dem Projekt. Die Studierenden wurden vorab über das Projekt informiert und hatten danach drei Monate Zeit für ihre Entscheidung, am Projekt teilzunehmen oder nicht. Im Rahmen der Planung der Sporteinheiten wurden die am Projekt teilnehmenden Studierenden eingebunden und auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler aufmerksam gemacht. Im Zuge der Planung und Vorbereitung der Projektwoche erhielten die Studierenden die Möglichkeit, Einblick in die Arbeit der Praktikerinnen und Praktiker zu bekommen. Das Team der Praktikerinnen und Praktiker der Praxismittelschule bestand aus dem Forschungsteam und einer Sonderpädagogin mit sportlichem Schwerpunkt. Diese Kombination der Praktikerinnen und Praktiker erlaubte es den Studierenden, aus deren Erfahrung zu profitieren.

Das Projekt wurde im November 2016 an der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien durchgeführt. Nach Maßgabe der Schülerinnen und Schüler wurde ein Sportprogramm konzipiert, welches auf die Bedürfnisse, der am Projekt teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (den Teilhaben-

den) abgestimmt wurde. Die Vorlaufzeit des Projekts, um Rahmenbedingungen zu klären und den Forschungsprozess zu durchlaufen, betrug etwas mehr als ein Jahr. Die Beschreibung der konkret durchgeführten Unterrichtseinheiten ist nachzulesen in Spitzl (in Druck).

4 Darstellung der Ergebnisse

Vor dem Hintergrund des entwickelten begrifflichen Inklusionsverständnisses und der leitenden Forschungsfrage nach den Gelingensbedingungen von inklusivem Sportunterricht aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler wird der Blick auf die Ergebnisse eröffnet. Im Zuge der Auswertung lassen sich vier Kategorien beschreiben, die für das Gelingen eines inklusiven Sportunterrichts aus Sicht der Schülerinnen und Schüler entscheidend sind. Diese vier Gelingensbedingungen sind „Motiv“, „Inhalt“, „Gemeinsames Erleben“ und die „Dauer der Sporteinheiten“. Zur Darstellung der vier Kategorien werden ausgewählte Beispiele aus dem Material eingefügt. Anhand des Materials lässt sich weiters eine enge Verknüpfung der Kategorien erkennen.

Zentral für die Kategorie „Motiv“ ist die Freude. Spaß und Freude an der Bewegung werden als Leitmotiv genannt, um Sportunterricht mit einer Traumsportstunde gleichzusetzen. Eine enge Verbindung zeigt sich mit der Kategorie „Inhalt“. Vor allem Ballspiele scheinen zentrale Elemente des Sportunterrichts zu sein, um Sportunterricht als gelungen zu empfinden: *„Meine Traumsportstunde sieht so aus, dass Ballspiele dabei sein müssen.“* (Textdokument V)

Speziell in der Gruppendiskussion können Passagen identifiziert werden, welche sich mit der Adaptierung des Sportunterrichts seitens der Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen. Diese Passagen können der Kategorie „Inhalt“ zugeordnet werden. Im Detail stellen die Schülerinnen und Schüler Überlegungen an wie Ballspiele adaptiert werden können, um gemeinsam daran teilnehmen zu können. So sprechen Schülerinnen und Schüler zum Beispiel darüber Luftballons anstatt der üblichen Bälle zu verwenden oder die Spielregeln so zu verändern, dass Fairness möglich wird.

Ein weiterer Aspekt und als dritte Kategorie lässt sich „Gemeinsames Erleben“ aus den Daten identifizieren. Am Material lässt sich die Tendenz erkennen, dass vor allem Schülerinnen und Schüler mit einer sichtbaren körperlichen und geistigen Beeinträchtigung die gesamte Klasse als Einheit nen-

nen, um einen inklusiven Sportunterricht als Traumsportstunde bezeichnen zu können. Die Einbindung von beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern in das System Klasse als Einheit scheint für diese von großer Bedeutung zu sein. Die gemachten Erfahrungen in Form von gemeinsamen Erlebnissen mit der Klasse dürften das Zugehörigkeitsgefühl stärken: *„Zum Beispiel eislaufen, Schneeballschlacht, aber bei eislaufen will ich mit der Klasse eislaufen gehen.“* (Interview 14)

Bei nicht beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern lassen sich altersbedingte Geschlechtertendenzen erkennen. So zeigt das Material, dass Buben zum Fußballspielen tendieren und Mädchen dem Balancieren den Vorzug geben. Buben wiederum weisen darauf hin, dass Mädchen schreien und nervig sind, und Mädchen merken an, dass Buben durch ihr Verhalten den Aufbau von Geräten verzögern und dadurch Zeit verloren geht. Als zentrale Inhalte für gemeinsame Aktivitäten einer Klasse und damit geeignet für einen inklusiven Sportunterricht, werden vor allem Ballspiele, Eislaufen und Schwimmen angeführt. Eine enge Verknüpfung weist die Kategorie „Gemeinsames Erleben“ mit der Kategorie „Motiv“ auf. Für diese Sportarten scheint der Spaßfaktor das Motiv zu sein, welcher mit der ganzen Klasse intensiver erlebt wird.

Als eine vierte Kategorie wäre die „Dauer der Sporteinheiten“ zu nennen. Aus dem Material lässt sich erschließen, dass für eine Traumsportstunde der Faktor „Zeit“ eine wesentliche Rolle spielt. Durchgängig wird von den Schülerinnen und Schülern ein Zeitraum von mehreren Stunden beschrieben, um Sport ausüben zu können: *„Ahm, meine Traumsportstunde ist sechs Stunden Turnen, alle möglichen Sportarten.“* (Interview 2)

In der Beschreibung der Traumsportstunde findet sich auch die Verknüpfung mit der Kategorie „Inhalt“ wieder. Hier wird beschrieben, in welcher Intensität sich die Schülerinnen und Schüler diese Inhalte wünschen würden. Vorrangig wird wieder das Ballspiel genannt, welches sich als eine zentrale Verbindung zwischen den Kategorien „Inhalt“ und „Dauer der Sporteinheiten“ für die Schülerinnen und Schüler darstellt.

5 Interpretation und Diskussion

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Kategorien „Motiv“, „Inhalt“, „Gemeinsames Erleben“ und „Dauer der Sporteinheiten“ von den Schülerinnen und Schülern als zentrale Elemente einer Traumsportstunde ge-

nannt werden. Diese Kategorien würden demnach Gelingensbedingungen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler für einen inklusiven Sportunterricht darstellen. Das Motiv, der Inhalt und die Dauer der Sporteinheiten sind Elemente eines gelungenen Sportunterrichts, die für jede Schülerin und jeden Schüler von Bedeutung sind. In der Kategorie „Gemeinsames Erleben“ lässt sich erkennen, dass vor allem Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung dieser Kategorie eine wesentliche Bedeutung für eine Traumsportstunde zuordnen.

An dieser Stelle sei noch einmal auf Heimlich (2017, S. 178) und die Bedeutung der „inkluisiven Momente“ verwiesen, in denen alle Schülerinnen und Schüler in das Geschehen der Klasse einbezogen werden und durch ihre Fähigkeiten etwas einbringen können. Diese „inkluisiven Momente“ sind nach Ansicht des Autors *„die Antwort auf die Frage nach dem Anfang inklusiver Bildungsprozesse“* (Heimlich 2017, S. 183). Die Beantwortung der Frage, inwieweit die Kategorie „Gemeinsames Erleben“ als zentrales Merkmal für inklusiven Sportunterricht identifizierbar wäre, kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Dazu bedarf es eines größeren Samplings, um diese Tendenz bekräftigen zu können. Dies führt in einem nächsten Schritt zu den Limitationen der Untersuchung.

Als Limitation dieser Untersuchung ist anzuführen, dass der qualitative Ansatz nur eine Repräsentanz und keine Repräsentativität der Ergebnisse erzeugen kann. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen zu weiteren Untersuchungen anregen und dies evozieren. Zudem ist auch daraufhin zu verweisen, dass im Rahmen der Möglichkeiten des Forschungsteams das Sampling für diese Untersuchung nicht erweitert werden konnte. Als weiterer Kritikpunkt kann der partizipative Ansatz angeführt werden, der in seiner Wissenschaftlichkeit oftmals in Frage gestellt wird (vgl. Bergold & Thomas 2012, Absatz 87). Dem sei jedoch zu entgegnen, dass ein Forschungsfeld offengelegt wird, welches relativ jung ist und die Adressatinnen und Adressaten dazu ermächtigt werden sollen, sich aktiv an der Gesellschaft zu beteiligen. Aus Sicht des Forschungsteams scheint dieser Aspekt für dieses Projekt gelungen zu sein, da die aktive Teilnahme während des gesamten Prozesses beobachtet werden konnte.

Als Forscherin und Forscher und Praktikerin und Praktiker würden wir dem Begriff des adaptiven Sportunterrichts den Vorzug gegenüber dem Begriff des inklusiven Sportunterrichts geben. Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Literatur und der gewonnenen Erkenntnisse aus dem Forschungspro-

jekt scheint in der begrifflichen Verwendung des adaptiven Sportunterrichts eine Möglichkeit gefunden zu sein, auf die binäre Unterscheidung Behinderung/Nichtbehinderung verzichten zu können. Diese Adaption bzw. in der Sprache der Schülerinnen und Schüler auch Anpassung des Sportunterrichts an die Bedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten sollte demnach das pädagogische Handeln leiten. Adaptiver Sportunterricht lenkt den Blick auf die Schülerin und den Schüler und ermöglicht ihr sowie ihm die Teilhabe am Sportunterricht.

Ballspiele beispielsweise können für einen inklusiven Sportunterricht gewinnbringend sein, wenn diese an die Gruppe angepasst werden. So wäre an dieser Stelle auf das Zonenballspiel hinzuweisen, welches erlaubt, Schülerinnen und Schüler gleicher Spielstärke gegeneinander in vorgegebenen Zonen spielen zu lassen. Weitere Möglichkeiten wie zum Beispiel die Veränderung des Materials oder die Formulierung von Anleitungen für einen adaptiven Sportunterricht um eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen, sind bei Tiemann (2016, S. 2) zu finden.

6 Ausblick

Abschließend soll aus Sicht der am Forschungsprojekt teilnehmenden Praktikerin und des am Forschungsprojekt teilnehmenden Praktikers ein Ausblick auf Bedingungen gegeben werden, die adaptiven Sportunterricht ermöglichen. Adaptiver Sportunterricht gelingt aus organisatorischer Sicht dann, wenn die Rahmenbedingungen über die Ressourcen am Schulstandort geklärt sind. Eine Doppelbesetzung bei den Lehrerinnen und Lehrern für eine Klasse mit 25 Schülerinnen und Schülern – mit maximal zwei Schülerinnen und Schülern mit einer körperlichen oder geistigen Beeinträchtigung – wird als Grundvoraussetzung gesehen, um von einem gelungenen adaptiven Sportunterricht sprechen zu können. Diese und noch weitere Forderungen sind auch bei Biewer, Böhm und Schütz (2015) zu finden. Je schwerer die Beeinträchtigung im körperlichen oder geistigen Bereich sich darstellt, Autismus und ähnliches, desto intensiver muss die Betreuung für diese Klasse sein. Dazu benötigt es zusätzliches Personal, um Unterricht adaptiv gestalten zu können. Die Zusammenarbeit sollte in interdisziplinären Teams, wie zum Beispiel mit Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, Psychagoginnen und Psychagogen stattfinden (vgl. dazu auch Biewer, Böhm & Schütz 2015; Datler & Tomandl 2015).

Wenn von Seiten der Bildungspolitik für einen adaptiven Sportunterricht benötigte Ressourcen nicht zur Verfügung gestellt werden, wird es aus derzeitiger Sicht zu einer Überforderung sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrerinnen und Lehrer kommen. In weiterer Folge könnte dies der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems im Wege stehen.

Literatur

- Bergold, Jarg; Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung [110 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung. 13(1), Art. 30. Abrufbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3332> (2016-11-05).
- Biewer, Gottfried (²2010): Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biewer, Gottfried; Böhm, Eva Theresa; Schütz, Sandra (2015): Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In: Biewer, Gottfried; Böhm, Eva Theresa; Schütz, Sandra (Hg.): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 11–24.
- BMASK (2012): Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der österreichischen Regierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Abrufbar unter: <http://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165> (2017-05-16).
- BMB (Hg.) (2016): Lehrplan der Neuen Mittelschule. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40181121/NOR40181121.pdf> (2017-11-23).
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle. Abrufbar unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Geran.pdf> (2017-05-31).
- Bohnsack, Ralf (2000): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 369–384.
- BRK (2006): UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen. Originalfassung vom 13.12.2006, offizielle deutsche Übersetzung und Schattenübersetzung. Abrufbar unter: http://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?blob=publicationFile&v=1 (2017-05-16).
- Datler, Wilfried; Tomandl, Christine (2015): Psychagogik in der Schule: Über ein Subsystem zur Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit erheblichen emotionalen und sozialen Problemen. In: Biewer, Gottfried; Böhm, Eva Theresa;

- Schütz, Sandra (Hg.): *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 75–93.
- Feyerer, Ewald (2015): *Inklusion in Bewegung & Sport – eine Grundlegung*. *Bewegung & Sport. Fachzeitschrift Für Aus- und Weiterbildung in Kindergarten, Schulen und Vereinen*, 3, S. 4–9.
- Forghani-Arani, Neda; Geppert, Corinna; Katsching, Tamara (2015): *Wenn der Pygmalioneffekt nicht greift . . .*. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5. Jahrgang, Heft 1, S. 21–36.
- Fromme, Theresa; Veber, Marcel (2013): *Da bin ich noch unsicher – Inklusive Bildung in der persönlichen Bewertung von angehenden Grundschullehrkräften*. Abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/297196544_Da_bin_ich_noch_unsicher_Inklusive_Bildung_in_der_personlichen_Bewertung_von_angehenden_Grundschullehrkräften (2017-05-23).
- Giese, Martin; Kiuppis, Florian; Baumert, Kim (2016): *Adaptierter Sportunterricht – Plädoyer für einen terminologischen Anschluss an internationale Diskurse*. *Zeitschrift für Inklusion*. Abrufbar unter: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/380> (2016-11-03).
- Heimlich, Ulrich (2017): *Inklusive Momente im Bildungsprozess*. In: *Pädagogische Rundschau*, 71. Jahrgang, S. 171–186.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Ladson-Billings, Gloria (2006): „Yes, but how do we do it?“ *Practicing culturally relevant pedagogy*. In: Landsman, J.; Lewis, C.W. (Hg.): *White teachers/diverse classrooms*. Sterling: Stylus, S. 29–41.
- Mayring, Philipp (2000): *Qualitative Content Analysis*. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. Abrufbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> (2016-11-05).
- Reisel, Monika; Egloff, Barbara; Heddrich, Ingeborg (2016): *Partizipative Forschung*. In: Heddrich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 636–644.
- Reuker, Sabine; Rischke Anna; Kämpfe, Astrid; Schmitz, Björn; Teubert, Hilke; Thisen, Anja; Wiethäuper, Holger (2016): *Inklusion im Sportunterricht. Ein Überblick über internationale Forschungsergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2015*. In: *Sportwissenschaft*, 46, 2, S. 88–101.
- Schreier, Margrit (2014): *Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten*. [59 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. Abrufbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> (2016-11-05).
- Spitzl, Linda (in Druck): *Projekt „Begegnungen“*. Praxisband 1. Wien: LIT Verlag.

Tiemann, Heike (2016): Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. Zeitschrift für Inklusion. Abrufbar unter: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/382> (2016-11-03).

Blended Learning in den Pädagogisch-Praktischen Studien: Eine Studie zur Implementierung des Inverted Classroom Models

Oliver Wagner, Peter Rathhammer, Harald Knecht

Abstract Deutsch

Dieser Beitrag beschreibt die Entwicklung und Implementierung des didaktischen Konzepts des Inverted Classroom Model in einer Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Wien mit dem Forschungsdesign „Design-Based Research“. Er liefert zum einen Empfehlungen zu Gestaltungsprinzipien für die Entwicklung eines Konzepts, zum anderen Ergebnisse dazu, wie Lernende das Inverted Classroom Model hinsichtlich ihres Lernprozesses evaluierten.

Schlüsselwörter

E-Learning, Blended Learning, Inverted Classroom Model, Design-Based Research

Abstract English

The University College of Teacher Education Vienna offers a seminar course, which incorporates the "Inverted Classroom Model" and has a Design-Based Research perspective. This article describes the development and implementation of the aforementioned model, and while it reveals several concept design and development criteria, it also communicates the effects of the Inverted Classroom Model on students' learning processes.

Keywords

e-learning, blended learning, inverted classroom model, design-based research

Zu den Autoren

Oliver Wagner, MA, Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis, Pädagogischen Hochschule Wien; Koordination Lehre Bildungswissenschaftliche Grundlagen (Organisation Lehre), Lehre Pädagogisch-Praktische Studien.

Kontakt: oliver.wagner@phwien.ac.at

Peter Rathhammer, MA, Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis, Pädagogische Hochschule Wien; Koordination Lehre Pädagogisch-Praktische Studien, Öffentlichkeitsarbeit Homepage, Intranet, Lehre Pädagogisch-Praktische-Studien.

Kontakt: peter.rathhammer@phwien.ac.at

Harald Knecht, MA, Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis, Pädagogische Hochschule Wien, Gesamtkoordination Lehre Pädagogisch-Praktische Studien.

Kontakt: harald.knecht@phwien.ac.at

1 Einleitung und Ausgangslage

Schlagwörter, wie Paradigmenwechsel von Lehr- zu Lernparadigma (auch *Shift from Teaching to Learning*) und Studierendenzentriertes Lernen und Lehren (Student Centred Learning), aber auch Learning Outcomes, Kompetenzorientierung, Employability und Begriffe wie E-Learning, Blended Learning und Digitalisierung der Hochschullehre, dokumentieren einen Wandel, welcher sich, nicht zuletzt aufgrund des Bologna-Prozesses, auch in der Europäischen Hochschullandschaft zu vollziehen scheint. Der Ruf nach neuen Lehrformaten sowie Lehr- und Lernkonzepten wird immer lauter. So wurde in der zweiten Dekade des Bologna-Prozesses im Jerewan Kommunikee 2015 bekräftigt, dass es die Hauptmission der EHEA (European Higher Education Area) ist, die Qualität und Relevanz von Lernen und Lehren zu steigern. Die EHEA ermutigt tertiäre Bildungseinrichtungen und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowohl zur Förderung und Schaffung von pädagogisch innovativen Lernumgebungen als auch zur Ausschöpfung und Nutzung digitaler Technologien für Lernen und Lehren (vgl. EHEA 2015, S. 2). Dazu ist es notwendig, neue Lehrformate, Lehrkonzepte und Lehransätze anzuwenden.

Lerner/innenzentrierte und nachhaltige Lernarrangements und die damit geforderten neuen Kommunikations- und Interaktionsformen, reichen

von minimalen Veränderungen klassischer Lehrveranstaltungsformate hin zu strukturellen Veränderungen. Eine solche strukturelle Veränderung, ein neues Lehrmodell, ist das Inverted Classroom Model (ICM), welches im Rahmen dieser Studie in einer Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Wien (PH Wien) umgesetzt wurde.

Es handelte sich bei der Implementierung des Inverted Classroom Modells um die Begleitlehrveranstaltung „Didaktische Reflexion“ des Studienfachbereiches Pädagogisch-Praktische Studien des Bachelorstudiums Primarstufe. Die allgemeine Ausgangssituation des geforderten Wandels in der Hochschullehre, institutionsinterne Recherche und auch reduzierte Präsenzanteile in dieser Lehrveranstaltung, ergaben die Idee der Umsetzung dieses Lehrveranstaltungsformates, welches outcome- und kompetenzorientiert, vertiefend und zeiteffizient ist.

1.1 Veränderungen in der Hochschullehre als Ausgangspunkt

Die Hochschullandschaft ist Veränderungen und einiger Kritik ausgesetzt. Ausgehend vom Bologna Prozess, der 1999 von 29 europäischen Bildungsministerinnen und Bildungsministern unterzeichnet wurde, fordern Wehr und Ertel (2007), dass sich aus hochschuldidaktischer Sicht ein Paradigmenwechsel zu vollziehen hat, welcher sich weg von Lehrendenaktivitäten hin zu Studierendenaktivitäten bewegt, indem der Fokus stärker auf studentisches Arbeits- und Lernverhalten zu richten ist (vgl. ebd., S. 9). Dieser Paradigmenwechsel wird auch als „*Shift from Teaching to Learning*“ (Barr & Tagg 1995, S. 13) bezeichnet. Barr und Tagg meinten schon 1995, dass die Hochschule diesem Wechsel unterliegt. Von einer Institution, die Lehre bereitstellt hin zu einer Institution, die Lernen produziert (vgl. ebd.).

Wildt (2003) beschreibt einen Sichtwechsel weg von der Input-Orientierung hin zur Output-Orientierung, den Learning-Outcomes. Er hält für diesen Paradigmenwechsel folgende Merkmale fest: (1) Studierendenzentrierung, die eine Fokussierung auf die Lernenden und ihre Lernprozesse meint, (2) einen Wechsel der Sicht auf Instruktionen hin zu einem Arrangieren von Lernumgebungen, Lernsituationen und Lernberatung. Weiters nennt er (3) die Ausrichtung des Lernens auf Ergebnisse, (4) die Unterstützung aktiver und selbstorganisierter Lernprozesse unter (5) „*Beachtung motivationaler,*

volitionaler und sozialer Aspekte des Lernens“ und schließlich (6) das Verbinden des Erwerbes von Wissen und Lernstrategien (vgl. Wildt 2003, S. 14).

Handke (2014) spricht vom *Patient* Hochschullehre und meint, dass die Lehre von den Hochschulen und vielen ihrer Lehrenden wie ein Stiefkind behandelt wird (vgl. ebd., S. 10). Lehre im Verständnis reiner Wissensvermittlung ist nicht mehr gefragt. Selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen rücken, nicht zuletzt angesichts der vermehrten Digitalisierung des Lernens und Lehrens in den Vordergrund. Diese Veränderungen bieten aber Chancen für die Lehre, indem sie das Lernen unterstützen (vgl. Böss-Ostendorf & Senft 2010, S. 14f.). Im Zuge dieser Digitalisierung werden die Begriffe „E-Learning“ und „Blended Learning“ immer zentraler.

1.2 Digitalisierung der Hochschullehre: E-Learning, Blended Learning und Inverted Classroom Model

E-Learning und Blended Learning, und somit die Digitalisierung der Hochschullehre gewinnt in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung. E-Learning und technologische Innovationen erlebten einen Aufschwung, welcher noch lange nicht beendet ist. Neue didaktische Alternativen wie das Inverted Classroom Model, Videobasiertes Lernen, selbstorganisierte und vernetzte Lernformen, ergänzen traditionelle Lehrformate und eröffnen Lehrenden neue Möglichkeiten (vgl. Seufert, Ebner, Kopp & Schlass 2015, S. 9). Handke (2015) stellt die These auf, dass digitale Lehr- und Lernszenarien Probleme der Hochschullehre lösen und einen zeitgemäßen, den Lernenden angepassten, Unterricht ermöglichen (vgl. ebd., S. 18). Er meint weiter, dass eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Digitalisierung in der Lehre“ nicht zu vermeiden ist (vgl. ebd., S. 30).

1.2.1 E-Learning

Unter dem Begriff des E-Learnings findet man in der Literatur mehrere Definitionen. Wache (2007, S. 2) versteht unter E-Learning-Szenarien *„Lernumgebungen in denen Lernprozesse menschlicher Individuen durch den Einsatz digitaler Technologien (zur Aufzeichnung, Speicherung, Übertragung, Be- und Verarbeitung, Anwendung und Präsentation von Informationen) unterstützt und ermöglicht werden“*. Bratengeyer, Steinbacher, Friesenbichler et al. (2016, S. 16) definieren: *„Der Begriff E-Learning ist im weitestgehenden Sinne zu verstehen. Er umfasst alle Lehr- und Lernaktivitäten unter Verwendung von Informations- und*

Kommunikationstechnologien, sowohl im Kontext von Präsenzveranstaltungen als auch in der Fernlehre bzw. der Kombination von beiden (Blended Learning)“.

Aus diesen Definitionen ist jedoch nicht zu entnehmen, in welchem Ausmaß digitale Elemente didaktisch genutzt werden. Hier bedarf es einer terminologischen Einteilung, um die Formen des E-Learnings verständlich zu machen. Die Universität Innsbruck richtet sich in ihrem Leitfaden, der in Anlehnung an das Modell der Universität Basel¹ entwickelt wurde, bei der Einteilung von E-Learning-Szenarien an den Virtualisierungsgrad, welcher die drei folgenden Konzepte beinhaltet (vgl. Schärmer, Eder, Gröbinger et al. 2007, S. 9f.):

1. Anreicherungskonzept: Unter diesem Konzept versteht man, wie der Name schon sagt, dass die klassische Form der Lehre im Großen und Ganzen beibehalten wird, jedoch von digitalen Medien unterstützt wird. Das heißt, dass Präsenzphase und digitale Medien konzeptuell nebeneinanderstehen. Digitale Medien nehmen eine ergänzende Funktion ein (Zugang zu Informationen zur Wiederholung und Vertiefung, Unterstützung der Visualisierung und Interaktion während der Lehrveranstaltung).
2. Integrationskonzept: Dieses Konzept bezieht Präsenz- und Onlinephasen zu gleichwertigen Teilen in das Format der Lehrveranstaltung mit ein, und sie werden als Bestandteile in das didaktische Konzept integriert. Wichtig ist hier, dass die beiden Phasen ineinandergreifen um somit das Ziel der Veranstaltung zu erreichen. In diesem Konzept muss sich der Lehrende bewusst sein, dass sich seine Rolle vom Inhaltsvermittler hin zum Coach verschiebt, was dem Charakter des *Shifts from teaching to Learning* entspricht. Dieses Konzept zeichnet sich durch folgende Merkmale aus: Höhere Flexibilität der Lehre, Intensivierung der Präsenzphase, die Vorteile der jeweiligen Phasen werden genutzt (Blended Learning) und selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen wird gefördert. Hier ist auch das Inverted Classroom Model angesiedelt.
3. Virtualisierte Lehre: Dieses Konzept verlegt die gesamte Veranstaltung in den virtuellen Raum.

Wenn E-Learning gefordert wird und auch Strategien für die Umsetzung entwickelt werden (vgl. Seufert et al. 2015, S. 11) und dies oft mit dem Begriff

¹ Die Fallstudie ist unter https://www.e-teaching.org/projekt/fallstudien/uni_basel/index_html/html2print abrufbar.

des Mehrwertpotenzials verbunden ist (vgl. Strasser 2011, S. 15), bedarf es der Benennung dieses Mehrwerts. Nach Wache (2003, S. 3) liegen die Mehrwertpotenziale von E-Learning Szenarien gegenüber herkömmlichen Lehr-Lernszenarien aus der Sicht der Lernenden u.a. in der flexiblen Organisation des Lernprozesses (Lernort, Lernzeiten, Lerndauer, Lernwege und Inhalte), in der Lernmotivation (spielerische Lernszenarien), in der Bereitstellung interaktiver Übungsumgebungen und im teamorientierten Lernen (Kollaborationstools und Lernplattformen). Aus dem Blickwinkel von Learning Providern (Anm.: Lehrende) in der schnellen, örtlich unbegrenztem Distribution von Lernangeboten, der schnelle und kostengünstige Aktualisierung von Lerninhalten, in der effizienten Produktion von neuen Lerninhalten und schließlich in der Wieder- und Weiterverwertung von einzelnen Lerninhalten).

Ausgehend von den erwähnten Mehrwertpotenzialen unterstützt E-Learning, und somit auch das Konzept des Inverted Classrooms, die im Bologna Prozess geforderte Lernerinnen- und Lernerzentrierung und all ihre Merkmale wie u.a. in der Hochschulrektorenkonferenz beschrieben. In „Beiträge Hochschulpolitik 3/2015“ der Hochschulrektorenkonferenz gelten für studierendenzentriertes Lernen und Lehren u.a. folgende Leitlinien: die Vielfalt der Studierenden und deren Bedürfnisse berücksichtigen, verschiedene Lernwege ermöglichen, flexible Vermittlungsweisen anwenden, verschiedene Methodik einsetzen und diese regelmäßig evaluieren und modifizieren und den Studierenden zum autonomen Lernen ermutigen und dabei unterstützen (vgl. HRK Hochschulrektorenkonferenz 2015, S. 20).

E-Learning stellt ein weites Feld dar und Definitionen begründen sich auf der Implementierung von digitalen Medien in die Lehrveranstaltungen. E-Learning-Szenarien lassen sich u.a. nach dem Virtualisierungsgrad kategorisieren. Das Inverted Classroom Model lässt sich nach diesem eindeutig in das Integrationskonzept einordnen und kann somit dem Begriff des Blended Learnings zugeordnet werden.

1.2.2 Blended Learning

Wörtlich übersetzt bedeutet Blended Learning *gemischtes Lernen* ausgehend von der Übersetzung aus dem Englischen *to blend* (mischen), wobei Reinmann (2011, S. 7) den Begriff „*als ein Lernen mit verschiedenen Medien und Methoden unter Einbezug von virtuellen und physischen Räumen*“ definiert. Garrison und Kanuka (2004, S. 96) definieren Blended Learning: „*blended learning is*

the thoughtful integration of classroom face-to-face learning experiences with on-line learning experiences.“ Nach Sauter, Sauter und Bender (2004) ist Blended Learning

„ein integriertes Lernkonzept, dass die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet oder Intranet in Verbindung mit „klassischen“ Lernmethoden und -medien in einem sinnvollen Lernarrangement optimal nutzt. Es ermöglicht Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensmanagement, losgelöst von Ort und Zeit in Kombination mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlichen Bedingungen in klassischen Präsenztrainings.“ (Sauter, Sauter und Bender 2004, S. 68)

Garrison und Kanuka (2004, S. 97) meinen weiter, dass es nicht eindeutig ist bis zu welchem Grad Online-Learning in Blended Learning eingebaut werden muss, und ergänzen, dass es irreführend wäre, sich alleine auf den Grad der Implementierung einer der beiden Komponenten beim Gestalten von Blended Learning-Szenarien zu konzentrieren.

„The real test of blended learning is the effective integration of the two main components (...) such that we are not just adding on to the existing dominant approach or method. (...). A blended learning design represents a significant departure from either of these approaches. It represents a fundamental reconceptualization and reorganization of the teaching and learning dynamic (...). In this respect, no two blended learning designs are identical. This introduces the great complexity of blended learning.“ (Garrison & Kanuka 2004, S. 97)

Eben erwähnte Definitionen und Beschreibungsversuche entlassen die Gestalterinnen und Gestalter von Blended Learning-Szenarien jedoch nicht aus der Pflicht, diese didaktisch sorgfältig aufzubereiten. Sie erklären zunächst nur was Blended Learning alles sein kann. Der Begriff hilft für die Umsetzung nur oberflächlich. Reinmann (2011, S. 1) meint dazu, dass alleine das Wissen was Blended Learning ist, nichts darüber aussagt, von welcher Intensität und Qualität die eingesetzten Medien und die Art derselben sein sollen, und auch nicht darüber wie schon geltende Lehr- und Lernpotenziale und didaktischen Überlegungen gestaltet sein sollen.

Baumgartner (2008) nennt bei Blended Learning-Szenarien mit Präsenzlernen, E-Learning und Selbstlernen drei zentrale Elemente und erweitert somit das traditionelle Verständnis von Blended Learning, das Mischen von Präsenzphase und E-Learning Phase um die Selbstlernphase und definiert diese als

individuelles Auseinandersetzen der Lernenden mit dem Lernstoff, ein zentrales Merkmal des Inverted Classroom Models (vgl. ebd., S. 11f.). Dies begründet er mit der Notwendigkeit für die praktische Umsetzung des didaktischen Konzepts hinsichtlich eines ganzheitlichen Lernprozesses und fordert:

„Wenn wir also Blended Learning Arrangements gestalten wollen, dann müssen wir uns sowohl mit den Mischungsverhältnissen der drei zentralen Bestandteile als auch deren Reihenfolge (wann wird welcher Bestandteil hinzugefügt?) beschäftigen. Diese Sichtweise unterscheidet sich grundsätzlich von einer bloß additiven didaktischen Gestaltung von Präsenzphasen und E-Learning Phasen: Während im einen Fall bloß eine getrennte Planung der einzelnen Phasen vorgenommen wird, also die didaktische Gestaltung vor allem innerhalb des jeweiligen Bestandteils stattfindet, geht es beim didaktischen Design von Blended Learning Arrangements gerade um deren Schnittstellen, der zeitlichen Reihenfolge, Dauer und Kombination der einzelnen Phasen zueinander.“ (Baumgartner 2008, S. 12)

Wer in der Literatur nach Modellen zum Blended Learning sucht, die eine Grundlage oder Rahmenbedingungen für die Gestaltung in der Praxis geben, und eine genaue Anleitung für den richtigen *Mix*, wird auf eine Vielfalt von Modellen treffen (vgl. Würffel 2014, S. 150ff.). Wer *das* Modell oder *die* Bedienungsanleitung zu finden versucht, wird scheitern. Würffel (2014, S. 160) bezweifelt, dass man Blended Learning in einem Übersichtsmodell erfassen kann. Reinmann (2005b, S. 143) meint dazu, dass es grundlegend ist, Erkenntnisse der Didaktik, der Lehr- Lernforschung und Lerntheorien in das Gestalten von Blended Learning-Umgebungen einzubauen und dass es sinnvoll ist beim Blended Learning Struktur, Prozess und Technik als die drei zentralen Gestaltungsebenen zu unterscheiden. Unter diesen Ebenen versteht die Autorin die Strukturebene (umfasst alle Inhalte und Aufgaben und stellt das zentrale didaktische Grundgerüst dar), die Prozessebene (Interaktions- und Lernprozesse) und die Technikebene (technische Entscheidungen).

1.2.3 Inverted Classroom Model (ICM)

Ein mittlerweile nicht ganz unbekanntes Model eines Blended Learning-Arrangements ist das Inverted Classroom Model. Dieses Konzept ist auch unter den Begriffen „Flipped Classroom“, „The Classroom Flip“, „Pre-Vodcasting“, „Reverse Classroom Method“ und „Umgedrehter Unterricht“ in der Literatur zu finden (vgl. Schäfer 2012, S. 5; Handke 2014, S. 179).

Das Prinzip des Inverted Classroom Models ist es, die Phasen der Inhaltsvermittlung (traditionell die Präsenzphase der Lehrveranstaltung) und die Phase der Vertiefung und des Übens (traditionell nicht in der Lehrveranstaltung) zu vertauschen. Das heißt, dass die Inhaltsvermittlung nicht im Hörsaal stattfindet, sondern von den Lehrenden in (meist) digitaler Form, vor der Präsenzphase den Lernenden zur Verfügung gestellt wird. Die Vertauschung der Arbeits- und Vertiefungsphase mit der rezeptiven Phase ist das Kernstück dieses Konzeptes. Dies hat den Vorteil, dass für Lernende die Inhaltsvermittlung individuell, selbstgesteuert und autonom verläuft. So beschreibt Reinmann (2011) den Vorteil der Vorbereitungsvariante eines Blended Learning darin, Vorkenntnisse und Vorwissen zu homogenisieren und bzw. oder zu aktivieren, Fragen zu provozieren oder Ergebnisse für die Präsenzphase zu verlangen. Sinn dieser Variante ist vorrangig die Präsenzzeit zur Intensivierung zu nutzen (vgl. ebd., S. 9ff.). Handke (2014, S. 181)) sieht die Vorteile in der Lernerinnen- und Lernerautonomie hinsichtlich des Lerntempos und der zeitlichen und örtlichen Unabhängigkeit für den Zugriff auf die Lernmaterialien. Zudem ergänzt er, dass daraus eine höhere Lernerinnen- und Lerneraktivität in den nachgeschalteten Präsenzveranstaltungen gegeben ist. So bestärkt der Horizon Report 2014 den Einsatz des Inverted Classroom Models an Hochschulen:

„Das Flipped Classroom-Modell wird an Hochschulen immer beliebter, weil es den Präsenzunterricht für Lehrende und Lernende neu gestaltet und zu einer effizienteren und bereichernderen Nutzung der Unterrichtszeit führt. Lehrende müssen dazu die Hausaufgaben, die für eine bestimmte Veranstaltung besonders relevant sind, sorgfältig erstellen oder auswählen. Dies können selbstgemachte Vorlesungsaufzeichnungen und screencasts sein, eine ausgewählte Liste weiterführender Links oder eine Zusammenstellung von Open Educational Resources (OER). (...) Die Unterrichtsumgebung verwandelt sich in einen dynamischen, stärker gemeinschaftsorientierten Raum, in dem Studierende kritische Diskussionen führen oder Aufgabenstellungen in Gruppen bearbeiten können.“ (Johnson et al. 2014, S. 49)

Wie die beiden Phasen basierend auf den didaktischen Überlegungen verzahnt werden sollen, ob die Online Phase z.B. als reine Vorbereitungsphase und Inhaltsvermittlung dienen soll, oder auch schon Aufgabenstellungen beinhaltet, beeinflusst die Konzeption der beiden Phasen. In der Regel bereiten sich Studierende im Inverted Classroom Model auf die Präsenzphase mit von Lehrenden zur Verfügung gestellten Videos vor. Handke (2012, S. 40) ergänzt

jedoch, dass für einen selbstgesteuerten und computergestützten Lernprozess nur folgende Lernmaterialien in Frage kommen können: Multimediale Lehr-/Lernmaterialien, Videomaterialien und eine Kombination der beiden. Handke (2012) nennt aber auch Textmaterialien die im Internet in geeigneter Form zur Verfügung gestellt werden und Audiomaterialien wie Podcasts als Teil der Digitalisierung der Lehre (vgl. ebd., S. 82ff.). Als passend beschreibt Schäfer (2012, S. 6) diese nur dann, wenn sie multimedial bereitgestellt werden.

Für die im Inverted Classroom Model zumeist verwendete Form der Inhaltsvermittlung, die der Bereitstellung von Videomaterial, nennt Handke (2012, S. 94ff) folgende Varianten: Vorlesungsaufzeichnung vor Publikum, Vorlesungsaufzeichnung ohne Publikum, Screencasts (Aufnahme des Geschehens auf dem Computerbildschirm) und Micro-Teaching-Videos (kurze, maximal zweiminütige Videos). Weidlich und Spannagel (2014) warnen jedoch davor, die Vorbereitung ausschließlich mit Vorlesungsinhalten zu gestalten, da die Informationsaufnahme dabei oftmals nur oberflächlich und beiläufig abläuft. (vgl. ebd., S. 238). Dem kann mit zusätzlichen Materialien, Aufgabstellungen (worksheets) oder Quizaufgaben als begleitende Maßnahmen zu der Selbstlernphase entgegengewirkt werden. Unter begleitenden (auch flankierenden) Maßnahmen findet man im WIKI zum Inverted Classroom Model der Freien Universität Berlin² folgende Beispiele: Tests, Foren, Lerntagebücher, Leitfragen, Aufgaben, Online-Räume für Lerngruppen.

Hinsichtlich der Gestaltung von Lehrvideos definiert Sperl (2016, S. 107ff.) u.a. folgende Qualitätskriterien: Eindeutige Beschreibung des Videos, Linearität und Struktur, guter Aufbau mit Einleitung, Hauptteil und Schluss, gute Videoqualität, anschauliche Visualisierung, angemessene Dauer, angemessene Sprache, Tonqualität, filmisches Material. Die eben angeführten Kriterien wurden in der Studie für den Fragebogen zum Video verwendet.

Aus fachdidaktischer Sicht unterstreicht Sams (2012), dass das Inverted Classroom Model nicht starr ist. Vielmehr ist es ein methodisches Werkzeug, welches immer wieder neu und sorgfältig an die jeweiligen Lerngruppen und didaktischen Intentionen adaptiert werden muss (vgl. ebd., S. 17). Dazu sind vier grundlegende Aspekte zu beachten: (1) Wie fange ich an? (2) Die Pädagogik bestimmt die Technologie, nicht umgekehrt. (3) Wann benötigen mich

² Abrufbar unter: <http://wikis.fu-berlin.de/display/icm/Inverted+Classroom+Model> (2017-07-8)

meine Lernerinnen und Lerner am meisten *face to face*? (4) Welche Inhalte können technologisch umgesetzt werden um wertvolle Präsenzzeit zu gewinnen (vgl. ebd., S. 18)?

Ähnlich argumentieren auch Weidlich und Spannagel (2014, S. 238). Durch aufgabenbasierte Vorbereitungsphasen können sowohl in der Online-Lernphase als auch in der Lernzeit der Präsenzphase effektivere Aktivitäten erzielt und fachliche Lernprozesse in ihrer Struktur besser abgebildet werden. Aufgrund der Auslagerung ist es in der Präsenzzeit möglich, sich mehr für Aufgaben, Interaktionen, Fragen und Ähnliches zu konzentrieren und somit lernerinnen- und lernerzentriert zu agieren. Handke (2012, S. 52) ergänzt, dass neben sogenannten flankierenden Maßnahmen, eine auf die digitalen Inhalte der Online-Selbstlernphase didaktisch abgestimmte Präsenzphase von entscheidender Bedeutung ist.

Die Methoden in der Präsenzphase sind vielseitig. Sie reichen von einfachen Diskussionsrunden, Hörsaalspielen, Projektaufgaben, der Methode „Think-Pair-Share“ bis hin zu einem Plenum, Stationenbetrieb oder Audience Response Systemen (ARS). Audience Response Systeme sind Plattformen und Hardware die in der Hochschullehre, aber auch im Schulunterricht, für ein schnelles, interaktives und flexibles Feedback, für Abstimmungen, Quizzes, Lernstandsüberprüfungen oder Feedback sorgen können (vgl. Jäger & Atkins 2016, S. 45ff.).

2 Methodische Vorgangsweise und Forschungsdesign

Für die Umsetzung des Konzeptes und dessen Dokumentation haben sich die Verfasser dieser Studie für die Design-Based Research Methode entschieden, ein gestaltungsorientierter Ansatz für Lehr-Lernsituationen (vgl. Raatz 2016, S. 37f.). Der Design-Based Research Ansatz ist seit Beginn der 1990er Jahre ein in der Lehr-Lernforschung immer häufiger verwendeter Begriff, welcher vor allem von dem Design-Based Research Collective und dem englischsprachigen Raum allgemein geprägt wurde (vgl. Raatz 2016, S. 38; Reinmann 2005a, S. 53). Aus zahlreichen Begriffen kann gefolgert werden, dass allen dieselbe Grundmotivation innewohnt, nämlich, dass diese Forschung sowohl innovative Lösungen für die (Bildungs-)Praxis als auch die Entwicklung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse als Ziel hat (vgl. Euler 2014, S. 16; Raatz 2016, S. 39; Reinmann 2005a, S. 61). The Design-Based Research Collective (2003)

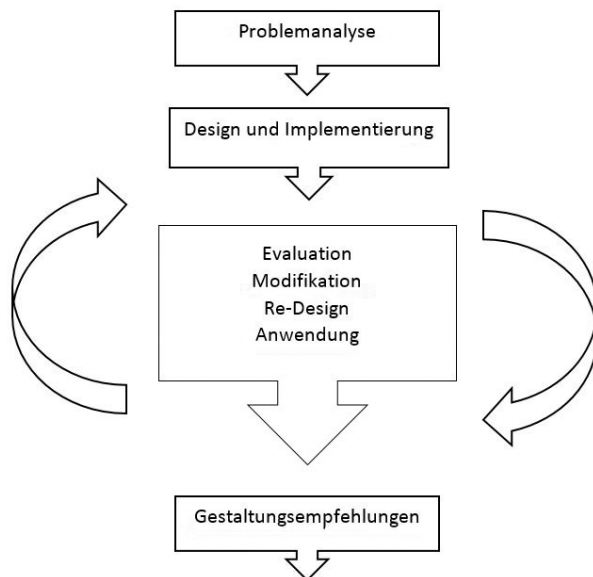
ergänzt, dass der Design-Based Research Ansatz eine wichtige Methode für das Verständnis ist, wie, wann und warum bildungswissenschaftliche Innovationen in der Praxis bestehen (vgl. ebd., S. 5). Ausgangspunkt ist die oftmals kritisierte Praxisferne von traditioneller Lehr-Lernforschung (vgl. Euler 2014, S. 16; Reinmann 2005a, S. 55).

So meint Reinmann (2005a, S. 58) hinsichtlich klassischer Forschungsmethoden: „Sie erweisen sich als nahezu unfähig, Menschen in der Praxis Konzepte und Instrumente an die Hand zu geben, mit denen konkrete Lehr-Lernprobleme in spezifischen Situationen gelöst werden können.“ Bezüglich dieser Kritik meinen Collins, Joseph und Bielaczyc (2004, S. 16), dass das Design Research entwickelt wurde um folgende zentrale Punkte der Lernforschung anzusprechen: *„(a) The need to address theoretical questions about the nature of learning in context. (b) The need for approaches to the study of learning phenomena in the real world rather than the laboratory. (c) The need to go beyond narrow measures of learning. (d) The need to derive research findings from formative evaluation“*.

Anhand des Design-Based Research Ansatzes wurde die Entwicklung und Umsetzung eines Inverted Classroom Modells in einer Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Wien dokumentiert. Hierfür wurden Design Principles generiert, um es auch Dritten zu ermöglichen, eine Adaption für die Gestaltung von einer Intervention für ihre jeweiligen Kontexte durchzuführen.

Ziel dieser Studie war es, anhand des Design Based Research, 1) die Entwicklung und Umsetzung eines Inverted Classroom Modells in einer Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Wien zu dokumentieren und Gestaltungsempfehlungen zu generieren, 2) herauszufinden, wie die in diese Studie einbezogenen Lernenden das Inverted Classroom Model hinsichtlich ihres Lernprozesses und Lernerfolges beurteilen.

Für den Design-Based Research Ansatz werden in der Literatur verschiedene Prozessmodelle angeführt. Ein allen gemeinsames Merkmal ist, wie in Übersicht 1 dargestellt, jedoch eine bestimmte iterative bzw. zyklische Phasenabfolge: (1) Problemanalyse, (2) Bedingungs- und Kontextanalyse durchführen, (3) Entwicklung eines Designs bzw. Intervention, (4) Implementierung, (5) Evaluation, (6) Modifikation, (7) Re-Design und schließlich (8) Gestaltungsprinzipien (Design Principles) generieren (vgl. Euler 2014, S. 19; Jahn 2012, S. 43; Raatz 2016, S. 41; Reinmann 2014, S. 65; Reinmann 2005, S. 60f.).



Übersicht 1: Der Designprozess beim Design-Based Research (Quelle: eigene Darstellung)

Die Pädagogische Hochschule Wien bietet seit dem Studienjahr 2015/16 das Bachelorstudium bzw. Masterstudium Primarstufe an. Einen zentralen Punkt des Curriculums und somit auch der Ausbildung nehmen die Pädagogisch-Praktischen Studien ein. Die Studierenden absolvieren Praktika an verschiedenen Schulstandorten und sammeln so im Laufe des Studiums Unterrichtserfahrungen. Dieser Studienfachbereich ist in allen acht Semestern des Bachelorstudiums mit insgesamt 40 ECTS verankert. Wesentlicher Bestandteil ist die Verknüpfung didaktisch-theoretischer Inhalte mit pädagogisch-praktischem Handeln und wird durch praxisbezogene Wahlpflichtveranstaltungen, Coaching und Didaktischen Reflexionen als Präsenzveranstaltungen ergänzt (vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2016, S. 32f.).

Das Konzept wurde im Rahmen der Begleitlehrveranstaltung des zweiten Semesters „Didaktische Reflexion“ des Studienfachbereiches Pädagogisch-Praktische Studien implementiert. Die allgemeine Ausgangssituation des geforderten Wandels in der Hochschullehre, Kontextanalyse und institutionsinterne Recherche (Leitfadeninterview mit der Institutsleiterin) und auch die im neuen Curriculum reduzierten Präsenzanteile für diese Lehrveranstaltung,

fürten zur Idee der Umsetzung eines neuen Lehrveranstaltungsformates, dem Inverted Classroom Model. So wurde die Inhaltsvermittlung im Sinne des Inverted Classroom Models in die Selbstlernphase mit der Bereitstellung von Lehrvideos verlegt, um in den Präsenzphasen durch Vertiefung und Problemlösungsstrategien die Kompetenzen der Studierenden bestmöglich zu fördern und zu entwickeln. Hieraus ergaben sich folgende Ziele für die Entwicklung und Implementierung des Inverted Classroom Models in der Lehrveranstaltung „Didaktische Reflexion“: Da die Studierenden im zweiten Semester in der Praxis an den Schulstandorten bereits Unterrichtseinheiten halten müssen und hierfür Stundenplanungen gefordert werden, wurden als Lehrinhalte didaktische Grundsätze, Lerntheorien sowie als Hauptpunkt die typischen Bausteine einer Unterrichtsplanung, mit dem Ziel der Planungskompetenz, festgelegt.

1) Lehrvideo/Selbstlernphase	2) Präsenzphase	3) Das Konzept des ICM ³
<ul style="list-style-type: none"> • logische Struktur • Schwierigkeitsgrad der Aufgaben • Dauer • Verständlichkeit der Kommentare • Darstellung (verwendete Präsentationsform) • Grad der Vorbereitung auf die Präsenzphase 	<ul style="list-style-type: none"> • Inhalte • struktureller Aufbau • Methoden • Vertiefung der Online-, Selbstlernphase • Problemlösung • Verlauf • Interaktion, Kollaboration • Übungen 	<ul style="list-style-type: none"> • eigenes Lerntempo • eigene Lernstrategie/ Lernwege • aktives Lernen • Flexibilität • Vertiefung der Inhalte • Lösen bei Verständnisproblemen • kollaborative Auseinandersetzung mit Lehrinhalten • Lernerinnen-, Lernerzentrierung

Übersicht 2: Kategorien des Fragebogens (Quelle: Eigene Darstellung)

Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen des Inverted Classroom Models wurden in drei Zyklen Lehrvideos mittels Screencasts von Prezi und Powerpoint-Präsentationen und gesprochenem Text für die Selbstlernphasen entwickelt. Diese Lehrvideos wurden anhand eines Fragebogens von neun Studierenden der Gruppe und einer Fokusgruppe mit vier Fachkolleginnen und Fachkollegen evaluiert und danach hinsichtlich der Hauptkritikpunkte modifiziert. Das zweite zentrale Merkmal des Inverted Classroom Models, die

³ Unterstützung des Lernprozesses im Vergleich zu traditionellen Lehrveranstaltungsformaten

anschließenden Präsenzphasen, wurden ebenfalls modifiziert und weiterentwickelt. Um so viel Information wie möglich zu erhalten, galt es, den Fragebogen hinsichtlich der zentralen und relevanten Merkmale der Intervention, in die drei Kategorien „Lehrvideo/Selbstlernphase“, „Präsenzphase“ und „Das Konzept des ICM (Unterstützung des Lernprozesses im Vergleich zu traditionellen Lehrveranstaltungsformaten)“ mit jeweiligen Unterkategorien, zu gliedern (vgl. Übersicht 2).

Um für jede Modifikation genügend Daten zu generieren, wurden im Fragebogen qualitative offene Fragen zu den Kategorien 1 und 2 ergänzt, um die gewonnenen Daten für die Modifikation analysieren und interpretieren zu können. Die zusätzliche Erhebung (zu den in Übersicht 2 dargestellten drei Kategorien) nach Schulnotensystem sollte einen ersten Einblick bzw. Eindruck vermitteln und damit den qualitativ gewonnenen Daten eine Gewichtung verleihen um die Dringlichkeit der Modifikation zu verdeutlichen. Die qualitativ erhobenen Daten unterstützten die Modifikation dadurch, dass sie die Gründe der *Benotung* darlegten und somit eine Richtung vorgaben.

Des Weiteren wurde im Fragebogen noch erfragt, ob die an der Studie teilnehmenden Studierenden während oder nach dem Video auf andere Quellen zugegriffen hatten, ob der Arbeitsaufwand dem Workload der Lehrveranstaltung entsprach und ob sie das Inverted Classroom Model hinsichtlich ihres Lernerfolges als sinnvoll erachteten.

3 Darstellung der Ergebnisse

Zusammenfassend werden die Entwicklung und Umsetzung eines Inverted Classroom Models, sowie die Beurteilung dieses Modells durch die Studierendengruppe und die sich daraus ableitenden Gestaltungsempfehlungen dargestellt.

3.1 Dokumentation der Entwicklung und Umsetzung eines Inverted Classroom Models in einer Lehrveranstaltung und Gestaltungsempfehlungen

Durch die kohärente Dokumentation der Implementierung und Herausarbeitung von Gestaltungsprinzipien, ist es für Dritte möglich, eine Adaption für die Gestaltung von einer Intervention für ihre jeweiligen Kontexte durchzuführen.

Die Befragung der Studierenden und die Fokusgruppe ergaben ein größtenteils positiv formuliertes Feedback für alle Entwicklungsphasen der Umsetzung. So kristallisierten sich lediglich folgende Kritikpunkte aus den Befragungen heraus:

Hauptkritikpunkte des ersten Lehrvideos (vgl. Übersicht 2, Kategorie 1 „Lehrvideo/ Selbstlernphase“) bezogen sich vorrangig auf die Darstellung, im Konkreten auf die Wahl der Präsentationsform und gestalterische Elemente. Diese wurden in der Entwicklung des zweiten Lehrvideos berücksichtigt, indem auf die gewohnte Präsentationsform Powerpoint zurückgegriffen wurde. Weiters wurde darauf geachtet, gestalterische Elemente wie die Farbwahl oder die Schriftgröße zu berücksichtigen. Ein weiterer Wunsch war zur Stimme auch ein Bild des Sprechers zu haben. Dieser Punkt konnte jedoch auch in den folgenden Lehrvideos auf Grund zeitlicher Ressourcen für die Gestaltung der Lehrvideos nicht wahrgenommen werden, wird aber hier als Gestaltungsempfehlung angeführt. Alle anderen zu evaluierenden Punkte dieser Kategorie wurden von den Studierenden durchwegs positiv beurteilt und somit nicht modifiziert.

Bezüglich der ersten Präsenzphase (vgl. Übersicht 2, Kategorie 2 „Präsenzphase“) lässt sich zusammenfassend festhalten, dass durch die Vorbereitung mit dem Lehrvideo eine überdurchschnittliche Vertiefung mit dem Thema zwar stattfand, jedoch die Wahl der Plenumsdiskussion einige Kritikpunkte mit sich brachte: Abschweifung vom Thema, Dominanz einiger weniger Studierender, Leerläufe. Dieser Punkt wurde in der zweiten Präsenzphase berücksichtigt, indem die Arbeit und Interaktion in Kleingruppen für die Lösung von Problemstellungen gewählt wurde, um den Austausch zwischen Studierenden zu den Inhalten zu vertiefen.

Im dritten und letzten Lehrvideo wurde auf Basis des zweiten Fragebogens modifiziert, indem die Inhalte auf den Folien durch Bilder visuell unterstützt wurden. Die dritte Präsenzphase war durch die Wahl aller Sozialformen (Plenum, Gruppenarbeit, Einzelarbeit) gekennzeichnet und beinhaltete – genauso wie die zweite Präsenzphase – interaktive Tools zur Lernstandsanalyse, in diesem Fall die Audience Response Systeme (ARS) Tools *Quizizz* und *Socrative*.

Hieraus lassen sich folgende Gestaltungsempfehlungen hinsichtlich der Implementierung eines Inverted Classroom Model Konzeptes, im Speziellen für die Begleitlehrveranstaltung „Didaktische Reflexion“ zum Studienfach-

bereich Pädagogisch-Praktische Studien an der Pädagogischen Hochschule Wien, ableiten:

3.1.1 Gestaltungsempfehlungen für die Erstellung von Lehrvideos

Struktur: Hier zeigte sich, dass ein logischer Aufbau (Einleitung, Hauptteil, Festigung) wie bei jeder Stundenplanung essentiell ist. Genannte positive Aspekte, wie ein vorhandener roter Faden, gelungene Übergänge, Vorabinformation über die Lehrinhalte, sowie eine fundierte Sachanalyse und Didaktische Reduktion erscheinen als äußerst wichtig.

Aufgabenstellung für die Präsenzphase: Diese sollen herausfordernd, klar und explizit formuliert sein, sowie auf die Präsenzphase abgestimmt werden. Die Aufgaben sollen nicht zu schwierig gewählt sein, um nach Aussagen der Studierenden nicht demotivierend zu wirken.

Dauer: Hier empfiehlt sich eine Dauer von 15 bis maximal 20 Minuten.

Sprache: Eine klare Aussprache, einfache Satzstruktur und gemäßigtes Sprechtempo können als wesentliche Faktoren genannt werden. Im Optimalfall ist ein Wechsel beziehungsweise gleichzeitiges Einblenden von Sprecher und Präsentation wünschenswert.

Darstellung: Hier soll auf eine einfache, klare, strukturierte, übersichtliche, nicht überladene, unkomplizierte und nicht-ablenkende Oberfläche geachtet werden.

Vorbereitung auf die Präsenzphase: Die gestellten Aufgaben und Inhalte sollen die Lösung dieser ermöglichen und die Teilnehmer/innen somit bestmöglich auf die Präsenzphase vorbereiten, das bedeutet, der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben ist genau zu durchdenken und es empfiehlt sich begleitende Maßnahmen wie weiterführende Literatur, Links, Kollaborationstool zum gemeinsamen Lösen von Aufgaben bzw. Austausch (z.B. Padlet, Google Docs, Cloud) im Sinne des aktiven und selbstgesteuerten Lernprozesses zur Verfügung zu stellen.

Allgemein soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich die Richtlinien für die Erstellung und Aufbau eines Lehrvideos nicht wesentlich von den didaktischen Grundsätzen der traditionellen Unterrichtsplanung unterscheiden.

3.1.2 Empfehlungen für die Gestaltung von Präsenzphasen:

- Inhalte: Diese sollen auf die Lehrvideos und gewünschten Kompetenzen und Outcomes, welche in einer Ausgangsanalyse definiert werden, abgestimmt werden.
- Vertiefung: Die Vertiefung ins Thema soll durch erweiternde Aufgabenstellungen und Übungen und nicht als Wiederholung der Inhalte des Lehrvideos stattfinden.
- Verlauf: Ein strukturierter Unterrichtsverlauf unter Berücksichtigung der Erfüllung der Lernziele ist hier gleichermaßen relevant wie bei jedem Unterricht.
- Als begleitende Maßnahmen für die beiden Phasen des Inverted Classroom Modells: Die Verwendung einer Lernplattform auf der alle nötigen Informationen verfügbar sind und welche auch als Kommunikations- und Kollaborationsplattform dient, erweist sich als äußerst effizient. Die Inhalte der Lehrvideos sollen auch in schriftlicher Form (als Skriptum) zur Verfügung gestellt werden.

Die einzelnen Lehrvideos und Präsenzphasen, aber auch die begleitenden Maßnahmen, waren so gestaltet, dass sie die didaktischen Prinzipien und Merkmale des E-Learnings, des Blended Learnings und des Konzeptes des Inverted Classroom berücksichtigten. Da das Konzept des Inverted Classroom Modells nicht nur Videolernen sein soll, wurden zu den Lehrvideos Aufgaben gestellt, welche in den Präsenzphasen besprochen, vertieft und bei eventuellen Verständnisproblemen geklärt wurden. Für kollaboratives Lernen wurden Tools wie Padlet oder Google Docs verwendet, bzw. eine eigene Cloud eingerichtet. Voraussetzung für die didaktischen Überlegungen war die Benutzung einer Lernplattform (Mahara), die als Dreh- und Angelpunkt für die Bereitstellung von Informationen vor und nach den einzelnen Phasen diene.

3.2 Beurteilung des Konzeptes des Inverted Classroom Modells durch Studierende

Ein zusätzliches Ziel dieser Studie war es herauszufinden, wie die Lernenden das Inverted Classroom Model hinsichtlich ihres Lernprozesses und Lernerfolges beurteilen (vgl. Übersicht 2, Kategorie 3, „Das Konzept des ICM (Unterstützung des Lernprozesses im Vergleich zu traditionellen Lehrveranstaltungsformaten)“. Stellt man die Ziele und Ergebnisse der Studie gegenüber, so lassen

die Ergebnisse die Schlussfolgerung zu, dass die befragten Studierenden das Inverted Classroom Model im Vorteil gegenüber traditionellen Lehrformaten sehen. So gaben alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer in allen Iterationen der Forschung an, dass sie das Konzept für ihren Lernerfolg als sinnvoll erachten. Auch bei den einzelnen Unterkategorien welche als zentrale Merkmale gesehen werden, wurde größtenteils positives Feedback gegeben. Vor allem die zwei zentralen Punkte des Konzeptes, Vertiefung der Inhalte und Problemlösung wurden nie schlechter als mit einem Notendurchschnitt von 2,0 beurteilt. Die einzelnen, die Lernerinnen- und Lernerautonomie betreffenden, Merkmale wie das eigene Lerntempo, eigene Lernstrategie und Lernwege, wurden bei allen Befragungen nie schlechter als mit einem Durchschnitt von 1,67 benotet. Somit wurde dem selbstregulierten Lernen unter Anleitung im Inverted Classroom Model in dieser Studie ein positives Zeugnis ausgestellt.

Zugriff auf andere Quellen, Workload, Lernerfolg: Drei von neun Personen gaben an, während oder nach dem Anschauen der Lehrvideos auf andere Quellen zugegriffen zu haben. Zwei von neun Personen gaben bei der Frage ob der Arbeitsaufwand bzw. Zeitaufwand dem Workload entspricht an, dass es eher zutrifft, die anderen gaben an, dass es zutrifft. Eine Person beurteilte das Inverted Classroom Model für ihren Lernerfolg als eher sinnvoll, acht beurteilten es als sinnvoll.

4 Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Studie legte als Ausgangssituation dar, dass es, aufgrund eines Umdenkens in der Hochschullehre hinsichtlich des Bologna-Prozesses, neuer Lernarrangements bedarf, um die geforderten Ziele innerhalb dieses Prozesses (u.a. Lernerinnen- und Lernerzentrierung, der Wechsel vom Lehr- zum Lernparadigma, Learner Outcomes) zu verwirklichen. Neue Lernszenarien zu implementieren, kann mit E-Learning- und Blended Learning-Arrangements umgesetzt werden. Der zentrale Punkt des Blended Learnings, die didaktisch aufbereitete Vermischung von Online- und Präsenzphasen, findet sich in dem Konzept des Inverted Classroom Models wieder.

Ziel dieser Studie war es nicht, das Inverted Classroom Model bezüglich besserer Lernergebnisse im Sinne von Evaluation von Prüfungsergebnissen oder Kompetenzen zu untersuchen. Auch können keine Rückschlüsse auf die zukünftige Professionalität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gezogen

werden. Vielmehr wurde der Frage nachgegangen, wie dieses Modell umgesetzt werden kann und inwiefern es Lernprozesse im Vergleich zu traditionellen Lehrformen unterstützt. Hierbei sieht diese Studie das Inverted Classroom Model im Vorteil. Die Autoren betonen, dass die in dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse nur für die dargelegten Bedingungen und diesen Kontext (Bedingungsanalyse und Kontextanalyse) gelten.

Die Ergebnisse bestätigen größtenteils die theoretischen Annahmen zum Inverted Classroom Model. Da es sich bei der untersuchten Lehrveranstaltung mit nur drei Terminen und neun Teilnehmerinnen und Teilnehmern nur um einen kleinen Ausschnitt handelt, vermag diese Studie nicht einer Allgemeingültigkeit zu entsprechen. Weiterführende und größere Studien, z.B. über ganze Studienfachbereiche oder Lehrgänge, würden aufschlussreichere Ergebnisse und Erkenntnisse, aber auch Gestaltungsempfehlungen bringen. Für die Zukunft sind auch der Aufbau eines Inverted Classroom Pools, um die Umsetzung des Konzepts durch Bereitstellung von Materialien für interessierte Lehrende einfacher zu gestalten, längerfristig ein Mastery System und Massive Open Online Courses (MOOC) denkbar.

Die Verfasser sind jedoch der Meinung, dass sich das Inverted Classroom Model im Speziellen für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung eignet, da es an sich schon eine Methode darstellt, welche angehende Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Praxis, als auch in Zukunft in ihrem Berufsleben anwenden können.

Das Inverted Classroom Model ist kein didaktischer Selbstläufer. Die Studie hat gezeigt, dass es als Werkzeug für guten Unterricht verwendet werden kann. Jedoch bleibt die pädagogische und didaktische Kompetenz der Lehrenden der zentrale Punkt.

Literatur

- Barr, Robert; Tagg, John (1995): From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education. Abrufbar unter: <http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=slcehighered> (2017-02-10).
- Baumgartner, Peter (2008): Blended Learning Arrangements. In: Beck, Uwe; Sommer, Winfried; Siepmann, Frank (Hg.): E-Learning & Wissensmanagement Jahrbuch 2008. Karlsruhe: KKA, S. 10–17.
- Böss-Ostendorf, Andreas; Senft, Holger (2010): Einführung in die Hochschul-Lehre. Ein Didaktik-Coach. Opladen: Budrich.

- Bratengeyer, Erwin; Steinbacher, Hans-Peter; Friesenbichler, Martina; Neuböck, Kristina; Kopp, Michael; Gröbinger, Orrun; Ebner, Martin (2016): Die österreichische Hochschul-E-Learning- Landschaft. Studie zur Erfassung des Status quo der E-Learning-Landschaft im tertiären Bildungsbereich hinsichtlich Strategie, Ressourcen, Organisation und Erfahrungen. Verein Forum neue Medien in der Lehre Austria (Hg.): Graz: Books on Demand, Norderstedt.
- Collins, Allan; Joseph, Diana; Bielaczyc, Katerine (2004): Design Research: Theoretical and Methodological Issues. In: *Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), S. 15–42.
- EHEA (2015): Yerevan Communiqué. Abrufbar unter: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf> (2017-02-20).
- Euler, Dieter (2014): Design-Research – a paradigm under development. In Euler, Dieter; Sloane, Peter F. E. (Hg.): *Design-based research*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft, 27), S. 15–41.
- Garrison, Donn Randy; Kanuka, Heather (2004): Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. In: *The Internet and higher education* (Hg.): *Internet and Higher Education* 7, S. 95–105.
- Handke, Jürgen (2012): Voraussetzungen für das ICM. In: Handke, Jürgen; Sperl, Alexander (Hg.): *Das Inverted Classroom Model*. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, S. 40–52.
- Handke, Jürgen (2014): *Patient Hochschullehre*. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehre im 21. Jahrhundert. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Handke, Jürgen (2015): *Handbuch Hochschullehre digital*. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. Marburg: Tectum (Tectum Sachbuch).
- HRK Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2015): *Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum (ESG)*. Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG). Hochschulrektorenkonferenz. Bonn: HRK Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik, 3/2015).
- Jäger, Kathrin; Atkins, Kevin (2016): Audience Response Systeme – Motivation, Lernstandsüberprüfung und Feedback im Inverted Classroom. In: Großkurth, Eva Marie, Handke, Jürgen (Hg.): *Inverted Classroom and Beyond*. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert. Marburg: Tectum, S. 45–55.
- Jahn, Dirk (2012): *Kritisches Denken fördern können*. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals. (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Band 7). Aachen: Shaker Verlag.
- Johnson, Larry; Adams Becker, Samantha; Estrada, Victoria; Freeman, Alex; Hall, Courtney (2014): *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Deut-

- sche Ausgabe (Übersetzung Helga Bechmann, Multimedia Kontor Hamburg). Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Pädagogische Hochschule Wien (2016): Curriculum Primarstufe. Bachelorstudium. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/Mitteilungsblatt_VR/Punkt%204/Curriculum_Primarstufe_V2_01.07.2016.pdf (2017-02-09).
- Raatz, Saskia (2016): Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung. Eine Design-based Research Studie in der Executive Education. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, Gabi (2005a): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung* (33) 1, S. 52–69.
- Reinmann, Gabi (2005b): Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. Lengerich: Pabst Science Publisher.
- Reinmann, Gabi (2011): Blended Learning in der Lehrerbildung. Didaktische Grundlagen am Beispiel der Lehrkompetenzförderung. In: *Seminar*, 3, S. 7–16.
- Reinmann, Gabi (2014): Entwicklungsfrage: Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In: Euler, Dieter; Sloane, Peter F. E. (Hg.): *Design-based research*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft, 27), S. 63–78.
- Sams, Adam (2012): Der „Flipped“ Classroom. Aus dem Englischen übersetzt von Jürgen Handke. In: Handke, Jürgen, Sperl, Alexander (Hg.): *Das Inverted Classroom Model*. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, S. 13–23.
- Sauter, Werner; Sauter, Annette; Bender, Harald (2004): *Blended Learning*. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. Köln: Luchterhand (Hermann).
- Schäfer, Anna Maria (2012): *Das Inverted Classroom Model*. In: Handke, Jürgen; Sperl, Alexander (Hg.): *Das Inverted Classroom Model*. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, S. 3–11.
- Schärmer, Sonja; Eder, Franz; Gröbinger, Ortrun; Pfanzelter, Eva; Senn, Martin; Tremetzberger, Anton; Walde, Janette; Walder, Stefan (2007): *Didaktischer Leitfaden für E-Learning an der Universität Innsbruck*. Innsbruck: Studia Universitätsverlag. Abrufbar unter: https://www.uibk.ac.at/elearning/didaktik/broschuere_e-learning_2007_neu.pdf (2017-02-24).
- Seufert, Sabine; Ebner, Martin; Kopp, Michael; Schlass, Bettina (2015): Editorial: E-Learning-Strategien für die Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, .doi: <https://doi.org/10.3217/zfhe-10-02/01>. Abrufbar unter: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/843> (2017-05-20).

- Sperl, Alexander (2016): Qualitätskriterien von Lernvideos. In: Großkurth, Eva Marie, Handke, Jürgen (Hg.). *Inverted Classroom and Beyond. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*. Marburg: Tectum, S. 101–117.
- Strasser, Thomas (2011): *Moodle im Fremdsprachenunterricht. Blended Learning als innovativer didaktischer Ansatz oder pädagogische Eintagsfliege?* Dissertation Universität Wien.
- The Design-Based Research Collective (2003): Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), S. 5–8. Abrufbar unter: <http://www.designbasedresearch.org/reppubs/DBRC2003.pdf> (2017-02-10).
- Wache, Michael (2003): *Grundlagen von e-learning*. Abrufbar unter: https://www.campussource.de/opensource/docs/E-Learning_Bildung_digitales_Zeitalter.pdf (2017-02-20).
- Wehr, Silke; Ertel, Helmut (2007): *Bolognagerechter Hochschulunterricht. Herausforderungen durch Kompetenzorientierung und Lernerzentrierung*. In: Wehr, Silke, Ertel, Helmut (Hg.): *Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum; Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. Bern: Haupt.
- Weidlich, Joshua; Spannagel, Christian (2014): *Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom. Vorlesungsvideos versus Aufgaben*. In: Rummler, Klaus (Hg.). *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, 67), S. 237–248.
- Wildt, Johannes (2003): „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. Abrufbar unter: <http://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf> (2017-02-26).
- Würffel, Nicola (2014): *Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning. Kritische Einschätzung von Modellen*. In: Rummler, Klaus (Hg.): *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, 67), S. 150–162.

Der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung als Rückmeldeinstrumentarium im Kontext der Schulpraxis an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein im Rahmen der PÄKoLL-Studie¹

Elisabeth Haas

Abstract Deutsch

In dieser Untersuchung erfolgt die Darstellung eines aktuellen Themas der Schul- und Unterrichtsqualitätsdiskussion nämlich der Einbindung der Schülerinnen und Schüler in Fragen von Unterricht, Schule und Erziehung. Ziel der hier vorgestellten Untersuchung (im Rahmen der PÄKoLL-Studie) war und ist es mittels einer standardisierten Fragebogenerhebung mit dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) zu ermitteln, inwiefern sich in der Ausbildung erworbene Wissensbestände in den schulpraktischen Studien niederschlagen und wie Schülerinnen und Schüler das pädagogische Handeln der Studierenden bewerten. Im vorliegenden Beitrag werden die Teilergebnisse der Rückmeldungen von 914 Tiroler Schülerinnen und Schülern aus der Primarstufe sowie Sekundarstufe beschrieben, verglichen und einander gegenübergestellt.

Schlüsselwörter

Lehramtsstudierende, Feedback, Einstellungen, pädagogische Kompetenzen

Abstract English

In this study, a current topic in the discussion of school and teaching quality, namely the involvement of the pupils in questions of education, school and education, is being investigated. The aim of this study (as part of the PÄKoLL study) is to find out the extent to which knowledge acquired in theoretical course work at college is reflected in school practice and how pupils evaluate the students' pedagogic approach. In this paper the results of the feedback from 914 pupils from primary and secondary level are being compared.

¹ Der Beitrag enthält bereits veröffentlichte Teile aus Haas (2015).

Keywords

feedback, attitudes, educational competences

Zur Autorin

Elisabeth Haas, Mag.^a BEd; Institutsleiterin für Schulpraktische Studien und Außerschulische Bildung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein (KPH-ES); Mitglied der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB).

Kontakt: elisabeth.haas@kph-es.at

1 Einleitung

In der Pädagoginnen- und Pädagogen-Ausbildung richtet sich die Aufmerksamkeit auf den Erwerb und die Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten in den bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-praktischen Bereichen sowie auf die Wirkungszusammenhänge des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns im direkten Kontext in Schulsettings. Für die Weiterentwicklung und Verbesserung von Unterrichtsgeschehen sind Reflexion und Evaluation zum pädagogischen Handeln von wesentlicher Bedeutung. Studierende werden während ihrer Ausbildungszeit in ihrem pädagogischen Handeln beobachtet, analysiert und aufgefordert, in einen dialogorientierten Prozess mit den Schülerinnen und Schülern, den Praxislehrpersonen, den Praxisbetreuerinnen und -betreuern und sich selbst zu gehen. Dabei wird das Ziel der Professionalisierung verfolgt, indem Lernprozesse und Lernentwicklungen stattfinden und Selbstevaluationen zur Unterrichtsentwicklung eine Selbstverständlichkeit sind. Das erfolgreiche Anwenden von Klassenführungsstrategien stellt dabei einen wesentlichen Aspekt der Professionalisierung dar.

2 Ziel und Forschungsinteresse

Im Zentrum dieser Untersuchung stand die Frage, inwieweit Studierende am Ende ihrer Ausbildung Klassenführungsstrategien erfolgreich einsetzen und wie Schülerinnen und Schüler diese bewerten. Mittels des standardisierten Fragebogens „Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung“ (LDK) (vgl. Mayr, Eder, Fartacek & Lenske 2013) sollte erhoben werden, wie sich die im Rahmen

der Ausbildung erworbenen Bereiche „Berufsmotivation“ und „Pädagogisches Wissen“ gegen Ende des Studiums auf das Handeln im Unterricht auswirken. Insgesamt 914 Tiroler Schülerinnen und Schüler an 25 Neuen Mittelschulen (NMS) und 43 Kleinschulen (VS) der dritten bis achten Schulstufe gaben den Studierenden am Ende der einphasigen Ausbildungszeit Rückmeldungen aus der „*Perspektive der Betroffenen*“ (Helmke 2009, S. 281). Die Autorin dieses Beitrags ging dabei von der Annahme aus, dass Schülerinnen und Schüler der Primarstufe gegenüber jenen der Sekundarstufe eine andere Bewertung der Items vornehmen. Gerade dieser Aspekt würde nach Ansicht der Autorin für die Bildungswissenschaften und die Ausbildungsstätte Pädagogische Hochschule – Edith Stein insgesamt interessante Denkfiguren für die Überlegung von Unterricht aufwerfen. In welchem Ausmaß Schülerinnen und Schüler der Primarstufe gegenüber jenen der Sekundarstufe unterrichtliches Handeln der Studierenden unterschiedlich wahrnehmen wird im folgenden Beitrag näher beschrieben.

3 Methodische Vorgangsweise

An der Studie PÄKoLL (Pädagogische Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer von 2013 bis 2016) beteiligten sich neben der Kirchlichen Pädagogische Hochschule – Edith Stein noch sechs weitere österreichische Pädagogische Hochschulen sowie zwei Universitäten. Diese Studie war als zusätzliche Untersuchung zur EMW-Studie (Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung) angelegt. In diesem Beitrag werden die Daten der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein herangezogen.

Nach Absolvierung der Schulpraxis gaben 914 Schülerinnen und Schüler den Studierenden des 6. Semesters aus den Studiengängen Neue Mittelschule und Volksschule anhand einer 5-teiligen verbalen Likert-Skala Rückmeldungen zu den drei Dimensionen des pädagogischen Handelns, „Unterrichtsgestaltung“, „Beziehungsförderung“ sowie „Verhaltenskontrolle“, und zu den Zusatzskalen „Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler“, „Problemverhalten der Schülerinnen und Schüler“, „Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson“, „Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Fach“ und „Lehrermotivation“. Neben dieser sogenannten Fremdeinschätzung gaben die Studierenden auch eine Selbsteinschätzung ab. In diesem Beitrag

wird nur auf die Ergebnisse zur Einschätzung der Schülerinnen und Schüler zum Unterrichtsgeschehen der Studierenden eingegangen. In diesem Zusammenhang erfolgt auch ein Vergleich zwischen den Aussagen von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe gegenüber denen der Sekundarstufe. Als Erhebungsinstrument wurde dabei der „Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung“ (LDK) eingesetzt (vgl. Mayr et al. 2013). Die befragten Schülerinnen und Schüler beurteilten die Items anhand einer 5-teiligen verbalen Likert-Skala [(1) stimmt gar nicht – (2) stimmt nicht – (3) stimmt teilweise – (4) stimmt fast – (5) stimmt genau]. Die Darstellungen der Aussagen zu den Dimensionen und zu den Zusatzskalen erfolgten als relative Häufigkeiten in Prozent der Antworten. Die Berechnung der Verteilung der Häufigkeiten der Antworten zu den Fragen bezogen auf Schulstufen (Primarstufe versus Sekundarstufe) erfolgte mit dem Mann-Whitney-U-Test. Als Irrtumswahrscheinlichkeit wurde ein statistisches Signifikanzniveau von fünf Prozent ($p \leq 0,05$) angenommen. Die statistische Bearbeitung und Analyse der erhobenen Daten erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS, Version 21 (vgl. IBM Corporation 2012).

4 Darstellung der Ergebnisse

Insgesamt waren an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein 75 Studierende aus den Studiengängen „Volksschule“ und „Neue Mittelschule“ im Abschlusspraktikum, diese wurden beauftragt, Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler einzuholen. 914 Fragebögen der Schülerinnen und Schüler konnten für die Auswertung herangezogen werden. Die Rücklaufquote betrug 90 Prozent. Für die Untersuchung wurden nur Kleinschulen der Volksschulen herangezogen und bei der Neuen Mittelschule wurden die Rückmeldungen zu 80 Prozent in den Fächern „Mathematik“, „Deutsch“ oder „Englisch“ getätigt. Die Anzahl der Primar- und Sekundarstufenschülerinnen und -schüler und die Anzahl der Studierenden aus der Primarstufe und der Sekundarstufe lassen sich aus Übersicht 1 entnehmen (vgl. Übersicht 1).

Anzahl	Primarstufe n (Prozent)	Sekundarstufe I n (Prozent)	Gesamt n (Prozent)
Anzahl Schülerinnen und Schüler	393 (43%)	521 (57%)	914 (100%)
Anzahl Studierende	43 (57%) davon 38 weiblich, 5 männlich	32 (43%) davon 24 weiblich, 8 männlich	75 (100%)

Übersicht 1: Anzahl Studierende und Schülerinnen und Schüler (Quelle: eigene Darstellung)

Im Folgenden werden die drei Dimensionen „Unterrichtsgestaltung“, „Beziehungsförderung“ und „Verhaltenskontrolle“ und die zwei Zusatzskalen „Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson“ und „Lehrermotivation“ bezogen auf Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zu den Studierenden mit den Teilaspekten der Dimensionen tabellarisch dargestellt und diskutiert. Dabei sind für jede Dimension acht Items vorgesehen, wobei jedes Item für eine Facette (einen Teilaspekt) des Führungsverhaltens steht. Für die Zusatzskalen „Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson“ und „Lehrerinnen- und Lehrermotivation“ sieht der Fragebogen je drei Items vor.

4.1 Unterrichtsgestaltung

Übersicht 2 stellt die Items für das Erhebungsinstrument zur Dimension „Unterrichtsgestaltung“ aus dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) und deren Teilaspekte dar (vgl. Übersicht 2).

Items	Teilaspekte
1. Unsere Lehrerin/Unser Lehrer kann sehr viel in diesem Fach.	Fachkompetenz
2. Sie/Er sagt jeder Schülerin/jedem Schüler genau, was sie/er schon gut kann und was sie/er noch üben muss.	Bedeutsamkeit der Lernziele
3. Sie/Er kann gut erklären.	Erklärungsqualität

Items	Teilaspekte
4. Bei ihr/ihm wissen wir genau, was wir zu arbeiten haben.	Klarheit der Arbeitsanweisungen
5. In ihrem/seinem Unterricht kommt immer eines schön nach dem anderen.	Strukturiertheit des Unterrichts
6. Sie/Er unterrichtet interessant.	Interessantheit des Unterrichts
7. Sie/Er traut den Schülerinnen/den Schülern gute Leistungen zu.	Positive Erwartungshaltung
8. Was wir bei ihr/ihm lernen, können wir später sicher gut brauchen.	Lernstandsrückmeldung

Übersicht 2: Items der Dimension „Unterrichtsgestaltung“ und Zuordnung der Teilaspekte (Quelle: Mayr et al. 2013)

Wie in Übersicht 3 dargestellt, geben „Schülerinnen und Schüler der Primarstufe (. . .) gegenüber denen der Sekundarstufe signifikant häufiger an, dass die Lehrperson [= Studierende/r] ihnen genau sagt, was schon gekonnt bzw. geübt werden muss ($p < 0,00$). Ebenso sind sie signifikant häufiger ($p < 0,00$) der Meinung, dass sie das Gelernte später gut gebrauchen können und glauben auch, dass die Lehrperson ihnen gute Leistungen zutraut (74,6% vs. 67,2%)“ (Haas 2015, S. 301).

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	p
1. Unsere Lehrerin/Unser Lehrer kann sehr viel in diesem Fach.						
Primarstufe		1,3	5,9	19,3	73,5	0,01**
Sekundarstufe		0,2	1,5	19,0	79,3	
2. Sie/Er sagt jeder Schülerin/jedem Schüler genau, was sie/er schon gut kann und was sie/er noch üben muss.						
Primarstufe	2,3	5,3	12,0	20,1	60,3	0,00**
Sekundarstufe	2,3	5,4	15,9	31,7	44,7	

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	p
3. Sie/Er kann gut erklären.						
Primarstufe	0,8	1,0	4,8	14,2	79,1	0,51
Sekundarstufe	1,0	0,4	4,4	17,3	77,0	
4. Bei ihr/ihm wissen wir genau, was wir zu arbeiten haben.						
Primarstufe	1,5	1,3	7,6	27,0	62,6	0,12
Sekundarstufe	0,4	1,5	9,0	32,2	56,8	
5. In ihrem/seinem Unterricht kommt immer eines schön nach dem anderen.						
Primarstufe	1,8	2,8	13,5	19,8	62,1	0,37
Sekundarstufe	0,6	2,1	9,2	25,3	62,8	
6. Sie/Er unterrichtet interessant.						
Primarstufe	1,0	1,5	7,1	21,4	69,0	0,12
Sekundarstufe	1,0	1,5	7,9	25,9	63,7	
7. Sie/Er traut uns gute Leistungen zu						
Primarstufe	0,3	1,8	4,8	18,6	74,6	0,04*
Sekundarstufe	0,2	0,4	4,0	28,2	67,2	
8. Was wir bei ihr/ihm lernen, kön- nen wir später sicher gut brauchen.						
Primarstufe	0,8	1,8	5,6	12,0	79,9	0,00**
Sekundarstufe	0,6	2,5	9,0	23,4	64,5	

*signifikant; ** hoch signifikant

Übersicht 3: Häufigkeitsverteilung der Aussagen zu Unterrichtsgestaltung von Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe (n = 914). Die p-Werte beziehen sich auf den mittleren Rang nach Mann-Whitney. Likert-Skala: (1) stimmt gar nicht –(2) stimmt nicht –(3) stimmt teilweise – (4) stimmt fast –(5) stimmt genau (Quelle: Haas 2015, S. 301).

„Dass ihre Lehrperson das Unterrichtsfach sehr gut beherrscht, finden hingegen mehr Sekundar- als Primarstufenschülerinnen und -schüler ($p < 0,01$). Bei den anderen vier Testitems zeigen sich keine signifikanten Unterschiede

($p > 0,05$) zwischen Sekundar- und Primarstufenschülerinnen und -schülern“ (Haas 2015, S. 301) (vgl. Übersicht 3).

4.2 Beziehungsförderung

In Übersicht 4 werden die Items und Teilaspekte zur Dimension „Beziehungsförderung“ beschrieben (vgl. Übersicht 4).

Items	Teilaspekte
1. Sie/Er tut vieles, damit wir eine gute Klassengemeinschaft werden.	Gemeinschaftsförderung
2. Wir reden mit ihr/ihm auch über den Unterricht.	Kommunikation
3. Sie/Er kommt gut gelaunt in die Klasse.	Positive Emotionalität
4. Sie/Er versucht uns auch dann zu verstehen, wenn wir ihr/ihm einmal Schwierigkeiten machen.	Verstehen
5. Sie/Er ist zu uns offen und ehrlich.	Authentizität
6. Ich glaube, sie/er mag uns.	Wertschätzung
7. Mit ihr/ihm ist es oft lustig.	Humor
8. Sie/Er lässt uns vieles selbst entscheiden.	Mitbestimmung

Übersicht 4: Items der Dimension „Beziehungsförderung“ und Zuordnung der Teilaspekte (Quelle: Mayr et al. 2013)

Wie in Übersicht 5 dargestellt, geben Schülerinnen und Schüler der Primarstufe gegenüber jenen der Sekundarstufe signifikant häufiger an, dass die Lehrperson (=Studierende/r) Arrangements setzt, damit eine gute Klassengemeinschaft entstehen kann ($p < 0,00$). Auch sind sie signifikant häufiger der Meinung ($p < 0,00$), dass die Schülerinnen und Schüler bei Problemen besser verstanden werden (85,5% vs. 56,4%).

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	p
1. Sie/Er tut vieles, damit wir eine gute Klassengemeinschaft werden.						
Primarstufe	1,7	1,5	8,9	16,7	71,0	0,00**
Sekundarstufe	1,7	3,1	15,7	31,9	47,6	

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	p
2. Wir reden mit ihr/ihm auch über den Unterricht.						
Primarstufe	15,5	10,1	15,8	23,2	35,5	0,00**
Sekundarstufe	2,1	4,3	11,5	29,5	52,6	
3. Sie/Er kommt gut gelaunt in die Klasse.						
Primarstufe		0,2	3,0	9,9	86,9	0,28
Sekundarstufe	0,2	0,6	2,6	12,3	84,3	
4. Sie/Er versucht uns auch dann zu verstehen, wenn wir ihr/ihm einmal Schwierigkeiten machen.						
Primarstufe	0,5	0,5	3,0	10,5	85,5	0,00**
Sekundarstufe	0,9	1,3	9,9	31,5	56,4	
5. Sie/Er ist zu uns offen und ehrlich.						
Primarstufe	0,5	0,2	4,0	9,6	85,7	0,00**
Sekundarstufe	0,2	0,8	7,0	23,4	68,6	
6. Ich glaube, sie/er mag uns.						
Primarstufe	0,7	0,5	3,5	10,7	84,5	0,01*
Sekundarstufe	0,4	0,6	5,3	16,3	77,4	
7. Mit ihr/ihm ist es oft lustig.						
Primarstufe	1,0	3,2	7,0	13,4	75,4	0,00**
Sekundarstufe	2,1	1,9	14,2	24,6	57,2	
8. Sie/Er lässt uns vieles selbst entscheiden.						
Primarstufe	4,5	7,4	17,1	29,5	41,6	0,00**
Sekundarstufe	5,1	8,3	23,1	34,2	29,2	

*signifikant; ** hoch signifikant

Übersicht 5: Häufigkeitsverteilung der Aussagen zu Beziehungsförderung von Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe (n = 914). Die p-Werte beziehen sich auf den mittleren Rang nach Mann-Whitney. Likert-Skala: (1) stimmt gar nicht – (2) stimmt nicht – (3) stimmt teilweise – (4) stimmt fast – (5) stimmt genau (Quelle: eigene Darstellung).

Weiters sind die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe gegenüber denen der Sekundarstufe davon überzeugt, dass sie vieles selber ($p < 0,00$) entscheiden können und sie mit der Lehrperson viel Spaß haben ($p < 0,00$). Die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe geben auch gegenüber denen der Sekundarstufe an, dass die Lehrperson offen und ehrlich ist (85,7% vs. 68,6%) und sie das Gefühl haben, dass die Lehrperson sie mag ($p < 0,01$). Dass die Schülerinnen und Schüler mit den Lehrpersonen auch über den Unterricht sprechen (52,6% vs. 35,5%), finden hingegen mehr Sekundar- als Primarstufenschülerinnen und -schüler ($p < 0,00$). Bei der Frage zur positiven Emotionalität zeigen sich keine signifikanten Unterschiede ($p > 0,05$) zwischen Schülerinnen und Schülern der Sekundar- und Primarstufe.

4.3 Verhaltenskontrolle

Die folgende Übersicht stellt die Dimension „Verhaltenskontrolle“ und deren Teilaspekte dar (vgl. Übersicht 6).

Items	Teilaspekte
1. Sie/Er bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht.	Allgegenwärtigkeit
2. Sie/Er kontrolliert aufmerksam, wie wir arbeiten.	Kontrolle des Arbeitsverhaltens
3. Sie/Er lobt die Schülerinnen/Schüler, die sich so verhalten, wie sie/er es möchte.	Positive Verstärkung
4. Sie/Er greift gleich ein, wenn eine Schülerin/ein Schüler zu stören anfängt.	Eingreifen bei Störungen
5. Sie/Er achtet darauf, dass wir im Unterricht immer etwas zu tun haben.	Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler
6. Sie/Er will, dass wir uns im Unterricht anstrengen.	Leistungsforderung
7. Wenn sich Schülerinnen/Schüler bei ihr/ihm falsch verhalten, hat das unangenehme Folgen.	Bestrafung
8. Bei ihr/ihm wissen wir genau, welches Verhalten sie/er von uns erwartet.	Klarheit der Verhaltensregeln

Übersicht 6: Items der Dimension „Verhaltenskontrolle“ und Zuordnung der Teilaspekte (Quelle: Mayr et al. 2013)

Schülerinnen und Schüler der Primarstufe geben gegenüber denen der Sekundarstufe signifikant öfter an, dass die Lehrperson (= Studierende/r) sie häufiger

lobt, wenn sich die Schülerinnen und Schüler so verhalten, wie die Lehrperson es gerne möchte (61,8% vs. 53,5%) (vgl. Übersicht 7).

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	p
1. Sie/Er bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht.						
Primarstufe	1,7	2,5	17,0	30,1	48,6	0,26
Sekundarstufe	1,1	4,9	15,3	34,5	44,1	
2. Sie/Er kontrolliert aufmerksam, wie wir arbeiten.						
Primarstufe	0,5	1,5	7,9	15,6	74,4	0,13
Sekundarstufe	0,2	0,6	4,3	27,0	67,9	
3. Sie/Er lobt die Schülerinnen/Schüler, die sich so verhalten, wie sie/er es möchte.						
Primarstufe	2,5	2,8	12,8	20,3	61,8	0,04*
Sekundarstufe	2,7	4,2	11,2	28,5	53,5	
4. Sie/Er greift gleich ein, wenn eine Schülerin/ein Schüler zu stören anfängt.						
Primarstufe	2,7	3,7	8,4	23,0	62,2	0,5
Sekundarstufe	0,9	2,8	8,5	24,3	63,4	
5. Sie/Er achtet darauf, dass wir im Unterricht immer etwas zu tun haben.						
Primarstufe	0,2	1,5	1,7	14,4	82,1	0,008**
Sekundarstufe	0,2	0,6	3,4	21,2	74,7	
6. Sie/Er will, dass wir uns im Unterricht anstrengen.						
Primarstufe	3,2	3,0	7,5	21,9	64,4	0,004**
Sekundarstufe	0,4	1,0	3,8	23,8	71,1	

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	p
7. Wenn sich Schülerinnen/Schüler bei ihr/ihm falsch verhalten, hat das unangenehme Folgen.						
Primarstufe	20,0	12,0	20,7	19,0	28,4	0,27
Sekundarstufe	13,9	16,4	26,0	26,1	17,6	
8. Bei ihr/ihm wissen wir genau, welches Verhalten sie/er von uns erwartet.						
Primarstufe	1,7	2,0	10,2	19,6	66,5	0,005**
Sekundarstufe	0,8	1,5	9,3	33,9	54,5	

*signifikant; ** hoch signifikant

Übersicht 7: Häufigkeitsverteilung der Aussagen zu Kontrolle von Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe (n = 914). Die p-Werte beziehen sich auf den mittleren Rang nach Mann-Whitney. Likert-Skala: (1) stimmt gar nicht – (2) stimmt nicht – (3) stimmt teilweise – (4) stimmt fast – (5) stimmt genau (Quelle: eigene Darstellung).

Weiters finden die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe gegenüber denen der Sekundarstufe, dass die Lehrpersonen immer darauf achten, dass sie beschäftigt sind. Ebenso sind Schülerinnen und Schüler der Primarstufe gegenüber denen der Sekundarstufe signifikant häufiger der Meinung, dass sie genau wissen, welches Verhalten die Lehrperson von ihnen erwartet ($p > 0,005$). Dass sich die Lehrpersonen eine Anstrengungsbereitschaft erwarten, meinen mehr Sekundar- als Primarstufenschülerinnen und -schüler (71,1% vs. 64,4%). Bei den anderen vier Testitems zeigen sich keine signifikanten Unterschiede ($p > 0,05$) zwischen Sekundar- und Primarstufenschülerinnen und -schülern (vgl. Übersicht 7).

4.4 Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson

In der vorliegenden Untersuchung beziehen sich die Aussagen zur Zusatzskala „Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson“ auf die Studierenden (vgl. Übersicht 8).

Items	Teilaspekte
1. Sie/Er ist eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer.	Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson
2. Bei ihr/ihm macht das Lernen Freude.	
3. Ich finde sie/ihn sympathisch.	

Übersicht 8: Items der Zusatzskala „Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson“ und Zuordnung der Teilaspekte (Quelle: Mayr et al. 2013)

Bei den Fragen zur Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson geben Schülerinnen und Schüler der Primarstufe gegenüber denen der Sekundarstufe signifikant häufiger an, dass die Lehrperson (= Studentin, Student) eine gute und sympathische Lehrerin bzw. ein guter sympathischer Lehrer ist und dass das Lernen bei dieser Lehrperson Freude bereitet ($p < 0,00$) (vgl. Übersicht 9).

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	p
1. Sie/Er ist eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer.						
Primarstufe	0,5	1,0	1,0	8,1	89,4	0,06*
Sekundarstufe	0,4	0	3,6	10,8	85,2	
2. Bei ihr/ihm macht das Lernen Freude.						
Primarstufe	1,5	2,5	7,4	14,1	74,6	0,00**
Sekundarstufe	2,3	1,5	8,7	27,9	59,5	
3. Ich finde sie/ihn sympathisch.						
Primarstufe	0,2	1,5	3,0	5,9	89,4	0,00**
Sekundarstufe	1,1	1,7	4,8	15,1	77,3	

*signifikant; ** hoch signifikant

Übersicht 9: Häufigkeitsverteilung der Aussagen zu Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson der Primar- und Sekundarstufe (n = 914). Die p-Werte beziehen sich auf den mittleren Rang nach Mann-Whitney. Likert-Skala: (1) stimmt gar nicht – (2) stimmt nicht – (3) stimmt teilweise – (4) stimmt fast – (5) stimmt genau (Quelle: eigene Darstellung).

4.5 Lehrerinnen- und Lehrermotivation

In der vorliegenden Untersuchung beziehen sich die Aussagen zur Zusatzskala „Lehrermotivation“ auf die Studierenden (vgl. Übersicht 10).

Items	Teilaspekte
1. Es macht ihr/ihm Spaß, dieses Fach zu unterrichten.	Spaß am Unterrichten
2. Sie/Er ist begeistert von diesem Fach.	Interesse am Fach
3. Sie/Er arbeitet gern mit Kindern und Jugendlichen.	Freude an der Arbeit mit Kindern bzw. Jugendlichen

Übersicht 10: Items der Zusatzskala „Lehrermotivation“ und Zuordnung der Teilaspekte (Quelle: Mayr et al. 2013)

Bei der Frage zur Lehrerinnen- und Lehrermotivation geben Schülerinnen und Schüler der Primarstufe gegenüber denen der Sekundarstufe signifikant häufiger an, dass die Lehrperson gern mit Kindern und Jugendlichen in der Primarstufe arbeitet ($p < 0,00$) (vgl. Übersicht 11).

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	p
1. Es macht ihr/ihm Spaß, dieses Fach zu unterrichten.						
Primarstufe	0,5	0,5	4,0	14,7	80,3	0,69
Sekundarstufe	0,2	0,2	2,7	15,9	81,0	
3. Sie/Er arbeitet gern mit Kindern und Jugendlichen.						
Primarstufe	0,7	2,0	6,0	21,3	70,0	0,43
Sekundarstufe	0	1,0	5,7	21,5	71,8	
3. Sie/Er arbeitet gern mit Kindern und Jugendlichen.						
Primarstufe	0	0,7	3,0	9,7	86,6	0,00**
Sekundarstufe	0	0,6	5,9	17,8	75,7	

*signifikant; ** hoch signifikant

Übersicht 11: Häufigkeitsverteilung der Aussagen zu Lehrermotivation von Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe ($n = 914$). Die p-Werte beziehen sich auf den mittleren Rang nach Mann-Whitney. Likert-Skala: (1) stimmt gar nicht – (2) stimmt nicht – (3) stimmt teilweise – (4) stimmt fast – (5) stimmt genau (Quelle: eigene Darstellung).

5 Diskussion der Ergebnisse

In der Untersuchung wurden die Einschätzungen von Primarstufenschülerinnen und -schülern bzw. bei Sekundarstufenschülerinnen und -schülern für den Unterricht bei Studierenden aufgezeigt und gegenübergestellt. Die externe Feedbackkultur, wie hier die Auswertung der Ergebnisse der Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern für Studierende der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein, wird im Sinne des Angebot- Nutzungsmodells (vgl. Helmke 2009, S. 74) von Unterricht als gewinnbringende Variante für Lehrpersonen gesehen. Die Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern können als „*Verständigung über Entwicklungsperspektiven von Unterricht*“ (Bastian, Combe & Langer 2003, S. 11) verstanden werden. Bastian, Combe und Langer (2003) behaupten, dass es für Lehrpersonen (in diesem Fall Studierende) eine Offenheit braucht, um die „*didaktischen Reflexionskompetenzen*“ (ebd., S. 13) der Schülerinnen und Schüler professionell aufzuarbeiten (vgl. ebd.).

Standop und Jürgens (2015) sehen einige Vorteile, wenn Schülerinnen und Schüler den Lehrpersonen Rückmeldungen geben, da diese aus längerfristigen Beobachtungen resultieren. Schülerinnen und Schüler haben auch einen Vergleichsmaßstab, da sie in ihrer Rolle immer auch Beobachtende sind. Ein weiterer Vorteil im Feedbackgeben ist, dass ein direkter, wenig zeitaufwändiger und kostengünstiger Austausch regelmäßig stattfinden kann (vgl. ebd., S. 265). Helmke (2009) führt auch Grenzen im Feedbackgeben durch Überforderung bei der Kriteriensuche, Schwierigkeiten bei der Beurteilung von didaktischer Kompetenz oder fachlicher Expertise und Verzerrungen der Aussagen aufgrund von unterschiedlichen Messmaßstäben an (vgl. ebd., S. 232). Lehramtsstudierende werden während ihrer Ausbildung mit den Merkmalen guten Unterrichts unterschiedlicher Autorinnen und Autoren vertraut gemacht. Diese Publikationen und Untersuchungsergebnisse haben gemeinsam, dass eine beobachtbare Festlegung von gutem Unterricht anhand von Kriterien und eine empirisch bestätigte positive Wirkung dieser Kriterien auf den Unterricht aufgezeigt wird, deren Qualitätsmerkmale sich vor allem auf das fachliche Lernen und die Lernbereitschaft sowie die methodischen Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler beziehen (vgl. Bromme 2001; Helmke 2004; Lipowsky 2007; Rheinberg & Terhart 2009). So konnten Stern und Döbrich (1999) in einem Experiment zum naturwissenschaftlichen Unterricht

in der Grundschule auch aufzeigen, dass Unterricht besser gelingt, wenn eine Sequenzierung und Strukturierung erfolgt. Für Wiater (2005) bringt auch die Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit einen hohen Stellenwert zum erfolgreichen Unterrichtsgeschehen ein, eine die die Schülerinnen und Schüler zum Lernen motiviert, sie unterstützt und dabei eindeutige Handlungsregeln vermittelt (vgl. ebd., S. 11).

Um Aussagen über das pädagogische Handeln von Lehramtsstudierenden im Unterricht zu erhalten, wurden 914 Schülerinnen und Schüler an 25 Tiroler Neuen Mittelschulen und 43 Volksschulen mittels des LDK-Fragebogens befragt. Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen Signifikanzwerte bei Primarstufenschülerinnen und -schülern bzw. bei Sekundarstufenschülerinnen und -schülern. Folgende Teilaspekte bewerteten die Schülerinnen und Schüler signifikant häufiger (vgl. Übersicht 13):

Teilaspekte, die bei Primarstufenschülerinnen und -schülern signifikant höher bewertet werden als bei Sekundarstufenschülerinnen und -schülern	Teilaspekte, die bei Sekundarstufenschülerinnen und -schülern signifikant höher bewertet werden als bei Primarstufenschülerinnen und -schülern
<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutsamkeit der Lernziele • positive Erwartungshaltung • Lernstandsrückmeldung • Gemeinschaftsförderung • Verstehen • Authentizität • Wertschätzung • Humor • Mitbestimmung • positive Verstärkung • Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler • Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson • Klarheit der Verhaltensregeln • Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachkompetenz • Kommunikation • Leistungsforderung

Übersicht 13: Teilaspekte mit signifikanten Unterschieden bei Primar- und Sekundarstufenschülerinnen und -schülern (n = 914) (Quelle: eigene Darstellung)

Die angeführten Unterschiede könnten darin begründet sein, dass Lehrpersonen der Grundschule, und in der Untersuchung waren es Studierende, die in Kleinschulen unterrichteten, durch das Klassenlehrpersonenprinzip eine enge Bindung zu *ihren* Schulkindern aufweisen als ihre Kolleginnen und Kollegen der Neuen Mittelschule, die *ihre* Schülerinnen und Schüler lediglich in wenigen Fächern unterrichten. Das länger anhaltende Beziehungskonstrukt zwischen Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson der Primarstufe lassen verstärkt auf personalisierte und individualisierte Lernmomente schließen. Ähnliche Ergebnisse konnten im Rahmen der internationalen *Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics* (TEDS-M) Studie beobachtet werden. Besonders Lehrerinnen der Primarstufe streben laut dieser Studie stark eine Anregung verständnisorientierter und kognitiv aktivierender Lernprozesse an (vgl. Blömeke, Kaiser & Lehmann 2010a; 2010b).

Weiters mögen die Unterschiede auch durch den Entwicklungsstand der Kinder und somit durch die differenzierte Wahrnehmung begründet sein. Schülerinnen und Schüler ab der 5. Schulstufe geben nämlich an, dass sie über das Unterrichtsgeschehen mit den Lehrpersonen reden und sich damit auseinandersetzen. So gesehen könnte man meinen, dass das Unterrichten in der Primarstufe *leichter* fällt, hingegen Schülerinnen und Schüler der Neuen Mittelschule von Lehrerinnen und Lehrern mehr pädagogische Kompetenz und pädagogische Ausrichtung fordern.

Im Gesamten betrachtet weisen die Mittelwertzahlen der Items in beiden untersuchten Untersuchungsgruppen eine hohe bis sehr hohe Zustimmung zu den Skalen „stimmt teilweise (3), stimmt fast (4), stimmt genau (5)“ auf. So führten beispielsweise über neunzig Prozent der Befragten an, dass ihre Lehrpersonen hohes Fachwissen vorweisen und dieses auch sehr gut vermitteln können.

6 Ausblick

Die Förderung jeder Schülerin und jedes Schülers gemäß ihrer und seiner personalen und intellektuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten wird wohl das oberste Ziel bei der Gestaltung und Konzeption von Unterricht sein. Das bedingt, dass sich Studierende während der Erstausbildung Fachwissen, paradigmatische Denkstile, die Beherrschung grundlegender Theorien und Methoden der Bildungs- und Unterrichtsforschung und eine hohe Reflexionsfä-

higkeit über die eigene Person und über Unterrichtsgeschehen aneignen und anwenden können müssen. Aufgrund von Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler über das Handeln im Unterricht sollen Studierende ihren analytischen Blick zum Unterrichtsgeschehen schärfen und wichtige Impulse für ihr pädagogisches Handeln mitnehmen. Sich mit Rückmeldungen auseinanderzusetzen bedeutet nämlich, sich auf einen dialogorientierten Entwicklungsprozess einzulassen und neue Strukturen kennenzulernen und sie anzuwenden. Der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) kann als hilfreiches Reflexions- und Evaluierungsinstrument angesehen werden, um konkrete Veränderungen im Unterricht durchzuführen, und so einen wichtigen Beitrag für eine Schul- und Unterrichtsentwicklung leisten, die als Ziel die Sicherung und Verbesserung der Wirksamkeit von Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler hat (vgl. Helmke 2009, S. 319). „*When teachers seek or at least are open to feedback from students (...) then teaching and learning can be synchronized and powerful*“ (Hattie 2009, S. 173).

Als Ausblick für folgende Forschungen ergeben sich wohl folgende Anschlussfragen: Welche Bedeutung darf dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung für die Primarstufe beigemessen werden? Wie sehen die Ergebnisse in der Primarstufe aus, wenn die Untersuchung nicht nur in Kleinvolksschulen vollzogen wird? Wie sehen die Signifikanzwerte von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe gegenüber den Schülerinnen und Schülern der Primarstufe aus, wenn die Untersuchung großteils nicht nur in den Fächern „Mathematik“, „Deutsch“ und „Englisch“ sondern auch in den sportlich-musisch-kreativen Fächern durchgeführt wird? Wie verarbeiten die Studierenden die Ergebnisse der Fremdeinschätzung und wie setzen sie diese in Beziehung zur Selbsteinschätzung?

Literatur

- Bastian, Johannes; Combe, Arno; Langer, Roman (2003): Feedback-Methoden. Weinheim. Basel: Berlin. Beltz Verlag.
- Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele; Lehmann, Rainer (Hg.) (2010a): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele; Lehmann, Rainer (Hg.) (2010b): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

- Haas, Elisabeth (2015): Unterrichtsgestaltung von Studierenden aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. Teilergebnisse der PÄKoLL-Studie. In: Forschungsbericht 2015. Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein. Innsbruck: Swerakdruck, S. 299–302.
- Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London u.a.: Routledge.
- Helmke, Andreas (2004): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- IBM Corporation. Released (2012): SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Lipowsky, Frank (2007): Unterrichtsqualität in der Grundschule – Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung. In: Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 11. Wiesbaden: VS Verlag, S. 35–49.
- Mayr, Johannes; Eder, Ferdinand; Fartacek, Walter; Lenske, Gerlinde (2013). Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK). Abrufbar unter: <http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/> oder <https://ldk.aau.at/pages/versionen> (2017-06-19).
- Rheinberg, Falko; Bromme, Rainer (2001): Die Erziehenden und Lehrenden. In Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 271–355.
- Standop, Jutta; Jürgens, Eiko (2015): Unterricht planen, gestalten und evaluieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stern, Cornelia; Döbrich, Peter (Hg.) (1999): Wie gut ist unsere Schule? – Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam jun. GmbH & Co. KG.
- Wiater, Werner (2005): Unterrichtsprinzipien. Donauwörth: Auer.

Teamteaching in der schulpraktischen Lehramtsausbildung der Sekundarstufe – Auf dem Weg zum Unterrichten im Tandem¹

Elisabeth Haas, Markus Neurauter

Abstract Deutsch

Teamteaching in der schulpraktischen Ausbildung ermöglicht ein Einüben in die Kooperation bei Studierenden und das Übernehmen der Verantwortung für den gemeinsamen Unterricht. Studierende der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein (KPH-ES) unterrichteten in ihrer Praxiszeit im Tandem. Eine anschließende Fragebogenerhebung (n = 31) bezog sich auf ihre Erfahrungswerte beim Teamteaching. Ergebnisse: Teamteaching wird als Bereicherung für die eigene Professionalisierung gesehen. Die gemeinsam getragene Verantwortung für den Unterricht zeigt sich im Rahmen der Vorbereitung und Evaluation durch Absprachen über das methodisch-didaktische Vorgehen, durch klare Zielsetzungen, eine größere Methodenvielfalt und durch eine durchdachte Unterrichtsgestaltung, bei der das Team gleichwertig agiert.

Schlüsselwörter

Teamteaching, Schulpraxis, Unterrichtsmethode, Kooperation

Abstract English

Team teaching during their training in school practice placements allows students to develop cooperative skills and to take on responsibility for joint teaching. The students at Kirchliche Pädagogische Hochschule – Edith Stein (KPH-ES) teach in tandem during their school practice assignments. The subsequent questionnaire (n = 31) refers to their experience during their team teaching. Results: Team teaching is seen as an enrichment in their own professional development. Their joint responsibility is reflected in their preparatory work and evaluation through discussion of their methods and didactic approach, their

¹ Der Beitrag enthält bereits veröffentlichte Teile aus Haas (2015) und Neurauter (2015).

teaching goals, method variety and their classroom work, where all team members are granted equal authority.

Keywords

team teaching, training in school practice, teaching method, cooperation

Zur Autorin / Zum Autor

Elisabeth Haas, Mag. BEd; Institutsleiterin für Schulpraktische Studien und Außerschulische Bildung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein; Mitglied der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB).

Kontakt: elisabeth.haas@kph-es.at

Markus Neurauter, Mag. BEd; Hochschullehrer am Institut für LehrerInnenbildung und am Institut für Schulpraktische Studien und Außerschulische Bildung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein

Kontakt: markus.neurauter@kph-es.at

1 Einleitung

Seit der Einführung der Neuen Mittelschule (NMS) im österreichischen Schulsystem im Jahr 2012 hat Teamteaching zunehmend an Bedeutung gewonnen, um der Heterogenität in den Klassen gerecht zu werden und die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen individuell optimal unterstützen zu können. Zum Gelingen des Teamteachings tragen die grundsätzliche Bereitschaft zum kooperativen Planen, das Bemühen um uneingeschränkte Kommunikation sowie das Übernehmen von gemeinsamen Aufgaben bei (vgl. Dean & Witherspoon 1962, S. 4).

Teamteaching versteht sich als eine Unterrichtsform, bei der zwei oder mehr Lehrpersonen nicht nur zur gleichen Zeit dieselbe Lerngruppe unterrichten, sondern den Unterricht auch gemeinsam inhaltlich und methodisch besprechen und vorbereiten. Dadurch übernehmen die Lehrpersonen gemeinsam Verantwortung, leiten oder unterstützen den Unterricht, klären jedoch zuvor, wer für welche Aufgaben und für welche Schülerinnen und Schüler zuständig ist. Durch eine permanente Evaluierung von Planung und Unterricht kann ein differenziertes Angebot für die Lernenden erstellt werden, das je nach Lernanlass zur optimalen Förderung auch eine temporäre Einteilung

in verschiedene Gruppen zulässt. Das gegenseitige Beobachten durch die Lehrpersonen ermöglicht außerdem untereinander ein Feedback zu geben und somit das eigene Unterrichten zu optimieren (vgl. Halfhide, Frei & Zingg 2001, S. 7; Ihme, Schwartz & Möller 2012, S. 126).

Beim Unterrichten im Team kommen unterschiedliche Organisationsformen zur Anwendung, um schnell und flexibel auf die unterschiedlichen Bedürfnisse einer heterogenen Gruppe reagieren zu können, wobei die Einstellungen von Lehrpersonen und unterschiedliche Unterrichtskonzepte eine bedeutende Rolle spielen. Teamteaching ermöglicht eine Vielzahl von unterschiedlichen Sozialformen und Unterrichtsmethoden. Für den Entscheidungsprozess sind Überlegungen zum gemeinsamen Ziel, die Definition der Rolle im Team, die Abklärung zur Benützung von geeigneten Räumlichkeiten und Überlegungen zur Struktur im Arbeitsprozess ausschlaggebend (vgl. Halfhide 2009, S. 109). Die Lerngruppe kann beispielsweise in verschiedene Interessengruppen aufgeteilt werden, indem am Beginn des Unterrichts von den Lernenden gewählt wird, zu welchem Themenschwerpunkt sie im Laufe der Einheit mehr hören möchten. Eine Differenzierung lässt sich temporär allerdings auch aufgrund der unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern durchführen, wobei einerseits Defizite aufgeholt bzw. bestimmte Aufgabenstellungen intensiviert werden können und andererseits auch die Möglichkeit besteht, Begabungen und Talente besonders zu fördern. Teamteaching kann allerdings auch in Doppelconference gestaltet werden, indem Lehrpersonen abwechselnd den Unterricht führen oder unterstützen (vgl. Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 28).

2 Ziel und Forschungsinteresse

Die Bedeutung des Teamteachings in der Neuen Mittelschule (NMS) erforderte von der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein nicht nur eine theoretische Auseinandersetzung mit diesem wichtigen Thema, sondern auch die Notwendigkeit, diese spezielle Unterrichtsform im Zuge der schulpraktischen Studien kennenzulernen und einzuüben. So wurden die Studierenden in den Praktika als Team an die Praxisschulen geschickt. Anschließend erfolgte eine Evaluierung. Im Zentrum dieser Untersuchung standen die Fragen, wie und wo Studierende Unterricht im Team konzipieren und gestalten, wie sie die Stabilität des Teams

bewerten und welche Vor- und Nachteile sich für sie beim Teamteaching ergeben.

3 Methodische Vorgangsweise

Insgesamt 39 Lehramtsstudierende an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein des vierten Semesters im NMS-Studiengang hatten während ihrer Praxiszeit im Sommersemester 2013 das erste Mal die Möglichkeit, als Team unterrichtliche Erfahrungen im Erstfach zu gewinnen. Im Anschluss an die Praxis erfolgte eine Befragung mit Hilfe eines selbstkonstruierten Fragebogens der Autorin. Der Fragebogen enthielt geschlossene und offene Fragen sowie Fragen mit Mehrfachauswahlmöglichkeiten (vgl. Porst 1998, S. 23ff.). Übersicht 1 gibt einen Überblick über die Themenbereiche des Fragebogens.

Themenbereiche des Fragebogens

1. Fragen zur Soziodemographie
 2. Fragen zur Organisation
 3. Fragen zur Planung
 4. Fragen zum Unterricht
 5. Fragen zum Team
-

Übersicht 1: Themenbereiche des Fragebogens (Quelle: Haas 2015, S. 292)

Aufgrund der Antworten erfolgten eine Häufigkeitsverteilung und eine Signifikanzprüfung mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests. Das Signifikanzniveau wurde dabei auf 0,05 gesetzt. Die Auswertung und statistische Bearbeitung erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS, Version 21 (vgl. IBM Corporation 2012).

4 Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse zur Befragung nach den jeweiligen Themenbereichen dargestellt und kommentiert.

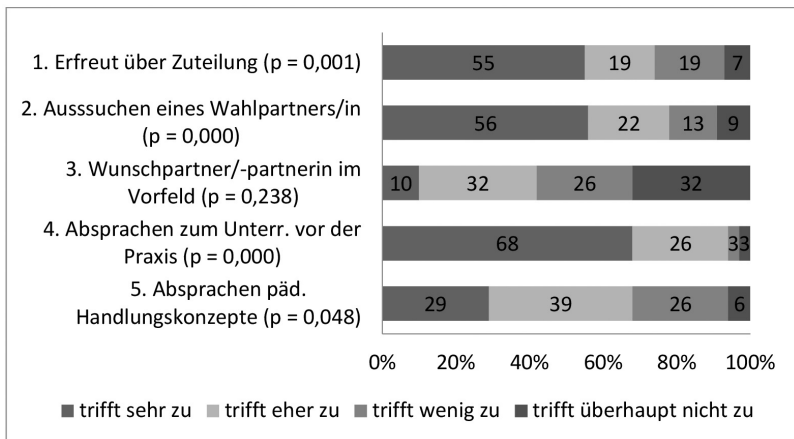
4.1 Soziodemographische Fragen

Die Untersuchungsgruppe betrug 39 Studierende ($n = 39$). An der Befragung nahmen 79,4 Prozent teil, das sind 31 Studierende (22 weibliche, 9 männliche

Studierende). Es wurden 19 Teams gebildet. Die Studierenden unterrichteten das erste Mal während der Ausbildungszeit im Team.

4.2 Fragen zur Organisation

Aus organisatorischen Gründen war es für die Studierenden nicht möglich, sich eine Teamteachingpartnerin bzw. einen Teamteachingpartner selbst auszusuchen. Die Institutsleitung übernahm die Zuteilung. Die Befragten beurteilten die verschiedenen Aussagen zur Organisation anhand einer vierteiligen Likert-Skala.

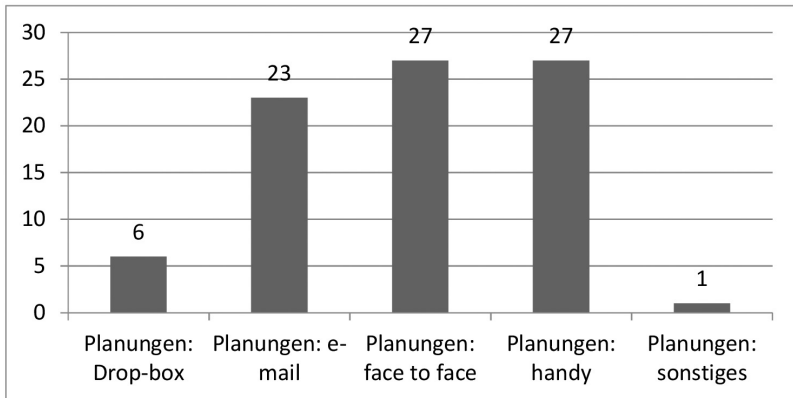


Übersicht 2: Fragen zur Organisation (Quelle: Haas 2015, S. 292)

55 Prozent der Studierenden (p = 0,001) sind über die Zuteilung der Teamteachingpartnerin bzw. des Teamteachingpartners erfreut. Allerdings hätten sich 56 Prozent (p = 0,000) die Partnerin bzw. den Partner gerne selbst ausgesucht. 10 Prozent der Studierenden (p = 0,238) hätten im Vorfeld eine Wunschpartnerin bzw. einen Wunschpartner gehabt. 68 Prozent der Lehramtsstudierenden (p = 0,000) tätigen vor der Praxis bereits Absprachen zum Unterricht und 29 Prozent (p = 0,048) gehen in den Gesprächen auf pädagogische Handlungskonzepte ein.

4.3 Fragen zur Planung

Die Studierenden wurden nach der Art und Weise der Planungsbesprechungen sowie nach dem Ort, wo diese durchgeführt wurden, befragt. Außerdem wurde erhoben, wie bei den Planungen inhaltlich vorgegangen wurde. Die Befragten konnten Mehrfachwahlantworten abgeben.

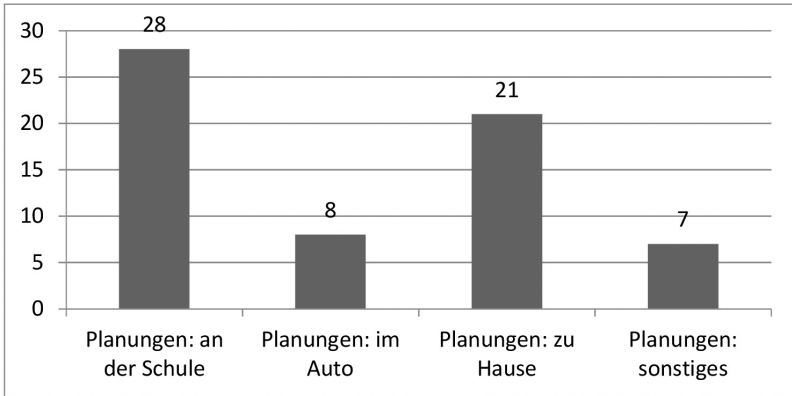


Übersicht 3: Art und Weise der Planungsbesprechungen (Quelle: Haas 2015, S. 293)

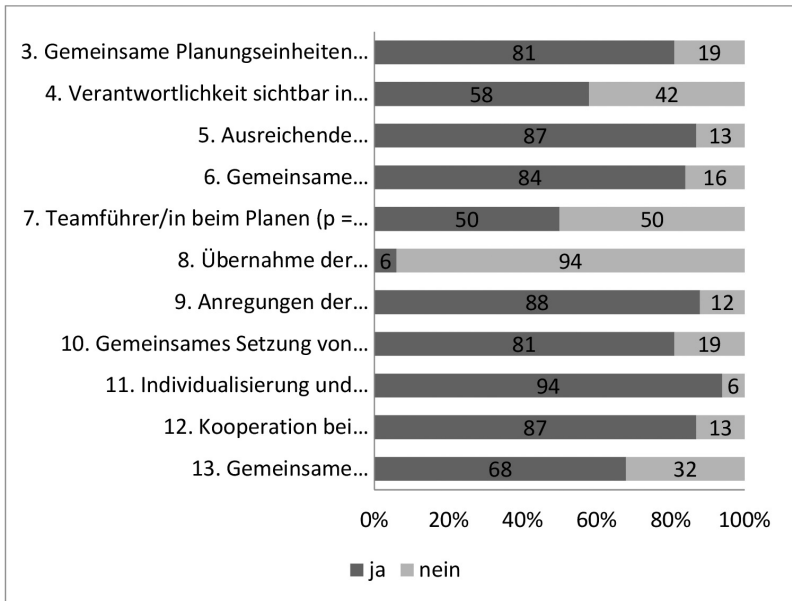
Die Studierenden planen den Unterricht gemeinsam vor Ort (27 Studierende). Sie benützen für die gemeinsamen Absprachen zum Teamteaching auch Kommunikationsmittel wie Handy (27 Studierende), E-Mail (23 Studierende) und Drop-box (6 Studierende).

Die Orte für Planungsbesprechungen sind die Schule (28 Studierende) bzw. zu Hause (21 Studierende). Durch den meist gemeinsamen Anfahrtsweg finden auch noch Besprechungen im Auto (8 Studierende) statt.

Die weiteren Ergebnisse zu den Fragen bezüglich der Planung ergeben: 81 Prozent der Studierenden ($p = 0,001$) planen die Einheiten gemeinsam; für 58 Prozent ($p = 0,369$) ist in der Planung ersichtlich, wer für welchen Teil der Stunde zuständig ist; 87 Prozent ($p = 0,000$) haben genügend gemeinsame Besprechungszeit; 84 Prozent ($p = 0,000$) finden auch genügend Planungszeit während der Praxis; 50 Prozent ($p = 1$) behaupten, die Teamführerin bzw. der Teamführer zu sein; 6 Prozent ($p = 0,000$) meinen, sie haben die gesamte Planungsaufgabe übernommen; 88 Prozent ($p = 0,000$) bekommen genügend Anregungen der Praxislehrpersonen an den Schulen; 81 Prozent der Studie-



Übersicht 4: Ort der Planungsbesprechungen (Quelle: Haas 2015, S. 293)



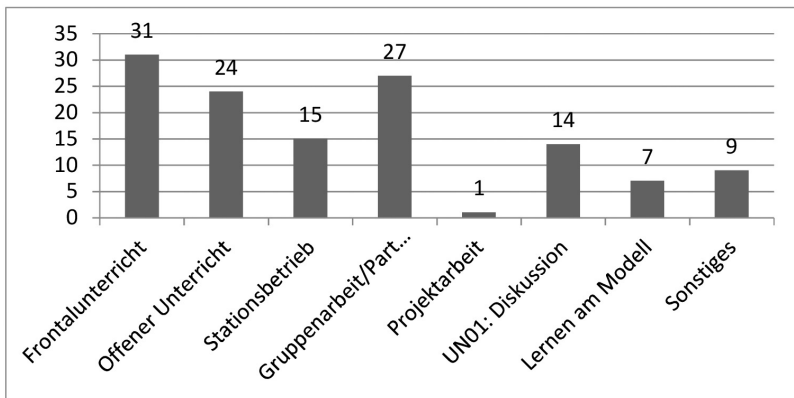
Übersicht 5: Fragen zur Planung (Quelle: Haas 2015, S. 294)

renden ($p = 0,001$) legen gemeinsam die Förderziele fest; 94 Prozent ($p = 0,000$) achten auf Individualisierung und Differenzierung im Unterricht; 87 Prozent der Studierenden ($p = 0,000$) empfinden die Planungszeit als ein kooperatives Miteinander; bei 68 Prozent ($p = 0,048$) findet eine gemeinsame

Nachbereitungszeit ohne Praxislehrpersonen statt. Nur bei den Fragen nach der ersichtlichen Verantwortlichkeit in der Planung ($p = 0,369$) und bei der Teamführung ($p = 1$) in Planungssitzungen ergeben sich keine signifikanten Werte.

4.4 Fragen zu den Sozialformen und Methoden im Unterricht

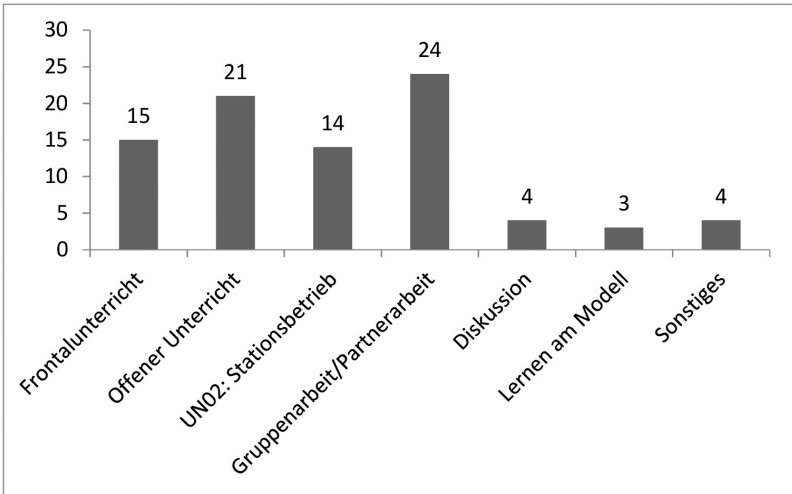
Die Studierenden wurden einerseits nach in ihrer Unterrichtspraxis eingesetzten Sozialformen und Unterrichtsmethoden gefragt, und andererseits nach ihrer Einschätzung, welche Sozialformen und Unterrichtsmethoden sich durch Teamteaching besser umsetzen lassen. Bei diesen Fragen waren Mehrfachantworten möglich.



Übersicht 6: Sozialformen und Unterrichtsmethoden im Teamteaching (Quelle: Haas 2015, S. 294)

Die Ergebnisse der Befragung zur Methodenwahl zeigen, dass Studierende am häufigsten Frontalunterricht und danach Gruppenarbeit bzw. Partnerarbeit und Offenen Unterricht angeben (siehe Übersicht 6).

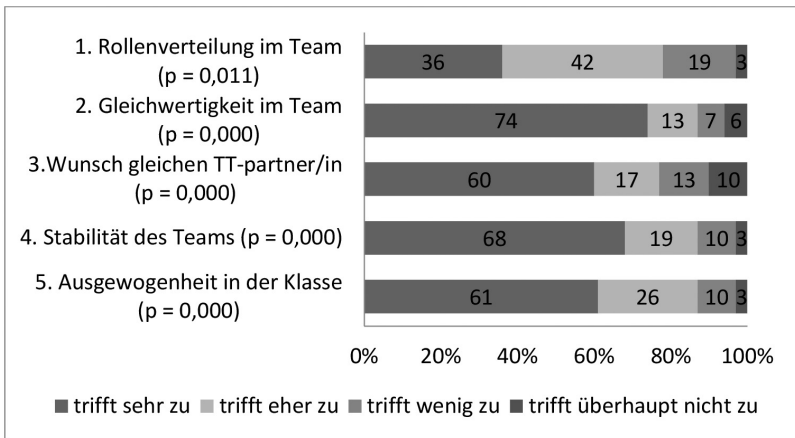
Die Ergebnisse zur Frage nach der besseren Durchführbarkeit von Methoden im Team zeigen auf, dass Studierende im Team vor allem den Offenen Unterricht und Gruppenarbeit/ Partnerarbeiten einsetzen (siehe Übersicht 7).



Übersicht 7: Sozialformen- und Methodenvielfalt im Teamteaching (Quelle: Haas 2015, S. 294)

4.5 Fragen zum Team

In diesem Bereich wurde nach der Zusammensetzung und Dynamik des Teams gefragt. Die Studierenden beurteilten die verschiedenen Aussagen zu Fragen im Team anhand einer vierteiligen Likert-Skala.

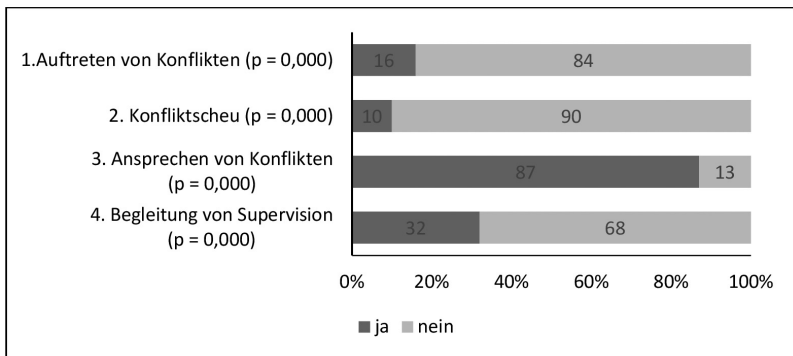


Übersicht 8: Fragen zum Team (Quelle: Haas 2015, S. 295)

Fasst man die Klassifizierung „*trifft sehr zu*“ und „*trifft eher zu*“ zusammen, dann geben 78 Prozent der Studierenden ($p = 0,011$) an, dass es eine klare Rollenverteilung im Team gibt. Des Weiteren sehen sich 74 Prozent ($p = 0,000$) als gleichwertig im Team an. 68 Prozent ($p = 0,000$) bezeichnen ihr Team als stabil und 68 Prozent ($p = 0,000$) empfinden eine Ausgewogenheit bei den Klassenauftritten. 60 Prozent ($p = 0,000$) geben an, dass sie ein weiteres Mal mit derselben Partnerin bzw. demselben Partner in die Praxis gehen möchten.

4.6 Fragen zu Konflikten im Team

Bei diesem Themenbereich ging es darum zu erfahren, ob während der Praxiszeit Konflikte auftreten und wie Studierende damit umgehen würden.



Übersicht 9: Fragen zu Konflikten im Team (Quelle: Haas 2015, S. 295)

Für 84 Prozent der Studierenden ($p = 0,000$) gab es während der Praxiszeit keine Konflikte mit der Teamteachingpartnerin bzw. dem Teamteachingpartner. 90 Prozent ($p = 0,000$) bezeichnen sich nicht als konfliktscheu und 87 Prozent ($p = 0,000$) würden in Konfliktsituationen die Probleme ansprechen. Für 32 Prozent ($p = 0,000$) käme eine Supervisionsbegleitung als Unterstützungsmaßnahme in Frage.

4.7 Vorteile und Nachteile beim Teamteaching

Es erfolgte eine Zusammenfassung der Aussagen (offene Nennungen) zu Kategorien und eine anschließende Auflistung nach Häufigkeiten (siehe Übersicht

10). In Klammer steht die Anzahl der Studierenden, die diese Aussage getätigt haben:

Vorteile beim Teamteaching	Nachteile beim Teamteaching
<ul style="list-style-type: none"> • Austausch von Ideen und Methoden (11) • Übersicht über Klasse/Disziplin (10) • bessere Förderung für Schüler/in (5) • entspannte Lehr- und Lernatmosphäre (3) • Aufgabenteilung (3) • weniger Schreibarbeit beim Planen (2) • Abwechslung bei Lehrauftritten (2) • gemeinsame Verantwortung (2) • Entlastung (2) • Erkennen der Stärken des anderen (1) • Austausch von Problemen (1) • keine (1) • Kleingruppenbetrieb möglich (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • keine (6) • zeitliche Einteilung (4) • zu verschiedene Lehrertypen (3) • doppelte Arbeit (2) • telefonische Absprache mühsam (2) • zu große Entfernung zu Schule/Kollegen (1) • Heterogenität erschwert Teamteaching (1) • erfordert Zurückhaltung (1) • Kommunikationsprobleme (1) • Schülerin/Schüler nicht 100 Prozent auf Lehrperson fixiert (1) • wenig Platz im Klassenzimmer (1) • kein Teamteaching möglich (SPF Kind) (1) • Schülerin/Schüler denkt nicht mehr nach, sofort zweite Lehrperson anwesend (1) • Unstimmigkeiten (1)

Übersicht 10: Vorteile und Nachteile beim Teamteaching (Quelle: Haas 2015, S. 295)

Als wesentliche Vorteile nach dieser Untersuchung (n = 31) können genannt werden:

- Es erfolgen eine Erweiterung des Einsatzes unterschiedlicher Methoden und ein Austausch an Ideen für das pädagogische Handeln.
- Studierende im Teamteaching behalten eine gute Übersicht über die Klasse und reagieren auf mögliche Störvariablen schneller. Disziplinäre Schwierigkeiten treten kaum auf.
- Studierende im Team haben mehr Möglichkeiten, auf die Stärken und Schwächen der einzelnen Schülerin/ des einzelnen Schülers einzugehen und sie/ ihn zu fördern.

Folgende Nachteile ergeben sich aus Sicht der Studierenden (n = 31) in dieser Untersuchung:

- Die Studierenden benötigen lange Zeitspannen für die gemeinsame Planung und Konzeption des Unterrichts.

- Sind die Handlungserwartungen und Handlungsoptionen der beiden zu unterschiedlich, dann sehen Studierende die Gefahr, dass Schwierigkeiten auftreten können.
- Für die meisten Studierenden ergeben sich keine expliziten Nachteile im Teamteaching.

5 Diskussion der Ergebnisse

Obwohl die Teams der Studierenden ohne Mitsprache der Betroffenen gebildet wurden, ergibt die Untersuchung einerseits eine klare Zustimmung über die Zuteilung, andererseits ist der Wunsch, die Teamteachingpartnerin bzw. den Teamteachingpartner in Zukunft selbst aussuchen zu können, gleichermaßen vorhanden (vgl. Übersicht 2). Der Hintergedanke dieser Vorgehensweise bei der Bildung der Teams ist, dass die Studierenden während der Ausbildungszeit verschiedene Persönlichkeiten kennenlernen sollen und somit in jedem Praktikum eine andere Teampartnerin oder einen anderen Teampartner zugeteilt bekommen. Das Wahrnehmen und Kennenlernen von unterschiedlichen Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeiten und Unterrichtsstilen kann als eine Bereicherung in der Weiterentwicklung des individuellen pädagogischen Handelns gesehen werden.

Im Nachhinein wird vom Großteil der Befragten das Team als sehr stabil beschrieben, wobei sich die Partnerin bzw. der Partner gleichwertig und in der Klasse ausgewogen agierend erlebt haben (vgl. Übersicht 8). Daher lässt sich auch der Wunsch erklären, in einer weiteren Praxis wiederum mit der gleichen Teamteachingpartnerin oder dem gleichen Teampartner weiterarbeiten zu wollen. Die Studierenden sprechen von einer klaren Rollenverteilung im Team. Zudem erfahren sie eine harmonische Ausgewogenheit und sehen Teamteaching als Bereicherung, das nicht zu einer Über- oder Unterordnung der beteiligten Studierenden führt. Ein stabiles Team entwickelt sich, wenn die Partnerinnen und Partner gleichermaßen an der Planung beteiligt sind und ihre individuellen Stärken im Unterricht einbringen. Dies bestätigen die Erhebungen zu den Bereichen „Planung“ (vgl. Übersicht 5) und „Team“ (vgl. Übersicht 8). Allerdings sollte nicht unbeachtet bleiben, dass sich die Studierenden durch ihr gemeinsames Studium an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein (Standort Stams) schon sehr gut kannten und sich bei der Teambildung daher wenige unangenehme Überraschungen ergaben.

Dies könnte bei einer höheren Studierendenzahl an größeren Hochschulen durchaus der Fall sein. Diese Vermutung wird auch in Übersicht 9 bestätigt, da es laut Befragung kaum Konflikte zwischen den Studierenden gibt, die Befragten allerdings auch angeben, sich beim Auftreten von Unstimmigkeiten den Problemen auch stellen zu wollen. Eine Notwendigkeit der Begleitung durch Supervision wird auch nicht gesehen, was zum einen daran liegen kann, dass keine größeren Probleme aufgetaucht sind und zum anderen in der Ausbildung die Erfahrungen mit dieser besonderen Form der Beratung bisher relativ gering waren. Schrittmesser, Paseka und Schratz (2011) bezeichnen die „Reflexions- und Diskursfähigkeit“ als eines der fünf Kompetenzfelder, die für die Professionalisierung von Lehrerinnen- und Lehrern in den sogenannten EPIK-Domänen (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) grundgelegt werden. Ein Teilen von Können und Wissen ist nur dann möglich, wenn in einem Team gegenseitiges Vertrauen, Achtung und Wertschätzung vorhanden sind und die Partnerin und der Partner gleichberechtigt sind (vgl. ebd., S. 28). Diese Voraussetzungen scheinen aufgrund der Ergebnisse bezüglich „Team“ (vgl. Übersicht 8) und „Konflikte“ (vgl. Übersicht 9) bei den Studierenden gegeben zu sein.

Die Notwendigkeit und gute Qualität einer gemeinsamen Planung sind für ein gelungenes Teamteaching sehr bedeutend. Die befragten Studierenden planen gemeinsam, vermehrt in der Schule, in der sie eingeteilt sind. Um die optimalen Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, wird seitens des „Instituts für Schulpraktische Studien und Außerschulische Bildung“ darauf geachtet, dass bereits im Vorfeld eine Absprache mit der Schulleitung der Praxisschulen erfolgt, damit den Studierenden ein Arbeits- und Aufenthaltsbereich an den Schulen zur Verfügung gestellt wird. Die Studierenden geben an, dass sie ausreichend viel gemeinsame Zeit für die Planung aufwenden, Ziele miteinander überlegen und bei der Planung miteinander kooperieren (vgl. Übersicht 5). Neben der Planung, die *face to face* stattfindet, wird vermehrt auch über Handy und E-Mail miteinander kommuniziert und geplant (vgl. Übersicht 3; Übersicht 4). Das Einbeziehen elektronischer Hilfsmittel gewinnt an Bedeutung, da die Wohnorte der Studierenden oft recht weit voneinander entfernt sind und Überarbeitungen oder Absprachen daher auch zu Hause gemacht werden können. Telefonische Absprachen werden allerdings auch kritisch gesehen (vgl. Übersicht 10), was daran liegen kann, dass dadurch auch viel Zeit aufgewendet werden muss. Außerdem könnte vermutet werden, dass die Stu-

dierenden die gemeinsame Planung entweder gleich in der Schule oder manchmal gerne alleine erledigen möchten. Es wird die *doppelte Arbeit* als weiterer Nachteil beim Teamteaching angeführt (vgl. Übersicht 10).

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass das Modell des Teamteachings einen äußerst positiven Einfluss auf die Gestaltung eines individualisierten und differenzierten Unterrichts hat, da sich laut Umfrage die Studierenden vermehrt zu dieser Thematik austauschen (vgl. Übersicht 5). Durch das gemeinsame Reflektieren und Vorbereiten des Unterrichts für ein und dieselbe Lernendengruppe kann es zu einem intensiven Austausch kommen, der durch unterschiedliche Wahrnehmungen, Sichtweisen und Ideen der Teammitglieder bereichert wird. Das Ernstnehmen jedes Kindes in seiner Persönlichkeit steht im Mittelpunkt. In heterogen zusammengesetzten Klassen, wie sie in der Neuen Mittelschule vorzufinden sind, ist es eine große Herausforderung, den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden (vgl. Schrittmesser, Paseka & Schratz 2011, S. 33). In der Befragung werden eine gute Übersicht über die Klasse und die bessere Förderung von Schülerinnen und Schülern als wichtige Vorteile des Teamteachings genannt (vgl. Übersicht 10). Lehrpersonen haben im gemeinsamen Unterricht beim Beobachten den Fokus vermehrt auf das Lernen der Kinder gelenkt und versuchen, durch entsprechendes Einfühlungsvermögen im Team ein differenziertes Angebot für die Lernenden zu erstellen. Dies scheint für Studierende nicht in gleichem Ausmaß möglich zu sein, wenn sie alleine in der Klasse stehen und gleichzeitig sehr viele verschiedene Bereiche berücksichtigen sollten. „Differenzfähigkeit“, eine weitere EPIK-Domäne, ermuntert allerdings auch, die Vielfalt heterogener Gruppen als Chance zu sehen, die ein Voneinander-Lernen der Schülerinnen und Schüler ermöglicht und somit einen wertschätzenden und toleranten Umgang untereinander voraussetzt (vgl. Schrittmesser, Paseka & Schratz 2011, S. 35). Im Sinne einer Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dürfte es sich als hilfreich erweisen, wenn Studierende vermehrt unterschiedliche Diagnosekonzepte und Fördermaßnahmen vermittelt bekommen und dadurch befähigt werden, differenzierte Lernsettings zu gestalten.

In der Untersuchung wurde der Austausch von Ideen und Methoden als Vorteil des Teamteachings am häufigsten genannt (vgl. Übersicht 10). Es ist anzunehmen, dass sich die Studierenden durch das Arbeiten im Team sicherer fühlen, unterschiedliche Methoden des Unterrichtens auszuprobieren. Wenn

auch der Frontalunterricht nach wie vor die am häufigsten angewandte Unterrichtsmethode ist, wird den Studierenden dennoch klar, dass Teamteaching vor allem bei der Gestaltung von Offenem Unterricht und bei Gruppen- und Partnerarbeit sehr effizient ist (vgl. Übersicht 6; Übersicht 7). Die Praxiszeit sollte Raum zur Ausübung von verschiedenen Unterrichtsmethoden bieten, was allerdings laut Befragung nicht immer genutzt wird. Im Tandem scheint dies besser zu gelingen, da Hemmschwellen, eine neue Unterrichtsmethode auszuprobieren, kleiner sind. Dennoch sollten sowohl die Studierenden als auch die Praxislehrpersonen an den Schulen verstärkt zum Ergreifen dieser Möglichkeit des Einübens unterschiedlicher Handlungsmuster angehalten werden und die Chance nutzen, darüber zu reflektieren und sich gegenseitig eine Rückmeldung zu geben. Die EPIK-Domäne „Kooperation und Kollegialität“ spricht dabei eine erforderliche Offenheit der Mitglieder eines Teams an, die notwendig ist, um gegenseitig ein konstruktives Feedback geben zu können (vgl. Schratz, Schritteser, Forthuber, Pahr, Paseka & Seel 2008, S. 133). Aufgrund der schon besprochenen Ausgewogenheit der Teams und der wenigen Konflikte kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden durchaus in der Lage sind, offen und konstruktiv ein Feedback zu geben.

Die Studierenden sehen im Teamteaching auch eine Entlastung, indem Aufgaben und Planungsarbeiten aufgeteilt werden und bei Lehrauftritten abwechselnd agiert wird (vgl. Übersicht 10). Demnach ist anzunehmen, dass in der schulpraktischen Ausbildung von den Studierenden mitunter sehr viel abverlangt wird und das Arbeiten im Team dadurch sehr gerne angenommen wird. Die meisten Befragten sehen keine erwähnenswerten Nachteile des Teamteachings. Vermehrt werden die schwierige Koordination der zeitlichen Einteilung und die Verschiedenheit der Lehrerinnen- und Lehrertypen als negativ angeführt (vgl. Übersicht 10). Dies zeigt einerseits, dass fixe Zeiten für Team-Besprechungen am Schulstandort sehr hilfreich wären und andererseits die Teambildung von den zuständigen Personen mit Bedacht geschehen sollte, um vorhersehbare Konflikte, die sich meist auf die Lernenden auswirken, möglichst zu vermeiden.

6 Ausblick

Teamteaching ist zum einen eine Entlastung der Lehrenden beim Unterricht in heterogenen Klassen und erleichtert viele Unterrichtsvorhaben aufgrund des

gemeinsamen Agierens, zum anderen ist eine gute Umsetzung dieser besonderen Unterrichtsform auch eine große Herausforderung. In der Lehramtsausbildung erwerben die Studierenden die für das Teamteaching erforderlichen Kompetenzen und können dies im realen Unterricht an den Praxisschulen ausprobieren. Diese Untersuchung zeigt wichtige Aspekte für die Lehrenden an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein auf, um auf die Bedürfnisse und Wahrnehmungen der Studierenden reagieren zu können und in der schulpraktischen Ausbildung eine bestmögliche Unterstützung zu gewährleisten. In weiterführenden Forschungen zu diesem Themenbereich wäre interessant, unterschiedliche Möglichkeiten und Formen des Teamteachings auf ihre Effizienz hin zu untersuchen, wobei der Fokus immer bei der bestmöglichen individuellen Förderung der Lernenden bzw. des Lernenden liegen sollte.

Literatur

- Dean, Stuart Ernest; Witherspoon, Clinette Fowlkes (1962): Team Teaching in the Elementary School. In: Education Briefs 38. Washington: US Department of Health and Welfare, Office of Education.
- Haas, Elisabeth (2015): Teamteaching in der schulpraktischen Ausbildung. Eine Befragung. In: Forschungsbericht 2015. Kirchliche Pädagogische Hochschule – Edith Stein. Innsbruck: Swerakdruck, S. 291–298.
- Halfhide, Therese; Frei, Marianne; Zingg, Claudio (2001): Teamteaching. Wege zum guten Unterricht. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Halfhide, Therese (2009): Teamteaching. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–120.
- IBM Corporation. Released (2012): SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Ihme, Toni Alexander; Schwartz, Katja; Möller, Jens (2012): Kooperatives Lehren: Theoretische Annahmen und empirische Befunde. In: Huber, Stefan Gerhard; Ahlgrim, Frederick (Hg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster: Waxmann Verlag, S. 125–140
- Lütje-Klose, Birgit; Willenbring, Monika (1999): Kooperation fällt nicht vom Himmel – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: Behindertenpädagogik 38 (1999)1, S. 2–31.

- Neurauter, Markus (2015): Teamteaching. Eine Herausforderung für den Unterricht. In: Forschungsbericht 2015. Kirchliche Pädagogische Hochschule – Edith Stein. Innsbruck: Swerakdruck, S. 283–291.
- Porst, Rolf (1998): Im Vorfeld der Befragung: Planung, Fragebogenentwicklung, Pretesting. Abrufbar unter: http://www.zimt.uni-siegen.de/beratung_und_lehre/software/files/zuma_98_02.pdf (2017-7-03).
- Schratz, Michael; Schrittmesser, Ilse; Forthuber, Peter; Pahr, Gerhard; Paseka, Angelika; Seel, Andrea (2008): Domänen der Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraller, Christian; Schratz, Michael (Hg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Münster u.a.: Waxmann Verlag, S. 123–138.
- Schrittmesser, Ilse; Paseka, Angelika; Schratz Michael (Hg.) (2011): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für *next practice* im Lehrerberuf. Wien: facultas.wuv.

Hochschullehrende als Coaches in den Pädagogisch-Praktischen Studien

Renate Potzmann, Sybille Roszner

Abstract Deutsch

Im Bachelorstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien (PH Wien) wurde mit dem Lehrveranstaltungsformat „Pädagogisch-Praktischen Studien: Coaching“ ein begleitendes Coaching eingeführt. In einer qualitativen Studie wurden erstmals in diesem Coaching eingesetzte Hochschullehrende zum Coaching- und Rollenverständnis, zu Erfahrungen in der Gestaltung der Arbeitsbeziehung mit Studierenden und zu Zielen des Coachings befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten das Coaching als Prozessberatung in einem spezifischen Setting verstehen. Die durch den Rollenwechsel bedingte Rollenkonfusion kann Spannungsfelder und Irritationen in der Gestaltung der Arbeitsbeziehung im Coaching bedingen. Zielperspektive des Coachings ist es, die Herausbildung und Erweiterung reflexiver Kompetenzen der Studierenden anzustoßen.

Schlüsselwörter

Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, Pädagogisch-Praktische Studien, Coaching Professionsentwicklung, Rollenkonfusion

Abstract English

In conjunction with the practical studies module, the University College of Teacher Education Vienna introduced „Coaching“ as an accompanying course at the primary level teacher education. The qualitative study presented in this article was aimed at teaching professionals who were teaching the course for the first time. The study explored their perception of coaching and its respective role assumptions, as well as their understanding of the professional relationship with their students and the overall course goals. Results of the study indicate that the survey participants perceived coaching as a form of professional assistance within a specific setting. Furthermore, the study reveals that the changing of roles can lead to role conflicts and irritation in establishing professional student-coach

relationships within coaching. The coaching programme aims at developing and enhancing students' reflective expertise.

Keywords

teacher education, pedagogical practical studies, qualitative study, coaching, professional development, conflict of roles

Zu den Autorinnen

Renate Potzmann, Dr.ⁱⁿ, MA, BEd; Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis an der Pädagogischen Hochschule Wien; Lehre und Forschung zum Themenbereich „Lehren und Lernen“ (Pädagogischen Hochschule Wien, Zentrum für LehrerInnenbildung Universität Wien).

Kontakt: renae.potzmann@phwien.ac.at

Sybille Roszner, MEd; Institut für Hochschulmanagement an der Pädagogischen Hochschule Wien; Lehre und Forschung zu Themen der Personbezogenen Überfachlichen Kompetenzen an der Pädagogischen Hochschule Wien; Systemische Beraterin im Bildungsbereich.

Kontakt: sybille.roszner@phwien.ac.at

1 Ausgangslage

Fraefel und Seel (2017) folgend lässt sich in Deutschland, Österreich und der Schweiz ein Transformationsprozess in den schulpraktischen Ausbildungsanteilen und deren Begleitformaten erkennen (vgl. ebd., S. 7). Die schulpraktische Ausbildung wird demzufolge nicht mehr nur als Instanz verstanden, „die das Anwenden theoretischer Modelle und Konzepte sowie das Einüben bevorzugter Praktiken sicherzustellen hat“ (ebd.). Neben der Aufarbeitung von Erfahrungen im Schulpraktikum dienen die Pädagogisch-Praktischen Studien¹ u.a. auch der Auseinandersetzung mit der Berufseignung (vgl. z.B. Weyland & Wittmann 2015), der Begleitung angehender Lehrpersonen beim Übergang von der Studierenden- zur Lehrerinnen- bzw. Lehrerrolle und bei der Entwicklung der eigenen Identität unter Betrachtung der Gesamtpersönlichkeit im Professionalisierungsprozess (vgl. z.B. Protzel, Dreer & Hany 2017,

¹ Die Bezeichnung ist hier als Synonym von „Schulpraktische Studien“, „Schulpraktikum“ und „Schulpraktische Ausbildung“ zu verstehen.

S. 96). Diese Aspekte und Anliegen werden desgleichen in der schulpraktischen Ausbildung – den Pädagogisch-Praktischen Studien – des Bachelorstudiums Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien sichtbar. Das seit dem Studienjahr 2015/16 für dieses Studium gültige Curriculum orientiert sich an einem Professionalisierungsprozess, in dem „neben bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und pädagogisch praktischen Inhalten“ (Pädagogische Hochschule Wien 2016b, S. 6) auch „den Bereichen der selbst-reflektierenden, professionsorientierten Persönlichkeitsarbeit und der Stärkung von Selbst²-, Sozial- und Systemkompetenz besondere Bedeutung zu(kommt)“ (ebd., S. 6).

1.1 Coaching als spezifisches Konzept in der schulpraktischen Ausbildung

Coaching im pädagogischen Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung orientiert sich an professionellen Qualitätskriterien und Coaching-Konzepten, wie sie von Greif (2008) und/oder Rauen (2005, S. 111ff.) genannt werden, der pädagogische Kontext erfordert jedoch die Entwicklung eines spezifischen Coaching-Konzepts. Das jeweilige Coaching-Konzept und die Art der Aufgabe definieren die von Lehrenden im Coaching eingesetzten Methoden. Beim *Expertencoaching* löst der Coach durch Fachexpertise mit dem Coachee u.a. fachspezifische Probleme. Im *Prozesscoaching* nimmt der Coach eine unterstützende Rolle ein, wie z.B. bei der Förderung der Entwicklung personenbezogener überfachlicher Kompetenzen in der schulpraktischen Ausbildung (vgl. Krattenmacher 2014a, S. 30ff.). Vornehmliches Ziel von Coaching in der schulpraktischen Ausbildung ist u.a. „eine intensive, personenorientierte Begleitung der Auszubildenden im professionsbezogenen Entwicklungsprozess“ (Gerdes & Annas 2014, S. 25) im Hinblick auf die Entfaltung eines persönlich stimmigen Rollenmodells (vgl. Hollerer, Kleißner & Seel, 2013, S. 31). Im Folgenden werden exemplarisch drei Coaching-Konzepte im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgestellt.

(1) An der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (Schweiz) ist das Konzept des Zielorientierten pädagogischen Coachings in der schulpraktischen

² „Unter Selbst- bzw. Personalkompetenz werden Kenntnisse, Fertigkeiten sowie die Bereitschaft verstanden, eigenständig und verantwortlich zu handeln, das eigene Handeln und das Handeln anderer zu reflektieren und sich weiterzuentwickeln“ (Johannes-Gutenberg-Universität Mainz 2014, S. 2).

Ausbildung verankert. „*Beim zielorientierten pädagogischen Coaching handelt es sich um einen individuellen, zielgerichteten, lösungsorientierten sowie zeitlich befristeten Beratungsprozess, der auf pädagogisch-didaktischen Interventionen beruht*“ (Krattenmacher 2014b, S. 23) und den Aufbau der Handlungs- und Selbstregulationsfähigkeit der angehenden Lehrerinnen und Lehrer fokussiert (vgl. ebd., S. 21ff.). Die Inhalte des Coachings erstrecken sich über den gesamten schulischen Bereich, das Durchführen von Elterngesprächen oder der Kontakt mit Behörden können Inhalt des Coachings sein (vgl. ders. 2014a, S. 58). (2) Im Bundesland Nordrhein-Westfalen (Deutschland) wurde eine personenorientierte Beratung mit Coaching-Elementen in einem speziell geschaffenen benotungsfreien Raum als verpflichtender Bestandteil in der schulpraktischen Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung implementiert. Das Coaching, im Verständnis einer Expertenberatung im Bereich Schule, soll die persönliche Entwicklung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer unterstützen (vgl. Gedes & Annas 2014, S. 25). (3) In der Ausbildung angehender Lehrpersonen an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Graz (Österreich) begleitet ein verpflichtendes Coaching den Professionalisierungsprozess, u.a. wird dabei die Persönlichkeitsentwicklung und die Erweiterung personaler Handlungskompetenz in den Blick genommen (vgl. Hollerer, Kleißner, & Seel 2013, S. 33f.).

1.2 Coaching im Bachelorstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien

Die Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) im Bachelorstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien umfassen vierzig ECTS und sind in jedem der acht Studiensemester mit folgenden, in ihrer Funktion unterschiedlichen Lehrveranstaltungen gestaltet:

- als Praktikum „Pädagogisch-Praktische Studien“: drei ECTS; zwei Semesterwochenstunden; größtenteils an einem Schulstandort. Die Studierenden werden methodisch und didaktisch bei der Planung, Umsetzung und Reflexion einer konkreten Praxissituation durch Praxisbegleiterinnen und -begleiter (Lehrende der Pädagogischen Hochschule Wien) unterstützt (vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2016a, S. 33).
- als praxisbezogene Wahlpflichtveranstaltung: ein ECTS; 0,5 Semesterwochenstunden; u.a. Wahlangebote aus der Fachdidaktik oder der Bildungswissenschaft (vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2016b, S. 47f.).

- als Übung „Pädagogisch-Praktische Studien: Coaching“: ein ECTS; 0,5 Semesterwochenstunden (vgl. ebd., S. 22).

„*Stets mit Blick auf die personbezogenen überfachlichen Kompetenzen*“ (Pädagogische Hochschule Wien 2016b, S. 22) begleitet das Coaching in der Übung „Pädagogisch-Praktische Studien: Coaching“ „*die selbstreflektierende, ressourcenorientierte Integrationsarbeit aller Studienbereiche in der Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen*“ (Pädagogische Hochschule Wien 2016b, S. 8). Greif (2008) folgend wird das Coaching-Konzept als Prozessberatung verstanden. Die leitenden Prinzipien des Coachings umfassen die intensive Förderung der Selbstreflexion im Sinne einer „*bewussten Selbstveränderung und Selbstentwicklung*“ (ebd., S. 69) sowie die Bildung und Umsetzung selbstkongruenter Ziele (vgl. ebd., S. 100). Das Coaching-Konzept der Pädagogischen Hochschule Wien kann Krattenmacher (2014b) folgend „*als verbindendes Element der Handlungsebenen ‚Praktisches Tun‘, ‚Theoretische und praktische Hintergrundtheorien‘ sowie ‚Professionelles Selbst‘ verstanden [werden]*“ (ebd., S. 32; Hervorhebungen im Original).

Alle im Coaching eingesetzten Lehrpersonen sind Hochschullehrende der Pädagogischen Hochschule Wien und übernehmen somit, Lippmann (2009b, S. 58ff.) folgend, die Rolle von internen Coaches. Sie sind Mitglieder der Fachgruppe „Personbezogene überfachliche Kompetenzen“, halten regelmäßigen kollegialen Austausch und können an internen Coaching- Fortbildungen teilnehmen, die von der Fachgruppenleiterin für alle im Coaching eingesetzten Lehrenden organisiert werden. Die Bearbeitung der Anliegen und Themen der Studierenden im Coaching erfolgt „*im Methodenplural, d.h. neben klassischen Formen der Aufarbeitung und Reflexion werden Methoden aus den Bereichen Coaching, Mentoring und Supervision angewendet*“ (Pädagogische Hochschule Wien 2017).

2 Forschungsinteresse und Ziele

Das Forschungsprojekt folgt einem Impuls von Wildt (2003) der meint, bezüglich einer Reflexion der Praxis des Lehrens und Lernens an Hochschulen bestehe ein weitgehend unausgeschöpftes Potenzial, welches genutzt werden könnte, wenn sich „*Lehrende wie Lernende auch an der Hochschule als Teilhabende an wissenschaftlichen Diskursen einerseits und pädagogischer Praxis andererseits begreifen*“ (ebd., S. 83). Institutionelle Bemühungen zur Qualitäts-

entwicklung in der Hochschullehre (vgl. u.a. Egger 2016, S. 20ff.) gestalten institutionelle „Maßnahmen zur Unterstützung der Lehrenden bei der Weiterentwicklung der Qualität des Lehrangebots“ (Jonak & Münster 2012, S. 373). Diese Bemühungen binden Lehrende im Idealfall in eine Lehrentwicklungsstrategie ein (vgl. Egger 2016, S. 14) und begleiten diese bei der „Reflexion, Planung und Weiterentwicklung ihrer Lehrmethoden“ (ebd., S. 273). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird, auch unter Einbeziehung von Studierenden, die Funktion der Lehrveranstaltung „Pädagogisch-Praktische Studien: Coaching“ im Praxisgesamt-konzept untersucht (vgl. Rindermann 2003, S. 233). Das Forschungsprojekt umfasst drei Forschungsphasen (sowohl qualitativ als auch quantitativ) im Zeitraum von 2016 bis 2020. Um in weiterer Folge die mit dem Coaching-Konzept verbundene Rolle der Lehrenden „im Haus‘ zu diskutieren und weiter zu entwickeln“ (ebd., S. 18; Hervorhebung im Original) fokussierte die erste Phase die jeweilige (Lehr-)Praxis im Coaching: (1) das Coachingverständnis und 2) das Rollenverständnis der Lehrenden dieser Lehrveranstaltung, (3) Erfahrungen zur Gestaltung der pädagogischen Arbeitsbeziehung mit Studierenden im Coaching und (4) Ziele und Themenschwerpunkte des Coachings. In Rückkopplung zu den qualitativen Daten aus der ersten Phase (vgl. Witt 2001) fokussiert die zweite Phase die Perspektive von Studierenden und in der dritten Phase werden Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs retrospektiv (nach deren Berufseinstieg) befragt, jeweils bezogen auf deren Einschätzungen zum Lernpotenzial des Lehrveranstaltungsformats „Pädagogisch-Praktische Studien: Coaching“.

3 Methodische Vorgangsweise

Die Entscheidung für einen qualitativen Forschungsansatz in der ersten Phase gründet auf dem Forschungsziel, „Lebenswelten „von innen heraus“ aus der Sicht der handelnden Menschen“ (Flick, von Kardoff & Steinke 2012, S. 14; Hervorhebung im Original) zu beschreiben, um „die Wirklichkeit anhand der subjektiven Sicht der relevanten Gesprächspersonen abzubilden“ (Winter 2000). Für den Feldzugang wurde ein systematisierendes leitfadengestütztes Experteninterview (vgl. Bogner, Littig & Menz 2014, S. 23f.) mit im Studienjahr 2015/16 im Coaching eingesetzten Hochschullehrenden als gegenstandsadäquate Vorgangsweise gewählt. Diese Hochschullehrenden kommen als Expertinnen bzw. Experten in Betracht, da sie sich durch „eine institutionalisierte

Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit (auszeichnen)“ (Hitzler, Honer & Maeder 1994; zitiert nach Meuser & Nagel 2016, S. 354). Ausgehend von deren „spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenz-
baren Problembereich bezieht“ (ebd., S. 13), lassen sich Handlungsorientierungen und subjektive Deutungen im Feld rekonstruieren, um damit „das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren“ (ebd., S. 13). Die Auswertung der Daten erfolgt im Bewusstsein, dass faktisches Handeln aus den Interviewerzählungen nicht abgeleitet werden kann (vgl. Flick 2012). Die Analyse der Daten erfolgte induktiv mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2010). Die Einschränkung des Geltungsbereiches der Ergebnisse liegt darin, dass durch dieses Vorgehen eine „hohe Inhaltsvalidität und ein tieferer Informationsgehalt der Ergebnisse erreicht (wird), ohne allerdings repräsentative Aussagen machen zu können“ (Winter 2000).

Die vorab festgelegte Stichprobe (Fälle) (vgl. Merckens 2012, S. 292) umfasste die Gruppe der zwölf im Studienjahr 2015/16 im Coaching dieser Lehrveranstaltung eingesetzten Lehrenden. Davon konnten acht Lehrende befragt werden, zwei Lehrende standen im Befragungszeitraum Dezember 2016 und Jänner 2017 aus zeitlichen Gründen nicht zur Verfügung, zwei in die Vorbereitung des Forschungsprojekts einbezogene Lehrende wurden nicht befragt. Bezogen auf die Länge dauerten die Interviews im Durchschnitt etwa vierzig Minuten.

4 Darstellung der Ergebnisse

Folgend werden einige Ergebnisse der Untersuchung dargestellt, Interviewauschnitte dienen zur Illustration der Aussagen (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 273f.). Der in Klammer gesetzte Interviewcode wie „B7, 6–7“ informiert über die Fallnummer (B7) sowie die Zeilennummer der transkribierten Interviewtexte. Quantifizierende Aussagen wie *einige* oder *fast alle* beziehen sich immer auf die Interviewgruppe der Befragten (vgl. Hermann & Hertrampf 2002, S. 217).

4.1 Coachingverständnis der Lehrenden in dieser Lehrveranstaltung

Generell verstehen alle Befragten Coaching als „*Begleiten von Menschen*“ (B5, 5) bzw. als begleitende Reflexion und Unterstützung im Rahmen einer „*Professionalisierungsmaßnahme für berufliche Umstände*“ (B7, 6–7). Auf Grund der

Prozesshaftigkeit der Begleitung ist für alle Befragten der primäre methodische Zugang Prozesscoaching und nicht Expertencoaching. Die befragten Lehrenden sind sich der besonderen Rahmenbedingungen und des spezifischen Settings des Coachings in den Pädagogisch-Praktischen Studien der Pädagogischen Hochschule Wien bewusst, es ist „*etwas Spezielles*“ (B7, 8). Das Coaching findet in einem Gruppensetting statt und begleitet einen Lernprozess in einem pädagogischen Kontext. Die Teilnahme beruht nicht auf freiwilliger Basis, da die Studierenden sich zu einer verpflichtenden Lehrveranstaltung anmelden. Einige Befragten weisen darauf hin, dass diese Freiwilligkeit und die freie Wahl eines Coaches als wichtiger Bestandteil eines Coachings genannt werden. Die Wahlmöglichkeit eines Coaches sei jedoch durch eine Anzahl paralleler Lehrveranstaltungen gegeben.

Als entscheidenden Aspekt für ein gelingendes Coaching führen fünf Befragte an, für sich selbst die Zielsetzungen des Coachings in der Studienarchitektur zu klären, um in Folge auch Unterschiede zu und Gemeinsamkeiten mit Coaching im freien Berufsfeld zu verstehen. Man sollte „*auf jeden Fall für sich sehr klar haben, was Coaching in dem Setting leisten kann*“ (B7, 180–181). Lehrende sollten sich, so meint eine Befragte, auf jeden Fall auch mit dem Konzept der Pädagogisch-Praktischen Studien und der Beschreibung der Lehrveranstaltung auseinandersetzen. Eine Befragte bezeichnet das Interview als Anlass, sich erneut mit dem Konzept der Lehrveranstaltung zu befassen.

Als weiteren wichtigen Aspekt nennt die Hälfte der Befragten das Entwickeln eines gemeinsamen Coaching-Verständnisses der im Coaching eingesetzten Lehrenden. Zum kollegialen Austausch bezüglich des Coaching-Konzepts und deren Weiterentwicklungen tragen ihrer Meinung nach die regelmäßigen Besprechungen der Fachgruppe der im Coaching eingesetzten Lehrenden bei. Dieser Austausch zu Erfahrungen, Methoden, auch „*Fragen, Unsicherheiten*“ (B5, 205) wird als spannend und hilfreich beschrieben. Als bereichernd wird empfunden „*sich mit Leuten zusammensetzen, die diese Lehrveranstaltung schon gehalten haben*“ (B8, 74–75). Eine der Befragten erinnert sich, dass in einer dieser Fachgruppentreffen das Thema der sie beschäftigenden Rollenkonfusion im Coaching „*auf sehr wertvolle Weise angesprochen [wurde]*“ (B5, 20). Eine weitere Befragte versteht den kollegialen Austausch als einen gemeinsamen Rahmen der Qualitätssicherung. „*Es gibt einen Rahmen, in dem wir uns bewegen, und innerhalb dieses Rahmens hat jeder individuelle Spielräume*“ (B7, 188–189).

4.2 Rollenverständnis der Lehrenden im Coaching dieser Lehrveranstaltung

Großteils Konsens besteht darüber, dass das Einnehmen der Rolle als Coach für Hochschullehrende einen – manchmal herausfordernden – Rollenwechsel bedingt. Mehr als die Hälfte der Befragten beschreibt die im Vergleich zur Lehre (im Sinne einer Vermittlung von (Fach-)Wissen verstanden) veränderte Haltung in der Prozessbegleitung aus mehreren Gründen als Herausforderung. Einer der Gründe sei die Gegensätzlichkeit der Rollen. *„Wir sind hier [an der Hochschule] meist Lehrende und dort [im Coaching] sind wir Begleitende“* (B3, 110–111) und aus diesem Grund sei es *„einfach eine andere Rolle“* (B5, 193). Ein wesentliches Merkmal des Prozesscharakters im Coaching sei die unterstützende Rolle bei der Begleitung des Lernprozesses der Studierenden, es sei zentral darauf zu achten, sich als Coach mit pädagogischen oder fachlichen Ratschlägen und Lösungsvorschlägen zurückzuhalten. Wichtig sei, im Coaching nicht *„ins Lehren zu kommen (...), nicht ins Vorgeben von gewissen Lehrmeinungen“* (B3, 233–335). Diese Befragte vermutet auf Grund eigener Erfahrungen, dass Lehrende im Coaching noch sehr viel lehren, und als im Coaching eingesetzte Lehrende sei es wichtig, *„auch immer wieder hinzuschauen, wo ich [in das Lehren] hineingetappt bin“* (B3, 157–158). Schwierig beim Umdenken im Zuge des Rollenwechsels und mitunter eine Herausforderung sei eben das *„sich auch Zurücknehmen können“* (B8, 184) ebenso wie das Spüren des methodischen Vorgehens bei der Themenwahl im Coaching. Im Coaching der Studierenden werden die Themen nicht vorgegeben, *„auch wenn ich mir denke, das wäre jetzt sehr wichtig für die [Studierenden]. Letztlich bestimmt die Gruppe (...), was sie sich anschauen will, und auch, wie weit [die Studierenden] sich einlassen wollen (...). Das ist für mich, (...) wirklich so ein Umdenken“* (B3, 13–122).

In Bezug auf diese Thematik wird darauf verwiesen, ein Coach sei jemand der einen sicheren Rahmen schafft, *„der ein Stück die Struktur vorgibt, in dem Austausch passiert, und der darauf achtet, dass Kommunikation und Austausch gut und vor allem konstruktiv und wertschätzend gelingen können“* (B6, 193–197). Diese Befragte formuliert für sich – auch vor dem Hintergrund einer angestrebten Vorbildwirkung für die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer – als *„Anliegen, dass die Studierenden in einen Modus hineinkommen, wo sie merken, dass Zufüttern nicht die einzige Möglichkeit ist, meinen Lernprozess zu gestalten“*

(B6, 177–180). Selbst wenn Lehrende im Coaching als Expertin oder Experte angesprochen bzw. gefragt würden – „Wie würden Sie in dieser Situation handeln?“ – sei aus diesem Grund abzuwarten, ob Lösungsvorschläge aus der Runde der Studierenden kommen. Dieser Rollenwechsel im Coaching sei ein Thema, an dem im Coaching eingesetzte Lehrende sehr viel arbeiten müssten.

4.2.1 Gestaltung der Arbeitsbeziehung im Coaching

Die Befragten geben an, mit der Qualität der Beziehungsgestaltung im Coaching, auch auf Grund ihrer Erfahrungen und der Rückmeldungen von Studierenden, durchaus zufrieden zu sein. Durch den Rollenwechsel im Coaching ergeben sich jedoch fallweise Spannungsfelder und Irritationen, die an Beispielen thematisiert werden. Ein Spannungsfeld entsteht auf Grund von Doppelfunktionen der Lehrenden, da sie mit Studierenden auch in anderen Rollen zusammenarbeiten. In manchen Fällen kommt es aus diesem Grund zu einer *Rollenkonfusion* zwischen den Rollen „Coach“, „Lehrende bzw. Lehrender“ und „Prüferin bzw. Prüfer“, wenn Coaches Studierende aus dem Coaching z.B. in einer Lehrveranstaltung auch benoten müssen. Eine Konstellation dieser Art erfordert von diesen Lehrenden einen permanenten Prozess der Rollenklärung. Eine Befragte glaubt für sich, *„einen guten Weg gefunden [zu haben] diese verschiedenen Hüte aufzusetzen. Wenn ich in der Vorlesung bin, bin ich Professorin und Prüferin und wenn ich im Coaching bin, trage ich diesen anderen Hut“* (B5, 21–23). Ihrer Ansicht nach trägt ihr Bemühen um Rollenklarheit dazu bei, dass diese unterschiedlichen Rollen für Studierende auch sehr gut sichtbar werden. *„Sie begegnen mir zu Fragen in der Vorlesung (. . .) anders als in der Coaching-Gruppe. Ob das allen so gelingt kann ich nicht sagen, aber es ist eben ein Versuch. Diesen Kompromiss, denke ich, muss man hier im Haus wahrscheinlich finden“* (B5, 25–30). Als hilfreiche Vorgangsweise im Zuge der Rollenklärung wird empfohlen, die Studierenden bewusst auf einen Rollenwechsel aufmerksam zu machen: *„Jetzt spreche ich in der Rolle (. . .) als Lehrende“* (B7, 203).

Erfahrungen einiger Befragten machen deutlich, dass Methoden der Prozessbegleitung, damit sind spezifische Coaching-Methoden gemeint, *„mit denen sie noch nicht viel Erfahrungen gesammelt haben“* (B7, 317), bei Studierenden zu Irritationen führen können. Einigen Befragten ist diesbezüglich sehr bewusst geworden, wie wichtig es ist, mit Coaching-Methoden sensibel umzugehen und Studierenden *„nicht überzustülpen“* (B7, 261) sondern über viel Beziehungsarbeit eine positive Arbeitsbeziehung und Vertrauen aufzubauen.

Einige Befragte berichten von Studierenden, die im Coaching Anleitungen oder gute Tipps für die Gestaltung von Unterricht erwarten, da sie die Coaches auch als Expertinnen oder Experten für die Gestaltung von Unterricht wahrnehmen. Auch solche Fälle erfordern die Sensibilisierung der Studierenden in Bezug auf die Aufgaben eines Coaches in einem Prozesscoaching.

4.2.2 Methodenkompetenz als Grundlage für den Rollenwechsel

Als wesentliche und notwendige Grundlage für einen gelingenden Rollenwechsel und professionelles Handeln im Coaching nennen alle Befragten Methodenkompetenz im Hinblick auf spezifische Beratungsmethoden für prozessberaterische Situationen. Demzufolge sollten Lehrende über einen angemessenen Methodenpool verfügen, um nach einer Einschätzung der Situation im Coaching, dem Setting dieser Lehrveranstaltung entsprechende und für sich als Coach authentische und anwendungsbezogen passende Methoden auswählen und einsetzen zu können. Das Gruppensetting erfordert einen vielfältigen „*Methodenpool an begleitungs- und gruppenspezifischen Methoden*“ (B3, 160) zur Anleitung von Gruppenprozessen, das „*Wissen, wie man mit Fragen führt*“ (B7, 187) und „*wie man auch die Kraft der Gruppe nützt um zu reflektieren*“ (B7, 228–229). Methodisch fundierte Gesprächskompetenz sei eine fundamentale Voraussetzung, denn Coaching-Fragetechniken seien „*nicht etwas, was ich so einfach aus dem Ärmel schüttele*“ (B6, 255–256). Vier Befragte nennen als zentrale Methode systemisch-lösungsorientierte Fragen wie Skalierungsfragen oder Aufstellungsarbeit. Eine der Befragten übt einige, aus ihrer Sicht wesentliche, Fragetechniken auch mit den Studierenden (B6, 227). Alle Befragten können auf spezifische in Aus- oder Fortbildungen erworbene Qualifikationen oder Vorerfahrungen mit Coaching zurückgreifen (vgl. Übersicht 1).

Aus- oder Fortbildung	Anzahl
Coaching-Fortbildungsreihe der Pädagogischen Hochschule Wien	5
Ausbildung zur systemischen Supervisorin und zum Coach	2
Psychologiestudium	2
Fallarbeit nach dem Modell des Kollegialen Teamcoaching	2
Erfahrungen als Gecoachte	2

Aus- oder Fortbildung	Anzahl
Kommunikation nach Marshall Rosenberg und Virginia Satir	1
Ausbildung zum Sportcoach	1
Ausbildung zur Lebens- und Sozialberatung	1

Übersicht 1: Aus- und Fortbildungen und Vorerfahrungen mit Coaching (n = 8)

Fünf Befragte betonen die Wichtigkeit einer Coaching-Ausbildung und bzw. oder die Bereitschaft zur kontinuierlichen Fortbildung für Coaching. *„Ich glaube, dass du, wenn du das [Coaching] machst, ganz viel dazulernen musst, und dass du bereit sein musst auch (...) zu sagen: ‚Ich kann das einfach nicht, ich stehe jetzt ganz am Anfang‘“* (B8, 109–113). Die interne Coaching-Fortbildungsreihe für Lehrende der Pädagogischen Hochschule Wien wird diesbezüglich von drei Befragten als wertvoll eingeschätzt.

Ebenfalls hilfreich für den Rollenwechsel wird von vier Befragten Vorerfahrung in der Rolle als Coach oder Gecoachte erachtet. Wenn man *„selbst schon einmal erlebt hat, wie man begleitet“* (B4, 279–280) kennt man *„auch einiges an Stolpersteinen oder auch an Positivem, das Coaching bringen kann und wie man [das Coaching] gestalten kann“* (B7, 56–57). Durch viel Erfahrung in Prozessbegleitung ist es für eine Befragte letztlich *„nicht schwierig diese Rolle einzunehmen“* (B6, 232–233). Zwei Befragte glauben, dass Lehrende für das Coaching viel Erfahrung mit dem Berufsfeld oder aus der Praxisbegleitung von Studierenden haben sollten.

4.2.3 Vorgehensweise bei der Vorbereitung auf diese Lehrveranstaltung

Hochschullehrende, die diese Lehrveranstaltung noch nie gehalten haben, sollten nach Auffassung von fünf Befragten darauf hingewiesen werden, *„dass man von der herkömmlichen Seminarmethodik weggehen muss“* (B8, 86), denn die Vorbereitung unterscheidet sich von jener für Seminare, für die Lehrende Inhalte ziel- und ergebnisorientiert planen. *„Das Lernziel ist am Ende der Stunde dieses oder jenes und ich möchte, dass sie diese oder jene Information mitbekommen“* (B05, 107–109). Da die Studierenden im Coaching unterschiedliche Anliegen einbringen geht es vielfach, *„in eine ganz andere Richtung als ich erwartet habe“* (B5, 103–105). Dies erfordert methodische Flexibilität und eine intensive Vorbereitung, jedoch immer im Bewusstsein erforderlicher metho-

discher Anpassungen gemäß den Entwicklungen im Coaching in der jeweiligen Stunde und „*darf nicht unterschätzt werden*“ (B6, 194–195). Für manche Gruppen erweist es sich als günstig, fallweise vorbereitete Themen zur Bearbeitung anzubieten, vor allem wenn „*von den Studierenden (...) viel Zurückhaltung da war*“ (B5, 102).

4.3 Gestaltung der pädagogischen Arbeitsbeziehung mit Studierenden im Coaching

Eine wichtige Facette ist die Arbeit an der Qualität der Arbeitsbeziehung im Coaching. Als für dieses spezifische Setting unerlässliche Haltungen im Hinblick auf die Gestaltung der pädagogischen Arbeitsbeziehung werden von allen Befragten ein achtsames Miteinander, eine Haltung des *Nichtwissens*, Vertraulichkeit, Empathie und Wertschätzung sich selbst und den Studierenden gegenüber erachtet. Eine Befragte betont, dies heißt, „*auch in anderen Lehrveranstaltungen wertschätzend mit den Studierenden umzugehen, also es ist jetzt nicht so, dass ich meine Haltung dann auswechsele*“ (B5, 220–222). Mehr als die Hälfte der Befragten nimmt die positive Beziehungsgestaltung als wesentlichen Gelingensfaktor im Coaching wahr. Lehrende sollten „*mit viel Sympathie da hineingehen*“ (B6, 251), mit „*wahnsinnig viel Freude*“ (B4, 456–457) und sich „*für Menschen interessieren*“ (B8, 182–183). Es geht um eine Haltung, die eine Vertrauensbasis und Atmosphäre entstehen lässt, in der die Studierenden sich wohlfühlen und „*ihre Themen gut einbringen können*“ (B6, 158–159). Man sollte großes Interesse an Persönlichkeitsbildung haben und diesen Bereich „*generell als zentrale Aufgabe für alle pädagogischen Berufe von Volksschule bis Hochschule (...) ansehen*“ (B5, 289–291). Im Coaching eingesetzte Hochschullehrende sollten voll und ganz hinter dem Coaching-Konzept stehen. „*Ich denke mir, wenn jemand sagt, das Fach steht über allem, dann weiß ich nicht, ob da der richtige Zugang gefunden werden kann*“ (B5, 292–293). Erforderlich erscheint zwei Befragten sich „*als Persönlichkeit einzubringen*“ (B2, 135), da „*man gerade in so eine persönlichkeitsbildende Lehrveranstaltung sehr authentisch reingehen muss*“ (B5, 201–203).

Wertschätzung als Grundhaltung wird von zwei Befragten mit den ihrer Einschätzung nach wichtigen Aspekten einer Vorbild- und Modellwirkung der Lehrenden verknüpft. Eine Befragte wünscht, hofft und erwartet, „*dass unsere Studierenden später auch mit ihren Schülerinnen und Schülern, (...) wertschät-*

zend und respektvoll umgehen werden“ (B5, 224–226). Wertschätzung der Studierenden wird sichtbar an der Wahrnehmung und Bearbeitung ihrer Themen und Anliegen im Coaching sowie der Einladung „*sich zu Wort zu melden und sich einzubringen*“ (B2, 121–122). Es darf auch sein, dass sich Studierende unsicher fühlen. Eine Befragte hofft und vermutet, Studierende merken Wertschätzung „*wahrscheinlich an einer höflichen Wortwahl, an einem freundlichen Begrüßen, (...) an meiner Körpersprache und daran, dass ich nicht dozierend vorne stehe*“ (B5, 238–242). Für zwei Befragte hat Coaching immer auch mit Verschwiegenheit zu tun. „*Das heißt, auch ich bin zur Verschwiegenheit verpflichtet, so wie ich [die Studierenden] bitte, dass sie nichts hinaustragen*“ (B3, 180–184). Nicht zuletzt müssten im Coaching eingesetzte Hochschullehrende bereit und fähig zur Selbstreflexion sein.

4.4 Ziele und Handlungsfelder des Coachings

Langfristig gesehen begleitet und unterstützt das Coaching Studierende im Professionalisierungsprozess. Über das Coaching sollen die Studierenden einen Impuls bekommen, Innenschau halten zu können, und ihr Handeln, Denken und Erlebnisse in einem geschützten Raum mitzuteilen und zu reflektieren. Allgemein gesehen ermöglicht Coaching den Gecoachten „*für sich selbst Problemfelder oder auch Chancen und Möglichkeiten zu identifizieren, blinde Flecken zu entdecken (...), Entscheidungen für den eigenen Lernprozess zu treffen (...), das eine oder andere Handlungsmuster vielleicht neu zu entwerfen, (...), Haltungen zu überdenken*“ (B6, 9–14) in methodischen Settings, über Reflexion, Selbstanalyse, aber auch Diskussion, Austausch und Feedback. Eine Befragte sieht diese Lehrveranstaltung als *eine* Möglichkeit, an der Persönlichkeitsentwicklung zu wirken und über das Coaching Studierende für pädagogische Beziehungsarbeit zu sensibilisieren, denn „*alle Menschen, die pädagogisch arbeiten (sollten) auch selbst ihre Persönlichkeit (...) weiterentwickeln*“ (B4, 9–10).

Weiters wird das Coaching als zusätzliche unterstützende Maßnahme im Rahmen des Schulpraktikums gesehen. Im Coaching werden Anliegen, Frage- oder Problemstellungen von Studierenden bearbeitet sowie Fragen aufgegriffen oder vertieft „*für die möglicherweise in der Begleitung der Schulpraxis nicht so viel Zeit ist*“ (B7, 14–15).

Die Hälfte der Befragten nennt als vorrangige Handlungsfelder und Aufgaben im Coaching im ersten Studienjahr die Betreuung und Stärkung von

Studierende beim Übergang an die Hochschule und beim Einstieg in das Studium. Beispielhaft wird das Thema „Berufswahl“ – wie etwa die Begleitung im Entscheidungsprozess „*Könnte das mein Job sein oder nicht?*“ (B1, 17–18) und die Rollenfindung genannt, u.a. die Betrachtung der Frage „*Was macht mich zu einer professionellen Lehrkraft?*“ (B7, 16–17). Vor allem im ersten Studienjahr geht es um das Thema „Übergänge“, so auch um den „*Übergang aus der Schüler/innen-Rolle in die Studierenden- und Lehrer/innen-Rolle*“ (B2, 7).

5 Diskussion der Ergebnisse

Die befragten Lehrenden verstehen das Coaching in der Lehrveranstaltung „Pädagogisch-Praktische Studien: Coaching“ als Prozesscoaching (vgl. u.a. Thomann & Pawelleck 2013, S. 16ff.), in der sie angehende Lehrerinnen und Lehrer unterstützen, wenn es darum geht, Entscheidungen für den eigenen Lernprozess zu treffen oder Lösungen für berufsbezogene Fragen auf dem Weg der Professionalisierung zu finden. Wie in anderen pädagogischen Kontexten, findet auch das Coaching in den Pädagogisch-Praktischen Studien in einer vorab definierten spezifischen Rahmenkonzeption statt (vgl. u.a. Krattenmacher 2014a, S. 40ff.; Lippmann 2009a, S. 17).

Die auch von Egger (2016) empfohlene Möglichkeit eines kontinuierlichen kollegialen Austauschs und begleitende interne Fortbildungen (vgl. ebd., S. 11) werden auch von Befragten als spannend und hilfreich eingeschätzt, als wertvolle Facette einer „*Unterstützung durch Kommunikation mit Lehrenden über die Erfordernisse und Problemlagen der eigenen Lehre*“ (ebd., S. 21).

Insbesondere beachtenswert erscheinen die Ausführungen zum Rollenwechsel, zum Prozess der Rollendefinition und der Rollengestaltung im Coaching. In der Prozessbegleitung wollen die im Coaching eingesetzten Lehrenden den Studierenden die Auseinandersetzung mit deren Anliegen und Themen ermöglichen, punktuell erachten es einige es als durchaus angebracht, als Coach Verantwortung für das Einbringen von Themen zu übernehmen. Fallweise werden diese von Studierenden eingeladen, ihre Sichtweise als Expertin bzw. Experte zu von Studierenden eingebrachten Anliegen oder Themen einzubringen. Die Befragten bewegen sich in der Prozessbegleitung damit phasenweise „*zwischen den Polen von Expertenberatung und Prozessbegleitung*“ (Hauser & Egger 2007, S. 33). Thomann und Pawelleck (2013) folgend kann diese Form der Begleitung verstanden werden „*als zurückhaltende Führung mit integriertem Beratungsanteil*“ (ebd., S. 33).

Von zentraler Bedeutung für den Rollenwechsel als Coach erweist sich u.a. ein stetiges Bemühen um das Schaffen von Rollenklarheit. Dieser Prozess umfasst die Rollendefinition wie z.B. das Aufgabenverständnis und die Erwartungen an die Lehrenden im Rahmen des Coaching-Konzepts der Institution. Weiters zählt dazu die Rollengestaltung als Coach, wie z.B. die Art und Weise, wie die Rolle gelebt wird und die permanente Klärung des eigenen Umgangs mit der Rolle und verbliebenen Unklarheiten und Spannungsfeldern. Von Bedeutung ist letztlich auch die Rollendurchsetzung, z.B. der Umgang mit Rahmenbedingungen für das Coaching und der Austausch mit Erwartungen der Studierenden (vgl. u.a. Lippmann 2009a, S. 20ff.; Potzmann 2016, S. 185f.). In diesem Zusammenhang sei der Aspekt „Rollenvielfalt in der Hochschullehre“ von Egger (2016) erwähnt. Im Zuge seiner Forderung nach vielfältigen Lehr- und Lernmodellen an Hochschulen verweist er auf eine sich aus hochschuldidaktischer Perspektive allgemein verändernde Rolle der Lehrenden, da Coachingaktivitäten in der Arbeit mit Studierenden unumgänglich seien (vgl. ebd., S. 12).

Allgemein ist im Coaching die Gestaltung einer positiven Arbeitsbeziehung von besonderer Bedeutung. Die institutionell bedingte hierarchische Arbeitsbeziehung und der Wechsel der Lehrenden zwischen Instruktion, Beurteilung und Coaching können durch die damit einhergehende Rollenkonfusion (vgl. Lippmann 2009b, S. 63) sowie eine praxeologische Erwartungshaltung von Studierenden (vgl. Boelhauve 2005, S. 110) zu Spannungsfeldern und Irritationen in der Gestaltung der Arbeitsbeziehung im Coaching führen (vgl. z.B. Lippmann 2009a, S. 26ff.). Durch diesen Umstand sind die Lehrenden gefordert, sich im Coaching zwischen divergenten Rollenerwartungen zu bewegen und Widersprüchlichkeiten auszuhalten.

In Aus- und Fortbildungen erworbene Qualifikationen, Methodenkompetenz in der Prozessbegleitung, eigene Erfahrungen als Gecoachte und die Teilnahme an internen Fortbildungen ermöglichen den Lehrenden einen professionellen Methodenplural im Coaching (vgl. Lippmann 2009a, S. 16). Gemäß Meier (2007) sind *Coaches* „am nützlichsten, wenn sie selber am Weiterlernen sind“ (ebd. S. 107).

Hinsichtlich der vorbereitenden Planung für diese Lehrveranstaltung wird sichtbar, dass zwar ein möglicher Ablauf des jeweiligen Coaching-Termins vorbereitet wird, jedoch flexibel zur jeweiligen Thematik passende Methoden ein-

gesetzt werden und somit Meier (2007, S. 111) folgend, von einem „*experimentellen Umgang mit Planung*“ gesprochen werden kann.

Im Hinblick auf eine professionelle Coaching-Haltung, die auf theoretischen Modellen und eigenen Erfahrungen beruht (vgl. u.a. auch Meier 2007, S. 110), verweisen die Befragten auf die Vorbildwirkung einer wertschätzenden Grundhaltung in der Arbeitsbeziehung mit den Studierenden. Daran anknüpfend lässt sich vermuten, dass dieser Beratungszugang als „*pädagogischer Doppeldecker zusätzliches Lernpotenzial*“ (Krattenmacher 2014b, S. 21) ermöglicht. Das Erleben der Coaching-Haltung der Lehrenden im Coaching eröffnet den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern Chancen, sich aktiv in den Professionalisierungsprozess einzubringen und sich als Expertinnen und Experten ihres Tuns zu erleben (vgl. Meier 2007, S. 111).

Diese ersten Erfahrungen lassen vermuten, dass mit der Lehrveranstaltung „Pädagogisch-Praktische Studien: Coaching“ für die Studierenden eine Möglichkeit geschaffen wurde, Eindrücke und Erfahrungen aus dem Studium und dem Schulpraktikum in einem geschützten Rahmen zu reflektieren und mit Hilfe von Fremdperspektiven die eigene Perspektive (z.B. Professionalisierung, Handlungsmuster, Berufswahl) zu erweitern und weiterzuentwickeln (vgl. u.a. Kraler 2012; Prettenhofer 2014, S. 200).

6 Ausblick

Coaching in den Pädagogisch-Praktischen Studien der Pädagogischen Hochschule Wien wurde als zusätzliches Beratungsformat im Bachelorstudium Primarstufe konzipiert und im Studienjahr 2015/16 eingeführt. Erkenntnisse aus dieser Befragung können möglicherweise für die Einführung beziehungsweise Gestaltung ähnlicher Coaching-Formate in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern relevant sein. Für in einem Coaching-Setting eingesetzte Hochschullehrende ergeben sich Entwicklungsaufgaben in Bezug auf den Umgang mit dem Rollenwechsel im Coaching, die Sensibilisierung für eine wertschätzende Arbeitsbeziehung mit den Studierenden sowie die Schulung und Sicherung von Methodenkompetenz im Hinblick auf Prozessbegleitung.

Literatur

Boelhaue, Ursula (2005): Forschendes Lernen – Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien. In: Hilligus, Annegret Helen; Rinken Hans-Dieter

- (Hg.): Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen. Münster: LIT, S. 103–126
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten: eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Egger, Rudolf (2014): Die zielgerechte Entfaltung von Lehrkompetenz. Für ein strategisches Konzept zur Förderung einer praxis- und wissenschaftsorientierten Hochschuldidaktik. In: Egger, Rudolf; Kiendl-Wendner, Doris; Pöllinger, Martin (Hg.): Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 1–31.
- Egger, Rudolf (2016): Hochschuldidaktik im Kontext lebenslangen Lernens. In: Steirische Hochschulkonferenz (Hg.): Qualität in Studium und Lehre. Kompetenz- und Wissensmanagement im steirischen Hochschulraum. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–28.
- Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (2012): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 13–42.
- Fraefel, Urban; Seel, Andrea (2017): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien – eine Einführung. In: Fraefel, Urban; Seel, Andrea (Hg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Münster und New York: Waxmann, S. 7–10.
- Gerdes, Reinhard; Annas, Dorothee (2014): Intention und Implementierung. In: König, Eckhard; Gerdes, Reinhard; Nosthoff, Hermann; Soffner, Thomas: Coaching in der Lehrerbildung Professionsbezogenes Coaching als Bestandteil der 2. Phase der Lehrerbildung in NRW, S. 24–28. Abrufbar unter: <https://www.coaching-magazin.de/hr/coaching-lehrerbildung> (2017-02-09).
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greif, Siegfried (2008): Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Göttingen: Hogrefe.
- Hauser, Hans-Georg; Egger, Elmar (Hg.) (2007): Worauf Berater achten. Ein Handbuch für die Praxis. Wien: Linde Verlag.
- Hermann, Ulrich; Hertrampf, Herbert (2002): „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von „Lehrerpersönlichkeit“ und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung; In: Hermann, Ulrich: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim und Basel: Beltz, S. 200–220.
- Hollerer, Luise; Kleißner, Elisabeth; Seel, Andrea (2013): Der Blick auf den Professionalisierungsprozess Coaching in der Lehrerbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung, 13 (2). Innsbruck Wien Bozen: Studienverlag, S. 31–35.

- Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) (2014): Handreichung zur Formulierung von Lernergebnissen (Learning Outcomes) Abrufbar unter: https://www.uni-mainz.de/studlehr/dateien/Leitfaden_Lernergebnisse.pdf (2017-02-09).
- Jonak, Felix; Münster, Gerhard (⁴2012): Die Pädagogische Hochschule. Hochschulgesetz 2005. Zirl: Innverlag.
- Kraler, Christian (2012): Entwicklungsaufgaben Lehramtsstudierender aus Sicht von LehrerbildnerInnen. In: Journal für LehrerInnenbildung, 12, (3), S. 31–39.
- Krattenmacher, Samuel (2014a): Planlos durchs Praktikum? Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Krattenmacher, Samuel (2014b): Wirkung und Nebenwirkung eines zielorientierten Pädagogischen Coachings in der schulpraktischen Betreuung. In: Journal für LehrerInnenbildung, 14 (3), S. 21–27.
- Lippmann, Eric (2009a): Was ist Coaching? In: Lippmann Eric (Hg.): Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis. Wiesbaden: Springer, S. 12–46.
- Lippmann, Eric (2009b): Settings. In: Lippmann Eric (Hg.): Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis. Wiesbaden: Springer, S. 48–66.
- Meier, Daniel (2007): Der Lösungsspaziergang. In: Hargens, Jürgen (Hg.): Werkstattbuch Systemisches Coaching. Aus der Praxis für die Praxis. Basel: Borgmann Media, S. 98–125.
- Merkens, Hans (⁹2012): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 286–299.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2016): Experteninterview. In: Dick, Michael; Marotzki, Winfried; Mieg, Harald (Hg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 342–352.
- Pädagogische Hochschule Wien (2016a): Leitfaden Pädagogisch Praktische Studien. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/ibg/schulpraxis/allgemein/PPS_Primarystufe_20161017.pdf (2017-02-20).
- Pädagogische Hochschule Wien (2016b): Curriculum Primarstufe. Bachelorstudium. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/Mitteilungsblatt_VR/Punkt%204/Curriculum_Primarystufe_V2_01.07.2016.pdf (2017-02-09).
- Pädagogische Hochschule Wien (2017): Pädagogisch-Praktische-Studien: Coaching. Angaben zur Abhaltung, Ziele und Methoden. Abrufbar unter: <https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/wbLv.wbShowLVDetail?pStpSpNr=228212&cpSpracheNr=1> (2017-02-20).
- Potzmann Renate (2016): (Lern-)Coach und (Lern-)Coaching. In: Perkhofner-Czapek, Monika; Potzmann, Renate: Begleiten, Beraten, Coachen. Der Lehrberuf im Wandel. Wiesbaden: VS Springer Verlag, S. 143–199.

- Prettenhofer, Anton (2014): Den Blick auf sich selbst richten – Instrumente zur Selbstreflexion für Studierende. In: Egger, Rudolf; Kiendl-Wendner, Doris; Pöllinger, Martin (Hg.) Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen. Wiesbaden: Studienverlag, S. 195–203.
- Protzel, Madlen; Dreer, Benjamin; Hany, Ernst (2017): Studienangebote zur Entwicklung von Handlungs-, Begründungs- und Reflexionskompetenzen. Das Praktikumskonzept der Erfurter Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Fraefel, Urban; Seel, Andrea (Hg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Münster und New York: Waxmann, S. 91–103.
- Rauen, Christopher (2005): Varianten des Coachings im Personalentwicklungsbereich. In: Rauen, Christopher (Hg.): Handbuch Coaching. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 111–132.
- Rindermann, Heiner (2003): Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: Zeitschrift für Evaluation. Heft 2, S. 233–256.
- Thomann, Geri; Pawellek, Anja (2013): Studierende beraten. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Weyland, Ulrike; Wittmann, Eveline (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 15 (1), S. 8–21.
- Wildt, Johannes (2003): Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochdidaktischer Perspektive. In: Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 71–84.
- Winter, Stefanie (2000): Quantitative vs. Qualitative Methoden. Abrufbar unter: http://nosnos.synology.me/MethodenlisteUniKarlsruhe/imihome.imi.uni-karlsruhe.de/nquantitative_vs_qualitative_methoden_b.html (2017-02-20).
- Witt, Harald (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. Forum Qualitative Sozialforschung, 2 (1), Artikel 8. Abrufbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010189> (2017-02-11).

Anmerkung

Das Forschungsteam bedankt sich bei den Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Wien. Ihre Bereitschaft zur Teilnahme an der Befragung war die Voraussetzung für das Gelingen dieser Teilphase des Forschungsprojekts.

Die Einführung eines erweiterten Praxisfeldes im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich

Claudia Fahrenwald

Abstract Deutsch

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Einführung eines *erweiterten Praxisfeldes* an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (PHOÖ). Damit gemeint sind Praktika, die an nicht-traditionellen Praxisorten stattfinden (z.B. Sozialeinrichtungen, Nachmittags- und Lernbetreuungen, Kulturvereine) oder an Schulen im Rahmen von Lernfeldern außerhalb des Unterrichts (z.B. Lernbegleitung oder pädagogische Assistenz). Dies führt zu einer Öffnung der traditionellen Bildungsorganisation Schule hin zu außerschulischen Praxisfeldern sowie einer Revision des professionellen Selbstverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern bereits im Rahmen der Ausbildung. Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Evaluationsergebnisse aus der Pilotphase vorgestellt. Im Mittelpunkt stehen dabei die Lernerfahrungen und Lernherausforderungen der an der Einführung des erweiterten Praxisfeldes beteiligten zentralen Akteure.

Schlüsselwörter

Neuausrichtung des Schulpraktikums, erweitertes Praxisfeld, Öffnung der Bildungsorganisation Schule, Revision des professionellen Selbstverständnisses

Abstract English

At the University of Education Upper Austria a fundamentally new constellation of the field experience for student teachers is being developed. Internship experience in a newly *expanded field of practice* will become mandatory for all degree candidates, (e.g. including options in social work settings, after-school and tutoring programs, cultural centres) or in schools as part of educational settings outside the traditional classroom (e.g. tutoring individuals or providing educational assistance). This relates to the larger goal of expanding the concept of education, and the very concept of schools itself as well as of changing the

professional self-image of novice teachers already during their teacher education program. This paper presents selected results of the evaluation process during the pilot phase. The focus is on the learning experiences and challenges from those involved in the introduction of this expanded field of practice.

Keywords

new internship experience, expanded field of practice, opening of schools, changing the professional self-image

Zur Autorin

Claudia Fahrenwald, Hochschulprofessorin Dr.ⁱⁿ phil. habil.; Hochschulprofessur für Pädagogik mit Schwerpunkt Schulentwicklung Pädagogische Hochschule Oberösterreich; Forschungsschwerpunkte: Organisationspädagogik, Zivilgesellschaftliche Bildung (*Civic Education*), Interkulturelle Pädagogik und Gender

Kontakt: claudia.fahrenwald@ph-ooe.at

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Vor dem Hintergrund des gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandels, der durch Individualisierung und Pluralisierung, gesellschaftliche Heterogenität und wachsende soziale Ungleichheit gekennzeichnet ist, haben sich in den vergangenen Jahren auch ganz neue Anforderungen an die inhaltliche Arbeit und das berufliche Selbstverständnis zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer entwickelt. Damit einher geht eine Veränderung etablierter Routinen, Praxen und Identitäten bereits in der Ausbildung. Im Kontext von *Pädagoginnen- und Pädagogenbildung Neu* findet in Österreich derzeit eine umfassende Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung statt, die für die Zukunft eine konsequente Umsetzung der Bolognastruktur und ein gemeinsames durchlässiges Ausbildungskonzept für alle pädagogischen Berufe auf tertiärem Niveau anstrebt. Zu den erklärten Zielen gehört es dabei, die berufspraktische Ausbildung neu zu gestalten und erheblich auszubauen (vgl. BMUKK 2010). Dies korrespondiert mit aktuellen Untersuchungsergebnissen zur Entwicklung von Professionalität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die zum wiederholten Male auf den aus Studierendensicht extrem hohen Stellenwert praktischer Studienanteile verweisen (vgl. Cramer 2012). Der Beitrag beschäftigt sich in diesem Zusammenhang mit neuen Formen der Kooperation zwischen Hochschulen,

Schulen und außerschulischen Partnern im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung.

1.1 Die Einführung eines erweiterten Praxisfeldes an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (PHOÖ)

An der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (PHOÖ) findet in diesem Zusammenhang im Rahmen von *Schulpraxis Neu* eine grundlegende Neuausrichtung des Schulpraktikums statt, bei der ein *erweitertes Praxisfeld* für alle Studierenden verpflichtend eingeführt wird. Damit gemeint sind Praktika, die an nicht-traditionellen Praxisorten stattfinden (z.B. in Sozialeinrichtungen, Nachmittags- und Lernbetreuungen, Kulturvereinen) oder auch an Schulen im Rahmen von Lernfeldern außerhalb des traditionellen Unterrichts (z.B. Lernbegleitung einzelner Schülerinnen und Schüler oder pädagogische Assistenz). Die Grundidee des Projekts ist, dass diese Praktika für die Studierenden andere Lernerfahrungen ermöglichen als herkömmliche Unterrichtspraktika (vgl. Prammer-Semmler 2013). Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen außerhalb der Schule bzw. außerhalb des regulären Unterrichtsbetriebs soll angehenden Lehrerinnen und Lehrern einen vertieften Einblick in unterschiedliche Lebenskonzepte, Lebensbedingungen und Lebensgeschichten ermöglichen und auf diese Weise wichtige Einsichten in und ein Verständnis für individuelle Biografien und unterschiedliche soziale Kontexte eröffnen. Ein solches Verständnis wird als wesentlich für die zukünftige Gestaltung von individualisiertem Unterricht und Schule erachtet (vgl. Compendium Schulpraktische Studien 2013). Auf diese Weise werden neue Lernorte außerhalb der Schule geschaffen, die als ein sogenannter neuer dritter Lernort, als ein „*Third Space*“ (Christoforatu 2011, S. 51) neben Hochschule und traditionellem Schulunterricht verstanden werden können. Im Folgenden werden die Lernorte, Tätigkeitsfelder und Aufgaben von Studierenden, Mentorinnen und Mentoren sowie Anbietern des erweiterten Praxisfeldes näher erläutert.

1.2 Lernorte, Tätigkeitsfelder und Aufgaben im Rahmen des erweiterten Praxisfeldes

Als mögliche Lernorte des erweiterten Praxisfeldes werden die Nachmittagsbetreuung in Schulen oder in Horten, die Funktion von Assistentinnen und Assistenten in Schulklassen, die Lernunterstützung für einzelne Schülerinnen

nen und Schüler, die Freizeitbegleitung von Schülerinnen und Schülern sowie die Lernunterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bzw. anderen Erstsprachen als Deutsch genannt (vgl. Compendium Schulpraktische Studien 2013). Die Studierenden arbeiten an den Schulen bzw. an außerschulischen Einrichtungen und übernehmen dort pädagogische Aufgaben. Welche Aufgaben die Studierenden genau übernehmen, hängt von den jeweiligen Praxisorten bzw. dem beruflichen Feld ab. Als pädagogische Tätigkeiten zählen wie bereits angeführt die Unterstützung hauptamtlicher Pädagoginnen und Pädagogen oder Angebot, Planung und Durchführung von Projekten im Freizeitbereich. Zu Beginn des Praktikums werden die Erwartungen der Schulen bzw. außerschulischen Einrichtungen mit den Studierenden abgeklärt. Die Studierenden dokumentieren während der Praxisphase ihre Lernerfahrungen im Rahmen eines Portfolios. Die Reflexion und Diskussion der individuellen Erfahrungen und Eindrücke sind wesentliche Elemente der Arbeit in den sogenannten *Mentoraten*, die regelmäßig von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen an der Hochschule durchgeführt werden. Da es sich bei den erweiterten Praxisfeldern nicht um klassische Unterrichtstätigkeiten und somit auch nicht um traditionelle Professionalisierungsprozesse für die Studierenden handelt, sind hier auch die Mentorinnen und Mentoren mit ganz neuen Aufgaben konfrontiert. An jedem Praxisort gibt es zudem eine verantwortliche Ansprechperson innerhalb der Schule oder der außerschulischen Einrichtung, die wechselseitige Erwartungen im Hinblick auf das Praktikum abklärt. Durch diese prinzipiell offene Perspektive kann hier ebenfalls von einer neuen Aufgabenstellung für die Praxiseinrichtungen bzw. -schulen gesprochen werden.

2 Ziele und Forschungsfragen

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Lernerfahrungen und Lernherausforderungen von den zentralen an der Einführung eines erweiterten Praxisfeldes beteiligten Akteuren (Studierende, Mentorinnen und Mentoren sowie Praxiseinrichtungen) formuliert werden. Auf der Grundlage einer mittels eines empirisch qualitativ ausgerichteten Forschungsdesigns durchgeführten Evaluationsstudie werden die mit dieser neuen Form der schulpraktischen Ausbildung verbundenen Lernprozesse in unterschiedlichen pädagogischen Settings exemplarisch erörtert. Zentrale Themenfelder sind dabei die *Organisation*, *Inhalte* und *Professionalisierung* im Rahmen des erweiter-

ten Praxisfeldes. Dabei zeigt sich, dass unterschiedliche Organisationskulturen und professionelle Selbstverständnisse aufeinandertreffen. Die Ergebnisse der Evaluation stellen die Grundlage für die Qualitätsüberprüfung und Weiterentwicklung des Projekts dar.

3 Methodisches Design

Die Qualitätssicherung des Projekts im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung in der Pilotphase erfolgte mit Hilfe von *formativer* und *summativer* Evaluation (vgl. Kuper 2005; Stockmann & Meyer 2014). Die Verknüpfung verschiedener Erhebungsschritte zielte darauf ab, die Lernerfahrungen und Lernherausforderungen der unterschiedlichen Akteure im Verlauf und im Ergebnis zu dokumentieren und zu reflektieren. Aufgrund des Pilotcharakters des Projekts wurde ein exploratives und multiperspektivisches Vorgehen gewählt, das sich methodisch neben der inhaltsanalytischen Analyse vorliegender Dokumente auf die ethnographische Datenerhebung mit Hilfe von Mitschriften aus Gruppendiskussionen sowie auf Foto- und Gedächtnisprotokolle stützt. Ethnographie in pädagogischen Feldern findet zu einem großen Teil im Kontext formaler Organisationen statt und bezieht sich überwiegend auf professionalisierte Praktiken. Die unmittelbare Positionierung im Feld ermöglicht hier trotz impliziter methodologischer Ambivalenzen (als zugleich Forschende und Expertinnen bzw. Experten im pädagogischen Feld) eine möglichst alltagsnahe Auskunft über Organisationsroutinen, implizite Wissensbestände und praktische Strategien, über tatsächliche Relevanzen, Ambivalenzen und Widersprüche des empirischen Feldes (vgl. Hünersdorf, Mader & Müller 2008). Im Folgenden werden zentrale Evaluationsergebnisse aus der Pilotphase vorgestellt.

4 Zentrale Ergebnisse: Lernerfahrungen und Lernherausforderungen im Rahmen des erweiterten Praxisfeldes

In der Pilotphase im Wintersemester 2013/14 wurde das erweiterte Praxisfeld an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich zunächst mit 120 Studierenden der Studienrichtungen Volksschule, Sonderschule und Neue Mittelschule (NMS) im dritten Semester sowie mit 52 außerschulischen Einrichtungen bzw. an Schulen mit alternativen Tätigkeitsfeldern durchgeführt.

4.1 Formative Evaluation

Der Start der Pilotphase von *Schulpraxis Neu* wurde gemeinsam mit den Mentorinnen und Mentoren des *erweiterten Praxisfeldes* bereits prozessbegleitend evaluiert. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse einer Gruppendiskussion (GD1) ca. sechs Wochen nach Projektbeginn zusammenfassend dargestellt. Anwesend waren zehn Vertreterinnen und Vertreter von Horten, Volksschulen, Sonderschulen, der Europaschule Linz sowie des Projekts IKL (Interkulturelles Lernen). Von Startschwierigkeiten wurde dabei sowohl *organisatorisch* als auch *inhaltlich* berichtet: Bemängelt wurden Informationsdefizite von Seiten der Pädagogischen Hochschule zu Beginn des Praktikums über die inhaltlichen Anforderungen im erweiterten Praxisfeld. Kritik und Unmut herrschten bei den Studierenden nach Aussage der Mentorinnen und Mentoren in erster Linie wegen der fehlenden Freiwilligkeit beim erweiterten Praxisfeld. Als prototypisch für diese Kritik kann einer Mentorin zufolge die folgende Aussage einer Studentin angesehen werden: „*Ich will Lehrerin werden und nicht Betreuerin am Nachmittag.*“ (GD1). Auch bestanden bei den Studierenden grundsätzliche Bedenken, worin denn nun beim erweiterten Praxisfeld genau die Abgrenzung zur „*normalen Praxis*“ bestehe und ob nicht die Schulpraxis dadurch zu kurz komme. Da die Tätigkeitsfelder des erweiterten Praxisfeldes teilweise im sonderpädagogischen Bereich angesiedelt waren, wurden die Tätigkeiten selbst gelegentlich auch als *Grenzüberschreitung* erlebt, z.B. bei Konflikten in Familien mit lernschwachen Kindern. Insgesamt berichteten die Mentorinnen und Mentoren von oftmals stereotypisierenden Vorstellungen bei den Studierenden wie beispielsweise im Hinblick auf Familie. Nach diesen ersten Startschwierigkeiten herrschte jedoch nach übereinstimmender Einschätzung der Mentorinnen und Mentoren große Zufriedenheit bei den Studierenden über das erweiterte Praxisfeld, die Aufgabenfelder wurden als sehr abwechslungsreich bewertet (z.B. Unterrichten, aber auch das Kennenlernen anderer Felder) und die Freiräume (z.B. für eigene Ideen) insgesamt als positiv angesehen.

4.2 Summative Evaluation

Die summative Evaluation am Ende der Pilotphase erfolgte im Rahmen von zwei Großgruppenveranstaltungen (GD2, GD3) mit Studierenden, Mentorinnen und Mentoren sowie Anbietern des erweiterten Praxisfeldes am Ende des Wintersemesters. In Kleingruppen wurde mit Bilanzierungsfragen gear-

beitet, die ausgehend von analogen Fragestellungen für die unterschiedlichen Zielgruppen auf eine abschließende Reflexion und Bewertung der im Rahmen des erweiterten Praxisfeldes gemachten Lernerfahrungen und Lernherausforderungen abzielten. Es werden zunächst die Ergebnisse der Reflexionssitzung mit den Studierenden sowie den Mentorinnen und Mentoren dargestellt.

4.2.1 Lernerfahrungen und Lernherausforderungen der Studierenden

a) Organisation: *Positiv* bewertet wurden von den Studierenden hinsichtlich der *Organisation* die Möglichkeit der individuellen Auswahl des Praxisplatzes, die in der Regel flexible Zeiteinteilung im erweiterten Praxisfeld sowie die damit verbundene Eigenverantwortlichkeit. Positiv bewertet wurden auch die Mentorate selbst, da sie spannende Erfahrungsberichte im Hinblick auf Schulalltag, Schulformen, Lehrer/innen-Rolle sowie Unterrichtsmethoden ermöglichten. Als positiv wurden nicht zuletzt auch die Offenheit und zeitliche Flexibilität der außerschulischen Praxispartner angesehen, wichtig erschien zudem aus organisatorischen Gründen die Tatsache einer Hauptansprechperson an der Praxisschule bzw. am erweiterten Praxisort. *Negativ* bewertet wurde dagegen oftmals der Erstkontakt mit der Praktikumsstelle, da es im Vorfeld keine bzw. unklare Absprachen gegeben hatte. Dies lag aus Sicht der Studierenden daran, dass Informationen von Seiten der Pädagogischen Hochschule zu spät herausgegeben worden waren und es dabei auch Fehlinformationen gab. An den Praxisorten war daher oftmals nichts vorbereitet. „Keiner wusste Bescheid, dass wir kommen.“ (GD2) und es herrschte zunächst „großes Chaos“ (GD2). Während des Praktikums wurde zum Teil ein häufiger Wechsel der Tätigkeiten bemängelt, was zu eingeschränkten Beobachtungsmöglichkeiten einzelner Kinder führte. Insgesamt erschien vielen Studierenden das Absolvieren des *erweiterten Praxisfeldes* im dritten Semester als nicht sinnvoll, bemängelt wurden auch zu wenig konkrete Praxis für die Arbeit in der Sekundarstufe sowie wenig fachspezifischer Input für die Neue Mittelschule (NMS). Negativ bewertet wurden außerdem die oftmals zu großen Gruppen im Mentorat sowie ein unausgewogenes zeitliches Verhältnis zwischen Mentorat und Praxis: Der zeitliche Umfang der Mentorate wurde oftmals als zu umfangreich empfunden, wohingegen fehlende Reflexionsstunden an den Schulen bzw. den erweiterten Praxisorten bedauert wurden. Ein ganz großer Kritikpunkt galt der Einführung des erweiterten Praxisfeldes ohne vorherige Rücksprache mit den Studierenden.

b) Inhalte: *Positiv* bewertet wurden von den Studierenden in Bezug auf die Inhalte des erweiterten Praxisfeldes das Kennenlernen verschiedener Förderungsmöglichkeiten und Testverfahren sowie neuer Konfliktlösungsstrategien. Insgesamt wurde die erlebte Methodenvielfalt als gewinnbringend beurteilt. Als interessant wurde empfunden, zum einen „*Profis beobachten können*“ (GD2) und zum anderen eigene Kompetenzen einbringen sowie eigene Schwerpunkte wählen zu können. Das erweiterte Praxisfeld ermöglichte nach Ansicht der Studierenden einen „*anderen Zugang zu Kindern*“ (GD2), und viel „*Beziehungsarbeit*“ (GD2). Viel Zeit zum Beobachten und vielseitige Möglichkeiten der Beobachtung wurden in allen erweiterten Praxisfeldern besonders positiv bewertet: An den Schulen betraf das z.B. jahrgangsgemischte Klassen, offenen Unterricht, unterschiedliche Unterrichtseinheiten, unterschiedlichen Unterrichtsaufbau und unterschiedliche Unterrichtsstile. An den Horten wurden hier z.B. die Beobachtung des Alltags, des Tagesablaufs, der Hausaufgaben und der Nachmittagsbetreuung genannt. *Negativ* bewertet wurden dagegen eine anfänglich schwierige Inhaltsfindung, teilweise unterfordernde Aufgaben, fehlendes Feedback und wenig Möglichkeiten, „*Eigenes auszuprobieren*“ (GD2). In der Schule vermissten die Studierenden eine Entwicklung im Hinblick auf Planen und Unterrichten sowie Zeit für Reflexion. Im Hort wurden die Tätigkeiten als insgesamt wenig abwechslungsreich erlebt.

c) Professionalisierung: *Positiv* bewertet wurden von den Studierenden im Hinblick auf die eigene *Professionalisierung* das hohe Selbstengagement, die Eigenverantwortung und die Spontaneität im erweiterten Praxisfeld sowie der motivierende Einblick in andere Tätigkeiten als Unterrichten. Die dabei gesammelten Erfahrungen erschienen vielen Studierenden auch für den Unterricht als wertvoll und dazu geeignet, Vertrauen zu den Kindern aufzubauen. Die erlebten Unterrichtsmethoden wurden als vielseitig einsetzbar bewertet. Spannend erschienen auch die Erfahrungsberichte der Mentorinnen und Mentoren sowie ganz allgemein das „*Voneinander lernen*“ (GD2). Die Studierenden fanden es schön, den Umgang mit Kindern „*ohne Druck*“ (GD2) üben zu können, den Hort haben sie als ein „*positiv offenes Konzept*“ (GD2) kennengelernt, bei dem die Kinder viel selbst bestimmen dürfen. Auch in der Schule konnten die verschiedensten Eindrücke in allen Schulstufen gesammelt werden. Als spannend bewertet wurde auch der Kontakt mit ganz unterschiedlichen Lehrerpersönlichkeiten, Klassenstrukturen und Unterrichtsmethoden.

Negativ bewertet wurden lediglich einzelne disziplinäre Maßnahmen, die man so selbst nicht einsetzen würde. Bemängelt wurden zudem insgesamt zu wenige Möglichkeiten der Reflexion mit den Praxisbetreuerinnen und Praxisbetreuern vor Ort, was letztlich zu einem Defizit in der Wahrnehmung der eigenen Entwicklung führte.

4.2.2 Entwicklungsprozesse der Mentorinnen und Mentoren

a) Organisation: *Positiv* bewertet wurde von den Mentorinnen und Mentoren im Hinblick auf die *Organisation* der große Gestaltungsraum in den Mentoraten sowie die Mentoren- und Mentorinnentreffen mit ihrer Möglichkeit zu Rückmeldung und Austausch. Insgesamt wurde der Start von *Schulpraxis Neu* im Hinblick auf die Organisation als etwas „unrund“ (GD3) bezeichnet, da ein kontinuierlicher „*Informationsfluss*“ (GD3) von Seiten der Hochschule fehlte.

b) Inhalte: Über eine Bewertung der *Inhalte* im Rahmen des erweiterten Praxisfeldes von Seiten der Mentorinnen und Mentoren im Rahmen der Reflexionsveranstaltung liegen keine Informationen vor. Offenbar war dies – trotz entsprechender Fragestellung – für diese kein zentrales Thema. Es kann an dieser Stelle daher lediglich auf die Ergebnisse der Gruppendiskussion wenige Wochen nach Projektstart verwiesen werden.

c) Professionalisierung: Im Hinblick auf die *Professionalisierung* der Studierenden wurde von den Mentorinnen und Mentoren insbesondere die Förderung von Eigenverantwortung und Selbstständigkeit positiv hervorgehoben. Die individuelle Schwerpunktsetzung im erweiterten Praxisfeld ermöglichte hier eine Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernausgangslagen, was als sehr sinnvoll erachtet wurde. *Negativ* bewertet wurde dagegen die teilweise „*Überforderung*“ (GD3) der Studierenden durch die neuen Freiräume und die damit verbundene Notwendigkeit zur eigenen Setzung von Grenzen.

4.2.3 Entwicklungsprozesse der Praxisanbieter

a) Organisation: *Positiv* beurteilt wurde von den Praxisanbietern im Hinblick auf die *Organisation* die rechtzeitige Information in der Einführungsveranstaltung vor Beginn des Praktikums, die genauere Erläuterung von Absichten und Zielen des erweiterten Praktikums im mitgereichten Compendium, das als eine Art Leitfaden genutzt werden konnte sowie die flexible Zeiteinteilung

während des Praktikums selbst. *Negativ* bewertet wurden dagegen Unklarheiten in Bezug auf den zeitlichen Umfang und die Beurteilung „*Wie und in welcher Form?*“ (GD3)) des Praktikums, fehlende Informationen bzgl. der genauen Zielsetzung von Praxisaufträgen bzw. Projekten aus den Seminaren sowie fehlende Vor- und Nachbesprechungen mit den Studierenden sowie den Mentorinnen und Mentoren.

b) Inhalte: *Positiv* bewertet wurde von den Praxisanbietern im Hinblick auf die *Inhalte* der große Einsatzbereich der Studierenden, der von der Lernunterstützung über die Freizeitgestaltung bis hin zur Unterstützung der hauptamtlichen Pädagoginnen und Pädagogen reichte. An konkreten Inhalten wurden hier die Aufgabe der Schulassistenten, die Erstellung von Lernmaterialien, pflegerische Tätigkeiten und die verstärkte Einzelförderung von Kindern genannt. Sehr positiv beurteilt wurde durchgängig auch die Tatsache, dass die Studierenden im Rahmen der durchgeführten Projekte ihr Können und ihre persönlichen Stärken einfließen lassen konnten und der Schwerpunkt dabei auf der Beziehungsarbeit mit den Kindern lag. Als *negativ* angesehen wurden dagegen die teilweise fehlende Erfahrung der Studierenden, die ausgeglichen werden musste, der Umstand, dass *Zeit* für Unterstützung und Feedback von Seiten der Praxisbetreuerinnen und Praxisbetreuer irgendwie „*abgezwickt*“ (GD3) werden musste sowie zum Teil aus den Seminaren an der Pädagogischen Hochschule resultierende Aufgabenstellungen, die oftmals als sehr unklar erlebt wurden. Die Praxisanbieter bemängelten generell, dass bei Lehrenden und Studierenden offensichtlich wenig Wissen über den Tätigkeitsbereich „Hort“ vorhanden sei und dass ein eigenes Projekt für alle im Rahmen des Praktikums nicht umsetzbar ist. Auch wurde darauf verwiesen, dass jeder Hort über eine schriftliche, öffentliche Konzeption im Sinne eines Leitbildes verfügt. Eine Einbindung dieser Konzeptionen in den Praxiskatalog würde bereits für die Auswahl des Praxisplatzes eine größere Transparenz ermöglichen.

c) Professionalisierung: Als *positiv* für die *Professionalisierung* der Studierenden bewerteten die Praxisanbieter deren großes Engagement und die unmittelbare aktive Teilhabe am gesamten Geschehen. Sie schätzten es als gewinnbringend ein, wenn die Studierenden einen Einblick in einen anderen Bereich der Pädagogik erhalten und dabei die Herausforderungen des konkreten pädagogischen Alltags erfahren („*wie der Alltag wirklich abläuft*“ (GD3)). Auch der Beziehungsaufbau zu den Kindern, die Teamarbeit sowie die Erfahrung

mit unterschiedlichen Institutionen (Hort *versus* Schule), die jeweils einen anderen Zugang zu den Kindern erforderten, wurden als positiv eingestuft. Darüber hinaus ermöglicht die (Mit-)Arbeit in einem Hort den Studierenden nach Ansicht der Praxisanbieter einen Blick von außen auf die Schule und damit insgesamt einen größeren Überblick über das Leben und Lernen der Kinder sowie über die Nachhaltigkeit des Lernens – „*Was haben die Kinder am Vormittag erlebt? Was ist von der Wissensvermittlung vom Vortag noch übrig?*“ (GD3). Als *negativ* wurde lediglich bewertet, dass sich die Aktivitäten der Studierenden teilweise auf bloßes Hospitieren oder die Mitarbeit in Kleingruppen beschränkte.

4.2.4 Abschließende Gruppendiskussion mit den Mentorinnen und Mentoren

Am Ende des Sommersemesters 2014 wurde die Einführung des erweiterten Praxisfeldes im Anschluss an den Durchgang der zweiten Kohorte im vierten Semester nochmals gemeinsam mit deren Mentorinnen und Mentoren im Rahmen einer abschließenden Gruppendiskussion (GD4) evaluiert. Diese hatten dazu die bereits beim ersten Durchgang genutzten Bilanzierungsfragen während der Mentorate an die Studierenden ausgeteilt. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassend dargestellt.

a) Organisation: Die Bewertungen im Hinblick auf die *Organisation* fielen sehr unterschiedlich aus. Manche Mentorinnen und Mentoren bewerteten die Organisation als *positiv* und beschrieben die Absprachen mit den Studierenden als einfach und flexibel. Diese fassten es wiederum teilweise als positiv auf, dass sie sich die Praxisplätze selbst organisieren durften. Allerdings hätten sie sich dazu mehr Zeit gewünscht und auch mehr Informationen von Seiten der Hochschule, da es zum Teil schwierig war, die Angebote einzuschätzen. Als *negativ* wurde bewertet, dass es hier insgesamt wenig Unterstützung gab. Manche Mentorinnen und Mentoren berichteten daher, dass die Studierenden über die Herausforderung einer eigenständigen Termin- und Praktikumsplatzfindung geradezu „*erbost*“ (GD4) waren und großer „*Unmut*“ (GD4) herrschte. Die Offenheit wurde hier als große Schwierigkeit erlebt. Auch waren je nach Studiengang sofort Vorurteile gegenüber den unterschiedlichen Schulformen (Volksschule, Neue Mittelschule und Sonderschule) vorhanden. Diese Probleme konnten jedoch letztlich gelöst werden. Bemängelt wurde, dass der Praxiskatalog von der Hochschule sehr spät verschickt wurde, nur wenige

Schulen im Angebot enthielt, dafür umso mehr Hortplätze, wohingegen sich die Studierenden mehr Praxisplätze an Schulen gewünscht hätten. Bei der Entscheidung für einen Praktikumsplatz gab es wenig Zeit zum Überlegen, daher herrschte bei den Studierenden das Gefühl vor, „*Wer sich schnell entscheidet, bekommt den Wunschplatz.*“ (GD4). Es war die Rede von einem Gefühl „*wie im Haifischbecken*“ (GD4), in dem sich die Studierenden teilweise „*wie die kleinen Fische*“ (GD4) vorkamen. Auch die Organisation der Mentorate wurde unterschiedlich bewertet: Während die *Lehrwerkstatt* als eine gute Lernumgebung erlebt wurde und die Mentorate hier im direkten Anschluss an das Praktikum sehr gut besucht waren, gab es andere Mentorate mit einer als zu hoch kritisierten Teilnehmerinnen- und Teilnehmerzahl, was die Terminfindung erschwerte und zu unregelmäßiger Anwesenheit führte.

b) Inhalte: *Positiv* im Hinblick auf die *Inhalte* wurde von den Studierenden nach Aussage der Mentorinnen und Mentoren die Vielfalt der Lernmaterialien an den Praxisplätzen sowie die Ausstattung der Horte (z.B. Spielmaterialien, Gartenanlage) bewertet. Die Inhalte wurden mehrheitlich als „*super aufbereitet*“ (GD4) bezeichnet. Die Studierenden fanden es zum Teil sehr lehrreich, dass es keine Nachbesprechungen gab, da sie auf diese Weise selbstständig Lösungen finden mussten. Andere vermissten dagegen Rückmeldungen und Feedback. An den Schulen schätzten sie im Rahmen des erweiterten Praxisfeldes insbesondere, dass viel Einsicht in den Unterricht möglich war, dass unterschiedliche Unterrichtsstile und auch Konfliktlösungsstrategien von Lehrenden beobachtet werden konnten und dass darüber hinaus die Teilnahme an Exkursionen möglich war. Der Einblick in ganz unterschiedliche Tätigkeiten wurde insgesamt als sehr interessant eingestuft, explizit genannt wurde dabei z.B. Teamarbeit, Teamteaching, die Möglichkeit, ein Fremdfach zu unterrichten bzw. andere Schulstufen kennenzulernen – „*Die bunte Mischung war super.*“ (GD4). Auch in den Schulen stand für die Studierenden nicht der Unterricht an sich bzw. die Unterrichtsgestaltung im Vordergrund, sondern die Auseinandersetzung mit einzelnen Schülerinnen und Schülern im Sinne von Lernunterstützung und dem unmittelbaren Reagieren auf deren Bedürfnisse. Geschätzt wurde auch die große Auswahl an Lehr- und Lernmaterialien, die Möglichkeit der freien Methodenwahl und die damit verbundene Eigenverantwortung. Das begleitende Mentorat wurde prinzipiell als spannend und bereichernd bewertet, insgesamt jedoch erneut als zu umfangreich kritisiert.

Inhaltlich wurden die Themen als abwechslungsreich beschrieben, es gab bei der Auswahl der Themen und der Gestaltung der Sitzungen für die Studierenden Mitspracherecht und insbesondere die Fallgeschichten und Praxisbeispiele wurden als „*super*“ (GD4) eingestuft. Da es wenig oder kaum Zeit für Nachbesprechungen in den Einrichtungen gab und manche Studierende daher völlig selbstständig mit Kindern arbeiteten, wurde das Mentorat als ein guter Raum bewertet, um alle aufgetretenen Fragen mit Kolleginnen und Kollegen und in der Gesamtgruppe zu besprechen. Auf diese Weise konnte gemeinsam nach Lösungen gesucht, Anregungen aufgenommen, teilweise umgesetzt und die Ergebnisse zurück in die Gruppe getragen werden. Dies führte nach Ansicht der Studierenden insgesamt zu einem intensiven Austausch von positiven wie negativen Erfahrungen und zu einem engen Kontakt zwischen Studierenden sowie Mentorinnen und Mentoren. Auch konnten Querverbindungen zu allgemeinen pädagogischen Inhalten des Studiums hergestellt werden. *Negativ* bewertet wurde dagegen das „*überladene*“ Compendium. Negative Rückmeldungen gab es auch zu den Praxisaufträgen von Lehrenden während des Semesters, die zum Teil so speziell waren, dass sie im erweiterten Praktikum nicht erfüllt werden konnten. Einzelne Studierende waren insgesamt von ihrem Praxisplatz enttäuscht, beklagten eintönige Tagesabläufe und fehlende Herausforderungen, besonders in der Hortbetreuung.

c) Professionalisierung: Im Hinblick auf die eigene *Professionalisierung* wurden die Praxisplätze im erweiterten Praxisfeld als „*toll*“ (GD4) bewertet. Die Studierenden schätzen es als eine Erweiterung ihres Erfahrungshorizonts ein, andere pädagogische Handlungsfelder kennenzulernen (ausgenommen wurde hier explizit immer wieder das Praxisfeld *Hort*) und hatten das Gefühl, dadurch „*gestärkt*“ und „*gut gerüstet*“ (GD4) für das eigene Berufsfeld zu sein. Das Erleben von und die Auseinandersetzung mit „*anderen Sichtweisen*“ (GD4) wurde auch als positiv für die eigene Persönlichkeitsentwicklung eingestuft, das Kennenlernen unterschiedlicher Altersgruppen verstärkte die Sicherheit, mit dem eigenen Studium „*in der richtigen Altersgruppe*“ (GD4) zu sein. Als positiv für die eigene Professionalisierung wurde auch betrachtet, durch die im erweiterten Praxisfeld zur Verfügung stehende Zeit für die Kinder „*vom Fach zum Kind*“ (GD4) zu kommen. Wichtig für die Professionalisierung wurden insgesamt immer wieder das sehr eigenständige Arbeiten, die damit verbundene Verantwortungsübernahme sowie der intensive persön-

liche und soziale Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern genannt. Als *negativ* im Hinblick auf die eigene Professionalisierung wurde grundsätzlich angeführt, dass durch das erweiterte Praxisfeld trotz spannender neuer Erfahrungen Zeit für das eigene Unterrichten verloren geht. Viele Studierende blickten daher dem Blockpraktikum im fünften Semester mit Sorge entgegen. Als negativ wurde zudem immer wieder die Tatsache geäußert, dass durch das erweiterte Praxisfeld Unterricht versäumt wurde und auf diese Weise bei den Studierenden Defizite entstehen. Viele wünschten sich daher, mehr Zeit in der Schule zu verbringen und das erweiterte Praxisfeld als ein Zusatzangebot zu absolvieren.

5 Interpretation und Diskussion

Insgesamt kann das erweiterte Praxisfeld im Rahmen von *Schulpraxis Neu* an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich als ein innovatives und richtungsweisendes Projekt zur Neuausrichtung der schulpraktischen Ausbildung im Rahmen von *Pädagoginnen- und Pädagogenbildung Neu* bewertet werden. Der Verlauf der Pilotphase kann insgesamt als gelungen bezeichnet werden, da eine erste Kohorte von Studierenden, Mentorinnen und Mentoren sowie Praxisanbietern die neue Form des Praktikums in der geplanten Form erfolgreich durchlaufen hat. Zwar gab es während der Pilotphase auch viel Unmut und Kritik, die sich insbesondere auf Mängel in der Organisation (insbesondere bzgl. Information und Transparenz) bezogen. Im Hinblick auf Inhalte und Professionalisierung überwogen bei den befragten Akteuren (Studierende, Mentorinnen und Mentoren, Praxisanbieter) jedoch tendenziell die positiven Bewertungen. Hier wäre es für den zukünftigen Regelbetrieb von *Schulpraxis Neu* anzustreben, die Inhalte im erweiterten Praxisfeld weiter zu präzisieren, zu differenzieren und klar zu kommunizieren. Sehr viel Aufklärungsbedarf und Überzeugungsarbeit bei den Studierenden erscheint insbesondere noch im Hinblick auf Sinn und Zweck des erweiterten Praxisfeldes im Rahmen des Studiums notwendig. Hier gilt es, die Vorteile einer breiten Professionalisierung für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer vor dem Hintergrund des gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandels zu verdeutlichen und die Befürchtungen bzgl. fehlender Unterrichtspraxis im herkömmlichen Sinn zu zerstreuen. Geht man hier von einem veränderten Bildungsauftrag von Schule im Zeichen von kultureller Heterogenität, sozialer Ungleichheit und zunehmender Individua-

lisierung von Lern- und Bildungsprozessen aus, dann ist es nur konsequent, die Begleitung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern in einem größeren Gesamtkontext zu verorten und dabei auch außerschulische Lernorte und die Lebenswelten mit einzubeziehen. Es gilt, zukünftige Lehrerinnen und Lehrer bereits im Studium für ein in dieser Art zukunftsorientiertes und umfassendes Bildungsverständnis zu sensibilisieren. Dies impliziert auch eine grundlegende Revision des traditionellen professionellen Selbstverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern bereits im Rahmen der Ausbildung.

6 Ausblick

Zum Abschluss des Beitrags sollen vor dem Hintergrund der dargestellten bildungstheoretischen und bildungsprogrammatischen Diskussionen sowie der ersten bildungspraktischen Erfahrungen bei der Umsetzung des erweiterten Praxisfeldes an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich Empfehlungen für die weitere Implementierung und Institutionalisierung von *Schulpraxis Neu* ausgesprochen werden. Laut aktuellen Untersuchungsergebnissen zur Entwicklung von Professionalität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kommt der professionellen Verarbeitung erster schulpraktischer Erfahrungen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu. Schulpraxis scheint dann besonders gewinnbringend, wenn sie vor dem Hintergrund eines Theorieangebots und unter Zuhilfenahme von Kriterien reflektiert wird (vgl. Cramer 2012, S. 527). Die Kompetenzmodelle, die dem Lernen in Praktika unterliegen, umfassen dabei allerdings häufig einen nicht zu bewältigenden Katalog an Zielen (vgl. Hascher 2012). Für Praxiserfahrungen außerhalb der Schule liegen hierzu noch keine empirischen Ergebnisse vor, da es sich – wie in den vorliegenden Ausführungen deutlich wurde – um einen neuen und noch wenig erprobten Ansatz im Rahmen der Neuausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich handelt. Geht man jedoch von ähnlichen Lernbedürfnissen der Studierenden auch im erweiterten Praxisfeld aus, dann lassen sich folgende Desiderate formulieren:

- die Notwendigkeit einer Verankerung von *Schulpraxis Neu* im neuen bildungs- wissenschaftlichen Kerncurriculum,
- die Klärung und Weiterentwicklung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor dem Hintergrund aktueller wissen-

schaftlicher Diskussionen (vgl. z.B. Arnold; Gröschner & Hascher 2014; Bach 2013),

- eine Überarbeitung und Vereinfachung des aktuell im Compendium Schulpraktische Studien (2013) zugrunde gelegten Kompetenzmodells,
- eine Informationsveranstaltung für Studierende, Mentorinnen und Mentoren sowie Praxisanbieter rechtzeitig vor Beginn des Praktikums mit klarer inhaltlicher Positionierung sowie genauer Darstellung und Erläuterung von Anforderungen und Abläufen,
- der Aufbau einer digitalen Praktikumsbörse mit detaillierten Informationen über das Profil der einzelnen Praxisstellen,
- der Aufbau von Peer Consulting-Strukturen im Rahmen des erweiterten Praxisfeldes, um Lernerfahrungen an möglichst viele Studierende weiterzugeben,
- eine weitergehende Professionalisierung der Mentorinnen und Mentoren im Sinne aktueller pädagogischer Konzepte von Lernbegleitung, Lernberatung etc.,
- eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit, um das innovative Potenzial von Schulpraxis Neu im Rahmen einer zukunftsorientierten und gesellschaftlich verantwortungsbewussten Lehrerbildung noch weiter zu verdeutlichen.

Aus alledem resultieren weitere neue Lernerfahrungen und Lernherausforderungen für die an der schulpraktischen Ausbildung beteiligten Akteure, die es längerfristig sowohl professions- als auch organisationstheoretisch zu erforschen und zu begleiten gilt.

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander; Hascher, Tina (Hg.) (2014): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Bach, Andreas (2013): *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*, Münster: Waxmann.
- BMUKK (2010): *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe*. Wien.
- Christoforotou, Ellen (2011): „Third Space.“ *Journal für LehrerInnenbildung*, Heft 3/2011, S. 51–54.

- Cramer, Colin (2012): Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Compendium Schulpraktische Studien (2013): Erweiterte Praxisfelder (unveröffentlichtes Arbeitspapier PHOÖ).
- Hascher, Tina (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2/2012, S. 109–131.
- Hünersdorf, Bettina; Mader, Christoph; Müller, Burkhard (Hg.) (2008): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim, München: Juventa.
- Kuper, Harm (2005): Evaluation im Bildungssystem. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prammer-Semmler, Eva (2013): „Das unstillbare Verlangen nach immer mehr Praxis“ – Konzeptionelle Überlegungen zu einer neuen Schulpraxis (unveröffentlichtes Arbeitspapier PHOÖ).
- Stockmann, Reinhard; Meyer, Wolfgang (²2014): Evaluation. Eine Einführung Opladen: Barbara Budrich.