

PÄDAGOGISCHE  
HORIZONTE

Ausgabe 8(1), 2024  
ISSN (print): 2523-2916  
ISSN (online): 2523-5656  
doi: 10.17883/pa-ho-2024-01

# *Pädagogische Horizonte*



*Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Österreich*





# ***Pädagogische Horizonte***

*Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Österreich*



### **Impressum & Offenlegung gemäß § 25 des Mediengesetzes**

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
Institut für Forschung und Entwicklung  
Salesianumweg 3, 4020 Linz, Austria

ISSN 2523-5656 (Online) | ISSN 2523-2916 (Print)  
[www.paedagogische-horizonte.at](http://www.paedagogische-horizonte.at)

Das Journal »Pädagogische Horizonte« dient der Dissemination von Bildungsforschung allgemein sowie von Ergebnissen von Forschungsschwerpunkten der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

### **Schriftleitung**

Emmerich Boxhofer  
Martin Kramer  
Alfred Weinberger

### **Redaktion**

HS-Prof. Mag. Dr. Emmerich Boxhofer  
HS-Prof. Mag. Dr. Bettina Brandstetter  
HS-Prof. Dr. Danièle Hollick, MEd MA  
HS-Prof. Mag. Dr. Bernadette Hörmann  
Martin Kramer, PhD MSc  
Doris Neubauer, MA MEd BEd  
Dr. Susanne Oyrer, BEd  
Lena Prenneis, MSc BA BEd  
HS-Prof. Mag. Dr. Thomas Schlager-Weidinger  
HS-Prof. Dr. Thomas Schöftner, MSc BEd  
HS-Prof. Mag. Dr. habil. Alfred Weinberger

### **Lektorat**

Karlheinz Heimberger, MA  
Susanne Berghahn

Typeset in Cronos® Pro  
Titelfoto: Simon Berger, unsplash.com  
Typografie & Layout: Martin Kramer

**Druck**  
Druckerei Plöchl, Freistadt



# Inhalt

Editorial <i>Emmerich Boxhofer, Alfred Weinberger, Martin Kramer</i>	vii
Einblicke in die Vorstellungen von Lehrkräften betreffend Nutzen standardisierter Diagnoseverfahren <i>Maria Astrid Müller, Gundula Wagner</i>	1
Unterrichtsqualität und Heterogenität in Lehrplänen der österreichischen Sekundarstufe I <i>Andreas Schreier</i>	17
„Ich will doch nur Lehrer:in werden!“ Oder: Was nützt die durch wissenschaftliches Schreiben erarbeitete Theorie der pädagogischen Praxis? <i>Marina Märzinger</i>	33
Hysterie des Habitus <i>Rainer Hawlik</i>	53
Das STEPS-Konzept: Standortbezogene Entwicklung, Professionalisierung und Schulqualität <i>Claudia Mair, Birgit Heidegger</i>	67
Pädagogische Improvisation als kollaborativer Prozess <i>Alexander Hoffelner, Stefan Danner</i>	87
Armutssensible Familienbildung in elementarpädagogischen Einrichtungen. Ein theoretischer Überblick <i>Monika Ude</i>	107

Die Erhebung und Analyse von Fehlzeiten in der Berufsschule als Beitrag zur Prävention von Lehrabbrüchen. Erste Ergebnisse eines Projektes der Aktionsforschung in Oberösterreich <i>Anita Weissinger-Lusenberger, Marianne Schedlberger, Karin Heinrichs</i>	121
An der Schnittstelle von bildender Kunst und Theater. Interdisziplinäre didaktische Annäherung zwischen Theorie und Praxis <i>Alexander Hoffelner, Rolf Laven</i>	135
Ganzheitliche Persönlichkeitsbildung als Beitrag zur Professionalisierung und beruflichen Identitätsbildung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz <i>Martin Themeßl-Huber, Ute Vogl, Katharina Fischer</i>	149
Ko:KiS. Ein Forschungsprojekt zur Kooperation von Kindergarten und Schule im Land Oberösterreich <i>Barbara Fageth, Petra Vollmann</i>	165
Demokratiebildung an oberösterreichischen Schulen. Analyse lehrer:innenbezogener Einflussgrößen – eine Replikationsstudie <i>Wolfgang Bilewicz, Emmerich Boxhofer, Karlheinz Heimberger, Bernadette Hörmann</i>	179
Strukturtheoretische Aspekte reflexiver Praxis im professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandeln <i>Verena Hainschink</i>	201



## Editorial

Emmerich Boxhofer, Martin Kramer, Alfred Weinberger

<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-01>

Liebe Leserinnen und Leser,

in dieser Ausgabe unserer Zeitschrift präsentieren wir eine vielfältige Sammlung an Beiträgen, die sich auf unterschiedliche Facetten der Bildungswissenschaften konzentrieren. Die vorgestellten Artikel bieten tiefe Einblicke in Themen wie Unterrichtsqualität, Heterogenität, Professionalisierung, wissenschaftliches Arbeiten, Demokratiebildung und vieles mehr. Ziel ist es, verschiedene Aspekte der Bildung aus theoretischer und praktischer Perspektive zu beleuchten und damit Anregungen für Forschung und Praxis zu geben.

**MARTINA ASTRID MÜLLER** und **GUNDULA WAGNER** erforschen die Vorstellungen von Lehrkräften über den Nutzen standardisierter Diagnoseverfahren. Ihr Beitrag hebt hervor, dass evidenzbasierter Unterricht datenbasierte Rückmeldungen für die Unterrichtsgestaltung einbeziehen sollte. Nach einer Fortbildung zu iKM<sup>PLUS</sup>, die in Österreich seit 2022 verpflichtend ist, wurden Lehrkräfte zu ihren Einstellungen, ihrer Motivation und ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Vorteile standardisierter Diagnoseverfahren meist in professionellem Vokabular beschrieben werden, während persönliche Einstellungen häufiger bei der Beschreibung von Nachteilen geäußert werden.

Die pädagogisch-didaktischen Umstrukturierungen in der österreichischen Sekundarstufe I analysiert **ANDREAS SCHREIER**. Durch die Untersuchung der Lehrpläne von der Hauptschule zur Neuen Mittelschule und schließlich zur Mittelschule zeigt er, wie sich die Auffassungen von Unterrichtsqualität und Heterogenität entwickelt haben. Seine inhaltsanalytischen Ergebnisse weisen auf eine Rückentwicklung in der Heterogenitätsforschung hin und betonen die Notwendigkeit curricularer Anpassungen, um eine bessere Berücksichtigung der Tiefenstrukturen der Unterrichtsqualität zu ermöglichen.

**MARINA MÄRZINGER** widmet sich dem Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer:innenbildung. Mit der Einführung der ‚PädagogInnenbildung NEU‘ nach der Bologna-Struktur wurde die Studiendauer verlängert, was Diskussionen über den Nutzen wissenschaftlicher Theorie für die schulische Praxis auslöste. Ihre Untersuchung zeigt, dass wissenschaftliches Arbeiten und Forschen zu einer veränderten pädagogischen Perspektive und einer forschenden Haltung führen, was wiederum die Praxisrelevanz und die Professionskompetenz der Lehrkräfte erhöht.

**RAINER HAWLIK** verwendet eine hermeneutische Methode, um die Auswirkungen von habitualisierten Überzeugungen durch jahrelange Praxiserfahrungen als Lehrer:in zu untersuchen. Anhand einer Case Study einer Wiener Pflichtschullehrerin und ihrer literarischen Werke wird aufgezeigt, wie diese Erfahrungen die individuelle Praxis beeinflussen können, wobei die theoretischen Schriften von Pierre Bourdieu zur Kapitalstruktur als Kontext dienen.

Das STEPS-Konzept, vorgestellt von **CLAUDIA MAIR** und **BIRGIT HEIDEGGER**, ist ein strukturierter Ansatz zur standortbezogenen Entwicklung, Professionalisierung und Schulqualität an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Das Konzept nutzt den PDCA-Zyklus, um Schulen Werkzeuge für die nachhaltige Planung und Umsetzung von Fortbildungsveranstaltungen zur Verfügung zu stellen. Die Wirksamkeit des Konzepts wurde in einem Forschungsprojekt untersucht, dessen Ergebnisse mehrebenenanalytisch ausgewertet und diskutiert werden.

**ALEXANDER HOFFELNER** und **STEFAN DANNER** beleuchten das Phänomen der pädagogischen Improvisation als kollaborativen Prozess zwischen Lehrkräften und Schüler:innen. Sie argumentieren, dass Improvisation im Unterricht allgegenwärtig und aus bildungstheoretischer und ethischer Sicht notwendig ist. Der Beitrag beschreibt Konzepte, die Unterricht als gemeinsame Improvisation auffassen und stellt Fragen für zukünftige Forschungsprojekte in der Lehrer:innenausbildung.

**MONIKA UDE** thematisiert die Bedeutung von Familienbildung als Faktor armutssensiblen Handelns von elementarpädagogischen Fachkräften. Angesichts der hohen Zahl armutsbetroffener Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen wird aufgezeigt, wie armutssensible Familienbildung zur Unterstützung dieser Familien beitragen kann. Der Beitrag betont die Notwendigkeit einer professionellen pädagogischen Haltung und eines fundierten Wissens über die Armutslage, um die Auswirkungen von Armut auf Kinder zu mildern.

**ANITA WEISSINGER-LUSENBERGER**, **MARIANNE SCHEDLBERGER** und **KARIN HEINRICHS** beschäftigen sich mit der Erhebung und Analyse von Fehlzeiten in Berufsschulen als Maßnahme zur Prävention von Lehrabbrüchen. Der Beitrag liefert Einblicke in ein Projekt zur Aktionsforschung, das an oberösterreichischen Berufsschulen durchgeführt wird. Die Erfassung von Fehlzeiten und deren pädagogische Diagnose werden als Schlüsselmechanismen zur Identifikation gefährdeter Schüler:innen und zur Einleitung von Präventionsmaßnahmen beschrieben.

**ALEXANDER HOFFELNER** und **ROLF LAVEN** diskutieren die interdisziplinäre Verknüpfung von Kunst- und Theaterpädagogik. Ihr Beitrag erläutert, wie ästhetische Bildung eine sinnvolle Verbindung zwischen diesen beiden Bereichen schaffen kann. Die theoretischen Überlegungen werden durch ein praktisches Beispiel aus dem Erasmus-Projekt ACIIS illustriert, das kreative, innovative und inklusive Schulen fördert.

**MARTIN THEMESL-HUBER**, **UTE VOGL** und **KATHARINA FISCHER** zeigen, wie an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz professionstheoretisches Wissen aus den Bereichen Psychotherapie und Supervision in die Ausbildung von Lehrkräften integriert wird. Ihr Artikel dokumentiert die historische Entwicklung dieser Ansätze und skizziert Möglichkeiten für eine Weiterentwicklung und begleitende Forschung zur Förderung ganzheitlicher Persönlichkeitsbildung, Professionalisierung und beruflicher Identitätsbildung.

**BARBARA FAGETH** und **PETRA VOLLMANN** stellen das Forschungsprojekt Ko:KiS vor, das die Kooperation von Kindergarten und Schule in Oberösterreich untersucht. Die Studie zeigt, dass die Bereitschaft zur Zusammenarbeit hoch ist und bereits implementierte Entwicklungsscreenings und -tests positiv bewertet werden. Es wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass die Erfassung der Schulfähigkeit punktuell an einem Tag kritisch betrachtet wird.

**WOLFGANG BILEWICZ**, **EMMERICH BOXHOFER**, **KARLHEINZ HEIMBERGER** und **BERNADETTE HÖRMANN** untersuchen die Einflussgrößen der Demokratiebildung an oberösterreichischen Schulen. Ihre Replikationsstudie zeigt, dass die Unterrichtskultur grundsätzlich als demokratieförderlich eingeschätzt wird, jedoch Verbesserungen bei der Vermittlung von demokratischen Kompetenzen und Formaten der Demokratiebildung notwendig sind. Die Studie betont die Bedeutung der Qualifizierung und Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte für eine erfolgreiche Demokratiebildung.

**VERENA HAINSHINK** beschäftigt sich mit strukturtheoretischen Aspekten reflexiver Praxis im professionellen Lehrerhandeln. Sie betont, dass der Lehrberuf konstitutiv mit Reflexion verknüpft ist und eine solche Reflexion theoretische Grundlagen und Techniken erfordert. Ihr Beitrag stellt ein Modell professioneller Reflexion vor, das schulpraktische Erfahrungen analysiert und Handlungsalternativen aufzeigt, um die pädagogische Praxis zu verbessern.

Wir laden Sie herzlich ein, die folgenden Beiträge im Detail zu lesen und sich mit den vielfältigen Aspekten der Bildung auseinanderzusetzen. Mögen sie Ihnen neue Erkenntnisse und Impulse bieten.

Alle Beiträge wurden einem Double-Blind-Reviewverfahren unterzogen. Wir bedanken uns bei allen Gutachter:innen für ihre wertvolle Arbeit und Unterstützung.

*Das Herausgeberteam*





# Einblicke in die Vorstellungen von Lehrkräften betreffend Nutzen standardisierter Diagnoseverfahren

Martina Astrid Müller, Gundula Wagner

*Pädagogische Hochschule Wien*

*martina.mueller@phwien.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-02>*

EINGEREICHT 6 AUG 2023

ÜBERARBEITET 15 FEB 2024

ANGENOMMEN 23 FEB 2024

Evidenzbasierter Unterricht sollte datenbasierte Rückmeldungen unmittelbar in die weitere Unterrichtsgestaltung miteinbeziehen, weshalb diagnostische Fähigkeiten ein wichtiger Aspekt professioneller Kompetenz sind. Die Definition professioneller Handlungskompetenz stützt sich auf die COACTIV-Studie, wonach Lehrerkompetenzen Professionswissen, Einstellungen, motivationale und selbstregulative Komponenten umfassen. Die Bedeutung nicht-kognitiver Kompetenzen für Unterrichtsentwicklung wird in Folgestudien bestätigt, weshalb die vorliegende Untersuchung Lehrkräfte nach einer Fortbildung zu iKM<sup>PLUS</sup>, welche in Österreich seit 2022 verpflichtend durchgeführt wird, zum Nutzen standardisierter Diagnoseverfahren befragt. Die Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass Vorteile standardisierter Diagnoseverfahren anhand des Vokabulars einer professionellen Ausdrucksweise beschrieben, aber selten persönliche Einstellungen vermittelt werden, während dies bei der Beschreibung der Nachteile deutlich mehr der Fall ist.

**SCHLÜSSELWÖRTER:** Bildungsforschung, Professionelle Handlungskompetenz, Einstellungen, Diagnostische Kompetenz, Standardisierte Diagnoseverfahren

## 1. Problemstellung

Mit der Weiterentwicklung der Informellen Kompetenzmessung (IKM), ursprünglich konzipiert als freiwillig einzusetzendes Rückmeldeinstrument (Brock et al., 2011), zu iKM<sup>PLUS</sup>, nunmehr von Lehrkräften verpflichtend anzuwenden (BMBWF, 2022), wurde in Österreich ein weiterer Schritt zur Qualitätsentwicklung gesetzt. Seit dem Schuljahr 2021/22 werden auf der 3. Schulstufe und seit 2022/23 auf der 7. Schulstufe die Basismodule verpflichtend durchgeführt. Gewährleistet werden soll damit ein evidenzbasierter Unterricht, in dem datenbasierte Rückmeldungen über Schüler:innen unmittelbar in die weitere, an die Lernenden angepasste, Unterrichtsgestaltung einfließen sollen (Praetorius & Südkamp, 2017). Diagnostische Fähigkeiten zählen damit zu den am stärksten diskutierten Aspekten professioneller Kompetenz von Lehrkräften.

Die Definition professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften stützt sich dzt. v.a. auf die COACTIV-Studie (Ohle et al., 2017). Demnach zählen zur Kompetenz von Lehrkräften neben dem Professionswissen, das die diagnostischen Fähigkeiten miteinschließt, auch Einstellungen (Wertehaltungen und Überzeugungen), motivationale Komponenten (Motivation und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) und selbstregulative Fähigkeiten (Baumert & Kuntner, 2006). Diese Definition ist Ausgangspunkt einer Reihe von empirischen Untersuchungen, wie z. B. der Studie von Westphal et al. (2018), in der die Autorinnen alle drei oben genannten Aspekte nicht-kognitiver diagnostischer Kompetenzen als bedeutsam für die wahrgenommene Unterrichtsentwicklung ausgewiesen haben.

Dem gegenüber steht, dass die diagnostische Kompetenz in Steuerungsmodellen einschließlich von Maßnahmen in der Fort- und Weiterbildung als vorwiegend kognitive Leistungsdisposition verstanden wird, die es den Lehrkräften ermöglicht, diagnostische Anforderungen in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern zu erfüllen. Die Schulungen zu iKM<sup>PLUS</sup> an den Pädagogischen Hochschulen, deren Inhalte seitens des Ministeriums bzw. des Instituts für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen genau vorgegeben werden, sind hierfür ein Beispiel (siehe dazu IQS, 2023a; IQS, 2023b). Gerade im Zusammenhang mit einem verpflichtend anzuwendenden Diagnoseinstrument erscheint es daher sinnvoll, sich nochmals mit Einstellungen, Motivationen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu befassen. Um die Forschungsfrage „Welche Vorstellungen haben Lehrkräfte zum Nutzen standardisierter Diagnoseverfahren?“ mittels einer quantitativen Inhaltsanalyse zu beantworten, wurden Teilnehmer:innen einer Fort- und Weiterbildung zu iKM<sup>PLUS</sup> im Anschluss zu ihrem Professionsverständnis einerseits sowie zu ihren Einstellungen, Motivationen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen betreffend standardisierter Diagnoseverfahren andererseits befragt.

## 2. Einführung in die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen

Die hier vorliegende Einführung gewährt Einblick in die Thematik der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen. Die Ausführungen fokussieren hierbei auf zwei Teilaspekte, die in Zusammenhang mit der zugrundeliegenden empirischen Forschung stehen. Hierbei gilt sowohl die diagnostische Kompetenz als eine Bedingung für erfolgreiches Handeln im Unterricht ebenso wie die zugehörigen Einstellungen von Lehrpersonen. Letztere gelten als maßgebliche Einflussfaktoren für eine lernförderliche Unterrichtspraxis (Wedel et al., 2020).

## Diagnostische Kompetenz als Teil der professionellen Handlungskompetenz

Lehrende werden als professionell bezeichnet, wenn sie in verschiedenen Anforderungsbereichen über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügen, die unter der Bezeichnung professioneller Handlungskompetenz zusammengefasst werden (Terhart, 2011). Fachliche, diagnostische, didaktische und kommunikative Kompetenzen sind in ihrer Wirksamkeit und Umsetzung im Unterricht untrennbar mit der pädagogischen Haltung verbunden, die sich in Beziehungs-, Ressourcen- und Potenzialorientierung zeigt (Fischer et al., 2014). Professionalität wird dann erreicht, wenn Lehrende wissenschaftliches Verständnis in Verbindung mit Handeln bringen können und das Wissen nutzen, um über die Handlungspraxis zu reflektieren (Niermann, 2017). Eine grundlegende diagnostische Anforderung für jede Lehrkraft stellt die Einschätzung der Lernvoraussetzungen der Schüler:innen dar, da Lernprozesse besonders dann positiv verlaufen, wenn sie am Vorwissen der Lernenden ansetzen (Karst, 2012). Neben der Kenntnis über die Eingangsvoraussetzungen ist auch unterrichtsbegleitende Basis- und Förderdiagnostik unerlässlich, um einerseits kontinuierlich die Erfüllung eines Mindeststandards für alle Mitglieder einer Klasse zu prüfen und andererseits für auffällig gewordene Schüler:innen detailliertere Informationen zu erhalten, um auf besondere Bedürfnisse entsprechend reagieren zu können (Lintorf et al., 2016). Diagnostik als Form professionellen Handelns wird als zielgerichtet und bewusst eingeleitet verstanden, um eine hochwertige Informationsgrundlage zu schaffen, die die Basis für weitere Entscheidungen darstellt (Behrmann & van Ophuysen, 2017). Eine qualitativ hochwertige Informationserfassung kann nur gelingen, wenn das Diagnoseziel, und damit die zu erfassenden Merkmale klar definiert sind. Standardisierte Diagnoseverfahren, wie beispielsweise iKM<sup>PLUS</sup>, können in diesem Zusammenhang Daten bereitstellen, die auch in hinreichendem Umfang für eine längere Zeitspanne dokumentiert und für spätere Entscheidungssituationen zur Verfügung bleiben. Somit stellen die Daten einerseits individuelle Informationen zu einzelnen Schüler:innen bereit, andererseits Klassenergebnisse, die der Lehrkraft als Basis für die Reflexion und Weiterentwicklung des Unterrichts dienlich sein können.

Bei Überlegungen zur diagnostischen Kompetenz wird häufig davon ausgegangen, dass es sich um eine allgemeine, d. h. fachübergreifende homogene Fähigkeit handelt, wobei es kaum Befunde zur Entwicklung der diagnostischen Kompetenz und zu ihrer Stabilität über Situationen und Personen hinweg gibt. Plausibilitätsargumente sprechen dafür, dass die Leistungsdiagnostik, die i. d. R. im Handlungsrahmen von Fächern erfolgt, vom fachdidaktischen Wissen der Lehrkräfte abhängen könnte (Baumert & Kunter, 2006). Diagnosekompetenz von Lehrkräften spiegelt sich auch darin wider, dass das Wissen und Können der Lernenden nicht erst in Schularbeiten und Tests überprüft werden, sondern bereits im Lernprozess selbst.

So gewonnene Einsichten, die Reflexion der Lösungen der Lernenden und eventueller Fehler haben große Bedeutung für eine konstruktiv-unterstützend wirkende Unterrichtsgestaltung. Die Auswahl von Aufgaben und Arbeitsaufträgen, die ein besonderes diagnostisches Potenzial in sich tragen, ist als große Herausforderung an das fachdidaktische Können von Lehrkräften zu sehen (Wilcox & Lanier, 2000). COACTIV unterscheidet innerhalb des fachdidaktischen Wissens drei Dimensionen:

- Wissen über die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von Aufgaben, ihre didaktische Sequenzierung und die langfristige curriculare Anforderung von Stoffen,
- Wissen über Schüler:innenvorstellungen (Fehlkonzeptionen, typische Fehler, Strategien) und Diagnostik von Schüler:innenwissen und Verständnisprozessen,
- Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten (Kunter et al., 2011).

Brunner et al. (2006) weisen darauf hin, dass die Ausprägung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenz von Lehrkräften ausbildungsabhängig ist und die Differenzen zwischen den Kompetenzniveaus je nach studiertem Lehramt groß sein können.

### **Einstellungen von Lehrpersonen zu Diagnostik als Teil der professionellen Handlungskompetenz**

In Abgrenzung zum Wissensbereich werden im Komplex von Werthaltungen und Überzeugungen zwischen systematischen Wertbindungen, epistemologischen Überzeugungen, subjektiven Theorien über Lehren und Lernen sowie Zielsystemen unterschieden (Baumert & Kuntner, 2013). Dabei ist zu bedenken, dass diese *beliefs* im Unterschied zum Wissen weder den Kriterien der Widerspruchsfreiheit noch den Anforderungen argumentativer Rechtfertigung oder diskursiver Validierung genügen müssen, also subjektivem Richtigkeitsglauben folgen. De Corte et al. (2002) sprechen im Zusammenhang mit Mathematik weiters von selbstbezogenen Überzeugungen hinsichtlich des Lernens und Lehrens im Gegenstandsbereich und selbstbezogenen Fähigkeitskognitionen. Studien zeigen, dass die verwendete Unterrichtsmethode nachweislichen Einfluss auf die erzielten Schüler:innenleistungen hat (Diedrich et al., 2002; Staub & Stern, 2002). Als ebenfalls bedeutsam für die Berufsmoral von Lehrkräften lassen sich Fürsorge und Gerechtigkeit identifizieren, wobei erstere sowohl Nachsicht (Fördern) als auch Voraussicht (Fordern) einschließt (Oser, 1998). Dass gerade letztere einen unmittelbaren Zusammenhang zur Leistungsbeurteilung aufweist und Lehrende in Konfrontation mit einer zunehmend heterogenen Lernendengruppe unter dem Aspekt von verpflichtend durchzuführenden Diagnostetests und Erwartungshaltungen anderer inner- und außerschulischer Akteur:innen in Konflikte und Stresssituationen bringt, liegt auf der Hand. Das Verhältnis bzw. die Beziehung zwischen der Einzelschule und

den Instrumenten, Daten und Rückmeldeformaten, also jenes zwischen einzel-schulischer und politisch-administrativer Ebene, ist problematisch. Tief verankert ist das tradierte Verhältnis von Lehrkräften zu Schulleitung und Schulinspektion sowie das Verhältnis schulischer Akteure untereinander (Dietrich, 2016), wobei die Idee evidenzbasierter Rückmeldungen nicht eine einseitige Beeinflussung von Einzelschulen durch die politisch-administrative Ebene beabsichtigt, sondern eine Wechselseitigkeit, in der beide Ebenen zu einer Veränderung der bestehenden Praxis beitragen (Kallenbach, 2023).

Motivationale Orientierung im Sinne von Lehrerenthusiasmus sowie Selbstregulation im Sinne von Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen lassen sich als eng aufeinander bezogene Aspekte, die bedeutsam für die psychologische Funktionsfähigkeit im Lehrer:innenhandeln sind, identifizieren (Baumert & Kuntner, 2013). Zweitere ist nachweislich bestimmend für das Belastungserleben im Beruf und damit ein Resilienzfaktor, der wiederum Zufriedenheit in der Tätigkeit und ein längeres Verweilen im Lehrberuf mitbestimmt (Rudow, 1999). Die Kombination von hohem Engagement mit der Fähigkeit sich zu distanzieren, geht mit geringer emotionaler Erschöpfung, persönlichem Wohlbefinden und einer Unterrichtsführung einher (Klusmann et al., 2006), die die Lernenden in ihren Lernprozessen unterstützt, sie in der Entwicklung zur Selbstständigkeit und im Kompetenzerwerb fördert.

### 3. Forschungsfrage und Methodik

Vor dem Hintergrund sich verändernder Bedingungen zum Einsatz standardisierter Diagnoseverfahren in Österreich untersucht die vorliegende Studie die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen der Sekundarstufe 1. Um einen tieferen Einblick in die bisher wenig berücksichtigten Einstellungen von Lehrpersonen zur diagnostischen Kompetenz (Baumert & Kuntner, 2006) zu bekommen, wurde theoriebildend vorgegangen. Es wurde die qualitative Fragestellung bearbeitet, welche Aussagen von Lehrkräften zum Nutzen standardisierter Diagnoseverfahren getätigt werden. Mit Blick auf die im Vorfeld dargestellten theoretischen Sichtweisen zur professionellen Handlungskompetenz wurde allerdings erwartet, dass sich die Sichtweisen zum Nutzen standardisierter Diagnoseverfahren sowohl aus kognitiven wie auch nicht-kognitiven Anteilen diagnostischer Kompetenz zusammensetzen. Die beiden Fragen an die Lehrkräfte nach ihrem (1) Professionsverständnis und dem (2) Nutzen von standardisierten Diagnoseverfahren wurden daher als deduktive Kategorien formuliert, um Übereinstimmungen zwischen einem professionellen Verständnis des Nutzens und persönlichen Einstellungen zu eben diesem Nutzen bei Lehrkräften der Sekundarstufe 1, die iKM<sup>PLUS</sup> mit ihren 3. Klassen (7. Schulstufe) im Schuljahr 2022/23 erstmals verpflichtend durchführen müssen, herauszuarbeiten. Da aber qualitative Forschung vorwiegend nach

induktiven Kategorien sucht, wurden die Fragen offen formuliert, um auch der Theoriebildung Raum zu geben.

Die Analyse der Daten erfolgte mittels einer quantitativen Inhaltsanalyse, die trotz ihres Namens zu den qualitativen Methoden zählt (Bortz & Döring, 2006). Die Bezeichnung kommt daher, dass die Häufigkeit von Begriffen wie auch Codes quantifiziert, also gezählt wird. Diese sozialwissenschaftliche Methode bietet sich sowohl bei deduktiv festgelegten Kategorien als auch bei der Verwendung von größeren Stichproben an (Bortz & Döring, 2006). Sie wurde in den 1920er Jahren entwickelt, allerdings zunehmend von der qualitativen Inhaltsanalyse verdrängt (Mayring, 2016), erlebt aber derzeit gerade in Zusammenhang mit computergestützten Verfahren der Textanalyse wieder ein Revival (Schneijderberg et al., 2022). Im Unterschied zur qualitativen Inhaltsanalyse, die Textteile interpretiert mit dem Ziel, verborgene Sinnzusammenhänge zu ergründen (Bortz & Döring, 2006), zielt die quantitative Inhaltsanalyse darauf ab, „die manifesten Inhalte zu erfassen, sie zu deuten, daraus Erkenntnisse zu gewinnen und Schlüsse zu ziehen“ (Schneijderberg et al., 2022, S. 18). Gerade bei einer schriftlich durchgeführten Online-Befragung erscheint es sinnvoll, auf die manifesten, also offensichtlichen Muster in den Textdaten abzielen. Gemäß der Vorgehensweise einer quantitativen Inhaltsanalyse werden Merkmale im Text erfasst, indem Textteile Kategorien zugeordnet werden, wobei die Häufigkeiten in den einzelnen Kategorien Auskunft über die Merkmalsausprägungen des Textes geben (Bortz & Döring, 2006).

#### 4. Datengewinnung und Stichprobe

Die Daten zur Überprüfung der Fragestellung stammen von Lehrkräften der Sekundarstufe 1, die im Herbst 2022 eine Fortbildungsveranstaltung der PH Wien zum Thema „iKM<sup>PLUS</sup> 7 – Modul 2“ besuchten. Die Lehrkräfte wurden gebeten, im Anschluss an die Veranstaltung an einer Onlinebefragung teilzunehmen. Aus einem größeren Fragenkatalog zur Überprüfung der Zufriedenheit mit der Fortbildungsveranstaltung sowie zur Überprüfung des Wissensstandes zum Vortragsthema wurden die zwei offen formulierten String-Variablen (1) Was verstehen Sie unter Professionalisierung im Lehrberuf? und (2) Welche Vor- und Nachteile erkennen Sie in standardisierten Diagnoseverfahren? aus dem Gesamtdatensatz entnommen. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig, die Beantwortung der offenen Fragen jedoch dahingehend zwingend, als ein Überspringen vom System nicht erlaubt wurde.

An der Studie nahmen insgesamt  $N = 209$  Lehrende der Sekundarstufe 1 teil. 83 % der Teilnehmenden waren weiblich, 25 % befanden sich im ersten Dienstjahr, 29 % waren zwischen ein und drei Jahren im Dienst, der Rest der Befragten war bereits über drei Jahre im Lehrberuf tätig.

## 5. Ergebnisse der Datenanalyse

Die quantitative Inhaltsanalyse wurde mit MAXQDA 2022 unterstützt, das zur Durchführung der Frequenzanalyse ebenso wie zur Verwaltung der Codes und deren grafischer Darstellung herangezogen wurde. Zuerst wurde das Antwortverhalten der Lehrkräfte zur Frage nach dem Nutzen von standardisierten Diagnoseverfahren nach der Häufigkeit bestimmter Begriffe durchsucht. Für eine spezifischere Analyse wurde anschließend nach Überschneidungen zwischen dem Antwortverhalten der Lehrkräfte betreffend Nutzen und betreffend Professionsverständnis gesucht. Dazu dienten die beiden offenen Fragen aus der Online-Erhebung als deduktive Kategorien, denen Codes zugeordnet wurden und deren Häufigkeiten ebenfalls ausgewiesen werden.

### Frequenzanalyse der Codes

In einem ersten Schritt wurde mittels Frequenzanalyse die Häufigkeiten verwendeter Begrifflichkeiten in der Kategorie Einstellungen zum Nutzen standardisierter Diagnoseverfahren untersucht. Die folgende Wörterwolke (Abb. 1) verdeutlicht die Häufigkeit der Nennungen, wobei Begriffe mit weniger als drei Nennungen von der Darstellung ausgeschlossen wurden. Vorab war es notwendig, Sammelbezeichnungen einzuführen und grammatikalische Differenzierungen wegzulassen (z. B. demotivierend, Demotivation oder demotiviert wurde zu demotivierend). Artikel, Präpositionen und Bindewörter (z. B. und, mit, ist, der etc.) wurden im Vorfeld weitgehend aus dem Text entfernt.



**ABB. 1.** Häufigkeitsnennungen der Begriffe zum Nutzen von standardisierten Diagnoseverfahren (Die Schriftgröße repräsentiert die Anzahl der Nennungen. Je häufiger Begriffe genannt werden, desto größer werden sie dargestellt. Die Position der Begriffe hat keine Bedeutung.)

Die Begriffe *Vergleich* und *demotivierend* (für Schüler:innen) wurden ex aequo am häufigsten genannt (je 9 Nennungen = Nn), wobei, zählt man den Begriff *Vergleichbarkeit* auch noch dazu, diese Begriffsgruppe auf 12 Nn kommt. An nächster Stelle kommt der Begriff *keine Individualisierung* (8 Nn), gefolgt von *Überblick* (5 Nn), *Aufgaben an Realität vorbei* sowie *Momentaufnahme* (je 4 Nn) und *Leistungsstand*, *Rückmeldung* sowie *Stress* (je 3 Nn).

### Überschneidungen der Codes beider Kategorien

Nachdem die Frequenzanalyse einen ersten Überblick über die Einstellungen der befragten Lehrkräfte betreffend standardisierter Diagnoseverfahren gegeben hat, wurden in einem zweiten Schritt induktive Codierungen innerhalb der beiden deduktiven Kategorien (*Professionalisierung* und *Einstellungen*) nach offensichtlichen Mustern im Text vorgenommen. Beispielsweise wurden alle Aussagen innerhalb der Kategorie *Professionalisierung*, die Formulierungen wie „Erfahrung gepaart mit regelmäßiger Fortbildung“, „lebenslanges Lernen und Vielfalt von Ansätzen im Unterricht“ oder „Weiterbildung dient dem Professionsverständnis“ zu *Fortbildung* zusammengefasst. In der Kategorie *Einstellungen zum Nutzen* wurden Aussagen wie „Vergleich der Ergebnisse meiner Schüler:innen mit dem österreichischen Referenzwert“, „Standortbestimmung der Klasse im Vergleich zu anderen Schulen“ unter *Leistungsvergleich Österreich* zusammengefasst. Erst danach wurde nach Überschneidungen von Codes beider Kategorien gesucht, um Überlegungen zu einem kognitiv, wie nicht-kognitivem Nutzungsverständnis standardisierter Diagnoseverfahren anstellen zu können. Wie aus Abb. 2 hervorgeht, gibt es wenige Überschneidungen zwischen den Kategorien *Professionalisierung* und *Einstellungen*. Zu nennen ist hier der Code *Reflexion*, der auf 26 Nn in Zusammenhang mit der *Professionalisierung* und auf 3 Nn in Zusammenhang mit den *Einstellungen* kommt. Der Code (*keine*) *Individualisierung* taucht ebenfalls in beiden Kategorien auf. Hier gibt es 10 Nn in der Kategorie *Professionalisierung* und 22 Nn der fehlenden *Individualisierung* als Nachteil standardisierter Diagnoseverfahren. Eine dritte Überschneidung zeigt sich für den Code *Evidenzbasierung*, der 6 bzw. 3 Nn vorweisen kann.

Unter den Codes, die ausschließlich in der Kategorie *Professionalisierung* auftauchen, ist an erster Stelle der Code *Fortbildung* (41 Nn) zu nennen, gefolgt von *Methode und Didaktik* (14 Nn), *Fachwissen* (10 Nn), *soziale Kompetenz* (7 Nn), *Feedback geben* bzw. *weiß nicht* (je 5 Nn), *Selbstwirksamkeit* (4 Nn), *Zielerreichung* bzw. *Handlungskompetenz* (je 3 Nn) und *theoriebasiertes Handeln* (2 Nn).

In der Kategorie *Einstellungen* weist der Code *Leistungsvergleich\_österreichweit* die häufigste Nennung auf (30 Nn). Er wird gefolgt von *Frustration/Demotivation der Schüler:innen* (19 Nn) sowie *Leistungsvergleich unter den Schüler:innen* (17 Nn), *Beispielproblematik* (15 Nn), *geringe Aussagekraft* (13 Nn), *Zusatzbelastung für Lehrer:innen und Schüler:innen* (11 Nn), *Momentaufnahme* (10 Nn), *Überblick* (8 Nn),

objektive Ergebnisse (7 Nn), Stress (6 Nn), Datenmissbrauch (5 Nn), Schüler:innen nehmen Test nicht ernst (4 Nn), Zeitverlust im Unterricht (3 Nn) und ich weiß mehr als Diagnoseverfahren (2 Nn).

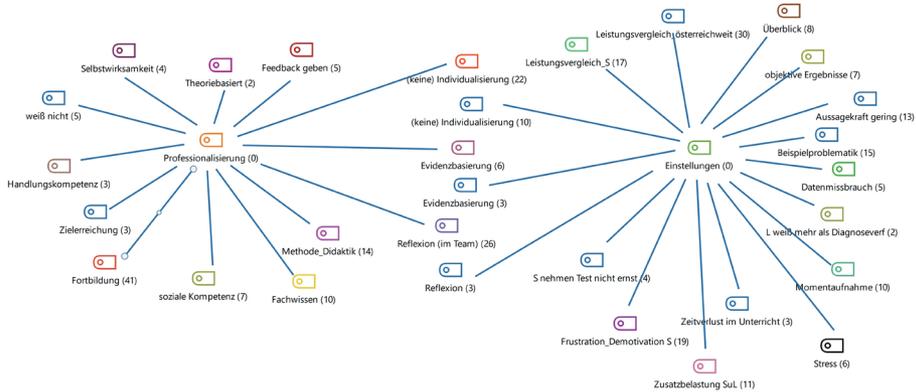


ABB. 2. Zusammenhänge der Codes und Kategorien

## 6. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Ziel des vorliegenden Beitrags war, Einblick in die Vorstellungen von Lehrkräften betreffend Nutzen von standardisierten Diagnoseverfahren zu geben. Dazu wurde auch nach dem Professionsverständnis als wichtiger Teil der pädagogischen Handlungskompetenz gefragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Lehrkräfte den Nutzen standardisierter Diagnoseverfahren anhand pädagogischer Fachbegriffe beschreiben, ihn jedoch kaum in Verbindung mit ihrem persönlichen Erfahrungshorizont bringen, während dies bei der Frage nach Nachteilen sehr wohl der Fall ist.

Dieses Muster zeigte sich bereits in den Ergebnissen der Frequenzanalyse, in der sowohl die Begriffe *Vergleich bzw. Vergleichbarkeit* als Vorteil einerseits und *demotivierend (für Schüler:innen)* als Nachteil andererseits als häufigste Textbausteine in den Antworten auftauchen. Dieses Muster lässt sich dann auch in der anschließenden Codierung nachverfolgen: Beschreiben Lehrkräfte ihr Professionsverständnis oder die Vorteile von standardisierten Diagnoseverfahren, verwenden sie deutlich mehr Stereotype und Textbausteine einer bildungspolitisch „korrekten“ Sprechweise wie z. B. Fortbildung, Reflexion, Feedback geben, Vergleichbarkeit, Leistungsvergleich, Überblick, Evidenzbasierung. Die Antworten zu den Vorteilen reduzieren sich hier sehr auf ein rein kognitiv gelerntes pädagogisches Wissen. Befragt zu den Nachteilen standardisierter Diagnoseverfahren drücken die Antworten hingegen deutlich mehr entsprechende Einstellungen und einen persönlichen Erfahrungshorizont geprägt durch einen vermeintlich engen Handlungsspielraum aus. Hier schreiben die Lehrkräfte von Schüler:innen, die sie als demotiviert erleben oder die andererseits die Tests nicht ernst nehmen, von Auf-

gaben, die an der Realität vorbeigehen, weil sie zu schwierig sind und nicht zuletzt deswegen eine geringe Aussagekraft haben. Sie klagen über eine hohe Zusatzbelastung, über Stress für sich selbst, aber auch für die Schüler:innen und würden sich mehr Zeit für andere Dinge im Unterricht wünschen. Lediglich in den Begriffen Datenmissbrauch, Momentaufnahme und teaching-to-the-test (Begriff wurde nur zweimal genannt, weshalb er nicht in die Frequenzanalyse aufgenommen wurde) zeigt sich wieder die Verwendung von, hier eher negativ behafteten, schlagwortartigen Wissens-elementen.

Kognitiv erworbenes, pädagogisches Wissen ist zweifellos ein wesentlicher Baustein professioneller Handlungskompetenz. Baumert und Kunter (2013) unterscheiden hier zwischen dem Fachwissen, dem fachdidaktischen Wissen und dem allgemeinen pädagogischen Wissen, zu dem auch die diagnostische Kompetenz zählt. Entsprechende Übereinstimmungen zum Professionsverständnis der befragten Lehrkräfte konnten in den Codes *Methode und Didaktik*, *Fachwissen*, *soziale Kompetenz*, *Feedback geben* und *theoriebasiertes Handeln* gefunden werden. Professionelles Handeln bedeutet nach Ludwig (2019) aber v. a. die Anwendung eines theoriebasierten pädagogischen Wissens in konkreten Fällen der pädagogischen Praxis. Bezogen auf die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften bedeutet dies, dass sie Ergebnisse standardisierter Diagnoseverfahren so interpretieren können, dass neue Erkenntnisse über den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin sichtbar werden. Fend (2009) spricht in diesem Zusammenhang von der Rekontextualisierung von Daten. Dabei werden aus einer Fülle von Daten die jeweils relevanten ausgewählt und in professioneller Reflexionsarbeit entsprechend interpretiert (Wiesner et al., 2017).

Betrachtet man nun die sehr häufige Nennung der *Reflexion* als Teil eines Professionsverständnisses im Vergleich zur sehr geringen Erwähnung im Zusammenhang des Vorteils standardisierter Diagnoseverfahren, drängt sich der Verdacht auf, dass es sich bei diesem Begriff mehr um kognitives Wissen als um gelebte Praxis handelt. Auch eine Interpretation in Richtung einer sozial gewünschten Antwort scheint denkbar. Dies gilt auch für die häufigste Nennung in Zusammenhang des Professionsverständnisses, der *Fortbildung*. Es darf nicht vergessen werden, dass die Befragung der Lehrkräfte in Zusammenhang mit einer verpflichtenden Fortbildungsveranstaltung zu iKM<sup>PLUS</sup> stattgefunden hat. Die Verpflichtung zur Fortbildung könnte sich hier in ihrer Definition des Professionsverständnisses niederschlagen, weshalb sie Fortbildung bloß als Schlagwort verwenden, ohne damit einen persönlichen Standpunkt zu beschreiben.

Dass die persönlichen Einstellungen, Werte und Überzeugungen von Lehrkräften wesentliche Teile der professionellen Handlungskompetenz sind, darauf weisen auch Baumert und Kunter (2013) hin. Darüber hinaus gibt es Studien, die von einem Zusammenhang zwischen Einstellungen und der Gestaltung von Lerngelegenheiten berichten (z. B. Schroeder et al., 2011; Westphal et al., 2018). Auffällig

in diesem Zusammenhang ist nun, dass in der vorliegenden Studie die befragten Lehrkräfte *Individualisierung* einerseits als ihrer Meinung nach wichtigen Teil der Professionalisierung erwähnen, andererseits aber eine fehlende Individualisierung und Differenzierung im Unterricht als Folge standardisierter Testungen bemängeln. Sie sehen die Fördermaßnahmen in ihrem Unterricht durch äußere Maßnahmen wie standardisierte Diagnoseverfahren gefährdet. Hier zeigt sich das Dilemma „zweier Handlungslogiken“ (Kallenbach, 2023, S. 119) von Individualisierung und Standardisierung, die scheinbar unvereinbar sind. Um diese Dissonanz auszugleichen, kann es in Lehrerkollegien zur Instrumentalisierung von Unterricht kommen, in dem auf Kosten von Förderung v. a. das Erzielen guter Evaluationsergebnisse im Vordergrund steht (Kallenbach, 2023). Oder es wird durch das Auslagern, Banalisieren und die Vergemeinschaftung mit den Lernenden ein Austricksen und Schwächen der Evaluation angestrebt. Anstelle einer gemeinsamen Reflexion, mit dem Ziel, Informationen aus den Evaluationsergebnissen zu entnehmen, dient der Austausch eher dem Zweck bzw. Wunsch nach Täuschung und Manipulation, um die erhaltenen Daten als bedeutungslos darzustellen und ignorieren zu können (Kallenbach, 2023). Dies könnte ein Hinweis auf eine fehlende *Selbstwirksamkeitserwartung* der Lehrkräfte betreffend ihre eigenen Maßnahmen zur Individualisierung im Unterricht sein. Ebenfalls an mangelnden Selbstwirksamkeitserwartungen könnte es liegen, wenn dieselben Lehrkräfte standardisierte Testungen als Demotivation ihre Schüler:innen erleben, der sie scheinbar nichts entgegensetzen können. Auslöser könnte hier die subjektive Theorie sein, dass die sachliche Bezugsnorm, wie sie durch standardisierte Testungen vorgegeben ist, grundsätzlich demotivierend wirkt. Tatsächlich zeigen aber experimentelle Untersuchungen das Motivierungspotenzial der sachlichen Bezugsnorm (Wollenschläger et al., 2011). Zudem gehört es nach Rheinberg und Fries (2018) zur Motivationsentwicklung, dass Schüler:innen lernen, sich unter verschiedenen Bezugsnormen zu bewerten. Dies wäre im Unterricht seitens der Lehrkräfte daher entsprechend zu fördern.

## 7. Limitationen und Ausblick auf weiterführende Studien

Eine Limitierung der Befunde besteht in der Generierung der Stichprobe, in der die Probanden nicht zufällig ausgewählt wurden. Stattdessen wurden Teilnehmer:innen einer verpflichtenden Fortbildungsveranstaltung zu iKM<sup>PLUS</sup> gebeten, im Anschluss den Online-Fragebogen zu beantworten. Dies wird die Ergebnisse mit hoher Wahrscheinlichkeit beeinflusst haben und muss bei deren Rezeption beachtet werden. Kritisch zu betrachten ist im Nachhinein auch die Kombination der für diese Studie relevanten, offenen Fragen mit geschlossenen Fragen, die sich auf den Inhalt der Fortbildungsveranstaltung bezogen haben. Ein Zusammenhang zwischen diesen „Prüfungsfragen“ mit den schlagwortartigen Wissens-elementen pädagogischer Fachsprache zur Definition des eigenen Professionsverständnisses ist möglich.

Grundsätzlich ist im Rahmen qualitativer Studien eine ausführliche Datenerhebung z. B. während eines narrativen Interviews einer Online-Befragung vorzuziehen, da diese es nicht ermöglicht, bei Verständnisschwierigkeiten nachzufragen oder situationsbedingt in die Tiefe zu gehen. Andererseits ermöglicht eine Online-Befragung eine höhere Anzahl an Erhebungen und damit ein größeres Spektrum an Antwortmöglichkeiten. Für das Ziel der Studie, die nur einen ersten Einblick in die Einstellungen von Lehrkräften geben wollte, war die Online-Befragung daher das geeignete Mittel der Wahl. Nachfolgende Studien sollten sich aber spezifischer den Einstellungen, Werthaltungen und subjektiven Theorien von Lehrkräften zum Nutzen standardisierter Diagnoseverfahren widmen. Insbesondere der Bereich der Selbstwirksamkeitserwartungen erscheint interessant, der in Zusammenhang mit beruflichem Engagement und größerer Berufszufriedenheit gebracht wird (Baumert & Kunter, 2013).

## 8. Praktische Implikationen

Entsprechende Fortbildungen zur pädagogischen Diagnostik stellen einen wichtigen Teil zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz dar. Ebenso wichtig scheint es aber, eine Professionalisierung im Bereich der nicht-kognitiven Einstellungen und Werthaltungen von Lehrkräften voranzutreiben. Für die soeben erwähnten Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften stellen professionelle Lerngemeinschaften, wie sie auch die OECD fordert (Nusche et al., 2016), ein förderliches Umfeld dar. Kollektive Wirksamkeitsüberzeugungen haben einen nachgewiesenen positiven Einfluss auf einzelne Lehrkräfte einer Schule (Goddard et al., 2004).

In diesem Zusammenhang erscheint es passend, wenn laut BMBWF (2022) zukünftig Lehrenden-Teams mit der entsprechenden Nutzung von Daten an den einzelnen Standorten zu betrauen sind. Ihre Aufgabe ist es, „den Unterricht (Planung, Durchführung, Reflexion, Weiterentwicklung) an den individuellen Möglichkeiten und Potenzialen der Lernenden sowie am aktuellen pädagogischen Diskurs aus(zurichten) und [...] sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen (zu orientieren)“ (BMBWF, 2022, S. 11). Hinsichtlich der von Kallenbach (2023) erwähnten Gefahr einer Banalisierung von Evaluationsergebnissen scheint es allerdings angebracht, Lehrenden-Teams anfänglich durch Externe professionell zu begleiten.

## Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H. Krüger, & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Springer VS.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

- Behrmann, L., & van Ophuysen, S. (2017). Das Vier-Komponenten-Modell der Diagnosequalität. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S.38–42). Waxmann.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Springer.
- Brock, R., Scherf, S., & Werbowski, I. (2011). IKM – Informelle Kompetenzmessung. In Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis: Information für Lehrer/innen* (S.139–143). Leykam.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Tsai, Y.-M., & Neubrand, M. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 521–544.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022). *QMS im Überblick. Die Gesamtdarstellung des Qualitätsmanagementsystems für Schulen*. BMBWF. Abrufbar unter <https://www.qms.at/images/QMS-im-Ueberblick.pdf>
- De Corte, E., Op t Eynde, P., & Verschaffel, L. (2002). „Knowing what to believe“: The relevance of students' mathematical beliefs for mathematics education. In B.K. Hofer, & P.R. Pintrich (Hrsg.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (S.297–320). Lawrence Erlbaum.
- Diedrich, M., Thußbas, C., & Klieme, E. (2002). Professionelles Lehrerwissen und selbstberichtete Unterrichtspraxis im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(45), 107–123.
- Dietrich, F. (2016). Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulentwicklung? Objektiv-hermeneutische Governance-Analysen zur Handlungskoordination im Kontext der Schulinspektionen. In Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S.120–167). Springer.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS.
- Fischer, C., Rott, D., & Veber, M. (2014). Diversität von Schüler/-innen als mögliche Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen im Unterricht? *Lehren und lernen*, 40(8/9), 22–28.
- Goddard, R. D., Hoy, W.K., & Hoy, A.W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3–13.

- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (Hrsg. 2023a). *iKM<sup>PLUS</sup>-Handbuch Basismodule: Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung Handbuch für Lehrpersonen. 7. und 8. Schulstufe*. Salzburg: IQS. Abrufbar unter: [https://www.iqs.gv.at/\\_Resources/Persistent/6bec2f25bb234752ceacd1593964d-98c370e8f2d/iKMplus\\_SEK\\_2023\\_Handbuch\\_fuer\\_Lehrpersonen.pdf](https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/6bec2f25bb234752ceacd1593964d-98c370e8f2d/iKMplus_SEK_2023_Handbuch_fuer_Lehrpersonen.pdf)
- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (Hrsg. 2023b). *iKM<sup>PLUS</sup>-Ergebnisse lesen und interpretieren. Lese- und Interpretationshinweise für Lehrpersonen und Schulleitungen*. Salzburg: IQS. Abrufbar unter [https://www.iqs.gv.at/\\_Resources/Persistent/43dbf7265123de4411146f8514708016a376d247/iKMPLUS\\_Informationen\\_fuer\\_Lehrer\\_Schulleitungen\\_SEK\\_2023.pdf](https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/43dbf7265123de4411146f8514708016a376d247/iKMPLUS_Informationen_fuer_Lehrer_Schulleitungen_SEK_2023.pdf)
- Kallenbach, L. (2023). Evidenzbasierte Schulentwicklung als mehrdimensionale Spannungsbearbeitung. Ein übergeordneter Erklärungsansatz für anhaltende Wirksamkeitsprobleme. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13, 109–126.
- Karst, K. (2012). *Kompetenzmodellierung des diagnostischen Urteils von Grundschullehrern*. *Empirische Erziehungswissenschaft* (Bd. 35). Waxmann.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1), 161–173.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Lintorf, K., Behrmann, L., & Ophuysen, S. (2016). Diagnostik im Lehrberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 187–203). Waxmann.
- Ludwig, J. (2019). Professionalität als Profil der PH-Ausbildung. *R&E-SOURCE*, (12). Abgerufen von <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/712>
- Mayring, Ph. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Beltz.
- Niermann, A. (2017). *Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts „... man muss schon von der Sache wissen.“* Klinkhardt.
- Nusche, D., Radinger, T., Busemeyer, M. R., & Theisens, H. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris*. Abrufbar unter: <https://www.oecd.org/austria/oecd-reviews-of-school-resources-austria-2016-9789264256729-en.htm>
- Ohle, A., Mc Elvany, N., Horz, H., & Ullrich, M. (2017). Aspekte diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften im Projekt „BiTe“. In A. Südkamp, & A.-K. Praetorius, (Hrsg.). *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklung* (S. 29–33). Waxmann.
- Oser, F. (1998). *Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Leske und Budrich.

- Praetorius, A.-K., & Südkamp, A. (2017). Eine Einführung in das Thema der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In A. Südkamp, & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklung* (S. 13–18). Waxmann.
- Rheinberg, F., & Fries, S. (2018). Bezugsnormorientierung. In D. Rost, J. Sparfeldt, & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 56–63). Beltz.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Hrsg.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (S. 38–58). Cambridge University Press.
- Schneijderberg, Ch., Wieczorek, O., & Steinhardt, I. (2022). *Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse: digital und automatisiert*. Beltz.
- Schroeder, S., Richter, T., McElvany, N., Hachfeld, A., Baumert, J., Schnotz, W., Horz, H. & Ullrich, M. (2011). Teachers' beliefs, instructional behaviors, and students' engagement in learning from texts with instructional pictures. *Learning and Instruction*, 21, 403–415.
- Staub, F., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 344–355.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper, & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Beiheft 57, S. 202–224). Beltz.
- Wedel, A., Müller, C.R., Pfetsch, J., & Ittel, A. (2020). Entwicklung diagnostischer Kompetenz in der Lehramtsausbildung – Effekte problemorientierten Lernens mit Textfällen. *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*, 95–121.
- Westphal, A., Zuber, J., & Vock, M. (2018). Welche Rolle spielen Selbstwirksamkeit, Motivation und Einstellung zu Diagnostik für die Nutzung datenbasierter Rückmeldungen? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(3), 289–307.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Kemethofer, D. (2017). Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. *BIFIE-Journal*, 1, 22–27.
- Wilcox, S.K., & Lanier, P.E. (2000). *Using Assessment to Reshape Mathematics Teaching. A case-book for teachers and teacher educators, curriculum and staff development specialists*. Routledge.
- Wollenschläger, M., Möller, J., & Harms, U. (2011). Effekte kompetenzieller Rückmeldung beim wissenschaftlichen Denken. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(1), 197–202.





# Unterrichtsqualität und Heterogenität in Lehrplänen der österreichischen Sekundarstufe I

Andreas Schreier

*Pädagogische Hochschule Tirol, Universität Innsbruck*  
*andreas.schreier@uibk.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-03>*

EINGEREICHT 09 JAN 2024

ÜBERARBEITET 08 MAI 2024

ANGENOMMEN 11 MAI 2024

Der Beitrag untersucht pädagogisch-didaktische Umstrukturierungen in der Sekundarstufe I der österreichischen Pflichtschule, in der bis zum Jahr 2012 die Hauptschule, ab 2012 die Neue Mittelschule und seit dem Jahr 2020 die Mittelschule der Schultyp für alle 10- bis 14-Jährigen ist. Über Analysen der jeweiligen Lehrpläne (allgemeines Bildungsziel, allgemeine didaktische Grundsätze, Schul- und Unterrichtsplanung) wurde der Frage nachgegangen, wie und als was sich Unterrichtsqualität und Heterogenität in den pädagogisch-didaktischen (Neu-)Ausrichtungen darstellen. Die inhaltsanalytisch ausgewerteten Ergebnisse zeigen u. a., dass es einen Wandel im Umgang mit Heterogenität von der Hauptschule zur Neuen Mittelschule gab, dass mit der Einführung der Mittelschule im Kontext der Heterogenitätsforschung von einer Rückentwicklung gesprochen werden kann und dass die Lehrpläne Tiefenstrukturen der Unterrichtsqualität, die als Grundlage im Umgang mit heterogenen Klassen eingestuft werden können, nicht berücksichtigen. Auf Grundlage der ermittelten Ergebnisse und vor dem Hintergrund des aufgezeigten Forschungsstandes zur Unterrichtsqualität und Heterogenität stellt der Beitrag Möglichkeiten curricularer Anpassungen in Aussicht.

SCHLÜSSELWÖRTER: Unterrichtsqualität, Heterogenität, pädagogisch-didaktische Konzepte, Lehrplan, Sekundarstufe I

## 1. Themeneinführung

Schulsysteme befinden sich im deutschsprachigen Raum fortlaufend in Transformationsprozessen. Aktuell vorangetrieben „durch das Thema Inklusion, aber auch durch die Einführung integrativer Schularten in unterschiedlichen Konstellationen. Das Gymnasium bleibt dabei weitgehend unverändert.“ (Bohl, 2016, S. 9) Für Österreich stellt die Weiterentwicklung der Hauptschule (bis 2012) zur Neuen Mittelschule (bis 2020) und deren Entwicklung zur Mittelschule (ab 2020) einen solchen Transformationsprozess dar (vgl. z. B. Schreiner & Helm, 2024). Die Mittelschule als allgemeinbildende Pflichtschule der 10- bis 14-Jährigen in Österreich bereitet Absolvent\*innen auf eine berufliche Erstausbildung (Lehre), eine berufsbildende mittlere und höhere Schule oder eine höhere allgemeinbildende Schule vor. Um

in dieser Vorbereitung mehr Bildungsgerechtigkeit zu gewährleisten, sollte mit der Einführung der Neuen Mittelschule ein Wandel der Lern- und Lehrkultur(en) erfolgen, indem die individuellen Voraussetzungen der Schüler\*innen in den Mittelpunkt pädagogisch-didaktischer Unterrichtsüberlegungen rücken (vgl. Wacker, 2019, S. 135; Feller, 2015; Eder et al., 2015, S. 444). Ein weiteres Ziel der neuen Lehr- und Lernkultur ist, die Unterrichtsqualität und den Umgang mit heterogenen Klassen zu verbessern, indem im Unterricht verschiedene Unterrichtsansätze und -methoden berücksichtigt werden sollten (vgl. Altrichter et al., 2015; Eder et al., 2015). Zusammenfassend entspringt die neue Lernkultur dem Postulat, allen Kindern einen dienlichen Unterricht anzubieten (vgl. BMBWF, 2020, S. 15). Dass dies nur bedingt gelungen ist, zeigen aktuelle Evaluationsergebnisse zur Neuen Mittelschule, die in einem Sammelband zusammengetragen wurden (vgl. zur Unterrichtsqualität z. B. Schreiner & Helm, 2024).

Dieser Beitrag geht davon aus, dass die geforderte (neue) Lernkultur auf Tiefenstrukturen qualitätvollen Unterrichts (Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung, vgl. Klieme, 2019) aufbauen muss, um darüber qualitätvolles Lernen in heterogenen Klassen zu ermöglichen (vgl. Bohl, 2016). Bezugnehmend darauf stellt sich der Beitrag die Frage, wie und als was sich Unterrichtsqualität und Heterogenität in den pädagogisch-didaktischen (Neu-)Ausrichtungen der Sekundarstufe I in Österreich zeigen. Die Untersuchung beabsichtigt einen Abgleich des pädagogisch-didaktischen Konzepts der Mittelschule – der Lehrplan für die Mittelschule ist seit dem Schuljahr 2023/2024 gültig – mit aktuellen empirischen Erkenntnissen aus der Unterrichtsqualitäts- und Heterogenitätsforschung. Darüber soll auf mögliche Desiderata im pädagogisch-didaktischen Konzept der Mittelschule aufmerksam gemacht werden. Hierfür wird zunächst auf die Begriffe Unterrichtsqualität und Heterogenität eingegangen und ein Forschungsstand dazu präsentiert. Im Anschluss daran werden das Forschungsdesign und die Ergebnisse vorgestellt und in weiterer Folge diskutiert. Ein Fazit bündelt die zentralen Ergebnisse und stellt Möglichkeiten curricularer Anpassungen im Zusammenhang mit Unterrichtsqualität in Aussicht.

## 2. Begriffe und Forschungsstand

### Unterrichtsqualität

Unterricht „als institutionalisierte Form zur Vermittlung von kulturellen Werten und Normen, Wissen, Kompetenzen, Motivation und Einstellungen“ (Praetorius et al., 2022, S. 868) bedeutet, Lernenden Erfahrungsräume bereitzustellen, in denen Lerninhalte (Gegenstände, Stoff) über Formen pädagogisch-didaktischen Handelns erarbeitet werden (können) (vgl. Klieme, 2019, S. 393 f.). Die Qualität der Erfahrungsräume und des pädagogisch-didaktischen Handelns (des Unterrichts) in

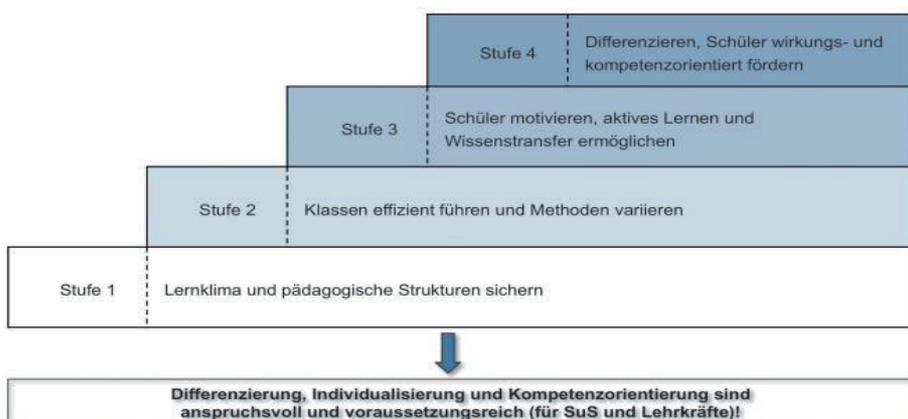
formalen Bildungssettings beschreibt dabei die Güte der darin und darüber stattfindenden Lehr- Lernprozesse (vgl. Klieme, 2019, S. 393–405). Die Güte wiederum wird über Kriterien (z. B. Aufgabenstellung, effektive Lernzeit, Schüler\*innen-Feedback) festgelegt, um darüber zu beobachten, was als *wirksamer* Unterricht angesehen werden kann (vgl. Bleck & Lipowsky, 2019, S. 466 f.). Bei diesem Ansatz zur Erforschung der Unterrichtsqualität liegt der Fokus auf der Effektivität von Unterricht (vgl. Praetorius et al., 2022, S. 872), d. h. auf den positiven Lernergebnissen (dem Output) der Schüler\*innen, ihrer Kompetenzen oder ihrer Motivation (vgl. Gräsel & Göbel, 2022, S. 663; Gräsel et al., 2021, S. 2). Ein anderer Ansatz zur Unterrichtsqualität bezieht sich demgegenüber auf die Frage, was Akteur\*innen, die am Unterricht beteiligt sind, selbst für gelungenen bzw. guten Unterricht halten (vgl. Praetorius et al., 2022, S. 871). Über diesen Ansatz wurden bisher eine Reihe von Merkmalen (z. B. Strukturiertheit, inhaltliche Klarheit, Methodenvielfalt) guten Unterrichts (teilweise aus empirischen Studien) zusammengetragen (vgl. z. B. Meyer, 2019). Beide Ansätze zur Unterrichtsqualität befassten und befassen sich häufig mit für Beobachter\*innen „leicht“ zu beobachtenden Oberflächenstrukturen (Organisationsformen, Sozialformen, Methoden, Einsatz von Medien etc.), um darüber Merkmale qualitativvollen Unterrichts zu benennen (vgl. Gräsel & Göbel, 2022; Decristian, 2020, S. 103; Klieme, 2019). Untersuchungen belegen jedoch, dass nicht nur Oberflächenstrukturen, die es für Unterricht braucht, sondern auch nicht direkt beobachtbare Tiefenstrukturen die Qualität von Unterricht bedeutend (mit-) bestimmen (vgl. Klieme, 2019; Bleck & Lipowsky, 2019).

Tiefenstrukturen (oder Basisdimensionen), verstanden als die (mental-)pädagogischen Ablaufqualitäten von Unterricht, die eine (sichtbare) Logik des pädagogischen Handelns erkennen lassen (können) (vgl. Decristian et al., 2020, S. 103), wurden im Zusammenhang mit Unterricht im deutschsprachigen Raum schon früh von Oser und Patry (1990, 1994) sowie Diederich und Tenorth (1997) benannt. Oser und Patry (1990, 1994) wiesen darauf hin, dass sich guter Unterricht in verschiedensten Formen (Oberflächenstruktur) zeigen kann. Konstant in allen Formen ist ein Grundmuster (Tiefenstrukturen) von handlungstheoretischen Perspektiven auf Lernen (vgl. Gräsel et al., 2021, S. 3; Decristian, 2020, S. 106). Auf Basis verschiedener Wissenschaftsdisziplinen (der Schul- und Reformpädagogik sowie der Fachdidaktik) identifizierten Diederich und Tenorth (1997) drei wiederkehrende Merkmale (Aufmerksamkeit und Disziplin, Motivation und Engagement, Lernen und Verstehen) qualitativvollen Unterrichts (vgl. Diederich & Tenorth, 1997). Seit den 2010er-Jahren hat sich nun das Modell der Tiefenstrukturen – Classroom Management (z. B. Vermeidung bzw. Reduktion unterrichtlicher Störungen), kognitive Aktivierung (z. B. Unterstützung tiefenverarbeitender Lernprozesse) und konstruktive Unterstützung (z. B. Unterstützung des Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit) – als Grundanker qualitativvollen Un-

terrichts etabliert (vgl. Gräsel & Göbel, 2022, S. 663; Praetorius et al., 2022, S. 874; Gräsel et al., 2021, S. 3). Gegenwärtig können Tiefenstrukturen

„als Qualitätsaspekte des Unterrichtsangebots verstanden [werden], welche die Voraussetzung für die Angebotsnutzung darstellen. Dabei wirken sich die kognitive Aktivierung und die Klassenführung positiv auf die Angebotsnutzung im Sinne der Verarbeitungstiefe der Unterrichtsinhalte aus und befördern somit die Lernentwicklung. Daneben ist die konstruktive Unterstützung als Angebot eine Voraussetzung für die Wahrnehmung von sozialer Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Autonomie der Lernenden, was sich wiederum positiv auf die Motivation und das Interesse an den Unterrichtsinhalten auswirken dürfte.“ (Gräsel & Göbel, 2022, S. 669)

Forschungsarbeiten betonen aktuell vermehrt, dass das Tiefenstrukturen-Modell nicht umfassend ist und sowohl um fachübergreifende als auch fachspezifische Merkmale ergänzt werden müsste – auch, um das Modell darüber noch stärker theoretisch zu fundieren (vgl. ausführlich Praetorius et al., 2022, S. 875). Nichtsdestotrotz besteht ein breiter Konsens darüber, dass die drei Tiefenstrukturen qualitätsvollen Unterrichts „in der Diskussion um Unterricht in heterogenen Klassen Potenzial“ (Bleck & Lipowsky, 2019, S. 472) haben. Die Möglichkeiten im Umgang mit heterogenen Klassen (z. B. für Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen) können wahrscheinlich nur dann ausgeschöpft werden, „wenn sich der Unterricht durch eine hohe Qualität auf den drei Basisdimensionen auszeichnet.“ (ebd., S. 473) Veranschaulicht werden kann dies mit dem Stufenmodell nach Pietsch (siehe Abbildung 1).



**ABB. 1** Stufen der Unterrichtsqualität (Pietsch, 2013; zit. n. Bohl, 2016, S. 11)

## Heterogenität

Heterogenität<sup>1</sup> bezeichnet im erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Sprechen den Zustand, der durch die Differenziertheit von Gruppen entsteht (vgl. Hummrich, 2016, S. 41; Wittek, 2019). In diesem Sprechen wird Heterogenität als „normativ aufgeladenes Schlagwort“ (Trautmann & Wischer, 2019, S. 533) häufig auf drei Merkmalsebenen (organisationale, äußere und innere Ebene) zusammengefasst und auf Kinder und Jugendliche – nicht etwa auf Lehrer\*innen – bezogen (vgl. ebd., S. 532). Das Bestimmen einzelner Merkmale ist dabei immer das Ergebnis eines Vergleichs bestimmter (sicht- und unsichtbarer) Merkmale (z. B. Alter, Geschlecht, kognitive Fähigkeiten, Religion, sozioökonomischer und sozialer Hintergrund etc.), die im Zusammenhang mit dem Lern- und Leistungsverhalten von Interesse sein könnten (vgl. zusammenfassend Zulliger & Tanner, 2013).

Zulliger und Tanner (2013) weisen in ihrem Überblick zum Begriff Heterogenität darauf hin, dass aus der Perspektive von Lehrpersonen eine homogene Beschulung als erfolgreichere Strategie wahrgenommen wird (vgl. ebd., S. 38). Im Hinblick darauf soll nun die Frage geklärt werden: „Was ist eigentlich erfolgreicher? Eine homogene oder eine heterogene Lerngruppe?“ (Bohl, 2016, S. 12)

Gröhlich et al. (2009), Bohl (2016), Vock und Gronostaj (2017) sowie Ziernwald et al. (2020) geben zu dieser Frage einen Überblick zum derzeitigen Forschungsstand und konstatieren, dass die Befundlage uneinheitlich ist: „Sie können nicht sagen, heterogene Lerngruppen sind generell erfolgreicher und Sie können auch nicht sagen, homogene Lerngruppen sind generell erfolgreicher.“ (Bohl, 2016, S. 12; vgl. Gröhlich et al., 2009, S. 91 f.; Vock & Gronostaj, 2017, S. 34 f.; S. 68) Dennoch gibt es zwei wiederkehrende Ergebnisse in der internationalen Forschung. Zum einen sind für leistungsschwächere Lernende (gelegentlich auch leistungsschwächste) heterogene Lerngruppen offensichtlich erfolgreicher, und zum anderen können schulleistungsstarke Lernende mit vergleichbaren kognitiven Fähigkeiten durchaus von Homogenisierung profitieren (vgl. Bohl, 2016, S. 12; Gröhlich et al., 2009, S. 88 ff.). Dabei kann jedoch nicht von einem automatisierten pädagogisch-didaktischen Vorgehen ausgegangen werden, sondern dieses variiert im Kontext der oben genannten Heterogenitätsmerkmale (vgl. Bohl, 2016, S. 12). Mit Blick auf die Forschungslage hängt auch vieles „sehr stark von der Frage ab, wie es gelingt, die Leistungsspitze mit einzubeziehen.“ (ebd., S. 13) Weiters zeigen Forschungsergebnisse, dass es für durchschnittliche Schüler\*innen und ihr Lernen einen Unterschied macht, ob sie in einer sehr schwachen oder in einer sehr starken Klasse sind (vgl. ebd.). Zudem zeigen Ergebnisse (auch aus der Inklusionsforschung), dass Lehrer\*innen die kognitiven Fähigkeiten von Schüler\*innen „in leistungsschwächeren und sozial benachteiligten Lerngruppen systematisch unterschätzen.“ (ebd., S. 14)

1 Synonym werden häufig die Begriffe „Diversity“ bzw. „Diversität“ verwendet.

Für Lehrpersonen besteht in der Anlage eines pädagogisch-didaktischen Unterrichtskonzepts für heterogene Lerngruppen (Klassen) die Herausforderung, „ein geringes Selbstkonzept zu vermeiden und den Anregungsgehalt in heterogenen Lerngruppen zu nutzen.“ (ebd., S. 15) Konkret geht es dabei um den Aufbau und die Implementierung einer Unterstützungs- und Förderkultur (vgl. ebd.). Gröhlich et al. (2009) kommen in ihrer Untersuchung zum Ergebnis, dass anhand der vorliegenden Analysen davon ausgegangen werden kann,

„dass in Schulklassen, deren kognitive und leistungsbezogene Zusammensetzung heterogen ausfällt, kein Nachteil für die Lernerfolge der einzelnen Schülerinnen und Schüler besteht, sondern sich zumindest tendenziell eher ein Vorteil abzeichnet. Möglicherweise könnte ein Unterricht in der Sekundarstufe, der diese Heterogenität nutzt, [...] diesen Vorteil noch verstärken.“ (Gröhlich et al., 2009, S. 101 f.)

Zusammenfassend verdeutlichen die Befunde aus der Unterrichtsqualitätsforschung, „dass im Umgang mit Heterogenität die Qualität des Unterrichts hoch sein muss und überzeugende Konzepte weit über die Frage der methodischen Differenzierung [Oberflächenstrukturen] hinausreichen müssen.“ (Bohl & Schnabel, 2022, S. 897) Die Heterogenitätsforschung zeigt im Anschluss daran, dass im Hinblick auf Differenzierung, Individualisierung und Kompetenzorientierung (siehe Abbildung 1) Tiefenstrukturen in pädagogisch-didaktischen Unterrichtskonzepten berücksichtigt werden sollten.

### 3. Methodik

Ziel der Untersuchung ist herauszufinden, ob in Lehrplänen der Hauptschule (RIS, 2020), der Neuen Mittelschule (RIS, 2012) und der Mittelschule (RIS, 2023)<sup>2</sup> Hinweise zu den gewählten Kriterien der Unterrichtsqualität (Oberflächen- und Tiefenstrukturen) und Heterogenität (auf organisationaler, äußerer und innerer Ebene) zu finden sind. Im Zusammenhang mit Forschungsergebnissen aus der Unterrichtsqualitätsforschung – besonders seit den 2010er-Jahren (vgl. Gräsel & Göbel, 2022; siehe Kapitel 2) – ist von Interesse, ob Unterrichtsqualität auch in Form von Tiefenstrukturen im pädagogisch-didaktischen Konzept der Mittelschule berücksichtigt wird. Dies erscheint einerseits mit aktuellen Erkenntnissen zur Unterrichtsqualität (vgl. Schreiner & Helm, 2024) von Bedeutung und andererseits, da Lehrpläne grundsätzlich als Fundament eines zeitgemäßen und qualitätsvollen Unterrichts betrachtet werden können (vgl. BMBWF, 2022, S. 15; Künzli, 2010). Mithin sind sie Ausgangspunkt der Schul- und Unterrichtsentwicklung

<sup>2</sup> Die einzelnen Lehrpläne (RIS, 2012; RIS, 2020; RIS, 2023) sind über den jeweiligen Link im Literaturverzeichnis einsehbar.

und ein Orientierungsrahmen für Schüler\*innen sowie Eltern und Erziehungsberechtigte (vgl. BMBWF, 2022, S. 15; Vollstädt, 2003).

Über eine Dokumentenanalyse (vgl. Schmidt, 2016), die über die Lehrpläne (Dokumente) etwas aussagen soll, wurden die Lehrpläne der Hauptschule (RIS, 2020), der Neuen Mittelschule (RIS, 2012) und der Mittelschule (RIS, 2023) untersucht (vgl. Mayring, 2015, S. 58; Flick, 2017). Analysiert wurden in den jeweiligen Lehrplänen die Punkte „Allgemeines Bildungsziel“, „Allgemeine didaktische Grundsätze“ und der Punkt „Schul- und Unterrichtsplanung“. Diese Punkte definieren gemeinsam Verbindlichkeiten, Verantwortlichkeiten und Freiräume bei der Umsetzung des Lehrplans (vgl. RIS, 2012, S. 1) und geben erste Auskünfte über strukturelle und pädagogisch-didaktische Rahmenbedingungen zum Unterricht. In allen drei Lehrplänen wurden diese drei Punkte Satz für Satz untersucht und relevant erscheinende Stellen im Kontext mit Unterrichtsqualität und Heterogenität markiert. Über eine zusammenfassende Inhaltsanalyse, deren Ziel es ist, „das Datenmaterial so zu reduzieren, indem durch Abstraktionsvorgänge ein Korpus herauskristallisiert wird, der als Abbild der Gesamtheit der Daten gelten kann“ (Gläser-Zikuda, 2011, S. 113), wurden die reduzierten Daten deduktiv in die Kategorie Unterrichtsqualität und Heterogenität zusammengefasst (vgl. Mayring, 2015). Im Anschluss daran wurden aus der deduktiven Kategorie zwei Induktive abgeleitet. Diese geben die gesammelten Ergebnisse in den Kategorien (a) *Unterrichtsqualität und Heterogenität – Wandel* sowie (b) *Unterrichtsqualität und Heterogenität – Beständigkeit* wieder. Die erste Kategorie bezieht sich dabei auf Veränderungen im Lehrplan der Neuen Mittelschule im Vergleich zum Lehrplan der Hauptschule. Die zweite Kategorie zeigt im Kontext der Forschungsfrage die Konstanz im Lehrplan der Mittelschule im Vergleich zum Lehrplan der Neuen Mittelschule.

## 4. Ergebnisse

### Kategorie Unterrichtsqualität und Heterogenität – Wandel

Aufbauend auf dem pädagogisch-didaktischen Konzept der Hauptschule konnten mit Blick auf Unterrichtsqualität und den Umgang mit Heterogenität folgende Entwicklungsschritte im Lehrplan der Neuen Mittelschule aufgefunden werden.

In der Hauptschule erfolgte die (Leistungs-)Differenzierung in Deutsch, Mathematik und Englisch in dauerhaften Schüler\*innengruppen, sogenannten Leistungsgruppen (vgl. RIS, 2020, S. 6). Diese äußere Differenzierung wurde zugunsten einer inneren Differenzierung mit der Einführung der Neuen Mittelschule aufgegeben und auf dauerhafte Schüler\*innengruppen verzichtet (vgl. RIS, 2012, S. 10). Beim Einsatz von mehreren Lehrer\*innen (Teamteaching in den Hauptfächern) ist jedoch eine *temporäre* räumliche Trennung in Schüler\*innengruppen oder die zeitweilige Bildung von Förder- oder Leistungskursen möglich, wenn

dies aus Gründen der (individuellen) Förderung nötig erscheint (vgl. ebd., S. 10 f.). Die (Leistungs-)Differenzierung erfolgte in der Neuen Mittelschule innerhalb des Klassenverbands mit einem differenzierten Angebot an Aufgaben, wobei ab der 7. Schulstufe in den Hauptfächern eine Unterscheidung nach grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung zu erfolgen hatte, die im Rahmen der Benotung (Zeugnis) ausgewiesen wurde (vgl. ebd.). Diesbezüglich sollte in der Neuen Mittelschule die Unterrichtsplanung grundsätzlich

„auf die Heterogenität (zB Entwicklungsstand, Alter, Schulstufen) der Gruppen sowie auf die unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler durch ein gefächertes Bildungsangebot und Differenzierung ein[zu]gehen. Dabei sind die vor- und außerschulischen Erfahrungen und Potentiale (Mehrsprachigkeit, Interkulturalität usw.) der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen“ (RIS, 2023, S. 19; RIS, 2020, S. 12).

Wird im Lehrplan der Hauptschule ausschließlich von sonderpädagogischem Förderbedarf gesprochen, erweitert sich dieses Thema – im Kontext mit Heterogenität – in der Neuen Mittelschule zusätzlich um das Thema Inklusion (vgl. RIS, 2020; RIS, 2012). Inklusion, Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit nehmen mit der Neuen Mittelschule viel Raum in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen des Lehrplans ein (vgl. RIS, 2012, S. 7). Auch wird mit der Neuen Mittelschule die Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen als wertvolle Ressource gesehen (vgl. ebd., S. 8) und das Thema „Gender Mainstreaming“ (ebd., S. 1) ist im allgemeinen Bildungsziel präsent. Mit dem Begriff „Gender Mainstreaming“ werden Schulen zu einer Gleichstellung der Geschlechter angehalten (vgl. ebd., S. 1 f.) und zusätzlich soll in diesem Kontext an der Selbstwirksamkeit der Schüler\*innen gearbeitet werden (vgl. RIS, 2023, S. 4).

Im Vergleich zur Hauptschule wird im Lehrplan der Neuen Mittelschule eine mannigfaltige pädagogisch-didaktische Unterrichtsgestaltung (abwechslungsreiches Lehr-Lernsetting) postuliert, welche auf die jeweiligen Lernstände (Individualisierung) der Schüler\*innen abgestimmt sein sollte (vgl. RIS, 2012, S. 9 f.). Aus dem Grund kommen mit der Einführung der Neuen Mittelschule neuen Technologien („Neue Medien“), neuen Unterrichtsformen (z. B. offenes Lernen) oder der Einbeziehung außerschulischer Lernangebote verstärkt Bedeutung zu (vgl. RIS, 2012).

Die nachfolgende Tabelle fasst das pädagogisch-didaktische Konzept im Lehrplan der Neuen Mittelschule im Kontext mit Unterrichtsqualität und Heterogenität zusammen.

**TAB. 1** Pädagogisch-didaktisches Konzept der Neuen Mittelschule im Zusammenhang mit Unterrichtsqualität und Heterogenität

Unterrichtsqualität zeigt sich in	Heterogenität zeigt sich auf
Oberflächenstrukturen <ul style="list-style-type: none"> <li>• neue Unterrichtsformen (z. B. offener Unterricht, Projektunterricht)</li> <li>• neue Technologien für den Unterricht (z. B. neue digitale Medien)</li> <li>• verstärkte (außerschulische) Angebote im Bereich Kunst, Kultur und Sport</li> <li>• abwechslungsreiche Lehr-Lernsettings</li> </ul>	organisationaler Ebene <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individualisierung und Förderung</li> <li>• innere (Leistungs-)Differenzierung (Verzicht auf Leistungsgruppen)</li> <li>• soziales Lernen</li> <li>• Inklusion</li> </ul> äußerer und innerer Ebene <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chancengerechtigkeit</li> <li>• Geschlechtergerechtigkeit</li> <li>• Rücksicht im Unterricht auf z. B. Entwicklungsstand, Alter oder Mehrsprachigkeit</li> </ul>

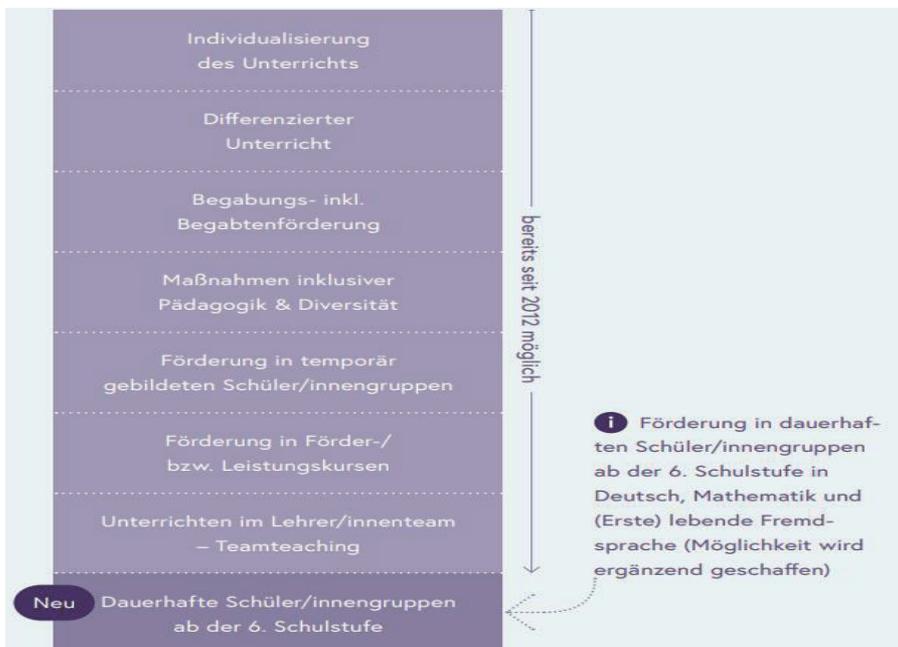
### Kategorie Unterrichtsqualität und Heterogenität – Beständigkeit

Grundsätzlich weisen die drei Schulmodelle in den drei untersuchten Punkten der Lehrpläne viel Beständigkeit auf. Es wird beispielsweise auf die Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Schüler\*innen, auf die Förderung durch Differenzierung und Individualisierung, auf einen an den Stärken (Neigungen, Begabungen) und Bedürfnissen der Schüler\*innen orientierten Unterricht, auf die Förderung eines selbstbestimmten und selbstorganisierten Lernens und Handelns, auf die Entwicklung von Rückmeldeverfahren (Feedback) sowie auf einen an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientierten Unterricht verwiesen (vgl. RIS, 2020, S. 1 ff.; RIS, 2012, S. 1 f.; RIS, 2023, S. 3 f.). Im Lehrplan der Neuen Mittelschule und der Mittelschule wird darauf hingewiesen, dass gegenseitige Achtung, Respekt und Anerkennung wichtige Erziehungsziele sind, insbesondere im Kontext des gesellschaftlichen Umgangs mit Vielfalt, Differenz und Identität sowie Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter (vgl. RIS, 2012, S. 1; RIS, 2023, S. 4; siehe voriger Abschnitt). Im Lehrplan der Mittelschule wird diesbezüglich angemerkt, dass mit Blick auf kompetenzorientierten Unterricht differenzierte und zielgerichtete Lernangebote für die Schüler\*innen bereitzustellen sind (vgl. RIS, 2023, S. 11 f.; siehe voriger Abschnitt).

Das Thema Koedukation spielt auch in allen drei Schultypen eine Rolle. Wobei im Lehrplan der Hauptschule am genauesten beschrieben wird, was darunter zu verstehen ist, nämlich nicht nur das gleichzeitige Unterrichten von Mädchen und Jungen, sondern es geht auch um eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Vorurteilen. „Der Unterricht ist so zu gestalten, dass er sowohl den Bedürfnissen der Mädchen als auch der Knaben entgegenkommt.“ (RIS,

2020, S. 8) Im Lehrplan der Neuen Mittelschule wird darauf verwiesen, Geschlechterrollenbilder und Interaktionsmuster zu reflektieren (vgl. RIS, 2012, S. 9) und in der Mittelschule „nur“ mehr auf eine gendersensible Pädagogik (vgl. RIS, 2023, S. 11).

Nachfolgende Abbildung veranschaulicht im Zusammenhang mit Heterogenität die Beständigkeit im Lehrplan der Mittelschule im Vergleich zur Neuen Mittelschule mit dem senkrechten Pfeil nach unten und den Worten „bereits seit 2012 möglich“. Zusätzlich zeigt die Abbildung eine Neuerung im Umgang mit heterogenen Klassen in der Mittelschule. Mit der Einführung der Mittelschule ist es wieder möglich, ab der 6. Schulstufe eine leistungsspezifische Unterscheidung in den Hauptfächern (Deutsch, Englisch und Mathematik) nach Standard und Standard AHS in dauerhaften Schüler\*innengruppen (ähnlich den Leistungsgruppen in der Hauptschule) einzurichten (vgl. RIS, 2023, S. 12).



**ABB. 2** Beständigkeit im Lehrplan der Mittelschule im Vergleich zum Lehrplan der Neuen Mittelschule (BMBWF, 2020, S. 15).

## 5. Diskussion

Mit den Ergebnissen aus den Lehrplananalysen kann festgehalten werden, dass im Hinblick auf Unterrichtsqualität in den pädagogisch-didaktischen Konzepten vor allem Oberflächenstrukturen angesprochen werden (siehe Kapitel 4). Mit den theoretischen und empirischen Grundannahmen dieses Beitrags können diese die Qualität des Unterrichts vermutlich nicht nachhaltig sichern (vgl. Schreiner

& Helm, 2024; siehe Kapitel 2). Pädagogisch-didaktische Konzepte, mit denen die Qualität des Unterrichts nachhaltig gesteigert werden soll, sind auf Tiefenstrukturen des Unterrichts angewiesen (vgl. Bohl, 2016, S. 11 f.). Tiefenstrukturen (Klassenführung, kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung) werden in den untersuchten Teilen der jeweiligen Lehrpläne nicht berücksichtigt. Dies kann insofern kritisch gesehen werden, da es mit Blick auf die in Lehrplänen geforderte Differenzierung, Individualisierung und Kompetenzorientierung zunächst um die Frage gehen sollte, ob die einzelnen Stufen der Unterrichtsqualität (siehe Abbildung 1) für eine lernwirksame Differenzierung und Individualisierung (Stufe 4) ausreichend diskutiert wurden (vgl. ebd., S. 12).

„Das Schwierigste, was man machen könnte, wäre, möglichst schnell eine Fortbildung auf der Stufe 4 zu planen und zu denken ‚So, jetzt weiß man, wie man individualisiert‘. Am Montag funktioniert die Sache in der Klasse dann nicht, weil die anderen Stufen nicht berücksichtigt sind. Es tauchen frustrierende Misserfolgs-erlebnisse auf. Dann wird man natürlich sagen, ‚Das funktioniert ja nicht, lassen wir es lieber bleiben.‘“ (ebd.)

In diesem Zitat weist Bohl auf einen Aspekt hin, der sich im Lehrplan der Mittelschule zeigt, mit dem nun die Bildung von dauerhaften Schüler\*innen-Gruppen in den Hauptfächern wieder möglich ist (siehe Kapitel 4.2). Im Rückblick einer Abkehr dauerhaft eingerichteter Schüler\*innengruppen in der Neuen Mittelschule und mit Blick auf Ergebnisse der Unterrichtsqualitäts- und Heterogenitätsforschung (siehe Kapitel 2) kann dies als Rückentwicklung interpretiert werden. Es kann der Eindruck entstehen, dass sich der Umgang mit heterogenen Klassen für Lehrpersonen als (zu) anspruchsvoll herausstellte und aus dem Grund im pädagogisch-didaktischen Konzept der Mittelschule wieder eine dauerhafte äußere (Leistungs-)Differenzierung (Homogenisierung) in den Hauptfächern möglich ist, wenngleich die Grundlage der von den Prinzipien der Individualisierung getragene Unterricht im Klassenverband sein sollte (vgl. RIS, 2023, S. 13). Ferner ist diese Maßnahme insofern erstaunlich, als dass bereits im Lehrplan der Hauptschule darauf hingewiesen wird, dass „die Annahme, es gäbe homogene Niveaus, empirisch nicht zutreffend ist“ (RIS, 2020, S. 7). Zusätzlich zeigt die internationale Heterogenitätsforschung, dass leistungsschwächere Schüler\*innen in heterogenen Lerngruppen in der Regel bessere Lernvoraussetzungen haben und dass Lehrpersonen durch eine äußere (Leistungs-)Differenzierung die Fähigkeiten ihrer Schüler\*innen systematisch unterschätzen (vgl. z. B. Bohl, 2016).

In heterogenen Klassen besteht für Lehrer\*innen die Herausforderung, einen Unterricht anzubieten, der unterschiedliche Schüler\*innen möglichst fördert, unterstützt und herausfordert (vgl. Vock & Gronostaj, 2017, S. 14 f.). Dafür braucht es eine unterrichtliche Basis, die Tiefenstrukturen qualitativ hochwertigen Unterrichts (vgl.

z. B. Klieme, 2019; Bleck & Lipowsky, 2019). In diesem Zusammenhang kann bilanziert werden, dass eine generelle Auseinandersetzung mit Unterrichtsqualität in den untersuchten Lehrplänen so gut wie nicht stattfindet und Tiefenstrukturen nicht erwähnt werden. In den Lehrplänen der Neuen Mittelschule und Mittelschule findet sich ein (!) Satz zur Unterrichtsqualität:

„Für die Qualität des Unterrichts ist wesentlich, dass standortspezifische Faktoren wie die regionalen Bedingungen und Bedürfnisse, spezielle Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern oder besondere Formen der Ausstattung konstruktiv in die Unterrichtsarbeit eingebracht werden.“ (RIS, 2012, S. 12; RIS, 2023, S. 14)

Auch in diesem Zitat werden Merkmale der Unterrichtsqualität angesprochen, die den Oberflächenstrukturen zugesprochen werden können, die mit den Ergebnissen dieses Beitrags alleine vermutlich nicht den erwünschten qualitativollen Unterricht in heterogenen Lerngruppen leisten können.

## 6. Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag kann in seiner Methodik nur einen begrenzten und subjektiven inhaltlichen Ausschnitt wiedergeben. Dennoch können im Zusammenhang mit Forschungsergebnissen aus der Unterrichtsqualitäts- und Heterogenitätsforschung sowie aktuellen Evaluationsdaten zur Neuen Mittelschule (vgl. Schreiner & Helm, 2024) Anzeichen eines Innovationsbedarfs zum pädagogisch-didaktischen Konzept der Mittelschule benannt werden. Dies erscheint insofern bedeutsam, da es auch ein Anspruch der Bildungsforschung sein sollte, bildungspolitische Entscheidung und ihre Auswirkungen auf schulische Strukturen und Prozesse systematisch zu beobachten und mit Blick auf Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung zu evaluieren, um darüber Potentiale und Herausforderungen für die Implementierung neuer pädagogisch-didaktischer Konzepte auszuloten. Zusätzlich kam im Zuge der Recherchearbeiten für diesen Beitrag zum Vorschein, dass es in Österreich bisher an umfangreichen, systematischen Evaluationen zu Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen an Schulen fehlt (vgl. für den deutschsprachigen Raum, Ziernwald et al., 2020, S. 24).

Mit den erwähnten Veränderungen im Lehrplan der Neuen Mittelschule (vgl. RIS, 2020) gingen eine Reihe von „Modernisierungsmaßnahmen“ einher, die in erster Linie Oberflächenstrukturen des Unterrichts ansprechen, die für den Umgang mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen neue Wege eröffnen sollten. Jedoch konnte mit Ergebnissen aus der Unterrichts- und Heterogenitätsforschung dargelegt werden, dass der Umgang mit heterogenen Schüler\*innengruppen mannigfaltig ist. Es wurde deutlich, dass besonders im Lehrplan der Mittelschule

(in den pädagogisch-didaktischen Grundsätzen) verstärkt forschungsgeleitete Aspekte im Umgang mit Heterogenität sowie generell mit Unterrichtsqualität (Tiefenstrukturen) eingearbeitet werden sollten (vgl. für die Neue Mittelschule, Altrichter et al., 2015, S. 35). Mit den Lehrplananalysen wurde ebenfalls deutlich, dass eine Verbesserung bei der Einführung neuer didaktischer Konzepte, u. a. durch eine Präzisierung der didaktischen Anregungen und den Ausbau von Fortbildungsangeboten zu Tiefenstrukturen, zur Steigerung der Unterrichtsqualität, hilfreich sein könnten. Ferner könnte in den Lehrplänen verankert werden, wie eine Unterstützung der Arbeit der Lehrkräfte durch eine verstärkte Einbindung der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten aussehen könnte und welche Möglichkeiten einer Realisierung es gibt (vgl. Feller, 2015, S. 26). Ergänzend könnte im Lehrplan der Mittelschule deutlicher herausgestellt werden, wie der Gesamtunterricht jene Maßnahmen verstärken kann, die das Lernen leistungsschwächerer Schüler\*innen und im Besonderen leistungsstarker Schüler\*innen unterstützen (vgl. Bohl, 2016; Feller, 2015, S. 26).

Letztlich bleibt festzuhalten, dass ein Großteil einer erfolgreichen Implementierung neuer pädagogisch-didaktischer Konzepte von der Professionalität der Lehrer\*innen abhängt. Das Schaffen eines strukturellen (bildungspolitischen) Rahmens, eines pädagogisch-didaktischen Konzepts für qualitätsvollen Unterricht und den Umgang mit heterogenen Klassen, ist ein vergleichsweise kurzer und einfacher Prozess. Dieser alleine macht noch keine neue Schule bzw. schulische Umstrukturierung aus. Die Veränderungen auf der pädagogisch-didaktischen Ebene der (Einzel-)Schule „sind ein längerer Prozess, weil sich eine neue Kultur erst im täglichen Handeln manifestieren muss, letztendlich aber sehr entscheidend für die Qualität und somit das Gelingen der neuen Schule ist.“ (Petrovic & Svecnik, 2015, S. 21) Dieser Prozess könnte jedoch auf einem Lehrplan fußen, der in den untersuchten Punkten dieses Beitrags verstärkt auf Unterrichtsqualität (Tiefenstrukturen) und den Umgang mit Heterogenität empirisch fundiert eingeht.

## Literatur

- Altrichter, H., Pocrnja, M., Nagy, G. & Mauch, U. (2015). Ziele und Merkmale der Neuen Mittelschule. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 23–38). Salzburg und Linz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/abgeschlossene-evaluationen/evaluation-der-neuen-mittelschule>
- Bleck, V. & Lipowsky, F. (2019). Qualität von Unterricht untersuchen und evaluieren. In E. Kiel, B. Herzog, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 466–474). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (Hrsg.) (2020). *Die Mittelschule. Änderungen ab dem Schuljahr 2020/21 im Überblick*. Wien. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html>
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (Hrsg.) (2022). *Das Pädagogik-Paket. Zeitgemäß. Transparent. Fair*. (3., aktual. Aufl.). Wien. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/pp.html>
- BMUKK [Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur] (Hrsg.) (2012). *Die Neue Mittelschule. Gesetzesentwurf und Lehrplanverordnung*. Wien. Verfügbar unter <https://docplayer.org/54788502-Die-neue-mittelschule.html>
- Bohl, T. (2016). *Umgang mit Heterogenität: Stand der Forschung, Entwicklungsperspektiven*. Pädagogische Hochschule Vorarlberg | F&E Edition 23. Verfügbar unter [https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user\\_upload/RED\\_SOZ/PDFs/FE23\\_01\\_Bohl.pdf](https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/FE23_01_Bohl.pdf)
- Bohl, T. & Schnebel, S. (2022). Didaktik und Reform des Unterrichts. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3., überarbeitete und aktualisierte Aufl., Bd. 2, S. 887–906). Wiesbaden: Springer VS.
- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn, E. Klieme (Hrsg.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (1. Aufl., S. 102–116). Weinheim: Beltz Juventa. doi: 10.25656/01:25867
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). Versuche, Unterricht zu normieren. In Diederich, J. (Hrsg.), *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung* (S. 150–161). Berlin: Cornelsen.
- Eder, F., Altrichter, H., Bacher, J., Hofmann F. & Weber, C. (2015). Executive Summary. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 443–466). Salzburg und Linz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/abgeschlossene-evaluationen/evaluation-der-neuen-mittelschule>
- Feller, W. (2015). *Discussion paper #4. Die Neue Mittelschule: Viel Geld für eine bessere Hauptschule?* Wien: Agenda Austria. Verfügbar unter <https://www.agenda-austria.at/wp-content/uploads/2018/04/agenda-austria-neue-mittelschule.pdf>
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (8. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gläser-Zikuda, M. (2011). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (1. Aufl., S. 109–119). Wiesbaden: VS.

- Gräsel, C. & Göbel, K. (2022). Unterrichtsqualität. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (S. 663–674). Wiesbaden: Springer VS.
- Gräsel, C., Neumann, K., Gruber, H., Rothgangel, M. & Prenzel, M. (2021). Der Einfluss von Fritz Oser auf vier Themen der Unterrichts- und Schulforschung: eine dankbare Rückschau und ein Blick in die Zukunft. *Unterrichtswissenschaft*, 49(1), 1–16. Springer. doi:10.1007/s42010-021-00098-8
- Gröhlich, C., Scharenberg, K. & Bos, W. (2009). Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? *Journal for educational research online*, 1(1), 86–105. doi: 10.25656/01:4557
- Hummrich, M. (2016). Homogenisierung und Heterogenität. Die erziehungswissenschaftliche Bedeutung eines Spannungsverhältnisses. *Tertium comparationis*, 22(1), 39–58. doi: 10.25656/01:24650
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Münster: Waxmann.
- Künzli, R. (2010). Lehrpläne, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Eine problematische Vermischung von Funktionen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(3), 440–452. doi: 10.25656/01:13761
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. (2019). *Was ist guter Unterricht?* (14. Aufl.). Berlin: Cornelesen.
- Oser, F. & Patry, J.-L. (1990). *Choreographien unterrichtlichen Lernens. Basismodelle des Unterrichts*. Fribourg: Universität Fribourg.
- Oser, F. & Patry, J.-L. (1994). Sichtstruktur und Basismodelle des Unterrichts: Über den Zusammenhang von Lehren und Lernen unter dem Gesichtspunkt psychologischer Lernverläufe. In R. Olechowski & B. Rollett (Hrsg.), *Theorie und Praxis: Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung* (S. 138–146). Frankfurt: Peter Lang.
- Petrovic, A. & Svecnik, E. (2015). Das Projekt NMS – Implementierung, Modellentwicklung und Umsetzung. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 13–22). Salzburg und Linz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/abgeschlossene-evaluationen/evaluation-der-neuen-mittelschule>
- Praetorius, A.-K., Martens, M. & Brinkmann, M. (2022). Unterrichtsqualität aus Sicht der quantitativen und qualitativen Unterrichtsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3., überarbeitete und aktualisierte Aufl., Bd. 2, S. 867–886). Wiesbaden: Springer VS.
- RIS [Rechtsinformationssystem der Republik Österreich] (Hrsg.) (2012). *Lehrplan für die Neue Mittelschule* (Anlage 1). Verfügbar unter [https://3.vobs.at/fileadmin/user\\_upload/servicebereich/lehrplaene/MS/Lehrplan\\_NMS.pdf](https://3.vobs.at/fileadmin/user_upload/servicebereich/lehrplaene/MS/Lehrplan_NMS.pdf)

- RIS [Rechtsinformationssystem der Republik Österreich] (Hrsg.) (2020). *Lehrplan der Hauptschule* (Anlage 1). Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40192832/NOR40192832.pdf>
- RIS [Rechtsinformationssystem der Republik Österreich] (Hrsg.) (2023). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen*, Fassung vom 03.03.2023. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>
- Schmidt, W. (2016). Dokumentenanalyse in der Organisationsforschung. In S. Liebig, W. Matiaske & S. Rosenbohm (Hrsg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung*. Berlin: Springer Reference Wirtschaft. doi: 10.1007/978-3-658-08580-3\_16-1
- Schreiner, C. & Helm, C. (2024). 10 Jahre NMS – Inwiefern hat sich der Unterricht aus Perspektive der Schüler\*innen verändert? In L. Jesacher-Rößler & D. Kemethofer (Hrsg.), *10 Jahre Regelschule – die (Neue) Mittelschule* (S. 132–148). Münster: Waxmann. doi:10.31244/9783830996392
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2019). Heterogenität – Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 529–537). Münster: Waxmann.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht (1. Aufl.). In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Schriftenreihe des Netzwerk Bildung*. Berlin: Brandt GmbH.
- Vollstädt, W. (2003). Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne? In H.-P. Füssel, & P. M. Roeder (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung* (S. 194–214). Weinheim: Beltz. DOI: 10.25656/01:3976
- Wacker, A. (2019). Sekundarstufe I. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 127–137). Münster: Waxmann.
- Wittek, D. (2019). Unterrichten und Heterogenität. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 51–61). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ziernwald, L., Holzberger, D., Hillmayr, D. & Reiss, K. (2020). *Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler fördern. Einblicke in Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann. doi: 10.25656/01:21068
- Zulliger, S. & Tanner, S. (2013). Der Begriff Heterogenität in empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 37–52. doi: 10.25656/01:10286



## »Ich will doch nur Lehrer:in werden!«

### Was nützt die durch wissenschaftliches Schreiben erarbeitete Theorie der pädagogischen Praxis?

Marina Märzinger

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
[marina.maerzinger@ph-linz.at](mailto:marina.maerzinger@ph-linz.at); <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-04>

EINGEREICHT 20 JAN 2024

ÜBERARBEITET 10 MAR 2024

ANGENOMMEN 23 APR 2024

Im Zuge der ‚PädagogInnenbildung NEU‘ folgen Lehramtsstudien seit 01.10.2014 der Bologna-Struktur. Mit dieser Anhebung der Studiendauer verstärkte sich allerdings die Debatte um den Nutzen wissenschaftlicher Theorie für die schulische Praxis. Nicht selten wird die Ausbildungsdauer nicht nur moniert, sondern grundsätzlich infrage gestellt. Ziel dieses Beitrags ist es, mittels problemgeschichtlicher Rückversicherung das der Pädagogik inhärente ureigene Theorie-Praxis-Problem aufzuzeigen, um daraus einerseits Rückschlüsse für pädagogische Professionskompetenz ziehen zu können sowie andererseits den Mehrwert wissenschaftlichen Schreibens und Forschens in den Mittelpunkt zu rücken. Die empirische Untersuchung mittels qualitativer Experteninterviews soll den Nutzen wissenschaftlichen Arbeitens von Lehramtsstudierenden aufzeigen, aber auch Impulse für die mit dem Studienjahr 2025/26 anstehenden curricularen Umstrukturierungen liefern. Die Ergebnisse zeigen, dass gründliche wissenschaftliche Vertiefung zu einem veränderten (pädagogischen) Blick sowie einer forschenden Haltung führen. Kontingente Situationen pädagogischer Praxis und kindliches Verhalten werden dadurch nachvollziehbar(er) – was nicht zuletzt praxisrelevante Urteilsbildungen erleichtert. Neben mehr Professionskompetenz sind Kenntnisse wissenschaftlichen Arbeitens insofern relevant, als Unterricht beforscht und positiv beeinflusst werden kann.

SCHLÜSSELWÖRTER: Theorie-Praxis-Problem, wissenschaftliches Arbeiten und Forschen, Professionskompetenz

### 1. Einleitung

Mit einem der Gründungsväter der wissenschaftlichen Pädagogik, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834), ist es angebracht in die Thematik einzuleiten: Die akademische Lehre müsse so gestaltet sein, dass Studierende lernen, „selbst zu forschen, zu erfinden und darzustellen“ (1808, S. 116)<sup>1</sup>. Infolge der „Päda-

<sup>1</sup> Mit Verweis auf Neuweg (2022) konkretisiert sich der Zweck der akademischen Ausbildung darin, sich sowohl Fachwissen in den zu unterrichtenden Fächern anzueignen als auch „didaktisches, pädagogisches, psychologisches, soziologisches und philosophisches Wissen“ (S. 11) zu erlangen. In dieser Hinsicht betrachtet Neuweg (2015) ein akademisches Studium als Möglichkeit, „über den Tellerrand der Klassenzimmer“ (S. 40) zu blicken.

gogInnenbildung NEU“ (BMBWF, 2023, o. S.) wird der Nutzen wissenschaftlicher Forschungskompetenz allerdings bezweifelt. Das führt dazu, dass Studierende die „Sinnhaftigkeit“ (Hummrich, 2019, S. 66) eines wissenschaftlichen Studiums für eine scheinbar simple Vermittlungstätigkeit nicht nur kritisch hinterfragen, sondern jenem Unverständnis mit dem „Ruf nach mehr Praxis“ (Kunina-Habenicht, 2020, S. 110) Ausdruck verleihen. Schindler, Rosell und Gleis (2018) geben zu verstehen, dass Lehramtsstudierende „die Notwendigkeit, selbst wissenschaftlich zu schreiben, nur schwer akzeptieren“ (S. 119) können. Angehende Pädagog:innen sind deshalb mit dem Problem konfrontiert, zwischen Theorie und Praxis einen Zusammenhang zu ergründen, ohne zu wissen, *wie* sich dieser verhält. Nimmt man diese (Wissens-)Lücke ernst, ist es mit Neuweg (2022) angebracht, das Verhältnis von dem, „was erfahrene und kompetente Lehrpersonen *können*, zu dem, was sie *wissen*“ (S. 11; Herv. i. O.) auszuloten. Darin findet sich in historischer Rückschau jene ureigene und scheinbar „beständig ungelöste“ (Rothland, 2023, S. 163) wie „zeitlose“ (Mikhail, 2011) Problematik von Theorie und Praxis (Böhm, 2011) wieder; gemeint ist die „Diskrepanz zwischen Idee und Umsetzung“ (Fleischmann & Güler, 2011, S. 39). Deshalb wird im vorliegenden Beitrag der Nutzen wissenschaftlichen Arbeitens in der Lehrer:innenbildung zwischen „denkerischer<sup>2</sup> Vorbereitung“ (Böhm & Seichter, 2022, S. 475) und praktischem Schreibhandeln abgesteckt. Im Kontext pädagogischen Denkens und Handelns wird dazu in das pädagogische Grundproblem (Benner, 1980; Böhm, 2004, 2011; Herbart, 1986) eingeführt. Trotz mehrerer Modelle, die diese Problematik zu lösen versuchten (Böhm, Schiefelbein & Seichter, 2019, S. 54–57), liefert nur das von Johann Friedrich Herbart in seiner Antrittsvorlesung (1802) vorgestellte Modell des „Pädagogischen Takts“ erfolgversprechende Hinweise. Dies deshalb, da unterrichtliche Praxis – letztlich auch wissenschaftliche Schreibpraxis – keinesfalls rezeptartig vermittelt werden kann. Der zentrale Aspekt des Pädagogischen Takts ist, dass dieser zwischen theoretischen Prinzipien und nicht planbaren Vorgängen kommuniziert. Ein Pendant des Taktbegriffs liefert der bekannte Königsberger Philosoph der Aufklärung, Immanuel Kant (1724–1804), mit seinen Ausführungen zur Urteilskraft. Da beide Begriffe in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften bereits gründlich beforscht wurden (Benner, 2018; Burghardt, Krinninger & Seichter, 2015; Burghardt & Zirfas, 2018; Fageth, 2022; Muth, 1962; Seichter, 2023; van Manen, 1995), liegt die Relevanz und Forschungslücke darin, die Theorie-Praxis-Problematik im Kontext wissenschaftlich-hermeneutischen Schreibens aufzugreifen (Bachmann & Feilke, 2014; Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017; Banzer & Kruse, 2011; Ehlich & Steets, 2003; Grondin, 2009; Kruse, 2018; Pohl, 2007; Rittelmeyer & Parmentier, 2006).

2 In Bezug auf das Denken wird dazu der Stellenwert der Urteilskraft als Mittelglied (Kant) für die Lehrer:innenbildung diskutiert.

## 2. Zum Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik

Der aus dem Kantschen Denken entstammende Glaubenssatz „Es mag ja in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ (GEM)<sup>3</sup> soll den Diskurs eröffnen, um zu zeigen, dass Praktiker:innen seit jeher skeptisch der wissenschaftlichen Theorie gegenüberstehen. Dessen ungeachtet, betonen Gastager und Patry (2018, S. 9), dass wissenschaftliche Pädagogik im Grunde stets die konkrete Praxis im Blick hat, um Theorie *nutzbar* machen zu können. So verwundert es nicht, dass Kant die Problematik dieser Verhältnisbestimmung mit der Unkenntnis der Begriffe von *Theorie* und *Praxis* begründet (Brandl, 2012, S. 3f). Mit Böhm und Seichter (2022, S. 475) ist es auch gegenwärtig geboten, aufgrund des Spannungsverhältnisses von *denkerischer Vorbereitung* und konkretem Tun, eine Begriffsklärung (Böhm, 2011, S. 15) zu versuchen. Dies umso mehr, wenn „die angeblich übersteigerte Wissenschaftlichkeit“ (Knoop & Schwab, 1994, S. 126) nicht nur im 18. Jhd. zum Thema gemacht wurde, sondern auch angesichts des aktuell vorherrschenden Lehrermangels (APA, 2023, o. S.) nicht an Brisanz verliert.

### Begriffliche Klärungen und historische Rückbindung

Stets dann, wenn Pädagog:innen der Intention folgen, ihr Praxishandeln nicht willkürlich, sondern begründet und bedacht auszubilden, ist es geboten, sich einen Weg „zwischen Idee und Wirklichkeit, Denken und Handeln“ (Böhm, 2011, S. 13, 2016, S. 137) zu bahnen, ohne an jenen divergenten Gegensätzen zu verzweifeln. Mit dem Postulat Böhms (2004), wonach sich Lehrer:innen „vorher etwas gedacht haben“ (S. 9) sollten, geht hervor, dass hier die Theorie *im Denken* relevant wird. Diesen Anspruch fortführend, darf ergänzt werden: Rein deskriptives, angesammeltes Wissen wäre zu wenig; das Wissen muss sich in ein präskriptives, verstehendes Wissen *transformieren*. Dies gelingt, wenn allgemeine Inhalte und Begrifflichkeiten stets gründlich reflektiert werden. Historisch liegen die Ursprünge der Pädagogik in Anlehnung an die aristotelische Wissenschaftslehre im 19. Jhd. Hier waren es v.a. Herbart (1776-1841) und Schleiermacher (1768-1834), welche die Pädagogik maßgeblich formten und durch wissenschaftliche Reflexionen ein Fundament pädagogischer Theorien etablierten (Koerrenz, Kenklies, Kauhaus & Schwarzkopf, 2017, S. 171). Dabei muss Pädagogik, welche sich mit dem „Handeln des Menschen“ (Böhm, 2004, S. 24) auseinandersetzt, stets als praktische Wissenschaft im engeren Sinne gedacht werden, da die „*causa efficiens*“ [Wirkursache] (Precht & Burkard, 2008, S. 42) *im handelnden Subjekt selbst* ruht. Mit diesem dem heutigen Begriffsverständnis unterschiedlichen Gebrauch wurde in der grie-

<sup>3</sup> Die Werke Immanuel Kants (1973; 1995; 2011) werden zugunsten einer besseren Lesbarkeit gesondert zitiert: GEM: ‚Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis‘. NE: ‚Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-1766‘. KU: ‚Kritik der Urteilskraft‘.

chischen Philosophie von einer „Trias menschlicher Grundaktivitäten“ (Böhm & Seichter, 2022, S. 475) gesprochen: *praxis*, *theoria* und *poiesis*. Wie jene drei Begrifflichkeiten zu denken sind, soll nachfolgend aufgezeigt werden:

*Theoria* (griechisch: *theorein*) kann als „betrachtendes Schauen“ im Sinne des Erfassens (göttlicher) Wirklichkeiten gedacht werden (Böhm, 2004, S. 26, 2011, S. 19; Böhm & Seichter, 2022, S. 475; Langewand, 2010, S. 1016). Theorien im Sinne eines Betrachtens aus „reflexiver Distanz“ sorgen nach Dörpinghaus und Uphoff (2012, S. 13) somit für den oft nötigen „kritischen Abstand“. Mit anderen Worten: Damit wir die Welt mit ihren Begriffen beurteilen können, brauchen wir Theorien, die Sinnzusammenhänge ordnen und so die Interpretation erleichtern. Michael Polanyi (1997/2017) sieht in diesem dialektischen Wechselspiel von „Analyse und Integration“ (S. 333) des uns gebotenen Wissens den „Königsweg“ (ebd.) im Verständnis eines umfassenden Ganzen.

*Praxis* (griechisch: ‚*prattein*‘) im Sinne von „Handeln“ oder „Tun“ (Böhm & Seichter, 2022, S. 475; Langewand, 2010, S. 1016; Precht & Burkard, 2008, S. 480f) versteht sich im Detail als die bestimmte Art und Weise, *wie* Menschen handeln. Praxis bezieht sich daher auf ein personales Miteinander-Handeln im Unterschied zu einem normativen Herstellen eines Erziehungsprodukts. Indem Aristoteles „Hervorbringen und Handeln“ (zit. n. Böhm, 2011, S. 21) voneinander abgrenzt und als zwei unterschiedliche Tätigkeiten betrachtet, wird für das herstellende Machen oder kunstvolles Fertigen von Werken der Begriff *Poiesis* (griechisch: *poiein*) (Böhm & Seichter, 2022, S. 475) verwendet. Derlei Hervorgebrachtes findet sein *Telos* außerhalb der Handlung (Aristoteles, 2010, S. 129), also im Fabrikat. Unterricht kann im Umgang mit Menschen aufgrund der in der *poiesis* nicht enthaltenen „ethischen Dimension“ (ebd. S. 74) damit nur Praxis(handeln) sein. Soll die schulische Tätigkeit als ein „Handeln in kontingenten Situationen“ (Rosenberger, 2018) nicht zur *poiesis* transformieren, liefert nur das Modell des Pädagogischen Takts als „Mittelglied“ einen gangbaren, mithin menschlichen Weg.

### Forschende Haltung als Plädoyer für pädagogisch-professionelle Bildung

Die erfolgreiche Vermittlung zwischen Theorie und Praxis basiert auf einem „[Takt-]Gefühl“ (Herbart, 1802, S. 126), das trotz der Ambivalenz pädagogischer Situativität das Praxisgeschehen lenkt und allgemeine (theoretische) Grundsätze nicht außer Acht lässt. In diesem „fragile[n]“ (Senkbeil, 2020, S. 121) Erscheinen, welches sich vornehmlich auf die situationsangepasste unbewusste Reaktion der Handelnden bezieht, spricht Jakob Muth (1962) dem Pädagogischen Takt zurecht „Sicherheit und Stimmigkeit“ (S. 34) trotz nicht planbarer, kontingenter Unsicherheiten im schulischen Alltag zu. Aus diesem Grund ist es das „gebildete Gewissen pädagogischer Verantwortung“ (Herbart, 1986, S. 246), welches situations- und personenspezifische Entscheidungen zu treffen vermag und so die Leerstellen der

Theorie ausgleicht. Konkret formuliert: Es ist nicht die Theorie selbst, die zum „Regent der Praxis“ (Herbart, 1802, S. 126) wird, sondern das *transformierte* Wissen in seiner Erscheinungsform als verantwortungsvoll handelndes (Ge-)Wissen. Hinsichtlich der Ausbildung des Pädagogischen Takts wird bei genauer Lesart von Herbarts Antrittsvorlesung (1802, S. 127) einsichtig, dass die *Vorbereitung auf die Kunst* [des Unterrichtens] darin besteht, das Denken durch wissenschaftliche Bildung anzuregen; zugleich soll die in den Wissenschaften vermittelte Erfahrung bestimmend sein für eine gewandte wie taktvolle Empfindungsfähigkeit. Dennoch betont Herbart, dass der Takt „erst während der Praxis“ (1802, S. 126) – also bei der Lehrausübung – angeeignet werden kann; also, wenn zuvor ein „Nachdenken, Nachforschen durch Wissenschaft“ (ebd., S. 127) stattgefunden habe. Benner (1993, S. 39; 1986, S. 246) sieht deshalb in der pädagogischen Tätigkeit eine Doppelstruktur, da sich die Professionalisierung sowohl *kognitiv* als auch *moralisch* vollzieht. Max van Manen (1995) präzisiert den Takt daher als eine „Art Tugend“ (S. 61) und „Herzstück des Unterrichtens“. Daraus wird klar, dass sich Ansprüche an eine pädagogische *Denkhaltung* sowie das Gebot einer von der Praxis approbierten *Charakterbildung* nicht von der Hand weisen lassen. Konkret geht es letztlich um die *Einstellung zur wissenschaftlichen Theorie*. Will man nun Aspekte des Takts als professionelle Haltung präzisieren, lohnt es sich in Rekurs auf Herbart (1802, S. 126) nachfolgende Interpretationen zusammenzufassen:

Der Takt verlangt Umsichtigkeit und *Gelassenheit in der Beurteilung* (1) sowie zügige *Entschlossenheit* bei den nachfolgenden *Entscheidungen* (2). Diese zeugen von *individuell* verlaufenden, *flexiblen Handlungsprozessen* (3) sowie von einer *dem Kind zugewandten Haltung* (4), entgegen jener „ewig gleichförmig[en]“ (Herbart, 1802, S. 126) Art des Schlendrians, welcher sich nach Hans-Rüdiger Müller (2015, S. 22) von fundiert, reflexiven Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozessen pädagogischer Praxis abhebt. Es sind letztlich die gebildeten, moralischen Urteile, die sittlichen Geschmacksurteile (Herbart, 1808, S. 14), die „aus der Mitte des Gemüts“ (Burghardt & Zirfas, 2018, S. 39) genuin richtige Einsichten und folgerichtige, also angemessene (Rosenberger, 2018, S. 18) Entscheidungen ermöglichen. Anders formuliert: Die taktvolle Art folgert sich aus intuitiven Einschätzungen, welche unbewusst durch ihren Habitus beeinflusst werden. Der Versuch eines Vergleiches mit dem Habitusbegriff Pierre Bourdieus (1993,) als „ein in sich relativ geschlossenes und zugleich dynamisches System von Urteils- und Verhaltensdispositionen“ (zit. n. Kraus, 2016, S. 155) mit dem spezifisch pädagogischen Taktbegriff bei Muth (1962), welcher „wie das *dynamische Unregelmäßige in der statischen Regelmäßigkeit*“ (S. 19; Herv. i. O.) wirkt, sollte deutlich machen, dass pädagogische Handlungen und Interventionen einem bestimmten Rhythmus folgen, aber *anpassungsfähig* sein müssen, um den individuellen Gegebenheiten und Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Daraus lässt sich ableiten, dass Professionalität einer forschenden Haltung mit sittlich-moralischen Charakterzügen bedarf.

Deshalb plädiert Seichter (2015) für die „Ausbildung einer geistigen d.h. taktilen Haltung“ (S. 50), welche die Praxis forschend und reflektierend beurteilt. Mit Iris Nentwig-Gesemann (2007, S. 20, 2012, S. 12) kann betont werden: Ein wissenschaftliches Lehrer:innenstudium strebt keine Ausbildung zu Wissenschaftler:innen an, vielmehr ist das Ziel, ein „forschungsmethodisch fundierte[s] und kontrollierte[s] Fremdverstehen“ (2012, S. 13). Der forschende Habitus ist damit Bestandteil eines „Professionskonzepts“ (Agostini & Bube, 2021, S. 77), da der reflektierte Zugang zum Handeln Ausdruck eines Verantwortungsbewusstseins darstellt. Das heißt mit Verweis auf Böschen, Schneider und Lerf (2004, S. 285): Sich auf Denk- und Verstehensprozesse einzulassen, zielt darauf ab, Unterricht einer *hermeneutischen Qualitätssicherung* zu unterziehen.

### Diskursive Denkstrukturen hochschulischer Bildung

Die Zentralität hochschulischer Bildung zeigt, dass ein Studium nicht per se dazu dient, reines Verfügungswissen aufzubauen, sondern „*denken* [zu] lernen“ (NE, o. S.; Herv. i. O.). Es macht wie Lutz Koch (2015, S. 270) anzudeuten versucht, unser Mensch-Sein aus, Denk- und Urteilsvermögen zu bilden. Die gegenwärtig negative Haltung hinsichtlich der Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Studiums erzeugt nicht nur eine „Herabstufung“ (Hummrich, 2019, S. 68) des Lehramtsstudiums im Vergleich zu anderen Studien, sondern führt auch dazu, dass das für Wissenschaft und Professionalisierung notwendige reflektierte wie begründete Denken – letztlich die wissenschaftliche Verortung des Lehrberufs – abgelehnt wird. Die hier aufgezeigte Paradoxie ruft dazu auf, das vermittelnde Glied der Urteilskraft (GEM, S. 3) genauer zu betrachten, um Denkhaltungen für hochschulische Bildung ableiten zu können. Die Urteilskraft als mittelbare Fähigkeit ist „das Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken“ (KU, S. 87). Konkret geht es um zwei Denkbewegungen:

- (1) Die *bestimmende* Urteilskraft ermöglicht es, aufgrund einer allgemeinen Regel oder Theorie, die gegeben bzw. vorhanden ist, das Besondere – z.B. das (besondere) Verhalten eines Kindes – einordnen zu können (Eisler, 2004, o. S.).
- (2) Mithilfe der *reflektierenden* Urteilskraft hingegen ist es möglich, unter Vorliegen des Besonderen nach allgemeinen Theorien/ Prinzipien zu suchen (Koch, 1991, S. 219). Mithin sind es vorläufige Urteile, die erst einer bedacht, kritischen Überlegung bedürfen (ebd., S. 224).

Erst durch die wiederholte Selbsttätigkeit im Denken sowie in der Applikation der Urteilskraft gelingt es, das, *was ich wissen kann* [Theorie im Denken] und das, *was ich tun soll* [Praxis durch Erfahrung] schlüssig zu verbinden und stetig zu vertiefen. Kant intendiert dazu, die Urteilskraft zu kultivieren, um subjektive Fehlinterpretation reduzieren zu können. So formuliert er drei Maximen des Selbstdenkens (KU, S. 226): (1) Denke selbständig, (2) Denke an der Stelle jedes anderen und (3) denke

jederzeit mit dir selbst einstimmig. Aus diesen Grundsätzen lassen sich sogenannte *Denkungsarten* ablesen: Das Selbstdenken im Sinne von „Gemütsarten“ (Fageth, 2022, S.106) verlangt im pädagogischen Kontext nach einer aufgeklärten, respektive *vorurteilsfreien, erweiterten* und letztlich *konsequenten* Denkungsart. Vorurteilsfrei meint das Bilden vorläufiger Urteile und verlangt aktives Denken, wo das Gedachte überwacht und bei Bedarf korrigiert wird. Erweitertes Denken heißt, sich fehlendes Wissen zu verschaffen und „subjektive Privaturteile“ (KU, S.227) zugunsten einer allgemeinen, mithin objektiven Betrachtung (der Wissenschaft) mindern zu können; seinen Gedankenhorizont buchstäblich zu erweitern (Fageth, 2022, S.110f). Konsequentes Denken hat schließlich zum Ziel, sich vernünftiges Denken – und damit die Stimmigkeit im Denken mit sich selbst – zur Gewohnheit zu machen. Es sollte einsichtig geworden sein, dass jene Adjektiva synonym für eine ‚konsequente‘ Forschungsmanier stehen. Will man die Maxime des Selbstdenkens für Schule und wissenschaftliches Schreiben präzisieren, bedarf es allerdings einer „Reflexion“ auf methodisch-*diskursiver* Ebene, die Urs Schällibaum (2011, S.21f; zit.n. Forster, 2014, S.590) als „ursprüngliche Reflexivität“ bezeichnet. Führt man diesen Gesichtspunkt fort, vollzieht sich Reflexion dann *diskursiv*, wenn pädagogische Sachverhalte mündlich *und* schriftlich durchlaufen werden. Das heißt, ein begründetes, argumentatives Verschriften (nach Kriterien guter wissenschaftlicher Praxis) ist neben dem mündlichen Austausch eine Möglichkeit, eine Art *Umbildung des Wissens* herbeizuführen, um gedankliche Klarheit zu schaffen und die eigene Denkhaltung durch vielfältige Betrachtungsweisen zu erweitern. Auf den Punkt gebracht: Die Urteilskraft zu schärfen heißt, eine *aufgeklärte, erweiterte* und *konsequent-diskursive* Art des Denkens durch hochschulische Bildung anzustoßen.

### Theoriewissen durch praktisches Schreiben erarbeiten

Um eine praktische Umsetzungsmöglichkeit der oben dargestellten Theorie zu skizzieren, soll nun das wissenschaftliche bzw. akademische Schreiben im Sinne eines praktischen Handlungsvollzugs ähnlich jener der pädagogischen Praxis in den Blick genommen werden. Die Tätigkeit des Schreibens bezieht sich schließlich auf eine wissenschaftliche Beschäftigung. Studieren als das „intensive Bemühen um einen Wissenschaftszweig“ (Pfeifer et al., 1993, o.S.) impliziert, sich „schreibend mit seiner Disziplin“ (Vedral & Ederer-Fick, 2015, S.218) auseinanderzusetzen. Für schreib- und forschungspraktische Erfahrungen braucht es nach Koch (2015, S.99) die *vorherige Lehre* [Propädeutikum] als Einführung in das Denken und Schreiben (Ruhmann, 2003, S.211) sowie zur Aneignung wissenschaftlicher Sprache und Methodik (Lenzen, 1989, S.1283). Akademisches Schreiben verlangt also einen Verstehensprozess, der letztlich von den Studierenden selbst vollzogen werden muss. Das heißt zugleich, dass die Einsicht in wissenschaftliche Zusammenhänge ein begrifflich urteilendes, auf Reflexion beruhendes Erfassen voraussetzt, was

Koch (2015, S. 104) als *denkerische Apperzeption* bezeichnet. Wissenschaftliches Schreiben mit einem hermeneutischen Zugang bedarf nach Rittelmeyer und Parmentier (2006, S. VIII) eines „hermeneutische[n] Vermögens“, das keinem starren Reglement in der Anwendung von Forschungstechniken folgt, sondern eher als interpretatives wie kritisches *Urteils- und Einfühlungsvermögen* zu sehen ist. Die Analogie zu Herbarts Taktbegriff, ebenso wie zu Kants Urteilskraft soll zeigen, dass für das Verstehen eines rezipierten Textes sowie für das Schreiben verständlicher Texte das nötige Feingefühl gefordert ist. *Hermeneutische* (Forschungs-)Kenntnisse tragen in dieser Lesart zur Sensibilisierung für jene kontingente Situativität pädagogischer Praxis bei. Die Frage, die sich zum nachhaltigen Erarbeiten und Sichern von pädagogischem Theoriewissen durch praktisches Schreiben stellt, ist, welche Schritte ganz konkret in hochschulischen Strukturen umzusetzen sind. Neben einer hermeneutischen Zugangsweise wurde jenes Anliegen auch qualitativ-empirisch konkretisiert und beforscht.

Die Entwicklungsbewegung, welche Thorsten Pohl (2007, S. 210) beim Aufbau wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten in drei Stufen beschreibt, konkretisiert sich in einer (1) *Gegenstandsdimension*, wo der Inhalt sowohl fachlich wie wissenschaftstheoretisch vorgestellt wird. Für hochschulische Bildung bedeutet das im Sinne einer wissenschaftstheoretischen Einführung und Sozialisation, den Studierenden inhaltsorientierte Lese- und Schreibaufträge anzubieten, die systematisches Exzerpieren und Dokumentieren nach sich ziehen. Die zweite Entwicklungsstufe sieht Pohl (2007, S. 502) in der (2) *Diskursdimension*, welche weitere Vertiefung (im Fach) bedeutet. Eine differenzierte Betrachtung pädagogischen Wissens bedeutet, die Förderung von Sprach- und Textkompetenz (Kruse, 2003, S. 97, 2007, S. 133) in den Blick zu nehmen, damit ein wissenschaftlicher Forschungsdiskurs in die Schreibeinheit integriert werden kann. Helmut Feilke (2012, S. 9, 2014, S. 20f) forscht deshalb zu *literalen Prozeduren* des Schreibens. Hierbei werden *Schreibprozeduren* von *Textprozeduren* unterschieden. Erstere beziehen sich auf den Schreibprozess und die Planung eines Textes. Letztere betreffen das Textprodukt und dessen textuellen Aufbau: Sie erleichtern das Finden eines passenden Ausdrucks zu einer sprachlichen Zielhandlung. Das Wissen um literale Prozeduren kann das Schreiben auf einer Meta-Ebene erleichtern. Mit anderen Worten: Derlei Kenntnisse in die Lehre einzubauen, eröffnet die Möglichkeit, den *diskursiven* Charakter des Schreibens (z. B. in der Art und Weise der Zitation, wo Quellen begründet aufeinander bezogen werden) sprachlich umzusetzen. Als dritten Entwicklungsschritt sieht Pohl (2007, S. 502) die (3) *Argumentationsdimension*, die eine selbständige wissenschaftliche Argumentationsführung zum Ziel hat. Mit Blick auf die Anforderung zum Verfassen einer Qualifikationsarbeit wird die kommunikative Funktion in den Fokus gerückt; denn das primäre Ziel im wissenschaftlichen Schreiben besteht nach Brommer (2018, S. 15) darin, Forschungserkenntnisse (er)klärend mitzuteilen, zu erweitern und neues Wissen zu

generieren. Wissenschaftliche Texte erweisen sich daher als „hochgradig argumentative Texte“ (S. 184). Aus diesem Grund ist Stilkompetenz nach Krieg-Holz und Bülow (2016) eine (Schreib-)Fähigkeit, die auf die „funktions- und situationsbezogene Variation der Verwendung sprachlicher Elemente“ (S. 82) abzielt. Sich im wissenschaftlichen Schreibstil zu üben, ist insofern relevant, als Stilmittel stets als „Phänomen der Wahl“ (ebd.) anzusehen sind und als Ergebnis von intuitiven wie bewussten Entscheidungsprozessen beim Schreiben gedacht werden müssen. In diesem Sinne ist (wiederum) Urteilskompetenz gefragt. Abschließend kann mit dieser Rekonstruktion festgehalten werden, dass wissenschaftliches Forschen in geisteswissenschaftlicher Pädagogik ein primär „sprachliches Geschehen“ (Ehlich, 2018, S. 21) ist, welches in Verbindung mit Denkprozessen voranschreitet. Eine kritische Bearbeitung differenzierter Fachlektüre sowie vielfältige (Schreib-)Möglichkeiten lassen sich daher als logische didaktische Folge ausmachen.

Neben einer hinreichenden theoretischen Ausführung gilt es im Folgenden auf die qualitativ-empirische Untersuchung einzugehen. Leitende Fragen mit Blick auf curriculare Veränderungen in der Studienstruktur rücken folgende Fragen ins Zentrum:

- (1) Wie schätzen Expert:innen den *Mehrwert* wissenschaftlichen Schreibens in der Lehrer:innenbildung ein?
- (2) Welche *curricularen Möglichkeiten* erscheinen für Hochschullehrende zur Anbahnung einer wissenschaftstheoretischen Schreibdidaktik sinnvoll?
- (3) Welche Angebote oder didaktischen Übungsformen erleichtern wissenschaftliches Schreiben?

### 3. Methodisches Vorgehen

Wie vorausgeschickt wurde zur Beantwortung bzw. Konkretisierung der oben ausformulierten Fragen ein qualitatives Forschungsdesign angewendet, um die Vielfalt an Erfahrungen, Überzeugungen und Ideen verstehen und ordnen zu können (Hennink, Hutter & Bailey, 2011, S. 10). Ferner gilt es im Sinne einer „entdeckende[n] Forschungslogik“ (Brüsemeister, 2000, S. 21) Informationen über Prozesse und Betrachtungsweisen (Barbour, 2014, S. 26) zu erhalten, um daraus relevante Ergebnisse ableiten zu können. Für die Untersuchung wurden insgesamt sieben promovierte Hochschullehrende ausgewählt und mittels leitfadengestützter Experteninterviews befragt. Da die generierten Daten zur Entwicklung neuer curricularer Strukturen beitragen sollten, fiel die Auswahl auf jene, die durch regelmäßiges Publizieren Expertise im wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben vorweisen konnten und/oder an mehreren tertiären Bildungseinrichtungen Erfahrungen in der Forschungslehre vorweisen konnten.

Für mehr Offenheit im Analyseprozess wurde die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, S. 97) gewählt. Dadurch war es möglich, die

mehrphasige Strukturierung der verbalen Daten sowohl induktiv als auch deduktiv zu analysieren. Die Erstellung des strukturierten Interviewleitfadens orientierte sich an den oben angeführten Fragen. Angelehnt an die Theorie zielten die Fragen auf das Verständnis des Theorie-Praxis-Problems sowie auf handlungspraktische Empfehlungen in Bezug auf wissenschaftliches Schreiben ab, die Implikationen zur Curriculumsentwicklung bedingen sollten. Im Zeitraum von April 2023 bis Juli 2023 konnte die Durchführung der Befragung erfolgen. Aufgrund des „Professionshabitus“ (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 27) der Expert:innen wurde für mehr zeitliche Flexibilität auch eine Online-Durchführung via Google-Meet angeboten. Das Angebot wurde immerhin von drei der sieben interviewten Personen wahrgenommen. Die Interviews dauerten ca. 40 bis 60 Minuten und wurden mit dem Smartphone aufgenommen. Anschließend wurde das Datenmaterial mithilfe der vereinfachten Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2011, S. 17ff) im Officeprogramm Word verschriftet und mit Zeilennummern versehen. Ohnehin selten auftretende Umgangssprache wurde geglättet und etwaige grammatische Fehlkonstruktionen für eine bessere Lesbarkeit ausgebessert. Nach der schriftlichen Aufbereitung erfolgte die Auswertung entsprechend des inhaltlich strukturierenden Verfahrens (Kuckartz, 2018, S. 97–111). Dazu wurden am Beginn leitfadenbasierte A-priori-Kategorien, also deduktive Hauptkategorien, auf Basis eines selbst erstellten Kodierleitfadens mit Kodierregeln und Ankerbeispielen kodiert. In einem nächsten Schritt begann ein erneuter Kodierprozess mit nun entstandenen Subkategorien, also induktive Unterkategorien, auf Basis des Datenmaterials. Durch die erneute Kodierphase gewann das analysierte Datenmaterial zusehends an Strukturiertheit, um es systematisch für die Ergebnisdarstellung heranziehen zu können. Dieser bei Kuckartz sowohl deduktive wie induktive Zugang zur Analyse des Materials erlaubt eine differenzierte und strukturierte Interpretation der Daten. Um die Reliabilität des kodierten Datenmaterials zu beachten, wurde der Analyseprozess des ersten Interviews unter Anonymisierung der Daten im Zuge einer Lehrveranstaltung zur Anwendung wissenschaftlicher Forschungsmethoden überprüft. Vor diesem Hintergrund kann nun zur Ergebnisdarstellung übergeleitet werden.

#### 4. Ergebnisdarstellung

Im Folgenden gilt es, in einer beschreibenden Zusammenschau Antworten auf die oben ausformulierten drei Fragen zusammenzufassen.

(1) Die Frage nach dem *Mehrwert* (Hauptkategorie) wissenschaftlichen Schreibens in der Lehrer:innenausbildung lässt sich nach Einschätzungen der Expert:innen wie folgt beantworten: Das Forschen und Schreiben bringt eine tiefgehende Auseinandersetzung mit pädagogischen Theorien und führt so zu einem selbst erarbeiteten Theoriewissen, das unterrichtliche Praxis bzw. kindliches Denken und Verhalten nachvollziehbarer macht. Unterricht und Kinder aus wissenschaftlicher

Perspektive zu betrachten, diene nicht vorrangig der Wissenschaft, sondern vielmehr den Lehrpersonen selbst. Gleichwohl vollzieht sich durch die wissenschaftliche Betätigung ein innerer, mithin intrapersonaler Veränderungsprozess: Der von den Expert:innen genannte wissenschaftliche Habitus ermöglicht es, Sachverhalte kritisch zu hinterfragen und zu einem gebildeten Professionswissen zu kommen. Die forschende Grundhaltung macht es möglich, pädagogische Urteile auf Basis eines begründeten Theoriewissens zu treffen. Resümierend lässt sich betonen, dass wissenschaftliche Vertiefung die Urteilskompetenz stärkt und so zu professionellem Handeln beiträgt, da Pädagog:innen fähig werden, allgemeine pädagogische Theorien in Bezug zu besonderen schulischen Fälle zu setzen. Das heißt, bestimmende und reflektierende Urteilskraft könne infolge der damit verbundenen Denkprozesse bewusst eingesetzt, angewendet und letztlich in schriftlicher Form präsentiert werden. Da dieser Prozess viele *Emotionen* (Subkategorie) beinhaltet, zeigen die Ergebnisse, dass Schreiben und Forschen eine mühevollen, akribische Arbeit ist, die viel Disziplin und Beharrlichkeit einfordert. Der Ertrag dessen sei dann mit Freude und Glücksgefühlen verbunden.

(2) Zur Frage der *curricularen Ausrichtung zur Anbahnung einer wissenschaftstheoretischen Schreibdidaktik* (Hauptkategorie) kann resümierend festgehalten werden: Das Curriculum brauche strukturelle Veränderungen, insbesondere in Hinblick auf Wahlmöglichkeiten beim Lehrveranstaltungsangebot. *Reflexionen zum curricularen Aufbau* (Subkategorie) ergaben, dass größere Seminarblöcke für wirkungsvolle Schreibaufträge gewünscht werden, damit man das derzeit vorherrschende zeitliche Manko an Trainingsmöglichkeiten zum Schreiben und Forschen ausgleichen könne. Antworten zum *Stellenwert wissenschaftlichen Schreibens in der eigenen Lehre* (Subkategorie) ergaben, dass Übungen zum Rezipieren von Literatur sowie kleinere Schreiarbeiten (z. B. kleinere Seminararbeiten, Thesenpapiere) sowie freie Themenwahl wichtig seien. Zudem sollten Studierende auch die nötige Schreibvorbereitung in der Lehre erfahren. Summa summarum ergaben *Impulse hinsichtlich einer verstärkten Implementierung wissenschaftlichen Arbeitens* (Subkategorie), dass Lehrende einer prozessorientierten Schreib- und Forschungsdidaktik entsprechend eines gestuften Aufbaus folgen müssten. Das erfordert die Betrachtung von Themen aus fachlicher wie aus (wissenschafts-) sprachlicher Sicht. Gute Schreibanforderungen, eine gute Betreuungsleistung sowie notwendiges Feedback zu verfassten Seminararbeiten erleichtern es, neben operationalisierbaren Forschungsthemen und vertiefter Textarbeit anhand von Beispielen, dass Studierende lernen, wissenschaftstheoretisches Vorgehen *praktisch* anzuwenden. Zudem könnten außercurriculare (frei wählbare) Angebote wie z. B. Schreibberatung, Schreibwerkstätten oder regelmäßig stattfindende Symposien Möglichkeiten des Austausches zu Forschungsthemen<sup>4</sup> bieten.

<sup>4</sup> Dieser Impuls wurde v. a. im Zusammenhang mit dem Verfassen von Bachelor- und Masterarbeiten als sinnvoll erachtet.

(3) Um die Frage zu beantworten, welche *Angebote oder didaktischen Übungsformen* (Hauptkategorie) das wissenschaftliche Schreiben erleichtern, darf resümierend gesagt werden, dass Studierende grundlegende Phasen des Forschens kennenlernen müssen. Ein gemeinsames Besprechen des Forschungsprozesses und *Anwenden* von Forschungsmethoden mache explizit, was in einem guten Schreibprodukt enthalten ist. Folglich ging aus den *biographischen Reflexionen* (Subkategorie) hervor, dass eine bewusste Textarbeit als wichtiger Übungsbau-stein zum wissenschaftlichen Schreiben gilt. Das Betrachten und kritische Hinterfragen sprachlicher Konstrukte soll zur eigenen Sprachstimme und damit zu Formulierungskompetenz beitragen. Ferner gelten gelungene wissenschaftliche Artikel als Lernelemente, um den Aufbau wissenschaftlicher Textsorten explizit herauszuarbeiten. Neben einer interessierten Haltung zum Forschungsgegenstand, einer guten Einstellung zum Schreiben wird auch der kollegiale Austausch als Voraussetzung für einen erfolgreichen Schreibprozess genannt. *Schreibunterstützung* (Subkategorie) durch Beratung zur Gliederung, zum Vorgehen wissenschaftlicher Untersuchungen oder zur Themenfindung werden meist gut angenommen, wenngleich Studierende vielmehr nach pädagogischer Praxis und weniger nach wissenschaftstheoretischer Vertiefung verlangen.

## 5. Schlussbetrachtungen

Der Titel des Beitrags sollte auf jene kontrastierenden Ideologien verweisen, die in der (Bildungs-)Gesellschaft kursieren. Die enthaltene Frage nach dem Nutzen wissenschaftlicher Theorie für die pädagogische Praxis entzieht sich allerdings einer eindeutigen Bestimmbarkeit, weil es sich um eine Wertfrage handelt. Nachfolgende theoriegeleitete Diskussion soll dies näher ausführen.

### Theoriegeleitete Diskussion

Das Verständnis des Theorie-Praxis-Problems als nicht lösbares Phänomen soll helfen, diese Bildungsfrage – v.a. die Diskrepanz zwischen abstrakter Theorie und kontingentem Praxisgeschehen – zu erklären. Sich pädagogisches Wissen anzueignen, stellt in diesem Verständnis einen Zugang des persönlichen Wollens dar. Jenes Wissen ist in einem pädagogischen Professionsverständnis konstitutiv, da sich Lehrer:innen mithilfe wissenschaftlicher Theorie das Praxishandeln *begründen* können. Das heißt, gebildete Pädagog:innen geht es um ein „personales“ (Böhm & Seichter, 2022, S. 475) Handeln, dessen Entscheidungen nicht willkürlich, sondern infolge eines theoretisch geschulten Auges *professionell* bestimmt werden. Bildsamkeit als „Wesensbestimmung“ (Gadamer, 2010, S. 18) ist daher die Antwort auf die Frage der Lehr- und Lernbarkeit pädagogischer Praxis. Denn wer versteht, dass pädagogische Theorie nie eine gänzliche 1:1-Anwendung liefern kann, nähert

sich einer professionellen wie taktvollen Haltung, die von der Vorstellung getragen ist, dass theoretisches Wissen ohne praktische Anwendung abstrakt bleiben mag, während praktisches Handeln ohne fundierte theoretische Grundlage ziellos und ewig gleichförmig, also nur „Schlendrian“ (Herbart, 1802, S. 126) *wie* unreflektiert, somit ohne Urteil (Kant) ist. Eine transformative Denkleistung theoretischen Wissens macht es möglich, dass Lehrpersonen gehorsam der Theorie folgen und infolge eines „gebildete[n] Bewusstsein[s]“ (Fageth, 2022, S. 265; Herv. i. O.) verantwortungsbewusst handeln können. Mit diesen Ausführungen darf nun in ein Fazit übergeführt werden, das empirische Ergebnisse der Untersuchung berücksichtigt.

### Fazit und Ausblick

Angesichts dieser höchst komplexen Anforderung kann zusammengefasst werden, dass *diskursives* Schlussfolgern Teil des pädagogischen Denkens ist, ebenso wie *diskursives* Schreiben Teil einer gelungenen Argumentation ist. Diskursives Denken und Schreiben kann als *verantwortliches* Handeln, als *gute* wissenschaftliche Praxis betrachtet werden, wodurch wissenschaftliche Schreib- und Forschungskompetenz in der Ausübung der Inbegriff für die Art und Weise ist, wie mit wissenschaftlicher Theorie umgegangen wird. Studentische Schreibprozesse mit hermeneutischer Rückbindung können so als verstehensbasierter Denkprozess verstanden werden, der selbständiges Nachdenken fördert, um ein interpretatives Urteilsvermögen zu erlangen. Diese Art des Urteilen-Könnens gleicht mit Blick auf die Schreibhaltung einem hermeneutischen Vermögen, welches der Anwendung (im Studium) bedarf und so erlernt werden kann. In Analogie zu Herbarts "pädagogischem Takt" wird hier also ein *hermeneutischer Takt* sichtbar – eine Schreibhaltung, verstanden als Mittelglied von *sprachwissenschaftlicher* Theorie und wissenschaftlicher *Schreibpraxis*. Diese Art von Takt zeigt sich analog als sorgfältiges Denkvermögen des interpretativen wie kritischen Urteilens (bei der Textrezeption) in Verbindung mit sprachlichem Feingefühl (bei der Textproduktion).

Der Nutzen wissenschaftlicher Lehrer:innenbildung zeigt sich folglich zweifach: Einerseits verhelfen pädagogische Theorien und Prinzipien implizit zu taktvollem Praxishandeln; andererseits bringt wissenschaftstheoretische Bildung schreibpraktische Gewandtheit, was für ein methodisch-systematisches Vorgehen konstitutiv ist. Pädagogische Erfahrungen können so hermeneutisch und/oder empirisch gesichert werden, was die Verortung im akademischen Milieu nachhaltig sichert.

## Literaturverzeichnis

- Agostini, E. & Bube, A. (2021). Anders wahrnehmen und anders verstehen am Beispiel der Vignettenforschung ‚Nah am Werk‘. In V. Symeonidis & J. Schwarz (Hrsg.), *Erfahrungen verstehen - (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen* (S. 67–90). Innsbruck: Studien Verlag.
- APA-Science Redaktion (2023). Lehrermangel - Pensionierungswelle am Höhepunkt. *Austria Presse Agentur Science*. Verfügbar unter: <https://science.apa.at/power-search/17525805479855873488>
- Aristoteles (Ed.). (2010). *Nikomachische Ethik* (3. Aufl.). Berlin: Akademie-Verlag.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 25–53). Münster: Waxmann.
- Bachmann, T. & Feilke, H. (Hrsg.). (2014). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Banzer, R. & Kruse, O. (2011). Schreiben im Bachelor-Studium: Direktiven für Didaktik und Curriculumentwicklung. G 4.8. In B. Berendt, Voss Hans-Peter & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (S. 1–37). Berlin: Raabe. Verfügbar unter: [https://www.academia.edu/3743155/Schreiben\\_im\\_Bachelor\\_Studium\\_Direktiven\\_f%C3%BCr\\_Didaktik\\_und\\_Curriculumentwicklung](https://www.academia.edu/3743155/Schreiben_im_Bachelor_Studium_Direktiven_f%C3%BCr_Didaktik_und_Curriculumentwicklung)
- Barbour, R. S. (2014). *Introducing qualitative research. A student's guide*. Los Angeles, Californien: Sage.
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26(4), 485–497. <https://doi.org/10.25656/01:14104>
- Benner, D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Benner, D. (2018). Pädagogischer Takt nach Herbart: Ein Dauerthema pädagogischer Theoriediskurse, ein Faktum im Prozess pädagogischer Professionalisierung, ein Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In A. Gastager & J.-L. Pastry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 43–58). Graz: Leykam.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Böhm, W. (2004). *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart* (Bd. 2353). München: Beck.
- Böhm, W. (2011). *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem* (3. Aufl.). Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Böhm, W. (2016). *Der pädagogische Placebo-Effekt. Die Wirksamkeit von Erziehung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Böhm, W., Schiefelbein, E. & Seichter, S. (2019). *Projekt Erziehung. Eine Einführung in pädagogische Grundprobleme* (6. Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2022). *Wörterbuch der Pädagogik* (18. Aufl.). Paderborn: Brill | Schöningh.
- Böschen, S., Schneider, M. & Lerf, A. (2004). Ausblick: Nichtwissen - Handeln und Erkennen entlang der Grenze zwischen Ordnung und Chaos. In S. Böschen, M. Schneider & A. Lerf (Hrsg.), *Handeln trotz Nichtwissen. Vom Umgang mit Chaos und Risiko in Politik, Industrie und Wissenschaft* (S. 281–324). Frankfurt am Main: Campus.
- Brandl, W. (2012). Kant reloaded: Es mag ja in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(4), 3–16.
- Brommer, S. (2018). *Sprachliche Muster*. Dissertation. Universität Zürich.
- Brüsemeister, T. (2000). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (1. Aufl.). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). *PädagogInnenbildung NEU*, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html>
- Burghardt, D., Krinninger, D. & Seichter, S. (Hrsg.). (2015). *Pädagogischer Takt. Theorie - Empirie - Kultur*. Boston: Brill.
- Burghardt, D. & Zirfas, J. (2018). *Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel* (1. Aufl.). Weinheim, Basel, Grünwald: Beltz Juventa.
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. K. (2012). *Grundbegriffe der Pädagogik* (5. Aufl.). Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.). (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen* (2. Aufl.). Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- Ehlich, K. & Steets, A. (Eds.). (2003). *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Eisler, R. (2004). Urteilkraft. In P. Kietzmann (Hrsg.), *Kant-Lexikon. Nachschlagewerk zu Kants sämtlichen Schriften, Briefen und handschriftlichen Nachlaß*. Verfügbar unter: [https://www.textlog.de/eisler/kant-lexikon/urteilkraft?\\_highlight=urteilskr](https://www.textlog.de/eisler/kant-lexikon/urteilkraft?_highlight=urteilskr)
- Fageth, B. (2022). *Pädagogischer Takt in der Elementarpädagogik. Problemgeschichtliche Rekonstruktion und empirische Konkretisierung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

- Feilke, H. (2012). Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In H. Feilke & K. Lehnen (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb Und Didaktisch-Mediale Modellierung* (S. 1–31). Frankfurt am Main: Lang Peter.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (1. Aufl., S. 11–34). Stuttgart: Klett.
- Fleischmann, A.-M. & Güler, R. (2011). Zum Theorie-Praxis-Problem. In T. Mikhail (Hrsg.), *Zeitlose Probleme der Pädagogik - Pädagogik als zeitloses Problem?* (S. 39–50). Deutschland: KIT Scientific Publishing.
- Forster, E. (2014). Reflexivität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Anthropologie* (S. 589–597). Wiesbaden: Springer VS.
- Gadamer, H. G. (2010). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik [1960]* (7. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gastager, A. & Patry, J.-L. (2018). Der pädagogische Takt in Wissenschaft und Praxis. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 9–13). Graz: Leykam.
- Grondin, J. (2009). *Hermeneutik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: SAGE.
- Herbart, J. F. (1802). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802). In J. F. Herbart (Hrsg.), *Kleinere pädagogische Schriften* (S. 121–130). Walter Asmus.
- Herbart, J. F. (1808). Schriften zur Praktischen Philosophie. In G. Hartenstein (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart's Sämtliche Werke. Achter Band*. Leipzig 1851: Verlag von Leopold Voss.
- Herbart, J. F. (1986). *Systematische Pädagogik. eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von Dietrich Benner*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hummrich, M. (2019). Zur Frage: (Wozu) braucht die Lehramtsausbildung Forschungsmethoden? Kritische Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Schulpädagogik. *Erziehungswissenschaft*, 30(58), 65–71. <https://doi.org/10.3224/ezw.v30i1.08>
- Kant, I. (1973). Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. Berlin: Verlag der Contumax.
- Kant, I. (1995). *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765–1766*. Köln: Könenmann. Verfügbar unter: <https://www.projekt-gutenberg.org/kant/einricht/titlepage.html>
- Kant, I. (Hrsg.). (2011). *Kritik der Urteilkraft*. Stuttgart: Reclam.
- Knoop, K. & Schwab, M. (1994). *Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten* (3. Aufl.). Heidelberg, Wiesbaden: Quelle und Meyer.
- Koch, L. (1991). *Logik des Lernens*. Deutscher Studienverlag: Weinheim.

- Koch, L. (2015). *Lehren und Lernen. Wege zum Wissen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Koerrenz, R., Kenklies, K., Kauhaus, H. & Schwarzkopf, M. (2017). *Geschichte der Pädagogik* (Bd. 4524). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kraus, A. (2016). *Pädagogische Wissensformen in der Lehrer(innen)bildung. Ein performativitätstheoretischer Ansatz* (1. Aufl.). Münster, New York: Waxmann.
- Krieg-Holz, U. & Bülow, L. (2016). *Linguistische Stil- und Textanalyse. Eine Einführung* (Narr Studienbücher). Tübingen: Narr Francke Attempto. Verfügbar unter: <https://elibrary.narr.digital/book/99.125005/9783823377696>
- Kruse, O. (2003). Schreiben lehren in der Hochschule - Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In K. Ehlich & A. Steets (Eds.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 95–111). Berlin/New York: de Gruyter.
- Kruse, O. (2006). Das Schreiben und die Universität: Was blockiert die Institutionalisierung schreibpädagogischer Projekte? In W. Kissling & G. Perko (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte* (S. 25–34). Innsbruck: Studien Verlag.
- Kruse, O. (2007). Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Schreibkompetenz und Studierfähigkeit Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In H. Günther, U. Bredel & M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Texte schreiben* (S. 117–144). Duisburg: Gilles & Francke.
- Kruse, O. (2018). *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium* (3. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kunina-Habenicht, O. (2020). Wissen ist Macht: Ein Plädoyer für ein wissenschaftliches Lehramtsstudium. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 109–126). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_6)
- Langewand, A. (2010). Theorie und Praxis. In D. Benner (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 1016–1030).
- Lenzen, D. (1989). Propädeutik. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe. Jugend - Zeugnis* (S. 1281–1285). Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.
- Mikhail, T. (Hrsg.). (2011). *Zeitlose Probleme der Pädagogik - Pädagogik als zeitloses Problem?* Deutschland: KIT Scientific Publishing. Verfügbar unter: <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/62909>
- Müller, H.-R. (2015). Zur Theorie des pädagogischen Takts. In D. Burghardt, D. Krinninger & S. Seichter (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Theorie - Empirie - Kultur* (S. 13–24). Boston: Brill.
- Muth, J. (1962). *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Forschende Haltung. *Sozial Extra*, 31(5-6), 20–22. <https://doi.org/10.1007/s12054-007-0054-9>
- Nentwig-Gesemann, I. (2012). *Ausbildung und Kompetenzerwerb*. Skript zur Vorlesung im Schloss Osnabrück. Universität Osnabrück, Osnabrück.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster, New York: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster, New York: Waxmann.
- Pfeifer et al. (1993). studieren. In Pfeifer et al. (Hrsg.), *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache). Zugriff am 17.11.2023. Verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/studieren#etymwb-1>
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Zugl.: Siegen, Univ., Diss., 2005. Tübingen: Niemeyer.
- Polanyi, M. (1997/2017). *Society, Economics, and Philosophy. Selected Papers* (1st ed.). Somerset: Taylor and Francis.
- Precht, P. & Burkard, F.-P. (Hrsg.). (2008). *Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen* (3. Aufl.). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Rittelmeyer, C. & Parmentier, M. (2006). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik* (2. Aufl.). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Rosenberger, K. (2018). *Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Rothland, M. (2023). „Theorie“ und „Praxis“ in der Lehrer:innenbildung: Auf der Suche nach fachspezifischen Verhältnisbestimmungen in den Fachdidaktiken. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(1), 163–181. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00373-3>
- Ruhmann, G. (2003). Präzise denken, sprechen, schreiben - Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In K. Ehlich & A. Steets (Eds.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 211–233). Berlin/New York: de Gruyter.
- Schindler, K., Rosell, S. & Gleis, A. (2018). Wissenschaftliches Schreiben an der Schule lernen? Überlegungen am Beispiel der Facharbeit. In S. Schmölzer-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner & L. Niederdorfer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität* (S. 105–124). Münster: Waxmann.
- Schleiermacher, F. (1808). *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende*. Berlin: Realschulbuchhandlung. <https://doi.org/10.1515/9783111640846>
- Seichter, S. (2015). Pädagogischer Takt - aus geisteswissenschaftlicher Perspektive betrachtet. Oder: Über die Interpersonalität pädagogischen Handelns. In D. Burghardt, D. Krinninger & S. Seichter (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Theorie - Empirie - Kultur* (S. 43–52). Boston: Brill.

- 
- Seichter, S. (2023). Pädagogischer Takt. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (1. Aufl., S. 427–434). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Senkbeil, T. (2020). Die Fragilität des Takts. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 96(1), 120–137. <https://doi.org/10.30965/25890581-09601010>
- Van Manen, M. (1995). Herbart und der Takt im Unterricht. *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*. <https://doi.org/10.25656/01:9999>
- Vedral, J. & Ederer-Fick, E. (2015). Schreibforschung und Schreibdidaktik. Modelle und Theorien wissenschaftlichen Schreibens. In R. Egger, C. Wustmann & A. Karber (Hrsg.), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.





# Hysterie des Habitus

Rainer Hawlik

*Pädagogische Hochschule Wien*

*rainer.hawlik@phwien.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-05>*

EINGEREICHT 31 JAN 2024

ÜBERARBEITET 19 MAR 2024

ANGENOMMEN 08 MAI 2024

Dieser Beitrag befasst sich – einer hermeneutischen Methode folgend – mit der Frage, wie und ob sich habitualisierte Überzeugungen durch jahrzehntelange Praxiserfahrungen als Lehrer\*in in der Mittelschichtsinstitution Schule ändern können. Exemplarisch soll mit vorliegender Case Study untersucht werden, welche Effekte die Erfahrungen auf Einzelne haben können. Geschildert wird eine bestimmte Berufserfahrung anhand des Beispiels einer Wiener Pflichtschullehrerin, die zwei Bücher geschrieben hat, die in den 2010er Jahren großes mediales Aufsehen in Österreich erregt haben. Ihre Texte werden in Kontext gesetzt zur Ordnung von Kapitalstruktur in den schultheoretischen Schriften von Pierre Bourdieu.

SCHLÜSSELWÖRTER: Heterogenität, Professionalisierung, pädagogische Beziehung, Beliefs, Habitus

## 1. Einleitung

Mit vorliegender hermeneutisch verfasster Fallstudie soll mit einer Argumentationsanalyse zweier Texte einer Autorin auf die Frage eingegangen werden, welche Überzeugungen ein/e Lehrer\*in vertritt, die in Wien-Favoriten seit Jahrzehnten im Dienst von APS-Schulen (Volksschule, Mittelschule) steht und sich (vermutlich) seit jeher durchgehend mit der Beschulung von Schüler\*innen mit DaZ unter migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen konfrontiert sieht. Ende der 2010er Jahre haben zwei autobiografisch gehaltene Berichte von Susanne Wiesinger die mediale Aufmerksamkeit auf sich gezogen: Im Sinne einer Bekenntnisliteratur brach Wiesinger für den – vom Red Bull Konzern hauptfinanzierten – Addendum Verlag (wurde September 2020 eingestellt) medienwirksam ‚ihr Schweigen‘ über die von ihr diagnostizierten Missstände des österreichischen Schulsystems im Allgemeinen und in Wien im Besonderen. In den Büchern „Kulturkampf im Klassenzimmer“ (2018) und „Machtkampf im Ministerium“ (2020), die Wiesinger in Kooperation mit dem Journalisten Jan Thies verfasste, verschriftlichte sie ihre Überzeugungen. Pierre Bourdieu definiert, dass sich aus vielen individuellen Handlungen eine Haltung entwickelt, die sich gesellschaftlich verfestigt und in Überzeugungen widerspiegelt. Es sind kollektiv erlernte, zur Gewohnheit gewordene

Überzeugungen, die das „menschliche Denken, Handeln und die Wahrnehmung beeinflussen“ (Borg, 2011, S.186). Habitualisierte Überzeugungen **sind** zwischen gesellschaftlich verbreiteteren und subjektiv geprägten Überzeugungen **anzusiedeln**, die die eigenen Haltungen und Einstellungen abbilden, welche als Leitlinie für das individuelle Handeln als Lehrer\*in fungieren (Grannemann, 2021, S.101). Es soll im Folgenden untersucht werden, wie ihre Texte von Erfahrungen, die Wiesinger als Lehrer\*in inner- und außerschulisch in eigenen Zugehörigkeitswahrnehmungen (kultureller und religiöser Hintergrund, Geschlecht, Schicht) und im Verhältnis zu ihren Schüler\*innen (Fremdwahrnehmung) macht, beeinflusst sind.

## 2. Forschungsdesign und Hypothese

Beim hermeneutischen Bewusstmachen des eigenen Vorverständnisses der zu interpretierenden Sache (Rittelmeyer, 2006, S.42), geht es um die „Beachtung der Eigentümlichkeit des interpretierten Objekts“ (Rittelmeyer, 2006, S.46), ohne mit einer vorgefertigten Meinung vorschnelle Schlüsse zu ziehen. Es handelt sich bei der hermeneutischen Interpretation im Sinne der intersubjektiven Nachprüfbarkeit meines Vorverständnisses um ein subjektives Unterfangen; andere Interpreten mögen zu anderen Ergebnissen kommen, denn hermeneutisches Vorgehen eröffnet einen unendlichen Dialog und ist somit nie abgeschlossen (vgl. Zierer et al, 2013, S.26).

Wiesingers Texte bilden die Grundlage für diese argumentative Analyse, die „die vorgängige Fragestellung und das darin sich ausdrückende Vorverständnis [...] am Text selbst immer wieder überprüft und ggf. [ändert]“ (Klafki, 1971/2006, S.135). Mein eigenes Vorverständnis prägen folgende Fragestellungen: Inwiefern ändern sich Wiesingers ausformulierte habituell entwickelten Überzeugungen, wenn sie die Schule und das Schulsystem multiperspektivisch nicht nur als Lehrerin, sondern auch als gewerkschaftliche Personalvertretung und schließlich als Ombudsfrau des BMBWF kennenlernt? Welche strukturellen Faktoren benennt sie für den sogenannten Misserfolg von Schüler\*innen in Wien und ändert sich die Vorrangigkeit der Faktoren mit Zuwachs an Einblicken durch ihren Werdegang? Es wird von der Hypothese ausgegangen, dass Überzeugungen, die im Beruf über einen langen Zeitraum gelebt und erlebbar werden, kaum veränderbar sind.

Einem weiteren methodischen Grundsatz der hermeneutischen Interpretation Folge leistend, geht es um die „Prüfung der Frage, ob sich die Interpretation strikt am Objekt orientiert“ (Rittelmeyer, 2006, S.43). Ich stütze meine Interpretation daher auf Originalzitate aus den Texten Wiesingers und versuche, bei meinen Auslegungen relativ nahe am Text zu bleiben. Wenn ich unter Beachtung der hermeneutischen „Sinnbezüge“ (Rittelmeyer, 2006, S.44) die lebensweltliche Darstellung in Wiesingers Texten herzustellen versuche, setze ich sie zeitgleich in Bezug zur Analyse von Kapitalstruktur aus den schultheoretischen Schriften Bourdieus (1966/2001, 1970/2001, 1979/1987, 1979/2001).

Wiesinger erörtert in ihrem ersten Buch „Kulturkampf im Klassenzimmer“ (2018), wie ein sich säkular verstehendes Schulsystem in Österreich vom Islam bedroht wird. Wiesinger beschreibt die Schule von heute als gesellschaftliches Feld, in dem Menschen grundlegend verschiedener Kulturen aufeinandertreffen. Sie setzt Kulturen absolut und essentialisiert Differenzierungsmerkmale. Ihre (oft redundanten) Erörterungen sind m. E. als diffamierend zu bezeichnen: „Wiesinger betreibt äußerst deutlich ‚Othering‘ und trennt dabei scharf zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘“ (Hawlik, 2020, S. 72).<sup>1</sup> Im Nachwort ihres Buchs bemüht sich die Autorin aber auch um eine aus ihrer Sicht als Autorin sachlich präzise Wortwahl bei der Erörterung ihres Weltbilds, die hier ausdrücklich wiedergegeben werden soll:

Es geht nicht darum, jemandem seinen Glauben auszureden oder diesen gar abzuwerten. Aber: Im täglichen Leben müssen der Glaube und die mit ihm verbundenen religiösen Gebote dringend in den Hintergrund rücken. Wenn sich diese Haltung unter Muslimen stärker verbreitet, sehe ich auch wieder bessere Chancen für eine gelungene Integration unserer Schüler in Österreich. Gemeinsam mit einer besseren Durchmischung an Schulen könnte dies die Bildungschancen und Zukunftsperspektiven von vielen Kindern und Jugendlichen endlich erhöhen. (Wiesinger, 2018, S. 134)

### 3. Interpretation

Wiesinger beschreibt in ihrem ersten Buch zu Beginn ihr eigenes Berufsumfeld wie folgt: „In Favoriten, dem 10. Wiener Gemeindebezirk, gibt es mittlerweile fast nur noch Brennpunktschulen. Dort zeigt sich, wie Integration nicht funktioniert, warum Multikulti scheitert und welche soziale Sprengkraft dieses Versagen birgt“ (Wiesinger, 2018, S. 17). Von der ersten Zeile an beschreibt Wiesinger, warum sie sich in ihrem Berufsumfeld nun nicht mehr wohlfühlt. Im Folgenden bilden zahlreiche angeführte Zitate eine kreisförmige Bewegung der Interpretation, die Klafki „hermeneutischen Zirkel“ nennt, bei dem das Große im Kleinen und das Kleine im Großen sichtbar wird: „Die einzelne Aussage und ihre sprachlichen Elemente werden im Gang der Interpretation immer wieder im Zusammenhang größerer Aussagezusammenhänge ausgelegt“ (Klafki, 1971/2006, S. 144). Prinzipiell vertritt Wiesinger – ihrer sozialen Position eigentlich entsprechend – zunächst erwartungsgemäß die gängigen Vorstellungen sozialdemokratischer Gewerkschafter\*innen. Sie optiert für ein Bildungssystem, das sich der Verringerung von Ungleichheit verschreibt, wenn sie den verpflichtenden Besuch öffentlicher Kindergärten ab dem dritten Lebensjahr einfordert (Wiesinger, 2018, S. 66). Trotz ihrer eigenen Relevanzsetzung von Kultur als Differenzkategorie erkennt sie: „Das Bil-

<sup>1</sup> Othering (Said, 1978; auch gemäß Velho & Thomas-Olalde, 2011) und die Dimensionierung von ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ gemäß Mecheril (2010, S. 14).

dungssystem gehört in staatliche Hände. Überlässt man Schulen und Kindergärten privaten Institutionen und Geldgebern, droht die soziale wie kulturelle Kluft noch größer zu werden“ (Wiesinger, 2018, S. 90). Auch eigene Deutschförderklassen für Schüler\*innen mit DaZ hält sie „nicht überall für sinnvoll“ (Wiesinger, 2018, S. 68). Zur aktuellen Situation erkennt sie, dass im Schulwesen zwar „in der Öffentlichkeit Sozialdemokraten und Grüne vor Ghettoisierung [warnen] und für stärkere Durchmischung plädieren“ (Wiesinger, 2018, S. 67), in der realen Praxis bei der Beschulung ihrer eigenen Kinder aber davor zurückscheuen.

In anderen Betrachtungen evoziert Wiesinger permanent die These, als kämen Schüler\*innen nicht aus der Mitte unserer (Favoritner) Gesellschaft in die Schule: „Muslime machen die größten Probleme. Bei uns sind das Türken, Tschetschenen und Afghanen“ (Wiesinger, 2018, S. 27). Das gemeinsame Ziel dieser Gruppe ist für Wiesinger klar: „Ihre Gesellschaftsform muss ausgebaut und gestärkt, unsere zurückgedrängt werden“ (Wiesinger, 2018, S. 79). Türk\*innen, Tschetschen\*innen und Afghan\*innen werden von ihr im Schulalltag mit Argusaugen beobachtet, während z. B. so genannte Romnja-Kinder, die sich DaZ aneignen, mit verständnisvollen und nachsichtigen Worten (Wiesinger, 2018, S. 65; S. 82) bedacht werden.

Wiesingers Handlungsspielraum hat sich seit den 1990er Jahren – für sich und ihre Kolleg\*innen (bevormundend) sprechend – mittlerweile geändert; ungehemmt interpretiert sie ihre Praxis:

Früher haben wir noch diskutiert und gestritten. Diese Zeiten sind vorbei. Ich kann das verstehen, denn auch ich habe keine Kraft mehr, mich von Montag bis Freitag allein gegen eine Übermacht muslimischer Schüler zu stellen. Sobald die Muslime im Klassenzimmer in der Mehrzahl sind, geben sie den Ton an. (Wiesinger, 2018, S. 39)

Wir wollen in der Schule einfach nur in Ruhe unterrichten. Gelingen tut uns das kaum. Unser Problem ist: Die muslimischen Schüler mit einem streng konservativen bis fundamentalistischen Gedankengut bilden mittlerweile die absolute Mehrheit. (Wiesinger, 2018, S. 18)

Muslimischen Kindern und Jugendlichen von heute wird von ihr unterstellt, außerhalb der Schule fast nur ihre L1 als Umgangssprache zu sprechen: „Ein Haupthindernis ist sicher, dass sie in ihrem täglichen Leben ausschließlich ihre Muttersprache brauchen. Wir Lehrer sind die einzigen Menschen, mit denen sie deutsch sprechen“ (Wiesinger, 2018, S. 106). Ferner verknüpft Wiesinger Sprachkompetenz mit dem absoluten Kulturbegriff einer säkularen Majoritätsgesellschaft:

Für mich erklärt sich damit, warum jugendliche Migranten der dritten Generation, gerade der türkischen, immer noch so schlecht Deutsch sprechen. Sie fühlen sich noch immer diskriminiert und abgelehnt. Unsere Kultur akzeptieren sie nicht. Mehr

noch: Sie lehnen diese oft zutiefst ab. Deshalb erlernen diese Kinder die deutsche Sprache nur sehr schwer und machen an einem gewissen Punkt keine Fortschritte mehr. (Wiesinger, 2018, S.107)

Wenn es wirklich am Glauben des Islam läge, bleibt unschlüssig, wie Wiesinger mit vielen Schüler\*innen, kommend aus dem heutigen Bosnien-Herzegowina, in der Mitte der 1990er Jahre kurz nach dem Zusammenbruch der SFR Jugoslawien zurechtkam. Im Sinne einer kritischen Überprüfung der Argumentationszusammenhänge (Klafki, 1971/2006, S.144) sei erwähnt, dass Wiesinger auch im nachfolgenden Buch behauptet:

Hier zeigt sich der Unterschied zu Schülern und Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien. Natürlich gab es mit diesen Kindern ebenfalls zahlreiche Auseinandersetzungen und Konflikte. Aber der Austausch mit den Eltern hat einfach besser funktioniert. Es gab weniger Mauern und Ablehnung. Ich glaube, dafür gibt es drei Gründe: Erstens konnten sie besser Deutsch. Zweitens waren sie vertrauter mit unserem Bildungsangebot. Drittens waren sie weniger religiös und hielten unseren Lebensstil nicht für verdorben und verwerflich. (Wiesinger, 2020, S.134)

Bei Wiesinger zeigt sich deutlich, dass ihr Habitus geprägt ist von ihrer sozialen Schicht der kulturellen Elite: Es ist ein Zusammenspiel von kulturellem Wissen, Bildung und ihrem Status qua ökonomischem Kapital. Ihre habitualisierten Überzeugungen zu den Schüler\*innen aus der transmigratorischen Welle nach 2015 lassen ihr (Wiesinger, 2018, S.106) – ähnlich den Windmühlen für Don Quijote – den Islam zunehmend als Dämon erscheinen. In ihm sieht sie die Gefahr, die selbst die Zweitsprachaneignung von Schüler\*innen verzögert, denn für sie ist Sprachkompetenz in Deutsch der „zentrale Hebel in der Integration“ (Wiesinger, 2018, S.66). Nach Jahrzehnten ist sie nun zu der Überzeugung gekommen, dass Erziehungsberechtigte – zweite Generation von Migrant\*innen in Wien – diese Zweitsprachaneignung im Grunde genommen nicht goutieren. Wiesinger koppelt die so genannte geringe intrinsische Motivation bei der Zweitsprachaneignung direkt an die religiöse Vorstellungswelt der Eltern: „Sobald muslimische Kinder unsere Sprache sprechen, entgleiten sie in den Augen vieler Eltern auch zunehmend in unsere Gesellschaft – eine Gesellschaft, die sie größtenteils ablehnen“ (Wiesinger, 2018, S.66).

In der Überzeugung, dass die Lebenswelt ihrer Schüler\*innen sich genau so ereignet, wie sie sie beschreibt, verfällt sie wie Don Quijote dieser Wirkung und fängt an, diese Mühlen massiv zu bekämpfen. Bourdieu beschreibt, dass der Don Quijote-Effekt<sup>2</sup> als ein Effekt der Trägheit in der Veränderbarkeit des Habitus ein-

2 Literaturtheoretisch gesehen, ist Don Quijote nicht vordergründig als ein von Illusionen Geblendeter zu interpretieren. Er ist ein Vexierbild: Ein Protagonist wie ein Suchbild, in dem Wahrheiten und Unwahrheiten eingezeichnet sind. In diesem Sinne ist auch ausdrücklich diese autobiografisch angelegte Figur Susanne Wiesinger wahrzunehmen.

tritt, „wenn die durch den Habitus erzeugten Formen von Praxis als dem neueren Zustand der objektiven Umstände nicht mehr angemessen scheint“ (Bourdieu, 1979/1987, S. 188). Windmühlenartig wiederholt Wiesinger schon zu Beginn ihres Texts „Kulturkampf im Klassenzimmer“, dass sie jegliche Anpassung an den Islam und seine Vorstellungswelt nicht mehr duldet. Dass sie keinen weiteren Schritt mehr nachgeben will. Ihr tief eingeschliffener Habitus passt nicht mehr zu dem veränderten Feld: Wiesinger ist nicht mehr bereit, sich angesichts der von ihr wahrgenommenen Veränderungen in Wien-Favoriten und der Schulwelt anzupassen. In ihrer „Hysterie des Habitus“ (Bourdieu, 1979/1987, S. 238) bleibt Wiesinger mit ihrem Habitus verankert in den 1990er Jahren, als sie noch die *guten Muslime* aus dem vergangenen Jugoslawien beschulte, und attackiert die gesellschaftlichen Veränderungen. Wiesinger lebt gemäß Don Quijote-Effekt „noch nach alten Standards, die nicht mehr greifen. Die Personen finden sich nicht mehr zurecht. Ihre Handlungsstrategien sind nicht mehr länger zielführend“ (Hasselbusch, 2014, S. 81). Die Regeln des Felds haben sich für Wiesinger geändert. Wenn der Habitus nicht mehr zugeordnet werden kann, gerät der Gleichschritt aus dem Takt.

Der Don Quijote-Effekt als Hysterie des Habitus hat es an sich, dass er „um so ausgeprägter [ist], je geringer oder abstrakter die Information über den Markt der Bildungstitel ist“ (Bourdieu, 1979/1987, S. 238). Während Bildungsinstitutionen gemäß Bourdieu Titel verleihen, thematisiert Wiesinger (bewusst) nicht, welche sozialen Klassen in einem urbanen Raum wie Wien in die Startposition gebracht werden, um schulisch verwertbares Kapital zu inkorporieren. Sie thematisiert nicht, dass die staatlichen (und in Wien: städtischen) Hände bis dato zu wenige öffentliche Kindergärten gebaut haben und dass bestimmte Zugangsvoraussetzungen für den Besuch der Elementarstufe gelten, für die sich Haushalte mit zwei Erziehungsberechtigten, von denen nur eine arbeitet, eigentlich zu jenem Zeitpunkt anno 2018 nicht qualifizieren (Sturm, 2019). Dass die Beschreibung über Wien-Favoriten als ihrem beruflichen Einsatzort ohne jegliche Beschreibung der dort wohnenden sozialen Klassen auskommt, ist generell verblüffend: Wien-Favoriten ist der Arbeiter\*innenbezirk schlechthin, und dass aus der Arbeiter\*innenschicht der 1920er Jahre in den vergangenen hundert Jahren sukzessive eine Schicht von Arbeitnehmer\*innen in prekären Verhältnissen wurde, ist im einwohner\*innenstärksten Stadtbezirk der österreichischen Bundeshauptstadt offensichtlich. Mit der sozialen Klasse geht oft die Segregation des Wohnraums (El-Maafaalani, 2021, S. 84) einher: Wiesinger stellt sich anhand ihrer Schüler\*innenklientel in Wien-Favoriten (Statistik Austria, 2021) nicht die Frage, wie überhaupt *gemischt* werden soll? Die Klientel Mittelschichtskinder mit L1 Deutsch ist spärlich geworden in einer Stadt, in der knapp 60 Prozent der Schüler\*innen bei Einschulung nicht Deutsch als einzige Umgangssprache sprechen. Auch zeigt sich der Don Quijote-Effekt bei Wiesinger darin, dass sie in ihren Aussagen nicht immer kohärent erscheint: Zwar befürwortet sie eigentlich Laizismus in der Schule, sieht aber

ihre eigene schulische Religionserziehung als weitgehend problemlos und förderlich an, da katholische Glaubenserziehung – von *ihrer* eigenen Erfahrung (basierend auf ihren ökonomischen, sozialen, kulturellen Kapitalien) ausgehend – die beim Islam vermisste Meinungsverschiedenheit duldet:

Ich bin katholisch erzogen worden. Mit niemandem habe ich so viel diskutiert und gestritten wie mit meinem Religionslehrer. Natürlich hat der oft eine andere Meinung vertreten, aber er hat sich auf einen Austausch eingelassen. Er hat uns zum Diskutieren animiert. Genau das vermisse ich bei vielen islamischen Religionslehrern, die ich kenne. Die wollen nicht diskutieren. Weder mit mir noch mit den muslimischen Schülern. (Wiesinger, 2018, S. 44)

Als einem der Höhepunkte ihres Lehrer\*innenlebens berichtet sie von einer spontan sich ergebenden interreligiösen Unterrichtssequenz, in der sie mit ihren Schüler\*innen die Angst vor der Hölle teilte und mit ihnen darüber diskutierte. Ferner erkennt sie, dass sie selbst als Schülerin „im katholischen Religionsunterricht sehr viel über das Judentum, den Islam und den Buddhismus erfahren“ habe (Wiesinger, 2018, S. 44), während muslimische Kinder laut ihren Angaben nur über ihren eigenen Glauben sprechen. Während der katholische Religionsunterricht erhellt, baut „der islamische Religionsunterricht, wie er bei uns in den Schulen sehr häufig praktiziert wird, [...] keine Brücken zu unserer Kultur“ (Wiesinger, 2018, S. 43). Wiesinger bezichtigt ferner im Allgemeinen Islam-Religionslehrer\*innen, die in ihren Augen zwischen Erziehungsberechtigten, Schüler\*innen und Lehrer\*innen vermitteln sollten, gegenüber der Mehrheitsgesellschaft „einseitig und voreingenommen“ (Wiesinger, 2018, S. 45) zu sein und die Vermittlung zu verhindern. Wiesinger optiert für einen Ethik-Unterricht für alle, denn im Gegensatz zu Katholik\*innen herrsche bei den besagten Erziehungsberechtigten Islamisch gläubiger Schüler\*innen scheinbar generell „ein anderes Ideal, wie Mädchen und Jungen zu sein haben, [...] ein selbstbewusstes junges Mädchen, das womöglich den Eltern widerspricht, [ist] nicht toll“ (Wiesinger, 2018, S. 43).

Wiesinger neigt zu starken Verallgemeinerungen, die kaum haltbar sind. Zum einen ist nicht einsichtig, warum sie in ihren Texten überhaupt keine gemäßigt (säkular) erzogenen Schüler\*innen islamischen Glaubensbekenntnisses erwähnt, und zum anderen stellt sich die Frage, ob generell Widerspruch pubertierender Jugendlicher als solcher in allen (auch säkular) erziehenden Familien als permanent wünschenswert erachtet wird. Es scheint sich im Umkehrschluss auch nicht um gesichertes Wissen zu handeln, dass *alle* katholisch erzogenen Volksschüler\*innen, die die Erstkommunion erhalten, aus tiefster religiöser Überzeugung religiösen Schmuck tragen, aber bei muslimischen Schüler\*innen von heute gibt es für Wiesinger keinen Zweifel an den Motiven des Glaubenseifers:

Kein muslimisches Mädchen, das ich kenne – und ich kenne wirkliche viele – trägt in der Schule ein Kopftuch aus religiösen Gründen. Sie können das in diesem Alter nicht entscheiden, es fehlt an Reife. Sie tragen es aus Respekt vor ihren Eltern. Um ihnen zu gefallen. Um als brave und gute Tochter den Moralvorstellungen zu entsprechen. (Wiesinger, 2018, S. 48)

Damit ist nicht behauptet, dass hinter religiösem Schmuck christlicher Glaubensrichtungen die gleichen Moralvorstellungen wie bei dem teils umstrittenen Kopftuch (Benhabib, 2016, S. 235) stecken würden, aber woher kommt das Wissen, dass generell Kinder (anderen Glaubens) nichts tun würden, um bloß ihren Eltern zu gefallen? Woher kommt bei Wiesinger die als Unterstellung formulierte Frage: „Wie kann es sein, dass Beten wichtiger ist als Bildung?“ (Wiesinger, 2018, S. 33). Als Lehrerin ist Wiesingers Glaube an soziale Mobilität durch Schulbildung unbeirrt: ‚Man muss es nur wollen, dann kann man es schaffen‘ als Credo einer Begabungs-ideologie, die Startchancen unberücksichtigt lässt. Wiesinger sucht nach Problematisierungen bei den vermeintlich tiefgläubigen Schüler\*innen und erst recht bei ihren Erziehungsberechtigten.

Auch dass Lehrer\*innen in Schulen der Primar- und Sekundarstufe Kopftuch tragen, findet Wiesinger nicht gut. Das Kopftuch soll in der österreichischen Schule nicht völlig normal sein (Wiesinger, 2018, S. 95). Als Don Quijote kämpft Wiesinger mit ihren eigenen Weltvorstellungen – passend dazu die folgende Analyse über deutsche Verhältnisse: „Solange muslimische Frauen mit Kopftuch an deutschen Gymnasien geputzt haben, wurde das Kopftuch nicht problematisiert. Das Kopftuch war nicht mehr okay, als die ersten Musliminnen studierten und Lehrerinnen an Gymnasien wurden“ (El-Mafaalani, 2021, S. 86). Erst als sich für Wiesinger die Kopftuchtragenden anschickten, in Wien-Favoriten Teil der bürgerlichen, so genannten aufgeklärten Gesellschaft zu werden, ist für sie nicht mehr verständlich, wie jene Menschen diese oft als „Zeichen der Unterdrückung“ bezeichnete Kopfbedeckung aus freien Stücken tragen können. Davor waren sie ohnehin nur Arbeiter\*innenschicht und per definitionem ‚unaufgeklärt‘ und ‚unvernünftig‘. Sie waren im Sinne von Othing als die Anderen nötig, um das Eigene als das (vermeintlich) Vernünftige denken zu können. Jetzt wo die Anderen zum Wir der eigenen Berufsgruppe zählen, ist für Wiesinger ihre Kopfbedeckung scheinbar alarmierend, verdächtig und gar verwerflich.

In ihrem zweiten Buch „Machtkampf im Ministerium“ (2020) möchte Wiesinger aufzeigen, „wie unser parteipolitisches System jegliche Reformen verhindert und wie wir in der Integration weiterhin auf der Stelle treten“ (Wiesinger, 2020, S. 18). Ein persönlicher Einblick in das österreichische Schulsystem wird (ihr) gewährt und verblüffend ist bei all den Erörterungen, dass sich an ihren habitualisierten Überzeugungen durch diesen Wissenszuwachs nichts zu ändern scheint: Wiesinger erkennt zwar, dass die Situationen an Schulstandorten in urbanen Räu-

men Österreichs ähnlich sind, ist aber unverändert der festen Überzeugung, dass „Religion mehr Einfluss als der sozioökonomische Hintergrund“ hat (Wiesinger, 2020, S. 129) und mokiert sich – obwohl sie für das Abschaffen aller religiösen Symbole in der Schule eintritt (Wiesinger, 2020, S. 36) – weiterhin ganz vehement über das Kopftuchtragen von Schüler\*innen (Wiesinger, 2020, S. 15). Selbst wenn sie erkennt, dass so genannte Sprachförderung (DaZ-Unterricht gestützte Submersion an öffentlichen Schulen) systemintern ideologisch debattiert wird (Wiesinger, 2020, S. 34) und dass in Bezug auf DaZ-Schüler\*innen als „Kollateralschaden einer blinden ideologischen Politik“ (Wiesinger, 2020, S. 49) „ständig neue Vorgaben und unterschiedliche standardisierten Tests“ (Wiesinger, 2020, S. 113) die Deutschkenntnisse der Schüler\*innen sicher nicht verbessern werden, bleibt sie überzeugt davon, dass im Leben der Schüler\*innen „die Religion [...] alles dominiert und wichtige Entwicklungsschritte unterdrückt“ (Wiesinger, 2020, S. 60) und dass es mit „muslimischen Schülern oft mehr Probleme gibt als mit anderen“ (Wiesinger, 2020, S. 83). Dass nicht alle Akteur\*innen um sie herum ihre Meinung teilen, nimmt sie dennoch wahr und resümiert: „Auf Unverständnis und Widerstand trafen im Ministerium besonders meine Versuche, den Einfluss der Religion in den Schulen zu thematisieren“ (Wiesinger, 2020, S. 40).

Was die Eltern besagter Kinder betrifft, erkennt Wiesinger für sich die letzte Konsequenz: „Bildungsverweigerung muss vom Staat sanktioniert werden“ (Wiesinger, 2020, S. 130). Ihr Vorschlag basiert m. E. auf der Vorstellung, dass die Normierungen einer sich als Majoritätsgesellschaft wahrnehmenden Gesellschaft nicht hinterfragt werden: Unwillige Erziehungsberechtigte müssen als Erwachsene für ihre Kinder in die Pflicht genommen werden, damit auch sie mittels Strafsanktionierung (angedrohte Kürzung der staatlichen Familienbeihilfe, Geldstrafen) verstehen (Wiesinger, 2020, S. 176), dass sie sich an Regeln zu halten haben. An dem zelebrierten Leistungsprinzip bei gleichzeitigem Ausbleiben des Versuchs, tatsächlich Startchancen für Benachteiligte zu verbessern, wird festgehalten. Wiesinger beobachtet weiterhin auch im zweiten Buch beunruhigt die dritte Generation mehrsprachiger Kinder als Schüler\*innen, ohne zu erkennen, dass just jene zweite Generation (bei ihr) in die Schule in Wien-Favoriten ging. Dass das (ironisch gesetzte) Motto „Sprich Deutsch und alles wird gut“ (Mecheril & Quehl, 2015, S. 151) für diese Schüler\*innen als zweite Generation nicht die erhoffte soziale Mobilität gebracht hat, könnte auch als eine Resignationserklärung gewertet werden. Wiesinger klammert sich aber – dem Don Quijote-Effekt entsprechend – stellvertretend für ihre Schüler\*innen an schulische Werte, „die in ihren Profitchancen doch nur einer früheren Marktlage entsprechen“ (Bourdieu 1979/1987, S. 239). Wiesinger wird in der Betrachtung des öffentlichen Bildungswesens zum „Komplizen ihrer eigenen Mystifikation“ (Bourdieu 1979/1987, S. 239). Es eröffnen sich in der Interpretation nun Fragen, die Wiesinger nicht stellt: Woher kommt das Wissen, dass besagte Eltern die gleichen Werte teilen wie die Schule? Wer

sagt, dass die Werte der Schule *besser* sind? Nach welchen Maßstäben und für wen *besser*? Selbst wenn diese Werte inkorporiert wurden: Warum sollen diese besagten Eltern glauben, dass es ihren Kindern in und nach der österreichischen Schule besser ergehen wird als ihnen selbst? Woher soll das Vertrauen kommen, dass sich an den Rahmenbedingungen des österreichischen Schulsystems etwas ändert? Warum sollte Schule generell etwas leisten können, was die Gesellschaft nicht auf die Wege bringt?

#### 4. Fazit

Es zeigt sich die Hypothese bestätigt, dass Überzeugungen, die über einen langen Zeitraum gelebt und erlebbar werden, nur schwer zu verändern sind. (Civittillo, Juang & Schachner 2016; Hachfeld, Hahn, Schroeder, Amders et al 2015) und „dass beliefs von Lehrkräften, die seit Jahren im Beruf aktiv tätig sind, oftmals die Überzeugungen der Mehrheitsgesellschaft spiegeln“ (Grannemann, 2021, S.103). Wiesinger als seit Jahren im Beruf aktive Lehrkraft ortet im Detail eine „kulturell bedingte Bildungsfeindlichkeit“ (Wiesinger, 2020, S.125) in der Migrationsgesellschaft, in der Schüler\*innen als künftige „ungebildete Schicht an Mindestsicherungsempfängern“ in der Gewissheit aufwachsen, „dass der Staat sie versorgen wird“ (Wiesinger, 2020, S.126). Der Einfluss von Schulbildung auf das gesamte gesellschaftliche Spektrum wird (von ihr) überschätzt und wenn es – so Wiesinger in ihrem Text – eine Aufsteigerin in die Mittelschicht geschafft hat, wird sie auch als eine charakterisiert, die es wegen des verinnerlichten Leistungsprinzips aus eigenen Kräften geschafft hat (Wiesinger, 2020, S.124). Als Don Quijote bricht Wiesinger die Lanze für das universelle Prinzip der Schule und der meritokratischen Gesellschaft: „Leistung muss in unserer Gesellschaft wieder positiv besetzt werden“ (Wiesinger, 2020, S.188). Es wird dabei aber von ihr nicht thematisiert, wie hart Einzelne dafür womöglich haben kämpfen müssen: „Wenn in der Grundstruktur der Gesellschaft ‚die feinen Unterschiede‘ eingebaut sind, dann lassen sich nur Zusammenhänge und Mechanismen herleiten, nicht aber einfache oder klare Ursache-Wirkung-Ketten. Und noch schlimmer: Es ist niemand schuld im Sinne einer absichtsvollen Erzeugung dieser Ungerechtigkeiten“ (El-Mafaalani, 2020, S.97).

Wiesinger erweist sich in der Rückschau als wackere Ritterin in trauriger Gestalt. Nicht jede teilt ihre – teils als rassistisch zu bezeichnenden – Ansichten über Feinde, die sich für andere als Windmühlen entpuppen. Ihre habitualisierten Überzeugungen ändern sich auch durch ihren Werdegang von der Lehrerin zur Ombudsfrau nicht. Sie geht weiterhin von der Vorstellung einer Majoritätsgesellschaft aus und sieht im Abweichenden (besonders gekennzeichnet vom Islam) den Klassenfeind. Wie Don Quijote zwingt sie sich eine Maske auf „und kehrt alle Werte und Proportionen um, weil [sie] in jedem Augenblick Zeichen zu ent-

ziffern glaubt“ (Foucault, 1966/1974, S. 81). Es zeigt sich bei Wiesinger, wie sich Wahrnehmungsschemata durch einen eingeschliffenen Habitus nicht verändern (können). Denk- und Sichtweisen sind als Prinzipien des Urteilens und Bewertens in sie eingegangen. Habitus ist am Beispiel von Wiesinger das „Körper gewordene Soziale“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 161), ein generierendes Prinzip, ein „Operator oder modus operandi (eine Art des Vorgehens oder Handelns), der jene regelhaften Improvisationen hervorbringt, die man auch gesellschaftliche Praxis nennen kann“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 6). Wie die gesellschaftliche Praxis an manchen Standorten des Pflichtschulwesens in Wien aussieht, schildert Wiesinger beklemmend nah und ihre Texte zeugen davon, wie sie sich darin, geleitet von ihrer Weltanschauung, mit Pauschalisierungen, Essentialisierungen und Inkonsistenzen in der Bewertung von Religion bis hin zu islamophoben Äußerungen verfängt. Das hindert Wiesinger dennoch nicht daran, abseits ihrer beschriebenen Vorstellungswelt rückblickend auf ihre Gespräche mit Wiener Kolleg\*innen als BMBWF-Ombudsfrau über dringliche pädagogische Handlungsgebote für die Schule in der Migrationsgesellschaft zu sprechen, wenn sie die dramatische Situation früh segregierter mehrsprachiger Schüler\*innen treffend beschreibt: „Im Vordergrund stand, und dies vor allem bei Wiener Lehrern und Schulleitern, die Frage: Wie gehe ich professionell damit um, dass ich die Situation der Kinder und Jugendlichen nicht ändern kann? Diese Sichtweise ist äußerst pragmatisch und individuell und auch nachvollziehbar. Ich kann sie nur überhaupt nicht akzeptieren.“ (Wiesinger, 2020, S. 194) Wiesinger als Ritterin in trauriger Gestalt erscheint in ihren Texten deutlich im Vordergrund, aber im Vexierspiegel dahinter wird ein marodes Schulsystem deutlich, das gerade noch die Reproduktion bestimmter sozialer Schichten zu erzeugen vermag. Es kann nur als grob fahrlässig bezeichnet werden, das Feld in den Pflichtschulen allein den Lehrkräften zu überlassen, ohne sie z. B. bei der Begleitung von Kindern und Jugendlichen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Verhältnissen massiv durch sozialpädagogisches Personal zu unterstützen. Ein Kampf gegen Windmühlen? Vielleicht, aber das marode Schulsystem im Pflichtschulbereich urbaner Räume Österreichs ist keineswegs nur eine imaginäre Gefahr, der Kampf erscheint dennoch Vielen oft aussichtslos.

## Literatur

- Benhabib, S. (2016). *Kosmopolitismus ohne Illusionen*. Berlin: Suhrkamp
- Borg, M. (2011). Teachers' Beliefs. *ELT Journal*, 55, 186–188.
- Bourdieu, P. (1979/1987). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1979/2001). Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In P. Bourdieu, *Wie die Kultur zum Bauern kommt* (S. 112–120). Hamburg: VSA.

- Bourdieu, P. (1970/2001). Exzellenz in der Schule und die Werte des französischen Bildungssystems. In P. Bourdieu, *Wie die Kultur zum Bauern kommt* (S. 53–83). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (1966/2001). Wie die Kultur zum Bauern kommt. In P. Bourdieu, *Wie die Kultur zum Bauern kommt* (S. 14–24). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Civittillo, S., Juang, L., & Schachner, M. (2016). Kulturelle Vorstellungen in der Lehrerbildung: Status Quo und Möglichkeiten der Veränderung. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 9, 1–9.
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- El-Mafaalani, A. (2021). *Wozu Rassismus?* Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Foucault, M. (1966/1974). *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grannemann, K. (2021). Zur Bedeutung von beliefs als Thema in der Ausbildung von Lehrkräften. In M.-T. Gruber, K. Ogris & B. Breser (Hrsg.), *Diversität im Kontext Hochschullehre: Best Practice* (S. 99–113). Münster: Waxmann.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differently relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44–55.
- Hawlik, R. (2020). Professionalisierung von angehenden Lehrer/innen: Menschenrechtsbildung unter Beachtung migrationsgesellschaftlicher Differenzverhältnisse. In E. Furch & M. Wiedner (Hrsg.), *Tagungsband zur Menschenrechtsbildung 2018* (S. 69–78). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hasselbusch, I. (2014). *Norbert Elias und Pierre Bourdieu im Vergleich*. (Dissertation) Karlsruhe: Pädagogische Hochschule.
- Klafki, W. (1971/2006). Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In C. Rittelmayer & M. Parmentier (Hrsg.), *Einführung in die pädagogische Hermeneutik* (S. 125–148). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. & Quehl, T. (2015). Die Sprache der Schule. In N. Thoma, & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften* (S. 151–177). Bielefeld: transcript.
- Rittelmeyer, C. (2006). Methodische Grundsätze der hermeneutischen Interpretation. In Rittelmeyer, C. & Parmentier, M. (2006), *Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki*. (S. 41–47) Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Random House.

- Statistik Austria. (2021). *Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2019/20*. Verfügbar unter [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html)
- Sturm, M. (2019). Konzepte und Modelle zur wertschätzenden Begleitung mehrsprachiger Kinder im Rahmen der Kindergarten- und Vorschulpädagogik. *R & E Source*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/639>
- Polanyi, M. (1990). *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Velho, A & Thomas-Olaldo, O. (2011). Othering and its Effects – Exploring the Concept. In H. Niedrig & C. Ydes (Hrsg.), *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education* (S. 27–51). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wiesinger, S. (2018). *Kulturkampf im Klassenzimmer*. Wien: Edition QVV/Addendum.
- Wiesinger, S. (2020). *Machtkampf im Ministerium*. Wien: Edition QVV/Addendum.





# Das STEPS-Konzept: Standortbezogene Entwicklung, Professionalisierung und Schulqualität

Claudia Mair, Birgit Heidegger

*Pädagogische Hochschule Tirol*  
*claudia.mair@ph-tirol.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-06>*

EINGEREICHT 07 MAR 2024

ÜBERARBEITET 26 MAI 2024

ANGENOMMEN 29 MAI 2024

An der Pädagogischen Hochschule Tirol wird die Erfüllung der standortbezogenen Bedarfe der Schulen durch das STEPS-Konzept unterstützt. Dieses Konzept ermöglicht es, Prozesse zu strukturieren, die Bedarfe aller Stakeholder bestmöglich aufeinander abzustimmen und die Wirkung der Lehrer:innenfortbildung zu steigern. Das fünfstufige STEPS-Konzept, das den Wirkungszielen und Steuerungsprozessen des österreichischen Pädagogik-Pakets entspricht, unterstützt die partizipative Entwicklung von Standorten auf verschiedenen Aktionsebenen. Im Rahmen eines Forschungsprojektes wurden die Attraktivität und Wirksamkeit standortbezogener Fortbildungsformate untersucht. Die Erkenntnisse unterstreichen die Notwendigkeit flexibler, bedarfsorientierter Fortbildungsangebote zur Förderung der professionellen Entwicklung und Schulqualität.

SCHLÜSSELWÖRTER: STEPS-Konzept, Lehrer:innenfortbildung, Wirksamkeit, Schulentwicklung, Qualitätsmanagement

## 1. Einleitung – Steuerung standortbezogener Fortbildung

Fortbildungen sind essenziell für die kontinuierliche berufliche Professionalisierung von Lehrpersonen und den Bildungserfolg der Schüler:innen. Pädagogische Hochschulen in Österreich sind neben Ausbildung pädagogischer Berufe und Bildungsforschung auch für akademische Fort- und Weiterbildung sowie Schulentwicklungsberatung zuständig. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) ist in Österreich unter anderem für die Rahmenbedingungen von Schulen und Universitäten sowie die strategische Steuerung verantwortlich. Durch vorgegebene Leitthemen, die Steuerungs- oder Koordinierungstätigkeiten des BMBWF umfassen, kann Fortbildung mitgesteuert werden. Die Bedarfsklärung für Fort- und Weiterbildungsangebote an den Pädagogischen Hochschulen erfolgt auf Basis der übermittelten Anforderungen des BMBWF, landesspezifisch mittels Bedarfsabklärung mit der Bildungsdirektion und durch wissenschaftliche Erkenntnisse, zum Beispiel aus Zielgruppenbefragungen.

Pädagogische Hochschulen fungieren als Schnittstelle zwischen verschiedenen Stakeholdern im Bildungsbereich und gestalten ihre Fortbildungsangebote basie-

rend auf den Bedürfnissen aller Ebenen des Bildungssystems (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021; Müller et al., 2019; Priebe et al., 2023).

Das zentrale Ziel der Lehrer:innenfort- und weiterbildung (LFWB) – sowie aller Maßnahmen zum Qualitätsmanagement an Schulen (QMS) – ist die Verbesserung der Lernergebnisse der Schüler:innen. Neue Erkenntnisse der Lernforschung und die Mitwirkung an Schulentwicklung bringen einen Wandel von einer individualistischen Freiwilligkeit hin zu einer kollaborativen Auseinandersetzung mit der Wirksamkeit des eigenen Unterrichts (Maritzen in Kreis & Unterköfler-Klatzer, 2017). Mit den bildungspolitischen Debatten und Entwicklungen der letzten Jahre veränderte sich die Funktion der LFWB vom Werkzeug zur Erhaltung und Erweiterung beruflicher Kompetenz der Lehrpersonen hin zu einem Unterstützungssystem für geplante Veränderungen der Systemsteuerung (Altrichter et al., 2011; Daschner & Hanisch, 2019). Fortbildung dient als Instrument zur Qualitätsentwicklung sowie zur Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Schulqualität (BMBWF, 2017; Müller et al., 2019).

Das österreichische Pädagogik-Paket, das 2018 in Kraft trat, umfasst Reformen zur Verbesserung der Bildungsqualität und stärkt die Autonomie der Schulleitungen. Gleichzeitig werden diese stärker in die Verantwortung für die Qualität und Weiterentwicklung ihrer Schule genommen. Ihnen stehen gesetzlich festgelegte Instrumente zur Verfügung, um Pädagogik, Personal und Budget zu steuern. Dazu gehören die Auswahl von Lehrkräften, die Durchführung von Fort- und Weiterbildungsgesprächen sowie die Genehmigung von LFWB-Veranstaltungen.

Die Ergebnisse des Bildungsmonitorings bestimmen den Bedarf vor Ort und dienen als Grundlage für die Planung und Berichterstattung. Die erweiterte Schulautonomie erfordert einen Kulturwandel und Anpassungen auf allen Ebenen. Die Schulaufsicht unterstützt Schulleitungen bei der Qualitätsentwicklung. QMS gilt seit dem Schuljahr 2021/22 für alle Schularten in Österreich als Qualitätsmanagementsystem (BMBWF, 2021b). Die Schulen legen ihre Leitlinien und Vorgehensweisen in einem pädagogischen Konzept fest und vereinbaren periodisch Schwerpunkte mit der zuständigen regionalen Bildungsabteilung in der Bildungsdirektion (BMBWF, 2020). Dies erfordert eine Veränderung des LFWB-Angebots von der Angebotsorientierung zur Bedarfsorientierung.

## 2. Umsetzung an der Pädagogischen Hochschule Tirol

Die Steuerung der standortspezifischen Fortbildungen erfolgt über das STEPS-Konzept, das in Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion Tirol und Schulleitungen entwickelt wurde. Für die Bedarfsermittlung auf Bundes- und Landesebene gibt es ein gemäß den Kriterien des österreichischen Bundesqualitätsrahmens konzipiertes Verfahren, das zwischen den drei wichtigsten Bildungseinrichtungen

systemisch koordiniert ist und ausreichende Zeitschienen zur Entwicklung konkreter Fort- und Weiterbildungsformate bietet (Priebe et al., 2023).

### Das fünfstufige STEPS-Konzept der Pädagogischen Hochschule Tirol

 **STEPS** – Standortbezogene Entwicklung, Professionalisierung und Schulqualität – entspricht den Wirkungszielen und den Steuerungsprozessen des Pädagogik-Pakets und unterstützt die partizipative Entwicklung von Standorten auf verschiedenen Aktionsebenen. Es wurde in allen regionalen Schulleitungskonferenzen vorgestellt. Zur Verfügung gestellt wird es auf der Website der PH Tirol (<http://ph-tirol.ac.at/schulteams>):

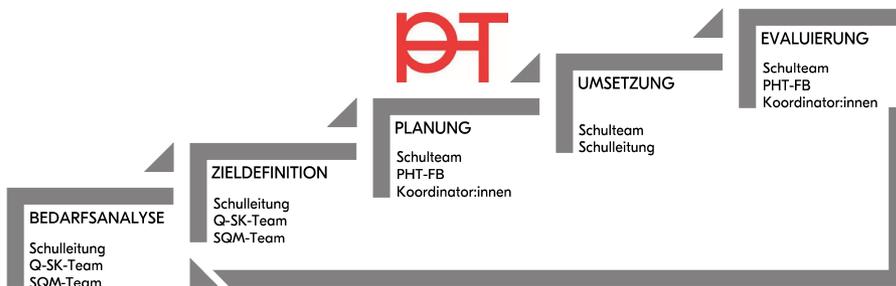


ABB. 1 STEPS-Konzept, eigene Darstellung Heidegger B., Mair C.

Die fünf Stufen des STEPS-Konzepts orientieren sich an systematischer und systemischer Fortbildungsplanung und sollen Standorte bei der Umsetzung ihrer nachhaltigen Fortbildung unterstützen. Es werden die Bedarfe aller beteiligten Akteur:innen innerhalb eines klassischen PDCA-Zyklus (Plan-Do-Check-Act) berücksichtigt. Zu den einzelnen Stufen des Konzeptes werden neben theoretischem Hintergrund vielfältige Instrumente und Methoden auf der Website zum Download zur Verfügung gestellt.

#### STEP 1: Bedarfsanalyse (erheben)

 Im ersten Schritt des Qualitätskreislaufs wird der IST-Stand als Bedarfsanalyse für die Fortbildungsplanung im schulischen Kontext erhoben.

Das Schulteam klärt auf Grundlage der Instrumente des QMS und aktueller standortbezogener Themen den Entwicklungs- und Fortbildungsbedarf. Der Bedarf für Impulse zur Teamentwicklung, Unterrichtsentwicklung oder Professionalisierung am Standort ergibt sich aus individuellen Entwicklungszielen, Bedarf des Kollegiums, Zielen von Unterrichts-, Fach-, Projektteams und Jahreszielen. Weiters fließen der Entwicklungsplan und der Qualitätsanspruch am Standort, Schlussfolgerungen aus Ergebnissen einer (externen) Evaluation oder Leistungs-

messung, Maßnahmen einer Schulentwicklungs- oder Prozessbegleitung oder Maßnahmen eines Entwicklungsprojektes mit ein. Individuelle Bedarfe basieren auf Ergebnissen von regelmäßigen Fort- und Weiterbildungsplanungsgesprächen und Ergebnissen der schulinternen Qualitätseinschätzung (siQe) sowie des nationalen Bildungsmonitorings. Verschiedene Instrumente und Methoden zur Bedarfserhebung werden auf der Website der PH Tirol zur Verfügung gestellt und laufend aktualisiert. Tiefergehende Probleme, die während der Bedarfsanalyse auftreten, können mit Unterstützung der/des zuständigen SQM oder von Schulentwicklungsberater:innen der PH Tirol bearbeitet werden. Fortbildungsmaßnahmen sind in solchen Fällen möglicherweise nicht zielführend.

### STEP 2: Zieldefinition (planen)



Ausgehend von der Bedarfsanalyse in STEP 1 werden nun konkrete Ziele abgeleitet und ein Plan für den individuellen Fortbildungsbedarf sowie für Teamfortbildungen und weitere Maßnahmen zur Standortentwicklung definiert. Die Zieldefinition muss auf allen Ebenen des Qualitätsmanagements erfolgen, nämlich Schul- bzw. Leitungsebene, Team- und Unterrichtsebene und individueller Ebene. Theoretischer Hintergrund und praktische Tools aus STEPS erleichtern beispielsweise die Erstellung einer Fortbildungsjahresplanung am Standort und die Definition von Wirkungszielen, die sowohl die Standortentwicklung als auch individuelle Ziele der Akteur:innen berücksichtigen. Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) betont die Bedeutung von Partizipation und Wahlfreiheit für die Motivation der Teilnehmer:innen. Daher ist die Einbeziehung des Kollegiums wesentlich in diesem Schritt. Schulen benötigen häufig Beratung, um erfolgreiche Fortbildungskonzepte und relevante Themen zu identifizieren (Lipowsky et al., 2019). Innerhalb des Schulteams soll daher neben der Schulleitung auch die Person in der Funktion als Qualitäts-Schulkoordinator:in (Q-SK) den Prozess der Analyse und Zieldefinition begleiten. Bei Bedarf kann auch Unterstützung durch Qualitäts-Regionalkoordinator:innen (Q-RK), Schulaufsicht (SQM) bzw. Schulentwicklungsberatung der Pädagogischen Hochschule zur fachlichen Beratung und Begleitung angefordert werden.

### STEP 3: Abwicklung – Organisation von Fortbildungsmaßnahmen (durchführen)



Basierend auf evidenzbasierten Konzepten der Unterrichts- und Professionalisierungsforschung (Lipowsky, 2010; Lipowsky et al., 2019) und den Qualitätskriterien für wirksame Fortbildungen (Pädagogische Hochschule Tirol, 2022) stellt die PH Tirol verschiedene Fortbildungsformate zur Standortentwicklung zur Verfügung.

Die Bedarfsmeldung für Fortbildungsmaßnahmen am Standort als schulinterne Lehrer:innen-Fortbildung (SCHILF) oder schulübergreifende Lehrer:innen-Fortbildung (SCHÜLF) ist halbjährlich über ein digitales Antragsformular, über das bei Bedarf auch jederzeit Schulentwicklungsberatung angefragt werden kann, möglich. Ein spezielles Fortbildungsangebot zur Standortentwicklung stellt das Format SCHÜLF<sup>plus</sup> dar. SCHÜLF<sup>plus</sup>-Angebote bedienen die von BMBWF und Bildungsdirektion vorgegebenen Themen und von der PH Tirol an Schulen erhobene Bedarfe. Entsprechend den Forschungsergebnissen zur Wirksamkeit von Fortbildungen (Lipowsky, 2023) finden SCHÜLF<sup>plus</sup>-Angebote in mehreren Phasen über einen längeren Zeitraum statt und enthalten Umsetzungs- und Reflexionsphasen. SCHÜLF<sup>plus</sup>-Angebote sind fach- bzw. domänenspezifisch ausgerichtet. Darüber hinaus können fachübergreifende und überfachliche Kompetenzen im Rahmen der Standortentwicklung Inhalte sein. SCHÜLF<sup>plus</sup>-Angebote werden als Themenhülsen abgebildet. Nach Wahl des Themas wird bei der Terminvereinbarung durch die Lehrbeauftragten bei der Schulleitung die jeweilige Ausgangslage erhoben und der Inhalt nach einer Zielbesprechung speziell an den Standort angepasst. Die Mehrteiligkeit der Veranstaltung ermöglicht zwischen den Terminen ausreichend Zeit zur Umsetzung bzw. Erprobung der Inhalte am Standort. Es wird mit einer Reflexionsveranstaltung abgeschlossen. In der Regel erfolgen in diesem Rahmen auch Besprechungen zur optimalen Umsetzung der Inhalte am eigenen Standort. Die Anmeldung zu Angeboten aus SCHÜLF<sup>plus</sup> ist jeweils im Frühjahr des vorangehenden Schuljahres innerhalb eines Zeitfensters von einem Monat für das darauffolgende Schuljahr möglich. Die Kommunikation zwischen Leitung, Teilnehmenden und Lehrbeauftragten vor und nach der Veranstaltung sowie die Bereitstellung aller erforderlichen Unterlagen und Abrechnungsdokumente werden von regionalen Fortbildungskoordinator:innen unterstützt, die als persönliche Ansprechpartner:innen der PH Tirol die Schulstandorte betreuen.

#### STEP 4: Umsetzung am Standort (umsetzen)



Trotz gemeinsamen Bemühens in der Erhebung, Planung und Durchführung passender Fortbildungsmaßnahmen besteht die Gefahr einer Implementierungslücke, die häufig beobachtet werden kann. Unklar ist, ob dies ein konstitutiver Anteil jedes Schulentwicklungsprozesses ist, oder ob die Strukturen und Prozesse am Standort so gesteuert werden können, dass die Implementierung der neuen Erkenntnisse direkt anschließt (Rolff, 2018). Die Organisation und Leitung der Veranstaltungen am Standort und die Schaffung der Strukturen zur Praxiserprobung und Reflexion sowie die Ermöglichung von Zeitgefäßen obliegt der Schulleitung (BMBWF, 2019). Die Umsetzung der Inhalte am Standort liegt in der Verantwortung aller Beteiligten. Nachhaltigkeit entsteht nach der Fortbildung durch Unterstützung von Schulleitung und Kollegium, An-

wendung des Gelernten und Erfahrungen mit interessierten Kolleg:innen, Diskussion und Anpassung an örtliche Gegebenheiten in Fachkonferenzen, Übernahme von Vermittlerrollen im Kollegium, regelmäßigen Erfahrungsaustausch, gezielte Planung des Praxistransfers, teamorientierte Organisation und Zeitgefäße (z. B. bei pädagogischen Tagungen, Konferenzen u. dgl.). Schon in der Phase der Zieldefinition sollten daher Möglichkeiten und Strukturen des Praxistransfers mitbedacht und geplant werden.

### STEP 5: Evaluation (überprüfen)



Evaluation setzt sich mit Qualität und Wirkung von Schule und Unterricht auseinander, man reflektiert das Erreichte, erkennt Bewährtes und eruiert Bedarf zu Veränderung. Eine Kultur der Evaluation im Lehrer:inenteam ist hierfür notwendig (Kempfert & Rolff, 2018).

Mit der Umsetzung der Bildungsreform sind neue Ansätze im Schulsystem wichtig, die sich nicht nur an Lehrplänen und Fächern, sondern an Standards und Kompetenzkatalogen orientieren. Externe Evaluationen sind in diesem Kontext bedeutend. Systemische Veränderungen erfordern die Überprüfung der Maßnahmen und ihrer Zielerreichung. Ergebnisse aus internationalen Studien wie PISA und nationaler Überprüfung durch Instrumente einer informellen Kompetenzmessungen (IKMplus) sind Teil der Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche zwischen Schulleitung und SQM. Aus diesen werden Maßnahmen zur Personal- und Standortentwicklung abgeleitet. Schulen, die systematisch ihre Ergebnisse und Prozesse evaluieren, entwickeln eine Feedbackkultur. Dabei werden Rückmeldungen von Schüler:innen, Lehrer:innen, Personal, Eltern und Öffentlichkeit eingeholt und in die Maßnahmen integriert.

### 3. Fragestellung

Es existieren „erhebliche Wissenslücken (...) zum Verhältnis von Angebot und Nachfrage“ (Pasternack et al., 2017, S. 222). Um solche aufzuzeigen und um die Attraktivität und Wirksamkeit des evidenzbasierten SCHÜLF<sup>plus</sup>-Formates im Vergleich zu einteiligen SCHILF/SCHÜLF-Fortbildungen zu untersuchen, wurde die Umsetzung des STEPS-Konzepts mit allen Formaten der standortbezogenen Fortbildung evaluiert (Vollmer & Mair, 2023). Ziel ist es, Faktoren für die Bewertung der Fortbildungsformate zu identifizieren und Implikationen für die Gestaltung zukünftiger Fortbildungsangebote zu definieren.

Standortentwicklung durch Professionalisierung der Lehrpersonen kann auch durch individuelle Fortbildung Einzelner oder von Fachgruppen erfolgen. Es ist jedoch anzunehmen, dass bei kollektiver Fortbildung direkt am Schulstandort die Chance größer ist, dass ein hausinterner Diskurs entsteht und der dadurch entste-

hende Teamaustausch zu stärkeren und anhaltenden Lernprozessen führen kann (Borko, 2004). Die gemeinsame kontinuierliche Diskussion und Integration neu erworbener Erkenntnisse in der täglichen Zusammenarbeit mit den Kolleg:innen können die Herangehensweisen und Prozesse einer ganzen Institution verändern (Darling-Hammond et al., 2017).

**H1:** Es wird angenommen, dass kollektive Fortbildungen direkt am Schulstandort als attraktiver und nützlicher bewertet werden, wenn der Bedarf aus dem Team erarbeitet und die Inhalte auf spezifische Bedürfnisse abgestimmt wurden. Dies fördert die Motivation der Teilnehmer:innen und den internen Diskurs, was die Integration neuer Erkenntnisse und die Veränderung institutioneller Herangehensweisen und Prozesse fördert. Das STEPS-Konzept kann hier unterstützend eingesetzt werden.

Studien zeigen, dass längere Fortbildungsmaßnahmen von mindestens 15 bis 49 Stunden pro Jahr effektiver sind (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009; Yoon et al., 2007). Rzejak und Lipowsky (2020) sehen nicht die Länge von Fortbildungen als wesentlichen Wirksamkeitsfaktor, sie betonen die Wirksamkeit von Fortbildungsreihen, die „Vermittlung, Erarbeitung, Erprobung, Rückmeldung und Reflexion“ kombinieren. Aktives Lernen mit Praxisphasen und die Einbeziehung von Expert:innenerfahrungen sowie Feedback und Reflexion werden als förderlich angesehen.

**H2:** Es wird daher davon ausgegangen, dass Fortzubildende längere Formate positiver bewerten, weil mehr Raum für praktische Umsetzung gegeben ist. Als entsprechendes Angebot stehen SCHÜLF<sup>plus</sup>-Fortbildungen im Fokus der Untersuchung im Vergleich zu einteiligen SCHILF- oder SCHÜLF-Veranstaltungen.

Motivation zu Fortbildung wird durch intrinsische Motivation und selbstbestimmtes Erleben stärker gefördert als durch extrinsische Motivation (Basikin, 2020; Deci & Ryan, 1993). Persönliches Interesse und der Austausch mit Kolleg:innen sind wichtige Motivationsfaktoren. Die praktische Umsetzbarkeit der Fortbildungsinhalte, der institutionelle Kontext und die Funktion bzw. Rolle der Teilnehmenden innerhalb der Schule spielen ebenfalls eine wichtige Rolle bei der Motivation (Richter, 2016).

**H3:** Es wird angenommen, dass die Motivation der Pädagog:innen zur Teilnahme an individueller, frei wählbarer Fortbildung höher ist als an kollektiver Fortbildung für den gesamten Schulstandort, da spezifische Bedürfnisse erfüllt und individuelle berufliche Entwicklung gefördert werden.

## 4. Methode

Die Attraktivität des Angebotes der bedarfsorientierten standortbezogenen Fortbildung im Rahmen von SCHILF, SCHÜLF und SCHÜLF<sup>plus</sup> wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes der PH Tirol untersucht (Vollmer & Mair, 2023). Einerseits wurden Daten mittels quantitativer Studie in SoSciSurvey *Wirksamkeit von SCHILF/SCHÜLF/SCHÜLF<sup>plus</sup>* mit N = 630 Lehrpersonen aus Schulen, die eines dieser Formate absolviert hatten, in der Feldzeit Sommersemester 2022 erhoben. Weiters wurden die Ergebnisse der quantitativen Studie in SoSciSurvey *Wirksamkeit von SCHÜLF<sup>plus</sup>* mit N = 175 Lehrpersonen, die im Wintersemester 2022/23 eine SCHÜLF<sup>plus</sup>-Fortbildung besucht hatten, im Vergleich mit Evaluationsdaten aus Evasys zu SCHILF/SCHÜLF (Wintersemester 2022/23, N = 445, Sommersemester 2023, N = 331) miteinbezogen. Die Zusammenführung der Datensätze aus Evasys und die Datenbereinigung erfolgten in SPSS. Die Datenauswertung erfolgte mehr Ebenenanalytisch mit Mplus (Muthén & Muthén, 2017). Für die Untersuchung der Motivation wurden weiters die Daten der Erhebung *Motivation zur Fort- und Weiterbildung (FWB)* mit N = 1403 Pädagog:innen aus Elementarbildungseinrichtungen und Schulen (April 2023) herangezogen.

## 5. Ergebnisse und Diskussion

Bei der Bewertung der Fortbildung wurden relevante Items des Evaluationsbogens der PH Tirol zu Kategorien zusammengefasst (vgl. Tabelle 1). Die Kategorien beinhalten drei bis fünf Items auf einer vierteiligen Skala. Cronbachs Alpha ( $\alpha$ ) misst, inwieweit eine Gruppe von Items miteinander in Beziehung steht. Der Intraklassen-Korrelationskoeffizient (ICC) wurde für die Clustervariable Schulkennzahl, also Teilnehmer:innen einer Schule (ICC<sup>1</sup>) und für die Clustervariable Fortbildungsnummer, also Teilnehmer:innen derselben Lehrveranstaltung (ICC<sup>2</sup>), die auch von verschiedenen Schulen sein können, berechnet. Die letzten drei Spalten zeigen die Mittelwerte und Standardabweichungen der Fortbildungsformate SCHILF, SCHÜLF und SCHÜLF<sup>plus</sup>. Tabelle 1 zeigt, dass das Format SCHÜLF<sup>plus</sup> in allen Bereichen niedriger bewertet wird als SCHILF/SCHÜLF, was darauf hinweist, dass SCHILF/SCHÜLF-Veranstaltungen als nützlicher und besser angepasst wahrgenommen werden. Die Notwendigkeit der Veranstaltung wurde bei SCHÜLF<sup>plus</sup>-Formaten am seltensten kollektiv thematisiert. Der geringe Mittelwert von 2,95 in diesem Bereich weist darauf hin, dass STEP 1 und STEP 2 des STEPS-Konzepts meist nicht beachtet wurden.

Die intrinsische Motivation zur Teilnahme an standortbezogener Fortbildung wurde mit 12 Items auf einer fünfteiligen Skala gemessen. Es wurden mittels explorativer Faktorenanalyse vier Dimensionen extrahiert: Interesse, Kompetenzerleben, Wahlfreiheit und Anspannung (vgl. Tab. 2).

**TAB. 1** Bewertung der Fortbildung – Evaluationsbogen der PH Tirol

Bewertung der Fortbildung (Evaluationsbogen PHT; Skala von 1 bis 4 = „stimme voll zu“)	M	SD	N	ICC <sup>1</sup>	ICC <sup>2</sup>	M <sub>SCHILF</sub>	M <sub>SCHÜLF</sub>	M <sub>SCHÜLF+</sub>
<b>Mehrwert für persönlichen Kompetenzerwerb</b> (5 Items, $\alpha = 0,825$ ) Beispielitem: „Für diese Fortbildung hatte ich klare Ziele.“	3,14	0,69	603	0,15	0,16	3,26	3,36	<b>3,04</b>
<b>Mehrwert für den Unterricht</b> (3 Items, $\alpha = 0,925$ ) Beispielitem: „Die Fortbildung hat für meinen Unterricht einen didaktischen Mehrwert.“	3,02	0,90	557	0,18	0,20	3,05	3,24	2,96
<b>Förderliche Lernprozesse</b> (3 Items, $\alpha = 0,886$ ) Beispielitem: „Die Fortbildung wurde abwechslungsreich gestaltet.“	3,36	0,74	596	0,24	<b>0,29</b>	3,47	3,62	<b>3,25</b>
<b>Rahmenbedingungen</b> (4 Items, $\alpha = 0,810$ ) Beispielitem: „Es standen hilfreiche Ressourcen zur Verfügung.“	3,50	0,59	601	0,25	0,25	3,62	3,75	<b>3,39</b>
<b>Passung zum Standort</b> (5 Items, $\alpha = 0,864$ ) Beispielitem: „Die Fortbildung trug zu unserer Standortentwicklung bei.“	3,37	0,64	586	<b>0,21</b>	0,17	3,52	3,50	<b>3,27</b>
<b>Kommunikation im Standort</b> (3 Items, $\alpha = 0,800$ ) Beispielitem: „Die Notwendigkeit für unseren Standort wurde kollektiv thematisiert.“	2,95	0,87	546	0,20	0,19	3,14	<b>2,96</b>	<b>2,86</b>

Legende:  $\alpha$  = Cronbachs  $\alpha$ , M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Stichprobengröße (Anzahl befragter Personen), ICC = Intraklassen-Korrelationskoeffizient ICC<sub>1</sub> Clustervariable: Schulkennzahl, ICC<sub>2</sub> Clustervariable: Fortbildungsnummer

**TAB. 2** Projekt 6321: Wirksamkeit SCHÜLF<sup>plus</sup> – intrinsische Motivation

Intrinsische Motivation (KIM, Wilde et. al. 2009; Skala von 1 bis 5 = „stimmt völlig“)	M	SD	N	ICC <sup>1</sup>	ICC <sup>2</sup>	M <sub>SCHILF</sub>	M <sub>SCHÜLF</sub>	M <sub>SCHÜLF+</sub>
<b>Interesse</b> (3 Items, $\alpha = 0,947$ ) Beispielitem: „Die Tätigkeit in der Fortbildung hat mir Spaß gemacht.“	4,00	1,07	615	0,26	<b>0,29</b>	4,20	4,44	<b>3,81</b>
<b>Kompetenzerleben</b> (3 Items, $\alpha = 0,908$ ) Beispielitem: „Mit meiner Leistung in der Fortbildung bin ich zufrieden.“	3,92	0,91	605	0,13	0,13	4,18	4,05	<b>3,76</b>
<b>Wahlfreiheit</b> (3 Items, $\alpha = 0,900$ ) Beispielitem: „Ich konnte die Tätigkeit in der Fortbildung selbst steuern.“	3,48	1,12	608	0,12	<b>0,16</b>	3,56	3,48	<b>3,43</b>
<b>Anspannung</b> (3 Items, $\alpha = 0,828$ ) Beispielitem: „Bei der Tätigkeit in der Fortbildung fühlte ich mich unter Druck.“	1,67	0,96	607	0,02	0,04	1,49	1,49	<b>1,79</b>

Legende:  $\alpha$  = Cronbachs  $\alpha$ , M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Stichprobengröße (Anzahl befragter Personen), ICC = Intraklassen-Korrelationskoeffizient ICC<sub>1</sub> Clustervariable: Schulkennzahl, ICC<sub>2</sub> Clustervariable: Fortbildungsnummer

Die Ergebnisse zeigen, dass SCHILF/SCHÜLF in Bezug auf Interesse, Kompetenzerleben und Wahlfreiheit besser bewertet werden, während SCHÜLF<sup>plus</sup> niedrigere Bewertungen erhält. Die Anspannung bei den Teilnehmer:innen ist bei SCHÜLF<sup>plus</sup> am höchsten.

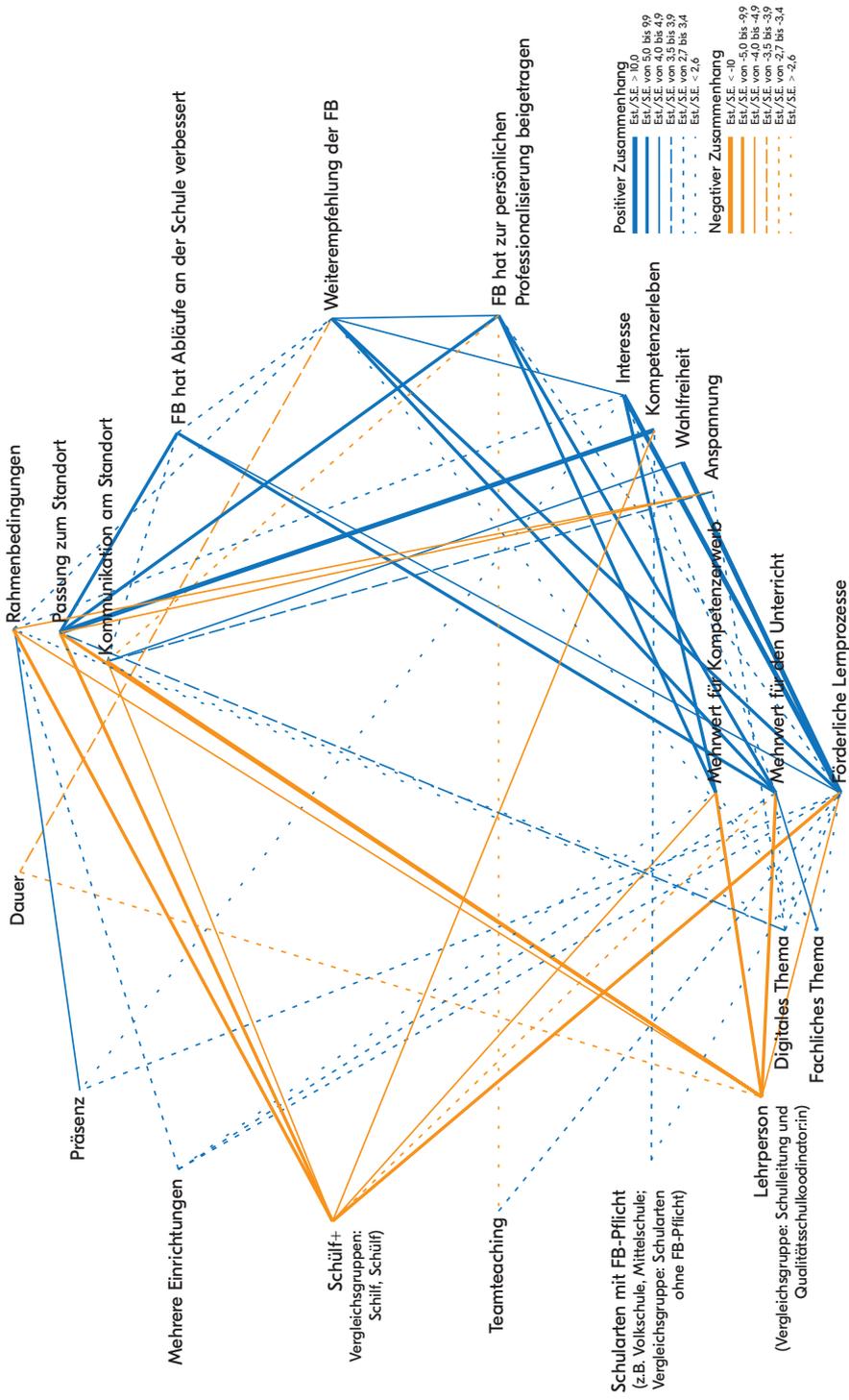
Zur grafischen Darstellung wurde ein Strukturgleichungsmodell erstellt (vgl. Abb. 2 auf der folgenden Seite). In einem Strukturgleichungsmodell können sowohl direkte Effekte (z. B. wie eine Variable direkt eine andere beeinflusst) als auch indirekte Effekte (z. B. wie eine Variable eine andere über eine Zwischenvariable beeinflusst) visualisiert werden. Abbildung 2 zeigt links Einflussfaktoren (Dauer bis Thema) und rechts Ergebnisse und Auswirkungen (Rahmenbedingungen bis förderliche Lernprozesse). Positive Zusammenhänge werden durch blaue (in Graustufenansicht dunklere) Linien dargestellt, negative Zusammenhänge durch orange (hellere), stärkere Zusammenhänge zeigen sich durch dickere Linien.

Das Strukturgleichungsmodell zeigt, dass die Qualität und Effektivität von Fortbildungen stark von den Rahmenbedingungen, der Passung zum Standort und der Kommunikation abhängen. SCHILF/SCHÜLF schneiden in diesen Bereichen besser ab als SCHÜLF<sup>plus</sup>-Veranstaltungen und tragen stärker zur professionellen Entwicklung und zur Verbesserung der Schulabläufe bei. Mehrere Ursachen könnten die schlechtere Bewertung des mehrteiligen, evidenzbasierten Formates SCHÜLF<sup>plus</sup> erklären, diese wurden jedoch nicht explizit erhoben: SCHILF/SCHÜLF kann kurzfristig bei Bedarf im aktuellen Schuljahr beantragt werden. Es werden individuelle aktuelle Themen vom Standort angefragt. Einteilige Veranstaltungen sind weniger zeitaufwendig und liefern zeitnah Input ohne definierte Arbeitsaufträge. SCHÜLF<sup>plus</sup> wird dagegen von Schulleitungen bereits im Vorjahr gebucht, die Auswahlthemen kommen zum überwiegenden Teil aus den veröffentlichten Fortbildungserfordernissen des BMBWF, die Phasen Input – Umsetzung – Reflexion erfordern von allen Teilnehmer:innen aktive Umsetzung der Inhalte am Standort und Auseinandersetzung. Die Absprache im Kollegium fehlt offenbar häufiger als bei SCHILF/SCHÜLF, in Bezug auf Wahlfreiheit wurde hier der niedrigste Wert erzielt. Die Teilnehmer:innen fühlen sich bei mehrteiligen Formaten stärker unter Druck, ob dies am erhöhten Zeitaufwand oder an der Notwendigkeit der Umsetzung liegt, geht aus der Befragung nicht hervor.

Unterschiedliche Wahrnehmungen in den Rollen zeigen sich in den offenen Antwortformaten der Fragebögen. Eine Schulleiterin beschreibt den Mehrwert der Mehrteiligkeit von SCHÜLF<sup>plus</sup>: „Empfinde die ‘Erprobungsphasen’ zwischen den Terminen als sehr gewinnbringend, da der Lerninhalt in die Praxis einfließen kann und sich daraus erneute Problemstellungen/Fragen ergeben, welche in Folge besprochen werden können.“

Das kollektive Erarbeiten des Bedarfes, wie in STEP 1 und STEP 2 beschrieben, wird nicht selbstverständlich an den Standorten durchgeführt. Das zeigt sich nicht nur im niedrigen Mittelwert; im offenen Antwortformat wurde dies durch Anmerkungen von Lehrpersonen wie „...FB ohne Zwangsverpflichtung und freiwillig gewählte Themen, die mir/uns für mein/unser Arbeitsumfeld etwas bringen, ist nachhaltiger und werden auch gerne besucht“ oder „Fortbildung ist dann sinnvoll, wenn sie frei wählbar ist und nicht aufgezwungen bzw. vorgeschrieben

ABB. 2 Strukturgleichungsmodell berechnet in Mplus 7.3; Darstellung Vollmer



wird. Ich wünsche mir, dass alle Fortbildungen freiwillig sind, dann macht es für mich Sinn. Fortbildungen, die ich machen muss, sind für mich oft nicht zielführend“. Wogegen ein Schulleiter angibt: „...die Wahlmöglichkeit der Themen ist für mich praktisch, dann brauche ich nicht zu diskutieren, sondern kann mich auf das Angebot berufen...“.

Der Mehrwert gemeinsamer Fortbildung für den Standort spiegelt sich in offenen Antworten von Lehrpersonen wie „Am besten waren die Fortbildungen, wenn wir sie gemeinsam als Team gemacht haben, dann konnten wir gemeinsam daran arbeiten“ oder „Fortbildungen zu unserem Entwicklungsplan veränderten unser Arbeiten. Die Themen wurden von uns selbst gewählt.“ Ein Schulleiter betont: „Fortbildungen bezüglich Teamteaching oder andere Unterrichtsformen machen nur Sinn, wenn das ganze Kollegium daran teilnimmt und dann gemeinsam entscheidet, was man weiterhin im Unterricht probieren oder einbauen möchte“, eine Schulleiterin meint: „Die einzig vernünftige Form, um nachhaltig etwas zu bewirken.“ Eine weitere Lehrperson nennt die Stärkung des Teamgeistes als positiven Faktor: „Teamzusammenhalt verbessert sich bei einer SCHILF, alle haben das gleiche Thema und ein guter Austausch findet statt.“

Vollmer und Mair (2023) untersuchten weiters in der quantitativen Studie *Motivation zu Fort- und Weiterbildung (FWB)* mit 1403 Lehrpersonen aus Elementarbildungseinrichtungen und Schulen in der Feldzeit April 2023, was zu mehrteiliger Fortbildung motivieren kann (vgl. Tab. 3 auf der folgenden Seite). Die Attraktivität mehrteiliger Fortbildung erzielte in dieser Befragung 3,70 auf einer Skala von 1–5. Die Ergebnisse dieser Erhebung zeigen, dass individuelle Motive zur Fortbildung stärker zur Motivation beitragen als institutionelle. Die Befragten erleben sich als engagiert in ihrem Beruf, wie die Werte zu Vigor, Dedication und Absorption zeigen. Wertschätzung durch andere aufgrund von Fortbildung ist ihnen eher unwichtig im Gegensatz zur Passung der Inhalte und der Relevanz für den Arbeitsbereich. Fortbildung wird effektiver empfunden, wenn der Bezug zum eigenen Arbeitsbereich gegeben ist und wenn das Thema selbst gewählt werden kann. Weniger effektiv wird bei den Befragten Fortbildung gesehen, bei der der gesamte Standort dasselbe Thema bearbeitet.

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass Fortbildungen, die gut auf den spezifischen Standort abgestimmt sind und durch eine kollaborative Bedarfsanalyse und Zieldefinition vorbereitet werden, positiver bewertet werden und stärker zur professionellen Entwicklung und Qualitätsverbesserung am Standort beitragen. SCHILF/SCHÜLF-Formate sind flexibler und können kurzfristig an aktuelle Themen des Standorts angepasst werden, was zu einer höheren Relevanz und Akzeptanz führt. Im Gegensatz dazu erfordert SCHÜLF<sup>plus</sup> eine langfristige Planung, wird meist durch Schulleitungen ohne Abstimmung angefordert und beinhaltet mehrteilige Phasen der Umsetzung und Reflexion, was zwar tiefgehende Lernprozesse fördern kann, aber auch eine höhere Belastung für die Teilnehmer:innen darstellt.

**TAB. 3** Ergebnisse Erhebung Motivation

Legende: \* z. B. SCHILF/SCHÜLF+, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Stichprobengröße (Anzahl befragter Personen),  $\alpha$  = Cronbachs Alpha ; Quellen der Fragebogenskalen: Engagement, vigor = Vitalität, dedication = Hingabe, absorption = Vertieftsein (Schaufeli & Bakker, 2004); Anforderungen im Beruf (Tönjes-von Platen, 2010); Motivation zur FWB, introjected = verinnerlicht (Abós et al., 2018)

Variable	M	SD	N	$\alpha$	Skala	Skaleneindpunkte	Items
Absolvieren Sie derzeit eine Weiterbildung (Hochschullehrgang)?	0,17	0,38	1287	n.a.	0-1	nein - ja	1
Arbeitskontext: Ich arbeite auch in Kontexten, für die ich nicht qualifiziert bin.	0,30	0,46	1248	n.a.	0-1	nein - ja	1
Anteil an Tätigkeiten, für die Sie nicht qualifiziert sind?	0,50	0,98	1233	n.a.	0-5	0%-100%	1
Attraktivität mehrteiliger Fortbildungen	3,70	0,91	1236	0,86	1-5	stimme gar nicht zu/ stimme voll zu	7
Engagement: Vigor	3,96	0,72	1403	0,72	1-5		2
Engagement: Dedication	4,06	0,74	1402	0,78	1-5	nie - immer	2
Engagement: Absorption	3,96	0,75	1402	0,72	1-5		2
Kann Anforderungen im Beruf bewältigen	3,93	0,82	1277	0,80	1-5	stimme gar nicht zu/ stimme voll zu	5
Wertschätzung der FWB durch Leitung/Kolleg:innen	2,97	1,20	1297	0,87	1-5		2(+2)
Wertschätzung der FWB durch Zertifikate	3,00	1,39	1294	0,79	1-5	stimme gar nicht zu/ stimme voll zu	1(+2)
Wertschätzung der FWB durch Karriereperspektiven	2,40	1,17	1289	0,82	1-5		2(+2)
Motivation zur FWB: Identified Regulation	4,00	0,93	1393	0,85	1-5		3
Motivation zur FWB: Introjected Regulation	2,19	0,95	1380	0,57	1-5	stimme gar nicht zu/ stimme voll zu	3
Motivation zur FWB: External Regulation	2,04	0,94	1383	0,72	1-5		3
Motivation zur FWB: Amotivation	1,64	0,81	1381	0,74	1-5		3
Themen der Professionalisierung: Leitung, Rhetorik & Team	3,31	0,95	1223	0,75	1-5		5
Themen der Professionalisierung: Überfachliches (Diversität, BNE)	3,27	1,08	1237	0,77	1-5		3
Themen der Professionalisierung: Medienkompetenz & -bildung	3,27	1,17	1270	0,79	1-5	in geringem Maße/ in hohem Maße	2
Themen der Professionalisierung: Qualitätssicherung	2,74	1,02	1156	0,62	1-5		4
Themen der Professionalisierung: Fachwissen & Didaktik	3,40	1,04	1333	0,55	1-5		2
Auswirkungen FWB: Inhalte & Arbeitsbereich	3,97	0,81	1310	0,87	1-5	stimme gar nicht zu/ stimme voll zu	5
Auswirkungen FWB: Weitergabe an Kolleg:innen	3,60	0,87	1303	0,81	1-5		5
Effektive Fortbildung: wenn die ganze Einrichtung dasselbe Thema bearbeitet*	3,41	1,28	1346	n.a.	1-5		1
Effektive Fortbildung: wenn ich das Thema selbst wählen kann.	4,63	0,72	1360	n.a.	1-5	stimme gar nicht zu/ stimme voll zu	1
Effektive Fortbildung: wenn der Bezug zum eigenen Arbeitsbereich gegeben ist.	4,72	0,62	1361	n.a.	1-5		1

Die Untersuchungsergebnisse bestätigen H1: Kollektive Fortbildungen am Schulstandort werden als attraktiver und nützlicher bewertet, wenn der Bedarf aus dem Team heraus erarbeitet und die Inhalte auf die spezifischen Bedürfnisse abgestimmt wurden.

H2 wird teilweise bestätigt: Obwohl längere Formate wie SCHÜLF<sup>plus</sup> Raum für praktische Umsetzung bieten, zeigt sich, dass diese Fortbildungen aufgrund der höheren zeitlichen und organisatorischen Anforderungen teilweise negativer bewertet werden. Die komplexen Anforderungen und die zur Umsetzung notwendige Abstimmung im Kollegium führen zu einer höheren Belastung und geringeren Akzeptanz.

H3 wird bestätigt: Die Motivation der Pädagog:innen zur Teilnahme an individueller, frei wählbarer Fortbildung ist höher als an kollektiver Fortbildung für den gesamten Schulstandort. Individuelle Fortbildungen erfüllen spezifische Bedürfnisse besser und fördern die berufliche Entwicklung der Lehrpersonen gezielter.

## 6. Resümee und Ausblick

Für eine effektive Lehrer:innenfortbildung müssen Fortbildungsformate flexibel und standortbezogen sein und die spezifischen Bedürfnisse der Lehrpersonen und Schulen berücksichtigen. Das STEPS-Konzept der PH Tirol bietet hierfür einen umfassenden Rahmen durch Unterstützung bei der systematischen Planung, Umsetzung und Evaluation. Kollektive Fortbildungen am Schulstandort, die im Team erarbeitet und umgesetzt werden, fördern einen intensiveren hausinternen Diskurs und die nachhaltige Integration neuer Erkenntnisse in die Schulpraxis.

Eine Schulleiterin fasst den Mehrwert im Rahmen einer SCHÜLF<sup>plus</sup>-Fortbildung treffend zusammen: „Gemeinsame Ziele stärken das Team.“ Die Aussage unterstreicht die Wirksamkeit kollektiver Fortbildung für eine kohärente Schulkultur. Fortbildungen des gesamten Teams fördern die Zusammenarbeit, stärken den Teamgeist und ermöglichen die Entwicklung einer gemeinsamen Vision, was wesentlich zur effektiven Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen beiträgt und die kontinuierliche Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse unterstützt. Dies gelingt nur mit maximalem Gestaltungsfreiraum für Pädagog:innen und Schulleitungen. Das Autonomiepaket schafft hierfür pädagogische, personelle und organisatorische Freiräume. Eine am Bedarf des Standorts ausgerichtete Fortbildung und gezieltes Qualitätsmanagement sind explizite Ziele der Bildungsreform. Die Professionalisierung des Personals in Verbindung mit den Tätigkeiten im Berufsfeld und den Zielen der Institution führt empirisch belegt zum Erfolg.

Die Herausforderung, den variierenden individuellen Bedürfnissen der Lehrpersonen in einer kollektiven Fortbildung gerecht zu werden, erfordert eine differenzierte Herangehensweise der Lehrbeauftragten. Teamteaching erhielt dabei sehr gute Evaluierungsrückmeldungen.

Die PH Tirol hat durch die Konzeption des STEPS-Konzepts die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Fortbildungsformaten und die Forderung des Bildungsreformgesetzes zu einem bedarfsorientierten Angebot, in Verbindung mit den Vorgaben des QMS, konsequent umgesetzt. Die Schaffung standortbezogener Gelingensfaktoren liegt in der Verantwortung der Schulleitungen in Zusammenarbeit mit Funktionsträgern (Q-SK, SQM). Durch regelmäßige Evaluation der Maßnahmen und Mitwirkung der SQM kann mit diesem Instrument in iterativen Schleifen die Qualität des Unterrichts und die Zusammenarbeit am Standort kontinuierlich verbessert werden. Die Qualität der Veranstaltungen wird laufend evaluiert und daraus werden Maßnahmen zur Weiterentwicklung abgeleitet. Die Wirksamkeit der Formate und Konzepte wird begleitend beforscht, Feedback und Wünsche der Zielgruppen werden regelmäßig erhoben und in die Fortbildungsplanung einbezogen.

### Ausblick

Die laufende Evaluierung und Beforschung des Fortbildungsangebotes ermöglicht auf institutioneller Ebene Konsequenzen für das Fortbildungsangebot und Optimierung der Qualität. Dazu müssen im Bildungsbereich die Ziele eines Programmes mit den erzielten Ergebnissen und langfristigen Wirkungen verglichen werden. Veränderbare Einflussfaktoren sind die Bedingungskonstellation, institutionelle Aspekte und spezifische Merkmale des Bildungsprozesses. Pädagogisch fundierte Veränderungen sollten auf institutioneller Ebene und in den Lehr- und Lernprozessen ansetzen (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2018). Relevante Stakeholder:innen müssen adressiert und eingebunden werden, wie es beim STEPS-Konzept der PH Tirol umgesetzt wurde. Eine aktuelle Herausforderung liegt darin, wissenschaftlich fundierte nachhaltige Fortbildungskonzepte in die Fläche zu bringen. Die Verknüpfung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen wird von den teilnehmenden Lehrpersonen oft nicht positiv gesehen und der Zusammenhang mit der Qualitätsentwicklung ihrer Institution ist oft unbekannt, weil der Bedarf für den Standort nicht partizipativ erarbeitet wurde. Die Motivation zur Fortbildung ist folglich geringer. Interessant wäre, ob sich signifikante Unterschiede zu Schulen mit Schulentwicklungsberatung zeigen. Die Schulentwicklungsberatung unterstützt Schulen bei der Weiterentwicklung und Sicherung ihrer Schulqualität in den Bereichen Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung. Dies sollte die Motivation des Personals erhöhen (Maritzen, 2020), jedoch gibt es aktuell wenig Begleitforschung.

Das Qualitätsthema ist ein vielseitiges. Effektive Fortbildung darf keineswegs nur auf empirischen Erkenntnissen basieren und evidenzbasierende Praktiken fördern, die Interaktion von Teilnehmenden und Fortbildenden, die Qualität der Lerngelegenheiten und weitere Faktoren haben ebenfalls Relevanz (Rzejak et al.,

2023). Das Erleben von Relevanz und Nützlichkeit einer Fortbildung wird von den Teilnehmenden vielfach mit der Kompetenz der Lehrbeauftragten verknüpft, Fortbildungen bei Vortragenden, die selbst ausreichend (Schul-)Praxiserfahrung haben und sofort umsetzbares Unterrichtsmaterial zur Verfügung stellen, werden als nützlicher empfunden. Ein spezielles Augenmerk sollte daher auf die Qualifizierung und Auswahl von Lehrbeauftragten für standortbezogene Fortbildungen an Schulen im Unterschied zu Lehrbeauftragten in der Pädagog:innenausbildung gelegt werden. Die Heterogenität in einem Team von Lehrpersonen an einer Schule ist durch unterschiedliche fachliche und pädagogische Qualifikationen, Berufserfahrung, Altersstruktur, Bildungs- und Weiterbildungsniveaus vielfältig und facettenreich. Die Arbeit mit Lehrer:innenteams erfordert von Lehrbeauftragten ein hohes Maß an Flexibilität, Sensibilität und Praxisorientierung. Die Anerkennung und Einbeziehung der umfangreichen Erfahrungen der Lehrkräfte sind wesentlich. Eine Erhebung unterschiedlicher Anforderungen und die Erstellung eines Kompetenzprofils sind desiderat.

Die Pädagogischen Hochschulen in Österreich haben im Auftrag des BMBWF einen Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildungen von Lehrpersonen sowie für Beratungen im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung definiert (Plattner et al., 2021). Darin enthalten ist auch die Prozessqualität als eine Dimension neben der Produkt-, Personal- und Ergebnisqualität. Mit dem Bundesqualitätsrahmen verpflichten sich die Pädagogischen Hochschulen auf einheitlich hohe Qualitätsstandards in Bezug auf Lehr- und Beratungsangebote im Bereich der Fort- und Weiterbildung sowie der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Er soll in einem mehrjährigen Prozess umgesetzt werden, dieser ist aktuell im Laufen. Auch in diesem Zusammenhang sollte der Forderung des Nationalen Bildungsberichts (BMBWF, 2021a), die Wirksamkeit der Lehrkräftefortbildung weiter zu untersuchen, unbedingt nachgekommen werden, um allfällige Veränderungen durch die Qualitätsstandards darzustellen.

## Literatur

- Abós, Á., Sevil, J., Martín-Albo, J., Aibar, A. & García-González, L. (2018). Validation Evidence of the Motivation for Teaching Scale in Secondary Education. *The Spanish Journal of Psychology*, 21, E9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.11>
- Altrichter, H., Feindt, A. & Zehetmeier, S. (2011). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 285–307). Waxmann.
- Basikin, B. (2020). English teachers' motivation for a professional development program: Perspectives of self-determination theory. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 36–45. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i1.24982>

- BMBWF. (2017). *Bildungsreformgesetz 2017*. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erk/bildungsreformgesetz\\_2017.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erk/bildungsreformgesetz_2017.html)
- BMBWF. (2019). *Schulleitungsprofil. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln*. [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1ed495ba-5dfo-4b57-b0fb-54cd121143f6/schulleitungsprofil\\_a4\\_bf.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1ed495ba-5dfo-4b57-b0fb-54cd121143f6/schulleitungsprofil_a4_bf.pdf)
- BMBWF. (2020). *Qualitätsmanagement*. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/qum.html>
- BMBWF (Hrsg.). (2021a). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. IQS.
- BMBWF. (2021b). *QMS – Qualitätskreislauf*. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. <https://www.qms.at/ueber-qms/qualitaetskreislauf>
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2021). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/lfbw.html>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, E. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. CA: Learning Policy Institute.
- Daschner, P. & Hanisch, R. (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland Bestandsaufnahme und Orientierung*. Beltz Juventa.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2018). *Handbuch Qualität und Evaluation: Ein Leitfa-den für Pädagogisches Qualitätsmanagement* (5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz.
- Kreis, I. & Unterköfler-Klatzer, D. (Hrsg.). (2017). *Fortbildung Kompakt: Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer:innenfortbildung* (1. Aufl.). Studien Verlag.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Waxmann.
- Lipowsky, F. (2023). *Was wir über Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte wissen*. GEW-MTS-Online-Fachtagung. Lehrkräftebildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung.

- Lipowsky, F., Rzejak, D. & Leiss, D. (2019). Merkmale unterrichtswirksamer Fortbildungen. Eine Zusammenfassung des Forschungsstands. *Schulverwaltung, Nordrhein-Westfalen*, 30(3), 68–72.
- Maritzen, N. (2020). Wie kultiviere ich Ermöglichung bei der Pflicht? Über vermeintliche Antinomien in der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 24(1), 8–13.
- Müller, F.H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainger, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018 – Band 2 Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142).
- Muthén, L. & Muthén, B. (2017). *Mplus User's Guide (8th Edition)*. Muthén & Muthén. Pädagogische Hochschule Tirol. (2022). *Qualitätskriterien wirksamer Fort- und Weiterbildung*. <https://view.genial.ly/6335d1c8848e2800187c4b27/interactive-content-qualitätskriterien-ispr>
- Pasternack, P., Burkhardt, A., Paschke, S., Thielemann, N. & Baumgarth, B. (2017). *Drei Phasen: Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer\_innenbildung* (Bd. 124). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001599w>
- Plattner, I., Weitlaner, R. & Kraker, N. (2021). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen* (BMBWF, Hrsg.). [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:4b5f80d1-b240-4f36-b7ce-c67c75fee9a/bqr\\_fwb\\_seb.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:4b5f80d1-b240-4f36-b7ce-c67c75fee9a/bqr_fwb_seb.pdf)
- Priebe, B., Plattner, I. & Heinemann, U. (Hrsg.). (2023). *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung: Befunde – Beispiele – Vorschläge: eine Expertise der Max-Traeger-Stiftung* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 245–260). Waxmann.
- Rolff, H.-G. (2018). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (neu ausgestattete Sonderausgabe, 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz.
- Rzejak, D., Gröschner, A., Lipowsky, F., Richter, D. & Calcagni, E. (2023). *Qualität von Lehrkräftefortbildungen einschätzen. Ein Arbeitsbuch aus dem Projekt IMPRESS*. I, 41, 51 ungezählte pages. <https://doi.org/10.25656/01:26502>
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2020). Fort- und Weiterbildung im Beruf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-077>
- Schaufeli, W.B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>

- Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8>
- Tönjes-von Platen, B. (2010). *Zielorientierung und berufliches Belastungserleben bei Lehrenden* [Dissertation, Friedrich-Alexander-Universität]. <https://docplayer.org/35534415-Zielorientierungen-und-berufliches-belastungserleben-bei-lehrenden.html>
- Vollmer, C. & Mair, C. (2023). *Attraktivität von Fort- und Weiterbildung. PHT-Forschungstag, 31.5.2023, Slot II „Fortbildung-Wirksamkeit-Nachhaltigkeit“*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24541.59367>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. & Shapley, K. (2007). Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. Issues & Answers. REL 2007-No. 033. *Regional Educational Laboratory Southwest*.





# Pädagogische Improvisation als kollaborativer Prozess

Alexander Hoffelner<sup>a</sup>, Stefan Danner<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Universität Wien, <sup>b</sup>HTWK Leipzig  
[alexander.hoffelner@univie.ac.at](mailto:alexander.hoffelner@univie.ac.at); <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-07>

EINGEREICHT 10 FEB 2024

ÜBERARBEITET 04 APR 2024

ANGENOMMEN 06 APR 2024

Die Autoren dieses Beitrages gehen davon aus, dass das Phänomen Improvisation im schulischen Unterricht allgegenwärtig ist und daher die Auseinandersetzung mit pädagogischer Improvisation einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung leisten kann. Im Unterschied zu den bisher vorliegenden Untersuchungen, die lediglich das improvisierende Handeln der Lehrer\*innen analysieren, rückt der Beitrag das kollaborative Improvisieren von Schüler\*innen und Lehrer\*innen in den Mittelpunkt. Zunächst wird der Begriff der Improvisation erläutert. Anschließend wird thematisiert, inwiefern Improvisationen im Unterricht nicht nur omnipräsent, sondern aus bildungstheoretischer und ethischer Sicht notwendig sind. Danach beschreiben die Autoren Konzepte, die auf unterschiedliche Weise Unterricht als gemeinsame Improvisation von Lehrpersonen und Lernenden auffassen. Abschließend werden mit Blick auf die Ausbildung von Lehrer\*innen und auf die schulpädagogische Grundlagenforschung Fragen für mögliche künftige Forschungsprojekte formuliert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Unterricht, Improvisation, Kollaboration, Lehrer:innenbildung

## 1. Einleitung

August L. ist Lehrer und unterrichtet Geographie. Zu Beginn der Stunde sitzt er mit den Schüler\*innen in einem Kreis und fragt sie, ob sie sich vorstellen könnten, in der Nähe eines Atomkraftwerks zu wohnen. Die Schüler\*innen wissen vorab nicht, dass sie mit dieser Frage konfrontiert werden. Der Lehrer weiß wiederum nicht, welche Antworten er erwarten kann. Die Schüler\*innen kommen nun ins Grübeln, überlegen, was sie sagen könnten und äußern erste Gedanken. Der Lehrer fragt nach, kommentiert und lässt manche Aussagen auch ohne weiteres Nachhaken stehen. Es entspinnt sich ein gemeinsames Gespräch als Einstieg in ein neues Unterrichtsthema, zu dem die Lehrperson den Ausgangsimpuls gegeben hat, wobei sich Lehrer und Schüler\*innen im weiteren Verlauf gleichermaßen beteiligen.

Wir sind mit diesem Beispiel in einer sehr typischen Situation im Klassenzimmer, in einem alltäglichen Unterrichtsgespräch. Und dieses ist in den seltensten Fällen im Detail vorhersehbar bzw. planbar. Es vollzieht sich in der gemeinsamen Interaktion, in der die Personen oftmals spontan ihre Beiträge leisten, die sich wie-

derum aufeinander beziehen können. Man könnte also sagen: Diese Gruppe an Menschen, bestehend aus Lehrer\*innen und Schüler\*innen, improvisiert.

Nun ist es aber so, dass Improvisieren und schulischer Unterricht bisher nicht so häufig in Zusammenhang gebracht wurden, wie das gegenständliche Beispiel es vermuten lassen würde (Hoffelner, 2023a). Die Verbindung von Improvisation und pädagogischem Handeln in der Schule lässt sich im Allgemeinen in zwei Forschungssträngen rekonstruieren (Holdhus et al., 2016, S. 9–11). Einerseits haben die Fachdidaktiken in unterschiedlicher Ausprägung und Qualität die Improvisation bisher als Möglichkeit verstanden, den Unterricht methodisch anzugehen. Hier liegen zahlreiche Konzepte vor (Hoffelner, 2023b, S. 121–125). Auch für andere Kontexte wie bspw. die Ausbildung von Lehrer:innen wird Improvisation als methodischer Ansatz verstanden, um einen Beitrag zu Professionalisierung leisten zu können (Köhler & Hoffelner, 2022). Im Unterschied dazu hat sich die Schulpädagogik im Allgemeinen erst kürzlich intensiver mit dem Potenzial der Improvisation für das pädagogische Handeln beschäftigt (Hoffelner, 2023b, S. 18–20). Im deutschsprachigen Raum liegt bis dato wenig Forschung vor, die explizit das Improvisieren im pädagogischen Handeln untersucht (Danner, 2001). Die Auseinandersetzung wird vor allem in der englischsprachigen Literatur durch R. Keith Sawyer (1999, 2004a, 2004b, 2006, 2011, 2016, 2019) und sein Umfeld sowie im norwegischen Forschungsprojekt *Improvisation in Teaching and Education* (Holdhus et al., 2016; Ben-Horin, 2016; Aadland et al., 2017; Mæland & Espeland, 2017) betrieben.

Im Kontrast zur Schulpädagogik spielt die Improvisation in anderen Handlungsfeldern wie der (Jazz-)Musik (Berliner, 1994), der Rhetorik (Holcomb, 2001), im Theater (Spolin, 1999; Boal, 2016; Johnstone, 2018) und der Management- und Organisationstheorie (Crossan, 1998; Moshavi, 2001; Vera & Crossan, 2005; Dell, 2012) eine bedeutendere Rolle. Auch in der Medizin wird ihr zunehmend Aufmerksamkeit zuteil (Watson & Fu, 2013).

In diesem Beitrag wollen wir argumentieren, dass die Improvisation für Lehrer\*innen im schulischen Unterricht allgegenwärtig ist und damit die Auseinandersetzung mit pädagogischer Improvisation einen wesentlichen Beitrag zur pädagogischen Professionalisierung leisten kann. Erste, auch empirische Studien dazu bestätigen diese Relevanz (Aadland et al., 2017; Mæland & Espeland, 2017; Hoffelner, 2023b). Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht nur, wie das die bisherigen Untersuchungen nahelegen, Lehrer\*innen im Unterricht improvisieren. Vielmehr verstehen wir schulischen Unterricht als einen gemeinsamen interaktiven Prozess, bei dem potenziell alle anwesenden Personen Teil der Improvisation sind. Davon ausgehend wollen wir in diesem Beitrag der Frage nachgehen, wie sich die kollaborative Improvisation von Lehrpersonen und Lernenden im Unterricht sinnvoll gestalten kann, wie diese grundsätzlich begründet werden kann und was das für die Professionalisierung von Lehrer:innen bedeutet.

## 2. Menschliches Handeln und Improvisieren

Wenn wir vom Improvisieren sprechen, so haben wir es mit einem Begriff zu tun, der bei vielen Personen auf der Stelle negative Konnotationen, möglicherweise sogar Unwohlsein oder Scham, hervorruft. Nicht umsonst sprechen Georg Bertram und Michael Rüsenberg (2021, S. 9) davon, dass der Improvisation „der Ruf des Beliebigen an[hafte], des Halffertigen, nicht ganz Gelungenen. Improvisation verspricht höchstens eine Lösung für den Augenblick, doch im Anschluss muss eine Sache wetterfest gemacht werden.“ Der Improvisationsbegriff ist also oftmals mit dem Bild des Mangels verbunden (Hoffelner, 2023a).

Tatsächlich wird das Improvisieren aber in der Musik oder am Theater durchaus schon in langer Tradition sehr gewinnbringend umgesetzt und ist dort gerade nicht mit diesem negativen Verständnis verknüpft (Holdhus et al., 2016, S. 5–8). Improvisieren widerspricht jedoch im Allgemeinen den in unseren Breiten dominanten zweckrationalen Handlungstheorien, wonach Handlungen vorab geplant und exakt so umgesetzt werden müssten, um als erfolgreich betrachtet werden zu können (Kurt, 2012, S. 171). Improvisieren entspricht demnach keiner idealen Handlung, sondern einer massiven Abweichung davon. Es muss demnach improvisiert werden, wenn die Planung oder ihre Umsetzung mangelhaft war. Hans Joas (erstmalig 1996; 2012) hat mit seiner Theorie von der Kreativität des Handelns eine sinnvolle Erweiterung dieser Modelle entwickelt, die anerkennt, dass Menschen oftmals in ihrem Handeln nicht einfach vorab gesetzte Ziele verwirklichen. Er meint dazu, dass „Handlungsziele meist relativ unbestimmt [sind] und [...] erst durch die Entscheidung über zu verwendende Mittel spezifiziert [werden]“ (Joas, 2012, S. 227), was wiederum erst in einer konkreten Situation geschehen kann. Die Ziele könnten aber nicht nur im Laufe der Handlung erst spezifiziert, sondern dann auch erst gesetzt werden:

„Die Setzung von Zwecken geschieht [...] nicht in einem geistigen Akt vor der eigentlichen Handlung, sondern ist Resultat einer Reflexion auf die in unserem Handeln immer schon wirksamen, vor-reflexiven Strebungen und Gerichtetheiten. In diesem Akt der Reflexion werden solche Strebungen thematisch, die normalerweise ohne unsere bewusste Aufmerksamkeit am Werke sind.“ (Joas, 2012, S. 232)

Hier wird erkennbar, dass Menschen in Situationen selbst Ziele und Mittel hervorbringen können. Sie rekurrieren auf Wissen und Erfahrungen, die sie bereits besitzen und im Moment adäquat und möglicherweise in neuer Form wirksam machen können. Insofern ist menschlichem Handeln nicht nur ein Kreativitätspotenzial (Joas, 2012), sondern auch ein Improvisationspotenzial (Kurt & Näumann, 2008, S. 7) inhärent.

Geht man nach der lateinischen Wortherkunft, so ist das Improvisieren etwas, das *improvisus* ist, also nicht (*im*) vorher (*pro*) gesehen (*videre*) werden konnte. Gemeint sind damit Handlungen von Personen, die diese nicht vor der Handlung exakt so geplant haben. Und „selbst wenn Pläne vorliegen, ist der konkrete Handlungsverlauf von Situation zu Situation konstruktiv zu erzeugen und offen für kontinuierliche Revision.“ (Joas, 2012, S. 237). Neben der Ungeplantheit könnten Unmittelbarkeit, Responsivität und Prozesshaftigkeit als wesentliche Aspekte von improvisierendem Handeln verstanden werden, wie sie Gunter Lösel (2013, S. 46) für das Improvisationstheater erarbeitet hat. Unmittelbarkeit meint, dass wir uns beim improvisierenden Handeln nicht in Ruhe zurückziehen können, um Entscheidungen und Handlungspläne anzudenken, wir handeln in einer sich vollziehenden Situation im Moment. Damit wird auch der Begriff der Spontaneität wesentlich. Im Zusammenhang mit unserer Forschungsfrage erscheint außerdem der Aspekt der Responsivität wesentlich, verstanden als gegenseitiges Sich-aufeinander-beziehen von Akteur:innen einer Handlung. Jemand tut etwas, jemand anderes bezieht sich in seiner Handlung darauf, was wiederum Ersteren dazu bringen könnte, etwas Konkretes in Bezug darauf zu sagen, usw. Damit wird klar, dass das Improvisieren als kollaborativer Prozess verstanden werden kann, in dem Menschen im wahrsten Sinne des Wortes inter-agieren. Im Zusammenhang mit schulischem Unterricht rückt damit das Verhältnis sowie das gemeinsame Handeln von Lehrpersonen und Schüler\*innen in den Fokus.

### 3. Bedeutung pädagogischer Improvisation für den Unterricht

Wir sind also bisher davon ausgegangen, dass jedes menschliche Handeln improvisatorische Elemente enthält. Wenn dem so ist, so spielt das natürlich auch für das pädagogische Handeln in der Schule eine wesentliche Rolle.

#### 3.1 Omnipräsenz der Improvisation im Unterricht

Zur Veranschaulichung der Omnipräsenz der Improvisation können wir uns folgende Extremsituation vorstellen: Eine Lehrperson hat einen Plan für eine Unterrichtsstunde entworfen und dabei jede einzelne Minute dieser Unterrichtsstunde verplant. Da abgesichert werden soll, dass die Lehrperson zum jeweils passenden Zeitpunkt das Richtige sagt, enthält der Unterrichtsplan auch den chronologisch geordneten, zeitlich getakteten Sprechtext der Lehrperson sowie die antizipierten Sprechbeiträge der Schüler\*innen. Um sicherzugehen, dass alles planmäßig abläuft und nicht improvisiert werden muss, lernt die Lehrperson den eigenen Sprechtext auswendig. So gerüstet, startet die Lehrperson den Unterricht. Frage: Ab wann beginnt die Improvisation in dieser so minutiös vorbereiteten Unterrichtsstunde? Unsere Antwort: Bereits in der ersten Minute. Genauer gesagt: Die

Improvisation setzt sofort ein, nämlich bei der Steuerung jener synchronen Mikrohandlungen, die menschlichen Aktivitäten eigen sind. Gemeint sind die synchrone Nuancierung von Mimik, Gestik und Körperhaltung sowie die damit verschränkte Nuancierung der gesprochenen Sprache (Sprechgeschwindigkeit und -rhythmik, Sprachmelodie, Lautstärke). All diese synchronen Mikrohandlungen erfolgen nur sehr bedingt geplant; zu einem großen Teil vollziehen sie sich spontan im Moment des Geschehens. Diese spontanen Aktivitäten durchziehen den gesamten Unterrichtsprozess von der ersten bis zur letzten Minute. Dies gilt auch für die synchronen Mikrohandlungen der Schüler\*innen. Auch bei ihnen vollziehen sich die Nuancierung von Mimik, Gestik, Körperhaltung und gesprochener Sprache vorwiegend spontan. Kurzum: Die Feinstruktur des gesamten Unterrichtsverlaufs enthält eine Vielzahl kleinster Improvisationen.

Zieht man in Betracht, dass alle Aktionen im Unterricht Interaktionen sind, wird noch deutlicher, dass auch bei einer noch so minutiös vorbereiteten Unterrichtsstunde bereits beim ersten Blickkontakt zwischen Lehrperson und Schüler\*innen das Improvisieren beginnt und sich in allen weiteren Blickkontakten fortsetzt. Georg Simmel beschreibt in seinem „Exkurs über die Soziologie der Sinne“, inwiefern Blicke, welche Menschen miteinander austauschen, zu einer zumindest momentan engen Verknüpfung und gegenseitigen Beeinflussung dieser beiden Menschen führt. Simmel schreibt:

„Unter den einzelnen Sinnesorganen ist das Auge auf eine völlig einzigartige soziologische Leistung angelegt: auf die Verknüpfung und Wechselwirkung der Individuen, die in dem gegenseitigen Sich-Anblicken liegt. Vielleicht ist dies die unmittelbarste und reinste Wechselbeziehung, die überhaupt besteht. [...] Die Enge dieser Beziehung (des gegenseitigen Sich-Anblickens; Anm. d. Verf.) wird durch die merkwürdige Tatsache getragen, dass der auf den Andern gerichtete, ihn wahrnehmende Blick selbst ausdrucksvoll ist, und zwar gerade durch die Art, wie man den Andern ansieht. In dem Blick, der den Andern in sich aufnimmt, offenbart man sich selbst; mit demselben Akt, in dem das Subjekt sein Objekt zu erkennen sucht, gibt es sich hier dem Objekte preis. Man kann nicht durch das Auge nehmen, ohne zugleich zu geben.“ (Simmel, 1983, S. 484–485)

Anders gesagt: Durch jeden Augen-Blick bilden sich zahlreiche feine „Fäden“ zwischen den interagierenden Personen. Die Fülle und Dichte der Verbindungen steigert sich durch den Umstand, dass in die Interaktionen nicht allein der Sehsinn, sondern alle anderen Sinne hineinspielen. Aufs Ganze gesehen ergibt sich also ein äußerst enges Wechselwirkungsgeflecht, in das die Interaktionspartner:innen hineingewebt sind. In ein solches Wechselwirkungsgeflecht, das alle Interaktionspartnerinnen beeinflusst, begibt sich auch jede Lehrperson.

Bezogen auf die minutiös vorbereitete Lehrperson heißt dies: durch jede Aktivität wird sie hineinverwickelt in das unübersehbare Interaktionsgeflecht, das nach und nach im Unterrichtsgeschehen entsteht. Sich diesem Interaktionsgeflecht und seinen zahlreichen Mikrowirkungen zu entziehen und sich in ihm jeglicher Spontaneität zu enthalten, ist schlechterdings unmöglich (es sei denn, die Lehrperson leidet unter einem gravierenden psycho-sozialen Krankheitsbild).

Und in einer weiteren Hinsicht kommt die präzise vorbereitete Lehrperson nicht umhin zu improvisieren. Wir erinnern uns: Teil ihres umfassenden und kleinschrittigen Unterrichtsplans waren die antizipierten sprachlichen Äußerungen der Schülerinnen. Wie steht es um die Erfolgsaussichten dieser planerischen Prognosen? Nun, es ist davon auszugehen, dass eine Vielzahl dieser Antizipationen nicht den tatsächlichen Unterrichtsbeiträgen der Schüler\*innen entsprechen und sich die Lehrperson im aktuellen Unterrichtsgeschehen irgendwie zu diesen Planabweichungen verhalten muss. Mit anderen Worten: Auch hier ist es nicht möglich, auf Spontaneität zu verzichten (es sei denn, die Lehrperson verweigert es konsequent, die Äußerungen der Schüler\*innen ernst zu nehmen, was wir im nächsten Abschnitt als äußerst fragwürdig betrachten werden).

### 3.2 Notwendigkeit der pädagogischen Improvisation

Das Improvisieren im Unterricht erscheint notwendig, sofern sich der Unterricht an der Entwicklung und dem Lernen der Schüler\*innen orientieren soll. Steht die Entwicklung von Mündigkeit und Emanzipation als zentrales Ziel von Schule im Mittelpunkt, dann hat Unterricht ein Umfeld zu schaffen, in dem „Heranwachsende aufhören, Adressaten und Objekte pädagogischen Einwirkens zu sein, und beginnen, ihre eigenen Lernprozesse jenseits von pädagogischer Unterstützung und Gegenwirkung zu entwerfen und zu interpretieren.“ (Benner, 2008, S. 62) Damit ist das Handeln der Schüler\*innen im Unterricht zentral. Wie Schüler\*innen jedoch in konkreten Situationen handeln, ist nie vorhersehbar. Wird jedoch die Freiheit der Lernenden anerkannt und soll pädagogisches Handeln von Lehrer\*innen sich konkret darauf beziehen, so kann es gar nicht im Detail vorbereitet werden. Die potenzielle Freiheit des Handelns der Lernenden kann sogar nur über das Improvisieren der Lehrperson verwirklicht werden (Danner, 2001, S. 47–51). Es bedarf dabei der Offenheit für die Situation und das Gegenüber. Werfen wir dazu einen Blick in eine der ersten empirischen Studien zur pädagogischen Improvisation, die das Improvisieren von fünf Lehrer\*innen erforscht hat (Hoffelner, 2023b): Frederik Lakoon, eine dieser Lehrpersonen, begründet die Notwendigkeit zur Offenheit damit, „weil du dich natürlich auf die Schüler einlassen musst -- ist ja logisch – ich mein wenn du schon vorher schon dein Ziel vor Augen hast und die Schüler so quasi nur als Medium benützt – wobei Kant ja gesagt hat: ‚Du sollst einen anderen Menschen nicht als Mittel zum Zweck benützen.‘ weiß nicht –,

sondern auf ihn eingehen.“ (Hoffelner, 2023b, S. 222) Diese Lehrperson begründet die Notwendigkeit zur Improvisation mit Immanuel Kant (1785/2021): „Handle so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst.“ (S. 429) Damit steckt hinter der Orientierung am Handeln der Schüler\*innen, das die Lehrperson zu verwirklichen hat, der moralische Anspruch, das Individuum nicht zu einem Zweck zu benützen, sondern als Selbstzweck anzuerkennen. Im Zusammenhang damit kann gesagt werden, dass Unterricht – auch jener der Kompetenzorientierung – das zentrale didaktische Prinzip der Schüler\*innenorientierung verfolgt. Wenn sich Unterricht an den Schüler\*innen orientieren soll, dann hat er auch in seinem Vollzug deren Beiträge anzuerkennen und auf Basis dieser Lerngelegenheiten zu schaffen. Im Anschluss an bell hooks (2010, S. 10) könnte damit gesagt werden: „So much academic training encourages teachers to assume that they must be ‚right‘ at all times. Instead, I propose that teachers must be open at all times.“ Werden im Unterricht Lerngelegenheiten, welche von den Schüler\*innen ausgehen, nicht erkannt, so können damit nicht nur moralische Ansprüche an das eigene Handeln im kantischen Sinne verfehlt, sondern auch fruchtbare Momente des Lernens verhindert werden. Das liegt möglicherweise daran, dass die Lehrperson nur daran interessiert ist, eine für sie als bedrohlich wahrgenommene Offenheit wieder zu schließen (Paseka & Schrittmesser, 2018). Das kann dazu führen, dass die Lehrperson ihr geplantes Programm ohne Rücksichtnahme gegenüber den Reaktionen der Schüler\*innen ausführt und insofern nicht schüler\*innen-, sondern lehrer\*innenzentriert handelt. Dabei wäre es doch im Sinne der Mündigkeit der Schüler\*innen sinnvoll, den Ansatz zu verfolgen, „dass es keine sinnvolle Schule ohne Lehrer geben kann, daß andererseits der Lehrer sich darüber klar sein muß, daß seine Hauptaufgabe darin besteht, sich überflüssig zu machen.“ (Adorno & Becker, 1969/2013, S. 140) Pädagogisches Improvisieren, das die Offenheit der Interaktion anerkennt, kann damit als notwendige Voraussetzung für ein mündigkeitsförderndes Lernklima dienen sowie in letzter Konsequenz auch einen Beitrag zum demokratischen Handeln der Schüler\*innen leisten.

#### 4. Pädagogische Improvisation als kollaborativer Prozess

Wir möchten nun zu unserer grundlegenden Frage kommen, wie sich die gemeinsame Improvisation von Lehrpersonen und Lernenden gestaltet, wenn es dafür ein wertschätzendes Klima gibt. Ansätze zur Beantwortung dieser Frage finden sich unter anderen in Texten von Martin Wagenschein, Theodor Schulze und R. Keith Sawyer.

Martin Wagenschein beschreibt, welche Ängste beseitigt werden müssen, um im Unterricht die langsame gemeinsame Nachdenklichkeit zu ermöglichen: „Die Angst des Lehrers: ich muss weitergehen, die Angst des Kindes: ich muss ‚mitkom-

men, beide müssen ganz und gar ausgelöscht sein. [...] Das Bild der passiv oder aktiv hastenden, vom Lehrer angetriebenen Gruppe muss aus dem inneren Sinn verschwunden sein.“ (Wagenschein, 2002, S. 34) Wagenschein kritisiert die überfüllten Lehrpläne, den gesteigerten Notendruck und die daraus resultierende didaktische Hast. Diese Hast, so Wagenschein, sei didaktisch kontraproduktiv, denn sie „macht flüchtig, verfehlt das wirkliche Verstehen und endet bald im großen Vergessen“ (Wagenschein, 2002, S. 53).

Wagenschein macht deutlich, dass bei der gemeinsamen Suche nach einer Lösung des jeweils rätselhaften Phänomens fortwährend unvorhergesehene Dinge passieren und dass dies ausdrücklich erwünscht ist. Denn der sokratisch moderierte Unterrichtsprozess ist nicht durchgeplant, sondern wird wesentlich getragen von den dynamischen und nicht voraussagbaren Suchbewegungen der Schüler\*innen und den damit verknüpften flexiblen und spontanen Aktivitäten der Lehrperson. Die unvorhergesehenen Unterrichtsereignisse sind für Wagenschein also keine Störungen; im Gegenteil, sie bilden das eigentliche Lebenselement des Unterrichts (Wagenschein, 1982, S. 78).

Dieses Vorgehen ist, so Wagenschein, mit bestimmten Voraussetzungen verbunden: Die Schüler\*innen sitzen nicht in Frontalausrichtung, sondern gemeinsam mit der Lehrperson in Kreisformation. „[N]iemand wird beurteilt, Wettbewerb gibt es nicht, so wenig wie Zeitnot. Jeder wird ernst genommen, was er auch sagt, in seiner eigenständigen Sprache, mit dem einzigen Ziel, den anderen verständlich zu sein“ (Wagenschein, 2002, S. 59).

Theodor Schulze knüpft an Wagenschein an, setzt aber neue Akzente. Dies zeigt sich bei der Wahl des zentralen Begriffs „Lehrstück“. Darunter versteht Schulze (1995, S. 361) „eine dramaturgisch gestaltete Vorlage“ (Schulze, 1995, S. 361) für eine Unterrichtseinheit zu einer komplexen Thematik. Diese Unterrichtseinheit umfasst etwa 10 bis 20 Unterrichtsstunden.

Die Begriffe „Lehrstück“ und „dramaturgisch“ zeigen, dass Schulze Parallelen zwischen dem Unterricht und dem Theater zieht. Inspiriert ist er dabei von Gottfried Hausmanns (1959) Buch „Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts“.

Schulze betont, dass er Unterricht in Gestalt eines Lehrstücks „als ein improvisiertes Mitspielstück“ (Schulze, 1995, S. 379) versteht. In diesem Stück, so Schulze, „ist die Trennung von Zuschauer und Schauspieler aufgehoben. Aktion und Reflektion, Darstellen und Zurücktreten von der Darstellung wechseln miteinander ab. (...) Jeder spielt die Hauptrolle“ (Schulze, 1995, S. 379). Der Protagonist bzw. der „Held“ in diesem Stück ist „ein Phänomen, ein Gebilde, ein Konzept“; als Beispiele nennt Schulze die Reihe der Primzahlen, die Platonischen Körper, die Kerze und die Fabel (Schulze, 1995, S. 379–380).

Bei der Durchführung eines Lehrstücks haben die Improvisationen der Schüler\*innen eine zentrale Funktion. Zwar gibt es Vorgaben und Aufgaben, „[a]ber was wirklich in dem Stück geschieht, ereignet sich erst im Spiel.“ (Schulze, 1995,

S. 408) Das bedeutet: „Die Arbeit mit und an den Schülern, an ihren Beiträgen, Überlegungen, Einfällen und an ihrem Nicht-Verstehen, ihren Widerständen, ihren Ablenkungen und Störungen (ist) fast das Wichtigste an einer Inszenierung.“ (Schulze, 1995, S. 407–408)

In dem improvisierten Mitspielstück spricht die Lehrperson nicht viel, umso mehr sollen die Schüler\*innen und der Protagonist zum Sprechen gebracht werden. (Schulze, 1995, S. 380) Im Unterschied zu Wagensehein gibt Schulze dabei nicht der sokratischen Methode den Vorzug, sondern vertritt die Auffassung,

„dass es sehr viel wichtiger und zugleich auch einfacher ist, die Schülerinnen und Schüler in irgendeine Art von Handlung zu verwickeln und sie auf diese Weise zur Äußerung anzureizen und damit eine Möglichkeit der Überprüfung und Selbstkorrektur zu eröffnen.“ (Schulze, 1995, S. 380–381)

Was in diesem dramatischen Prozess wann, wie und von wem zur Sprache gebracht wird, ist nicht vorhersehbar. Daher sind auch die Improvisationen der Lehrpersonen von entscheidender Bedeutung: „Jede Unterrichtssituation muss je nachdem, was in ihr geschieht, abgeändert und ausbalanciert werden“ (Schulze, 1995, S. 408).

Ähnlich wie Schulze sieht auch R. Keith Sawyer Analogien zwischen dem didaktischen und dem theatralen Improvisieren. Und ähnlich wie Schulze nimmt Sawyer sowohl das Improvisieren auf Seiten der Lehrpersonen als auch auf Seiten der Schüler\*innen in den Blick. Interaktionen im Klassenzimmer sind ihm zufolge „collaborative because no single participant can control what emerges; the outcome is collectively determined by all participants“ (Sawyer, 2004, S. 13; H. i. O.). Diese kollaborative Improvisation fasst Sawyer als einen schöpferischen Prozess auf, in welchem die Lehrperson mit ihrer eigenen Kreativität die Kreativität der ganzen Gruppe unterstützt (Sawyer, 2005, S. 15). Nach Ansicht von Sawyer wirkt nicht allein die Kreativität der Lehrperson unterstützend. Damit kann der Zusammenhang zu Joas gemacht werden, der ja das Kreativitätspotenzial jeglicher Handlung betont hat. Ebenso wichtig ist laut Sawyer, dass die Lehrperson den Unterrichtsprozess angemessen rahmt. In diesem Zusammenhang vergleicht er den Unterricht mit einem gemeinsamen Hausbau, bei dem ein Gerüst („scaffolding“) erforderlich ist (Sawyer, 2014, S. 9; Sawyer, 2019). Das Gerüst unterstützt den Prozess, in dem Schüler\*innen gemeinsam mit der Lehrperson etwas bauen. Neben dem Gerüst gibt es als Ausgangsmaterial „Bausteine“. Gerüst und Bausteine legen in gewisser Weise den Unterricht fest, lassen aber zugleich Spielraum für Improvisationen (Sawyer, 2019, S. 35).

Das Bild vom Baustein verweist darauf, dass die einzelnen Abschnitte der Unterrichtsplanung im Rohzustand sind. Sie müssen noch verarbeitet und im Hinblick auf das Ziel angemessen eingesetzt werden, denn sie sind grob. Darüber hin-

aus bietet der Baustein aber auch noch eine gewisse Flexibilität. Er kann noch als Material gesehen werden, das erst in Form gebracht und eingesetzt werden muss. Das passiert aber erst im Moment des Bauens, also in jenem Moment, in dem sich das pädagogische Handeln – in Abstimmung mit dem Handeln der Schüler\*innen – im Unterricht vollzieht (Hoffelner, 2023b, S. 252–255).

Sawyer (2011, S. 3) weist aber auch darauf hin, dass schulisches Lernen nicht alleine an dem gemessen werden kann, was in der Interaktion im Klassenzimmer passiert. Es hat sich ja an gesetzliche Vorgaben und Curricula zu halten. Das bezeichnet Sawyer als „curriculum paradox“. Demnach brauche es gute Curricula, die Lernen überhaupt erst ermöglichen. Diese müssten wiederum so gestaltet sein, dass sie größtmögliche Offenheit und damit Improvisation zulassen. Professionstheoretisch kann dies an die von Werner Helsper (1996/2016) herausgearbeiteten Antinomien angebunden werden. Helsper (1996/2016, S. 534–535) beschreibt das Spannungsfeld zwischen Interaktion und Organisation, in dem sich Lehrpersonen ständig bewegen würden. Die Organisation ist dabei repräsentiert durch gesetzliche Vorgaben, Curricula, Direktionen usw., während die Interaktion die Handlungen im Klassenzimmer darstellt. Im Zusammenhang mit der derzeit gültigen Kompetenzorientierung könnte man sagen, dass Kompetenzen auf „Basis eines Impulses von außen (z. B. Anforderungen der Organisation) und der Energie von innen in Handlungssituationen aktualisiert“ (Geißler & Orthey, 2002, S. 71) werden. Der Kompetenz ist also eingeschrieben, dass sie sich ebenfalls in Strukturen vollzieht, die wiederum einschränken, aber auch ermöglichen können.

## 5. Improvisation im Unterricht aus Perspektive der Lehrpersonen

Aus professionstheoretischer und vor allem strukturtheoretischer Sicht ist das pädagogische Handeln ein Handeln in Antinomien, also in Spannungsfeldern, die nie aufgelöst werden können (Helsper 1996/2016): Lehrpersonen müssen bei Schüler\*innen zumindest teilweise eine noch nicht vorhandene Autonomie unterstellen, um diese gleichsam zu fördern. Lehrpersonen müssen ein Mindestmaß an Gewissheit erzeugen, obwohl sie sich stetig im Rahmen des Ungewissen bewegen. Ein sinnvoller Umgang mit diesen Antinomien ist Teil der Professionalisierung. Gerade im Hinblick auf die Ungewissheitsantinomie (Helsper, 2008, S. 165) stellen sich deshalb einige Fragen. In welchem Verhältnis stehen nun die Lehrpersonen zu solchen unterrichtlichen Improvisationen? Genauer: 1. Wie bewerten Lehrpersonen unterrichtliche Improvisationen? 2. Welche Improvisationen nehmen Lehrpersonen wahr? Zu diesen Fragen gibt es noch keine repräsentativen Spezialstudien. Gleichwohl lassen sich auf der Basis vorliegender Untersuchungen (vgl. insbesondere Reinmann & Mandl, 2001; Mühlhausen, 2007; Sawyer, 2019; Hoffelner, 2023a, 2023b) hypothetische Überlegungen ableiten.

Zur ersten Frage: In der Pädagogik wird unterschieden zwischen kognitivistisch und konstruktivistisch gefärbten Auffassungen des Lehrens und Lernens. Im ersten Fall hat die Lehrperson „die Funktion Wissensinhalte zu präsentieren und zu erklären sowie die Lernenden anzuleiten und ihre Lernfortschritte zu überwachen“ (Reinmann & Mandl 2001, S. 607). Lernen wird dabei überwiegend als rezeptiver Prozess aufgefasst. Im zweiten Fall werden die Rollen von Lehrenden und Lernenden anders beschrieben:

„Dem Lernenden wird eine eher aktive Rolle zugemutet, während den Lehrenden vor allem die Aufgabe zukommt, Problemsituationen und „Werkzeuge“ zur Problembearbeitung zur Verfügung zu stellen und den Lernenden bei Bedarf zu unterstützen“. (Reinmann & Mandl, 2001, S. 616)

Neben diesen beiden konträren Auffassungen des Lehrens und Lernens gibt es eine vermittelnde Position, nämlich den Ansatz des problemorientierten Unterrichts. Hier ist Unterricht gekennzeichnet von Wechseln zwischen vorrangig aktiver und zeitweise rezeptiver Position der Lernenden bzw. von Wechseln zwischen einer reaktiven und einer aktiven Position der Lehrenden (Reinmann & Mandl, 2001, S. 625). Wir nehmen an, dass Lehrpersonen, die dem kognitivistischen Ansatz folgen, nicht selten dazu tendieren, pädagogische Improvisationen negativ zu bewerten: zum Beispiel als zu vermeidende Notlösung, als mit Schamgefühl oder Ärger verbundene Aktivität, als minderwertige Form pädagogischen Handelns, als Konsequenz schlechter Planung oder als etwas, das vorwiegend Anfänger\*innen unterläuft.

Mit Blick auf Lehrpersonen, die dem konstruktivistischen Ansatz oder dem Ansatz des problemorientierten Unterrichts folgen, nehmen wir an, dass sie eher dazu tendieren, pädagogische Improvisationen positiv zu bewerten: zum Beispiel als unverzichtbares Wesenselement von lebendigem und dialogischem Unterricht, als Ausdruck von Flexibilität, als wertvolle Form pädagogischen Handelns, als Konsequenz einer überraschungsoffenen Planung oder als Zeichen von Berufserfahrung und Professionalität.

Komplizierter erscheint die hypothetische Beantwortung der zweiten Frage: Welche Improvisationen werden von den Lehrpersonen wahrgenommen? Lehrpersonen, die dem kognitivistischen Ansatz folgen, nehmen möglicherweise sowohl die eigenen Improvisationen als auch die der Lernenden besonders intensiv wahr – und zwar vor allem dann, wenn die Differenz zwischen Plan und Wirklichkeit besonders groß ist. Es kann aber auch anders sein: aufgrund der Fixierung auf den eigenen Plan geraten die Improvisationen der Lernenden aus dem Blick. Jürgen Oelkers (1982) beschreibt dies so:

„Dass das Unterrichtshandeln geordnet erscheint, liegt häufig nur daran, dass sich die Aufmerksamkeit des Handelnden bzw. des Beobachters auf die jeweiligen

Handlungsmittelpunkte konzentriert und diese verknüpft, ohne die vielfältigen Peripherien zu beachten. Überdies ist auf die Wahrnehmung bereits an vorgängigen Ordnungsschemata orientiert, die sich auf die methodischen Aufgabenkataloge zurückführen lassen. Der Beobachter sieht dann nicht die Handlungswirklichkeit, sondern nur ihr dramaturgisches Muster.“ (S.167)

Lehrpersonen, die dem konstruktivistischen Ansatz oder dem Ansatz des problemorientierten Unterrichts folgen, nehmen möglicherweise sowohl die eigenen Improvisationen als auch die der Lernenden nur halb bewusst als solche wahr, denn die Improvisationen stechen nicht als unerwünschte Ereignisse im Unterrichtsverlauf hervor, sondern sind Teil der Normalität. Es kann aber auch anders sein: Aufgrund der hohen Wertschätzung gegenüber den spontanen und kreativen Aktivitäten der Lernenden konzentrieren sich die Lehrpersonen besonders intensiv auf Überraschungsmomente im Unterricht und reflektieren im Nachgang gründlich, inwiefern die eigenen Improvisationen den überraschenden Improvisationen der Lernenden entsprochen haben. Beschrieben wird diese Form der pädagogischen Wahrnehmungsausrichtung besonders prägnant in einer Nachbetrachtung zu einem frühpädagogischen (Forschungs-)Projekt von Reggio-Pädagoginnen. Die bei diesem Projekt beteiligten Pädagoginnen schreiben:

„Die Kreativität und das Außergewöhnliche [im forschenden Denken und Handeln der Kinder; Anm. d. Verf.] lassen sich eher in den Vorgängen als in den Ergebnissen finden. Beides findet sich im Denken und im täglichen Schaffen der Kinder, sobald es einen Rahmen findet, der ihnen nicht vorgefasste Methoden und Werte aufzwingt, sondern stattdessen die autonomen Prozesse studiert und aufnimmt. Diese Erfahrungen haben bei uns großes Vertrauen in die selbstorganisierten Strategien der Kinder entstehen lassen.“ (Kommunale Krippen und Kindergärten von Reggio Emilia, 2002, S. 92)

Das individuelle Lernen von Schüler\*innen zu ermöglichen bedeutet demnach, einen Rahmen zu schaffen, der eigene Prozesse ermöglicht und auch ein Vertrauen in die jungen Menschen hat, in diesem Rahmen gemäß eigenen Vorstellungen und Ideen angemessen handeln zu können. Lehrer\*innen müssen demnach mit Offenheit ins Feld gehen und immer wieder prüfen, ob der von ihnen gesteckte Rahmen sinnvoll im Hinblick auf das Lernen der Kinder ist.

Zusätzlich bedarf Improvisation immer eines Repertoires an Wissen und Fähigkeiten, die im Moment nicht nur verfügbar sind, sondern auch zielgerichtet eingesetzt werden können. Kompetenzorientierte Modelle der Lehrer:innenbildung wie COACTIV oder die InTASC-Standards bieten zwar die Möglichkeit, ein solches Wissen und jene Fähigkeiten für bestimmte Kompetenzbereiche ausfindig zu machen, legen bis dato aber den Fokus vermehrt auf Struktur- und Planungs-

momente, denn auf Momente der Offenheit und Ungewissheit von Unterricht (Hoffelner, 2023b, S. 79–95). Ein antinomisches Verständnis von pädagogischem Handeln, das ja grundsätzlich die Ungewissheit eingeschrieben hat, scheint in diesem Zusammenhang sinnvoller. Es betont jene Spannungsfelder, in denen sich Lehrpersonen mit ihren Schüler\*innen ständig bewegen und respektiert auch das „Technologiedefizit“ (Luhmann & Schorr, 1982, S. 14), das menschlichen Interaktionen und insbesondere auch pädagogischem Handeln zugrunde liegt.

## 6. Improvisation im Unterricht aus Perspektive der Schüler\*innen

Georg Breidenstein hat in seiner Studie zum „Schülerjob“ sehr anschaulich gezeigt, dass Schüler\*innenhandeln im Unterricht ein unhinterfragtes und distanzierendes Tun sein kann. Aufgaben werden abgearbeitet. Dabei ist ein gewisser Unterhaltungswert durchaus erwünscht. Elemente des Unterrichts können dann so gewendet werden, dass sie unterhaltsam werden, oder Unterricht changiert zwischen inhaltlicher Auseinandersetzung und Privatgesprächen. Für Breidenstein ist Unterricht etwas Vielfältiges und Fragmentarisches, das sich in verschiedenen Parallelwelten abspiele (Breidenstein, 2006, S. 259–261). Unterricht ist damit primär nicht das, was die Lehrperson sich vorgestellt oder geplant hat, sondern vollzieht sich in vielfältigen Interaktionen, die mitunter vorab höchst ungeplant und ungewiss sind. Diese als Improvisationen zu betrachten, wäre ein wichtiges Anliegen zukünftiger Forschung. Als anschlussfähig betrachten wir hier die von Erving Goffman erstmals in den 1950er Jahren publizierte Herangehensweise, menschliche Interaktionen mit Metaphern des Theaters bzw. Schauspiels zu fassen (Goffman, 2008).

Goffman spricht davon, dass sich menschliche Interaktionen auf Vorder- und Hinterbühnen abspielen. Auf der Vorderbühne ist das zu sehen, was für die Öffentlichkeit oder das Publikum bestimmt ist. Auf der Hinterbühne wird jedoch „der durch die Darstellung hervorgerufene Eindruck bewußt und selbstverständlich widerlegt“ (Goffman 2008, S. 104). Hier geschehen also Dinge, die auf der Vorderbühne nicht gesehen werden sollten. Ilse und Irene Bleier (2012) haben dieses Konzept auf die Schule umgelegt und sprechen davon, dass sowohl Lehrpersonen als auch Schüler:innen Vorder- und Hinterbühnen haben. In eine ähnliche Richtung gehen die Studien von Jürgen Zinnecker (1978) oder Monika Wagner-Willi (2005). Das Geschehen auf diesen unterschiedlichen Bühnen, welche die Parallelwelten im Sinne Breidensteins sind, wäre konkreter zu untersuchen, um weiterhin zu zeigen, wie sich Improvisationen nicht nur auf Seiten der Lehrpersonen, sondern auch auf jenen der Schüler:innen vollziehen. Dabei wäre zu fragen, welches Wissen und welche Fähigkeiten im Sinne eines improvisatorischen Repertoires Schüler:innen hier zur Anwendung bringen und inwieweit diese Improvisationen einem sinnvollen Lernen im Sinne der Curricula förderlich sind oder gar zuwiderlaufen.

## 7. Pädagogische Improvisation in der Lehrer\*innenausbildung

Inwiefern wird in der Lehrer\*innenausbildung auf das Improvisieren im Unterricht vorbereitet? Hierzu gibt es keine repräsentativen Untersuchungen. Jedoch lässt sich ausgehend von dem Umstand, dass das Thema Improvisation bislang in der schulpädagogischen Literatur nur eine randständige Rolle spielt (DeZutter, 2011; Mühlhausen, 2019, S. 24–26), vermuten, dass auch in der Lehrer\*innenausbildung dem Thema keine oder wenig Beachtung geschenkt wird.

Anhaltspunkte, die diese Vermutung stützen, liefert Ulf Mühlhausen (2007). Mit Blick auf die Lehrer\*innenausbildung in Deutschland spricht er von einer „Vorplanungshypertrophie der Lehrerausbildung“ (Mühlhausen, 2007, S. 27). Es werde, so Mühlhausen, die Illusion genährt, die Auftretenswahrscheinlichkeit für unerwartete Entwicklungen im Unterricht könne durch gründliches planerisches Nachdenken verringert werden. Angehende Lehrer\*innen werden laut Mühlhausen „auf eine z. T. minutiöse Vorplanung ihres Unterrichts“ (Mühlhausen, 2007, S. 27) verpflichtet. „Sie werden zu Unterrichtsentwürfen genötigt, in denen das Handeln aller Akteure möglichst detailliert vorgeschrieben (im doppelten Wort-sinn!) ist.“ (Mühlhausen, 2007, S. 27–28) Die in der Lehrer\*innenausbildung genutzten didaktischen Konzepte vermitteln, so der Autor, die irri-ge Auffassung, „mit zunehmender Berufserfahrung könne es gelingen, Unterricht durch antizipierendes Denken festzulegen, so dass das Risiko, auf vorab nicht Bedachtes reagieren zu müssen, immer geringer wird.“ (Mühlhausen, 2007, S. 29)

Seit der Veröffentlichung Mühlhausens im Jahre 2007 dürfte sich an der Ausblendung der Improvisation wenig geändert haben. Gründe für diese Vermutung bieten beispielsweise Handreichungen für die Lehrer\*innenausbildung im Bundesland Sachsen. Mit Blick auf die Bewertung von Prüfungslehrproben werden fünf Bewertungskriterien genannt: fachliche und didaktische Grundlegung; Zielklarheit und Strukturierung; Gestaltung auf der Basis ausgewählter Prinzipien; Lehrer-Schüler-Interaktion; Stundenreflexion (Landesamt für Schule und Bildung, 2022).

Mit Stundenreflexion ist gemeint, dass die zu prüfende Person nach der Lehrprobe gegenüber den Prüfenden die absolvierte Unterrichtsstunde analysiert. In dem Bewertungsraster heißt es dazu erläuternd: die zu prüfende Person analysiert die „Stunde durch Ziel-Resultat-Vergleich, erkennt eigene Stärken und Schwächen, zeigt Alternativen auf, leitet neue Ziele ab“ (Landesamt für Schule und Bildung, 2022). Bemerkenswert ist hier, dass von einer Analyse mit Blick auf didaktische Beweglichkeit und Orientierung an den spontanen Ideen und Beiträgen der Schüler\*innen nicht die Rede ist. Und auch die Möglichkeit, dass ursprüngliche Planungsziele spontan, bewusst und berechtigterweise im Verlauf der Unterrichtsstunde abgewandelt werden, wird nicht in die Stundenreflexion miteinbezogen. Insgesamt gesehen vermitteln sowohl das Bewertungsraster als auch die Informationen für Prüfungsvorsitzende den Eindruck, dass die von der Lehrperson durch

Planung vorab hergestellte „Zielklarheit und Strukturiertheit“ von großer Bedeutung für die Qualität einer Unterrichtsstunde sind (Landesamt für Schule und Bildung, 2023, S. 11). Nicht in Betracht gezogen wird dabei, dass die Lehrperson und die Schüler\*innen gemeinsam interaktiv die Struktur des Unterrichts herstellen und dass es daher von allen Beteiligten der Struktur- und Zielflexibilität bedarf.

## 8. Fazit und Ausblick

Improvisation ist u. E. ein konstitutives Merkmal menschlichen Handelns. Dies gilt auch und gerade für das Handeln im schulischen Unterricht. Anders gesagt: Phänomene der Improvisation sind im Unterricht allgegenwärtig. Die wenigen bislang vorliegenden Studien zu diesen Phänomenen konzentrieren sich vorwiegend auf die Improvisationen der Lehrer\*innen. Indes: Nicht nur Lehrer\*innen improvisieren, sondern auch Schüler\*innen. Unterricht kann daher als Prozess verstanden werden, bei dem potenziell alle anwesenden Personen Teil der Improvisation sind.

Improvisation ist nicht nur allgegenwärtig im Unterricht, sie ist unseres Erachtens auch notwendig. Denn die vollständige Verplanung des Unterrichts hätte die Instrumentalisierung und Verdinglichung der Schüler\*innen zur Konsequenz und geriete in Widerspruch mit dem pädagogischen Ziel der Entwicklung von Mündigkeit. Anders gesagt: Sich in einer offenen, nicht instrumentalisierenden Interaktion zu bewegen, bedeutet sich gegenseitig ernst zu nehmen und aufeinander einzugehen. Das aber setzt die Bereitschaft und Fähigkeit zur Improvisation voraus. Aus den genannten Gründen fassen wir das Thema Improvisation als eines der zentralen Elemente professionellen schulpädagogischen Handelns auf.

Jedoch hat das Thema Improvisation in der Forschung und in der schulpädagogischen Literatur bislang lediglich eine marginale Position. Und nur sehr wenige Autoren haben versucht, Unterricht als gemeinsame Improvisation von Lehrperson und Lernenden zu beschreiben. Zu ihnen zählen Martin Wagenschein, Theodor Schulze und R. Keith Sawyer. Wagenschein hat für die Unterrichtsfächer Mathematik und Physik eine modernisierte sokratische Didaktik entwickelt und gezeigt, inwiefern der sokratisch moderierte Unterricht wesentlich getragen ist von den dynamischen und nicht voraussagbaren Suchbewegungen der Schüler\*innen und den damit verknüpften Improvisationen der Lehrperson. Schulze hat gemeinsam mit Kolleg\*innen für ein breites Spektrum von Unterrichtsfächern das didaktische Konzept des „Lehrstücks“ entwickelt und beschreibt in diesem Kontext, „Unterricht als ein improvisiertes Mitspielstück“, in dem die Trennung von Zuschauer\*innen und Schauspieler\*innen aufgehoben ist und jede\*r die Hauptrolle spielt. Noch deutlicher als Schulze zeigt Sawyer, dass nicht das parallele Improvisieren, sondern das ineinandergreifende kollaborative Improvisieren von erheblicher didaktischer Bedeutung ist. In dieser Form der Improvisation, so Sawyer, unterstützt die Lehrperson mit ihrer eigenen Kreativität die Kreativität der ganzen Gruppe.

Ausgehend von dem Umstand, dass das Thema Improvisation bislang in der schulpädagogischen Literatur nur eine randständige Rolle spielt, vermuten wir, dass auch in der Lehrer\*innenausbildung dem Thema keine oder wenig Beachtung geschenkt wird. Daher erscheint es uns ratsam, die Forschungsbemühungen in diese Richtung zu intensivieren. Mit Blick auf die Lehrer\*innenausbildung sind unseres Erachtens unter anderem die folgenden Forschungsfragen relevant:

- Gibt es aktuell innovative Versuche, angehende Lehrer\*innen auf Unterrichtsformen vorzubereiten, in der Unterrichtsplanung und Improvisation als gleichrangige didaktische Komponenten behandelt werden? Falls ja: Wie gestalten sich diese und wie sind sie evaluierbar?
- Mit welchen didaktischen Formaten können angehende Lehrer\*innen auf eine improvisationsorientierte Didaktik vorbereitet werden?
- Inwiefern wird bei der Vorbereitung auf einen improvisationsoffenen Unterricht dem Bedürfnis nach Planungssicherheit und Strukturklarheit von Berufsanfänger:innen Rechnung getragen?

Hinsichtlich der schulpädagogischen Grundlagenforschung sind unseres Erachtens unter anderem die folgenden Forschungsfragen relevant:

- Wie und wo improvisieren Schüler\*innen? Welche didaktischen Rahmungen begünstigen ihre improvisatorische Kreativität?
- Welche Unterrichtsaktionen nehmen Lehrpersonen und Schüler\*innen als Improvisationen wahr?
- Wie bewerten Lehrpersonen und Schüler\*innen diese Improvisationen?
- Unter welchen Bedingungen gelingt die kollaborative Improvisation von Schüler\*innen und Lehrpersonen?

Die Beantwortung dieser und ähnlicher Fragen, könnte u.E. dazu beitragen, die Theorie und Praxis der schulischen Didaktik weiterzuentwickeln. Sie würde ermöglichen, Situationen, wie sie August L. in seiner Geographiestunde, unter einem neuen Blickpunkt zu fassen und Offenheit in Unterrichtsstunden zu fokussieren. Lehramtsstudierende müssten dann dem Druck nach der exakten Umsetzung ihrer Planung nicht unterliegen und könnten stattdessen ein sinnvolles Handeln im Hinblick auf Schüler\*innenzentrierung realisieren, das pädagogisches Improvisieren nicht mehr als Abweichung von der Normalität, sondern als Regelfall pädagogischen Handelns in den Mittelpunkt rückt.

## Quellenverzeichnis

- Aadland, H., Espeland, M. & Arnesen, T.E. (2017). Towards a typology of improvisation as a professional teaching skill: Implications for pre-service teacher education programmes. *Cogent Education*, 4, 1–14. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1295835>

- Adorno, T.W. & Becker, H. (1969/2013). *Erziehung zur Mündigkeit 1969*. In T. W. Adorno (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969* (24. Aufl., S. 133–147). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beghetto, R.A. & Kaufman, J.C. (2011). Teaching for Creativity with Disciplined Improvisation. In R.K. Sawyer (Ed.): *Structure and Improvisation in Creative Teaching* (S. 94–109). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997105.006>
- Ben-Horin, O. (2016). Towards a professionalization of pedagogical improvisation in teacher education. *Cogent Education*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1248186>
- Benner, D. (2008). Reflexive versus affirmative Emanzipation. *KWARTALNIK PEDAGOGICZNY*, 209(3), 59–68.
- Berg, H.C. & Schulze, T. (Hrsg.) (1995). *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik*. Luchterhand.
- Berg, H.C. & Schulze, T. (Hrsg.) (1998). *Lehrkunstwerkstatt II*. Luchterhand.
- Berliner, P.F. (1994). *Thinking in Jazz. The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226044521.001.0001>
- Bertram, G.W. & Rösenberg, M. (2021). *Improvisieren! Lob der Ungewissheit*. Sonderausgabe. Leipzig: Reclam.
- Bleier, I & Bleier, I. (2012). Vorderbühne und Hinterbühne in der Schule. Orte – Handlungen – Gründe. In E. Rauscher (Hrsg.), *Lernen und Raum. Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen* (S. 145–149). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich (Pädagogik für Niederösterreich, Band 5).
- Boal, A. (2016). *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2006). Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 24).
- Crossan, M. (1998). Improvisation in Action. *Organization Science*, 9, 593–599. <https://doi.org/10.1287/orsc.9.5.593>
- Danner, S. (2001). *Erziehung als reflektierte Improvisation*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dell, C. (2012). *Die improvisierende Organisation. Management nach dem Ende der Planbarkeit*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422595>
- DeZutter, S. (2011). Professional Improvisation and Teacher Education: Opening the Conversation. In R. Keith Sawyer (Ed.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching* (S. 27–50). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997105.003>
- Hausmann, G. (1959). *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.

- Geißler, K. A. & Orthey, F. M. (2002). Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 49, 69–79.
- Goffman, E. (2008). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Helsper, W. (1996/2016). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungswiesen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (8. Aufl.) (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230).
- Helsper, W. (2008). Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 142–162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffelner, A. (2023a). Pädagogische Improvisation. Vom Mängelverständnis zur Professionalisierung. In E. Christof, M. Holzmayer, J. Köhler & J. Reitingner (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf begleiten. Perspektiven auf Lernen und Lehren in Schule und Hochschule* (S. 76–90). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hoffelner, A. (2023b). *Pädagogische Improvisation. Theoretische Konzeption und empirische Rekonstruktionen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Holcomb, C. (2001). „The crown of all our study“. *Improvisation in Quintilian's Institutio Oratoria. Rhetoric Society Quarterly*, 31(3), 53–72. <https://doi.org/10.1080/02773940109391206>
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M. & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education—roots and applications. *Cogent Education*, 3, 1–17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. New York & London: Routledge.
- Johnstone, K. (2018). *Improvisation und Theater* (14. Aufl.). Berlin: Alexander Verlag.
- Kant, I. (1785/2021). *Gesammelte Schriften. Abtheilung I: Werke; Band 4: Kritik der reinen Vernunft. Prolegomena. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft*. Berlin: De Gruyter.
- Kommunale Krippen und Kindergärten von Reggio Emilia (2002). *Schuh und Meter. Wie Kinder im Kindergarten lernen*. Weinheim: Beltz.
- Köhler, J. & Hoffelner, A. (2022). Macht.Theater.Angst. Ansätze theaterpädagogischer Erfahrungsräume zum Thema Macht. In E. Christof & J. Köhler (Hrsg.); *SCHULE.MACHT.ANGST. Denk- und Möglichkeitsräume tabuisierter Zusammenhänge in Schule und Hochschule* (S. 134–145). Innsbruck: StudienVerlag.
- Kurt, R. (2012). Improvisation als Grundbegriff, Gegenstand und Methode der Soziologie. In U. Göttlich & R. Kurt (Hrsg.): *Kreativität und Improvisation* (S. 165–186). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18989-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18989-5_10)

- Kurt, R. & Näumann, K. (2008). Einleitung. In R. Kurt & K. Näumann (Hrsg.), *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven* (S. 7–15). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839407547-intro>
- Landesamt für Schule und Bildung. Freistaat Sachsen (2022). *Prüfungslehrproben – Bewertungskriterien / Lehramtsprüfungsordnung II vom 12. Januar 2016*. Landesamt für Schule und Bildung Sachsen, <https://www.schulportal.sachsen.de/portal/suche.php> (2023, 1. August)
- Landesamt für Schule und Bildung. Freistaat Sachsen (2023). *Prüfungslehrproben (PLP) – Informationen für Prüfungsvorsitzende (PV) Landesamt für Schule und Bildung*. Freistaat Sachsen, <https://www.schulportal.sachsen.de/portal/suche.php> (2023, 1. August)
- Lösel, G. (2013). *Das Spiel mit dem Chaos. Zur Performativität des Improvisationstheaters*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839423981>
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann und K.-E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mæland, K. & Espeland, M. (2017). Teachers' Conceptions of Improvisation in Teaching: Inherent Human Quality or a Professional Teaching Skill? *Education Inquiry*, 8, 192–208. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1293314>
- Moshavi, D. (2001). „Yes and...“: Introducing improvisational theatre techniques to the management classroom. *Journal of Management Education*, 25, 437–449. <https://doi.org/10.1177/105256290102500408>
- Mühlhausen, U. (2007). *Abenteuer Unterricht. Wie Lehrer/innen mit überraschenden Unterrichtssituationen umgehen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Oelkers, J. (1982). Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 139–194). Frankfurt am Main: Suhrkamp.,
- Paseka, A. & Schrittmesser, I. (2018). Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 31–52). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_3)
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrg.). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4., vollst. überarb. Aufl., S. 601–646). Weinheim: Beltz.
- Sawyer, R. K. (1999). Improvisation. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1-2), 121–123. <https://doi.org/10.1525/jlin.1999.9.1-2.121>
- Sawyer, R. K. (2004a). Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X033002012>

- Sawyer, R.K. (2004b). *Improvised Lessons: Collaborative discussion in the constructivist classroom*. *Teaching Education*, 15(2), 189–201. <https://doi.org/10.1080/1047621042000213610>
- Sawyer, R.K. (2006). *Educating for innovation*. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 41–48. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2005.08.001>
- Sawyer, R.K. (Ed.) (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997105>
- Sawyer, R.K. (2016). *Pretend play as improvisation. Conversation in the preschool classroom*. New York & London: Routledge.
- Sawyer, R.K. (2019). *The creative classroom. Innovative teaching for 21st-century learners*. New York: Teachers College Press.
- Schulze, T. (1995). *Lehrstückdramaturgie*. In H.C. Berg & T. Schulze (Hrsg.), *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik* (S. 361–420). München: Luchterhand.
- Simmel, G. (1983). *Soziologie* (6. Aufl.). Berlin: Duncker & Humblot.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the Theater. A Handbook of Teaching and Directing Techniques* (3. Aufl.). Evanston: Northwestern University Press.
- Vera, D. & Crossan, M. (2005). *Improvisation and Innovative Performance in Teams*. *Organization Science*, 16(3), 203–224. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0126>
- Wagenschein, M. (1982). *Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch* (7., durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Wagenschein, M. (2002). „... zäh am Staunen“: *Pädagogische Texte zum Bestehen der Wissensgesellschaft*. Seelze/Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Watson, K. & Fu, B. (2013). *What is Medical Improv?* <http://www.medicalimprov.org/about> (2022, 1. August).
- Zinnecker, J. (1978). *Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler*. In G.-B. Reinert & J. Zinnecker (Hg.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (S. 29–122). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.



# Armutssensible Familienbildung in elementarpädagogischen Einrichtungen

## Ein theoretischer Überblick

Monika Ude

*Pädagogische Hochschule Niederösterreich*

*monika.ude@stud.ph-noe.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-08>*

EINGEREICHT 17 FEB 2024

ÜBERARBEITET 30 APR 2024

ANGENOMMEN 08 MAI 2024

Derzeit besuchen 51.000 armutsbetroffene Kinder zwischen 0 und 4 Jahren eine elementare Bildungseinrichtung (Statistik Austria, 2023, S.108) und hier stellt sich die Frage, wie armutsbetroffene Familien in elementaren Bildungseinrichtungen durch armutssensible Familienbildung begleitet werden können. Elementarpädagogische Fachkräfte sind in ihrem Berufsalltag mit den Auswirkungen von Armut auf Kinder und deren Familien konfrontiert und benötigen neben einer professionellen pädagogischen Haltung auch Wissen über die aktuelle Armutslage der Gesellschaft. Familienbildung fokussiert auf eine ganzheitliche Bildung von Familien unter besonderer Berücksichtigung ihrer jeweiligen Lebenswelt und ihrer Lebensverhältnisse (Fischer, 2021, S.53). Elementare Bildungseinrichtungen können zur Kompensation von Armutsfolgen beitragen und bilden einen wertvollen Schutzfaktor für Kinder in Armutslagen (Albers, 2015, S.18; David & Klein, 2024, S.88; Keßel, 2020, S.62; Weigelt, 2011, S.5). Elementare Bildungseinrichtungen können hier im begrenzten Rahmen wirken, dennoch muss „Armutssensibilität ein pädagogischer Anspruch“ (Keßel, 2020, S.62) sein.

SCHLÜSSELWÖRTER: Familienbildung, Elementarpädagogik, armutssensibles Handeln, Kinderarmut

## 1. Einleitung

Laut EU-SILC 2022 sind 14,8% der österreichischen Bevölkerung armutsgefährdet, 353.000 Kinder und Jugendliche sind von sozialer Ausgrenzung und/oder Armut betroffen (Statistik Austria, 2023, S.5; S.96). Die steigende Zahl von armutsbetroffenen Familien sowie die zunehmende Heterogenität familialer Lebensformen und -lagen begründen die Notwendigkeit, dass elementarpädagogische Fachkräfte sich intensiv mit Begleitmöglichkeiten aller Familien auseinandersetzen (Poppe, 2019, S.3). Kinder haben ein Recht auf ein Aufwachsen im Wohlergehen (Holz, 2023, S.42), weshalb eine „lebenswelt- und lebenslagenbezogene Differenzierung von Familienformen“ (Steinke, 2018, S.58) wichtig ist, um Familien bestmöglich zu begleiten. Bedeutend ist nicht nur die Bildungs- und Beziehungsarbeit mit den Kindern, sondern auch die Bildungskooperation und Kommunikation mit den

Eltern. Laut Keßel (2020) können soziale Ungleichheiten nicht allein durch pädagogische Angebote abgebaut werden, jedoch ist „Armutssensibilität ein pädagogischer Anspruch“ (S. 62), um möglichst früh die Bildungsbiografien von Kindern positiv beeinflussen zu können. Elementarpädagogischen Fachkräften obliegt hier die Aufgabe, Familien ganzheitlich zu begleiten, um reaktiv und präventiv wirken zu können (Fischer, 2021, S. 54). Die Begleitung armutsbetroffener Familien kann eine Herausforderung für Teams in elementaren Bildungseinrichtungen darstellen, da Armut gesellschaftlich stigmatisiert ist und Familien aus Scham nicht offen mit ihren finanziellen Schwierigkeiten umgehen möchten. Auf der Seite der elementarpädagogischen Fachkräfte bestehen einerseits Berührungängste und wenig Vorwissen für eine sensible Begleitung und andererseits aufgrund des wachsenden Aufgabenspektrums sowie Personalmangels auch zu wenig Zeiteresourcen für eine adäquate Begleitung. Um Kindern bestmögliche Voraussetzungen für ihre Bildungsbiografie zu bieten, müssen Familien systemisch betrachtet und begleitet werden. Dies erfordert mehr Ressourcen seitens der elementarpädagogischen Fachkräfte, beispielsweise in Form eines erhöhten Zeitaufwandes für Elterngespräche (Bange, 2016, zitiert nach Kieferle, 2017, S. 94) und organisatorische Belange. Auch die Einbindung anderer Professionen und Disziplinen in die Familienbegleitung, wie Kooperationen im Sozialraum, erfordert neben Zeiteresourcen auch fachliche Kompetenzen (ebd., S. 18). Zusätzlich herrscht ein zunehmender Fachkräftemangel und es stellt sich die Frage, *wie armutsbetroffene Familien in elementaren Bildungseinrichtungen durch armutssensible Familienbildung begleitet werden können.*

Dieser praxisorientierten Fragestellung geht der vorliegende Artikel in Form eines Literatur-Reviews nach und gibt einen theoriebasierten Überblick zu armutssensibler Familienbildung in elementarpädagogischen Einrichtungen. Angelehnt an die haltungsspezifischen Voraussetzungen laut Keßel (2020), Hock, Holz und Kopplow (2014), Poppe (2019) sowie Albers (2015), welche die Notwendigkeit von Fachwissen postulieren (siehe Abschnitt 3.2), soll dieser Artikel elementarpädagogischen Fachkräften einen grundlegenden Überblick für die Begleitung armutsbetroffener Familien bieten.

Der Fokus im ersten Kapitel liegt auf Daten zu armutsbetroffenen Familien in Österreich und umreißt das Verständnis von Armut im deutschsprachigen Raum. Weiterführend wird das Konzept, Chancen und Herausforderungen armutssensibler Familienbildung im deutschsprachigen Raum diskutiert und werden Aspekte armutssensiblen Handelns in elementaren Bildungseinrichtungen dargestellt. Den Abschluss des Artikels bilden Fazit und Ausblick.

Aufgrund der Limitation des vorliegenden Artikels, wird der Fokus nicht auf grundlegende strukturelle Veränderungen der elementaren Bildungseinrichtungen gelegt, sondern die Ebene der elementarpädagogischen Fachkräfte und deren Möglichkeiten der armutssensiblen Familienbildung beleuchtet.

## 2. Fakten und Daten zu armutsbetroffenen Familien in Österreich

In der Literatur findet sich eine Vielzahl an Definitionen zu den komplexen Dimensionen von Armut. Laut Huster, Boeckh, und Mogge-Grotjahn (2018) bezeichnet Armut die „besonderen Merkmale und Folgen von durch materielle Unterversorgung gekennzeichneten Lebenslagen“ (S. 4) und beschreibt entsprechende soziale Realitäten. Armut prägt „die Entscheidungs-, Gestaltungs- und Handlungsspielräume der Betroffenen und damit auch ihr Handeln und ihre Bewältigungsstrategien“ (Holz, 2023, S. 42). Die Armutsgefährdungsschwelle liegt in Österreich laut EU-SILC 2022 für einen Einpersonenhaushalt bei einem Monatswert von 1.392 Euro. Diese rein einkommensbezogene Definition von Armutsgefährdung berücksichtigt jedoch nicht die individuellen Ausgaben einer Person.

Armut kann in absolute und relative Armut unterteilt werden. Als *absolute Armut* ist ein Zustand definiert, in welchem ein Mensch die Befriedigung seiner Grundbedürfnisse finanziell nicht mehr sicherstellen kann. Von *relativer Armut* wird gesprochen, wenn „eine Unterversorgung an materiellen und immateriellen Gütern“ (Poppe, 2019, S. 5) im Vergleich zur jeweiligen Gesellschaft vorliegt.

Die Auswirkungen von Armut betreffen Kinder in besonderem Umfang. Um Kinderarmut zu definieren, müssen mehrere Dimensionen einbezogen werden, denn eine „rein auf das Familieneinkommen bezogene Definition geht an der Lebenswelt der Kinder vorbei“ (Poppe, 2019, S. 9). Für die Bewertung kindlicher Entwicklungsbedingungen sind laut Laubstein, Holz und Seddig (2016, S. 12) vier Lebenslagendimensionen geeignet: (1) Die materielle Lage umfasst die Grundversorgung in Bezug auf Obdach, Nahrung und Kleidung sowie die „Möglichkeit zur Teilhabe am altersspezifischen Konsum“ (ebd.). (2) Die soziale Lage meint die soziale Integration in Hinblick auf Sozialkontakte und deren Disponibilität sowie Qualität. (3) Die dritte Dimension stellt die Versorgung im kulturellen Bereich dar und umfasst formale und non-formale Bildung sowie informelle Möglichkeiten des Lernens und Erfahrens. (4) Die gesundheitliche Lage des Kindes beschreibt den physischen und psychischen Gesundheitszustand sowie die körperliche Entwicklung. Aus diesen vier Dimensionen können sich unterschiedliche Lebenslagen sowie individuelle Lebens- und Entwicklungsvoraussetzungen für ein Kind ergeben. Die Lebenslage *Wohlergehen* meint eine Gewährleistung des Kindeswohls, da aktuell keine Auffälligkeit hinsichtlich einer zentralen Dimension festzustellen ist. Von *Benachteiligung* als Lebenslage eines Kindes kann gesprochen werden, wenn in lediglich wenigen Bereichen der Lebenslagendimensionen Auffälligkeiten festzustellen sind und sich dadurch eine Einschränkung oder Benachteiligung für die kindliche Entwicklung ergibt. Die Lebenslage *Multiple Deprivation* umfasst schwerwiegende Einschränkungen in mehreren Bereichen und wenn „notwendige Ressourcen nicht zur Verfügung stehen, um eine positive Entwicklung wahrscheinlich zu machen“ (Poppe, 2019, S. 10).

Wie bereits angeführt, liegt die Armutsgefährdungsschwelle in Österreich laut EU-SILC 2022 für einen Einpersonenhaushalt bei einem Monatswert von 1.392 Euro (bzw. 16.706 Euro Jahreseinkommen), das entspricht weniger als 60 % des Median-Einkommens (Statistik Austria, 2023, S. 10). Laut EU-SILC 2022 sind 14,8 % der österreichischen Bevölkerung armutsgefährdet, dies entspricht 1.314.000 Menschen (Statistik Austria, 2023, S. 5; S. 96).

Besonders von Armut betroffene Personengruppen sind Menschen, deren Haupteinnahmequelle aus Sozialleistungen besteht (44 %), arbeitslose Menschen (38 %) sowie Menschen ohne österreichische Staatsbürger:innenschaft (34 %). 32 % der Ein-Eltern-Haushalte bzw. Alleinerziehenden sowie 29 % der Mehrpersonenhaushalte mit mehr als drei Kindern zählten 2022 ebenso zur hochvulnerablen Gruppe in Bezug auf Armutsgefährdung (Statistik Austria, 2023, S. 34; S. 74).

353.000 Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren sind in Österreich von Armut und sozialer Ausgrenzung betroffen, das bedeutet, mehr als jede fünfte armutsgefährdete Person hat das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet (Statistik Austria, 2023, S. 5; S. 96). Mit 23 % bilden somit Kinder und Jugendliche knapp ein Viertel aller armutsgefährdeten Menschen.

Armut ist eine „vielschichtige und entwicklungsbeeinflussende Lebenslage“ (Poppe, 2019, S. 8) und greift in alle lebens- und entwicklungsrelevanten Bereiche ein. 16 % aller österreichischen Kinder und Jugendlichen leben in überbelegten Wohnverhältnissen, 7 % der Kinder bleiben kostenpflichtige Freizeitaktivitäten aus fehlenden finanziellen Möglichkeiten verwehrt, bei Kindern ohne österreichischer Staatsbürger:innenschaft sind es sogar 15 % (Statistik Austria, 2023, S. 105–106). Derzeit sind 51.000 Kinder zwischen 0 und 4 Jahren, welche eine elementare Bildungseinrichtung besuchen, von Armut betroffen (Statistik Austria, 2023, S. 108).

Laubstein et al. (2016) resümieren, dass es im deutschsprachigen Raum „bislang an einer längsschnittlichen Betrachtung von Armutserfahrungen in Kindheit und Jugend“ mangelt und über „die Dauer und die Folgen von kindlicher Armut [...] wenig bekannt“ (S. 16–17) ist. Das Autorinnenteam kritisiert auch die Menge an publizierter Literatur zur Thematik der Kinderarmut, im Gegensatz zu der geringen empirisch abgesicherten Datenlage.

### 3. Armutssensible Familienbildung

Historisch entstand die moderne Familienbildung aus den in Deutschland 1917 von Luise Lampert begründeten „Mütterschulen“. Diese definierten Unterweisungen zur Vorbereitung auf Schwangerschaft, Geburt sowie Säuglingspflege und Kindererziehung als zentrale Aufgaben (Fischer, 2021, S. 20). In den späten 1960er-Jahren erfolgte die Umbenennung in „Familienbildungsstätten“ bzw. „Elternschulen“ (ebd., S. 29) aufgrund des gesellschaftlichen Wandels des Familienbildes. Während die Angebote der Elternschulen auf den Erziehungsauftrag der

Eltern fokussieren, stellen die Familienbildungsstätten alle Aufgaben der Familie in den Mittelpunkt ihrer Ausrichtung (ebd., S. 29–30). Heute sind die Begriffe der Eltern- und Familienbildung in Deutschland beide etabliert. In Österreich hat laut Bundeskanzleramt Elternbildung zum Ziel, „die elterliche Kompetenz und die Erziehungsfähigkeit zu stärken und damit Schwierigkeiten in der Eltern-Kind-Beziehung vorzubeugen“ (Bundeskanzleramt, o.J.) und wird synonym zur Erziehungsberatung verwendet. Im Kontext elementarer Bildungseinrichtungen wird von Elternarbeit oder Bildungskooperation gesprochen und auf eine aktive Einbeziehung der Eltern in das institutionelle Bildungsgeschehen abgezielt, um Familien beim Bewältigen ihrer Bildungsaufgaben zu unterstützen (Bäck, Hajszan & Chisté, 2022, S. 22).

In Wissenschaft und Politik werden im deutschsprachigen Raum Familien- und Elternbildung oftmals synonym verwendet. Im Kontext dieses Artikels soll Familienbildung jedoch als eigenständiger Begriff verstanden werden, welcher die Bildung der Familie als Ganzes ins Zentrum rückt. Elternbildung kann dabei als Element von Familienbildung angesehen werden. Fischer (2021) richtet einen multiperspektivischen Blick auf das System Familie und definiert das Ziel der Familienbildung als an der Lebenswelt orientierte Angebote, welche zur Entfaltung von Kindern und Eltern in der Familie beitragen und sich an alle Familien ohne spezielle Adressierung richten (Fischer, 2021, S. 53).

Familienbildung fokussiert auf eine ganzheitliche Bildung von Familien unter besonderer Berücksichtigung ihrer jeweiligen Lebenswelt und ihrer Lebensverhältnissen, um Familien in der (Zurück-)Erlangung ihrer „Selbstständigkeit, Selbsthilfe und sozialen Gerechtigkeit“ (Fischer, 2021, S. 53) zu begleiten. Familien als handelnde Akteure ihrer eigenen Lebenswelt anzuerkennen, hat das gesellschaftliche und elementarpädagogische Handlungsspektrum erweitert. Laut Albers (2015) haben elementare Bildungseinrichtungen nur begrenzte Handlungsmöglichkeiten, um „Armut-Bildungs-Spiralen zu durchbrechen“ (S. 18). Daher muss an den primären Sozialisationsinstanzen der Kinder, den Familien, angesetzt und es müssen Maßnahmenpakete konzipiert werden, welche Selbsthilfe möglich machen und mobilisieren. Ableiten lassen sich diese von den individuellen Lebenslagendimensionen der Familien (siehe Abschnitt 2.), die Ansatzpunkte sowohl für die konzeptionelle Ausrichtung als auch für das konkrete pädagogische Handeln sein können (Poppe, 2019, S. 13). Möglichst vielfältig gestaltete Angebote können Katalysatoren für die Entwicklung von familiären Schutzfaktoren sein (ebd., S. 10) und somit stellt armutssensible Familienbildung eine bedeutungsvolle Möglichkeit in der Begleitung von armutsbetroffenen Familien in elementaren Bildungseinrichtungen dar.

## Chancen und Herausforderungen armutssensibler Familienbildung

Viele Familien erleben in elementaren Bildungseinrichtungen ihren ersten persönlichen Kontakt zum Sozialsystem. Aufgrund der intensiven Zusammenarbeit mit den Familien haben elementarpädagogische Fachkräfte oftmals tiefe Einblicke in das Familiengeschehen, wodurch mögliche prekäre Lebenslagen auch institutionell sichtbar werden. Dies birgt für betroffene Familien einerseits Unterstützungsmöglichkeiten, andererseits kann diese Situation auch als Bedrohung wahrgenommen werden. Laut Weigelt (2011, S. 8) bedeutet die frühe institutionalisierte Kinderbetreuung eine Chance, da Kontakt zu Familien aufgebaut werden kann, welche bisher von der Kinder- und Jugendhilfe nicht erreicht wurden. Aufgrund einer Interferenz von multiplen Risikofaktoren, wie finanzieller, materieller, kultureller und sozialer Mangelserfahrungen, „kann es zu problematischen Entwicklungen in der Eltern-Kind-Interaktion kommen, bis hin zur Kindeswohlgefährdung“ (ebd., S. 6). Das Risiko einer Kindeswohlvernachlässigung steigt potenziell durch erhöhte Erziehungs- und Betreuungsanforderungen gepaart mit unterdurchschnittlichen Ressourcen zur Bewältigung ebendieser (ebd.). Mittels gezielter Familienbildungsangebote und inklusiver Tagesstrukturen können elementare Bildungseinrichtungen inner- und außerfamiliäre Schutzfaktoren initiieren und fördern, wie den Aufbau stabiler Beziehungsnetzwerke zu Freunden und Nachbarn oder auch der Kooperation mit regionalen Unterstützungsinstitutionen, wie Beratungsstellen etc. (Poppe, 2019, S. 11). Konzeptionell ist zu beachten, dass die Familienbildungsangebote für alle Familien anschlussfähig und möglichst barrierearm hinsichtlich finanzieller Ressourcen sind. Weigelt (2011) betont, dass die Wirksamkeit von Unterstützungsangeboten und Familienbildungsaktivitäten sich daran messen lassen müssen, „ob sie von den Betroffenen als Unterstützung und praktische Hilfe zur Bewältigung des Alltags erlebt werden“ (S. 9). Werden Angebote zu wenig oder nicht angenommen, gilt es zu reflektieren, zu beobachten und zu evaluieren, um mögliche Gründe zu identifizieren.

In der zuvor beschriebenen Kontaktabahnung von Familien, welche sich unter dem Radar der Kinder- und Jugendhilfe in prekären Lebenssituationen befinden, liegen auch Herausforderungen: „Einkommensarme, alleinerziehende oder bildungsferne Erwachsene lassen sich schwer für (...) Angebote gewinnen“ (Albrecht, 2022, S. 188), obwohl sie sich in einer Situation aus multiplen Belastungen befinden. Kalicki (2022) postuliert, dass Eltern auf Maßnahmen, welche einen „aufdringlichen (...) und problemorientierten oder belehrenden Charakter haben (individuelle Beratungsangebote, Elternkurse)“ (S. 36), größtenteils ablehnend reagieren, da sie selbst bei Angeboten von elementaren Bildungseinrichtungen nicht im Fokus stehen möchten. Hinzu kommt, dass elementarpädagogische Fachkräfte „gerade mit Eltern in besonderen Problemlagen seltener als mit anderen Eltern“ (Bange, 2016, zit. n. Kieferle, 2017, S. 94) zusammenarbeiten. Dies begründet sich möglicherweise

in dem erhöhten Beratungsaufwand für elementarpädagogische Fachkräfte, welchen die Begleitung von Familien in prekären Lebenslagen mit sich bringt (Poppe, 2019, S.17). Um diesen schmalen Grat dennoch zu bewältigen, schlägt Doll (2018, S.105) im Projekt „Eltern-Chance II“ die Position der sogenannten „Elternbegleitung“ vor. Diese fungiert als Bindeglied zwischen den Familien und der Bildungsinstitution und kann auf beiden Seiten die Anliegen, Bedürfnisse und Wünsche anbringen und zusätzlich Kooperationen im Sozialraum vereinbaren.

### **Vernetzung und Sozialraumorientierung im Kontext armutssensibler Familienbildung**

Orientieren sich elementarpädagogische Fachkräfte an der Lebenswelt der zu begleitenden Familien, so erhalten ergänzende Angebote für Familien im Sozialraum eine hohe Bedeutung. Basierend auf einer Perspektive der Sozialraumorientierung sind elementare Bildungseinrichtungen nicht ausschließlich in ihrer Betreuungs- und Bildungsfunktion für Familien zu betrachten, „sondern sind als Teil eines Systems zu verstehen, in dem die Familien leben und agieren“ (Kreuzer, 2022, S.163). Kreuzer formuliert in diesem Kontext den Leitsatz: „Die Betroffenen zu Beteiligten machen“ (ebd.) Neben der Bindeglied-Funktion zwischen Familien und Bildungsinstitution, ist laut Poppe (2019, S.7–8) eine intensive Sozialraumvernetzung für armutssensible Familienbildung vorteilhaft, da einerseits Synergieeffekte genutzt und andererseits Ressourcen bedarfsorientiert gesteuert werden können. Netzwerkaktivitäten zielen darauf ab, Familien zu stärken und Angebote für ihre individuelle Lebens- und Bildungsgestaltung zur Verfügung zu stellen. Hierbei kommt elementaren Bildungseinrichtungen im Optimalfall eine Lotsenfunktion zu, da Familien im Rahmen der Bildungs Kooperation oftmals Bedarfe und Bedürfnisse artikulieren. Durch diese intensive Zusammenarbeit kann die Bildungsinstitution auch auf eine Anschlussfähigkeit der Angebote achten (Kreuzer, 2022, S.164). Findet eine Vernetzung unterschiedlichster Institutionen und Initiativen statt, können Präventionsketten auf- und ausgebaut und passende Angebote an Familien vermittelt werden. Die ganzheitlich organisierten Unterstützungsangebote beinhalten beispielsweise Beratungs-, Betreuungs-, Bildungs- und Begegnungsmöglichkeiten. Durch den ohnehin bestehenden Vertrauenskontakt der elementaren Bildungseinrichtung mit den Familien eignen sich diese als niederschwelliger Anknüpfungspunkt für passende Hilfsarrangements (Poppe, 2019, S.7–8). David und Klein (2024, S.91) beschreiben in diesem Kontext, dass die Versammlung von Unterstützungsangeboten an einem Ort, welcher von den Familien ohnehin frequentiert wird, vorteilhaft ist, da sich dadurch die Nutzungswahrscheinlichkeit erhöht. Das Department for Education (2013, S.13) der englischen Regierung betont die Rolle des vernetzten Arbeitens im elementarpädagogischen Bereich, um auch schwer zu erreichenden Familien frühestmöglich eine adäquate und chancen-

ausgleichende Begleitung anbieten zu können. Dadurch haben Familien auch die Möglichkeit, Resilienz gegenüber Risikofaktoren, welche Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen könnten, zu entwickeln.

Derzeit sind einige Bestrebungen in Österreich beobachtbar, welche Soziale Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen etablieren, wie beispielsweise in fünf Linzer Kindergärten. Im Fokus deren Kindergartensozialarbeit steht die „Förderung einer positiven Gestaltung der familiären Rahmenbedingungen zur Sicherung einer guten Kindesentwicklung“ (Magistrat der Landeshauptstadt Linz, 2019, 19. Jänner).

#### 4. Armutssensibles Handeln in elementaren Bildungseinrichtungen

Holz (2016) definiert armutssensibles Handeln als „Feinfühligkeit und Empfindlichkeit“ (S. 60) gegenüber der Lebenslage, den Bedürfnissen und Bedarfen sowie Ressourcen und Bewältigungsstrategien armutsbetroffener Menschen. Die Leitziele von Armutssensibilität bestehen im „Abbau armutsbedingter Barrieren“ sowie in der „Vermeidung von Stigmatisierungen und Partizipation“ (ebd., S. 44). Dies impliziert eine (Wieder-)Ermöglichung aller Chancen und Spielräume, welche aufgrund der prekären Lebenslage verwehrt blieben. Armutssensibles Handeln im Kontext elementarer Bildungseinrichtungen verlangt von elementarpädagogischen Fachkräften ein erhöhtes Maß an Selbstkompetenz und Offenheit sowie eine besonders reflektierte Haltung ihre eigenen Vorurteile betreffend. In Bezug auf Fachwissen sind Kenntnisse über soziale Strukturen, Armut und ihre Folgen sowie sozialstaatliche Leistungen gefordert (Poppe, 2019, S. 17).

Persistierende und pluralistische Mängelerfahrungen prägen die Lebenswirklichkeit armutsbetroffener Familien: Nicht nur die finanziellen Mittel sind knapp, oft müssen sie auch mit den Folgen von Armut, wie einem Minimum an sozialer Interaktion und Anerkennung sowie Bildung und Kommunikation, zurechtkommen (Weigelt, 2011, S. 2).

Elementarpädagogische Fachkräfte lernen Familien in einer besonders sensiblen und ereignisreichen Phase des Familienprozesses kennen. Bei Familien in Armutslagen kommt mit der Transition eines oder mehrerer Kinder von der Familie in eine Bildungseinrichtung hinzu, dass die Kenntnis über die Armut der Familie sich nicht mehr auf das private Umfeld begrenzt, sondern nunmehr „öffentlich und institutionell sichtbar“ (ebd., S. 8) wird. Dieser Schritt ist oftmals mit großer Scham seitens der Eltern sowie großen Vorbehalten und Unsicherheiten hinsichtlich der Kooperation mit den elementarpädagogischen Fachkräften der Bildungseinrichtung verbunden. Ein vertrauensvoller Kontakt der elementarpädagogischen Fachkräfte mit armutsbetroffenen Familien kann präventiv und/oder intervenierend auf mögliche Entwicklungsrisiken von Kindern wirken. Grundlegend ist, dass die Belastung einer Familie durch Armut auch von den elementarpädagogischen Fachkräften wahrgenommen wird. Oftmals gehen Eltern mit ihren

finanziellen Sorgen nicht offen um und finden aus Scham komplexe Kompensationsstrategien. Von besonderer Bedeutung ist hier eine systemische Betrachtungsweise, da „die Situation der von Armut betroffenen Kinder häufig an punktuellen Situationen und/oder Beobachtungen ablesbar“ (Poppe, 2019, S. 8) ist. Betrachten elementarpädagogische Fachkräfte Familien ganzheitlich und nehmen eine Perspektive auf Armut ein, welche sich nicht nur auf materielle und finanzielle Güter reduziert, können systemische Auswirkungen erfasst und besondere Entwicklungsrisiken der betroffenen Kinder identifiziert werden. Dies birgt die Chance, die Erziehungskompetenz der Eltern zu stärken sowie die Handlungs- und Erfahrungsräume armutsbetroffener Familien zu erweitern (Weigelt, 2011, S. 5).

### Konzeptionelle Voraussetzungen

Holz (2023, S. 45) postuliert, dass jedes pädagogische Konzept prinzipiell dazu geeignet ist, armutssensibles Handeln konzeptionell zu verankern. Dafür sind vor allem gemeinsame Grundsätze des Teams zum Umgang mit Kindern und Familien in Armutslagen bedeutend. Entsprechend dieses Kanons kann eine konkrete Zielsetzung erfolgen, anhand derer das pädagogische Handeln regelmäßig evaluiert und bei Bedarf justiert oder adaptiert wird. Armutssensibles Handeln bildet in elementaren Bildungseinrichtungen eine Querschnittsaufgabe und betrifft im konzeptionellen Kontext laut Holz (2023, S. 46) mehrere Ebenen. Diese werden im Folgenden mit exemplarischen Beispielen dargestellt. (1) *Organisatorische Ebene*: In welcher Frequenz finden kostenpflichtige Aktivitäten statt? (2) *Konzeptionelle Ebene*: Welche pädagogischen Werte und Ziele werden vom Team vereinbart und verfolgt? (3) *Interaktionsebene*: Wie wird die Kommunikation mit den Familien gestaltet? (4) *Teamebene*: Wie können alle Teammitglieder Wissen über Familien in Armutslagen erlangen und welche Unterstützungsmöglichkeiten gibt es? (5) *Sozialräumliche Ebene*: Welche kind- und familienorientierten Dienste gibt es in der Region als Anlaufstellen für Familien in prekären Lagen?

Hock et al. (2014, S. 42–43) empfehlen zwei Maßnahmenstränge, um Kinderarmut in elementaren Bildungseinrichtungen nachhaltig zu begegnen: Erstens die Ebene der „Verhaltensprävention“, welche die Begleitung des Kindes zur Entwicklung individueller und sozialer Ressourcen umfasst. Zweitens beschreiben Hock et al. die Ebene der „Verhältnisprävention“, welche den Fokus auf strukturelle Veränderungsmöglichkeiten von familiären Belastungslagen, beispielsweise in Form von regional verankerten Angeboten zur Unterstützung von Familien, legt. Außerfamiliäre Beziehungs- und Bildungsimpulse sind besonders für armutsbetroffene Familien bedeutsam, da sie in ihrer Selbsttätigkeit unterstützt werden. Damit dies gelingen kann, brauchen elementarpädagogische Fachkräfte die Gelegenheit, sich mit der Thematik Armut umfassend zu beschäftigen und ihren professionellen Habitus weiterzuentwickeln.

## Haltungsspezifische Voraussetzungen

Neben der konzeptionellen Verankerung armutssensiblen Handelns, ist es von Bedeutung, dass elementarpädagogische Fachkräfte ihr implizites Erfahrungswissen unter professioneller Begleitung reflektieren, um ihren pädagogischen Habitus weiterzuentwickeln und sich zu professionalisieren. Laut Keßel (2020, S. 63), Hock et al. (2014, S. 9), Poppe (2019, S. 17) sowie Albers (2015, S. 3) sind folgende Voraussetzungen auf der Ebene der elementarpädagogischen Fachkräfte notwendig, um armutssensibel handeln zu können: (1) Selbstreflexive Professionalität: Das Reflektieren über die eigene Haltung und Handlungsmuster ist wichtiger Teil der Professionalisierung. (2) Vorurteilsbewusstheit: Elementarpädagogische Fachkräfte werden sich eigener Vorurteile bewusst und können so „Schubladendenken“ vermeiden. (3) Ressourcen- und Problemlösungsorientierung: Familien nicht nur monetäre Teilhabe und -gabe ermöglichen, sondern auch zeitliche oder personelle Formen einbeziehen. (4) Empathiefähigkeit: Ein aktives, wertschätzendes und feinfühliges Zugehen auf Familien kann Ängste und Unsicherheiten abbauen. (5) Ökonomische Risikolagen erkennen können: Elementarpädagogische Fachkräfte brauchen explizites Fachwissen zu Armut und Armutsgefährdung, um eben jene auch bei subtilen Symptomen erkennen zu können. (6) Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsmechanismen erkennen und vermeiden können: Die Identifizierung von Klischees und Barrieren zur Teilhabe ermöglicht allen Beteiligten die aktive Mitgestaltung des pädagogischen Alltags. (7) Identifizierung von Bewältigungsstrategien: Durch die Identifizierung von kindlichen bzw. familiären Bewältigungsstrategien kann im pädagogischen Alltag ein größerer Handlungsspielraum ermöglicht werden.

## 5. Fazit

Der vorliegende Artikel ging der Forschungsfrage nach, wie armutsbetroffene Familien in elementaren Bildungseinrichtungen durch armutssensible Familienbildung begleitet werden können. Resümierend kann festgehalten werden, dass eine vertrauensvolle Beziehungsgestaltung zwischen elementarpädagogischen Fachkräften und armutsbetroffenen Familien die Basis für eine wirkungsvolle Kooperation ist. Derzeit besuchen 51.000 armutsbetroffene Kinder zwischen 0 und 4 Jahren eine elementare Bildungseinrichtung (Statistik Austria, 2023, S. 108), infolgedessen sind elementare Bildungseinrichtungen mit Armut und ihren Folgen konfrontiert (Statistik Austria, 2023, S. 96), weshalb armutssensiblen Handeln eine hohe Bedeutung zugemessen wird. Familien müssen als „handelnde Akteure ihrer Lebenswelt“ (Albers, 2015, S. 18) anerkannt werden und benötigen Unterstützungsangebote auf verschiedenen Ebenen, welche niederschwellig wahrgenommen werden können, anschlussfähig sind und möglichst nachhaltig wirken, um Familien in der Entfaltung eigener Ressourcen zu unterstützen. Eine Vernetzung im Sozialraum er-

möglicht elementarpädagogischen Fachkräften, Präventionsketten auf- und auszubauen, indem regionale Unterstützungsangebote passgenau an armutsbetroffene Familien vermittelt werden. Aufgrund der alltäglichen Nähe durch die Betreuung sowie dem bestehenden Vertrauensverhältnis durch die Bildungskooperation mit den Familien, bringen elementare Bildungseinrichtungen und ihre pädagogischen Fachkräfte wichtige Voraussetzungen für armutssensible Familienbildung mit und können so individuelle Angebote konzipieren sowie niederschwellige Anknüpfungspunkte für Kooperationsangebote im Sozialraum bieten.

Armutssensibles Handeln erfordert ein hohes Maß an Selbstreflexion, fach einschlägigem Wissen sowie Vorurteilsbewusstheit von elementarpädagogischen Fachkräften, um Familien in prekären Lebenslagen zu identifizieren und ihnen sensibel begegnen zu können (Albers, 2015, S. 3; Hock et al., 2014, S. 9; Keßel, 2020, S. 63; Poppe, 2019, S. 17). Dies erfordert eine kontinuierliche Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte und eine Weiterentwicklung des pädagogischen Habitus.

Um den erhöhten Beratungsaufwand bei Familien in Armutslagen bewältigen zu können, empfiehlt Doll (2018, S. 105) die Installierung einer eigenen Stelle für „Elternbegleitung“, welche als Bindeglied zwischen Familien, Bildungsinstitution und Sozialraum fungiert. Hock et al. (2014, S. 39) gehen hier noch einen Schritt weiter und schlagen die Weiterentwicklung von elementaren Bildungseinrichtungen zu Familienzentren vor. Diese umfassen konzeptionell zusätzlich zu den derzeitigen Bildungs- und Betreuungsaufträgen auch Begegnungs-, Beratungs- und Bildungsmöglichkeiten für die gesamte Familie.

Armutssensibles Handeln ist auf der organisationalen, konzeptionellen, organisatorischen und sozialräumlichen Ebene sowie auf der Ebene des Teams und der Interaktion mit Familien und Kindern umsetzbar. Weisen die Ebenen Kongruenz hinsichtlich armutssensiblen Handelns auf, so besteht eine erhöhte Chance, dass elementare Bildungseinrichtungen, trotz begrenztem Wirkungsrahmen, zur Kompensation von Armutfolgen beitragen und einen wertvollen Schutzfaktor für Familien in Armutslagen bilden (Albers, 2015, S. 18; David & Klein, 2024, S. 88; Keßel, 2020, S. 62; Weigelt, 2011, S. 5).

## 6. Ausblick

David und Klein (2024, S. 93) sowie Laubstein et al. (2016, S. 16–17) stellen fest, dass es derzeit nur einen geringen Forschungsbestand zu Kinderarmut gibt und vor allem Längsschnittstudien vorteilhaft für die Evaluierung präventiver Maßnahmen auf die kindliche (Bildungs-)Biografie wären. Darauf aufbauend könnten auch wirkungsvolle Familienbildungsangebote in elementaren Bildungseinrichtungen konzipiert werden. Damit dies gelingt, benötigen elementarpädagogische Fachkräfte dahingehend eine Professionalisierung ihrer pädagogischen Haltung und Fachwissen zur Umsetzung solcher Angebote. Hörner und Otto (2014, S. 167)

betonen, dass ein Kompetenzaufbau in Bezug auf eine komplexe Thematik, wie Armutssensibilität, ein langfristiger Prozess ist und reflexiver Schleifen bedarf. Diese umfassen die Implementation von Maßnahmen in den pädagogischen Alltag unter Verknüpfung der neuerworbenen Perspektiven und Anregungen aus den Weiterbildungen und kontinuierlichen Reflexionen im Team, um basierend auf einem gemeinsamen Erfahrungshintergrund die pädagogische Arbeit weiterzuentwickeln. Für eine fachliche Perspektive empfehlen Hörner und Otto eine externe Begleitung. Als weitere wichtige Maßnahme nennen David und Klein (2024, S. 93) sowie Laubstein et al. (2016, S. 16–17) eine Verbesserung der Qualitätsstandards, wie Personalschlüssel, Leitungsfreistellung, Verfügungszeiten, Qualifikation und multiprofessionelle Teamarbeit etc., um armutssensible Familienbildungsangebote für Familien in prekären Lebenslagen anbieten zu können.

### Literaturverzeichnis

- Albers, T. (2015). *Armut – Grundlagen und Implikationen für die Arbeit mit Kindern Unter Drei*. [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Albers\\_Armut\\_2015.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Albers_Armut_2015.pdf)
- Albrecht, D. (2022). Die Bremer Elternwerkstatt. Benachteiligung und Präventionsdilemma. In P. Cloos, B. Kalicki, B. Lamm & B. Leyendecker (Hrsg.), *Gemeinsam an einem Strang ziehen. Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien in der KiTa* (2., durchges. u. aktualisierte Aufl., S. 188–194). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bäck, G., Hajszan, M., & Chisté, N. (2022). *Praktisch didaktisch. Didaktik der elementaren Bildung*. 2. Aufl. Wien: G&G Verlagsgesellschaft.
- Bundeskanzleramt. (o.J.). *Definition Elternbildung*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/familie/begleitung-beratung-hilfe/elternbildung-erziehungsfragen/definition.html>
- David, A. & Klein, M. (2024). Kinderarmut in Kitas - Wie Folgen kompensiert oder verstärkt werden. Ein Interview mit Kirsten Fuchs-Rechlin. In P. Rahn & S. Zimmermann (Hrsg.), *Kinderarmut verstehen und bekämpfen: Einführung in grundlegende Perspektiven* (S. 87–94). utb-Band-Nr. 6130. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Department for Education (Hrsg.). (2013). *Sure Start children's centres statutory guidance. For local authorities, commissioners of local health services and Jobcentre Plus*. [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a74564ced-915doe8bf18901/childrens\\_centre\\_stat\\_guidance\\_april-2013.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a74564ced-915doe8bf18901/childrens_centre_stat_guidance_april-2013.pdf)
- Doll, I. (2018). Wie können Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter mit Angeboten der Familienbildung die Bildungschancen von Kindern erhöhen? In Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.), „*Kita-Einstieg*“. *Fachtexte*. (Bd. 6, S. 104–105). [https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Kita-Einstieg\\_Fachtexte\\_neu.pdf](https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Kita-Einstieg_Fachtexte_neu.pdf)

- Fischer, V. (2021). *Familienbildung: Entstehung, Strukturen und Konzepte*. utb-Band-Nr. 5619. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Hock, B., Holz, G. & Kopplow, M. (2014). *Kinder in Armutslagen. Grundlagen für Armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung*. [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Expertise\\_38\\_Kinder\\_in\\_Armut.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Expertise_38_Kinder_in_Armut.pdf)
- Holz, G. (2016). Armut und Armutsprävention in Kindertageseinrichtungen. *unser jugend*, 68(2), 57–67.
- Holz, G. (2023). Armutssensibles Handeln in der Kita-Praxis: Theoretische Rahmung. In Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (Hrsg.), *Armutssensibles Handeln in Kindertageseinrichtungen. Zentrale Befunde und Impulse aus dem Modellprojekt „Zukunft früh sichern!“* (S. 42–47). [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Expertise\\_38\\_Kinder\\_in\\_Armut.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Expertise_38_Kinder_in_Armut.pdf)
- Hörner, S. & Otto, A. (2014). Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung - Beispiel: Kompetenzen zur Entwicklung von alltagsbezogener Armutssensibilität. In Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (S. 167–193). WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 9. München. [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old\\_uploads/media/WW9\\_Inklusion\\_web.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WW9_Inklusion_web.pdf)
- Huster, E.-U., Boeckh, J., & Mogge-Grotjahn, H. (2018). Armut und soziale Ausgrenzung: Ein multidisziplinäres Forschungsfeld. In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 3–24). Wiesbaden: Springer VS, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Kalicki, B. (2022). Die wechselseitigen Erwartungen von Eltern und Fachkräften an ihre Zusammenarbeit. In P. Cloos, B. Kalicki, B. Lamm & B. Leyendecker (Hrsg.), *Gemeinsam an einem Strang ziehen. Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien in der KiTa* (2., durchgesehene und aktualisierte Auflage, S. 26–38). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Keßel, P. (2020). Was bedeutet armutssensibles Handeln und welche Chancen können sich dadurch eröffnen? In Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.), *„Kita-Einstieg“. Fachtexte*. (Bd. 6, S. 62–63). [https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Kita-Einstieg\\_Fachtexte\\_neu.pdf](https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Kita-Einstieg_Fachtexte_neu.pdf)
- Kieferle, C. (2017). Kommunikation mit Eltern. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen: Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog* (S. 90–106). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Kreuzer, B. (2022). Zusammenarbeit mit Eltern im Sozialraum—Vernetzung im Sozialraum. In P. Cloos, B. Kalicki, B. Lamm & B. Leyendecker (Hrsg.), *Gemeinsam an einem Strang ziehen. Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien in der KiTa* (2., durchgesehene und aktualisierte Aufl., S. 163–170). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Laubstein, C., Holz, G. & Seddig, N. (2016). *Armutfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland*. [https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/Bertelsmann-Studie\\_Armutfolgen\\_fuer\\_Kinder\\_und\\_Jugendliche.pdf](https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/Bertelsmann-Studie_Armutfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche.pdf)
- Magistrat der Landeshauptstadt Linz. (2019, 19. Jänner). *Sozialarbeit im Kindergarten—Innerhalb von fünf Jahren vom Pilotversuch zum Qualitätsmerkmal*. [https://www.linz.at/medienservice/2023/202301\\_118440.php](https://www.linz.at/medienservice/2023/202301_118440.php)
- Poppe, S. (2019). *Armut und armutssensibles Handeln in der KiTa*. [https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles\\_Global/2019/Armut\\_online.pdf](https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2019/Armut_online.pdf)
- Statistik Austria. (2023). *EU-SILC 2022 und Bundesländertabellen mit Dreijahresdurchschnitt EU-SILC 2020 bis 2022. Einkommen, Armut und Lebensbedingungen*. [https://www.statistik.at/fileadmin/pages/338/Tabellenband\\_EUSILC\\_2022.pdf](https://www.statistik.at/fileadmin/pages/338/Tabellenband_EUSILC_2022.pdf)
- Steinke, A. (2018). Was bedeutet die zunehmende Heterogenität von Familien für die pädagogische Praxis? In Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.), *„Kita-Einstieg“: Fachtexte*. [https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Kita-Einstieg\\_Fachtexte\\_neu.pdf](https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Kita-Einstieg_Fachtexte_neu.pdf)
- Weigelt, C. (2011). *Elternschaft und Armut - Herausforderungen für die frühpädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT\\_weigeltIII\\_Elternschaft\\_2011.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_weigeltIII_Elternschaft_2011.pdf)



# Die Erhebung und Analyse von Fehlzeiten in der Berufsschule als Beitrag zur Prävention von Lehrabbrüchen

## Erste Ergebnisse eines Projektes der Aktionsforschung in Oberösterreich

Anita Weissinger-Lusenberger, Marianne Schedlberger, Karin Heinrichs

*Pädagogische Hochschule Oberösterreich*  
anita.weissinger@eduhi.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-09>

INGEREICHT 22 FEB 2024

ÜBERARBEITET 28 MAI 2024

ANGENOMMEN 04 JUN 2024

Lehrabbrüche sind mit zahlreichen persönlichen Nachteilen der Betroffenen und hohen Kosten für die Gesellschaft verbunden. In Österreich betrifft dies fast 16 % der Lehrlinge. So stellt sich die Frage, wie vorzeitigen Vertragslösungen in der Berufsausbildung präventiv entgegengewirkt werden kann. Ein Indikator für einen späteren Lehrabbruch ist Schulabsentismus. In diesem Fall empfiehlt die Literatur, Fehlstunden in Schulen aufzuzeichnen und Auffälligkeiten als Anlass für eine anschließende pädagogische Diagnostik zu sehen. Diese Empfehlungen wurden allerdings für Vollzeitschulen entwickelt. In der dualen Ausbildung in Österreich sind die Bedingungen des Schulbesuchs insofern abweichend als die Berufsschule einen von zwei Lernorten darstellt. Zudem besuchen die Lehrlinge die Berufsschule entweder in Teilzeit oder Blockunterricht, in Österreich vorrangig in Lehrgängen (einmal im Jahr in einem Block von 9–10 Wochen). Dieser Beitrag berichtet von einer ersten Bestandsaufnahme, wie an oberösterreichischen Berufsschulen derzeit Fehlzeiten erhoben und analysiert werden.

SCHLÜSSELWÖRTER: Absentismus, Fehlstunden, Ausbildungsabbruch, Berufsschule, pädagogische Diagnostik

### 1. Problemstellung

Die duale Berufsausbildung bildet in Österreich einen Grundstock für das ökonomische Wachstum und die Innovationsfähigkeit der Wirtschaft (Bliem & Poljak, 2022). Den Unternehmen dient die duale Ausbildung zur Absicherung des Fachkräftebedarfs und sichert somit die Bewältigung der steigenden Anforderungen und des zunehmenden Wettbewerbs einer globalen Wirtschaft (Schuster, 2016). Allerdings herrscht derzeit ein Fachkräftemangel (Dornmayr & Riepl, 2022). Somit ist es nicht nur wichtig Lehrlinge zu akquirieren, sondern auch Jugendliche im Betrieb zu halten und Lehrabbrüchen entgegenzuwirken. Im Jahr 2021 wurden jedoch 18.839 Lehrverhältnisse vorzeitig gelöst und 16,4 % der Lehrlinge haben ihre Lehre nicht mit einer Lehrabschlussprüfung abgeschlossen (Dornmayr, 2022, S. 72).

Ein Schul- oder Ausbildungsabbruch kann weitreichende Folgen für die betroffene Person und in weiterer Folge für die Gesellschaft haben. Menschen ohne relevante Mindestqualifikationen am Arbeitsmarkt zählen zur Hochrisikogruppe für soziale Devianz (Beekhoven & Dekkers, 2005). Ein niedriges Bildungsniveau erhöht das Risiko von Arbeitslosigkeit, zu psychischen und gesundheitlichen Problemen, psychosomatischen Störungen und Drogenkonsum (Beekhoven & Dekkers, 2005). Bildungs- und Ausbildungsabbrecher\*innen erreichen, im Gegensatz zu Menschen mit höherer Bildung, oftmals eine geringere Lebensqualität (Mielck, 2012; Ravens-Sieberer et al., 2022). Diese ist verbunden mit dem Wegfall der Tagesstruktur, dem Verlust einer Perspektive, dem Gefühl gescheitert zu sein oder einem geringeren Selbstwertgefühl (Schuster, 2016).

Statistiken der Wirtschaftskammer verweisen auf weitere Risikofaktoren von Lehrabbruch und entsprechende vulnerable Gruppen von Lehrlingen. So ist der Anteil der Lehrabbrecher\*innen in überbetrieblichen Lehrausbildungen besonders hoch (35,6 % im Jahr 2020; Dornmayr, 2022). Ferner sind Lehrlinge mit nicht österreichischer Staatsbürgerschaft (26,8 %) und ältere Lehrlinge verstärkt vom Abbruch betroffen (Dornmayr, 2022). Ein weiterer Risikofaktor für Lehrabbrüche sind psychische, insbesondere internalisierende Auffälligkeiten sowie psychosomatische Beschwerden, die seit der Corona-Pandemie bei Jugendlichen und auch unter Lehrlingen vermehrt auftreten (Ravens-Sieber et al. 2022; Haider et al., 2022). Diese psychischen Problemlagen werden von den Lehrkräften jedoch häufig nicht bemerkt, zum einen, weil die Symptome im Schulalltag schwer zu erkennen sind, zum anderen durch eine diesbezüglich fehlende Sensibilisierung der Lehrkräfte für psychische Problemlagen (Scherreiks & Schwalbe, 2019). Ein möglicher und relativ gut beobachtbarer Indikator für psychische Probleme ist Schulabsentismus (Heidenhofer, 2021). Schulabsentismus wird als eine mittel- bis langfristige Entwicklung betrachtet, die von Schulaversion über Schulschwänzen bzw. Schulverweigerung bis zu Schul- bzw. Ausbildungsabbruch führen kann (Ricking, 2016). Die Wahrscheinlichkeit für einen Schul- oder Ausbildungsabbruch steigt signifikant, wenn die Fehlzeiten in der Schule mehr als zehn Prozent betragen (Balfanz, Herzog & Douglas, 2007). Deshalb wird eine systematische Erfassung und Analyse von Fehlzeiten, seitens der Schule, als Maßnahme vorgeschlagen, um Schulabsentismus entgegenzuwirken (Nairz-Wirth, Feldmann & Diexer, 2012).

Es stellt sich nun die Frage, inwiefern das Monitoring von Fehlzeiten auch in der dualen Berufsausbildung wirkungsvoll sein kann. Diese Form der Berufsausbildung ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrlinge zwei Lernorte besuchen: den Ausbildungsbetrieb und die Berufsschule. Letztere kann in unterschiedlichen Organisationsformen besucht werden. In Österreich herrscht die so genannte Lehrgangsorganisation vor, daneben gibt es Teilzeitbeschulung oder Blockunterricht (österreich.gv.at, 2024). Als Konsequenz bedeutet dies, dass Absentismus an beiden Lernorten vorkommen kann. Schulabsentismus deckt also nur eine Form der

für einen Lehrabbruch relevanten Fehlzeiten ab. Gleichzeitig sind die Lehrlinge im Jahr nur teilweise in der Schule und die Lehrkräfte haben im Umkehrschluss über das Jahr verteilt mit einer höheren Anzahl von Schüler\*innen Kontakt. Die pädagogische Diagnostik von möglichen psychischen Problemlagen der Schüler\*innen oder Indikatoren von Schulabbruch sind deshalb vermutlich von Lehrkräften schwerer zu erkennen als in Vollzeitschulen. Im Lehrgangsunterricht müssten auffällige Fehlzeiten zudem in kurzer Zeit erkannt und damit umgegangen werden.

Hier setzt ein Projekt der Aktionsforschung (Altrichter, Posch & Spann, 2018) an, dass von Berufsschullehrkräften mit dem Ziel durchgeführt wird, den Umgang mit Fehlzeiten in ihrem Umfeld erfassen und gegebenenfalls zu verbessern. In einem ersten Schritt wurde der Umgang mit Fehlzeiten in Berufsschulen in Oberösterreich untersucht. Dazu wurde eine Fragebogenerhebung bei Berufsschullehrkräften durchgeführt. Es wurde erfasst, in welcher Form Fehlstunden an oberösterreichischen Berufsschulen dokumentiert sowie analysiert werden und wie darüber hinaus mit Fehlstunden umgegangen wird.

## 2. Theoretischer Hintergrund zu Schulabsentismus

### Formen von Schulabsentismus

Schulabsentismus und Lehrabbruch entstehen in einem längeren Entwicklungsprozess, wobei aktiver und passiver Absentismus unterschieden wird. Aktiver Schulabsentismus lässt sich an entschuldigtem und unentschuldigtem Fehlzeiten erkennen und kann durch eine lückenlose Aufzeichnung im Klassenbuch erfasst und objektiv dargestellt werden (Michel, 2005). Hinsichtlich der Bedingungskonstellationen können drei Gruppen von aktivem Absentismus unterteilt werden: Schulschwänzen, angstbedingte Schulverweigerung und (elternbedingtes) Zurückhalten vom Schulbesuch. Auch Mischformen davon kommen häufig vor (Ricking & Albers, 2019). Bei passivem Schulabsentismus ist der\*die Schüler\*in zwar körperlich im Unterricht anwesend, verweigert aber die Mitarbeit, ist introvertiert oder stört (Ricking, 2016). Die Wahrscheinlichkeit für einen Schul- oder Ausbildungsabbruch steigt signifikant, wenn der aktive Schulabsentismus ein gewisses Maß überschreitet, wenn die Fehlzeiten mehr als zehn Prozent betragen (Balfanz, Herzog & Douglas, 2007).

### Ursachen von Schulabsentismus

Schulabsentismus ist das Ergebnis multikausaler und langfristiger Genese, beeinflusst durch die Familie, Schule und Peers sowie des Milieus und der individuellen Persönlichkeit (Ricking & Hagen, 2016). Die Ursachen für Schulabsentismus sind somit vielfältig. Auf der *Makroebene* lassen sich Risikofaktoren wie Migrationshin-

tergrund und sprachliche Defizite sowie bildungsferne Haushalte identifizieren (Linde & Linde-Leimer, 2014).

Auf der *Mesoebene* werden Ursachen von Schulabsentismus verortet, die im Umfeld des Jugendlichen, eventuell in anderen Lebensbereichen oder auch in Einflüssen auf den Jugendlichen in der Schule liegen. Zum Beispiel Jugendliche, die zuhause nicht unterstützt werden, von chronischen Krankheiten, Alkoholismus oder Delinquenz im (familiären) Umfeld beeinflusst werden und gegebenenfalls Betreuungs- oder Unterstützungstätigkeiten übernehmen. Einen negativen Einfluss haben auch mangelnde Beziehungen innerhalb der Familie und zu geringe Beachtung der Bedürfnisse der Jugendlichen (Hillenbrand & Ricking, 2011). Weiters kann die Schule selbst die Ursache für Schulabsentismus darstellen, indem sie Prüfungsangst oder Angst sich vor den Klassenkolleg\*innen zu blamieren hervorruft, eine mangelnde Integration in die Klassengemeinschaft stattfindet, Mobbing und Bloßstellung zugelassen werden, sowie eine schlechte Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung vorliegt (Ricking & Albers, 2019). Die Peer Group hat bei Jugendlichen ebenfalls einen großen Einfluss auf das Verhalten. Wird Schulschwänzen von der Gruppe positiv gesehen und hat die Schule einen niedrigen Stellenwert innerhalb der Peer Group steigt die Wahrscheinlichkeit für Schulabsentismus (Rotthaus, 2019).

Die *Mikroebene* umfasst die persönlichen Voraussetzungen der Jugendlichen. Teilleistungsstörungen, Überforderung, häufige Krankheiten, psychische Probleme, delinquentes oder Suchtverhalten, finanziellen Probleme, Klassenwiederholungen und Schulwechsel, sind Beispiele für negative Einflussfaktoren und erhöhen das Risiko von Schulabsentismus (Heidenhofer, 2021; Linde & Linde-Leimer, 2014).

### Monitoring von Fehlstunden der Lehrlinge in Berufsschulen

Im Rahmen einer dualen Berufsausbildung können Fehlzeiten an beiden Lernorten – der Berufsschule und dem Betrieb aufscheinen. Der Lehrling ist verpflichtet, beim Fehlen in der Berufsschule die entsprechende Entschuldigung/Bescheinigung für den Grund des Fernbleibens sowohl in der Berufsschule als auch im Lehrbetrieb abzugeben (§ 10 Berufsausbildungsgesetz, § 45 Schulunterrichtsgesetz). Damit an beiden Orten Fehlzeiten als Alarmzeichen rechtzeitig erkannt werden können, gilt es, diese systematisch zu erfassen. Zudem stellen erhöhte Fehlzeiten an einem der Lernorte Anlässe für eine verstärkte Kooperation zwischen Lehrkräften und Lehrlingsausbilder\*innen dar.

Am Beginn einer pädagogischen Diagnose (Hesse & Latzko, 2017, S.92) steht eine möglichst lückenlose Aufzeichnung aller Fehlstunden. Im Idealfall erfolgt dies elektronisch und mittels Verwendung einheitlicher Codes, wobei zuvor festgelegt wird, wer die Fehlzeiten einträgt, wer sie analysiert und gegebenenfalls entsprechende Maßnahmen ergreift (Nairz-Wirth, Feldmann & Diexer, 2012). Am Lernort Schule, auf den sich dieser Beitrag fokussiert, übernehmen Lehrkräfte diese Auf-

gabe. Die Verwendung einheitlicher Kategorien im Klassenbuch erleichtert die Analyse. Für die Auswertung der Fehlstunden sollten nicht nur Anzahl und Länge beobachtet werden, sondern auch, ob bestimmte Schüler\*innen gemeinsam fehlen oder es zu einer Häufung an bestimmten Tagen, bei Unterrichtsgegenständen oder einer Lehrkraft kommt. Mögliche Wahrnehmungen können anschließend mit Kolleg\*innen ausgetauscht werden. Auch Gespräche mit betroffenen Schüler\*innen und eventuell Erziehungs- sowie Lehrberechtigten können dazu beitragen, den Grund für ein gehäuftes oder längeres Fehlen in der Berufsschule aufzuklären (Hammond et al. 2007). Eine pädagogische Diagnostik, die sich nicht auf Leistungsdiagnostik beschränkt, sondern auch personale, soziale sowie emotionale Merkmale einschließt, ermöglicht das Erkennen von Anlässen und Hintergründen von Fehlzeiten (Hesse & Latzko, 2017; Reinke & Heinrichs, 2019). Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Gespräche sind dabei wichtige Methoden. Insbesondere letztere setzen eine gute Vertrauensbasis und Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung voraus. Die Beziehungsgestaltung und die Möglichkeiten der Lehrkraft, die Schüler\*innen systematisch zu beobachten, wiederum wird beeinflusst von der Anzahl der Schüler\*innen und Unterrichtsstunden, die eine Lehrkraft unterrichtet. Bei einem Blockunterricht sowie Lehrgangsunterricht ist die Anwesenheit der Schüler\*innen im Klassenverband kurz und eingeschränkt (in Österreich meistens auf zehn Wochen zusammengefasst), wodurch es herausfordernd ist, in kurzer Zeit eine Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung aufzubauen. Die Zeit für Beobachtungen und Gelegenheiten zur individuellen Beratung und Förderung der Schüler\*innen ist stark begrenzt (Reinke & Heinrichs, 2019).

Damit unterscheiden sich die Bedingungen am Lernort Schule im Rahmen der dualen Berufsausbildung vom vollzeitschulischen Kontext. Es stellt sich nicht nur die Frage, wie Schulabsentismus erfasst und analysiert wird, sondern auch wie diesem präventiv und intervenierend begegnet wird. Auch hierzu bietet die Literatur bereits gut begründete Anregungen (Nairz-Wirth, Feldmann, Diexer, Wendebourg & Gitschthaler, 2023).

### 3. Forschungsfragen

Schulabsentismus als Indikator für Bildungs- und Ausbildungsabbruch, ist somit klar belegt (Linde & Linde-Leiner, 2014). In der Literatur findet man bereits detaillierte Überlegungen, wie das Monitoring von Fehlzeiten, deren Dokumentation und Analyse vorgenommen werden und wie in Fällen hoher Fehlzeiten von Seiten der Lehrkräfte interveniert werden könnte (Ricking, Schulze & Wittrock, 2009). Zu Schulabsentismus in berufsbildenden Schulen und insbesondere im Kontext der dualen Ausbildung ist die Forschungslage noch weniger elaboriert. Zudem formiert die in Österreich weit verbreitete Beschulungsform in Lehrgängen besondere Rahmenbedingungen des Berufsschulunterrichts. Lehrkräften und

Lehrlingen bleiben nur wenige Wochen im Jahr, öfters auch nur wenige Unterrichtsstunden, um gehäufte Fehlzeiten zu bemerken, Beziehungen aufzubauen, Gespräche zu führen und damit die individuelle Ausgangslage der Schüler\*innen zu erfassen und unterstützende Maßnahmen anzubieten.

Angesichts der hohen gesellschaftlichen Relevanz von Schul- und Lehrabbrüchen sowie der in den letzten Jahren gestiegenen, internalisierenden psychischen Probleme der Gruppe von Jugendlichen, die derzeit in die Berufsausbildung einmünden, könnte das Monitoring von Fehlzeiten an Berufsschulen einen in der Schulpraxis gut umsetzbaren Beitrag zur Prävention von Lehrabbrüchen darstellen. Orientiert am Vorgehen der Aktionsforschung (Altrichter, Posch & Spann, 2018), fokussiert die folgende Studie die Informationssammlung zur derzeitigen Handhabung der Dokumentation, Analyse und zum Umgang mit Schulabsentismus an Berufsschulen in Oberösterreich. Im Fokus stehen die folgenden Forschungsfragen:

- (1) *Wie erfolgt aktuell das Monitoring, (d.h. die Dokumentation und Analyse) von Fehlstunden an Berufsschulen in Oberösterreich?*
- (2) *Wie wird auf eine (erhöhte) Anzahl von Fehlstunden in den Berufsschulen in Oberösterreich reagiert?*

In diesem Beitrag werden erste Einblicke in die Ergebnisse dieser Studie gegeben und vor dem Hintergrund der Literatur reflektiert. Dabei sollen u. a. Herausforderungen identifiziert werden, die es in weiteren Schritten zu reflektieren und zu bewältigen gilt.

#### 4. Methode – Forschungsdesign und Stichprobe

Um Einblicke in die aktuelle Situation des Monitorings und Umgangs mit Fehlzeiten an den (ober-) österreichischen Berufsschulen zu erhalten, wurden Lehrkräfte an oberösterreichischen Berufsschulen mittels eines Online-Fragebogens befragt, der sowohl geschlossene als auch offene selbst entwickelte Fragen enthielt. Der Fragebogen orientiert sich im Aufbau an den Forschungsfragen. Zunächst wurde gefragt, wie die Fehlstunden an den Schulen dokumentiert werden, ob dafür ein elektronisches Klassenbuch verwendet wird und wenn ja welches. Zudem wurde erfragt, wer an der Berufsschule für die Revision der Fehlstunden zuständig ist, ob die Gründe für die Fehlstunden erfasst werden und wer für die Interpretation und Auswertung der erhobenen Fehlstunden der Lehrlinge zuständig ist. Bei Lehrkräften, die angaben, es werden die Gründe der Fehlzeiten ins Klassenbuch eingetragen, wurde erfragt, ob diese dabei einer Kodierung unterzogen werden.

Zweitens wurde erhoben, ob und wie die Fehlstunden analysiert werden sowie drittens wann welche Konsequenzen und Handlungen bei Schüler\*innen mit auffälligen Fehlzeiten gesetzt werden. Abschließend wurde gefragt, ob es einen Leitfaden für das Monitoring und den Umgang mit Fehlzeiten von Seiten der Berufsschule gibt (Ricking, 2003).

Viertens wurde erfragt, inwiefern sich, mit Blick auf Fehlzeiten, durch die Aufteilung der zwei Lernorte und insbesondere bei der Organisation in Lehrgängen von ca. 10 Wochen besondere Herausforderung an den Berufsschulen ergeben. Die Organisation des Schulunterrichts in der dualen Ausbildung stellt durch zwei Lernorte und die in Österreich verbreitete Organisationsform des Berufsschulunterrichts in Lehrgängen gegebenenfalls besondere Herausforderungen, um Schulabsentismus rechtzeitig zu erkennen und zu begegnen. Abschließend wurde nach den Reaktionen und Konsequenzen bei auffallendem Schulabsentismus gefragt.

Der Online-Fragebogen wurde mittels des Programms Microsoft Forms erstellt. Der Link zu dem Fragebogen wurde jeweils an eine Lehrkraft aller 22 Berufsschulen in Oberösterreich und einer Schule in Niederösterreich mit einer kurzen Einführung in das Thema und der Bitte um Beantwortung per email versandt. Beantwortet wurde der Fragebogen von 17 Berufsschullehrer\*innen aus OÖ und einer Person aus NÖ. Von den befragten Lehrpersonen unterrichten 16 die Schüler\*innen in Lehrgängen und eine Lehrkraft im wöchentlichen Unterricht. 16 der beteiligten Lehrkräfte unterrichten schon seit 15–23 Jahren. Zusätzlich zum Unterricht sind 14 der Befragten auch im Internat tätig. Die Geschlechterzugehörigkeit war mit 9 weiblichen und 8 männlichen Lehrpersonen ausgeglichen.

Im Folgenden wird das derzeitige Vorgehen bei der Analyse, Dokumentation und dem Umgang mit Fehlzeiten in (ober-)österreichischen Berufsschulen datenbasiert, aus Sicht von Lehrpersonen, beschrieben.

## 5. Ergebnisse

### Aufzeichnung der Fehlzeiten

Alle befragten Berufsschulen tragen Fehlzeiten der Schüler\*innen in elektronische Systeme ein, 15 nutzen das System „KlaBu“, zwei „WebUntis“. In die elektronischen Klassenbücher werden die Fehlzeiten in 15 Schulen von der den Unterricht abhaltenden Lehrkraft eingetragen, sowie bei 11 Schulen vom Klassenvorstand. An drei Berufsschulen kann auch ein Eintrag durch das Sekretariat erfolgen (Mehrfachnennungen waren möglich). Bei zehn Berufsschulen werden die Gründe der Fehlzeiten individuell eingetragen, in vier weiteren Schulen sind Kategorien hierfür vorgegeben, während in drei Berufsschulen kein Eintrag über die Ursachen der Fehlzeiten gemacht wird.

### Analyse der Fehlstunden

An elf der befragten Berufsschulen gibt es einen Leitfaden oder Handlungsanweisungen wie mit den Fehlstunden umgegangen werden soll. Mit den gewonnenen Daten gehen die Berufsschulen unterschiedlich um. Von den 17 an der Umfrage

teilnehmenden Berufsschulen analysieren 13 die Fehlzeiten ihrer Schüler\*innen, vier Lehrkräfte geben an, dass dies an ihrer Schule nicht gemacht wird. An den 13 Berufsschulen, welche die Daten auswerten, ist die Überprüfung und Bewertung die Aufgabe des Klassenvorstandes. Bei vier Berufsschulen davon kann die Analyse zusätzlich von der betroffenen Lehrkraft erfolgen und an zwei Schulen auch von der Direktion. Überwiegend wird die Analyse in einem individuell festzulegenden Zeitraum vorgenommen, nur eine Berufsschule führt die Begutachtung wöchentlich durch. Der Fokus der Analyse liegt auf der Anzahl der Fehlstunden je Schüler\*in und ob eine Entschuldigung vorliegt oder nicht. Acht Lehrkräfte beziehungsweise Klassenvorstände beobachten zudem, wie oft ein\*e Schüler\*in zu spät im Unterricht erscheint. Ein vorzeitiges Verlassen des Unterrichts und in welchem Gegenstand die Fehlzeiten stattfinden ist für vier Lehrkräften sowie Klassenvorständen wichtig. Ebenfalls vier Lehrer\*innen achten darauf, von wem die Entschuldigungen ausgestellt wurden. Ob die Fehlstunden an einem Prüfungstag aufscheinen, wird nur von einer Lehrkraft beachtet.

Zur Frage, ob bei der Auswertung auf die individuelle Persönlichkeit der Schüler\*innen und ihre Vorgeschichte eingegangen wird, zeigt sich, dass dies meist nicht der Fall ist. Zehn Lehrkräfte meinen, dass sie keinen Unterschied zwischen den einzelnen Schüler\*innen bei der Analyse der Fehlstunden machen. Zwei Lehrkräfte geben an, dass sie eher keine Differenzierungen beachten und fünf meinen, sie würden die individuellen Hintergründe und Risikofaktoren der Schüler\*innen in die Analyse einfließen lassen. In der Literatur angeführte gefährdete Schüler-/Risikogruppen werden nur von ein bis vier Lehrkräften genauer beobachtet. Bei Schüler\*innen mit verlängerter Lehrzeit oder Teillehre achtet jeweils eine Lehrkraft verstärkt auf die Anzahl der Fehlstunden, für elf Lehrkräfte ist eine individualisierte Berufsausbildung kein Grund, Fehlzeiten sensibler zu beobachten. Bezüglich der Gruppe von Lehrlingen, die zu Ausbildungsbeginn älter als 22 Jahre sind, legen 12 Lehrer\*innen keinen speziellen Fokus auf die Fehlzeiten und nur zwei beobachten die Anwesenheitszeiten älterer Schüler\*innen genauer. Ähnlich verhält es sich mit Schüler\*innen, die Lücken in ihrem Lebenslauf aufweisen. Aufmerksamer hingesehen wird bei Lehrlingen, die zuvor schon eine Lehre abgebrochen haben. Vier Lehrkräfte geben an, diese Schüler\*innen näher zu betrachten. Zwölf Lehrer\*innen berücksichtigen die Tatsache eines vorherigen Lehrabbruchs kaum bis gar nicht.

### **Reaktionen der Lehrkräfte bei Schüler\*innen mit auffälligen Fehlzeiten**

Die Antworten der befragten Lehrkräfte bezüglich ihrer Reaktionen bei Schüler\*innen mit auffälligen Fehlzeiten sind unterschiedlich: 11 Lehrer\*innen suchen mit der\*dem betroffenen Lernenden ein Gespräch. Zudem wird angestrebt – insbesondere in Besprechungen mit Kolleg\*innen - einzuschätzen, ob ein positiver Schulabschluss noch möglich ist. In den überwiegenden Fällen von erhöhten Fehl-

zeiten findet ebenfalls ein Austausch mit der Direktion statt. Nur vier Lehrkräfte geben an die Direktion selten über Fehlstunden zu informieren. Sieben befragte Lehrkräfte geben an, immer Kontakt mit dem Lehrbetrieb aufzunehmen, zwei kreuzen meistens an und weitere sieben häufig. Nur eine befragte Lehrkraft setzt sich selten mit dem Betrieb in Verbindung. Die Erziehungsberechtigten werden weniger oft mit einbezogen. Vier Lehrer\*innen geben an, dies immer zu tun, eine meistens, sechs häufig und vier selten. Bei Lehrlingen, die von einer Berufsausbildungsassistenz begleitet werden, geben sechs Lehrkräften an, diese immer zu informieren, drei meistens und von vier häufig. Eine Lehrkraft gibt an selten Kontakt mit der Berufsausbildungsassistenz aufzunehmen und drei kreuzen an, dies nie zu tun. Die Schulsozialarbeiter\*innen oder weitere Personen werden nur in ganz seltenen Fällen über Fehlzeiten informiert.

### Reaktionen bei Schüler\*innen mit auffälligen Fehlzeiten

Die Aufgabe, Konsequenzen bezüglich Fehlstunden anzusetzen, liegt hauptsächlich beim Klassenvorstand. Sechs Lehrer\*innen geben an, dass in ihrer Berufsschule immer der Klassenvorstand dafür zuständig ist, bei acht meistens und bei zwei häufig, in einer Berufsschule selten. Mit dem Problem von zu vielen Fehlstunden wird die Direktion an acht Schulen selten, an vier häufig und an fünf meistens konfrontiert. Das Sekretariat und andere Personen im Berufsschulbereich sind in die Umsetzung von Maßnahmen bezüglich Schulabsentismus nicht eingebunden.

### Weitere Einschätzungen der Lehrkräfte zu Hintergründen von Schulabsentismus

Für die Hintergründe von Fehlzeiten an der Berufsschule geben acht Lehrer\*innen an, sich sehr, vier sich eher und drei sich teilweise zu interessieren. Eine Lehrkraft kreuzt an sich eher nicht und eine nicht dafür zu interessieren. Bei der Frage, ob Schüler\*innen mit Unterbrechungen in ihrem Lebenslauf, gefährdeter sind die Schule abzubrechen, bestätigt dies nur eine Lehrkraft, acht stimmen eher zu, sechs eher nicht und zwei stimmen dieser Aussage nicht zu. Dass Lehrlinge mit Migrationshintergrund häufig die Lehre abbrechen, wird von 12 Lehrer\*innen nicht so eingeschätzt und fünf Befragte können diese Aussage teilweise bestätigen. Der These, dass Schüler\*innen mit vielen Fehlstunden, während der Unterrichtszeit, gefährdet sind die Schule, beziehungsweise Lehre, abzubrechen stimmen zwei vollständig zu, fünf stimmten eher zu und neun teilweise. Eine Lehrkraft findet, dass diese These eher nicht zutrifft. Die Mehrheit der Lehrer\*innen gibt an, dass Schulabsentismus bereits ein Thema bei einer Konferenz war und mehr als die Hälfte der Lehrkräfte vermerken, dass es klare Vorgehensweisen an ihrer Berufsschule bezüglich Schulabsentismus gibt. Nur eine Lehrkraft meint, Schulabsentismus war noch nie Thema bei einer Konferenz und ebenfalls eine Lehrkraft

weiß nichts von klaren Vorgehensweisen bezüglich des Umgangs mit Fehlzeiten an ihrer Schule.

## 6. Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Grundvoraussetzung, um Schulabsentismus und die damit verbundene höhere Wahrscheinlichkeit einen Schul- bzw. Ausbildungsabbruch zu verhindern, ist eine rechtzeitige und valide pädagogische Diagnostik. Geeignete wichtige erste Schritte dafür sind lückenlos dokumentierte und analysierte Fehlzeiten (Stamm, 2009). An den befragten Berufsschulen werden die Fehlstunden der Schüler\*innen mit unterschiedlicher Genauigkeit erhoben und analysiert. Unsere Umfrage hat gezeigt, dass alle befragten Lehrkräfte elektronische Klassenbücher in ihren Berufsschulen verwenden und in den meisten Fällen für die Eintragung der Fehlzeiten jene Lehrkraft zuständig ist, die den Unterricht abhält. In den elektronischen Klassenbüchern ist eine chronologische Auflistung der Fehlzeiten, jedes einzelnen Lehrlings, gut und zeitnah einsehbar. Für eine effiziente Analyse dieser kann es nützlich sein, bei der Eingabe der Gründe für Fehlzeiten auf vorgegebene Kategorien zugreifen zu können. Hier zeigt die Umfrage, dass solche nur in manchen der befragten Schulen genutzt werden. Die Dokumentation könnte durch vorgegebene Kategorien im Klassenbuch erleichtert werden (Nairz-Wirth, Feldmann & Diexer, 2012). Wichtig ist zu beachten, dass der zeitliche Aufwand für die Dokumentation und Analyse geringgehalten wird (Leidig et al., 2021, S 30-53). An einigen der befragten Berufsschulen scheint es Handlungsleitfäden zu geben. Den Ergebnissen ist aber nichts bezüglich deren Inhalten zu entnehmen und wie diese in den Schulen umgesetzt werden.

Auf Nachfrage gaben einige Lehrer\*innen an, sich für die Hintergründe der Fehlstunden ihrer Schüler\*innen zu interessieren. Bei der anschließenden Erhebung, ob ihnen gewisse Schemata auffallen oder es bestimmte Schülergruppen gibt, welche sie genauer beobachten, geben nur sehr wenige an, dass dies für sie zutrifft. Diese Aussagen könnten auf der einen Seite auf die Absicht, ohne Vorurteile auf die Schüler\*innen zuzugehen, zurückzuführen zu sein. Auf der anderen Seite könnte dies bedeuten, dass die Lehrkräfte aufgrund geringer Kenntnisse über die Ursachen sowie Folgen und den geeigneten Umgang mit Absentismus oder mangelnder Kompetenzen hinsichtlich pädagogischer Diagnostik diesen keine Bedeutung zuschreiben (Hillenbrand & Ricking, 2011; Linde & Linde-Leiner, 2014). So erscheint es wichtig, Lehrkräfte und auch Direktor\*innen für das Thema Absentismus zu sensibilisieren und ihnen die nötigen Informationen und Handlungsoptionen zu vermitteln. Eine entsprechend sensibilisierte Lehrkraft wäre in der Lage eine Analyse der Fehlstunden gezielter vorzunehmen und somit frühzeitig Hilfestellung anzubieten. Diese Sensibilisierung könnte im Zuge der pädagogischen Aus-, Fort- oder Weiterbildung erfolgen, ebenso wäre es möglich

das Thema bei Konferenzen aufzugreifen oder innerhalb von schulinternen Fortbildungen zu vermitteln.

Zudem hat sich gezeigt, dass bei auffälligen Fehlstunden die Mehrheit der Lehrer\*innen ein Gespräch mit dem/der Schüler\*in führen, was im Sinne einer pädagogischen Diagnostik (Hesse & Latzko, 2017) und einer lösungsorientierten Vorgehensweise ein sehr wichtiges und adäquates Mittel ist. Allerdings geben unsere Daten keinen Einblick, wie sich die jeweiligen Lehrkräfte auf solche Gespräche vorbereiten, ob es einen Leitfaden zur Gesprächsführung gibt bzw. ob die Gespräche eher intuitiv geführt werden. Weiters weisen die befragten Lehrkräfte einen differenzierten Wissensstand über Ursachen und Folgen von Absentismus auf.

Ganz im Sinn der Aktionsforschung verfolgte die Studie nicht den Anspruch einer repräsentativen Umfrage; dafür ist die Stichprobe zu gering. Sie gibt vielmehr einen ersten Einblick, wie Fehlzeiten an den Berufsschulen in Oberösterreich derzeit behandelt werden und kennzeichnet damit die Bedingungen im Handlungsfeld der dortigen Berufsschullehrkräfte. Es zeigt sich, dass die Erhebung von Fehlstunden mittels elektronischen Klassenbuches gut funktioniert, bei der Analyse der Daten es jedoch Unterschiede gibt. Auch die gesetzten Präventions- und Interventionsmaßnahmen sind sehr unterschiedlich (Hillenbrand & Ricking, 2011).

Es lässt sich zusammenfassen, dass die vorgestellte erste Bestandsaufnahme zum Monitoring von Fehlzeiten an Berufsschulen erste Aufschlüsse zur aktuellen Lage gibt, aber die Einblicke bisher noch eher oberflächlich blieben. Daher soll in anschließenden Interviews der Fokus auf die besonderen Bedingungen in der Berufsschule gelegt werden. Ziel ist es, im Rahmen eines leitfadengestützten Interviews die Lehrkräfte zu weiteren Details des Fehlzeitenmonitorings berichten zu lassen. So soll in den Interviews z. B. gefragt werden, was die genannten Handlungsleitfäden zum Umgang mit Fehlzeiten der Schulen enthalten, worauf bei einem Vier-Augen-Gespräch mit den Schüler\*innen geachtet wird und wo die Berufsschullehrkräfte, im Vergleich zu Vollzeitschulen, besondere Herausforderungen im Umgang mit Fehlzeiten sehen. So wäre es z. B. interessant zu erfahren, inwiefern mit den Lehrbetrieben Kontakt aufgenommen und ggfs. geprüft wird, inwieweit die Schüler\*innen nicht nur in der Schule, sondern auch im Betrieb vermehrt Fehlzeiten aufweisen.

Nach weiteren Einblicken in die Art und Weise, wie aktuell in den oberösterreichischen Berufsschulen Fehlzeiten dokumentiert, analysiert und wie auf sie reagiert wird, wäre es interessant zu erfahren, inwiefern Fortbildungsbedarf besteht. Weiters könnte ein Handlungsleitfaden zur pädagogischen Diagnostik und zum Umgang mit Fehlzeiten in Berufsschulen ausgearbeitet, implementiert und evaluiert werden. Ein umfassenderes Wissen über Hintergründe, Ursachen und geeignete Präventions- sowie Interventionsmaßnahmen könnte den Umgang mit Absentismus für Lehrkräfte in der dualen Ausbildung erleichtern und so manchen Lehrling vor einem Abbruch seiner Ausbildung bewahren.

## Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Balfanz, R., Bridgeland, J., Hornig Fox, J., DePaoli, J., Ingram, E. & Maushard, M. (2014). *Building a Grad Nation*. Civic Enterprises 2014. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556758.pdf>
- Balfanz, R., Herzog, L. & Douglas J. (2007). Preventing Students Disengagement and Keeping Students on the Graduation Path in Urban Middle-Grade Schools. Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, 42(4), 223–225. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520701621079>
- Beekhoven, S. & Dekkers, H. (2005). The Influence of Participation, Identification and Parental Resources on the Early School Leaving of Boys in the Lower Educational Track. *European Educational Research Journal*, 4(3), 195–207.
- Berufsausbildungsgesetz. (24.09.2023) <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10006276>
- Dornmayr, H. (2022). *Lehrlingsausbildung im Überblick 2022*. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. [https://portal.ibobb.at/fileadmin/Berufsorientierung\\_und\\_Bildung/Aktuelles/ibw-forschungsbericht-212.pdf](https://portal.ibobb.at/fileadmin/Berufsorientierung_und_Bildung/Aktuelles/ibw-forschungsbericht-212.pdf)
- Dornmayr, H. & Riepl, M. (2022). *Fachkräftebedarf/-mangel in Österreich 2022*. ibw Summary, Wien.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J. & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497057.pdf>
- Haider, K., Humer, E., Pieh, C., Plener, P.L. & Jesser, A. (2022). Die Belastung der Auszubildenden durch die COVID-19-Pandemie und ihr Umgang damit: Eine qualitative Studie mittels Inhaltsanalyse ein Jahr nach Ausbruch der Pandemie. *Healthcare*, 10(11), 2206, 71.
- Heidenhofer, R. (2021). *Joint Venture zwischen Systemischer Familientherapie und Pädagogik. Wahrnehmung von und Wissen über psychisch abweichendes Schüler\*innen-Verhalten zu Erhöhung pädagogischer Professionalität*. Dissertation. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fld=1224382>
- Hesse, I. & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Frankfurt am Main: DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
- Hillenbrand, C. & Ricking, H. (2011). Von Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 135–172. [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8712/pdf/ZfPaed\\_2\\_2011\\_Hillenbrand\\_Ricking\\_Schulabbruch\\_Ursachen.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8712/pdf/ZfPaed_2_2011_Hillenbrand_Ricking_Schulabbruch_Ursachen.pdf)
- Ju\$line. (24.09.2023). Recht.Schnell: <https://www.jusline.at/gesetz/bag/paragraf/15>
- Linde, S., Linde-Leimer, K. & Maisriml, R. (2014). ... *damit niemand rausfällt!* Wien: Blickpunkt Identität im Auftrag des BMBF.

- Michel, A. (2005). *Den Schulausstieg verhindern*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Mielck, A. (2012). *peDOCS*. Von sozialer Ungleichheit und Gesundheit. Empirische Belege für die zentrale Rolle der schulischen und beruflichen Bildung: [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11103/pdf/Mielck\\_Soziale\\_Ungleichheit\\_und\\_Gesundheit.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11103/pdf/Mielck_Soziale_Ungleichheit_und_Gesundheit.pdf)
- Mielck, A. (2016). *Ursachen und Folgen von Ausbildungsabbrüchen*. EIKV Schriftenreihe zum Wissens- und Wertemanagement, No. 11. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/142429/1/862161193.pdf>
- Nairz-Wirth, E., Feldmann, K. & Diexer, B. (2012). *Schulabsentismus und Schulabbruch*. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien.
- Nairz-Wirth, E., Feldmann, K., Diexer, B., Wendebourg, E., & Gitschthaler, M. (2012). *Schulabsentismus und Schulabbruch*. <https://research.wu.ac.at/files/38906056/handlungsempfehlungen.pdf>
- österreich.gv.at. (2024). *Duales System und Berufsschule*. [https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung\\_und\\_ausbildung/lehre-und-berufsbildende-schulen/Seite.333309.html](https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_ausbildung/lehre-und-berufsbildende-schulen/Seite.333309.html)
- Rechtsinformationssystem des Bundes. Schulunterrichtsgesetz § 45. <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600&Artikel=&Paragraf=45&Anlage=&Uebergangsrecht>
- Reinke, H. & Heinrichs, K. (2019): Lernende mit sozial-emotional schwierigen Ausgangslagen an beruflichen Schulen – Herausforderungen für Lehrkräfte an der Schnittstelle von pädagogischer Diagnostik, Förderung und Beratung. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.). *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 63–77). Reihe Wirtschaft – Beruf – Ethik. wbv.
- Ricking, H. (2003). *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. <https://oops.uni-oldenburg.de/574/11/ricscho3.pdf>
- Ricking, H. & Albers, V. (2019). *Schulabsentismus Intervention und Prävention*. Heidelberg: Carl Auer.
- Ricking, H. & Hagen, T. (2016). *Schulabsentismus und Schulabbruch. Grundlagen – Diagnostik – Prävention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricking, H., Schulze, G. & Wittrock, M. (2009). *Schulabsentismus und Dropout. Strukturen eines Forschungsfeldes*. Paderborn: Schöningh.
- Rotthaus, W. (2019). *Schulprobleme und Schulabsentismus*. Carl Auer.
- Scherreiks, L. & Schwalbe, A. (2019). Internalisierende Auffälligkeiten in der Schule erkennen. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung*, 1. [https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Scherreiks\\_und\\_Schwalbe\\_2019\\_InternalisierendeAuffälligkeiten.pdf](https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Scherreiks_und_Schwalbe_2019_InternalisierendeAuffälligkeiten.pdf)

Schuster, M. (2016). *Ursachen und Folgen von Ausbildungsabbrüchen*. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/142429/1/862161193.pdf>

Stamm, M., Ruckdäschel, C., Templer, F. & Niederhauser, M. (2009). *Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen*. Frankfurt am Main: DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.



# An der Schnittstelle von bildender Kunst und Theater

## Eine interdisziplinäre didaktische Annäherung zwischen Theorie und Praxis

Alexander Hoffelner<sup>a,b</sup>, Rolf Laven<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Pädagogische Hochschule Wien, <sup>b</sup>Universität Wien  
[alexander.hoffelner@univie.ac.at](mailto:alexander.hoffelner@univie.ac.at); <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-10>

INGEREICHT 02 MAR 2024

ÜBERARBEITET 02 MAI 2024

ANGENOMMEN 05 MAI 2024

Der Beitrag thematisiert die interdisziplinäre Verknüpfung von Kunst- und Theaterpädagogik. Aus dem Blickwinkel ästhetischer Bildung versuchen die Autoren eine sinnvolle Verbindung der beiden Felder, die sie zuerst theoretisch herausarbeiten und im Anschluss daran anhand eines praktischen Beispiels illustrieren. Das Beispiel selbst wurde im Rahmen des internationalen Erasmus-Projekts ACIIS (*Academy for creative, innovative and inclusive schools*) entwickelt, das im Beitrag ebenfalls vorgestellt werden soll.

SCHLÜSSELWÖRTER: Kunst, Didaktik, Theaterpädagogik

### 1. Einleitung

Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts ist erstmals in der europäischen Geschichte im größeren Stil eine zunehmende Verflechtung der Sphären von Kunst und Pädagogik feststellbar. Bertolt Brechts Lehrstücke sowie Jacob Levy Morenos Stegreiftheater verfolgen nicht nur ästhetische Ziele, sondern auch die Veränderung der Gesellschaft bzw. die Entwicklung des Individuums. Diese findet sich im bildenden Bereich u. a. auch beim Bauhaus, wird jedoch – zumindest für den deutschsprachigen Raum – von den Bestrebungen der Nationalsozialist:innen konterkariert und schließlich auch zerstört (Vaßen, 2016, S. 87–88). Auch in den populärsten und prägendsten Strömungen des Improvisationstheaters, namentlich jene von Keith Johnstone und Viola Spolin, finden sich enge Beziehungen zur Pädagogik, welche die Ansätze theoretisch und methodisch geprägt haben (Hoffelner, 2022). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist auch die zunehmende Verflechtung von bildender und theatraler Kunst festzustellen (Gronau, 2015, S. 76–77). Dieser „Performativierungsschub“ (Fischer-Lichte, 2000, S. 63) zeigt sich in sehr radikaler Form in den Arbeiten der Wiener Aktionist:innen, bei denen die Künstler:innen nicht an und mit einem Objekt (Leinwand, Ton, etc.) arbeiten, sondern sich selbst zum Objekt der Kunst machen. Der eigene Körper steht damit im Mittelpunkt der Arbeit (Ferrell, 1991, S. 181; Jahraus, 2001). Zentral ist die Arbeit mit dem eigenen

Körper auch im Theater bzw. der Theaterpädagogik. Im Kontext der ästhetischen Bildung fördern theaterpädagogische Methoden sinnliche Erfahrungen zwischen Realität und Imagination. Der leibliche Aspekt, also der Bezug auf den ganzheitlich wahrgenommenen Körper, steht dabei im Mittelpunkt (Schrittesser, Köhler & Holzmayer, 2022, S. 46–47).

Über den Aspekt ästhetischer Bildung kann damit eine sinnvolle Verknüpfung bildender und theatraler Kunst im pädagogischen Kontext hergestellt werden, die im Rahmen des Beitrags für die schulische Bildung zuerst theoretisch hergeleitet und in weiterer Folge an einem konkreten Praxisbeispiel illustriert werden soll. Es soll damit insgesamt der Frage nachgegangen werden: Wie lässt sich im Rahmen ästhetischer Bildung eine sinnvolle Verknüpfung von Theater und bildender Kunst theoretisch begründen und praktisch umsetzen? Das praktische Beispiel ist im Kontext des Erasmusprojekts ACIIS entstanden, das ebenfalls vorgestellt werden soll.

## 2. Ästhetische Erfahrung und kreativer Ausdruck in der Kunstpädagogik

Die Kunstpädagogik soll Lernenden ermöglichen, durch persönliche ästhetische Erfahrungen die Welt um sich herum zu erkunden und zu interpretieren (Laven, 2017). Es kann dabei das Potential des ästhetisch-künstlerischen Atelier- und Werkstattunterrichts in Bezug auf selbstinitiierte, selbstständige Lernprozesse in „Subjekt-, Handlungs-, Prozess- und Erlebnisorientierung“ (Kirchner & Peez, 2005, S. 8) genützt werden.

Dies umfasst nicht nur traditionelle Kunstformen wie Malerei und Bildhauerei, sondern auch darstellende Künste, digitale Medien und neue interaktive Formate. Indem Lernende in verschiedenen Kunstformen arbeiten, sollen sie ein tiefgreifendes Verständnis für kreativen Ausdruck und die Fähigkeit, eigene Gedanken und Gefühle durch Kunstwerke zu kommunizieren, entwickeln. Eindrücke sollen geordnet und strukturiert und so Imagination und Denkfähigkeit erweitert werden (Kirchner, 2006).

Ein weiterer wesentlicher Beitrag der Kunstpädagogik soll die Förderung kritischen Denkens und der Reflexion sein. Durch die Analyse und Interpretation von Kunstwerken sollen Schüler:innen lernen, über den ästhetischen Wert hinaus zu blicken und soziale, kulturelle und historische Kontexte zu berücksichtigen. Diese kritische Auseinandersetzung hat das Ziel, ein tieferes Verständnis für Kunst und Kultur zu fördern und die Fähigkeit zu schärfen, kritische Fragen zu stellen und eigenständige Schlussfolgerungen zu ziehen (Buschkühle, 2016).

Die Kunstdidaktik verfolgt einen interdisziplinären Ansatz, der die starren Grenzen zwischen einzelnen Fachbereichen überwinden soll. Durch die Integration von ganzheitlichen Bildungszielen können Lehrkräfte Lernumgebungen schaffen, die Vielfalt und kreativen Austausch fördern sollen. Dieser Ansatz ermöglicht

es, Verbindungen zwischen verschiedenen Wissensgebieten zu erkennen und kreative Lösungen für komplexe Probleme zu entwickeln. Die gemeinsame Arbeit an künstlerischen Projekten und Performances soll Schüler:innen wertvolle Gelegenheiten zur Zusammenarbeit und zum sozialen Lernen bieten. Kunstpädagogik soll ermöglichen, zu lernen, wie man in Teams arbeitet, Ideen teilt und gemeinsam kreative Prozesse durchläuft. Zentral sind dabei das Erleben von Verlässlichkeit in der Gruppe, Auftreten von Selbstvertrauen, das Zutrauen zu sich selbst als Selbst- und Sozialkomponente sowie das Erleben eines persönlichen Gestaltungsspielraumes, insbesondere beim eigenständigen Erfassen neuer Aufgaben, als Beispiel für Selbst- und Weltaneignung (Dewey, 1934/1980, S. 346). Diese Erfahrungen sind essenziell für die Entwicklung sozialer Kompetenzen wie Empathie, Kommunikationsfähigkeit und Konfliktlösung. Insgesamt soll die Kunstpädagogik einen unverzichtbaren Beitrag zur Bildung und Entwicklung junger Menschen leisten. Indem sie ästhetische Erfahrungen, kritisches Denken, interdisziplinäres Lernen und soziale Kompetenzen fördern soll, bereichert sie nicht nur das schulische Lernen, sondern trägt auch zu Empowerment (Pankofer, 2016; Herriger, 2014) und einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung bei. Die Kunstpädagogik bildet somit eine wichtige Grundlage für einen Bildungsansatz, der Kreativität, Innovation und kulturelles Verständnis in den Vordergrund stellt.

Mit dem künstlerischen Unterricht verbindet sich also eine Vielzahl an qualitativ sehr unterschiedlichen Zielen bzw. Kompetenzen, die gerade im Zuge eines kompetenzorientierten Ansatzes, wie er derzeit vorherrscht, immer auch die Gefahr birgt, einen Gegenstand so weit in seine Einzelteile zu zerlegen, dass von ihm kaum noch etwas übrig bleibt. Die Kompetenz verfolgt vom Prinzip her die Operationalisierbarkeit und Messbarkeit von Bildung (Klieme et al., 2003, S. 19). Künstlerische Bereiche verwehren sich traditionell aber genau diesem verzweckten Begriff von schulischer Bildung, weil sie darin eine unzulässige Reduktion bzw. Verflachung des künstlerischen Prozesses sehen und eine Instrumentalisierung der Kunst, die verhindern würde, das ihr innewohnende Potenzial zur Irritation ausschöpfen zu können (Kup, 2022, S. 231). Theodor W. Adorno zufolge könne Schule dahingehend zur Entfremdung beitragen und eine gefährliche Halbbildung ermöglichen (Adorno, 1959/2015). Kompetenzen bergen außerdem die Gefahr, „zur bloßen Sprachhülle zu mutieren“ (Müller-Rückwitt, 2008, S. 14), wo positiv besetzte Begriffe als Mittel zum Zweck im politischen und gesellschaftlichen Diskurs verwendet werden, womit die „Gefahr einer terminologischen Verwirrung“ (Müller-Rückwitt, 2008, S. 262) einhergeht. Andererseits ist es wohl notwendig, sich genau dieser Kompetenzen zu bedienen, um im politisch-öffentlichen Diskurs relevant und anschlussfähig zu bleiben. Es bleibt damit die ständige Aufgabe von Bildungswissenschaftler:innen und Didaktiker:innen, dieses Spannungsfeld von Bildung als Allgemeinbildung sowie verzweckter Bildung in Form von Kompetenzen kritisch zu befragen und produktiv zu nützen.

### 3. Didaktische Grundprinzipien der Theaterpädagogik

Die Theaterpädagogik verbindet, ganz banal gesprochen, die Bereiche Theater und Pädagogik. Die Krux bei der Begriffsbestimmung besteht jedoch darin, dass es für beide Bereiche eine schier unüberschaubare Vielzahl an Begriffsbestimmungen, Ansätzen und dazugehörigen Methoden gibt. Es ist also nicht von vornherein klar, was Theaterpädagogik überhaupt bedeuten soll (Vaßen 2012, 53). Ute Pinkert (2010) hat in dem Zusammenhang drei Herangehensweisen vorgeschlagen, welche den Begriff Theater im Rahmen einer Theaterpädagogik konzipieren helfen: 1. Theater als praktische Kompetenz, 2. Theater als subjektive Erfahrung und 3. Theater als kulturelle Praxis. Im Rahmen dieses Beitrags erscheint uns insbesondere die zweite Perspektive als gewinnbringend. Hier geht es um die Beziehung zwischen Theater als ästhetischem Prozess und Produkt auf der einen Seite sowie dem Subjekt auf der anderen. Die zentrale Frage ist hier: „What aesthetic experiences might a subject have, when seeing or acting in theatre?“ (Pinkert, 2010, S. 121) Die ästhetische Bildung nimmt gerade im Zuge der Globalisierung sowie zunehmender inter- und transkultureller Vernetzung eine wichtige Stellung ein und bekommt auch politisch immer mehr Bedeutung (Liebau, 2013, S. 28; Liebau, 2018, S. 1219–1220). Bildungstheoretisch fundiert ist sie in einem Lernverständnis, das mittlerweile unumstritten ist. Dieses beinhaltet, dass Lernen ein grundsätzlich vom Individuum initiiertes und praktizierter individueller Prozess ist, der kaum von außen gesteuert werden kann (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 180). Das dem entsprechende Lehren kann lediglich Anstöße, Rahmen, Ideen usw. vorgeben. Was das lernende Individuum damit macht, bleibt jedoch ihm überlassen. Lernen ist entwicklungs- und ergebnisoffen und kann nur dem lernenden Individuum selbst überlassen sein (Liebau, 2013, S. 28–29). Es vollzieht sich dabei in Auseinandersetzung mit der Welt. Nach Wilhelm von Humboldt (1794/1795/1997, S. 24) „bedarf auch der Mensch einer Welt außer sich“. Bildung bedarf eines Individuums, das in Wechselwirkung mit einem Gegenstand steht. Was in dieser Wechselwirkung passiert, ist keinesfalls vorhersehbar (Liebau, 2013, S. 30). Genau das bildet jene bereits angedeutete Problematik, dass ein staatliches Schulwesen im Rahmen seiner Legitimation gewisse Ziele anstreben muss, gleichzeitig jedoch immer unklar bleibt, ob und wie diese Ziele tatsächlich erreicht werden. Während „klassische“ Positionen der ästhetischen Bildung die Erfahrung der Wechselwirkung als ganzheitlich beschreiben, bleibt damit oftmals offen, was damit eigentlich gemeint ist. Klar, der Einbezug des ganzen Körpers mit all seinen Sinnen ist eine wesentliche Voraussetzung. Konkret könnte es aber um die eigene Involviertheit mit objektiven Verfasstheiten der Welt gehen. Das Sehen eines Bildes, das Wahrnehmen eines Tanzes, das Nachdenken über eine Skulptur können auf eine Art und Weise praktiziert werden, die bisher vernachlässigte Fähigkeiten weiterentwickeln lässt. Eckart Liebau (2013, S. 31) sieht das als einen „Kreisprozess“ zwischen gestalteter

Wirklichkeit und Entwicklung der entsprechenden Auffassungsorgane“, der leibliche, soziale, emotionale und kognitive Dimensionen gleichermaßen berücksichtigen soll. In der vernetzten Berücksichtigung körperlicher Sinne, ihrer leiblichen Verfasstheit sowie sozialer, emotionaler und kognitiver Aspekte zeigt sich dann diese Ganzheitlichkeit, welche in den kurz erwähnten traditionellen Ansätzen ästhetischer Bildung unterbestimmt bleiben oder zu eng gesehen wird. Diese Verschränkung der Dimensionen kann einen Beitrag zu Bildungsprozessen leisten. Der Einbezug des gesamten Leibes – und das ist mittlerweile neurowissenschaftlich belegt – ermöglicht dabei einen wesentlich nachhaltigeren Lernprozess als das in Schulen traditionell stark verankerte, fast ausschließlich kognitive Lernen (Sambanis & Walter, 2020, S. 9–14).

Theatrale Handlungen reproduzieren nicht lediglich den Alltag, sondern verfremden diesen in gewisser Hinsicht (Hentschel, 2010, S. 146). Es finden dabei also Transformationsprozesse im Zwischenraum von Ich und Welt statt. „Das selbstverständliche Ausdrucksverstehen, wesentlicher Bestandteil des Selbst- und Fremdverstehens, wird auf diese Weise irritiert und möglicherweise reflektiert.“ (Hentschel, 2010, S. 146) Basis dieser Reflexion, die wiederum bildende Prozesse umfasst, ist die Möglichkeit des Menschen zur „exzentrischen Positionalität“ (Plessner, 1975, S. 288–292), die bedeutet, sich in einen Modus zu versetzen, der es ermöglicht, sich selbst und die eigenen Handlungen von außen zu betrachten. Dadurch werden Perspektivenwechsel und Differenzerfahrungen möglich.

Im Unterschied zu den anderen künstlerischen Bereichen, Musik und bildende Kunst, hat die Theaterpädagogik nicht nur im österreichischen Schulbereich noch großen Aufholbedarf. Sie ist weder als flächendeckendes Fach noch als eigenes Lehramtsstudium etabliert (Köhler & Hoffelner, 2022, S. 5). Das veranlasste Julia Köhler zu der Frage „Wer hat Angst vor dem Fach Theater?“ (Köhler, 2022) In Österreich existiert dieses meistens unter dem Namen „Darstellendes Spiel“ oder „Bühnenspiel“ lediglich als von den Schüler:innen frei wählbare, sogenannte „Unverbindliche Übung“<sup>1</sup>, die zusätzlich zum Pflichtprogramm der Schulen auf freiwilliger Basis besucht werden kann. Eine Aufnahme in den Fächerkanon der Pflichtgegenstände steht bis dato noch aus. Dabei wäre Theater in der Schule nicht nur „eine Ressource für den Erhalt der psychischen Gesundheit der Jugendlichen“ (Engelhardt, 2022, S. 63), sondern auch ein geeignetes Medium, um nachhaltige und ganzheitliche Bildungsprozesse zu ermöglichen (Pinkert, 2022, S. 10–24). Die mangelnde Institutionalisierung bedeutet jedoch nicht, dass Theater nicht in anderen Fächern, bspw. im Bereich „Kunst und Gestaltung“ umgesetzt werden kann, um so die soeben beschriebenen Potenziale ästhetischer Bildung nützen zu können.

1 Unverbindliche Übungen sind „jene Unterrichtsveranstaltungen, zu deren Besuch eine Anmeldung für jedes Unterrichtsjahr erforderlich ist und die nicht beurteilt werden“ (SchOG § 8, Abs. i). Schüler:innen können sich also freiwillig entscheiden, daran teilzunehmen. Die Teilnahme ist dann für das laufende Schuljahr verbindlich und scheint im Zeugnis auf.

#### 4. Kunstpädagogik und Theaterpädagogik – interdisziplinär!

Der Vorgang des Lernens ist ein sinnlicher, aber gerade das, was man zu sehen glaubt, bleibt unsichtbar, „etwa der Beginn des Lernens, sein Verlauf, seine Dramaturgie“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 77). Durch die Kombination der Disziplinen Kunst- und Theaterpädagogik eröffnet sich ein vielfältiges Spektrum kreativer Lernmöglichkeiten und anregender Lernumfelder. Diese gehen weit über die einzelnen Disziplinen hinaus und schaffen eine dynamische Umgebung für die ganzheitliche Entwicklung künstlerischer, persönlicher, sozialer und emotionaler Fähigkeiten.

Beiden Bereichen ist – wie bereits gezeigt werden konnte – inhärent, dass sie sich in einem Wechselspiel von Selbst- und Weltverhältnis sowie einer Interaktion von praktischen Phasen und reflexiven Momenten abspielen. Bildungs- und auch Lernprozesse setzen damit am lernenden Individuum an und sind per se schüler:innen- bzw. adressat:innenorientiert. Aus der Lebenswelt heraus kann gestaltet und reflektiert werden, können sich die Lernenden weiterentwickeln. Vielgestaltigkeit und Abwechslungsreichtum im Ansprechen der Sinne (Lernen mit allen Sinnen) sind in diesem Lebenswelt- und Alltagskompetenzbezug sinngebend wirksam für das alltägliche Dasein (Chaib, 1996). Sie wirken also im idealtypischen Vollzug über das Geschehen des Unterrichts hinaus. Durch den ganzheitlichen Ansatz (Einbezug der Sinne, Emotionen, Kognitionen, usw.) sind diese Lernprozesse durchwegs nachhaltiger als das in den Schulen oftmals verbreitete rein kognitive Lernen (Hoffelner, 2020, S. 46). Durch interdisziplinäre Projekte, wie die gemeinsame Gestaltung und Inszenierung fiktiver Ereignisse, soll die Kreativität der Lernenden gefördert werden, indem sie verschiedene künstlerische Ausdrucksformen kombinieren. Diese Verknüpfung kann die Entwicklung von Empathie und sozialen Kompetenzen unterstützen, angeregt durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven in Kunst und Theater. Dies bedeutet eine Überwindung des Nebeneinanderseins hin zu einer „Bereitschaft, sich in solidarische Gemeinschaften einzubinden“ (Herriger, 2014, S. 20).

Über den Aspekt ästhetischer Bildung kann eine sinnvolle, trans- und interdisziplinäre Verbindung hergestellt werden. Diese kann einer oftmals geäußerten Kritik an der Schule entgegenwirken, sie würde die Ganzheit der Welt in einzelne Teile – namentlich Fächer – zergliedern und damit eine eigene Welt abseits der Realität außerhalb der Schule schaffen, deren Relevanz dadurch geschwächt sei. Wichtige Fähigkeiten und Einstellungen von Individuen würden „durch die taxonomische Einordnung und den Operationalisierungszwang der modernen Didaktik banalisiert und pervertiert“ (Hentig, 2004, S. 199). Eine übergeordnete Zusammenführung der beiden künstlerischen Sphären, die beide eine Offenheit für transdisziplinäres Arbeiten mitbringen, birgt damit das Potenzial, jene kleinteilige Operationalisierung, wie sie auch die Kompetenzorientierung auszeichnet,

ein Stück weit zu konterkarieren und damit einen Lernraum zu erschaffen, der die subjektive Erfahrung der Lernenden in den Mittelpunkt stellt.

Die Lernumfelder des Kunstunterrichts könnten verstärkt Orte des kreativen Austausches, der sozialen Interaktion und der gegenseitigen Wertschätzung und Anregung werden. Nicht nur eine universelle Grundbildung, sondern auch eine persönliche Förderung der Schüler:innen ist umzusetzen, bei der ein vielfältiger Kunstunterricht einen entscheidenden Beitrag zu leisten imstande sein kann (Laven, 2014).

Insgesamt schafft die Integration von Kunst- und Theaterpädagogik eine umfassende Lernerfahrung, die in vielfältiger Weise bereichernd wirken kann. Persönlichkeitsdeterminanten wie Fantasie, Humor, Kreativität und überfachliche soziale Kompetenz sind nicht nur wichtig, sondern auch nachvollziehbar förderbar, wie es in der von uns skizzierten theoretischen Verortung ansatzweise sichtbar wird. Ein Statement von Jan Uwe Rogge kann auf dieser Suche begleiten: „Bildung ist mehr als reines Wissen. Sie formt [...] den inneren Menschen“ (Rogge, 2015). Wie das im Rahmen des vorliegenden Projekts ACIIS gedacht und umgesetzt werden wird, soll das nächste Kapitel darstellen.

## 5. ACIIS – Academy for creative, innovative and inclusive schools

Das Projekt „ACIIS“<sup>2</sup>, Laufzeit von 2023 bis 2026, wird in insgesamt drei inhaltlichen Teilen durchgeführt: Drama for Language Learning, Drama for Sciences und Drama for Humanities. Zu jedem Bereich werden von Expert:innen aus den verschiedenen Institutionen Curricula mit Unterrichtsplänen und genauen Beschreibungen von Stundenabläufen sowie den jeweiligen Methoden erarbeitet, die in ersten internen Workshops gemeinsam erprobt, diskutiert und dann überarbeitet werden. In der Folge finden in den verschiedenen Ländern Fortbildungskurse für Lehrer:innen statt, bei denen die erarbeiteten Pläne und Methoden auch an Lehrkräfte gebracht werden sollen. Im Zuge dieser Fortbildungen werden nicht nur die erarbeiteten Unterrichtspläne praktisch umgesetzt, sondern die Lehrer:innen auch angeregt, über die eigene Implementierung in ihren Schulen zu reflektieren. Dadurch soll der Gap zwischen Fortbildung und Praxis entsprechend berücksichtigt werden. Darüber hinaus wird auf Onlineplattformen das neu erarbeitete Material zur Verfügung gestellt. Begleitet werden diese Aktivitäten von Vernetzungstreffen mit Stakeholder:innen (Direktor:innen, Expert:innen, Bildungsforschenden) und vier Round Table Diskussionen zur inhaltlichen Auseinandersetzung, die öffentlich sind. Geleitet wird das Projekt von Valentina Korbar von TAKATUKA (Ljubljana, SLO). Insgesamt sind elf Institutionen aus fünf verschiedenen Ländern (AT, SLO, ITA, KRO, POL) daran beteiligt. Die Pädagogische Hochschule Wien ist dabei die einzige deutschsprachige Institution. Hier wird das Projekt von Rolf Laven ge-

<sup>2</sup> <https://www.aciis.net>

leitet, der im Team mit Wilfried Swoboda, Elena Revyakina und Alexander Hofelner arbeitet.

Die verschiedenen Teilnehmer:innen des ACIIS Projekts trafen sich erstmals im Sommer 2023 digital, um sich kennenzulernen und die einzelnen Schritte im Zeitplan, der bereits bis zum Ende des Projekts feststeht, zu besprechen. Im Oktober desselben Jahres fand das erste Treffen in Ljubljana (SLO) statt. Abgehalten wurde dieses als World Café, bei dem alle teilnehmenden Institutionen erste Workshops planten und umsetzten. Das Ziel davon war, dass sich die verschiedenen Projektpartner:innen näher kennenlernen und ein erster Einblick in mögliche Schwerpunkte der einzelnen Teilnehmenden ermöglicht werden sollte. Im Rahmen dieses World Cafés wurde von uns als PH Wien auch das unten skizzierte Praxisbeispiel umgesetzt.

Derzeit arbeiten die Vertreter:innen der einzelnen Institutionen an dem Thema „Drama for Language Learning“, das neben „Drama for Science“ und „Drama for Humanities“ einen der drei Schwerpunkte des Projekts darstellt. Bei einem Treffen im März 2024 in Rom wurden die Übungen mit den jeweils anderen Teilnehmenden ausprobiert und reflektiert, in weiterer Folge wird Feedback eingeholt. Die dann überarbeiteten Curricula und daraus entwickelten Stundenbilder werden noch im Sommer 2024 im Rahmen eines Kurses Lehrer:innen und Lehramtsstudierenden vorgestellt. In der ersten Juli-Woche 2024 wird dieser Kurs an der Pädagogischen Hochschule Wien stattfinden. Damit soll gewährleistet werden, dass die von der ACIIS-Gruppe entwickelten Ideen und Formate auch tatsächlich an die Lehrer:innen weitergegeben werden und so möglichst auch den Weg in die Schulen finden. Begleitet wird diese Verbreitungsstrategie durch weitere Fortbildungen im Zuge der üblichen Lehrer:innenfortbildungen in Wien, durch Vorträge und Workshops bei Veranstaltungen und auch Berichte auf Websites sowie Publikationstätigkeit wie bspw. im Rahmen dieses Beitrags.

## 6. Praxisbeispiel:

### Arbeit mit Ton und theaterpädagogische Auseinandersetzung

Die Pädagogische Hochschule Wien brachte im Herbst 2023 einen interdisziplinären Ansatz zwischen bildender und theatraler Kunst „ins Rennen“. So erarbeiteten die Teilnehmenden am Beginn des Workshops mit Ton jeweils eine eigene Figur (siehe die Abbildungen auf den beiden folgenden Seiten). Auf Basis dieser Figur erfolgte dann die weitere Auseinandersetzung im Rahmen kreativen Schreibens und theaterpädagogischer Methoden.

Zunächst wurde in einem kreativen Schreibprozess eine kurze Beschreibung der Figur verfasst, die sich die Teilnehmenden in Paaren gegenseitig vorlasen. Die Figur, die im ersten Schritt entstanden ist, sollte dadurch näher charakterisiert werden. Das Lesen sollte in einem ersten Durchgang in einer für die Teilnehmen-

den passenden Emotion umgesetzt werden, im zweiten Durchgang in einer für sie möglichst unpassenden Emotion. Danach sollte die Reflexion dieser ästhetischen Erfahrungen ermöglichen, die Perspektive auf den Text zu erweitern. Welche Aspekte hat die jeweilige Emotion stärker hervorgebracht? Welche konnten durch das Lesen erweitert werden? Wo hat das Lesen in der Emotion für Spannungen gesorgt? Die subjektive, leibliche Erfahrung konnte damit im konkreten Arbeiten mit dem Material im Sinne einer ästhetischen Bildung die Selbst- und Welterfahrung der Teilnehmenden fördern.



**ABB. 1** Tonfiguren aus dem Workshop (c) Wilfried Swoboda (2023)

Danach erfolgte die eigentliche theatrale Interaktion. Die Figuren sollten nun in improvisierten Szenen aufeinandertreffen (siehe Abb. 2 auf der folgenden Seite). Dazu wurden sie nebeneinander aufgestellt und von den jeweiligen Gestalter:innen live synchronisiert. Basis dafür war eine Struktur für Storytelling, die zuerst vorgestellt wurde. Diese ist ein recht einfach gehaltener „Bauplan“ für improvisierte Szenen. Im 1. Schritt wird durch die theatrale Interaktion die Situation etabliert (Wer sind die handelnden Figuren? Was machen sie? Wo sind sie? Wie ist ihre Beziehung?). Haben die Spieler:innen im Rahmen der Improvisation diese Fragen beantwortet, dann tritt 2. ein Problem bzw. ein Konflikt auf. Es kann sein, dass im Rahmen des Spiels noch begründet werden muss, warum das ein Problem/Konflikt ist, sodass die Szene für Zuseher:innen und Spieler:innen schlüssig ist. Der Abschluss der Szene ist eine 3. Entscheidung im Hinblick auf das Problem/den Konflikt. Das kann die Lösung des Problems sein, es kann aber auch sein, dass die

Figuren z. B. weglaufen. Jedenfalls soll der 3. Teil ein Abschluss der Szene sein. Im Anschluss an die Improvisation sollte reflektiert werden, was genau die Erzählung war, worum es ging, das Problem bzw. der Konflikt sollte noch einmal identifiziert werden und auch das Ende. Damit sollte die Geschichte noch einmal im Hinblick auf die Dramaturgie reflektiert und geklärt werden.

Auf Basis der Dramaturgie sollten die Spieler:innen anschließend mit ihrem eigenen Körper in die Rolle der Figuren schlüpfen und vor dem Hintergrund der Struktur eine Szene improvisieren. Unsichere bzw. eher unerfahrene Teilnehmende konnten die bereits davor verwendete und auch besprochene Geschichte dafür heranziehen. Erfahrenere Teilnehmende konnten auch neue Geschichten improvisieren. Die Geschichten wurden jeweils von den anderen Gruppen angeschaut und im Nachhinein besprochen. Auch hier war die Reflexion im Anschluss wesentlich. Wie ging es mir in der Umsetzung der Szenen? Wie war das Spielen der Figuren? Was haben wir dadurch Neues über uns bzw. über die Figuren erfahren?



**ABB. 2** *Theatrale Interaktion* (c) Wilfried Swoboda (2023)

Durch die laufenden Übungen, verbunden mit Reflexion, konnte die Brücke von der vorerst bildnerischen Auseinandersetzung mit dem performativen Schaffen geschlagen werden. Im Mittelpunkt standen die ästhetische Auseinandersetzung und die Frage, wie die eigene subjektiv wahrgenommene Arbeit das Verhältnis zum Material, zu den anderen Teilnehmenden und damit auch zum Inhalt bestimmt hat.

## 7. Fazit

Eine interdisziplinäre Arbeit, wie wir sie im Rahmen dieses Beitrags vorstellen wollten, wäre vor allem mangels der eingangs angesprochenen, schwachen Institutionalisierung der Theaterpädagogik in Österreich eine sinnvolle Möglichkeit, theatrale Methoden noch mehr im Schulbereich zu verankern. Damit könnten zentrale soziale und personale sowie überfachliche Kompetenzen gestärkt werden, worauf bereits einige Wirkungsstudien, die Effekte theaterpädagogischer Arbeit untersucht haben, hinweisen konnten (Domkowsky, 2010; 2011; Domkowsky & Walter, 2012). Voraussetzung dafür ist eine ausreichende Professionalisierung der Lehrkräfte in diesem Bereich, die über Aus- und Fortbildung gewährleistet werden müsste. Und hier setzt auch das Projekt ACIIS ein. ACIIS hat sich zum Ziel gesetzt, insbesondere den Grundschulbereich zu fördern: „Our mission is to empower primary school teachers with innovative teaching methods and digital tools that celebrate diversity and ensure that every child’s unique learning journey is valued and supported.“ (ACIIS, 2023) Innovative Unterrichtsmethoden umfassen dabei auch Übungen, Spiele und Methoden aus dem vielfältigen Bereich der Theaterpädagogik, die möglichst sinnvoll auch mit anderen künstlerischen Bereichen, wie eben der bildenden Kunst bzw. der Kunstpädagogik, verknüpft werden sollten. So besteht die Möglichkeit, das Potenzial beider künstlerischen Bereiche möglichst gut nutzen zu können, um so einen Beitrag zur Ästhetischen Bildung leisten zu können.

## Literaturverzeichnis

- ACIIS (2023). *About us*, <https://www.aciis.net/about.php> (04.01.2024)
- Adorno, T.W. (1959/2015): *Theorie der Halbbildung* (1959). In R. Tiedemann (Hg.), *Adorno. Soziologische Schriften I* (S. 93–121). 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (= Theodor W. Adorno – Gesammelte Schriften, 8).
- Buschkühle, C.-P. (2017). *Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena.
- Chaib, C. (1996). *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande, Jugendtheater und persönliche Entwicklung. Eine Analyse der pädagogischen Theaterarbeit mit Jugendlichen*. Pedagogiske institutionen, LundsUniversitet, <https://lup.lub.lu.se/search/publication/17779>
- Dewey, J. (1934/1980). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Domkowsky, R. (2010). *Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens: Eine qualitative Untersuchung – Auf Spurensuche*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Domkowsky, R. (2011). *Theaterspielen – und seine Wirkungen*. Berlin: Universität der Künste.

- Domkowsky, R. & Maik, W. (2012). Was kann Theater? Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung. *Scenario*, 6(1), Artikel 126, 104, <https://journals.ucc.ie/index.php/scenario/article/view/scenario-6-1-7/pdf-de>
- Engelhardt, S. (2022). Theater als Auftrag. In A. Hoffelner & J. Köhler (Hg.), *Theater. Pädagogik.Schule* (S. 59–73). Innsbruck: StudienVerlag (= Schulheft 187).
- Ferrell, R. (1991). The Passion of the Signifier and the Body in Theory. *Feminism and the Body*, 6(3), 172–184.
- Gronau, B. (2015). Aufgeführte Räume. Interferenzen von Theater und Bildender Kunst. In E. Fischer-Lichte, K. Hasselmann & M. Rautzenberg (Hg.), *Ausweitung der Kunstzone* (S. 73–88). Bielefeld: transcript.
- Fischer-Lichte, E. (2000). »Vom Text zur Performance. Der ›performative turn‹ in den Kulturwissenschaften«. *Kunstforum International*, 152, 61–63.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hentig, H. v. (2004): *Bildung. Ein Essay*. Weinheim: Beltz.
- Hentschel, U. (2010). *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Milow, Strasburg & Berlin: Schibri.
- Herriger, N. (2014). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 5. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hoffelner, A. (2020). Zum *Performative Turn* in der Arbeit mit Bildmedien. Theoretische Überlegungen und konkrete Impulse für die theaterpädagogische Arbeit im Unterricht. *GW Unterricht*, 160(4), 50–61.
- Hoffelner, A. (2022a). Improvisationstheater und Bildung. Das Bildungspotenzial der Ansätze von Viola Spolin, Keith Johnstone und Augusto Boal. In A. Hoffelner & J. Köhler (Hg.), *Theater.Pädagogik.Schule* (S. 75–87). Innsbruck: StudienVerlag (= Schulheft, 187).
- Hoffelner, A. (2022b). Museen als Orte der Bildung. Kritisch-emanzipatorische Kunstvermittlung durch theaterpädagogische Praxis. *Mitteilungen zu den Kulturgütern der Orden*, 7, 47–64.
- Hoffelner, A. & Köhler, J. (2022). Einleitung. In Dies. (Hg.), *Theater.Pädagogik.Schule* (S. 5–9). Innsbruck: StudienVerlag (= Schulheft, 187).
- Jahraus, O. (2001). *Die Aktion im Wiener Aktionismus. Subversion der Kultur und Dispositionierung des Bewußtseins*. München: Wilhelm Fink (= Das Problempotential der Nachkriegsavantgarden. Grenzgänge in Literatur, Kunst und Medien, 2).
- Kirchner, C. (2011). *Kunstunterricht in der Grundschule*. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Kirchner, C. & Peez, G. (2005). Kunstunterricht als Werkstatt. Aspekte ästhetischer Erfahrungs- und Lernprozesse im Werkstattunterricht. In Dies. (Hg.), *Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht* (S. 8–21). 2. Aufl. Norderstedt: Books on Demand.

- Kirchner, C., Schiefer Ferrari, M. & Spinner, K. (2006) *Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*. München: kopaed.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, O., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2003). *Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (2. Aufl.). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Köhler, J. (2022). Wer hat Angst vor dem Fach Theater? In A. Hoffelner & J. Köhler (Hg.), *Theater.Pädagogik.Schule* (S. 44–50). Innsbruck: StudienVerlag (= Schulheft, 187)
- Kup, J. (2022). Perspektiven kritischer Didaktik. Ein Entwurf für die Theaterpädagogik. In F. Falk, E. Schüler & I. Zinsmaier (Hg.), *Zeitgenössische Theaterpädagogik. Macht- und diskriminierungskritische Perspektiven* (S. 231–248). Bielefeld: transcript (= Theater, 129).
- Liebau, E. (2013). Ästhetische Bildung: Eine systematische Annäherung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(Suppl 3), 27–41.
- Liebau, E. (2018). *Kulturelle und Ästhetische Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Laven, R. (2017). *Empowerment im inklusiven ästhetisch-künstlerischen Werkstattunterricht: Aktive Gestaltung statt passiver Teilnahme*. Hannover: fabrico verlag. [https://www.researchgate.net/publication/321038864\\_Empowerment\\_im\\_inklusiven\\_ästhetisch-künstlerischen\\_Werkstattunterricht\\_Aktive\\_Gestaltungstatt\\_passiver\\_Teilnahme](https://www.researchgate.net/publication/321038864_Empowerment_im_inklusiven_ästhetisch-künstlerischen_Werkstattunterricht_Aktive_Gestaltungstatt_passiver_Teilnahme)
- Laven, R. (2014). Potenziale ästhetischer Produktion in Lernprozessen. In M. Aleksandrovich, R. Seebauer & H. Zoglowek (Hg.), *Diversity in Education in Europe - Insights from Pedagogy and Psychology. Vielfalt in Bildung und Erziehung - Pädagogische und psychologische Einblicke* (S. 135–145). Wien: LIT (= Austria Forschung und Wissenschaft – Erziehungswissenschaft).
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.
- Müller-Rückwitt, A (2008). „Kompetenz“. *Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff*. Würzburg: Ergon.
- Pinkert, U. (2010). The concept of theatre in Pedagogy. In S. Shonmann (Hg.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (S. 119–123). Leiden: Brill.
- Pinkert, U. (2022). Überlegungen zum aktuellen Bildungsverständnis in der Theaterpädagogik. In A. Hoffelner & J. Köhler (Hg.), *Theater.Pädagogik.Schule* (S. 10–24). Innsbruck: StudienVerlag (= Schulheft, 187).
- Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin: De Gruyter (= Sammlung Göschen, 220).
- Rogge, J. (2015). Pisa statt Fantasie. Interview der Redakteurin Petra Hollweg. *FOCUS Magazin*, 5.

- Sambanis, M. & Maik, W. (2020). *In Motion. Theaterimpulse zum Sprachenlernen. Von neuens Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen*. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Tiedeken, P. (2012). *Kunst und Inklusion. Aktive Mitgestaltung statt passiver Teilhabe*. <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-12-tiedeken-kunst.html>
- Vaßen, F. (2012). Theater +/- Pädagogik. Korrespondenzen von Theater und (Theater-) Pädagogik. In C. Nix, D. Sachser & M. Streisand (Hg.), *Theaterpädagogik* (S. 53–63). Berlin: Theater der Zeit (= Lektionen, 5).
- Vaßen, F. (2016). Die Vielfalt der Theaterpädagogik in der Schule. Theater und theatrale Ausbildung im Kontext des Lehrverhaltens, als Unterrichtsmethode und als künstlerisch-ästhetisches Fach. In S. Even & M. Schewe (Hg.), *Performatives Lehren, Lernen, Forschen. Performative Teaching, Learning, Research* (S. 87–117). Milow, Strasburg & Berlin: Schibri (= Edition Scenario, 3).



# Ganzheitliche Persönlichkeitsbildung als Beitrag zur Professionalisierung und beruflichen Identitätsbildung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Martin Themeßl-Huber, Ute Vogl, Katharina Fischer

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
martin.themessl@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-11>

EINGEREICHT 05 MAR 2024

ÜBERARBEITET 03 MAI 2024

ANGENOMMEN 05 MAI 2024

Der vorliegende Artikel zeigt am Beispiel der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, wie professionstheoretisches Wissen aus den Bereichen Psychotherapie und Supervision an einer Institution in die Ausbildung von Lehrer:innen transferiert und dort – im Hinblick auf ganzheitliche Persönlichkeitsbildung, Professionalisierung und berufliche Identitätsbildung – handlungsleitend implementiert werden kann. Ziel ist es, diese historische Entwicklung skizzierend zu dokumentieren sowie bestehende Konzepte argumentativ und unter Bezugnahme auf relevante Positionen darzustellen. In einem Ausblick werden Möglichkeiten für eine differenzierte Weiterentwicklung bestehender Konzepte sowie Desiderate für eine begleitende evaluierende Forschung thematisiert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Persönlichkeitsbildung, Professionalisierung, Pädagogik und Supervision, Pädagogik und Psychotherapie

## 1. Einleitung

In Abbildung 1 ist ein Screenshot eines Eintrages über Pädagogische Hochschulen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung zu sehen, der die Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen definiert und in diesem Kontext, „einer wissenschaftlichen und persönliche [sic!] Weiterentwicklung von Personen“ einen hohen Stellenwert zuspricht.

### Praxisnah und forschungsgelietete Lehre zum Nutzen der Gesellschaft

Oberste Prämisse der Pädagogischen Hochschulen ist es, durch praxisnahe und forschungsgelietete Lehre Pädagoginnen und Pädagogen zu befähigen, Kinder und Jugendliche für das Lernen zu begeistern, in ihrer Entfaltung zu fördern und sie mit dem für das Leben und den zukünftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten. Pädagogische Hochschulen haben die Aufgabe, Wissen zu mehren und in der Gesellschaft verfügbar zu machen, insbesondere im Rahmen einer wissenschaftlichen und persönliche Weiterentwicklung von Personen sowie einer professionsorientierten Forschung und Schulentwicklungsberatung (Unterricht, Organisation, Teams). Sie widmen sich daher auch aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen und binden diese in Lehrveranstaltungen und Forschungsprojekte ein. Durch diese anwendungsorientierte Lehre werden Studierende befähigt, den Herausforderungen des Berufsfelds kompetent zu begegnen.

ABB. 1 Screenshot, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph.html>, 24.11.2023

Wollte man den oben genannten Grammatikfehler im öffentlichkeitswirksamen Internetauftritt des Bildungsministeriums im Zusammenhang mit der persönlichen Weiterentwicklung von Personen als Fehlleistung im Sinne der Tiefenpsychologie deuten, so könnte man allgemein dahingehend interpretieren, dass im Bereich der Persönlichkeitsbildung (im Gegensatz zur wissenschaftlichen Kompetenzentwicklung) etwas im Argen liegt, was zur Sprache kommen und damit bewusst werden will. Natürlich könnte man den Fehler auch auf einen reinen Zufall zurückführen. Das würde sich dann aber als Einleitung für einen Text, der den Wert von Lehrveranstaltungsformaten in der Ausbildung von Lehrer:innen darstellen möchte, die auf psychotherapeutischen Konzepten beruhen, nicht eignen. – Wir gehen also davon aus, dass im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Bildung etwas im Argen liegt, was in den Machtstrukturen des Bildungssystems eine schwache Position einnimmt und gerne verleugnet oder gar verdrängt wird. Der Grammatikfehler ist dabei – ob nun tiefenpsychologisch interpretiert oder mithilfe anderer Theorien – „nur“ ein Aufhänger, unter dem konkrete Fragen subsumiert werden können.

Zentral und wesentlich kann hier beispielsweise die Einschätzung von Eder angeführt werden, der die Schule als eine hierarchische Institution beschreibt, deren Demokratisierung an einzelnen Standorten zwar unterschiedlich ausgestaltet, insgesamt aber noch eingelöst werden muss (Eder, 1998). An dieser Einschätzung hat sich bis zum heutigen Tag wohl wenig geändert und sie kann auch für Pädagogische Hochschulen angenommen werden. Demokratie verlangt aufgeklärte Beziehungen, die im Kontext des Bildungssystems nicht automatisch vorausgesetzt werden dürfen, sondern immer wieder neu erfahren und gestaltet werden müssen. In diesem Kontext ist der Begriff „Beziehungsarbeit“ relevant, an dem der strukturtheoretische Ansatz zur Professionalität von Lehrpersonen nach Oevermann (1996, 2008) ansetzt.

Professionelles schulpädagogisches Handeln wird nach seinem Verständnis als Hilfestellung bei der Bewältigung von Lebensaufgaben auf Basis von wissenschaftlicher Rationalität verstanden. Oevermann vergleicht Professionalität im Bereich der Pädagogik mit professionellem Handeln im Berufsfeld der Psychotherapie, festgemacht in der fachspezifischen Form der Psychoanalyse. Dort wird die Professionalität der handelnden Person durch die spezifische Gestaltung von Beziehungen erreicht. Zu den Spezifika dieser Beziehungsgestaltung gehören etwa die Freiwilligkeit des Arbeitsbündnisses, die Symmetrie und Asymmetrie dieses Arbeitsbündnisses und die Selbsterfahrung in Form der Lehranalyse, um mithilfe des Konzepts von Übertragung und Gegenübertragung das emotionale Geschehen und Erleben in der Beziehung steuern zu können. Strukturelle Gegensätzlichkeiten in der therapeutischen Beziehung sind durch die professionell handelnde Person auszuhalten, was dieser durch die Übernahme eines professionellen Habitus gelingt. Dieser wird in einer „Kunstlehre“ (Oevermann, 1996, S. 123) eingeübt.

– Während im therapeutischen Kontext ein Leidensdruck die Arbeitsbeziehung begründet, ist es im pädagogischen Kontext der natürliche Wunsch des Kindes, sich selbst zu entfalten, der von Neugierde getragen wird. Nach einer ersten Phase der Sozialisation in der Familie folgt die Schule, in der durch ausgewählte Methoden versucht wird, eine entwicklungsförderliche Sozialisation des Kindes zu etablieren. Ziel des pädagogischen Handelns ist eine personale Integrität in biopsychosozialer Hinsicht. Auch dafür ist ein Arbeitsbündnis, die Lehr-Lern-Beziehung, notwendig. Neben Aspekten der Wissens- und Normenvermittlung wohnt dieser Beziehung nach Oevermann auch eine prophylaktische und präventive therapeutische Funktion inne, weil Schüler:innen als „ganze Person“ (Oevermann, 1996, S. 159) wahrgenommen werden. Und sie sind im Hinblick auf ihre psychosoziale Entwicklung noch verletzlich. Deshalb kommt es – wie in therapeutischen Prozessen – zu Phänomenen der Übertragung und Gegenübertragung. Umfassende Professionalität für Lehrpersonen würde bedeuten, Gefühle der Gegenübertragung wahrzunehmen und zu regulieren, ohne sie undifferenziert auszuleben. Adäquat zur Selbsterfahrung in der Psychotherapie bräuchte es auch in der Ausbildung von Lehrer:innen ein Instrument, um die Phänomene der Übertragung und Gegenübertragung handhabbar machen zu können. Dies würde dann – in Grundzügen – den Übergang zu umfassend professionellem Handeln von Lehrer:innen nach Oevermann bedeuten (Oevermann, 1996, S. 178). Dass dieser Position durchaus auch in der gegenwärtigen Forschung Relevanz zukommt, zeigen aktuelle Publikationen, etwa Weber, Czerwenka & Kleinknecht (2019), die sich in ihrer Einschätzung der Professionalität von Lehrpersonen grundlegend auf Oevermann berufen.

Psychotherapie – und hier nicht nur die von Oevermann zitierte Psychoanalyse mit dem Konzept der Übertragung und Gegenübertragung – kann als gesellschaftlich wirksame und verändernde Kraft jenes von Oevermann beschriebene „Instrument“ in der Ausbildung von Lehrer:innen anbieten und tut das auch. Sie tut dies – neben praxisorientierten Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen – allerdings vorwiegend in Form von professionsorientierten theoretischen Publikationen, die im allgemeinen wissenschaftlichen Diskurs wenig bis gar keine Beachtung finden, weil sie überwiegend nicht mit den dort herrschenden wissenschaftlichen Standards empirischer Bildungsforschung konform gehen und aus wissenschaftsparadigmatischer Sicht gar nicht konform gehen können, wobei sie für die Profession einen Mehrwert darstellen.

Es sollte ein Anliegen bleiben, professionsorientierte theoretische Konzepte für die Schulpädagogik, die von der Psychotherapie inspiriert sind, im allgemeinen Bewusstsein des Diskurses der Bildungswissenschaften zu berücksichtigen und etablierte Errungenschaften nicht nur nicht dem Vergessen preiszugeben, sondern vielmehr nach Möglichkeiten zu suchen, wie professionstheoretische Konzepte der Psychotherapie einerseits im Zuge der Ausbildung etwa im Kontext des

Theorie-Praxis-Transfers für einzelne Personen handlungsleitend werden können und wie dieser Prozess andererseits – beispielsweise in Evaluationsforschungen, die den strengen Standards empirischer Bildungsforschung entsprechen – wissenschaftlich systematisch eingebettet werden können.

Hierbei können Institutionen wie die Pädagogischen Hochschulen eine wesentliche Rolle im Forschungsprozess spielen und Defizite einer zunehmend empirisch ausgerichteten Bildungswissenschaft – die sich in der praktischen Perspektive, nicht immer in der wissenschaftlichen Perspektive zeigen – kompensieren helfen. Im Gegensatz zu Universitäten haben Hochschulen – wie auch die eingangs erwähnten Informationen in Abbildung 1 zeigen – einen traditionell anwendungsorientierten Schwerpunkt, der über Praktika realisiert wird, und der Fokus liegt klassischerweise auf einem praxisorientierten Unterrichtsstil. Es liegt also nahe, professionstheoretische Konzepte gerade an Institutionen wie Pädagogischen Hochschulen in ihrer Relevanz für die Praxis der Bildung wissenschaftlich zu prüfen und durchaus im momentan dominanten Wissenschaftsparadigma der empirischen Bildungsforschung nach strengen Kriterien zu evaluieren.

Im Folgenden wird daher versucht, ausgehend vom Beispiel der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL), zu dokumentieren, wie die in der Ausbildung zur Psychotherapeutin bzw. zum Psychotherapeuten gängige Trias von Theorie, Selbsterfahrung und Supervision auch in der Ausbildung von Lehrer:innen in einer Institution handlungsleitend werden kann und welche Intentionen damit verbunden sind. Es wird die Frage erörtert, welche diesbezüglichen Konzepte im Kontext der Schulpädagogik grundlegend differenziert werden können und wie sich diese traditionell an der PHDL realisieren. Abschließend erfolgt eine kritische Würdigung der bestehenden Strukturen sowie ein Ausblick auf das Potential, das eine Forcierung dieses Ansatzes birgt.

## **2. Persönlichkeitsbildung im Kontext psychotherapeutischer Konzepte – eine lange Tradition (an der PHDL)**

Wenn von psychotherapeutischen Konzepten gesprochen wird, die im Kontext der Lehrer:innenbildung handlungsleitend werden, dann betrifft das zum einen den genuinen Bereich der Psychotherapie und zum anderen auch den Bereich der Supervision. In der historischen Perspektive ist die Entwicklung der Supervision mit jener der Psychotherapie eng verwandt bis hin zu identisch und die Grenze zwischen Psychotherapie und Supervision ist mitunter nicht immer einfach zu ziehen. Gemeinsam sind beiden Formaten die wissenschaftstheoretischen Grundannahmen, beispielsweise im Bereich der Anthropologie, der Persönlichkeitstheorie oder der Methodik. Wenn der Bereich der Supervision hier als psychotherapeutisches Konzept bezeichnet wird, dann geschieht dies im Hinblick auf die gemeinsamen wissenschaftshistorischen Wurzeln.

## Psychotherapie

Getragen von der wissenschaftlich gut begründbaren Annahme, dass das Gelingen von Lehren und Lernen in einem engen Zusammenhang mit der Persönlichkeit von Lehrer:innen steht, gibt es an der PHDL eine Tradition des Lehrens, die sich auf Konzepte der Psychotherapie und Supervision bezieht und diese für die Ausbildung von Lehrer:innen nützt. Publikationen von Teml (2000, 2001), Teml und Teml (2006, 2011), Seyfried, Svoboda und Teml (2006) sowie Svoboda (2012) dokumentieren das Bemühen, Studienangebote zu definieren, die der Persönlichkeitsentwicklung von angehenden Lehrpersonen dienen und dabei explizit auch auf Professionswissen aus dem Kontext psychotherapeutischer Theoriebildung zurückgreifen.

Diese Verbindung von Pädagogik und Psychotherapie im Hinblick auf die Professionalisierung angehender Lehrer:innen hat in der historischen Perspektive eine lange Tradition, die bis zum Ahnherrn der modernen Psychotherapie, Sigmund Freud, zurückgeht: *„Von allen Anwendungen der Psychoanalyse hat keine so viel Interesse gefunden, so viel Hoffnungen geweckt und demzufolge so viele tüchtige Mitarbeiter herangezogen wie die auf die Theorie und Praxis der Kindererziehung.“* Zudem gibt der Pionier der Psychotherapie auch eine wertende Einschätzung über die Bedeutung dieser Verbindung an, wenn er schreibt, dass *„die Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik, die Erziehung der nächsten Generation [...] vielleicht das Wichtigste von allem, was die Analyse betreibt“* sei (Freud, 1933/1982, S. 575).

Seit Freuds Zeiten ist natürlich viel geschehen und das Bild der Psychotherapie hat sich differenziert und gewandelt. – In der gegenwärtigen Perspektive ist zu beobachten, dass die Psychotherapie in Form der Psychotherapiewissenschaft im universitären Feld zunehmend Fuß fasst und sich institutionalisiert. Es spricht einiges dafür, dass die Psychotherapiewissenschaft, die unter anderem die Professionstheorien einzelner psychotherapeutischer Schulen in einer gesamtwissenschaftlichen Perspektive zusammenfasst, sich als eine „neue Wissenschaft vom Menschen“ (Pritz, 1996) explizit in das Feld der Bildungswissenschaften einreicht.

Die Bedeutung der Bezugnahme auf Konzepte der Psychotherapie im Kontext der Ausbildung von Lehrer:innen lässt sich gut nachvollziehen, wenn der Gestaltung von Beziehungen im Zusammenhang mit schulischem Lernen ein hoher Stellenwert im Kontext des Professionalitätsverständnisses zugemessen wird. Empirisch ließe sich diese Annahme etwa mit der klassischen Studie von Hattie untermauern, die bestätigt, dass eine gute Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung einen starken positiven Effekt auf die Lernleistungen der Schüler:innen hat. Seine Synthese weist diesem Faktor eine Effektstärke von  $d = 0,72$  zu (Hattie, 2015). Bildung bedarf aufgeklärter Beziehungen. In der Geschichte der Psychotherapie gibt es diesbezüglich im Bereich der Ausbildung eine lange Tradition, in der Theorie, Supervision und Selbsterfahrung eng miteinander verknüpft sind, um professio-

nelles Handeln zu ermöglichen. Dabei spielen vor allem die Emotionen im zwischenmenschlichen Beziehungsgeschehen eine wichtige Rolle. Letzteres wird – als Basis der therapeutischen Arbeit – in seiner unmittelbaren praktischen Relevanz wahrgenommen und in den Formaten der Selbsterfahrung und Supervision mit theoretischen Konzepten in Zusammenhang gebracht. Im Format der Selbsterfahrung liegt dabei der Fokus des Interesses auf der Wahrnehmung und Analyse der eigenen Person, im Format der Supervision auf dem Interaktionsgeschehen der eigenen Person mit anderen. Wenn Datler (1995) die Psychotherapie als Spezialfall der Sonder- und Heilpädagogik betrachtet, dann darf weiters angenommen werden, dass das, was in der Psychotherapie wirkt – die Person der Therapeutin bzw. des Therapeuten –, auch im allgemeinen Fall der Schulpädagogik wirkt. Empirisch ließe sich diese Annahme etwa mit der klassischen Studie von Hattie (2009) untermauern, in der bekanntermaßen der Person, die als Lehrer:in tätig ist, eine hohe Bedeutung zugesprochen wird.

Aufgrund dieser Beziehungsorientierung wird nachvollziehbar, warum professionstheoretische Erkenntnisse der Psychotherapie im Kontext schulischer Beziehungsgestaltung gleichsam einen Nährboden vorfinden, was dazu führt, dass unterschiedliche Schulen der Psychotherapie „pädagogische Satelliten“ in ihrem Angebot führen. Ein Überblick über Parallelen im Professionsverständnis von Psychotherapie und Schulpädagogik findet sich bei Themeßl-Huber (2021), ebenso eine Übersicht und Charakteristik, wie verschiedene psychotherapeutische Schulen ihr Verhältnis zur Pädagogik bestimmt haben und welche handlungsleitenden Professionstheorien diese für die Arbeit in der Schule anbieten.

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass in der Geschichte der PHDL vor allem die personenzentrierte Pädagogik, deren Hintergrund die Personenzentrierte Psychotherapie bildet, und die mit der Gestalttherapie affilierte Gestaltpädagogik im Kontext der Persönlichkeitsbildung eine Rolle spielen.

Eine Erhebung mittels qualitativ-empirischer Methodik im Zusammenhang mit der zuvor genannten Untersuchung von Themeßl-Huber zeigt weiters, dass eine zusätzliche psychotherapeutische Ausbildung viele wichtige Aspekte zur Professionalisierung des Berufs „Lehrer:in“ beisteuern kann, weil sie dazu beiträgt, diffuse Beziehungen zwischen Lehrpersonen einerseits und Schüler:innen andererseits besser zu gestalten. Dies ergibt sich beispielsweise über ein reflektiertes Bewusstsein der eigenen Rolle, eine geschulte Reflexionskompetenz sowie Souveränität im Handeln durch Regulation von Emotionen und Affekten (Themeßl-Huber, 2021, S. 287). – Das bestärkt darin, zentrale Elemente der Psychotherapieausbildung, die von der Trias Selbsterfahrung, Supervision und Theorie getragen wird, auch in der Ausbildung von Lehrer:innen verstärkt zu berücksichtigen und in wissenschaftlichen Begleitforschungen zu evaluieren.

## Supervision

Supervision hat ihre Ursprünge in der Ausbildungssupervision für angehende Psychotherapeut:innen und Sozialarbeiter:innen (Belardi, 2013; Pühl, 2012; Schneider, 2001), die berufsbezogene Supervision entwickelt sich nach Pühl (2012) erst später aus der durch den Arzt und Psychoanalytiker Michael Balint bekannt gewordenen Balintarbeit, die auf kollegialen Gesprächsrunden zum Austausch über berufliche Fragen zur Optimierung der eigenen Fachkompetenz und Selbstreflexion beruht. Der Österreichische Verein für Supervision (ÖVS) bezeichnet auf seiner Webseite Supervision als „professionelle Beratungsmethode für alle beruflichen Herausforderungen von Einzelpersonen, Teams bzw. Gruppen und Organisationen“ (Österreichischer Verein für Supervision, 2024).

Supervision beleuchtet eine berufsbezogene Situation aus verschiedenen Blickwinkeln bzw. Kontexten und ermöglicht ein vertieftes Verstehen, sodass Wahlmöglichkeiten für Handeln geschaffen werden. Die durch die Supervision beabsichtigte Kompetenzerweiterung liegt v. a. in den Bereichen der beruflichen Rolle und des professionellen Selbstverständnisses, der Gestaltung von Arbeitsbeziehungen bzw. der Kooperationsfähigkeit sowie der Einflussnahme auf institutionelle Arbeitsstrukturen (Reichel, 2016).

Da im schulischen Kontext Lehren und Lernen in ein interaktives, relationales und dialogisches Beziehungsgeschehen eingebettet ist (Bauer, 2008), kann hier Supervision einen wesentlichen Beitrag leisten, die Professionalität der Lehrer:innen in der Gestaltung dieser „Arbeitsbeziehung“ zu erweitern. Laut Ketter und Benzack (2016) schaut Supervision nicht nur auf die Person selbst, sondern ebenso auf deren Beziehung zu anderen Personen und jener zur Organisation, in der sich die Person befindet. In diesem Beratungsformat weist sie eindeutig pädagogische Elemente auf (Pühl, 2012).

Supervision hat in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog:innen deshalb eine besondere Bedeutung, weil sie – anders als genuin psychotherapeutische Konzepte – ein professionelles Instrument zur Arbeit an der Schnittstelle Person/Organisation darstellt. An der PHDL wird diese besondere Bedeutung erkannt und dem Bereich der Supervision ein hoher Stellenwert in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog:innen zugeschrieben.

Im Curriculum des Bachelorstudiums wie auch des Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe ist Supervision in verschiedenen Formaten, auch als Ausbildungssupervision, seit 2018 verankert und wird explizit als solche benannt. Unter Ausbildungssupervision verstehen wir mit Hassler (2011) „ein Lernsetting innerhalb einer Ausbildung“, welches durch fachlich geschulte Personen angeboten wird und habituelle Aspekte im Hinblick auf die Übernahme der angestrebten beruflichen Rolle vermittelt.

Als begleitendes Angebot wurden bereits in den 1990er-Jahren zudem an der PHDL psychologische Beratungen angeboten, die Aspekte der Supervision enthielten. 2003 wurde eine individuelle Beratung für Studierende im Rahmen der Schulpraktischen Studien als offizielles Angebot eingeführt, welches – noch nicht ausdrücklich als Supervision betitelt – ebenfalls als Vorstufe zu einem expliziten Supervisionsangebot betrachtet werden kann. Seit dem Studienjahr 2013/14 gibt es das Service einer „Beratung und Supervision für Studierende“, das im Organigramm dem Institut Ausbildung zugeordnet werden kann (Felhofer, 2020). Damit wird dem – etwa bei Weber, Czerwenka und Kleinknecht (2019) beschriebenen – Gedanken Rechnung getragen, dass der Ausbau von Reflexionsangeboten zur Professionalisierung von Lehrer:innen entscheidend beiträgt. Indem Supervision als institutionalisierter und damit selbstverständlicher Teil der Ausbildung – der freiwillig in Anspruch genommen werden kann – erlebbar und erfahrbar gemacht wird, kann ein adäquates Verständnis von professioneller Supervision bei Studierenden angebahnt werden. Das kann als Ausdruck der Intention verstanden werden, den Beruf „Lehrer:in“ in Richtung Professionalisierung weiterzuentwickeln.

Im Hinblick auf die Fortbildung wurde im Jahr 2010 das Beratungszentrum eingerichtet, das Supervision für Lehrpersonen und Schulleitungen anbietet. Weiters wurde im Bereich der Weiterbildung von 2010 bis 2023 ein Hochschullehrgang „Supervision und Coaching in Organisationen“ mit Masterabschluss angeboten, der das Bemühen zeigt, auf Bedürfnisse der Zeit zu reagieren.

Nach diesem Überblick über die Bezugnahme auf psychotherapeutische Konzepte an der PHDL erfolgt weiters eine Darstellung der speziellen Lehrveranstaltungsformate, in denen sich die soeben charakterisierten Konzepte realisieren.

### **3. Lehrveranstaltungsformate an der PHDL, die auf psychotherapeutischen Konzepten beruhen**

Wenn Studierende in ihrer Gesamtpersönlichkeit angesprochen werden sollen, dann bedarf es eines Lehrveranstaltungsformates, in dem nicht nur bestimmte – bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche, fachdidaktische oder schulpraktische – Aspekte thematisiert werden, sondern die Platz für alles haben, was eine Person existenziell vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Biografie betrifft. Wenn die Gestaltung von Beziehungen für das Gelingen schulischen Lernens in hohem Ausmaß relevant ist, dann ist es notwendig, Beziehungserfahrungen nicht nur zu reflektieren, sondern vor allem auch zu erfahren, wie diese in ihrer emotionalen Dimension in der Person bedeutsam sind.

Während das pädagogisch orientierte Handeln im Zuge der Ausbildung von Lehrer:innen nach wie vor von hierarchisch und direktiv strukturierten Beziehungsmustern geprägt ist, verstehen sich Lehrveranstaltungsformate, die auf psychotherapeutischen Konzepten gründen, von heterarchisch und partnerschaftli-

chen Beziehungen und einer dementsprechenden Lehr- und Lernkultur getragen. Das Arbeitsbündnis sollte im Idealfall freiwillig sein und wird von Wertschätzung, Empathie und Authentizität seitens der Lehrveranstaltungsleitung getragen. Zudem ist eine absolute Verschwiegenheit notwendig, um das Arbeitsbündnis als geschützten Lern- und Erfahrungsraum zu etablieren. Zum Aspekt der Freiwilligkeit ist – ganz im Sinne einer Antwort auf die alte Kant'sche Frage, wie man „die Freiheit bei dem Zwange“ (Kant, 1803/1983, S. 711) kultivieren könne – anzumerken, dass diese nicht absolut verstanden werden kann. In Machtbeziehungen eingebettete Internalisierungsprozesse können aber zu einem höchstmöglichen Ausmaß bewusst und vor einem demokratischen Selbstverständnis in ihrer emotionalen Dimension erfahrbar gemacht werden.

Diese psychotherapeutisch geprägte Grundhaltung in Verbindung mit einem freiwilligen und vertraulichen Arbeitsbündnis seitens der Lehrveranstaltungsleiter:innen ermöglicht es Studierenden idealerweise auch, eine partizipative und demokratische Grundhaltung in den Beziehungen zu erfahren, welche den jeweiligen Lehrveranstaltungen zugrunde liegen. So können alternative Erfahrungen zu biografischen Beziehungsmustern geschaffen werden, die durch unreflektierte bzw. teils unbewusste autoritäre Machtmuster gekennzeichnet sind. Das eigene partizipative und demokratische Selbstverständnis, auch im Zusammenhang mit der angestrebten beruflichen Rolle als Lehrer:in, erfährt damit eine Weitung.

An der PHDL gab und gibt es im Kontext der Ausbildung zur Primarstufenlehrperson derzeit unterschiedliche Lehrveranstaltungsformate, die versuchen, diesem Anspruch gerecht zu werden. Auf eine Darstellung der historischen Dimension an der PHDL muss an dieser Stelle verzichtet werden, eine erste Orientierung findet sich bei Teml (2000). Die aktuellen Lehrveranstaltungsformate sind curricular mit unterschiedlichen Schwerpunkten in jedem Semester verankert und werden von Lehrenden mit entsprechenden Zusatzqualifikationen begleitet. Die inhaltliche Ausrichtung erstreckt sich von einer Auseinandersetzung mit eigenen Berufswahlmotiven im ersten Semester bis hin zum Kompetenzerwerb im Bereich „Kollegialer Beratung“ im fünften Semester. Wenn für die hier beschriebenen Lehrveranstaltungsformate bestimmte Zusatzqualifikationen von Lehrenden eingefordert werden, dann gibt es dafür selbstredend gute Gründe, die im Folgenden skizziert werden.

#### 4. Anforderungsprofile an Lehrende

Eine verantwortliche Bezugnahme auf Konzepte der Psychotherapie im Zuge der Ausbildung von Lehrer:innen in entsprechenden Lehrveranstaltungsformaten benötigt in der Personalpolitik von Institutionen eine entsprechende Schwerpunktsetzung. Für die Ausgestaltung von Lehrveranstaltungsformaten mit hohem Selbsterfahrungsanteil bzw. supervisorischem Charakter ist zusätzlich zu einer

pädagogischen Qualifikation eine psychotherapeutische Ausbildung sowie der Eintrag in die Liste der Psychotherapeut:innen bzw. eine nach den Richtlinien des ÖVS zertifizierte Ausbildung notwendig. Diese Anforderungen sollen ein fachlich fundiertes Arbeiten und eine kompetente Begleitung der Studierenden auf hohem Niveau formal gewährleisten. Im Zusammenhang mit den in Abschnitt 2 genannten Lehrveranstaltungsformaten lassen sich die auf Zusatzqualifikationen beruhenden Personalentscheidungen bzw. -zuteilungen an der PHDL mit folgenden Argumenten rechtfertigen:

Eine Ausbildung im Bereich „Klinischer Psychologie“ bzw. „Psychotherapie“ gewährleistet nicht nur eine fundierte Auseinandersetzung mit Persönlichkeitstheorien, Anthropologie, Gesprächs- und Behandlungstechnik im Feld psychischer Gesundheit, sondern auch Erfahrung in der Ausgestaltung der Formate „Selbsterfahrung“ und „Supervision“. Zudem wird die Lehre rückgebunden an die spezifischen Berufspflichten – beispielsweise den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen, die Verschwiegenheitspflicht o. Ä. – und garantiert eine diagnostische Kompetenz. Letzteres ist beispielsweise von hoher Relevanz, wenn auf Studierendenseite in der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie traumatische Erfahrungen berührt werden. Hier könnten bei nicht fachgerechtem Vorgehen Re-Traumatisierungen ausgelöst werden, die nicht nur keinen positiven Impuls für Prozesse der Persönlichkeitsbildung liefern, sondern diese zudem negativ beeinflussen bzw. sogar schädigen.

Eine Ausbildung im Bereich Supervision, die den Richtlinien des ÖVS entspricht, gewährleistet nicht nur ein definiertes Ausmaß an Selbsterfahrung sowie vertiefte Praxis durch Lehr- und Lernsupervision, sondern auch eine fundierte Auseinandersetzung mit u. a. den Themen Gesprächsführung/Kommunikation/Konfliktmanagement, unterschiedliche Beratungsformate, Organisationsentwicklung und Projektmanagement. Darüber hinaus unterzieht sich jede:r ÖVS-zertifizierte:r Supervisor:in einem internen Qualitätssicherungssystem und verpflichtet sich zu kontinuierlicher Weiterbildung.

## 5. Kritische Würdigung bestehender Strukturen

Die Forderung nach Persönlichkeitsentwicklung von Lehrer:innen war schon in den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts in verschiedenen Studienplänen von Pädagogischen Akademien zu finden. Der Förderung derselben ist die PHDL (damals Pädagogische Akademie der Diözese Linz) prompt nachgekommen. Schon 1985 war es für Lehramtsstudierende möglich, ein „Selbsterfahrungstraining“ als Freigegegenstand zu buchen. Ab den 1990er-Jahren fand sich im Akademie-Lehrplan verpflichtend a) ein Kommunikationstraining für Erstsemestrigende zur Förderung der bewussten Kommunikation und Unterstützung der Gruppenentwicklung, b) ein Reflexives Praktikum im 2. Semester zur offenen Auseinandersetzung mit sub-

jektiven und wissenschaftlichen Theorien und c) ein Konzentrationsbereich "Person", der explizit Persönlichkeitsentwicklung durch akademiespezifische Formen der Selbsterfahrung fördern möchte. Darüber hinaus wurde eine Supervisionsgruppe für Lehrende initiiert (Teml, 2001).

Allgemein lässt sich festhalten, dass jener Bereich der Persönlichkeitsbildung, der auf psychotherapeutischen Konzepten beruht, sich an der PHDL gut etabliert und einen fixen Stellenwert im Kontext der Ausbildung hat. Es gibt Koordinationen sowohl für den Bereich der Persönlichkeitsbildung als auch für jenen der Supervision. Die Lehrveranstaltungen sind überwiegend dem Zentrum für Pädagogisch Praktische Studien zugeordnet, was insofern sinnvoll erscheint, da die theoretische Ausbildung in der jeweiligen Person, die in den Formaten der Persönlichkeitsbildung angesprochen wird, auf die praktischen Anforderungen seitens der Schulwirklichkeit trifft. Eine Ausnahme bildet hier das Service der „Supervision und Beratung für Studierende“, welches dem Institut Ausbildung untersteht und – wie beschrieben – durch die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme eine gesonderte Rolle im Kontext der Ausbildung spielt.

Schwierig erscheint es, den Wert der auf psychotherapeutischen Konzepten fußenden Persönlichkeitsbildung im Kontext der Ausbildung zu evaluieren. Die herkömmlichen Methoden der Evaluation sind an tradierten Ausbildungsformaten orientiert und nur bedingt geeignet, um die für Studierende ungewohnten Formate von Selbsterfahrung und Supervision in ihrer Bedeutung zu erfassen, weshalb die Evaluation in diesem Bereich zum Teil ausgesetzt ist. Als Rückmeldungen, die im Großen und Ganzen positiv ausfallen, bleiben persönliche Stellungnahmen im Kontext der Lehrveranstaltungen. Zukünftig wäre auf eine adäquate Form der Evaluierung zu achten.

Im Sinne des bisher Ausgeführten kann die Tatsache begrüßt werden, dass die PHDL als Institution die Möglichkeit eröffnet, entsprechende Lehrveranstaltungen abzuhalten, was in der österreichischen Bildungslandschaft nicht selbstverständlich ist und ein gewisses Alleinstellungsmerkmal der PHDL darstellt. Den Studierenden einen Zugang zu tiefer Reflexion zu öffnen, wird aber von Lehrenden mitunter auch als Herausforderung gesehen. Es wird in den Lehrveranstaltungen bewusst, wie sehr Studierende durch tradierte, biografisch bedingte Ausbildungsmuster geprägt sind und fremde (Macht-)Ansprüche über eigene Bedürfnisse stellen. Sie haben gelernt, Anforderungen des tertiären Bildungssektors gerecht zu werden und sich anzupassen. Die Fähigkeit, den Blick auf sich selbst zu richten, eigene Freiheits- und Verantwortungsbereiche zu definieren und dies auch dem System abzutrotzen, ist mitunter wenig wahrzunehmen. Dementsprechend stellt die Forderung, sich selbst in eigenen Bedürfnissen wahrzunehmen und die eigene Perspektive im Lehrveranstaltungssetting anderen mitzuteilen, durchaus eine Hürde dar. Es bedarf seitens der Lehrenden hier einer ausgeprägten Sensibilität, die Studierenden durch Freiheit nicht zu überfordern oder über die Maßen zu verstören.

## 6. Ausblick

Für die weitere Entwicklung der Persönlichkeitsbildung im Kontext der Ausbildung von Lehrer:innen an der PHDL können zunächst die organisatorischen Strukturen näher betrachtet werden. Um dem Anliegen einer von psychotherapeutischen Konzepten getragenen Persönlichkeitsbildung im Organigramm der Institution ein einheitliches Erscheinungsbild zu geben, erschiene es ratsam, die persönlichkeitsbildenden Lehrveranstaltungen unter einer Koordination – der Fachbereich könnte mit „Professionsbewusstsein, berufliche Identität und Persönlichkeitsbildung“ betitelt werden – zusammenzufassen. Idealerweise trägt die Koordination in besagtem Bereich auch dafür Sorge, dass nicht nur regelmäßige Besprechungen im organisatorischen Bereich stattfinden, sondern darüber hinaus auch Formate der Intervention und Supervision die Durchführung der Lehrveranstaltungen begleiten, wodurch auch eine Qualitätssicherung durch professionelle Standards gewährleistet ist.

Um die entsprechenden Ausbildungsformate zu evaluieren, erscheint es weiters sinnvoll, dass in Kooperation mit dem Qualitätsmanagement bzw. dem Institut für Forschung und Entwicklung eine sinnvolle Evaluation etabliert wird, die den inhaltlichen Besonderheiten des Koordinationsbereiches gerecht wird. Das Qualifikationsprofil der Lehrenden sowohl im Bereich „Psychotherapie“, der „Klinischen Psychologie“ als auch im Bereich „Supervision“ hat sich bewährt und sollte so beibehalten werden.

Wie bereits im ersten Absatz von Abschnitt 3 erwähnt, ist es mit Blick auf Qualität ratsam, im Anforderungsprofil nicht nur formale Kriterien der Ausbildung zu berücksichtigen, sondern auch die konkrete, persönliche Eignung möglicher Lehrender im Bereich persönlichkeitsbildender Formate, die von psychotherapeutischen Konzepten getragen werden, verantwortungsvoll zu validieren. Dazu könnten vor Personalentscheidungen auf der Führungsebene informelle Gruppengespräche potentieller Lehrpersonen mit dem gesamten Team der Lehrenden angedacht werden, die über die Passung entscheiden. Entscheidend ist, diesbezüglich transparente und evidente Konzepte zu entwickeln.

Im Zuge curricularer Veränderung erscheint es sinnvoll, die persönlichkeitsbildenden Formate auch weiterhin im Spannungsfeld zwischen Bildungswissenschaften und Pädagogisch Praktischen Studien zu verankern. Sinnvollerweise erstrecken sich die Ausbildungsteile gleichmäßig über das gesamte Curriculum. Gerade dort, wo im Zuge des gesellschaftlichen Wandels individualisierte und ortsungebundene Lernformate – etwa in Form von E-Learning, Blended-Learning etc. – eine zunehmend wichtige Rolle spielen, können Ausbildungsformate, die auf psychotherapeutischen Konzepten beruhen, im Bereich der Identitätsentwicklung im Kontext von Gruppen wesentliche Beiträge leisten. Da von den Lehrenden erwartet werden kann, gruppenspezifische Prozesse so zu begleiten, dass

auch eine Kompetenzentwicklung im Hinblick auf Beziehungsgestaltung deutlich wird, ist der Mehrwert von kontinuierlich gesetzten Lehrveranstaltungen im Präsenzmodus für den Lehrberuf offensichtlich, der wesentlich auf einer guten Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen beruht.

### Schlussbetrachtung

Wurde in den einleitenden Worten der Grammatikfehler auf der Homepage des Bildungsministeriums dahingehend interpretiert, den Aspekt der Persönlichkeitsbildung im Kontext der Ausbildung von Lehrer:innen im Hinblick auf mögliche tiefsitzende Konfliktfelder zu hinterfragen, so kann abschließend festgestellt werden, dass es an der PHDL seit vielen Jahrzehnten einen konstruktiven Ansatz gibt, Defizite in einer rein kognitiv vermittelten Persönlichkeitsbildung zu überwinden und damit einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrer:innen zu leisten. Dieser Ansatz beruht auf der Idee, psychotherapeutische Konzepte für die Lehrer:innenbildung fruchtbar zu machen, und er findet seinen Ausdruck in einer entsprechenden Personalentwicklung sowie der Realisierung von Lehrveranstaltungsformaten, in denen das Zusammenspiel der Trias Selbsterfahrung, Supervision und Theorie eine wesentliche Rolle einnimmt. Intendiert werden Kompetenzen der Beziehungsgestaltung; einen Mehrwert stellt die damit verbundene Kompetenz dar, demokratisch zu denken und handeln.

Mit diesem Ansatz, der wohl in engem Zusammenhang mit dem Leitbild des Hauses zu sehen ist, das vor dem Hintergrund eines christlich-humanistischen Weltbildes die Würde, Einzigartigkeit und Autonomie der Person betont, besitzt die PHDL ein gewisses Alleinstellungsmerkmal. Im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen wird vor dem Hintergrund des hier Dokumentierten, dafür plädiert, den skizzierten Ansatz weiterzuverfolgen, weiter zu differenzieren und wissenschaftlich mithilfe geeigneter Methodik zu evaluieren. Erkenntnisse der Psychotherapie(-Wissenschaft) und damit die Trias von Theorie, Selbsterfahrung und Supervision verstärkt und explizit in der Ausbildung von Lehrer:innen mit zu berücksichtigen, könnte einen Mehrwert für Professionalisierungsprozesse darstellen, der in der Bildungslandschaft nicht unbeachtet bliebe. Und unter Umständen wird dann auch – man verzeihe das Bonmot – eine persönliche Weiterentwicklung auf der Homepage des Bildungsministeriums zu einer echten persönlichen Weiterentwicklung.

### Literatur

- Bauer, J. (2008). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern* (3. Aufl.). München: Wilhelm Heyne.
- Belardi, N. (2013). *Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven* (4. Aufl.). München: C. H. Beck.

- Datler, W. (1995). *Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis*. Mainz: Grünewald.
- Eder, F. (1998). *Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Felhofer, G. (2018). *Beratung für Studierende. Forschungs- und Evaluierungsbericht 2017/18*. Verfügbar auf der Webseite der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz unter [https://www.phdl.at/fileadmin/user\\_upload/5\\_Ueber\\_uns/3\\_Zentren\\_Initiativen/Beratungszentrum/Beratung-fur-Studierende\\_Forschungs-und-Evaluierungsbericht.pdf](https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/5_Ueber_uns/3_Zentren_Initiativen/Beratungszentrum/Beratung-fur-Studierende_Forschungs-und-Evaluierungsbericht.pdf)
- Felhofer, G. (2020). *Bericht zur „Studierendenberatung“*. Internes Arbeitspapier: Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.
- Freud, S. (1933/1982). *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. Studienausgabe, Band I. Herausgegeben von A. Mitscherlich. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freudenthaler, C. (o. A.). *Beratung als konstitutiver Teil der Lehrer/-innenbildung*. Verfügbar auf der Webseite der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz unter [https://www.phdl.at/fileadmin/user\\_upload/1\\_Studium/4\\_Beratung/Beratung\\_als\\_konstitutiver\\_Teil\\_der\\_LehrerInnenbildung.pdf](https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/1_Studium/4_Beratung/Beratung_als_konstitutiver_Teil_der_LehrerInnenbildung.pdf)
- Hattie, John A. C. (2015). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“*, Wolfgang Beywl und Klaus Zierer (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kant, I. (1803/1983). *Über Pädagogik*. Werkausgabe in zwölf Bänden, Band X. Herausgegeben von W. Weichedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ketter, D. & Benczak, S. (Hrsg.). (2016). *Supervision im pädagogischen Kontext. Gelingensbedingungen in der Supervision – das Geheimnis von glücklichen Lehrpersonen (und deren Schulkinder!?)*. Aachen: Shaker.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. – In W. Helsper et.al. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Österreichischer Verein für Supervision (2024). Verfügbar auf der Webseite des Österreichischen Vereins für Supervision unter <https://www.oevs.or.at/footer-navigation/oevs-fuer-kundinnen/beratungsformate>
- Pritz, A. (Hrsg.) (1996). *Psychotherapie – eine neue Wissenschaft vom Menschen*. Wien: Springer.
- Pühl, H. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.

- Reichel, R. (2016). *Beratung, Psychotherapie, Supervision: Einführung in die psychosoziale Beratungslandschaft*. Wien: Facultas.
- Schneider, J. (2001). *Supervision. Supervidieren & beraten lernen. Praxiserfahrene Modelle zur Gestaltung von Beratungs- und Supervisionsprozessen*. (2. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Seyfried C., Svoboda U. & Teml H. (2006). Förderung von Persönlichkeitsentwicklung in der LehrerInnenbildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was ,rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S.207–216). Münster: Lit.
- Svoboda, U., Scala, E. & Gut, J. (Hrsg.). (2012). *Gestaltpädagogisch lernen und beraten. Theorie, Praxis und Methoden für die Schule und andere pädagogische Arbeitsfelder*. Berlin: dohrmann.
- Teml, H. & Teml, H. (2006). *Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung. Wege zu einer persönlichen Didaktik*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Teml, H. & Teml, H. (2011). *Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Teml, H. (2000). Persönlichkeitsförderung in der Lehrerbildung. Bestandsaufnahme und Perspektiven für die Pädagogische Hochschule, *Unser Weg*, 2, 48–58.
- Teml, H. (2001). Kommunikation – Reflexion – Konzentration – Supervision. Selbsterfahrungsorientierte Studienangebote an der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz. In Unterweger, E. & Zimprich, V. (Hrsg.), *Braucht die Schule Psychotherapie? Die Emotionalisierung der Schule von morgen* (S.105–109). Wien: Orac.
- Themeßl-Huber, M. (2021). *Diener zweier Herren. Eine qualitative Studie zu Wirkungen und Wechselwirkungen im jeweiligen professionellen (Selbst-)Verständnis von Personen, die sowohl im Berufsfeld „Psychotherapie“ als auch als Lehrerin bzw. Lehrer im sekundären Bildungssektor tätig sind* (Unveröffentlichte Dissertation). Sigmund Freud Privatuniversität Wien.
- Weber, K., Czerwenka, K. & Kleinknecht, M. (2019). Professionalität von Lehrkräften. Theoretische Konzepte und aktuelle empirische Befunde der Professionalisierungsforschung. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.). *Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4* (S.39–68). Münster/New York: Waxmann.





## Ko:KiS

### Ein Forschungsprojekt zur Kooperation von Kindergarten und Schule im Land Oberösterreich

Barbara Fageth, Petra Vollmann

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
[barbara.fageth@ph-linz.at](mailto:barbara.fageth@ph-linz.at); <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-12>

INGEREICHT 06 MAR 2024

ÜBERARBEITET 28 MAI 2024

ANGENOMMEN 29 MAI 2024

Eine in Kooperation mit der Bildungsdirektion Oberösterreich, der Pädagogischen Hochschule OÖ und der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz durchgeführte Online-Befragung (Erhebungszeitpunkt Mai/Juni 2021) setzte es sich als Ziel, bestehende Strukturen und Rahmenbedingungen in Bezug auf die Kooperation von Kindergarten und Schule im Land Oberösterreich sichtbar zu machen und davon ausgehend strukturelle, gesetzliche und pädagogische Schlussfolgerungen für alle Beteiligten (Elementar- und Primarpädagog:innen, Eltern, Kinder, bildungspolitische und pädagogische Verantwortungsträger) zu formulieren. Die Ergebnisse von mehr als 500 Elementar- und Primarpädagog:innen zeigen, dass die Bereitschaft und das Engagement für die Zusammenarbeit bei den Befragten tendenziell hoch ist und auch von den Vorgesetzten forciert wird. Mehr als die Hälfte der Befragten zeigt sich durchaus zufrieden mit den bereits implementierten standardisierten Entwicklungsscreenings und -tests am Übergang vom Kindergarten in die Schule. Paradox erscheint zugleich, dass 69 % der Lehrer:innen und 93 % der Elementarpädagog:innen nicht davon überzeugt sind, dass die Schulfähigkeit punktuell an einem Tag erfasst werden kann.

SCHLÜSSELWÖRTER: Transition, Schulfähigkeit, Kindergarten, Schule

#### 1. Problemaufriss und theoretischer Hintergrund

Bildungstheoretisch scheint weitgehend<sup>1</sup> Einigkeit darüber zu herrschen, dass es an der Zeit ist, tradierte Schulfähigkeitsmodelle, die von einer punktuellen Messung der ‚Schulreife‘ ausgehen, zu überwinden und den Fokus auf eine entwicklungs- und damit prozessorientierte Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule zu richten (Bensel & Haug-Schnabel, 2016; Closs & Schulz, 2011; Mischo, Weltzien & Fröhlich-Gildhoff, 2011; Schulz & Closs, 2013; Stamm, 2013; Hollerer, 2020; Parz-Kovacic & Schmuck, 2020; Pojer, 2020).

<sup>1</sup> Dass es nach wie vor kontroverse Diskussionen zu diesem Thema gibt, veranschaulichte nicht zuletzt die Replik von Machens, Trautwein und Zimmer (2019, S. 55) auf den Beitrag von Assoudi und Petermann (2018).

In der Steiermark bemüht man sich deshalb seit Jahren mit einem prozessorientierten und beobachtungsfokussierten Zugang (BOB-Schuleingang: Hollerer, Albrecht & Amtmann, 2018) um eine inklusive Schuleingangsphase. Einzelne Schulen und Kindergärten haben sich dem Programm „Schulstart Neu – Bildung beginnt bei den Kleinsten“ angeschlossen (Pojer, 2020, S. 35ff). Vergleichbare Konzepte werden in Niederösterreich und Salzburg mit dem Entwicklungs- bzw. Übergangsportfolio (Amt der NÖ Landesregierung, 2012, S. 22ff; Fageth et al. für das Land Salzburg, 2016) realisiert.

### Schulfähigkeit, -reife, -bereitschaft?

Den aktuellen Initiativen ist gemeinsam, dass sie das theoretische Konstrukt der *Schulfähigkeit* als Netzwerk mehrerer Ökosysteme (Familie, Kindergarten, Schule), d. h. buchstäblich als „Kompetenz des sozialen Systems“ (Griebel & Niesel, 2011, S. 124) begreifen. So beschreibt bereits Nickel (1988), dass Schulfähigkeit ein von der individuellen Situation des einzelnen Kindes, vom Schulstandort und der Klasse abhängiges Phänomen ist. Mehr noch wird kritisch darauf hingewiesen, dass beim Schulfähigkeitskonzept unterschiedliche Erwartungen und Interessen der Beteiligten berücksichtigt werden müssen (Stamm, 2013, S. 273) und es deshalb nicht mehr darum gehen kann, dass sich das einzelne Kind für die Schule qualifiziert, sondern umgekehrt müsse danach gefragt werden, wie die Schule auf systemischer Makro-Ebene unter stetig wachsender Heterogenität für die Schulanfänger:innen ‚reif‘, d. h. von den Verantwortlichen ‚modern‘, gestaltet werden kann (Hollerer, 2020, S. 11). Mit Oehlmann et al. formuliert, bedarf es eines Kurswechsels: „Anstatt in der systemimmanenten Logik der jeweiligen Institution [...] zu verharren, soll den Kindern und Eltern eine institutionsübergreifende und damit verbindende Bildungsinfrastruktur geboten werden“ (2011, S. 8). Von diesem Grundsatz ausgehend argumentiert auch Hollerer dafür, als „Gegenpol zu institutionellen Normierungsvorgaben, die nach dem Zeitpunkt der Schulreife, -fähigkeit und -bereitschaft fragen, [...] entwicklungspsychologische Aspekte für das Kind in den Mittelpunkt“ (2020, S. 11) zu rücken. Aufbauend auf Wygotskis (1987) These der *Zone of Proximal Development* besteht die Forderung also darin, nicht den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes zu erfassen, sondern sich auf das individuelle Entwicklungspotenzial zu fokussieren. *Schulreife* ist demnach nicht als (messbares) *Ergebnis*, sondern als (dokumentationsfähiger) *Entwicklungsprozess* zu verstehen (Tietze, 2009).

### Gegenwärtige bildungspolitische Entwicklungen

Vor diesem Hintergrund wurde auch in der Bildungsreformkommission eine „durchgehende Sprachstands- und Entwicklungsdokumentation mittels Portfo-

lio-System (Bildungskompass)“ (2015, S. 4) empfohlen, jedoch verhinderte ein zu großer Zeit- und Ressourcenaufwand trotz vielversprechender Ergebnisse bei der Pilotierung in OÖ 2016/17 die Implementierung dieser prozessorientierten Dokumentationsform in der Praxis (Charlotte Bühler Institut, 2018, S. 141).

Stattdessen wurde im September 2016 ein Schulunterrichtsgesetz verabschiedet, das Erziehungsberechtigte dazu verpflichtet, bei der Schülereinschreibung „allfällige Unterlagen [...], die während der Zeit des Kindergartenbesuches zum Zweck der Dokumentation des Entwicklungsstandes, insbesondere des Sprachstandes erstellt, [...] wurden, vorzulegen“ (BGBl. Nr. 86/2019). Seither sind Elementarpädagog:innen in OÖ von der Bildungsdirektion angehalten für jedes Kind, neben der verpflichtenden Sprachstandfeststellung (BESK KOMPAKT [DaZ], BMBWF, 2019) inklusive Übergabeblatt für die Schule während der Kindergartenzeit mindestens einmal eine standardisierte Entwicklungseinschätzung (z. B. EBD´48–72, Koglin, Petermann & Petermann, 2017) vorzunehmen. Vor dem Hintergrund der Einführung der MIKA-D Testung (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) erscheint diese Maßnahme jedoch durchaus paradox, denn seit April 2019 sind Volksschullehrer:innen angehalten, jene Schüler:innen, die aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht folgen können, durch die MIKA-D Testung im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr zielsicher zu identifizieren und ggf. Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen zuzuteilen<sup>2</sup>.

Nicht zuletzt wurde spätestens mit dem Nationalen Bildungsbericht 2018 (Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnigg & Schreiner, 2018, S. 131) bekannt, dass der Anteil der regulär in der Vorschulstufe eingeschulten Kinder österreichweit stark divergiert<sup>3</sup>. Als Antwort darauf wurde ein Pädagogik-Paket (2018) beschlossen, dessen Fokus auf ein Konzept gerichtet ist, das „langfristig auf ein zeitgemäßes, bundesweit standardisiertes Schulsystem abzielt“ (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2020, S. 6). Forciert wird darin u. a. der verpflichtende bundesweite Einsatz eines einheitlichen Schuleingangsscreenings.

### Theoretische Schlussfolgerung

Im Mittelpunkt der Problematik scheint der unterschiedliche Zugang bzw. das divergierende Verständnis einer entwicklungsorientierten vs. normorientierten Transitionsgestaltung vom Kindergarten in die Schule zu stehen (Carle & Hegemann-Fonger, 2012; Cloos & Schulz, 2011; 2013; Mischo et al., 2011). Während von Seiten der Schule (Bund) durch den Einsatz defizitorientierter Entwicklungs-

2 Damit wurde der seit 2016 verpflichtende Einsatz von Diagnose- und Förderinstrumenten für Schüler:innen mit außerordentlichem Status und die ‚Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache‘ (USB DaZ) in das Zeitfenster vor den Schulbeginn verlagert.

3 So waren es im Schuljahr 2016/17 im Burgenland und in der Steiermark weniger als 3 % der Schüler:innen, die einer Vorschulklasse oder Schuleingangsklasse zugeordnet wurden. In Salzburg und Vorarlberg waren es hingegen mehr als 20 % der Schulanfänger:innen, die nicht in die erste Schulstufe integriert wurden.

screenings und -tests sichergestellt werden muss, dass das Kind zum Zeitpunkt der Einschulung ohne körperliche und/oder mentale Überforderung am Unterricht teilnehmen kann<sup>4</sup>, bemüht sich die elementarpädagogische Praxis (Länder) seit Jahren um eine prozessorientierte Entwicklungs- und Beobachtungsdokumentation sowie eine ressourcenorientierte Übergangsgestaltung. Mit der Notwendigkeit der Einschulungsdiagnostik rücken jedoch vor allem ergebnis- und normorientierte Verfahren in den Mittelpunkt, auf deren Schwäche nicht zuletzt Faust-Siehl (1994) hingewiesen hat: Kinder, denen eine vergleichbare Schulfähigkeit attestiert wurde, sind in verschiedenen Schulen unterschiedlich erfolgreich gewesen. Damit verbunden sind höchst unterschiedliche „Schulfähigkeitsphilosophien“ (Kammermeyer, 2001, S. 103), deren Problematik Graue und June Reineke (2014, S. 160) pointiert formulieren: „As a result, one child will be ready on one side of the town and not ready on the other“.

## 2. Zielsetzung und Fragestellung

Die Online-Befragung (Erhebungszeitpunkt Mai/Juni 2021) wurde auf Anfrage der Bildungsdirektion OÖ und in Zusammenarbeit der beiden Pädagogischen Hochschulen in OÖ unter der Leitung von Thomas Wahlmüller (PHOÖ) durchgeführt. Vor dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnisse sowie der gegenwärtigen bildungspolitischen Entwicklungen ging das Projektteam von folgender zentraler These aus: Für eine gelingende Kooperations- und Transitionsgestaltung bedarf es keines antinomischen, sondern eines elaborierten und reziproken Verweisungszusammenhangs: *sowohl* einer prozessorientierten Bildungs- und Lerndokumentation *als auch* einer standardisierten Entwicklungsdiagnostik. Darüber hinaus war es das ausgewiesene Ziel, derzeit bestehende Strukturen und Rahmenbedingungen wahrzunehmen, sichtbar zu machen und davon ausgehend strukturelle, gesetzliche und pädagogische Schlussfolgerungen für alle Beteiligten (Elementar- und Primarpädagog:innen ebenso wie Eltern und Kinder) sowie für pädagogische und bildungspolitische Verantwortungsträger (Bildungsdirektion, Träger, Leitungen) zu formulieren.

Die zentralen Fragestellungen der Online-Befragung lauteten u. a. (1) Wie gestaltet sich derzeit die Kooperation von Kindergarten und Schule im Bundesland Oberösterreich? (2) Welche Verfahren bzw. Instrumente zur Entwicklungsbeobachtung und -diagnostik werden in der pädagogischen Praxis verwendet und wie zufrieden sind die Pädagog:innen damit? (3) Welche Kompetenzen von Schulan-

4 §1 (1) Die Schulreife eines Kindes gemäß §6 Abs. 2b Z2 des Schulpflichtgesetzes 1985, BGBl. Nr. 76/1985, liegt vor, wenn es dem Unterricht der ersten Schulstufe zu folgen vermag, ohne körperlich oder geistig überfordert zu werden. Dies setzt ausreichende kognitive Reife und Grunddispositionen zum Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, ein altersgemäßes Sprachverständnis sowie eine altersgemäße sprachliche Ausdrucksfähigkeit und die für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht der ersten Schulstufe erforderliche körperliche und sozial-emotionale Reife voraus. (BGBl. II Nr. 300/2018)

fänger:innen sind aus der Perspektive der Elementar- und Primarpädagog:innen für einen gelingenden Schulstart besonders bedeutsam?

### 3. Forschungsdesign

Die Ko:KiS Studie wurde ursprünglich als dreiteiliges, längsschnittliches Mixed Methods Design (Kelle, 2014) mit Online-Befragung, Interviews mit Fokusgruppen und Experteninterviews geplant, um darauf aufbauend ein mehrdimensionales Konzept für das Land OÖ zu entwickeln, das unter Berücksichtigung struktureller (u. a. obligatorische Vernetzungstreffen der Leiter:innen beider Institutionen), gesetzlicher (Vorbereitungszeit, Datenschutzrichtlinien) und pädagogischer (einheitliches, institutionsübergreifendes Verständnis der Schuleingangsphase) Rahmenbedingungen die konstruktive Kooperation zwischen Kindergarten und Schule unter aktiver Partizipation der beteiligten Akteur:innen ermöglicht. Aus verschiedenen Gründen konnte jedoch bis zum jetzigen Zeitpunkt lediglich die Erhebung des Ist-Standes bzw. der praktischen Ausgangslage via Online-Fragebogen im Mai/Juni 2021 im Projektteam durchgeführt werden. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist es also u. a. möglich, die Ergebnisse mit der aus dem Jahr 2008 erhobenen Bestandsaufnahme für Oberösterreich von Moser (2016) zu vergleichen. Weiters wurden im Frühjahr 2024 im Zuge einer Bachelorarbeit an der PHDL zwei Experteninterviews mit den Verantwortlichen der Bildungsdirektion OÖ auf der Grundlage der Fragebogenergebnisse geführt. Eine Veröffentlichung dieser Ergebnisse ist für das kommende Studienjahr 2024/25 geplant.

### 4. Methode

Die Datenerhebung der Online-Umfrage erfolgte im Mai/Juni 2021. Ein Link zum Online-Fragebogen wurde an alle Kindergärten (N = 733) und Grundschulen (N = 547) in Oberösterreich via Email mit der Bitte um Weiterleitung an das Kindergarten- und Lehrpersonal ausgesendet.

#### Online-Fragebogen

Neben den (A) soziodemographischen Daten, wurde nach den (B) Rahmenbedingungen, der Haltung und Motivation auf Teamebene sowie der persönlichen Einschätzung von Möglichkeiten und Konsequenzen einer Kooperation von Kindergarten und Schule gefragt. In Anlehnung an Gräsel, Fußangel & Pröbstel (2006) sowie Hanke et al. (2013) wurden die derzeit praktizierten (C) Kooperationsformen differenziert nach Kooperationsniveau erfragt. Für die Erstellung dieser Frageblöcke wurde auch auf Faust (2012) und ihr Modell der "Kooperation auf drei Säulen" zurückgegriffen. Im vierten Teil wurden derzeit verwendete (offene und standar-

disierte) Instrumente für die Bildungs- und Entwicklungsdokumentation sowie Ablauf und Rahmenbedingungen der Schuleinschreibung erfragt. Im vorletzten Teil (D) wurden Kompetenzbereiche und Vorläuferfähigkeiten entsprechend ihrer (subjektiven) Bedeutsamkeit für einen gelingenden Schulstart abgefragt. Vor dem Hintergrund, dass derzeit kaum konkrete Forschungsergebnisse zur Gestaltung der ersten Schulwochen einer 1. Klasse vorliegen, wurden die Lehrer:innen abschließend zur (E) Unterrichtsgestaltung und ihrem Klassenmanagement befragt.

### Stichprobe

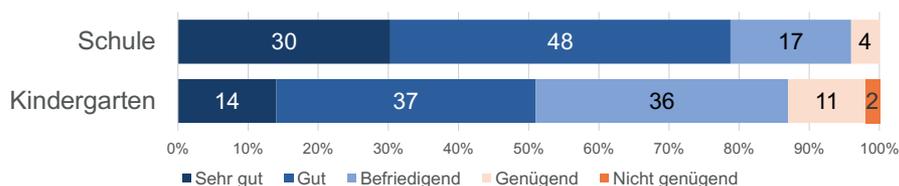
Die Online-Befragung wurde von insgesamt 796 Lehrer:innen sowie 753 Elementarpädagog:innen aus oberösterreichischen Schulen und Kindergärten aufgerufen. Aufgrund der relativ hohen Bearbeitungsdauer ( $\varnothing$  32 Minuten) haben jedoch nur 285 Pädagog:innen aus der Schule sowie 281 aus dem Kindergarten den Fragebogen vollständig beantwortet. Die befragten Elementarpädagog:innen verteilen sich mit je 12–16 % nahezu gleichmäßig auf vier von sechs Bildungsregionen – die höchste Rücklaufquote verzeichnen die Regionen Päd/1 (Linz, Linz-Land) mit 22,4 % sowie Päd/6 (Freistadt, Perg, Rohrbach, Urfahr-Umgebung) mit 24,9 %. Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei den Primarpädagog:innen ab – auch hier war die Beteiligung der Abteilung Päd/6 mit 23,5 % am höchsten, gefolgt von 19,3 % der Abteilung Päd/1.

## 5. Erste deskriptive Ergebnisse

### Status Quo der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule

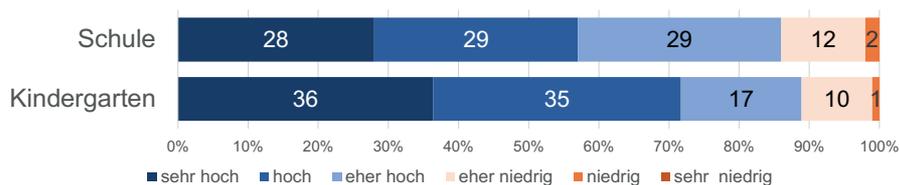
Grundsätzlich schätzen die Befragten sowohl im Kindergarten als auch in der Schule die Bereitschaft ihrer Kolleg:innen zur Kooperation als durchaus hoch ein. Nur 15 % der Lehrer:innen<sup>(n=416)</sup> und 10 % der Elementarpädagog:innen<sup>(n=369)</sup> geben an, dass das Interesse ihrer Kolleg:innen „eher niedrig“ oder „sehr niedrig“ ist. Zugleich nehmen 79 % der Lehrer:innen<sup>(n=425)</sup> und 62 % der Elementarpädagog:innen<sup>(n=379)</sup> wahr, dass ihre Vorgesetzten ein Interesse daran haben, dass die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule ausgebaut wird. Von einer Kooperation erhoffen sich Lehrer:innen<sup>(n=419)</sup> und Elementarpädagog:innen<sup>(n=364)</sup> gleichermaßen die „Sicherstellung einer passgenauen und individuellen Entwicklungsbegleitung“ (jeweils 87 %) sowie „ein Wissen über mögliche Lernvoraussetzungen des einzelnen Kindes“ (92 % bzw. 86 %). Von etwa der Hälfte (51 %) der befragten Elementarpädagog:innen<sup>(n=281)</sup> wechseln die Schulanfänger:innen an eine Schule, gefolgt von einem Viertel (24 %), bei welchen zwei Schulen bzw. einem Viertel (24 %), wo drei oder mehr Schulen zur Wahl stehen. Abbildung 1 zeigt, dass die befragten Primarpädagog:innen tendenziell die Qualität der Zusammenarbeit

besser beurteilen als die Elementarpädagog:innen. Wohingegen die Elementarpädagog:innen die Bereitschaft ihrer Kolleg:innen zur Kooperation etwas höher einschätzen als die Primarpädagog:innen (Abbildung 2).



**ABB. 1** Wie beurteilen Sie die Qualität der Zusammenarbeit?

Anmerkung: Schule, n = 209; Kindergarten, n = 207, Angaben in % gerundet

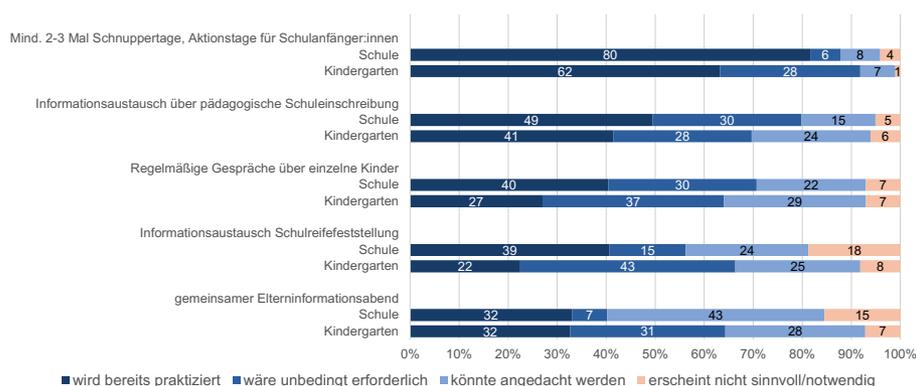


**ABB. 2** Wie hoch schätzen Sie die Bereitschaft Ihrer Kolleg:innen zur Kooperation mit der Schule/ dem Kindergarten insgesamt ein?

Anmerkung: Schule, n = 209; Kindergarten, n = 281, Angaben in %

## Kooperationsformen und -niveaus

Die derzeit am häufigsten praktizierte Kooperationsform ist die aktive Teilnahme der Schulanfänger:innen an mindestens zwei bis drei Aktivitäten der Schule im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr. Knapp die Hälfte der Befragten gibt an, dass derzeit unter den gesetzlich möglichen bzw. vorgegebenen Rahmenbedingungen ein Informationsaustausch stattfindet. Je ein Drittel der befragten Elementar- und Primarpädagog:innen stimmen darin überein, dass dies – ebenso wie institutionsübergreifende, regelmäßige Gespräche über einzelne Kinder – „unbedingt erforderlich wäre“. 43 % der Elementarpädagog:innen wünschen sich einen Informationsaustausch zu Ablauf und Organisation der Schulreifefeststellung ebenso wie 31 % angeben, dass ein gemeinsamer Informationsabend für Eltern von Schulanfänger:innen unbedingt erforderlich wäre. 18 % bzw. 15 % der befragten Lehrpersonen erscheint dies hingegen nicht sinnvoll/notwendig.



**ABB. 3** Welche Kooperationsformen praktizieren Sie bereits, welche könnten Sie sich zukünftig vorstellen bzw. welche erscheinen Ihnen nicht sinnvoll?

Anmerkung: Schule,  $n = 209$ ; Kindergarten,  $n = 207$ , Angaben in % gerundet

Betrachtet man die Ergebnisse vor dem Hintergrund der drei Kooperationsniveaus (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Hanke et al., 2013): (1) Wechselseitiger Austausch, (2) Arbeitsteilige Kooperation und (3) Ko-Konstruktion, so zeigt sich, dass der Großteil der Kooperationsformen auf der ersten Ebene, d. h. einem mehr oder weniger formellen Informationsaustausch durchgeführt wird. Arbeitsteilige Kooperationen, die ggf. sogar ko-konstruktiv durchgeführt werden, wie beispielsweise „die Absolvierung gemeinsamer Fort- und Weiterbildungsangebote“ (GS: 11%, KIGA: 5%) „regelmäßige Kooperationsgespräche über die methodische Anschlussfähigkeit der Bildungsarbeit“ (GS: 17%, KIGA: 12%) oder „die Einrichtung eines Übergangsmanagements zur Organisation der Aufgaben und Abläufe am Übergang“ (GS: 12%, KIGA: 11%), werden derzeit – sowohl seitens der befragten Lehrpersonen als auch der Elementarpädagog:innen – kaum realisiert. Die „gemeinsame Gestaltung eines Entwicklungs- und Lernportfolios“ wird bei 4% der befragten Primarpädagog:innen und bei 5% der Elementarpädagog:innen praktiziert. Wobei lediglich 12% der Primarpädagog:innen, jedoch 24% der Elementarpädagog:innen dies als „unbedingt erforderlich“ erachten. Zugleich stimmen 36% der Lehrpersonen und 21% der Elementarpädagog:innen der Aussage zu, dass dies „nicht notwendig/sinnvoll“ ist.

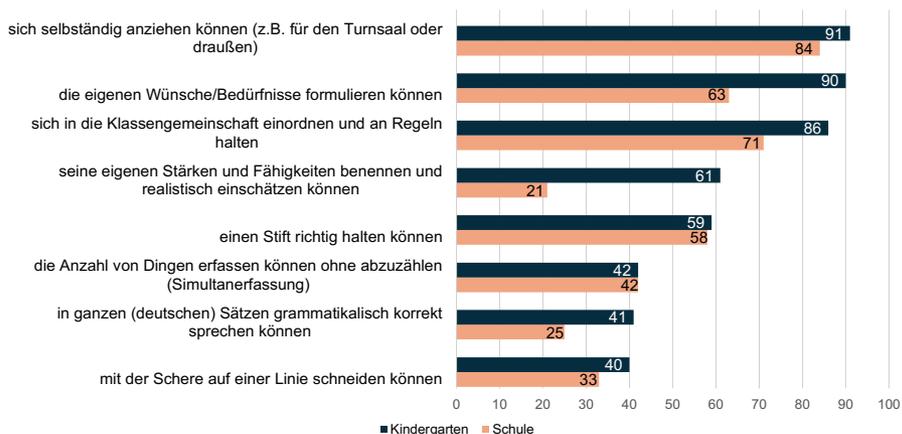
## Entwicklungsdiagnostik vs. Bildungsdokumentation

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass 91% der Befragten<sup>( $n = 337$ )</sup> das Messinstrument zur Kompetenzanalyse-Deutsch (MIKA-D) und 87% die Unterrichts begleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB-DaZ) vertraut ist. Mit diesen Instrumenten zufrieden zeigen sich 66,4% für die MIKA-D sowie 51,9% mit dem USB-DaZ. Im Kindergarten verwenden 53% der Befragten<sup>( $n = 264$ )</sup> derzeit die Entwicklungs- und Beobachtungsdokumentation (EBD´48–72) von Petermann, Petermann und Koglin (2020), damit ist mehr als die

Hälfte (60 %) zufrieden. Darüber hinaus verwenden 95 % der befragten Elementarpädagog:innen den BESK-kompakt und zeigen sich auch damit als „sehr zufrieden“ (24,91 %) bzw. „eher zufrieden“ (50,52 %). Von den Lehrer:innen<sup>(n=334)</sup> wird das BESK-Übergabeblatt sowie das Entwicklungsportfolio auf Platz eins und zwei als aussagekräftigste Dokumentationsform für die Unterrichtsplanung im Anfangsunterricht gereiht. Die Elementarpädagog:innen<sup>(n=298)</sup> setzen in ihrem Ranking hingegen das „Entwicklungsportfolio“ (91 %) an die erste Stelle, gefolgt von den „Bildungs- und Lerngeschichten“ (83 %) sowie dem „Übergabeblatt zum Sprachstand“ (74 %). Mehr als zwei Drittel der Elementarpädagog:innen geben an, dass sie die MIKA-D Testung (noch) nicht kennen. Von der hohen Dichte an Veränderungen, neuen Konzepten und Erlässen sind 78 % der Lehrer:innen<sup>(n=344)</sup> und 51 % der Elementarpädagog:innen<sup>(n=304)</sup> stark belastet. Zugleich sind 69 % der Lehrer:innen und 93 % der Elementarpädagog:innen nicht (vollständig) davon überzeugt, dass „die Schulreife und -fähigkeit der Kinder an einem Tag festgestellt werden kann“.

### Vorläuferfähigkeiten

Nach konkreten Kompetenzen gefragt, gaben 91 % der Elementarpädagog:innen<sup>(n=295)</sup> und 85 % der Lehrer:innen<sup>(n=332)</sup> übereinstimmend als wichtigste Kompetenz an, dass sich die Kinder „selbständig anziehen können (z. B. für den Turnsaal oder draußen)“. Dass Kinder „die eigenen Stärken und Fähigkeiten benennen und realistisch einschätzen können“ ist für 61 % der Elementarpädagog:innen jedoch nur für 23 % der Lehrer:innen „sehr wichtig“. Weniger als die Hälfte der Befragten in beiden Gruppen erachtet hingegen mathematische Vorläuferfähigkeiten (u. a. Mengenerfassung) oder die Kompetenz „in ganzen (deutschen) Sätzen grammatikalisch korrekt sprechen können“ als „sehr wichtig“ (Abbildung 4).



**ABB. 4** Bedeutsamkeit einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schulanfänger:innen für einen gelingenden Schulbeginn; Anmerkung: Zustimmung: „sehr wichtig“, Schule, n = 332; Kindergarten, n = 295, Angaben in % gerundet

## 6. Diskussion und praktische Implikationen

Fraglos erscheint nach der ersten deskriptiven Sichtung der Fragebogenergebnisse interpretative Zurückhaltung geboten zu sein. Weiterführende inferenzstatistische Analysen sind jedenfalls noch durchzuführen. Dennoch lassen sich an diesem Punkt bereits folgende zentrale Erkenntnisse formulieren:

Die Implementierung von rasch anwendbaren *punktuellen* Screening- und Testverfahren steht einer nachhaltigen *prozesshaften* Übergangsgestaltung und Professionalisierung der pädagogischen Praxis teilweise im Weg: Die Ergebnisse der Online-Befragung haben gezeigt, dass sich ergebnisorientierte Verfahren am Übergang vom Kindergarten in die Schule durchaus rasch und mit einer relativ hohen allgemeinen Zufriedenheitsquote (50–70 %) in den pädagogischen Alltag einführen lassen. Zugleich werden eine prozessorientierte Entwicklungs- und Bildungsdokumentation sowie Transitionsgestaltung sowohl von Elementar- als auch Primarpädagog:innen allgemein befürwortet. Mehr noch zeigte sich, dass zwei Drittel der Lehrer:innen und mehr als 90 % der Elementarpädagog:innen davon überzeugt sind, dass die Schulreife und -fähigkeit *nicht* an einem Tag festgestellt werden kann. Diese Ergebnisse veranschaulichen einerseits den nicht zu leugnenden Wunsch von Praktiker:innen nach konkreten Handlungsanweisungen sowie die relativ hohe Bereitschaft, als „Ausführungsorgan vorschriftlichen Wissens“ (Wimmer, 1996, S.242) bildungspolitische Erlässe umzusetzen. Diese Entwicklung steht jedoch der Gestaltung einer prozesshaften Übergangsgestaltung und pädagogischen Professionalisierung insofern entgegen, als durch die sukzessive Einführung standardisierter Screening- und Testinstrumente in den vergangenen zwei Dekaden die pädagogische Urteilskraft (Fuchs & Schönherr, 2007) von Elementar- und Primarpädagog:innen kontinuierlich in den Hintergrund gerückt ist und die pädagogische Verantwortung – auf Kosten einer nicht unerheblichen persönlichen Belastung – an standardisierte Instrumente und Verfahren abgegeben wurde. Um dieser Entwicklung ein Stück weit entgegenzuwirken, erscheint derzeit sowohl von Seiten der Lehrer:innen als auch der Elementarpädagog:innen das Entwicklungsportfolio als begrüßenswertes Instrument, um einerseits an Normen orientierte Entwicklungsschritte für das Kind zu dokumentieren, aber dabei zugleich die individuellen Stärken, Interessen und Lernvoraussetzungen des einzelnen Kindes nicht unberücksichtigt zu lassen.

### Literatur

Amt der NÖ Landesregierung (Hrsg.). (2012). *Portfolio im Kindergarten: Grundlagen und Leitfaden zur Umsetzung*. Verfügbar unter: [https://www.noe.gv.at/noe/Kinderbetreuung/Leitfaden\\_PortfolioTeil\\_1.pdf](https://www.noe.gv.at/noe/Kinderbetreuung/Leitfaden_PortfolioTeil_1.pdf)

- Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2016). *Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bildungsreformkommission (2015). *Vortrag an den Ministerrat*. Verfügbar unter: [http://www.bzib.at/fileadmin/Daten\\_PHOOE/Inklusive\\_Paedagogik\\_neu/BIZB/Downloads-Dokumente/Bildungsreformkommission.pdf](http://www.bzib.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Downloads-Dokumente/Bildungsreformkommission.pdf)
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (2014). *USB DaZ – Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache*. Verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb\\_daz.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb_daz.html)
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (2018). *Informationserlass zu MIKA-D (GZ 27.903/0057-1/3/2018)*. Verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika\\_d.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html)
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (2019). *Sprachförderung auf der Grundlage von BESK-KOMPAKT und BESK-KOMPAKT DaZ* [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html#heading\\_Sprachstandsfeststellungsinstrumente\\_\\_BESK\\_KOMPAKT\\_\\_und\\_\\_BESK\\_DaZ\\_KOMPAKT\\_\\_2](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html#heading_Sprachstandsfeststellungsinstrumente__BESK_KOMPAKT__und__BESK_DaZ_KOMPAKT__2)
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (2020). *Pädagogik-Paket*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/pp.html>
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2019). *Änderung des Schulorganisationsgesetzes*, Nr. 86. Verfügbar unter: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2019\\_I\\_86/BGBLA\\_2019\\_I\\_86.pdfsig](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2019_I_86/BGBLA_2019_I_86.pdfsig)
- Carle, U. & Hegemann-Fonger, H. (2012). *Beobachtung und Diagnostik – Basis für die Förderung der Kinder: Handreichung zum Berufseinstieg von Elementar- und PrimarpädagogInnen – Heft Bo2*. Verfügbar unter: [https://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/Bo2Diagnostik\(CA\\_HHF\).pdf](https://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/Bo2Diagnostik(CA_HHF).pdf)
- Charlotte Bühler Institut (2018). *Begleitete Pilotierung des Bildungskompasses im elementarpädagogischen Bildungsbereich in Oberösterreich*. Verfügbar unter: [http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2017/09/Bildungskompass\\_Endbericht\\_30.9.2018\\_Anhang\\_kom.pdf](http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2017/09/Bildungskompass_Endbericht_30.9.2018_Anhang_kom.pdf)
- Cloos, P. & Schulz, M. (2011). *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren, Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*. Bünden: Beltz Juventa.
- Fageh, B., Lenger, A., Eder, L. & Berktold, M. (2016). *Schriftliche Bildungs- und Arbeitsdokumentation (BADOK): Handbuch und Arbeitsmaterial*. Verfügbar unter: [https://www.salzburg.gv.at/bildung\\_/Documents/Schriftl.%20Bildungs-Arbeitsdoku.OK%20-%20Internet.pdf](https://www.salzburg.gv.at/bildung_/Documents/Schriftl.%20Bildungs-Arbeitsdoku.OK%20-%20Internet.pdf)
- Faust, G. (2012). *Zur Bedeutung des Schuleintritts für die Kinder – für eine wirkungsvolle Kooperation von Kindergarten und Schule*. In: S. Pohlmann-Rother & U. Franz (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal*. (S. 11–21). Köln: Link.

- Faust-Siehl, G. (1994). Kindgemäßheit – Leitbild im Wandel: Ein Diskussionsbeitrag zum Verhältnis von Grundschulpädagogik und Entwicklungspsychologie. In M. Götz & W. Böhm (Hrsg.), *Leitlinien der Grundschularbeit: Festschrift für Elisabeth Neuhaus-Siemon zum 65. Geburtstag* (S. 133–154). Langenau: Vaas.
- Fuchs, B. & Schönherr, Ch. (Hrsg.). (2007). *Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, Ch. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hanke, P., Backhaus, J. & Bogatz, A. (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Hollerer, L. (2020). Reife-Fähigkeit-Bereitschaft: Schuleingang im Spannungsfeld zwischen Entwicklungspsychologie und Bildungsbürokratie. In L. Hollerer & E. Amtmann (Hrsg.), *Schultütenkinder reloaded: Entwicklungspsychologische und didaktische Aspekte* (S. 11–22). Graz: Leykam.
- Hollerer, L., Albrecht, J. & Amtmann, E. (Hrsg.). (2018). *BOB-Schuleingang. Ein ressourcenorientierter Beobachtungszugang*. Graz: Leykam.
- Kammermeyer, G. (2011). Schulfähigkeit. In G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Schulanfang ohne Umwege* (S. 96–118). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153–166). Wiesbaden: Springer.
- Machens, C., Trautwein, J. & Zimmer, R. (2019). Stellungnahme zum Beitrag von Assoudi und Petermann in *Frühe Bildung*, 7(3). *Frühe Bildung*, 8(1), 55–56.
- Mischo, C., Weltzien, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). *Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik* (Bd. 4). Kronach: Wolters Kluwer.
- Moser, C. (2016). *Die Transition vom Kindergarten in die Grundschule in Oberösterreich: Grundlagen – Bestandsaufnahme – Perspektiven*. Dissertation an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Verfügbar unter: [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/13114/pdf/MoserClaudia\\_2017\\_08\\_16.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/13114/pdf/MoserClaudia_2017_08_16.pdf)
- Nickel, H. (1988). Das Problem der Schulreife – Eine systemische Analyse und ihre praktischen Konsequenzen. In D. Karch, R. Michaelis, B. Rennen-Allhoff & H.-G. Schlack (Hrsg.), *Normale und gestörte Entwicklung* (S. 51–67) Berlin: Springer.
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2018). *Nationaler Bildungsbericht 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Verfügbar unter: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4959/1/NBB-2018.pdf>
- Oehlmann, S., Manning-Chlechowitz, Y. & Sitter, M. (Hrsg.). (2011). *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Weinheim: Juventa.

- Parz-Kovacic, B. & Schmuck, I. (2020). Bildungswege von Kindern oder Bildung von Anfang an: Transition vom Kindergarten in die Schule. In L. Hollerer & E. Amtmann (Hrsg.), *Schultütenkinder reloaded: Entwicklungspsychologische und didaktische Aspekte* (S. 23–34). Graz: Leykam.
- Pojer, W. (2020). Schulstart NEU – Visionen für den Schuleingang aus der Sicht der Schulaufsicht. In L. Hollerer & E. Amtmann (Hrsg.), *Schultütenkinder reloaded: Entwicklungspsychologische und didaktische Aspekte* (S. 35–37). Graz: Leykam.
- Rössl-Krötzl, B. & Breit, S. (2018). Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.), *Anleitung zum BESK-DaZ KOMPAKT*. Verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:e6173ac7-aa01-4c90-9e33-789edoeboe95/BESK\\_DaE-kompakt.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:e6173ac7-aa01-4c90-9e33-789edoeboe95/BESK_DaE-kompakt.pdf)
- Schulz, M. & Cloos, P. (2013). Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 787–800). Wiesbaden: Springer VS.
- Stamm, M. (2013). Das Konzept der Schulfähigkeit. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 273–284). Wiesbaden: Springer VS.
- Tietze, W. (2009). Schulfähigkeit als Bildungserfolg in der Eingangsphase der Grundschule. In D. Diskowski, E. Hammes-Di Bernardo, S. Hebenstreit-Müller & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden*. Weimar: Verlag das Netz.
- Wimmer, M. (1996). Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären: Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In J. Masschelein & M. Wimmer (Hrsg.), *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit, Randgänge der Pädagogik* (S. 219–265). Sankt Augustin: Academia.
- Wygotski, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. (Bd. 2). Berlin: Volk und Wissen.





# Demokratiebildung an oberösterreichischen Schulen

## Analyse lehrer:innenbezogener Einflussgrößen – eine Replikationsstudie

Wolfgang Bilewicz, Emmerich Boxhofer,  
Karlheinz Heimberger, Bernadette Hörmann

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
wolfgang.bilewicz@ph-linz.at; <https://orcid.org/0009-0002-9366-3403>  
emmerich.boxhofer@ph-linz.at; <https://orcid.org/0000-0002-5848-8753>  
karlheinz.heimberger@ph-linz.at; <https://orcid.org/0009-0001-6973-725X>  
bernadette.hoermann@ph-linz.at; <https://orcid.org/0000-0003-1349-6976>  
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-13>

EINGEREICHT 21 APR 2024

ÜBERARBEITET 03 MAI 2024

ANGENOMMEN 03 MAI 2024

Lehrer:innen werden im Prozess der Demokratiebildung als Schlüsselakteure betrachtet (Schneider & Gerold, 2018, S. 6). Angesichts dieses Umstandes untersucht die vorliegende Replikationsstudie "Demokratiebildung an oberösterreichischen Schulen" der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz den aktuellen Stand der Demokratiebildung aus der Perspektive der oberösterreichischen Lehrkräfte. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Einschätzung der Unterrichtskultur grundsätzlich als demokratieförderlich bewertet werden kann, wobei sich allerdings bei der Vermittlung von demokratischen Kompetenzen, beim Einsatz verschiedener Formate der Demokratiebildung und der Behandlung demokratiefördernder Themen Verbesserungen initiieren ließen. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass das Kompetenzprofil und die Selbstwirksamkeitserfahrungen der Lehrkräfte entscheidend dafür sind, wie stark Demokratiebildung in Schulen verankert ist. Es wird betont, dass Zeitrestriktionen oder schulbürokratische Vorgaben die Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte in diesem Bereich nicht zwangsläufig einschränken. Darüber hinaus wird argumentiert, dass die Stärkung der Demokratiebildung in Schulen eine verstärkte Ausbildung und Qualifizierung der Lehrkräfte erfordert. Hierbei spielen nicht nur universitäre Lehrer:innenbildungseinrichtungen eine Rolle, sondern auch Fort- und Weiterbildungsangebote an den Pädagogischen Hochschulen und zivilgesellschaftliche Akteure, wie NGOs. Die Entwicklung neuer Qualifizierungsangebote sollte daher in einem breiten gesellschaftlichen Kontext erfolgen, um den aktuellen Diskussionen über die Demokratiebildung Impulse zu geben und die Lehrkräfte in ihrer zentralen Rolle als Vermittler:innen demokratischer Werte und Handlungskompetenzen zu unterstützen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Demokratiebildung, Demokratiepädagogik, Politische Bildung,  
Politische Partizipation von Lehrenden, Persönlichkeitsmerkmale

## 1. Einleitung

In Zeiten eines steigenden Antisemitismus, Rassismus, politischen Extremismus sowie einer hohen Wissenschaftsskepsis in der Bevölkerung trägt die politische Bildung und in diesem Kontext die Demokratiebildung eine besondere Verantwortung, zumal die Kinder und Jugendlichen innerhalb des Schulsystems ein demokratisches Grundverständnis erarbeiten und erleben sollen (Gesellschaft Geschichtsdidaktik Österreich, 2024).

Weltweit sehen sich demokratische Gesellschaften mit einer Reihe von Herausforderungen konfrontiert. Neben komplexen gesellschaftlichen Fragen wie die Auswirkungen der Globalisierung und Digitalisierung auf die Arbeitswelt und die zunehmende Diversität der Gesellschaft erfahren auch scheinbar gefestigte, stabile Demokratien der modernen, westlichen Welt einen Vertrauensverlust der Bevölkerung in die eigenen Institutionen und ein Erodieren der demokratischen Haltung, was sich in Tendenzen zu illiberalen Formen von Demokratien zeigt (Wahlström, 2022). Auch in Deutschland und Österreich wird dieser Trend, der ein Erstarken rechtspopulistischer und rechtsextremer Parteien zeigt, deutlich wahrgenommen. So zeigen Indikatoren für die demokratische Entwicklung im Falle von Österreich eine stagnierende bzw. in manchen Bereichen eine rückläufige Tendenz (Parlament Österreich, 2023). Diese Entwicklungen werfen nicht nur politische Fragen auf, sondern stellen auch Bildungsinstitutionen vor neue Herausforderungen. In Anbetracht dessen nehmen Schulen eine entscheidende Rolle bei der Demokratiebildung ein, zumal sie alle Kinder und Jugendlichen erreichen und somit ein bedeutendes Potenzial für die Förderung demokratischer Werte und Kompetenzen bieten (Schöne & Carmele, 2024, S. 7). Demokratiebildung in Schulen wird definiert als der Prozess, durch den junge Menschen befähigt werden, kritisch über die Gesellschaft nachzudenken, reflektierte Urteile zu bilden und aktiv an der Gestaltung des Gemeinwesens teilzunehmen (Salihi, 2020, S. 23) Diese Bildung sollte über die bloße Vermittlung von Wissen hinausgehen und demokratische Erfahrungsräume schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler lernen, Konflikte konstruktiv zu lösen und sich für ihre Anliegen zu engagieren (Schneider & Gerold, 2018, S. 6).

Demokratie muss von Generation zu Generation neu erlernt und erlebt werden. Dafür braucht es – aktuell mehr denn je – ein fundiertes Maß an Demokratiepädagogik. Sie befähigt Kinder und Jugendliche, sich in einer stetig verändernden, krisenanfälligen Gesellschaft zurecht zu finden, schult den konstruktiven Umgang mit Konflikten, gesellschaftlicher Diversität und dem Pluralismus an Interessen und Wertvorstellungen und trägt zu Erhalt und Weiterentwicklung von Demokratie aktiv bei. Damit dient Demokratiepädagogik der Prävention von Extremismen, von Antisemitismus und Rassismus sowie anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Da es eine der vordringlichen Aufgaben von Schule

ist, durch Bildung die Bestandsvoraussetzungen der Demokratie zu sichern, ist sie der zentrale Ort, an dem junge Menschen politisches Denken und Handeln erlernen und eine kritische Demokratieloyalität entwickeln können (Interessengemeinschaft Politische Bildung, 2024).

Im Kontext der aktuellen politischen und sozialen Herausforderungen, die westlich-demokratische Gesellschaften betreffen, unterstrich die Bertelsmann Stiftung der im Rahmen ihres Projekts „jungbewegt“ initiierten Studie die Notwendigkeit der Demokratiebildung in Schulen. Angesichts der zunehmenden Unsicherheiten und Ängste, verursacht durch Globalisierung, politische Veränderungen und den Aufstieg autoritärer Tendenzen, erleben demokratische Werte einen Bedeutungsverlust, was zu einem Erstarken nationalistischer Bewegungen führt (Bundeskriminalamt, 2016; Bundeswahlleiter, 2017). Des Weiteren offenbart die Internationale Studie zur zivilgesellschaftlichen und politischen Bildung signifikante Defizite im politischen Wissen und Engagement junger Menschen, was die Bedeutung der Demokratiebildung unterstreicht (Abs & Hahn-Laudenberg, 2017).

In Anbetracht dieser Studienergebnisse lässt sich erkennen, dass die Stärkung demokratischer Werte und Überzeugungen eine essenzielle Rolle für die Aufrechterhaltung einer liberalen, demokratischen Gesellschaft einnimmt und dass Bildungseinrichtungen, insbesondere Schulen, dabei als zentrale Akteure fungieren. Lehrkräfte sind als „Fachleute für das Lernen“ (Kultusministerkonferenz, 2000) entscheidend für die erfolgreiche Vermittlung demokratischer Bildung.

Die dieser Replikationsstudie zugrundeliegende Untersuchung der Bertelsmann-Stiftung zielt unter anderem darauf ab, den Status quo der Demokratiebildung in Schulen zu erheben, lehrer:innenbezogene Variablen zu definieren, welche das Ausmaß schulischer Demokratiebildung erläutern, und auf Basis dieser Ergebnisse mögliche Maßnahmen zur Förderung der Demokratiebildung zu diskutieren. Die Studie verfolgt somit deskriptive, explikative und praktisch-normative Ziele mit der Absicht, die Demokratiebildung in Schulen zu stärken und dadurch langfristig die demokratischen Grundlagen der Gesellschaft zu festigen.

Lehrpersonen mit ihrem Wissen, Können und ihren Überzeugungen fungieren dabei als Gestalter und Vermittler von erfolgreichen demokratischen Bildungsprozessen.

Ausgehend von aktuellen Diskussionen hat es sich die Bertelsmann Stiftung zum Ziel gesetzt, eben diese Berufsgruppe im Hinblick auf das Ausmaß und Intensität schulischer Demokratiebildung zu befragen. (Schneider & Gerold, 2018, S.10). Diese Fragestellungen wurden in der hier vorliegenden Replikationsstudie zum Ausgangspunkt genommen und erweitert.

## 2. Theoretische Grundlagen

Die schulcurriculare Relevanz in Österreich zeigt sich in den Leitvorstellungen der im Jänner 2023 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) veröffentlichten neuen Lehrpläne für die Primarstufe und die Sekundarstufe I. Dabei wird auf den Beitrag von Schule und Unterricht hingewiesen, junge Menschen zu befähigen, *„bei der Bewältigung von gesellschaftlichen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen eine aktive Rolle einzunehmen.“* (BMBWF, 2023, S. 2). Dabei spielen u. a. die pädagogischen Bereiche der Politischen Bildung mit Global Citizenship Education sowie der Friedenserziehung und Menschenrechtsbildung ergänzt durch weitere (fächer-)übergreifende Themen eine wichtige Rolle. In der Bertelsmann-Studie wurden dafür die Rückmeldungen von insgesamt 1216 Lehrkräften aus weiterführenden Schulen im gesamten Bundesgebiet auf die Eigenschaften dieser in den Dimensionen Können, Wollen und Dürfen ausgewertet und analysiert. Zusammenfassend wurde konstatiert, dass das Ausmaß von Demokratiebildung insgesamt als mäßig zu bezeichnen ist, wobei die Intensität bei älteren Lehrkräften höher als bei jungen ist. Grundsätzlich ermöglicht die Unterrichtskultur demokratische Bildungsprozesse, wobei Schülerinnen und Schülern demokratische Kompetenzen allerdings nur eingeschränkt vermittelt werden. Das Ausmaß steigt, wenn Lehrkräfte relevante Kompetenzen für Demokratiebildung besitzen, Demokratiebildung im Leitbild der Schule verankert ist, in Aus- und Fortbildung eine wichtige Rolle spielt und wenn Lehrkräfte die Selbstwirksamkeit ihres Verhaltens erleben. Die Implikationen dieser Ergebnisse empfehlen eine Steigerung schulischer Demokratiebildung, eine Erhöhung des Stellenwertes dieser in Aus- und Fortbildung sowie ein Sichtbarwerden als integraler Bestandteil des Schulalltages (Schneider & Gerold, 2018, S. 8).

### 2.1 Demokratieförderliches pädagogisches Denken und Handeln

Demokratiebildung in Schulen betrifft nicht nur die Vermittlung von Wissen über Modi der Entscheidungsfindung oder die Praxis partizipativer Abstimmungsformen, sondern sie umfasst auch das Entwickeln vertrauensvoller Formen des Umgangs miteinander sowie die Erarbeitung eines Verständnisses für die Bedürfnisse und Perspektiven anderer Menschen. Der Mensch ist ein soziales Wesen, das sich seit jeher in Gruppen organisiert hat. In einem demokratischen Zusammenleben ist es insbesondere nötig, als Individuum in manchen Hinsichten von seinen eigenen, selbstbezogenen Interessen abzusehen, um an der Verwirklichung des allgemeinen Willens mitzuwirken. John Dewey, einer der zentralen Demokratietheoretiker unter den Pädagoginnen und Pädagogen, spricht von einem *„ethischen Individualismus“*, *„der sich [...] an den Zielen und Werten der Mitbürger orientiert“* (Dewey, 1888/1969, S. 243–244, zit. n. Knoll, 2018), was nicht nur wichtige Auf-

gaben an den schulischen Unterricht stellt, sondern zugleich als pädagogisches Programm betrachtet werden kann. Masschelein und Simons (2013) konzipieren die öffentliche Schule als eine notwendige Institution von Demokratien in Form einer „demokratischen Intervention“, die in radikaler Weise jedem jungen Menschen „freie Zeit“ (*scholé*, altgriechisch, bedeutet „freie Zeit“, „Muße“) zur Verfügung stellt, unabhängig von seinem sozialen oder wirtschaftlichen Hintergrund (ebd., S. 91). Schule bereitet demnach nicht nur auf ein Leben in der Demokratie vor, sondern sie *ist* zugleich eine demokratische Lebensform (Biesta, 2009). Im schulischen Unterricht üben und lernen junge, vorerst einander fremde Menschen im Rahmen eines geschützten, gesellschaftlichen Mikrokosmos, Beziehungen einzugehen und zu pflegen, miteinander auszukommen sowie Unterschiede und Verschiedenheiten zu ertragen (Biesta, 2009; Hörmann, 2015). Wahlström (2022) weist in diesem Zusammenhang unter Bezug auf Dewey auf die Wichtigkeit der Perspektivenübernahme hin. Bei komplexen, ungelösten Konflikten oder widersprüchlichen Sachverhalten kommt es darauf an, dass sich Menschen in die Sichtweise anderer Menschen hineinversetzen können und deren Relevanzen erkennen können. Zugleich ist es für die jeweils individuelle Meinungsbildung nötig, um die Mannigfaltigkeit der menschlichen Lebenslagen Bescheid zu wissen, d. h., das, was sich für mich gerade als gut und richtig darstellt, kann für jemand anderen weitgehende und lebensverändernde Konsequenzen haben, besonders, wenn diese Person einer marginalisierten Gruppe angehört. Um sich also bei anspruchsvollen Themen und Sachverhalten ein Urteil bilden zu können, das sich im Sinne der Demokratie einem guten gemeinsamen Miteinander verschreibt, ist es essenziell, die Perspektiven von Mitbürgerinnen und -bürgern reflektieren zu können (ebd.). Schulische Demokratiebildung bedeutet also, Schülerinnen und Schüler zu ermutigen und zu befähigen, im Sinne der Frage „Welche Folgen hat mein Handeln für andere?“ ihre Sichtweisen und Lebenserfahrungen in gemeinsame Gespräche einzubringen, eine angemessene Umgangssprache zu entwickeln und zu fördern, Argumentationen zu reflektieren, Zuhören einzuüben sowie soziale (Macht-)Verhältnisse und die besondere Verwundbarkeit marginalisierter Gruppen stets mitzureflektieren. Die Herangehensweise an Konflikte im schulischen Alltag, die zugrunde liegenden didaktischen und pädagogischen Haltungen sowie die zur Verfügung gestellten Reflexionsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler haben nicht zuletzt einen maßgeblichen Einfluss darauf, wie die junge Generation ihr künftiges gesellschaftliches Zusammenleben gestalten wird.

Die vorliegende Studie erhebt daher im Rahmen der Variable „Unterrichtskultur“ Items, die auf das Beziehungsverhalten der Lehrpersonen gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern sowie auf Fragen des Umgangs mit Diversität, problematischen Machtverhältnissen unter den Schüler:innen, unterschiedlichen Meinungen und moralischen Dilemmata und auf die Handhabe von Diskussionskulturen eingehen.

## 2.2 Politische Partizipation der Lehrkräfte

Für die Politische Bildung ist Partizipation ein Schlüsselbegriff, an dem sich ihre Legitimation und Aufgaben erörtern lassen. Politische Bildung ist im Kern Demokratiebildung und Demokratie basiert als Herrschaft der Vielen auf der politischen Partizipation des oder der Einzelnen (Achour et al, 2020, S. 159).

Der niederländische Politologe Jan van Deth definiert Politische Partizipation als alle Aktivitäten von Bürger:innen mit dem Ziel, politische Entscheidungen zu beeinflussen. Dies umfasst nicht nur die Teilnahme an Wahlen, sondern auch andere Aktivitäten wie das Sammeln von Unterschriften, die Teilnahme an Demonstrationen, bzw. die Unterstützung von Bürger:inneninitiativen. Darüber hinaus wird betont, dass politische Partizipation essenziell für die Funktion und Legitimität einer Demokratie ist, da sie das Fundament des demokratischen Prinzips des Regierens durch das Volk bildet (van Deth, 2009, S. 143).

Die Partizipation fördert nicht nur die Legitimität politischer Entscheidungen, sondern ermöglicht es den Bürger:innen auch, ihre Präferenzen zum Ausdruck zu bringen und an der Gestaltung der Gesellschaft teilzuhaben.

Van Deth (2009) unterscheidet zwischen konventionellen und unkonventionellen Formen der politischen Partizipation. Konventionelle Formen beziehen sich auf etablierte und weitgehend akzeptierte Beteiligungswege wie Wahlen, Parteilarbeit oder Kontakte zu Abgeordneten. Unkonventionelle Formen umfassen Protestaktionen, Demonstrationen, Boykotte oder die Teilnahme an Bürgerinitiativen (S. 148).

Van Deth untersuchte verschiedene Faktoren, die zur politischen Partizipation beitragen, darunter individuelle Ressourcen, politisches Interesse und gesellschaftliche Mobilisierung. Er betont die Relevanz der individuellen Ressourcenausstattung und politischen Orientierung und kritisiert die ungleiche Beteiligung: „Es sind eindeutig die höher Gebildeten, zu den höheren Einkommensgruppen und Schichten gehörenden männlichen Bürger, die überdurchschnittlich partizipieren“ (Van Deth, 2009, S. 153).

In der wissenschaftlichen Diskussion um die Rolle und das Ausmaß politischer Partizipation in modernen Demokratien stellt die Erweiterung der Möglichkeiten zur politischen Beteiligung trotz anhaltender sozialer und politischer Ungleichheiten eine fundamentale Stärkung der demokratischen Grundprinzipien dar. Diese Perspektive, erläutert durch van Deth (2000), hebt hervor, dass die Diversifizierung der Partizipationsformen als positive Entwicklung für die Demokratie betrachtet werden kann, da sie den Bürger:innen vielfältigere Wege bietet, sich am politischen Prozess zu beteiligen (S. 115ff).

Die vorliegende Replikationsstudie zur Demokratiebildung bietet aufschlussreiche Einblicke in die politische Partizipation von Lehrkräften in Oberösterreich. Bei der inhaltlichen Ausgestaltung dieser hinzugefügten Variable „Politische und

zivilgesellschaftliche Partizipation“ hat sich das Autor:innenteam an der Studie „Demokratie-Monitor 2018“, die hier fünf Items anführt, orientiert (vgl. Zandonella & Heinz, 2018, S. 19).

Die hier vorliegende Studie zeigt, dass fast alle befragten Lehrkräfte, nämlich 97,5 Prozent, an politischen Wahlen teilgenommen haben. Diese hohe Beteiligungsrate spiegelt ein starkes Bewusstsein für die Bedeutung der politischen Mitbestimmung und eine hohe Bereitschaft, am demokratischen Prozess teilzunehmen, wider. Dies könnte darauf hindeuten, dass Lehrer:innen in ihrer Rolle als Bürger:innen aktiv und engagiert sind, was wiederum ihre Fähigkeit stärkt, demokratische Werte und Praktiken im Unterricht zu vermitteln.

Ein beachtlicher Anteil der Lehrkräfte (88,8 Prozent) engagiert sich für verschiedene Themen in ihrem beruflichen und privaten Umfeld. Dieses Engagement zeigt, dass Lehrer:innen nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch in anderen Lebensbereichen eine aktive Rolle in der Gesellschaft übernehmen. Es deutet auf ein breites Verständnis von Bürgerpflichten und die Bereitschaft hin, sich für soziale, ökologische oder politische Anliegen einzusetzen.

Etwa zwei Fünftel der Befragten (41,1 Prozent) waren in Bürgerinitiativen, Vereinen oder NGOs aktiv. Diese Zahlen verdeutlichen, dass ein bedeutender Teil der Lehrerschaft über das Klassenzimmer hinaus in gemeinnützigen und bürgerschaftlichen Organisationen engagiert ist. Dieses Engagement kann als ein Zeichen für das Interesse und die Bereitschaft der Lehrkräfte gewertet werden, sich aktiv in die Gestaltung der Gesellschaft einzubringen und soziale Verantwortung zu übernehmen.

18,3 Prozent der Lehrkräfte nahmen an Demonstrationen teil. Diese Zahl mag im Vergleich zu anderen Formen des Engagements niedriger erscheinen, zeigt aber, dass ein Teil der Lehrer:innenschaft bereit ist, sich auch in öffentlichen und möglicherweise konfrontativen Formen des politischen Ausdrucks zu beteiligen. Dies könnte ein Zeichen dafür sein, dass diese Lehrkräfte starke Überzeugungen oder das Bedürfnis haben, auf bestimmte politische oder soziale Missstände aufmerksam zu machen.

Ein Fünftel der Lehrkräfte (19,8 Prozent) war in Parteien oder Interessenvertretungen aktiv. Diese Beteiligung ist ein weiterer Hinweis darauf, dass Lehrkräfte nicht nur als Pädagog:innen, sondern auch als aktive Mitglieder in politischen Organisationen wirken. Diese Aktivitäten könnten es Lehrkräften ermöglichen, politische Prozesse aus erster Hand zu erleben und dieses Wissen und diese Erfahrungen in ihre pädagogische Arbeit einfließen zu lassen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Lehrkräfte in Oberösterreich ein hohes Maß an politischem Engagement und eine vielfältige Partizipation an demokratischen Prozessen aufweisen. Diese Umstände können positive Auswirkungen auf ihre Fähigkeit haben, Schüler:innen in Bezug auf Demokratiebildung zu unterstützen und zu motivieren. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass

Lehrkräfte, die selbst politisch aktiv sind, tendenziell eher in der Lage sind, ihren Schüler:innen die Bedeutung von Bürger:innenbeteiligung und demokratischen Werten zu vermitteln.

### 3. Empirische Untersuchung – Methodische Vorgehensweise

#### 3.1. Forschungsfragen

Da es sich um eine konzeptionelle Replikation der gleichnamigen Studie der Bertelsmann-Stiftung handelt, sind die Fragestellungen an diese Studie angelehnt. Befragt wurden alle Lehrer:innen des österreichischen Bundeslandes Oberösterreich. Die Bertelsmann-Studie befragte alle deutschen Lehrer:innen.

- (A) Gibt es lehrer:innenbezogene Variablen, die das Ausmaß schulischer Demokratiebildung erklären können?
- (B) Gibt es Unterschiede zwischen deutschen und oberösterreichischen Lehrer:innen hinsichtlich der personenbezogenen Merkmale von Lehrenden, die die schulische Demokratiebildung fördern?
- (C) Gibt es Zusammenhänge zwischen personenbezogenen Merkmalen von Lehrkräften und schulischer Demokratiebildung?
- (D) Welche Themenbereiche der Demokratiebildung sind für oberösterreichische Lehrer:innen relevant?

#### 3.2. Verwendete Instrumente und Forschungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfragen A) bis C) wurden quantitative Daten erhoben und ausgewertet (SPSS29), für die Frage D) wurden die verbalen Daten qualitativ analysiert.

Alle Daten wurden mittels einer Onlinebefragung (unipark) erfasst. Dazu wurden alle Schulen in Oberösterreich über die Schulmailadresse kontaktiert und die Direktionen um die Weiterleitung der Anfrage an die Lehrenden gebeten. Die Befragung wurde von der Bildungsdirektion Oberösterreich genehmigt.

Das konzeptionelle Modell der Untersuchung entspricht in wesentlichen Teilen jenem der *Bertelsmann-Stiftung* (Schneider & Gerold, 2018). Die entsprechenden Items sind dort nachzulesen. Demokratiebildung wird dabei nicht in ihrer Gesamtheit erklärt. Vielmehr wird versucht, eine Analyse des Einflusses von Lehrkräften auf das Ausmaß der Demokratiebildung an Schulen zu erstellen.

Die Struktur der unabhängigen Variablen (personenbezogene Merkmale) wurde grundsätzlich beibehalten. Abweichend wurden die beiden Variablen „Begrenzung zeitlicher Ressourcen“ und „Regulative Barrieren“ zu einer Variablen (Ressourcen und Regulationen) zusammengefasst. Ergänzt wurde die Variablen-

struktur der Bertelsmann-Studie einerseits durch das Inventar „Big Five personality TIPI-G‘ questionnaire“ (Gosling et al., 2003) zur Bestimmung der Persönlichkeitsmerkmale der Lehrenden (B5), andererseits durch das Konstrukt „Politische Partizipation“, welches sich an Zandonella & Heinz (2018) orientiert.

Das Inventar zur Messung der Persönlichkeitsmerkmale basiert auf dem Big-Five-Konzept von McCrae und Costa, das besagt, dass individuelle Unterschiede in der Persönlichkeit mit diesen fünf bipolaren Skalen sichtbar gemacht werden können (McCrae & Costa, 2008).

Die einzelnen Variablen sind drei verschiedenen Dimensionen (Wollen, Können & Wissen, Dürfen) zugeordnet (Schneider & Gerold, 2018, S. 11). Diese Dimensionen orientieren sich an der Beschreibung von Lehrer:innencharakteristika, die die Grundlage zur persönlichen Zielerreichungsfunktion bilden (von Rosenstiel, Molt & Rüttinger, 2005).

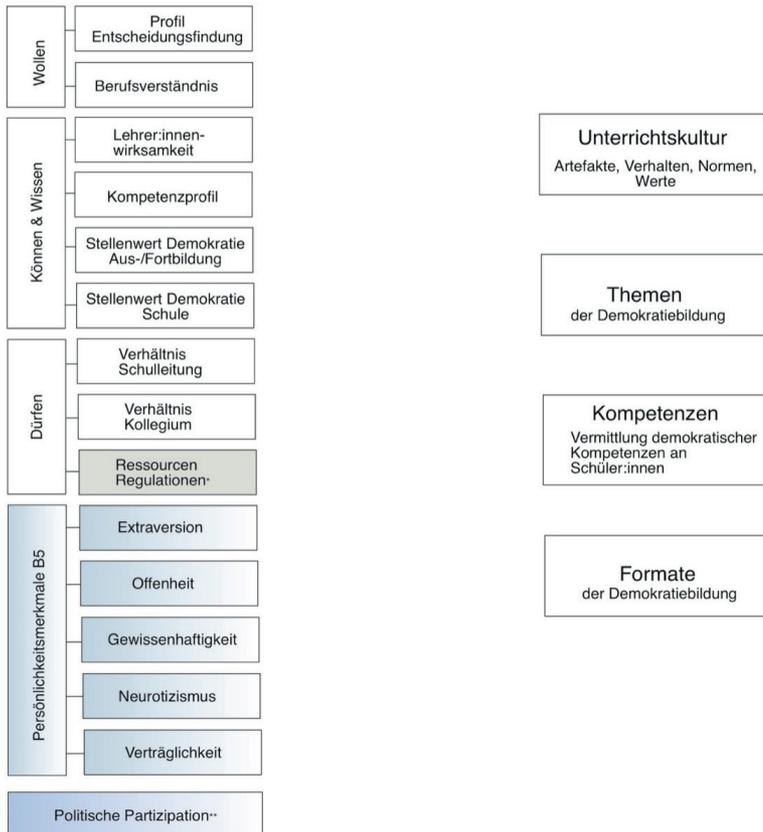
Zur Messung der unabhängigen Variablen wurden verschiedene Items mit einer siebenstufigen Likert-Skala verwendet. Anzahl und Herkunft der Indikatoren wurden von der Bertelsmann-Studie übernommen (Schneider & Gerold, 2018, S. 13). Die Verwendung der Items wurde von der Bertelsmann-Stiftung genehmigt.

Die abhängigen Variablen (schulische Demokratiebildung) beschreiben vier zentrale Säulen erfolgreicher schulischer Demokratiebildung. Die Dimension Unterrichtskultur orientiert sich am Kulturmodell von Homburg und Pflesser (2000). Dieses Modell versucht, ursprünglich marktorientierte Unternehmenskultur mittels Werten, Normen, Artefakten und Verhaltensweisen zu beschreiben. Der Transfer dieses Modells auf die Unterrichtskultur erscheint auf den ersten Blick unzulässig, allerdings erweisen sich die einzelnen Subdimensionen durch die verwendeten Items sehr stringent und beschreiben sehr klar die Atmosphäre und den zwischenmenschlichen Umgang im Unterricht der Befragten. Die umseitige Abbildung gibt einen Überblick über die Variablenstruktur der Untersuchung.

Die offene Fragestellung („Gibt es etwas, das Sie zum Thema Demokratiebildung anmerken möchten?“) konnte durch Texteingabe beantwortet werden. Die Auswertung der Aussagen erfolgte mittels einer Kategorie basierten, qualitativ orientierten Textanalyse auf der Grundlage einer strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring. Die qualitative Analyse erfolgte durch offenes Kodieren ohne Softwareunterstützung.

## Variablenstruktur der Untersuchung

Personenbezogene Merkmale → Schulische Demokratiebildung



\* Die beiden Variablen „Begrenzung zeitlicher Ressourcen“ und „Regulatorische Barrieren“ wurden durch eine Variable „Ressourcen/Regulationen“ substituiert.

\*\* Die Variable „Politische Partizipation“ wurde für OÖ ergänzt.

**ABB. 1** Variablenstruktur

### 3.3 Darstellung der Ergebnisse

#### Deskriptive Beschreibung der Kohorte

Die Grundgesamtheit dieser Studie bilden alle oberösterreichischen Lehrenden. Insgesamt konnten 197 Datensätze vollständig ausgewertet werden (vgl. Bertelsmann-Studie, Grundgesamtheit: alle Lehrenden Deutschland;  $n = 1216$ ). Die Daten wurden im Zeitraum 2023 erhoben. Insgesamt nahmen 140 weibliche und 55 männliche Lehrende teil. Zwei Personen gaben kein Geschlecht an. Die Altersverteilung

stellt sich folgendermaßen dar: MW = 46,4 Jahre; Median = 49 Jahre; SD = 11,4; Range = 42. Die durchschnittliche Lehrtätigkeit beträgt 19,4 Wochenstunden. Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der Teilnehmenden nach Schultyp.

**TAB. 1** Schultypen

Schultyp	Häufigkeit	Prozent
Keine Angabe	2	1.0
Mittelschule /PTS	67	34.0
AHS	29	14.7
BHS/BMS	35	17.8
Berufsschule	18	9.1
Volksschule	46	23.4
Gesamt	197	100

### Deskriptive Daten der abhängigen Variablen – Schulische Demokratiebildung

Drei der vier abhängigen Variablen zur Beschreibung der schulischen Demokratiebildung weisen eine hohe innere Konsistenz auf (Cronbachs Alpha zwischen 0,925 und 0,941). Die folgende Tabelle zeigt Mittelwerte und Reliabilitäten der einzelnen Dimensionen und den Vergleich zu den Ergebnissen der Bertelsmann-Studie. Mittelwerte über 5,5 werden als demokratiebildungsfördernd betrachtet. Die Dimension „Unterrichtskultur“ wurde durch 16 Fragestellungen wie „In meinem Unterricht werden keine diskriminierenden Äußerungen und Begriffe geduldet“ ermittelt. Items zur Dimension „Themen der Demokratiebildung“ (14) lauteten z. B. „Wissen und Verstehen von Politik und Recht“. Die Dimension „Demokratische Kompetenzen“ orientiert sich am deutschen und österreichischen Kompetenzmodell. Das fünfte Item der Bertelsmann-Studie wurde sprachlich adaptiert, das 6. Item ergänzt österreichspezifische Kompetenzbeschreibung. Hier zeigen sich in Oberösterreich erhebliche Unterschiede zu Deutschland. Die Kompetenzvermittlung ist in OÖ um ca. 14 % niedriger als in Deutschland.

**TAB. 2** Schulische Demokratiebildung

Dimension	Replikationsstudie OÖ		Bertelsmann-Studie	
	Cronbachs Alpha	Mittelwert	Cronbachs Alpha	Mittelwert
Unterrichtskultur	0,925	5,85	0,890	5,9
Themen	0,941	4,53	0,910	4,7
Kompetenzen	0,942 (6 Items)	3,9	0,861 (5 Items)	4,9

Die Dimension „Einsatz von Formaten zur Demokratiebildung“ enthält in der Bertelsmann-Studie 12 Items, die Replikationsstudie für OÖ nur 9. Übereinstimmung gibt es in den 8 Formaten *Klassenrat, Schulparlament, Schulversammlung, Mediation und konstruktive Konfliktbearbeitung, Service Learning, Schüler:innenmentor:innenprogramm, Systematisches Schülerfeedback zu den Lehrkräften, Präventions- und Aufklärungskonzepte*.

Die Formate *Demokratietag*, und *Demokratische Projektwoche* wurden zum Format „Demokratische Projekte“ zusammengefasst. Das Format „Jahresversammlung“ existiert in Österreich nicht. Die Fragestellung konnte mit Ja oder Nein beantwortet werden.

**TAB. 3** *Formate der Demokratiebildung*

Format	Ja OÖ	Ja Deutschland
Klassenrat	56,9%	55,8 %
Schulparlament	21,3%	9,7%
Schulversammlung	26,9 %	34,0 %
Mediation	47,2%	30,5%
Service Learning	23,9 %	11,7 %
Schüler:innenmentoring	26,4 %	13,0%
<i>Demokratische Projekte*</i>	35,0%	17,2% *
Präventionsprojekte	38,6 %	33,3 %
Systematisches Schülerfeedback	76,1 %	46,2 %

\* Kumulierung der Items „Demokratietag“ und „Projektwoche“

Es zeigt sich ein deutlich höherer Einsatz von Formaten der Demokratiebildung in OÖ als in Deutschland bei der Bertelsmann-Studie.

### **Deskriptive Daten der abhängigen Variablen – personenbezogene Merkmale**

Die personenbezogenen Merkmale wurden mittels siebenstufiger Likert-Skala ermittelt. Jede Dimension enthielt unterschiedlich viele Items. Die folgende Tabelle zeigt die Unterschiede der Replikationsstudie zur Bertelsmann-Studie. Das Profil *Entscheidungsfindung* beschreibt eine ausgeprägte Autoritätsneigung, die bei deutschen Lehrenden höher ausfällt als bei oberösterreichischen. Allerdings erscheint die innere Konsistenz mit Cronbach Alpha 0,6 zweifelhaft bei beiden Studien. Das Profil *Berufsverständnis* beschreibt, inwieweit die pädagogische Bedeutung vor der Wissensvermittlung steht.

**TAB. 4** Personenbezogene Merkmale (Anzahl der Items in Klammer)

Dimension	Profil	Replikationsstudie		Bertelsmann-Studie	
		Cronbachs Alpha	MW	Cronbachs Alpha	MW
Wollen	Entscheidungsfindung	0,632 (5)	3,2	0,618 (4)	4,2
	Berufsverständnis	0,717 (4)	4,9	0,779 (4)	5,0
Können und Wissen	Lehrer:innenwirksamkeit	0,751(5)	5,44	0,798 (5)	5,3
	Kompetenzprofil	0,820 (9)	5,5	0,884 (9)	5,4
	Stellenwert Demokratie Aus- und Fortbildung	0,780 (2)	3,15	0,808 (3)	3,4
	Stellenwert Demokratie in der Schule	0,861 (3)	4,18	0,821 (3)	4,8
Dürfen	Verhältnis zur Schulleitung	0,935 (4)	5,16	0,925 (4)	4,4
	Verhältnis im Kollegium	0,843 (4)	4,6	0,835 (4)	4,2
	Ressourcen - Regulationen	0,670 (3)	5,2	- (2)	5,6

Die Persönlichkeitsmerkmale des Big-Five-Modells wurden durch eine 5-teilige Likertskala nach dem Inventar von Gosling et al. (2003) ermittelt. (10 Items, 2 Items pro Merkmal, jeweils eines revers).

**TAB. 5** Persönlichkeitsmerkmale (Big Five)

Persönlichkeitsmerkmal	Mittelwert	SD
Extraversion	2.8938	.95217
Gewissenhaftigkeit	4.5026	.54126
Neurotizismus	2.2827	.83896
Offenheit für Erfahrungen	3.6036	.70684
Verträglichkeit	3.6658	.60249

Tabelle 5 zeigt die psychologischen Ergebnisse in Bezug auf die Big-Five-Dimensionen. Die am stärksten ausgeprägte Dimension war „Gewissenhaftigkeit“ (MW = 4,5), gefolgt von Verträglichkeit, Offenheit, Extraversion und Neurotizismus. Vier der fünf Merkmale – mit Ausnahme der Gewissenhaftigkeit – waren in dieser Kohorte niedriger als die normativen Daten (Gosling, Rentfrow & Swann, 2003).

Die politische Partizipation wurde mit insgesamt 5 Items abgefragt. Die Teilnehmer:innen konnten die Frage mit Ja oder Nein beantworten. Das Gesamtkonstrukt „Politische Partizipation“ entstand durch die individuelle Aufsummierung der

Ja-Antworten. Der höchstmögliche Wert für dieses Engagement betrug fünf, der niedrigste Null. Die Gesamtkohorte erreichte einen Mittelwert von 2,7 (SD = 1,01). Der t-test für unabhängige Stichproben zeigt hier hochsignifikante Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Probanden. Männer (MW = 3,0) haben eine deutlich höhere politische Partizipation als Frauen (MW = 2,5). Tabelle 5 verdeutlicht die Ergebnisse der Fragestellung: Welche der folgenden Formen von politischer Partizipation haben Sie in den letzten fünf Jahren wahrgenommen?

**TAB. 6** Politische Partizipation

Item		Häufigkeit	Prozent
An einer politischen Wahl teilgenommen	Ja	192	97,5
	Nein	1	0,5
	Keine Antwort	4	2,0
In der Schule / Freizeit/ Bekanntenkreis / Nachbarschaft für ein Thema eingesetzt	Ja	175	88,8
	Nein	17	8,6
	Keine Antwort	5	2,5
In einer Bürger:inneninitiative / einem Verein / einer NGO / selbstorganisierten Gruppe mitgearbeitet	Ja	81	41,1
	Nein	110	55,8
	Keine Antwort	6	3,0
An einer Demonstration teilgenommen	Ja	36	18,3
	Nein	155	78,7
	Keine Antwort	6	3,0
In einer Partei / einer Interessensvertretung (z. B. als Personalvertreter:in) mitgearbeitet	Ja	39	19,8
	Nein	153	77,7
	Keine Antwort	5	2,5

### Analytische Ergebnisse

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Fragestellung, welche signifikanten Zusammenhänge zwischen personenbezogenen Merkmalen von Lehrkräften und schulischer Demokratiebildung bestehen. Dabei zeigen sich unterschiedliche signifikante Korrelationen zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen. Nach der Korrelationsinterpretation nach Cohen bedeutet ein Wert ab .500 einen großen, ab .300 einen mittleren und ab .100 einen geringen Effekt. Hochsignifikante Zusammenhänge werden mit einem Doppelstern (\*\*), signifikante mit einem Stern (\*) markiert. Die folgenden drei Abbildungen geben einen detaillierten Überblick über die Zusammenhänge.

# Signifikante Korrelationen\_1

Personenbezogene Merkmale → Schulische Demokratiebildung

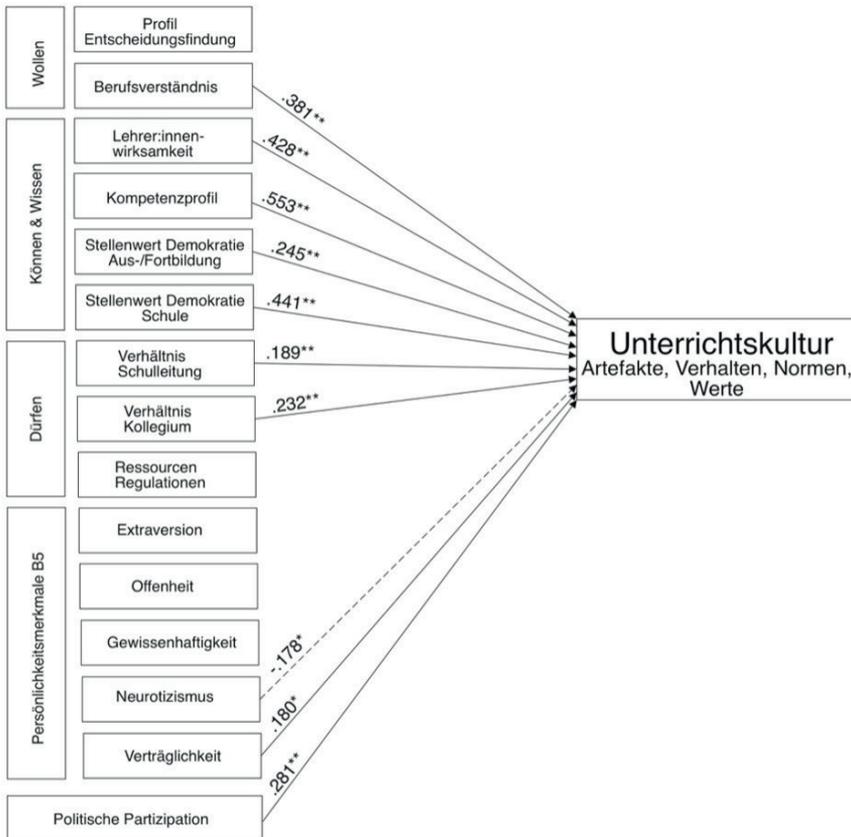
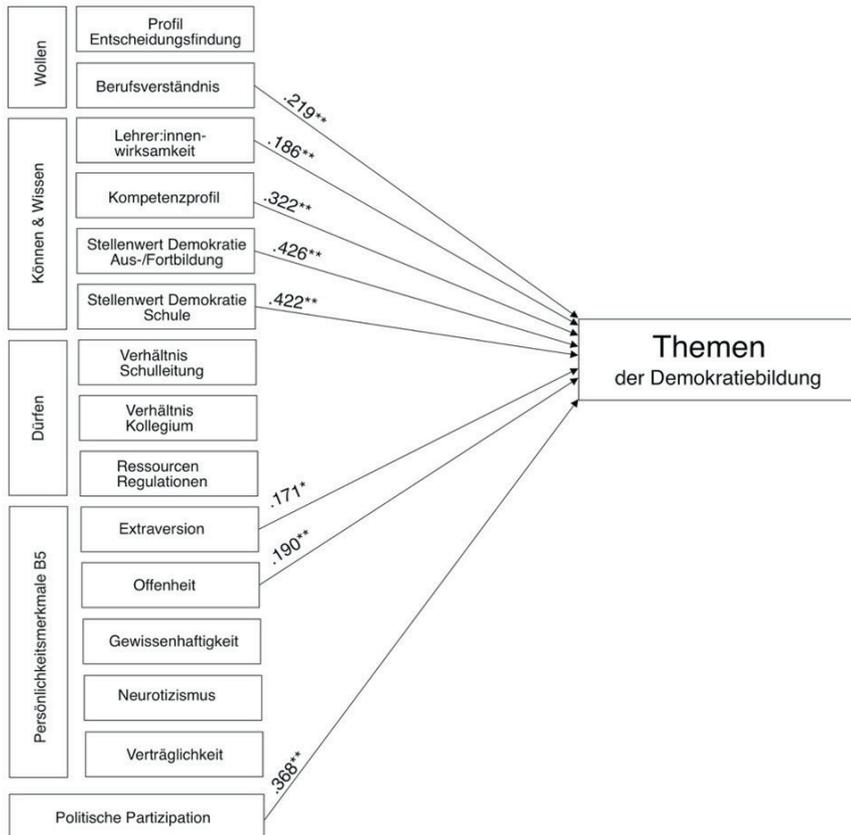


ABB. 2 Korrelationen – Unterrichtskultur

Hier zeigen sich mittlere bis große hochsignifikante Zusammenhänge personenbezogener Merkmale der Dimension „Können und Wissen“ mit einer demokratischen Unterrichtskultur. Insbesondere das eigene demokratische Kompetenzprofil ist ein möglicher Prädiktor dafür.

## Signifikante Korrelationen\_2

Personenbezogene Merkmale → Schulische Demokratiebildung



**ABB. 3** Korrelationen – Themen der Demokratiebildung

Die Bedeutung der Themen der Demokratiebildung steht ebenfalls in hochsignifikantem Zusammenhang mit der Dimension „Wissen und Können“.

## Signifikante Korrelationen\_3

Personenbezogene Merkmale → Schulische Demokratiebildung

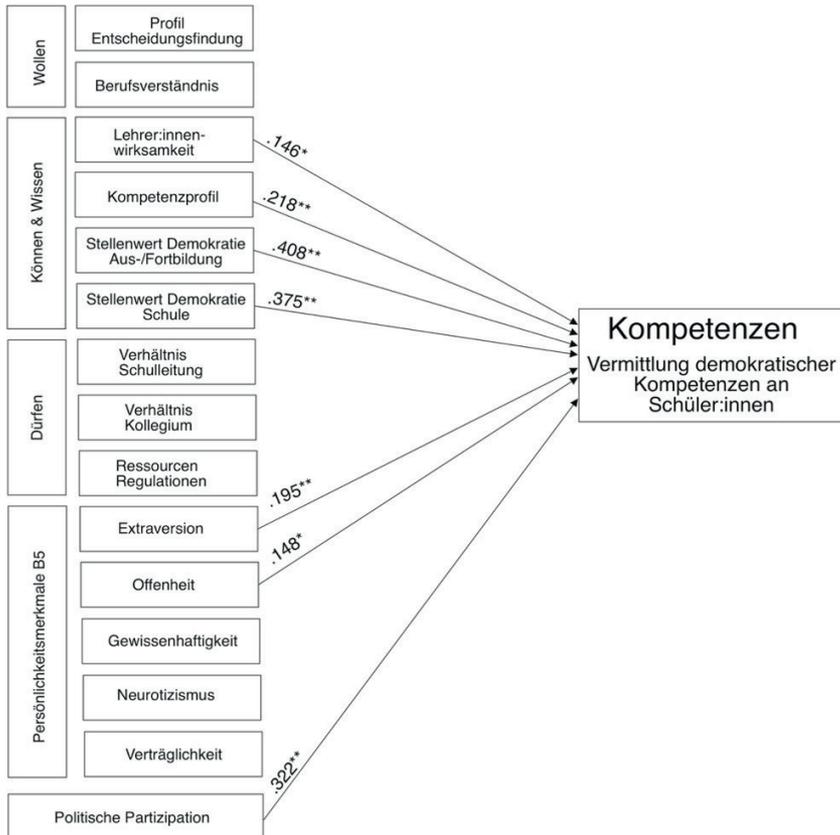


ABB. 4 Korrelationen – Vermittlung demokratischer Kompetenzen.

Auch bei der Vermittlung demokratischer Kompetenzen spielt die Dimension „Können und Wissen“ eine hochsignifikante Rolle.

### Qualitative Analyse

Nach einer analytischen Betrachtung der verbalen Rückmeldungen aus der Replikationsstudie zur Demokratiebildung an Schulen in Oberösterreich lassen sich vier Hauptkategorien definieren:

#### (1) Bedeutung und Umsetzung von Demokratiebildung

Ein Großteil der Rückmeldungen betont die Wichtigkeit der Demokratiebildung in der schulischen Bildung. Hier wird hervorgehoben, dass Demokratiebildung in

allen Fächern und Bildungsstufen integriert werden sollte. Einige Lehrkräfte weisen darauf hin, dass Demokratiebildung über bloße Wissensvermittlung hinausgeht und als Lebenseinstellung verstanden werden sollte.

#### (2) Herausforderungen und Hindernisse

Mehrere Lehrer:innen thematisieren Herausforderungen, wie das Wecken des Interesses der Schüler:innen, das Finden geeigneten Materials und den begrenzten Raum für Demokratiebildung im Lehrplan. Ein Teil der Befragten äußert Bedenken hinsichtlich der hierarchischen Strukturen innerhalb der Schulorganisation, die demokratische Praktiken erschweren könnten.

#### (3) Rolle und Ausbildung der Lehrkräfte

Manche Befragten artikulierten Bedenken bezüglich des Ausbildungsstandes der Lehrkräfte in Bezug auf Demokratiebildung. In diesem Kontext wurde deutlich, dass sich einige Lehrer:innen unzureichend vorbereitet oder informiert über Methoden und Ansätze zur Demokratiebildung fühlen. Die Bedeutung der Lehrer:innen als Vorbilder und Schlüsselfiguren in der Demokratiebildung wird betont.

#### (4) Ressourcen und Unterstützung

Einige Rückmeldungen sprechen die Notwendigkeit an, Lehrkräfte besser zu unterstützen und zu entlohnen, besonders im Hinblick auf die Umsetzung demokratischer Projekte. Es wird ein Bedarf an mehr praktischen Ressourcen und Unterlagen für die Demokratiebildung in der Schule geäußert.

In ihrer Gesamtheit geben diese Rückmeldungen aufschlussreiche Einblicke in die Sichtweisen und Erfahrungen der Lehrkräfte bezüglich der Demokratiebildung. Sie unterstreichen die Bedeutung, aber auch die Komplexität der Demokratiebildung in der schulischen Ausbildung. Die Rückmeldungen rekurrieren auf ein starkes Bewusstsein der Lehrkräfte für die Bedeutung der Demokratiebildung, betonen aber auch die Herausforderungen und Hindernisse, die deren effektive Umsetzung erschweren.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass für eine erfolgreiche Demokratiebildung eine ganzheitliche Herangehensweise erforderlich ist, die sowohl die Lehrpläne als auch die Schulstrukturen und die Lehrer:innenausbildung umfasst. Eine stärkere Unterstützung und Ausbildung der Lehrkräfte in diesem Bereich könnte dazu beitragen, die Demokratiebildung in Schulen effektiver zu gestalten und die Herausforderungen zu überwinden.

Die Rückmeldungen zeigen auch, dass es wichtig ist, Lehrkräfte in ihren Bemühungen zu unterstützen, demokratische Werte und Praktiken in den Schulalltag zu integrieren. Dies könnte durch die Bereitstellung von Ressourcen, Fortbildungen und einer Anpassung der schulischen Rahmenbedingungen erreicht werden.

#### 4. Diskussion und Ausblick

Ähnlich den Ergebnissen aus der Erhebung in Deutschland, zeigt unsere Replikationsstudie, dass die *Unterrichtskultur* oberösterreichischer Lehrer:innen als demokratiefördernd bezeichnet werden kann.

*Demokratiefördernde Themen* werden in Oberösterreich mittelmäßig oft eingesetzt. Der Einsatz solcher Themenbereiche im Unterricht liegt etwas unterhalb des Wertes der deutschen Lehrkräfte.

Oberösterreichische Lehrer:innen schätzten ihre *Vermittlungsfähigkeit hinsichtlich demokratischer Kompetenzen* deutlich niedriger (um ca. 14 %) ein als ihre deutschen Kolleg:innen. *Formate der Demokratiebildung* werden von oberösterreichischen Lehrer:innen deutlich häufiger eingesetzt als dies bei deutschen Lehrkräften der Fall ist.

Die *Autoritätsneigung* (Profil der Entscheidungsfindung) liegt in OÖ bedeutend niedriger als in Deutschland. Allerdings ist die innere Konsistenz dieses Konstrukts zweifelhaft. Die pädagogische Bedeutung der Wissensvermittlung liegt bei beiden Studien im oberen Mittelfeld. Politische Partizipation spielt für Demokratiebildung an den oberösterreichischen Schulen eine mittlere bis große Rolle.

Betrachtet man die signifikanten Zusammenhänge von personenbezogenen Merkmalen mit schulischer Demokratiebildung, so zeigt die hier vorliegende Studie, dass die Dimension „Wissen und Können“, die die Variablen *Lehrer:innenwirksamkeit*, *eigenes Kompetenzprofil*, *Stellenwert der Demokratie in Aus- und Fortbildung* und *Stellenwert der Demokratie in der Schule* beinhaltet, für die schulische Demokratiebildung von hoher Bedeutung ist (vgl. Variablenstruktur). Dies impliziert Beachtung bei der Entwicklung von Curricula und Fortbildungsveranstaltungen.

Die Persönlichkeitsmerkmale *Extraversion* und *Offenheit* zeigen kleine, aber signifikante Effekte für das Behandeln demokratiebildender Themen und der Vermittlung demokratischer Kompetenzen. Für die Unterrichtskultur haben nur die Persönlichkeitsdispositionen *Neurotizismus* und *Verträglichkeit* einen kleinen Effekt.

Im Gesamten betrachtet zeigen die Ergebnisse, dass das ausgeprägte Bewusstsein der Lehrpersonen in Oberösterreich für die Wichtigkeit demokratischer Bildung eine gute Basis und wichtige Anknüpfungspunkte bietet, um entsprechende Bemühen zu unterstützen und zu forcieren. Die Weiterentwicklung schulischer Lehrpläne sowie die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen können demnach bei spezifischen Themen ansetzen, die eine demokratische Bewusstseinsbildung von Schülerinnen und Schülern initiieren können (ethische und moralische Dilemmata, gegenwärtige (tages-)politische Diskussionen, historische Ereignisse usw.) sowie beim Erarbeiten von Kompetenzen und beim Einsatz von partizipativen Formaten unterstützen können. Gleichzeitig ist es wichtig, eine entsprechende Reflexion des pädagogischen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen anzuregen, aber auch didaktische Fragen der Unterrichtsplanung und

-durchführung aufzugreifen. Gunzenreiner et al. verweisen beispielsweise auf die demokratiebildenden Möglichkeiten partizipativer Lernformen im Unterricht, die eine deutliche Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern bei der Auswahl und bei Fragen der Durchführung von Lerninhalten vorsehen, und stellen dabei auch fest, dass es diesbezüglich in den deutschsprachigen Ländern noch sehr viel Entwicklungspotenzial gibt (Gunzenreiner, Reitinger & Rombach, 2024; siehe auch Gamsjäger & Wetzelhütter, 2020). Kooperative Lernformen können viel zur Vergemeinschaftung der Schüler:innen sowie zur Übung der Perspektivenübernahme (Wahlström, 2023) beitragen, wenn sie gut begleitet werden, damit es zu einem tatsächlichen gemeinsamen Arbeiten an Inhalten kommt und keine ungleichen Machtverhältnisse entstehen. Die Stärke direkter Instruktionsformen liegt in der bewussten Steuerung des Interaktionsprozesses durch die Lehrperson, die dadurch taktvoll auf unterschiedliche individuelle Situationen der Schüler:innen Rücksicht nehmen sowie gezielt von Marginalisierung betroffene Schüler:innen stärken und einbinden kann.

Im schulischen Unterricht werden wichtige Weichen gestellt für die Entwicklung sowohl zukünftiger Entscheidungsträger als auch aller zukünftigen Bürgerinnen und Bürger, die durch ihr Handeln und Denken unsere Gesellschaft mitgestalten. In der Analyse unserer Studie war es uns daher ein Anliegen, mögliche Zusammenhänge zwischen lehrerbezogenen Merkmalen und ihrer praktizierten Unterrichtskultur und Vermittlungstätigkeit zu untersuchen.

## Literatur

- Abs, H.-J. & Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Münster & New York.
- Achour, S., Busch, M., Massing, P. & Meyer-Heidemann, Ch. (Hrsg.) (2020). *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Paradigm Publishers.
- Bundeskriminalamt (2016). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2015*. [www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/Statistiken/Lagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2015/pks2015.html](http://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/Statistiken/Lagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2015/pks2015.html) (Download 15.8.2018)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). *Lehrplan der Mittelschule. Allgemeiner Teil*. Wien. [https://www.paedagogikpaket.at/images/Allgemeiner-Teil\\_MS.pdf](https://www.paedagogikpaket.at/images/Allgemeiner-Teil_MS.pdf) (aufgerufen am 28.3.2024).
- Der Bundeswahlleiter (2017). *Bundestagswahl 2017*. Endgültiges Ergebnis. [www.bundeswahlleiter.de/info/presse/mitteilungen/bundestagswahl-2017/34\\_17\\_endgueltiges\\_ergebnis.html](http://www.bundeswahlleiter.de/info/presse/mitteilungen/bundestagswahl-2017/34_17_endgueltiges_ergebnis.html) (Download 15.5.2018).

- Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich (2024). *Stellungnahme zum Entwurf für ein Bundesgesetz, mit dem das Universitätsgesetz 2002, das Hochschulgesetz 2005, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, das Fachhochschulgesetz und das Privathochschulgesetz geändert werden*. Wien. <https://www.parlament.gv.at/gegenstand/XXVII/SNME/251968/> (aufgerufen am 6.3.2024).
- Gamsjäger, M. & Wetzelhütter, D. (2020). Mitbestimmung von Schüler/innen in der Schule. Eine repräsentative Befragung österreichischer Schüler/innen der Sekundarstufe II. *Journal for educational research online*, 12(1), 91–118. doi: 10.25656/01:19120
- Gosling, S.D., Rentfrow, P.J. & Swann, W.B. (2003). A Very Brief Measure of the Big-Five Personality Domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504–528. [https://doi:10.1016/S0092-6566\(03\)00046-1](https://doi:10.1016/S0092-6566(03)00046-1)
- Gunzenreiner, J., Reitingner, J. & Rombach, M. (2024). Relevanz von Demokratielernen und Partizipation im Kontext von Schule und Unterricht. In V.S. Franz, J.K. Langhof, J. Simon & E.-K. Franz (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten*. (S. 148–161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Homburg, C., Pflesser, C. (2000). A Multiple-Layer Model of Market-Oriented Organizational Culture: Measuring Issues and Performance Outcomes. *Journal of Marketing Research* (37), 449–462.
- Hörmann, B. (2015). *All Aboard the Good Ship Schooling? Marginalisation in an Era of School Accountability*. Dissertation, Universität Wien.
- Interessengemeinschaft Politische Bildung (2024). *Stellungnahme zum Entwurf eines Bundesgesetzes, mit dem das Universitätsgesetz 2002 – UG, das Hochschulgesetz 2005 – HG, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz – HS-QSG, das Fachhochschulgesetz – FHG und das Privathochschulgesetz – PrivHG geändert werden*. Wien. <https://www.parlament.gv.at/gegenstand/XXVII/SNME/252070/> (aufgerufen, am 5.3.2024).
- Knoll, M. (2018). Anders als gedacht. John Deweys Erziehung zur Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(5), 700–718.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *In defence of the school: A public issue*. Education, Culture & Society Publishers. <https://philarchive.org/archive/MASIDO-2> (Zugriff 16.4.2024).
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (2008). "The Five-Factor Theory of Personality." O.P. John (Hrsg.). *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp. 159–181). New York, NY: Guilford Press.
- Parlament Österreich (2023). *Kann man Demokratie messen? Fachinfos – Fachdossiers*. Eintrag vom 28.11.2023. URL: <https://www.parlament.gv.at/fachinfos/rlw/Kann-man-Demokratie-messen> (aufgerufen am 16.4.2024).

- Salihi, N. (2020). *Perspektiven junger Menschen zum Thema „Demokratiebildung und politische Bildung“: Sekundärauswertung von Jugendbeteiligungsprozessen für den 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. München. Deutsches Jugendinstitut 2020. doi: 10.25656/01:28086*
- Schneider, H., Gerold, M. (2018). *Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Lehrerbefragung\\_Demokratiebildung\\_final.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf) <https://doi:10.11586/2018049>
- Schöne, H., & Carmele, G. (2024). *Demokratiebildung in der Schule. Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie*. Frankfurt: Wochenschau.
- van Deth, J. (2000): Interesting but Irrelevant. Social Capital and the Saliency of Politics in Western Europe. *European Journal of Political Research*, 37(2), 115–147.
- van Deth, J. (2009) Politische Partizipation. In V. Kaina, V., & A. Römmele (2009). *Politische Soziologie: Ein Studienbuch* (S. 141–161). Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH.
- von Rosenstiel, L., Molt, W. & Rüttinger, B. (2005). *Organisationspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wahlström, N. (2022). School and democratic hope: The school as a space for civic literacy. *European Educational Research Journal*, 21(6). <https://doi.org/10.1177/14749041221086721>
- Zandonella, M. & Heinz J. (2018). *Demokratie-Monitor 2018*. Wien: SORA Institute for Social Research and Consulting.



# Strukturtheoretische Aspekte reflexiver Praxis im professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandeln

Verena Hainschink

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
verena.hainschink@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-14>

INGEREICHT 06 MAR 2024

ÜBERARBEITET 03 JUN 2024

ANGENOMMEN 05 JUN 2024

Aus professionstheoretischer Perspektive ist der Lehrberuf konstitutiv mit Reflexion verknüpft, um der Vielzahl an Herausforderungen begegnen zu können. Dafür braucht es in der Ausbildung die Vermittlung von theoretischen Grundlagen und Reflexionstechniken sowie geeignete Formate, in denen Fälle aus der Praxis theoretisch angeleitet reflexiv bearbeitet werden können. Ziel einer solchen Relationierung von Theorie und Praxis ist die Förderung der Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten und die Entwicklung einer forschenden Haltung. Dieser Beitrag fokussiert auf fach- und themenspezifische Handlungsprobleme, die das pädagogische Handeln von Lehrpersonen strukturieren und kasuistisch bearbeitet werden können. Als theoretische Grundlage wird der Professionsbegriff aus Sicht des strukturtheoretischen Ansatzes dargestellt und damit die Notwendigkeit der Reflexionsfähigkeit begründet. Darauf bezugnehmend werden zwei Aspekte für eine professionelle reflexive Praxis generiert, die für die Rahmung eines Reflexionsprozesses von Praktiker:innen als Folien dienen können. Es sind dies zum einen die konstitutiven Antinomien im Lehrer:innenhandeln und zum anderen die Arbeitsbündnisse zwischen Lehrperson und Lernenden, welche aus strukturtheoretischer Sicht hergeleitet werden. Anschließend werden ein Definitionsvorschlag von professioneller Reflexion und das dekonstruktive Reflexionsmodell vorgestellt. Als zentrales Element professioneller Qualifikation soll theoriegeleitete Reflexion schulpraktische Erfahrungen mit einem strukturierten Reflexionsmodell analysieren, mit dem Ziel, viable Handlungsalternativen zu explizieren. Im abschließenden Beispiel einer schulpraktischen Reflexion wird der Fall einer Studentin kasuistisch aufgerollt und aus strukturtheoretischer Sicht die im Fall immanenten Verstrickungen in Antinomien und problematische Arbeitsbündnisse herausgearbeitet. Eine solche reflexive Begegnung problematischer Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen eignet sich in besonderem Maße für die Herausbildung eines pädagogischen Habitus.

SCHLÜSSELWÖRTER: Strukturtheoretischer Professionsansatz, Antinomien, Arbeitsbündnis, dekonstruktive Kasuistik, Reflexionskonzept

## 1. Einleitung

Die Reflexionsleistung hat im Prozess der Professionalisierung unbestritten einen hohen Stellenwert. Egal von welchem professionstheoretischen Ansatz man sich dem Begriff der Professionalisierung nähert, irgendwann stößt man unweigerlich auf die Bedeutung der Reflexion, um die Fähigkeit professionellen beruflichen Handelns zu entwickeln. Auch Donald Schöns Ausführungen zum „Reflective Practitioner“ (1983) begleiten Auszubildende und Studierende bereits seit den 1980er Jahren durchs Studium und John Hattie (2012, S. 23) subsumiert die Ergebnisse seiner Metastudie im Imperativ „Know your Impact“ und definiert „My role, as a teacher, is to evaluate the effect I have on my students.“ (ebd.) Der Begriff der reflexiven, beziehungsweise kritisch-reflexiven Professionalisierung ist in der pädagogischen Literatur verankert und wird auch konzeptionell verwendet.

Es gibt aber auch kritische Stimmen gegenüber dem gängigen Reflexions-Hype in der Lehrer:innenbildung. Häcker (2019, S. 92) kommt zum Schluss, dass Reflexion nicht uneingeschränkt positiv zu bewerten ist. In der gegenwärtigen Ausbildungssituation wird oftmals eine Reflexivitätssteigerung als Selbstzweck gefordert, einhergehend mit einer enormen Verdichtung von Reflexionsanforderungen (ebd., S. 83). Ein hoher Reflexionsdruck aber kann Lernen zur intuitiven Seite hin verkürzen. Das kann als Folge eine Performanzverschlechterung im pädagogischen Handeln nach sich ziehen, da es zu Interferenzen zwischen Denken und Tun kommen kann (Neuweg, 2007, S. 11). Eine Lehrer:innenbildung, die reflexive Professionalisierung zum Ziel hat, müsste sich fragen, wie Reflexivität in der Struktur der Studien- und Ausbildungsteile an Strukturorten der Reflexivität verankert werden kann, damit es nicht mehr nur um das Lehren-des-Reflektierens geht, sondern ums Teilhaben und Teilnehmen an reflexiven Prozessen (Häcker, 2019, S. 94).

Gleichzeitig stellt sich auch die Frage nach der Bedeutung des Lernens aus Erfahrung in der Lehrer:innenbildung. Liefern die zahlreichen Praktika, die Studierende absolvieren müssen, nicht Lernumgebungen, um ausreichend Erfahrungen für das berufspraktische Handeln zu sammeln? Praktika sind bei Studierenden auch immer sehr beliebt. Hier können sie sich im künftigen Berufsfeld ausprobieren, sich in Methodik und Didaktik einüben und ihre Selbstwirksamkeit trainieren. Das beinhaltet die Chance für Studierende, hier wichtige Erfahrungen als beginnende Novizen machen zu können. Allerdings ist es eine empirisch belegte Tatsache, dass auch noch so viele Erfahrungsjahre nicht zwingend zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen führen (Hascher, 2005, S. 41). Laut Hascher geht es darum, die gesammelten Erfahrungen verarbeitet und dementsprechend umgesetzt zu haben. Unterrichtserfahrungen können erst über eine sorgfältige Analyse und Verarbeitung zu Lernprozessen führen (ebd., S. 42f).

Davon ausgehend, dass man Reflexion gar nicht lernen muss, weil es ein Aspekt unserer *conditio humana* ist, folgert Häcker (2019, S. 89; Hervor. i. Orig.) „Mensch-

liches In-Der-Welt-Sein ist *konstitutiv reflexiv und dialogisch*.“ Demnach stellt sich in der schulpraktischen Ausbildung die Frage, welche inhaltlichen Bezugnahmen und welche Denkfiguren und -verfahren gelehrt, demonstriert und eingeübt werden müssen (ebd., S. 89). Wünschenswert wäre laut Neuweg (2007, S. 5), wenn Studierende in ihrer Ausbildung einen reflexiven Habitus ausprägen und eine reflexive Kompetenz erwerben würden. Das sind Einstellungen und Fähigkeiten, die man in der Praxis nicht automatisch erwirbt. Dieser reflexive Habitus ist aber in jenen Situationen notwendig, die nur reflexiv bearbeitet werden können. Dies ist der Fall, wenn sich Lehrpersonen in ihrem professionellen Handeln mit konstitutiv antinomischen (Helsper, 2002, S. 75f) oder anderen widersprüchlichen Situationen konfrontiert sehen.

## 2. Theoretische Bezüge und Fragestellung

Anerkennend, dass Erfahrungen gemacht, aber auch bearbeitet und analysiert werden müssen, damit ein dauerhafter Lernprozess entsteht, und würdigend, dass effiziente Reflexion eigene Räume der Reflexivität in der Ausbildung braucht, niemals Selbstzweck ist und ein hoher Reflexionsdruck sogar zur Performanzverschlechterung im pädagogischen Handeln führen kann, stellt sich die Frage, warum eine professionelle reflexive Praxis in gerade widersprüchlichen Situationen des Lehrer:innenhandelns unerlässlich ist, wie so eine Praxis theoretisch gerahmt werden kann, welche Aspekte sie kennzeichnen und wie paradoxen und (konstitutiv) widersprüchlichen Situationen im Lehrberuf professionell reflexiv begegnet werden kann.

Das klassische Professionskonzept der Berufssoziologie schreibt dem Lehrberuf lediglich – wenn überhaupt – einen semi-professionellen Status zu<sup>1</sup>. Deshalb wird in unterschiedlichen Ansätzen danach gesucht, die Professionalität der „Lehrerarbeit *aus den Eigenarten dieser Arbeit selbst* zu bestimmen“ (Terhart, 2011, S. 205; Hervor. i. Orig.). In der deutschsprachigen Bildungswissenschaft haben sich hier drei Ansätze besonders etabliert: der strukturtheoretische, der kompetenzorientierte und der (berufs-)biografische Ansatz. Obwohl sie sich in wesentlichen Punkten unterscheiden, haben sie die Anerkennung der Notwendigkeit der Reflexionsfähigkeit für professionelles Handeln von Lehrpersonen gemeinsam. In diesem Beitrag wird ein reflexiv-professionelles Lehrer:innenhandeln aus strukturtheoretischer Perspektive entwickelt. Dafür wird zunächst der Professionsbegriff im strukturtheoretischen Professionsansatz dargestellt.

### 2.1 Der Professionsbegriff aus strukturtheoretischer Sicht

Der strukturtheoretische Ansatz geht auf Oevermann (1969) zurück. Ausgehend von einem ausdifferenzierten Professionsverständnis in einem Therapeut:innen-

<sup>1</sup> Zur ausführlichen Erklärung dazu siehe Terhart (2011)

Klientel-Setting, fasst er auch den Lehrberuf als Profession, weil die ausübenden Akteure „stellvertretend für Laien, d.h. für die primäre Lebenspraxis, deren Krisen [...] bewältigen“ (Oevermann, 2002, S. 23). Die Krise bezieht sich dabei auf drei zentrale Wertbezüge, nämlich der somato-psycho-sozialen Integrität einer konkreten Lebenspraxis, der Gewährleistung von Gerechtigkeit im Zusammenleben des vergemeinschafteten Verbandes und der expliziten methodischen Bearbeitung von Geltungsansprüchen. Letzteres erst, wenn Krisen nicht mehr eigenständig gelöst werden können und einer methodisch gesicherten Expertise der stellvertretenden Problemlösung zugeführt werden müssen (ebd., S. 23f). Nachdem in der sich entwickelnden Gesellschaft die primäre Sozialisation durch die Familie die beständige Krisenbewältigung nicht mehr leisten kann und die Prozesse der Autonomisierung ihrer zu sozialisierenden Subjekte daher u. a. an die Schule auslagern muss, sind im pädagogischen Handeln alle drei Wertbezüge – die eine Profession kennzeichnen – strukturlogisch vorhanden.

Ziel des professionellen Handelns ist es, die Autonomie der Lebenspraxis zu ermöglichen oder wieder herzustellen (Helsper, 2016, S. 107). Im schulischen Kontext geschieht dies durch Bildungsprozesse (Helsper, 2016, S. 108), denn pädagogisches Handeln hat die Funktion der Wissens- und Normenvermittlung (Oevermann, 1996, S. 144). Wissens- und Normenvermittlung machen Lehrpersonen noch nicht zu Professionellen, sondern zu Experten. Für Oevermann ist daher das zentrale Professionsmerkmal die prophylaktisch therapeutische Funktion des Lehrer:innenhandelns. Diese quasi-therapeutische Funktion begründet er damit, dass Schüler:innen bis zur Bewältigung der Adoleszenzkrise noch nicht zwischen diffusen und spezifischen Beziehungen differenzieren können. Das bedeutet, dass sie die Lehrperson nicht immer und nicht ausschließlich in ihrer spezifischen Lehrer:innenrolle adressieren, sondern auch als ganze Person, mit ihr also eine diffuse Sozialbeziehung eingehen, wie sie in der primären Sozialisation vorherrschend ist (Oevermann, 2002, S. 38). Das allerdings bringt die Lehrperson in Gefahr, eine Schülerin oder einen Schüler zu verletzen. Professionelle Lehrpersonen brauchen daher die Fähigkeit zu erkennen, ob sie im konkreten Fall von einer Schülerin oder einem Schüler als spezifische Lehrperson oder diffus als ganze Person wahrgenommen werden. Sie müssen sich in die Erlebniswelt ihrer Schüler:innen hineinversetzen können und bereit sein, sich einzulassen. Damit einher geht auch die Bereitschaft, eigene Erlebnisweisen zu hinterfragen und (reflexiv) an sich zu arbeiten (Ilien, 2008, S. 56).

Für die stellvertretende Bearbeitung von Krisen brauchen Lehrpersonen also eine reflexiv-wissenschaftliche Haltung. Dies geht nämlich mit einer großen Verantwortung einher und bedarf daher immer einer Begründung. Dafür reicht das Alltagswissen aber nicht aus. Professionelle müssen einen wissenschaftlich-erkenntniskritischen Habitus entwickeln, der es ihnen ermöglicht, ihr eigenes Handeln reflexiv im Hinblick auf Angemessenheit zu analysieren (Helsper, 2016, S. 107).

In ihren Handlungen haben es Professionelle mit denkenden, fühlenden und interpretierenden Menschen zu tun, sodass nicht gewährleistet ist, ob ihre wissenschaftlich gesicherten Erklärungen auf den Einzelfall zutreffen. „Professionelles Handeln fußt damit auf der Grundlage eines wissenschaftlichen Wissens, das aber nicht standardisiert anwendbar ist, sondern einzelfallbezogen überprüft und ‚flüssig‘ gehalten werden muss“ (Helsper, 2016, S. 108).

Aufgrund dieser Ungewissheit, ob das pädagogische Handeln angemessen ist, wird es fehleranfällig. Die Struktur der quasi-therapeutischen Tätigkeit im professionellen Handeln führt unter den Bedingungen staatlicher Schulen zu Widersprüchen und Dilemmata, die das Scheitern zur Normalität machen – so auch einer der Kritikpunkte am strukturtheoretischen Ansatz (Baumert & Kunter, 2007, S. 469). Damit die Routinen des Unterrichts nicht zusammenbrechen, bedarf es eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrperson und Lernenden, welches interaktiv erzeugt und im sozialen Prozess immer wieder neu ausverhandelt werden muss. Weil es sich also nur in einer gemeinsamen sozialen Praxis selbst konstituieren kann, ist es fragil und störanfällig (Helsper, 2021, S. 152f). Darüber hinaus ist eine professionelle Praxis, die stellvertretend für eine noch nicht autonome Lebenspraxis Krisen lösen muss, in ihrem professionellen Handeln, auch bei funktionierenden Arbeitsbündnissen, von Spannungen betroffen (Helsper, 2021, S. 167). Diese Spannungen, Helsper bezeichnet sie als Formenkreis von Antinomien, resultieren aus Ambivalenzen der Interaktion bzw. aus widerstreitenden Spannungen jedweder Lebenspraxis. Ein zweiter Formenkreis ergibt sich aus den Spannungen zweier Handlungslogiken: einer diffus und in persönlicher Beziehung stehenden Orientierung und einer rollenförmiger Beziehungen folgenden Orientierung (Helsper, 2021, S. 168). Beide Formen der Antinomien werden anschließend genauer ausgeführt.

Der strukturtheoretische Professionsansatz eignet sich also als Grundlage für die theoretische Validierung eines reflexiven Habitus. Strukturtheoretisch wird der Professionalisierungsprozess als Habitualisierung verstanden, bei dem Sozialisations- und Bildungsprozesse bedeutsam sind und der einer bewussten reflexiven Begleitung bedarf, um in antagonistischen Geltungsansprüchen bestehen zu können (Oevermann, 1969, 2002; Helsper, 2002, 2016, 2018, 2021). Ein so verstandenes professionelles Handeln von Lehrpersonen kann nicht in der Ausbildung erlernt werden, sondern stellt einen Transformationsprozess im Rahmen der beruflichen Praxis dar (Helsper, 2016, S. 103).

### 3. Strukturtheoretische Aspekte professioneller Reflexion

Zwei Aspekte aus dem strukturtheoretischen Professionsansatz, die sich als Grundlage für eine reflexive Bearbeitung eignen, werden folgend dargestellt und im letzten Kapitel an einem konkreten Fallbeispiel in ihrer Praxis erläutert. Es sind dies die konstitutiven Antinomien und das Arbeitsbündnis.

### 3.1 Konstitutive Antinomien

Berufliches Handeln von Lehrpersonen hat häufig eine antinomische Struktur. Antinomien bezeichnen widersprüchliche Handlungsanforderungen, die beide gleichermaßen Geltung haben. Es geht immer um ein *sowohl als auch* zweier im Gegensatz stehender Pole. Antinomien sind nicht auflösbar und in den Interaktionen mit den Schüler:innen enthalten, also auf der Strukturebene des institutionalisierten Handelns angesiedelt (Idel et. al., 2018, S. 26). Laut Schlömerkemper (2021, S. 21) ist es notwendig, eine „Antinomie-Sensibilität“ zu entwickeln, damit man in der Lage ist, flexibel und wirksam mit den in scheinbaren Gegensätzlichkeiten enthaltenen Antinomien umzugehen. Eine professionelle Lehrperson ist fähig, diese Spannungen der Handlungsanforderungen als solche wahrzunehmen, sie zu reflektieren und das soziale Gefüge dadurch in Balance zu halten (Cramer, 2020, S. 115).

Helsper definiert Antinomien in Bildungs- und Erziehungsprozessen als „widerstreitende Orientierungen [...], die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht prinzipiell aufzuheben sind.“ (Helsper, 2016, S. 111). Antinomien bezeichnen im Folgenden strukturelle Spannungen im pädagogisch-professionellen Handeln. Geht es um konkrete, interaktive und handlungspraktische Ausgestaltung von Antinomien, verwendet Helsper (2021, S. 175) die Begriffe professionelle Dilemmata und professionelle Paradoxien. Wobei Dilemmata aus konkreten interaktiven Handlungsanforderungen je nach pädagogischer Schulkultur, Programmatik und den beteiligten Akteuren entstehen können und Paradoxien für besonders handlungspraktische Zuspitzungen und spannungsreiche Verstrickungen in diesen professionellen Handlungsdilemmata stehen.

Helsper (1996, 2004, 2016) entwickelt zwei Formenkreise von Antinomien, die konstitutiv für eine professionelle Praxis sind. Pädagogische Antinomien *erster Ordnung* ergeben sich aus widerstreitenden Spannungen jedweder Lebenspraxis, die aber im pädagogisch-professionellen Handeln aufgrund der hohen Verantwortlichkeit eine gesteigerte Bedeutung haben (Helsper, 2016, S. 111):

*Begründungsantinomie:* Professionelle Lehrpersonen müssen einerseits ihr Handeln stets an legitimen Orientierungen ausrichten und jederzeit begründen können. Andererseits müssen sie aber auch in hochkomplexen Situationen blitzschnell und ohne Reflexionszeit Entscheidungen treffen, für die sie hinterher zur Rechenschaft gezogen werden können. Dabei geraten sie in die Spannung eines Handlungszwangs und einer Begründungsverpflichtung. Häufig ist dabei die Wissensbasis für ihr Handeln situativ nicht ausreichend, sie können aber auch nicht Nicht-Handeln (Helsper, 2021, S. 168).

*Praxisantinomie:* Das Erfordernis, oftmals unter Zeitdruck und mit hoher Verantwortung adäquat handeln zu müssen, stellt auch in der Praxisantinomie einen der beiden Pole dar. Um dementsprechend handeln zu können, bedarf es andererseits eines wissenschaftlich-reflexiven Wissens. Dieses Wissen zu erlangen,

erfordert eine weitreichende praktische Handlungsentlastung. Professionelle befinden sich dabei in der Spannung zweier einander ausschließender Haltungen: praktisches Handeln versus theoretisch-reflexives Handeln (Helsper, 2021, S. 169).

*Subsumptionsantinomie:* In der Spannung zwischen Subsumption und Rekonstruktion muss die Lehrperson den Einzelfall zwar subsumptiv unter wissenschaftliche, klassifikatorische Kategorien theoretischer Erklärungsmodelle einordnen, andererseits birgt dies die Gefahr einer unzulässigen Typisierung, da professionelles Handeln „sowohl der allgemeinen kategorisierenden Zuordnung als auch der Rekonstruktion in der Logik und Sprache des Einzelfalles“ (Helsper, 2002, S. 79) bedarf.

*Ungewissheitsantinomie:* Lehrpersonen setzen im Bemühen der Vermittlung von Bildung Lehr- und Lernziele, deren Erreichung sie zwar unterstellen und versprechen, können aber andererseits nie wirklich sicher sein, dass ein umfassender Bildungserwerb seitens der Schüler:innen tatsächlich stattfindet. Das, was erreicht werden soll, ist auch vom Engagement und der Bereitschaft der Lernenden abhängig und somit nicht in der Hand der Lehrperson. Sie arbeiten mit Gewissheitsfiktionen bei prinzipieller Ungewissheit ihres Handlungserfolgs (Helsper, 2016, S. 112).

*Symmetrieantinomie:* Zwischen Lehrer:innen und ihren Schüler:innen herrscht eine strukturell notwendige Asymmetrie. Lehrpersonen haben mehr Wissen, Erfahrungen und Kenntnisse und besitzen darüber hinaus auch Anordnungs-, Zuweisungs- und Sanktionsmacht. Eine hohe Dominanz dieser Attribute erzeugt Probleme bei sachhaltigen Verstehens- und Bildungsprozessen, da diese sich nicht mit Macht erzwingen oder mit demonstrativer Darstellung des Wissensvorsprungs fördern lassen. Um Bildungsprozesse der Schüler:innen zu unterstützen, sind immer wieder „kommunikative Symmetrisierungen“ (Helsper, 2016, S. 113) erforderlich.

*Vertrauensantinomie:* Für Bildungsprozesse, die immer auch etwas mit Scheitern und dem Erreichen von Wissens- und Kompetenzgrenzen zu tun haben, ist Vertrauen ungemein wichtig, weil nur dann die Bereitschaft gegeben ist, offen mit Fehlern und Verstehensgrenzen umzugehen. Lehrer:innen und Schüler:innen sind einander aber anfänglich fremd und bleiben dies tendenziell auch. Das bedeutet, sie müssen einander jene Vertrauensbasis von vorneherein unterstellen, die eigentlich erst durch Erfahrung hergestellt und erhalten werden kann. Eine grundlegend vorsichtig-misstrauische Haltung Fremden gegenüber liegt in der Natur des Menschen. Bei der Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung kommen hier noch die Faktoren der Symmetrieantinomie dazu. Lehrer:innen begegnen ihren Lernenden mit Misstrauen, weil sie ihnen taktierendes Verhalten unterstellen, und Schüler:innen bringen ihren Lehrpersonen eine misstrauische Haltung entgegen, weil sie nicht zu viel von sich preisgeben wollen. Beide befinden sich demnach in einer Situation, in der die Herstellung einer Vertrauensbasis erschwert ist, brauchen diese aber bei der Ausgestaltung von Bildungsprozessen in besonderem Maße (Helsper, 2016, S. 113).

Pädagogische Antinomien *zweiter Ordnung* entstehen aus Spannungen zwischen universalistisch-rollenförmigen und diffusen Beziehungslogiken:

*Näheantinomie:* Pädagogisches Handeln zwischen distanzierendem Vermitteln oder Orientierung an der ganzen Person beschreibt die beiden Pole – Nähe und Distanz – dieser Antinomie. Schüler:innen können oft noch nicht zwischen rollenförmigen und diffusen Beziehungslogiken unterscheiden. Kognitiv wissen sie zwar schon, dass eine ungünstige Beurteilung eine Aussage über die Leistung ist und nicht der ganzen Person gilt, dennoch kann dies im Zusammenhang mit spezifischen biografischen Erfahrungen emotional auf die ganze Person ausstrahlen. Professionelle müssen sich in diese diffus-emotionale Beziehungslogik involvieren, ohne dabei die reflexive Distanz zu verlieren, ihrerseits die Beziehung emotional aufzuladen und ihr Handeln zu entgrenzen (Helsper, 2021, S. 171).

*Sachantinomie:* Damit ist die Spannung zwischen wissenschaftlich kodifizierten Inhalten einerseits und den alltagsweltlichen, lebensweltlichen und biografisch gefärbten Hintergründen der Person andererseits gemeint (Helsper, 2002, S. 84). Dominiert die Orientierung an der Sache, droht die Vermittlung an die Person fehlzuschlagen. Wenn andererseits die Orientierung an der Person dominiert, droht die Sachlogik verloren zu gehen. Fachliche Bildungsprozesse gelingen nur, wenn die Orientierungen an Sache und Person im Einklang sind (Helsper, 2016, S. 119).

*Differenzierungsantinomie:* Die Organisation der Schule und deren Abläufe homogenisieren tendenziell eine Schulklasse und Lehrpersonen sind darüber hinaus den Prinzipien universalistischer Gleichbehandlung aller Schüler:innen verpflichtet. Diese strukturelle Homogenisierung erzeugt im Laufe der Schulzeit Unterschiede. Dazu kommt noch die prinzipielle Heterogenität von Schüler:innen, unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen und die zunehmende Pluralisierung. Das macht differenzierendes professionelles Lehrer:innenhandeln notwendig, um Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten zu sichern (Helsper, 2016, S. 115; 2021, S. 172).

*Organisationsantinomie:* Die Organisation der Schule entlastet Lehrpersonen einerseits durch Routinen und Sicherheit von formalisierten Verfahren und Abläufen. Andererseits können diese Organisationsroutinen die konstitutive interaktive Offenheit des professionellen Handelns bedrohen, insbesondere dort, wo sie die Logik der Professionellen-Klient:innen-Interaktion durchkreuzen (Helsper, 2021, S. 172).

*Autonomieantinomie:* Die Spannung von Autonomie und Heteronomie ist grundlegend für pädagogisches Handeln und eng mit der Symmetrieantinomie verknüpft. Als stellvertretende Krisenbewältiger in einer quasi-therapeutischen Professionelle-Klient:innen-Beziehung, haben es Lehrpersonen mit einer Klientel zu tun, deren Autonomie der Lebenspraxis durch dieses (schulische) Arbeitsbündnis erst hergestellt werden soll. Schüler:innen begeben sich noch weitgehend unselbständig und heteronom in die Verantwortung ihrer Lehrpersonen. Das birgt aber die Gefahr, dass dadurch Abhängigkeit gefördert und Autonomie verhindert wird. Daher schreiben Lehrpersonen den Lernenden Selbständigkeit und Autonomie als „Vorschuss“ zu. Sie können es zwar noch nicht, sollen es aber

einmal versuchen. Dies birgt aber das Risiko, dass Lehrer:innen ihre Schüler:innen in Situationen des Scheiterns bringen können, weil eine noch vorhandene Heteronomie übersehen wird (Helsper, 2016, S. 116).

### 3.2 Das pädagogische Arbeitsbündnis

Strukturell betrachtet ist das von der professionellen Lehrperson erwartete Handeln besonders bedeutsam. Oevermann (1996, 2002) folgend üben Lehrpersonen eine Profession aus, weil sie stellvertretend für ihr Klientel, die Schüler:innen, deren Krisen lösen. Professionelle stellen demnach ihr fachwissenschaftlich-allgemein erworbenes Wissen ihrer Klientel zur Verfügung und ergreifen dabei deren Partei (Ilien, 2008, S. 49). Parsons' Ausführungen über die ‚Medical Profession‘ folgend, leitet Oevermann das pädagogische Arbeitsbündnis aus der Therapeut:in-Klientel-Beziehung ab. Das professionelle Handeln in so einem Kontext ist nicht als „Ausübung einer monologischen technischen Problemlösung vorgestellt, vergleichbar dem Handeln eines Mechanikers, der eine Maschine repariert, sondern als Beziehungspraxis“ (Oevermann, 1969, S. 115). Dieses Arbeitsbündnis versteht Oevermann als die zugleich diffuse und spezifische Beziehung zum Klienten oder zur Klientin, dessen oder deren Krise bearbeitet werden soll, um seine oder ihre Autonomie wiederherzustellen. Das bezeichnet er als primär am professionalisierten Handeln (ebd.). Strukturtheoretisch ist demnach auch diese quasi-therapeutische Aufgabe der Lehrperson, sich auf die diffusen und spezifischen Beziehungen zu den Lernenden kompetent einzulassen, das wesentliche Professionsmerkmal, neben der Aufgabe der Wissens- und Normenvermittlung (Ilien, 2008, S. 55).

Anders als bei der Therapeut:in-Klientel-Beziehung ist die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:innen deswegen diffus, weil Kinder zu einem Zeitpunkt in die Schule kommen, zu dem sie noch nicht zwischen persönlichen und rollenförmigen Beziehungen unterscheiden können. Lehrpersonen sind als ganze Personen für die Kinder bedeutsam und ihr Handeln ist in therapeutisch-prophylaktischer (Oevermann, 2002, S. 39) Weise für die Herausbildung der zukünftigen Autonomie sehr bedeutsam (Helsper, 2016, S. 108f).

Wenn Professionelle wirksam sein wollen, muss ihre Klientel das auch wollen. Patient:innen wollen, dass Ärzte und Ärztinnen sie behandeln, ratsuchende Personen wollen, dass Therapeut:innen mit ihnen arbeiten. Oevermann sieht das Äquivalent bei den Schüler:innen in der Neugierde und dem Wissensdrang des Kindes. Immer dann, wenn Kinder diese Neugierde im Elternhaus – der naturwüchsigen sozialisatorischen Praxis – nicht stillen können, müssen sie mit Lehrpersonen ein verpflichtendes Arbeitsbündnis eingehen (Oevermann, 1996, S. 153). Wobei der verpflichtende Anteil so eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen wechselseitig ist. So ein Bündnis besteht demnach darin, dass Lernende aus freien Stücken daran mitarbeiten, dass sie im Unterricht mög-

lichst umfangreiches Wissen erwerben und ihre Lehrpersonen sie dabei bestmöglich unterstützen (Helsper, 2016, S. 209).

Aufgrund der noch nicht voll entfaltenen Autonomie und weil die Schüler:innen noch nicht volljährig sind, beziehungsweise weil Schüler:innen in einem Klassenverband unterrichtet werden, muss das Arbeitsbündnis darüber hinaus auch mit den Eltern und der Peergroup geschlossen werden. Das Bündnis, in dem die Lehrperson steht, ist also ein dreifaches. In seinem Innersten wird es mit dem/der einzelnen Lernenden geschlossen. Die Familie, die die primäre Sozialisation der Schüler:innen konstituiert, ist der erweiterte Partner des schulischen Arbeitsbündnisses, weil sie die Krisenbewältigung an die pädagogische Expertise delegieren muss, sobald die gesellschaftlich geforderte Normalität die Kulturtechniken beinhaltet. In der Latenzphase erfüllt die Peergroup eine entwicklungspsychologisch bedeutende Funktion, für die ihre eigenlogische Vergemeinschaftung als in sich autonome Lebenspraxis konstitutiv ist. Eine professionalisierte Praxis wird daher nur dann funktionieren, wenn sie auch mit der Schulklasse als Peergroup in stellvertretender Krisenbewältigung ein Arbeitsbündnis schließt (Oevermann, 2002, S. 46).

Während das Arbeitsbündnis mit den Eltern den Lehrenden abverlangt, die Autonomie der Familie und deren Zuständigkeit für die primäre Beziehung zum Kind anzuerkennen (Helsper, 2016, S. 110), sind die je individuell unterschiedlichen dyadischen Bündnisse mit den einzelnen Schüler:innen einer Klasse und deren Einbettung in das Arbeitsbündnis mit der ganzen Klasse als Peergroup für das professionelle Handeln im Unterricht von Interesse. Dyadische Arbeitsbündnisse sind unterschiedlich, weil ja auch die Schüler:innen unterschiedlich sind. Helsper (2016, S. 110) fasst das als differenzierende Spezifizierung von Arbeitsbündnissen auf. Dem gegenüber steht eine Universalisierung des Arbeitsbündnisses mit der ganzen Klasse, weil dieses für alle Schüler:innen verbindlich ist. Daraus resultiert für die Lehrperson, dass eine pädagogische Sonderbehandlung einzelner begründet und in das Arbeitsbündnis mit der Klasse eingebunden werden muss. Dieses an dem Prinzip der Gleichbehandlung orientierte Klassenbündnis muss wiederum so flexibel gestaltet sein, dass es Spezifizierungen einzelner Schüler:innen zulässt (Helsper, 2016, S. 110).

Die Formen, die dyadische Arbeitsbündnisse annehmen können, sind empirisch noch ausdifferenzieren. Eine m.E. besondere Variante ist das „exklusive Lehrer-Schüler-Paar“ (Helsper & Hummrich, 2008, S. 59), da es häufig vorkommt und einer sorgfältigen reflexiven Haltung bedarf. In so einer Konstellation wird ein Schüler oder eine Schülerin durch doppelbödiges Handeln, einer diffusen Strukturlogik oder Entgrenzung der Lehrperson zum stellvertretenden Krisenlöser im Unterricht (Helsper & Hummrich, 2008, S. 44f).

Explizit zeigt sich eine „exklusive Lehrer-Schüler-Dyade“, wenn in einer krisenhaften Situation der Unterricht stockt und die Lehrperson daraufhin einen bestimmten Schüler oder eine bestimmte Schülerin um die Beantwortung einer

Frage oder eine Stellungnahme bittet. Für gewöhnlich handelt es sich dabei um Schüler:innen, „die Leistungsstärke mit positivem Schul- und Fachbezug verbinden und neben einer im Kern loyalen Lehrerhaltung im idealtypischen Fall auch noch eine starke Passung und habituelle Homologie zum jeweiligen Lehrer aufweisen“ (Helsper & Hummrich, 2008, S. 50). Hierin liegt aber eine Gefahr für das Arbeitsbündnis der Lehrperson mit dem entsprechenden Schüler oder mit der entsprechenden Schülerin und auch für das Bündnis zwischen Lehrperson und der ganzen Klasse. Denn diese Exklusivität kann immer auch in eine Exklusion münden, wenn der Status des Lieblingsschülers oder der Lieblingsschülerin zu stark in den Vordergrund tritt. Wird dieser Schüler oder diese Schülerin von der Peergemeinschaft der Klasse nämlich als Streber:in stigmatisiert, ist er oder sie für die Lehrperson als Garant der reibungslosen Fortführung des Unterrichts unbrauchbar und das Arbeitsbündnis mit der ganzen Klasse ist in Gefahr. Solche exklusiven Beziehungen müssen von der Lehrperson begrenzt werden. Es muss klargestellt werden, dass sich der Schüler oder die Schülerin auch trotz dieser exklusiven Sonderposition an das Regelwerk des Unterrichts zu halten hat. Aufgrund des Gleichbehandlungsanspruchs aller Schüler:innen, muss die Lehrperson dyadische Arbeitsbündnisse, in denen eine spezifische Bezugnahme auf Einzelne stattfindet, reuniversalisieren - also an das Arbeitsbündnis mit der ganzen Klasse rückbinden (Helsper & Hummrich, 2008, S. 52). Dadurch bleibt einerseits das Arbeitsbündnis mit der ganzen Klasse aufrecht, andererseits bewahrt es auch den exklusiven Schüler oder die exklusive Schülerin vor der Stigmatisierung als Lieblingsschüler:in durch die Peergroup.

#### 4. Reflexion als Grundlage der Professionalisierung

Seit den 1980er Jahren ist der Begriff der Reflexion ein verankerter Bestandteil im Professionalisierungsdiskurs der Lehrer:innenbildung und mit großen Wirkungshoffnungen verbunden (Wyss & Mahler, 2021, S. 17). Trotz der Allgegenwärtigkeit der Forderung von Reflexion in der Ausbildung ist die Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden eher gering ausgeprägt (Lenske & Lohse-Bossenz, 2023, o. S.). Lenske und Lohse-Bossenz (2023) haben sich systematisch mit der Reflexion im pädagogischen Kontext auseinandergesetzt und stellen fest, dass der Begriff im Sinne eines Umbrella Terms verwendet wird. Nahezu alles, was ein vertieftes Nachdenken über Unterricht beinhaltet, wird in der Literatur als Reflexion beschrieben. Eine konkrete Explikation ist allerdings nicht vorhanden.

Dieser Beitrag orientiert sich an der allgemeinen Definition Korthagens, demzufolge Reflexion „der mentale Prozess [ist] zu versuchen, eine Erfahrung, ein Problem oder bestehendes Wissen oder Einsichten zu strukturieren oder zu restrukturieren“ (Korthagen 2002, S. 63).

Grundlegend ist auch Donald Schöns „The Reflective Practitioner“ (1983). Seine Epistemologie der Praxis war bahnbrechend für die reflektorische Professionalisie-

rung von Lehrpersonen in den 1980er Jahren und ist es bis heute geblieben. Schön unterscheidet drei Typen von Handlungen, die sich in der professionellen Praxis beobachten lassen. Zum einen zeichnen sich pädagogische Expert:innen durch ein hohes Maß an „tacit-knowing-in-action“ aus, also einem unbewussten, unausgesprochenen, intuitiven und der Handlung immanenten Wissen. Der zweite Typus – und um diesen geht es Schön hauptsächlich in seinen Ausführungen – ist der des „reflection-in-action“. Hier ist ein blitzschnelles reflexives Erfassen einer Situation gemeint, das simultan, also noch während sich der Praktiker oder die Praktikerin in der Situation befindet, reflektierte viable Handlungsalternativen verfügbar macht. Schließlich gibt es auch Situationen, die weder durch Wissen in der Handlung noch durch Reflexion in der Handlung bewältigbar sind. Solche Situationen brauchen eine Distanz zum Geschehen und sind nur retrospektiv bearbeitbar. Es handelt sich um reflection-on-action (Schön, 1983, S. 49f). Im nachfolgenden Beispiel wird auf das Konzept des Reflektierens über eine Handlung, die bereits stattgefunden hat oder eine Situation, die schon Vergangenheit ist, fokussiert. Ein dritter theoretischer Bezug ergibt sich aus dem Definitionsvorschlag von Lenske und Lohse-Bossenz (2023, o. S.) „Professionelle Reflexion in pädagogischen Kontexten ist ein anlassbezogener mentaler Prozess, der unter explizitem Selbstbezug auf ein erweitertes Verständnis pädagogischer Praxis abzielt“.

Reflexion wird demnach immer von einem Anlass ausgelöst, der dazu veranlasst, sich eigenes oder fremdes Handeln zu vergegenwärtigen und kritisch zu hinterfragen. Unter mentalem Prozess sind in dieser Definition sämtliche Denkaktivitäten gemeint, die zur Stabilisierung oder Veränderung pädagogischer Praxis führen. Diese Denkprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass sie über eine reine Beschreibung der Handlung oder Situation hinausführen und dass sie aus reflexiver Distanz unter Einbeziehung von Theorie und Erfahrungswissen ausgeführt werden. Besondere Bedeutung hat der explizite Selbstbezug. Es geht dabei um einen Rückbezug auf die eigene Person, bei dem Emotionen, Haltungen, Einstellungen, subjektive Theorien etc. bewusst gemacht und hinterfragt werden. Und schließlich soll Reflexion zu Strukturierungs- und Veränderungsprozessen auf kognitiver und/oder emotionaler Ebene als erweitertes Verständnis pädagogischer Praxis führen (Lenske & Lohse-Bossenz, 2023, o. S.).

Reflexion ist also ein Prozess, bei dem theoretisches Wissen mit praktischem Können unter einem Bezug zur eigenen Person relationiert wird. Reich nennt diesen Prozess intrinsische Selbstreflexion, welche eine zentrale Fähigkeit ist, um sich neben dem Erwerb von theoretischen Wissensselementen auch seiner Emotionen und Überzeugungen bewusst zu werden (Reich, 2009, S. 16).

Strukturtheoretisch lassen sich Fälle aus der Berufspraxis – unter anderem – im Hinblick auf konstitutive Antinomien und das Arbeitsbündnis reflexiv bearbeiten. Dies soll im Folgenden exemplarisch anhand eines Falles gezeigt werden. Die Studentin, im Folgenden Frau K genannt, befindet sich am Ende des Master-

studiums und hat bereits seit einigen Monaten eine geringfügige Anstellung im Schuldienst. Im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Begleitlehrveranstaltung zur Schulpraxis an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz werden konkrete Anlässe aus Schule und Unterricht besprochen und auch verschriftlicht. Ein Auftrag ist es, eine Fallarbeit nach dem dreiphasigen Modell dekonstruktiver Kasuistik zu verfassen. In der ersten Phase, der Exploration, wird in Form einer Fallvignette ein Anlass aus dem Unterricht in seiner Objektivität beschrieben und ein zentraler Aspekt als Kernfrage für die weitere Behandlung ermittelt. In der nachfolgenden Analysephase wird der Fall in allen Facetten diskutiert. Das kann mittels verschiedenster Reflexionstechniken erfolgen: als schriftliche Selbstreflexion, in einer Gruppendiskussion, mittels eines Reflecting Teams, unter Anleitung zirkulärer Fragen oder auf Basis theoretischer Literatur. Hier können jetzt auch Vermutungen formuliert werden und kann auf Emotionen, Haltungen und subjektive Theorien eingegangen werden. Ziel dieser Phase ist es, eine Reihe von möglichen Handlungsalternativen zu generieren. In der letzten Phase, der Evaluierung, werden diese neuen Handlungsformen theoretisch abgesichert und in einer nächsten, ähnlichen Situation praktisch überprüft, nachdem sie von den Studierenden nach ihrer subjektiven Relevanz geordnet und unter Rückbezug auf die eigene Person kritisch hinterfragt worden sind (Hainschink, 2021, S. 11f; siehe auch Steiner, 2004).

Das hier zugrundeliegende Konzept der pädagogischen Kasuistik orientiert sich an Edmund Steiner (2004). Er definiert einen Fall als Abfolge konkreter Begebenheiten von und mit handelnden Individuen in einem spezifischen situativ-geschichtlichen Kontext. Es handelt sich dabei um eine besonders auffällige Begebenheit, die in den Fokus rückt. Steiner nennt so ein Ereignis „Fall von...“ (Steiner, 2004, S. 14). Wer auch immer einen „Fall von...“ analysiert, hat bereits eine Idee des Phänomens entwickelt und eine erste Interpretation oder Kategorisierung vorgenommen. Dadurch schränkt sich eine reflektierende Lehrperson aber im Erfassen des Ereignisses ein, weil nur das gesehen wird, was die vorgängige Theorie zu sehen erlaubt. Erst das reflexive Bearbeiten des „Falles von...“ – in diesem Beispiel mittels Einzelfallprojekt – legt diese meist unbewusste Vorentscheidung offen und hilft, den Blickwinkel zu erweitern. Durch die Arbeit am und mit dem Fall erkennen Lernende, dass die Dinge nicht so sein müssen, wie wir sie in unserer Lebenswelt wahrnehmen (Hainschink, 2021, S. 8).

Das hier verwendete Modell der dekonstruktiven Kasuistik begreift das durch die Bearbeitung eines Falles beabsichtigte Lernen als einen de-konstruktiven Prozess. In der Analysephase kommt es in der Regel zu einer Verschiebung der Beobachterperspektiven, um manifeste Wirklichkeitskonstruktionen zu enttarnen (Hainschink, 2021, S. 7). Diese Offenheit dafür, dass alles ja auch noch ganz anders sein könnte, lässt uns Lernen als einen nie abgeschlossenen Prozess verstehen, in dem ständig neue Konstruktionen möglich sind (Neubert, Reich & Voß, 2001, S. 262).

Als dreiphasiges Reflexionsmodell ist die dekonstruktive Kasuistik ohne großen Aufwand einsetzbar und kann maßgeblich zur Relationierung von Wissen und Können beitragen, denn es geht dabei nicht um die zwanghafte Verortung der Fälle in der Theorie, sondern darum, viable Handlungsoptionen zu entwickeln, die den Ansprüchen der Wahrheit und Angemessenheit entsprechen (Hainschink, 2021, S. 11). Wichtig dabei ist, dass Lernende bei diesem Prozess anfänglich von Professionellen begleitet werden, die ihre Expertise sowohl in den Reflexionstechniken (Analysephase) als auch im Wissenschaftswissen (Evaluierungsphase) haben.

Wesentlich für einen erfolgreichen Lernprozess mit diesem reflexiven Modell ist das sorgfältige Verfassen der Vignette. Diese unterscheidet sich völlig vom in der empirischen Sozialforschung in der quantitativen Forschungsmethodologie klar umrissenen Vignettenbegriffs des faktoriellen Surveys (Rossi, 1979). Vielmehr handelt es sich eher um eine „narrative Vignette“ (Erickson, 1986, S. 149), also um eine Darstellung eines alltäglichen Ereignisses, bei dem alles, was gesagt und getan wurde, in der natürlichen Abfolge beschrieben wird. So ein analytisches Narrativ gibt dem Leser das Gefühl, sich in der Szene zu befinden (Erickson, 1986, S. 149f). Ausgehend von Feldnotizen, die während des Geschehens gemacht wurden, wird die Vignette als eine ausführlichere, literarisch ausgefeiltere Version im Nachhinein aufgeschrieben (Erickson, 1986, S. 150). Erickson (ebd.) hält fest, dass ein Autor oder eine Autorin bis zum Verfassen der Vignette implizit oder explizit eine Interpretationsperspektive entwickelt hat und fordert, dass die Art und Weise, wie die Vignette verfasst ist, zu den Interpretationszielen des Autors oder der Autorin passt und dem Leser oder der Leserin diese Perspektive klar vermitteln soll. An diesem Punkt weicht das in der dekonstruktiven Kasuistik verwendete Vignettenkonzept klar von Ericksons Ausführungen ab. Da es hier gerade darum geht, diese Interpretationsperspektiven zu enttarnen – und erst in der Analysephase so viele Deutungen wie möglich als Grundlage für die Entwicklung multipler Handlungsalternativen zu generieren – ist es notwendig, dass der Anlass in seiner Objektivität beschrieben wird.

### Exploration: Vignette

Frau K hat folgende Vignette verfasst:

*In dieser Klasse der 7. Schulstufe kommen einige Schülerinnen und Schüler meinen Aufforderungen nicht nach. Es wird zum Beispiel das Lesen und Besprechen eines Textes in Kleingruppen verweigert und die daran anknüpfenden Arbeitsaufträge unzureichend erledigt oder überhaupt verweigert. Auch nachdem ich die Schülerinnen und Schüler bereits mehrmals zum Arbeiten auffordere, wird dies verweigert und mit teilweise frechen Antworten abgetan („Das ist langweilig“, „Das interessiert doch*

keinen“ etc.). Weiters kommt es zu vielen Unterrichtsstörungen wie beispielsweise lauten Privatgesprächen, heimlicher Verwendung der Tablets für Privatzwecke, Herumlaufen im Klassenzimmer und ständigen Toilettengänge. Die daraus resultierende Lautstärke behindert mich beim Unterrichten und auch vereinzelte bemühte Schülerinnen und Schüler am Arbeiten. Als Konsequenz und damit der Unterricht nicht völlig stockt, wechsele ich von der Arbeit in Kleingruppen zum „fragend-entwickelnden Unterricht“ und bitte eine Schülerin, von der ich mir sicher bin, dass sie sich an dieser Unterrichtsform beteiligen wird, zu antworten. Ich hoffe, dass sich die „störenden“ Schülerinnen und Schüler nach und nach auch beteiligen, wenn sie sehen, dass jetzt ernsthaft gearbeitet wird und wie dies funktioniert. Die Situation wird aber noch schlimmer. Schließlich breche ich mein Unterrichtsvorhaben ab und die Schülerinnen und Schüler müssen den Text nun in Einzelarbeit mittels schriftlicher Beantwortung von Fragen, die ich vorsorglich schon vorbereitet habe, bearbeiten.

Frau K will den Fall im Hinblick auf mangelndes Klassenmanagement bearbeiten und formuliert demnach folgende Kernfrage:

*Wie geht man mit solchen Unterrichtsstörungen um und wie reduziert man störendes Verhalten generell?*

In der Analysephase stellt Frau K ihren Fall der Seminargruppe vor und es kommt in einem ersten Schritt zu einer kollegialen Gruppendiskussion, bei der viele Fragen zur Klasse und zum Störverhalten der Schüler:innen gestellt werden, beispielsweise danach, ob die Unterrichtsstörungen vermehrt von Jungen oder Mädchen ausgelöst wurden, ob es Situationen gab, in denen es zu keinen Unterrichtsstörungen kam und ob es irgendetwas gibt, das den Schülerinnen und Schülern besonders Spaß macht. Aber auch nach den Empfindungen von Frau K wird gefragt. Was sie besonders ärgert, wie sie sich in dieser Situation gefühlt hat, warum sie sich für eine Gruppenarbeit entschieden hatte, aber „vorsorglich“ Fragen für eine Einzelarbeit vorbereitet hat und welche Veränderungen sie mindestens brauchen würde, damit der Unterricht für sie ohne erneutes Scheitern durchführbar wäre. Im Anschluss werden Handlungsalternativen gesammelt, mit denen Frau K für den Unterricht in dieser Klasse künftig besser gerüstet ist. Die Vorschläge erstrecken sich über eine auch literaturgestützte breite Palette: von weiterer Analyse durch kollegiale Hospitation über verschiedene Rituale und Regeln bis hin zu Modulation von Stimme und Körpersprache. In der Evaluierungsphase bringt Frau K die Vorschläge in ein Ranking, reflektiert die für sie infrage kommenden literaturgestützt, scheidet die für sie nicht passenden aus und erprobt einige davon in den nachfolgenden Einheiten. Den Abschluss der Fallarbeit bildet ein Bericht darüber, welche Handlungsalternativen gewirkt haben. Frau K hat ihr Spektrum an für sie funktionierenden Maßnahmen im Klassenmanagement erweitert. Im

Sinne des Definitionsvorschlages von Lenske & Lohse-Bossenz (2023, o.S.) wäre hier streng genommen zu überlegen, ob es sich bei dieser Falldarstellung tatsächlich um eine Reflexion handelt. Zumal es Situationen im pädagogischen Professionalisierungsprozess gibt, bei denen es eher sinnvoll ist, eine Analyse und keine Reflexion durchzuführen.

Völlig anders würden die Phasen verlaufen, wenn Frau K die Kernfrage nach einem strukturtheoretischen Aspekt gestellt hätte. In der vorliegenden Fallbearbeitung wurden verschiedene Handlungsalternativen gesammelt, die anschließend sortiert, theoretisch hinterfragt und praktisch auf Passung ausprobiert werden müssen, ohne berechtigte Hoffnung darauf, dass eine davon tatsächlich wirksam ist. Wenn man davon ausgehen, dass eine Lehrerin, auch wenn sie noch Novizin ist, mit einem Konzept von Klassenmanagement in den Unterricht geht, wäre die bessere Frage als erster Schritt „Warum funktioniert meine Strategie in dieser Klasse nicht?“. Anschließend sollte man sich erst mit der Frage beschäftigen: „Was kann ich (noch) tun, um Unterrichtsstörungen zu begegnen?“. Aus strukturtheoretischer Sicht sind mögliche Kernfragen: Wie stelle ich ein Arbeitsbündnis mit der ganzen Klasse und den einzelnen Schüler:innen her? Und: Wie gestalte ich autonomieunterstützenden Unterricht?

Dass man in diesem Fall nicht von einem funktionierenden Arbeitsbündnis sprechen kann, liegt auf der Hand. In der Schilderung geht Frau K aber dieser Frage gar nicht nach, sondern reagiert auf das Schüler:innenverhalten mit Autonomieentzug. Das erste Mal, als sie von der Gruppenarbeit zum fragend-entwickelnden Unterricht wechselt und ein weiteres Mal, als sie, nachdem ihr Versuch scheitert diese eine Schülerin als stellvertretende Krisenlöserin zu instrumentalisieren, zur Einzelarbeit übergeht, für die sie offensichtlich in Antizipation schwieriger Verhältnisse im Unterricht bereits Stillarbeitsfragen vorbereitet hat. Nicht nur verabsäumt sie es, Maßnahmen zur Bildung des Bündnisses mit der ganzen Klasse zu treffen, sie gefährdet auch noch die für sie verlässliche Schülerin, indem sie sie der Stigmatisierung ihrer Peers aussetzt. Ob das subjektiv wahrgenommene Schlimmer werden der Situation bereits ein Anzeichen dafür ist oder ob diese Tendenz zur Eskalation Resultat einer sich aufwiegelnden Gruppendynamik unter den störenden Schüler:innen geschuldet ist, geht aus der Schilderung nicht hervor. Zumindest scheint die Reuniversalisierung des partikularen dyadischen Bündnisses mit der Schülerin geglückt zu sein, da dieser exklusive Status durch den nochmaligen Autonomieentzug, an den sich auch die Schülerin halten muss, da die Einzelarbeit für alle gilt, eine Begrenzung erfährt (Helsper & Hummrich, 2008, S. 51).

Um dem Aspekt des Arbeitsbündnisses nachzugehen, hätte sich Frau K fragen müssen, wie sie das Schüler:innenverhalten stellvertretend deuten könnte und dann in einer wertschätzenden Haltung das Gespräch mit den Schüler:innen auf Augenhöhe suchen müssen. Das erfordert möglicherweise einerseits einen radikalen Abbruch des Unterrichts und auf jeden Fall andererseits, besonders von

einer Novizin, viel Mut. Aber nur so hätte Frau K ihre Schüler:innen fragen können, wie sie das Problem sehen, was konkret das Langweilige ist – das Thema? Die Unterrichtsmethode? Frau K selbst? – und wen es nicht oder vielleicht doch interessiert bzw. wie das Thema und der Unterricht sein sollten, damit sie nicht langweilig und uninteressant sind. Im Folgenden könnte sich Frau K dann auch trauen, ihren Schüler:innen so viel Vertrauen entgegenzubringen, dass sie die Klasse an der Unterrichtsplanung und -gestaltung partizipieren lässt, ohne ihnen von vorneherein zu unterstellen, dass sie in dieser Klasse einen Plan B – die vorbereiteten Fragen für die Einzelarbeit – benötigt (Vertrauensantinomie, Symmetrieantinomie). In der Gruppendiskussion im Seminar hat Frau K berichtet, dass diese Klasse in sehr hohem Maße wettbewerbsorientiert ist. Diesen Umstand könnte sie eventuell in den Prozess des Ausverhandelns des Arbeitsbündnisses aufnehmen. Und zwar in der Art, dass nach erfolgreichem Erwerb des grundlegenden Wissens im Unterricht Wettbewerbe innerhalb der Klasse zur Lernertragssicherung abgehalten werden. Bezüglich der Bündnisse mit den einzelnen Schüler:innen kann in so einem Klassengespräch auch besprochen werden, wie die Erwartungen an die Lehrperson im Umgang mit jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin sind. Die Lehrperson kann ihrerseits darlegen, wie sie sich diese Beziehungen vorstellt und ihre Position im Geflecht diffuser und rollenförmiger Beziehungslogiken darstellen (Näheantinomie).

Auf eine vierte Antinomie soll hier abschließend auch noch eingegangen werden – die Autonomieantinomie. Frau K sieht sich selbst als eine an der Selbständigkeit ihrer Schüler:innen interessierte Lehrperson. Sie hat gelernt, dass Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit in Gruppenprozessen gefördert werden und plant daher Kleingruppenarbeitsphasen in ihren Unterricht ein. Diese Autonomie wird aber als Vorschuss auf Konformität zugestanden und in einer krisenhaften Situation sofort wieder entzogen. Diese Zuschreibung von Autonomie ist bei Frau K als Disziplinierungsmöglichkeit instrumentalisiert und dadurch wird sie erst recht zu einem Element von Heteronomie (Helsper, 1996, S. 560). Frau K müsste sich fragen, wie autonomieunterstützender Unterricht für diese Klasse aussehen könnte, bei dem Autonomie bei jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin bestmöglich gefördert wird, ohne ihren Entzug bei Fehlverhalten anzudrohen oder gar durchzuführen und bei dem gerade so viel Autonomie gefordert wird, dass die Schüler:innen nicht in eine Situation des Scheiterns gebracht werden, weil die immer noch vorhandene Schutzbedürftigkeit übersehen wird. Frau K würde schnell bemerken, dass in funktionierenden Arbeitsbündnissen die Entscheidungshilfen liegen, um so viel Autonomieförderung wie möglich und so viel Heteronomieberücksichtigung wie nötig austarieren zu können.

## 5. Resümee

Aus soziologischer Sicht wird der Professionalitätsbegriff nicht vom agierenden Individuum her entwickelt, sondern aus der Analyse gesamtgesellschaftlicher Strukturen und Prozessen abgeleitet. Oevermann (2002, S. 35f) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen faktischer Professionalität und Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischer Praxis. In dem daraus entwickelten idealtypischen Modell professionalisierten Handelns ist Reflexionsfähigkeit immanenter Bestandteil des pädagogischen Habitus professioneller Lehrpersonen. Er geht dabei vom Modell der autonomen Lebenspraxis aus, welches gekennzeichnet ist durch Spannungen zwischen einem allgemeingültigen Regelwerk und den Logiken der Einzelfälle sowie zwischen Entscheidungszwang und Begründungspflicht. Die dafür fehlenden Routinen fasst er als Krisen, die bewältigt werden müssen, auf. Bei Schüler:innen, die ihre Autonomie noch nicht voll ausgebildet haben, agieren Lehrpersonen im Arbeitsbündnis mit ihren Schüler:innen als stellvertretende Krisenlöser. Das Aufrechterhalten und immer wieder neu Ausverhandeln des Arbeitsbündnisses bezeichnet Helsper (2002, S. 73) als Grundlage gelingenden professionellen Handelns. Der strukturtheoretischen Logik folgend zentriert Helsper (ebd., S. 75f) die Struktur des Lehrer:innenhandelns um ausdifferenzierte konstitutive Antinomien, denen Professionelle nur durch Reflexion begegnen können.

Kritisch betrachtet braucht es in der universitären Ausbildung von Lehrer:innen Orte, an denen sich durch konsequente Reflexion eigener Anlässe und fremder Fälle dieser reflexive Habitus, wie ihn Neuweg (2007) fordert, mit der nötigen Distanz zur fallgenerierenden Situation als *reflection-on action* herausbilden kann. Diese Räume werden in schulpraktischen Begleitveranstaltungen an den Universitäten geschaffen. Hier entwickeln Studierende einen wissenschaftlich-erkenntnis-kritischen Habitus, weil sie ihr wissenschaftliches Wissen einzelfallbezogen überprüfen können. Tun sie dies mit Fokus auf antinomische Spannungen in ihren praktischen Erfahrungen und auf ihre Arbeitsbündnisse mit ihren Schüler:innen, so handelt es sich der Definition nach um reflexive Prozesse – in Abgrenzung zu Analysen oder Feedback, welches sie von Mentor:innen bekommen. Voraussetzung dafür ist einerseits, dass ihnen das dafür benötigte theoretische Wissen und geeignete Reflexionstechniken zur Verfügung gestellt werden und andererseits, dass sie dabei intensiv betreut werden, um „neue situierte Manifestationen beruflichen Wissens zu etablieren“ (Caruso & Harteis, 2020, S. 69).

In diesem Beitrag wurde die für das professionelle Lehrer:innenhandeln konstitutive Reflexionsfähigkeit aus soziologisch geprägter Perspektive vom strukturtheoretischen Professionsansatz abgeleitet. Die Thematik wäre auch aus anderen professionstheoretischen Traditionen zu entwickeln. In einer solchen professionstheoretischen Meta-Reflexivität klärt sich, „wie die unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätze in ihren spezifischen Eigenlogiken verstanden, in

ihrem Verhältnis zueinander bestimmt und als bereichernd für die individuelle Professionalisierung erachtet werden können.“ (Cramer, 2020, S. 204).

## Literaturverzeichnis

- Baumert, J. & Kuntner, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Caruso, C. & Harteis, C. (2020). Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. In K. Rheinländer & D. Schöll (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 58–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In H. Martin, K. Uwe & T. Philipp (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen: University Press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 119–162). New York: Macmillan.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell, *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der univisitären Lehrerbildung* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hainschink, v. (2021). „Dekonstruktive Kasuistik“ als ein Instrument der Relationierung von Theorie und Praxis. In D. Hollick, U. Vogl & A. Jaramaz, *Bildungswissenschaften in der Lehrer\*innenbildung. Impulse. Ideen. Konzepte.* (S. 1–17). Linz: Trauner.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5(1), 40–46.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London, New York: Routledge.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Antinomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper, *Pädagogische Professionalität* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki, C. Schewpe, M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Leher/Lehrerin: ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster & New York: Waxman.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus - Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu - Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In G. Breidenstein & F. Schütze, *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 43–72). Wiesbaden: VS.
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2018). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 13–82). Wiesbaden: Springer.
- Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS.
- Korthagen, F. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels, *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 55–73). Hamburg: EB.
- Lenske, G. & Lohse-Bossenz, H. (29. September 2023). Stichwort: Reflexion im Pädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01196-2>
- Neubert, S., Reich, K. & Voß, R. (2001). Lernen als konstruktiver Prozess. In T. Hug (Hrsg.), *Die Wissenschaft und ihr Wissen, Bd. 1* (S. 253–267). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Neuweg, G. H. (2007). *Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. [http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg\\_bwpat12.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf)
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe, *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reich, K. (2009). *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Wege in der Praxis für Referendare und Berufseinsteiger*. Weinheim und Basel: Beltz.

- 
- Rossi, P.H. (1979). Vignette Analysis: Uncovering the Normative Structure of complex Judgments. In R. K. Merton, J. Coleman & P.H. Rossi (Hrsg.), *Qualitative and Quantitative Social Research. Papers in Honor of Paul F. Lazarsfeld* (S.176–186). New York: Free Press.
- Schlömerkemper, J. (2021). *Pädagogische Diskurs-Kultur. Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Schön, D. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books.
- Steiner, E. (2004). *Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall: Ein Beitrag zur Theorie fall-bezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce*. Zürich: Universität.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S.202–224). Weinheim: Beltz.
- Wyss, C. & Mahler, S. (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer\*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 16–25.





