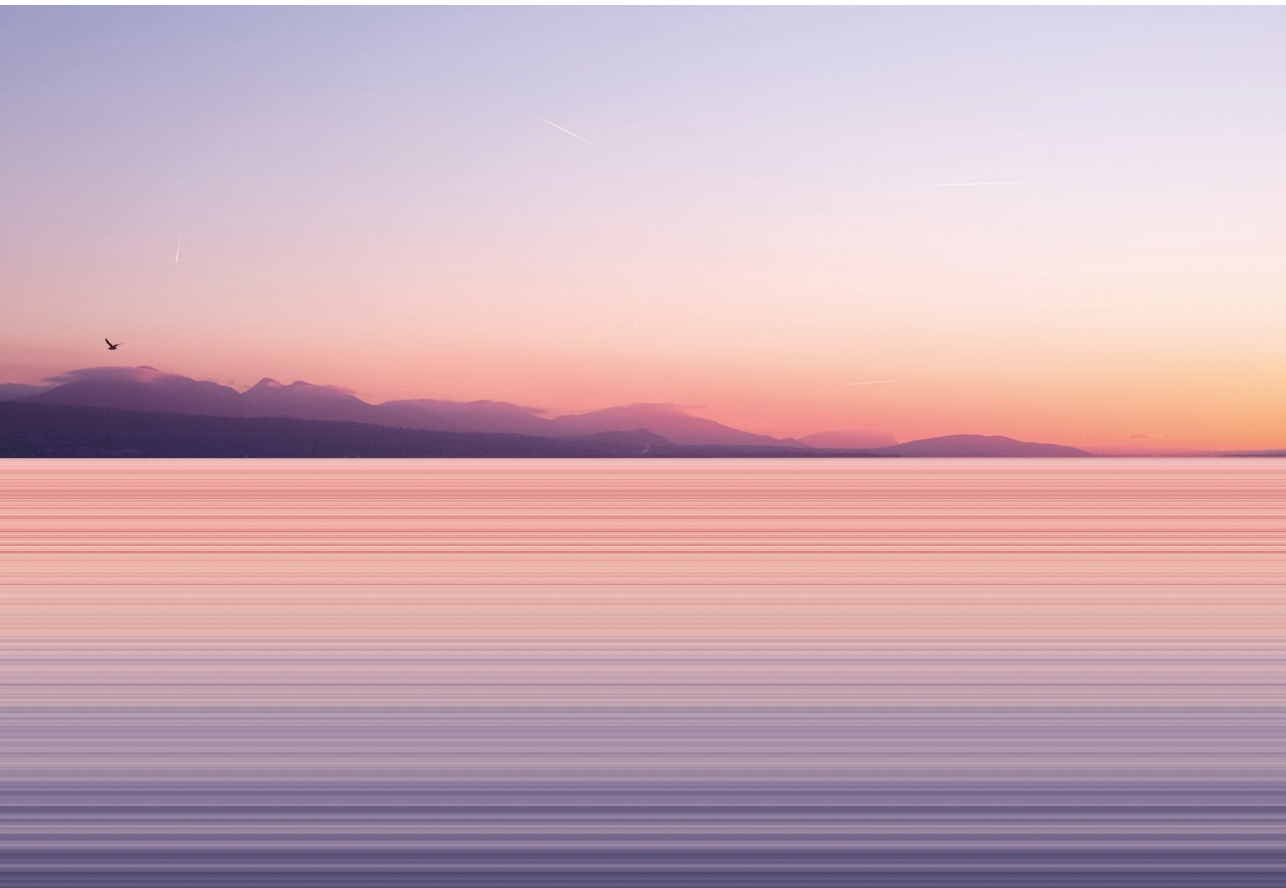


PÄDAGOGISCHE
HORIZONTE

Ausgabe 5(2), 2021
ISSN (print): 2523-2916
ISSN (online): 2523-5656

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

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

Schriftleitung

HS-Prof. Mag. Dr. Emmerich Boxhofer
Martin Kramer, PhD

Redaktionsteam

HS-Prof. Mag. Dr. Emmerich Boxhofer
HS-Prof. Dr. Danièle Hollick, MEd., MA
Martin Kramer, PhD
Mag. Marianne Neißl
Dr. Susanne Oyrer
Dr. Thomas Schöftner, BEd, MSc
HS-Prof. Mag. Dr. Alfred Weinberger

Lektorat

Karlheinz Heimberger, MA

Typeset in Cronos® Pro
Titelfoto: Luigi Manga (unsplash.com)
Typografie & Layout: Martin Kramer

Inhalt

Editorial <i>Emmerich Boxhofer, Martin Kramer</i>	vii
MUSSE UND EINFÜHLEN Der Terminus „Muße“ – „old school“ oder ein zukunftsweisendes Korrektiv? <i>Johannes Neubauer</i>	1
Sich-Einfühlen <i>Barbara Saxer</i>	21
POLYTECHNISCHES PTS – ein unterschätzter Schultyp? <i>Georg Berger</i>	35
GEDENKKULTUR Schulische Erinnerungskultur am Beispiel der KZ-Gedenkstätten Dachau und Mauthausen <i>Wolfgang Bilewicz</i>	55
DIGITALES Potenzialorientierte Förderung im Mathematikunterricht der Grundschule an der Schnittstelle von Inklusion und Digitalisierung <i>Dirk Weber, Wiebke Auhagen</i>	75
Planung, Durchführung und Evaluation der Lehrveranstaltung »Digitale Grundbildung« <i>Petra Traxler, Thomas Schöftner</i>	103
Neue Wege in der Bildungswissenschaft beschreiten <i>Aleksandra Jaramaz</i>	123
Förderung von Medienbildung im Kleinkindalter <i>Petra Traxler</i>	143

COVID UND CORONA

Druckerleben, wahrgenommene Vitalität und Autonomieförderung
von Schüler*innen der Sekundarstufe I und II vor und während
der Corona-Pandemie

Elisabeth Scherrer, Matteo Carmignola 161

Interaction types in distance learning

Gudrun Keplinger, Harald Spann, Thomas Wagner 181

FORSCHENDES LERNEN

Fostering authentic inquiry at multiple levels through participatory
action research

Susanne Oyrer, Beatrix Hauer, Anke Hesse, Gudrun Keplinger, Johannes Reitingner 203

ELEMENTARPÄDAGOGIK

Beobachtungs- und Dokumentationspraxis in elementaren
Bildungseinrichtungen

Simone Scheiner-Posch 221

PRÜFUNGSKULTUR UND PORTFOLIOARBEIT

Auf dem Weg zu einer neuen Prüfungskultur

Ursula Svoboda, Ute Vogl 245

Student Teachers' Emancipatory Portfolio (STeEP)

*Johannes Reitingner, Alexander Hoffelner, Florentine Paudel,
Antonia Paljakka, Annika Martin, Barbara Bumberger* 267

BERUFSBILDFORSCHUNG

Die duale Berufsausbildung in Österreich im Spannungsfeld von
Reputationsnarrativ und Evidenzbasierung

Michaela Schinko, Karin Heinrichs 293

BELASTUNG DURCH SCHULLEITUNG

„In Ruhe arbeiten können!?“

Astrid Ebenberger 317



Editorial

Emmerich Boxhofer und Martin Kramer

Die thematische Bandbreite der vorliegenden Ausgabe der Pädagogischen Horizonte bildet jene Bereiche ab, die einerseits aktuell gesellschaftlich relevant sind, andererseits die individuellen Bedeutsamkeiten im pädagogischen Spektrum unserer Zeit beleuchten. Die Reihung der Beiträge ist daher keine hierarchische, sondern der Versuch einer Clusterung. So spannt sich der inhaltliche Bogen von der Bedeutung von Muße und Einfühlsamkeit über die Unterschätzung eines scheinbar aussterbenden Schultyps und der Wichtigkeit von Gedenkkultur weiter über die mutmaßlichen Hauptthemen „Corona und Digitales“ bis zu Ausführungen zur Elementarpädagogik zur Prüfungskultur und zur Partizipation. Letztendlich mündet dieser wissenschaftliche „Cuvèe“ in Fragestellungen zur Berufsfeldforschung und zur Belastung von Schulleitungen. Die regionale Verteilung der Einreichungen spiegelt auch das umfassende Interesse verschiedener Pädagogischer Hochschulen und Universitäten wider. Das Sammelsurium der folgenden Schlagwörter ermöglicht eine Assemblage pädagogischen Zuschnitts:

*Muße, Erinnerungskultur, Pädagogische Orientierung, Holocaust Education, Polytechnische Schule, Soziale Zusammensetzung, Doing Gender, Imagekorrektur, Attraktivitätssteigerung, Leistungsbeurteilung, Reform als reforma, Belastung, Sich-Einfühlen, Professionalisierung, Vignettenforschung, Phänomenologie, partizipative Aktionsforschung, Gedenkstätten, Berufswahl, Druck, Vitalität, Autonomie, Selbstbestimmungstheorie duale Ausbildung, Corona-Pandemie, Sekundarstufe Elementarpädagogik Berufsprestige, Online-Interaktion, Distance Learning, Kindergarten, Mediatisierung von Bildung, Lehrer*innenhandeln, Inklusiver Mathematikunterricht, Digitalisierung, Präsenzunterricht, Distanzunterricht, Beobachtung & Dokumentation, elementare Bildung, Innovative Grading, hochschulisches Qualitätsmanagement, Reputation, Berufsbildungsforschung, mixed-method convergent parallel design,*

Kritik der Zifferzensur, Schulentwicklungsprozesse, forschendes Lernen, Schulleitung, Bewältigungsstrategien, Medienbildung.

Im Sinne Prengels, die das Konzept der Pädagogik der Vielfalt entwickelte, zeigt sich hier die Auflösung der Antinomie von Gleichheit und Differenz. Es gibt im wissenschaftlichen Diskurs das Recht auf Unterschiedlichkeit und auf Gleichheit bzw. Gleichberechtigung.

„Denn Gleichheit ohne Offenheit für Vielfalt würde eine das Andere ausgrenzende Angleichung bedeuten und Vielfalt ohne Gleichheit eine das Andere unterordnende Hierarchisierung des Verschiedenen.“ (Prengel, 2006)

An dieser Stelle möchten wir uns bei allen Autorinnen und Autoren und den Gutachterinnen und Gutachtern bedanken. Alle Beiträge wurden einem doppelblinden Reviewverfahren unterzogen. In Zeiten unterschiedlichster Belastungsszenarien in der akademischen Welt ist der wissenschaftliche Austausch innerhalb der Community nicht immer einfach.

Muße und Einfühlen

JOHANNES NEUBAUER (Pädagogische Hochschule der Diözese Linz) kommentiert den Terminus Muße im historischen Kontext. Er beschreibt ausführlich die semantische Aktualität und die gegenwärtige Relevanz des Begriffs und thematisiert – Wagenschein zitierend – die stoffliche Hetze im schulpraktischen Feld. Sein Beitrag ist der Versuch einer aktuellen Adaption des Muße-begriffs für die gegenwärtige und zukünftige Bildungslandschaft.

Phänomenologisch orientierte Unterrichtsvignetten beschreibt **BARBARA SAXER** (Pädagogische Hochschule Tirol) in ihrem Beitrag. Sie plädiert für eine Sensibilisierung von Studierenden und sieht das „Sich-Einfühlen“ als bedeutsame Kompetenz für professionelles Lehrer*innenhandeln, das in einem komplexen, mehrphasigen Prozess abläuft.

Polytechnisches

GEORG BERGER (emeritierter Lehrer an polytechnischen Schulen) analysiert Datenmaterial in Form von Lehrplänen und Statistiken im Hinblick auf wichtige Funktionen für Schule nach dem Schultheoretiker Fend und integriert diese in eine Gesamtkonzeption der Polytechnischen Schule. Er zeigt, dass die unterdurchschnittliche Annahme dieser einjährigen Schulform auf die derzeitige suboptimale Zusammensetzung vor allem im städtischen Bereich zurückzuführen ist. Die Analyse zeigt zudem ein stimmiges Bild des Gesamtkonzepts der PTS als Vorbereitung auf die Arbeitswelt.

Gedenkkultur

Die pädagogischen Konzeptionierungen von Gedenkstätten als Orte der historischen und politischen Bildung beschreibt **WOLFGANG BILEWICZ** (Pädagogische Hochschule der Diözese Linz). Er stellt dabei die Frage, wie Erinnerung gestaltet werden kann und wie sie dadurch der Verantwortung gegenüber den Opfern und deren Nachkommen gerecht wird.

Digitales

Potenzialorientierte Förderung im Mathematikunterricht der Grundschule als Schnittstelle zwischen Digitalisierung und Inklusion beschreiben **DIRK WEBER** und **WIEBKE AUHAGEN** von der Bergischen Universität Wuppertal. Sie verweisen auf den Einfluss der Digitalisierungs-offensive auf fachliche Themen und pädagogische Strömungen. Ihr paradigmatischer Grundlagendiskurs betrachtet die Digitalisierung als Strukturwandel. Sie diagnostizieren eine Unklarheit im Hinblick auf die Wirkung von Digitalisierung auf die Weiterentwicklung oder Erweiterungen des (Grundschul-)Mathematikunterrichts.

PETRA TRAXLER und **THOMAS SCHÖFTNER** (Pädagogische Hochschule der Diözese Linz) gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, wie die Entwicklung individueller digitaler Selbstlerneinheiten und einer handlungsorientierten Medienpädagogik möglich wird. Sie beschreiben ein hybrides Lernsetting zur Umsetzung der digitalen Grundbildung im Fachbereich Erziehungswissenschaften und verweisen dabei auf das ADDIE-Instruktionsdesign-Modell, das an der Florida State University entwickelt wurde.

Dieses Modell verwendet auch **ALEKSANDRA JARAMAZ** (Pädagogische Hochschule der Diözese Linz), um Verhaltensintentionen von Schüler*innen bei der Nutzung von digitalen Medienprodukten zu bewerten. Sie diskutiert dabei die Integration von internetbasierter Technologie als Teil der Lernumgebung im Unterricht und bezieht sich auf die Cognitive Load Theory von Sweller und Chandler.

In ihrem zweiten Beitrag beschreibt **PETRA TRAXLER** den verantwortungsvollen Umgang mit Medien in der Lebenswelt von Kleinkindern. Im Rahmen der Bachelorausbildung für Elementarpädagogik konnten Studierende medienkompetentes Handeln erfahren. Der Beitrag beleuchtet verschiedene Studien, die sich mit der Förderung von Medienkompetenz bei Kleinkindern beschäftigen.

Covid und Corona

ELISABETH SCHERRER (Pädagogische Hochschule Wien) und **MATTEO CARMIGNOLA** (Universität Salzburg) nehmen sich eines Themenkomplexes an, der auf den ersten Blick nicht kohärent zu sein scheint: Druckerleben, wahrgenommene Vitalität und

Autonomieförderung. Ihre Studie beschäftigt sich mit motivationalem Erleben vor und während der Corona-Pandemie. Sie verweisen darauf, dass Druck reduzierte Autonomie erzeugt, und reden einer selbstbestimmten und förderlichen Lehr- und Lernkultur das Wort.

Das Autorenteam **GUDRUN KEPLINGER** (Pädagogische Hochschule der Diözese Linz), **HARALD SPANN** und **THOMAS WAGNER** (beide Pädagogische Hochschule Oberösterreich) untersuchten österreichische Lehramtsstudierende in den vier Kategorien von Online-Interaktionstypen während der COVID-19-Lockdowns. Sie verwenden dazu ein Mixed-Methods-Konvergenz-Parallelforschungsdesign und zeigen auf, dass die Studierenden positive Erfahrungen in Bezug auf die Interaktion mit Lehrenden bei regelmäßiger Anleitung erfahren, die „peer interaction“ allerdings als mangelhaft wahrgenommen wird.

Forschendes Lernen

Die Förderung einer authentischen Untersuchung auf mehreren Ebenen durch partizipative Aktionsforschung beschreiben **SUSANNE OYRER**, **BEATRIX HAUER**, **ANKE HESSE**, **GUDRUN KEPLINGER** (alle Pädagogische Hochschule der Diözese Linz) und **JOHANNES REITINGER** (Universität Wien). Sie gehen der Frage nach, wie forschungsorientierter Unterricht in einem partizipativen Prozess realisiert werden kann, wobei drei Ebenen (Lernender, Lehrender und Forscher) als Team agieren. Schlussfolgerung des Prozesses ist, dass Reflexion und Analyse von Handlungen im Unterricht schließlich zu neuen Zyklen des forschenden Lernens führen kann.

Elementarpädagogik

SIMONE SCHEINER-POSCH (Pädagogische Hochschule Steiermark) setzt sich kritisch mit der Beobachtungs- und Dokumentationspraxis in elementaren Bildungseinrichtungen auseinander. Sie beschreibt die vielschichtigen und komplexen Prozesse bei der Beobachtung und Dokumentation in einem elementarpädagogischen Handlungsfeld unter Berücksichtigung eines geschlechterbewussten Zugangs. Sie kommt zum Schluss, dass pädagogische Fachkräfte sich der Subjektivität ihrer Wahrnehmung von Geschlecht bewusst sein müssen, um geschlechtsspezifische Typisierungen zu erkennen.

Prüfungskultur und Portfolioarbeit

Innovative Grading als gleichwertige Beurteilungsform neben konventioneller Ziffernnotenbeurteilung wird im Beitrag von **UTE VOGL** und **URSULA SVOBODA** (Pädagogische Hochschule der Diözese Linz) angesprochen. Ihre Ergebnisse ergänzen aktuelle Forschungen im Bereich des Masterstudiums um entsprechende

Literaturrecherchen. Sie zeigen damit die Sinnhaftigkeit und Legitimität der Leistungsbeurteilung mit einem zweistufigen Beurteilungsformat auf.

Eine studierendenseitig selbstbestimmte Konzeptentwicklung für Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung präsentieren **JOHANNES REITINGER, ALEXANDER HOFFELNER, ANTONIA PALJAKKA, ANNIKA MARTIN, BARBARA BUMBERGER** (alle Universität Wien) sowie **FLORENTINE PAUDEL** (Pädagogische Hochschule Wien) unter dem Titel „Student Teachers’ Emancipatory Portfolio (STeEP)“. Lehramtsstudierende der Universität Wien entwickelten dabei selbstbestimmt ein Portfoliokonzept.

Berufsbildforschung

Die duale Berufsausbildung in Österreich befindet sich im Spannungsfeld von Reputationsnarrativ und Evidenzbasierung. **MICHAELA SCHINKO** und **KARIN HEINRICHS** (Pädagogische Hochschule Oberösterreich) beschreiben die Reflexion implizierter Prestigevorstellungen von Lehrberufen. Sie zeigen, dass die nationale Reputation geringer ist als die internationale Anerkennung und gehen auf die Hintergründe für die negativen Zuschreibungen ein. Damit leisten sie einen Beitrag zur Identifizierung von perspektivischen Ansatzpunkten einer empirischen Berufsbildungsforschung. Sie leisten damit einen Beitrag zu evidenzbasierten beruflichen und berufspolitischen Entscheidungen.

Belastung durch Schulleitung

Der letzte, nicht minder bedeutsame Beitrag stammt von **ASTRID EBENBERGER** (Pädagogische Hochschule Wien/Krems) und beschreibt die immer umfangreicheren Herausforderungen, die an Schulleiter/-innen gestellt werden. Anhand von Fallbeispielen werden Qualitätsmerkmale für Führungsstrategien und Strategien zur Bewältigung von Belastungen beschrieben. „In Ruhe arbeiten können“ lautet der Titel und macht deutlich, dass der persönliche Berufseinstieg als Leitungsperson eine große Herausforderung darstellt und der kollegiale Austausch von Führungskräften notwendig ist.

Herzlich,
das Herausgeberteam

Literatur

Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



Der Terminus „Muße“ – „old school“ oder ein zukunftsweisendes Korrektiv?

Mußemomente als verschränktes Merkmal pädagogisch professionellen Handelns: ein Essay

Johannes Neubauer

johannes.neubauer@ph-linz.at

EINGEREICHT 17 FEB 2021

ÜBERARBEITET 9 AUG 2021

ANGENOMMEN 11 AUG 2021

Der aus der Antike stammende Terminus der Muße wird in seinem historischen Kontext literaturgeleitet beschrieben und kommentiert. Quellen von Aristoteles, Seneca, Goethe, Pestalozzi, Rainer Maria Rilke, Martin Wagenschein und Hannah Arendt stützen dabei den inhaltlichen Begründungsrahmen für eine semantische Aktualität und gegenwärtige Relevanz dieses Begriffes. Die Diskussion um seine plausible Adaption für das schulpraktische Feld mündet in einem realistischen Modell der Verschränkung von Arbeit und Muße.

SCHLÜSSELWÖRTER: Reform als "reforma"; Muße als hochsensible und wachsame Tätigkeit; Innehalten und Besinnung als Gegenpole zur Mediatisierung von Bildung

1. Einleitung

Der Versuch, den Mußebegriff auszuloten, ist nicht neu. Seit der Antike wird dieser Terminus aus unterschiedlichsten Perspektiven betrachtet und von zahlreichen Quellen belegt. Der kulturell-historische Hintergrund und das Selbstverständnis der jeweiligen Epochen spielen dabei große Rollen in den Zugängen und in den Darstellungen. Die Auswahl der Autorin H. Arendt als politische Theoretikerin und Philosophin und der Autoren Aristoteles und Seneca als Philosophen, J. W. Goethe und R. M. Rilke als Dichter, H. Pestalozzi als Pädagoge und M. Wagenschein als Physiker und Didaktiker wird dadurch begründet, dass damit ein vorläufiger, fragmentarisch inhaltlicher Bogen gespannt wird, der die unterschiedlichsten Zugänge zur gewählten Thematik repräsentiert.

Zeitgemäße Deutungen historischer Texte sollen ein Verständnis für die Relevanz des Themas schaffen. Das Anliegen dieses Artikels zeigt sich also nicht in einer semantischen Verjüngungskur eines vermeintlich anachronistischen Begriffes, sondern besteht darin, die Aktualität und die Bedeutsamkeit für das gegenwärtige und zukünftige schulpädagogische Feld herauszuarbeiten.

Der gängige Reformbegriff meint eine „Umgestaltung, Neuordnung, Verbesserung des Bestehenden“ (Riecke, 2014, S. 684). Nimmt man jedoch die Wortwurzel des Reformbegriffs, so zeigt sich ein weiterer semantischer Aspekt. „Dies ist eine Bildung aus lat. *re* – zurück, wieder und lat. *formare* – ordnen, gestalten, einrichten“ (Riecke, 2014, S. 684). Hier wird also der umgekehrte Fall beschrieben, indem sich ein Sachverhalt bzw. eine Gegebenheit wieder in seine/ihre zeitlich früher angesiedelte Form rückbildet. Diese Perspektive ermöglicht also bereits vorhandenes Wissen beispielsweise neu zu interpretieren und in eine bereits bestehende Form im Hier und Jetzt zu gestalten und zu revitalisieren. Gibt es dazu ein Exempel? Die Wiederentdeckung und Neubelebung der alten Pilgerwege durch ganz Europa kann dies veranschaulichen. Angesichts der modernen Mobilitätsmöglichkeiten wirkt der Wunsch überraschend, diese uralten Pfade, aus welchen Motiven auch immer, zu gehen. Offensichtlich braucht der gegenwärtige Mensch dieses Paradoxon von *re-forma* als Neu-orientierung.

Die gegenwärtige Bildungspolitik, die unter den Vorzeichen des Mangels permanent zu raschen Veränderungswillen und Reformen drängt, provoziert mehr oder weniger ein Unbehagen durch Hetze für alle im pädagogischen Feld befindlichen Menschen (Schülerinnen und Schüler, Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern). Pensionssehnsüchte, Dienst nach Vorschrift, individuell erlebte Stillstände im pädagogischen Handeln und im Lernen aller unter den Vorzeichen eines von außen organisierten Innovationsdrucks, der unter Umständen als „Es bleibt immer alles besser!“ wahrgenommen werden könnte, sind mögliche Konsequenzen. Somit entsteht eine *unzufrieden wahrgenommene Gegenwart von Schule* (vgl. Matthes & Schütze, 2018, S. 31–41).

Dabei ist von Muße nur implizit die Rede, was hier zum Anlass genommen werden soll, eine explizite Verwendung, Darstellung und Diskussion einzuleiten. Vielleicht entpuppt sich dieser Terminus als ernstzunehmendes Regulativ und Merkmal im positiven Spannungsfeld von *re-forma* als Korrektiv und zukünftig orientierter und mitgetragener Reform.

2. Aspekte von Muße – ein historischer Exkurs

In diesem Kapitel wird ein historischer Bogen zu dieser quellenreichen Thematik von der Antike bis in das 20. Jahrhundert geschlagen, dessen Beschreibungen und Deutungen zudem einen plausiblen Begründungsrahmen für einen aktuellen Diskurs schaffen sollen. Die notwendigen Begriffsklärungen aus den verschiedensten Epochen tragen zu einem besseren Verständnis für die Grundanliegen der diversen Autorinnen und Autoren bei. Zusätzlich leiten diese Explikationen einen gegenwärtigen, relevanten Diskurs im schulpädagogischen Terrain ein.

Gleichzeitig muss mit Karl Kraus, dessen vielzitierte Aussage als Titel für „Sprachglossen deutscher Autoren“ dient, bedacht werden, dass „[j]e näher man ein Wort ansieht, desto ferner sieht es zurück“ (Reichert, 2007).

Dieser vorsichtige Zugang zu den historischen Termini, die in den Kapiteln 2.1 bis 2.8 verwendet werden (*die Humanisierung von Gesellschaft, die Betrachtung von relevanten Lebensthemen, das Reifwerden-lassen-können, die hochsensible und wachsame Tätigkeit, die Anschauung, die Versenkung in die Sache, scholé, Vita activa und Vita contemplativa*), schafft lediglich eine vorläufige Betrachtung, die sich der Leserin, dem Leser immer wieder entzieht. Begriffe, die wir als geklärte Selbstverständlichkeiten verwenden, wirken bei längerer Betrachtung fremd und bisweilen unerreichbar. Diese Irritation provoziert (*provocare*, lat. *hervorrufen*) weitere Auseinandersetzungen und wiederholende Fokussierungen. Karl Kraus erinnert uns daran, dass wir Begriffe letztlich nicht gänzlich in den Griff bekommen können. Mit dieser fragmentarischen Voraussetzung soll eine Begriffssensibilität das weitere Vorgehen determinieren.

2.1 Aristoteles

Der griechische Philosoph Aristoteles (384–322 v. Chr.) verfasste in acht Büchern die *Politika*, das sind Schriften zu einer Staatstheorie, die mit hohem Sprachniveau bestehen, in ihrer Diktion breit aufgestellt sind, zuweilen von sprachlicher Nüchternheit, angedeutetem Humor, sogar Sarkasmus und Ironie die Leserin und den Leser fordern. Das durch die damaligen gesellschaftlich politischen Hintergründe determinierte Menschenbild am Beispiel der Sicht der Sklaven irritiert in ihrer zugrunde liegenden Wertehaltung. „Dass aber Kriege gegen Menschen und Völker, die von Natur aus zum Beherrschtwerden ausersehen sind, durchaus gerechterweise geführt werden können...“ (Schwarz, 2017, S. 17–18), erzeugt Widerstand und Irritation bei einer humanistisch eingestellten Person. Würde man den Autor auf diesen Aspekt reduzieren, käme dies einer unterrepräsentierten Wahrnehmung gleich, die einen soliden Zugang ausschließen würde, zumal beispielsweise „Muße – Kontemplativität – Glückseligkeit – staatliche Aktivität – Staaterziehung [...] und die Hütung der stabilitätsgarantierenden Mitte“ (Schwarz, 2017, S. 39–40) zum Gegenstand der Betrachtungen gemacht werden. Demnach kann festgehalten werden, dass das Grundanliegen des Staates darin besteht, den Bürgern (!) ein gutes und gerechtes Leben zu ermöglichen. Dieses Bündel von Schriftstücken schafft natürlich eine dissonanzreiche Basis für eine Recherche im Bereich der Muße nach Aristoteles. Das Vorrecht des freien Bürgers, Mußemomente in den Lebensvollzug zu integrieren, wirkt aus heutiger Sicht undemokratisch und genderignorant. „Der Sklave verfügt nämlich überhaupt nicht über das kluge Beratschlagen, das Weibliche verfügt zwar darüber, doch ohne Entscheidungsgewalt, das Kind verfügt zwar ebenfalls darüber, doch über ein noch nicht Fertiges [1260a]“ (Schwarz, 2017,

S.104). Trotzdem soll hier nicht der Blick verstellt werden für die gesellschaftliche Relevanz des Mußeaspekts, der eben nicht nur als subjektive Bedeutsamkeit im Sinne des völlig Privaten gesehen wird, sondern zugleich von staatlichem Interesse zu bewerten ist. „[Es] müssen die herrschen, die dazu am besten in der Lage sind. Und besser wäre es, wenn auch der Gesetzgeber den Wohlstand der Ordentlichen mehr vernachlässigte, sich doch um ihre Muße zu kümmern, wenn sie herrschen [1273b]“ (Schwarz, 2017, S. 149). Aristoteles sieht also eine zu starke Hinwendung zum Materiellen als eine mögliche Gefährdung für eine sinnvoll gelebte Muße. Wie beschreibt nun Aristoteles das Mußemoment? Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein? Welche Merkmale gelungener Muße nennt er? „Denn die meisten [...] Staaten halten sich, solange sie Krieg führen, haben sie aber ihre Herrschaft etabliert, gehen sie zugrunde. Sie büßen nämlich ihre Stählung wie das Eisen ein, wenn sie Frieden halten. Die Schuld daran trägt der Gesetzgeber, der nicht dazu erzogen hat, daß man Muße pflegen kann [1333b]“ (Schwarz, 2017, S. 358). Dieses Zitat nennt ein Merkmal, nämlich das des sinnstiftenden Handelns, als Beitrag für eine stabile Humanisierung von Gesellschaft in nicht extremen Zeiten bzw. in Ausnahmesituationen wie Krieg oder Pandemien. Muße wird somit nicht als Luxusgut gedeutet, sondern als ein gesellschaftlicher Kitt wahrgenommen. „Der Krieg zwingt nämlich gerecht zu sein und besonnen, doch der Genuß des Glücks und die Pflege der Muße im Frieden machen eher übermütig [1334b]“ (Schwarz, 2017, S. 359). Somit wirkt eine gestaltete Muße gegen Dekadenz und sittliche Verflachungstendenzen und fördert mündige Lebensdisziplin, die es ermöglicht, das bloße Funktionieren menschlichen Handelns zu übersteigen. Besonders hervorzuheben ist die Tatsache, dass das menschliche Spiel nicht mit Muße verwechselt werden darf, da sich das Spiel als Erholungsmoment nach einer Tätigkeit (Arbeit) erst herauskristallisieren kann. Im Kapitel *Unterrichtsgegenstände und Muße* schreibt Aristoteles: „[1338a1] Der Umstand nun, daß man der Muße pflegt, scheint an sich schon über Freude zu verfügen, über Glückseligkeit und über ein erfülltes Leben. Dies liegt aber nicht bei denen vor, die man beschäftigt, sondern nur bei denen, die der Muße pflegen“ (Schwarz, 2017, S. 372). Mit Glückseligkeit sind sowohl überwundene Leiderfahrungen als auch eine Lebensführung gemeint, die nicht nur durch ein hohes Maß an Sittlichkeit geprägt, sondern auch über das Vergnügen angesiedelt sind. Eine Assoziation zu verordneten Innovationen im Bildungswesen drängt sich dramatisch auf. Brauchten denn gegenwärtige Pädagoginnen und Pädagogen nur die Fähigkeit des Mußemoments, um glückseliger also freudvoller neue Wege zu beschreiten? Mußezeiten könnten demnach zündende Funken für pädagogische Innovationen vor Ort erzeugen bzw. bereithalten und erneuernde Schritte für lernende Organisationen einleiten, die sonst von der Bildungsbürokratie in Form von verordneten Leistungserwartungen und -forderungen gesetzt werden nach dem Motto: Wir müssen alle besser werden! „Ein Leben in Muße im aristotelischen Sinn werden wir dem umtriebigen Unternehmer moderner Zeiten wohl kaum zumes-

sen. Am Begriff der Muße lässt sich dieser konzeptionelle Unterschied antiker und moderner Formen der auf Ausbeutung beruhenden Freiheit deutlich machen, und zwar bezogen auf den [...] Suchtcharakter moderner Produktionsverhältnisse. Es ist das Immer-weiter und Nie-genug, das den Produktionsprozess und die Leistungsanforderung tendenziell unendlich werden lassen“ (Gimmel, 2017, S. 54).

2.2 Seneca

Der römische Philosoph Seneca, der im Jahr 1 vor oder nach Christus in Cordoba (Spanien) geboren wurde und 65 n. Chr. verstarb, spricht auch von der Muße, die für den Menschen ein Wesensteil sei. Dabei ist Senecas Muße-begriff nicht nur als subjektive Bedeutsamkeit, sondern auch als gesellschaftspolitische Relevanz zu deuten: „Wir pflegen zu sagen, das höchste Gut sei es, gemäß der Natur zu leben: die Natur hat uns zu beidem geschaffen, zur Betrachtung der Welt und zum Tätigsein [...] Diesem [...] Staat können wir auch in der Muße voll und ganz dienen, ja, vielleicht in der Muße sogar besser, so daß wir untersuchen, was die Tugend ist, ob es eine oder mehrere gibt, ob die Natur oder die Erziehungskunst die Menschen gut macht, [...] ob die Welt unsterblich oder zum Hinfalligen und auf Zeit Geschaffenen zu rechnen ist? Wer solche Betrachtungen anstellt, welchen Dienst leistet er Gott? Den, daß seine großen Werke nicht ohne Zeugen sind“ (Krüger, 2018, S. 11). Diese Betrachtungen sind also nicht für isolierte Privatphilosophen gedacht, sondern für alle Menschen gleichsam angemessen. Ein betrachtender Mensch strahlt aus, weil er sich durch die Auseinandersetzung mit dem Leben über seinen eigenen Tellerrand eine Weitung erfährt, die in seinem Umfeld wirksam werden kann. Dieses Bild passt gut für das pädagogische Feld. Wenn Lehrerinnen und Lehrer nicht nur Kompetenzraster überprüfen, ausfüllen und digicomp-fit werden sollen/müssen, sondern sich trauen, Lebensthemen in ihren Überlegungen wieder zeitlich einzubauen, dann könnte eine Haltung, die sich dem Leben wieder zuwendet, entstehen. Wenn wir die Lebensfragen, die uns bisweilen auch quälen, nicht mehr zulassen, können wir den Kindern keine perspektivschaffenden Begleiterinnen und Begleiter mehr sein. „Mit welchem Gefühl zieht sich der Weise zur Muße zurück? In dem Bewußtsein, daß er auch dann das tun wird, wodurch er der Nachwelt nützt [...] Kleanthes, Chrysipp und Zenon [...] haben trotzdem kein träges Leben geführt: sie haben entdeckt, wie ihr ruhiges Leben mehr nützen kann als anderer Leute Geschäftigkeit und Schweiß [...] Füge noch hinzu, daß man nach der Vorschrift des Chrysipp in Muße leben darf: ich meine nicht, daß man die Muße duldet, sondern, daß man sie wählt“ (Krüger, 2018, S. 19-20). Wir kennen die Klagelieder von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen, die den Zeitmangel, Ressourcenmangel im schulpraktischen Feld besingen. Die Geschwindigkeit der pädagogischen Veränderungen, Maßnahmen etc. lassen uns immer wieder zu keuchenden Menschen werden, die uns fremd-

bestimmen und uns nur mehr auf das Funktionieren reduzieren. Betrachtungen in der Raserei werden verunmöglicht, vergessen, abgetrieben und liegengelassen. Es braucht also Aufenthalte in Seitengassen des Lebens! Seneca beschreibt dies so: „[...] die denkende Betrachtung gefällt allen: andere machen sie zum Ziel ihres Strebens; für uns ist sie nur Rastplatz, nicht Hafen“ (Krüger, 2018, S. 21). Dieses Bild des vorläufigen Verweilens, des bewussten Anhaltens gibt dem Begriff der Muße Profil! Es beinhaltet, dass Veränderungen Zeit brauchen, wie das Reifen in der Natur. Gerade das beklagte bereits Goethe!

2.3 J. W. Goethe

In der Zeitschrift *Behinderte Menschen* führt die österreichische Schriftstellerin Anna Mitgutsch das Phänomen der Akzeleration gegenwärtigen Lebens drastisch an. Dabei spricht sie von einem „manischen Vorwärtsstürmen“ (Mitgutsch, 2017, S. 8). Im Versuch, historische Unterstützer zu finden, stößt sie auf Goethe (1749–1832), der Folgendes feststellt. „Er bezeichnet die ‚Velozifizierung‘ als das größte Unheil seiner Zeit, weil sie nichts reifen lässt. In gedankenloser Beschleunigung steckt etwas Menschenfeindliches. Sie raubt dem Menschen seine Vergangenheit, sie lässt ihm keine Zeit, sich selbst als denkendes, moralisch verantwortliches Individuum zu erleben“ (Mitgutsch, 2017, S. 8). Nun haben wir es mit der Antithese, dem Nicht-Muße-Begriff zu tun. Goethe schreibt im November 1825 seinem in Berlin lebenden Großneffen Georg Heinrich Ludwig Nicolovius, die Thematik des Dr. Faustus II im Hintergrund mitdenkend. Es handelt sich um den Aspekt der Ungeduld, der als Nährboden für sämtliche Übereilungstendenzen verantwortlich ist. Dabei sind folgende zwei Begriffsklärungen, die Goethe dann als Wortkreation neu metaphorisch verwendet, notwendig. Das lateinische Nomen *velocitas*, -atis, f. die *Schnelligkeit*, ... und der in Faust I und II vorkommende Luzifer. In diesem letzten Wort steckt das lateinische Nomen *lux*, *lucis* f. *Licht* und das lateinische Verb *ferre* *tragen*, *bringen* drinnen. Der ursprüngliche „Lichtbringer“ wurde zum Rebellen gegen Gott und verwandelt sich zum obersten Teufel. „...diese Einsicht [wird] mit den Worten formuliert: »Für das größte Unheil unsrer Zeit, die nichts reif werden lässt, muß ich halten daß man im nächsten Augenblick den vorhergehenden verspeist [...] so springt's von Haus zu Haus, von Stadt zu Stadt, von Reich zu Reich und zuletzt von Weltteil zu Weltteil, alles **veloziferisch**« [FA II, 10, S. 333f.]“ (Osten, 2004, S. 223). Diesem oberflächlichen Huschen über Erlebtes und der Unfähigkeit zu verweilen setzt Goethe die gelassene Teilnahme entgegen, die er am Beispiel des Flanierens entfaltet. „Das Flanieren bedeutet ein Spazierengehen im urbanen Raum, und zwar im Modus einer bestimmten Unbestimmtheit, einer tätigen Untätigkeit, einer absichtsvollen Absichtslosigkeit“ (Riedl, 2021, S. 52). Eine enge semantische Verbindung zur Muße ist hier offensichtlich und kann als ein Exempel gesehen werden. In dieser Situation werden Fremdbestimmung und

-erwartungen für eine gewisse Zeitspanne aufgehoben. In solch einer zweckfreien Zeitleiste ändert sich das Zeitempfinden möglicherweise in eine Entschleunigung und zugleich in eine Intensivierung. So gesehen ist ein Mußemoment „ein Zustand, in dem sich etwas einstellen kann, weil sich nichts einstellen muss“ (Riedl, 2021, S. 42). Diese begrenzte Unabhängigkeit von der Dimension Zeit lässt auf eine genuin persönliche und schöpferische Gestaltung eines Lebensmomentes hoffen.

2.4 H. Pestalozzi

In einem Brief an seinen Freund Geßner schrieb Heinrich Pestalozzi (1801, S. 147) am Neujahrstag 1801:

[...] es entwickelte sich in den Kindern schnell ein Bewußtseyn von Kräften, die sie nicht kannten, und besonders ein allgemeines Schönheits- und Ordnungsgefühl; sie fühlten sich selbst, und die Mühseligkeit der gewöhnlichen Schulstimmung verschwand wie ein Gespenst aus meinen Stuben; sie wollten, konnten, harrten aus, vollendeten, und lachten, – ihre Stimmung war nicht die Stimmung der Lernenden, es war die Stimmung aus dem Schlaf erweckter, unbekannter Kräfte, und ein geist- und herzerhebendes Gefühl, wohin diese Kräfte sie führen könnten und führen würden. (Pestalozzi, 1801, S. 16–17)

In einem weiteren Brief spricht Pestalozzi auch implizit das Mußegeschehen als subjektbezogenes Geschehen, wenn er meint: „Freund! Alles was ich bin, alles was ich will, und alles was ich soll, geht von mir selbst aus. Sollte nicht auch meine Erkenntnis von mir selbst ausgehen?“ (Pestalozzi, 1801, S. 147).

Zentraler Begriff ist bei Pestalozzi der Terminus der Anschauung, den er wie folgt beschreibt: “[...] daß die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntniß sey, mit anderen Worten, daß jede Erkenntniß von der Anschauung ausgehen und auf sie müssen zurückgeführt werden können“ (Pestalozzi, 1801, S. 282). Das etymologische Wörterbuch (Duden) bestätigt die Aussage von Pestalozzi, wenn es die „Anschauung (mhd. *anschouwunge* ‘Anblick’, jetzt ‘Erkenntnis eines Gegenstandes, Meinung’“ (Riecke u. a., 2014, S. 728) so darstellt.

2.5 R. M. Rilke

Der österreichische Lyriker (1875-1926), der in der deutschen und französischen Sprache beheimatet war, ist neben seinem künstlerischen Schaffen auch bekannt für seinen regen Briefwechsel. In einem dieser Briefe bringt er den Mußebegriff in seinem Wesen auf den Punkt und entfaltet diesen in seiner Beschreibung. Im 2. Brief an Fräulein Tora Holmström schreibt Rainer M. Rilke am 24. August 1904 folgende Zeilen:

Borgeby Gård, Flädie.

Am 24. August 1904.

Nun sind es zwei Briefe, für die ich Ihnen, Fräulein Holmström, zu danken habe [...] Und, bitte, wenn ich nun von einer Zeichnung rede, so denken Sie ohne Vorwurf und Ungeduld an die Ruhezeit, die Ihre Gesundheit Ihnen befiehlt; ich wünsche vom ganzen Herzen, dass diese Pause bald und mit einem guten neuen Anfang schliesst. Aber ich habe mich sooft gefragt, ob nicht gerade die Tage, da wir gezwungen sind müßig zu sein, diejenigen sind, die wir in tiefster Thätigkeit verbringen? Ob nicht unser Handeln selbst, wenn es später kommt, nur der letzte Nachklang einer grossen Bewegung ist, die in unthätigen Tagen in uns geschieht? Jedenfalls ist es sehr wichtig, mit Vertrauen müßig zu sein, mit Hingabe, womöglich mit Freude [...]. (Rilke, 1904, S. 1–2)

Auch im jahrelangen, mehr oder weniger sich gegenseitig ermutigenden Briefwechsel Rilkes mit der Malerin und Pionierin der deutsche Moderne Paula Modersohn-Becker wird die Muße-Thematik im Zusammenhang mit dem künstlerischen Wachstum in Verbindung gebracht, indem er „Am 17. März 1907, Capri, Villa Dicopoli“ (Stamm, 2011, S. 71) meint:

Denn die Einsamkeit ist wirklich eine innere Angelegenheit, und es ist der beste und hilfreichste Fortschritt, das einzusehen und danach zu leben. Es handelt sich ja doch um Dinge, die nicht ganz in unseren Händen liegen, und das Gelingen, das schließlich etwas so Einfaches ist, setzt sich aus Tausendem zusammen: wir wissen nie ganz woraus...denn es handelt sich um das Unerwartete, Unabsehbare. Und die Langsamkeit eines Weges könnte niemanden weniger beirren als mich, dessen tägliche Erfahrungen die großen Maßeinheiten sind, in denen künstlerisches Wachstum zunimmt. (Stamm, 2011, S. 71-72)

Wenn man diese Briefausschnitte in den Händen hat, entsteht eine nachvollziehbare Skizze und eine Beschreibung von Mußemomenten:

- Muße wird als innere, hochsensible und wachsame Tätigkeit gesehen, in der sich Neues konstellieren kann. Diese vermeintlich brachliegende Zeitspanne, die einen Nährboden für Zuwachs entstehen lässt, bedeutet einen Rückzug aus dem Funktionieren.
- Das weitere Handeln ist ein von diesen Mußemomenten determiniertes. Die Wirksamkeit von Muße zeigt sich also in einem Durchdringen weiterer Handlungen.
- Mußemomente sind ein Anlass zur Hingabe, die auch Freude auslösen können. Was ist Hingabe? Hingabe meint letztlich ein sich Einlassen auf Personen bzw. Situationen mit allen Sinnen.

- Es braucht die Fähigkeit, immer wieder für eine Zeitspanne alleine sein zu können. Der Rückzug wird damit zu einem inneren Sammlungsgeschehen und zu einer Bündelung von Kräften. Die sich ständig anbietenden Alternativen werden zugunsten einer Sache in die Warteschleife des Lebens erkenntnisgeleitet verwiesen.
- Das Unerwartete und Unabsehbare wird als Kontrapunkt zur Planbarkeit des Lebens gesehen. Dabei wird die Haltung, dass kreative Prozesse nicht als Planungsendprodukt, sondern als ein innerer Prozess und als Ausgangspunkt gedeutet werden, aufgebaut. Dieser neue Anlass drängt zu einer äußeren Gestaltung.
- Die Zeitleiste eines Entwicklungsprozesses, die bewusst gewählt und ermöglicht wird, relativiert sich angesichts der Wahrnehmung von Veränderungen. Diesen wahrgenommenen Veränderungen wird also zeitlicher und gestalterischer Raum gegeben und somit sensibel geschützt. Zerstörerische Gefährdungen durch Mediatisierung im Reifungsprozess werden ferngehalten, offene Fragen in diesem Prozess jedoch mit Zuversicht aktiv erwartet.

2.6 M. Wagenschein

Der Mathematiker, Physiker, Pädagoge und Fachdidaktiker Martin Wagenschein (1896–1988) greift auch dieses Unbehagen der stofflichen Hetze im schulpraktischen Feld und die dadurch immer größer werdende Entfremdung zu den Inhalten auf. Als Beispiel nennt er die Höheren Schulen, denen es durch die Verstaatlichung und den Stab der Beamten an geeigneten Pädagoginnen und Pädagogen fehle, die die Schule zu einem lebendigen Bildungsort machen könnten. Somit erwartet sich Martin Wagenschein wenig Innovation von einer staatlich organisierten Bildungslandschaft und weist auf eine hemmende Konstruktion hin: „Denn die Lehrer sind ja die einzigen, die ihr ganzes Leben in die Schule gehen, also ihren Betrieb nicht einmal in der Kindheit verlassen haben [...] Andererseits erwarten wir aber auch wieder alles vom Lehrer: das heißt von den ursprünglich vom Erzieherischen anrührbaren Lehrern, vom Schutz der Freiheit und Initiative dieser Lehrer“ (Wagenschein, 1970, S. 200). Die Verstaatlichung und die lebensbedingte Betriebsblindheit werden als hemmende Faktoren in der Korrektur von Schulbildung gesehen. Diese Kritik mündet in folgenden Vorschlägen, die sich mit dem Muße-begriff (geschützte Zeiträume, sich einlassen können, etwas erwarten können, Konzentration auf eine Sache, nicht funktionieren müssen, ureigene und wachsame Tätigkeiten verrichten können, Freude zulassen, Anschauung versus flüchtigen Blick, ...) verbinden lassen bzw. die als plausible Assoziationen gelten könnten.

Stoffbeschränkung

Damit meint er eine Reduktion von Inhalten, die „oberen unredlichen Stockwerke“ (Wagenschein, 1970, S. 201), die letztlich nicht verstanden werden und zugleich

den Schülerinnen und Schülern ein Verstehen der Wurzeln bzw. Fundamente vor-enthalten wird. Diese Abgehobenheit braucht also Kontrapunkte: „Versenkung statt Verstiegenheit; Niveau bedeutet Tiefgang, nicht Breitspurigkeit“ (Wagenschein, 1970, S. 201). Das Entrümpeln von Curricula würde sich demnach nicht in der quantitativen Reduktion von Wissen und Kompetenzen, sondern in einer inhaltlichen Ausdehnung in den Tiefenstrukturen, in den Grundanliegen und in den Fundamenten der jeweiligen Fachgebiete zeigen.

Funktionspläne

Diese Pläne geben nicht Auskunft über den sogenannten Stoff und der zu erwartenden Reproduktion der Inhalte, sondern über die Methoden des Erarbeitens neuer Inhalte. „Ein Beispiel aus der Physik: nicht: *Elektrizitätslehre, Optik* usw., sondern: an einem dieser Gebiete soll der Schüler konkret *erfahren*, was in der Physik ein *Modell* ist, wie es entsteht, und welchen Wirklichkeitscharakter es hat“ (Wagenschein, 1970, S.201). Diese Lernmethode erweist sich als gesamt sinnlicher Zugang. Es soll durch ein Fallbeispiel das Verständnis für einen Inhalt generiert werden.

Fächerbeschränkung

Diese Reduktion (*reducere*, lat., *zurückführen*) des Fächerkanons meint nicht eine Ausweichchance für unbeliebte Fächer oder eine Einführung des Spezialistentums, sondern eröffnet eine Einstiegsmöglichkeit für eine Vertiefung in einem Fach, die eben Zeit braucht. Sinnspitze dieser Fächerbeschränkung ist jedoch, dass „damit zugleich und notwendig in die humanisierende Tiefe [gegangen werden soll], in welcher *jedes* Fach mit allen anderen kommuniziert und den ganzen Menschen ergreift“ (Wagenschein, 1970, S.201).

Fokus auf Selbsttätigkeit und Selbständigkeit

„... wir wollen an Stelle der allgemeinen beschwichtigenden Versicherung: *wir treiben ja Arbeitsunterricht, Ernst machen können* mit einer Unterrichtsmethode, die den Schüler nicht über papierene *Gipfel* hetzt, sondern ihm Zeit läßt zu der *Versenkung* in die Sache, die allein eine echte *Selbsttätigkeit* und *Selbständigkeit* erwecken kann“ (Wagenschein, 1970, S.202). Diese Hetze hat folglich auch Auswirkungen auf das schulpraktische Handeln. „Der getriebene Lehrer *treibt* Geschichte, wie er Mathematik *treibt*. Aber der Getriebene kann nirgendwo wurzeln“ (Wagenschein, 1970, S.203).

2.7 H. Arendt

Wenn die Philosophin und politische Theoretikerin Hannah Arendt (1906-1975) den Begriff „*Vita activa*“ (tätiges, einwirkendes Leben, Leben mit politischer Einflussnahme) verwendet, meint sie „drei menschliche Grundtätigkeiten [...]: Arbei-

ten, Herstellen und Handeln“ (Arendt 2021, S.23). Dabei geht die Autorin der Frage nach, wie es dazu kommen konnte, dass die Arbeit in den westlichen Gesellschaften zu einer vorrangigen Tätigkeit im 20. Jahrhundert aufstieg, zumal in der Antike die Arbeit noch mit Sklaverei assoziiert wurde. Ihre Kritik beinhaltet die überhöhte Monopolstellung der Arbeit im Vergleich zum politischen Denken und Handeln. Dieses Ungleichgewicht nährt die Gefahr einer Selbstentfremdung der Menschen, die durch das Diktat von Arbeit und Konsum entsteht. Gleichzeitig ruft Hanna Arendt zum öffentlichen Denken und Handeln auf, um dieser Entfremdung zu entkommen. Besonders weist sie auch auf das unmenschliche Funktionieren-Müssen innerhalb einer Gesellschaft von Jobholders hin (vgl. Arendt, 2021, S. 456).

Der „Vita activa“ stellt die Autorin die „Vita contemplativa“ (betrachtendes, besinnliches, versunkenes, zurückgezogenes Leben) als positives Pendant so gegenüber:

Im Sinne der Tradition wird also das Wesen der Vita activa vom Standpunkt der Vita contemplativa her bestimmt, und die beschränkte Anerkennung, die ihr immerhin zuteil wird, wird ihr verliehen, sofern sie der Bedürftigkeit eines lebendigen Körpers, an den die Kontemplation gebunden bleibt, dient. (Arendt, 2021, S.34)

Zudem nennt sie noch weitere relevante Voraussetzungen für das Verständnis beider Lebensformen: „[...] und wenn ich von der Vita activa rede, so setze ich voraus, daß die in ihr beschlossenen Tätigkeiten sich nicht auf ein immer gleichbleibendes Grundanliegen »des Menschen überhaupt« zurückführen lassen und daß sie ferner den Grundanliegen einer Vita contemplativa weder überlegen noch unterlegen sind“ (Arendt, 2021, S.35–36). Diese Balance beider Aspekte wird als geeignetes Korrektiv gesehen, damit sich nicht eine der beiden Formen isoliert entfalten und verselbständigen kann.

Hannah Arendt fasst mit den Worten von Marcus Porcius Cato (95–46 v. Chr.) ihr zentrales Anliegen des (politischen) Denkens zusammen. Cato war Senator und Truppenbefehlshaber im Römerreich, der diese Erfahrung so herausfiltert: „»Niemals ist man tätiger, als wenn man dem äußeren Anschein nach nichts tut, niemals ist man weniger allein, als wenn man in der Einsamkeit mit sich allein ist.«“ (Arendt, 2021, S.460). Mit diesem Zitat wird der Konnex mit Mußmomenten offensichtlich.

Diese gesellschaftspolitischen Ausführungen lassen schulpraktische Bezüge zu, ist doch die Schule ein Ausschnitt und Abbild von gesellschaftlichen Merkmalen. Helmut Fend führt in seiner Publikation „Theorie der Schule“ drei Funktionen von Schule an: Qualifikation, Selektion und Legitimation.

Würde das Paradigma der Vitae activae für sich alleinstehen, könnten die Schulen zu staatlich legitimierten Institutionen werden, deren Aufgabe die Sortierung von Schulpflichtigen und die Vergabe von Sozialchancen (Fend,1980) wäre.

Diese unterrepräsentierte Sicht von einem Ort der Bildung braucht den Kontrapunkt der *Vitae contemplativae*.

Ein kurzer Exkurs in die Musiktheorie gilt als ein Versuch, die zeitgleiche und wechselnde Bezogenheit beider Lebensaspekte als gangbares Modell darzustellen. In der kontrapunktisch komponierten Musik gibt es zumindest zwei Stimmen, die durch ihre Selbständigkeit charakterisiert sind. Diese horizontalen Linien (Melodien) werden jedoch in ihrer vertikalen Sicht harmonisch verbunden. Die melodische Abgrenzung und die harmonische Verbindung finden also gleichzeitig statt. Dies könnte als eine Metapher für beide selbständigen „Vita-Formen“ dienen, die gleichzeitig in ihrer Wirksamkeit präsent sind.

Wenn eingangs Mußemomente als verschränktes Merkmal im pädagogischen Handeln tituliert werden, so soll mit dieser Metapher die Verschränkung sowohl als ein zeitliches Zusammenwirken als auch ein zeitliches Wechselgeschehen plausibel gedeutet sein.

2.8 Diskussion

Spätestens an dieser Stelle gilt es sich an die etymologische Bedeutung von Schule zu erinnern und die ursprüngliche Bedeutung dieses Begriffes in das Zentrum des Diskurses hineinzustellen. Im Herkunftswörterbuch Duden wird dieser Terminus, wie folgt, historisch aufgerollt: Mittelhochdeutsch *schuol(e)*, althochdeutsch *scuola*, lateinisch *schola* = Unterrichtsstätte; *scholé* (griechisch) = Muße, Ruhe, das Innehalten (bei der Arbeit) (vgl. Riecke, J., 2014, S. 760).

Eine Schule des Innehaltens wirkt vordergründig bremsend, retrospektiv, anachronistisch und bisweilen naiv. Eine an internationalen Medien und Standards orientierte Bildungslandschaft wird den aus dem vermeintlichen Elfenbeinturm kommenden Begriff, der an akademische „Orchideenzucht“ orientiert wirkt, kaum mehr wahrnehmen. Das Stichwort „globales Lernen“, das durch E-Learning-Plattformen wie Udemy, Skillshare, LinkedIn Learning, Blinkist, Scoyo, FutureLearn, Iversity, Zeit Akademie, Masterclass, Coursera usw. repräsentiert wird, steht quasi konkurrenzlos dem Mußebegriff gegenüber. Damit sollen nicht eine Ablehnung oder ein Bremsversuch im Bereich der Weiterentwicklung von Lernen und Bildung initiiert, sondern eine Konstante im schulpädagogischen Terrain angesprochen werden. Dabei geht es um die Grundsatzfrage: Welche Rahmenbedingungen brauchen Lernende (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern) für ihren Bildungsprozess, der eine subjektive Bedeutsamkeit und Entwicklung ermöglicht bzw. fördert? Lernplattformen bieten ein Service, das Pädagoginnen bzw. Pädagogen niemals als Einzelperson anbieten können. **Sie haben jedoch die Chance, den ihnen anvertrauten Menschen einen ausbalancierten Bezug zur *Vita activa* und *Vita contemplativa* (Arendt), ein *Innehalten* (*scholé*), eine *Versenkung* in die Sache (Wagenschein), eine *Anschauung* (Pestalozzi), eine**

hochsensible und wachsame Tätigkeit (Rilke), ein Reifwerden-lassen-können (Goethe), eine Betrachtung von relevanten Lebensthemen (Seneca) und einen Beitrag für die Stabilisierung der Humanisierung von Gesellschaft (Aristoteles) zu ermöglichen, das auf der Folie eines menschenfreundlichen Beziehungsge-schehens begleitet und gefördert werden könnte.

Somit ist gerade durch die Muße eine spezifische Abstandnahme von den alltäglichen Drangsalen, Motivationen und Absichten gewährleistet, die den Freiraum zum Denken schafft. Muße lässt sich hier anhand des Freiheitsbegriffs begrifflich bestimmen: Muße meint eine Freiheit von: Arbeit, ungestillten Bedürfnissen (Not) und Fremdbestimmung. Zugleich meint Muße aber auch eine positive Freiheit zu: zweckfreier Besinnung, freier politischer Tätigkeit und selbstbestimmter Lebensgestaltung. Muße ist gekennzeichnet durch ihren spezifischen Ausnahmecharakter von den Notwendigkeiten des Lebenserhalts, durch ihre Selbstzweckhaftigkeit und zweckfreie Offenheit sowie durch ihr immanentes Glücksversprechen. (Gimmel, 2014, S. 5)

Dieses Angebot lässt eine Assoziation zum Begriff der Erziehung nach Platon (428/427-348/347 v. Chr.) zu. Dabei verwendet er die Metapher der Höhle als Ort der Unwissenheit, in der es gilt, den „Educandus“ (den zu Erziehenden) aus der Dunkelheit der Höhle herauszuführen (lat. *ex ducere* → *educere* → herausführen, engl. *educate, education*) und ihn in das Licht zu führen. Diese Aufgabe des Erziehers wirkt vordergründig wie ein vermessener Akt, da angenommen wird, dass der Educandus in der Dunkelheit lebe und der Erzieher die Befähigung und die Legitimation, dies durchzuführen, hätte. Gemeint ist jedoch ein Begleiten im Erstanstoß. Ziel dieser Begleitung ist nicht eine Einvernahme oder eine Entmündigung, sondern junge Menschen zu einem eigenverantwortlichen Gehen zu ermutigen (vgl. Cloer, 1982, S. 28–30).

Der so verstandene Anspruch, personale Bezüge als ein Wesensmerkmal für Bildungsprozesse zu sehen, kann als plausibel und nachvollziehbar akzeptiert und als gegenwärtig relevant eingeordnet werden.

Trotzdem drängen sich folgende Fragen auf: Können diese historischen Konstruktionen, wie sie in diesem Kapitel 2 dargestellt sind, überhaupt in unsere gegenwärtige Bildungslandschaften adaptiert werden oder bleiben sie wertzuschätzende Assoziationen, die keinen Anschluss mehr an unsere Gegebenheiten und Lebenswelten schaffen? Sind hier nicht Vergangenes und Gegenwärtiges als Antinomien zu konstatieren? Wirken diese dargestellten geisteswissenschaftlichen Konstruktionen angesichts der oben angeführten E-Learning-Plattformen nicht wie anachronistische Gegenwelten? Wäre es angebracht, ein Dilemma zu skizzieren, die inhaltlichen Differenzen, die konkurrierenden Intentionen und Weltbilder zu thematisieren? Gibt es vielleicht doch einen verbindenden Faden?

Es scheint hier zielführend zu sein, das durch Muße geprägte Beziehungsgeschehen mit gegenwärtigen, variablenreichen, komplexen und rasant sich ändernden Lebenswelten als ein verschränktes Modell zu sehen. Aus dem „entweder-oder“ wird ein „sowohl-als-auch“, eine Hinwendung zu sich selber und zum Du und ein kritisches Einlassen auf Neues. Dieser Veränderungsprozess ist nicht als ein launischer oder chaotischer Wechsel zu verstehen, sondern als ein *verschränktes* Gesamtgeschehen zu deuten. Diese Verschränkung wurde bereits im Kapitel 2.7 durch eine musiktheoretische Analyse (kontrapunktisch komponierte Musik) metaphorisch skizziert. Dieses Bild kann auch hier einen Beitrag für ein besseres Verständnis leisten.

3. Die Thematik der Muße als verschränktes Merkmal pädagogischen professionellen Handelns

In diesem Kapitel soll der auf der Basis der historischen Ausführungen zum Mußebegriff und dem Versuch einer Adaption derselben in das pädagogische Feld der Frage nachgegangen werden, inwieweit und in welchen Formen die Merkmale von Mußemomenten in den gegenwärtigen Diskurs und im Handeln integriert werden können. Damit ist nicht eine diffuse Verschmelzung mit dem Alltag gemeint, sondern eine Verschränkung, die sich einerseits distanziert vom Funktionieren und andererseits dieses Funktionieren unterstützt (vgl. Rilke, Kapitel 2.4). Liessmann deutet diesen Begriff als Möglichkeit, „sich in eine Sache zu versenken, mit einer Frage, einem Thema, einem Problem, einem Gegenstand, einem Kunstwerk zu beschäftigen, ohne sich Rechenschaft ablegen zu müssen, wozu das Ganze denn gut sein soll“ (Liessmann, 2018, S. 52). Diese Beschreibung stemmt sich gegen die Mediatisierung von Bildung im schulpraktischen Kontext. Sie steht wie ein Kontrapunkt zu einem Kompetenzkatalog, der die Überprüfbarkeit quasi provoziert und einfordert. Nach Liessmann wird wie bei den oben dargestellten Persönlichkeiten eine Mußezeit zu einer tief persönlichen Zeitspanne, die dem Subjekt die Chance gibt, genuin Eigenes zu vollziehen.

Hartmut Rosa weist auch in diesem Kontext auf diesen persönlichen und bisweilen intimen Charakter hin: „Muße meint also eine Lage, in der wir nicht nur frei von externen sozialen Zwängen sind, tätig zu sein, sondern in der auch innere Zwänge und der Druck fehlen, irgendetwas zu tun, das nicht aus der Gemütslage und dem Kontext der konkreten gegebenen Situation, des Augenblicks heraus entsteht“ (Rosa, 2015, S. 228–229). Es wäre naiv zu glauben, man könnte angesichts der gegenwärtigen Abarbeitungsmentalitäten, verursacht durch Pendenzenlisten, Muße isoliert oder in Vollform genießen.

... wir können abends am Kamin sitzen, genauso wie unsere Vorfahren, vorausgesetzt, dass wir wohlhabend genug sind, aber im Gegensatz zu ihnen gibt es für uns

viele wichtige und nützliche Dinge, die wir vernachlässigen, während wir dasitzen. Die Kontexte unseres *Am-Kamin-Sitzens* und folgedessen unsere Haltung dazu unterscheiden sich gewaltig: *Sie hatten Muße, wir ruhen aus.*“ (Rosa, 2015, S. 230)

Rosa sieht im modernen Lebensvollzug ein hohes Maß an Erlebnissen, jedoch einen Mangel an Erfahrungen, die eine Entfremdung des Individuums bedeuten können (vgl. Rosa, 2016, S. 120; S. 139). Das schlechte Gewissen, etwas nicht erledigt zu haben, lässt uns nicht mehr eintauchen in die Muße, sondern der Begriff verkommt zu einem Luxusgut, das man sich eigentlich nicht leisten kann, monetär wie temporär. Muße kann nicht als Antithese zu beruflichem, familiärem etc. Stress gesehen werden, da es gegen das Wesen derselben geht. Stress und Muße sind keine Wechselspiele nach dem Motto: Arbeiten bis an die physischen bzw. psychischen Grenzen, dann „Selbsterfahrungstöpfen in der Peripherie“ und wieder von vorne. Diese Konstruktion verdrängt die Muße, da erzwungene Erholung nach Verausgabung und Fremdbestimmung kein Mußemoment ergeben kann. Auch Freizeit kann per se Muße nicht ersetzen:

Ein solcher Begriff der Muße als Ereignisraum menschlicher Selbstverwirklichung ist dann grundsätzlich von einem Begriff der Freizeit zu unterscheiden: Arbeit und Freizeit werden meist als Gegensätze verstanden, insofern Freizeit dadurch bestimmt wird, nicht arbeiten zu müssen. So verstanden, meinen Arbeit und Freizeit komplementäre Ordnungsprinzipien des Tagesablaufs. Gerade in seiner Komplementarität weist dieser Gegensatz allerdings darauf hin, dass Arbeit und Freizeit genuin zusammengehören. Ideengeschichtlich ist dabei meist – und das gilt besonders dort, wo Phänomene der Muße thematisiert werden – der Freizeitbegriff dem Bereich der Arbeit subordiniert. Freizeit wird als Funktion der Arbeit begriffen, wo sie der Reproduktion der Arbeitskraft dient. (Gimmel, 2017, S. 51)

Rosa meint in diesem Zusammenhang: „Muße ist eine spezifische Form der Weltbeziehung“ (2015, S. 232), die nicht in unseren Gesellschaften verankert ist. Es gilt eben, die Dimensionen Zeit als knappe Ressource und die belastenden Erwartungshaltungen zumindest partiell ablegen zu können. Dabei sieht er in der „Kultur der Spätmoderne [...] im Grunde keine Muße mehr, gleichgültig, wie kunstvoll wir unsere Entschleunigungs-oasen inszenieren und wie viele Auszeiten wir uns zu nehmen erlauben“ (Rosa, 2015, S. 233).

Mit dieser These leben zu müssen erzeugt Widerstand. Sind wir tatsächlich in dieser Falle gelandet. Gibt es nicht ein Loch in der Mauer des Hauses der gesellschaftlichen Zwänge und Zustände?

Friede wie Muße meinen Möglichkeitsfreiräume, in denen sich eine harmonische Ganzheit im Sinne der Selbstgenügsamkeit und -zufriedenheit in einer Vollkom-

menheit *begrenzt*. In diesem Sinne ist diese Idee der Vollkommenheit als antikes Ideal des praktischen Lebens und der Politik gerade als ein Gegenmodell zu einem unbegrenzten Fortschritt und Wachstum zu verstehen: In Muße könnte die Sucht zur Ausweitung befriedet und begrenzt werden; hier wären Bedürfnisse grundsätzlich und strukturell gestillt, ohne sich auf höherer Ebene reproduzieren zu müssen. (Gimmel, 2017, S. 54)

Wenn man diese Möglichkeit einer bewusst gewählten Bescheidenheit von Jochen Gimmel auf die Schule als Spiegelbild von Gesellschaften übertragen würde, dann hätte dies auch Auswirkungen auf das schulpraktische Feld. Angesichts der zu abarbeitenden Aufgaben für Schülerinnen und Schüler, Pädagoginnen und Pädagogen suggerieren Mußemomente quasi ein schlechtes Gewissen, Zeit zu vergeuden. „[...] all das demonstriert, wie sehr wir Bildung und Lernen nur noch als Ausbildungs- und Qualifizierungsprogramm mit knappem Zeitmanagement verstehen und jede Form einer frei flottierenden Neugier, jede Lust am Erkennen, jede Freude am Schönen als unnütz, als Verschwendung von Zeit und Geld denunzieren“ (Liessmann, 2015, S. 256, vgl. Liessmann, 2019, S. 32–33). Der Versuch, dieser Hetze ein Korrektiv entgegenzustellen, erinnert an kleine Schiffchen, die einen Öltanker einlenken möchten. Die Empfehlung, mehr Gelassenheit im Schulalltag zuzulassen, wird zwar wahrgenommen, aber als nicht zulässig erachtet. Die Gelassenheit im schulpraktischen Handeln würde das Sich-Einlassen ohne Evaluationsbesessenheit und Kontrollzwang, ohne Output/Input-Denken ermöglichen, einen geschützten Raum zu schaffen, in dem alle Beteiligten aufatmen und ihre Wahrnehmung auf ihre Bedeutsamkeiten schärfen könnten. Diese persönlichen Schritte müssen jedoch alleine gegangen werden. In diesen Momenten ist man bei sich! „Bildung, für die Muße eine Voraussetzung wäre, verstieße so gegen ein zentrales Paradigma aktuellen Bildungsdenkens: die Gemeinschaft, die Gruppe, das Team, das Netz“ (Liessmann, 2015, S. 256, vgl. Liessmann, 2019, S. 29–35). Dieses Bei-sich-Sein meint keine egomanischen Momente oder Beliebigkeit, sondern schafft „nicht nur die Chance, sich der Erfahrung des Schönen hingeben zu können, sondern auch die Möglichkeit, sich und andere in ihrem Eigenwert wahrnehmen zu können“ (Liessmann, 2015, S. 257). Die in diesem 3. Kapitel bereits gestellte Frage, ob es nicht ein Loch aus diesen engen Strukturen gäbe, kann zumindest ansatzweise beantwortet werden, indem dem schulpraktischen Feld ein geschütztes Brachland ermöglicht wird. Dem Brachland gönnt man eine Zeit von Ruhe, es muss nicht immer abliefern, es darf sich erholen. Auch für die im Bildungssystem Agierenden könnte diese Metapher gelten, indem die Erholung durch ein Innehalten und Besinnung wie bei Rilke (1904, 1907) und Wagenschein (1970) gestaltet wird und einen Kontrapunkt zur Mediatisierung bietet. Diese genuin individuell gestaltete Brachzeit wäre nicht eine diffuse Grauzone, sondern eine bunte und vor allem selbstbestimmte Lebensdichte. Vielleicht können solche Voraussetzun-

gen einen ernstzunehmenden Beitrag zur Bildungserneuerung (re-forma) leisten, der eine Orientierung an gelebten, überzeugenden und relevanten Modellen in der Vergangenheit sucht und zugleich den Blick in die Zukunft wagt.

In diesem Zusammenhang sollen Vorschläge zu didaktischen Operationalisierungen angefügt werden. Ein vorläufiger und fragmentarischer Katalog an Lernzielen, der sich an der Taxonomie nach Benjamin Bloom (vgl. Anderson, Krathwohl, 2001) orientiert, soll dieses Anliegen in gebotener Kürze umsetzen:

- Die Schülerinnen und Schüler (SuS) *erinnern* sich an positiv erlebte Mußemomente und *berichten* darüber in verständlicher Sprache.
- Die SuS *verstehen* Merkmale von Mußemomenten und können sie im Zusammenhang mit ihren Lernprozessen bzw. Lebensvollzügen plausibel *erklären*.
- Die SuS werden befähigt, das Wissen über die Merkmale von Mußemomenten *anzuwenden* und gestaltete Mußemomente in ihren Lernprozessen bzw. Lebensvollzügen sinnstiftend zu *modifizieren*.
- Die SuS erwerben die Qualifikation, verschiedene Beschreibungen von Mußaspekten zu *analysieren* und Merkmale kritisch reflektierend *abzuleiten*.
- Die SuS sind in der Lage, Beschreibungen von Mußemomenten aus diversen Quellen (Berichte, Literatur, Kunst, ...) auf der Grundlage von vereinbarten Kriterien zu *evaluieren* und *kritisch auf ihre Gültigkeit zu bewerten*.
- Die SuS *erschaffen* erweiterte Möglichkeiten für die Gestaltung subjektiv bedeutsamer Mußemomente und können sie in ihren Lernprozessen bzw. Lebensvollzügen sinnvoll *integrieren* und *umgestalten*.

Gimmel weist auf einen zeitgemäßen Aspekt des Mußebegriffs hin, der „sich auf die Möglichkeit bezieht, dass Menschen jenseits der Idee einer Selbstoptimierung sie selbst sein [dürfen] und darin zu ihrer Selbstverwirklichung gelangen [können]“ (Gimmel, 2014, S. 12). Lassen wir doch in Gelassenheit zu, dass die uns anvertrauten Educandi/ae nicht zu ändern, sondern zu begleiten sind (vgl. Kapitel 2.8). Gisela Dischner drückt dies so aus:

Der eigene Entwurf wird vielleicht um so deutlicher erkannt in diesen stillen Mußestunden – und das Müßige ist dann das *Überflüssige*, aus dem etwas in uns überfließt, das uns belebt und verjüngt. Die ferne Nähe des eigenen Gewesenseins befruchtet unser in die Zukunft entworfenen Denken – von dort kehren wir verändert in unsere Existenz zurück. (Dischner, 2009, S. 189)

Der Barockkomponist Georg Friedrich Händel (1685–1759) vertonte in der 4. Arie der *Neun deutsche(n) Arien für Sopran, ein Soloinstrument und Basso continuo* ein Gedicht des Dichters Barthold Heinrich Brockes (1680–1747), das den Bedeutungsüberschuss des Mußebegriffs lyrisch abrunden soll:

Süße Stille, sanfte Quelle
 Ruhiger Gelassenheit!
 Selbst die Seele wird erfreut,
 Da, in deiner Süßigkeit,
 Ich mir hier nach dieser Zeit
 Arbeitsamer Eitelkeit,
 Jene Ruh vor Augen stelle,
 Die uns ewig ist bereit.
 (Siegmond-Schultze, 2017, S. 16–18)

4. Schlusswort

Das Grundanliegen dieses Artikels besteht in dem Versuch, eine aktuelle Adaption des Mußebegriffs für die gegenwärtige und zukünftige Bildungslandschaft plausibel durchzuführen, indem auf einen bereits mehr als 2000 Jahre geführten Diskurs zurückgegriffen wird. Die kritischen und würdigenden Kommentare dazu stellen eine inhaltliche Brücke zur Gegenwart dar und sollen einen Beitrag für ein erweitertes Verständnis dieses Themas leisten. Dabei werden Mußemomente nicht als exklusive und privilegierte Momente, sondern als verschränktes Merkmal im gesamten Lebensvollzug gesehen. Zusammenfassend bringt es Jochen Gimmel (2014, S. 12) auf den Punkt, wenn er resümiert:

1. Muße wird zu einem gesamtgesellschaftlichen Anspruch einer zu-sich gekommenen Menschheit. 2. Muße steht nicht länger in einem Gegensatzverhältnis zur Arbeit, sondern wird zu dem Unterscheidungskriterium zwischen notwendiger Arbeit und **Arbeit als Selbstverwirklichung, die dann konsequenterweise als eine ‚Tätigkeit in Muße‘ begriffen werden kann.** (Gimmel, 2014, S. 12)

Nun soll ein imaginäres Zeitfenster geöffnet werden, das ein Nachsinnen über diese Ausführungen ermöglicht.

Literatur

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Arendt, H. (2021). *Vita activa oder Vom tätigen Leben* (2. Aufl., erweiterte Neuauflage). München: Piper.
- Cloer, E. (1982). *Disziplinieren und Erziehen. Das Disziplinproblem in pädagogisch-anthropologischer Sicht*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

- Dischner, G. (2009). *Wörterbuch des Müßiggängers* (2., bearb. Aufl.). Bielefeld und Basel: Edition Sirius.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Wien und München: Urban & Schwarzenberg.
- Gimmel, J. (2014). *Zu einer Re-Etablierung des Begriffs der Muße im Spannungsfeld von Theorie und Praxis bei Th. W. Adorno*. <https://freidok.uni-freiburg.de/fedora/objects/freidok:12352/datastreams/FILE1/content>
- Gimmel, J. (2017). Mußevolle Arbeit oder ruheloser Müßiggang. In G. Dobler & P.P. Riedl (Hrsg.), *Muße und Gesellschaft. Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße* 5 (S. 47–59). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Krüger, G. (2018). *L. Annaeus Seneca. De otio – Über die Muße. De providentia – Über die Vorsehung*. Nr. 9610. Stuttgart: Reclams Universal-Bibliothek.
- Liessmann, K. P. (2015). Das schlechte Gewissen über Muße und Bildung. *Theologisch-praktische Quartalschrift*, 163, 254–259.
- Liessmann, K. P. (2018). *Die kleine Unbildung. Liessmann für Analphabeten. Gezeichnet von Mahler*. Wien: Paul Zsolnay.
- Liessmann, K. P. (2019). *Bildung als Provokation*. München: Piper.
- Matthes, E. & Schütze, S. (2018). Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 34–41). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_3
- Mitgutsch, A. (2017). Gedanken. Behinderte Menschen. *Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 2, 8. Graz: RehaDruck.
- Osten, M. (2004). Goethes evolutionäre Reise – zur Modernität des Goetheschen Homunculus. In W. Frick, J. Golz & E. Zehm (Hrsg.), *Goethe-Jahrbuch 2003* (Band 120; S. 216–227). Weimar: Verlag Hermann Böhlaus Nachfolger und Stuttgart: Springer.
- Pestalozzi, H. (1801). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen von Heinrich Pestalozzi*. Bern und Zürich, bey Heinrich Gessner.
- Reichert, K. (2007). *Je näher man ein Wort ansieht, desto ferner sieht es zurück. Sprachglossen deutscher Autoren* (Band 6., o. S.). Göttingen: Wallstein.
- Riecke, J., Tauchmann, Chr. & Scholze-Stubenrecht, W. (Hrsg.). (2014). *Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache* (Bd. 7; 5., neu bearbeitete Aufl.). Berlin: Dudenverlag.
- Riedl, P.P. (2021). *Gelassene Teilnahme. Formen urbaner Muße im Werk Goethes. Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße* 17. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Rilke, R. M. (1904). *An Holmström, Tora Vega. Korrespondenz* (24.08.1904). <https://www.helveticaarchives.ch/detail.aspx?ID=1008758>
- Rosa, H. (2015). Denk immer daran, dass Zeit Wissen, Gesundheit und Glück ist. Über das rätselhafte Verschwinden der Muße. *Theologisch-praktische Quartalschrift*, 163, 227–233.

- Rosa, H. (2016). *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer Kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit* (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Schwarz, F.F. (Hrsg.). (2017). *Aristoteles: Politik*. Stuttgart: Reclam.
- Siegmund-Schultze, W. (Hrsg.). (2017). *Händel. Neun deutsche Arien für Sopran, ein Soloinstrument und Basso continuo, HWV 202–210* (11. Aufl.). Kassel: Bärenreiter.
- Stamm, R. (Hrsg.). (2011). *Paula Modersohn-Becker. Briefwechsel mit Rainer Maria Rilke. Mit Bildern von Paula Modersohn-Becker*. Berlin: Insel.
- Wagenschein, M. (1970). *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken* (Band 1, 2. Aufl.). Stuttgart: Klett.



Sich-Einfühlen

Eine bedeutsame pädagogische Kompetenz für professionelles Lehrer*innenhandeln

Barbara Saxer

Pädagogische Hochschule Tirol
barbara.saxer@ph-tirol.ac.at

EINGEREICHT 6 MAR 2021

ÜBERARBEITET 25 MAI 2021

ANGENOMMEN 7 JUN 2021

Dieser Beitrag widmet sich dem *Sich-Einfühlen* und seiner Bedeutung für professionelles Lehrer*innenhandeln. Das *Sich-Einfühlen* ist ein komplexer, mehrphasiger Prozess, der die menschliche Fähigkeit und Bereitschaft umfasst, sich dem Erleben anderer anzunähern. Im schulischen Alltag ist er deshalb von großer Bedeutung, weil es mit seiner Hilfe möglich wird – wenn auch in deutlichen Grenzen –, einen Zugang zum Erleben von Schüler*innen zu finden und damit ein Stück weit zu erfahren, wovon sie in Anspruch genommen werden. Auf Basis einer theoretischen Rahmung und Begriffsbestimmung des *Sich-Einfühlens* werden zwei phänomenologisch orientierte Unterrichtsvignetten vorgestellt, mittels derer es gelingt, das *Sich-Einfühlen* von Lehrer*innen als Erfahrung zu thematisieren. Im Hinzeigen auf Einfühlungserfahrungen in den Vignettenlektüren wird das konkrete Geschehen beleuchtet und in Hinblick auf professionelles Lehrer*innenhandeln untersucht. Anschließend wird den Fragen nachgegangen, wie Vignetten für den Kompetenzaufbau des *Sich-Einfühlens* in der Lehrer*innenbildung fruchtbar gemacht und bereits Studierende des Lehramts für seine Bedeutung sensibilisiert werden können.

SCHLÜSSELWÖRTER: *Sich-Einfühlen*, Lehrer*innenhandeln, Professionalisierung
im Lehrer*innenberuf, Vignettenforschung, Phänomenologie

1. Einleitung

Der schulische Alltag ist dicht. Die Erwartungen sind hoch. Lehrer*innen sollen gerecht sein, taktvoll auf jedes Kind eingehen, Begabungen erkennen und pädagogische Defizite ausgleichen. Sie sollen Unterstützung und Hilfe anbieten, aber auch den Moment erkennen, wann es gefragt ist, sich zurückzunehmen und den Schüler*innen Raum zu geben, damit sie sich aktiv in das Lehr-Lerngeschehen einbringen können und nicht nur als reine Wissensempfänger*innen fungieren. Genauso wichtig ist es, eine professionelle Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung aufzubauen. Wann gilt es distanziert zu handeln, wann ist es notwendig die Nähe der Schüler*innen zu suchen? Was ein*e Schüler*in als aufdringlich empfindet, in-

terpretiert ein*e andere als Interesse an ihrer*seiner Person. Da keine Situation einer anderen gleicht und die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen sehr heterogen sind, ist ein hohes Maß an pädagogischem Geschick gefragt. Dabei spielt das *Sich-Einfühlen* eine wichtige Rolle. Mittels zweier phänomenologisch orientierter Unterrichtsvignetten und der darauf bezogenen Vignettenlektüren wird in diesem Beitrag den Fragen nachgegangen, wie und als was sich das *Sich-Einfühlen* im Forschungsfeld Schule zeigen kann und welche Bedeutung ihm für professionelles pädagogisches Lehrer*innenhandeln zukommt. Anschließend wird diskutiert, wie bereits bei angehenden Lehrer*innen ein Bewusstsein für das *Sich-Einfühlen* geschaffen und ein entsprechender Kompetenzaufbau gefördert und organisiert werden kann. Dazu bietet sich die Lehrer*innenbildung ideal an.

2. Theoretische Rahmung des *Sich-Einfühlens*

Etymologisch entwickelte sich der Begriff ‚Einfühlung‘ aus dem west-germanischen Verb ‚fühlen‘, das vom althochdeutschen ‚fuolen‘ bzw. dem mittelhochdeutschen ‚vüelen‘ abgeleitet wird. Die Herkunft dieser beiden Verben ist bislang unbekannt (Kluge, 2002). Laut Duden Bedeutungswörterbuch (2002) findet ‚fühlen‘ sowohl im Zusammenhang mit ‚betasten‘ und ‚berühren‘ Verwendung als auch für ‚mit den Nerven wahrnehmen‘. Mit dem Wort ‚fühlen‘ werden aber auch körperliche und seelische Empfindungen zum Ausdruck gebracht, wie etwa Hunger und Durst oder auch die Freude über das Erleben der Natur. Während sich sinnliche Empfindungen auf der körperlichen Ebene vollziehen, sind geistige Empfindungen dem seelischen Bereich zuzuordnen und somit als intrapsychische Prozesse einzuordnen. Damit ist jene Bedeutungsform von ‚fühlen‘ angesprochen, die in diesem Beitrag von Interesse ist. Die Präposition ‚ein‘ verweist auf eine Richtung (Duden, Herkunftswörterbuch, 1997), die im Fall von ‚einfühlen‘, wie es in diesem Beitrag verwendet wird, hin zu anderen gedacht wird. Das Reflexivpronomen ‚sich‘, das die Autorin dem Verb ‚einfühlen‘ voranstellt, betont, dass es sich um etwas handelt, was der eigenen Person passiert. Es stellt den Bezug auf einen Ausdruck in seinem Nahbereich sicher (Duden, Grammatik, 2006). Damit verfügt das reflexive Verb ‚sich einfühlen‘ über das Potenzial, dem im Einfühlen auftretenden Selbstbezug Rechnung zu getragen, der im Bezug zur Erfahrung eines anderen auftritt.

Als philosophischer *terminus technicus* taucht das Verb ‚einfühlen‘ erstmals bei Johann Gottfried Herder (1744–1803) auf. Dieser sieht im Einfühlen die Option, „sich die affektive Situation und die Wahrnehmung von Menschen in fremden Kulturen und vergangenen Epochen so weit in der Imagination wachzurufen, dass jene Welten angemessen diskutiert werden konnten“ (Curtis, 2009, S. 18). Wenig später verwendet ihn Novalis (1772–1801), der in seinem 1802 posthum veröffentlichten Werk *Die Lehrlinge zu Sais*, das Einfühlen als Möglichkeit in Betracht zieht, der Natur so nahe zu kommen, wie es die Sehnsucht jener Zeit vorschreibt. Ab

Mitte des 19. Jahrhunderts wird die Frage des *Sich-Einfühlens* in der ästhetischen Theoriebildung bedeutsam. Hier ist vor allem der Kunsthistoriker und Literaturwissenschaftler Friedrich Theodor von Vischer (1807–1887) zu nennen, der sich der Schönheitserfahrung von Kunstwerken und Naturerscheinungen widmet. Indem der Akt der ästhetischen Wahrnehmung in den Mittelpunkt rückt, wird eine Annäherung an die Psychologie vollzogen, die als wissenschaftliche Disziplin die Einfühlungstheorie der folgenden Jahrzehnte bestimmt. Dabei spielt der Philosoph und Psychologe Theodor Lipps (1851–1914) eine wichtige Rolle. Unter Berufung auf die Instinktlehre der inneren Nachahmung beschreibt er mit dem Begriff ‚Einfühlung‘¹ eine Projektion, bei der die mentalen Aktivitäten anderer auf Grundlage von Beobachtungen körperlicher Akte und leiblicher Ausdruckserscheinungen wie Gestik, Mimik etc. imitiert werden (Lipps, 1903, S. 121).

Neben Lipps beschäftigt sich Anfang des 20. Jahrhunderts der Philosoph und Mathematiker Edmund Husserl (1859–1938) mit der Einfühlungsthematik. Dieser orientiert sich zunächst am Lipps’schen Einfühlungsbegriff, den er jedoch schon bald zugunsten einer kritischen Stellungnahme gegenüber Lipps’ Theorie aufgibt. So weist er etwa dessen Berufung „auf die ‚wunderbaren und nicht weiter erklär-baren‘ Instinkte der Lebensäußerung und der Nachahmung fremder Ausdrucks-bewegungen zur Erklärung der Einfühlung als ‚ein Refugium phänomenologischer Ignoranz‘ zurück“ (Kern, 1973, S. 29). Im Laufe seines Schaffens entwickelt Husserl (1962) einen Einfühlungsbegriff, mittels dessen er die „Intentionalität im eigenen Ich, die in das fremde Ich hineinführt“ (S. 321), bezeichnet. In seinen *Cartesianischen Meditationen* und den zahlreichen Forschungsmanuskripten zur Intersubjektivität dient ihm die Einfühlung als Ausgangspunkt für eine phänomenologische Erklärung der Konstitution der objektiven Welt. Husserl geht von einem intersubjektiven Ich aus, das sich in derselben Lebenswelt wie andere Ichs befindet und mit denen es wechselseitig verflochten und verwoben ist. Diesen Gedanken greift Edith Stein (1891–1942), seine Schülerin, in ihrer Dissertation *Das Einfühlungsproblem in seiner historischen Entwicklung und in phänomenologischer Betrachtung* auf. Sie entwickelt eine differenzierte und detailreiche Einfühlungstheorie, bei der

1 Der amerikanische Psychologe Titchener kreiert im Laufe einer Übersetzung eines Textes von Lipps Anfang des 20. Jahrhunderts in Anlehnung an das spätgriechische ‚empátheia‘ und in absichtsvoller Nähe zum Begriff ‚sympathy‘ für den deutschen Ausdruck ‚Einfühlung‘ das Wort ‚Empathie‘. Daraus entwickelt sich ein bedeutsamer Begriff, der sich im angelsächsischen Sprachraum schnell verbreitet und Mitte des 20. Jahrhunderts auch in der deutschen Sprache Fuß fasst. Im Verlauf seines Umweges über das Englische gewinnt er neue Konnotationen hinzu, die auf den Ausdruck ‚Einfühlung‘, wie er in dieser Arbeit verwendet wird, nur begrenzt anwendbar sind. Exemplarisch sei auf zwei Ansätze der gegenwärtigen Emathieforschung aus dem Umfeld der ‚Theory of Mind‘ Debatte verwiesen: die ‚Theory-Theory‘ und die ‚Simulation Theory‘. In der ‚Theory-Theory‘ wird unter ‚Empathie‘ eine Theorie des Geistes verstanden, bei der von bestimmten Mustern mentaler Zustände ausgegangen und auf bestimmte Bewusstseinsprozesse anderer inferenziell geschlossen wird. In der ‚Simulation Theory‘ wird der Begriff ‚Empathie‘ für die Beschreibung imaginativer Simulationen fremdpsychischer Zustände verwendet. De Vignemont & Jacob (2012) hingegen plädieren dafür, den Ausdruck ‚Empathie‘ für eine ganz spezielle Form des Verstehens zu reservieren, das Sorge und Interesse für einen anderen voraussetzt.

sie ‚Einfühlung‘ als „eine Art erfahrender Akte *sui generis*“ (Stein, 1917/2010, S. 20; Hervorh. i. O.) definiert, die sie als „Erfahrung von fremdem Bewusstsein überhaupt“ (ebd.) beschreibt und als einen mehrphasigen Prozess erklärt, bei dem ein Erlebnis völlig unvermittelt auftaucht und uns als Objekt gegenübersteht, wie etwa die Trauer, die wir anderen vom Gesicht ablesen können. Indem wir den implizierten Tendenzen nachgehen und uns die Stimmung, in der sich andere befinden, im Zuge eines Perspektivenwechsels vergegenwärtigen, ist es nicht mehr im eigentlichen Sinne Objekt, „sondern hat [uns] in sich hineingezogen, [wir sind] ihm jetzt nicht mehr zugewendet, sondern in ihm seinem Objekt zugewendet“ (ebd., S. 19), wir sind „bei seinem Subjekt, an dessen Stelle; und erst nach der im Vollzug erfolgten Klärung tritt es [uns] wieder als Objekt gegenüber“ (ebd.). Dabei machen wir eine Erfahrung, die auf der unmittelbaren, leibhaftigen Begegnung mit den eingefühlten anderen beruht. Diese Erfahrung wird ‚originär‘ erlebt, während die Erfahrung der anderen, die den Gehalt der Einfühlungserfahrung bilden, ‚nicht originär‘ gegeben ist. So wie Husserl vertritt auch Stein ein Weltverständnis, demzufolge der Mensch nicht nur aus einem physischen Körper besteht, sondern aus einem Leib², dem ein Ich zugehört, das empfindet, denkt und fühlt. In dieser Welt gibt es außer dem Ich auch noch andere, die sich gleichermaßen leiblich erleben und wechselseitig aufeinander beziehen. Die Art und Weise, auf die wir andere erfahren, ist weder eine Sache von Erinnerung, Erwartung oder Phantasie, noch erfordert sie mentale Bilder, Inferenzen oder Kommunikation.

In den letzten zehn Jahren sind zahlreiche Arbeiten über die Phänomenologie der Einfühlung erschienen (De Preester, 2008; Smith, 2010; Ratcliffe, 2012; Gallagher, 2012; Walsh, 2014). Dan Zahavi (2014) etwa weist auf die Bedeutung phänomenologischer Darstellungen der Einfühlung, wie sie Husserl und Stein verstehen, für die aktuelle philosophische Debatte hin und unterzieht die Diskussion zwischen Theory-Theory-Theoretiker*innen und Simulations-Theoretiker*innen einer kritischen Analyse. James Jardine (2016) vertritt unter Bezug auf Husserl und Stein die These, Einfühlung sei ein intentionaler Akt, „der unmittelbar die andere Person und ihr Erleben erfasst, unabhängig davon, ob die dabei erfassten Erfahrungen gleichzeitig vom sich einfühlenden Subjekt in der ersten Person durchlebt werden – sei es in seiner Vorstellung oder auf andere Weise“ (S. 357). Weiter kommt er zum Schluss, Einfühlung sei zumindest von einer gewissen Vollzugsstufe an, im Sinne einer „intuitive[n] Erfahrung eines transzendenten Objekts in der uns umgebenden Welt [...], das durch Erfahrung als solches erfasst wird“ (S. 358), als ein Wahrnehmungsvorgang aufzufassen.

2 Der Leib gilt in der Phänomenologie als Grundphänomen des menschlichen Seins. Er dient als Exempel für das präreflexive und präpersonale Ineinander von Materialität und Bewusstsein, Aktivität und Passivität. Er verbindet Natur und Geist miteinander und setzt sich über rationalistische und intellektualistische Interpretationen hinweg. Er ist „das Vehikel des Zur-Welt-seins“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 106) und durch ein individuelles formgebendes Denken und Handeln charakterisiert, das sich der ganzen Umwelt mit ihrem Potenzial von taktilen, visuellen und akustischen Sinneserfahrungen zueignet. Der Leib ist Voraussetzung für das *Sich-Einfühlen*. Erst durch ihn wird es möglich, einen Zugang zum Erleben und der Erfahrung anderer zu gewinnen.

Im Rahmen dieses Beitrags wird unter *Sich-Einfühlen* eine Erfahrung verstanden, die von einer Wahrnehmung grundgelegt ist, welche die leibliche Verbindung zur Welt ausdrückt. Das Wort Erfahrung verweist „auf einen Vorgang, der sich durch das Bewusstsein nicht vereinnahmen lässt. Denn von ‚Erfahren‘ im eigentlichen Sinn des Wortes kann nur dort die Rede sein, wo etwas Neues, Unvorhergesehenes, ja Überraschendes zum Bewusstsein gelangt“ (Tengelyi, 2004, S. 788). Da die Wirklichkeit sich dadurch auszeichnet, dass etwas Neues entsteht, das sich der Verfügungsgewalt des sinngebenden Bewusstseins entzieht und sich im Bewusstsein selbst als bewusstseinsunabhängig herausstellt, muss das *Sich-Einfühlen* im phänomenologischen Sinne *als* eine Erfahrung aufgefasst werden. Die Konjunktion ‚als‘ kommt einem „Scharnier“ (Waldenfels, 2002, S. 29) gleich, „das zwischen dem, was ist, und dem, als was etwas ist, [fungiert], indem es zugleich eine Kluft zwischen beiden aufreißt“ (ebd.) und „einen Spalt öffnet zwischen dem, was erscheint, und der Art, wie es erscheint“ (S. 30). Indem das *Sich-Einfühlen als* Erfahrung aufgefasst wird, wird dem Umstand Rechnung getragen, dass nicht alle Sinnmomente aus einem sinngebenden Bewusstsein hervorgehen. Die Entstehung des Neuen geht vielmehr auf einen Anstoß zurück, den das Bewusstsein in Form einer Sinnregung von außen erhält. Genauer gesagt, werden wir im *Sich-Einfühlen* von etwas getroffen werden, das einen fremden Anspruch laut werden lässt, auf den wir im Modus des *Sich-Einfühlens* antworten. Mit Bernhard Waldenfels (2002) gesprochen handelt es sich dabei um ein „Antworten im weiteren Sinne (to respond)“ (S. 365), das von „einem Antworten im engeren Sinne (to answer)“ (ebd.) zu unterscheiden ist. Mit Letzterem ist die Erteilung einer bestimmten Auskunft oder die Vermittlung von Wissen gemeint. Es wird quasi eine Wissenslücke geschlossen. Beim Antworten im weiteren Sinne wird generell auf einen fremden Anspruch eingegangen. Dies geschieht beim *Sich-Einfühlen* in der Nachträglichkeit einer sinnlich-empfundener Wahrnehmung, die nicht beim Einfühlenden, sondern beim eingefühlten anderen beginnt. Wenngleich der Anspruch dem Antworten vorausgeht, beglaubigen wir ihn erst in unserer Antwort. Das *Wovon* des Getroffen-Seins wird in das *Worauf* des Antwortens verwandelt, d. h. wir wenden uns im *Sich-Einfühlen* dem fremden Anspruch zu, respondieren darauf und beziehen uns auf das, wovon wir getroffen sind. In diesem Moment fungieren wir als Beteiligte, die im Modus des *Sich-Einfühlens* etwas aufgreifen, was wir noch nicht eigens begreifen und vollbringen, was sich an uns vollzieht. Folglich lässt sich von einem Widerfahrnis mit einem aktiv-passiven Doppelcharakter sprechen. Im *Sich-Einfühlen* treten wir als die auf, denen etwas widerfährt und widerfahren ist. „Diese Verzögerung lässt sich niemals aufholen; um sie aufzuholen, müssten [wir unser] eigenes ‚Vor-Sein‘ aufholen, obwohl dieses unauflöslich mit fremden Einwirkungen verquickt ist“ (S. 59). Während Stein mit Husserl in der Einfühlung von Intentionalität ausgeht, die sich in Bewusstseinsakten bzw. in der Seele manifestiert, rückt in diesem Beitrag in Anlehnung an Waldenfels ein leiblich dimensioniertes

Antwortgeschehen in den Vordergrund. Im Rahmen dieses Geschehens ereignet sich das *Sich-Einfühlen* im Ineinanderübergleiten des Leibes des Sich-Einfühlenden und dem Leib der eingefühlten anderen in einem Zwischen. Dabei versetzen wir uns in die Lage anderer, sodass wir uns deren Erleben vergegenwärtigen können. Die anderen erscheinen uns als existierende Realitäten, die sich in der Art ihrer Gegebenheit auf eigentümliche Weise sowohl von uns selbst wie von bloßen physischen Gegenständen unterscheiden. All die unterschiedlichen Erfahrungsdimensionen – das Wahrnehmen, das Getroffen-Werden von etwas, das einen fremden Anspruch laut werden lässt, auf den wir antworten, das Widerfahrnis mit seinem aktiv-passiven Doppelcharakter – gehören so wie der Perspektivenwechsel und das Vergegenwärtigen fremden Erlebens zum *Sich-Einfühlen* als Erfahrung, wie es in dieser Arbeit verstanden wird.

3. Zur Relevanz des *Sich-Einfühlens* für professionelles Lehrer*innen-handeln

Das *Sich-Einfühlen* ist ein komplexer, mehrphasiger Prozess, der die Fähigkeit und Bereitschaft umfasst, sich dem Erleben anderer Menschen anzunähern. Im schulischen Alltag ist er deshalb von großer Bedeutung, weil es mit seiner Hilfe möglich wird – wenn auch in deutlichen Grenzen –, einen Zugang zum Erleben von Schüler*innen zu finden und damit ein Stück weit erfahrbar zu machen, wovon sie in Anspruch genommen werden. Je mehr wir darüber Bescheid wissen, desto besser gelingt es uns, auf die Schüler*innen einzugehen, ihre Bedürfnisse zu erkennen, Begabungen zu fördern, pädagogische Defizite auszugleichen etc. Damit bildet das *Sich-Einfühlen* eine wichtige Voraussetzung für professionelles Lehrer*innenhandeln, das wesentlich dazu beiträgt, den Lernerfolg von Schüler*innen zu verbessern.

Im Folgenden werden zwei phänomenologisch orientierte Unterrichtsvignetten vorgestellt, mittels derer der Frage nachgegangen wird, wie und als was sich *Sich-Einfühlen* im Forschungsfeld Schule zeigen kann.³ Als narrative Deskriptionen gleichen sie „Schnappschüssen, die dynamisches Handeln von Personen in konkreten Situationen herausnehmen und im Festhalten fixieren“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 35). So entstehen sprachliche Stimmungsbilder, die geeignet sind, Wahrnehmungs- und Erfahrungsvollzüge beispielhaft zu veranschaulichen und diese auch mit zu vollziehen. Mithin gelingt es an das *Sich-Einfühlen* heranzukommen, allerdings nur an das, was sich in der *Miterfahrung*⁴ gelebter Erfahrungen zeigt. Die Vignetten werden mit darauf bezogenen Vignettenlektüren ausgewertet. Während Vignetten sich am Konzept des Beispiel-Gebens

³ Die Vignetten wurden von der Autorin dieses Beitrags auch in ihrem Werk *Zum Phänomen des Sich-Einfühlens und seiner Bedeutung für das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Eine phänomenologisch orientierte Studie* publiziert (Saxer, 2021, S. 136–137 sowie S. 116). Dort wurden sie aber anders gelesen.

⁴ Bei der *Miterfahrung* handelt es sich um eine Erfahrung über die Erfahrung einer bzw. eines anderen, die durch das Mitvollziehen einer Erfahrung zustande kommt.

orientieren, rückt in den Vignettenlektüren das Beispiel-Verstehen ins Zentrum des Interesses. Dabei transzendiert „die eigentliche Struktur des Beispiels seine eigene Absicht, sodass gezeigt und nicht gesagt wird, wie das Beispiel verstanden werden soll“ (Agostini, 2016, S. 77). In diesem Moment kommt das von Finlay (2009) beschriebene Hindeuten („pointing to“; S. 11) zum Einsatz, mit dem „Erkenntnis nicht ‚hinter‘ dem Text gesucht [wird], sondern dort, wo sie sich im Text selbst zeigt: Was steht da geschrieben, wie kann man das allgemein verstehen?“ (Agostini, 2019, S. 96). Die Vignettenlektüren werden bewusst offen gehalten und allgemeine Aussagen, abschließende Analysen und Interpretationen ebenso vermieden wie definite Schlüsse. Durch das Aufwerfen von Fragen wird versucht, die Leser*innen zum Weiterdenken anzuregen. Die Namen der Protagonistinnen von den Vignetten sind aus datenschutzrechtlichen Gründen anonymisiert.

Vignette 1: Frau Dohm und Daniela

Frau Dohm erteilt der Klasse den Arbeitsauftrag, in Vierergruppen ein Märchen zu verfassen. In Danielas Gruppe entsteht sofort eine rege Diskussion, an der sich auch Daniela beteiligen möchte. Sobald sie jedoch das Wort ergreift, wird sie jedes Mal abrupt unterbrochen. Nach mehreren ergebnislosen Anläufen erhebt sie sich mit finsterem Gesichtsausdruck von ihrem Platz und geht mit kurzen, schnellen Schritten auf Frau Dohm zu. Als sie vor der Lehrerin steht, sagt sie geradeheraus: „Darf ich bitte mit einer anderen Gruppe arbeiten?“ „Warum willst du mit einer anderen Gruppe arbeiten?“, möchte Frau Dohm wissen. Ihre Augen weiten sich. „Ich, ich“, stammelt Daniela, während sie ihr Körpergewicht von einem Bein auf das andere verlagert. „Oder“, sprudelt es aus ihr hervor, „kann ich alleine arbeiten?“ Frau Dohms Blick wandert zu Danielas Gruppe, die nach wie vor eifrig diskutiert. Die Lehrerin kneift die Augen leicht zusammen, dann sagt sie: „Komm, gehen wir einmal gemeinsam zu deiner Gruppe.“ Ihre Stimme klingt sanft. Als Daniela irritiert aufschaut, fragt Frau Dohm: „Warum möchtest du alleine arbeiten? Sind dir die Mädchen zu laut und zu hektisch? Macht dich das nervös oder geht es dir sonst nicht gut?“ Als Daniela, ohne zu antworten, den Kopf senkt, nimmt sie die Schülerin leicht beim Arm und meint ein weiteres Mal: „Komm, gehen wir einmal gemeinsam zu deiner Gruppe.“ Daraufhin setzt sich Daniela mit ihrer Lehrerin in Richtung der Mädchen in Bewegung.

Vignettenlektüre *Sich-Einfühlen* als Ergründen

Diese Vignette rahmt eine Deutschstunde, in der die Schüler*innen einer sechsten Schulstufe die Aufgabe erhalten, zu viert je ein Märchen zu verfassen. In der illustrierten Gruppe wird eifrig diskutiert. Daniela versucht sich mehrmals einzubringen. Die anderen Kinder lassen sie aber nicht zu Wort kommen. Nach mehreren vergeblichen Versuchen verlässt sie die Gruppe. Ihr Gesichtsausdruck ist finster.

In kurzen, schnellen Schritten geht sie auf ihre Lehrerin, Frau Dohm, zu. Aufgrund dessen, was sich in der Vignette an Mimik und Bewegung zeigt, liegt die Vermutung nahe, Daniela sei verärgert. Ohne sich mit Erklärungen aufzuhalten, bittet sie die Lehrerin rundheraus, mit einer anderen Gruppe arbeiten zu dürfen. Frau Dohm schaut Daniela mit großen Augen an. Was bedeutet dieser Gesichtsausdruck? Ist die Lehrerin überrascht? Kann sie sich keinen Reim darauf machen, warum Daniela diesen Wunsch äußert? Daniela beginnt zu stammeln und ihr Körpergewicht von einem Bein auf das andere zu verlagern. Was ist mit ihr los? Ist sie wütend? Oder ist verletzt und traurig? Oder hat sie vor etwas Angst? Befürchtet sie vielleicht, vor der Klasse als Denunziantin dazustehen? Wenn ja, so heißt das nicht, dass sie von ihrer Bitte Abstand nimmt. Vielmehr bekräftigt sie ihren Wunsch, indem sie sich erkundigt, ob sie den Arbeitsauftrag alleine ausführen dürfe. Frau Dohm schaut zu Danielas Gruppe und sieht, dass die Schülerinnen eifrig diskutieren. Die Lehrerin kneift die Augen leicht zusammen. Versucht sie in diesem Moment im Sinne einer reflektierenden Praktikerin, die Situation durch „reflection-in-action“ (Schön, 1987) kritisch zu hinterfragen? Im Folgenden zeigt sich, dass sie Daniela mit sanfter Stimme vorschlägt, mit ihr gemeinsam zu den Mädchen zu gehen. An dieser Stelle der Illustration wird der Beginn eines *Sich-Einfühlens* miterfahrbar, das sich als Ergründen artikuliert. Die Lehrerin erkundigt sich bei Daniela, ob ihr die Gruppe ‚zu laut und hektisch‘ sei, sie das womöglich ‚nervös‘ mache oder es ihr sonst nicht gut gehe. Sie scheint zu spüren, dass in diesem Moment professionelles Handeln gefragt ist, das von Achtsamkeit geprägt ist und der Schülerin Vertrauen vermittelt und Sicherheit und Halt bietet. Trotz ihres *Sich-Einfühlens* gelingt es der Lehrerin nicht, Daniela zum Reden zu bringen. Das Mädchen senkt vielmehr den Kopf. Daraufhin nimmt es die Lehrerin behutsam am Arm. Sie bohrt nicht lange nach und versucht auch nicht, Daniela eine Antwort zu entlocken, die sie unter Umständen später bereuen könnte, weil sie auf Drängen der Lehrerin etwas preisgibt, das sie eigentlich lieber für sich behalten würde. Stattdessen versucht Frau Dohm Daniela ein weiteres Mal dazu zu überreden, mit ihr gemeinsam die Gruppe aufzusuchen. Dieses Mal geht die Schülerin auf das Unterstützungsangebot ein und setzt sich gemeinsam mit ihrer Lehrerin in Richtung der Gruppe in Bewegung. Das *Sich-Einfühlen* scheint zu guter Letzt doch wirkmächtig zu werden und dazu beizutragen, dass es Frau Dohm aufgrund ihres umsichtigen Handelns gelingt, auf Danielas Bedürfnisse einzugehen und die Schülerin zu motivieren, sich den Herausforderungen der Unterrichtsstunde zu stellen.

Vignette 2: Frau Brunner und Bettina

Frau Brunner bespricht mit den Schüler*innen die römischen Gottheiten. Dabei stellt sie immer wieder Verbindungen zur griechischen Mythologie her. Als sie wissen möchte, wie der griechische Kriegsgott heißt, zeigt Bettina blitzschnell auf. Mit

einem Kopfnicken fordert Frau Brunner das Mädchen zum Sprechen auf. „Das ist Ares“, antwortet Bettina laut und deutlich. „Sehr gut!“, erwidert Frau Brunner lächelnd. „Und“, fährt sie eifrig fort, „weiß jemand, wie der Kriegsgott der Römer geheißen hat?“ Dieses Mal bleibt es in der Klasse still. Plötzlich platzt Bettina heraus: „Ah! Ich weiß es! Das war Merkur.“ Frau Brunner schüttelt den Kopf. „Nein“, meint sie gedehnt. „Das stimmt nicht ganz. Aber du bist schon ganz nah dran. Er heißt wie ein Planet. Damit hast du vollkommen recht, aber Merkur war es nicht. Denkt noch einmal alle nach“, fordert Frau Brunner die gesamte Klasse auf. „Jupiter“, ruft ein anderes Mädchen in die Klasse. „Nein“, meint Frau Brunner erneut lächelnd. „Der war es auch nicht.“ „Mars?“, wirft Bettina fragend ein. „Genau!“, bestätigt Frau Brunner lachend. Erfreut wirft Bettina mit einem lauten ‚Ja‘ ihre Arme in die Luft.

Vignettenlektüre *Sich-Einfühlen* als Ermutigen

In dieser Vignette wird ein gelenktes Unterrichtsgespräch illustriert, bei dem die Lehrerin, Frau Brunner, den Bogen von der griechischen Mythologie zur polytheistischen Religion im antiken Rom spannt. Als sie wissen möchte, wie der griechische Kriegsgott heißt, antwortet Bettina blitzschnell: ‚Ares‘. Die Lehrerin scheint sich über die richtige Wortmeldung zu freuen. Darauf lässt zumindest ihr Lob und ihr Lächeln schließen. Als Nächstes fragt sie nach dem Namen des römischen Kriegsgottes. Dieses Mal bleibt es in der Klasse still. Keines der Kinder scheint die Antwort zu wissen. Plötzlich platzt Bettina heraus: ‚Ich weiß es! Das war Merkur.‘ Frau Brunner schüttelt den Kopf. Zugleich lässt sie ein langgezogenes ‚Nein‘ verlauten. Was bedeutet die Dehnung des Wortes? Ist die Lehrerin irritiert, weil niemand die Antwort weiß? Befürchtet sie, die Kinder könnten das Interesse am Unterricht verlieren und sich nicht mehr aktiv einbringen? Fügt sie deshalb aufmunternd hinzu, die Antwort sei nicht ganz richtig, aber Bettina sei schon ganz nah dran? Er heiße wie ein Planet, damit habe das Mädchen vollkommen recht, allerdings handle es sich nicht um Merkur. Anschließend fordert sie die ganze Klasse auf nachzudenken. In diesem Moment wird ein *Sich-Einfühlen* miterfahrbar, das sich dieses Mal als Ermutigen zeigt. Die Lehrerin hebt Bettinas Teilerfolg hervor und motiviert die Klasse, den eingeschlagenen Weg auf der Spurensuche nach Neuem fortzusetzen. Was bedeutet dies für Bettina? Gelingt es ihr durch Frau Brunners *Sich-Einfühlen* die hereinbrechenden Störungen und Irritationen, die Lernen bekanntlich begleiten und mit denen sie in diesem Moment konfrontiert wird, besser auszuhalten? Wird dadurch der Erfolg ihres Lernens positiv beeinflusst? Als ein Mädchen ‚Jupiter‘ ruft, gibt Frau Brunner der Schülerin lächelnd zu verstehen, dass es dieser auch nicht sei. Die falsche Antwort wird weder geahndet noch führt sie dazu, dass die Schülerin zurechtgewiesen oder gar beschämt wird. Vielmehr scheint sie als etwas Natürliches angesehen zu werden, das zum Lernen ganz selbstverständlich dazugehört und einen Blick auf fehlgeschlagene Verstehensprozesse werfen lässt. Nun rückt wieder Bettina ins Zentrum der Auf-

merksamkeit. Mehr fragend als wissend ruft sie ‚Mars‘ in die Klasse. Mit einem ‚Genau‘ bestätigt Frau Brunner lächelnd, dass die Antwort dieses Mal richtig ist. Bettina zeigt sich hochofren. Sie wirft die Arme in die Luft und stößt ein lautes ‚Ja‘ aus. Damit verleiht sie wohl ihrer Begeisterung Ausdruck, dass es ihr durch Frau Brunners *Sich-Einfühlen* und ihr beharrliches an der Sache bleiben gelungen ist, neues Wissen zu erwerben.

Lässt man die abgebildeten Vignetten und die darauf bezogenen Vignettenlektüren Revue passieren, fällt auf, dass sich das *Sich-Einfühlen* zwar unterschiedlich zeigt, in beiden Fällen aber eine wichtige Voraussetzung für professionelles pädagogisches Lehrer*innenhandeln bildet. Mit seiner Hilfe gelingt es den Lehrerinnen, eine positive Beziehung zu den Schüler*innen aufzubauen und sich deren Gefühlen und Motiven anzunähern. Sie nehmen die Bedürfnisse der Kinder wahr und stellen deren Interessen in den Mittelpunkt. Dabei zeigen sie Verständnis und einen respektvollen, wertschätzenden Umgang, der von Feingefühl und Achtsamkeit geprägt ist. Es wird eine positiv gestimmte Lernatmosphäre *miterfahrbar*, die Vertrauen schafft und den Schüler*innen Sicherheit und Halt bietet. Ein *Sich-Einfühlen*, wie es sich in den Vignetten zeigt, lässt Lehrer*innen ein Gespür dafür entwickeln, wann es gilt, distanziert zu handeln und wann es notwendig ist, die Nähe der Schüler*innen zu suchen. Eine derartige Haltung fördert schulisches Wohlbefinden, welches den Lernerfolg von Schüler*innen nachweislich positiv beeinflusst (vgl. Hascher, 2004, 2009; Meyer, 2004; Helmke, 2010; Hattie, 2013). Angesichts der weitreichenden Relevanz des *Sich-Einfühlens* für professionelles pädagogisches Lehrer*innenhandeln stellt sich die Frage, wie diesem Phänomen, dem in den Bildungswissenschaften bislang wenig Beachtung geschenkt wurde, künftig mehr Raum gegeben werden kann. Dazu bietet sich die Lehrer*innenbildung ideal an.

4. Conclusio: Entwicklung und Förderung des *Sich-Einfühlens* in der Lehrer*innenbildung

Studierende des Lehramts sollen im Rahmen ihrer Ausbildung nicht nur fachliches und fachdidaktisches Wissen und Können erwerben, sondern auch fundierte pädagogische Kompetenzen entwickeln. Dazu zählen Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenzen, Durchsetzungs- und Kompromissfähigkeit, Frustrationstoleranz, Teamfähigkeit und Gruppenkompetenzen, analytische und synthetische Fähigkeiten etc. Eine wichtige Fähigkeit ist das *Sich-Einfühlen*. Geht es nach der Verfasserin dieses Beitrags, weist sie einen deutlichen Entwicklungsbedarf auf. Es stellt sich die Frage, wie die Studierenden als angehende Lehrer*innen für die Bedeutung des *Sich-Einfühlens* sensibilisiert und ein entsprechender Kompetenzaufbau gefördert und organisiert werden kann. Als Einstieg bietet sich an, das durch persönliche Erfahrungen aufgebaute, bislang unreflektierte Wissen und die damit

zusammenhängenden Meinungen zum *Sich-Einfühlen*, in der Literatur zusammenfassend als ‚Subjektive Theorien‘ (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988) bezeichnet, in Lehrveranstaltungen der Lehrer*innenbildung aufzudecken und mit den Studierenden zu erarbeiten, was sie persönlich unter dem Begriff des ‚*Sich-Einfühlens*‘ verstehen. So lässt sich eine solide Basis schaffen, um in einem nächsten Schritt unterschiedliche Einfühlungstheorien zu diskutieren, die den Studierenden zur Bewusstwerdung und Weiterentwicklung ihrer eigenen unbefragten Meinungen und impliziten Wissensbeständen dienen und dem Kompetenzaufbau des *Sich-Einfühlens* unterstützen. Das Erarbeitete kann anschließend beispielsweise mittels einer gemeinsamen diskursiven Bearbeitung einer exemplarischen Unterrichtsvignette, in der sich das *Sich-Einfühlen* im schulischen Kontext artikuliert, praxisnah veranschaulicht werden. Darüber hinaus lässt sich das Potenzial von Vignetten nutzen, um auf verschiedene Facetten des Phänomens hinzudeuten und seine Wirkmacht ins Zentrum zu rücken. Durch eine differenzierte Wahrnehmung der verdichteten Erfahrungssituation werden die Einfühlungserfahrungen der Lehrer*innen für die Studierenden nachvollziehbar. „In der Absicht, jemanden zum Nachdenken zu bewegen, vergegenwärtigen Vignetten einen bestimmten Erfahrungsvollzug. Die Nachvollziehenden brechen mit der Unmittelbarkeit gelebter Erfahrung. Das bislang nicht-thematisierte Vorwissen wird als unreflektiertes Verständnis eines besonderen Falles thematisch. Ausgehend von eigenen vorreflexiven Erfahrungen, in einer reflexiven Rückwendung auf ihr eigenes Vorverständnis, werden sie mit sich selbst konfrontiert und dabei zu wissenden Nichtwissenden, welche die Dinge *neu und anders sehen und verstehen lernen*“ (Agostini, 2019, S. 95–96; Hervorh. i. O.). Auf diese Art und Weise wird ein Raum für eigene (Lern-)Erfahrungen eröffnet, der für den Kompetenzaufbau des *Sich-Einfühlens* genutzt werden kann. Ferner eröffnet die Arbeit mit phänomenologisch orientierten Unterrichtsvignetten die Option, die Studierenden mittels gezielter Fragen zu ermuntern, sich in die Lage der illustrierten Schüler*innen zu versetzen und sich deren Erleben aus deren Perspektive zu vergegenwärtigen. So können sie schrittweise an das *Sich-Einfühlen* herangeführt werden und bereits in der Ausbildung erfahren, wie wichtig es für professionelles Lehrer*innenhandeln ist, in die Bewusstseinsaktivitäten von Schüler*innen einzutauchen und die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, was bei den Kindern und Jugendlichen im Entstehen begriffen ist. Je mehr die Studierenden über das *Sich-Einfühlen* Bescheid wissen, desto besser wird es ihnen später im Berufsalltag gelingen, auf die Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen und – wenn auch in deutlichen Grenzen – zu eruieren, was diese brauchen, um sich den vielfältigen Herausforderungen des Lernens erfolgreich stellen zu können. Unter diesem Blickwinkel ist das *Sich-Einfühlen* eine Schlüsselkompetenz für professionelles Lehrer*innenhandeln, die Schulen zu einem Ort werden lässt, an dem Schüler*innen einen taktvollen, wertschätzenden Umgang erfahren, der es ihnen ermöglicht, die Menschen zu werden, die sie gerne sein möchten.

Literatur

- Agostini, E. (2016). *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung*. Schöningh.
- Agostini, E. (2019). Zur Verdichtung und Analyse von Unterrichtsvignetten. *Journal für LehrerInnenbildung* 19(4), 92–101.
- Curtis, R. (2009). Einführung in die Einfühlung. In R. Curtis & G. Koch (Hrsg.), *Einfühlung. Zu Geschichte und Gegenwart eines ästhetischen Konzepts* (S. 11–30). Fink.
- De Preester, H. (2008). From ego to alter ego: Husserl, Merleau-Ponty and a layered approach to intersubjectivity. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 7(1), 133–142.
- Duden. (1997). *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der Sprache. Band 7. Nach den Regeln der neuen deutschen Rechtschreibung* (überarbeiteter Nachdruck der 2. Auflage). Duden.
- Duden. (2002). *Das Bedeutungswörterbuch. Band 10* (3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Duden.
- Duden. (2006). *Die Grammatik. Band 4. Nach den Regeln der neuen deutschen Rechtschreibung* (überarbeiteter Nachdruck der 7. völlig neu erarbeiteten und erweiterten Auflage). Duden.
- Finlay, L. (2009). Debating Phenomenological Research. *Phenomenology & Practice*, 3(1), 6–25.
- Gallagher, S. (2012). Empathy, Simulation, and Narrative. *Science in Context*, 25(3), 355–381.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektiver Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.
- Hascher, T. (2009). Emotionen und Lernen. In H. Ganthaler, O. Neumaier & G. Zecha (Hrsg.), *Rationalität und Emotionalität* (S. 81–96). LIT.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Auflage). Klett/Kallmeyer.
- Husserl, E. (1962). *Phänomenologische Psychologie. Husserliana Band 9*. Martinus Nijhoff.
- Jardine, J. (2016). Wahrnehmung und Explikation. Husserl und Stein über die Phänomenologie der Einfühlung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 64(3), 352–374.
- Kern, I. (1973). Einleitung des Herausgebers. In E. Husserl, *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass. Erster Teil. 1905-1920. Husserliana, Band 13* (S. 17–48). Martinus Nijhoff.
- Kluge (2002): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (24. durchgesehene und erweiterte Auflage). de Gruyter.

- Lipps, T. (1903). *Grundlegung der Ästhetik*. Voss.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Die Phänomenologie der Wahrnehmung. Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Band 7* (aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch eine Vorrede von R. Boehm. Hrsg. C. F. Graumann & J. Linschoten). de Gruyter.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen.
- Ratcliffe, M. (2012). Phenomenology as a Form of Empathy. *Inquiry*, 55(5), 473–495.
- Saxer, B. (2021). *Zum Phänomen des Sich-Einfühlens und seiner Bedeutung für das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Eine phänomenologisch orientierte Studie*. Springer.
- Schratz, M., Schwarz, J.F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. StudienVerlag.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Smith, J. (2010). Seeing other people. *Philosophy and Phenomenological Research*, 81(3), 731–748.
- Stein, E. (2010). *Zum Problem der Einfühlung. Edith Stein Gesamtausgabe. Band 5* (2. Aufl., eingeführt und bearbeitet von M. A. Sondermann OCD). Herder.
- Tengelyi, L. (2004). Vom Erlebnis zur Erfahrung. Phänomenologie im Umbruch. In W. Högrefe & J. Bromand (Hrsg.), *Grenzen und Grenzüberschreitungen* (788–800). 19. Deutscher Kongress für Phänomenologie.
- Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst. Vorlesung zur Phänomenologie des Leibes*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*. Suhrkamp.
- Walsh, P.J. (2014). Empathy, embodiment, and the unity of expression. *Topoi*, 33(1), 215–226.
- Zahavi, D. (2014). *Self and Other. Exploring subjectivity, empathy, and shame*. Oxford University Press.



PTS – ein unterschätzter Schultyp?

Ergebnisse einer Evaluation der Bildungsziele der Polytechnischen Schule anhand der Funktionen der Schultheorie nach Helmut Fend

Georg Berger

g.berger@eduhi.at

EINGEREICHT 7 FEB 2021

ÜBERARBEITET 25 APR 2021

ANGENOMMEN 30 APR 2021

Das österreichische Bildungssystem wurde 1962 im Zuge der einjährigen Verlängerung der Pflichtschulzeit auf neun Jahre auch um einen neuen Schultyp in Form des einjährigen „Polytechnischen Lehrganges (PL)“ erweitert (BGBl. Nr. 241 & 242, SchPflG 1962, SchOG 1962). Der PL war dabei als eine Möglichkeit zur Absolvierung dieser verlängerten Pflichtschulzeit vorgesehen, verbunden mit dem Bildungsziel der Berufsvorbereitung. Die gesetzliche Implementierung und der Start erfolgten mit dem Schuljahr 1966/67. Die Akzeptanz durch die Schüler*innenschaft war bereits nach der Anfangsphase verhalten und auch die Zahl der Absolvent*innen war über die Zeit aus unterschiedlichen Gründen rückläufig, was mehrere Attraktivierungsversuche zur Folge hatte und schließlich im Jahr 1997 (BGBl. Nr. 766/1996) zur Namensänderung in „Polytechnische Schule (PTS)“ führte. Im qualitativen Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit wurden im oberösterreichischen Zentralraum in Gruppendiskussionen bzw. Leitfadenterviews interne wie auch externe Akteur*innen befragt bzw. Datenmaterial in Form der Lehrpläne und Statistiken analysiert und mit den Funktionen, die der Schultheoretiker Fend für die Schule als wichtig erachtet (Fend, 2008), abgeglichen. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass die unterdurchschnittliche Annahme dieser einjährigen Schulform durch die Jugendlichen mit einem verbesserungswürdigen Image der PTS innerhalb der Gesellschaft sowie einer derzeitigen suboptimalen sozialen Zusammensetzung der Absolvent*innen vor allem im städtischen Bereich erklärt werden kann. Denn die Analyse der Gesamtkonzeption der PTS zeichnet ein durchaus brauchbares Bild: Gesamtkonzept sowie Bildungsziele sind in Hinblick auf die Vorbereitung auf die Arbeitswelt stimmig und die Umsetzung erfolgt engagiert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Polytechnische Schule, Soziale Zusammensetzung, Imagekorrektur, Attraktivitätssteigerung

1. Einleitung

Im Zuge einer grundlegenden gesetzlichen Veränderung des österreichischen Schulwesens im Jahre 1962 (BGBl. Nr. 242, SchOG 1962) wurde auch die allgemeine Pflichtschulzeit um ein Jahr auf nunmehr neun Jahre verlängert (BGBl. Nr. 241,

SchPflG 1962). Als Folge der Schulpflichtverlängerung wurde – zur Erfüllung des gesetzlichen Auftrages (SchOG 1962 idgF) – die Einrichtung des Polytechnischen Lehrgangs (PL) als neuer Schultyp beschlossen, der zu Beginn des Schuljahres 1966 seinen Betrieb aufnahm. Konzipiert war der PL vor allem für jene Schüler*innen, die nach dem 9. Schuljahr einen Lehrberuf ergreifen wollten. Eben diese sollten mithilfe des PL in geeigneter Form gezielt auf den Übertritt in die Arbeitswelt vorbereitet werden.

Setzt man die Schüler*innenzahlen in Relation zu den jeweiligen Geburtenjahrgängen, so war die Reaktion im Einführungsjahr 1966, dass von den 103.012 Geburten des Jahres 1952 31.838 Schüler*innen oder 30,9 % den PL besuchten (Statistik Austria, 2019a). Bei fortlaufender Analyse des Datenmaterials in 10-Jahres-Schritten zeigt sich ein permanent abnehmender Anteil – mit kleinem Ausreißer 2006/07¹ – (Tabelle 1), was bedeutet, dass diese Schulform bis dato nicht wunschgemäß angenommen wird.

TAB. 1. Geburten bzw. Besuch der Schulform PL/ab 1997 PTS von 1966/67 bis 2016/17

Name	Schuljahr	Geburten (14 Jahre zuvor)	Besuch PL/ ab 1997 PTS	Prozent	Mädchenanteil in Prozent
PL	1966/67	103.012	31.838	30,9	45,6
PL	1976/77	133.253	35.644	26,7	41,3
PL	1986/87	103.012	24.831	24,1	33,0
PL	1996/97	94.840	18.965	19,9	31,1
PTS	2006/07	95.302	21.379	22,4	36,5
PTS	2016/17	78.399	15.414	19,6	35,9

Quelle: Statistik Austria 2019a, eigene Darstellung

Bemerkenswert ist auch der Rückgang des Anteils der Schülerinnen seit Einführung um knapp 10 Prozentpunkte von 45,6 % zu Beginn (1966/67) auf 35,9 % in den Schuljahren 2016/17 (Statistik Austria 2019a), wobei aber seit Mitte der 1990er-Jahre eine leichte Zunahme beobachtbar ist.

Hauptsächlich aufgrund der mangelnden Attraktivität, jedoch auch aus weiteren Gründen, wurde in mehreren Lehrplan-Novellierungen versucht diese Schulform attraktiver zu gestalten. Zuletzt wurde sie in dieser Hoffnung 1997 in Polytechnische Schule (PTS) umbenannt (BGBl. Nr. 766/1996).

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwiefern dieser Schultyp die von Helmut Fend in seiner Schultheorie formulierten Aufgaben erfüllt. Erfüllt die PTS alle oder fast alle Funktionen, kann von einem unterschätzten Schultyp gesprochen werden.

¹ Der neue Lehrplan 1997 mit den Fachbereichen (BGBl. II Nr. 236/1997, S. 2), aufbauend auf den Schulversuch „PTS 2000“, in Verbindung mit leichten Schwankungen in den Geburtenraten bewirkte im Zeitraum 1997 bis 2006 eine geringe Steigerung der Zahlen der PTS-Schüler*innen um ca. einen Prozentpunkt. Dieser Trend war jedoch nicht nachhaltig und kehrte sich nach 2006 wieder um.

Der Beitrag hierzu gliedert sich wie folgt: Kapitel 2 beschäftigt sich mit dem theoretischen Bezugsrahmen, der Schultheorie nach Fend (2008), insbesondere mit den von ihm postulierten vier Aufgaben der Schule (s.u.). In Kapitel 3 wird das methodische Vorgehen erörtert. Kapitel 4 präsentiert die Ergebnisse der empirischen Studie. Kapitel 5 fasst die Ergebnisse zusammen und widmet sich der Ausgangsfrage „PTS – ein unterschätzter Schultyp?“

2. Theoretischer Bezugsrahmen: Schultheorie von Helmut Fend²

Als Bezugsrahmen wird dieser Arbeit die Schultheorie Fends (2008) zugrunde gelegt. Diese eignet sich für die Fragestellungen besonders gut, da die Funktionen, die Fend der Schule zuordnet, zugleich für die Analyse der Lehrplaninhalte und der darin definierten Bildungsziele der Polytechnischen Schule herangezogen werden können. Erwähnenswert scheint, dass Fend seine ursprüngliche schultheoretische Fassung aus 1980 im Jahr 2008 erweitert hat (s. Anhang). In dieser Arbeit wird auf die von Fend in seiner ersten Darstellung konzipierten Aufgaben der Schule zurückgegriffen. Dies ist aus Sicht des Autors gerechtfertigt, da die Makroperspektive im Vordergrund steht und die von Fend definierten Aufgaben ein nach wie vor hilfreiches Instrument zur Analyse der Beziehung des Systems Schule zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen ist. Der neuen Theorie wird insofern Rechnung getragen, als dass die Analyse die Einbettung in den historischen Kontext berücksichtigt und zudem auf die Gestaltung der PTS durch die Politik eingegangen wird. Nach Fend (2008) hat Schule vor allem folgende vier wichtige Funktionen zu erfüllen:

Ihr fällt die kulturelle Reproduktionsaufgabe zu, von Fend als (1) *Enkulturationsfunktion* bezeichnet, die sich auf die Reproduktion grundlegender Fertigkeiten, wie beispielsweise Sprache und Schrift, bezieht sowie auf die Vermittlung wesentlicher Werte, aber auch Tugenden. Im westlichen Kulturraum liegt die Kernaufgabe der Enkulturationsfunktion aus gesellschaftlicher Sicht vor allem in der Sinnvermittlung und im Kompetenzerwerb zur eigenständigen Urteilsbildung bzw. Entscheidungsfähigkeit. Aus Sicht der Schüler*innen und Eltern ist Enkulturation eine Möglichkeit zur Festigung der Autonomie jedes Individuums im Denken und Handeln.

Die konkrete Umsetzung der praktischen Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen, die für das jeweilige Berufsfeld und die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit unumgänglich sind (sogenannte *Hardskills*, wie z. B. handwerkliche

² Helmut Fend (*1940) ist ein österreichischer, seit 2006 emeritierter Pädagogikprofessor. Er war Volksschullehrer in Vorarlberg, dann folgten Studien der Erziehungswissenschaft sowie der Psychologie in Innsbruck und London. Ab 1968 war er am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität in Konstanz tätig. Seit 1978/79 leitete er das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen in Düsseldorf. Ab 1987 bis 2006 war er Ordinarius für Pädagogische Psychologie an der Universität in Zürich. Seine Schultheorie gilt als richtungsweisend (Fend, 1980; 2008).

Fähigkeiten etc.) bezeichnet Fend als (2) *Qualifikationsfunktion*. Sie ist für die Ausübung „konkreter“ Arbeit von entscheidender Bedeutung und deshalb auch für die PTS von essentieller Wichtigkeit, denn die Lehre bildet das institutionalisierte Arrangement zur Erfüllung der Qualifikationsfunktion und die PTS bereitet speziell auf Lehre und Beruf vor.

Die (3) *Allokationsfunktion* bezeichnet nach Fend die gesellschaftliche Funktion der Schule in Bezug auf die Sozialstruktur einer Gesellschaft, worunter die Gliederung nach Bildungsstand, Einkommensklasse und Kultur zu verstehen ist (Fend, 2008, S. 50). Die Zuordnung der Leistungen der Schüler*innen zu ihren Berufswegen erfolgt über das Prüfungswesen der Schule. Bezogen auf die PTS bedeutet diese Funktion, welche zukünftigen Wege – Berufe oder weiterführende Schulen – sich den Abgänger*innen eröffnen bzw. von diesen ergriffen werden. Die Allokationsfunktion soll die Verteilung auf zukünftige Berufe oder Berufslaufbahnen unterstützen und vor allem Kindern aus bildungsferneren Schichten eröffnen sich dadurch Chancen, die ihnen ansonsten verwehrt blieben (Fend, 2008, S. 44). Somit ist das Bildungssystem Schule nach Fend ein wichtiges Instrument der Lebensplanung jedes Einzelnen.

Kritisch angemerkt sei, dass nicht übersehen werden sollte, dass das Bildungssystem in Österreich sozial selektiv ist, d. h. der Zugang zu einzelnen Schulformen von der sozialen Herkunft und einem eventuellen Migrationshintergrund abhängt (Bruneforth et al., 2012). Daher ist es an dieser Stelle erforderlich, auch auf die in Österreich bestehende *Selektionsfunktion* zu verweisen, die zwar von Fend nicht behandelt wird, jedoch in unserem Bildungssystem existentiell bedeutungsvoll ist.

Schließlich nennt Fend die (4) *Integrations- und Legitimationsfunktion* der Schule, die jene Normvorstellungen, Werte und Weltansichten reproduziert, die den inneren Zusammenhalt einer Gesellschaft stärken, die soziale Identität (Zugehörigkeitsgefühl) fördern und zur Aufrechterhaltung der politischen Verhältnisse beitragen (Fend, 2008, S. 50f). Die Integrationsfunktion trägt somit zur Demokratisierung einer modernen Gesellschaft bei und fördert bzw. stärkt deren Zugehörigkeit. Soweit diese Funktion über die Legitimation hinausgeht und sich auf die Integration bezieht, weist sie auch Überschneidungen mit der Enkulturationsfunktion auf, die sich für Schüler*innen mit Migrationshintergrund als eine besondere Herausforderung darstellt.

Diese vier Funktionen im System Schule stellen somit Mechanismen dar, die der Aufrechterhaltung sozialer Systeme dienen und deren Handlungsfähigkeit gewährleisten (Fend, 2008, S. 50).

3. Methodisches Vorgehen

Im Vordergrund dieses Beitrages steht die so genannte Makroebene. Für deren Analyse schlägt Fend (Fend, 2008, S. 188) als Datenmaterial Lehrpläne, Schüler*innen-

zahlen, Expert*inneninterviews sowie Sitzungen von Entscheidungsgremien und internationalen sowie nationalen Konferenzen vor. Mit Ausnahme der letztgenannten Datenquellen greift dieser Beitrag auf alle vorgeschlagenen Datenquellen zurück.

Zur Analyse der Enkulturation werden Lehrpläne und Interviewmaterialien herangezogen (s.u. Übersicht 1). Folgende drei Lehrpläne werden untersucht: PL-Lehrplan 1962 (BGBl. 242/1962), PTS-Lehrplan 1997 (BGBl. II Nr. 236/1997) und PTS-Lehrplan 2020 (BGBl. II Nr. 348/2020). Durch diese Lehrplananalyse soll festgestellt werden, welchen Anteil die Persönlichkeits- und Allgemeinbildung haben und welche Unterrichtsfächer darauf Bezug nehmen. Zusätzlich werden qualitative Interviews mit unterschiedlichen Akteur*innen einbezogen. Im Besonderen wird auf den aktuell gültigen Lehrplan des Jahres 2020 (BGBl. II Nr. 348/2020) näher eingegangen (siehe Tabelle A1 im Anhang). In Bezug auf die Qualifikation und die Bewertung der vermittelten Qualifikationsmerkmale werden ebenfalls die drei angeführten Lehrpläne (s.o.) einer Analyse unterzogen und dabei qualitatives Datenmaterial aus Interviews und Gruppendiskussionen miteinbezogen.

Die Analyse der Allokation erfolgt anhand des vorhandenen statistischen Datenmaterials sowie von Interviews mit Schulleiter*innen und Lehrer*innen.

Zur Untersuchung der Integrations- bzw. Legitimationsfunktion werden statistische Daten, Befragungen der Schulleiter*innen und Lehrkräfte sowie Gruppendiskussionsaussagen der Schüler*innen herangezogen.

ÜBERSICHT 1. Datenmaterial zur Analyse der vier Funktionen von Fend

Funktion	Indikator	Datenmaterial
Enkulturation	Stellenwert von Allgemein- und Persönlichkeitsbildung	Lehrpläne (1962, 1997, 2020); Interviews mit Akteur*innen außerhalb der Schule (Ministerium, Sozialpartner, Unternehmen); n=22 Interviews mit Direktor*innen, Lehrkräften, Eltern; n=49 Gruppendiskussionen mit Schüler*innen; n=29 á 10 Schüler*innen
Qualifikation	Vermittelte Qualifikationen	Lehrpläne (1962, 1997, 2020); Interviews mit Akteur*innen außerhalb der Schule (Ministerium, Sozialpartner, Unternehmen); n=22 Interviews mit Direktor*innen, Lehrkräften; n=40 Gruppendiskussionen mit Schüler*innen; n=29 á 10 Schüler*innen
Allokation	Übergänge in berufliche und weiterführende Schulen	Statistisches Material von Statistik Austria Interviews mit Direktor*innen und Lehrkräften; n=40
Integration / Legitimation	Soziale Zusammensetzung, Sozialer Zusammenhalt in der Schule, Identifikation mit Österreich	Statistisches Material von Statistik Austria Interviews mit Direktor*innen und Lehrkräften; n=40 Gruppendiskussionen mit Schüler*innen; n=29 á 10 Schüler*innen

Quelle: Eigene Darstellung

Hinsichtlich des Samples des qualitativen Teils der Studie wurden vorab Kriterien festgelegt, um eine inhaltliche Repräsentativität (Lamnek, 2005, S. 193) zu gewährleisten, d. h. um möglichst umfassend alle möglichen Perspektiven zu erfassen. Da-

her wurden als Fallgruppen innerhalb der PTS Schulleiter*innen, PTS-Lehrer*innen und PTS-Schüler*innen und deren Eltern festgelegt und als Fallgruppen außerhalb der PTS Vertreter*innen von NMS als Zubringerschulen, von Berufsschulen, Unternehmen und berufsbildenden mittleren Schulen sowie Jugendliche. Zusätzlich wurden noch Expert*innen von Interessensvertretungen und der Schulverwaltung sowie politische Entscheidungsträger*innen befragt. Bei den Schulen wurde auf eine Stadt-Land-Streuung geachtet.

Die Datenerhebung beschränkte sich räumlich auf den Oberösterreichischen Zentralraum, d. h. auf die Region Linz/Wels/Steyr/Enns. Trotz dieser Einschränkung konnte das Ziel einer maximalen Breite erfasst werden, da sowohl ländliche als auch städtische Gebiete vorliegen und eine Vielzahl von Beschäftigungsmöglichkeiten bestehen. Zur Datenerhebung wurden Leitfadeninterviews und bei den Schüler*innen und Jugendlichen Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Interviews und Gruppeninterviews wurden unter Hinweis des vertraulichen Umgangs mit Einverständnis der Beteiligten mittels Tonband aufgezeichnet und anschließend regelgerecht – z. B. wörtlich, Auffälligkeiten, wie Lachen in Klammern, etc. – nach Mayring (2015, S. 57) verschriftlicht.

Bei der Auswertung wurde auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zurückgegriffen und eine strukturierte Auswertung vorgenommen. Die Entwicklung des Codeschemas erfolgte deduktiv-induktiv anhand der Funktionen von Fend. Technisch wurde die Auswertung mit MAXQDA in der Version 12 durchgeführt.

Darüber hinaus wurde – dort wo es aufgrund der Fallzahlen möglich war – eine Teilquantifizierung nach Padgett (1998) vorgenommen, wenn zumindest zwanzig Fälle zu einem Thema bzw. weniger als zwanzig Fälle zu einer Gruppe vorlagen. Im nachfolgenden Ergebnisteil wird bei Zitaten aus den Quellen die jeweilige Fallgruppe (z. B. PTS-Leiter*in), eine Interviewidentifikation (1, 2, ...) und die Zeilenreferenz (z. B. 4–5) angeführt. Bei zusammenfassenden Auswertungen wird die Fallgruppe genannt und sofern möglich eine Teilquantifizierung vorgenommen.

4. Empirische Ergebnisse zu den vier Schulfunktionen von Fend

4.1 Enkulturationsfunktion (Reproduktionsfunktion)

Fend weist dieser wichtigen Funktion die Vermittlung grundlegender Fertigkeiten, wie Sprache und Schrift, sowie grundlegender Werte, aber auch Tugenden zu. Angesprochen werden hier vordergründig Aspekte der Allgemein- und Persönlichkeitsbildung. Allgemeinbildung ist seit Einrichtung der PTS bzw. PS als Bildungsziel verankert und wird gleichberechtigt mit der Berufsgrundbildung genannt. In der aktuellen Fassung des Lehrplans wird dazu festgehalten:

„Die Polytechnische Schule hat im Sinne des §28 unter Bedachtnahme auf §2 Schulorganisationsgesetz, BGBl. Nr.242/1962, die Aufgabe, die Schüler*innen auf ihr weiteres Leben vorzubereiten und bestmöglich für den Eintritt in Lehre und Berufsschule oder weiterführende Schulen zu qualifizieren. Das Bildungsziel der Polytechnischen Schule ist auf eine Vertiefung und Erweiterung der Allgemeinbildung, eine umfassende Berufsorientierung, Berufsgrundbildung [...] ausgerichtet“ (BGBl. II Nr.348/2020, S.1).

Die Persönlichkeitsbildung z.B. wird zum einen im Lehrplan als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip festgelegt (die Förderung von „personalen Kompetenzen“, vgl. BGBl. II Nr. 348/2020, S.3), zum anderen im gesamten Fächerkanon mit insgesamt 32 Wochenstunden. Darunter fällt beispielsweise der Pflichtgegenstand „[...] Deutsch und Kommunikation mit 3 Wochenstunden durch Herstellung von Querverbindungen zu den anderen Pflichtgegenständen mittels situationsgerechter kommunikativer Gesprächs- und Sozialformen, womit wertvolle Beiträge zur Persönlichkeitsbildung geleistet werden können“ (BGBl. II Nr.348/2020, S.9ff).

Die Analyse der Befragungen – „[...] für uns Wirtschaftstreibende [ist] die Vermittlung möglichst fundierter Allgemeinbildung in der PTS prioritär wichtig“ (Unternehmer*in, 9, 120–126) – hinsichtlich eines Soll-Ist-Abgleiches Funktion ergibt positive Übereinstimmung in vielen Fallgruppen (z. B. Unternehmer*innen, 9, 98–103; PTS-Schulleiter*innen, 1, 52–56; Eltern, 4, 78–87). Von den zehn befragten PTS-Schulleiter*innen beispielsweise erwähnen sieben die engagierte Vermittlung von Allgemeinbildung.

Schwierigkeiten bei der Umsetzung ergeben sich durch die soziale Zusammensetzung der Schüler*innen, woraus auch Herausforderungen in der Erfüllung der anderen Funktionen resultieren. Vorweg sei dazu ein Interviewausschnitt angeführt, welcher darauf verweist, dass die Vorbereitung für den Übertritt in eine weiterführende Schule nur schwer erfüllt werden kann.

„Es ist unseren Lehrer*innen die Bemühung, möglichst gute Vermittlungsarbeit zu leisten, nicht abzusprechen [...] Hemmnisse ergeben sich aus der sozialen Zusammensetzung unserer Jugendlichen“ (PTS-Lehrer*in, 2/44–46).

Auch Schüler*innen bestätigen diese Schwächen.

„Für mich erkennbare Schwachstellen liegen im Leistungsunwillen und -können mancher Schulkolleg*innen“ (PTS-Schüler*in, 3/179–181).

Zusammenfassend wird die Funktion der Enkulturation in den Fallgruppen (PTS-Schulleiter*innen, 1, 102–110; PTS-Lehrer*innen, 2, 111–120; Unternehmer*innen, 9, 69–75; Interessensvertreter*innen, 11, 152–159) als ganz oder zum Teil erfüllt,

mit der Einschränkung seitens der Akteur*innen der Schule (PTS-Lehrer*innen, 2, 89–95), dass es teilweise schwierig sei, vor allem die Reproduktionsziele Sprache und Schrift betreffend, mehr zu erreichen.

4.2 Qualifikationsfunktion

Fend verortet in dieser Funktion die anschauliche Umsetzung praktischer Vermittlung von Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten. Dies sind allesamt unabdingbare Voraussetzungen für eine gediegene Vorbereitung auf das Berufsleben und daher für die Polytechnische Schule, als eine Schulform mit dem Ziel der „Vorbereitung bzw. Einstimmung auf die Arbeitswelt“, von eminenter Bedeutung.

Alle Lehrpläne weisen seit der erstmaligen Implementierung explizit auf diese Funktion hin, wie folgend auszugsweise dargestellt wird:

„Der polytechnische Lehrgang hat [...] die allgemeine Grundbildung im Hinblick auf das praktische Leben und die künftige Berufswelt zu festigen“ (BGBl. 242/1962 zu §28).

„Die Berufsgrundbildung vermittelt auf große Berufsfelder bezogene grundlegende Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die den Einstieg in die duale Ausbildung oder weiterführende Schulen erleichtern sollen“ (BGBl. II Nr. 348/2020, S.1).

Nach Fend geht es in dieser Funktion für Schule allgemein, so auch für die PTS, um die – für das jeweilige Berufsfeld unumgänglich nötige – konkrete Vermittlung der praktischen Umsetzung von Kenntnissen und Fertigkeiten. Dies betrifft im Besonderen handwerkliche Fähigkeiten je nach Spezialisierung sowie die Bildungsziele Berufsinformation und Berufsgrundbildung.

Zusammenfassend ergibt die Auswertung der Befragungen gestützt auf eine Sekundäranalyse statistischen Datenmaterials (s. 4.3) – beispielsweise bezüglich der Übertritte von der PTS in eine Lehre – eine durchaus positive Erfüllung dieser Funktion durch die PTS hinsichtlich der Abgänge, hingegen sind die bloß spärlichen Zugänge durch die relativ schlechte Akzeptanz dieser Schulform problematisch. Dies hat auch eine beeinträchtigende Wirkung auf die Allokationsfunktion (s. 4.3).

Durch eine breite Berufsorientierung bzw. gediegene, nicht zu sehr spezialisierte Berufsgrundbildung werden Fehlentscheidungen, die zu Schul- oder Lehrabbrüchen, Fehlqualifikationen und Schullaufbahnverlust führen können, hintangehalten (Frass & Groyer, 1993, S. 177 in Jäger, 2001, S. 25).

Dass grundlegende Fertigkeiten vor allem im gewählten Fachbereich erforderlich sind, bringen die befragten Unternehmen zum Ausdruck: „Durch die intensive Zusammenarbeit mit unserer PTS weiß ich, dass man sehr bemüht ist, den

Schüler*innen viel an notwendigen Fertigkeiten für Lehre und Beruf mitzugeben“ (Unternehmer*in, 9/125–128).

Ähnlich positive Rückmeldungen kamen von Lehrlingsausbildner*innen, wie folgendes exemplarisches Statement zeigt: „Unser Unternehmen ist mit den Kenntnissen der PTS-Abgänger*innen recht zufrieden. Vor allem die Leistungsbereitschaft ist uns wichtig und darauf wird in dieser Schulform, wie wir erkennen können, sehr geachtet“ (Lehrlingsausbildner*in, 9/71–74).

Großteils positive Rückmeldungen aus den Gruppendiskussionen mit Berufsschüler*innen im ersten Jahrgang bestätigen die gute Vermittlungsarbeit, zugleich werden auch gewisse Hemmnisse angesprochen.

„Ich habe eine recht brauchbare, umfangreiche Information über die einzelnen Berufe in der PTS bekommen und die Berufsgrundbildung war gut. Daher war für mich das Poly brauchbar, allerdings mit der Einschränkung relativ vieler leistungsferner Mitschüler*innen und Ausländer*innen, die die Effizienz beeinträchtigt haben“ (Berufsschüler*in 7/220–224).

Auch die Schüler*innen der PTS äußerten sich hauptsächlich positiv hinsichtlich der Vermittlungsbemühungen der Bildungsziele, benannten Gründe für den Besuch dieser Schulform und wiesen auf Schwächen bzw. Hemmnisse hin.

„Für mich war klar, dass ich in die PTS gehen würde, da mir das 9. Schuljahr noch fehlte und ich eine Lehre anstrebte. Habe in der Schule die gewünschte Berufsinformation erhalten. Aus meiner Sicht ist die PTS durchaus empfehlenswert, vor allem für jene, die eine Lehre anstreben. Leider erschweren den Unterricht manche Unwillige“ (PTS-Schüler*in, 3/19–23).

Einige charakteristische Aussagen der Polytechnischen Lehrerschaft weisen auf eine möglichst effiziente Umsetzung der Zielsetzungen hin, was auch von den aufnehmenden Berufsschulen bestätigt wurde.

„Die meisten unserer Schüler*innen aus der PTS kommen von dort, vor allem hinsichtlich praktischer und theoretischer Kenntnisse und Fertigkeiten, zufriedenstellend gut vorbereitet zu uns in die Berufsschule“ (Berufsschuldirektor*in, 6/72–75).

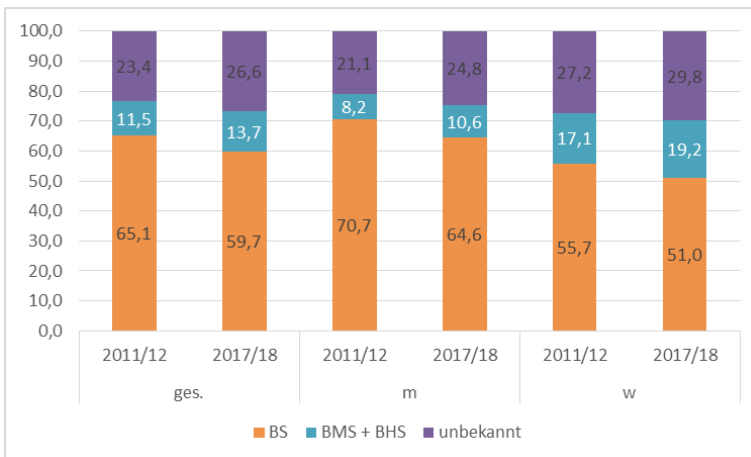
Die zweite wichtige Aufgabe nach Fend, die Qualifikationsfunktion, wurde von fast allen (PTS-Schulleiter*innen, 1, 37–48; PTS-Lehrer*innen, 2, 179–187; BS-Direktor*innen, 6, 70–75; BS-Schüler*innen, 7, 137–145; Unternehmer*innen, 9, 202–211; Lehrlingsausbildner*innen, 9, 77–83), vor allem hinsichtlich der praktischen Umsetzung von Kenntnissen und Fertigkeiten als positiv vermittelt bewertet.

4.3 Allokationsfunktion

Fend ordnet dieser Funktion die gesellschaftliche Aufgabe der Schule bezüglich der sozialstrukturellen Gliederung nach Bildung, Einkommen, Kultur usw. zu. Über das Prüfungswesen schafft die Schule Zuordnungen zwischen den Leistungen der Schüler*innen und ihren Berufslaufbahnen. Bezogen auf die PTS bedeutet dies, welche weitere Laufbahn – Lehre oder weiterführende Schule – bietet sich den Absolvent*innen bzw. welche wird von ihnen ergriffen?

Untersucht man zunächst, wohin die PTS-Schüler*innen abgehen (s. u. Abbildung 1 und Tabelle A2 im Anhang), so fanden im Schuljahr 2017/18 60 % der PTS-Absolvent*innen eine Lehrstelle und besuchten eine Berufsschule. Im Vergleich zu 2011/12 stellt dies einen Rückgang um 5 % dar. Dieser Rückgang ist primär dadurch bedingt, dass für einen höheren Anteil der PTS-Schüler*innen keine weitere Schulkarriere bekannt ist. Möglicherweise handelt es sich hier um frühe Schulabgänge. Der Anteil derjenigen, die in eine BMS oder BHS wechseln, war gegenüber dem Schuljahr 2011/12 leicht erhöht und lag im Schuljahr 2017/18 bei 14 %. Diese Entwicklungslinien gelten für beide Geschlechter, sind bei den Mädchen aber ausgeprägter.

ABB. 1. Übertritte von Abgänger*innen der Polytechnischen Schule



(Quelle: Statistik Austria 2013, 2019, Eigene Darstellung)

Anmerkungen: BS = Berufsschule, BMS = berufsbildende mittlere Schule, BHS = berufsbildende höhere Schule

Betrachtet man die Struktur der Lehrlinge im 1. Lehrjahr, so zeigt sich, dass sich diese 2017 zu 32,6 % aus Schüler*innen der PTS zusammensetzt (Tabelle 2). Im Vergleich zu 2011 ist dies ein Rückgang um 3,8 %. Wie Abbildung 1 weist auch dies auf mögliche Vermittlungsprobleme hin, resultiert jedoch ebenso aus der Tatsache abnehmender Schüler*innenzahlen in der PTS. Die Zahl der polytechnischen Schüler*innen betrug im Schuljahr 2010/11 österreichweit 18.841 und fiel bis zum

Schuljahr 2016/17 auf 15.415 (Statistik Austria 2019). Der Rückgang ist u. a. darauf zurückzuführen, dass Schüler*innen und deren Eltern die PTS meiden und eine BMS oder BHS besuchen. Im Falle des Scheiterns wird eine Lehrstelle gesucht. Schulabbrecher*innen aus einer BMS/BHS oder AHS stellen 26,8 % der Berufsschüler*innen der 1. Klasse.

TAB. 2. Zahl 15jähriger; Lehrlinge im 1. Lehrjahr; Zugänge aus den Schulformen

Jahr	15Jährige ¹	Lehrlinge im 1. LJ ²	Berufsschüler*innen der 1. Klasse kommen aus (Zeilenprozente)					
			NMS/HS/ASO	PTS	BS	AHS	BMS/BHS	Sonst./Unbek.
2011	93.375	39.467	16,5 ³	36,4	9,3	4,9	25,9	6,6
2016	85.663	32.693	15,5 ⁴	33,7	9,2	6,1	26,9	8,2
2017	85.325	33.721	15,2 ⁵	32,6	9,6	6,5	27,4	8,7

(Quelle: Dornmayr & Nowak 2011, 2017, 2019, eigene Darstellung)

Erläuterung: Lehrlinge im 1. Lehrjahr ohne Lehrlinge in Ausbildungseinrichtungen; Anmerkungen: ¹Grafik 8-1, Forschungsbericht (FB) 200, S. 51; ²Grafik 3-8, FB 200, S. 21; ³Tabelle 26b, FB 163, S. 104; ⁴Tabelle 32, FB 190, S. 178; ⁵Tabelle 33, FB 200, S. 183.

Statistisch zeigt sich somit, dass in der Polytechnischen Schule die Allokationsfunktion partiell erfüllt wird. Bestätigt wird dies durch Aussagen von Berufsschüler*innen in den Gruppendiskussionen.

„[...] habe hinsichtlich meiner Berufslaufbahn Wertvolles in der PTS erfahren und dadurch meinen Wunschberuf gefunden, wofür [ich] auch brauchbar qualifiziert worden bin, wie mir mit Eintritt in die Lehre bewusst wurde. [...] Die in der PTS erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen haben mir den Einstieg in die Lehre erleichtert“ (Berufsschüler*in, 7/220–224).

Allerdings finden sich auch Hinweise, dass die Zeugnisse der PTS nicht durchgehend positiv aufgenommen werden. Als ein Manko zeigt sich die, beinahe über den gesamten Zeitraum der Existenz dieser Schulform hinweg bestehende, „Wertlosigkeit der Abschlüsse bei den aufnehmenden Bildungseinrichtungen oder Unternehmen“ (Wieser, 1987, S. 5f in Jäger, 2001, S. 30).

„Hätten Sie ein Zeugnis aus einer anderen Schulform als der PTS, würde ich Sie nehmen, aber so kann ich Ihnen keine Lehrstelle in unserer Firma anbieten“ (PTS-Schüler*in über eine negative Bewerbung, 3/137–139).

Die soziale Zusammensetzung bringt auch gewisse Einschränkungen hinsichtlich der Qualifizierung für weiterführende Schulen mit sich.

„Die Bemühungen stoßen bei uns in der Stadt an gewisse Grenzen, denn wir haben einen relativ hohen Prozentsatz bildungsferner, leistungsschwacher, teilweise auch eher leistungsunwilliger Schüler*innen“ (PTS-Schulleiter*in, 1/69–72).

Auch hinsichtlich der Allokationsfunktion scheint, wie bereits oben angemerkt, ein Problem im verhaltenen Zugang zu dieser Schulform zu liegen. Nach Meinung des Großteils der Befragten spielt aber vor allem die relativ geringe Wertigkeit der PTS-Zeugnisse innerhalb der Gesellschaft bzw. Wirtschaft eine bedeutende Rolle (s. o.).

Des Weiteren zeigt der Erfüllungsgrad dieser Funktion ein deutliches Land-Stadt-Gefälle (s. u.). Im ländlichen Raum sind Absolvent*innen der Polytechnischen Schule gegenüber Jugendlichen mit anderen Bildungsabschlüssen nicht grob benachteiligt und finden meist leicht eine Lehrstelle. In der Stadt hingegen spielt zum einen die höhere Anonymität innerhalb der Bevölkerung eine gewisse Rolle und zum anderen erhöht sich dort wegen des vielfältigen Bildungsangebotes und des höheren Migrant*innenanteils der Druck auf die Polytechnische Schule.

„Habe nach mehrjähriger Unterrichtstätigkeit in einer ländlichen PTS in eine Stadtschule gewechselt und hier fällt es uns schwerer die Abgänger*innen in Betriebe zu vermitteln. Was auch damit zu erklären ist, dass man einander kennt und daher die Anonymität entsprechend geringer ist als in der Stadt“ (PTS-Lehrer*in, 2/180–184).

4.4 Integrations- und Legitimationsfunktion

Diese Funktion dient nach Fend der Demokratisierung moderner Gesellschaften und fördert den sozialen Zusammenhalt sowie das Zugehörigkeitsgefühl (vgl. Fend, 2008, S. 50f). Des Weiteren umfasst sie auch die Aufgabe der Integration, der angesichts der Tatsache, dass Österreich eine Einwanderungsgesellschaft ist, heute eine besondere Bedeutung zukommt.

Ausgehend von den Unterrichtsprinzipien, z. B. *Interkulturelle Bildung*, wo fächerübergreifend die Förderung sozialer Kompetenzen wie soziale Verantwortung, Kommunikations- und Teamfähigkeit zu vermitteln sind bzw. gefestigt werden sollen, ist für diese Funktion eigentlich der gesamte Pflichtgegenstandsfächerkanon vorgesehen.

Der aktuell neue PTS-Lehrplan 2020 nimmt auf diese Funktion Bezug und geht darin besonders auf Fördermaßnahmen zur Integration von leistungsschwächeren Schüler*innen ein, wobei im folgenden Zitat auch die Schnittstelle zur Enkulturationsfunktion deutlich hervortritt:

„Für Schüler*innen, die in Pflichtgegenständen eines zusätzlichen Lernangebots bedürfen, ist ein Förderunterricht [...] vorgesehen. [...] [Um sie] hinsichtlich ihrer

Befähigung für das Arbeits- und Berufsleben besonders zu fördern [...]“ (BGB II Nr. 348/2020, 3f).

Das bestätigt auch der mit der Polytechnischen Schulform betraute Ministerialbeamte im Interview:

„Der jüngst verordnete neue PTS-Lehrplan berücksichtigt ganz besonders aktuelle Herausforderungen dieser Schulform. Speziell in den Städten und bestimmten Regionen erhöht sich die Anzahl der Migrant*innen permanent und deshalb liegt ein Fokus auf Persönlichkeitsbildung, Förderungen in Deutsch und Kultur“ (Leitender Ministerialbeamter, 12/41–45).

Betrachtet man die soziale Zusammensetzung der Schüler*innen hinsichtlich Nationalität und Geschlecht, so zeigt sich in Hinblick auf die Umgangssprache, dass im Schuljahr 2018/19 an der Polytechnischen Schule 36 % der Schüler*innen eine andere erste Alltagssprache als Deutsch hatten (siehe Tabelle 3). Im Vergleich dazu betrug der Anteil an allen Schulen in Österreich 26 %.

TAB. 3. Zusammensetzung der Schüler*innen der PTS mit Deutsch als nicht erstgenannter Alltagssprache

Schuljahr	alle Schulen			Polytechnische Schule		
	gesamt	davon mit Deutsch als nicht erstgenannter Alltagssprache		gesamt	davon mit Deutsch als nicht erstgenannter Alltagssprache	
		absolut	in %		absolut	in %
2011/12	1.153.912	218.596	19,3	18.022	4.603	25,5
2016/17	1.130.523	280.857	25,3	15.273	5.029	32,9
2018/19	1.135.143	294.532	25,9	15.159	5.462	36,0

(Quelle: Statistik Austria, 2013, 2018, 2020, eigene Darstellung)

Die Herausforderung des interkulturellen Unterrichts beschreibt ein Schulleiter wie folgt:

„Wir haben heuer drei Klassen mit 65 Schüler*innen, davon 30 Migrant*innen aus unterschiedlichen Ländern. Unser Bestreben ist es, sie bestmöglich mit unserer Kultur vertraut zu machen. Die Migrant*innen werden ermuntert, von ihrem jeweiligen Heimatland zu berichten, was zum gegenseitig besseren Verstehen beitragen und so der Integration dienen soll“ (PTS-Schulleiter, 1/211–215).

Ein anderer Leiter berichtet über Erfolge mit einem Patenschüler*innenprojekt. Dafür stellen sich freiwillige österreichische Schüler*innen derselben Schule zur Verfügung und werden den Migrant*innen, wenn gewollt, zur Unterstützung bei-

gestellt. Die Begleitung umfasst die Schulzeit, kann jedoch auch auf die Freizeit ausgedehnt und jederzeit im beiderseitigen Einvernehmen beendet werden.

Stellvertretend für positive Rückmeldungen aus den Gruppendiskussionen mit Schüler*innen sei folgende genannt:

„Bin mit meinen Eltern nach Österreich geflüchtet, ohne Deutschkenntnisse und erinnere mich, dass ich in der PTS, in die ich aufgrund meines Alters gegangen bin, von den Lehrer*innen freundlich aufgenommen und gut gefördert wurde. Besonders einem Lehrer verdanke ich viel, der mich sogar in seiner Freizeit unterstützt hat, so lernte ich brauchbar Deutsch und man half mir eine Lehrstelle zu finden“ (Berufsschüler*in aus einer PTS, 7/256–261).

Aus der Auswertung der durchgeführten Befragungen lassen sich für die Integrations- und Legitimationsfunktion großteils positive Aussagen ableiten. Besonders positiv hervorgehoben werden Aktivitäten der Integrationsfunktion, wie integrationsfördernde Tätigkeiten, die den Zuwandernden die österreichische Kultur näherbringen. Dies kann auch dazu beitragen, Vorurteile gegenüber Migrant*innen abzubauen, und dem Umstand, dass die PTS wegen des hohen Anteils dieser Personengruppe ungern besucht wird, entgegenwirken. Zur Verbesserung angesprochener Schwächen dieser Schulform hinsichtlich Integrationsaufgaben, Persönlichkeitsbildung, etc. wurden daher im aktuellen Lehrplan Maßnahmen gesetzt, die jedoch aufgrund des kurzen Wirksamkeitszeitraums seit September 2020 noch nicht verifiziert werden können.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, der Frage „PTS – ein unterschätzter Schultyp?“ anhand Fends Schultheorie nachzugehen und die Erfüllung der vier darin postulierten Funktionen durch die PTS möglichst umfassend zu analysieren.

Fend unterscheidet in seiner ersten Fassung der Theorie der Schule, auf die hier zurückgegriffen wird, vier Funktionen. Dabei benennt er die *Enkulturationsfunktion*, die der Herausbildung grundlegender Fertigkeiten, wie beispielsweise der Sprache und der Schrift dient, und zur Persönlichkeitsbildung beiträgt. Ebenso nennt Fend die *Qualifikationsfunktion*, welche für die Verwirklichung der praktischen Kenntnisse und Fertigkeiten bedeutungsvoll ist. Unter *Allokationsfunktion* versteht Fend die Zuordnung zu sozialen Positionen. Den Befähigungen der Schüler*innen werden über das Prüfungswesen der Schulen den Leistungen entsprechend mögliche Berufswege zugeordnet. Auch wenn dies von Fend nicht selektiv gemeint ist und dieser Aspekt daher nicht gesondert behandelt wird, sei erwähnt, dass Österreichs Bildungssystem faktisch sozial selektiv ist. Schließlich sei die *Integrations- und Legitimationsfunktion* genannt. Sie soll das Zugehörigkeitsgefühl des

Individuums zur Gesellschaft festigen und den inneren Zusammenhalt stärken. Über die Integrationsfunktion besteht eine für die Zuwanderung herausfordernde Verschränkung mit der Enkulturationsfunktion.

Methodisch werden zur Analyse als Datenmaterialien die Lehrpläne, Leitfadeninterviews interner und externer Akteur*innen des Schulbetriebs, Befragungen der Schüler*innen in Gruppendiskussionen sowie Statistiken über Schüler*innenzahlen etc. herangezogen. Die Analysen zeichnen zusammenfassend ein durchaus brauchbares Bild der Erfüllung der vier Funktionen nach Fends Schultheorie.

Die Frage „Wurden bzw. wie werden die Ziele/Funktionen von Fends Schultheorie an der PTS umgesetzt?“ lässt sich daher dahingehend beantworten, dass im Rahmen der Möglichkeiten – eingeschränkt durch die soziale Zusammensetzung der Schüler*innen und die Geringschätzung von PTS-Abschlüssen in Gesellschaft/Wirtschaft – durchaus vertretbare Ergebnisse erzielt werden. Einschränkungen und Schwächen bestehen vor allem hinsichtlich der Entwicklung der Schüler*innenzahlen. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auf die Rolle der Lehrer*innen, die in dieser Schulform mit doch unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert sind und in ihrer Rolle vor allem unterstützende, das Lernklima positiv beeinflussende Maßnahmen beispielsweise in Form von entsprechend ausgebildeten externen Fachleuten (Sonderpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, etc.) benötigen würden. Auch sollten solche Kompetenzen vermehrt in der Lehrer*innenausbildung vermittelt werden bzw. verstärkt in die pädagogische Fortbildung einfließen.

Abschließend lässt sich die Einstiegsfrage dieser Arbeit, „PTS – ein unterschätzter Schultyp?“, aus Autorensicht wie folgt beantworten: Die Bildungsziele sind für diesen Schultyp in Bezug auf die Hinführung in die Berufswelt gut gewählt, die Gesamtkonzeption ist durchdacht und mit einer ambitionierten Lehrplangestaltung versehen. Da in dieser Schulform durchaus Potential vorhanden ist, Umgehungsversuche über andere Schultypen teilweise problematisch sind, weil sie die Neigungen Betroffener oft nicht ausreichend berücksichtigen und weil dort engagiert gearbeitet wird, sollte die – seit fünfundfünfzig Jahren implementierte – Polytechnische Schule bestehen bleiben. Imagesteigernde Maßnahmen wären anzudenken und zeitnah umzusetzen. Angesetzt werden sollte auch bei der Wertigkeit der PTS-Abgangszeugnisse, um deren Anerkennung in Gesellschaft und Wirtschaft zu erhöhen.

Literatur

- Bacher, J. (2005). Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. *SWS-Rundschau*, 45(1), 37–62.
- Bacher, J. (2006). Bildungsungleichheiten in Österreich. In S. Kiefer & T. Peterseil (Hrsg.), *Global Education Week* (S. 11–30). Linz: Trauner.

- Bacher, J. (2009). Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht* (S. 79–102). Graz: Leykam.
- Bruneforth, M., Weber, C., Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–227). Graz: Leykam.
- Bundesgesetzblatt BGBl. Nr. 241. Schulpflichtgesetz 1962 vom 25. Juli 1962.
- Bundesgesetzblatt BGBl. Nr. 242. Schulorganisationsgesetz 1962 vom 25. Juli 1962.
- Bundesgesetzblatt BGBl. Nr. 173. 2. Novelle zum Schulorganisationsgesetz 1966 vom 12. August 1966.
- Bundesgesetzblatt BGBl. Nr. 766 vom 30. Dezember 1996: Änderung des Schulorganisationsgesetzes BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. Nr. 330/1996.
- Bundesgesetzblatt BGBl. II Nr. 236 Lehrplanverordnung der Polytechnischen Schule 1997 vom 22. August 1997.
- Bundesgesetzblatt BGBl. II Nr. 348 Lehrplanverordnung der Polytechnischen Schule 2020 vom 30. Juli 2020.
- Burgstaller, F., Leitner, L. (1987). *Pädagogische Markierungen. 25 Jahre österreichische Schulgeschichte*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Dornmayr, H. & Nowak, S. (2011). *ibw-Forschungsbericht Nr. 163. Lehrlingsausbildung im Überblick 2011 Strukturdaten, Trends und Perspektiven*. <https://ibw.at/en/resource/download/275/ibw-forschungsbericht-163.pdf>
- Dornmayr, H. & Nowak, S. (2017). *ibw-Forschungsbericht Nr. 190. Lehrlingsausbildung im Überblick 2017 Strukturdaten, Trends und Perspektiven*. <https://ibw.at/resource/download/1577/ibw-forschungsbericht-190.pdf>
- Dornmayr, H. & Nowak, S. (2019). *ibw-Forschungsbericht Nr. 200. Lehrlingsausbildung im Überblick 2019 Strukturdaten, Trends und Perspektiven*. <https://ibw.at/resource/download/1955/ibw-forschungsbericht-200.pdf>
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Wien: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frass, B., & Groyer, H. (1993). *Berufsplanung ist Lebensplanung. Band 1*. Wien: Jugend & Volk.
- Jäger, P. (2001a). *Entstehung und Entwicklung der Polytechnischen Schule*. <https://pubshop.bmbwf.gv.at>
- Jäger, P. (2001b). *Die Österreichische Polytechnische Schule im Wandel*. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=10
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4. Aufl.). Beltz.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Padgett, D. K. (1998). *Qualitative methods in social work research*. Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1992). *Bildung in Österreich. Analysen und Entwicklungsperspektiven. Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik Bd. 5*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- SchOG, Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation – Schulorganisationsgesetz, BGBl. Nr. 242/1962 idF BGBl. Nr. 267/1963
- SchOG-Novelle BGBl. Nr. 243/1965, Bundesgesetz vom 15. Juli 1965, mit dem das Schulorganisationsgesetz abgeändert wird, BGBl. Nr. 243/1965
- SchOG-Novelle BGBl. Nr. 173/1966, Bundesgesetz vom 14. Juli 1966, mit dem das Schulorganisationsgesetz neuerlich abgeändert wird (2. Novelle zum Schulorganisationsgesetz), BGBl. Nr. 173/1966
- SchOG-Novelle BGBl. Nr. 142/1980, Bundesgesetz vom 20. März 1980, mit dem das Schulorganisationsgesetz geändert wird (6. Schulorganisationsgesetz-Novelle), BGBl. Nr. 142/1980
- SchOG-Novelle BGBl. Nr. 330/1996, Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz geändert wird, BGBl. Nr. 330/1996
- SchOG-Novelle BGBl. Nr. 766/1996, Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz geändert wird, BGBl. Nr. 766/1996
- Statistik Austria (2013). *Bildung in Zahlen 2011/12 – Tabellenband*. <https://www.statistik.at/Publikationen>
- Statistik Austria (2018). *Bildung in Zahlen 2016/17 – Tabellenband*. <https://www.statistik.at/Publikationen>
- Statistik Austria (2019b). *Bildung in Zahlen 2017/18 – Tabellenband*. <https://www.statistik.at/Publikationen>.
- Statistik Austria. *Statistische Nachrichten 12/2008*. <https://www.statistik.at/Publikationen>
- Statistik Austria. *Zahlen, Daten, Fakten 2019/20*. http://www.statistik.at/web_de/services/stat_nachrichten/index.html
- Statistik Austria (2019a). *Schülerinnen und Schüler an öffentlichen und privaten Schulen 1923/24 bis 2018/19*. Wien. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html
- Statistik Austria (2020). *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2018/19*. http://pic.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html
- Wieser, E. (1987). 20 Jahre Polytechnischer Lehrgang in Vorarlberg. *Erziehung und Unterricht, 4*.

Anhang

Fend hat eine erste Fassung seiner Schultheorie 1980 vorgestellt (Fend, 1980). Diese war geprägt vom Struktur-Funktionalismus Talcott Parsons und stellt die Funktionen, welche die Institution Schule für die Reproduktion des Gesamtsystems bzw. seiner Bestandteile übernimmt, dar. In seiner neuen Theorie der Schule (Fend, 2008) resümiert er den Ertrag des früheren Entwurfs. Er berichtet über eine Vielzahl von Forschungsvorhaben, die seine Theorie angeregt hat. Gleichwohl identifiziert er Schwächen seines Ansatzes, die ihn dazu veranlasst haben, eine Neukonzeption zu entwickeln. Er greift dabei auf die Systemtheorie von Niklas Luhmann, auf die Verstehende Soziologie von Max Weber, den Neo-Institutionalismus sowie auf neue soziologische Ansätze zum Verhältnis von Struktur und Handeln einschließlich der Rational-Choice-Theorie zurück und schlägt vor, Schule „als institutionellen Akteur der Menschenbildung“ (Fend, 2008, S.13) zu analysieren. Durch diese Neukonzeption soll es – im Vergleich zur struktur-funktionalistisch geprägten ursprünglichen Theorie – besser möglich sein, auf Gestaltungsprozesse des Schulsystems und des Schultyps einzugehen.

TAB. A1. *Studentafel, soweit keine schulautonomen Lehrplanbestimmungen bestehen*

A. Pflichtgegenstände		Wochenstunden			
Religion; Politische Bildung, Wirtschaft und Ökologie; Bewegung und Sport		jeweils 2 WSt.			
Berufs- und Lebenswelt; Deutsch und Kommunikation; Lebende Fremdsprache (Englisch); Angewandte Mathematik		jeweils 3 WSt.			
Zwischensumme		18 Wochenstunden			
B1. Alternative Pflichtgegenstände		Cluster Technik			
Fachbereiche	Bau	Elektro	Holz	Metall	
Angewandte Informatik	1	1	1	1	
Naturwissenschaftliche Grundlagen und Übungen	2	2	2	2	
Technisches Zeichnen	2	2	2	2	
Fachkunde	2	2	2	2	
Fachpraxis	7	7	7	7	
Zwischensumme	14	14	14	14	
Gesamtwochenstundenzahl (A, B1)	32	32	32	32	
B2. Alternative Pflichtgegenstände		Cluster Dienstleistungen			
Fachbereiche	Handel, Büro	Gesundheit, Schönheit	Soziales, Tourismus		
Angewandte Informatik	3	2		2	
Betriebswirtschaftliche Grundlagen	2	1		1	
Buchführung und Wirtschaftsrechnen	3	2		2	

B2. Alternative Pflichtgegenstände	Cluster Dienstleistungen		
	Handel, Büro	Gesundheit, Schönheit	Soziales, Tourismus
Fachkunde	1	4	3
Fachpraxis	5	5	5
Berufsbezogene fremdsprachliche Konversation			1
Zwischensumme	14	14	14
Gesamtwochenstundenzahl (A, B2)	32	32	32

C. Freigegegenstände	Wochenstunden
Deutsch	2
Lebende Fremdsprache (Englisch)	2
Mathematik	2
Muttersprachlicher Unterricht	3

D. Unverbindliche Übungen	Wochenstunden
Eigenverantwortliches Lernen	1
Verkehrserziehung	1
Muttersprachlicher Unterricht	3

E. Förderunterricht

Quelle: Lehrplan der Polytechnischen Schule 2020 (BGBl. II Nr. 348/2020)

Anmerkung: Auf die Darstellung der Stundentafel mittels schulautonomer Lehrplanbestimmungen wird hier aus Platzgründen verzichtet.

TAB. A2. Übertritte von Abgänger*innen der Polytechnischen Schule

	absolut			relativ (%)		
	gesamt	m	w	gesamt	m	w
2011/12 besucht						
Schultypen	18.494	11.630	6.864	100	100	100
BS	12.040	8.218	3.822	65,1	70,7	55,7
BMS + BHS	2.130	955	1.175	11,5	8,2	17,1
unbekannt	4.324	2.457	1.867	23,4	21,1	27,2
2011/12 besucht						
Schultypen	14.947	9.557	5.390	100	100	100
BS	8.925	6.174	2.751	59,7	64,6	51,0
BMS + BHS	2.045	1.012	1.033	13,7	10,6	19,2
unbekannt	3.977	2.371	1.606	26,6	24,8	29,8

(Quelle: Statistik Austria 2013, 2019, Eigene Darstellung)

Anmerkungen: BS = Berufsschule, BMS = berufsbildende mittlere Schule, BHS = berufsbildende höhere Schule



Schulische Erinnerungskultur am Beispiel der KZ-Gedenkstätten Dachau und Mauthausen

Von der Stunde Null bis ins 21. Jahrhundert

Wolfgang Bilewicz

Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
wolfgang.bilewicz@ph-linz.at

EINGEREICHT 22 DEZ 2020

ANGENOMMEN 25 MAI 2021

Gedenkstätten verstehen sich als Orte des Erinnerns, aber auch als Einrichtungen der historischen und politischen Bildung. Sie tragen in zweifacher Hinsicht Verantwortung, nämlich in Bezug auf die Opfer und deren Nachkommen. Aufgrund des Ablebens vieler Zeitzeuginnen und -zeugen befinden sich KZ-Gedenkstätten im Allgemeinen in einer Übergangsphase, in der sich die Bildungsarbeit vor Ort mit der Herausforderung konfrontiert sieht, die Vermächtnisse der noch zur Verfügung stehenden Überlebenden zu sichern, zu dokumentieren und pädagogisch aufzubereiten. In diesem Kontext werden die pädagogischen Konzeptionierungen der beiden Gedenkstätten Dachau und Mauthausen gegenübergestellt und einer Analyse zugeführt. Zur methodischen Aufarbeitung bieten sich hier gedenkstättenpädagogische bzw. dekonstruktive Herangehensweisen an, wie beispielsweise die Fragestellungen: Wie wird Geschichte gestaltet? Wie wird Erinnerung gestaltet?

SCHLÜSSELWÖRTER: Erinnerungskultur, Holocaust Education, Gedenkstätten

1. Einleitung

Im vorliegenden Aufsatz steht die Frage im Vordergrund, ob und inwieweit sich in der zeithistorisch-politisch-pädagogischen Entwicklung von Erinnerungskultur sowie Gedenkstättenpädagogik in Bayern und Österreich Ähnlichkeiten und Unterschiede herauskristallisierten. Zunächst wird das Augenmerk auf den Begriff der Gedenkstätten und deren Funktionen und Aufgaben gerichtet, um in einem weiteren Schritt die beiden KZ-Gedenkstätten Dachau und Mauthausen eines historisch-politisch-pädagogischen Vergleiches zu unterziehen. Hierbei stehen neben den Entwicklungen der Gedenkstätten seit 1945 auch die politischen Diskurse im Umgang mit den ehemaligen Konzentrationslagern im Vordergrund. Darüber hinaus werden die pädagogischen Konzeptionierungen der beiden Gedenkstätten gegenübergestellt und einer Analyse zugeführt. Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf die curriculare und schulbuchbezogene Relevanz von Gedenkstättenbesuchen.

2. Gedenkstätten als zentrale Orte historisch-politischer Bildung

Gedenkstätten verstehen sich als Orte des Erinnerns, aber auch als Einrichtungen der historischen und politischen Bildung. Sie tragen in zweifacher Hinsicht Verantwortung, nämlich in Bezug auf die Opfer und deren Nachkommen. Folglich besteht die größte Herausforderung der historisch-politischen Bildung darin, die nationalsozialistische Vergangenheit zwischen 1933 und 1945 nicht als abgeschlossene historische Epoche zu betrachten, sondern sie zielt darauf ab, mit diesem Teil der jüngeren Vergangenheit einen kritisch-reflektierenden Umgang zu pflegen. In dieser Konsequenz übernehmen Gedenkstätten zumeist in Kooperation mit der Schule die Aufgabe, historisches Wissen über den Nationalsozialismus in einem moralischen Werterahmen zu strukturieren und an die jüngere Generation weiterzugeben (vgl. Haug, 2010, S. 33f.).

75 Jahre nach der Befreiung des größten Vernichtungslagers Auschwitz-Birkenau, dem Sinnbild des industriellen Mordes an den europäischen Juden, stellt es sich als in hohem Maße bemerkenswert dar, dass der Hollywoodspielfilm „Schindlers Liste“ und die vierteilige US-Fernsehserie „Holocaust – Die Geschichte der Familie Weiss“ eine weitaus höhere Breitenwirkung hinsichtlich des Umgangs mit der NS-Vergangenheit entfalteten, als dies die traditionelle Politische Bildung vermochte (vgl. Rathenow & Weber, 1995, S. 12).

Während in Deutschland und in Bayern die Ausstrahlung der TV-Serie „Holocaust“ zu einem massiven Umdenken hinsichtlich der pädagogischen Vermittlung der NS-Verbrechen im Geschichtsunterricht führte, beeinflusste in Österreich vor allem der 1994 von Steven Spielberg konzipierte Film „Schindlers Liste“ den Geschichtsunterricht unmittelbar. Der damals amtierende Wiener Stadtschulratspräsident Dr. Kurt Scholz initiierte eine Filmaktion, die den Wiener Schüler/-innen der 8. Schulstufe den Gratisbesuch des Filmes „Schindlers Liste“ in der Unterrichtszeit ermöglichte. Diese Aktion fand auch in den restlichen acht Bundesländern großen Anklang, sodass bundesweit rund 150.000 Schüler/-innen diese Filmaktion in Anspruch nahmen. Für etwa 20 % der österreichischen Schüler/-innen stellte der Film „Schindlers Liste“ eine erste Berührung mit dem Holocaust dar (vgl. Amesberger & Halbmayr, 1995, S. 43).

Angesichts des medialen Einflusses durch Filme und Serien entwickelten sich seit Mitte der 1980er Jahre die KZ-Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und ansatzweise in Österreich schrittweise zu Lernorten, die für einen kritisch-reflektierenden Umgang mit der NS-Vergangenheit standen beziehungsweise nach wie vor stehen. Begünstigt von dieser Entwicklung, entstand in gleicher Weise der Begriff der Gedenkstättenpädagogik. Für deren Verankerung als eigenständige pädagogische Teildisziplin waren die folgenden Gedenktage in den 1980er Jahren und deren mediale Resonanz von zentraler Bedeutung: 50 Jahre NS-Machtübernahme 1983, 40 Jahre Befreiung und Kriegsende 1985 mit der weg-

weisenden Ansprache des deutschen Bundespräsident Richard von Weizsäcker, 50 Jahre Novemberpogrom 1988 (vgl. Knoch, 2010, S. 125).

3. Im Spannungsfeld von politischer Verdrängung und medialem Widerstand

Mit der endgültigen Festlegung der vier Besatzungszonen geriet das ehemalige Konzentrationslager Mauthausen in den Einflussbereich der Sowjets. Die US-Truppen benützten das ehemalige Lager und die SS-Wohnsiedlungen bis ins Frühjahr 1946 als Kasernen für ihre Soldaten. Nach dem Abzug der amerikanischen Truppen im März 1946 bestand zunächst Unklarheit über die weitere Zukunft des ehemaligen Konzentrationslagers, die Errichtung einer Gedenkstätte war eine von vielen angedachten Möglichkeiten (vgl. Perz, 2006, S. 48).

In den Augen der befreiten Häftlinge stellte Mauthausen einen Ort des Leidens und Sterbens dar, an den die Erinnerung durch ein Denkmal als Verpflichtung gegenüber den Ermordeten aufrecht erhalten werden müsse (vgl. Perz, 2011, S. 88).

Dem 1946 amtierenden oberösterreichischen Landeshauptmann Heinrich Gleißner war die Errichtung einer Gedenkstätte als ehemaligem Häftling von Dachau und Buchenwald ein besonderes Anliegen. Bereits im Mai 1946 fanden die ersten Befreiungsfeierlichkeiten im Steinbruch des ehemaligen Lagers statt, unter den Teilnehmer/-innen befanden sich größtenteils KZ-Überlebende. Das öffentliche Interesse an diesen Befreiungsfeiern hielt sich bis in die 1970er Jahre sehr in Grenzen (vgl. Angerer, 2014, S. 48).

Am 20. Juni 1947 übergaben die Sowjets das ehemalige Konzentrationslager Mauthausen an die Republik Österreich, die sich gleichzeitig verpflichtete, diesen Gedenkort als Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus zu erhalten. Am 15. März 1949 beschloss der Ministerrat, das Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers Mauthausen zum öffentlichen Denkmal gemäß des vom österreichischen Nationalrat am 7. Juli 1948 verabschiedeten Bundesgesetzes über die Fürsorge und den Schutz der Kriegsgräber und Kriegsdenkmäler aus dem Zweiten Weltkrieg zu erklären (vgl. Marsalek, 1974, S. 272).

Die Beschlussfassung dieses Gesetzes stellte sich komplizierter dar, als zunächst angenommen, zumal die österreichischen Opfer des Nationalsozialismus ausgeklammert blieben. Die SPÖ-Abgeordnete Hilde Krones fungierte in der am 7. Juli 1948 anberaumten Sitzung des Nationalrates als Berichterstatterin zu diesem Gesetzeswerk. Krones kritisierte den Titel des zu beschließenden Gesetzes, der ihres Erachtens nicht mit dem Inhalt übereinstimme, zumal die österreichischen Opfer des Nationalsozialismus von diesem Gesetzesentwurf nicht betroffen wären: Krones äußerte den Wunsch des Verfassungsausschusses, der in der gleichen Sitzung die Verabschiedung eines gesonderten Gesetzes vorsah, mit dem die Fürsorge der Kriegsgräber aus dem Ersten und Zweiten Weltkrieg ebenfalls dem Bund überant-

wortet werden sollte. In der Überzeugung, dass mit diesen beiden Gesetzen eine Dankspflicht gegenüber den aktiven Kämpfern für die österreichische Freiheit erfüllt werde, warb Krones um die Zustimmung der Abgeordneten. In getrennten Abstimmungen beschloss der Nationalrat die von Krones beantragte Fassung der beiden Gesetze (vgl. Österreichischen Nationalrat, 1948).

Anhand der Argumentationslinie der Abgeordneten Krones wird das unabdingbare Festhalten am österreichischen Opfermythos offenkundig: Wie in für die damalige Zeit typischer Weise existierten keinerlei Eingeständnisse in Bezug auf die Beteiligungen von Österreichern an NS-Verbrechen. So wurde beim Beschluss dieser beiden Gesetze auf jegliche Form des Gedenkens an die jüdischen Opfer verzichtet.

Wenige Monate nach der Befreiung des Konzentrationslagers Dachau organisierten Vertreter/-innen der Überlebenden und der amerikanischen Militärregierung mehrere Gedenkfeiern. Die erste Gedenkveranstaltung am 9. November 1945 stand im Zeichen der beginnenden Dachauer Prozesse. Die Bedeutung dieser ersten Gedenkveranstaltung ließ sich daran erkennen, dass sie sowohl von deutschen als auch von europäischen und US-amerikanischen Radiosendern übertragen wurde. Darüber hinaus nahmen US-Offiziere, Vertreter des Internationalen Häftlingskomitees und Mitglieder der bayerischen und Münchner Politprominenz an dieser Gedenkfeier teil. Eine besondere Rolle bei diesen Feierlichkeiten kam auch der Stadt Dachau zu. So verkündete der Dachauer Bürgermeister Schwalber am 9. November 1946 die Umbenennung von Straßen nach den Namen von Dachauer Widerstandskämpfern. Mit dieser Umbenennung sollte die Verbundenheit der Dachauer Bevölkerung mit den Häftlingen zum Ausdruck kommen und das Andenken an den Dachauer Aufstand wachgehalten werden. Bereits in den ersten Jahren nach der Befreiung des Konzentrationslagers Dachau kristallisierten sich drei Anlässe heraus, an denen bis heute Gedenkveranstaltungen abgehalten werden: der 29. April als Tag der Befreiung, der zweite Sonntag im September als Tag der Opfer des Nationalsozialismus und der 9. November als Tag des Novemberpogroms (vgl. Marcuse, 1990, S. 187). Mit der Übergabe des ehemaligen Konzentrationslagers nach dem Ende der Dachauer Prozess im Jahre 1948 an die bayerischen Behörden¹ setzte vonseiten des Bayerischen Staates eine Phase pietätloser „Bemühungen“ ein, die darauf abzielten, das ehemalige Konzentrationslager und die dort begangenen Verbrechen in Vergessenheit geraten zu lassen. Vor diesem Hintergrund beriet der Bayerische Landtag am 16. Januar 1948 den Antrag des CSU-Abgeordneten Hans Hagen, der die an Pietätlosigkeit kaum zu übertreffende Forderung beinhaltete, das ehemalige Konzentrationslager Dachau in ein Arbeitslager für „asoziale Elemente“ umzuwandeln:

Der Landtag wolle beschließen: Die Staatsregierung sei zu beauftragen, mit der Militärregierung umgehende Verhandlungen aufzunehmen, um auf dem schnellsten

¹ Das ehemalige SS-Lager blieb bis 1972 unter amerikanischer Verwaltung.

Wege Lagerobjekte freizubekommen (Dachau) zur Errichtung von Arbeitslagern für asoziale Elemente. (Bayerischer Landtag, 1948)

Anhand der Formulierung dieses Antrages wird der Symbolwert des ehemaligen Konzentrationslagers Dachau in der bayerischen Öffentlichkeit deutlich: Während in den Augen der Weltöffentlichkeit das Lager als Ort des Massenmordes wahrgenommen wurde, betrachtete die bayerische Politik den ehemaligen Lagerkomplex als einen Ort, dessen schändliche Geschichte durch eine neue Art der Nutzung verschleiert werden könnte (vgl. Marcuse, 1990, S. 188). Begründet wurde der Antrag vom Abgeordneten Hagen mit der angeblich schwer gefährdeten Sicherheit in den bayerischen Großstädten, insbesondere im Bereich des Münchner Hauptbahnhofes. Bei der näheren Betrachtung dieses Antrages des CSU-Abgeordneten werden auch die nach wie vor in Verwendungen stehenden NS-Diktionen wie „arbeits scheue bzw. asoziale Elemente“ deutlich.

[...] Um der Überflutung des Landes Bayern einigermaßen Einhalt zu gebieten, ist Schaffung entsprechender Gesetze ein Gebot der Stunde. Es ist nachgewiesen, dass die zugereisten Elemente rechtzeitig Anschluss an Schieber- und Verbrecherbanden finden und dann keine Unterstützung durch die öffentlichen Behörden anstreben, umso mehr aber die Allgemeinheit schädigen. [...] Die zweite nicht minder dringende Notwendigkeit ist die Schaffung von Arbeitslagern, entfernt von Großstädten und an Orten, wo wirklich produktive Arbeit geleistet werden kann und zwar ohne erhebliche Aufsichtskräfte. [...] Sie sehen also aus diesen Darlegungen der Polizeidirektion München, dass der Antrag zur Schaffung von Arbeitslagern sehr berechtigt ist. (Bayerischer Landtag, 1948)

Der von Hans Hagen eingebrachte Antrag zur Schaffung von Arbeitslagern wurde noch am selben Tag vom Bayerischen Landtag einstimmig beschlossen. Vor dem Hintergrund des eskalierenden Ost-West-Konfliktes und den daraus resultierenden Migrationsströmen änderte der Landtag im April 1948 seinen Beschluss, um in Dachau eine Siedlung für deutsche Heimatvertriebene und Flüchtlinge zu errichten. Mit der Umbenennung des ehemaligen Lagergeländes in „Wohnsiedlung Ost“ wurde ein weiterer Versuch des Freistaates Bayern unternommen, das ehemalige Konzentrationslager in Vergessenheit geraten zu lassen (vgl. Eberle, 2008, S. 117). Nicht nur die Umbenennung, sondern auch die in den darauffolgenden Jahren vorgenommenen baulichen Veränderungen, wie die Errichtung von Kinos, Gaststätten², Schulen, Kindergärten, die Sanierung und Umfunktionierung der Häftlingsbaracken bzw. der Bau einer Verbindungsstraße in die Stadt Dachau,

² Gänzlich frei von jeglichem Geschichtsbewusstsein wurde die ehemalige Desinfektionsbaracke des Konzentrationslagers Dachau in eine Gaststätte mit dem Namen „Zum Krematorium“ umfunktioniert (vgl. Richardi, 2006, S. 50)

trugen wenig zu einer adäquaten geschichtlichen Aufarbeitung im Sinne einer kritisch reflektierender Erinnerungskultur bei. Einzig der Bereich des Krematoriums blieb aufgrund der dortigen Ausstellung unverändert und war für Besucher/-innen zugänglich (vgl. Schwenke, 2012, S. 32).

Nachdem das mediale Interesse am ehemaligen Konzentrationslager Dachau in den frühen 1950er Jahren allmählich nachließ, setzte der Bayerische Staat seine Politik der Erinnerungsverweigerung fort: Die Pläne der Dachauer Arbeitsgemeinschaft für eine Gedenkveranstaltung am 15. April 1951 wurden desavouiert, indem sie öffentlich als kommunistisch diffamiert wurden. Darüber hinaus verzichtete die Bayerische Staatsregierung auf eine offizielle Gedenkfeier am 29. April 1951, stattdessen ließ sie vom 28. April bis 5. Mai 1951 eine „Gedenkwoche für die deutschen Kriegsgefangenen“ abhalten (vgl. Marcuse, 2008, S. 170).

Unter dem Vorwand, die öffentliche Reputation der Stadt Dachau vor „negativer Stimmungsmache“ zu schützen, veranlasste der Bayerische Staat im Mai 1953 die Schließung der Ausstellung im Krematoriumsgebäude von Dachau. Der eigentliche Grund für die Schließung der Ausstellung ließ sich aber auf das zunehmende Besucher/-inneninteresse am ehemaligen Konzentrationslager Dachau zurückführen, so stiegen – sehr zum Missfallen des Dachauer Landrates und bayerischen CSU-Abgeordneten Heinrich Junker – die jährlichen Besucher/-innenzahlen, insbesondere jene der ausländischen Gäste (vgl. Marcuse, 2008, S. 170).

Vor diesem Hintergrund beantragte der Dachauer Landrat und CSU-Landtagsabgeordnete im Bayerischen Landtag die Schließung des Krematoriums im ehemaligen Konzentrationslager Dachau. Junker begründete seinen Antrag damit, man solle der weiteren „Propaganda“, in diesem Krematorium seien Opfer des Nationalsozialismus vergast oder lebendig verbrannt worden, ein Ende setzen (vgl. Distel, 2005, S. 215). Junker löste damit bei Überlebenden des Konzentrationslagers, in den Medien und auch bei Mitgliedern der Bayerischen Staatsregierung einen Sturm der Entrüstung aus. Der bayerische Finanzminister Panholzer meinte in diesem Zusammenhang, dass es völlig falsch sei, das ehemalige Konzentrationslager Dachau, in dem so viel Menschen starben oder ermordet wurden, nicht mehr für Besucher/-innen zugänglich zu machen (vgl. Marcuse, 2001, S. 184).

In ähnlicher Weise agierte Ministerpräsident Hoegner, der in einer Pressekonferenz am 22. Juli 1955 den Antrag Junkers dezidiert ablehnte. Angesichts dieser Proteste, aber vor allem aufgrund des Zusatzabkommens der Pariser Verträge, welche die Unantastbarkeit von Grabstätten von Opfern des NS-Regimes festschrieben, musste Heinrich Junker seinen Antrag wenige Wochen später am 20. September 1955 zurückziehen (vgl. Bayerischer Landtag, Beilage 640, 1955).

Die Zusatzbestimmungen der Pariser Verträge von 1955, in denen sich die deutsche Bundesregierung zur Unantastbarkeit von NS-Opfergedenkstätten verpflichtete, stellten somit die Basis für die Errichtung der Dachauer KZ-Gedenkstätte dar (vgl. Marcuse, 2008, S. 171).

In Österreich waren die ersten Schritte zur Schaffung einer Gedenkstätte auf dem Areal des ehemaligen Konzentrationslagers Mauthausen in ähnlicher Weise wie in Dachau von lokalen Konflikten überlagert. Als die österreichische Bundesregierung mit Unterstützung der Sowjets beschloss, auf dem Gelände des ehemaligen Konzentrationslager Mauthausen eine Gedenkstätte einrichten zu lassen, löste dies einen breiten, auf unterschiedlichsten Ebenen geführten Konflikt über die Zukunft des ehemaligen Konzentrationslagers aus. Verschiedene österreichische Printmedien, vor allem lokale Medien, starteten Kampagnen gegen die Errichtung der Gedenkstätte. In den meisten Zeitungskommentaren wurde im Sinne der Opferthese die Gedenkstätte als unösterreichisch, landfremd und nicht zur eigenen Kultur passend tituliert. Manche Zeitungskommentatoren agierten scheinbar als „Anwälte der Überlebenden“, indem sie argumentierten, die Opfer und deren Angehörige würden nicht gerne an die im Konzentrationslager Mauthausen begangenen Verbrechen erinnert werden. Im Lokalblatt „Der Mühlviertler“ wurde in Anlehnung an die Entwicklung in Dachau der Vorschlag unterbreitet, das Areal des ehemaligen Lagers als Flüchtlingsunterkunft für 2000 Menschen zu nutzen (vgl. Perz, 2006, S. 112). Die vehementeste Kritik an der Gedenkstätte war in der oberösterreichischen Wochenzeitung „Echo der Heimat“ zu lesen, welche die Renovierung des ehemaligen Konzentrationslagers als peinlich sowie fremdenverkehrsschädigend bezeichnete.

Etwas komplexer gelagerte Konflikte entwickelten sich in der Gedenkstätte Mauthausen im Zuge der Errichtung des Denkmalbezirkes. Mit dem Bau des französischen Denkmals im Mai 1949 erhielten die einzelnen Nationen die Möglichkeit, für ihre im Konzentrationslager Mauthausen ermordeten Bürger/-innen nationale Denkmäler zu errichten. In den darauffolgenden Jahrzehnten entstand entlang der Zufahrt zum ehemaligen Häftlingslager der „Denkmalbezirk“. Die nationalstaatlich geprägte Orientierung der einzelnen Denkmäler führte sehr bald zu einem Konflikt mit jenen Opfergruppen, die sich durch diese Art der Denkmäler nicht vertreten fühlten. Ein noch tiefer gehender Konflikt entwickelte sich bei der Frage nach einer adäquaten Repräsentation für die jüdischen Opfer. Der Staat Israel wurde jahrzehntelang mit der Argumentation, er habe während des Zweiten Weltkrieges nicht existiert und könne daher auch keine Häftlingsnation vertreten, als Vertreter der jüdischen Opfer nicht anerkannt. Mit der Enthüllung des jüdischen Denkmals am 20. Juni 1976 wurde das lange umstrittene Kapitel der Repräsentation jüdischer Opfer abgeschlossen (vgl. Perz, 2006, S. 190). Durch die Errichtung des jüdischen Denkmals, den Bau der Denkmäler für Roma und Sinti sowie für Kinder und Jugendliche bzw. weibliche Häftlinge erfuhr die nationalstaatliche Ausprägung des Denkmalbezirkes eine deutliche Abschwächung, zumal jetzt nicht mehr ausschließlich nationalstaatliche Opfergruppen im Zentrum des Gedenkens standen, sondern schrittweise ethnische Minderheiten und sozial benachteiligte Gruppierungen, denen lange Zeit die gesellschaftlich-politische Akzeptanz verwehrt blieb.

Mit der erneuten Gründung des Comité International de Dachau (CID), einer Vereinigung von Überlebenden, im Jahr 1955 wurden erste Bemühungen unternommen, das ehemalige Konzentrationslager Dachau in eine Gedenkstätte umzuwandeln. Nach langwierigen Verhandlungen mit den bayerischen Behörden ließ das CID am 9. September 1958 den ersten Gedenkstein auf dem ehemaligen Lagergelände errichten (vgl. Zifonun, 2004, S. 24). Diese Grundsteinlegung im September 1958 ist als wichtiger Entwicklungsschritt auf dem Weg zur Errichtung einer KZ-Gedenkstätte in Dachau zu betrachten, zumal der Widerstand vonseiten des Bayerischen Staates deutlich nachließ und in den darauffolgenden Jahren zusätzliche, religiös geprägte Denkmäler gebaut wurden. Hier ist unter anderem die 1960 auf Initiative des Münchner Weihbischofes und KZ-Überlebenden Johannes Neuhäusler errichtete katholische Todesangst-Christi-Kapelle zu erwähnen. Als bei der Einweihung der Kirche anlässlich des in München stattfindenden Eucharistischen Weltkongresses rund 50.000 Menschen aus aller Welt nach Dachau kamen, wurde offensichtlich, dass der vernachlässigte Zustand dieses Ortes deutscher und europäischer Geschichte untragbar geworden war (vgl. Distel, 2005, S. 27).

Als erste Maßnahme wurde im gleichen Jahr von Überlebenden eine kleine Dokumentar Ausstellung in den Räumen des ehemaligen Krematoriums eingerichtet. Zwei Jahre später 1962 unterzeichneten die Bayerische Staatsregierung und das Comité International de Dachau eine Vereinbarung, welche den Weg zur Schaffung einer Gedenkstätte mit einer historischen Dokumentar Ausstellung auf dem Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers Dachau ebnete (vgl. Eberle, 2008, S. 117f.). Nachdem die von Ministerpräsident Hoegner zugesagte Auflösung der Wohnsiedlung Dachau Ost nicht sofort umgesetzt wurde, kam es bei der Errichtung der Gedenkstätte zu Verzögerungen. Das CID hatte bereits am 10. Juni 1956 beschlossen, einen Antrag zur Auflösung der Wohnsiedlung bei der Bayerischen Staatsregierung einzureichen. Die endgültige Schließung dauerte allerdings bis ins Jahr 1964. Nach 16 Jahren ging die Geschichte der Wohnsiedlung Dachau Ost zu Ende (vgl. Richardi, 2006, S. 69). Nachdem die letzten Bewohner/-innen die Wohnsiedlung erst gegen Ende des Jahres 1964 verlassen hatten, begann im Frühjahr 1965 die letzte Phase zur Fertigstellung der Gedenkstätte. Anlässlich des 20. Jahrestages der Befreiung konnten die Gedenkstätte Dachau sowie die dazugehörige Dokumentar Ausstellung am 9. Mai 1965 eröffnet werden. An diesem Tag versammelten sich 46 ehemalige Häftlinge aus 14 Ländern und mehrere tausend Menschen auf dem ehemaligen Appellplatz für die Eröffnung der Ausstellung. Zu den prominenten Gästen der Eröffnungsfeier zählten unter anderem der stellvertretende bayerische Ministerpräsident Alois Hundhammer, der ehemalige Häftlingsarzt Frantisek Blaha und der Präsident des CID, Albert Guerisse. (vgl. Marcuse, 2008, S. 177).

Ruth Jakusch, die sich im Namen des CID federführend an der Konzeptionierung der Dokumentar Ausstellung beteiligte, wurde mit der Leitung der Gedenk-

stätte betraut. In den darauffolgenden Jahren nahm man mit der Errichtung der evangelischen Versöhnungskirche und dem Bau der jüdischen Gedenkstätte weitere bauliche Veränderungen vor. Dem Bau der Versöhnungskirche gingen intensive innerkirchliche Auseinandersetzungen voraus. Die Idee des Münchner Weihbischofes Neuhäusler, neben der katholischen Todesangst-Christi-Kapelle auch ein evangelisches Denkmal zu errichten, stieß nicht unbedingt auf ungeteilte Zustimmung innerhalb der Evangelischen Kirche Deutschlands, zumal diese lediglich die Errichtung eines Sühnekreuzes plante und den Bau einer Kapelle in Dachau klar ablehnte. Die Evangelische Kirche verwies in diesem Kontext darauf, dass es sinnvoller sei, eine Kirche in einem ehemaligen Konzentrationslager eines überwiegend evangelischen Landes, wie beispielsweise Bergen-Belsen in Niedersachsen, zu errichten. Erst auf Drängen des niederländischen Innenministers, der den evangelischen Kirchenrat darüber informierte, jüdische Gruppen hätten wegen der jüdischen Auffassung von Totenruhe um einen Bauverzicht gebeten, ließ man den Plan zum Bau einer Kapelle in Bergen-Belsen wieder fallen. Angesichts der Entwicklung in Bergen-Belsen konnte der Bau der evangelischen Versöhnungskirche in Dachau bis 1967 realisiert und fertiggestellt werden (vgl. Kappel, 2010, S. 48ff.).

Die Initiative zur Errichtung eines jüdischen Denkmals ging sowohl von Heinz Meier, dem damaligen Präsidenten der Israelitischen Kultusgemeinde Bayerns, als auch von Weihbischof Neuhäusler aus. Die Einweihung des jüdischen Denkmals fand wenige Tage nach jener der Evangelischen Versöhnungskirche am 7. Mai 1967 statt. Im Gegensatz zur Gedenkstätte Mauthausen, bei der man ein jüdisches Denkmal aufgrund der angeblich fehlenden nationalstaatlichen Repräsentation zu verhindern wusste, gingen der Errichtung des jüdischen Denkmals in der Gedenkstätte Dachau keine Verhinderungsversuche voraus. Der Standort der jüdischen Gedenkstätte befindet sich östlich von der Todesangst-Christi-Kapelle und damit jenseits der großen Besucherströme, die sich über die ehemalige Lagerstraße zum Krematoriumsgelände bewegen. Dass es sich beim jüdischen Denkmal im Gegensatz zu den christlichen Denkmälern um ein Mahnmahl handelt, wird bereits anhand des Psalms über dem Eingang deutlich.

Stelle, o Ewiger, ihnen eine Warnung hin! Erfahren sollen die Völker, dass sie Sterbliche sind. (Baars, 1995, S.101)

Mit der Enthüllung des Internationalen Mahnmals am 8. September 1968 von Nandor Glid auf dem ehemaligen Appellplatz sowie der Bedeckung des freien Geländes mit Kieselsteinen und den bereits erwähnten baulichen Veränderungen hatte das ehemalige Konzentrationslager Dachau nun endgültig die Form einer Gedenkstätte angenommen. Der generelle Charakter der Gedenkstätte blieb mit wenigen Ausnahmen bis heute unverändert (vgl. Zifonun, 2004, S. 26).

4. Die Entwicklung zu Lernorten historischer und politischer Bildung

Die auf unterschiedlichen Ebenen ausgetragenen Konflikte, insbesondere jener zwischen der österreichischen Bundesregierung und den KP-nahen Überlebenden-Organisationen, hatten die von ehemaligen Häftlingen erhobene Forderung nach einer zeitgeschichtlichen Ausstellung lange Zeit blockiert. Erst durch die mediale Resonanz auf den Eichmann- und Auschwitz-Prozess entstand die Einsicht, dass jüngere Generationen über die von den Nationalsozialisten begangenen Verbrechen in umfassender und kritischer Form informiert werden sollten.

Mit der Eröffnung der von Hans Marsalek konzipierten zeitgeschichtlichen Dauerausstellung begann sich die Gedenkstätte Mauthausen von einem Denkmal und Friedhof zu einem zentralen Erinnerungsort in Österreich zu wandeln. Somit hatte man von öffentlicher Seite eine Voraussetzung für eine staatlich organisierte Erinnerungspolitik geschaffen, mittels derer der Stellenwert der Zeitgeschichte und jener der Politischen Bildung an den österreichischen Schulen an Bedeutung zunahm. Begünstigt wurde diese Entwicklung auch vom 1978 herausgegebenen Grundsatzterlass „Politische Bildung an Schulen“ des Unterrichtsministeriums. Als primäre Ziele dieses Erlasses wurden der Erwerb kritischer Urteilsfähigkeit und die Gewinnung von Einsicht in die Faktoren gesellschaftspolitischer Entscheidungsfindung als Grundlage eigenverantwortlicher Anteilnahme am gesellschaftlichen und politischen Leben angegeben (vgl. Perz, 2006, S. 238). Das zum Jahr der Zeitgeschichte erklärte Schuljahr 1978/79 brachte einen zusätzlichen Input in der thematischen Auseinandersetzung mit dem Holocaust, zumal für Schulen jetzt die Möglichkeit bestand, Zeitzeug/-innen und Historiker/-innen im Rahmen des Geschichtsunterrichtes an die Schule einzuladen. Damit wurden österreichische Schüler/-innen erstmals im Laufe ihrer Schulzeit mit ehemaligen KZ-Häftlingen aus Mauthausen und deren persönlichen Erfahrungen konfrontiert (vgl. Perz, 2006, S. 238f.).

Des Weiteren verstärkte man auch von offizieller Seite die Bemühungen, die Gedenkstätte Mauthausen im Geschichtsbewusstsein der Österreicher/-innen stärker zu etablieren. So empfahl das Unterrichtsministerium durch die Herausgabe von Erlässen den Besuch der Gedenkstätte für Schüler/-innen. Die erste derartige Empfehlung einer Schulbehörde zum Besuch der Gedenkstätte wurde 1960 anlässlich des 15. Jahrestages der Befreiung von Mauthausen vom Wiener Stadtschulrat ausgesprochen. Der Besuch von Schulklassen in der Gedenkstätte Mauthausen setzte bereits im Jahr 1949 – nach der offiziellen Eröffnung – ein, wenngleich in einem sehr geringen Ausmaß (vgl. Perz, 2006, S. 214). 1970 besuchten etwa sechstausend österreichische Schüler/-innen die Gedenkstätte, bis ins Gedenkjahr 1988 stieg diese Zahl auf knapp 70.000, insgesamt besuchten in diesem Jahr rund 250.000 Personen die KZ-Gedenkstätte Mauthausen (vgl. Schätz, 2009, S. 52).

Betrachtet man die Entwicklung der Besucherzahlen in der ersten Phase der Gedenkstätte Dachau, lässt sich feststellen, dass in den 1960er Jahren konstant jedes Jahr etwa 300.000 Menschen die Gedenkstätte besuchten. Der überwiegende Teil setzte sich aus Besucher/-innen aus dem Ausland zusammen. Der Anteil an Überlebenden und deren Verwandten war zu dieser Zeit sehr hoch, das Interesse der deutschen Bevölkerung stellte sich hingegen als kaum ausgeprägt dar (vgl. Distel, 2005, S. 28).

Der Zeitraum zwischen 1975 und 1985 zeichnete sich durch einen massiven Anstieg der Besucher/-innen Zahl aus. Die Anzahl derer, welche die Gedenkstätte Dachau besichtigten, stieg auf rund 900.000 pro Jahr an.

Die curriculare Bedeutung von Gedenkstättenbesuchen im Geschichtsunterricht bayerischer Schulen lässt sich erstmals in den 1960er Jahren nachweisen. Für diesen Entwicklungsschritt spielten erneut externe Faktoren die entscheidende Rolle, zumal vor allem aus dem Ausland nach der Kölner Synagogenschändung und den Hakenkreuzschmierereien am Dachauer Krematorium der Vorwurf geäußert wurde, an deutschen Schulen würde zu wenig über die NS-Zeit gelehrt. Auf diese Kritik reagierte der Kulturpolitische Ausschuss des Bayerischen Landtages und schloss sich dem Antrag Wilhelm Hoegners und der Sozialdemokratischen Partei an, der eine finanzielle Förderung für bayerische Schulklassen beim Besuch einer KZ-Gedenkstätte vorsah (vgl. Bauer, 2004, S. 42.).

Wiewohl mit diesem beschlossenen Antrag der Grundstein zu einem kritisch-reflektierenden Geschichtsbewusstsein gelegt wurde, spielten in der damaligen Zeit pädagogische Konzepte und bildungspolitische Überlegungen noch eine untergeordnete Rolle. Die geringe Anzahl deutscher Schulklassen, die Anfang der 1960er Jahre die Gedenkstätte Dachau besuchten, lässt sich unter anderem auf die fehlende altersgemäße und pädagogische Konzeptionierung zurückführen (vgl. Distel, 2005, S. 28).

Als ein weiteres Beispiel für die curriculare Bedeutung von Gedenkstättenbesuchen ist der bayerische Lehrplan des Jahres 1985 zu nennen, bei dem unter der Rubrik „Hinweise zum Unterricht“ der Besuch der Gedenkstätte Dachau oder eines ehemaligen Konzentrationslagers empfohlen wird. Vor diesem Hintergrund beschloss der Bayerische Landtag einstimmig am 19. Februar 1986 auf Antrag der Sozialdemokraten, dafür Sorge zu tragen, dass alle bayerischen Schüler/-innen im Laufe ihrer Schulzeit mindestens einmal eine KZ-Gedenkstätte besuchen können (vgl. Bayerischen Landtag, stenographischer Bericht, 1986). Was die Thematisierung von Gedenkstättenbesuchen in bayerischen Geschichtsschulbüchern anbelangt, existiert lediglich ein Schulbuch, in dem der Besuch eines ehemaligen Konzentrationslagers *expressis verbis* angedacht wird. Um der Ausprägung rechtsextremen Gedankengutes Vorschub zu leisten, empfiehlt das im Jahr 1998 erschienene Unterrichtswerk „Menschen Zeiten Räume“ explizit den Besuch der Gedenkstätte Dachau:

Plant einen Unterrichtsgang zu der nächsten KZ-Gedenkstätte. Gedenkstätten dienen der Erinnerung und sollen die Vergangenheit durch die Begegnung mit originalen Gegenständen lebendig machen. Solche Gedenkstätten sind auch die Konzentrationslager, die Gräueltaten der Nationalsozialisten und das Leiden der Häftlinge besonders eindrucksvoll verdeutlichen. In der Nähe von München liegt das erste KZ, das Hitler errichten ließ – Dachau. Den Besuch des Lagers sollte man gut planen [...] (Schierl, 1998, S.186f).

Angesichts steigender Besucher/-innenzahlen begann die Gedenkstätte in den frühen 1980er Jahren damit, regelmäßige Führungen durch das Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers Dachau anzubieten. Hier sind vor allem die Aktivitäten der „Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste“, der Mitglieder des „Dachauer Forums“, des Fördervereins Internationale Jugendbegegnungsstätte und des Vereins „Zum Beispiel Dachau – Arbeitsgemeinschaft zur Erforschung der Dachauer Zeitgeschichte“ zu nennen, die maßgeblich zu einer Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in der KZ-Gedenkstätte Dachau beitrugen (vgl. Marcuse, 1990, S.183). Im Zuge dieser Entwicklung wandelte sich Dachau zu einem Ort der Begegnung zwischen Generationen, an dem man aus erster Hand über das Schicksal von KZ-Häftlingen aufgeklärt wurde. Vier Jahrzehnte nach der Befreiung erklärten sich nach Israel ausgewanderte jüdische Überlebende erstmals bereit, an den Ort des ehemaligen Konzentrationslagers zurückzukehren, um in einen interaktiven Dialog mit jungen Deutschen treten zu können (vgl. Distel, 2005, S. 29).

Im Gegensatz zu Bayern setzte man in Österreich deutlich früher Maßnahmen zur zeitgeschichtlichen Bewusstseinsbildung, indem Personen des öffentlichen Lebens vermehrt an den Befreiungsfeierlichkeiten in Mauthausen teilnahmen. Als federführend ist in diesem Zusammenhang die österreichische Lagergemeinschaft Mauthausen zu nennen, der es gelang, Spitzenrepräsentanten des österreichischen Staates als Redner für die alljährlich stattfindenden Befreiungsfeierlichkeiten zu gewinnen. So nahm auf Initiative der Lagergemeinschaften, am 5. Mai 1975, dem 30. Jahrestag der Befreiung von Mauthausen, mit Rudolf Kirchschläger erstmals ein österreichischer Bundespräsident an der Befreiungsfeier teil. Kirchschläger sprach in seiner Rede – wenn auch sehr allgemein – von der Mitschuld der Österreicher an den NS-Verbrechen. Darüber hinaus fanden auf Initiative der österreichischen Lagergemeinschaft Mauthausen ab 1983 regelmäßig Angelobungsfeiern des österreichischen Bundesheeres auf dem Appellplatz des ehemaligen Lagers statt, womit die KZ-Gedenkstätte insbesondere bei jungen Menschen noch stärker in deren Geschichtsbewusstsein verankert wurde (vgl. Angerer, 2014, S. 52).

5. Pädagogische Neukonzeptionierungen

Die politischen Umwälzungen in Europa seit 1989 führten international zu einem breiten Diskurs über die Rolle der Geschichtswissenschaft in der Konzeptionierung von Gedenkstätten, und zwar vor dem Hintergrund des im Ansteigen begriffenen Ablebens vieler Zeitzeugen. Dieser Diskurs hatte auch unmittelbare Auswirkungen auf die Gedenkstätten Dachau und Mauthausen, zumal er in den 1990er Jahren eine historisch-politische Debatte über die zukünftige Gestaltung der KZ-Gedenkstätten einleitete, die von organisatorischen, pädagogischen, museologischen und wissenschaftlichen Fragenstellungen geprägt war, wobei neue Ausstellungsinhalte bzw. eine generelle Neukonzeptionierung der Gedenkstätten eine essenzielle Rolle in diesem Diskussionsprozess einnahmen (vgl. Perz, 2011, S. 108).

Als ein entscheidender Entwicklungsschritt zur endgültigen Realisierung der Neugestaltung Dachaus gilt die im Jahr 2000 in Kraft getretene Gedenkstättenkonzeption des Bundes. Diese Konzeption stellte die Grundlage zur finanziellen Förderung von Gedenkstätten dar. Davon betroffen waren vor allem die pädagogischen Abteilungen, die in ihrer Form zumeist in den Jahren nach 2000 entstanden. Jene Gedenkstätten, die ab dem Jahr 2000 über eigene pädagogische Abteilungen verfügten, galten nur dann vonseiten des Bundes als förderwürdig, wenn sie über ein wissenschaftliches, museologisches und gedenkstättenpädagogisch fundiertes Konzept verfügten (vgl. Deutscher Bundestag 14. Wahlperiode. Drucksache 14/1569.).

Durch die Aufnahme der Gedenkstätte Dachau in die Gedenkstättenkonzeption des Bundes wurde im Jahr 2000 mit der nächsten Phase der Umgestaltung des ehemaligen Konzentrationslagers begonnen. Die Sanierung des Bunkers, dem ehemaligen Lagergefängnis, stand am Beginn der Neugestaltung, um dort eine neue Ausstellung einzurichten, die am 27. Januar 2000 eröffnet wurde. Mit dem Aufstellen neuer Informations- und Schautafeln auf dem Areal der Gedenkstätte wurde im Januar 2000 begonnen. Die Gestaltung und das pädagogische Angebot wurden überarbeitet, um in Anbetracht des Ablebens vieler Zeitzeugen/Zeitzeuginnen auch in Zukunft in adäquater Weise über die Verbrechen der Nationalsozialisten in kritischer Weise reflektieren zu können. Um in gleicher Weise den wissenschaftlichen Ansprüchen zu entsprechen, realisierte man die Schaffung eines professionellen Archivs und gestaltete die Hauptausstellung den neuesten historischen Erkenntnissen entsprechend um.

Seit Mai 2005 können die Besucher/-innen denselben Weg durch das Areal der Gedenkstätte nehmen, den die Häftlinge bei der Internierung in das Konzentrationslager gehen mussten. Die Stationen der Internierung im Schubraum und im Häftlingsbad werden im Eingangsgebäude dokumentiert. Für die Besucher/-innen bedeutet der Weg der Häftlinge, dass die historischen Orte und deren Funktion und dessen Auswirkungen auf die Inhaftierten als zentrales Element der kritischen

Reflexion gewählt wurden. Im Zentrum stehen nun vor allem jene Orte, die noch über Originalbauten wie das Jourhaus, die Wachtürme, das Wirtschaftsgebäude, den Bunker und die Krematorien verfügen, darüber hinaus stehen auch jene Stätten im Fokus, die für das Schicksal der Häftlinge entscheidend waren, wie der Appellplatz, der Bunkerhof und der Bereich des Krematoriums. Mit der Eröffnung des Besucherzentrums im April 2009 nahm die Umgestaltung der KZ-Gedenkstätte Dachau ein vorläufiges Ende (Vgl. KZ-Gedenkstätte Dachau, 2010, S. 21).

Angesichts des allgemeinen Diskussionsprozesses über pädagogische Neukonzeptionierungen von Gedenkstätten entstand im Jahr 2000 unter der Leitung des österreichischen Innenministeriums eine Reforminitiative zur Neugestaltung der KZ-Gedenkstätte Mauthausen (vgl. Perz, 2011, S. 108).

Als erstes wahrnehmbares Zeichen dieser Neugestaltung entstand im Jahr 2002 das neue Besucher/-innenzentrum gegenüber dem Eingang im ehemaligen SS-Garagenhof. Die Errichtung des neuen Besucher/-innenzentrums verlief nicht gänzlich konfliktfrei, zumal die Vertreter/-innen der Lagergemeinschaft und die Initiative „Mauthausen aktiv“ in Analogie zur Gedenkstätte Dachau den Bau einer Jugendbegegnungsstätte favorisierten. Das Besucher/-innenzentrum wurde anfangs mit zu vielen Aufgabenbereichen versehen, die es nicht erfüllen konnte. In Zukunft wird man sich dort im Sinne eines didaktischen Zentrums vermehrt auf die Nachbereitung von Gedenkstättenbesuchen und auf die Vertiefung im Sinne von Wechselausstellungen und Veranstaltungen konzentrieren. Im Bereich der Forschung entstand ein groß angelegtes Oral-History-Forschungsprojekt, bei dem weltweit 850 Überlebende des Konzentrationslagers Mauthausen und seiner Nebenlager interviewt wurden.

Retrospektiv betrachtet kann die Reforminitiative von 2001 als Beginn der Gedenkstätten-Neugestaltung angesehen werden, da die angedachten Veränderungen in den darauffolgenden Jahren schrittweise zur Umsetzung kamen, unter anderem wurde in die Infrastruktur investiert, wissenschaftliches Personal im Archiv aufgebaut und eine Bibliothek im Innenministerium und in der Gedenkstätte selbst eingerichtet.

Mit der Neugestaltung der KZ-Gedenkstätte Dachau ging auch eine strukturelle Verlagerung des Verantwortungsbereichs einher, und zwar von der gemeinsamen Trägerschaft des Bayerischen Staates und des Comité International de Dachau hin zur einer maßgeblich vom Freistaat Bayern getragenen Stiftung, die unter dem Namen „Stiftung der Bayerischen Gedenkstätten“ am 1. Januar 2003 offiziell die Trägerschaft übernahm. Deren vorrangiges Ziel bestand in der Etablierung einer Bildungsabteilung als institutioneller Teil der Gedenkstätte. Die Bildungsabteilung sah ihre Hauptaufgabe darin, bei der Neukonzeptionierung vor allem inhaltliche Bereiche zur Beschreibung des Profils der Gedenkstätte hervorzuheben. Zu diesen inhaltlichen Bereichen zählt unter anderem die Betrachtung der Gedenkstätte als Ort der Überlebenden (Vgl. KZ-Gedenkstätte Dachau, 2010, S. 23). Ohne das En-

agement und das politische Anliegen der Überlebenden hätte die Gedenkstätte Dachau nicht ihre spezifische gestalterische und inhaltliche Ausrichtung, somit nimmt bei den pädagogischen Angeboten der Gedenkstätte die Perspektive der Überlebenden einen essenziellen Stellenwert ein.

Mit einer – verglichen mit den bundesdeutschen Gedenkstätten – zeitlichen Verzögerung arbeitet seit 2007 ein pädagogisches Team in der Gedenkstätte Mauthausen, welches eine pädagogische Neuadaptierung der Rundgänge für Besuchergruppen vornahm, die vor allem eine professionelle Ausbildung der Begleiter/-innen voraussetzte. In dessen Konsequenz existiert seit 2009 ein Pool an professionell ausgebildeten Guides, welcher anstelle der bisherigen Zivildienner die Besuchergruppen durch die Gedenkstätte begleitet. Was die Begleitung durch Gedenkstätten im Allgemeinen anbelangt, so ist eine Abkehr – auch vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung von offenen Lernformen im Unterricht – von traditionellen Besucherführungen festzustellen. Bei den Begleitungen in Mauthausen wird zusehends auf eine kommunikative Pädagogik durch Interaktion gesetzt. Durch unterschiedliche Formen des Erzählens, die keine abgeschlossene Geschichte präsentieren, durch Fragen, Beobachtungen, Diskussionen und Aktivitäten sollen die Besucher/-innen einer Gedenkstätte intensiver einbezogen werden (vgl. Lapid et al., 2013, S. 6). Dabei können Materialien, die an speziellen Punkten ausgehändigt werden, die Basis für Dialoge zwischen Begleiter/-innen und Besucher/-innen darstellen. Texte, Fotos, Karten können von den Besucher/-innen auf den Informationsgehalt, deren Wirkung und hinsichtlich des zeithistorischen Kontextes untersucht werden (vgl. Angerer, 2014, S. 57).

Die Rundgänge für Besucher/-innen auf dem Gelände der Gedenkstätte Dachau werden grundsätzlich von zwei unterschiedlichen Anbietern durchgeführt. Die erste Möglichkeit besteht darin, einen Rundgang mit Schüler/-innen von einem nicht-kommerziellen Anbieter im Bereich der Gedenkstätte (Bildungsabteilung, zeitgeschichtliche Vereine und Initiativen, Kirchen) durchführen zu lassen. Zwischen der Gedenkstätte und den nicht-kommerziellen Anbietern existieren Kooperationsvereinbarungen, welche die gemeinsame Arbeit vor Ort und die Aus- und Weiterbildung derjenigen Personen regeln, die im Auftrag der Anbieter Rundgänge und andere Bildungsangebote in der Gedenkstätte gestalten.

An der Gedenkstätte Dachau besteht im Gegensatz zur Gedenkstätte Mauthausen auch die Möglichkeit, einen derartigen Rundgang von einem kommerziellen Anbieter wie dem Münchner Gästeführer oder ähnlichen Tourismus Anbietern gestalten zu lassen. Für die Begleiter/-innen von kommerziellen Anbietern gibt es auch Ausbildungskurse, wenngleich diese im Vergleich zu den Kursen der nicht-kommerziellen Anbieter in verkürztem Ausmaß stattfinden. Darüber hinaus sind alle Anbieter verpflichtet, ihre Guides von der Bildungsabteilung der Gedenkstätte hinsichtlich ihrer methodisch-didaktischen Fähigkeiten und ihres historischen Wissens evaluieren zu lassen (vgl. KZ-Gedenkstätte Dachau, 2010, S. 10). In Konsequenz des-

sen existieren für die Begleiter/-innen präzise inhaltliche, methodisch-didaktische Vorgaben, die sie bei der Durchführung von Rundgängen unbedingt berücksichtigen müssen. So wird vonseiten der Bildungsabteilung explizit darauf verwiesen, dass die inhaltliche Gestaltung der Rundgänge auf dem aktuellen historischen Kenntnisstand zu erfolgen hat und nicht auf der Basis von Narrativen und Anekdoten. Falls Erlebnisse oder Eindrücke wiedergegeben werden, müssen sich die Begleiter/-innen auf exakte Quellen beziehen. An dieser Stelle wird aber auch darauf verwiesen, dass die Begleiter/-innen keine Scheu davor haben müssen, Wissenslücken einzugestehen, zumal sich die Geschichte des Konzentrationslagers und jene der Gedenkstätte als sehr komplex darstellt und noch immer unerforschte Bereiche existieren. (vgl. KZ-Gedenkstätte Dachau, 2010, S. 10.) Sämtliche Fragestellungen, die aufgrund ihrer Komplexität von den Guides nicht beantwortet werden können, werden sofort an die Wissenschaftsabteilung der Gedenkstätte weitergeleitet und zu einem späteren Zeitpunkt – falls gewünscht, schriftlich – beantwortet.³

In Anbetracht der Tatsache, dass in Dachau das erste Konzentrationslager errichtet wurde, ist dessen Bedeutung als Modelllager essenziell. In diesem Kontext stehen die Thematisierung des Konzentrationslagersystems und die Rolle Dachaus und seiner Außenlager im Vordergrund. Bei den Rundgängen soll auf die noch erhaltenen Gebäude und bauliche Rekonstruktionen hingewiesen werden, um eine Abgrenzung zwischen Konzentrationslager und KZ-Gedenkstätte vornehmen zu können. Bei der Interaktion zwischen Begleiter/-innen und Besucher/-innen ist in besonderer Weise auf die Vermeidung von Tätersprache zu achten bzw. die begriffliche Trennung zwischen Konzentrationslager und Gedenkstätte zu verdeutlichen. Diesbezüglich sind die Begleiter/-innen angehalten, eine auf oberflächliche Betroffenheit ausgerichtete „Schockpädagogik“ zu vermeiden und auf technizistische Beschreibung des SS-Machtssystems zu verzichten. (vgl. KZ-Gedenkstätte Dachau, 2010, S. 25.) Darüber hinaus sind sämtliche Guides angehalten, Besucher/-innen vom Rundgang durch die Gedenkstätte auszuschließen, wenn diese Bekleidungen der Marke Thor Steinar oder anderen rechtsextremen Gruppierungen zuordenbare Kleidungsstücke tragen. (Interview mit der Leiterin der pädagogischen Abteilung, vom 14.7.2016.)

6. Conclusio

Aufgrund des Ablebens vieler Zeitzeug/-innen befinden sich Gedenkstätten im Allgemeinen in einer Übergangsphase, in der sich die Bildungsarbeit vor Ort mit der Herausforderung konfrontiert sieht, die Vermächtnisse der noch zur Verfügung stehenden Überlebenden zu sichern, zu dokumentieren und pädagogisch aufzubereiten. Hier nimmt einerseits der Umgang mit den Nachkommen von Überlebenden eine entscheidende Rolle ein, zumal die Auseinandersetzung mit

3 Interview mit der damaligen Leiterin der pädagogischen Abteilung, Waltraud Burger, am 14.7.2016.

der erlittenen Haft gerade in diesen Familien nicht mit dem Tod des ehemaligen Häftlings endet. So sehen Gedenkstätten ihre Aufgabe auch darin, den Nachkommen von Überlebenden eine wichtige Orientierungshilfe bei der Aufarbeitung der eigenen Familiengeschichte zu geben. Für die Bildungsarbeit bedeutet dies andererseits aber auch, unterschiedliche Möglichkeiten des Gedenkens auf dem Gelände der ehemaligen Konzentrationslager zu schaffen. Aus dem Bereich der Forschung ist hier ein groß angelegtes Oral-History-Projekt „Mauthausen Survivors Documentation Project“ zu nennen, bei dem weltweit 850 Überlebende des Konzentrationslagers Mauthausen und seiner Nebenlager interviewt wurden und teilweise in einem Online-Interviewarchiv auch für Schüler/innen audiovisuell zur Verfügung stehen.

Eine weitere Herausforderung der Gedenkstätten besteht darin, das Erleben dieses historisch sensiblen Ortes für die Besucher/-innen selbst erfahrbar zu machen. Zur methodischen Aufarbeitung bieten sich hier gedenkstättenpädagogische bzw. dekonstruktive Herangehensweisen an, wie beispielsweise die Fragestellungen: Wie wird Geschichte gestaltet? Wie wird Erinnerung gestaltet? (vgl. KZ-Gedenkstätte Dachau, 2010, S. 23). In diesem Kontext ist auch der Aspekt der Holocaust Education zu sehen, der KZ-Gedenkstätten als Lernorte betrachtet, an denen die politische Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung um Rechtsextremismus, Antisemitismus und Rassismus darauf ausgerichtet wird, den Leitsatz „Nie wieder“ im historischen Bewusstsein der Besucher/-innen zu verankern. Diese Chance des historischen Ortes einer Gedenkstätte besteht aber vor allem darin, die vorhin erwähnte Auseinandersetzung in den historischen Gesamtkontext des Konzentrationslagers zu stellen. Diese in der Tat sehr komplexen Aufgabenbereiche der Gedenkstätten erfordern pädagogische Angebote, die einerseits den sehr unterschiedlichen Informationsbedarf der Besucher/-innen abdecken sollen, andererseits ist bei den pädagogisch-didaktischen Überlegungen auf die Altersgemäßheit sowie die sozialen, ethnischen und kulturellen Hintergründe der Besucher/-innengruppen Rücksicht zu nehmen.

Vor dem Hintergrund der derzeitigen covidbedingten Situation und dem Ableben von einem Großteil der Zeitzeug/-innen gewinnen Onlinetools zusehends an Bedeutung. Die Gedenkstätten Dachau und Mauthausen haben angesichts dieser herausfordernden Zeiten auch eigene virtuelle Rundgänge für Schulklassen konzipiert bzw. entsprechende Apps entwickelt. Mittel- und langfristig können derartige Angebote einen Gedenkstättenbesuch vor Ort bestenfalls ergänzen, indem sie unter anderem in der Phase der Vor- und Nachbereitung angemessen eingesetzt werden, aber keinesfalls sind diese Tools dafür geeignet, den Besuch einer Gedenkstätte zur Gänze zu ersetzen.

Literatur

- Amesberger, H. & Halbmayr, B. (1995). „Schindlers Liste“ macht Schule. *Spielfilme als Instrument politischer Bildung an Österreichs Schulen. Eine Fallstudie*. Wien: Braumüller.
- Angerer, C. (2014). Die Gedenkstätte Mauthausen. Geschichte und Gegenwart. In H. Bastel & B. Halbmayr (Hrsg.), *Mauthausen im Unterricht, Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen* (S.47-62). Wien: LIT.
- Baars, R. (1995). Station 7: Zeichen der Sühne und der Versöhnung. In H. Rump, & P. Abtmeier (Hrsg.), *Das Unbegreifliche begreifen: Rundgang durch die KZ-Gedenkstätte Dachau* (S.95–104). München: MPZ-Themenhefte zur Zeitgeschichte.
- Bauer, J. (2004). *Das Jugendgästehaus Dachau. Ein Beispiel für die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in der Bundesrepublik Deutschland*. München: Utz.
- Bayerischer Landtag. (1948). *Stenographischer Bericht vom 16.1.1948. 1. Wahlperiode*. München: Bayerischer Landtag.
- Bayerischer Landtag. (1960). *Stenographischer Bericht vom 31.5.1960. 4. Wahlperiode*. München: Bayerischer Landtag.
- Bayerischer Landtag. (1979). *Stenographischer Bericht vom 30.11.1979. 9. Wahlperiode*. München: Bayerischer Landtag.
- Bayerischer Landtag. (1986). *Stenographischer Bericht vom 19.2.1986. 10. Wahlperiode*. München: Bayerischer Landtag.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (1980). *Amtsblatt vom 29.3.1980. Sondernummer 1*. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (1985). *Amtsblatt vom 10.9. Sondernummer 13*. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
- Benz, W. (Hrsg.). (2002). *Lexikon des Holocaust*. München: C.H. Beck.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2004). Erlass vom 9.12.2004, GZ 28.432/110-V/11b/2004.
- Deutscher Bundestag. (1960). *Stenographischer Bericht vom 12.2. 1960. 3. Wahlperiode*. Bonn: Deutscher Bundestag.
- Deutscher Bundestag (1999). *14. Wahlperiode. Drucksache 14/1569*. Bonn: Deutscher Bundestag.
- Ehmann, A., Kaiser, W., Lutz, T., Rathenow, H.-F./von Stein, C. & Weber, N. (Hrsg.). (1995). *Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven*. Opladen: Leske +Budrich.
- Kappel, K. (2010). *Religiöse Erinnerungsorte in der KZ-Gedenkstätte Dachau*. Berlin: Deutscher Kunstverlag.

- Knoch, H. (2010). Die Rückkehr der Zeugen. Gedenkstätten als Gedächtnisort der Bundesrepublik. In G. Paul, & B. Schoßig (Hrsg.), *Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre. Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte* (Bd. 10, S. 116–137). Göttingen: Wallstein.
- Distel, B. & Ausstellung Konzentrationslager Dachau 1933 bis 1945. (2005). *Konzentrationslager Dachau 1933 bis 1945. Text- und Bilddokumente zur Ausstellung*. München: Lipp.
- Distel, B. (2005). Das Konzentrationslager Dachau nach der Befreiung. In Distel, B. & Ausstellung Konzentrationslager Dachau 1933 bis 1945 (Hrsg.), *Konzentrationslager Dachau 1933 bis 1945. Text- und Bilddokumente zur Ausstellung*, (S. 25–29). München: Lipp.
- Eberle, A. (2008). *Pädagogik und Gedenkkultur. Bildungsarbeit an NS-Gedenkorten zwischen Wissensvermittlung, Opfergedenken und Menschenrechtserziehung. Praxisfelder und Methoden in Bayern*. Würzburg: Ergon.
- Haug, V. (2010). Staatstragende Lernorte. Zur gesellschaftlichen Rolle der NS-Gedenkstätten heute. In B. Thimm, G. Kößler & S. Ulrich, Susanne (Hrsg.), *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik* (S. 33–37). Frankfurt: Brandes & Apsel.
- KZ-Gedenkstätte Dachau (2010). *Skript. Rundgänge auf dem Gelände der KZ-Gedenkstätte Dachau*. Dachau: KZ-Gedenkstätte Dachau.
- Lapid, Y., Angerer, Ch. & Ecker, M. (2013). „Was hat das mit mir zu tun?“ Das Vermittlungskonzept an der Gedenkstätte Mauthausen. In B. Dybas (Hrsg.), *Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus in Polen und Österreich. Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven* (S. 327–334). Frankfurt: Lang.
- Marcuse, H. (1990). Das ehemalige Konzentrationslager Dachau. Der mühsame Weg zur Gedenkstätte. *Dachauer Hefte, Studien und Dokumente zur Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager*, 6, 183–205.
- Marcuse, H. (2001). *Legacies of Dachau. The Uses and Abuses of a Concentration Camp, 1933–2001*. Cambridge: University Press
- Marcuse, H. (2008) Der mühsame Weg zur Gedenkstätte 1945–1968. In W. Benz, & A. Königseder (Hrsg.), *Das Konzentrationslager Dachau. Geschichte und Wirkung nationalsozialistischer Repression* (S. 163–180). Berlin: Metropol.
- Marsalek, H. (1974). *Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen*. Wien: Österreichische Lagergemeinschaft Mauthausen.
- Perz, B. (2007). *Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist. Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher*. Frankfurt: Campus.
- Perz, B. & Wimmer, M. (2004). Geschichte der Gedenkstätte. In B. Perz, B., & Gedenkstätte KZ Mauthausen Archiv (Hrsg.), *Das Gedächtnis von Mauthausen* (S. 58–73). Wien: Bundesministerium für Inneres.
- Perz, B., & Gedenkstätte KZ Mauthausen Archiv (Hrsg.). (2004). *Das Gedächtnis von Mauthausen*. Wien: Bundesministerium für Inneres.

- Perz, B. (2006). *Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen 1945 bis zur Gegenwart*. Innsbruck: Studienverlag.
- Perz, B. (2011). Die Ausstellungen in den KZ-Gedenkstätten Mauthausen, Gusen Melk und Melk. In D. Rupnow & H. Uhl (Hrsg.), *Zeitgeschichte ausstellen in Österreich. Museen-Gedenkstätten-Ausstellungen* (S. 87–116.). Wien: Böhlau.
- Österreichischer Nationalrat (1948). *Stenographisches Protokoll vom 7.7.1948. V. Gesetzgebungsperiode*. Wien: Österreichischer Nationalrat.
- Rathenow, H.-F. & Weber, N. (1995). Gedenkstättenbesuche im historisch-politischen Umfeld. In A. Ehmann, W. Kaiser, T., Lutz, H.-F., Rathenow, C. von Stein & N. Weber, N. (Hrsg.), *Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven* (S. 12–36). Opladen: Leske & Budrich.
- Richardi, H.-G. (Hg.). (2006). *Schriftenreihe "Dachauer Dokumente" des Vereins "Zum Beispiel Dachau – Arbeitsgemeinschaft zur Erforschung der Dachauer Zeitgeschichte". Bd. 7. Vom Lager zum Stadtteil: Die Entstehung von Dachau-Ost*. Verein Zum Beispiel Dachau.
- Scheurich, I. (2010). NS-Gedenkstätten als Orte kritischer historisch-politischer Bildung. In B. Thimm, G. Kößler, & S. Ulrich (Hrsg.), *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik* (S. 39–44). Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Schierl, W. (Hrsg.). (1998). *Menschen Zeiten Räume. Geschichte Sozialkunde Erdkunde 8*. Berlin: Cornelsen.
- Schwenke, K. (2012). *Dachauer Gedenkorte zwischen Vergessen und Erinnern. Die Massengräber am Leitenberg und der ehemalige SS-Schießplatz bei Herberthausen nach 1945*. München: Utz.
- Zifonun, D. (2004). *Gedenken und Identität. Der deutsche Erinnerungsdiskurs*. Frankfurt: Campus.



Potenzialorientierte Förderung im Mathematikunterricht der Grundschule an der Schnittstelle von Inklusion und Digitalisierung

Was können wir aus Präsenz- und Distanzunterricht lernen?

Dirk Weber^a, Wiebke Auhagen^a

^aBergische Universität Wuppertal
dweber@uni-wuppertal.de

EINGEREICHT 19 MAR 2021

ÜBERARBEITET 29 JUN 2021

ANGENOMMEN 19 JUL 2021

Der Digitalisierungsoffensive sowie der Inklusion werden als fachliche Themen und pädagogische Strömungen ein umfangreicher Einfluss um die Diskussion und Entwicklung von Konzepten des Mathematiklernens in der Grundschule attestiert. Bedenkt man, dass die Umsetzung inklusiven Mathematikunterrichts weiterhin von Stagnation und unterschiedlichen Begriffsverständnissen – von einer Defizit- bis hin zu einer Potenzialorientierung – geprägt ist, stellt sich die Frage, ob es möglich sein wird, ungeachtet des oftmals zitierten „Mehrwerts“ und „Potenzials“ digitaler Medien, wohlbekannten Bildungsfragen und -problemen in Zukunft erfolgreich zu begegnen. Während die mathematikdidaktische Forschung ihren Fokus auf Herausforderungen und Anwendungsproblematiken im Kontext digitaler Medien und Werkzeuge gelegt hat, betrachten aktuelle paradigmatische Grundlagendiskurse die Digitalisierung als einen möglichen Strukturwandel innerhalb der Bildung. Daher wurde im Rahmen des vorliegenden Beitrags der Versuch unternommen, das Standardformat des Präsenzunterrichts einem Distanzunterricht vor dem Hintergrund potenzialorientierter Förderung im Mathematikunterricht der Grundschule gegenüberzustellen. Zu diesem Zweck wurden 39 Master-Studierende des Lehramts über die Vorzüge und Grenzen beider Formate mittels eines problemzentrierten Frageimpulses schriftlich befragt, um die aus der Praxis resultierenden Eindrücke in die theoretischen erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftlichen bzw. kulturellen Diskurse einzuordnen und fachdidaktische Empfehlungen zu skizzieren.

SCHLÜSSELWÖRTER: Inklusiver Mathematikunterricht, Digitalisierung, Präsenzunterricht, Distanzunterricht

1. Zur Problemlage

Die mathematikdidaktische Forschung hat ihren bisherigen Fokus vor dem Hintergrund didaktischer Herausforderungen und Anwendungsproblematiken der Digi-

alisierung in erster Linie auf die Entwicklung theoretischer und praktischer Konzepte für den Mathematikunterricht gelegt. Hierzu werden u. a. die Nutzung sowie Mehrwerte von digitalen und analogen Medien gegenübergestellt, um Potenziale bezüglich bestehender Bildungsanker wie der Entfaltung inhaltsmathematischer und prozessbezogener Kompetenzen oder die Realisierung inklusiver Bildung zu untersuchen (vgl. u. a. Ladel, 2017; Walter & Dexel, 2020). Während sich Öffentlichkeit, Bildungspolitik und Fachdidaktiken derzeit infolge „massiven Handlungsdrucks“ (Reintjes, Porsch & im Brahm, 2021, S. 7) vor allem auf die Digitalisierung fokussieren, stagniert der Abbau von Segregation auch nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention vor mehr als 10 Jahren und damit die Umsetzung eines inklusiven Mathematikunterrichts besonders in Nordrhein-Westfalen (Knauf & Knauf, 2019). Im Rahmen einer repräsentativen Umfrage im Kontext der Inklusion an Schulen erachtet hierzu passend zwar mehr als die Hälfte der befragten Lehrpersonen allgemeinbildender Schulformen ($N = 2.127$) den gemeinsamen Unterricht aller Kinder für sinnvoll, stellt der Inklusionspolitik ihrer jeweiligen Landesregierungen jedoch ein mangelhaftes Zeugnis aus und bleibt der Inklusion an deutschen Schulen gegenüber weiterhin kritisch eingestellt (forsa, 2020a).

Ladel, Knopf und Weinberger (2018) konstatieren demgegenüber, dass die Digitalisierung womöglich neue Ansätze in den Fachdidaktiken eröffnen könnte. In Bezug auf den Einsatz digitaler Medien, so Ladel (2017, 2018) weiter, liegt ein Mehrwert jedoch erst in der Kombination digitaler und analoger Medien (u. a. Walter, 2020). Doch wie ist es um die Gestaltung von Mathematikunterricht vor dem Hintergrund etablierter und neuer Unterrichtsformate bestellt? Ist und bleibt Präsenzunterricht das Standardformat an deutschen Schulen oder besitzt das Distanzformat aus synchronem und asynchronem Unterricht bzw. ein Wechselmodell Vorzüge vor dem Hintergrund inklusiver (, digitaler) und kompetenzorientierter Bildungsanker?

Mit Beginn des Aussetzens des Präsenzunterrichts im Frühjahr 2020 dokumentierte eine erste demoskopische Studie, dass mehr als drei Viertel der befragten Grundschullehrpersonen ($N = 93$) über fehlende Gesamtkonzepte klagt und schulformunabhängig ebenso mehr als drei Viertel der Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen in dieser Studie ($N = 310$) eine geringe Effektivität von improvisierten Lernangeboten erwartet (Eickelmann & Drossel, 2020). Da Distanzunterricht auf Schüler*innenseite vor allem Kompetenzen selbstregulierten Lernens voraussetzt, können übereilte und didaktisch wenig ausgearbeitete Lernangebote den Lernvoraussetzungen der Kinder sowie einer individuellen Förderung nur selten gerecht werden (Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster, 2020). Im Rahmen des Deutschen Schulbarometers Spezial bemängeln Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen ($N = 1.031$) vor allem bekannte Grenzen eines krisenbedingten Fernunterrichts aufgrund einer unzureichenden technischen Ausstattung oder fehlender Kompetenzen der Lehrkräfte und Kinder (forsa, 2020b). Die Anschlussstudie Ende des Jahres 2020 ($N = 1.015$) kann diese Ergebnisse nebst einem Mangel

qualitativer individueller Förderung und Unterstützung spezifischer Lernbedarfe, realisiert durch verbindliche Konzepte, bestätigen (forsa, 2020c). Ähnlich wie politisch-organisatorische Rahmenbedingungen sowie bestimmte Aspekte der Unterrichtsgestaltung und Schul- bzw. Unterrichtsorganisation auf das Gelingen eines inklusiven Mathematikunterrichts¹ wirken (Dexel, 2020), lassen sich gleichwohl begünstigende Faktoren eines (inklusive) Fernunterrichts festhalten, wie beispielsweise eine bedarfsorientierte Unterstützung der Schüler*innen oder die Differenzierung von Aufgaben (Goldan, Geist & Lütje-Klose, 2020).

Frei nach Ken Robinson (2015) stellt sich die eigentliche Frage, wie ein Mathematikunterricht in Zukunft gestaltet werden könnte, der trotz der Digitalisierungsoffensive und Beachtung einer digitalen bzw. technischen Lebenswelt der Schüler*innen bereits bekannte schulpolitische wie gesellschaftliche Probleme wie der Stagnation von Inklusion sowie der Entfaltung grundlegender Kompetenzen im Rechnen, Lesen und Schreiben nicht außer Acht lässt. Inklusion und Digitalisierung dabei als zusätzliche Elemente eines Fundamentum-Additum-Systems zu betrachten und in bestehende Bildungs- und fachdidaktische Praktiken zu integrieren, wäre wohl zu kurz gedacht, da beide Strömungen gravierende Einschnitte und Veränderungen auf Gesellschaftsebene zutragen, Lern- und Lebenswelt durchdringen und überdies der Einsatz digitaler Medien für die Gestaltung inklusiven Mathematikunterrichts Potenziale bereithält (siehe hierzu u.a. Drijvers et al., 2016; Walter, 2018; Schulz & Walter, 2018; Bonow et al., 2019). Die Parallelen der Wirkungen von Digitalisierung und Inklusion auf die Schulentwicklung und -organisation scheinen demnach fließend, wenn durch den unweigerlichen Aufbau neuer Lernformate und -kulturen Routinen, Unterrichtswirklichkeiten, Kompetenzen und Haltungen von Lehrkräften durch Veränderungen in Frage gestellt werden und politisch-organisatorische Rahmenbedingungen geringe Unterstützung individueller Förderung im Mathematikunterricht bieten. Werden Grenzen und Vorzüge von digitalen oder analogen Medien bzw. Formaten betrachtet, kann dies vor dem Hintergrund kontextspezifischer Perspektiven und Bildungsanker geschehen, wobei aktuellere theoretische Grundlagendiskurse Digitalisierung oder „Digitalität“ als einen möglichen Strukturwandel innerhalb der Bildung reflektieren. Damit einhergehend erwartet ein Großteil der mittels eines Online-Fragebogens befragten Lehrkräfte ($N = 171$) eine „digitale Veränderungen für den Mathematikunterricht nach der Corona-Pandemie“ (Barlovits, Jablonski & Ludwig, 2021, S. 10).

¹ Dexel (2020) hat im Rahmen seiner Studie wesentliche Gelingensbedingungen inklusiven Mathematiklernens unter Einbezug relevanter Akteur*innen (Grundschulkinder, ihre Eltern, Forschende) erhoben. Dabei werden Gelingensbedingungen definiert als „diejenigen personellen, institutionellen und organisatorischen Strukturen und Prozesse, die barrierefrei Bildung und Partizipation im Mathematikunterricht ermöglichen, um bildungstheoretische und bildungspolitische Ziele inklusiv anzustreben“ (S.22). Nebst der Adaption von Aufgaben und Material, einer Prozessdiagnostik oder intraprofessioneller fachbezogener Kooperationen, um nur einige zu nennen, ist insbesondere vor dem Hintergrund individueller Förderung auf Beziehungsebene und institutioneller Ebene (Benölken, 2020) die Bedeutung der Balance aus verschiedenen Lernarrangements zu betonen.

Bisherige Umfragen und Studien fokussierten sonach im Kontext von Unterrichtsformaten vor allem die Identifikation von Herausforderungen bei der Gestaltung von Distanzunterricht (forsa, 2020b, 2020c) oder im mathematikdidaktischen Kontext die Sekundarstufe (Barlovits, Jablonski & Ludwig, 2021). Nach ‚Pisa- und Inklusionsschock‘ basiert die Vermeidung einer ‚Digitalisierungsstarre‘ jedoch auf der Grundannahme, dass „die Herausforderungen der Digitalisierung aktiv gestaltet werden können“ (Paulus, Veber & Gollub, 2021, S.206), obschon eine solche Betrachtungsweise abermals auf die Frage hinweist: Handelt es sich bei der Digitalisierung lediglich um ein zusätzliches fachdidaktisches ‚Werkzeug‘, um bestehende Bildungsanker zu erreichen oder sollte die gesellschaftliche und bildungsrelevante Digitalisierung vielmehr selbst zum Ziel erhoben werden? Letzteres betont im Kontext veränderter Lebenswirklichkeiten und möglicher neuer Leitkulturen vor allem die Schnittstelle zur Inklusion und damit einhergehend einer potenzialorientierten Förderung in den Fachdidaktiken. Einerseits entfaltet sich wie angedeutet der vielzitierte ‚Mehrwert‘ digitaler Medien erst durch die Kombination mit ihren analogen Pendanten im fachdidaktischen Kontext, weshalb etablierte oder auch vermeintlich neue Unterrichtsformate durchaus hinsichtlich ihres ‚Potenzials‘ zur Realisierung einer umfassenden, wenngleich bisher stagnierenden, Inklusion im Fach Mathematik betrachtet werden sollten. Andererseits darf vor dem Hintergrund bildungspolitischer und gesellschaftlicher Diskurse auch das Standardformat und die Notwendigkeit eines Präsenzunterrichts ‚unter digitalen Bedingungen‘ hinterfragt werden, um einen gegenüber Krisen robusten und gleichzeitig zukunftsfähigen Mathematikunterricht zu etablieren, der eine individuelle Begabungsförderung respektive potenzialorientierte Förderung ebenso berücksichtigt.

Daher wird im Rahmen des vorliegenden Beitrags nebst einer Schnittstellenbestimmung von Inklusion und Digitalisierung der Versuch unternommen, nicht nur mögliche Grenzen, sondern auch Vorzüge von Präsenz- und Distanzunterricht vor dem Hintergrund individueller Förderung im Mathematikunterricht am Beispiel der Grundschule zu betrachten. Überdies sollen die gewonnenen Eindrücke in aktuelle gesellschaftliche, bildungspolitische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Überlegungen und Diskurse um Inklusion und Digitalisierung eingeordnet werden. Für dieses Vorhaben ergeben sich die folgenden Forschungsfragen:

1. Welche fachdidaktischen und bezugsdisziplinären Erkenntnisse liegen zu inklusivem Mathematikunterricht ‚unter digitalen Bedingungen‘ vor?
2. Welche Vorzüge und Grenzen von Präsenz- und Distanzunterricht reflektieren Studierende am Ende ihres Lehramtsstudiums im Fach Mathematik anhand ihrer Erfahrungen aus dem Praxissemester im Kontext eines inklusiven Mathematikunterrichts?
3. Welche fachdidaktischen und schulpädagogischen Dimensionen könnten (in Zukunft) für die Organisation sowie Gestaltung des Mathematikunterrichts relevant sein?

Dazu werden im vorliegenden Beitrag theoretisch-analytische Zugänge diskutiert sowie auf empirischer Ebene erste Ergebnisse einer Fragebogenstudie unter Lehramtsstudierenden im Praxissemester aufgezeigt, die aufgrund ihres explorativen Charakters qualitativ angelegt ist. Das Ziel der Erkundungsuntersuchung besteht insbesondere in einer Hypothesengenerierung entsprechend der Forschungsfragen.

2. Theoretische Einordnungen

Inklusiver Mathematikunterricht und potenzialorientierte Förderung

Der Begriff der Inklusion kann auf verschiedene Arten interpretiert und verstanden werden. In der Tradition der Sonderpädagogik wird Inklusion auf die sonderpädagogischen Förderbedarfe bei Schüler*innen und einer einhergehenden institutionalisierten sonderpädagogischen Förderung bezogen (u. a. Benölken & Veber, 2020). Dieses aufgrund der Fokussierung auf eine Diversitätsfacette, nämlich eine Behinderung oder ein sonderpädagogischer Förderbedarf, vielfach als ‚eng‘ bezeichnete Verständnis erschwert eine ganzheitliche Förderung der Kinder unter Berücksichtigung der interindividuellen Vielfalt (Veber & Fischer, 2016). Unter einem schulpädagogischen Verständnis von Inklusion, wie es auch diesem Artikel zugrunde liegt, werden hingegen Potenziale der Lernenden wahrgenommen, statt wie eingangs dargestellt Defizite betrachtet, indem Unterschiedlichkeit als Diversität und somit als Lernressource für die individuelle und gemeinschaftliche Entwicklung betrachtet wird (Sliwka, 2014). Hierzu kann exemplarisch das Verständnis in der Salamanca-Erklärung aus dem Jahr 1994 herangezogen werden, wonach „Schulen alle Kinder unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen“ (UNESCO, 1994). Somit ist die Berücksichtigung aller inter- und intrapersonaler Diversitätsfacetten – beispielsweise auch besonderer Begabungen – gemeint. So bestehen fachübergreifende zentrale Anforderungen: die Partizipation aller Lernenden an allen gesellschaftlichen Prozessen im Sinne einer Chancengerechtigkeit, die Anerkennung inter- und intrapersoneller Diversität als Ressource für individuelles und gemeinsames Lernen, eine Pädagogik der Vielfalt sowie die Orientierung an den Potenzialen der Lernenden und nicht an ihren Defiziten (Käpnick & Benölken, 2020). Ein solcher Fokus fordert ganz im Sinne einer „Schule für alle“ (Schuhmann, 2009) eine Systemveränderung, indem alle Lernenden an Bildung, als Schlüssel zur Inklusion (Höhle, 2014), und darüber hinaus an allen gesellschaftlichen Prozessen teilhaben (Veber, 2019). Doch wie kann ein solches Ziel unterrichtspraktisch realisiert werden?

Für die Gestaltung inklusiven Mathematikunterrichts stellt Käpnick (2016) „pädagogische Grundpositionen und -überzeugungen“, „multiprofessionelle Teamar-

beit und Kooperationen“, „eine angemessene Raum- und Lehrmittelausstattung“ sowie „didaktisch-methodische Grundorientierungen“ als untrennbares Wechselselgefüge dar. Grundpositionen und -überzeugungen, die inklusivem Leben und Lernen angemessen sind, sind insbesondere für lehrende Personen von Relevanz, da sie die Ausprägung und Ausrichtung fachlicher, diagnostischer, didaktischer und kommunikativer Kompetenzen beeinflussen (Fischer, Rott & Veber, 2015). Zu den grundlegenden didaktisch-methodischen Grundorientierungen zählen neben Aspekten der Motivation und Emotion und der Leistungsbewertung insbesondere die folgenden Punkte (nach Veber et al. 2016, S. 136 f.):

- Aktivierung: Wie aktiviere ich die Kinder für ihren individuellen Lernprozess? Wie organisiere ich Lernsettings, die zu individueller Auseinandersetzung und lernender Aktivität anregen?
- Herausforderung der Zone der nächsten Entwicklung: Welche Herausforderung ist individuell angemessen, ohne zu unter- oder überfordern?
- Prozessdiagnostik: Wo steht das Kind? Wie sieht sein bisheriger Lernweg aus? Was sind seine persönlichen Stärken? Wo sind persönliche Ressourcen?
- Sozialer Prozess und Vernetzungen: Wie kann Lernen in einem sozialen System geschehen? Wie kann ein Kind zum lernenden System beitragen?

Multiprofessionelle Teamarbeit, insbesondere zwischen Lehrpersonen und Sonderpädagog*innen sind darüber hinaus zur Realisierung von individuellem Lernen von besonderer Bedeutung – Dexel (2020) bezeichnet diesen Aspekt sogar als wesentliche Gelingensbedingung für inklusiven Mathematikunterricht. Überdies bilden die pädagogische Haltung und das Inklusionsverständnis einer Lehrkraft, beeinflusst durch politisch-organisatorische Rahmenbedingungen, nebst Unterrichtsgestaltung (u.a. eine Adaptation von Aufgaben und Material, Prozessdiagnostik), Schul- bzw. Unterrichtsorganisation (u.a. eine angemessene Raum- und Lehrmittelausstattung) Gelingensbedingungen inklusiven Mathematikunterrichts (ebd.). Um das gesellschaftliche Ziel einer Inklusion durch geeignete Unterrichtsgestaltung und -organisation letztlich erreichen zu können, wird vor dem Hintergrund professioneller Handlungskompetenzen (Baumert & Kunter, 2011) das Wissen von Mathematiklehrkräften um spezifische Diversitätsfacetten wie eben auch mathematische Begabung für die individuelle und differenzierte Förderung vorausgesetzt (Veber, 2015).

Es bleibt festzuhalten, dass im Kontext eines potenzialorientierten Inklusionsverständnis Kategorisierungen wie „Begabung“ oder „Rechenschwäche“ zwar tendenziell abzulehnen sind (Benölken, Berlinger & Veber, 2018), es dennoch personalisierter Lernangebote bedarf, um einer individuellen Förderung spezifischer Diversitätsfacetten und Beachtung ihrer Potenziale gerecht zu werden (Benölken, 2020; Veber, 2015). Darüber hinaus ist es erklärtes Ziel der Inklusion, auf der Beziehungsebene vor dem Hintergrund spezifischer Situationen und Lernziele ein

authentisches Miteinander, z. B. mittels offener Unterrichtsformate, zu gestalten (ebd.). Trotz unterschiedlicher Verständnisse von Inklusion besteht die Herausforderung inklusiven Mathematikunterrichts schließlich in der Schaffung unteilbarer Partizipation, indem personalisierte und gemeinsame Lernformen zwecks individueller Förderung durch differenzierte Lernformate verbunden und eine gelingende Balance verschiedener Lernarrangements gestaltet werden (Dexel, 2020).

Mathematikunterricht auf Distanz

Die Gestaltung und Nutzung analoger wie auch digitaler Medien im Mathematikunterricht unterliegt fachdidaktischen, lerntheoretischen sowie lernzielorientierten Kriterien und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Ladel & Kortenkamp, 2016; Heimann, 1976; Kerres, 2020). Infolge (fachdidaktischer) Kompetenzorientierung sind Lehrkräfte stets dazu angehalten, den Einsatz digitaler Medien vom Lernenden und vom jeweiligen Kontext abhängig zu machen (Ladel, 2017), denn „die Studienlage kann die Überlegenheit einer Digitalisierung [bezogen auf den Effekt auf Lernergebnisse] nicht überzeugend belegen“ (Kerres, 2020, S. 4). Die Wirksamkeit bzw. Unterlegenheit von Fernunterricht gegenüber Präsenzunterricht ist bisher ebenso aufgrund des Variantenreichtums der Parameter nicht abschließend geklärt, auch wenn ein Hybridformat Vorteile gegenüber reinen Onlineformaten bieten könnte (s. Überblick Kerres, 2018). Dabei besitzen Lernmaterial und Interaktion unter den Lernenden und unter den Lehrenden den größten Einfluss auf den Lernerfolg von Fernunterricht (Bernard et. al, 2009). Hybridformate, welche auf Lernplattformen wie Moodle zurückgreifen, die genutzt werden können, um die Gestaltung aktiv-konstruktivistischer Lernprozesse zu unterstützen (Blessing & Rink, 2017), haben sich bereits als Möglichkeit erwiesen, um mathematische Inhalte zu lehren und zu lernen (s. Überblick Hoyos et al., 2018). Jedenfalls lassen sich kooperative und problemorientierte Methoden in Präsenz, auf Distanz oder im Hybridformat realisieren (Kerres, 2018): Schüler*innen können ihre Lösungen von Problemlöseaufgaben mittels digitaler Werkzeuge präsentieren, ihr mathematisches Denken produktiv ausdrücken sowie ihr Repertoire mathematischer Repräsentation erweitern und so wiederum Kompetenzen an der Schnittstelle von Digitalisierung und mathematischen Problemaufgaben entfalten (Carreira et al., 2016). Die Vielfalt digitaler Medien bietet ferner aufgrund erweiterter Erhebungs- und Darstellungsfunktionen sowie Visualisierungsoptionen von Lernumgebungen und Kommunikationswegen hinsichtlich eines entdeckenden Lernens differenzierte Nutzungsmöglichkeiten (Barzel & Schreiber, 2017) und eine synchrone Handlungsdurchführung auf verschiedenen Darstellungsebenen (Urff, 2012). Anhand des skizzierten Fokus mathematikdidaktischer Forschung wird deutlich, dass bisherige Perspektiven zumeist digitale Medien und Formate im

Kontext spezifischer Lernziele betrachten und der Frage nachgehen, wie diese mithilfe von ‚Werkzeugen‘ erreicht werden können.

Der paradigmatische Digitalisierungsdiskurs

Angesichts der Dynamik, Tragweite und Komplexität der fortschreitenden Digitalisierung sowie auch der Bedeutung digitaler Medien, Werkzeuge und Formate im gesellschaftlichen und bildungsspezifischen Kontext stellt die folgende Darlegung des aktuellen Diskurses lediglich eine Vereinfachung dar. Um die eingangs formulierten Forschungsfragen jedoch beantworten zu können, ist es vor dem Hintergrund möglicher fachdidaktischer und schulpädagogischer Zieldimensionen des Mathematikunterrichts notwendig, paradigmatische Grundpositionen auf das Präsenz- und Distanzformat einzunehmen und relevante Perspektiven zu beleuchten.

Hess (u. a. 2019) beschreibt „Digitalisierung“ als eine nachhaltige Veränderung auf individueller, organisatorischer und gesellschaftlicher Ebene, die durch digitale Technologien und ihrer Anwendungssysteme verursacht wird. Fürst (2020) spricht ferner von einer „digitalen Bildung“, die im Gegensatz zur „inkluisiven Bildung“ keine ethische Zieldimension verfolgt, sondern das Erlernen neuer Technologien und darüber hinaus die Entfaltung von Schlüsselkompetenzen als Vorbereitung auf die moderne Arbeitswelt fokussiert. Dabei richtet die Digitalisierung neue Anforderungen an das Individuum, das sich an die geänderten Rahmenbedingungen einer digitalen Welt anpassen muss. Die bis hierhin angenommene Wirkrichtung der Digitalisierung fokussiert didaktische Herausforderungen und Anwendungsproblematiken. Aktuellere theoretische Grundlagendiskurse reflektieren hingegen Digitalisierung oder „Digitalität“ ausgehend von einer kultur-gesellschaftswissenschaftlichen und demgegenüber einer empirischen-bildungs- bzw. erziehungswissenschaftlichen Perspektive als einen möglichen Strukturwandel innerhalb der Bildung.

Zierer (2020) postuliert vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Überlegungen hierzu zwei Thesen: „Pädagogik vor Technik“ und „Lernen bleibt Lernen“. Digitalisierung sei als „epochaltypisches Schlüsselproblem bereits eine Herausforderung“ (ebd., S. 383). Gelingt es jedoch Grenzen und Vorzüge kritisch zu reflektieren, bestehen auch Chancen für die Bildung, jedenfalls solange der Mensch im Zentrum aller Überlegungen steht. In einem solchen Kontext stellen digitale und analoge Medien ausschließlich Hilfsmittel im Unterricht dar, dessen Erfolg in erster Linie durch die Lehrkraft bestimmt wird (ebd.). Ergänzend hierzu fasst Kerres (2018, S. 3) zusammen:

Der Forschung ist ganz selbstverständlich die Annahme hinterlegt, es sei die jeweilige Technik selbst, die einen Lernerfolg beeinflussen würde, nicht aber Faktoren wie die in dem Medium realisierte didaktische Konzeption, nicht die Qualität der Interaktion der Lernenden mit einer Technik, nicht die Passung der in der Technik

umgesetzten Konzepte zu Lehrzielen oder weiteren Merkmalen des didaktischen Feldes, wie sie als Erfolgsbedingungen in der Mediendidaktik diskutiert werden.

Bezugnehmend auf die tendenziell empirisch und bildungspolitisch gelagerten Perspektiven „Lernen unter digitalen Bedingungen“, „Mehrwert“, „Potenziale“ und „Pädagogik vor Technik“ stellt sich die Frage, ob eine vermeintlich einseitige Betrachtungsweise auf die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Dynamiken der Digitalisierung im frühen 21. Jahrhundert genügt. Populäre Vertreter einer eher philosophisch-gesellschaftlichen bzw. kulturell-anthropologischen Perspektive, wie beispielsweise Autoren um Wampfler oder Krommer (s. Überblick 2019, 2021), dem kritische Stimmen einen Hang zu Analogien unterstellen dürften, postulieren dagegen das durch Stalder (2016) geprägte Paradigma einer „Kultur der Digitalität“. Die angedeutete Wirkrichtung von Bildung bzw. Kultur und Digitalisierung ist hier eine andere als zuvor durch Hess (2019) betrachtet. Die kulturelle Realität und damit der gesellschaftliche Alltag des Individuums sind laut Stalder (2016) nicht die direkte Folge technologischer Entwicklungen. Scheinbar selbstverständliche Kulturpraktiken und gesellschaftliche Institutionen haben bereits vor einer Digitalisierung an Vertrauen in ihre Rechtmäßigkeit eingebüßt. Krisen verstärken dagegen nur den Druck und die Aufmerksamkeit auf Schwächen etablierter Strukturen gegenüber technologischen Kulturentwicklungen. Krommer (s. Überblick 2019, 2021) unterstellt den empirischen Bildungswissenschaftler*innen, sich an traditionelle und nicht mehr zeitgemäße Paradigmen und Kulturverständnisse zu klammern und den Blick auf aktuelle Kulturformationen zu verweigern. Zierer (2020) erkennt wie angedeutet zwar Lebenswirklichkeiten von Kindern und Jugendlichen sowie den Einfluss digitaler Medien an, betrachtet aber dabei die Wirkzusammenhänge ausgehend von technologischen Entwicklungen. So würde Stalder (2016, S. 21) ihm im Kontext einer eher kultur-anthropologischen Perspektive entgegen:

Das Internet ist schuld! Diese Annahme ist nicht nur empirisch unhaltbar, sondern führt auch zu einer problematischen Einschätzung der aktuellen Situation. Die Apparate werden als zentrale Akteure dargestellt, und dies suggeriert die neuen Technologien hätten eine eigentlich stabile Situation plötzlich umgewälzt. Je nach Position bewertet man das dann als Segen oder Fluch.

Ferner merkt Krommer (2018a) bezugnehmend auf die These „Pädagogik vor Technik“ an, dass Traditionalisten Präsenzlehre zum Standardformat erheben, obwohl weniger Pädagogik im Vordergrund stehe als vielmehr die Überwachung der Lernenden. Sofern die Pädagogik tatsächlich vordergründig in erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Überlegungen ist, sollte sich nicht die Frage nach einem Präsenz-, Distanz- oder Hybridformat stellen, sondern in welchem situationsspezifischen Kontext und unter Fokussierung welchen Ziels ein

Präsenzformat oder eine synchrone bzw. asynchrone Kommunikation überhaupt notwendig wird. Ein solcher Zugang unterstreicht über den Horizont etwaiger Krisen hinaus die Relevanz wissenschaftlicher Betrachtung unterschiedlicher Unterrichtsformate im Kontext fortschreitender Digitalisierung.

Zusammenfassende Betrachtung

Ausgehend von einem Verständnis von Inklusion, das seinen Fokus auf eine möglichst umfassende Partizipation aller Schüler*innen richtet, ohne dabei jedoch spezifische Förderbedarfe unterschiedlicher Diversitätsfacetten im Rahmen einer potenzialorientierten Förderung zu negieren, ist anhand der dargelegten theoretischen Hintergründe festzuhalten, dass

- Lehrkräfte vor didaktisch-methodischen sowie praktischen Herausforderungen bezüglich der Organisation und Durchführung inklusiven Mathematikunterrichts stehen,
- Lernkulturen, Routinen, Unterrichtswirklichkeiten sowie Kompetenzen und Haltungen von Lehrkräften infolge inklusiver Veränderungen auf gesellschaftlicher und bildungsrelevanter Ebene hinterfragt werden und
- u. a. politisch-organisatorische Rahmenbedingungen sowie differenzierte Lernformate zwecks individueller Förderung einer gelingenden Umsetzung inklusiven (Mathematik-)Unterrichts zutragen.

Ähnlich wie unterschiedliche Verständnisse von Inklusion auf Zugänge zu gesellschaftlichen und bildungspolitischen Zielen hinweisen, kann der Begriff der Digitalisierung aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Aufgrund der Komplexität und Dynamik soll an dieser Stelle aber zunächst auf eine begründete Definition eines gesellschaftlichen und bildungsspezifischen Schlüsselbegriffes vor dem Hintergrund unterschiedlicher Paradigmen und Bildungsziele verzichtet werden. Stattdessen kann jedoch in Bezug auf die Digitalisierung anhand erfolgter Betrachtung dargelegter Diskurse und mit Hinweis auf das formulierte Forschungsvorhaben dokumentiert werden, dass

- infolge nachhaltiger digitaler, kultureller und bildungskontextueller Veränderungen Anforderungen an das Individuum gestellt werden,
- fachdidaktische und schulpädagogische Potenziale zwecks einer Planung, Organisation und Durchführung individueller und differenzierter Lernangebote vorliegen,
- Bedingungen, wie beispielsweise eine Passung von Lernziel und Medieneinsatz oder didaktischer Konzeptionen, den Lernerfolg beeinflussen und ferner
- im Zuge einer kritischen Reflexion technologischen Determinismus Offenheit gegenüber Notwendigkeiten etablierter sowie neuer Methoden und Formate erwogen werden sollte.

Die vorgestellten Befunde geben in ihrer Gesamtheit einen allgemeinen Überblick über die Relevanz einer gemeinsamen Betrachtung von Inklusion und Digitalisierung. Insgesamt ist zu konstatieren, dass beide Strömungen als Ziel und Ausgangspunkt einer methodisch-didaktischen Gestaltung des Mathematikunterrichts betrachtet werden können, dabei jedoch bekannte Erfolgsbedingungen nicht außer Acht gelassen werden sollten. Differenzierte fachdidaktische Studien an der Schnittstelle von Inklusion und Digitalisierung mit spezifischem Fokus auf eine potenzialorientierte Förderung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Unterrichtsformate liegen u. W. aktuell kaum bis gar nicht vor. Für entsprechende Untersuchungen ergibt sich damit u. a. als Desiderat die Reflexion möglicher Vorzüge und Grenzen eines Präsenz- und Distanzunterrichts sowie die Diskussion gewonnener Eindrücke im Kontext fachdidaktischer und bezugsrelevanter Überlegungen und Diskurse um Inklusion und Digitalisierung.

3. Eine empirische Erkundung

Zur methodologischen Konzeption

In der im Folgenden berichteten Erkundungsuntersuchung wird die folgende wissenschaftliche Fragestellung fokussiert: *Welche möglichen Vorzüge und Grenzen von Präsenz- und Distanzunterricht reflektieren Studierende am Ende ihres Lehramtsstudiums im Fach Mathematik anhand ihrer Erfahrungen aus dem Praxissemester im Kontext eines inklusiven Mathematikunterrichts?*

Die aufgezeigten Aspekte führen subsummiert zu der Fragestellung, welche fachdidaktischen und schulpädagogischen Dimensionen (in Zukunft) für die Organisation sowie Gestaltung eines inklusiven Mathematikunterrichts relevant sein könnten.

Nicht zuletzt aufgrund des hypothesengenerierenden Anspruchs weist die Studie einen explorativen Charakter auf, so dass keine Generalisierungen, sondern zunächst mögliche Hypothesen angestrebt werden. Dazu wird ein qualitatives Forschungsdesign in Form einer offenen Fragebogenuntersuchung gewählt. Ausgehend von einem erzählgenerierenden Stimulus, der lediglich den Gegenstand der Befragung eingrenzt, sind die befragten Personen in ihren Schilderungen und ihren Bedeutungsstrukturierungen vollkommen frei, wodurch subjektive Schwerpunktsetzungen ermöglicht werden (Lamnek, 2010). Eine schriftliche Befragung wird einerseits aus dem Grund der Anonymität, durch die befragte Personen eher zu ehrlichen Antworten neigen, gewählt (Döring & Bortz, 2016), andererseits durch die Komplexität des Frageimpulses. Dieser bedarf einer Reflexion von Vorzügen und Grenzen von Präsenz- und Distanzunterricht vor dem Hintergrund der individuellen Förderung im Mathematikunterricht, wodurch spontane Äußerungen in einer mündlichen Befragung gegebenenfalls weniger umfassend wären.

Diese offene Fragebogenuntersuchung weist Parallelen zu einem problemzentrierten Interview auf, indem durch eine offene Frage ein Erzählimpuls generiert wird, zu dem die befragten Personen subjektive Schwerpunkte setzen können (Witzel, 2000). Als erzählgenerierender Frageimpuls wird die folgende Formulierung gewählt: „Welche Vorzüge und Grenzen sehen Sie jeweils aus dem an Ihrer Schule realisierten Distanz- bzw. Präsenzunterricht für einen inklusiven Mathematikunterricht? Berichten Sie bitte von Ihren Erfahrungen und Ihren persönlichen Einschätzungen.“ Während der ergänzende Erzählstimulus die befragten Personen dazu anregen soll, möglichst ausführlich die komplexe Fragestellung zu beantworten, dient die Betonung der persönlichen Erfahrung dazu, dass die befragten Personen ihre subjektiven Schwerpunkte setzen und somit weniger entsprechend der sozialen Erwünschtheit und stärker der von ihnen erlebten Realität antworten. Auf konkretisierende Leitfragen ist bewusst verzichtet worden, um die befragten Personen so wenig wie möglich in ihrer Antwort zu beeinflussen. Darüber hinaus beinhaltete der Fragebogen Angaben zu persönlichen Daten, insbesondere ob Erfahrungen im Distanz- als auch im Präsenzformat vorliegen sowie zur Semesterzahl. Dies ist notwendig, um die Stichprobe gemäß den nachfolgenden Bedingungen zu sichern. Eine für die Teilnahme an der Befragung notwendige Voraussetzung besteht in konkreten praktischen Erfahrungen in beiden Unterrichtsformaten. Darüber hinaus sollten die befragten Personen bereits im letzten Mastersemester sein, um davon ausgehen zu können, dass sie grundlegende Vorlesungen und Seminare zu inklusivem Mathematikunterricht bereits besucht haben und somit über entsprechende fachliche Grundlagen verfügen. Der Fragebogen ist digital mit einem entsprechenden Anschreiben an alle Studierenden einer das Praxissemester nachbereitenden Lehrveranstaltung versandt worden.² Somit konnte einerseits davon ausgegangen werden, dass aufgrund des kürzlich durchgeführten Praxissemesters alle praktische Erfahrungen im Distanzlernen aufweisen konnten, andererseits dass angesprochene fachdidaktische Veranstaltungen bereits besucht worden sind.

Versandt wurde der Fragebogen in einer ersten Phase³ an 40 Studierende, wobei eine Person über keine Erfahrungen im Präsenzunterricht verfügte. Alle anderen über das Seminar ausgewählten Studierenden haben an der Fragebogenstudie teilgenommen.⁴ Daraus ergibt sich eine Stichprobe von insgesamt $N = 39$ Studierende des vierten Mastersemesters für das Grundschullehramt im Fach Mathematik (37 weiblich, 2 männlich, 0 divers; Durchschnittsalter: 24,5 Jahre). Alle Befragten haben durch das Praxissemester oder eine vergleichbare praktische bzw. berufli-

2 Der Fragebogen wurde bei LimeSurvey implementiert, einem von der Bergischen Universität Wuppertal unterstützten Tool für wissenschaftliche Online-Befragungen.

3 Es ist geplant, die Untersuchung auszuweiten und im kommenden Semester erneut mit Studierenden durchzuführen.

4 Über LimeSurvey kann darüber hinaus eingesehen werden, dass keine weiteren Studierenden den Fragebogen ausgefüllt oder abgebrochen haben.

che Aufgabe an einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen bei der Reflexion auf ihre persönlichen Erfahrungen sowohl im Distanz- als auch im Präsenzunterricht zurückgreifen können. Darüber hinaus haben sie grundlegende Kenntnisse bezüglich der individuellen Förderung von Grundschulkindern im Fach Mathematik bereits in ihrem bisherigen Studium erworben. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von Februar bis März 2021. Die Antworten der Studierenden ähneln sich in der Länge und umfassen etwa 900-1.000 Wörter bzw. 90-100 Zeilen.

Die Daten werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet, wobei diese im Rahmen dieser Erkundung zwecks einer inhaltlichen Strukturierung der Vorzüge und Grenzen von Präsenz- und Distanzformaten eingesetzt wird. Gemäß dem explorativen Forschungsansatz werden die Kategorien induktiv am Datenmaterial gebildet. Dabei werden die für eine Inhaltsanalyse typischen Schritte der Auswertung befolgt: (1) Initiierende Textarbeit, (2) Entwicklung von Hauptkategorien, (3) Kodierung der Daten mit den Hauptkategorien, (4) Bestimmung von Unterkategorien (Kuckartz, 2018). Das so entstehende Kategoriensystem wird zur Klassifizierung eingesetzt und durch genaue Definitionen voneinander abgegrenzt (ebd.), so dass durch die Zuordnungsvorschriften einer jeden Kategorie eine intersubjektive Überprüfbarkeit des Kodierens ermöglicht wird (Mayring, 2015). Diese wird im Sinne der Gütekriterien qualitativer Forschungen realisiert, indem die Autorin und der Autor als Intercoder fungieren.

Zur Auswertung der Daten

Mit Blick auf die Fragestellung der Vorzüge und Grenzen von Präsenz- und Distanzformaten im Mathematikunterricht der Grundschule werden zunächst die Kategorien, die aus der Kodierung des Datenmaterials entstanden sind, präsentiert. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Hauptkategorien sowie die zugehörigen Unterkategorien, zu denen Reflexionen in den Daten vorliegen.

TAB. 1. Übersicht über die gebildeten Haupt- und Unterkategorien in einem ersten interpretativen Schritt

Hauptkategorien	Unterkategorien
Kommunikation und Interaktion	Direkte Kommunikation zwischen Schüler*innen untereinander Direkte Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen Rückmeldungen Persönliche Kontakte Betreuung Arbeit auf Beziehungsebene
Kompetenzentwicklung der Schüler*innen	Medienkompetenz der Schüler*innen Prozessbezogene Kompetenzen Selbstregulierende Kompetenzen Inhaltsbezogene Kompetenzen

Hauptkategorien	Unterkategorien
Rahmenbedingungen	Örtliche Strukturen Zeitliche Strukturen Technische Ausstattung der Schule Technische Ausstattung zu Hause Arbeitsmittel Chancengerechtigkeit
Diagnostik und individuelle Förderung	Diagnostik Individuelle Förderung Personalisierte Angebote Differenzierung Medienkompetenzen der Kinder
Lehr- und Unterrichtsformen	Aktiv-entdeckende Lernformen Geschlossene Unterrichtsformen Lernumfeld
Beteiligte Personen	Rolle der Eltern (Medienkompetenzen, Aufsicht, Beitrag zur ganzheitlichen Diagnostik) Multiprofessionelle Teamarbeit Fachunspezifische Belastungen und Herausforderungen für die Lehrperson Einstellung von Lehrkräften
Einsatz digitaler Medien	Einsatz digitaler Medien in Präsenz- und Distanzformaten Anpassungen der Materialien an digitale Bedingungen Didaktische Konzepte

Der Kodierleitfaden umfasst darüber hinaus Definitionen und Ankerbeispiele der Unterkategorien, wie es in Tabelle 2 exemplarisch für die Hauptkategorie „Rahmenbedingungen“ dargestellt ist.

TAB. 2. *Definitionen der Unterkategorien zur Hauptkategorie der Rahmenbedingungen samt Ankerbeispielen*

Unterkategorien	Definition	Ankerbeispiele
Örtliche Strukturen	Alle Aussagen, die Vorzüge und Grenzen des Präsenz- und Distanzunterrichts bezüglich des Lernortes beinhalten (z. B. ortsunabhängig, ortsgebunden, Schulweg, ...).	„Ein Vorteil des Distanzunterrichts ist die Ortsunabhängigkeit.“
Zeitliche Strukturen	Alle Aussagen, die Vorzüge und Grenzen des Präsenz- und Distanzunterrichts bezüglich zeitlicher Strukturen beinhalten.	„Dies bedeutet, dass der Unterricht an keine Zeit gebunden ist. Durch die freie Zeiteinteilung...“
Technische Ausstattung der Schule	Alle Aussagen, die Vorzüge und Grenzen des Präsenz- und Distanzunterrichts bezüglich der technischen Ausstattung der Schule, wie zum Beispiel technische Endgeräte, betreffen.	„Doch auch hier ist das Problem, dass die Digitalisierung bis jetzt noch nicht in allen Schulen Einzug gefunden hat und viele immer noch auf die nötige Ausstattung warten.“

Unterkategorien	Definition	Ankerbeispiele
Technische Ausstattung zu Hause	Alle Aussagen, die Vorzüge und Grenzen des Präsenz- und Distanzunterrichts bezüglich der technischen Ausstattung der Kinder zu Hause, wie zum Beispiel technische Endgeräte, betreffen.	„Vor allem müssen die Kinder die technische Ausstattung für das Distanzlernen zu Hause haben ...“
Arbeitsmittel	Alle Aussagen, die analoge und digitale Arbeitsmittel im Fokus zu Vorzügen und Grenzen des Präsenz- und Distanzunterrichts reflektieren.	„Ein weiterer Vorteil im Präsenzunterricht ist die Arbeit mit Anschauungsmitteln. Die SuS erhalten in der Klasse die Möglichkeit, ihre Aufgaben mittels verschiedener Anschauungsmittel zu bearbeiten.“
Chancengerechtigkeit	Alle Aussagen, die sowohl Vorzüge als auch Grenzen des Distanz- und des Präsenzunterrichts in Bezug zu Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit reflektieren.	„Außerdem sind die Lernchancen für die unterschiedlichen Schüler noch abhängiger von ihrem Elternhaus.“

Aussagen aus den schriftlichen Antworten können somit in einem ersten Schritt diesen gebildeten Kategorien zugeordnet werden, wobei zu betonen ist, dass sich die Aussagen sowohl auf Vorzüge und Grenzen des Präsenzunterrichts als auch des Distanzunterrichts beziehen können. Verdeutlicht wird dies am Beispiel einer schriftlichen Antwort eines Studierenden, aus der die zwei folgenden Textpassagen entnommen wurden:

„Die Zeit in der Schule ist begrenzt und die Lehrkraft muss versuchen jedem Schüler und jeder Schülerin gerecht zu werden. Daher wird ein grober Zeitplan für das Erlernen neuer mathematischer Inhalte entwickelt. An diesen versucht die Lehrkraft sich zu halten. Durch diesen Zeitplan ist es jedoch nicht möglich, dass jedes Kind in der Schule individuell viel Zeit zum Lernen bekommt. Das eine Kind lernt schneller als das andere, doch ist es nicht umsetzbar, dass die schnellen Kinder auf die langsameren Kinder warten. Daher gibt es Zeitvorgaben für das Lernen in der Schule. Oft müssen dann Kinder, die etwas langsamer arbeiten, die restlichen Aufgaben zuhause erledigen oder zu einem anderen Zeitpunkt. Doch das Lerntempo und die Zeit in der Schule sind vorgegeben.“ (Dokument 1, Zeilen 12–22)

„Die Schülerinnen und Schüler können sich die Zeit nehmen, die sie brauchen, um eine Aufgabe oder einen neuen Inhalt zu durchdringen und zu bearbeiten. Sie stehen unter keinem Zeitdruck und werden zeitlich auch mit keinem anderen verglichen oder in Verbindung gestellt. Auch die Lernzeit ist frei wählbar. Der eine verteilt seine Aufgaben gerne auf den ganzen Tag, der andere bearbeitet seine Aufgaben lieber alle am Vormittag, sodass er den Nachmittag Freizeit hat. Der eine verteilt seine Aufgaben lieber auf alle sieben Tage der Woche, der andere macht seine Aufgaben alle in der Woche, sodass er am Wochenende Pause vom Lernen hat und seine Freizeit frei gestalten kann. Durch den Distanzunterricht ist all dies möglich.“ (Dokument 1, Zeilen 90–103)

Hier wird deutlich, dass in beiden Passagen Aussagen zu zeitlichen Strukturen des Lernens getroffen werden (mit weiteren Bezügen, wie beispielsweise zur Differenzierung durch die Thematisierung des Lerntempos). Die erste Passage wird jedoch in Bezug auf den Präsenzunterricht, die zweite Passage in Bezug zum Distanzunterricht reflektiert, so dass anhand einzelner Kategorien sowohl Vorzüge als auch Grenzen in beiden Formaten erörtert werden können.

Spotlights aus den Ergebnissen

Im Folgenden möchten wir gerne einen Einblick in die Ergebnisse geben, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Aspekte, die vielfach diskutiert wurden, greifen wir exemplarisch auf.

So wurde vielfach der Einsatz digitaler Medien sowohl im Präsenz- als auch im Distanzunterricht reflektiert. Während im Präsenzunterricht der Grundschule digitale Medien bislang eher selten in den Unterricht integriert werden – was oftmals mit einer fehlenden Ausstattung der Schule oder mangelnder Kenntnisse und/oder Motivationen der Lehrkräfte einhergeht –, spielen diese im Distanzunterricht eine besondere Bedeutung. Oftmals werden mangelnde „Medienkompetenzen“ sowohl auf Seiten der Lernenden als auch auf Seiten der Lehrenden benannt, die den Umgang mit digitalen Medien erschweren. Beispielsweise durch den Einsatz von Lern- oder Erklärvideos, aber auch Impulsvideos im Sinne der Präsentation einer Problemstellung, können asynchrone Lernangebote geschaffen werden, die eine freiere Zeiteinteilung durch die Lernenden im Distanzunterricht als im Präsenzunterricht ermöglichen.

Darüber hinaus wird die individuelle Förderung vielfach diskutiert. Einerseits kann im Präsenzunterricht spontan auf die Arbeitsweise und individuelle Denkwege wie -prozesse der Schüler*innen eingegangen werden, um beispielsweise den Lernenden direkt Anschlussprobleme zu stellen oder aber im Zuge der Rolle der Lehrperson als Lernbegleiter*in adäquate Hilfestellungen zu geben. Andererseits wird die Differenzierung im Distanzunterricht oft hervorgehoben, da durch asynchrone Lernangebote jede*r Lerner*in in seinem/ihrer Lerntempo arbeiten kann. Darüber hinaus können asynchrone Lernangebote dazu beitragen, solchen Hürden, dass alle an spezifischen Aufgaben arbeiten, ohne dass direkte Vergleiche in der Klasse entstehen, entgegenzuwirken. Durch die geforderte Eigenständigkeit im Distanzunterricht entfalten sich vermehrt selbstregulierende Kompetenzen, was insbesondere zur Potenzialentwicklung der Schüler*innen positiv beitragen kann. Die Diagnostik im Distanzunterricht im Fach Mathematik wird dagegen als erschwert betrachtet. Direkte Beobachtungen der Arbeitsweisen und Denkwege der Schüler*innen können auf die Distanz nicht oder nur eingeschränkt getätigt werden, woraus wiederum Schwierigkeiten bezüglich anschließender individueller Förderung im Sinne einer Prozessdiagnostik aufgrund mangelnder Kenntnis der

Schwierigkeiten und Potenziale einzelner Schüler*innen resultieren können. Im Präsenzunterricht besteht beispielsweise die Möglichkeit einer Förderung und Unterstützung zum Aufbau arithmetischer Grundvorstellungen oder bei bestimmten mathematischen Aufgaben durch analoge Arbeitsmittel, die jedoch im Distanzunterricht bei den Schüler*innen zu Hause bzw. im außerschulischen Umfeld in der Regel nicht vorhanden sind. Die Adaption analoger Arbeits- und Anschauungsmittel in adäquate digitale Varianten stellt letztlich eine Herausforderung dar.

Abgesehen von fehlenden Arbeits- und Anschauungsmaterialien bleibt die technische Ausstattung der Kinder zu Hause eine Hürde, die insbesondere die Chancengerechtigkeit sozial schwächerer Kinder begünstigen kann. Abschließend wird die Bedeutung der Kommunikation und Interaktion diskutiert, sowohl der Kinder untereinander (u. a. vor dem Hintergrund der Entfaltung prozessbezogener Kompetenzen im Fach Mathematik oder der Öffnung von Unterricht) als auch zwischen Lehrenden und Lernenden. Während im Präsenzunterricht direkte Kommunikation unter allen Beteiligten stattfinden kann, sind persönliche Kontakte sowie direkte Rückmeldungen im Distanzunterricht weitaus seltener. Zusammengefasst sind die folgenden Aspekte – neben weiteren mitzudenkenden Facetten von inklusionsrelevanten Bedingungen, wie beispielsweise der Rolle der Eltern oder der Arbeit von multiprofessionellen Teams in Präsenz- und Distanzformaten – der Erhebung von besonderer Bedeutung für die Diskussion von Vorzügen und Grenzen des Präsenz- und des Distanzunterrichts:

- Einsatz digitaler Medien und damit verbundene Medienkompetenzen auf Seiten der Lernenden und Lehrenden,
- Flexibilität von zeitlichen Ressourcen,
- diagnosebasierte individuelle Förderung samt Differenzierungsformen,
- Entwicklung von selbstregulierenden Kompetenzen, Einsatz von Arbeits- und Anschauungsmitteln,
- Kommunikation und Interaktion zwischen allen Beteiligten sowie die
- Chancengerechtigkeit.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Barlovits, Jablonski und Ludwig (2021) im Rahmen einer halb-standardisierten Fragebogenstudie unter Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe. Darin stellen sie unter anderem Probleme bei der individuellen Förderung, Kommunikationsprobleme, Mangel an digitaler Ausstattung sowie mangelnde Medienkompetenz der Lernenden und der Lehrkräfte fest. Auf eine Gewichtung genannter Aspekte soll jedoch an dieser Stelle bewusst aufgrund der Vielfältigkeit von Parametern und Einflussfaktoren (Kerres, 2018) verzichtet werden, auch wenn wie angedeutet der Interaktion sowie der Qualität des Lernmaterials ein entscheidender Einfluss auf den Lernerfolg attestiert werden kann (Bernard et al., 2009). Im Folgenden werden wir ausgehend von diesen herausgearbeiteten Vorzügen und Grenzen theoretische Überlegungen und Diskurse hin-

zuziehen, um zu diskutieren, welche fachdidaktischen und schulpädagogischen Dimensionen bei der Organisation eines inklusiven Mathematikunterrichts im Rahmen der Digitalisierung in Zukunft von Bedeutung sein könnten.

4. Diskussion

Die Relevanz und Notwendigkeit des zuvor dargestellten mathematikdidaktischen Forschungsfokus im Hinblick auf digitale Medien ist in keinem Fall von der Hand zu weisen, entspricht er doch der zuvor beschriebenen paradigmatischen kontextsensitiven Perspektive zum Erreichen von Lernzielen nach beispielsweise Zierer (2020). So wie sich inklusiver Mathematikunterricht wie angedeutet auf institutioneller Ebene (bspw. in Form von Enrichment-Programmen für mathematisch begabte oder auch potenziell rechenschwache Kinder) und Beziehungsebene (bspw. durch ein gemeinsames Lernen im Rahmen eines offenen Unterrichts) vollzieht, um ungeteilter Partizipation und individuellen Lernbedarfen gerecht zu werden, bietet erst die sinnvolle Kombination von analogen und digitalen Medien (Ladel, 2017; Walter, 2020) oder auch Lehr-Lern-Formaten einen potenziellen Mehrwert zur Entfaltung prozess- und inhaltsbezogener Kompetenzen. Zusammengefasst liefern die vorgestellten theoretischen Befunde also eine mögliche Antwort auf die Frage, was in Zeiten von Inklusion und wie im Zuge der Digitalisierung gelehrt und gelernt werden soll. Der zukünftige Mathematikunterricht steht jedoch darüber hinaus vor der Aufgabe, nicht nur während gesellschaftlichen oder bildungspolitischen Krisen zu bestehen, wenn es darum geht, ‚guten‘ Fern- und Präsenzunterricht oder die Organisation „digitalen bzw. neuen Lernens“ zu gestalten, sondern auch, die dargelegten paradigmatischen Perspektiven zu berücksichtigen, um Potenziale digitaler Medien zum Erreichen von Lern- und Kompetenzziele kontextspezifisch nutzbar zu machen und gleichzeitig einer Kultur der Digitalität angemessen zu sein. Das diesem Beitrag zugrundeliegende Verständnis von Digitalisierung beschränkt sich demzufolge nicht auf ein bloßes Lernen mit digitalen Medien innerhalb gewohnter Unterrichtsformate des (Mathematik-)Unterrichts, sondern betrachtet viel mehr ein Lernen in einer digital geprägten Gesellschaft, die eine Entwicklung von neuen Lernangeboten zur Lösung von Bildungsproblemen notwendig werden lässt. Zu diesem Zweck wurde zunächst im Rahmen des vorliegenden Beitrags eine Schnittstellenbestimmung von Digitalisierung und Inklusion durchgeführt, denen in Zukunft infolge gesellschaftlicher und bildungspolitischer Veränderungen eine maßgebliche Rolle bei der Diskussion um Unterrichtsgestaltung, -organisation und -bedingungen sowie der Entwicklung von (neuen) Konzepten des Mathematiklernens (in der Grundschule) zugesprochen werden kann. Mit Fokus auf Präsenz- und Distanzunterricht wurden anschließend auf empirischer Ebene deren Vorzüge und Grenzen im Kontext der Grundschule sowie der universitären Lehramtsbildung mittels

der Methode einer qualitativen Fragebogenstudie erhoben, um Hypothesen für die Gestaltung individueller Förderung im Mathematikunterricht an besagter Schnittstelle zu generieren.

Wie bereits angedeutet können Aspekte möglicher Vorzüge und Grenzen von Distanz- und Präsenzunterricht vor dem Hintergrund unterschiedlicher Perspektiven betrachtet werden. Im Kontext des dargestellten paradigmatischen Digitalisierungsdiskurses und des fachdidaktischen Fokus auf die sinnvolle Gestaltung von Lehren und Lernen mit digitalen Medien und die Integration in erprobte Lehrformate bzw. Weiterentwicklung dieser Formate und Konzepte für den Mathematikunterricht lässt sich festhalten, dass zum einen Vorzüge eines Distanzunterrichts zum Erreichen von Lern- und Kompetenzziele genutzt werden und zum anderen neue Zieldimensionen des Mathematikunterrichts erweitert oder geschaffen werden können. Den Präsenzunterricht zum Standardformat potenzialorientierter Förderung im Mathematikunterricht zu erheben, würde demnach gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und kulturellen Wirkzusammenhängen kaum gerecht werden, indem dieser unreflektiert zum ‚zentralen Akteur‘ (vgl. Stalder, 2016) fachdidaktischer Überlegungen erhoben wird. Dabei geht es jedoch nicht um den viel zitierten anwendungsbezogenen Mehrwert oder Potenziale analoger und digitaler Medien bzw. eines Präsenz- oder Distanzformats, sondern ausgehend von Überlegungen zur (Lehr-Lern-)Kultur der Digitalität um die Frage, in welchem situationsspezifischen Kontext und unter Fokussierung welchen Ziels ein Präsenzformat oder eine synchrone Kommunikation geboten sein könnte. Die Ergebnisse der berichteten Erkundungsuntersuchung legen demnach nahe, dass ein Präsenzunterricht beispielsweise dann Vorzüge aufweist, wenn

- keine ausreichende technische Ausstattung der Schulen und im Elternhaus vorhanden sind,
- Medienkompetenzen von Lehrkräften zur Gestaltung eines adäquaten Distanz- und/oder Wechselunterrichts nicht ausreichen,
- die soziale Interaktion der Schüler*innen im Fokus stehen,
- Betreuung der Kinder durch die Institution Schule gefordert ist,
- Schüler*innen analoge Arbeitsmittel zu Hause nicht zur Verfügung stehen,
- die Arbeit auf der Beziehungsebene zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen im Fokus steht,
- genauere Beobachtungen im Sinne einer prozessbezogenen Diagnostik notwendig sind oder
- direkte Rückmeldungen samt direkter Intervention zur Förderung relevant sind.

Vor allem Medienkompetenzen und -intelligenzen von Lehrkräften sowie die technische Ausstattung der Schulen bilden jedoch Anforderungen, die beeinflusst durch politisch-organisatorische Rahmenbedingungen, in Zukunft verbessert werden sollten. Ähnlich wie im Kontext inklusiven Mathematikunterrichts die Entscheidung

einer individuellen Förderung auf Beziehungs- oder institutioneller Ebene anhand der spezifischen Situation oder des Lernziels erfolgt und darüber hinaus die Balance verschiedener Lernarrangements eine Gelingensbedingung darstellt, könnten die reflektierten Vorzüge eines Distanzunterrichts genutzt werden, um u. a.

- die durch Lautstärke u. Ä. verursachte Arbeitsbelastung von Lehrkräften zu reduzieren,
- auf Schüler*innenseite Kompetenzen selbstregulierten Lernens zu entfalten,
- zeitliche Strukturen aufzubrechen, um den Schüler*innen ein individuelles Lerntempo zu ermöglichen,
- durch asynchrone Formate die Möglichkeit einer noch stärkeren Differenzierung in den Fokus zu rücken (bspw. Lernvideos u. Ä.) und
- Medienkompetenzen der Schüler*innen zu fördern.

Wenngleich die hier akzentuierten Vorzüge des Präsenz- und Distanzunterrichts nicht den Anspruch auf Vollständigkeit oder einer eindeutigen Gewichtung erheben können, lassen diese aus der Erkundungsuntersuchung herausgearbeiteten Aspekte dennoch den Schluss zu, dass eine Kombination der verschiedenen Elemente gewinnbringend erscheint. Je nach Ziel und Situation können somit beide Formate miteinander verbunden werden, um jeweils die Vorzüge und Nachteile vor dem Hintergrund eines inklusiven Mathematikunterrichts und einer potenzialorientierten Förderung nicht aus dem Blick zu verlieren und möglicherweise verstärkt individuelle Lernprozesse mit dem Ziel einer Kompetenzentfaltung zu initiieren.

In Anbetracht der Forschungsfrage, welche fachdidaktischen und schulpädagogischen Dimensionen (in Zukunft) für die Organisation sowie Gestaltung des Mathematikunterrichts relevant sein könnten, bleibt festzuhalten, dass inklusiver Mathematikunterricht seinen Fokus auf eine möglichst umfassende Partizipation aller Schüler*innen richtet, ohne spezifische Förderbedarfe unterschiedlicher Diversitätsfacetten vor dem Hintergrund eines potenzialorientierten Inklusionsverständnisses zu negieren. Beispielsweise stellt Hähn (2021) fest: „Partizipation entsteht nicht von selbst, sondern ist u. a. durch pädagogische Maßnahmen im Unterricht, wie bspw. die Beseitigung von Barrieren, zu erreichen“ (ebd., S. 91). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung deuten darauf hin, dass im Zuge der Digitalisierung ein qualitativ hochwertiger Fernunterricht individualisierende und differenzierende Aspekte aufweist, die etablierte Strukturen aufbrechen und so einen Beitrag zur potenzialorientierten Förderung respektive individuellen Begabungsförderung im Fach Mathematik leisten können, sofern die dargestellten Vorzüge des Präsenzunterricht offen reflektiert werden. Überdies wird angedeutet, dass sich die als häufig zukunftsrelevant zitierten (digitalen) Medienkompetenzen bzw. -intelligenzen - auch die von Lehrkräften - und Kompetenzen selbstregulierten Lernens auf Schüler*innenseite vorzugsweise in einem Distanzformat entfalten, das durch seine Gestaltung in sich bereits sinnstiftend ist und fachdi-

daktische Zieldimensionen um die Digitalität erweitert. Anhand der vorgestellten Perspektiven, Paradigmen und Diskurse sowie erster empirischer Ergebnisse kann letztlich die Frage angestoßen werden: Was, wie, wann und warum soll im inklusiven Mathematikunterricht unter Bedingungen der Digitalisierung bzw. einer Kultur der Digitalität gelehrt und gelernt werden?

5. Ausblick

Wie bereits zu Beginn angedeutet eröffnet die Digitalisierung neue Chancen und Zugänge zu Bildung sowie neue Ansätze in den Fachdidaktiken (Ladel, Knopf & Weinberger, 2018). Unklar ist bisher jedoch, inwieweit Digitalisierung und Digitalität beispielsweise auf die Weiterentwicklung oder Erweiterung bekannter Funktionen, Ziele, Inhalte und Prinzipien des (Grundschul-)Mathematikunterrichts wirken oder diese den Anforderungen einer mathematischen Bildung des frühen 21. Jahrhunderts gerecht werden können. Auch wenn medienbekannte Kritiker*innen wie bspw. Spitzer (2020) mögliche Gefahren für Bildung und Gesundheit einer sich auf allen Ebenen unserer Gesellschaft vollziehenden und durchdringenden Digitalisierung anstoßen, dürfte sich ein (Mathematik-)Unterricht, der sich dieser Entwicklung per se verschließt, kaum als resilient gegenüber neuerlichen Krisen erweisen (s. Überblick Burow, 2021). Im Hinblick auf die fachdidaktische Konzeptualisierung eines Distanzunterrichts können der Forschung anhand von übereilt improvisierten und praktizierten Formaten durchaus Desiderate attestiert werden. Gleichzeitig wird Präsenzunterricht in den meisten Fällen schon schlichtweg notwendig, da die technische Ausstattung fehlt, wobei betont werden soll, dass insbesondere Prozesse der direkten und sozialen Interaktion das Präsenzformat besonders bedeutsam machen. Wünschenswert sind vor dem Hintergrund potenzialorientierten Unterrichts vermehrt qualitativ angelegte Studien, die beispielsweise Gestaltungskriterien, Bedingungen und schließlich Konzepte zur Diagnose und individuellen Förderung von Lernbedarfen spezifischer Diversitätsfacetten vor dem Hintergrund inklusiven Mathematikunterrichts untersuchen. Erste Eindrücke zur Förderung mathematisch begabter und interessierter Kinder auf institutioneller Ebene (Auhagen et al., 2020) zeigen Indizien dafür, dass diese auch im Distanzformat möglich scheint. Währenddessen ist offen, wie beispielsweise potenziell rechenschwache Kinder auf Distanz diagnostiziert und gefördert werden können.

Bevor die Betrachtung von Distanz- und Wechselunterricht mit Öffnung der Klassenräume wieder ad acta gelegt wird, nur um bei neuerlichen Krisen wieder hektisch zum Vorschein geholt zu werden, würden wohl kritische Vertreter*innen interdisziplinär-anthropologischer Perspektiven einer Digitalität fragen wollen:

1. Welchen Mehrwert hat ein lehrkraftzentrierter und geschlossener Mathematikunterricht ohne den Einsatz von Arbeitsmitteln gegenüber einem offenen aktiv-entdeckenden und differenzierten Distanzunterricht?
2. Inwieweit wird die Gatekeeper-Funktion und der Bildungsauftrag der Institution Schule hinterfragt, wenn Potenziale digitaler Medien und Formate eine zunehmende Privatisierung und Kommerzialisierung von Bildung außer-, aber auch innerhalb des Schulgebäudes ermöglichen?

Literatur

- Auhagen, W., Beckmann, S., Beumann, S., Dexel, T., Radünz, L., Tiedke, A., Weber, D. & Benölken, R. (2020). *Lehr-Lern-Labore auf Distanz? Ein Erfahrungsbericht aus der Mathematikdidaktik. Die Materialwerkstatt* (2). <https://doi.org/10.4119/dimawe-3974>
- Barlovits, S., Jablonski, S. & Ludwig, M. (2021). "Die Motivation war ein sinkendes Schiff" – Lernen und Lehren im Homeschooling. *GDM Mitteilungen*, 110, 6–10.
- Barzel, B. & Schreiber, Ch. (2017). Digitale Medien im Unterricht. In M. Abshagen, B. Barzel, J. Kramer, T. Riecke-Baulecke, B. Rösken-Winter & Ch. Schreiber (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Mathematik unterrichten* (S. 200–215). Seelze: Friedruch.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Benölken, R. (2020). Besondere Begabungen im Fokus intersektionaler Forschung – Überlegungen ausgehend von der Diversitätsfacette Geschlecht im Kontext von Mathematik. In C. Fischer et al. (Hrsg.), *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! Beiträge aus der Begabungsförderung* (S. 45–56). Münster: Waxmann.
- Benölken, R. & Veber, M. (2020). Inklusion und Begabung – von der Begabtenförderung zur Potenzialorientierung. In C. Kiso & S. Fränkel (Hrsg.), *Inklusive Begabungsförderung in Fachdidaktiken: Diskurse, Forschungslinien und Praxisbeispiele* (S. 37–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benölken, R., Berlinger, N. & Veber, M. (2018). Das Projekt ‚Inklusiver Mathematikunterricht‘ – konzeptuelle Ansätze für Unterricht und Lehrerbildung. *MNU Journal*, 5, 340–345.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A. & Bethel, E. C. (2009). A Meta-Analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education. *Review of Educational Research*, 79, 1243–1289. <https://doi.org/10.3102/0034654309333844>

- Blessing, A. M. & Rink, R. (2017). Blended-Learning-Kurse in der Aus- und Fortbildung von Mathematiklehrer_innen. In C. Schreiber, S. Ladel & R. Rink (Hrsg.), *Digitale Medien im Mathematikunterricht der Primarstufe. Ein Handbuch für die Lehrerausbildung* (S. 9–38). Münster: WTM. <https://doi.org/10.37626/GA9783959870252.0.02>
- Bonow, J., Leinigen, A., Greisbach, M. & Schreiber, Ch. (2019). Digital und inklusiv – Der Einsatz von Apps in inklusiven Settings im Mathematikunterricht. In D. Walter & R. Rink (Hrsg.), *Digitale Medien in der Lehrerbildung Mathematik. Konzeptionelles und Beispiele für die Primarstufe* (S. 51–71). Münster: WTM-Verlag. <https://doi.org/10.37626/GA9783959871204.0.03>
- Burow, O.-A. (2021). *Die Corona-Chance: Durch sieben Schritte zur »Resilienten Schule«*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Carreira, S., Jones, K., Amado, N., Jacinto, H. & Nobre, S. (2016). *Youngsters solving mathematical problems with technology. The results and implications of the Problem@Web project*. Schweiz (Cham): Springer International. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-24910-0>
- Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativem Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 1, 1–23.
- Dexel, T. (2020). *Diversität im Mathematikunterricht der Grundschule. Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchung zu Gelingensbedingungen inklusiven Mathematiklernens* (Bd. 2 der Reihe Diversität und Inklusion im Kontext mathematischer Lehr-Lern-Prozesse). Münster: WTM. <https://doi.org/10.37626/GA9783959871341.0>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Drijvers, P., Ball, L., Barzel, B., Kathleen Heid, M., Cao, Y. & Maschietto, M. (2016). *Uses of technology in lower secondary mathematics education. A concise topical survey*. Schweiz (Cham): Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-33666-4>
- Eickelmann, B. & Drossel, K. (2020). *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag – Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C. & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermiss ich die Schule ...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 136–152). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.08>

- Fischer, C., Rott, D. & Veber, M. (2015): Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung durch Individuelle Schüler/innenförderung. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 77–98). Münster: Waxmann.
- forsa (2020a). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern*. Berlin: forsa.
- forsa (2020b). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise*. Berlin: forsa.
- forsa (2020c). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise: Folgebefragung*. Berlin: forsa.
- Fürst, R. A. (2020). Zukunftsagenda und 10 Thesen zur Digitalen Bildung in Deutschland. In R. A. Fürst (Hrsg.), *Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland. Nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit und Zukunftsagenda* (S. 301–348). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30525-3_13
- Goldan, J., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2020). Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermissen ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 189–201). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.12>
- Hähn, K. (2021). *Partizipation im inklusiven Mathematikunterricht. Analyse gemeinsamer Lernsituationen in geometrischen Lernumgebungen*. Wiesbaden: Springer.
- Heimann, P. (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart: Klett.
- Hess, T. (2019). *Digitale Transformation strategisch steuern. Vom Zufallstreffer zum systematischen Vorgehen*. Wiesbaden: Springer.
- Höhle, G. (Hrsg.) (2014). *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 20). Immenhausen: Prolog. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24475-0>
- Hoyos, V., Navarro, M. E., Raggi, V. J. & Rodriguez, G. (2018). Challenges and opportunities in distance and hybrid environments for technology-mediated mathematics teaching and learning. In J. Silverman & V. Hoyos (Hrsg.), *Distance Learning, E-Learning and Blended Learning in mathematics educations. International trends in research and development* (S. 29–48). Schweiz (Cham): Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90790-1_3
- Käpnick, F. & Benölken, R. (2020). *Mathematiklernen in der Grundschule* (2. Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-60872-2>
- Käpnick, F. (2016). *Verschieden verschiedene Kinder: inklusives Fördern im Mathematikunterricht der Grundschule*. Seelze: Klett Kallmeyer.

- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5. Aufl.). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110456837>
- Kerres, M. (2020). Bildung in der digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen. *MedienPädagogik*, 17, 1–32. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.24.X>
- Knauf, H. & Knauf, M. (2019). *Schulische Inklusion in Deutschland (2009-2017). Eine bildungsstatistische Analyse aus Anlass des 10. Jahrestages des Inkrafttretens der UN-Behindertenkonvention am 26. März 2019. Sonderauswertung für Nordrhein-Westfalen. Bielefeld Working Paper 2*. <http://knauf-web.de/wp-content/uploads/2019/02/Schulische-Inklusion-in-NRW.pdf>
- Krommer, A. (2018a). Warum der Grundsatz „Pädagogik vor Technik“ bestenfalls trivial ist. In A. Krommer, M. Lindner, D. Mihajlović, J. Muuß-Merholz & P. Wampfler (Hrsg.) (2019), *Routenplaner #DigitaleBildung. Auf dem Weg zu zeitgemäßem Lernen. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel* (S. 67–74). Hamburg: ZLL21.
- Krommer, A. (2018b). Wider den Mehrwert! Argumente gegen einen überflüssigen Begriff. In A. Krommer, M. Lindner, D. Mihajlović, J. Muuß-Merholz & P. Wampfler (Hrsg.) (2019), *Routenplaner #DigitaleBildung. Auf dem Weg zu zeitgemäßem Lernen. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel* (S. 115–123). Hamburg: ZLL21.
- Krommer, A. & Wampfler, P. (2021). Distanzlernen, didaktische Schieberegler und zeitgemäßes Lernen. In W. Klee, P. Wampfler & A. Krommer (Hrsg.), *Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen* (S. 8–16). Weinheim, Basel: Beltz.
- Krommer, A., Lindner, M., Mihajlović, D., Muuß-Merholz, J. & Wampfler, P. (Hrsg.) (2019). *Routenplaner #DigitaleBildung. Auf dem Weg zu zeitgemäßem Lernen. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel*. Hamburg: ZLL21.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ladel, S. (2018). Sinnvolle Kombination virtueller und physischer Materialien. In S. Ladel, J. Knopf & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. 3–22). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2_1
- Ladel, S. (2017). Ein Essay zu den Begriffen ‚sinnvoll‘ und ‚Mehrwert‘. In C. Schreiber, S. Ladel & R. Rink (Hrsg.), *Digitale Medien im Mathematikunterricht der Primarstufe. Ein Handbuch für die Lehrerbildung* (S. 171–180). Münster: WTM. <https://doi.org/10.37626/GA97839598702-52.0.09>
- Ladel, S., Knopf, J. & Weinberger, A. (2018). Vorwort der Herausgeber zum Thema „Digitalisierung und Bildung“. In S. Ladel, J. Knopf & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. VII-IX). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2>

- Ladel, S. & Kortenkamp, U. (2016). Artifact-centric activity theory – A framework for the analysis of the design and use of virtual manipulatives. In P.S. Moyer-Packenham (Hrsg.), *International perspectives on teaching and learning mathematics with virtual manipulatives* (S. 25–40). Schweiz (Cham): Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32718-1_2
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Technik*. Weinheim, Basel: Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Paulus, D., Veber, M. & Gollub, P. (2021). Perspektiven von angehenden Lehrpersonen auf pädagogische Medienkompetenzen in Zeiten digitalen Lehrens und Unterrichtens. In C. Reintjes, R. Porsch und G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise - Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 205–220). Münster: Waxmann.
- Reintjes, C., Porsch, R. & im Brahm, G. (2021). Editorial: Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. In C. Reintjes, R. Porsch und G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise - Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 7–26). Münster: Waxmann.
- Robinson, K. (mit Aronica, L.) (2015). *Wie wir alle zu Lehrern und Lehrer zu Helden werden*. Salzburg: Ecowin.
- Schuhmann, M. (2009). Die „Behindertenkonvention“ in Kraft! – Ein Meilenstein auf dem Weg zur inklusiven Bildung in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/158>
- Schulz, A. & Walter, D. (2018). Stellenwertverständnis festigen – Potentiale und Nutzungsweisen einer Software zum Darstellungswechsel. In Fachgruppe Didaktik der Mathematik der Universität Paderborn (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2018* (S. 1667–1670). Münster: WTM.
- Sliwka, A. (2014). Schulentwicklung für Diversität und Inklusion. Organisationsstruktur und Lernkultur an Schulen in der kanadischen Provinz Alberta. In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 334–351). Weinheim, Basel: Beltz.
- Spitzer, M. (2020). *Die Smartphone-Epidemie: Gefahren für Gesundheit, Bildung und Gesellschaft* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- UNESCO (1994). *Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf
- Urff, C. (2012). Digitale Arbeitsmittel im Mathematikunterricht der Primarstufe. In S. Ladel & Ch. Schreiber (Hrsg.), *Lernen, Lehren und Forschen in der Primarstufe* (Bd. 1) (S. 59–81). Hildesheim: Franzbecker.

- Veber, M. (2019). Potenzialorientierung, Partizipation und Fachlichkeit – eine reflexive Verortung. In M. Veber, R. Benölken & M. Pitzner (Hrsg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken* (S. 15–41). Münster: Waxmann.
- Veber, M. & Fischer, C. (2016). Individuelle Förderung in inklusiver Bildung: Eine potenzialorientierte Verortung. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung: Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 98–117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Veber, M., Bertels, D. & Käpnick, F. (2016): Die Wegweiser: Didaktisch-methodische Grundorientierungen. In F. Käpnick (Hrsg.), *Verschieden verschiedene Kinder. Inklusives Fördern im Mathematikunterricht der Grundschule* (S. 117–138). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Veber, M. (2015). Potenzialorientierung – Weg und Ziel inklusiver Bildung. *Schulpädagogik heute*, 12, 1–22.
- Walter, D. (2018). *Nutzungsweisen bei der Verwendung von Tablet-Apps. Eine Untersuchung bei zählend rechnenden Lernenden zu Beginn des zweiten Schuljahres*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19067-5>
- Walter, D. (2020). Analog oder digital? Analog und digital! Über Herausforderungen und Chancen der Kombination analoger und digitaler Medien. *Mathematik differenziert*, 2, 6–9.
- Walter, D. & Dexel, T. (2020). Heterogenität im Mathematikunterricht der Grundschule mit digitalen Medien begegnen? Eine fachdidaktische Perspektive auf Potentiale digital gestützten Mathematikunterrichts in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13, 65–80. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00071-6>
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Art. 22.
- Zierer, K. (2020). Die Wirkung digitaler Medien im Schulunterricht – Chancen und Risiken der Digitalisierung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In R. A. Fürst (Hrsg.), *Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland. Nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit und Zukunftsagenda* (S. 373–386). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30525-3_15



Planung, Durchführung und Evaluation der Lehrveranstaltung »Digitale Grundbildung«

Petra Traxler, Thomas Schöftner

*Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Institut Medienbildung
petra.traxler@ph-linz.at, thomas.schoeftner@ph-linz.at*

EINGEREICHT 20 SEP 2021

ANGENOMMEN 4 OKT 2021

Das vorliegende Traktat erläutert und beschreibt die Umsetzung einer Lehrveranstaltung („Digitale Grundbildung“) im Fachbereich Bildungswissenschaften an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) in Form eines hybriden Lernsettings. Der Beitrag liefert eine Bestandsaufnahme auf Grundlage der Planung der zur Anwendung kommenden methodisch-didaktischen Settings bis hin zu einer Evaluation unter Einbeziehung und Reflexion wissenschaftlicher Modelle wie z. B. dem „ADDIE“-Modell. Die dargestellten Lehr-Lern-Szenarien in hybriden Lernsettings stellen Basis, Grundlage und Anregungen für Studierende der Lehrveranstaltung „Digitale Grundbildung“ im Masterstudium des Lehramts für Sekundarstufe an der PHDL dar, um eigene digitale Selbstlerneinheiten zu entwickeln und diese auch, im Sinne einer handlungsorientierten Medienpädagogik (Schorb, 2017, S. 134ff.), in den pädagogisch-praktischen Alltag zu überführen und einzusetzen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Medienbildung, Digitale Grundbildung, hybrid

1. Einleitung

Dieser Beitrag bezieht sich auf eine Lehrveranstaltung, welche an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz im Fachbereich Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienbildung stattfand. Die konkrete Umsetzung betrifft eine Lehrveranstaltung (LV) zum Thema „Digitale Grundbildung“ bei Studierenden im Masterstudium des Lehramts für die Sekundarstufe. Die digitale Grundbildung und der Erwerb von Medienkompetenz sind wesentliche Kulturtechniken unserer Zukunft und müssen daher auch in der Lehrer*innenausbildung verankert sein (Koederitz, 2018, S. 194). „Denn unter den mediatisierten Bedingungen [...] wird es zunehmend zur Normalität werden, dass Lernen immer mit Medien, durch Medien, über Medien oder in einer von Medien durchdrungenen Welt erfolgt“ (Mayrberger, 2019, S. 43). Durch innovative Lehr- und Lernszenarien in hybriden Lernsettings, also eine Kombination von medialen Formaten, Online- und Face-to-Face-Phasen (Kerres, 2013, S. 412–415), werden die Studierenden angeregt, eigene digitale Selbstlerneinheiten zu entwickeln, diese auch in ihrer Praxis einzu-

setzen und somit erworbenes Wissen zu aktivieren, um neues Wissen zu generieren, was wiederum erfolgreiches Lernen fördert (Tergan & Schenkel, 2004, S. 25). Anhand eines prozessbegleitenden E-Portfolios dokumentieren und analysieren die Studierenden ihren Wissenszuwachs (Müller, 2005, S. 9–10).

Ziel dieses Beitrags ist es, die Erfahrungen aus dieser LV anhand wissenschaftlicher Modelle zu reflektieren und das eigene pädagogische Handeln zu professionalisieren. Am Beginn dieses Lernsettings stand nicht eine einzelne umgrenzte Forschungsfrage, sondern ein ganzes Bündel von Fragen, deren Beantwortung für eine geeignete Umsetzung des Online-Seminars notwendig war. Dazu zählen didaktische Modelle, Analysen bisheriger Forschungsergebnisse, die Entwicklung von dazu passenden methodisch-didaktischen Lernsettings, die geeignete didaktische Strukturierung und Aufbereitung der Lehrinhalte und schließlich die Umsetzung, Leitung, kontinuierliche Evaluation und Interpretation des Datenmaterials. Baumgartner (2011, S. 89) geht davon aus, dass jede didaktische Gestaltung eine *Planungs-, Realisierungs- und Evaluierungsphase* beinhaltet und aus diesem Grund auch verschiedene Zeitperspektiven berücksichtigen muss. So werden auf Grundlage der Planung die didaktischen Settings bis hin zur Evaluation betrachtet.

Der Aufbau ist so gewählt, dass vorab die LV und die Institution kurz umrissen werden, um schließlich auf die Planung und das Projektmanagement im Allgemeinen und die direkte Anwendung überzuleiten. Im Anschluss wird eine Auswahl der didaktischen Szenarien und deren Einsatz diskutiert. Im Kapitel 6 werden Qualitätsmanagement und Evaluation definiert und voneinander abgegrenzt, um schließlich die Anwendung bzw. konkrete Umsetzung in der LV aufzuzeigen. In einem Fazit werden die Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst.

2. Die Institution

Die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz zählt zu einer der größten Pädagogischen Hochschulen in Österreich, mit durchschnittlich 1200 Studierenden pro Semester (Statistik Austria, 2020) des Lehramts für Primarstufe, Sekundarstufe und des Bachelorstudiums Elementarpädagogik. In diesem Beitrag wird die LV "Digitale Grundbildung" im Fachbereich Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienbildung im Umfang von 2 ECTS-AP betrachtet, welche insgesamt 50 Arbeitsstunden, davon 22,5 Unterrichtseinheiten (UE) zu je 45 Minuten entspricht. Die LV ist im Masterstudium des Lehramts für Sekundarstufe (Österreich) angesiedelt und spricht Absolvent*innen des Bachelorstudiums des Lehramts für Sekundarstufe an. Darüber hinaus wird die LV berufsbegleitend organisiert, sodass auch Studierende, die bereits im Lehrberuf tätig sind, an dieser LV teilnehmen können.

Die LV wird als hybrides Lernsetting umgesetzt mit einer Praxisphase, selbstgesteuerten Lernphasen und Online-Phasen, in denen Studierende handlungsorien-

tierte Medienpädagogik (Schorb, 2017, S. 134–136) praktizieren. In der handlungsorientierten Medienpädagogik nach Schorb (2017, S. 134–136) werden Medien als Mittler verstanden, die Personen für die “Gestaltung ihrer Lebenswelt [...] Erforschung ihrer Lebenswelt [...] Artikulation innerhalb dieser Lebenswelt und zur Durchsetzung eigener Interessen” (Schorb, 2017, S. 135) einsetzen. Laut Curriculum des Masterstudiums ist das übergeordnete Ziel der LV, dass Studierende einen kritisch reflektierenden Umgang mit digitalen Medien erwerben sowie digitale Systeme anwenden und gestalten können (Entwicklungsverbund “Cluster Mitte”, 2013, S. 35–36). Dieses Ziel wird mit der gewählten pädagogisch-didaktischen Durchführung verfolgt und evaluiert, um die LV kontinuierlich weiterzuentwickeln (Schorb, 2017, S. 134–136).

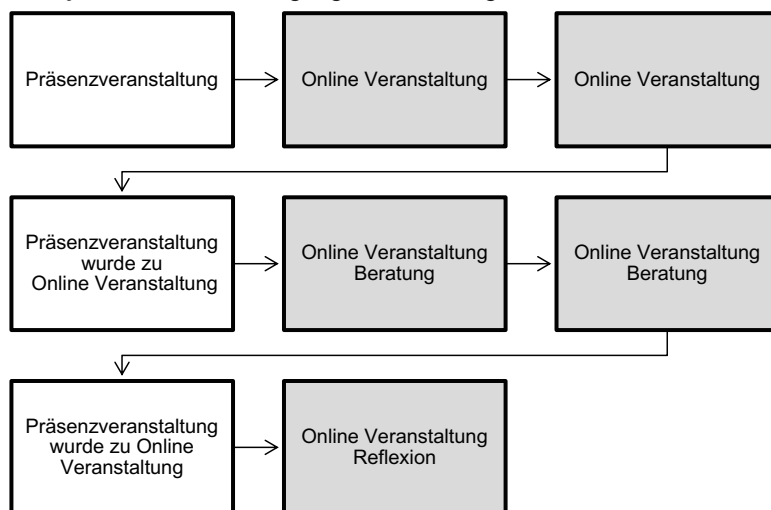
3. Planung durch Projektmanagement

Für die LV wird eine Projektmanagementmethode des Instruktionsdesigns (ID) gewählt, welche als Grundlage eine systematische und differenzierte Anwendung von pädagogisch-praktischen Prinzipien verfolgt, die für die Lehrkonzeption notwendig sind (Niegemann et al., 2004, S. 19). Das “Urmodell” bzw. die Grundidee des ID wurde von Robert M. Gagné entwickelt, welcher davon ausging, dass erfolgreiche Lernprozesse nur erreicht werden, wenn die internen und externen Lernvoraussetzungen gegeben sind (Niegemann et al., 2004, S. 19; Niegemann & Niegemann, 2020, S. 16).

In der LV wird das ADDIE-Modell (Analysis-Design-Development-Implementation und Evaluation) der Florida State University (Branson, Rayner, Cox, Furman, King & Hannum, 1975) herangezogen, welches die LV in fünf ineinander verzahnte Entwicklungsphasen gliedert und daher eine gute Basis zur Konzeption von Lernsettings bietet (Niegemann et al., 2004, S. 22). Die erste Phase, die *Analyse*, befasst sich mit der Erhebung der Zielgruppe, der Rahmenbedingungen, des Wissens und der Anforderungen für das geplante Lernsetting und bildet somit die Grundlage für die Konzeption (Niegemann & Niegemann, 2020, S. 18). In Bezug auf das Projekt können als Zielgruppe Studierende nach Abschluss des Bachelorstudiums des Lehramts für Sekundarstufe festgelegt werden, welche diese LV Vollzeit oder berufsbegleitend belegen und meist im Alter zwischen 22 und 30 Jahre sind. Durch die bewusste Entscheidung für die Institution und für die bzw. den Lehrveranstaltungsleiter*in kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden intrinsisch motiviert sind, wobei auch extrinsische Motivation geltend gemacht werden kann, da es sich hier um eine Pflichtveranstaltung handelt, die die Studierenden im Laufe ihres Masterstudiums absolvieren müssen. Die Anforderungen und die Inhalte der LV sind durch das Curriculum Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) des Entwicklungsverbundes “Cluster Mitte” (Entwicklungsverbund “Cluster Mitte”, 2013, S. 35–36) festgelegt.

Die zweite Entwicklungsphase des Modells ist die *Designphase*, also die pädagogische Konzeption des Lernsettings, mit den didaktischen Abläufen, Interaktionen und den lernbegleitenden Materialien (Klante & Gundermann, 2017, S.1–2). Das Projekt wird als hybrides Lernsetting konzipiert, bei dem Präsenz- und Online-Phasen alternieren. Aufgrund der im Jahr 2020/21 auftretenden Corona-Pandemie kann nur eine der geplanten Präsenzblockungen auch in Präsenz durchgeführt werden. Alle anderen LV werden schließlich online abgehalten. Auf die pädagogisch-didaktische Konzeption wird im Kapitel 4 näher Bezug genommen.

ABB. 1. Ablauf der Lehrveranstaltung (eigene Darstellung)



Die dritte Phase des ADDIE-Modells steht für *Development*, also die konkrete Entwicklung der Settings, die Erstellung von Inhalten, Entwicklung von Medien und das Testen dieser (Klante & Gundermann, 2017, S.2; Niegemann & Niegemann, 2020, S.18). In der ersten Präsenzlehrveranstaltung geht es neben der Information über die Rahmenbedingungen und den Leistungsanforderungen auch um eine grundlegende Einführung in das Thema "Digitale Grundbildung". Die zwei darauffolgenden Online-Lehrveranstaltungen beschäftigen sich mit theoretischen Auseinandersetzungen. In der zweiten Präsenzveranstaltung, die schließlich auch online durchgeführt wird, sind Expert*innen aus der Schule eingeladen, die von der Umsetzung digitaler Grundbildung in der Schule berichten, gefolgt von einem Arbeitsauftrag für die Studierenden zur Entwicklung einer Selbstlernsequenz für Schüler*innen zum Thema "Digitale Grundbildung", indem sie selbstgesteuert anhand von kurzen Erklärvideos verschiedene Lerntools kennenlernen und sich gezielt mit einer Thematik und einem Lerntool auseinandersetzen. Dies stellt die Vorbereitung für das Praxisprojekt der Studierenden dar. In den darauffolgenden acht Wochen entwickeln diese in Teams eine Selbstlerneinheit (ca. 50 Minuten) für

Homeschooling im Sekundarbereich. Bei der dritten und letzten Präsenzphase, die schließlich auch online stattfindet, werden die Projekte durch die Studierenden im Plenum präsentiert und diskutiert. Darüber hinaus wird ein Vortrag durch eine*n Vertreter*in des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) zur aktuellen Situation in Bezug auf Medien in der Schule in Österreich organisiert und ein weiterer Vortrag mit einer Expertin bzw. einem Experten der regionalen Institution des Landes Oberösterreich (Education Group GmbH) abgehalten, um die Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrer*innen und Schulen in diesem Bereich zu thematisieren. Den Abschluss bildet eine Online-LV, bei der eine kritische Reflexion der E-Portfolios, welche im Rahmen der gesamten LV durch die Studierenden geführt werden, sowie die Evaluation der LV stattfindet.

Die LV wird mit der Lernplattform MOODLE und dem E-Portfoliosystem Mahara der Institution begleitet. Die Kommunikation und der Austausch von Materialien sowie die Teamprozesse werden über diese Plattformen abgewickelt. Die Online-Lehre findet im System ZOOM statt, wobei hier verstärkt die Funktionalität der Breakout-Rooms eingesetzt wird.

Nach der Konzeption und der Testung kann die vierte Entwicklungsphase *Implementation* anschließen, bei der es um die Umsetzung der Planungen in die Praxis geht (Niegemann & Niegemann, 2020, S. 18). Die LV kann in der Form der geplanten Konzeption, mit einer kleinen Abänderung der Rahmenbedingungen und somit auch von einzelnen didaktischen Szenarien, durchgeführt werden. Durch die Pandemie können zwei Präsenzlehrveranstaltungen nicht in Präsenz durchgeführt werden, sondern müssen auch online abgehalten werden. Inhaltlich und organisatorisch wird von Beginn an ein Wechsel von Präsenz zu Online berücksichtigt (Niegemann & Niegemann, 2020, S. 18).

Die letzte Phase des ADDIE-Modells bildet schließlich die *Evaluation*, die als formative und summative Evaluation durchgeführt werden kann. In der LV wird eine formative Evaluation über die gesamte Zeitspanne angelegt und mit einer summativen Evaluation am Ende der LV abgeschlossen (siehe Kap. 6).

Im nächsten Kapitel werden einzelne Methoden der pädagogisch-didaktischen Durchführung, die in der Designphase berücksichtigt, in der Developmentphase entwickelt und schließlich in der Implementierungsphase realisiert werden, detailliert betrachtet.

4. Pädagogisch-didaktische Durchführung

Die LV umfasst insgesamt eine Lehrleistung von 22,5 UE zu je 45 Minuten, daher kommen zahlreiche verschiedene didaktische Methoden zum Einsatz.

4.1. Handelnde Personen und deren Wechselwirkungen

Das *Didaktische Dreieck* nach Jank und Meyer (1991, S. 56) stellt das Zusammenwirken von Lehrperson, Schüler*in und Stoff in einem Dreieck dar, wobei ursprünglich keine Wechselwirkung zwischen den Dimensionen angedacht war (Jank & Meyer, 1991, S. 55). Erst 2012 wurde die Wechselwirkung zwischen den Dimensionen von Meyer (2012, S. 457) veranschaulicht und aktualisiert. Diese drei Dimensionen beeinflussen sich nun gegenseitig, das Lernmaterial dient der/dem Lehrenden zur Verbreitung und der/dem Lernenden zum Lernen. Die Lehrenden und Lernenden stehen dabei in kontinuierlichem Austausch zueinander. Man kann daraus ableiten, wenn das Lernmaterial eine fixe Größe ist, dass es besonders an den Lehrenden liegt, durch seine/ihre Qualifikation und Methodenwahl die Lernenden bestmöglich in ihren Lernprozessen zu begleiten. Die Kompetenzen der/des Lehrenden, im Besonderen die Medienkompetenz, spielen in der mediatisierten Welt und den damit einhergehenden neuen Anforderungen von Online-Lernen eine entscheidende Rolle. Das Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)-Modell von Mishra und Koehler (2006) beschäftigt sich mit den Voraussetzungen, die eine Lehrperson mitbringen muss, um eine angemessene Lehre durchführen zu können. Hierbei wirken das Fachwissen (Content Knowledge), das pädagogische Wissen (Pedagogical Knowledge) und das Wissen über den Umgang mit Technik (Technological Knowledge) aufeinander ein und überlappen sich. Eine Verzahnung aller drei Wissensbereiche, Technological Pedagogical Content Knowledge, stellt eine optimale Grundlage für eine qualitative Lehre dar. Es bedarf eines Grundverständnisses an Technologie, um gerade in Zeiten von vorgeschriebenem Distance Learning Inhalte pädagogisch wertvoll und angemessen transportieren zu können (Mishra & Koehler, 2006, S. 1025–1026).

In der LV sind die Voraussetzungen der Lehrpersonen im pädagogischen, inhaltlichen sowie technologischen Bereich durch entsprechende Qualifikationen und Praxiserfahrungen gegeben und bilden somit eine gute Basis, um das TPACK-Modell auch in der Lehre umzusetzen. Durch die aktive Arbeit mit einem Videokonferenzsystem und dem Einbinden von unterschiedlichen Tools und Plattformen ist der technologische Aspekt gegeben, die verschiedenen methodischen Settings dienen zur pädagogischen Vermittlung der im Curriculum vorgesehenen Inhalte.

Eine qualifizierte Lehrperson muss laut Ziele-Inhalt-Methoden-Relation von Jank und Meyer (1991, S. 56–57) dafür Sorge tragen, dass die Inhalte, die Ziele und die entsprechenden Methoden "stimmig" sind und "in Wechselwirkung zueinander" stehen, erst dann ist eine "allgemeine Zielorientierung didaktischen Handelns" (Jank & Meyer, 1991, S. 56–57) gegeben. Die Ziele, Inhalte und die Methoden verfolgen dabei eine allgemeine Zielgerichtetheit, arbeiten zusammen und stehen in Wechselwirkung zueinander. Daraus folgt, dass es für eine Lehrperson

zentral ist, die richtige Methode für die Vermittlung des Inhalts auszuwählen, um das geplante Ziel zu erreichen (Jank & Meyer, 1991, S. 57). Im Strukturmodell des Unterrichts führen Jank und Meyer (1991, S. 61–69) zusätzlich die Ebenen der “sozialen Beziehungen” mit den Dimensionen der “Beziehungsarbeit” und der “sozial-räumlichen Gestaltung” ein. Baumgartner (2011, S. 105–106) geht in seinem Kategorialmodell, welches in Anlehnung an Flechsig (1996) entstand, einen Schritt weiter und differenziert vor dem Hintergrund der “Außerdidaktischen Umwelt” und der “Lernumgebung” ein Zusammenwirken zwischen “Lernenden, Lehrenden”, den “Lernanforderungen”, dem “Lernmaterial” und dem “Lehr-/Lernwerkzeug” (Baumgartner, 2011, S. 105–106).

Eines der grundlegendsten didaktischen Modelle für die Planung von Lehre stellen die neun W-Fragen nach Jank und Meyer (1991, S. 16–27) dar, die der Frage nachgehen, “wer was von wem wann mit wem wo wie womit und wozu lernen soll” (Jank & Meyer, 1991, S. 16). Im Falle der LV können die Fragen wie folgt beantwortet werden:

TAB. 1. Anwendung der W-Fragen in Anlehnung an Jank und Meyer (1991, S. 16–27) auf das Projekt

W-Fragen	Anwendung im Projekt
WER	Zielgruppe stellen Studierende des Masterstudiengangs Lehramt Sekundarstufe dar.
WAS	Das Curriculum "Digitale Grundbildung" ist vorgegeben.
VON WEM	Die Lehrveranstaltungsleitung ist durch die Institution festgesetzt.
WANN	Die Lehrveranstaltungszeiten sind aufgrund von methodischen Überlegungen als hybride Lernsettings konzipiert.
MIT WEM	Die Studierenden sind in einer Seminargruppe mit Gleichgesinnten und werden durch eine Lehrveranstaltungsleitung und weitere Expert*innen begleitet.
WO	Die Abhaltung findet in Präsenz an der Pädagogischen Hochschule und im virtuellen Raum über Videokonferenz statt.
WIE	Zahlreiche unterschiedliche Methoden werden zur Vermittlung der einzelnen Inhalte herangezogen, dies reicht von Lehrinputs über Teamarbeit bis hin zu selbstgesteuerten Lernformen und Projektarbeit.
WOMIT	Die Abhaltung in Präsenz findet an der Pädagogischen Hochschule statt, die virtuellen Teile werden über das Videokonferenzsystem ZOOM, eine begleitend Lernplattform und ein E-Portfolio-System abgewickelt.
WOZU	Die Studierenden sollen für ihre zukünftige Lehrer*innenrolle im Themengebiet der digitalen Grundbildung gefestigt werden.

In der durchgeführten LV wird auf Basis dieser Anschauungen die grundlegende Planung durchgeführt. Ziele, Leistungsanforderungen und Inhalte sind durch das Curriculum vorgegeben, die didaktische und methodische Umsetzung sowie der Einsatz des Lehr-/Lernmaterials und der Lehr-/Lernwerkzeuge liegt nach dem Grundsatz der Freiheit der Wissenschaften und der Lehre (Art. 17, RGBl. Nr. 142/1867) bei dem/der Lehrenden.

Ausgewählte Methoden der Lehr-/Lernorganisation und Lehr-/Lerndurchführung werden in weiterer Folge dargestellt.

4.2. Organisation als hybrides Lernarrangement

Eine grundlegende didaktische Methode quer durch die gesamte LV stellt das didaktische Setting vom hybriden Lernen dar. Kerres (2013, S. 412) definiert dies als eine Verzahnung von traditionellen Varianten von Face-to-Face-Lehre und der Lehre mit Medien. Diese hybriden Lernangebote können "Vortrag und Diskussion, Selbstlernaktivität, kooperatives Lernen, tutoriell betreutes Lernen, kommunikatives Lernen, Beratung und Tests, Zertifizierung" beinhalten (Kerres, 2013, S. 412). Im Laufe der LV-Durchführung werden alle diese angeführten Szenarien angewendet. So finden beispielsweise im Präsenzunterricht sowie in Videokonferenzen inhaltliche Vorträge mit anschließender Diskussion statt.

TAB. 2. *Hybride Lernarrangements (in Anlehnung an Kerres, 2013, S. 412)*

Bestandteil	Traditionelle Varianten	Varianten mit Medien
Vortrag mit Diskussion	Vortrag im Seminarraum, Hörsaal	Podcast, Video auf Abruf (Streaming), Videokonferenz
Selbstlernaktivität	Buch	Interaktives Lernprogramm im Internet, Multimedia (DVD)
kooperatives Lernen	Partner- und Gruppenarbeit im Klassenraum	Videokonferenz, Groupware-basierte Kooperation
tutoriell betreutes Lernen	Mentoren-Modelle (auch Peer-Tutoren)	Online-Coaching, Tele-Tutoring
kommunikatives Lernen	Gruppenansätze (Team-Building, Gruppenfeedback, Metakommunikation etc.)	Soziale Netzwerke, Chat-Räume, Diskussionsforen
Beratung	Einzelgespräche, Informationsveranstaltungen	Beratung per E-Mail, FAQ-Liste, communitybasierte Ansätze (peer-to-peer)
Tests, Zertifizierung	Klausur, mündliche Prüfung	computerbasiertes (adaptives Testen)

4.3. Lernen in Gruppen

Lou, Abrami und Apollonia (2001, S. 449) belegen, dass Gruppenarbeit zu einer Steigerung des Lernerfolgs führt und daher die Zusammenarbeit in Gruppen einen großen Gewinn für jedes Lehr-Lern-Setting darstellt. Im Rahmen des Projektes gibt es mehrere Settings der Gruppenzusammenarbeit, so müssen die Studierenden in Teams von 3–4 Personen Ausschnitte aus der Oberösterreichischen Jugend-Medien-Studie 2019 (Education Group GmbH, 2019) aufarbeiten und anschließend im Plenum präsentieren, sodass eine Gesamtzusammenschau der Studienergebnisse für alle Studierenden entsteht.

In einem weiteren Setting wird zur Erarbeitung des Medienkompetenzmodells von Dieter Baacke (1997, S. 98–99) die Methode des *Gruppenpuzzle* von Elliot Aronson 1978 (Gasser, 2001, S. 194), auch als “The Jigsaw Classroom” bezeichnet, nach Frey-Eiling und Frey (2015, S. 52–63), herangezogen. Bei dieser Methode eignen sich die Studierenden vorab theoretisches Wissen in einem Segment an und machen sich somit selbst zu Expert*innen in diesem Teilbereich. Die Materialien zur intensiven Auseinandersetzung werden auf der Lernplattform in Form von Videos und wissenschaftlichen Grundlagentexten zur Verfügung gestellt, als Segmente werden die vier Dimensionen des Medienkompetenzmodells nach Baacke (1997, S. 98–99) gewählt. In der zweiten Phase vernetzen sich die Expert*innen der Teilbereiche miteinander und tauschen sich aus. Die Ergebnisse zu dem jeweiligen Segment werden in einer virtuellen Pinnwand festgehalten, die später als Anhaltspunkt zur Weiterarbeit dienen soll. In der weiteren Phase wird die Gruppenzusammensetzung verändert, so wird je eine Expertin bzw. ein Experte aus einer der vier Dimensionen (Medienkritik, Mediengestaltung, Medienkunde, Medienutzung) ausgewählt und diese miteinander vernetzt. Die vier Personen erläutern sich gegenseitig mit Hilfe der virtuellen Pinnwand die einzelnen Dimensionen des Medienkompetenzmodells. Die Studierenden agieren in diesem Setting nicht nur als Lernende, sondern auch als Lehrende (Reich, 2017). Gleichzeitig wird somit auch das “kooperative Lernen” und “kommunikative Lernen” aus dem hybriden Lernarrangements-Modell nach Kerres (2013, S. 412) behandelt.

4.4. Projektbasiertes Lernen

Seymour Papert (1994) geht in seiner auf Grundlage der Entwicklungstheorie von Jean Piaget konzipierten Lerntheorie des Konstruktivismus davon aus, dass es für Lernende vorteilhaft ist, “das für sie wichtige Wissen selbst zu finden” (Papert, 1994, S. 155). Das Wichtigste ist es seiner Ansicht nach, den Lernenden jenes Wissen beizubringen, wie man zu mehr Wissen kommt. So wird es ein innerliches Bedürfnis, etwas durch Anwendung zu lernen. Auch im durchgeführten Projekt ist das Ziel, dass die Studierenden nicht nur Settings kennenlernen und selbst erfahren, sondern diese auch selbst entwerfen und individuell durch Anwendung entwickeln, mit dem Ziel, die Freude an der Erstellung von digitalen Lernsettings zu erfahren und somit auch den Anreiz für den Einsatz in ihrer weiteren Berufslaufbahn zu geben.

John Dewey (1986, S. 140) sprach bereits im Jahr 1938 vom “Lernen durch Erfahrung”. Indem Menschen etwas probieren und eine Bestätigung erfahren, kann sich die Sichtweise verändern und vieles erst dann einen Sinn ergeben. So können durch eigenes Handeln Dinge verinnerlicht und Einstellungen gebildet werden.

Zentrales Kernstück der LV ist das *Teamprojekt*, welches parallel zu der LV erarbeitet werden soll. In einem Projektteam von bis zu vier Personen entwerfen die

Studierenden eine virtuelle Selbstlerneinheit (50 Minuten) für Homeschooling in der Sekundarstufe. Durch diese Aufgabenstellung ist ein maximaler Praxisbezug gegeben, da sich die Schule während der Corona-Pandemie in einem Ausnahmezustand befindet und Homeschooling gesetzlich vorgegeben ist. Der inhaltliche Mehrwert stellt laut Arnold, Kilian, Thilloßen und Zimmer (2018, S. 293) für die Lernenden einen Erfolgsfaktor für Gruppenarbeiten dar. Das Thema im Projekt kann individuell gewählt werden, die Selbstlerneinheit soll nicht nur den Aspekt der Wissensvermittlung berücksichtigen, sondern auch interaktiv sein und eine Wissensstanderhebung beinhalten. Die Kommunikation innerhalb der Teams wird selbst organisiert, was nach Frey (1990, Kapitel 19, S. 1) dazu beiträgt, realistische Ziele in einem angemessenen Zeitrahmen arbeitsteilig zu behandeln. Lernprojekte sind laut Flechsig (1996) "komplexe Lernaufgaben, die gleichzeitig technisches, soziales und organisatorisches Handeln verlangen und Reflexion und Bewertung dieses Handelns einschließen" (ebd., S. 141). Diese Art des Lernens unterstützt vernetztes Denken und verknüpft Sachkompetenzen, soziale Kompetenzen und Selbstkompetenzen (ebd., S. 142).

Der Prozess der Projektarbeit wird durch die Lehrveranstaltungsleitung kontinuierlich via E-Mail und virtuellen Team-Treffen mittels Videokonferenz betreut. Das Ergebnis des Team-Projektes wird in einer Online-LV präsentiert. Das Team-Projekt inklusive Präsentation wird schließlich zur Bewertung der LV herangezogen. Somit werden die Bestandteile des "tutoriellement betreuten Lernens", der "Beratung" und "Tests, Zertifizierung" von Kerres (2013, S. 412) in der LV berücksichtigt.

4.5. Selbstgesteuertes Lernen

In selbstgesteuerten Lernszenarien wird dem Lernenden eine räumliche und zeitliche Flexibilität eingeräumt. Weinert (1982) definiert selbstgesteuertes Lernen als eine Form der Lehre, bei welcher der Lernende selbst festlegen kann "ob, was, wann, wie und woraufhin" (1982, S. 102) dieser lernt. Kerres (2018) nimmt speziell auf die Lernprogramme Bezug und postuliert: Lernende "wählen die Inhalte aus und bestimmen ihr Lerntempo selbst. Lernmaterialien und Übungsaufgaben können beliebig oft wiederholt werden. Mit Testprogrammen können die Lernenden ihren Lernfortschritt überprüfen" (2018, S. 7).

Die Studierenden haben im Praxisprojekt neben der LV zwei selbstgesteuerte Aufgaben zu erledigen. Dies ist einerseits die erfolgreiche Absolvierung eines Massive Open Online Course (MOOC) der von Bildungsinstitutionen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich für den Einsatz bei dieser Zielgruppe entwickelt wurde. Ein MOOC ist gekennzeichnet durch eine große Teilnehmer*innenzahl (Massive), offene Teilnahme (open), online Format (online) und ein Kursformat (Arnold et al., 2018, S. 147). Der eingesetzte "iMooX" (Adams, Bollin & Ebner, 2020) ist allen Studierenden zugänglich.

lich und kann in zeitlicher und räumlicher Unabhängigkeit individuell absolviert werden. Die Gesamtdauer umfasst sechs Wochen und befasst sich inhaltlich mit dem Thema "Lehren und Lernen mit digitalen Medien".

Die zweite selbstgesteuerte Aufgabenstellung ist die Erstellung eines begleitenden *E-Portfolios*. Die einzelnen Lehrveranstaltungen sollen an dieser Stelle reflektiert und die erstellten Materialien dort präsentiert werden. Abschließend wird in einem gegenseitigen Peer-Review-Verfahren möglichst konstruktives Feedback gegeben. Jede*r Studierende erhält drei Peer-Reviews von Studienkolleg*innen. Diese kollegiale Feedbackkultur kann auch unter dem Bereich des "kommunikativen" Lernens nach Kerres (2013, S. 412) in hybriden Lernarrangements eingeordnet werden.

Im folgenden Kapitel werden die Professionalisierung und der Kompetenzerwerb näher betrachtet.

5. Qualität und Qualitätsmanagement

Der Begriff "Qualität" findet in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen und Ausprägungen Anwendung. So verstehen Arnold et al. (2018) darunter in Bezug auf den Bildungsbereich einerseits die "Einhaltung von Standards", andererseits aber auch den "Zustand der Fehlerlosigkeit" (ebd., S. 358). Die Qualität und deren Wahrnehmung steht in Zusammenhang mit den handelnden Personen. Gerade im Bereich der Lehre mit digitalen Medien spielen die "Bedeutungen, Akteursperspektiven" und die "Qualitätsebenen" eine wesentliche Rolle für die Qualitätsbestimmung (ebd., S. 358–359). Die Qualitätsebene der Input-Aspekte beinhaltet unter anderem die "Rahmenbedingungen", die "Ressourcen" sowie die "Organisation". Unter Durchführungsaspekten bzw. Prozessqualität werden beispielsweise die tatsächlichen Lehrveranstaltungsabläufe, das Lernklima und die Steuerung der LV betrachtet. Abschließend werden die Output-Aspekte bzw. Output-Qualität zum Beispiel in Form eines Kompetenzzuwachses oder in Form von Ergebnissen berücksichtigt (Arnold et al., 2004, S. 175; Diegel, Vogel, Weidlich & Bastians, 2020, S. 52–53). Um diese Qualität gewährleisten zu können, bedarf es eines Qualitätsmanagements, welches wiederum keine eindeutigen Ausformungen annimmt, sondern wie sich auch die Qualität an die Gegebenheiten anpassen muss. Knoll (2002) sieht das Qualitätsmanagement als "Verhältnis zwischen Tätigkeiten, Prozessen und Strukturen einerseits und etwas Geschaffenen, einem Ergebnis andererseits" (ebd., S. 74). Das Qualitätsmanagement beinhaltet die "Qualitätsplanung, Qualitätslenkung", die "Qualitätssicherung" und die "Qualitätsverbesserung" (Diegel et al., 2020, S. 55–56). Diese Qualitätsstufen werden von Knipsel (2008, S. 46) auch in Zusammenhang mit dem PDCA-Zyklus (Plan-Do-Check-Act-Zyklus) von Edward Deming gebracht. Dieses Qualitätsmanagement-Modell wird für die LV zur Sicherung der Qualität während der LV herangezogen. In die Planungsphase "Plan" wird

gemeinsam im Lehrenden-Team die Lehrveranstaltungsplanung analysiert und optimiert, in der Qualitätslenkungsphase "Do" wird die LV durchgeführt und in der "Check"-Phase mittels formativen Evaluationselementen stets eine Rückmeldung eingeholt und die LV dahingehend adaptiert, sodass in der "ACT"-Phase die Qualitätsverbesserung durch eine summative Evaluation und Feedback durch die Projektbetreuerin bzw. den Projektbetreuer für eine erneute Durchführung der LV sichergestellt werden kann.

6. Evaluation

Der Begriff "Evaluation" wird in unterschiedlichen Anwendungen und Ausprägungen verwendet. In der Bildung verfolgt dieser eine "Kontroll- und Legitimationsfunktion sowie eine Erkenntnis- und Entwicklungsfunktion für alle Beteiligten" (Arnold et al., 2018, S. 395). Somit kann festgestellt werden, ob die geplante und durchgeführte LV auch den erwarteten Erfolg bringt oder es Verbesserungen bedarf. So wie auch im Qualitätsmanagement (vgl. Kap. 5) muss bei der Evaluation in verschiedene Phasen differenziert werden. Eine Evaluation kann die Dimensionen der Planungsphase (ex-ante), der Implementierungsphase (on-going) oder der Wirkungsphase (ex-post) berücksichtigen (Stockmann, 2002, S. 14).

Formative Evaluation wird im laufenden Prozess durchgeführt und dient durch Rückkopplungsschleifen zur Optimierung (Döring & Bortz, 2016, S. 990). Gerade im Bildungsbereich wird für die Lehrentwicklung formative Evaluation bevorzugt, da konkrete Ergebnisse abgeleitet werden können (Arnold et al., 2018, S. 396). Formative Evaluation kann durch mündliche und schriftliche Befragungen oder Feedback erfolgen und auch mehrere Methoden miteinander verknüpfen (Zumbach & Astleitner, 2016, S. 50).

Summative Evaluation hingegen gibt einen zusammenfassenden Überblick am Ende des Prozesses und verfolgt eine Kontrollfunktion bzw. besitzt Selektionscharakter (Döring & Bortz, 2016, S. 990). Diese betrachtet meist das "Erreichen spezifischer Kompetenzen [...], nicht-kognitive Aspekte wie die Motivation der Lernenden oder die Einstellung gegenüber Kursen" (Zumbach & Astleitner, 2016, S. 51). Die summative Evaluation kann auch als formative Evaluation betrachtet werden und somit eine Verbesserung des Projektes für einen eventuell nächsten Einsatz herbeiführen (Zumbach & Astleitner, 2016, S. 51). Für die Lehrevaluation ist aufgrund von Erfahrungen eine summative Evaluation alleine nicht zielführend (Arnold et al., 2018, S. 395–396; Niegemann et al., 2004, S. 310; Zumbach & Astleitner, 2016, S. 51). Bedenkt man, dass die Rückmeldungen zu den Standardevaluationen von LVen der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz einen eher geringen Rücklauf haben, ist die Entscheidung in der LV auf die Erstellung eines eigenständigen, zielgerichteteren Fragebogens und eine die LV begleitende formative Evaluation gefallen.

6.1. Datenerhebung

Die formative Evaluation erfolgt stets während der einzelnen Lehrveranstaltungs-terme als direkte Rückmeldung in Form eines persönlichen Gesprächs (in der Präsenzlehrveranstaltung), mittels Gruppenfeedback oder mit Hilfe eines Stimmungsbarometers. Die Gespräche oder der Mailkontakt abseits der offiziellen LV sind für die formative Evaluation besonders wertvoll. Weiters können zur formativen Evaluation die von den Studierenden erstellten E-Portfolios herangezogen werden, die eine persönliche Aufarbeitung der LV bieten und Highlights sowie auch individuelle Verbesserungsvorschläge aufzeigen, unbeeinflusst von den anderen Studierenden. Die Ergebnisse der formativen Evaluation fließen stets in den weiteren Verlauf der LV ein und tragen zu einer kontinuierlichen Verbesserung des Studierenden-Lehrenden-Verhältnisses und zu einer Qualitätssteigerung der LV bei.

In der formativen und der summativen Evaluation wird speziell darauf geachtet, dass die Gütekriterien der sozialwissenschaftlichen Forschung – Objektivität, Reliabilität und Validität – erfüllt sind (Döring & Bortz, 2016, S. 83). Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval, 2016, S. 31–49) stellt die Ansprüche an Evaluation in der Sicherstellung der “Nützlichkeit”, der “Durchführbarkeit”, der “Fairness” und der “Genauigkeit”. Diese Punkte der DeGEval (2016, S. 31–49) können im Projekt erfüllt werden, da die “Nützlichkeit” eines aufschlussreichen Feedbacks für die Optimierung der LV, die zum ersten Mal durchgeführt wurde, einen großen Beitrag leistet. Die “Durchführbarkeit” und Teilnahme der Studierenden kann gewährleistet werden, indem hier zeitliche Ressourcen für die formative und summative Evaluation eingeräumt werden und somit auch die Fairness sichergestellt wird. In der Fragebogenerstellung und der Auswertung wird auf höchste “Genauigkeit” Wert gelegt. Die Fragebogenkonstruktion verläuft in Anlehnung an bereits im Haus verfügbare und in der Praxis erprobte Fragebögen und wird um die Spezifika der LV ergänzt, sodass der gesamte Fragebogen eine zirka 15-minütige Bearbeitungsdauer erwarten lässt.

6.2. Ergebnisse

Im Rahmen des Projekts wird eine formative Evaluation begleitend zur LV herangezogen und am Ende eine summative Evaluation in Form einer quantitativen Befragung der Studierenden mittels schriftlichen Online-Fragebogens durchgeführt. Online aus dem Grund, weil beinahe die gesamte LV über Distance Learning im virtuellen Raum stattfindet und somit auch davon ausgegangen werden kann, dass die Handhabung keine Probleme verursachen wird und Online-Umfragen aktuell laut Döring und Bortz (2016) die “wichtigste vollstrukturierte Befragungstechnik” (ebd., S. 414) darstellen. Der Online-Fragebogen wird mit Hilfe eines Online-Umfragesystems umgesetzt, die Usability getestet sowie ein Pretest durchgeführt.

TAB. 3. Gesamtbeurteilung der Lehrveranstaltung (n = 35)

Gesamtbeurteilung der LV	n	%
1 = Sehr gut	18	51%
2 = Gut	12	34%
3 = Befriedigend	4	11%
4 = Genügend	1	3%
5 = Nicht genügend	0	0%

TAB. 4. Lernertrag der Lehrveranstaltung (n = 35)

Lernertrag	n	%
sehr hoch	13	37%
hoch	16	46%
teils/teils	6	17%
gering	0	0%
sehr gering	0	0%

Die summative Evaluation bestätigte die Ergebnisse der formativen Evaluation im Sinne, dass die Studierenden die LV im Durchschnitt mit 1,66 (5-teilige Schulnotenskala, 1 = Sehr gut bis 5 = Nicht genügend) bewerteten und den Lernertrag als sehr hoch (37 %) bzw. hoch (46 %) angaben. Die Vielzahl der didaktischen Methoden in der digitalen Lehre wurden mit großem Interesse wahrgenommen und oft in die eigene Praxis übertragen.

TAB. 5. Berücksichtigung der Anliegen der Studierenden (n = 35)

Berücksichtigung der Anliegen der Studierenden	n	%
sehr hoch	20	57%
hoch	13	37%
teils/teils	2	6%
gering	0	0%
sehr gering	0	0%

TAB. 6. Wertschätzung durch LV-Leitung (n = 35)

Wertschätzung durch LV-Leiter*in	n	%
sehr hoch	29	83%
hoch	4	11%
teils/teils	2	6%
gering	0	0%
sehr gering	0	0%

TAB. 7. Fachliche Kompetenz der LV-Leitung (n = 35)

Fachliche Kompetenz der LV-Leitung	n	%
sehr hoch	32	91%
hoch	2	6%
teils/teils	1	3%
gering	0	0%
sehr gering	0	0%

TAB. 8. Klima in der LV (n = 35)

Klima in der LV	n	%
sehr gut	22	63%
gut	12	34%
teils/teils	0	0%
schlecht	1	3%
sehr schlecht	0	0%

So wurden in der LV die Berücksichtigung der eigenen Anliegen (94%, sehr hoch bzw. hoch), die Wertschätzung durch die Lehrveranstaltungsleitung (94%, sehr hoch bzw. hoch), deren Kompetenz (97%, sehr hoch bzw. hoch) sowie das positive Klima in der LV (97%, sehr gut bzw. gut) besonders hervorgehoben. Neben der methodischen Vielfalt in der LV stieß die Projektarbeit auf sehr viel Begeisterung, speziell der virtuelle soziale Austausch in Kleingruppen fand in Zeiten von Distanzlehre guten Anklang.

TAB. 9. Begleitende Portfolioarbeit (n = 35)

Die begleitende Portfolioarbeit war für mich bereichernd.	n	%
stimme zu	16	46%
stimme eher zu	14	40%
stimme eher nicht zu	3	9%
stimme gar nicht zu	1	3%
keine Angabe	1	3%

TAB. 10. Peer-Review-Prozess durch Studienkolleg*innen (n = 35)

Die Kommentare meiner Studienkolleg*innen zu meinem E-Portfolio waren für mich bereichernd.	n	%
stimme zu	24	69%
stimme eher zu	8	23%
stimme eher nicht zu	1	3%
stimme gar nicht zu	1	3%
keine Angabe	1	3%

Die Arbeit am E-Portfolio wurde als bereichernd (85%) wahrgenommen und vor allem der Peer-Review-Prozess durch die Studienkolleg*innen wurde als sehr wertvoll betrachtet (92%).

Verbesserungspotential liegt im Zeitmanagement, da die Inhalte teilweise zu dicht gedrängt waren. Besonders in den offenen Angaben der Evaluation kam zum Vorschein, dass sich die Studierenden mehr LV zu digitalen Medien wünschen, auch bereits in der Bachelorausbildung.

TAB. 11. Arbeit mit E-Portfolios vor der LV ($n = 35$)

Ich habe bereits vor dieser LV schon einmal mit E-Portfolio gearbeitet.	n	%
Ja	1	3%
Nein	34	97%

TAB. 12. Arbeit mit Portfolios vor der LV ($n = 35$)

Ich habe bereits vor dieser LV schon einmal mit Portfolio gearbeitet.	n	%
Ja	29	83%
Nein	6	17%

Besonders hervorzuheben ist die Tatsache, dass vor dieser Lehrveranstaltung nur eine Person Erfahrung mit E-Portfolio hatte, mit Portfolioarbeit an sich waren 83% vertraut. Bedenkt man, dass es sich hierbei um Studierende des Masterstudien-gangs handelt, so wäre eigentlich zu erwarten gewesen, dass Portfolioarbeit für alle bekannt sein müsste.

Zwischen den Gruppen gab es teils signifikante Unterschiede, was einerseits auf die Persönlichkeit der Lehrperson, aber auch auf die Gruppenzusammensetzung zurückgeführt werden kann.

7. Zusammenfassung und Ausblick

In Summe kann die Lehrveranstaltung als sehr gelungen betrachtet und eine klare Empfehlung abgeleitet werden. Die formative Evaluation hat sich als Feinjustierung der Lehrveranstaltung bewährt, weil die Bedürfnisse der Studierenden laufend einfließen konnten. Dies bestätigt die Annahme von Niegemann et al. (2004, S. 310–311), in der die Lernenden möglichst früh auch in Form von formativer Evaluation miteinbezogen werden und ergänzend in summativer Evaluation entsprechende Bewertungen abgeben sollen, um eine Weiterentwicklung zu unterstützen. Ehlers (2017, S. 22–23) sieht sogar die Messung nach Kriterienkatalogen immer mehr in den Hintergrund treten, so gewinnt die "Bewertung von Lernprozessen und das Erheben von Urteilen bzgl. Qualität, Wirkung (Akzeptanz, Lernerfolg) und wahrgenommenem Nutzen" ein größeres Gewicht.

Bei einer Rücklaufquote von mehr als 76 % in der Online-Erhebung und einer sehr konstruktiven Feedbackkultur (u. a. auch im Rahmen des Peer-Review-Prozesses bei den E-Portfolios) kann mit den Ergebnissen in Hinblick auf die Lehrveranstaltungsweiterentwicklung sehr gut weitergearbeitet werden.

Literaturverzeichnis

- Adams, S., Bollin, A. & Ebner, M. (2020). *Lehren und Lernen mit digitalen Medien I. Selbstlern-Kurs*. <https://imoox.at/course/luliss20>
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A.M. & Zimmer, G.M. (Hrsg.). (2004). *E-Learning. Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren; Didaktik, Organisation, Qualität*. Nürnberg: BW Bildung und Wissen Verlag und Software GmbH.
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A.M. & Zimmer, G.M. (2018). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (5. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Branson, R. K., Rayner, G. T., Cox, J. L., Furman, J. P., King, F. J. & Hannum, W. H. (1975). *Interservice Procedures for Instructional Systems Development: Executive Summary and Model* (NTIS No. ADA019486). Fort Monroe, VA: U.S. Army Training and Doctrine Command.
- DeGEval. (2016). *Standards für Evaluation. Erste Revision 2016*, DeGEval Gesellschaft für Evaluation e.V. https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf
- Dewey, J. (1986). *Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Diegel, N., Vogel, C., Weidlich, J. & Bastians, T. (2020). *Projektgestaltung, Qualitätsmanagement und Evaluation. Studienbrief*. Hagen: Fernuniversität in Hagen.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Education Group GmbH. (2019). 6. Oö. *Jugend-Medien-Studie 2019*. market Institut im Auftrag der Education Group, Education Group GmbH. <https://www.edugroup.at/innovation/detail/6-ooe-jugend-medien-studie-2019.html>
- Ehlers, U.-D. (2017). Evaluation von E-Learning: Checklisten, Kriterienkataloge oder Evaluationskonzepte? Zum Stand der Bewertungsverfahren für E-Learning-Arrangements. *Medienpädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 5, 13–36. <https://www.medienpaed.com/article/view/579/538>
- Entwicklungsverbund "Cluster Mitte". (2013). *Curriculum. Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)*. Entwicklungsverbund "Cluster Mitte". https://www.lehrerin-werden.at/fileadmin/user_upload/pdf/Masterstudium_Lehramt_Allgemeinbildung.pdf

- Flehsig, K.-H. (1996). *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*. Managerseminare.
- Frey, K. (1990). *Allgemeine Didaktik* (4. Aufl.). vdf Verlag der Fachvereine Zürich.
- Frey-Eiling, A. & Frey, K. (2015). *Ausgewählte Methoden der Didaktik*. Zürich: vdf Hochschulverlag AG.
- Gasser, P. (2001). *Lehrbuch Didaktik*. Bern: h.e.p.
- Jank, W. & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelson Scriptor.
- Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage). München: Oldenbourg.
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5. Aufl.). Berlin/Boston: Walter De Gruyter GmbH.
- Klante, S. & Gundermann, A. (EURLE/wb-web Kompetenz für Erwachsenen- und Weiterbildner/innen, Hrsg.). (2017). *Eine digitale Lernumgebung nach dem AD-DIE-Modell entwickeln. Handlungsanleitung, Bundesministeriums für Bildung und Forschung, EULE/wb-web*. https://wb-web.de/file/download/590fac50-eb35-572b-9767-a4ecea181f85/el_f1_ha_inedigitalelernumgebungnachdemaddiemodellentwickeln_final_170622.pdf
- Knipsel, K. L. (2008). *Qualitätsmanagement im Bildungswesen. Ansätze, Konzepte und Methoden für Anbieter von E-Learning und Blended Learning Qualifizierungen*. Münster: Waxmann.
- Knoll, J. (2002). "Wie hältst du's mit der Qualität?" – Neuer Umgang mit einem vertrauten Thema. In H. Bastian, W. Beer & J. Knoll (Hrsg.), *Pädagogisch denken - wirtschaftlich handeln. Zur Verknüpfung von Ökonomie und Profession in der Weiterbildung* (S. 72–90). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Koederitz, M. (2018). Wir leben in einer Datenökonomie – neue Qualifikationen werden gebraucht. In C. Bär, T. Grädler & R. Mayr (Hrsg.), *Digitalisierung im Spannungsfeld von Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Recht* (1. Band: Politik und Wirtschaft, S. 193–200). Springer Gabler.
- Lou, Y., Abrami, P. C. & Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 449–521.
- Mayrberger, K. (2019). *Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-) Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Belz: Weinheim.
- Meyer, M. A. (2012). Keyword: Didactics in Europe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 449–482.
- Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Müller, A. (2005). Erlebnisse durch Ergebnisse. Das Lernportfolio als multifunktionales Werkzeug im Unterricht. *Grundschule*, 6, 8–18.
- Niegemann, H. M., Hessel, S., Hochscheid-Mauel, D., Aslanski, K., Deimann, M. & Kreuzberger, G. (2004). *Kompodium E-Learning*. Springer.

- Niegemann, H. M. & Niegemann, L. (2020). *Modelle zur Umsetzung von bildungswissenschaftlichen Projekten*. Studienbrief Fakultät Kultur- und Sozialwissenschaften. FernUniversität Hagen.
- Nieke, W. (2002). Kompetenz. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Eine Einführung in vier Bänden, S. 13–27). Opladen: Leske + Budrich.
- Papert, S. (1994). *Revolution des Lernens: Kinder, Computer, Schule in einer digitalen Welt*. Hannover: Heise.
- Reich, K. (2017). *Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool*. Lehren, Lernen, Methoden für alle Bereiche didaktischen Handelns, Universität zu Köln. http://methodenpool.uni-koeln.de/rallye/frameset_rallye.html
- Schorb, B. (2017). Handlungsorientierte Medienpädagogik. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6. Aufl., S. 134–141). München: kopaed.
- Statistik Austria. (2020). *Lehramt-Studierende an Pädagogischen Hochschulen im Wintersemester 2019/20 nach Herkunftsbundesland*. Statistik Austria.
- Stockmann, R. (2002). *Qualitätsmanagement und Evaluation – konkurrierende oder sich ergänzende Konzepte?* (CEval-Arbeitspapier, 3). Saarbrücken: Universität des Saarlandes. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/19578>
- Tergan, S.-O. & Schenkel, P. (Hrsg.). (2004). *Was macht E-Learning erfolgreich? Grundlagen und Instrumente der Qualitätsbeurteilung*. Heidelberg: Springer.
- Weinert, F.E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung* 10(2), 99–110.
- Zumbach, J. & Astleitner, H. (2016). *Effektives Lehren an der Hochschule. Ein Handbuch der Hochschuldidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.



Neue Wege in der Bildungswissenschaft beschreiten

Planung, Gestaltung und Umsetzung eines eigenen Educasts

Aleksandra Jaramaz

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
aleksandra.jaramaz@ph-linz.at*

EINGEREICHT 17 JAN 2021

ÜBERARBEITET 15 OKT 2021

ANGENOMMEN 19 OKT 2021

Auf Grund der enormen Entwicklung von internetbasierter Technologie wächst zunehmend auch das Interesse, diese in Bildungsprozessen als Teil der Lernumgebung im Unterricht zu integrieren. Es gibt viele Studien zu Informationssystemen über das Verhalten der Schüler*innen, jedoch gibt es konkret im deutschsprachigen Raum davon noch wenige. In diesem Beitrag wird unter Berücksichtigung der Cognitive Load Theory das ADDIE Designmodell zur nachvollziehbaren Planung des selbst erstellten Medienprodukts vorgestellt und das Technology Acceptance Model (TAM) analysiert, um die Verhaltensintention der Schüler*innen bei der Nutzung des digitalen Medienprodukts zu untersuchen. Ein Fragebogen, der bereits mehrmals in anderen Studien verwendet wurde, wurde unter Verwendung bestehender Skalen aus früheren TAM-Instrumenten in die deutsche Sprache übersetzt und modifiziert. 22 Schüler*innen füllten den Fragebogen aus, wobei sie Antworten zur Wahrgenommenen Nützlichkeit (PU), zur Wahrgenommenen Benutzerfreundlichkeit (PEU), zur Einstellung zur Nutzung (A) und zur Verhaltensabsicht bei der Nutzung (BIU) des digitalen Medienprodukts gaben. Zum Abschluss der empirischen Arbeit erfolgt eine Interpretation der Evaluationsergebnisse.

SCHLÜSSELWÖRTER: Educast, Technologieakzeptanzmodell (TAM), ADDIE Design, Englische Grammatik Sek I

1. Einleitung

Mit der Entwicklung der digitalen Bildungswelt ist ein breites Angebot an neuen innovativen Tools im e-Learning Bereich entstanden. Kovic und Akbulut (2018, S. 5–7) beschreiben Digitalisierung als einen Prozess und setzen diesen Digitalisierungsprozess in Abhängigkeit von bestehenden und neuen Zielen. Aber können Medien das Lernen tatsächlich beeinflussen? Medien sind nicht zwangsläufig die Bedingung für bestimmte Lernziele, jedoch können sie den Lernprozess unterstützen und fördern (Kerres, 2000, S. 122). Clark (1983, S. 445) ist der Meinung, dass Medien selbst das Lernen nicht beeinflussen. Vielmehr sind es die Methoden, Lernstrategien und der Lehrinhalt, die für ein positives Lernergebnis entscheidend

sind. Insbesondere werden mit Pod- und Vodcasts neue Wege in der Bildungswelt beschritten. Educasts, welche auch als „Educational Podcasts“ bezeichnet werden, sind Ton- und Filmmedien, die in pädagogischen Kontexten entstehen (Schiefner, 2008, S. 16). Jahrelange pädagogische Tätigkeit und Erfahrung bringen Lehrpersonen immer wieder auf innovative Ideen, wie man Lernenden den Lehrstoff besser vermitteln kann. Seit Beginn der Corona-Pandemie hat sich auch das (schulische) Lernen verändert und wird zusehends stärker durch Medien vermittelt und durch Technik unterstützt. Im Rahmen dieser Arbeit wird ein Medienprodukt selbst erstellt, welches im Bildungskontext einer Sekundarschule I eingesetzt werden kann. Es kann dementsprechend als Lösung für ein Bildungsproblem und künftig additionally zur alltäglichen Wissenserweiterung eingesetzt werden. Entwickelt wird ein Educast, welcher in Form einer Video- und Audioaufzeichnung mit einem theoretischen Wissen aufbereitet wird. Dieses wird im Unterrichtsfach Englisch in einer Schulklasse der Sekundarstufe 1 für einen Wissenstransfer verwendet, um das Grammatikkapitel „If-Clauses“ für Lernende einer 8. Schulstufe näher zu erläutern. Kurze Animationsvideos, die im Bildungsbereich eingesetzt werden, werden derzeit als Erklärvideos bezeichnet, was nach Laaser und Toloza (2017, S. 266) nicht wirklich eine sehr elegante Wahl ist, weil es sich um Lehrvideos handelt. Mit Erklärvideos, die komplexe Inhalte sowie Sachverhalte definieren oder erklären, kann man mit visueller Darstellung die Aufmerksamkeit der Schüler*innen ergreifen und beibehalten. Außerdem können mit diesem Medienprodukt mehrere Lernkanäle angesprochen und aktiviert werden, was bei Schüler*innen durchaus zu einem wertvollen Bedeutsamkeitsempfinden, zu Engagement und positivem Lernen führen kann (Hartsell & Juen, 2006, S. 33). Die Autorin verwendet in der vorliegenden Arbeit den Begriff *Educast* in Anlehnung an Schiefner (2008). Immer mehr Jugendliche nutzen verschiedene Videoportale, insbesondere YouTube, um sich Tutorials anzusehen und eigenständig gewisse Lerninhalte anzueignen. Rummler und Wolf (2012, S. 261) berichten, dass bei einer Befragung zwei Drittel der 250 Schüler*innen angaben, Videos zur Vorbereitung von Prüfungen, Referaten und Präsentationen zu nutzen. „Digitale Grundbildung“ ist ab dem Schuljahr 2018/19 als verbindliche Übung im Lehrplan verordnet und wird flächendeckend für alle Schulen der Sekundarstufe I umgesetzt. Diese Arbeit soll eine Ergänzung der Erkenntnis über die Akzeptanz von Erklärvideos im Unterricht sein. Das wirft die Frage auf, inwieweit ein selbsterstellter Educast als neues Lehrmittel akzeptiert wird, um diesen als didaktische Methode in der Sekundarstufe I zu Lernzwecken eines Grammatikkapitels im Englischunterricht zu nutzen. Zur Beantwortung der Forschungsfrage liefert Kapitel 2 den Theorieteil, in welchem auf den aktuellen Forschungsstand und die Lerntheorie eingegangen wird. Im Kapitel 3 werden das didaktische Konzept, die Zielgruppe sowie die Wahl und Gestaltung des Educasts vorgestellt. In weiterer Folge wird im Kapitel 4 die Evaluation mit dem TAM-Modell, der begründeten Operationalisierung und dem Fragebogen erläutert. Nach-

dem die Gütekriterien quantitativer Forschung aufgegriffen werden, erfolgen die Datenerhebung und -auswertung. Abschließend werden im Kapitel 5 die Daten sowohl interpretiert als auch diskutiert und es wird ein Fazit mit Ausblick gezogen.

2. Theorieteil

Wenn die Lehrperson weiß, wie Lernen funktioniert, dann weiß sie auch, wie man am besten lehren kann. Lerntheorien geben einen Einblick darüber bzw. versuchen zu beschreiben, nach welchen Prinzipien Lernen „funktioniert“ (Reinmann, 2013, S. 128).

2.1. Lerntheoretischer Hintergrund

Im Zusammenhang mit dem mediengestützten Lernen basieren Erklärvideos auf der kognitivistischen Theorie, da es im Gehirn auf Grund verschiedener Informationsverarbeitungs- und Entscheidungsprozesse zur Bildung individuell kognitiver Strukturen des Wissenserwerbs kommt (Görting & Pelka, 2008, S. 4). Kerres (2013, S. 151) ist der Meinung, dass das Lernverhalten einerseits durch Umweltbedingungen und Verarbeitungsleistung der Person in ihrer Lebenswelt und andererseits durch innerpsychische Prozesse beeinflusst wird. Das im Forschungsvorhaben verwendete Medium ermöglicht eine Wissensaufnahme und eine individuelle Wissensverarbeitung, wobei den Lernenden ermöglicht werden soll, Informationen und kognitive Reize so auszuwählen, dass diese dem individuellen Lerntyp und seinen Vorkenntnissen passend sind. Demzufolge können eigene Problemlösungswege durch die Lernenden eröffnet werden (Görting & Pelka, 2008, S. 4–5), um das Gelernte in die individuellen bestehenden Denkstrukturen einzugliedern. Im Erklärvideo wird der Lernstoff mit realitätsnahen Beispielen dargestellt und erleichtert den Lernenden das Eingliedern vom gelernten Inhalt und diesen auch im Alltag anzuwenden. Zur Gestaltung des Lernangebotes können konkrete Handlungsanweisungen vom Modell der Cognitive Load Theory (CLT) entnommen werden. Die Cognitive Load Theory fragt, wie ein effektiver Umgang mit der begrenzten Speicherkapazität unseres Gehirns aussieht. Nach Sweller et al. (1998, S. 259–262) wird die kognitive Belastung beim Lernen mit neuen Medien in drei wesentliche Bereiche geteilt: Die lernthemenbezogene Belastung (intrinsic load) wird durch das anspruchsvolle Lernmaterial ausgelöst. Die lernumgebungsbezogene kognitive Belastung (extraneous load) entsteht durch eine nicht optimierte Lernmaterialgestaltung und beschreibt den überflüssigen Anteil an kognitiver Belastung. Die lernprozessbezogene kognitive Belastung (germane load) beschreibt das für die kognitive Belastung nötige Verständnis des Lernmaterials. In diesem Fall sind der Aufbau und die Aktivierung der vorhandenen Lernstruktur ausschlaggebend für den Belastungsanteil beim Lernen. Die Lernumgebung ist folglich so zu gestalten,

dass intrinsic load und germane load den hauptsächlichen Anteil des Arbeitsgedächtnisses beanspruchen, wobei extraneous load zu minimieren ist.

2.2. Forschungsstand

Chen (2018, S. 67–78) belegt in seiner Studie, bei der in einer Flipped Classroom Lernumgebung Videos zur Vermittlung von Grammatikregeln eingesetzt wurden, dass diese den Vorteil haben, so oft angesehen zu werden, wie es erforderlich ist und von Lernenden insbesondere zur Wiederholung, Festigung des Grammatikkapitels und Beantwortung von Fragen gerne genutzt wurde. Kay (2012, S. 824–825) zeigt in seinem Forschungsartikel „Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature“, dass Lernende die Tatsache begrüßten, in eigenem Tempo, an beliebigen Orten und zu selbst gewählten Zeiten zu lernen. Außerdem wurde eine positive Einstellung zu Video-Podcasts festgestellt, da diese nützlich, hilfreich, effektiv, unterhaltsam und motivierend beschrieben wurden. Infolgedessen wurde durch die Nutzung von Video-Podcasts ein insgesamt positiver Einfluss auf die Testleistung bestätigt. Ein Zusammenhang von der Benutzerfreundlichkeit der Technologie und einer nachhaltigen Nutzung der Technologie zeigt sich auch bei Yildirim (2000, S. 491–492), der in seiner Studie die Einstellung, Nutzung und Auswirkung eines pädagogischen Computerkurses auf Lehrkräfte untersucht. Im vorliegenden Forschungsvorhaben wird versucht, durch den Einsatz eines selbsterstellten Educasts im Englischunterricht in der Sekundarstufe I das Grammatikkapitel „If-Clauses“ zu erklären.

3. Didaktisches Konzept

Das didaktische Konzept dient der Unterrichtsplanung und hat als Ziel, ein Skript für zukünftiges Lehr- und Lernhandeln und somit für didaktische Lernumgebungen bzw. Szenarien zu entwerfen (Reinmann, 2013, S. 132).

3.1. Zielgruppe und Medienwahl

Da die Autorin dieser Arbeit in einer Bildungseinrichtung als Englischlehrerin tätig ist, war es dementsprechend möglich, die für das Evaluationsvorhaben nötigen Daten zu erheben. Eine Zielgruppenanalyse erfolgt auf Basis der vorliegenden Daten nach Kerres (2013, S. 281–286). Die Zielgruppe setzt sich aus 22 Schüler*innen einer 4. Klasse/8. Schulstufe einer Neuen Mittelschule der Sekundarstufe I zusammen. Im Durchschnitt sind das 13- bis 14-Jährige, zu welchen auch lernschwache Schüler*innen zählen. Ein besonderes Merkmal der Zielgruppe ist, dass es sich hierbei um eine Integrationsklasse, welche auch fünf SPF-Schüler*innen besuchen, handelt. SPF ist im österreichischen Schulsystem als Sonderpädagogischer

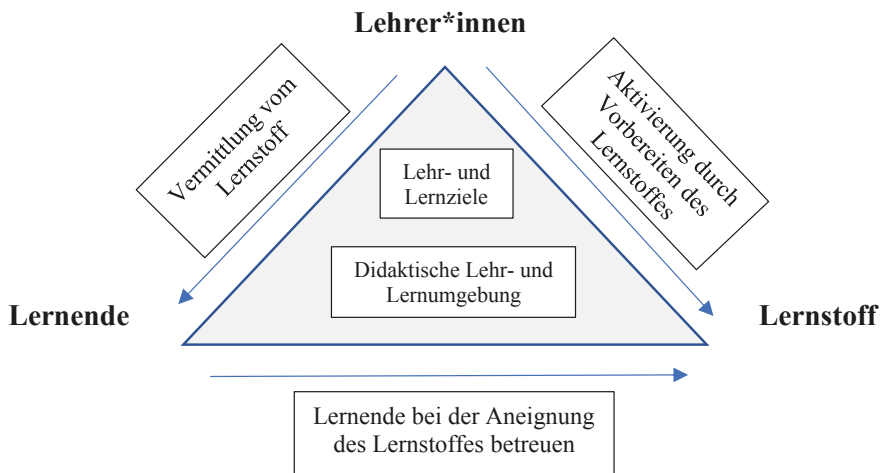
Förderbedarf zu verstehen. SPF-Schüler*innen benötigen je nach Behinderungsart und -schwere eine Förderung durch spezielle Maßnahmen in den betroffenen Schulfächern. Demzufolge besteht unter den Lernenden auch eine Leistungsheterogenität. Die Klasse ist durch weitere Merkmale wie verschiedene Erstsprachen (45,45%), zu welchen Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Rumänisch, Türkisch, Kurdisch und Thai zählen sowie unterschiedliche Lebenslagen gekennzeichnet.

Auf Grund der großen Leistungsheterogenität und der Ergebnisse der in Kapitel 2.2 vorgestellten Studien, bietet sich ein Educast idealerweise zur Aktivierung der unterschiedlichen Lerntypen an. Jedes Mitglied der Zielgruppe verfügt über ein mobiles Endgerät, weshalb die technischen Voraussetzungen für das Forschungsvorhaben gegeben sind.

3.2. Didaktisches Design

Bei der Gestaltung des didaktischen Lehr- und Lernarrangements sind die Lehr- und Lernziele der Ausgangspunkt, bei dem man drei wesentliche Fragen berücksichtigen sollte (siehe Abbildung 1). Wie vermittelt man den Lerninhalt, der bei den Lernenden ankommen soll? Wie kann man Lernende aktivieren, damit sie sich mit dem Lerninhalt auseinandersetzen und wie betreut man sie (Reinmann, 2013, S. 135)?

ABB. 1 Grundfigur für das Didaktische Design (eigene Darstellung)



3.3. ADDIE als Designprozess

Um eine nachvollziehbare Planung des Educasts sicherzustellen, wird das Instructional Design, das auf den amerikanischen Psychologen und Pädagogen Robert

Mills Gagné zurückgeht, zur Konzepterstellung zugrunde gelegt. Mit dieser Elaborationstheorie wird versucht, für unterschiedliche Kategorien von Lernaufgaben und unterschiedliche Lernvoraussetzungen sowie Rahmenbedingungen eine bestmögliche Lernumgebung zu finden (Niegemann, 2008, S. 18). Für eine Umwandlung der Inhalte in Lerninhalte liefert das ADDIE-Modell eine praktikable Grundlage, mit der man das multimediale Lernangebot strategisch erstellen kann. ADDIE ist ein Akronym für die fünf Phasen im Modell: Analyse, Design, Development, Implementation und Evaluation (Niegemann, 2008, S. 20).

3.4. Umsetzung des Educasts

Die Umsetzung des Educasts wurde nach dem ADDIE-Modell entwickelt, wobei die Cognitive Load Theory (CLT) zur Berücksichtigung der kognitiven Belastung, wie bereits im Kapitel 2.1 erläutert, einbezogen wurde.

3.4.1. Analyse

Die Analyse umfasst die Bereiche: Zielgruppe, Arbeitsumfeld, Inhalte, Aufgaben und Lernziele. Die Zielgruppe wurde in Kapitel 3.1. beschrieben und anhand der der Autorin bekannten Daten analysiert. Die Vorkenntnisse der Schüler*innen in Bezug auf das Grammatikkapitel „If-Clauses“ sind durch den Regelunterricht im Fach Englisch gegeben. Auf Grund der Leistungsheterogenität, die durch leistungsschwache sowie Lernende mit Migrationshintergrund gekennzeichnet ist, ist der Bildungsstand durchschnittlich. Demzufolge ist die Motivation der Zielgruppe eher durch externe „Zwänge“ anzukurbeln, was für das Forschungshaben bedeutet, eine Lernumgebung bzw. den Educast mit stark motivierenden Elementen anzubieten. Eine klare Strukturierung des Lernstoffes, Vermittlung der Lernziele und Rückmeldung des Lernfortschrittes sind von wesentlicher Bedeutung. Die technische Affinität der Schüler*innen war ebenfalls gegeben, weil unter anderem im Englischunterricht des Öfteren mit den persönlichen mobilen Endgeräten z. B. für Recherchen gearbeitet wird. Was die organisatorischen Rahmenbedingungen betrifft, so wurde der Einsatz des Educasts in einem Blended-Learning-Ansatz durchgeführt. Dies bedeutet, dass die Lernenden das Anschauen des Erklärvideos zur Hausübung bekamen, nachdem in einer Unterrichtsstunde das Grammatikkapitel „If-Clauses I & II“ wiederholt und in Erinnerung gerufen wurde. Aufbauend darauf haben die Schüler*innen im Rahmen der Hausaufgabe beim Anschauen des Educasts den Typ III der If-Clauses selber erlernt. Hierfür erhielten sie Übungen, die im Anschluss an das Video als Hausübung gemacht wurden. In der darauffolgenden Englischstunde wurden die Hausübungen gemeinsam kontrolliert, wobei anstehende Fragen beantwortet werden konnten. Daraufhin bekamen die Schüler*innen noch einmal die Möglichkeit, sich das Erklärvideo auf ihren Mobilgeräten mit Kopfhörern anzusehen. Danach erfolgten eine schriftliche Lerner-

folgskontrolle sowie das Ausfüllen des Fragebogens. Eine kleine Diskussionsrunde am Ende der Englischstunde bildete den Abschlussrahmen dazu.

3.4.2. Design

In der Designphase ging es vor allem um die Konzeption des Educasts und die technische Umsetzung, wobei die Cognitive Load Theory mitberücksichtigt wurde. Um einer wie von Kerres (2013, S. 156–158) beschriebenen aufgabeninduzierten und sachfremden Belastung sowie durch den eigentlichen Lernprozess verursachten Belastung entgegenzuwirken, wurden beim Entwickeln des Medienproduktes Elemente bzw. Bilder bezogen auf den Lerninhalt verwendet. Irrelevante Details und Hintergrundmusik wurden ausgeblendet, da diese überflüssig und störend sein würden. Da es sich um eine leistungsheterogene Zielgruppe handelt, wurde im Educast Deutsch als gesprochene Sprache verwendet. Als visuelle Vorlage und konzeptuelle Inhaltspräsentation für die Erstellung von Bildinhalten und gesprochenem Text wurde ein Storyboard verwendet. Im Storyboard werden narrative Ideen aus einem Drehbuch visuell umgesetzt. Ein Storyboard ist nach Niegemann et al. (2008, S. 388) ablauforientiert und als Drehbuch, das Designentscheidungen wie ein Lernkonzept darstellt, zu verstehen.

3.4.3. Development

In der Entwicklungsphase wird die Präsentation anhand des Storyboards erstellt. Für die Erstellung des Educasts wurde aus einem vielfältigen Angebot an Tools PowToon, eine Online-Animations-Software zum Erstellen von animierten Präsentationen oder Kurzfilmen, gewählt. Die kostenlose Software hat sich während des Entwicklungsprozesses als eine sehr benutzerfreundliche Variante für die Erstellung des Erklärvideos dargestellt. Als vorteilhaft wurden die unter anderem zur Verfügung gestellten Bilder, die datenrechtlich abgesichert sind, empfunden.

3.4.4. Implementierung

In der Implementierungsphase wurde das fertig entwickelte Medienprodukt für die Zielgruppe dieses Forschungsvorhabens online auf YouTube gestellt und war unter dem Link <https://youtu.be/LeXl-hG-CTs> abrufbar. Der Fragebogen hingegen wurde den Lernenden persönlich im Rahmen der Englischstunde zum Ausfüllen überreicht. Somit entstand kein Nachteil der unkontrollierten Erhebungssituation durch die schriftliche Befragung, weil man die Zielgruppe unter standardisierten Bedingungen bei Anwesenheit des Untersuchungsleiters befragen konnte (Bortz & Döring, 2006, S. 252). Die Implementierung ist nicht nur mit der technischen Ebene verbunden, sondern auch mit dem Schaffen der Rahmenbedingungen für die Integration des Educasts. Die Schüler*innen wurden über das Erklärvideo und das Forschungsvorhaben persönlich von der Autorin informiert, die für angefallene Fragen Rede und Antwort stand.

4. Evaluation

Für die Auswertungsphase ist es insbesondere wichtig festzulegen, welchen Zweck die Evaluation verfolgt. In der vorliegenden Arbeit wurde eine summative Evaluation durchgeführt (Kuper, 2005, S. 13), in der die Bewertung und das Erheben von Akzeptanz des Educasts im Vordergrund standen. Die Evaluation des selbsterstellten Erklärvideos erfolgte mittels eines schriftlichen Fragebogens, der an 22 Schüler*innen am Ende des Englischunterrichts von der Untersuchungsleiterin ausgeteilt wurde. Zur Datenauswertung wurde das Statistikprogramm SPSS verwendet.

4.1. Forschungsfrage und Hypothesen

Auf Grund diverser Forschungsberichte zum Einsatz eines Educasts zum Erlernen der Grammatik ergab sich folgende Forschungsfrage, die dem Forschungsvorhaben zugrunde liegt:

„Inwieweit wird ein selbsterstellter Educast als neues Lehrmittel akzeptiert, um diesen als didaktische Methode in der Sekundarstufe I einer Mittelschule zu Lernzwecken eines Grammatikkapitels im Englischunterricht zu nutzen?“

Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist, eine hohe Akzeptanz des Medienproduktes in der vorgestellten Zielgruppe zu erreichen. Dabei geht es um die zentralen Begriffe Educast bzw. Erklärvideo und Akzeptanz, die quantitativ mittels eines Fragebogens erhoben und im Folgenden genauer definiert werden.

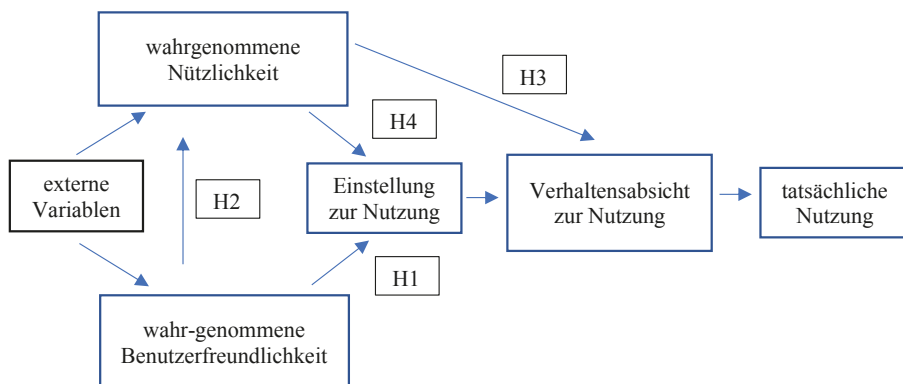
Eine genaue Definition vom Erklärvideo gibt es bis dato nicht, jedoch lassen sich in der Literatur diverse Beschreibungen finden. Ebner (2017, S. 2) spricht von Lernvideos bzw. Lehrvideos als asynchrone und audiovisuelle Medien, die Inhalte, aufbereitet in didaktisch geeigneter Form und eingebunden in einem didaktischen Kontext, vermitteln. Wolf (2015, S. 30) definiert Erklärvideos als eigenproduzierte Filme, in denen Zusammenhänge und abstrakte Konzepte, wie man etwas macht bzw. wie etwas funktioniert, erklärt werden. Sie haben den Vorteil eines Schaffens von zeitlichen Freiräumen, wenn man sich für den Inhalt und die Narration des Filmes entschieden hat. Folglich bietet sich eine pädagogische und gestalterische Prozessorientierung. Außerdem bieten Erklärvideos ideale Voraussetzungen für das Entwickeln von audio-visueller Literalität des Erklärens und Präsentierens. Eine effektive Lernstrategie, die im Fachunterricht eingebunden wird, ist nach Wolf (ebd.) ebenfalls als vorteilhaft zu bezeichnen.

Der zweite zentrale Begriff, der quantitativ in diesem Forschungsvorhaben gemessen wird, ist die Akzeptanz. In der Technologieforschung versteht man unter diesem Begriff, der vielfältig eingesetzt wird, die Untersuchung des (Miss-)Erfolgs innovativer Produkte oder Dienstleistungen (Krone & Pinkl, 2015, S. 3). Simon (2001, S. 86) erläutert den Akzeptanzbegriff etwas näher, indem er diesen als eine positive Annahmeentscheidung bis zur wiederholten Nutzung von den betroffenen Perso-

nen gegenüber einer Innovation beschreibt. Zum einen spricht Renn (2005, S.36) von der Einstellungsdimension, auf deren Ebene Haltungen, Einschätzungen und Wertungen von Akzeptanz erhoben werden. Zum anderen beschreibt die Handlungsdimension von Akzeptanz das beobachtbare Verhalten, bei dem sich das Handeln sowohl auf das Tun als auch auf das Unterlassen beziehen kann.

Die Forschungsfrage zielt darauf ab, die Nutzung eines Educasts durch Schüler*innen mit Hilfe des meist verbreiteten und verwendeten Modells zur Erforschung der Akzeptanz neuer Informationstechnologien, dem „Technology Acceptance Model“ (TAM) von Davis et al. (1989), zu untersuchen. Wie nehmen die Schüler*innen die Nützlichkeit (PU), die Benutzerfreundlichkeit (PEU) und die Einstellung zur Nutzung (A) eines Educasts wahr, die ihre verhaltensorientierte Absicht, das System zu nutzen (BIU), beeinflussen. Ein Verständnis des TAM-Modells (siehe Abbildung 2) kann uns helfen, die Gründe für Widerstände gegen die Technologie zu analysieren und wirkungsvolle Maßnahmen zur Verbesserung der Benutzerakzeptanz bzw. Nutzung der Technologie zu setzen.

ABB. 2 *Technology Acceptance Model (TAM) (eigene Darstellung)*



TAM behauptet, dass die Einstellung zur Nutzung (Attitude toward using) einer Technologie, hier Educast, durch einen Benutzer von zwei Variablen abhängig ist: der wahrgenommenen Benutzerfreundlichkeit (Perceived Ease of Use) und der wahrgenommenen Nützlichkeit (Perceived Usefulness). Die Perceived Usefulness (PU) ist die subjektive Empfindung der Benutzer, dass die Anwendung einer Technologie ihre Arbeitsleistung verbessert. Mit wie viel bzw. mit wie wenig Aufwand das Erlernen der Nutzung der neuen Technologie verbunden ist, misst die Perceived Ease of Use (PEU) die Wahrnehmung des Benutzers. Darüber hinaus ist die Verhaltensabsicht zur Nutzung (Intention to Use, Behavioral Intention) abhängig von der Einstellung zur Nutzung (A) und der wahrgenommenen Nützlichkeit (PU). Das Ziel dieser Studie ist es somit, die Beziehung zwischen der Verhaltens-

absicht der Schüler*innen, den Educast zu nutzen (BIU), und ausgewählten Faktoren der wahrgenommenen Nützlichkeit (PU), der wahrgenommenen Benutzerfreundlichkeit (PEU) und der Einstellung zur Nutzung zu untersuchen und ein allgemeines Modell für die Akzeptanz von Erklärvideos zu entwickeln.

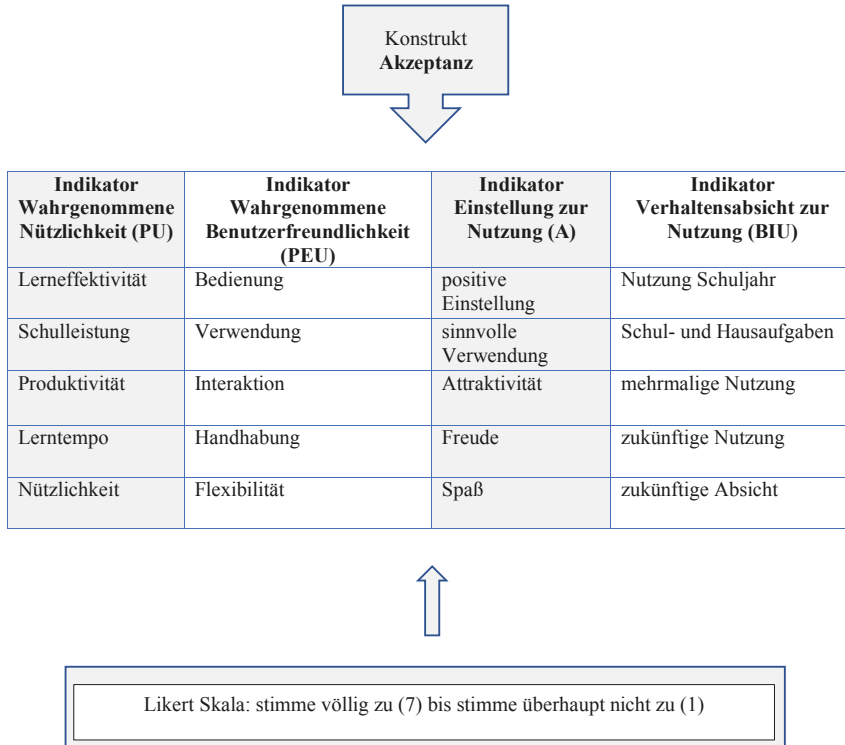
Die Kernaussage des TAM lautet: Je höher der wahrgenommene Nutzen und je einfacher die Handhabung, desto eher ist ein Lernender dazu bereit, diese zukünftig auch tatsächlich zu verwenden. Für die geplante Evaluation werden daher folgende Hypothesen (H), die aus der Studie von Shroff, Deneen und Ng (2011, S. 600–618) hergeleitet wurden, formuliert:

- H1:** Je höher die wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit (PEU), desto positiver ist die Einstellung der Schüler*innen, den Educast zu nutzen (A).
- H2:** Je höher die wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit (PEU), desto höher die wahrgenommene Nützlichkeit (PU).
- H3:** Wenn die wahrgenommene Nützlichkeit (PU) hoch ist, dann ist auch die Verhaltensabsicht (A) der Schüler*innen, den Educast zu nutzen, hoch.
- H4:** Wenn die Einstellung zur Nutzung des Educasts (A) niedrig ist, dann ist auch die Verhaltensabsicht der Schüler*innen (BIU), den Educast zu nutzen, gering.

4.2. Operationalisierung

Um sicher zu stellen, dass in der schriftlichen Befragung gemessen wird, was den Gegenstand der Untersuchung tatsächlich ausmacht, werden die angeführten Hypothesen in die Fragen und Antwortkategorien des verwendeten Fragebogens übersetzt. Durch die Operationalisierung werden theoretische Begriffe in empirisch messbare Merkmale umgewandelt, da es sich hier um zu messende Konstrukte handelt, die die Einstellungen von Schüler*innen sind. Die Erfassung der Akzeptanz wird auf Grundlage des Fragebogens von Shroff, Deneen und Ng (2011), der in Hongkong am Institut of Education in der Studie „Analysis of the technology acceptance model in examining students’ behavioral intention to use an e-portfolio system“ entwickelt wurde, erhoben. Um dem Kriterium der Reliabilität gerecht zu werden, ist der Fragebogen in die deutsche Sprache übersetzt und dem eingesetzten Medium, dem Erklärvideo, angepasst worden. Der erste Teil (demografische Daten der Befragten) ist für das vorliegende Forschungsvorhaben irrelevant und wurde weggelassen. Das Konstrukt für den Fragebogen ist wie bereits erwähnt die Akzeptanz, wobei die vier Indikatoren (Wahrgenommene Nützlichkeit, Wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit, Einstellung zur Nutzung und die Verhaltensabsicht zur Nutzung) durch jeweils fünf Items erfragt werden. Zur Untersuchung des theoretischen Konstrukts „Akzeptanz“ wird die Operationalisierung in der folgenden Abbildung 3 visualisiert.

ABB. 3 Schema der Operationalisierung (eigene Darstellung)



4.3. Fragebogen und Skalendimensionierung

Der vorliegende Fragebogen besteht aus insgesamt 20 Fragen, die aus der Studie von Shroff, Deneen und Ng (2011, S. 600–618) übernommen, übersetzt und im Kontext der Nutzung des Lernvideos angepasst wurden. Das Forschungs-TAM-Modell besteht aus 20 Items, in denen „wahrgenommene Nützlichkeit“ (5 Items), „wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit“ (5 Items), „Einstellung zur Verwendung“ (5 Items) und „Verhaltensabsicht“ (5 Items) als Indikatoren ausgewählt sind, weil diese für eine Beantwortung der Forschungsfrage am zielführendsten erscheinen. Die Antwortskala ist eine siebenstufige Likert-Skala, gegliedert in „stimme überhaupt nicht zu“, „stimme nicht zu“, „stimme eher nicht zu“, „weder noch“, „stimme eher zu“, „stimme zu“ und „stimme völlig zu“. Das Skalenniveau für den angewendeten Fragebogen wurde von Shroff et al. (2011, S. 605) übernommen.

4.4. Reliabilität

Die Reliabilität der Erhebung wird durch die Verwendung standardisierter Fragebögen aus bereits erfolgreich umgesetzten Studien gewährleistet. Die Validität

wird durch das Verwenden einer siebenstufigen Likert-Skala sichergestellt. Vaske et al. (2016, S. 3) berichten über Diskussionen der Statistiker Nunnally und Bernstein darüber, was eine akzeptable Größe für Cronbachs- α darstellt, wobei ein Alpha-Wert von 0,65 bis 0,80 oft üblich und als „angemessen“ für eine Skala betrachtet wird. In Tabelle 1 (Cronbachs- α Indikatoren) wird die Übersicht der Messergebnisse der Messzuverlässigkeit der Erhebung mittels Cronbachs- α dargestellt. Die vier Indikatoren mit ihren Messwerten zwischen 0,72 und 0,83 zeigen eine ausreichend hohe Messzuverlässigkeit.

TAB. 1 Reliabilitätsstatistiken – Cronbachs- α Indikatoren

Indikatoren	Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
PU	,724	5
PEU	,735	5
A	,758	5
BIU	,827	5

4.5. Datenerhebung und -auswertung

Die Datenerhebung erfolgte mit einem anonymen, schriftlichen Fragebogen, welcher sich aus 20 Fragen zusammensetzt. Die Auswertung der Erhebung erfolgte mit der Statistiksoftware SPSS mit dem Ziel, deskriptivstatistische Daten (Mittelwert, Standardabweichung) und Zusammenhänge zwischen einzelnen Indikatoren abhängig von den zu prüfenden Hypothesen zu berechnen. Eine Beschreibung der erhobenen Daten über unterschiedliche Auswertungsmethoden zu effektuieren, wird mit der deskriptiven Statistik ermöglicht (Cleff, 2015, S. 4). Daraus kann man die Erkenntnis gewinnen, wie oft ein Item und wie hoch es im Durchschnitt und im Einzelnen bewertet wurde.

5. Ergebnisse und Diskussion

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Forschungsarbeit vorgestellt, interpretiert und diskutiert. Ziel dieser Arbeit war es, mit der Forschungsfrage die Akzeptanz des Educasts zu ermitteln. Insgesamt 22 Schüler*innen haben an der Erhebung teilgenommen, wobei alle 22 Teilnehmende den Fragebogen zur Gänze ausgefüllt haben. Die deskriptiven Statistiken der vier Indikatoren sind in den Tabellen 2 bis 5 dargestellt. Alle Mittelwerte liegen über dem Mittelpunkt von 4,00 und die Standardabweichungen reichen von ,351 bis 1,174, was die Spannweite um den Mittelwert darstellt.

TAB. 2 Statistiken Items – Wahrgenommene Nützlichkeit (PU)

		F2	F7	F11	F13	F18
N	Gültig	22	22	22	22	22
Mittelwert		6,27	5,77	5,59	6,09	6,73
Std.-Abweichung		,703	,752	,959	,921	,456
Minimum		5	4	3	4	6
Maximum		7	7	7	7	7

In der Tabelle 2 bescheinigen die Schüler*innen dem Educast eine hohe wahrgenommene Nützlichkeit, was durch den durchschnittlichen Mittelwert des Indikators PU von 6,09 bestätigt wird. In der Häufigkeitstabelle stimmen 16 von 22 Schüler*innen völlig zu, die Verwendung des Educasts nützlich zu finden. Bezüglich der Steigerung von Produktivität in der Schule durch die Verwendung des Erklärvideos stimmen 12 von 22 Schüler*innen dem zu. Dass die Verwendung des Educasts die Schulleistung der Schüler*innen verbessert hat, stimmten 6 von 22 Schüler*innen eher zu und 1 Schüler*in weder noch. Diese Ergebnisse sind auf den kurzen Verwendungszeitraum des Erklärvideos zurückzuführen.

TAB. 3 Statistiken Items – Wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit (PEU)

		F5	F9	F12	F14	F20
N	Gültig	22	22	22	22	22
Mittelwert		6,59	6,55	6,50	6,59	6,36
Std.-Abweichung		,796	,596	,598	,666	,658
Minimum		4	5	5	5	5
Maximum		7	7	7	7	7

Die Untersuchungsergebnisse zur Wahrgenommenen Benutzerfreundlichkeit (PEU) in Tabelle 3 zeigen, dass der Educast mit nur wenig Aufwand und leicht zu bedienen ist. Somit stimmten 16 von 22 Schüler*innen der Aussage, das Erklärvideo sei einfach zu bedienen, völlig zu und 15 von 22 Schüler*innen gaben an, mit dem Educast leicht und geschickt umgehen zu können.

TAB. 4 Statistiken Items – Einstellung zur Nutzung (A)

		F1	F6	F10	F15	F19
N	Gültig	22	22	22	22	22
Mittelwert		6,73	6,86	6,77	6,09	6,05
Std.-Abweichung		,456	,351	,429	,971	1,174
Minimum		6	6	6	3	3
Maximum		7	7	7	7	7

Welche Einstellung die Schüler*innen zur Nutzung des Educast haben, wird in der Tabelle 4 verdeutlicht. Hier ist die Standardabweichung bei Frage 15 mit ,971 etwas auffällig, da eine Streuung von „stimme völlig zu“ (8 von 22 Schüler*innen) bis „stimme eher nicht zu“ (1 Schüler*in) vorliegt. Somit lässt sich darüber diskutieren, ob es Freude bereitet hat, das Erklärvideo zu nutzen, wobei die Schüler*innen es grundsätzlich für eine gute Idee halten, ein Erklärvideo im Englischunterricht zu verwenden.

TAB. 5 Statistiken Items – Verhaltensabsicht zur Nutzung des (BIU)

		F3	F4	F8	F16	F17
N	Gültig	22	22	22	22	22
Mittelwert		6,59	6,14	6,36	6,41	6,55
Std.-Abweichung		,590	,941	,658	,734	,596
Minimum		5	4	5	5	5
Maximum		7	7	7	7	7

Die Auswertung der Ergebnisse in Tabelle 5 belegt, dass die Verhaltensabsicht der Schüler*innen zur Nutzung des Educasts hoch ist. 14 von 22 der Befragten geben an, dass sie völlig zustimmen, das Erklärvideo während des Schuljahres zu nutzen. Bei Frage 4, in der es darum geht, ob Schüler*innen beabsichtigen, das Erklärvideo regelmäßig für ihre Schul- und Hausaufgaben zu verwenden, ist eine Standardabweichung von ,941 zu sehen. Dies lässt sich auf die Tatsache zurückführen, dass es sich hier um ein bestimmtes Grammatikkapitel im Educast handelt, welches nicht wirklich über das gesamte Schuljahr regelmäßig aufgegriffen wird. Außerdem ist dieses Item im Originalfragebogen von Shroff et al. (2011) bezogen auf ein e-Portfolio.

Um die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit „Inwieweit wird ein Educast als neues Lehrmittel akzeptiert, um diesen als didaktische Methode in der Sekundarstufe I einer Mittelschule zu Lernzwecken eines Grammatikkapitels im Englischunterricht zu nutzen?“ zu beantworten, wird weiteren Zusammenhängen, der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson (Bortz & Schuster, 2010, S. 157), nachgegangen, die sich entweder positiv oder negativ auf die Akzeptanz des Educasts auswirken können. Um die Hypothesenprüfung abschließen zu können, wurde eine Korrelationsberechnung mit Hilfe des Statistikpaketes SPSS vorgenommen. Mit der bivariaten Korrelation (Bortz & Döring, 2006, S. 507) wird über einen Korrelationskoeffizienten die Enge und Richtung des Zusammenhangs zwischen zwei Merkmalen bestimmt. Damit bietet sich hier die Möglichkeit, den Zusammenhang zwischen zwei Indikatoren zu beschreiben. Einer von vielen Optionen ist der Pearson – Korrelationskoeffizient, der als r bezeichnet wird und als einer der bekanntesten Effektstärkemaße gilt. Liegt ein positiver Zusammenhang vor, dann

ist $r > 0$ und wenn ein negativer Zusammenhang vorliegt, ist $r < 0$. Der Korrelationskoeffizient r nimmt Werte zwischen -1 und $+1$ an. Grundsätzlich gilt, je näher r bei -1 oder $+1$ liegt, desto stärker ist der Zusammenhang. Wenn jedoch $r = 0$, dann liegt kein linearer Zusammenhang vor. Cohen (1988, S. 116) spricht von einer schwachen Korrelation, wenn $r = ,10$ und von einer starken Korrelation, wenn $r = ,50$. Bei einer mittleren Korrelation ist $r = ,30$. Die Ergebnisse der Überprüfung der Korrelationen sind in der Tabelle 6 dargestellt und werden bezugnehmend auf die Hypothesen erläutert.

TAB. 6 Korrelationstabelle

	PU	PEU	A	BIU	
PU	Korrelation nach Pearson (r)	1	,749** (H3)	,700**	,416
	Signifikanz (2-seitig)		,000 (H3)	,000	,054
	N	22	22 (H3)	22	22
PEU	Korrelation nach Pearson (r)	(H2) ,749**	1	(H1) ,813**	,443*
	Signifikanz (2-seitig)	(H2) ,000		(H1) ,000	,039
	N	(H2) 22	22 (H1)	22	22
A	Korrelation nach Pearson (r)	,700**	,813**	1	(H4) ,383
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000		(H4) ,078
	N	22	22	22 (H4)	22
BIU	Korrelation nach Pearson (r)	,416	,443*	,383	1
	Signifikanz (2-seitig)	,054	,039	,078	
	N	22	22	22	22

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

H1: Je höher die Wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit (PEU), desto positiver ist die Einstellung der Schüler*innen, den Educast zu nutzen (A).

Diese Hypothese kann angenommen werden, weil es hoch signifikant ($,813$) mit $p < ,000$ korreliert. Das bedeutet, dass hier ein starker Zusammenhang zwischen Wahrgenommener Benutzerfreundlichkeit (PEU) und Einstellung (A) vorliegt.

H2: Je höher die Wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit (PEU), desto höher die Wahrgenommene Nützlichkeit (PU).

Die Korrelation zwischen Wahrgenommener Benutzerfreundlichkeit (PEU) und der Wahrgenommenen Nützlichkeit (PU) ist mit $p < ,000$ hoch signifikant ($,700$). Daraus kann geschlossen werden, dass die Hypothese 2 angenommen werden kann.

H3: Wenn die Wahrgenommene Nützlichkeit (PU) hoch ist, dann ist auch die Verhaltensabsicht (A) der Schüler*innen, den Educast zu nutzen, hoch.

Hypothese 3 kann angenommen werden, weil es hoch signifikant ($,700$) mit $p < ,000$ korreliert. Auch hier ist ein starker Zusammenhang zwischen Wahrgenommener Nützlichkeit (PU) und der Verhaltensabsicht (A) vorhanden.

H4: Wenn die Einstellung zur Nutzung des Educasts (A) niedrig ist, dann ist auch die Verhaltensabsicht der Schüler*innen (BIU), den Educast zu nutzen, gering.

Die Ergebnisse der Korrelation zwischen der Einstellung zur Nutzung des Educasts (A) und der Verhaltensabsicht der Schüler*innen (BIU) beträgt $,383$ und ist dadurch nach Cohen (1988) als gering einzustufen. Folglich muss die Alternativhypothese angenommen werden, weil $p > 0,05$ ist und daher kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Verhaltensabsicht der Schüler*innen (BIU) und der Einstellung zur Nutzung des Educasts (A) vorliegt.

Bezugnehmend auf die Hypothesenprüfung kann festgehalten werden, dass in der Studie von Shroff et al. (2011) die Hypothese 1 und 2 ebenso verifiziert wurden. Hypothese 3 und Hypothese 4 wurden hingegen nicht bestätigt. In der vorliegenden Arbeit untermauern die Ergebnisse der Hypothesenprüfung, dass Hypothese 3 jedoch angenommen werden kann. Kritisch anzusehen und auf die Evaluation zu übertragen ist in der dokumentierten Fragebogenvorlage einerseits die Übersetzung der Items in die deutsche Sprache. Dabei wurde nach Bortz & Döring (2006, S. 253) auf die Sprachgewohnheiten der Zielgruppe geachtet, da der bestehende Fragebogen von Shroff et al. (2001) für Student*innen einer Pädagogischen Hochschule konzipiert wurde. Andererseits wurden die Items so formuliert, dass man im Fragebogen nach der Akzeptanz eines Educasts anstatt eines e-Portfolios (Shroff, Deneen & Ng, 2011, S. 600–618) fragt. Diese Adaptierung ergibt möglicherweise Auswirkungen auf die Evaluation, die jedenfalls zu reflektieren sind.

6. Fazit

Educasts, die im Bildungsbereich dafür genutzt werden, um komplexe Lerninhalte wie das englische Grammatikkapitel „If-Clauses“ zu erklären, gewinnen immer mehr an Aufmerksamkeit. Folgende Ergebnisse lassen sich anführen, um die Forschungsfrage „Inwieweit wird ein selbsterstellter Educast als neues Lehrmittel akzeptiert, um diesen als didaktische Methode in der Sekundarstufe I einer Mittelschule zu Lernzwecken eines Grammatikkapitels im Englischunterricht zu nutzen?“ zu beantworten. Die Zielsetzung der vorliegenden empirischen Arbeit war es, zu überprüfen, ob das TAM in einem Educast angewendet werden kann, indem die Beziehung zwischen der Verhaltensabsicht der Schüler*innen, einen Educast zu verwenden, und der ausgewählten Items der Wahrgenommenen Nützlichkeit (PU), der Wahrgenommenen Benutzerfreundlichkeit (PEU) und der Einstellung zur Nutzung (A) untersucht wurde. Die Auswertung der Ergebnisse zeigt eine deutliche Akzeptanz des Educasts bzw. Erklärvideos als neues Lehrmittel im Englischunterricht. Aus der Datenerhebung lässt sich ableiten, dass Schüler*innen eine

durchaus positive Einstellung zur Nutzung des Educasts haben, wenn das Medienprodukt als ein einfach zu bedienendes System wahrgenommen wird. Diese Ergebnisse lassen sich auf die im Kapitel 2.2 vorgestellte Forschung zurückführen, die belegt, dass das positive Gefühl der Benutzer gegenüber der Benutzerfreundlichkeit der Technologie mit einer nachhaltigen Nutzung der Technologie verbunden ist (Chen, 2018, S. 67–78; Kay, 2012, S. 824–825; Yildirim, 2000, S. 491–492;). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie untermauern auch, dass die wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit (PEU) einen signifikanten Einfluss auf die wahrgenommene Nützlichkeit (PU) hat. Eine Erklärung dafür ist die Bereitschaft der Schüler*innen, den selbstgestellten Educast anzunehmen, was wiederum darauf hindeutet, dass die Schüler*innen dazu neigen, sich auf die Nützlichkeit der Technologie selbst zu konzentrieren. Des Weiteren spricht die signifikante Beziehung zwischen der wahrgenommenen Nützlichkeit (PU) und der Verhaltensabsicht der Schüler*innen (A) für die Akzeptanz des Educasts im Englischunterricht, was jedoch nicht im Einklang mit den Ergebnissen von Shroff et al. (2011) steht. Ein Grund dafür könnte die kleine Stichprobe der vorliegenden Studie sein, jedoch auch die Tatsache, dass der Educast von der Englischlehrerin selbst erstellt, vorgestellt und eingesetzt wurde. Daraus lässt sich möglicherweise der persönliche Bezug der Schüler*innen zur Englischlehrerin, die die Datenerhebung auch durchgeführt hat, schließen. Dasselbe begründet möglicherweise auch den Korrelationskoeffizienten $r=,383$, der keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Verhaltensabsicht der Schüler*innen (BIU) und der Einstellung zur Nutzung des selbstgestellten Erklärvideos (A) zeigt. Insofern ließen sich die gewonnenen Erkenntnisse durch weitere Untersuchungen ergänzen, indem gefragt wird, wie sich der persönliche Bezug der Schüler*innen zu der eigenen Lehrerin, die ihr eigenes Medienprodukt einsetzt, auf die Verhaltensabsicht auswirkt. Auf Grund der dargestellten Ergebnisse drängt sich hier die Frage auf, wie die Implementierung des Educasts von einer anderen Zielgruppe, die in keinem Zusammenhang mit dem bzw. der Untersuchungsleiter*in steht, angenommen und akzeptiert wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich das ADDIE-Modell zur Umsetzung des Educasts unter Berücksichtigung der Cognitive Load Theory (CLT) eignet. Genauso erscheint das Technology Acceptance Modell (TAM) zur Überprüfung der Akzeptanz und des Nutzungsverhaltens von Schüler*innen in der vorliegenden Arbeit als geeignet und bildet infolgedessen eine Grundlage für den weiteren Forschungsbedarf.

Literaturverzeichnis

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer.

- Bortz, J. & Schuster, Ch. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer.
- Chen, Z. (2018). Video resources in a flipped classroom: an experience of using videos to flip a Mandarin teaching module. In F. Rosell-Aguilar, T. Beaven, & M. Fuertes Gutierrez (Hrsg.), *Innovative language teaching and learning at university: Integrating informal learning into formal language education* (S. 67–78). <https://research-publishing.net/>
- Clark, R. E. (1983). Reconsidering Research on Learning from Media. *Review of Educational Research*, 53(4), 445–459.
- Cleff, T. (2015). *Deskriptive Statistik und Explorative Datenanalyse: Eine computer-gestützte Einführung mit Excel, SPSS und STATA*. Gabler.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *Management Information Systems Research Center (MIS) Quarterly*, 13(3), 319–340.
- Ebner, M. & Schön, S. (2017). Lern- und Lehrvideos: Gestaltung, Produktion, Einsatz. In K. Wilbers & A Hohenstein (Hrsg.), *Handbuch E-Learning* (S. 1–14). *Deutscher Wirtschaftsdienst*.
- Ehlers, U.-D. (2017). Evaluation von E-Learning: Checklisten, Kriterienkataloge oder Evaluationskonzepte? Zum Stand der Bewertungsverfahren für E-Learning-Arrangements. *MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 5, 13–36.
- Görting, L. P., Pelka, B. & Schmitt, J. (2008). *Potenziale von Wikis in der Hochschul-lehre. Eine theoriegeleitete explorative Erprobung von Konzeptionsprinzipien für die Nutzung von Wikis in der Web 2.0-gestützten Lehre*. <https://e-teaching.org/>
- Hartsell, T. & Yuen, S. (2006). Video streaming in online learning. *AACE Journal*, 14(1), 31–43.
- Kay, R. H. (2012). Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 820–831.
- Kerres, M. (2000). Internet und Schule. Eine Übersicht zu Theorie und Praxis des Internet in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(1), 113–130.
- Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. Walter de Gruyter.
- Kovic, M., & Akbulut, E. (2018). *Digitalisierungsverlierer: Problem, Ziele, Maßnahmen*. Zürich: ars cognitionis.
- Kuper, H. (2005). Evaluation im Bildungssystem. In J. Schütz, L. Rosenkranz & A. Martin (Hrsg.), *Evaluation – ausgewählte und kommentierte Texte* (Studienbrief 33066, S. 8–18). FernUniversität in Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaft.

- Krone, J. & Pinkl, V. (2015). Technologie- & Medienakzeptanz. Eine theoretische Modellierung zur Abwägung der Nutzernachfrage nach Kommunikationsdiensten im Medienwandel. In T. Pellegrini & J. Krone (Hrsg.), *Handbuch Medienökonomie* (S. 1–19). Springer.
- Laaser, W. & Toloza, E. A. (2017). The Changing Role of the Educational Video in Higher Distance Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(2), 264–276.
- Moosbrugger, H. & Kelava, (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Springer.
- Niegemann, H. (2008). Die Konzeption von E-Learning: Wissenschaftliche Theorien, Modelle und Befunde. In H. Niegemann (Hrsg.), *Kompendium Multimediales Lernen* (S. 17–40).
- Niegemann, H., Domagk, S., Hessel, S., Hein, A., Hupfer, M. & Zobel, A. (2008). *Kompendium multimediales Lernen*. Springer.
- Reinmann, G. (2013). Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (S. 1–14). epubli.
- Renn, O. (2005). Technikakzeptanz: Lehren und Rückschlüsse der Akzeptanzforschung für die Bewältigung des technischen Wandels. *TATuP – Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis*, 14(3), 29–38.
- Rummler, K. & Wolf, K. (2012). Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von online-Videos durch Jugendliche. In W. Sützl, F. Stalder, R. Maier & T. Hug (Hrsg.), *Medien-Wissen-Bildung* (S. 253–266). Innsbruck University Press.
- Schiefner, M. (2008). Podcasting – Educating the Net Generation!?. In M. Ebner, M. Raunig, M. Risch & S. Thallinger (Hrsg.), *Lifetime Podcasting* (S. 13–27). TU Graz.
- Shroff, R. H., Deneen, C.C. & Ng, E.M.W., (2011). Analysis of the technology acceptance model in examining students' behavioural intention to use an e-portfolio system. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2(4), 600–618.
- Simon, B. (2001). *E-Learning an Hochschulen. Gestaltungsräume und Erfolgsfaktoren von Wissensmedien*. Josef Eul.
- Sweller, J. van Merriënboer, J. J. G. & Paas, F. G. W. C. (1998). Cognitive Architecture and Instructional Design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251–296.
- Vaske, J., Sponarski, C. & Beaman, J. (2016). Rethinking Internal Consistency in Cronbach's Alpha. *Leisure Sciences*, 39(2), 163–173.
- Wolf, K. D. (2015). Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. Audiovisuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? *Merz*, 1(59), 30–36.
- Yildirim, S. (2000). Effects of an educational computing course on preservice and inservice teachers. A discussion and analysis of attitudes and use. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 479–495.



Förderung von Medienbildung im Kleinkindalter

Petra Traxler

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
petra.traxler@ph-linz.at*

EINGEREICHT 19 MAR 2021

ANGENOMMEN 20 JUL 2021

Medien sind ein fester Bestandteil der Lebenswelt der Kinder und daher ist es umso wichtiger, dass bereits Kleinkinder einen verantwortungsvollen Umgang mit Medien im Rahmen der Kinderbetreuung erfahren. Die Pädagogische Hochschule bietet eine Bachelorausbildung für Elementarpädagogik an und vermittelt den Studierenden hierbei den eigenen medienkompetenten Umgang und ein medienkompetentes Handeln mit Kindern im Kindergarten. Diese Arbeit beschäftigt sich mit Studien zur Förderung von Medienkompetenz bei Kleinkindern, beleuchtet diese kritisch und stellt sich die Frage nach jenen der Förderung der Medienbildung in dieser Zielgruppe.

SCHLÜSSELWÖRTER: Elementarpädagogik, Kindergarten, Medien, Medienbildung

1. Einleitung

Die Lebenswelt von Kindern ist umgeben von Medien, oft vom unbewussten Medienkonsum, aber auch von einem bewussten (mpfs, 2014, S. 5ff). So werden Fotos von Kindern bereits verbreitet, wenn sich diese noch im Mutterleib befinden (30%), und schon im ersten Lebensjahr haben 72% der Kinder Kontakt mit dem Internet (Saferinternet.at, 2020). In dieser Medienwelt ist es wichtig, von Anfang an auf einen kompetenten Umgang der Kinder mit Medien zu achten und diesen zu fördern. Neben Lesen, Rechnen und Schreiben wird die digitale Kompetenz zu einer wesentlichen Kulturtechnik der Zukunft gezählt (Koederitz, 2018, S. 194). Aufgrund dieser Annahme ist es bereits in der frühen Kindheit wichtig, die Kinder in ihrer Lebenswelt abzuholen und bestmöglich zu begleiten. Der bewahrpädagogische Ansatz, die Kinder so lange wie möglich von digitalen Medien fernzuhalten, widerspricht dem Bildungsauftrag von Kinderbetreuungseinrichtungen (KITAs) (Behr, 2019, S. 139), vielmehr sollen diese nämlich die Kinder beim Aufwachsen in ihrem Umfeld und in ihrer Entwicklung fördern. Die UNICEF (Third, Bellerose, Dawkins, Kelthie & Phil, 2014, S. 6) sieht ein Recht auf digitale Bildung vor und baut auf eine medienbewusste Erziehung von Beginn an, um die Kinder in der digitalen Lebenswelt zu schützen und zu unterstützen. Erziehung obliegt nicht mehr nur dem Elternhaus mit einer veränderten Mutter- und Vaterrolle, sondern auch den vermehrt in Anspruch genommenen KITAs (Büchner, 2020, S. 41). Die Kindheits-

forschung befindet sich laut Büchner (2020, S. 54) im Wandel und soll das Kind als vollwertige Person und die kindliche Sicht auf Dinge stärker in den Mittelpunkt rücken. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher mit der Förderung von Medienbildung in KITAs bei Kleinkindern im Alter zwischen zwei und sechs Jahren.

Am Beginn sollen die Begriffe definiert werden und eine Einführung in die Thematik erfolgen, die schließlich auch zur Forschungsfrage führt. Diese wird anhand von sechs Studien thematisiert, wobei vier genauer betrachtet werden und von zwei Studien nur die zentralen Erkenntnisse in Hinblick auf die Forschungsfrage angeführt werden. Anschließend wird der Forschungsstand diskutiert und in einer Bilanzierung die Forschungsfrage beantwortet. Den Abschluss bildet ein Ausblick und sich daraus ergebene Forschungsansätze.

1.1 Begriffsdefinition

In dieser Arbeit werden unter dem Begriff „Medien“ sowohl analoge als auch digitale Medien verstanden. Es wird explizit angeführt, wenn es sich nur um digitale Medien handelt.

„Medienbildung“ ist definiert als Überbegriff für die Handlungsdimensionen „Medienerziehung“ und „Medienaneignung“. Medienerziehung wird „als formaler oder non-formaler Prozess der Medienkompetenzförderung [...] verstanden“ (Wolf, 2019, S. 8). Medienaneignung hingegen verläuft „überwiegend selbstorganisiert außerhalb von Institutionen [...]“ (ebd., S. 8).

Der Begriff „Medienkompetenz“ soll in dieser Arbeit nach Baacke (1996, S. 98ff) als eine Summe der vier Dimensionen Mediennutzung, Medienkritik, Mediengestaltung und Medienkunde verstanden werden.

„Medialer Habitus“ wird in dieser Arbeit im Sinne der ausgewählten Studie von Swertz, Kern und Kovacova (2014, S. 6) verwendet, welche den in Anlehnung an den von Bourdieu (1982, S. 171 ff) entwickelten und Kommer (2010, S. 92) weiterentwickelten Begriff als den „Ausdruck des von Menschen bewusst und unbewusst wahrgenommenen Eindrucks, den Medien im Menschen hinterlassen haben“ (Swertz et al., 2014, S. 6) verstehen. Der Habitus äußert sich nur durch den Geschmack und ist daher durch den persönlichen Eindruck und Ausdruck erkennbar (ebd., S. 6f).

Welche Rolle die Medien in der frühen Kindheit spielen, soll im nächsten Kapitel dargelegt werden.

1.2 Medien in der frühen Kindheit

Baacke (1996, S. 98ff) stellte fest, dass sich der Medienumgang im Laufe der Sozialisation entwickelt und von verschiedenen Gegebenheiten beeinflusst wird. So setzt sich für ihn die Medienkompetenz aus den Dimensionen der Medienkritik-

fähigkeit, Mediennutzung, Mediengestaltung und Medienkultur zusammen und soll dazu befähigen, sich aktiv in der Medienwelt zurechtzufinden (Baacke, 1996, S. 119). Die Mediatisierung ist auch vor Kleinkindern nicht aufzuhalten, so ist deren Lebenswelt umgeben von Medien. Die ersten Medienerfahrungen werden oft noch unbewusst erlebt. So registrieren und imitieren Kinder im ersten bzw. zweiten Lebensjahr Mediennutzungen von anderen Personen. Danach kommt die Phase der Entdeckung von Medien und deren Funktionen, die Nutzung im Alltag wird gefolgt vom eigenen Besitz der Medien (Theunert, 2015, S. 138ff). Wenn man die Anwendungsformen von Medien im Alter von Kindern zwischen zwei und sechs Jahren betrachtet, so ist bei den Zweijährigen die visuelle Wahrnehmung vorrangig, und erst bei Kindern im Alter von drei bis vier Jahren kommt der auditive und audiovisuelle Umgang hinzu. Eine interaktive Nutzung von Medien ist laut Forschung erst ab einem Lebensalter von fünf bis sechs Jahren möglich (ebd., S. 157ff).

Medienerziehung passiert zu Hause, durch Gleichaltrige, und in pädagogischen Institutionen (Theunert & Demmler, 2007, S. 94). Wie diese Medien auf die Kinder wirken, ist vom Entwicklungsstand dieser und den Themen, mit denen sich das Kind aktuell auseinandersetzt, abhängig. Auch die Häufigkeit der Medienverwendung im sozialen Umfeld und die Verfügbarkeit von Medien, die das Kind selbst anwenden darf, spielen eine Rolle bei der Medienaneignung (ebd., S. 98f).

Der Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (Hartmann et al., 2009, S. 15) sieht eine Förderung der kindlichen Medienkompetenz im Sinne von kreativer Gestaltung mit Medien als zentrale Aufgabe einer elementaren Bildung. Eder, Brüggemann und Kratzsch (2017, S. 4) sehen einen Medieneinsatz, der „altersgerecht“, „geschützt“, „kompetent begleitet“, „selbstbestimmt“, „kritisch“ sowie „kreativ und aktiv“ durchgeführt wird, als anzustrebendes Ziel für eine wertvolle Medienbildung von Kindern in KITAs (Eder et al., 2017, S. 4). Fthenakis (2014, S. 17f) filtert aus den deutschen Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen vier Kategorien heraus, über die ein medienkompetentes Kind verfügen sollte. Dies sind „Erfahrungen und praktische Kenntnisse im Umgang mit Medien“, die „Nutzung von Medien für eigene Anliegen, Fragen und zum sozialen Austausch“, die „Verarbeitung und Reflexion des eigenen Umgangs und eigener Erfahrungen mit Medien“ und die „Kenntnisse und Reflexion der Macht und Funktion von Medien“ (Fthenakis, 2014, S. 17). In welchem Umfang die Förderung von Medienkompetenz in der KITA möglich ist, hängt von den äußeren Rahmenbedingungen der Einrichtungen und den Spezifika dieser, der Zusammensetzung der Kinder in der Gruppe, der Qualifikation, dem Engagement und der persönlichen Einstellung der Personen ab (Six & Gimmler, 2007, S. 30ff).

Maria Montessori befürwortete als Pädagogin jegliche Hilfsmittel, welche das Lernen der Kinder unterstützen, jedoch nicht ersetzen (Lepold & Ullmann, 2017, S. 46). Kindgerechte Angebote sollen den Kindern offenstehen, um deren eigene Bedürfnisse zu stillen, sie für ihre zukünftige Lebenswelt vorzubereiten und neue

innovative Fertigkeiten zu entwickeln (Lepold & Ullmann, 2017, S. 50; Peukert Ursula, 2010, S. 295). Das Umfeld der Kinder aufzugreifen und jene Dinge zu thematisieren, die sie beim Aufwachsen beeinflussen, ist Aufgabe der KITAs (Behr, 2019, S. 139). Somit zählt auch die Auseinandersetzung mit der kindlichen Medienwelt in der aktiven Arbeit in der KITA mit Kindern zu deren Aufgabe. Reichert-Garschhammer (2018, S. 30) sieht den Beginn der Auseinandersetzung mit Medien der Kinder, „sobald sie selbst Erwartungen an Medien richten“ (Reichert-Garschhammer, 2018, S. 30) und geht davon aus, dass die Gefahren der Medien minimiert werden können, „je früher sie sich in einem begleiteten, kindgerechten und zeitlich dosierten Rahmen mit Medien aktiv, kreativ und kritisch auseinandersetzen und so Medienkompetenz entwickeln“ (Reichert-Garschhammer, 2018, S. 28). Es bedarf gemeinsamer Anstrengungen des gesamten Umfeldes, um die Kinder zu digital mündigen Personen reifen zu lassen, die mit Medien bewusst und selbstbestimmt sowie reflektiert agieren.

Diese Arbeit setzt sich mit Studien zum sinnvollen Einsatz von Medien im Kleinkindalter auseinander, mit dem Ziel, eine Antwort darauf zu finden, mit welchen Möglichkeiten die Medienbildung bei dieser Zielgruppe gefördert werden kann.

2. Forschungsstand

Die Auswahl der Studien erfolgte einerseits nach dem Gesichtspunkt der befragten Zielgruppe, also der Kinder, andererseits nach der inhaltlichen Ausrichtung, um eine Antwort auf die Forschungsfrage zu erhalten. So sollte zuerst mit der Studie von Swertz et al. (2014) und Marci-Boehncke, Rath und Müller (2012) der mediale Habitus und die Kapitalausstattung bei Kleinkindern in den Fokus genommen werden, anschließend wird die Studie von Bastian, Aufenanger und Daumann (2018) herangezogen, die mit Hilfe von Tablets versucht, die Medienbildung im Kindergarten bei den Kindern zu fördern (Bastian et al., 2018). In der vierten Studie lokalisieren Kutscher und Bischof (2020) Gelingensbedingungen für Medienbildung in der KITA.

Weitere Studien sollen die Breite und die verschiedenen Forschungsdimensionen des Forschungsfeldes aufzeigen und gleichzeitig darauf hinweisen, dass es zwar oft Anwendungsbeispiele gibt, aber keine wissenschaftlichen Untersuchungen über die Wirkungen des Einsatzes von Medien in der KITA.

2.1 Medialer Habitus in der frühen Kindheit (Swertz et al., 2014)

Als erste Studie wird das von Swertz, Kern und Kovacova (2014) konzipierte zweijährige Projekt *Mediengarten* des Wiener Bildungsservers betrachtet, welches sich mit dem medialen Habitus in der frühen Kindheit auseinandersetzt und zwischen 2009 und 2011 durchgeführt wurde. Im durch das österreichische Bundesministe-

rium für Wissenschaft und Forschung geförderten Projekt wurden drei- bis sechsjährige Kinder zu ihrer medienkulturellen Selbstwahrnehmung empirisch untersucht (Kováčová & Swertz, 2012, S. 9ff; Swertz et al., 2014, S. 7).

Diese Studie hat sich zum Ziel gesetzt, die Lebenswelt der Kinder und die Bedeutung der Medien im Kindergarten und in der Familie transparent zu machen und gleichzeitig die Datenerhebungsmethoden für den Kleinkindbereich zu erforschen. Neben der Zielgruppe der Kinder hatte die Studie auch die Intention, Kindergartenpädagog*innen als Forscher*innen einzusetzen und die Entwicklung von Medienbildung im Kindergarten zu unterstützen (Swertz, 2010, S. 2).

Besonders hervorzuheben ist das methodische Setting dieser Studie (Swertz et al., 2014, S. 7ff). So wurde für die qualitative Datenerhebung mit sechs Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik zusammengearbeitet und wurden 151 Interviewer*innen des letzten oder vorletzten Ausbildungsjahres generiert, welche schließlich die Datenerhebung in den KITAs durchführten, in denen diese bereits ihr Praktikum absolvierten und mit den drei- bis sechsjährigen Kindern bereits vertraut waren (ebd., S. 9). Um eine qualitätsvolle und einheitliche Datenerhebung zu gewährleisten, wurden drei Tagesworkshops zur methodischen und theoretischen Vorgehensweise durchgeführt. Neben der Erhebung und Auswertung von Daten wurden auch Verfahren der Datenerhebung erprobt. Besonders berücksichtigt wurde die Rolle der Schüler*innen, die in diesem Fall zu Forscher*innen wurden und erstmalig ihr eigenes Medienverhalten reflektieren mussten, um sich auf das Medienhandeln der Zielgruppe einlassen zu können.

Insgesamt wurden in dieser Studie vier Methoden der Datenerhebung herangezogen: Als erste Datenerhebungsmethode wurden Forschungstagebücher der Schüler*innen erstellt. Daneben wurden im Anschluss an Medieninterventionen mit den Kindern jeweils Interviews mit den Zielpersonen durchgeführt. Als dritte Methode wurden Bilddaten herangezogen, wie zum Beispiel Kinderzeichnungen, die einerseits Anreiz für ein Gespräch mit den Kindern darstellten, andererseits auch zur Interpretation der Medienwirklichkeit der Kinder dienten. Abschließend wurden die Schüler*innen angehalten, ihre Vorschläge zu Methoden einer guten Datenerhebung bei dieser Zielgruppe zu erarbeiten und in einem Text festzuhalten (Swertz et al., S. 8f).

Die Datenauswertung erfolgte auf verschiedenen Ebenen und durch mehrere Personen. Die Textdokumente wurden in einem sechsstufigen Verfahren ausgewertet. Die Transkription und die formulierende Interpretation der Texte sowie die formulierende Interpretation der Kinderzeichnungen (sequenzielle Bildanalysen und in toto Bildanalysen) erfolgten durch die Schüler*innen. Darauf aufbauend konnten die formulierenden Interpretationen miteinander in Verbindung gesetzt und eine abschließende Interpretation der Daten durchgeführt werden, welche schließlich zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen wurde (ebd., S. 9).

Als Reflexion zur Datenerhebung und Datenauswertung nimmt das Autorenteam kritisch Stellung. So ist es von den 151 Schüler*innen nur 101 gelungen, auch diesen Ablauf zufriedenstellend durchzuführen, was lt. Swertz et al. (2014, S. 9) vor allem an der mangelnden Technik- und Medienkompetenz der Schüler*innen lag. Die Summe der für die Studie heranziehbaren und auswertbaren Proband*innen lag daher lediglich bei 50 Mädchen und Jungen.

Bei der Ergebnispräsentation werden vorweg die Methoden in den Blick genommen. So haben sich Handpuppeninterviews, Plastilin oder Puppenhäuser zur Datengenerierung als nicht geeignet herausgestellt (ebd., S. 10). Interviews mit den Kindern zu ihren Kinderzeichnungen und Collagen boten hingegen einen guten Einblick in den medialen Habitus der Kinder. Die Ergebnisse zeigten, dass in dieser Altersgruppe nicht das ökonomische Kapital von Bedeutung ist, da den Kindern in der Familie großteils bereits alle Medien zur Verfügung stehen. Die Medienausstattung beeinflusst also nicht die Nutzung, sondern eher die Restriktionen der Eltern und daher das inkorporierte kulturelle Kapital des Elternhauses (ebd., S. 11). Besonders erkennbar war dies im Geschmack. Teilweise bevorzugen Eltern audiovisuelle Medien wie Fernsehen, da diese eine eigenständige Nutzung durch das Kind ermöglichen, wohingegen die buch- und audioorientierten Eltern diese Medien eher negativ bewerten. Der mediale Habitus der Kinder unterscheidet sich hier je nach Elternhaus, so schätzen Kinder von buchorientierten Familien eher den Umgang mit Fotos und verfügen daher über einen statisch-visuellen Geschmack, Kinder aus buchfernen Familien präferieren Videos und weisen daher einen dynamisch-visuellen Geschmack auf (ebd., S. 12).

Die Studie ergab auch Unterschiede der Kinder im objektivierten Kulturkapital, was sich durch den wahrgenommenen Nutzen ausdrückt, welcher sehr vom Elternhaus, weniger vom Freundeskreis, fremdgesteuert beeinflusst wird. Für die Kinder ist der Inhalt eher nebensächlich, so zählen nur die Quantität der verfügbaren Geräte (z. B. viele Bücher, Menge der CDs) und die Ästhetik (z. B. cooles Design, Größe des Fernsehers). Ein weiterer Punkt zur Fremdsteuerung und Eigenverantwortung der Kinder ist das Ergebnis, dass viele Kinder in diesem Alter selbst bestimmen können, wann sie ein Buch lesen, aber oft die Erlaubnis einholen müssen, wenn sie fernsehen oder am Computer spielen möchten. Die Unterschiede bei den Kindern konnten hier anhand der Ausprägung des Wunsches auf Inszenierungen durch Fotos und mediale Darstellung festgehalten werden (Swertz et al., 2014, S. 12f).

Kinder weisen einen starken Drang zur Individualisierung auf, dies äußert sich im Verlangen nach dem Besitz von z. B. eigenen Geräten, um diese für die persönlichen Interessen zu verwenden. Einige Medien sind für Kinder zentral, obwohl diese von ihnen noch nicht verwendet werden, da sie in der Familie aber stark präsent sind (z. B. das Smartphone). Da auf der einen Seite ein großer Drang der Kinder zum Besitz besteht und auf der anderen Seite Medien verfügbar sind, die ihnen nicht anvertraut werden können, empfinden dies Kinder als eine Einschränkung (ebd., S. 13).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Datenerhebung nicht optimal verlaufen ist und daher die Datenbasis eher gering ausgefallen ist, was auch von den Autoren kritisch reflektiert wird. Die Studie erforscht den medialen Habitus der Kinder, thematisiert jedoch nicht verschiedene Szenarien, wie Medien sinnvoll im Kindergarten verwendet werden können. Für die Forschungsfrage dieser Arbeit kann von dieser Studie mitgenommen werden, dass die Kinder durch das Elternhaus maßgeblich im Umgang mit Medien beeinflusst werden, einerseits durch die Verfügbarkeit an Medien (ökonomisches Kulturkapital) und noch viel mehr durch das inkorporierte Kulturkapital.

2.2 Medienkompetenz zum Schulanfang (Marci-Boehncke et al., 2012)

Auch Marci-Boehncke et al. (2012) ziehen in ihrer qualitativen Studie des *KidSmart-Projekts* (2010 bis 2014) in Dortmund die Habitus-Theorie von Bourdieu und seine Kapitalsorten heran und betrachten das Mediennutzungsverhalten von vierjährigen Kindern in KITAs und jenes der Pädagog*innen. Die Forschungsmethodik sieht ein mehrphasiges Vorgehen vor, welches die Eltern (n = 269) mittels halbstandardisierter Fragebögen befragt, die Daten bei den Pädagog*innen (n = 175 in der ersten Phase) mit schriftlichen Fragebögen erhebt und zusätzlich vier bis acht qualitative leitfadengestützte Interviews in jeder der 21 Kitas führt. Die Kinder (über ein Drittel der 307 Kinder) werden mündlich mit Hilfe einer Handpuppe in einer Spielsituation zu den Medienvorlieben von alten und neuen Medien, dem Sozialverhalten und der Entwicklung von Kompetenzen befragt und mit einer teilnehmenden Beobachtung begleitet (Marci-Boehncke et al., 2012, S. 4f).

Die Ergebnisse der Studie zeigen auf, dass seitens der Pädagog*innen die institutionellen Rahmenbedingungen wie Personalmangel (z. B. Schlüssel der Pädagog*in-Kind-Relation), die Ressourcenausstattung sowie die eigene Medienkompetenz für den Einsatz von Medien in der Kita ausschlaggebend sind (Marci-Boehncke et al., 2012, S. 5). Vonseiten der Kinderbefragung und Beobachtung konnte festgestellt werden, dass nach dem Projekt 66,7% der Kinder selbstständiger im Umgang mit Computer waren, 55,2% im Umgang mit Digitalkamera und 34,8% mit Büchern (ebd., S. 14f). Die Kinder gingen sorgsamer mit digitalen Medien um und konnten ihr Wissen in diesem Bereich erweitern. 80% der Pädagog*innen sahen einen Vorteil für die Kinder durch dieses Projekt und fanden es auch pädagogisch bedeutsam (50%). Auch die Eltern begrüßten das Projekt, und 64% gaben an, dass ihre Kinder einen Wissenszuwachs in Bezug auf Medien gewannen und damit selbstständiger (53,2%) und teilweise auch bewusster und sensibler damit umgehen können (ebd., S. 16). Dennoch spielen Medien im familiären Gebrauch und als Freizeitbeschäftigung eine untergeordnete Rolle, viel wichtiger ist die soziale Interaktion mit Freunden und Familie (ebd., S. 11). Auch die Annahme, Medien bringen Gewalt und haben einen negativen Einfluss auf die Kinder, konnte nicht bestätigt werden. Bei einem geringen

Teil wurde ein ängstliches und aggressives Verhalten beobachtet (ebd., S. 13f). Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen der Arbeit mit Medien und den technischen, kognitiven und auch den sozialen Kompetenzen der Kinder, ebenso wurden eine integrative Funktion und eine Stärkung der personalen Kompetenz festgestellt (ebd., S. 15). Mit dem Anstieg des Interesses an digitalen Medien ist auch das Interesse an analogen Medien wie Printmedien angestiegen, so kam es zu keinem Konkurrenzverhältnis, sondern zu einer Ergänzung von Buch und digitalen Medien (Marci-Boehncke et al., 2012, S. 18).

Eine zentrale Rolle nahmen auch die „Anschlusshandlungen des Kindes auf Medienrezeption, wie z. B. Nachspielen einer Szene, Malen oder Nachbauen, Weiterfantasieren“ (ebd., S. 13) beim Umgang mit Medien ein. Marci-Boehncke et al. (2012, S. 14) empfehlen daher, besonders an den Anschlusshandlungen nach dem Medieneinsatz zu arbeiten und die Medien zu thematisieren. Eine Herausforderung stellen die Konsumwünsche der Kinder dar. Hier empfehlen die Autoren eine bewusste ökonomische Aufarbeitung.

2.3 KiTab.rlp – Tablets in KITAs (Bastian et al., 2018)

In der dritten Studie geht es um den konkreten Einsatz von Tablets, um Medienbildung in KITAs zu forcieren. Das einjährige *KiTab.rlp-Projekt* aus Rheinland-Pfalz (Bastian et al., 2018, S. 21f) wurde 2015 in drei heterogenen Kindertageseinrichtungen gestartet. Ziel war neben der Stärkung des pädagogischen Fachpersonals auch die Implementierung von Tablets in der direkten Anwendung durch Kinder, besonders der Vorschulkinder. Wesentlicher Erfolgsfaktor bei der Durchführung des Projektes war die frühestmögliche Einbindung der Eltern, bei welcher offene Fragen und Bedenken thematisiert wurden. Das Projekt wurde von drei Organisationen durchgeführt, welche die Schulung und Betreuung der Pädagog*innen übernahmen, sich um die entsprechende Ausstattung kümmerten, Support lieferten und das Projekt wissenschaftlich begleiteten (Bastian et al., 2018, S. 21ff.).

Als Datenerhebungsmethoden wurden neben mündlichen qualitativen und schriftlichen quantitativen Befragungen bei Eltern und Pädagog*innen auch Videobeobachtungen bei Kleinkindern durchgeführt. Eine quantitative und qualitative Befragung bei den Erzieher*innen (n = 14) und eine schriftliche Befragung bei den Eltern (n = 76) am Beginn des Projektes zielten auf einen Erkenntnisgewinn in Bezug auf Einstellungen, Meinungen und Erwartungen in Zusammenhang mit dem Tablet-Einsatz in der KITA ab. Zum Projektabschluss fand erneut eine Befragung der Eltern (n = 25) und der Erzieher*innen (n = 14) statt, die auf der einen Seite mögliche Veränderungen in der Einstellung aufzeigen und auf der anderen Seite ein generelles Feedback zum Projekt geben sollte. Diese Veränderungen wurden zusammengeführt mit den Daten der Videoanalysen der Kinderbeobachtungen im KITA-Alltag (ebd., S. 24).

Von den Autoren Bastian et al. (2018, S. 24) wird auf die geringe Datenmenge hingewiesen, wodurch die Ergebnisse nur Anhaltspunkte darstellen könnten. Die Ergebnisse der beiden Befragungen bei den Eltern ergaben, dass im Laufe des Projektjahres der Tablet-Besitz in den Elternhäusern von 76 % auf 80 % leicht angestiegen ist (ebd., S. 26). Die Tablets wurden in der Familie einerseits zum Spielen (58 %), Film ansehen (48 %) oder bei mehr als einem Drittel auch aktiv zur Produktion von Fotos oder zum Zeichnen eingesetzt. Die Intention der Nutzung in der Familie war es nicht, Langeweile (13 %) oder schwierige Situationen (10 %) zu umgehen, sondern eher zwischendurch zum Musikhören oder Film schauen. Bei der Befragung der Erzieher*innen gab es zwischen der ersten und zweiten Befragung einen großen Zugewinn von 14 % auf 47 % im wahrgenommenen sicheren Umgang mit Tablets. Erstaunlich war, dass die am Projektbeginn vorgenommene Nutzungshäufigkeit in der KITA kaum erreicht wurde, so lag die tatsächliche Nutzung mit den Kindern weit darunter (ebd., S. 26). Nicht nur in der Häufigkeit, sondern auch in der Beschäftigungsform gab es Differenzen zur ursprünglich intendierten Form, so gab es häufiger Großgruppen- und Partneraktivitäten und keine Einzelarbeiten. Diese Ergebnisse werden nochmals untermauert durch die Abschlussuntersuchung, wo es nicht nur positives Feedback, sondern auch negative Erfahrungen zu berichten gab (ebd., S. 26). Die Erzieher*innen waren einerseits positiv überrascht, dass die Tablets nicht wie erwartet zu einem ständigen Begleiter wurden, der die Kinder in ihren Bann zieht, andererseits waren sie über die Gruppendynamik erstaunt, und so kam es zu gemeinsamen Gesprächen über die Medien und ein aufeinander Eingehen, auch die Kreativität wurde unterstützt (ebd., S. 26). Negativ empfanden die Erzieher*innen den zeitlichen Rahmen, die Tablets in den Alltag zu integrieren, da dieser in KITAs sehr kleinteilig strukturiert ist und für Projektarbeit eine andere Struktur notwendig wäre. Auch die Struktur innerhalb der KITAs benötigt Zeit, sich zu entwickeln. Die Technik wurde vielerorts zum Problem, so wurden u. a. die Werbeeinschaltungen in Apps als störend empfunden oder der Schulungsinput als zu gering wahrgenommen (Bastian et al., 2018, S. 26f).

Zusammenfassend ziehen die Autoren (ebd., S. 27) ein positives Resümee des *kitab.rlp*-Projektes und leiten eine Empfehlung für einen „kontrollierten und reflektierten Einsatz von Tablets“ (ebd., S. 27) in Kindertageseinrichtungen ab.

2.4 Medienbildung in der Kita (Kutscher & Bischof, 2020)

Nadia Kutscher und Jacqueline Bischof (2020) begleiteten das zweijährige Projekt *Medienbildung in der Kita*, welches von der nordrhein-westfälischen Landesregierung in Auftrag gegeben wurde und im März 2017 startete.

Die Fragestellung lautete, inwieweit die Entwicklung einer digitalisierten Gesellschaft im Bereich der frühkindlichen Bildung (KITAs) fachlich fundiert begleitet werden kann. Übergeordnetes Ziel der Studie war es, „Gelingensbedingungen

für die Verankerung von digitaler Medienbildung in der Kita zu rekonstruieren“ (Kutscher & Bischof, 2020, S. 12). Die einzelnen Erhebungen beinhalteten jeweils detaillierte Fragestellungen mit Teilfragen. Wichtig war der Vergleich, wie sich die Situation in den Kitas vor Beginn und am Ende des Modellprojekts darstellte. Die ethnografischen Beobachtungen gingen der Frage nach, „welche Thematisierung und Verwendung digitaler Medien durch die verschiedenen AkteurlInnen im Kita-Alltag sich zeigt und wie diese im pädagogischen Alltag eingebettet und reflektiert werden“ (ebd., S. 13).

In einem Mixed-Method-Design wurden Eltern und Pädagog*innen befragt sowie Kinder in KITAs beobachtet. Die quantitativen Fragebogenerhebungen wurden in zwölf KITAs bei den 139 pädagogischen Fachkräften (davon 97 teilgenommen; Rücklauf 75 %) und Eltern (n = 271; Rücklauf 38,3 %) jeweils am Beginn und Ende des Projektes durchgeführt (ebd., S. 14f). Die qualitativen Erhebungen wurden in vier sich klar unterscheidenden KITAs (z. B. Größe, Trägerschaft usw.) gegen Ende des Projekts durchgeführt und mittels ethnographischer Beobachtungen und Gruppendiskussionen mit Pädagog*innen und Eltern Fallprofile für diese vier KITAs erstellt (ebd., S. 24). Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte als qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Zusätzlich wurden Reflexionsprotokolle von den handelnden Personen in den KITAs geführt und auch wieder nach Mayring inhaltsanalytisch ausgewertet (ebd., S. 31).

Die Ergebnisse der Vorher- und Nachher-Befragungen zeigen auf, dass Erzieher*innen und Eltern Medienbildung als ein wichtiges Themenfeld ansehen, dieses jedoch im gesamten Aufgabenspektrum der KITA einen eher geringen Stellenwert einnimmt (ebd., S. 32). Dies steht auch im direkten Zusammenhang mit der Qualifikation der Fachkräfte und deren Medienkompetenz. Je höher die eigene Medienaffinität, umso wahrscheinlicher auch die Nutzung in anderen Feldern. 25 % Prozent der Erzieher*innen geben an, diese Medienerziehung eher anderen Personen in der KITA zu überlassen und dies nicht selbst zu forcieren (Kutscher & Bischof, 2020, S. 34).

Die zweite Umfrage bei Erzieher*innen und Eltern brachte die Erkenntnis, dass beide Zielgruppen die Eltern als erste Anlaufstelle für Medienerziehung ihrer Kinder sehen. Die Pädagog*innen sehen das Buch mit 94,5 % als besten Wissensvermittler, gefolgt vom Laptop (63,6 %) und von Tablets (61,5 %). Bedenken kommen bei der Verwendung von sozialen Netzwerken (Facebook 77,1 % und YouTube 76,1 %) auf, da hier lt. Wahrnehmung oft ungeeignete Inhalte verfügbar sind. Die Pädagog*innen sehen grundsätzlich im Portfolio der Bildungsbereiche von KITAs die Medienerziehung als einen der unbedeutendsten Bereiche (31 % wichtig, 48 % unwichtig). Dies stellt einen Widerspruch zur Einschätzung am Beginn der Studie dar (ebd., S. 38), welchen die Studienautoren auf eine soziale Erwünschtheit der Aussage zurückführen, um am Modellprojekt teilnehmen zu können. 73,4 % der Pädagog*innen beurteilen die Beteiligung der Kinder bei der Nutzung digita-

ler Medien in der KITA als sehr wichtig (ebd., S. 41). Eltern sehen die KITA in der Verantwortung, dass ihre Kinder dort digitale Medienerfahrungen sammeln (ebd., S. 42). Diese sollten beim Ersteinsatz bei Kindern zwischen zwei und sechs Jahren sein, wobei ein Viertel eher für ein Alter ab drei Jahren stimmte. Die Einschätzung steht im Zusammenhang mit dem Alter der Eltern, je jünger, desto früher würden sie auch den ersten Kontakt ihres Kindes mit Medien sehen (ebd., S. 43).

Die Studie erhebt auch die Verfügbarkeit von Medien in den KITAs, und hier ist es erstaunlich, dass von einzelnen Fachkräften private digitale Medien für die KITA mitgebracht und zur Arbeit zur Verfügung gestellt werden (ebd., S. 49). Erst durch die Teilnahme am Projekt wurden digitale Medien (Mikrophone, Aufnahmegeräte, iPads, Laptops, GreenScreen, Stative, Fotodrucker, Beamer, ...) für die Arbeit in der KITA angeschafft. Zahlreiche digitale Geräte dürfen direkt von den Kindern, in Abhängigkeit deren Alters, eigenständig nach Bedarf verwendet werden, dazu zählen Tablet, Kinder-Mikrofon, CD-Player, Kamera. Andere Geräte sind dem pädagogischen Personal vorbehalten (Handy, digitaler Bilderrahmen, Beamer, ...) (ebd., S. 50).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Medienbildung in der Wahrnehmung der Pädagog*innen und der Eltern wichtig ist für die Kinder im Alter zwischen zwei bis sechs Jahren. Als Gelingensbedingungen sehen Kutscher und Bischof (2020, S. 124ff) eine gute „Teamkultur“ in der KITA und eine „pädagogische Professionalität“ im Handeln, Offenheit gegenüber dem „Medienbildungsbegriff“ und dem „Bezug zum pädagogischen Selbstverständnis“, die „Einrichtungsleitung“ und die „Einrichtungsträger“, die „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ mit den Eltern, eine „konzeptionelle Verankerung von Medienbildung“ und die „technische Ausstattung der Einrichtung“ (Kutscher & Bischof, 2020, S. 124ff).

2.5 Weitere Studien

Im folgenden Kapitel soll ein Überblick mithilfe von zwei weiteren ausgewählten Studien in diesem Bereich geben werden und lediglich die zentralen Gesichtspunkte in Bezug zu meiner Forschungsfrage darlegen.

Anfang und Demmler (2018) betrachteten 2017 in ihrem Modellprojekt *Medienkompetenzförderung in der Kita* die Grundbedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder und legten den Fokus auf die Medienarbeit in der Kita. Sie schulten die Pädagog*innen im Umgang und den Möglichkeiten mit Tablets in der KITA, informierten die Eltern ausführlich und führten verschiedene Settings (mit Bild, Ton und Video) mit den Kinder durch. Dabei stellten sie fest, dass Medienbildung bereits in sehr jungen Jahren möglich ist, es gilt nur darauf zu achten, dass der Medieneinsatz an den Bedürfnissen der Kinder und deren Alter orientiert ist und nicht nach den Interessen der Lobbygruppen gesteuert wird (Anfang & Demmler, 2018, S. 20).

Knauf (2019) befragte in ihrer Studie *Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Me-*

dien Fachkräfte von 190 KITAs in Deutschland (Knauf, 2019, S. 6) mit dem Ziel, einen aktuellen Stand der Digitalisierung in den KITAs zu erheben und somit eine Diskussionsgrundlage für weitere Entwicklungen zu schaffen (ebd., S. 4). Als Ergebnis konnte abgeleitet werden, dass die Pädagog*innen sehr aufgeschlossen gegenüber digitalen Medien sind, es aber an der technischen Ausstattung und Infrastruktur mangle. In jenen KITAs mit PCs hat sich die Vermutung der Autorin, dass diese PCs hauptsächlich zum Spielen eingesetzt werden, nicht bestätigt (ebd., S. 21). Sie stellt fest, dass ein medienkompetenter Umgang bereits in frühen Jahren angeeignet werden kann (Knauf, 2019, S. 20).

3. Diskussion des Forschungsstandes

Die Studien befassen sich alle mit der Förderung der Medienbildung bei Kleinkindern in KITAs und basieren auf wissenschaftlichen Grundannahmen, die durch projektorientierte Szenarien umgesetzt sind. Swertz et al. (2014) und Marci-Boehncke et al. (2012) ziehen in ihren Studien die Habitus-Theorie und Kapitalsorten von Bourdieu (1982) als Grundlage für die Untersuchung heran. Sie stellen fest, dass das ökonomische Kapital keine Rolle bei der Medienbildung spielt, da aktuell Medien überall verfügbar sind, vielmehr spielt das inkorporierte und objektivierte Kulturkapital eine zentrale Rolle (Marci-Boehncke et al., 2012, S. 12; Swertz et al., 2014, S. 11).

Weitere Ähnlichkeiten lassen sich in der Untersuchungsmethodik festmachen, so haben beide Autoren in der Konzeption Interviews der Kinder mit Hilfe von Spielszenarien vorgesehen. Swertz et al. (2014, S. 10) müssen jedoch feststellen, dass sich diese Datenerhebung mit Puppenhäusern und Interviews nur bedingt eignet, um an gewünschte Informationen zu kommen, vielmehr sind die direkten Interaktionen zu Kinderzeichnungen aufschlussreicher. Marci-Boehncke et al. (2012, S. 4f) erwerben ihre Daten mittels Handpuppeninterviews und begleiten diese noch mit einer teilnehmenden Beobachtung.

Die Studie von Swertz et al. (2014) ist die einzige in der vorliegenden Arbeit, die die Daten ausschließlich bei den Kindern erhoben hat. Die Studie von Marci-Boehncke et al. (2012), Bastian et al. (2018) und Kutscher und Bischof (2020) wählte für ihr Studiendesign jeweils Erhebungen bei Kindern, Eltern und den Pädagog*innen.

Da die Datenerhebung bei Kleinkindern wegen den Sprachfertigkeiten eher schwierig ist, erhoffte man sich, durch die Befragung der Bezugspersonen der Kinder tiefere Einblicke zu erlangen. Die Datenerhebung bei den Kindern erfolgte qualitativ entweder durch Beobachtung (Bastian et al., 2018, S. 24; Kutscher & Bischof, 2020, S. 14f; Marci-Boehncke et al., 2012, S. 4f) und/oder mittels Interviews (Marci-Boehncke et al., 2012, S. 4f) und/oder Interpretation von Kinderzeichnungen (Swertz et al., 2014, S. 8f). Bei der Datenerhebung in den KITAs wurden von Swertz et al. (2014) Vertrauenspersonen herangezogen, bei allen anderen betrach-

teten Studien (Bastian et al., 2018; Kutscher & Bischof, 2020; Marci-Boehncke et al., 2012) wurden für die Kinder fremde Personen eingesetzt. Die große Anzahl von nur geschulten Vertrauenspersonen, die bei Swertz et al. (2014) zum Einsatz kamen, führte zu großen Verlusten und Fehleranfälligkeiten bei der Datenerhebung und Auswertung, da diese Personen keine wissenschaftlichen Expert*innen waren, sondern lediglich für diese Tätigkeit eingeschult wurden. Von den 151 befragten bzw. beobachteten Kindern konnten daher lediglich die Ergebnisse von 50 Kinder herangezogen werden.

Bei den Eltern wurden oft quantitative Erhebungsmethoden mittels (Online-) Fragebogen gewählt, bei Pädagog*innen wurde auf ein Mixed-Method-Design gesetzt. Schriftliche quantitative Datenerhebungen wurden ergänzt mit qualitativen Interviews in kleineren Gruppen (Bastian et al., 2018, S. 24; Kutscher & Bischof, 2020, S. 14f; Marci-Boehncke et al., 2012, S. 4f).

Die Studien unterscheiden sich sehr in ihrer Proband*innenzahl. So wurde die geringste Datenmenge in der *kitab.rlp*-Studie von Bastian et al. (2018) berücksichtigt (14 Erzieher*innen, 76 Eltern, Kinder wurden nur im Medieneinsatz beobachtet und keine konkrete Proband*innenzahl genannt). Bei Swertz et al. (2014) wurden zwar keine Eltern und Pädagog*innen befragt, dafür 151 Kinder (50 Kinder in der Ergebnisdarstellung). Die Studien von Marci-Boehncke et al. (2012) und Kutscher (2019) bewegen sich in einer anderen Größenordnung, so wurden bei Marci-Boehncke et al. (2012) insgesamt 269 Eltern und 175 Pädagog*innen befragt sowie über 100 Kinder mittels Handpuppen interviewt. Bei Kutscher und Bischof (2020) nahmen 271 Eltern und 97 Pädagog*innen teil. Über die Anzahl der Kinder wird keine Auskunft gegeben, sondern lediglich die Beobachtung an 4 KITAs angegeben.

Grundsätzlich gab es in den Studien eine große Offenheit gegenüber Medien in der KITA, lediglich bei Kutscher (2019) waren 25 % der Pädagog*innen eher zurückhaltend und würden die Medienbildung gerne jemand anderem überlassen. Dies bestätigt die Annahme von Six und Gimmler (2007, S. 30ff), dass die Qualifikation der Pädagog*innen in Bezug auf Medien in engem Zusammenhang mit dem Einsatz in der KITA steht. Als Gelingensbedingungen konnten Kutscher und Bischof (2020, S. 124ff), Marci-Boehncke et al. (2012, S. 5) und Bastian et al. (2018, S. 26f) die Rahmenbedingungen in der KITA feststellen, so war die Ausstattung und die Schulung der Pädagog*innen von zentraler Bedeutung.

Die Studien von Bastian et al. (2018) und Marci-Boehncke et al. (2012) zeigen auf, dass es einer Nachbetrachtung des Medieneinsatzes für eine gute Medienkompetenzentwicklung bedarf. Die Kinder benötigen eine Aufarbeitung des Medieneinsatzes und Anschlusshandlungen (Marci-Boehncke et al., 2012, S. 14).

Man muss darauf hinweisen, dass zwischen den ersten zwei betrachteten Studien (2009–2011 und 2012) und den letzten beiden Studien (2018 und 2020) einige Jahre liegen und sich gerade bei der Digitalisierung in diesem Bereich auch viel weiterentwickelt hat.

Die Ergebnisse aller ausgewählten Studien zeigen auf, dass ein bewusster Umgang mit Medien schon in der frühen Kindheit unumstritten wichtig ist, um sich in der Lebenswelt zurechtzufinden (Behr, 2019, S. 139). Zahlreiche Einsatzszenarien der Studien nehmen indirekt Bezug auf die von Fthenakis (2014, S. 19) entworfenen Bildungsziele für das medienkompetente Kind.

Die Forschungsfrage nach den Möglichkeiten der Förderung der Medienbildung in dieser Zielgruppe kann mit Hilfe dieser Studien umfassend beantwortet werden. Die Medienbildung in KITAs kann durch förderliche Rahmenbedingungen (z. B. Ausstattung, Schulungen des Personals, Zeitressourcen), medienkompetente Pädagog*innen (Fortbildungsangebote, Integration bereits in die Ausbildung, ...) und eine gute Zusammenarbeit zwischen Eltern, KITA-Leitung, Pädagog*innen sowie dem Träger der KITA unterstützt werden. Diese äußeren Rahmenbedingungen sollten die Basis für ein förderliches Klima darstellen. Darüber hinaus braucht es auf das Alter des Kindes angepasste Einsatzszenarien, die den Selbstbestimmungsdrang des Kindes individuell unterstützen, und pädagogisch gut überlegte Anschlusshandlungen. Medien als selbstverständlicher Teil des Alltags in der KITA (Lepold & Ullmann, 2017, S. 50) führen zu einem selbstständigen, sorgsamem, bewussten, integrativen Umgang mit Medien mit der Konsequenz, dass die persönliche Kompetenz der Kinder gestärkt wird. Medien haben wider Erwarten mancher Vorannahmen kaum negative oder aggressionsförderliche Auswirkungen auf die Kinder.

4. Bilanzierung und Ausblick

Medien als selbstverständlicher Teil des Alltags und ein bewusster und reflektierter Umgang mit diesen unterstützen am Weg zu medienkompetenten Kindern (Fthenakis, 2014, S. 17ff) und bereiten diese auf ihre mediatisierte Lebenswelt vor. Die Entwicklungen im Bereich Medien verändern sich stetig. Durch den frühen Erwerb von digitalen Kompetenzen sind die Kinder befähigt, sich auf diese Reise einzulassen, sich kritisch mit Dingen auseinanderzusetzen und auszuwählen, wofür sie der richtige Weg führt.

Mit dem Übergang vom Kleinkindalter in der KITA hin zum Schulkind erwarten die Kinder weitere Herausforderungen. Im Grundschulbereich gibt es bereits Zusammenstellungen von digitalen Kompetenzen für die Schüler*innen bis zur vierten Schulstufe (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016). Eine derartige Kompetenzmatrix würde auch für Kinder, Eltern und Pädagog*innen in KITAs eine gute Orientierung bieten, um gezielt Medienbildung in den KITA-Alltag zu integrieren.

Eine konkrete Frage stellt sich daher: Welche Kompetenzen brauchen Kleinkinder in KITAs im Umgang mit Medien, um gut für die Schule vorbereitet zu sein? In der Literatur finden sich zahlreiche Projekte, wie Medientechnologie den Pädagog*innen beigebracht wird, aber keine Studien [Anmerkung: laut Recherchen

der Verfasserin der vorliegenden Arbeit], die sich mit den Medienbedürfnissen von Kleinkindern auseinandersetzen. Es braucht einen anderen Zugang, ähnlich wie den von Maria Montessori (Lepold & Ullmann, 2017, S. 46), nämlich digitale Medien als selbstverständlichen Bestandteil in KITAs anzusehen, um den Effekt des Außergewöhnlichen und der Begierde zu umgehen. Digitale Medien sollen ein alltäglicher Bestandteil sein, wie jedes andere Medium im Kindergarten auch, um so einen bewussten Umgang damit zu fördern. Dies hat auch Einfluss auf den Umgang mit Medien zu Hause und auf die Verhaltensweisen gegenüber Medien in der Lebenswelt der Kinder.

Die angeführten Studien sind keine Längsschnittuntersuchungen über mehrere Jahre, daher wäre es interessant zu beobachten, wie sich das System KITA entwickelt, wenn ein grundlegendes langfristiges Konzept eingeführt wird und keine Momentaufnahmen herangezogen werden. Einige gute Beispiele gibt es bereits in diesem Bereich, aber leider noch nicht wissenschaftlich aufbereitet. Dennoch soll an dieser Stelle das Projekt von Martin Mucha der KITA Zauberwind in Rheinland-Pfalz herangezogen werden (Funk & Weghuber, 2019). In dieser Einrichtung werden Tablets verwendet, die den Kindern frei zur Verfügung stehen und vollständig in den Alltag integriert sind. Die Verhaltensweisen der Kinder bestätigen die Ergebnisse von Bastian et al. (2018, S. 26), dass Kinder Medien dann einsetzen, wenn sie diese brauchen und weglassen, wenn diese nicht benötigt werden. Interessant wäre zu erforschen, welche Settings zu dieser selbstständigen Integration führen und dies mit einer Längsschnittstudie zu begleiten, um daraus ableiten zu können, ob es hier einen Zusammenhang zwischen einer frühkindlichen Medienbildung und dem Medienumgang in der Schule, in der Freizeit und insbesondere im Bereich der Computer- und Spielsucht gibt.

Die Digitalisierung verändert unser Leben grundlegend und erfordert ein stetiges Anpassen der Verhaltensweisen, nicht nur bei Erwachsenen, sondern bereits bei den Jüngsten. Eine bewahrpädagogische Haltung im Sinne von die Kinder so lange wie möglich von den Einflüssen der Medien zu bewahren, ist im Angesicht der Entwicklungen in diesem Bereich und auch im Zuge der Ereignisse rund um Corona und Digitalisierung nicht adäquat. Medien sind zu einem selbstverständlichen Bestandteil des Lebens und somit auch der Kinder geworden. Die Herausforderung ist es, einen guten Weg im Medienumgang zu finden, ohne von der Außenwelt abgeschnitten zu sein oder sich von den Medien vereinnahmen zu lassen.

Literatur

- Anfang, G. & Demmler, K. (2018). Medienkompetenzförderung in der Kita. Grundlagen und Erfahrungen aus dem Modellprojekt. *MERZ medien + erziehung – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 62(2), 12–21.

- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bastian, J., Aufenanger, S. & Daumann, H.-U. (2018). KiTab.rlp - Medienbildung mit Tablets in der Kita. Wissenschaftlich begleitete Tablet-Projekte in Kitas bundesweit. *MERZ medien + erziehung – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 62(2), 21–27.
- Behr, J. (2019). Ganz alltäglich – Medien gehören auch in die Kita. In S. Fleischer & D. Hajok (Hrsg.), *Medienerziehung in der digitalen Welt. Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit (S.xx–yy)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Büchner, P. (2020). *Kindheits- und Jugendforschung. Kurseinheit 2: Theoretische Perspektiven auf Kindheit als Lebensphase*. Studienbrief. Hagen: FernUniversität in Hagen.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2016). *digi.komp. Digitale Kompetenzen. Informatische Bildung, Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung*. <https://digikomp.at/index.php?id=542&L=0>
- Eder, S., Brüggemann, M. & Kratzsch, J. (Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V., Hrsg.). (2017). *Kinder im Mittelpunkt: Frühe Bildung und Medien gehören zusammen. Positionspapier der GMK-Fachgruppe Kita*. https://www.gmk-net.de/wp-content/t3archiv/fileadmin/pdf/gmk_medienbildung_kita_positionspapier.pdf
- Fthenakis, W. E. (2014). *Frühe Medienbildung. Kinder unter 6 Jahren*. Essen: LOGO Lern-Spiel-Verlag.
- Funk, S. & Weghuber, A. (Moderator), 07.12.2019. *Ein absolutes No-Go? – Digitale Lernhilfen im Vorschulbereich [Audio-Podcast]*. In EduFunk. <https://podcasts.apple.com/us/podcast/ein-absolutes-no-go-digitale-lernhilfen-im-vorschulbereich/id1477004603?i=1000459634216>
- Hartmann, W., Bäck, G., Hajszan, M., Hartel, B., Kneidinger, L. & Stoll, M. (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Hrsg.). (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, Charlotte Bühler Institut*. <https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Bundesl%C3%A4nder%C3%BCbergreifender%20BildungsRahmenPlan%20of%C3%BCr%20elementare%20Bildungseinrichtungen%20in%20%C3%96sterreich.pdf>
- Knauf, H. (2019). *Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien*. Bielefeld. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17999/pdf/Knauf_2019_Digitalisierung_in_Kindertageseinrichtungen.pdf

- Koederitz, M. (2018). Wir leben in einer Datenökonomie – neue Qualifikationen werden gebraucht. In C. Bär, T. Grädler & R. Mayr (Hrsg.), *Digitalisierung im Spannungsfeld von Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Recht* (1. Band: Politik und Wirtschaft, S. 193–200). Springer Gabler.
- Kommer, S. (2010). *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Leverkusen-Opladen: Budrich UniPress.
- Kováčová, E. & Swertz, C. (2012). Das Projekt Mediengarten. In C. Swertz (Hrsg.), *Mit Medien bewusst umgehen* (S. 16–18). Linz: Unsere Kinder.
- Kutscher, N. (2019). *Digitalisierung und Digitale Medien in der stationären Kinder- und Jugendhilfe – Herausforderungen und Perspektiven*. Universität zu Köln. https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/dokumentationen/dokumente_95/hilfen_zur_erziehung/20190410/Digitalisierung_und_digitale_Medien_in_der_stationaeren_Kinder_und_Jugendhilfe.pdf
- Kutscher, N. & Bischof, J. (2020). *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Medienbildung in der Kita“*. Abschlussbericht. Köln. https://isa-muenster.de/fileadmin/images/ISA_Muenster/Downloads/bericht_mkffi_medienbildung_in_der_kita_uzk.pdf
- Lepold, M. & Ullmann, M. (2017). *Montessori-Pädagogik und digitale Medien. In Krippe und Kita*. Freiburg: Herder.
- Marci-Boehncke, G., Rath, M. & Müller, A. (2012). Medienkompetent zum Schulübergang. Erste Ergebnisse einer Forschungs- und Interventionsstudie zum Medienumgang in der Frühen Bildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 22 (Frühe Medienbildung), 1–22. <https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2012.12.27.X>
- Mpfs. (2014). *miniKIM 2014 Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf
- Peukert Ursula. (2010). Neue Medien und die Logik frühkindlicher Bildungsprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(2), 295–310. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6898/pdf/ZfPaed_2_2000_Peukert_Neue_Medien.pdf
- Reichert-Garschhammer, E. (2018). Chancen der Digitalisierung im Bildungssystem Kita. Ein Interview mit Eva Reichert-Garschhammer. *MERZ medien + erziehung*, 62(2), 28–33.
- Saferinternet.at. (2020). *Die Allerjüngsten (0–6 Jahre) & digitale Medien*. Institut für empirische Sozialforschung im Auftrag des Österreichischen Instituts für angewandte Telekommunikation (ÖIAT) und der ISPA – Internet Service Providers Austria. https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Safer_Internet_Day/Safer_Internet_Day_2020/Safer_Internet_Day_2020_Infografik.pdf

- Six, U. & Gimmler, R. (2007). *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung* (Bd. 57). Berlin: VISTAS. https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/lfm-nrw/Foerderung/Forschung/Dateien_Forschung/LfM-Band-57.pdf
- Swertz, C. (2010). *Mediengarten – Bakip trifft Wissenschaft. Qualitative Medienforschung durch angehende KindergartenpädagogInnen*. Forschungsprojekt, Sparkling Science. https://www.sparklingscience.at/_Resources/Persistent/1db-986cd987d7733b557d4747a4931bbef46cb3b/Mediengarten_Startbericht.pdf
- Swertz, C., Kern, G. & Kovacova, E. (2014). Der mediale Habitus in der frühen Kindheit. *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 22, 1–28. https://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/2014_fruehe_medienbildung/swertz1412.pdf
- Theunert, H. (2015). Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit. In F. v. Gross, D. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 136–163). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Theunert, H. & Demmler, K. (2007). Medien entdecken und erproben. Null- bis Sechsjährige in der Medienpädagogik. In H. Theunert (Hrsg.), *Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren* (Zeitschrift für Museum und Bildung, Bd. 2, S. 91–118). kopaed.
- Third, A., Bellerose, D., Dawkins, U., Kelthie, E. & Phil, K. (2014). *Children's rights in the digital age. A download from children around the world*. UNICEF, Young and Well CRC. https://unicef.at/fileadmin/media/Infos_und_Medien/Info-Material/Kinderrechte/UNICEF-bericht-kinderrechte-im-digitalen-zeitalter.pdf
- Wolf, K. D. (2019). *Der Wandel von Kommunikations- und Medienkulturen durch digitale Medien und die Herausforderung für die Bildungswissenschaft*. Studienbrief. Hagen: FernUniversität in Hagen.



Druckerleben, wahrgenommene Vitalität und Autonomieförderung von Schüler*innen der Sekundarstufe I und II vor und während der Corona-Pandemie

Elisabeth Scherrer^a, Matteo Carmignola^b

^aPädagogische Hochschule Wien, ^bUniversität Salzburg
elisabeth.scherrer@phwien.ac.at

INGEREICHT 18 MAR 2021

ANGENOMMEN 29 APR 2021

Wenn Lernende in der Schule Druck erleben, schlägt sich reduzierte Autonomie ungünstig auf Lernmotivation, Schulleistung und Wohlbefinden der Schüler*innen nieder (Ryan & Deci, 2017). In dieser Studie wird untersucht, ob Unterschiede hinsichtlich des motivationalen Erlebens zwischen dem Schulbesuch vor und während der Corona-Pandemie (mit Fokus auf den Frühherbst 2020) festgestellt werden können. Auf Grundlage von zwei Befragungen ($n_1 = 302$; $n_2 = 304$) von Schüler*innen im Alter von 13 und 19 Jahren wird eine quantitative Unterschiedsmessung zur wahrgenommenen Autonomieförderung, dem Druckerleben und der Wahrnehmung von Vitalität angestrebt. Darüber hinaus erfolgt eine qualitative Analyse zu den offenen Angaben zu schulischem Druckerleben, um zu identifizieren, welche Faktoren Schüler*innen unter Druck setzen und ob diese durch die Corona-Pandemie eine Verstärkung oder Verschiebung erfahren haben. Bis auf eine Zunahme von Zukunftsängsten konnten keine markanten Veränderungen konstatiert werden. Die zu beiden Erhebungszeiten konstant hohe Relevanz der Themen „Leistung“ und „Versagensängste“ wird in Bezug auf didaktische Überlegungen für Lehrende diskutiert, um für Lernende motivational günstigere Rahmenbedingungen zu gestalten.

SCHLÜSSELWÖRTER: Druck, Vitalität, Autonomie, Selbstbestimmungstheorie, Corona-Pandemie, Sekundarstufe

1. Schüler*innen in Zeiten der Corona-Pandemie

Aufgrund des SARS-2-COVID-19 Virus wurden in Österreich drastische Maßnahmen ergriffen und seit dem 16. März 2020 hatten diese auch massive Auswirkungen auf das Bildungssystem mit mehreren Schulschließungen: Von Mitte März 2020 bis Anfang Mai 2020 waren alle Schüler*innen aufgrund der COVID-19-Pandemie im Distance-Learning und durften die Schule nur zu Betreuungszwecken besuchen. Es folgte ein Schichtbetrieb (d.h. die Lernenden durften nur jeden zweiten Tag zum Präsenzunterricht an die Schule kommen) unter Einhaltung strenger Hygiene-

richtlinien bis Ende des Schuljahres. Danach konnte im Herbst 2020 ein regulärer Schulbetrieb beginnen, wobei die Oberstufe (Sekundarstufe II) ab dem 3. November 2020 bis Anfang Februar 2021 aufgrund der erhöhten COVID-19-Fallzahlen wieder in die Fernlehre ging. Die restlichen Schüler*innen der Sekundarstufe I und Primarstufe wurden vom 17. November 2020 bis 6. Dezember 2020 und ab dem Jahresanfang 2021 auf Homeschooling umgestellt (Schober et al., 2020). Wie die Lernenden in der Sekundarstufe I und II in Österreich die Phase zwischen 1. und 2. Lockdown im Herbst 2020 erlebten und welche Unterschiede es zur Situation vor der Pandemie gibt, sind zentrale Fragestellungen dieser vorliegenden Studie.

2. Die Bedeutung der Selbstbestimmungstheorie im Bildungssystem

Die Selbstbestimmungstheorie (SDT) nach Edward Deci und Richard Ryan (2008) ist eine prozess- und inhaltsorientierte Motivationstheorie zur Bestimmung der Qualität der Motivation in Lern- und Entwicklungsprozessen. Laut Deci und Ryan (1993) begünstigt die Erfüllung aller drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Integration die Aufrechterhaltung intrinsischer Motivation und autonomer Regulationsstile. Lernende fühlen sich dann autonom, wenn sie ihr Handeln mit ihren Werten und Zielen verbinden können. Als kompetent nehmen sich Lernende wahr, wenn ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgreich zum Einsatz kommen und sie sich wirksam fühlen. Die soziale Einbindung wird in jenen Kontexten befriedigt, in denen Lernende für andere da sein können und sie ein Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit verspüren (Reeve, 2018).

Die SDT postuliert, dass die psychologischen Grundbedürfnisse universell und kulturunabhängig sind und deren Erfüllung das psychologische Wohlbefinden fördert (Vansteenkiste, Ryan & Soenens, 2020). Ntoumanis et al. (2020) weisen in einer Meta-Analyse auf eben diesen Zusammenhang zwischen der psychischen und physischen Gesundheit und der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse hin. In der SDT wird diesem Aspekt des Wohlbefindens durch das Konstrukt der subjektiven Vitalität Rechnung getragen: Diese erfasst die Wahrnehmung eines Individuums, sich aktiv und energetisiert zu fühlen, um den Alltag zu meistern (Ryan & Deci, 2008).

Andererseits fühlen sich Lernende dann unter Druck gesetzt, wenn sie wahrnehmen, dass ihr Handeln, ihr Denken und ihre Gefühle von externen Einflüssen kontrolliert werden und dabei keine Rücksicht auf ihre individuellen Perspektiven und Bedürfnisse genommen wird (Reeve & Assor, 2011). Dies kann nachhaltig negative Auswirkungen auf Motivation, Lernbereitschaft, Vitalität und Gesundheit der Schüler*innen haben (Bartholomew et al., 2011). So können beispielsweise Lernende durch die Fixierung auf Output-Ergebnisse von standardisierten Leistungstest unter Druck geraten und weniger Autonomie in der Schule erleben. Dies kann

sich in weiterer Folge negativ nicht nur auf deren Motivation, sondern auch auf deren Vitalität auswirken, was zu einer geringeren Leistungsbereitschaft und zu einem reduzierten Lernerfolg führt (Ryan & Deci, 2017). Liu, Bartholomew und Chung (2017) zeigen in ihrer Studie auf, dass ein kontrollierender Unterrichtsstil die Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse der Lernenden erhöht und gleichzeitig auch Versagensängste steigert. Ryan und Deci (2020) weisen aus diesem Grund darauf hin, nicht auf Druck und Kontrolle (etwa durch als bedrohlich empfundene Testung und Bestrafung) zur Motivation der Lernenden zu setzen, sondern auch in der Bildungspolitik den Fokus auf Unterrichtsansätze zu richten, die das Wohlbefinden der Lernenden fördern.

Ein autonomieförderlicher Unterrichtsstil ist dabei nicht nur zuträglich für die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse, sondern auch für die Vitalität (Deci & Ryan, 2008). Die SDT bietet evidenzbasierte Handlungsempfehlungen für Lehrende, um einen Autonomie fördernden Unterricht zu ermöglichen (Reeve & Jang, 2006; Martinek, 2012): Anbieten von Wahlmöglichkeiten, Implementierung von transparenten und lernfördernden Strukturen, Erteilung von kompetenzorientiertem Feedback, Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden, Ermutigung der Lernenden und aktives Zuhören. Reeve, Deci und Ryan (2004) betonen überdies die Klärung der Erwartungen und Abläufe und ermutigende Beratungsgespräche. Gut strukturierte Lernumgebungen, ein wertschätzender Umgang und das Interesse am Gegenüber wirken sich günstig auf die soziale Einbindung aus (Reeve, 2018) und tragen damit zu höherer Partizipationsbereitschaft und mehr Wohlbefinden bei (Niemic & Ryan, 2009).

Haben die Lernenden das Gefühl, dass ihre individuellen Perspektiven nicht berücksichtigt werden und sie von den Lehrenden orchestriert werden, so fühlen sie sich unter Druck gesetzt (Reeve & Assor, 2011). In diesem Zusammenhang spielt auch die Sprache der Lehrenden eine entscheidende Rolle. Reeve und Kolleg*innen (Reeve et al., 2002; Reeve, Jang et al., 2004) fassen Empfehlungen für eine autonomieförderliche Unterrichtsgestaltung wie folgt zusammen: Verzicht auf unnötigen Zwang und Druck, Bereitstellen von kompetenzorientierten Aufgabenstellungen und eine akzeptierende und verständnisvolle Haltung der Lehrenden, wenn Schüler*innen einen negativen Einwand äußern. Dies impliziert eine Abstimmung der Lehrangebote mit den Wahrnehmungen der Lernenden, damit Lernende ihr Handeln mit den persönlichen Werten und Zielvorstellungen vereinbaren können (Ryan & Deci, 2008). So erleben sich Lernende etwa auch dann als selbstbestimmt, wenn die Aufgabenstellungen zwar von den Lehrenden kommen, sie aber eine persönliche Relevanz im Bearbeiten der Aufgabenstellungen erkennen können (Deci & Ryan, 2016). Wenn Lehrende auf die Perspektive der Schüler*innen eingehen und diese gehört werden, fällt es ihnen leichter, auch unangenehme Aufgaben zu erfüllen. Das Anbieten einer autonomiefördernden und gut strukturierten Lernumgebung, eingebettet in einem wertschätzenden Umgang und einem gegenseitigen

Interesse, wirkt sich auch günstig auf die soziale Einbindung aus (Reeve, 2018). In mehreren Untersuchungen (Early et al., 2016; Koestner et al., 1984; Niemiec & Ryan, 2009) konnten für die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse zahlreiche Outcomes wie bessere Leistungen, mehr Kreativität, höheres Wohlbefinden sowie größere Aufmerksamkeit im Unterricht und höhere Partizipationsbereitschaft nachgewiesen werden.

3. Druckempfinden der Lernenden vor und während COVID-19

3.1 Druckempfinden der Lernenden in der Schule

Wie erleben die Schüler*innen in der Schule Druck? Die Leuphana Universität Lüneburg wies in einer repräsentativen Studie aus den Jahren 2016 und 2017 (DAK Präventionsradar) nach, dass Mädchen häufiger unter Schulstress leiden als Burschen: Von den knapp mehr als 7000 befragten Schüler*innen zwischen 10 und 18 Jahren gaben 38,5 % der Mädchen an, an psychosomatischen Beschwerden zu leiden. Bei den befragten Burschen waren es hingegen nur 21,3 %. Während bei den Burschen die Beschwerden ab dem 12. Lebensjahr stagnierten, nahmen sie bei den Mädchen ab 15 Jahren kontinuierlich zu. Die Längsschnitt-Studie lieferte auch wertvolle Erkenntnisse zum empfundenen Druck in der Schule: 49 % der Mädchen empfanden sehr oft oder oft Stress. Bei den Burschen lag dieser Wert deutlich niedriger, nämlich bei 37 %. Die wahrgenommene schulische Belastung nahm mit dem Alter zu und erzielte laut den Ergebnissen den Höchstwert in der 10. Schulstufe aller Schularten.

Bergmüller (2007) erhob im Rahmen von PISA 2003 die Intensität und die Frequenz der Quellen des schulischen Stresses für die Dimension „Leistungsanforderungen“. Laut dieser Studie fühlen sich einerseits 37 % mindestens einmal pro Woche ziemlich oder sehr von schulischem Leistungsdruck belastet und andererseits berichten 18 % der befragten Schüler*innen von hohen Leistungsanforderungen, die sie aber wenig oder kaum belasten. Die Frage nach den Quellen für den schulischen Druck der Jugendlichen wird in vielen Publikationen im Zusammenhang mit Abschlussprüfungen und zentralisierten Leistungstests gesehen (Böhm-Kasper, 2004; Mc Donald, 2001; Mulvenon et al., 2005).

3.2 Aktuelle Studien zum schulischen Lernen während der Corona-Pandemie

3.2.1 Motivationales Erleben der Schüler*innen während der Corona-Pandemie

In einer repräsentativen Studie der Universität Wien wurden im 4. Teil während des 2. Lockdown vom 23. Dezember 2020 bis 6. Jänner 2021 mehr als 13000 Schüler*innen zwischen 10 und 21 Jahren online zum Thema „Lernen unter COVID-19-Bedingungen“ befragt (Schober et al., 2020). Es zeigten sich deutliche Unter-

schiede zwischen der Sekundarstufe I und II und der Primarstufe: Fast doppelt so viele Schüler*innen der Oberstufe (Sekundarstufe II) gaben eine Verschlechterung ihrer Lernfreude aufgrund von Leistungsdruck, Belastungen vor dem PC und steigender Ungewissheit an. So konnten die Autor*innen auch eine Verschlechterung des Wohlbefindens der älteren Schüler*innen gegenüber den jüngeren Schüler*innen empirisch nachweisen. Zudem äußerten die Lernenden der Sekundarstufe II ihre Sorgen und Ängste hinsichtlich der Erfüllung ihrer schulischen Anforderungen.

Zugleich finden sich aber Hinweise auf protektive Faktoren, die auch in Zeiten der strengen Pandemiemaßnahmen wirken: So zeigen Behzadnia und Fatah Mo-dares (2020) in einer aktuellen Studie mit iranischen Studierenden den positiven Beitrag der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Einbindung während der Corona-Pandemie auf wahrgenommene Vitalität. Mittels eines experimentellen Designs konnte nachgewiesen werden, dass es trotz strenger Restriktionen im Lockdown möglich ist, Wohlbefinden zu erhöhen und empfundenen Stress zu reduzieren.

Wie die Bevölkerung (und damit auch die Lernenden) während der COVID-19-Krise motiviert werden können, beantworten Vansteenkiste, Ryan und Soensen (2020) evidenzbasiert unter anderem mit folgendem Ratschlag: Vertraue auf die Prinzipien der motivationalen Kommunikation, d.h. klare, positive und transparente Kommunikation.

Es kann sich daher als gewinnbringend herausstellen, das motivationale Erleben der Schüler*innen in Zeiten der Corona-Pandemie aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie zu beleuchten. Neben einer Bestimmung der Einschätzungen zu Autonomie- und Druckerleben und zu Vitalität in der Schule können Angaben zu Faktoren, die Druck und Belastung in der Schule bewirken, eine wichtige Informationsquelle sein, um die Lernerfahrungen zu optimieren.

3.2.2 Erste didaktische Erkenntnisse aus dem Distance-Learning

Da während der Corona-Pandemie Unterrichts- und Lernzeit entfallen sind, wird aus Sicht der Forschung „Mut zur Lücke“ empfohlen. Diese Empfehlung sollte klar kommuniziert und auch transparent nachvollziehbar dokumentiert werden. Hinsichtlich der Didaktik soll dies nicht in eine Reduktion auf Lehrbuchtexte und repetitives Bearbeiten von Aufgabentexten münden. So können die Inputphasen für neuen Lehrstoff durchaus per Video erfolgen (Klieme, 2020). In diesem Zusammenhang darf auch die Idee des „flipped classroom“ oder „inverted classroom“, wobei die Inputphase digital ausgelagert wird und in der Präsenzphase an Fragen und Übungsbeispielen gearbeitet wird, erwähnt werden (Nouri, 2016; Cheng et al., 2019; Gillette et al., 2018). Diese Form des Blended Learnings hat sich aus dem Hochschulbereich auch im Schulbereich als erfolgreich erwiesen, um die Lernmotivation zu fördern und leistungsschwache Schüler*innen zu unterstützen (Sergis et al., 2018).

Wie erfolgreich der Einsatz digitaler Lehrprogramme in Vergleich zu traditionellen Lehr- und Lernformaten ist, beantworten Hillmayr et al. (2017) in einer Metaanalyse mit 79 Einzelstudien zum mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht: „Arbeiten Lernende ganz ohne Anleitung mit digitalen Lernumgebungen, so ist die positive Auswirkung gering“ (S.16).

Es reicht daher nicht, Schüler*innen nur Rechercheaufgaben im Internet zu geben. Ebenso sollen digitale Lernprogramme nur für kürzere Lernphasen bzw. in Partnerarbeit verwendet werden. Der Fernunterricht unterscheidet sich auch nicht vom Präsenzunterricht: Weiterhin ist eine „gute“ Klassenführung in Form von kommunizierten Tages- und Wochenplänen, regelmäßigen (virtuellen) Treffen von Lernenden und Lehrenden, Chats zur Klärung von Fragen und (telefonischen) Sprechstunden zielführend. Weiterhin sollen Ziele und Regeln klar kommuniziert, ihre Einhaltung überprüft und diese auch in einem konstruktiven Feedback rückgemeldet werden. Die vermeintliche Autonomie des Distance-Learnings führt nicht automatisch zum Erleben von Autonomie und Kompetenz (Klieme, 2020). An dieser Stelle wird das selbstregulierte Lernen durch Führung eines digitalen Lerntagebuches auf einer Lernplattform und die Implementierung von Portfolioarbeiten in Einzel- und Gruppenarbeiten als Grundlage von Benotung und Feedback empfohlen (Fischer et al., 2020).

4. Methode der empirischen Untersuchung

In der vorliegenden Studie wird das motivationale Erleben von Schüler*innen an österreichischen Schulen untersucht und dabei ein Vergleich zwischen den Angaben vor der Corona-Pandemie und während des Schulbesuchs unter den Covid-Maßnahmen (Frühherbst 2020) angestrebt. Neben einer quantitativen Analyse zu Unterschieden in den Ausprägungen der Skalen zur Wahrnehmung von Autonomie und Druck sowie zur Vitalität in der Schule werden schriftliche Angaben zu offenen Fragestellungen in einer qualitativen Analyse beleuchtet. Dabei wird untersucht, ob sich im Vergleich zwischen einem Schulbesuch in einem Regelsemester und unter den Bedingungen der Corona-Maßnahmen markante Unterschiede in Bezug auf das Autonomieerleben, die schulische Vitalität und das schulbezogene Druckerleben sowie für das Druckerleben relevante Faktoren identifizieren lassen. Dabei werden folgende Hypothesen geprüft:

H₁ Schüler*innen nehmen während der Corona-Pandemie weniger Autonomie und Vitalität wahr, währenddessen das Druckerleben in der Schule steigt (Andresen et al., 2020; Schober et al., 2020).

H₂ In beiden Erhebungen korreliert die wahrgenommene Autonomieförderung positiv mit der Vitalität, während das Druckerleben in einem negativen Zusammenhang steht (Ryan & Deci, 2017).

H₃ Schüler*innen berichten während der Corona-Pandemie verstärkt von Faktoren, die sie unter Druck setzen. Es ist anzunehmen, dass eine Zunahme sowohl für Themen zur persönlichen Gesundheit und zur Familie (bspw. Angst, dass jemand erkrankt) als auch schulbezogene Versagensängste berichtet werden (Fischer et al., 2020; Klieme, 2020).

4.1 Stichprobe

In dieser Analyse wurden die Angaben aus zwei Stichproben untersucht, die im Rahmen eines empirischen Seminars für die Population von österreichischen Schüler*innen gewonnen werden konnten. Die Proband*innen der ersten Stichprobe ($n_1 = 302$) wurden im Herbst 2019 kontaktiert, die Proband*innen der zweiten Stichprobe ($n_2 = 304$) im Frühherbst 2020¹. In weiterer Folge werden die Stichproben als ‚vor Covid‘ (Stichprobe₁) und ‚während Covid‘ (Stichprobe₂) bezeichnet. Beide Stichproben (vgl. Tabelle 1) umfassen Angaben von Schüler*innen der (Neuen) Mittelschule, AHS-Unterstufe, AHS-Oberstufe sowie der B(M)HS². Die Aufteilung je nach Schultypen variiert je nach Stichprobe leicht (vgl. Tabelle 1), weshalb der Schultyp in multivariaten Analysen als Faktor berücksichtigt wird. Das durchschnittliche Alter betrug bei der ersten Stichprobe $M = 16.0$ ($SD = 1.78$), während in der zweiten ein etwas niedriger Mittelwert erzielt wurde ($M = 15.6$, $SD = 1.74$); da es sich um eine signifikante Abweichung handelt, wird bei Unterschiedsmessungen das Alter als Kovariate kontrolliert. Die Anteile zur Geschlechterangabe unterschieden sich in den Samples nicht (vgl. Tabelle 1).

TAB. 1. Zusammensetzung der Stichproben in Bezug auf die Schultypen

	(N)MS	AHS-U	AHS-O	B(M)HS
vor Covid	23 (7.7%)	31 (10.3%)	103 (34.3%)	143 (47.7%)
während Covid	54 (17.8%)	26 (8.6%)	121 (39.8%)	103 (33.9%)
Gesamtsample	77 (12.7%)	57 (9.4%)	224 (37.1%)	246 (40.7%)

4.2 Instrumente

4.2.1 Wahrgenommene Autonomieförderung

Zur Erhebung der wahrgenommenen Autonomieförderung wurde die PAS-Skala (Martinek et al., 2018) sprachlich für den Kontext der Schule leicht adaptiert. Die Teilnehmer*innen schätzten auf einer fünfstufigen Likertskala (1 = „stimmt nicht“; 5 = „stimmt genau“) neun Items ein, welche die Förderung der Autonomie (vgl.

¹ In der Phase der zweiten Erhebung war der Schulbetrieb noch flächendeckend im Präsenzmodus organisiert, wenn auch von Maßnahmen der Coronaprävention (je nach Altersstufe Maskenpflicht, veränderten Stundenplänen etc.) gekennzeichnet.

² Abkürzungen der Schultypen: AHS – Allgemeinbildende Höhere Schulen; B(M)HS – Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen

Reeve, 2003) hinsichtlich der Facetten ‚Wahlmöglichkeiten‘, ‚volitionales Handeln‘ und ‚Interesse und Relevanz der Inhalte‘ misst (*Beispielitem*: „Ich habe das Gefühl, ich kann das Lernen so gestalten, wie ich es für wichtig halte.“ Für beide Samples erzielte die Skala einen Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs $\alpha = .80|.83$).

4.2.2 Schulbezogenes Druckerleben

Die Skala zum schulbezogenen Druckerleben setzt sich aus sieben Items zusammen, die dem *Intrinsic Motivation Inventory* (Deci et al., 1994; McAuley et al., 1989) entnommen und für den deutschen Sprachgebrauch übersetzt wurden. Die Items (*Beispielitem*: „Ich fühle mich in der Schule unter Druck gesetzt.“) wurden auf einer fünfstufigen Likertskala (1 = „stimmt nicht“; 5 = „stimmt genau“) eingeschätzt und wiesen eine zufriedenstellende interne Konsistenz auf (Cronbachs $\alpha = .77|.79$).

4.2.3 Vitalität in der Schule

Zur Erhebung der Vitalität für Kontext der Schule wurde eine deutschsprachige Fassung der *Subjective Vitality Scale* (Ryan & Frederick, 1997) herangezogen. Über sieben Items (*Beispielitem*: „Ich habe in der Schule Energie und Tatkraft.“) wird ein generelles Wohlbefinden und ganzheitliches Funktionieren auf einer fünfstufigen Likertskala (1 = „stimmt nicht“; 5 = „stimmt genau“) eingeschätzt. Die Skala erzielte in beiden Samples sehr gute Reliabilitätswerte (Cronbachs $\alpha = .87|.90$).

4.3 Analysen

4.3.1 Quantitative Analysen

Zur Prüfung der Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten wurde eine Multivariate Varianzanalyse (MANCOVA) durchgeführt, und zwar mit drei Skalen als abhängige Variablen, dem Messzeitpunkt und dem Schultyp als Faktoren sowie dem Alter als Kovariate zur Kontrolle für konfundierende Effekte. Als Prüfstatistik wurde Wilks-Lambda gewählt (Ateş et al., 2019). Die Messung der Varianzanalyse sowie die Prüfung der Voraussetzungen erfolgten über das Statistik-Paket SPSS (IBM, 2020).

4.3.2 Qualitative Analysen

Die Angaben zu den offenen Fragen umfassten sowohl Stichworte mit konkreten Bezeichnungen (Tests, Stundenplan etc.) wie auch ausführliche Situationsbeschreibungen. Sie wurden unter Einbezug der Software MAXQDA (VERBI Software 2017) inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2010). Das eingesetzte Kategoriensystem stützte sich zum Teil auf eine Vorstudie (vgl. Martinek & Carmignola, 2020), in der ausgehend von einer deduktiv gewonnenen Kategorisierung aufgrund von Literatur zum schulischen Druckerleben weitere Kategorien induktiv ergänzt wurden (Gläser & Laudel, 2010). Die Zuordnung zum Kodierelement erfolgte bei Einzelwortangaben direkt oder über Synonymbildung. Bei ausführlichen Schilderungen wurde durch einen Reduktionsprozess der gewünschte Abstraktionsgrad erzielt und anschließend auf Vollständigkeit und Redundanzvermeidung geprüft.

Innerhalb eines Feldes wurden auf die Antworten von Schüler*innen auch mehrere Codes vergeben, jedoch wurde dabei geachtet, dass einzelne Aussagen nur einer Kategorie zugeordnet wurden. Nach der vollständigen Kodierung durch eine*n Autor*in des Beitrages wurde das Kodiersystem konsensuell validiert. Anschließend erfolgte eine zweite Kodierung von ca. 20% des Datenmaterials zur Bestimmung der Interraterreliabilität: Dabei wurde Cohens Kappa (Cohen 1960) berechnet. Die Codierungen der Fragen erzielten Koeffizienten zwischen $\kappa = .61$ und $.67$, die als akzeptabel zu betrachten sind (Landis & Koch, 1977).

Die codierten Aussagen wurden einer quantitativen Häufigkeitsanalyse unterzogen, um darzustellen, welche Aspekte des schulischen Alltags vermehrt in den Nennungen der Schüler*innen auftreten. Zur Beleuchtung der Forschungsfrage wurde dabei eine Darstellung gewählt, welche die Angaben vor und während der Corona-Pandemie vergleicht.

5. Ergebnisse

5.1 Quantitative Analysen

Ausgehend von den Forschungsfragen und Hypothesen wurden in den quantitativen Analysen die Ausprägungen der Skalen *Wahrgenommene Autonomieförderung*, *Schulbezogenes Druckerleben* und *Vitalität in der Schule* in Bezug auf Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten (‚vor‘ und ‚während der Covid-Pandemie‘) und den Schultypen untersucht.

TAB. 2. Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen zum motivationalen Erleben

	Wahrgenommene Autonomieförderung		Schulbezogenes Druckerleben		Vitalität in der Schule	
	M	SD	M	SD	M	SD
vor Covid	3.18	0.62	2.84	0.75	2.82	0.81
während Covid	3.15	0.67	3.02	0.79	2.93	0.90
(N)MS	3.13	0.71	3.02	0.81	3.02	0.86
AHS-U	3.24	0.70	2.79	0.78	3.14	0.91
AHS-O	3.02	0.64	3.01	0.80	2.83	0.88
B(M)HS	3.30	0.59	2.86	0.74	2.82	0.82

Wie dem Balkendiagramm (vgl. Abbildung 1) und der Tabelle 2 entnommen werden kann, liegen auf deskriptiver Ebene nur sehr geringe Unterschiede in Bezug auf die Ausprägung der Mittelwerte der drei Skalen zum motivationalen Erleben vor. Lediglich die Skala zum Schulbezogenen Druckerleben wies während der Corona-Pandemie ($M = 3.02$, $SD = 0.79$) einen etwas höheren Wert im Vergleich zu der Messung vor dem Corona-Pandemiekontext ($M = 2.84$, $SD = 0.75$).

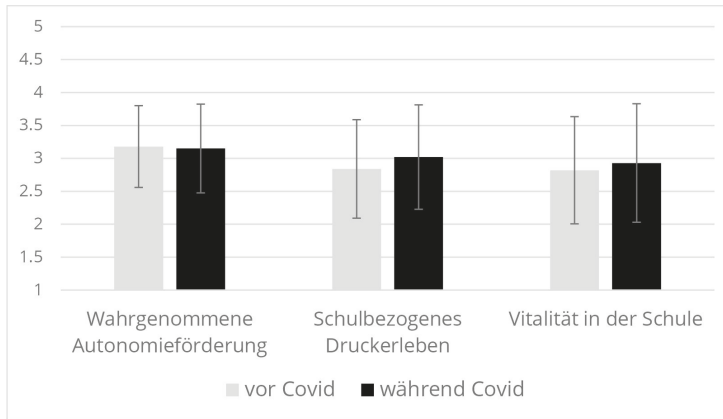


ABB. 1. Skalenausprägungen im Vergleich zwischen der Erhebung vor ($n_1 = 302$) und während der Corona-Pandemie ($n_2 = 304$)

In der Darstellung zu den Unterschieden hinsichtlich des Schultyps (Abbildung 2 und Tabelle 2) geht hervor, dass die Wahrgenommene Autonomieförderung für die BMHS den höchsten Skalenwert annimmt ($M = 3.30$, $SD = 0.59$), gefolgt von der AHS-Unterstufe ($M = 3.24$, $SD = 0.70$). Die Skalenausprägungen des Schulbezogenen Druckerlebens sind in der (N)MS ($M = 3.02$, $SD = 0.81$) und in der AHS-Oberstufe ($M = 3.01$, $SD = 0.80$) am höchsten. Bei den Ausprägungen der Variable zur Vitalität in der Schule kann beobachtet werden, dass die Ausprägungen in der Sekundarstufe 1 (NMS und AHS-U) höher ausgeprägt sind (M zwischen 3.02 und 3.14, SD zwischen 0.86 und 0.91) als in der Sekundarstufe 2 (M zwischen 2.82 und 2.83, SD zwischen 0.82 und 0.88).

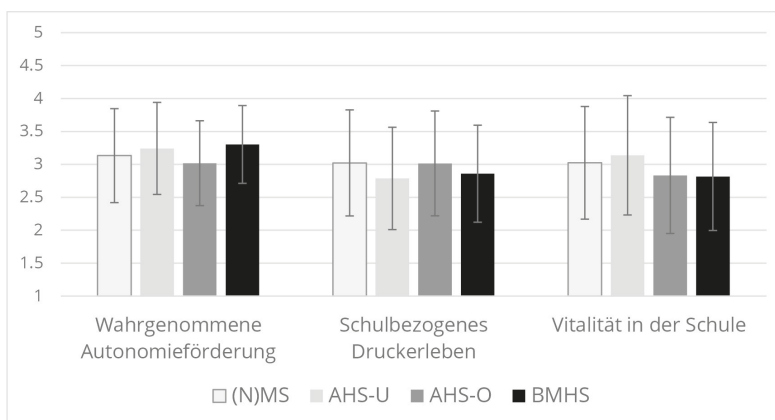


ABB. 2. Skalenausprägungen im Vergleich zwischen den Schultypen (N)MS ($n = 77$), AHS-Unterstufe ($n = 57$), AHS-Oberstufe ($n = 224$) und BMHS ($n = 246$)

Die Unterschiede der drei Skalenausprägungen (abhängige Variablen) wurden mittels einer MANCOVA auf Signifikanz hin geprüft, welche die Erhebungskohorte (1 – vor Covid; 2 – während Covid) und die vier Schultypen ((N)MS; AHS-O; AHS-U; BMHS) als Faktoren sowie das Alter als Kovariate berücksichtigte. Die MANCOVA wies auf einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Schultypen hin ($F_{(9,1409)} = 4.84$, $p < .001$, Wilks Lambda = .93, $\eta^2 = .02$), während die Unterschiede vor- und während der Corona-Pandemie sich als nicht signifikant herausstellten: $F_{(3,579)} = 0.85$, $p = .47$, Wilks Lambda = .99, $\eta^2 = .00$. Die Tests der Zwischensubjekteffekte zeigten für *Schulbezogenes Druckerleben* ($F_{(3)} = 2.79$, $p < .05$, $\eta^2 = .01$) wie auch für die *Wahrgenommene Autonomieförderung* ($F_{(3)} = 4.11$, $p < .001$, $\eta^2 = .05$) signifikante Unterschiede in Bezug auf den Schultyp. Die Angabe der Effektgröße, gemessen am partiellen Eta-Quadrat, erwies sich allesamt als nicht bedeutsam (partiell $\eta^2 < .05$). Daher sind die beschriebenen Unterschiede trotz der signifikanten Prüfwerte praktisch nicht relevant.

Die Zusammenhänge der drei Variablen zum motivationalen Erleben wurden für das Sample ‚vor‘ und ‚während Covid‘ getrennt berechnet. Aus der Korrelationsmatrix (vgl. Tabelle 3) geht hervor, dass die Zusammenhänge während der Corona-Pandemie-Maßnahmen (fett hervorgehoben) im Vergleich höher ausfallen: Die Skala zu *Wahrgenommene Autonomieförderung* weist im Sample ‚während Covid‘ einen Korrelationskoeffizienten von $r = .614$ auf, während ‚vor Covid‘ das Zusammenhangsmaß bei $r = .532$ liegt. Analog verhält sich der Zusammenhang zwischen Druck und Vitalität, bei dem der Koeffizient ‚vor Covid‘ $r = -.599$, hingegen jener ‚während Covid‘ $r = -.430$ beträgt. Alle Zusammenhänge sind signifikant ($p < .001$).

TAB. 3. Zusammenhang der motivationalen Variablen für die zwei Erhebungszeitpunkte

	1.	2.	3.
1. Wahrgenommene Autonomieförderung	—	-.430***	.532***
2. Schulbezogenes Druckerleben	-.607***	—	-.430***
3. Vitalität in der Schule	.614***	-.599***	—

Anmerkungen: Pearson-Korrelation für die Stichprobe ‚während Covid‘ ($n_2 = 304$; **fett hervorgehoben**) und ‚vor Covid‘ ($n_1 = 302$); *** $p < .001$

5.2 Qualitative Analysen

Nach der inhaltsanalytischen qualitativen Auswertung wurden die Kategorien pro Frage einer Häufigkeitsauswertung unterzogen. Getrennt für die Erhebung vor und während der Corona-Pandemie wurde dabei die relative Häufigkeit der zugewiesenen Codes in Bezug zur Summe der Codierungen pro Frage erstellt. Dadurch ist es möglich zu beobachten, ob sich zwischen den Samples Unterschiede in Bezug auf den Erhebungskontext nachweisen lassen.

5.2.1 Was kann dich in der Schule unter Druck setzen?

Für die Frage nach dem Druck in der Schule wurden in der Analyse 16 Kategorien erhoben (vgl. Abbildung 3)

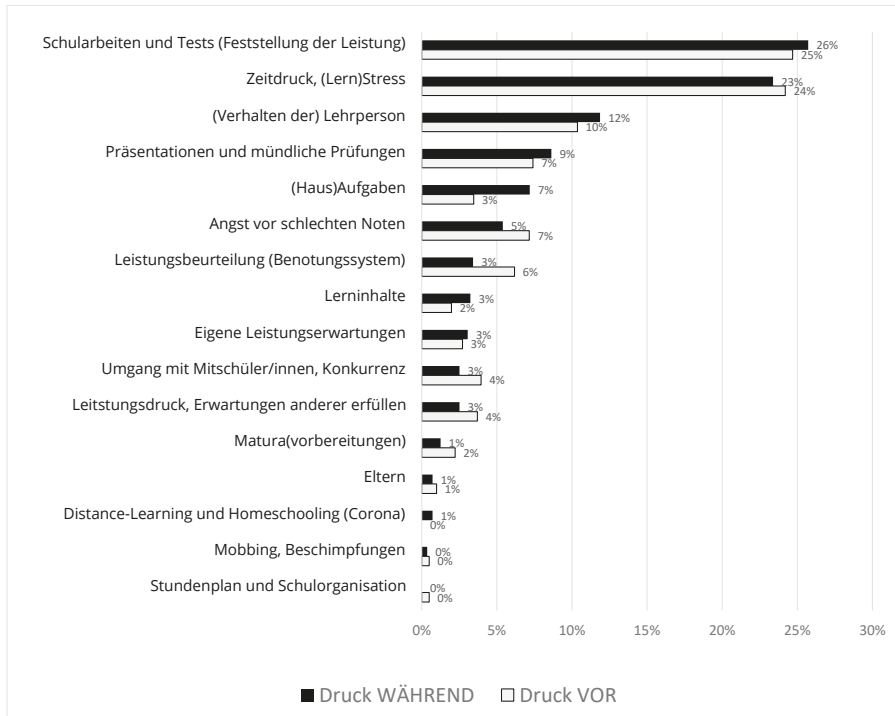


ABB. 3. Häufigkeiten der Kategorien zum Druckerleben 'während der Corona-Pandemie' und ,vor der Corona-Pandemie'. Alle Prozentwerte wurden kaufmännisch gerundet.

Für beide Samples nahmen die Kategorien ,Schularbeiten und Tests' und ,Zeitdruck, (Lern)Stress' die höchsten Prozentwerte ein. Insgesamt sind die Unterschiede der Prozenzhäufigkeiten zwischen den Erhebungszeitpunkten nur marginal; mit wenigen Ausnahmen: Während der Corona-Pandemie berichteten Schüler*innen in 7% der Angaben, dass sie sich von Hausaufgaben oder Arbeitsaufträgen unter Druck gesetzt fühlen, während es im Sample ,vor Covid' nur 3% waren. Eine weitere leichte Zunahme (+2 Prozentpunkte) erfuhren die Kategorien ,Verhalten der Lehrperson' und ,Präsentationen und mündliche Prüfungen'. Die Leistungsbeurteilung und die Angst vor schlechten Noten sind im ,während Covid'-Sample leicht rückläufig: von 7% auf 5% für die Kategorie ,Noten' und von 6% auf 3% für die Kategorie ,Leistungsbeurteilung'. Angaben zur besonderen Situation der Corona-Pandemie wurden nur von einzelnen Schüler*innen getätigt und lagen unter 1% der Codes für das Sample ,während'.

5.2.2 Machst du dir manchmal Sorgen über die Schule?

Die Angaben der zweiten offenen Frage wurden im Analyseprozess zu 14 Kategorien zusammengefasst und in Bezug auf die Häufigkeit für das jeweilige Sample untersucht (vgl. Abbildung 4).



ABB. 4. Häufigkeiten der Kategorien zu Aspekten, die in der Schule Sorgen bereiten, in einer Gegenüberstellung 'während der Corona-Pandemie' und 'vor der Corona-Pandemie'. Die Prozentwerte wurden kaufmännisch gerundet.

Mit großem Abstand wurden am häufigsten Themen genannt, die die Angst vor dem Versagen in der Schule und die Angst, schlechte Noten zu schreiben, betreffen; und dies sowohl im Sample 'vor Covid' (52 %) als auch im Sample 'während Covid' (48 %), wobei ein leichter Rückgang von vier Prozentpunkten zu verzeichnen ist. Demgegenüber nehmen im Sample 'während Covid' Angaben zu Sorgen um Zukunft und Zukunftschancen um fünf Prozentpunkte zu. Sie verdoppeln sich fast von 6 % auf 11 %. Angaben zu Themen der Corona-Pandemie, meist beschränkt auf die eigenständige Arbeit im Homeschooling, wurden in der Frage nach den Sorgen nur vereinzelt angeführt und erzielten einen Prozentwert von rund 4 %.

6. Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen den empirischen Zusammenhang zwischen wahrgenommener Autonomieförderung, subjektivem Druckerleben und Vitalität der Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie-Maßnahmen im Frühherbst 2020 auf. In beiden Erhebungen korreliert die wahrgenommene Autonomieförderung positiv mit der Vitalität, während das erlebte Druckempfinden in einem negativen Zusammenhang mit der Vitalität der Lernenden steht. Diese Zusammenhänge fallen für das ‚während Covid‘-Sample etwas stärker aus.

Im Zentrum dieser Untersuchung stand die Frage, ob sich das Druckerleben und die Vitalität von Schüler*innen zwischen den Erhebungskontexten (Regelbetrieb vs. Schulbetrieb während der Covid-Maßnahmen) unterscheiden. Obwohl sich signifikante Unterschiede für einzelne Subskalen sowohl für den Erhebungskontext (‚vor‘ und ‚während Covid‘) als auch für die Schultypen zeigen, sind die Mittelwertunterschiede jedoch praktisch nicht relevant. Ausgehend von der quantitativen Analyse muss die Hypothese 1 (Während der Corona-Pandemie berichten Schüler*innen von mehr Druck, weniger Autonomie und geringerer Vitalität in der Schule) für das beschriebene Sample aus dem Frühherbst 2020 verworfen werden.

Darüber hinaus wurden ausgehend von einer qualitativen Analyse erstmals Faktoren des Druckerlebens einem Kohortenvergleich unterzogen, um etwaige Unterschiede in einem Regelsemester vs. dem Schulbetrieb in der Corona-Pandemie zu beleuchten: Die qualitative Studie verdeutlicht, dass es bei den Schüler*innen der Sekundarstufe I und II im Präsenzbetrieb unter den Covid-Rahmenbedingungen zu keinen markanten Zunahmen oder abweichenden Verteilungen in Bezug auf Druckfaktoren und Sorgen gekommen ist. Interessant an den Detailergebnissen ist, dass in beiden Erhebungszeiträumen die Themen „Schularbeiten und Tests“, „Zeitdruck“ und „Verhalten“ der Lehrperson in der relativen Häufigkeit der Nennungen der Schüler*innen zum Druckerleben nahezu ident geblieben sind. Andererseits haben sich die Sorgen um die eigene Zukunft (z. B. Jobaussichten, Aufnahme in eine weiterführende Schule, mangelnde Vorbereitung der Schule auf die Berufswelt) im Sample aus dem Frühherbst 2020 fast verdoppelt; ein Befund, der sich auch mit anderen Befragungen – insbesondere mit Jugendlichen, die einen Schulabschluss anstreben – deckt (Andresen et al., 2020).

Die Befragungsergebnisse zu den Auslösern für Druckempfinden deuten darauf hin, dass sich die „Dauerthemen“ „Leistungsdruck der Lernenden“ und „Leistungserwartung an die Lernenden“ (Deci & Ryan, 2016) während der Corona-Pandemie nicht verändert haben. Noch immer sind die überwiegenden Auslöser für Druck auf die Lernenden Formen der schriftlichen Leistungsfeststellungen (Schularbeiten und Tests), Zeitdruck und mündliche Prüfungen und Präsentationen. Hier erlaubt die Analyse der Antworten der Schüler*innen eine klare Empfehlung in Richtung

partizipativer Abstimmung des Zeitpunkts der Testungen und das Andenken von alternativen Leistungsfeststellungen und nur noch punktuellen schriftlichen Überprüfungen (vgl. auch Martinek & Carmignola, 2020). Die Aussage von Deci und Ryan (2002, S. 63): „The harder you push the less you get“ kann auch in Zeiten einer Pandemie hervorgehoben werden. Bei weiterer genauer Betrachtung der Kategorien für Druckempfinden können aber auch positive Entwicklungen gedeutet werden: Der subjektiv wahrgenommene Druck der Lernenden durch die Leistungsbeurteilung und das Benotungssystem wurde im Vergleich zu vor der Corona-Pandemie halbiert und auch der Druck durch Aufgaben und Hausaufgaben hat sich deutlich reduziert. Dies kann möglicherweise auf die Erleichterungen zum Aufsteigen in die nächste Schulstufe während der Corona-Pandemie zurückzuführen sein. Dazu sind aber noch weitere Längsschnitt-Studien wünschenswert.

Der für den*die Autor*in dieser vorliegenden Studie überraschend oft genannte Druckfaktor „Angst vor Referaten“ lässt eine fehlende Bestärkung der Lernenden durch die Lehrkraft für mündliche Präsentationen und einen nicht vorhandenen angstfreien Raum bei Vorträgen der Schüler*innen vermuten. Die Empfehlung für Lehrkräfte ist daher das häufige Üben von Präsentationen vor der Klassengemeinschaft, ein systematisches und professionelles Feedback an die Lernenden in einem persönlichen Gespräch und das Vermeiden von einem „Bloßstellen“ vor den anderen Mitschüler*innen (Hammer, 2019; Lee, 2016). Um die Angst vor mündlichen Prüfungen (z. B. Wiederholungsprüfungen) reduzieren zu können, kann eine kurze schriftliche Vorbereitung vor der Prüfungsphase an der Tafel bzw. vor den Mitschüler*innen den Druck reduzieren.

6.1 Limitationen der Untersuchung

Als methodische Einschränkung für die vorliegende Studie soll angemerkt werden, dass es sich um einen Kohortenvergleich handelt und Unterschiede – trotz Kontrolle von ausgewählten Variablen als Kovariaten – einer Selection-Bias (Jäckle, Roberts & Lynn, 2010) unterliegen können. Ebenso muss hervorgehoben werden, dass der Vergleich eine Momentaufnahme erfasst, nämlich den Schulbesuch im Oktober 2020, und daher die Ergebnisse nicht auf die gesamte Corona-Pandemie und deren Auswirkung auf die Bildungsangebote generalisiert werden können. So ist diese Studie etwa nicht im Kontext des „Distance-Learnings“ situiert, da im Frühherbst 2020 noch Hoffnung auf einen Regelbetrieb bestand und ein weiterer Lockdown der Sekundarstufe II erst Anfang November 2020 von der Bundesregierung verkündet wurde. Da die Proband*innen mehrheitlich im Westen von Österreich beheimatet sind, lassen sich auch keine Unterschiede in den Antworten zwischen ländlichem und urbanem Raum der Bundeshauptstadt auf Grundlage dieses Survey untersuchen.

6.2 Schlussbemerkungen und Ausblick

Auch wenn keine markante Zunahme in Bezug auf das Druckerleben in der Schule festgestellt wurde, zeigen die Befragungsergebnisse auf, dass während der Corona-Pandemie die Sorgen der Schüler*innen um ihre eigene Zukunft bzw. ihre Berufschancen deutlich gestiegen sind. Den Angaben der Proband*innen zufolge machen sie sich Gedanken um ihren zukünftigen Job und um die Qualität ihrer Ausbildung, was auf den Wunsch nach einer transparenten und ehrlichen Aufklärung hinsichtlich der weiteren Berufs- und Schulausbildung schließen lässt. Die Schule darf die Sorgen ernst nehmen und kann mit motivierenden und positiven Gesprächen darauf reagieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass diese Studie einen weiteren empirischen Befund hinsichtlich des Zusammenhangs von Druck und Autonomieerleben auf die Vitalität der Schüler*innen liefert. Ebenso konnte aufgezeigt werden, wie Themen rund um Sorgen um das eigene Versagen und zur Erfüllung von Leistungserwartungen das Erleben in der Schule maßgeblich prägen. Die Auslöser für das subjektive Druckempfinden haben sich auch während der Corona-Krise nicht verlagert, sondern bleiben weiterhin bei den schriftlichen Leistungsfeststellungen, dem Zeitdruck und dem Verhalten der Lehrperson. Ausgehend von dieser Untersuchung können die Themen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen aufgegriffen werden, um Strategien und Haltungen zu üben, welche eine selbstbestimmte und förderliche Lehr- und Lernkultur an Schulen etablieren.

7. Literaturverzeichnis

- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen*. UVH - Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/120>
- Ateş, Y. B., Okorie, U. S., Ikot, A. N. & Olğar, E. (2019). Analytical solution of the Schrödinger equation for isotropic velocity-dependent potentials. *Physica Scripta*, 94(11), <https://doi.org/10.1088/1402-4896/ab293d>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M. & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(1), 75–102.
- Bergmüller, S. (2007). *Schulstress unter Jugendlichen: Entstehungsbedingungen, vermittelnde Prozesse und Folgen: eine empirische Studie im Rahmen von PISA 2003*. Hamburg: Kovač.
- Behzadnia, B. & Fatah Modares, S. (2020). Basic Psychological Need-Satisfying Activities during the COVID-19 Outbreak. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 12(4), 1115–1139. <https://doi.org/10.1111/aphw.12228>

- Böhm-Kasper, O. (2004). *Schulische Belastung und Beanspruchung. Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium*. Münster: Waxmann.
- Cheng, L., Ritzhaupt, A. D. & Antonenko, P. (2019). Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*, 67(4), 793-824. <https://doi.org/10.1007/s11423-08-9633-7>
- DAK Präventionsradar (2017). *Kinder- und JugendGesundheit in Schulen von DAK und der Leuphana Universität Lüneberg*. <https://www.dak.de/dak/download/praeventionsradar-2116188.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of personality*, 62(1), 119–142.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A Self-Determination Theory perspective. In W.C. Liu., J. C. K. Wang & R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners. Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 9–29). Singapur: Springer.
- Early, D. M., Berg, J. K., Alicea, S., Si, Y., Aber, J. L., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2016). The impact of every classroom, every day on high school student achievement: Results from a school-randomized trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 3–29. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1055638>
- Fischer, R., Karl, J. A., Bortolini, T., Zilberberg, M., Robinson, K., Rabelo, Wegerhoff, D., Nguyen, T., Chrystal, M. & Mattos, P. (2020). *Rapid review and meta-meta-analysis of self-guided interventions to address anxiety, depression and stress during COVID-19 social distancing*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/ndyf4>
- Gillette, C., Rudolph, M., Kimble, C., Rockich-Winston, N., Smith, L. & Broedel-Zaugg, K. (2018). A meta-analysis of outcomes comparing flipped classroom and lecture. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 82(5). <https://doi.org/10.5688/ajpe6898>
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrument rekonstruierender Untersuchungen* (4., aktualisierte Auflage) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hammer, L. M. (2019). Angst beim Sprachenlernen. In D. Unger-Ullmann & C. Hofer (Hrsg.), *Forschende Fachdidaktik II: Sprachenlernen im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 223–258). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hillmayr, D., Reinhold, F., Ziernwald, L. & Reiss, K. (2017). *Digitale Medien im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe. Einsatzmöglichkeiten, Umsetzung und Wirksamkeit*. Münster: Waxmann.

- IBM (2020). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jäckle, A., Roberts, C. & Lynn, P. (2010). Assessing the effect of data collection mode on measurement. *International Statistical Review*, 78(1), 3–20. <https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2010.00102.x>
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie. Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* (Beiheft 16; S. 117–135). Münster: Waxmann. <https://doi:10.31244/9783830992318.07>
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. J. & Holt, K. D. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52(3), 233–248.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159–174.
- Lee, E. J. (2016). Reducing international graduate students' language anxiety through oral pronunciation corrections. *System*, 56, 78–95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.11.006>
- Liu, J., Bartholomew, K. & Chung, P. K. (2017). Perceptions of teachers' interpersonal styles and well-being and ill-being in secondary school physical education students: The role of need satisfaction and need frustration. *School Mental Health*, 9(4), 360–371. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9223-6>
- Martinek, D. (2012). Autonomie und Druck im Lehrberuf. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 23–40. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0025-5>
- Martinek, D. & Carmignola, M. (2020). Wahrgenommener Druck und der Wunsch nach Partizipation – Selbstbestimmung in der Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule* (S. 233–251). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Martinek, D., Kipman, U., Hofmann, F. & Carmignola, M. (2018). Autonomieerleben im Lehramtsstudium: Motivationale Kausalorientierungen, Befriedigung der psychologischen Bedürfnisse von Studierenden und autonomiefördernde sprachliche Formulierungen im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In D. Martinek, F. Hofmann & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben: Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung* (S. 81–99). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- McAuley, E., Duncan, T. & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 48–58.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21(1), 89–101. <https://doi.org/10.1080/01443410020019867>

- Mulvenon, S. W., Stegman, C. E. & Ritter, G. (2005). Test Anxiety: A multifaceted study on the perceptions of teachers, principals, counselors, students, and parents. *International Journal of Testing*, 5(1), 37–61. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0501_4
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Nouri, J. (2016). The flipped classroom: for active, effective and increased learning—especially for low achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0032-z>
- Ntoumanis, N., Ng, J. Y., Prestwich, A., Quested, E., Hancox, J. E., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Lonsdale, C. & Williams, G. C. (2020). A meta-analysis of self-determination theory-informed intervention studies in the health domain: effects on motivation, health behavior, physical, and psychological health. *Health Psychology Review*, 1–31. <https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1718529>
- Reeve, J. & Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy-promoting contexts across the globe. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan & K. M. Sheldon (Eds.), *Cross-cultural advancements in positive psychology: Vol. 1. Human autonomy in cross-cultural context. Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (pp. 111–132). New York: Springer.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J. (2018). *Understanding Motivation and Emotion*. (7th ed.). Hoboken: Wiley.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26(3), 183–207. <https://doi.org/10.1023/A:1021711629417>
- Reeve, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. In D. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning: Big Theories Revisited* (Vol. 4, pp. 31–59). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Barch, J. & Jeon, S. (2004). Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Ryan, R. M. & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65(3), 529–565.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2008). From ego depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(2), 702–717. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00098.x>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2008). Overview of Self-Determination Theory: An organismic dialectic perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan, (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00098.x>
- Sergis, S., Sampson, D.G. & Pelliccione, L. (2018). Investigating the impact of flipped classroom on students' learning experiences: A Self-Determination Theory approach. *Computers in Human Behavior*, 78, 368–378. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.011>
- Schober, B., Lüftenegger, M., Spiel, C., Holzer, J., Ikanovic, S.K., Pelikan, E. & Fassl, F. (2020). *Lernen unter COVID-19-Bedingungen. Erste Ergebnisse-Schüler* innen*. Universität Wien. Wien. https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_4_final.pdf
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>



Interaction types in distance learning

Experiences and perspectives of Austrian EFL student teachers

Gudrun Keplinger^a, Harald Spann^b, Thomas Wagner^b

^aPrivate Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, ^bPädagogische Hochschule Oberösterreich
gudrun.keplinger@ph-linz.at

SUBMITTED 19 MAR 2021

REVISED 11 MAY 2021

ACCEPTED 14 MAY 2021

The present paper examined how 107 Austrian EFL student teachers experienced online interaction types in distance learning during the COVID-19 university lockdown in March 2020. Four different online interaction types (learner-self, learner-interface, learner-content, and learner-support) were derived from the pertinent literature and converted into both open and closed online questionnaire items (Ally, 2011; Boling, Hough, Krinsky, Saleem, & Stevens, 2012; Zheng, Lin, & Kwon, 2020). Using a mixed-methods convergent parallel research design, closed items were examined quantitatively, with a focus on response distributions and the homogeneity of the scales representing the four types; a qualitative analysis of the open items complemented the quantitative results and explored response patterns and response categories in more detail. Thus, the interpretations are based on a parallelly converging evaluation of both data types. Triangulation of the results suggests that student teachers regard regular guidance by instructors and a shift from teaching to learning materials including cognitively demanding tasks as crucial for their learning process. Whereas student teachers reported positive experiences with regard to learner-support interaction, peer interaction was reported as deficient. The paper concludes with a discussion of implications for online course development and delivery as well as avenues for future research.

KEYWORDS: online interaction, EFL teacher training, distance teaching, mixed-methods convergent parallel design

1. Introduction

The COVID-19 pandemic has given new momentum to the debate around the potential of distance learning as a primary means of course delivery (Dhawan, 2020; Youngjoo & Jang, 2020). Such a shift from face-to-face to online teaching and learning, however, is much disputed. And although distance learning could be regarded as a mere subset of general learning (Anderson, 2011), it is particularly challenging to study programmes for which social interaction is indispensable, like in EFL teacher education (Garrison, Anderson, & Archer, 2000; Hampel & Stickler, 2012; Pu, 2020; Zheng, Lin, & Kwon, 2020). This raises the question of

how social interaction can be implemented in online course delivery as part of a distance learning scenario. Following Boling, Hough, Krinsky, Saleem, and Stevens (2012), who claimed already ten years ago that the effectiveness of online interaction was largely unexplored, this paper examines how Austrian EFL student teachers experienced online interaction in distance learning, focusing on the following four interaction types (1).

- (1) (a) learner-self interaction
- (b) learner-interface interaction
- (c) learner-content interaction
- (d) learner-support interaction

The four types synthesize various approaches to online learning and can be regarded as suitable for pure language classes and content-based courses, which both play an important role in the curricula for Austrian EFL student teachers. Type (a) draws on Zheng et al.'s (2020) as well as Jaggars and Xu's (2016) higher education studies on student-level, instructor-level, and course-level interaction. Their data suggest that learner-self interaction in particular impacts on student performance. Types (b) to (d) mirror both Ally's (2011) tiered model of interaction in online learning and Boling et al.'s (2012) approach to online learning experiences. Based on behaviourist, cognitivist, constructivist, and connectivist schools of learning, Ally proposed a distinction into lower-level and higher-level interaction, with learner-interface interaction at the lowest level, followed by learner-content and learner-support interaction. The different levels are characterized by the extent to which learners process the information provided in order to facilitate long-term retention. Boling et al. (2012), in a similar vein, suggested that online learning experiences are influenced substantially by the involvement of higher order cognitive skills.

In sum, the study aims to describe ways in which the quality of further online elements of EFL teacher education programmes can be enhanced by providing an evaluation beyond the individual course level and therefore supports educators in conveying strategically chosen content through effective pedagogies (Darling-Hammond & Hamerness, 2007).

2. Theoretical background

It is a classic formula in EFL didactics that learning processes unfold through learners encountering input, interacting among themselves, with materials, or an instructor, in order to finally produce output (Gass & Mackey, 2015). Interaction, therefore, has had its central place in EFL learning for almost 40 years (Long, 1983), and it has been proven to be instrumental in making input comprehensible (Mackey, 1999), to balance accuracy and fluency, foster willingness to communi-

cate, inhibit anxiety, and facilitate communicative learning (Ellis & Shintani, 2014). Some researchers even claim interaction would also be key to the acquisition of lexicogrammar (Larsen-Freeman, 2015). The power of interaction in EFL didactics is not limited to its cognitive facilitation, though; it also reflects the pivotal role of participation in any language learning according to sociocultural theory (Lantolf, 2000; Vygotsky, 1987). This means that language learning emerges in rather than as a result of participatory learning. In short, interaction is an inherent and mediating part of language acquisition but also provides cognitively facilitating conditions for it.

Interaction in the interactional or sociocultural paradigm

Within the interactional or sociocultural paradigm, EFL didactics have long explored central aspects such as input modification, collaboration, negotiation for meaning, corrective feedback, scaffolding, or translanguaging. And it is widely agreed that such aspects are indispensable for successful EFL teaching and learning (Hall, 2010); this is probably true for EFL online course delivery, too, as one of the potential benefits that might be derived from working in an online setting is the use of multiple modalities (Ciekanski & Chanier, 2008). Being able to explore complex issues using text, audio, and video can support the learners in gaining fuller understanding of the subject matter. In addition, applications which allow for both audio and text chat to negotiate meaning and communicate with peers support the instructor in stimulating activities which are more process-oriented and collaborative in nature (Blake, 2005).

Student-level, instructor-level, and course-level factors

As already stated above, there are various approaches which need to be taken into account when examining interaction in online settings. One distinction separates student-level, instructor-level, or course-level factors (Zheng et al., 2020). As the effects of teacher characteristics on student learning outcomes have not yet been explored systematically (Zhang & Lin, 2019), only student-level and course-level variables were selected for further investigation in this study. One student-related aspect conducive to online learning processes is the number and duration of log-ins. However, results are mixed (Zheng et al., 2020) and only partly include other factors which are likely to co-determine the learning outcome. Moreover, at the other end of the scale, distraction and lack of self-discipline have been described as hindering the learning process (Zheng et al., 2020). With regard to course-level factors, course organization and presentation, learning objectives and assessments, interpersonal interaction, and technology have been identified as those that impact student performance (Jaggars & Xu, 2016), with interpersonal inter-

action exerting a significant positive effect on students' final grades. In addition, factors such as a shift from a teaching to a learning paradigm and involvement of tasks requiring higher order cognitive skills have proved to constitute effective online learning experiences (Boling et al., 2012).

Levels of interaction in online learning

Another distinction which was used to establish the categories for this study was derived from Anderson's (Anderson, 2011) and Ally's (Ally, 2011) works on interaction in online learning. Anderson's model explores the relationship between the human actors, learners as well as teachers, and their interactions with the content and highlights the importance of personal relationships and regular sessions. Moreover, with reference to Prensky (2001), he provides an extensive list of particular learning activities which he considers to be suitable to practise a particular skill, thereby suggesting ways in which learners can be supported in their learning process. Ally (2011), in a similar vein, argues that the design of learning materials in an online setting should be guided by specific components of learning theories which target either the what, the how, or the why. Among those components are the clear definition of learning outcomes, the inclusion of both formative and summative assessment, the sequencing of learning materials, the teaching of online learning strategies, the use of differentiated learning materials, and the design of meaningful activities which promote high-level processing. He also stresses the importance of collaborative, cooperative and autonomous learning. In his tiered model of interaction in online learning, Ally extends Hirumi's (2002) three-layered framework by adding levels of complexity of interactions, three of which were modelled in the present study. First, there is learner-interface interaction, located between the learner and the device used to access content and interact at the lowest level. This is followed by learner-content interaction, in which information is processed and knowledge acquired, and learner-support interaction, which can take the forms of learner-learner and learner-instructor interaction. On the highest level of complexity, real-life-transfer of learning is supposed to take place. This type is labelled as learner-context interaction and refers to opportunities which should be provided for learners to apply their knowledge in real-life situations.

In the research question guiding our empirical study we thus ask how Austrian EFL student teachers experienced the above mentioned four types of online interaction in distance learning. Our data are supposed to provide insight into aspects as well as patterns supporting and hindering online learning processes, so that empirically founded and theoretically informed choices with regard to future online teaching and learning can be made. Moreover, we were aiming to find out if the items used in the survey reflected the constructs learner-content and learner-support interaction appropriately.

3. Method

Sample

107 student teachers of English were convenience-sampled from the two University Colleges as well as the University involved in the secondary study programme in Linz, Upper Austria. Since the programme is delivered as a joint-honours-degree, participants were fully enrolled in all three institutions. All participants could be considered to be Central European (CE), and there were no ethnicity issues interfering with data collection and analysis. Of these 107 students, 85 identified as cisgender women, 22 as cisgender men, and none as non-binary or diverse. All participants filled out both the quantitative and the qualitative part of the online survey anonymously, voluntarily and with explicit consent, but without any financial remuneration. Data collection and analysis procedures were approved and funded by both University Colleges involved. Their ethical and institutional guidelines regarding the rights of research participants, in keeping with the APA Ethics Code Standard (American Psychological Association, 2017), were adhered to. At the time of the survey, all participants were studying EFL as part of their four-year Bachelor teacher education study programme in one of the five Austrian university clusters. Students were in the 2nd, 4th, 6th, and 8th semester of their studies and had all gone through six weeks of distance teaching and learning.

Instrument

The quantitative part of the online survey consisted of 13 five-point Likert items. They are summarised in Table 1, together with the types of interaction they operationalised. The items were derived from Boling et al., 2012; Hirumi, 2002; Zheng et al., 2020 but had not been piloted with regard to the different types of online interaction. The results section will present item analyses and exploratory factor analyses for learner-content-interaction and learner-support-interaction. We do not assume, though, any particular latent construct underlying all 13 items but will exploratorily analyse them for consistency.

TAB. 1. *Types of Interaction and their Operationalisation in Quantitative Likert Items*

Type of Interaction and Source	Survey Likert Items
(a) Learner-self Interaction Zheng et al. (2020)	Please tick which of the following positive / negative experiences with distance learning in English applied to you. 1. Regular log-ins (e.g., time spent logged into Moodle working individually on tasks) for longer periods of time (appr. 2 hours a week). 2. Significant amount of time off-task due to a range of distractions, lack of self-discipline.

Type of Interaction and Source	Survey Likert Items
(b) Learner-interface Interaction Ally (2011) Hirumi (2002)	Which of the following tools, apps, and platforms have worked well? 3. Moodle, Zoom, BigBlueButton, Google, Teams, WebX, Skype, Dropbox
(c) Learner-content Interaction Ally (2011) Boling et al. (2012) Zheng et al. (2020)	Please tick which of the following positive / negative experiences with distance learning in English applied to you. 4. Clarity regarding learning objectives and assessments. 5. Good course organization and presentation. 6. Variety of tasks on different levels of complexity. 7. Activities which encourage students' engagement and in-depth thinking. 8. Teacher's lack of experience in using online tools. 9. No clear distinction between learning materials with a focus on the course objectives and additional resources.
(d) Learner-support Interaction Ally (2011) Boling et al. (2012) Zheng et al. (2020)	Please tick which of the following positive / negative experiences with distance learning in English applied to you. 10. Interpersonal interaction: collaboration, feedback. 11. Responding to others' work in online discussions. 12. Limited amount of peer interactions. 13. Inefficient student-teacher communication.

As we can see, learner-self interaction was represented by only two items, based on aspects which had proved to play a decisive role in learning processes in recent studies (Zheng et al., 2020). Learner-interface interaction focused on the eight tools which were made available for the participants in the study by the institutions involved. These items reflect the actual range of technical support provided at the three institutions in question and thus was a pragmatic rather than research-based selection; it was hoped that more detailed information covering various aspects of this type of interaction could be obtained by means of the qualitative part of the study. Learner-content interaction was represented by items investigating the materials provided and the quality of their use in the online setting (Ally, 2011; Boling, 2012; Zheng, 2020). Learner-support interaction included four items that reflected collaborative learning processes (Ally, 2011; Boling, 2012; Zheng, 2020). The choice of items for each type for interaction was discussed in the team of researchers after conducting the literature review. Negatively valenced items were re-scaled prior to statistical analyses.

As the items had not been validated in a pilot study, qualitative data were elicited through two open items in the online questionnaire. It was assumed that the results could be used to further develop the scales if required. The statements are given in (2).

- (2) (a) Describe positive experiences with distance learning in English you've had.
(b) Describe negative experiences with distance learning in English you've had.

4. Design

The study employed a mixed-methods convergent parallel design (Creswell & Plano, 2006; Creswell, Plano Clark, Gutmann, & Hanson, 2002; Riazi & Candlin, 2014). The rationale behind this choice was the assumption that parallelly triangulating quantitative and qualitative data would produce insights not gleaned from one of these fields alone. The goal of the quantitative part was to summarise response patterns and distributions in the data. The goal of the qualitative part was to shed light on these patterns by using deductive categories in order to create inductive response categories. The proactive triangulation of both types of data was supposed to inform the derivation of didactic implications and the discussion of avenues for future research in the final sections of this paper. Both quantitative and qualitative data were obtained from an online survey simultaneously (Leiner, 2019) during the lock-down phase of the summer semester 2020. After inspection of the data set, incomplete and suspicious cases were eliminated, leaving 107 cases to further analysis.

Coding and Quantitative Data Analysis

Quantitative data were analysed using the software R, a language and environment for statistical computing and graphics, version 4.0.3 (R Core Team, 2020), in particular the packages *HH*, version 3.1-35 (Heiberger, 2020), *likert*, version 1.3.5 (Bryer & Speerschneider, 2016), and *psych*, version 2.0.12 (Revelle, 2020). Following Rädiker and Kuckartz (2019) as well as Nassaji (2020), qualitative data were analysed using the software MAXQDA (20.0.8, VERBI Software, 2018); this was supposed to secure data validity, credibility, and academic rigor.

Likert responses were first coded numerically, ranging from *totally agree* (1) to *totally disagree* (5); For the items examining learner-interface interaction, these five categories were complemented by the sixth category *did not use* (-1). Numerical Likert responses were treated as interval scaled. Some items were valanced positive, some negative. For statistical analyses, negative items were re-scaled, then all variables were standardised (z-scored) to unit variance. In a first step of the data analysis, the distribution of the responses was examined and visualised. In addition to that, learner-content interaction and learner-support interaction were treated as a scale and analysed for their internal consistency and unidimensionality. Internal consistency was assessed through Cronbach's α (Kline, 1999), while unidimensionality and potential latent factors were examined using Exploratory Factor Analysis (EFA; Watkins, 2020). In order to assess the scales' suitability for such unsupervised clustering techniques, correlation matrices, Bartlett's test of sphericity (Bartlett, 1950) as well as the Kaiser-Meyer-Olkin-index of sampling adequacy (Czerny & Kaiser, 1977) were inspected. The number of factors was determined

using both Parallel Analysis (Horn, 1965) and Velicer's Minimum Average Partial Test (MAP; Velicer, 1976). Factors were extracted using minimum residuals, producing solutions very similar to maximum likelihood estimation, even for small sample sizes and badly behaved correlation matrices (Gonulal & Loewen, 2015). Factor loadings > 0.4 were considered substantial but retained only if more than one variable loaded onto them (Costello & Osborne, 2005; Fabrigar et al., 1999).

Coding and Qualitative Data Analysis

The qualitative data were submitted to a content analysis, with deductive category application and inductive category development (see Appendix A; Mayring, 2014). The analysis followed a cyclical procedure of developing categories, coding, discussing, and recoding the data. First, the theoretically motivated initial five types of online interaction served as deductive categories (Ally, 2011; Anderson, 2011). Based on these deductive categories, a selection of student responses was trial-coded by two coders. Then, personal interpretations of category definitions were discussed, and codes were revised. Following this trial coding, each of the coders coded the entire material separately. Following an intercoder agreement data analysis, which yielded rather low Kappa values (Brennan & Prediger, 1981) at high percentage segment levels (Table 2), code assignments that did not match were discussed and deleted until full agreement was reached (O'Connor & Joffe, 2020).

TAB. 2. Intercoder Agreement Data Analysis for Deductive Categories and Number of Codes per Coder

	Deductive Categories	Coder 1	Coder 2	Σ	Kappa (κ)
(a)	Learner-self Interaction	73	72	145	0.15 / 0.21
(b)	Learner-interface Interaction	81	64	145	Min. code overlapping rate of 90% at segment level.
(c)	Learner-content Interaction	179	138	317	0.50 / 0.54
(d)	Learner-support Interaction	108	116	224	Min. code overlapping rate of 10% at segment level.
(e)	Learner-context Interaction	5	3	8	
	Σ	446	393	839	

Note. For details on Kappa see Appendix B

After deletion of the code assignments that did not match, 252 codes remained, and the coders inductively developed 12 final subcategories for four types of online interaction (see Table 3 and Appendix A).

TAB. 3. *Deductive and Inductive Coding Categories*

	Deductive Categories	Inductive Categories
(a)	Learner-self Interaction	<ul style="list-style-type: none"> • Freedom & independence • Time efficiency • Personal well-being
(b)	Learner-interface Interaction	<ul style="list-style-type: none"> • Tools • Infrastructure
(c)	Learner-content Interaction	<ul style="list-style-type: none"> • Task quality • Task quantity & workload • Objectives & assessment • Class organization • Methods
(d)	Learner-support Interaction	<ul style="list-style-type: none"> • Instructor-interaction • Peer-interaction
(e)	Learner-context Interaction	

Since the number of code assignments in the learner-context interaction category was rather limited, no subcategories were created for this form of interaction and it was not included in the triangulation of the results.

5. Results

We first assessed the internal consistency of the eleven items representing learner-self interaction, learner-content interaction as well as learner-support interaction. Their standardised Cronbach's α amounts to 0.86, 95% CI [0.81, 0.89], indicating a good consistency. From the eleven items, the two items reflecting learner-self-interaction and the item *peer interaction* show a rather skewed distribution, a moderate corrected item-total correlation only ($r_T < .40$) and a tendency to increase standardised α slightly when dropped; in other words, they do not seem to fit the scale as well as the other items. For each of the subsections we obtained the following results.

Learner-Self Interaction

Recall that learner-self interaction was quantitatively assessed through students' regular log-ins as well as their lack of self-discipline. Qualitatively, it was assessed through the open questions about positive and negative experiences (2). It turns out that most students rated log-ins as being a positive experience, while for a substantial number of students a perceived lack of self-discipline constituted a negative experience in learner-self interaction. From the open questions, three inductive subcategories could be created for learner-self interaction, namely *freedom and independence*, *time efficiency*, and *personal well-being*. These categories partly confirm the trend from the quantitative analysis. First, as part of the free-

dom and independence as well as time efficiency category, we could find positive reports about regular attendance, daily routines, commuting, as well as flexibility in time management and learning progression. This mirrors the appreciation of regular log-ins in the quantitative data. Second, the qualitative data suggested that self-discipline and distraction was perceived as a challenge by many, also reflecting the trend from the quantitative analysis. This is illustrated by the examples of student statements given in (3).

- (3) (a) "My negative experiences mostly have to do with myself, as I sometimes struggle with self-discipline at home."
- (b) "I noticed how essential regular attendance is for me, without pre-fixed classes I often fail to structure my workload."
- (c) "I do not perceive my bedroom as a working room; therefore, I get distracted easily. University offers a much better working environment".

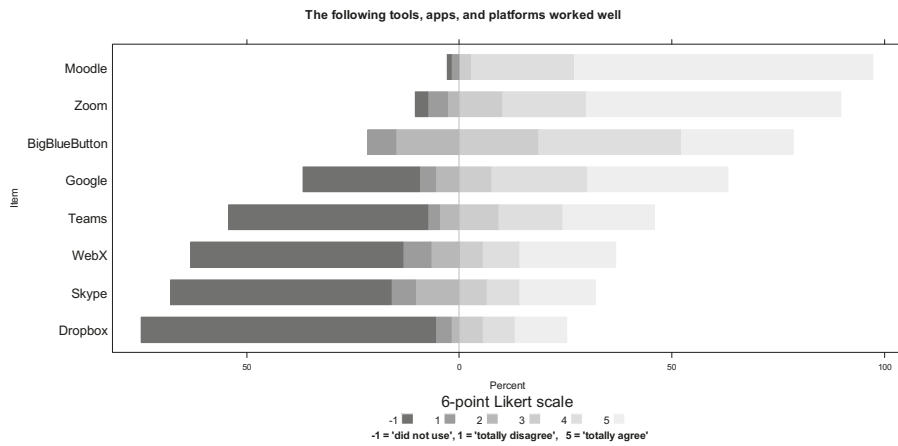
In addition to that, the qualitative data suggest a rather negative evaluation of the students' personal well-being during the distance teaching period, including statements about their emotional state and increasing levels of frustration due to too much workload. In sum, learner-self interaction seems to benefit from regular log-ins and was perceived positively in terms of freedom, independence, and time efficiency. At the same time, though, learner-self interaction suffered from emotional strains and work-related stress.

Learner-Interface Interaction

Learner-interface interaction was quantitatively measured through eight closed Likert items, including (-1) for *did not use*. Qualitatively, this interaction was reflected again in the two open items in (2). The quantitative replies show substantial variability in the students' use and appreciation of the eight tools in question (Figure 1).

At the top of Figure 1 we can see that almost all the students used and liked Moodle. The bottom four tools, in contrast, were not used by about 50% of the students, but around half of those who used them rated them positively. When disentangling frequency of usage and appreciation, it turns out that Moodle, Zoom, Google, and Teams were rated positively overall, with an overwhelming majority stating that these tools worked well (*totally agree, agree*), while Skype, BigBlueButton, WebX as well as Dropbox received rather mixed ratings.

FIG. 1. Divergent Stacked Barplot for the Distribution of the Six-Point Likert Responses to the 8 Items Representing Learner-Interface Interaction



For learner-interface interaction, qualitative content analyses produced the two inductive categories *tools* and *infrastructure*. Tools-related responses include appreciative statements of the tools used in terms of communicative and technical functionality, but also critical evaluations of internet access and technical devices needed for distance learning during lockdown. This is illustrated in (4).

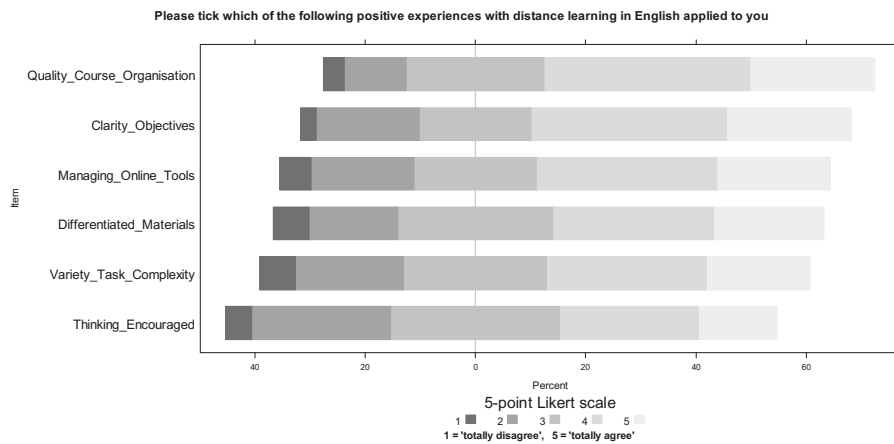
- (4) (a) "I think it is surprising how well the presentations and classes work on google meets etc.."
 (b) "Interruptions and technical problems with BBB."
 (c) "I consider bad internet connection, insufficient microphones, malfunctioning cameras etc. as technological barriers."

In sum, it appears as though learner-interface interaction was positively influenced by those tools that were frequently and successfully used, while students felt impaired at the same time by general technical issues.

Learner-Content Interaction

Learner-content interaction was quantitatively measured through six survey items. Figure 2 illustrates the distribution of the five-point Likert responses to these items.

FIG. 2. Divergent Stacked Barplot for the Distribution of the Five-Point Likert Responses to the 6 Items representing Learner-Content Interaction



As we can see, the experience with these six aspects of learner-content interaction were very comparable and predominantly positive (right-hand-side of the graph), with overall course quality being rated best (top bar) and task complexity and encouragement to think rated worst (bottom bars). This homogeneity in the responses is reflected in the scale's good internal consistency, with standardised Cronbach's $\alpha = 0.84$, 95% CI [0.77, 0.88]. Managing online tools, though, does not correlate as well with the scale as the other five variables do (item-total correlation $r_{\tau} = .46$ and increased α when dropped). An EFA on the correlation matrix (Bartlett $\chi^2(15) = 220.83$, $p < .001$, determinant > 0.0001 , $KMO = 0.85$) of all six items from this subscale (cf. Table 1) suggests that there was no underlying latent structure behind learner-content interaction. The most appropriate solution was monofactorial in both a parallel analysis (Horn, 1965) and Velicer's minimum average partial test (MAP, $RMSEA < .05$, $TLI > .90$). The variable *managing online tools*, however, displays the weakest loading on such a monofactorial solution ($\lambda = .50$). The trend visible in Figure 1 is partly mirrored in the qualitative data. Among the four qualitative inductive categories, we can find, for instance, *task quality* and *task quantity*. Within these two categories, we received rather critical responses about reduced quality in terms of complexity as well as overwhelming workload (5).

- (5) (a) "Most tasks include reading and answering a set of questions. Not exactly a negative thing, but I think the actual courses at university would have included more complex tasks."
 (b) "Hard to get specific information and clarity."
 (c) "I feel like I'm snowed under with work."
 (d) "Work has to be done almost exclusively by students, only ppt file with no further explanation, only statements like "please research xy" or "look at xy"."

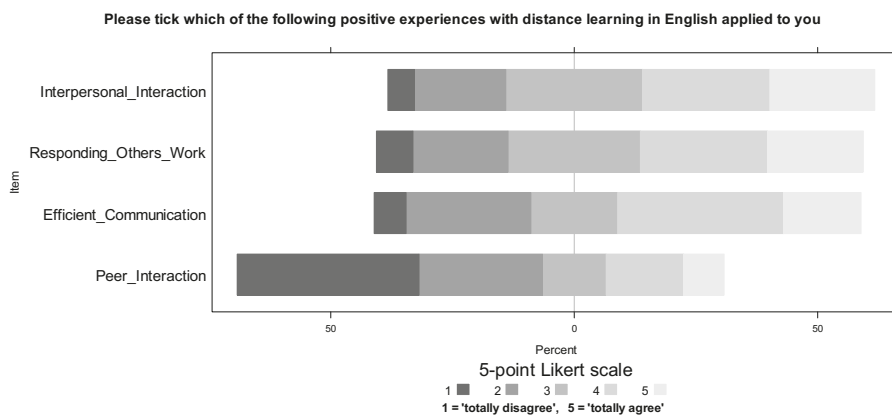
Another set of replies was inductively coded *objectives*, and some students reported that there were too many assignments and a lack of clarity and information in terms of objectives, exam content and procedure. This somehow contradicts the rather positive quantitative rating of the clarity of course objectives in Figure 2. Yet another inductive category was *class organisation*, and while some students seem to appreciate this aspect, others complained about it.

Finally, learner-content interaction categories also included responses about methods and tools, and these, too, were mixed. On the one hand, some students appreciated content, such as pre-recorded video tutorials and lively forum discussions, while others complained that interactive discussions hardly ever happened due to the lecturer's time management problems. When looking at both qualitative and quantitative data, learner content interaction appears to be ambiguous. In almost all the categories we find both positive and negative evaluations, and it seems as though no clear trend can be derived from our data.

Learner-Support Interaction

The last type of online interaction we looked at more closely was learner-support interaction. Figure 3 illustrates the distribution of the five-point Likert responses to this scale.

FIG. 3. Divergent Stacked Barplot for the Distribution of the Five-Point Likert Responses to the 4 Items representing Learner-Support Interaction



As we can see, interpersonal interaction, responding to others' work, and efficient communication were rated similarly. Peer interaction, in contrast, was rated much more negatively; almost 40% indicated that they totally disagreed with this being a positive experience. The qualitative content analysis suggests two kinds of learner-support interactions, namely *peer interaction* and *instructor interaction*,

with both positive and negative statements about either category. Instructors would, for instance, be open to suggestions, keep communication going, and provide information when necessary. In contrast, also a lack of communication and availability was reported repeatedly and described as stressful and frustrating (6).

- (6) (a) "Communication is frequent and clear."
- (b) "Professors ask us for ideas and improvements."
- (c) "Were always ready to answer questions."
- (d) "Asking something after the lesson felt like bothering the teacher."
- (e) "I seriously struggle with one course because the professor completely leaves us alone".
- (f) "The professors' commitment and efforts to support us the best way possible".

Under *peer interaction*, we subsumed statements about the importance of exchanging ideas among fellow students and the importance of a learning community for support. On the one hand, such a community was reported to be difficult to activate and build, due to a lack of interaction, on the other hand, some students saw improvement in the course of the distance teaching phase. Overall, both quantitative and qualitative data suggest that both lecturer and peer interaction are important for learner-support interaction, and that students sometimes missed this dimension during online class delivery. Internal consistency analyses confirm the special status of the item peer interaction in the quantitative data, it being slightly off the scale (Cronbach's $\alpha = 0.75$, 95% CI [0.68,0.82]), with item-total correlation dropping to $r = .42$ when excluded. An EFA on the correlation matrix (Bartlett $\chi^2(6) = 111.02$, $p < .001$, determinant > 0.0001 , KMO = 0.72) of all four items from this subscale (cf. Table 1) suggests that there was no underlying latent structure behind learner-support interaction. The most appropriate solution was monofactorial in both a parallel analysis (Horn, 1965) and Velicer's minimum average partial test (MAP, RMSEA $< .05$, TLI $> .90$). In this solution, the item peer interaction loads lowest on the one factor ($\lambda = .48$).

6. Discussion

Recall that the research question guiding this empirical study revolved around how Austrian EFL student teachers experienced four specific online interaction types during distance learning in the summer semester 2020. We were hoping to gain detailed insight as to how the different types of interaction were perceived, how well they represented one specific type, and what aspects of the four types of online interaction were covered in the students' responses.

Learner-self interaction emerged mainly from Zheng et al. (2020), who focuses on the importance of regularity with regard to guided learning periods

and self-discipline as a decisive factor in the online learning process. Our data suggest that students perceived freedom, independence, and time efficiency in general and regular log-ins for longer periods of time, in particular, as beneficial for this type of interaction. In contrast, self-discipline was lacking. Student teachers seemed to benefit from the fact that they were provided with a clear time structure, could adopt their preferred learning style and spend time primarily on the tasks set, but it seems to be a very thin line between thoroughly enjoying this freedom and failing to make good use of it and consequently feeling left alone with all the work. It could, therefore, be rewarding to explore this aspect further by using instruments such as the Online Self-regulated Learning Questionnaire (Barnard et al., 2008), which aims at measuring students' ability to self-regulate their learning in blended or wholly web-based settings.

When taking a closer look at learner-interface interaction it is striking that, most likely due to a novelty effect, the main focus in the qualitative data is on the video-conferencing tools used. While the quantitative data suggest that this type of interaction was positively influenced by those tools that were frequently and successfully used, general technical issues seem to have hampered learner-interface interaction. Moodle scored top ratings in the closed items but did not seem to be worth mentioning explicitly in the open questions.

The quantitative analysis of the data on learner-content interaction indicated that the instructor's ability to deal with online tools might be regarded as a factor that differs in some way from the other aspects included in the scale. The inductive categories which could be established might provide a reason why, since it could be clearly seen that students focus on tasks, or, more precisely, on task quality and quantity, rather than the tools used to make them available in their answers. When triangulating qualitative and quantitative data, however, learner-content interaction remains ambiguous.

Finally, the closed items for learner-support interaction received rather positive ratings except for peer interaction, which does not correlate well with this scale. Moreover, peer interaction in the qualitative data was repeatedly reported as deficient. Both quantitative and qualitative data, though, indicate that *instructor support* as well as *peer support* display a distinct quality of learner-support interaction in distance learning. Referring to the concept of the professional learning community (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006) in which members work "in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning-oriented, growth-promoting way" (p. 223) might help to explain why. Whereas instructors at least partly seemed to have found ways to make the learning process positive for the student teachers, distance learning was lacking social forms of interaction and solid exchange between the learners (Garrison et al., 2020). Overall, online or distance class delivery, apparently a fast-selling panacea of our times, is somewhat demystified in our data, when students report that in their experiences it was task quality rather than the tools

used that made their day. In other words, technology does not make EFL didactics; it provides a delivery dimension, and it is perceived as such by learners. Based on the abundance of critical responses in both our qualitative and quantitative data, three implications for online course development and delivery will be discussed.

Firstly, our study suggests that distance learning course delivery might benefit from the provision of cyclical and synchronous online meetings rather than from asynchronous course designs where the students are expected to work on pre-set tasks without instructor support for a longer period of time. Regular meetings at shorter (e.g. weekly) intervals appear to be particularly important, not least because they can provide opportunities to clarify or update information about course objectives and exam requirements. Secondly, in EFL distance learning contexts there seems to be a need for a shift from task quantity to task quality. Instead of too many written tasks, often based on repetitive question-answer patterns, fewer assignments including more complex and thus cognitively more challenging tasks might be an option. Not only have tasks which require higher order cognitive skills proved effective in online learning experiences (Boling et al., 2012), such tasks may in fact be considered as vital components for professional learning. Thirdly, since the data indicate that the student teachers experienced peer interaction as deficient, it appears that any distance learning course design needs to address this issue. One way to compensate for this deficiency might be the provision of a course-specific online peer interaction space, where, in pre-scheduled timeslots, the students can share their online experiences with each other.

7. Conclusion

This study aimed to investigate how Austrian student teachers of English experienced online interaction types in distance learning during the summer term lockdown in 2020. It focusses on the experiences of a specific group of EFL learners rather than EFL teachers, and therefore provided insight into a field which, according to recent studies (ECML, 2021), should still be investigated further. While it showed how the students experienced the four different interaction types, highlighting a pivotal role of regular guidance by instructors and a deficit of peer interaction, there are also a number of limitations: First, our convenience sample was neither geographically nor demographically representative, as participants from only one institution in Austria were taking part. Second, as the scales used were specifically designed for our study, we can merely report the results of a piloting phase which has to be regarded as the starting point for further studies. Third, learner-context interaction, i.e., the category which describes when learners are allowed to apply what they learn in real life so that they can contextualize the information, was not given the attention it probably requires in teacher education due to the fact that items could not be derived from the literature used.

Given the current developments in both secondary and tertiary EFL online class delivery, the following avenues for future research can be outlined. First, peer interaction as one element of learner-support interaction should be examined in more detail. It would be interesting to explore EFL student teachers' perceptions of this type of interaction systematically, for example by disentangling whether they perceive a lack of opportunities or simply do not use such opportunities. Moreover, it could be examined how the perception of peer interaction is affected by delivery mode (face-to-face versus online delivery, Hampel & Stickler, 2012). Second, the correlation between a perceived quality of peer interaction in online teaching and the learners' development of language skills, especially speaking skills, could be empirically examined. This would involve testing in how far learner-interface tools are in fact conducive to language learning processes. Finally, the concept of learner-context interaction seems to require further investigation, which could not yet be pursued as part of this study. The following anchor item from the qualitative study shows the potential in this area:

“I strongly believe that students adapt huge competences out of this situation, since it is so unique; and I do believe that as a future teacher you need to be flexible in every situation i.e. online seminars, e-learning, acquiring advanced media competences etc.”

References

- Ally, M. (2011). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (2nd ed., pp. 15–44). AU Press, Athabasca University.
- American Psychological Association. (2017). Ethical Principles of psychologists and code of conduct (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017). <https://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>
- Anderson, T. (2011). Towards a theory of online learning. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (2nd ed., pp. 45–74). AU Press, Athabasca University.
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., & Lai, S-L. (2008). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *Internet and Higher Education*, 12, 1–6.
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Statistical Psychology*, 3(2), 77–85.
- Blake, R. (2005). Bimodal CMC: The glue of language learning at a distance. *CALICO*, 22(3), 497–511.

- Boling, E. C., Hough, M., Krinsky, H., Saleem, H., & Stevens, M. (2012). Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive, on-line learning experiences. *Internet and Higher Education*, 15, 118–126.
- Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699.
- Bryer, J., & Speersneider, K. (2016). *likert*. Analysis and visualisation likert items. R package version 1.3.5. <https://CRAN.R-project.org/package=likert>
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2002). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2006). *Designing and conducting mixed methods research* (1st ed.). Sage.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis. Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Czerny, B. A., & Kaiser, H. F. (1977). A study of a measure of sampling adequacy for factor-analytic correlation matrices. *Multivariate Behavioral Research*, 12(1), 43–47. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1201_3
- Darling-Hammond, L., & Hammerness, K. (2007). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 390–441). John-Wiley & Sons.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (ECML). (2021, April 27). *The future of language education in the light of COVID. Lessons learned and ways forward* [Webinar]. <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Thefutureoflanguageeducation/tabid/5491/Default.aspx>
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). Exploring language pedagogy through second language acquisition research. Routledge.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299. [10.1037/1082-989X.4.3.272](https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272)
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gass, S., & Mackey, A. (2015). Input, interaction, and output in second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition. An introduction* (2nd ed., pp. 180–216).

- Gonulal, T., & Loewen, S. (2015). Exploratory factor analysis and principal component analysis. In L. Plonsky (Ed.), *Advancing quantitative methods in second language research* (pp. 182–212). Routledge.
- Hall, J.K. (2010). Interaction as method and result of language learning. *Language Teaching*, 43(2), 202–215. doi 10.1017/S0261444809005722
- Hampel, R. (2019). *Disruptive technologies and the language classroom*. Palgrave Macmillan.
- Hampel, R., & Stickler, U. (2012). The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCall*, 24(2), 116–137. 10.1017/S095834401200002X
- Heiberger, R.M. (2020). *HH: Statistical analysis and data display: Heiberger and Holland*. R package version 3.1-43, <https://CRAN.R-project.org/package=HH>.
- Horn, J.L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179–185.
- Hirumi, A. (2002). A framework for analyzing, designing, and sequencing planned e-learning interactions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(2), 141–160.
- Jaggars, S.S., & Xu, D. (2016). How do online course design features influence student performance? *Computers & Education*, 95, 270–284. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.014>
- Kline, P. (1999). *A handbook of psychological testing* (2nd ed.). Routledge.
- Lantolf, J.P. (2000). *Sociocultural theory and second language acquisition*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching*, 48(2), 263–280.
- Leiner, D.J. (2019). *SoSci Survey* (V. 3.1.06) [Computer software]. <https://www.sos-cisurvey.de>
- Long, M. (1983). Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development. An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 557–587.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures, and software solution*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Nassaji, H. (2020). Good qualitative research. *Language Teaching Research*, 24(4), 427–431.
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1362168820941288>
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. Paragon House Publishers.

- Pu, H. (2020). Implementing online ELT in the time of crisis: ordeal or opportunity? *ELT Journal*, 74(3), 345–348. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa030>
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer VS.
- R Core Team (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Revelle, W. (2020). *psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research*. Northwestern University, Evanston, Illinois. R package version 2.0.12. <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Revelle, W., & Rocklin, T. (1979). Very simple structure - alternative procedure for estimating the optimal number of interpretable factors. *Multivariate Behavioral Research*, 14(4), 403–414.
- Riazi, A. M., & Candlin, C. N. (2014). Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues, and challenges. *Language Teaching*, 47(2), 135–173. <https://doi.org/10.1017/S02614448130000505>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi:10.1007/s10833-006-0001-8>
- Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41, 321–327.
- Velicer, W.F., Eaton, C.A., & Fava, J.L. (2000). Construct explication through factor or component analysis: A review and evaluation of alternative procedures for determining the number of factors or components. In R.D. Goffin & E. Helmed (Eds.), *Problems and solutions in human assessment: Honoring Douglas N. Jackson at seventy* (pp. 41–71). Kluwer Academic Publishers.
- VERBI Software. (2019). *MAXQDA 2020* [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. <https://www.maxqda.com>
- Vygotsky, L. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1. Thinking and speaking*. Springer.
- Watkins, M.W. (2020). *A step-by-step guide to exploratory factor analysis with R and RStudio*.
- Youngjoo, Y., & Jang, J. (2020). Envisioning possibilities amid the COVID-19 pandemic: Implications from English language teaching in South Korea. *TESOL Journal*, 11(3). <https://doi.org/e00543>. 10.1002/tesj.543
- Zhang, Y. & Lin, C.-H. (2019). Student interaction and the role of the instructor in a virtual high school: What predicts online learning satisfaction? *Technology, Pedagogy, and Education*, 29(1), 57–71, 1–20. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1694061>
- Zheng, B., Lin, C.-H., & Kwon, J.B. (2020). The impact of learner-, instructor-, and course-level factors on online learning. *Computer & Education*, 150. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103851>

Appendices

A – Deductive and Inductive Coding Categories

Deductive Coding Categories (Types of Online Interaction)	Category Definition	Inductive Coding Categories	Unrevised Anchor Examples
Learner-self Interaction	Learner-self interaction occurs within learners to help monitor and / or regulate their own learning. (Ally, 2011, p. 33)	<ul style="list-style-type: none"> • Freedom & independence • Time efficiency • Personal well-being 	"I simply do not like to spend a lot of time in front of the screen and study in isolation. Therefore, it is often difficult for me to encourage myself to take on working again."
Learner-interface Interaction	Learner-interface interaction occurs between the student and different interaction media (Moodle, BBB, etc.) as well as related hardware to access the content and to interact with others. (Ally, 2011, p. 33)	<ul style="list-style-type: none"> • Tools • Infrastructure 	"Often times it's hard to follow a lecturer because of technical difficulties. This disturbs the rhythm of speech and makes it difficult to stay on task."
Learner-content Interaction	Learner-content interaction describes the interaction between learner and the content as such as well as the didactic approach. (Ally, 2011, p. 33; see also Zheng et al, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> • Task quality • Task quantity & workload • Objectives & assessment • Class organization • Methods 	"Some seminars turn into lecture like meetings which make it very hard to stay focused. hard to make certain seminars as interactive as they would've been at the phs."
Learner-support Interaction	Learner-support interaction describes situations in which the learner is supported by (an)other learner(s), an instructor, or an expert when working through the content. (Ally, 2011, p. 33)	<ul style="list-style-type: none"> • Instructor-interaction • Peer interaction 	"Professors offered lots of support – and some even extra hours which we could join if there were any questions or problems."
Learner-context Interaction	Learner-context interaction describes when learners are allowed to apply what they learn in real life so that they can contextualize the information. (Ally, 2011, p. 33)		"I strongly believe that students adapt huge competences out of this situation, since it is so unique; and I do believe that as a future teacher you need to be flexible in every situation i.e online seminars, e-learning, acquiring advanced media competences etc."

Note. The fifth category learner-context interaction was eliminated as a result of the convergent parallel analysis.

B – Intercooder Agreement

TAB. B1. Kappa Values for both Coders at the 90 % Segment Level

		Coder1		Σ
		1	0	
Coder 2	1	a = 270	b = 311	581
	0	c = 258	0	258
	Σ	528	311	839
Note	$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.32$ $P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{Number of codes} = 1 / 5 = 0.20$ $\kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.15.$ If there is an unequal number of codes per segment or if only one code is to be evaluated: $P(\text{chance}) = P_c = \text{Number of codes} / (\text{Number of codes} + 1)^2 = 0.14$ $\kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.21.$			

TAB. B2. Kappa Values for both Coders at the 10 % Segment Level

		Coder1		Σ
		1	0	
Coder 2	1	a = 505	b = 191	696
	0	c = 143	0	143
	Σ	648	191	839
Note	$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.60$ $P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{Number of codes} = 1 / 5 = 0.20$ $\kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.15.$ If there is an unequal number of codes per segment or if only one code is to be evaluated: $P(\text{chance}) = P_c = \text{Number of codes} / (\text{Number of codes} + 1)^2 = 0.14$ $\kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.54.$			



Fostering authentic inquiry at multiple levels through participatory action research

Susanne Oyrer^a, Beatrix Hauer^a, Anke Hesse^a,
Gudrun Keplinger^a, Johannes Reitinger^b

^aPrivate University of Education of the Diocese of Linz,
^bCentre for Teacher Education, University of Vienna, Vienna, Austria
susanne.oyrer@ph-linz.at

SUBMITTED 7 APR 2021

REVISED 7 JUL 2021

ACCEPTED 19 JUL 2021

Participatory action research processes (PAR) have proven to be effective with regard to advancement in education. This paper explores how an inquiry-oriented teaching approach can be realised in secondary school in a participatory process involving three levels, namely pupils, teachers, and a supporting team of researchers. The intention of the developmental project is to unfold certain criteria typical of participatory inquiry-learning arrangements on all these levels. The aim of the study is to understand the parameters conducive to the evolvement of the criteria of inquiry learning and the specific methods teachers use in their lessons. This is achieved by quantitative analysis of data gathered by the practitioners and qualitative analysis of guided interviews of the supporting research team with eight teachers. It turns out that sound knowledge of the theory, support from researchers, participation in the learning experience of a group, and, most importantly, teachers' trust in the capabilities of the learners are crucial to the effective use of the participatory approach to inquiry in classrooms. It can be concluded that, reflection and analysis of actions in class will eventually result in new cycles of inquiry learning, thus fuelling the participatory action research cycle and the school developmental process.

KEYWORDS: bottom-up school development processes, inquiry learning, participatory action research

1. Introduction

In the last decade, teacher training has had to adjust to fast-changing demands on schools (Korthagen & Kessels, 1999) by favouring a more inquiry-oriented approach in all curricula, not only in science education (Brew & Saunders, 2020). Similarly, class participation has gained more importance in the educational system in recent years (Oser, Biedermann, & Ullrich, 2001; Oser & Biedermann, 2006). The goal is that children will acquire sound and deep understanding of the subject matter by being genuinely curious about it and actively involved in the learning process.

Our study examines how a participatory, inquiry-oriented teaching approach can be realised in secondary school through a participatory action research process. The aim is to meet the criteria of participatory inquiry learning on three levels, the level of the pupils, that of the teachers, and that of the external supporting team. Hence, every person involved in the project is expected to experience a sense of self-determination, authentic exploration, and active participation when it comes to creating knowledge of their own. Cooperation between a team of practitioners and the supporting team of researchers should serve as a stimulus to trigger school development on a larger scale in a participatory action research (PAR) project (Townsend, 2014; Eilks, 2014) in education (Stern, 2019).

In this article we first describe the theoretical concept of *Criteria-based Explorations in Education* or *CrEEd for Schools* (Reitinger & Oyrer, 2020), an inquiry-oriented model for bottom-up school developmental processes. Subsequently, we discuss the results of qualitative and quantitative examination of four hypotheses evaluating the progress of our project. Finally, we offer recommendations on how the action research process should be implemented.

2. The Theoretical Concept of Criteria-based Explorations in Education or CrEEd for Schools

Our study is based on the concept *CrEEd for Schools* (Reitinger & Oyrer, 2020). Consequently, we argue that school development should stem from the genuine interest of participating teachers (figure 1; [1]), that it can only be successful if innovation starts in the classrooms (Rauch & Senger, 2009), and that it builds on joint reflection and propensity for reframing didactic concepts. *CrEEd for Schools* involves practitioners as well as researchers. The latter encourage theory-based reflection and provide relevant feedback, thereby stimulating the action research process. Teachers, on the other hand, actively participate in the research process by incorporating the new findings into their lesson planning. Hence, the successful implementation of *CrEEd for Schools* can be regarded as a process of participatory action research (PAR; Eilks, 2014).

The major goal of this implementation is to support teachers in deliberately and consistently prioritizing the interests of the pupils when planning their lessons. Thereby, the *CrEEd* concept provides a framework for a course of action that is consistently oriented towards the criteria of inquiry learning. Because the criteria of inquiry learning and participation are the two key elements of *CrEEd for Schools*, our understanding of both these basic components will be explained further in the following section.

The key role of the criteria of inquiry learning

Drawing on constructivist views of learning, the one fundamental idea common to various conceptualizations of inquiry learning is learner-centeredness, which describes the learners' active role in gaining knowledge and their teachers' support in this process (Dewey, 1933; Aulls & Shore, 2008; Capps, Crawford, & Constas, 2012; Fichten & Meyer, 2014; Huber, 2004; Jang, Reeve, & Halusic, 2016; Littleton, Scanlon, & Sharples, 2011; Reeve, 2004). Thus, inquiry learning arrangements offer space for individual development, decision making (Brew & Saunders, 2020), active thinking, and drawing of conclusions (Minner, Levy, & Century, 2009). It often includes a cycle of action phases that can be compared to generic practices in science (Mieg, 2019). Despite some differences in the concrete designs of the action phases, Pedaste, Mäeots, Siiman, de Jong, van Riesen, Kamp, Manoli, Zacharia, and Tsourlidaki (2015) identify five core features of inquiry-oriented teaching: *orientation, conceptualization, investigation, conclusion, and discussion*.

Similarly, the theory of inquiry learning arrangements (TILA; Reitinger, 2013; Reitinger, Haberfellner, & Keplinger, 2016) lays down four main criteria, defined as *criteria of inquiry learning*. Those are participation-oriented and can be met to various degrees and in different combinations within inquiry learning arrangements. The more they unfold, the more considerable is the inquiry learning process (Kreutzer & Reitinger, 2020). As the criteria are essential to the school developmental process described in this article, they will now be laid out in more detail.

To begin with, (1) *experience-based hypothesizing* takes place when learners are genuinely interested in a topic, they pose questions and make assumptions as to how their questions might be answered. Also, space should be allowed for (2) *authentic exploration* which provides for intrinsically motivated research on a chosen topic. When this criterion is met, the learners pursue their research goals with a certain degree of commitment and endurance. The third criterion, (3) *critical discourse*, takes visible shape when the learners' findings are discussed and reflected on. This discourse may also include the research process itself; both problems and outcomes may be highlighted. Finally, (4) *conclusion-based transfer* gives learners a chance to demonstrate their competencies and share their findings and discoveries. They are offered possibilities or self-created ideas to implement their new knowledge in a wider context or to introduce it to a larger audience (Reitinger, 2013; Reitinger, Schude, Cihlars & Bosse, 2020).

Transferring these criteria to our project, the practitioners in this study were given the possibility to (1) pose their own questions, (2) explore individual strategies to implement inquiry learning in their classrooms, (3) talk about their experiences with colleagues and members of the supporting team of researchers, and (4) eventually show their findings to other staff members.

Participatory Action Research as key element for school development

In educational action research (Rauch, Zehetmeier, & Posch, 2019; Feldmann, Altrichter, Posch, & Somekh, 2018), practitioners collaborate with external researchers, who function as facilitators, supporters, and supervisors of the collaborative research. In this process, research questions which address practical issues are mutually agreed upon (Townsend, 2014). When all stakeholders identify problems through mutual understanding, find solutions, and thus generate theoretical knowledge which will eventually result in practical improvements, this process of action research is called *Participatory Action Research* (PAR; Eilks, 2014).

With regard to inquiry learning, Aulls and Shore (2008) point out that reflecting on one's own practice is highly pertinent in inquiry learning arrangements, in that the act of reflecting is in itself authentic and explorative. They also argue that the interest in improving one's own actions in the classroom is a vital prerequisite for teaching others in an inquiry-oriented way. Earl & Ussher (2016) describe reflective practice as an essential way of professional development and emphasize that *inquiry as research* and *inquiry as professional development* are in themselves two forms of reflective practice and action research, which eventually result in a useful change of practice (p. 51).

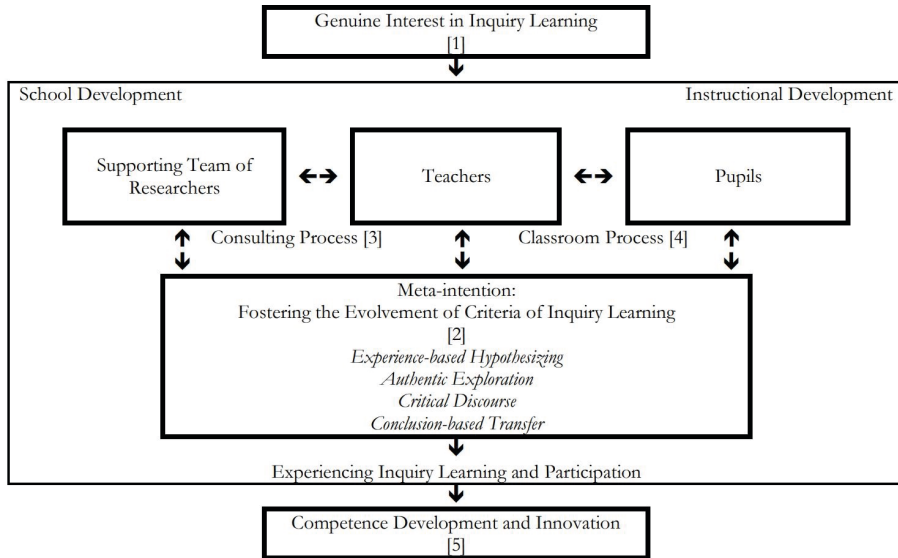
For the teachers involved in the project, the scaffold of the four criteria of inquiry learning served as a tool for meta-reflection. It is assumed that if teachers are willing to scrutinize their practices for the criteria of inquiry learning, they gradually gain more autonomy as well as trust in their own abilities to analyze, reflect, and improve their inquiry-oriented way of teaching (Altrichter & Reitingner, 2019).

CrEEd for Schools - inquiry learning on multiple levels

The innovative feature of *CrEEd for Schools* is the implementation of inquiry learning on several levels: first, on the level of the lessons given in the classrooms (figure 1; [4]), where pupils experience a participatory, inquiry-oriented way of learning; second, on the level of the teachers who try to implement inquiry learning in their classes. Their own learning process represents the essence of the school developmental process because the advancement of the didactical concepts of individual teachers will eventually lead to an increase in competencies and innovation on school level (figure 1; [5]). Third, the members of the external supporting team of researchers support the teachers in their pursuit of extending their personal knowledge (figure 1; [3]) and have a genuine interest in the success of the bottom-up developmental process. Ideally, the optimum performance of the desired developmental process achieved through *CrEEd for Schools* culminates in *Participatory Action Research*, where each participating individual pursues their crucial interest (Korthagen & Kessels, 1999), while all players in the project work

together on an equal footing and mutually exchange their experiences and knowledge in a collaborative and innovative process (Corno & Randi, 1997).

FIG. 1. Model structure of CrEEd for Schools (Reitinger & Oyrer, 2020)



3. Description of the study

The project started with an initiative by the headmaster of an Austrian secondary school, who intended to allow for more creativity, inquiry, and participation during lessons at school. In addition, a team of researchers was looking for a possibility to disseminate their findings about inquiry-based learning arrangements and the implementation in a school developmental process.

In consultation with the headmaster, a first workshop was organized in which the criteria of inquiry learning were described in detail. Teachers were strongly advised to join, but, according to the PAR process, attendance was not mandatory. Hence, out of a group of about 25 teachers only five teachers fully committed to going through a practical phase of preparing and teaching lessons according to CrEEd. In this process, they received first-hand information on the practical realisation of the teaching concept. Another workshop, which offered professional reflection on the actual classroom procedures, ended the first action research cycle at the end of the term and, at the same time, started a new cycle for the summer term. While the first implementation period (first action research cycle) could be regarded as a piloting phase or a test period, the second period requested stronger commitment to the joint research project. The five teachers, plus three more teachers who joined the project put their names on a list of participants in the project. They were all genuinely interested in inquiry-based learning, but the three new participants had

not been able to join the project earlier due to various assignments in the school administration. The newcomers received a short introduction to inquiry-oriented learning arrangements, albeit less detailed than the first group. One of them wanted to apply the new teaching approach in class but decided against the collection of quantitative or qualitative data. Again, daily school activities and other administrative tasks limited this teacher's ability to take advantage of the full potential of the project. The others regarded the suggested research procedure as suitable for their own professional development and fully committed to it.

Research questions and hypotheses

In correspondence with the PAR-process, research was conducted on three equivalent levels. One level (L1) represented the quality of learning in the classrooms, determining whether pupils' learning experiences matched the criteria of inquiry-based exploration. On another level, the teachers explored together with the supporting team of researchers whether their methods were applicable to initiate and foster inquiry learning and participation in class (L2). On the level of school development (L3), it was investigated in how far the perceived quality of teaching matched the results of the quantitative study, and which procedures and methods were conducive to the inquiry learning process. Hence, the following research questions were examined on the three different levels (see Table 1).

TAB. 1. *Research questions*

L1	Q1	Do CrEEd learning arrangements lead to a stronger evolvement of inquiry learning than conventional instruction?
	Q2	Which levels of evolvement do the criteria of inquiry learning reach?
L2	Q3 _a	Which parameters are regarded by the teachers as being conducive to the evolvement of the criteria of inquiry learning?
	Q4 _a	Which methods and procedures do teachers apply to foster inquiry learning?
L3	Q3 _b	Can the degree of evolvement of the criteria of inquiry learning be better understood when analysing the teachers' descriptions of their work in class?
	Q4 _b	How do the perceived evolvement of inquiry learning in a teacher's class and the teacher's methods and materials used in inquiry learning arrangements correlate?

Derived from these questions, the following hypotheses were put forward (see Table 2).

TAB. 2. *Hypotheses derived from the research questions*

L1	H1	CrEEd learning arrangements lead to a stronger evolvement of inquiry learning than conventional instruction.
	H2	The four criteria of inquiry learning evolve to different extents during the CrEEd learning arrangements of the teachers.

L2	H3 _a	There are certain parameters that the teachers consider to be conducive to the evolvement of inquiry learning.
	H4 _a	There are characteristic methods and procedures teachers apply to foster inquiry learning.
L3	H3 _b	There are correlations between the pupils' experienced evolvement of inquiry learning and the individual, practical concept of the teacher who teaches the class.
	H4 _b	There are correlations between the pupils' perceived evolvement of inquiry learning and the teachers' methods or procedures in inquiry learning arrangements.

Research design

In a quasi-experimental design, the evolvement of inquiry learning was examined in thirteen classes following a post-interventional procedure (N = 229 pupils, 13 classes, seven teachers) by using a standardized instrument called *SVF¹-Kurzskala* (Permenschlager, Reiting, Reiting, Seyfried, & Waid, 2018). This 5-point Likert scale measures the extent to which self-determination, trust-based learning, and the four criteria of inquiry learning (experience-based hypothesizing, authentic exploration, critical discourse, conclusion-based transfer) are experienced by the learners. (1: I strongly disagree, to 5: I strongly agree). A mixed between-within subjects analysis of variance (ANOVA; general linear model; Pallant, 2007, pp. 266–274) was performed to assess the impact of two interventions, namely of a conventional learning arrangement (conv) and an inquiry learning arrangement (creed) on the pupils' ratings of the four criteria. Thus, variations of the perceived evolvement of the criteria of inquiry learning of each participating child, and of the class as a whole, were compared in the two different educational settings. Additionally, *t*-tests were carried out for data of six teachers comparing conventional learning (conv) to inquiry learning (creed); teacher 7 delivered only data for the creed intervention. With these six single *t*-tests, we checked significances of mean differences on the basis of an alpha-corrected *p*-level (Bonferroni-correction: $p_{corrected} = .05 / [\text{number of tests}]$; Field, 2009, p. 373).

Furthermore, data for the qualitative analysis was obtained by conducting guided interviews at the end of the second practical phase with the eight teachers who had been trying to implement inquiry learning in their classes. The qualitative content analysis was performed according to Mayring (2014), and categories were established collaboratively, inductively and deductively, in a team of three researchers (Cornish, Gillispie, & Zittoun, 2013). For six of the interviewed teachers, the aforementioned quantitative data was gathered from their pupils so that methodological triangulation (Denzin, 2017) was possible. Finally, the results provided a basis for feedback and reflection on the action research process.

1 *SVF* refers to the German terms *Selbstbestimmung* (self-determination), *Vertrauen* (trust), and *Forschendes Lernen* (inquiry learning).

4. Results

In the following section, the results of the quantitative (H1, H2) and qualitative (H3_{a/b}, H4_{a/b}) analyses are presented.

Analysis of the evolvement of inquiry learning (H1, H2)

We compared the performances of inquiry learning (*t*-test, ANOVA) within *CrEEd* learning arrangements (*creed*) and conventional learning arrangements (*conv*), as addressed in H1. Surprisingly, there was no significant general effect ($t[229] = .522$, *n.s.*) between the two groups of students ($M_{creed} = 3.58$; $M_{conv} = 3.61$). Even six alpha-corrected *t*-tests calculated for each of the teachers could not identify a single significant difference between *CrEEd* learning arrangements and conventional instructional lessons (see Table 3). However, when comparing single means differentiated according to the participating teachers (*creed/conv**teacher), a significant interaction effect unveils, $F(5, 224) = 4.130$, $p < .01$, $\eta^2 = .084$. This effect was mainly due to partially positive performances (teachers A and B) and partially negative performances (teachers D and F)(see differences of means in Table 3).

TAB. 3. Performance of inquiry learning; mean value (*M*); standard deviation (*SD*); not significant (*n.s.*); *creed*, inquiry teaching approach according to *CrEEd*; *conv*, conventional teaching

Intervention	Teacher						
	A	B	C	D	E	F	G
<i>creed</i>	<i>M</i> = 4.21	<i>M</i> = 4.07	<i>M</i> = 3.26	<i>M</i> = 3.55	<i>M</i> = 3.54	<i>M</i> = 3.41	<i>M</i> = 4,04
	<i>SD</i> = .60	<i>SD</i> = .77	<i>SD</i> = .89	<i>SD</i> = .89	<i>SD</i> = .64	<i>SD</i> = .74	<i>SD</i> = .65
<i>conv</i>	<i>M</i> = 3.95	<i>M</i> = 3.80	<i>M</i> = 3.19	<i>M</i> = 3.97	<i>M</i> = 3.51	<i>M</i> = 3.63	
	<i>SD</i> = .60	<i>SD</i> = .94	<i>SD</i> = .72	<i>SD</i> = .78	<i>SD</i> = .60	<i>SD</i> = .85	
Difference	.26	.27	.07	-.42	.03	-.22	
of Means	(<i>n. s.</i>)	(<i>n. s.</i>)	(<i>n. s.</i>)	(<i>n. s.</i>)	(<i>n. s.</i>)	(<i>n. s.</i>)	

Missing data for teacher G (*conv*) and teacher H (*creed, conv*).

Therefore, hypothesis H1 – stronger evolvement of inquiry learning in *CrEEd* learning arrangements – was not confirmed. Nevertheless, it is notable that all single *CrEEd* lessons as well as conventional lessons have means above the middle of the applied scale (compared also to mean value of 3.088; Permanschlagel et al., 2018, p.51), which indicates a general tendency towards inquiry learning.

Regarding hypothesis H2 – the four criteria of inquiry learning evolve to different extents during the *CrEEd* learning arrangements of the teachers – differences between the observed *CrEEd* learning arrangements concerning the evolvement of the criteria of inquiry learning could be determined. The results of a mixed between-within subjects ANOVA (criteria*teacher) show a significant interaction effect, $F(18, 723) = 4.260, p < .001, \eta^2 = .096$. This led us to conclude that various criteria seem to have been met to considerably different extents by the participants in the study. Table 4 visualizes single means of all measured criteria within the *CrEEd* learning arrangements for the seven teachers A to G.

TABLE 4. Means (M) and Standard Deviations (SD) of the single criteria of inquiry learning within the 'creed' intervention – differentiated by teachers

Criterion	Teacher – ('creed' intervention)						
	A	B	C	D	E	F	G
Experience-based hypothesizing	M = 4.29	M = 4.60	M = 3.56	M = 3.73	M = 3.69	M = 3.53	M = 4.22
	SD = .64	SD = .50	SD = 1.03	SD = 1.16	SD = .98	SD = 1.14	SD = .73
Authentic exploration	M = 4.00	M = 4.24	M = 3.46	M = 3.66	M = 4.05	M = 3.43	M = 3.94
	SD = .95	SD = 1.17	SD = 1.25	SD = 1.26	SD = 1.02	SD = 1.01	SD = .87
Critical discourse	M = 4.67	M = 3.52	M = 3.63	M = 4.10	M = 3.58	M = 3.80	M = 4.67
	SD = .66	SD = 1.26	SD = 1.18	SD = 1.09	SD = .85	SD = 1.06	SD = .77
Conclusion-based transfer	M = 3.90	M = 3.92	M = 2.40	M = 2.71	M = 2.83	M = 2.87	M = 3.33
	SD = .94	SD = 1.00	SD = 1.23	SD = 1.44	SD = .98	SD = 1.22	SD = 1.03

Missing data for Teacher H

Analysis of conducive parameters, methods and materials (H_{3a+b} and H_{4a+b}) by means of Qualitative and Mixed-Methods Analysis

In the following section, the results of the qualitative analysis of the data obtained from interviews with eight teachers will be presented to discuss hypotheses H_{3a/b} and H_{4a/b}.

With regard to hypothesis H_{3a} – the parameters regarded by the teachers as being conducive to the evolvement of the criteria of inquiry learning – all interviewees were able to name important factors, from which the following four categories (C1 to C4) could be established (see Table 5).

TAB. 5. *Categories derived from qualitative analysis of interviews concerning parameters regarded conducive to the evolvement of the criteria of inquiry learning*

<i>Category</i>	<i>Label</i>	<i>Examples</i>
C ₁	scholarly exchange	support by experts, input and discussion regarding the theory of inquiry learning
C ₂	communication with colleagues	talking to other teachers teaching the same subject(s)
C ₃	general conditions and resources	library, blocking of lessons, time slots for exchange with colleagues
C ₄	attitude and mindset of the teacher	student-centeredness, openness towards development of one's own teaching skills

In addition, some inhibiting factors were named, e.g. constraints imposed by strict guidelines in the curricula and time pressure. Moreover, not being a novice teacher and therefore falling back into old patterns was seen as problematic.

Hypothesis H_{3b} – there are correlations between the pupils' experienced evolvement of inquiry learning and the individual, practical concept of the teacher who teaches the class – will be discussed by highlighting similarities and differences among the participants in the study regarding the results of both the quantitative and qualitative analysis.

Starting with the teachers whose quantitative data was above zero or showed a low but positive trend towards inquiry learning respectively (Table 2), statements could be allocated to all four categories. For three of the teachers attached crucial importance to knowing that one's teaching is placed on a sound theoretical footing and that one is part of a community of practitioners pursuing similar goals was considered as conducive (C₁, C₂), and so was a good relationship between teacher and learners which allows for effective communication (C₄). One of these teachers, however, stated that in one of the two subjects in which the inquiry learning took place, it was more difficult to fully adopt the student-centered approach, primarily because of constraints imposed by rather strict guidelines in the curriculum and generally more pressure to perform. This might be a possible explanation why the positive trend towards inquiry learning of this teacher was less marked than that of the other two participants.

Differences between the teachers of this group could be spotted regarding C₃, general conditions and resources. Two participants stated that the length of instruction time and also the teaching materials were not sufficient, whereas one teacher was happy with the general conditions under which the teaching and learning took place. Regarding the teacher whose data revealed the least marked positive trend towards inquiry learning, it could be seen that C₁ and C₂ were not reflected in the statements. None of the statements could be assigned to category C₃, time was only referred to as an inhibiting factor. C₄, attention and mindset of the teacher, was referred to in two ways: first, the teacher described inquiry

learning as a principle which had already been applied for a while and hence was new neither to the teacher nor the students; second, the teacher regarded teacher-centeredness as more timesaving and effective at times, especially in order not to deviate too far from a specific topic.

Finally, the two teachers whose quantitative data showed a negative trend with respect to inquiry learning will be looked at in more detail. Scholarly exchange (C1) and communication with colleagues (C2) were mentioned, but both teachers also expressed a wish to intensify this exchange, which seemed impossible at that point because of time constraints. They would have liked to get more detailed, specific and definite ideas regarding methods and possible lesson plans. Being given the opportunity to organize the lessons into double periods was regarded as conducive to the realization of inquiry learning (C3). When it comes to C4, the teachers expressed doubt especially about young learners' ability to work independently, which is why much of the teaching and learning took place in a plenary. One teacher explained that the pupils' questions somehow got lost in the process and were not developed into hypotheses. They concluded that some topics might not be suitable for inquiry learning.

Regarding hypothesis H4_a – there are characteristic methods and procedures teachers apply to foster the involvement of the individual criteria of inquiry learning – the analysis of the data indicates that it is primarily interest in the topic, hypothesizing, and authentic exploration which are at the center of teachers' attention. For those criteria of inquiry learning, the statements of the teachers can be assigned to four categories (C5 to C8) (see Table 6).

TAB. 6. *Categories derived from qualitative data concerning characteristic methods and procedures applied by the teachers*

<i>Category</i>	<i>Label</i>
C ₅	Examples of materials for stimulating interest and hypothesizing
C ₆	Examples of methods for stimulating interest and hypothesizing
C ₇	Examples of materials for authentic exploration
C ₈	Examples of methods for authentic exploration

C₅ included documentaries about current and relevant events, lists of topics including sub-topics and questions about the topic, extracts from films, image vignettes, texts, and examples of possible products which could be developed in the inquiry learning phase. Those materials were used (C₆) to trigger discussions, speculate about possible answers to questions raised, pose new questions, and provide pupils with a choice.

For authentic exploration, age-appropriate materials such as textbooks, a collection of weblinks, experiment kits, and visuals were named as suitable learning and teaching materials (C₇).

With regard to the methods used (C8), on the one hand, flexibility and openness regarding time management, group sizes, ways of working, teacher-learner-centeredness, forms of assessment, and teacher support were listed. On the other hand, providing a clear structure, e.g. detailed guidelines on a handout, visualization of the process, reminders, and resorting to already well-known teaching concepts were mentioned.

Hypothesis H4_b – there is a correlation between pupils' perceived involvement of inquiry learning and the teachers' methods or procedures in inquiry learning arrangements – will be addressed by grouping the participants with regard to similar interaction effects.

The most noticeable difference between the teachers who performed higher in the inquiry learning arrangements and those who scored lower, was that the statements of the former group could be allocated to all four categories. Materials were named that could be applied to hypothesizing and authentic exploration (C5, C7), but more importantly many methods were described which seemed to be closely related to the above-described teacher attitude and mindset (C4). Examples include flexible grouping according to the pupils' needs, pre-selecting sources on topics which might be meaningful for the pupils, and support when finding and formulating hypotheses and research questions (C6). The following were listed as methods for authentic exploration (C8): trying things out, individually or in groups, allowing phases of student-teaching, interviewing experts, including fellow pupils who had already conducted some research, and facilitating pupils' self-assessment, maximizing the amount of student participation, supporting research, providing a structure and time frame, avoiding falling back into old teaching patterns of behavior, remaining open to different methods (no specific method), giving continuous support and thought-provoking input, and posing additional questions.

For the teacher whose data showed the least positive trend, it can be noted that C6 was represented insofar as clear (step-by-step) instructions, a structure for formulating questions, and learner-centeredness in this phase of the lesson seemed crucial to the teacher.

There was no noticeable difference regarding the materials used by the different groups of teachers (C5, C7). However, teachers whose trend in mean values for inquiry learning was negative described inquiry learning as lacking structure. One teacher went so far as to say that interference of the teacher was considered as an impediment to the inquiry learning process. Openness was equated to a reduction of support by the teacher and the teachers tended to resort to already well-known methods instead of trying new ways.

Summing up, in the present study, scholarly exchange (C1), communication with colleagues (C2), and an attitude and mindset of the teacher which allows for student-centeredness and openness towards development of one's own teaching skills

(C4), methods for stimulating interest and hypothesizing (C6), and methods for authentic exploration (C8) seem to have brought about a positive interaction effect.

5. Discussion and implications

In this section, the results will be discussed with regard to the three levels on which our research took place.

On level 1 (L1), where we address the question of how pupils perceived the inquiry learning process, no significant difference could be spotted to their learning experience in conventional settings and hypothesis 1 – *CrEEd* learning arrangements lead to a stronger involvement of inquiry learning than conventional instruction – could not be confirmed. The results indicate that the input provided had not yet had an impact on the learning situation in class. This phenomenon is by no means atypical for the implementation of inquiry learning arrangements (Capps, Crawford, & Conostas, 2012). However, the patterns for the different teachers indicating that the various criteria evolved to different extents (see Table 3, H2) will provide valuable information as to which criteria could be focused on more in the next cycle of action research.

This is where level 2 (L2) comes in, i.e. teachers' perceptions of how inquiry learning can be fostered in the classroom and reflection on methods and procedures (H3_a, H4_a). A closer look at the data reveals that the mean values of all participating practitioners are above the mean value of the scale (statistical mean = 3.088; Permenschlager et al., 2018, p. 51) (see Table 3), suggesting that a general tendency in the teachers' lessons towards inquiry learning already existed before the PAR-process started. This is why it seems even more important to connect any future work to the four categories which could be established, especially the ones which can be influenced by the team of researchers. As attitudes tend to be more difficult to change (C4; c.f. Haddock & Maio, 2004; Michel & Shoda, 1995), it seems reasonable to start off by providing opportunities for exchange with experts in the field and colleagues teaching the same subject. Moreover, a certain degree of flexibility with regard to blocking of lessons and access to resources might benefit the implementation process. In addition, teachers seem to have an extensive repertoire of methods which they can use to awaken interest, consider hypotheses, and make pupils explore a topic area in an authentic manner. They do not, however, refer to ways in which *critical discourse* and *conclusion-based transfer* can be guided. This would, again, provide a starting point for further input from the experts in inquiry learning.

On the third level of our investigation (L3), the interrelation between the learners' perceived involvement of the criteria of inquiry learning and the teachers' individual practical concepts, methods, and materials will be in the focus of our discussion (H3_b, H4_b). When it comes to the overall teaching approach, the

triangulation of the data asserts the importance of a professional learning community, in which practitioners and researchers exchange ideas on a regular basis. Moreover, it reveals that teachers need to be sincerely open to new ideas and willing to stick to student-centered learning processes even if those might seem less time-efficient. As teachers feel constrained by packed curricula, for further action research one might consider a thorough analysis of the competences listed with regard to core elements, as this might free teachers from slavishly following the tasks provided in textbooks they might use. Looking at the methods and materials mentioned by the interviewees, what sticks out is that student-centeredness must not be equaled with lack of support from the teacher. The key term seems to be flexibility within a clear structure and time frame. As already described above, teachers can draw on a large collection of methods, so the focus needs to be on practicing to pick and choose according to the needs of the learners. Moreover, age-appropriate pre-selection of materials and sources as well as formulating additional questions could be worked on.

Regarding the PAR-process in general, it was noticed that the participation of the teachers increased in the course of the project, a phenomenon also described in the literature (Townsend, 2014; Eilks, 2014). At the beginning of the project, the teachers were simply curiously embracing the new theoretical approach and experimented with it to enrich their everyday teaching. By and by, they learned to trust the knowledge continuously acquired in the process, and became more confident in the pupils' competencies (Clayton, Kilbane, & McCarthy, 2017). Also, their interest in the overall project and the critical engagement in the theoretical concept of inquiry teaching became more important. All participating teachers became increasingly interested in scientific results and started to acknowledge the importance of further professional development. All in all, this seems to provide a sound basis for further action research cycles.

Acknowledgements

We would like to sincerely thank the highly committed faculty and staff at the Gymnasium Werndlpark for their participation in this project.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

6. References

- Altrichter, H., & Reitinger, J. (2019). Analyse von Unterricht durch forschendes Lernen. Wie Lehrpersonen aus ihrem Unterricht lernen können. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier, & U. Sandfuchs (Eds.), *Handbuch Unterrichten in allgemeinbildenden Schulen* (pp. 475–485), Bad Heilbrunn, Germany: Klinkhardt UTB.
- Aulls, M. W., & Shore, B. M. (2008). *Inquiry in education. The conceptual foundations for research as a curricular imperative*. New York, NY: Routledge.
- Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1–11.
- Capps, D. K., Crawford, B. A., & Conostas, M. A. (2012). A review of empirical literature on inquiry professional development: Alignment with best practices and a critique of the findings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 291–318. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9275-2>
- Clayton, C., Kilbane, J., & McCarthy, M. R. (2017). Growing into inquiry: Stories of high school teachers using inquiry for themselves and their students. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 8(2), 1–20.
- Cornish, F., Gillespie, A., & Zittoun, T. (2013). In U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of qualitative data analysis* (pp. 79–93). London, UK: SAGE.
- Corno, R., & Randi, J. (1997). Motivation, volition, and collaborative innovation in classroom literacy. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement. Motivating readers through integrated instruction* (pp. 14–31). Newark, NJ: International Reading Association.
- Denzin, N. (2017). *Sociological methods: A sourcebook*. (5th ed.). New York, NY: Routledge.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Lexington, KY: Courier Dover.
- Earl, K., & Usher, B. (2016). Reflective practice and inquiry: Let’s talk more about inquiry. *Teachers and Curriculum*, 16(2), 47–54.
- Eilks, I. (2014). Action research in science education – From a general justification to a specific model in practice. In T. Stern, F. Rauch, A. Schuster, & A. Townsend (Eds.), *Action research, innovation and change: International perspectives across disciplines* (pp. 156–176). London, UK: Routledge.
- Feldman, A., Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2018). *Teachers investigate their work. An introduction to action research across the professions* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser, & K. Soukup-Altrichter (Eds.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (pp. 11–42). Münster, Germany: Waxmann.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Haddock, G., & Maio, G.R. (Eds.). (2004). *Contemporary perspectives on the psychology of attitudes*. New York, NY: Psychology Press.
- Huber, L. (2004). Forschendes Lernen: 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule*, 13(2), 29–49.
- Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 686–701.
- Korthagen, F.A. J., & Kessels, J.P.A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
- Kreutzer, A., & Reitinger, J. (2020). *Religiöse Individualisierung partizipative Bildung. Eine empirische und interdisziplinäre Studie im Kontext kirchlicher Bildungshäuser*. Linz, Austria: Wagner.
- Littleton, K., Scanlon, E., & Sharples, M. (Eds.). (2011). *Orchestrating inquiry learning*. New York, NY: Routledge.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-395173>
- Michel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, 246–268.
- Mieg, H. A. (Ed.). (2019). *Inquiry-based learning – undergraduate research*. Heidelberg, Germany: Springer.
- Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2009). Inquiry-based science instruction – what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474–496.
- Oser, F., & Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Eds.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (pp. 17–38). Zurich, Switzerland: Rüegger.
- Oser, F. Biedermann, H., & Ullrich, M. (2001). *Teilnehmen und Mitteilen: Partizipative Wege in die res publica*. Freiburg, Switzerland: Departement Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. New York, NY: Open University Press.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61.
- Permenschlager, W., Reitinger, D., Reitinger, J., Seyfried, C., & Waid, A. (2018). Sing-workshops in der schulischen Nachmittagsbetreuung und ihr Potential für selbstbestimmtes, vertrauensbasiertes und forschendes Lernen. *Pädagogische Horizonte*, 2(2), 37–54.

- Rauch, F., & Senger, H. (2009). Wie wird aus einer Schule eine erfolgreiche Schwerpunktschule? In K. Krainer, B. Hanfstingl, & S. Zehetmeier (Eds.), *Fragen zur Schule - Antworten aus Theorie und Praxis - Ergebnisse aus dem Projekt IMST* (pp. 197–208). Innsbruck, Austria: StudienVerlag.
- Rauch, F., Zehetmeier, S., & Posch, P. (2019). Educational action research. In O. Zuber-Skerritt & L. Wood (Eds.), *Action learning and action research. Genres and approaches* (pp. 111–126). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Reeve, J. (2004). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183–203). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Immenhausen, Germany: prolog Barbara Budrich.
- Reitinger, J., Schude, S., Cihlars, D., & Bosse, D. (2020). Forschendes Lernen in der tertiären Bildungslandschaft. Empirische Zugänglichkeit anhand der deutschsprachigen Version des Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI-D). In S. Luttenberger & S. Pustak (Eds.), *entdecken. forschen. fördern. Themenband PHSt-Studienbuchreihe* (pp. 227–246). Graz, Austria: Leykam.
- Reitinger, J., & Oyrer, S. (2020). CrEEd for Schools – Ein partizipationsorientiertes Konzept für Unterrichts- und Schulentwicklung im Sinne Forschenden Lernens. In S. Luttenberger & S. Pustak (Eds.), *entdecken. forschen. fördern. Themenband PHSt-Studienbuchreihe* (pp. 15–28). Graz, Austria: Leykam.
- Reitinger, J., Haberfellner C., & Keplinger, G. (2016). The theory of inquiry learning arrangements (TILA). In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Eds.), *Theory of inquiry learning arrangements. Research, reflection, and implementation* (pp. 39–59). Kassel, Germany: University Press.
- Stern, T. (2019). Participatory action research and the challenges of knowledge democracy. *Educational Action Research*, 27(3), 435–451.
- Townsend, A. (2014). Weaving the threads of practice and research. Reflections on fundamental features of action research. In F. Rauch, A. Schuster, T. Stern, M. Pribila, & A. Townsend (Eds.), *Promoting change through action research* (pp. 7–22). Rotterdam, Netherlands: Sense.



Beobachtungs- und Dokumentationspraxis in elementaren Bildungseinrichtungen

Eine gendertheoretische Analyse

Simone Scheiner-Posch

*Pädagogische Hochschule Steiermark
simone.scheiner@phst.at*

EINGEREICHT 19 MAR 2021

ÜBERARBEITET 25 MAI 2021

ANGENOMMEN 07 JUN 2021

Kinder erforschen von Geburt an ihre Lebenswelt und nehmen diese mit allen Sinnen wahr. Pädagogische Fachkräfte haben dabei die Aufgabe, Kinder in ihren individuellen und einzigartigen Bildungs- und Lernprozessen zu begleiten und ihnen vielfältige Impulse zu ermöglichen. In der Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Tuns wird dabei eine wichtige Basis dafür gesehen, pädagogische Angebote an der Individualität eines jeden Kindes orientiert zu planen und zu gestalten. Die Lebenswelt der Kinder ist durch soziokulturelle Strukturen, wie u. a. das Geschlechterverhältnis, geprägt und Kinder versuchen ihren Platz darin zu finden. Sie bringen ihre geschlechterbezogenen Vorstellungen in die elementare Bildungseinrichtung ein und beteiligen sich aktiv an der Herstellung von Geschlecht. Dieser Artikel greift die vielschichtigen und komplexen Prozesse der Beobachtung und Dokumentation auf und sensibilisiert für einen geschlechterbewussten Zugang zu diesem elementarpädagogischen Handlungsfeld.

SCHLÜSSELWÖRTER: pädagogische Orientierung, Beobachtung & Dokumentation, elementare Bildung, doing gender

1. Einleitung

Das Beobachten und Dokumentieren der kindlichen Aktivitäten und Entwicklungsprozesse sind wesentliche Elemente im fachlichen Handeln der in elementaren Bildungseinrichtungen tätigen pädagogischen Fachkräfte (vgl. Günther, Fritsch & Trömer, 2016, S. 33f; Volmer, 2017, S. 180f). Auch wenn es sich dabei nicht per se um etwas Neues handelt und die Beobachtung und Dokumentation in der Praxis bereits gut verortet ist, wurde dessen Bedeutung vor allem in den letzten Jahren von bildungspolitischer und bildungswissenschaftlicher Seite aufgegriffen und hinsichtlich einer an der kindlichen Individualität orientierten pädagogischen Praxis in seiner Bedeutung unterstrichen (Bollig, 2011, S. 39). Um den Diskurs zu diesem elementarpädagogischen Aufgabenfeld zu erweitern, beleuchtet dieser Beitrag das Beobachten und Dokumentieren in elementaren Bildungseinrichtun-

gen¹ aus einer gendertheoretischen Perspektive und stellt sich die Frage, inwieweit die pädagogische Praxis dabei dem gesellschaftlich präsenten Geschlechterverhältnis reflexiv begegnet oder zu dessen Reproduktion beiträgt. Ziel des Beitrages ist dabei nicht nur die Relevanz von doing gender in der Beobachtung und Dokumentation aufzuzeigen, sondern auch in Ansätzen eine geschlechterbewusste Beobachtungs- und Dokumentationspraxis zu konturieren und zu einer an der Individualität eines jeden Kindes orientierten Gestaltung der elementaren Bildungsangebote beizutragen.

Dabei gilt es eingangs einen Blick auf den Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (CBI, 2009, S. 2) zu werfen, welcher eine verbindliche Arbeitsgrundlage für pädagogische Fachkräfte in elementaren Bildungseinrichtungen darstellt und mit der darin formulierten pädagogischen Orientierung das pädagogische Setting in diesen Bildungseinrichtungen maßgeblich prägt². In diesem Dokument wird ein Bild vom Kind als kompetentes und neugieriges Individuum gezeichnet, das von Geburt an die Lebenswelt mit allen Sinnen erforscht und als Ko-Konstrukteur (und Ko-Konstrukteurin) der eigenen Entwicklung gemeinsam mit den ihm/ihr vertrauten Personen seine/ihre Bildungsprozesse gestaltet. Die Rolle der pädagogischen Fachkraft wird in der Begleitung und Moderation der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse und in der Gestaltung eines anregenden Umfeldes verortet.

Wenig Aufmerksamkeit erhält in diesem für die Praxis wesentlichen Dokument jedoch, dass es sich bei der Lebenswelt des Kindes stets um einen durch gesellschaftliche Strukturen geprägten Raum handelt, in dem Kinder ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten erkunden und ihren Platz zu finden suchen. Zu diesen gesellschaftlichen Strukturen zählt auch das hierarchisch strukturierte Geschlechterverhältnis und die inhärenten (Re-)Produktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit (Wetterer, 2010, S. 132). Dabei ist festzuhalten, dass Kinder bei Eintritt in die elementare Bildungseinrichtung bereits ein fortwährend wachsendes Sammelsurium an Erfahrungen als Mädchen oder Bub mitbringen, sich aktiv mit den Konzepten von Weiblichkeit und Männlichkeit auseinandersetzen und dieses Wissen in ihr Verhaltensrepertoire übernehmen. Demzufolge sind die in elementaren Bildungseinrichtungen betreuten Kinder auch als kompetente Akteurinnen und Akteure im Geschlechtersystem wahrzunehmen, die von Frauen und Männern als pädagogische Fachkräfte in ihren Bildungs- und Entwicklungsprozessen begleitet werden (vgl. Rabe-Kleberg, 2005, S. 142; Gildemeister & Robert, 2008, S. 64f).

1 Der Begriff elementare Betreuungseinrichtung wird in Anlehnung an den *Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* verwendet und „umfasst alle institutionellen Formen der Bildung und Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt“ (CBI, 2009, S. 1).

2 Seit dem Kinderbetreuungsjahr 2018/19 gelten österreichweit zusätzlich zum Bildungsrahmenplan noch weitere pädagogische Grundlagendokumente als verbindliche Grundlage für die Gestaltung des pädagogischen Alltags (BGBl I Nr. 103/2018). Hinsichtlich der Thematik dieses Beitrages ist vor allem der Bildungsrahmenplan von Relevanz, wobei sich die darin formulierte pädagogische Orientierung auch in den anderen Dokumenten wiederfindet.

Dennoch fand lange Zeit das Thema Geschlecht in elementaren Bildungseinrichtungen keine bzw. nur eine randständige Bedeutung. Für die letzten 20 Jahre stellte Tim Rohrmann (2009, S. 10), zumindest für Deutschland, ein sich zunehmend entwickelndes Interesse an geschlechterbezogenen Fragestellungen fest. Dies lässt sich anhand der zahlreichen praxisorientierten (vgl. Hubrig, 2015; Wahlström, 2013; Blank-Mathieu, 2002) und wissenschaftlichen Publikationen festmachen (vgl. Kubandt, 2016; Brandes et al., 2016). Daneben wird auch in Fachzeitschriften dem Thema eine zunehmende Bedeutung eingeräumt (vgl. Krabel, 2018; Webhofer, 2020; Wollasch, 2018). Damit geht auch der 2009 veröffentlichte Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan konform, worin die Geschlechtersensibilität als eines von zwölf Prinzipien genannt wird, die es bei der Planung und Gestaltung von Aktivitäten in den elementaren Bildungseinrichtungen zu berücksichtigen gilt:

Abhängig von ihrer individuellen Sozialisation verfügen Kinder über unterschiedliche Erfahrungen und Vorstellungen zu Geschlechterrollen. Ziel einer geschlechtersensiblen Pädagogik ist es, Mädchen und Buben unabhängig von ihrem Geschlecht darin zu unterstützen, unterschiedliche Potenziale ihrer Persönlichkeit zu entfalten. (CBI, 2009, S. 4)

Wie genau eine solch vom Geschlecht unabhängige Unterstützung der Entwicklung kindlicher Potentiale aussehen soll, wird nicht erwähnt. Im Sinne der im Bildungsrahmenplan verfolgten Methodenfreiheit verbleibt die konkrete Umsetzung bei den Pädagoginnen und Pädagogen in der Praxis. Doch genau hier liegt ein wesentlicher Aspekt, auf den dieser Beitrag aufmerksam machen möchte: Pädagogischen Fachkräfte sind Teil des vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Systems und tragen zu den darin stattfindenden Herstellungsprozessen von Geschlecht aktiv bei – Geschlechtssensibilität, wie im Bildungsrahmenplan gefordert, benötigt daher eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dieser Thematik. An dieser Stelle verortet sich der vorliegende Beitrag und liefert einen Ansatzpunkt, wie ein solch sensibler Umgang mit der Geschlechterthematik in elementaren Bildungseinrichtungen erfolgen kann. Das Augenmerk liegt dabei vor allem auf der Beobachtung und Dokumentation: Wird dieser elementarpädagogische Aufgabenbereich als Basis für einen individuellen und an den Ressourcen und Bedürfnissen der Kinder orientierten pädagogischen Alltag gesehen, ist ein geschlechterbewusster Zugang vor allem in diesem Bereich unabdingbar.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, umfasst der Beitrag drei Schritte. Erstens wird allgemein auf das Thema *Beobachten und Dokumentieren* eingegangen und dessen Position im elementarpädagogischen Feld geklärt. Der zweite Schritt greift die Geschlechterthematik im Kontext der frühen Kindheit auf und zieht dabei Verbindungslinien zu elementaren Bildungseinrichtungen. Darauf basierend

folgen geschlechtertheoretische Überlegungen zur Beobachtung und Dokumentation, welche in einem Ansatz zur geschlechterbewussten Beobachtung und Dokumentation münden. Resümierend werden die wichtigsten Aspekte festgehalten.

2. Beobachtung und Dokumentation

In den letzten Jahren erhielt der Aufgabenbereich Beobachtung und Dokumentation sowohl in der facheinschlägigen Literatur als auch in der elementarpädagogischen Praxis zunehmend Bedeutung. Zahlreiche theoretische und praxisorientierte Publikationen, Bildungspläne und Gesetzgebungen wiesen verstärkt darauf hin, dass die Beobachtung und Dokumentation als Grundlage des pädagogischen Alltags zu verstehen sind und eine individuelle den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Kinder entsprechende Planung und Gestaltung ermöglichen (vgl. Kieselhorst et al., 2013, S. 12; Viernickel & Völkel, 2009, S. 11ff). Für Österreich ergibt sich der gesetzliche Auftrag zum Beobachten und Dokumentieren u. a. aus dem Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan. Im Rahmen der genannten zwölf Prinzipien, an denen sich im Sinne eines ko-konstruktiven Verständnisses von Bildung die Gestaltung aller Bildungsangebote im pädagogischen Alltag zu orientieren hat, wird neben elf anderen Prinzipien (Ganzheitlichkeit, Differenzierung, Empowerment, Lebensweltorientierung, Inklusion, Sachrichtigkeit, Diversität, Geschlechtssensibilität, Partizipation, Transparenz und Bildungspartnerschaft) die Individualisierung als entscheidender Aspekt des elementarpädagogischen Alltags genannt:

Jedes Kind ist einzigartig in seiner Persönlichkeit, seiner sozialen und kulturellen Herkunft, seinen Bedürfnissen und Lernpotenzialen sowie seinem Entwicklungstempo. Im Sinne der Individualisierung wird das Recht jedes Kindes ernst genommen, auf seine spezielle Art und in seinem Rhythmus zu lernen. Durch systematische Beobachtung und Dokumentation können die individuellen Lernvoraussetzungen jedes Kindes festgestellt und zum Ausgangspunkt der Planung und Durchführung pädagogischer Angebote werden. (CBI, 2009, S. 3)

Dies deklariert Beobachtung und Dokumentation zur „Kernaufgaben des pädagogischen Fachpersonals“ (Walter-Laager et al., 2017, S. 1) und zum Ausgangspunkt einer an der Individualität eines jeden Kindes orientierten Gestaltung des pädagogischen Alltags. Trotz der verstärkten Aufmerksamkeit, die das Beobachten und Dokumentieren in den letzten Jahren bekommen hat, ist dieses Aufgabenfeld nicht per se als neu zu verstehen. Seit jeher ist die Beobachtung ein fester Bestandteil des elementarpädagogischen Berufsfeldes – dies wurde bereits von Friedrich Fröbel erkannt, um ein prominentes Beispiel anzuführen (vgl. Schulz & Cloos, 2013, S. 787f; Viernickel, 2011, S. 202). Doch während Beobachtungen lange Zeit als

unsystematische, alltägliche Gelegenheitsbeobachtungen nur von vorübergehender Bedeutung waren, setzte sich in den letzten Jahren eine „systematische, regelmäßige Beobachtung aller Kinder und vor allem die fortlaufende Dokumentation dieser Beobachtung“ (Bollig, 2011, S. 39) durch, die stärker denn je auch der Legitimation pädagogischen Handelns dient (vgl. ebd.; Bensel & Haug-Schnabel, 2009, S. 19; Beudels, Herzog & Haderlein, 2012, S. 19).

In weiterer Folge wird es nun darum gehen aufzuzeigen, dass es sich bei der Beobachtung und Dokumentation um keine objektive Abbildung der Wirklichkeit handelt, sondern um einen komplexen, durch individuelle Selektions- und Klassifikationsmechanismen bestimmten Prozess, der u. a. durch geschlechterdifferenzierende Kategorisierungen determiniert wird. Doch vorerst gilt es noch einen allgemeinen Blick auf die Geschlechterthematik im elementaren Bildungsalltag zu werfen.

3. Geschlecht im pädagogischen Alltag

Wenn Kinder in die elementare Bildungseinrichtung kommen, bringen sie bereits geschlechterbezogenen Vorstellungen und Wissenskonzepte mit und beteiligen sich (gemeinsam mit den anderen Akteurinnen und Akteuren in den Einrichtungen) spätestens im Kindergartenalter³ aktiv an den Herstellungsprozessen von Geschlecht. Entsprechend ihrer Erfahrungen als Mädchen oder Bub agieren die Kinder von Beginn an als geschlechtliche Wesen und werden dementsprechend auch von anderen Kindern und von den pädagogischen Fachkräften wahrgenommen. Neben der ethnischen Zugehörigkeit und dem Alter ist – Athenstaedt und Alfermann (2011) zufolge – das Geschlecht eine eine der wesentlichen sozialen Kategorien, die bei spontanen Kategorisierungen herangezogen werden. Bei Kindern stellt Geschlecht vielfach auch die erste soziale Kategorie dar, die sie

zur Ordnung ihrer sozialen Umwelt heranziehen [...]. Im Vergleich zu den anderen zentralen Kategorien hat Geschlecht für Kleinkinder den Vorteil, dass sie erstens ständig mit dieser Kategorie konfrontiert werden, dass diese zweitens mit nur zwei Stufen leicht anwendbar ist und dass drittens eine dieser Stufen eine Eigengruppe darstellt, während die andere eine sehr interdependente Fremdgruppe ist.“ (ebd., 2011, S. 13)

Kinder wachsen in eine geschlechterdifferenzierende Gesellschaft hinein und haben demnach ein großes Interesse daran, sich die Differenzierung zwischen den Geschlechtern anzueignen. In diesem Zusammenhang sind der gesamte soziale Kontext und das Lebensumfeld des Kindes von zentraler Bedeutung. Neben der

³ Im Kindergarten werden Kinder ab dem dritten Geburtstag bis zur Einschulung betreut, wobei österreichweit regionale Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern bestehen (Dörfler, Blum & Kaindl, 2014, S. 54ff).

Familie bieten dabei vor allem auch elementare Bildungseinrichtungen ein gutes Lernumfeld, in dem Kinder ihr Wissen über Geschlecht erproben, umsetzen und weiter ausbauen können (Paseka, 2009, S. 21ff).

3.1. Geschlecht als soziale Konstruktion⁴

Im alltäglichen Miteinander gehen Akteurinnen und Akteure in der Gesellschaft davon aus, dass das, was als Geschlecht bezeichnet wird, eindeutig ist und keiner genaueren Definition bedarf. Menschen begegnen einander als Frauen und Männer, als Mädchen und Buben, und stellen diese zweigeschlechtliche Differenzierung in der Regel auch nicht in Frage (vgl. Gildemeister, 2010, S. 139; Wetterer, 2010, S. 126ff). Dieser vermeintlichen Eindeutigkeit steht ein vielfältiger wissenschaftlicher Diskurs gegenüber, der mit unterschiedlichen Perspektiven der Geschlechterthematik begegnet und eine breite Fülle an verschiedenen Ansätzen und teilweise auch divergierenden Theorien entwickelt hat. Von einem einheitlichen Verständnis von Geschlecht in der Wissenschaft kann daher nicht gesprochen werden. Dies ist nicht zuletzt auch der interdisziplinären Verortung der Geschlechterforschung geschuldet: So entwickelten sich verschiedene Strömungen, die unterschiedliche Foki auf Geschlecht legen und damit in teils sehr divergente Richtung gehen und konträre Positionen verfolgen (vgl. Prengel, 2004, S. 90; Treibel, 2006, S. 102; Aulenbacher, Meuser & Riegraf, 2010, S. 7; Kubandt, 2016, S. 23f). Dementsprechend beschreibt Gudrun-Axeli Knapp Geschlecht als „eine Reflexionskategorie, die ‚an sich‘ inhaltsleer ist“ (ebd., 2001, S. 79). Daraus kann die Aufforderung abgeleitet werden, dass wissenschaftliche Beschäftigungen mit der Geschlechterthematik auch das zugrundeliegende Verständnis von Geschlecht offenlegen müssen.

Dieser Beitrag folgt einem sozialkonstruktivistischen Ansatz, welcher Geschlecht nicht als unveränderliches Merkmal einer Person begreift, sondern als soziale Konstruktion, die im alltäglichen Miteinander fortlaufend neu hergestellt wird. Geschlecht wird damit zum Ergebnis einer sozialen Praxis, die dazu beiträgt, dass die Geschlechterdifferenzierung und das Geschlechterverhältnis beständig (re)produziert werden. In diesem Zusammenhang findet häufig auch der Begriff *doing gender* Anwendung. Dieser Begriff beschreibt die interaktiven Herstellungspraktiken, in denen Geschlecht von den Interaktionspartnerinnen und -partnern hervorgebracht wird. Dieser Auffassung zufolge versteht sich Geschlecht als soziale Kategorie, in deren (inter)aktiven Herstellung alle Gesellschaftsmitglieder eingebunden sind. U. a. durch Wahrnehmungen, Zuschreibungen und Darstellungen stellen Gesellschaftsmitglieder das Geschlecht in Interaktionen immer wieder aufs Neue her. Es entsteht eine dynamische Sicht auf Geschlecht: Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht wird nicht als unveränderliche Eigenschaft bzw. als gegebenes Merkmal einer Person verstanden, sondern als Ergebnis einer sozialen Praxis, die

⁴ Gildemeister, 2012, S. 216.

fortlaufend geschieht. Diesbezüglich schreibt Stefan Hirschauer (1994, S. 670) auch von einer „neuen Lokalisierung von Geschlecht“: Kleidung, Frisur, Verhaltensweisen, Tätigkeiten etc. sind nicht Ausdruck einer natürlichen Geschlechterdifferenz, sondern werden dazu genützt, die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht im sozialen Setting zu erzeugen. Diese sozialen Praktiken der Differenzierung erscheinen im Alltag aufgrund ihrer beständigen Präsenz als selbstverständlich, sie gehen sozusagen in Fleisch und Blut über. Dadurch bleiben die Konstruktionsprozesse von Geschlecht auch unbemerkt und werden unbewusst fortgesetzt (vgl. ebd.; Gildemeister, 2010, S. 137f). Die vergeschlechtlichten gesellschaftlichen Strukturen beeinflussen die alltäglichen Handlungen und halten sich dadurch auch aufrecht. „Da ein Leben außerhalb der Norm der Zweigeschlechtlichkeit nicht möglich ist, müssen sich die Individuen als Frau bzw. Mann darstellen. Indem sie das tun, reproduzieren die Handelnden aber genau jene Normen, mit denen sie sich darstellen müssen“ (Paseka, 2009, S. 22). Nahezu jede Person in unserer Gesellschaft ordnet sich einer Geschlechterkategorie zu und bezeichnet sich selbst als Mann oder Frau – damit beteiligen sie sich wiederum an der Herstellung dieser Strukturen.

Einer solchen Auffassung von Geschlecht folgend liegt der Schwerpunkt des Beitrages auch nicht darin, nach Unterschieden zwischen den Geschlechtern zu suchen. Vielmehr geht es darum, nach den Prozessen zu fragen, in denen Geschlecht als folgenreiche Praxis konstruiert wird (vgl. Gildemeister, 2010, S. 137; Gildemeister & Wetterer, 1992, S. 236f). Dementsprechend ist auch in elementaren Bildungseinrichtungen nach den situativen Praktiken der Herstellung von Geschlecht zu fragen. Es geht damit weniger darum, die Differenz zwischen den Geschlechtern zu analysieren, als vielmehr die Praktiken, in denen die Differenz hervorgebracht und bedeutsam gemacht wird, aufzuzeigen. Und dabei leistet, wie dieser Beitrag aufzeigen möchte, auch die Beobachtung und Dokumentation einen wesentlichen Beitrag.

3.2. Geschlechter in der frühen Kindheit

Die Differenzierung zwischen den Geschlechtern ist für Kinder eine sehr prägende Erfahrung, die sich in den Gefühlen, Handlungen und Gedanken eines jeden Kindes niederschlägt. Die gesamte kindliche Entwicklung wird von den Erfahrungen, die das Kind als Mädchen oder Bub in einer geschlechterdifferenzierenden Welt macht, beeinflusst (vgl. Geissler et al., 2011, S. 79; Kasüschke, 2008, S. 192). Die Autorin Ursula Rabe-Kleberg (2005, S. 139) spricht dem Geschlecht in der frühkindlichen Entwicklung daher auch einen *Masterstatus* zu und verortet im Erwerb der sozialen Geschlechtlichkeit einen der grundlegendsten Bildungsprozesse der frühen Kindheit. Dem stimmt auch Claudia Schneider (2014, S. 2) zu, wenn sie davon schreibt, dass „Kinder lernen, als geschlechtliches Wesen wahrgenommen zu werden, danach bewertet, beurteilt zu werden, sie lernen, sich selbst als geschlechtliches We-

sen zu erfahren und sich entsprechend zu verhalten“. In diesem Zusammenhang wird in der Literatur der Begriff *Geschlechtersozialisation* bzw. *geschlechtsspezifische Sozialisation* verwendet. Damit werden Prozesse beschrieben, in denen sich Personen mit ihrer vergeschlechtlichten Umwelt aktiv auseinandersetzen und dabei geschlechtliche Identität entwickeln. Den sozialisationstheoretischen Perspektiven auf die geschlechtliche Entwicklung von Kindern wurden jedoch vor allem in den 1990er Jahren vermehrt Kritik entgegengebracht. Neben dem Festhalten an der Zweigeschlechtlichkeit und biologischen Differenzierungen (vgl. Bilden & Dausien, 2006, S. 6ff; Connell, 2013, S. 231) wurde dem Konzept der *geschlechtsspezifischen Sozialisation* beispielsweise eine *Überfokussierung* der Geschlechterkategorie gegenüber anderen sozialen Kategorien (wie z. B. Generation, soziale Zugehörigkeit etc.) (Dausien, 1999) und eine passive Darstellung der einzelnen Individuen (Connell, 2013, S. 134) vorgeworfen. Dennoch sprechen sich viele Autorinnen und Autoren, beispielsweise Bettina Dausien und Helga Bilden (2006), für eine Weiterführung von sozialisationstheoretischen Perspektiven auf die geschlechtliche Entwicklung aus und betonen die Gleichzeitigkeit von vielfältigen theoretischen Zugangsweisen. Aktuelle sozialisationstheoretische Perspektiven beschreiben die Sozialisation der Geschlechter als lebenslangen Prozess und nehmen dabei sowohl die Perspektive des einzelnen Individuums ein als auch die gesellschaftliche Ebene mit all ihren Anforderungen und Einschränkungen in den Blick (vgl. Bilden & Dausien, 2006, S. 48; Villa, 2012, S. 48). In diesem unaufhörlichen Prozess werden in der facheinschlägigen Literatur vor allem die ersten sechs Lebensjahre als besonders prägend und bedeutsam hervorgehoben. Regine Gildemeister und Günther Robert schreiben beispielsweise davon, dass in dieser Zeit „grundlegende Kompetenzen des ‚doing life course‘ erworben“ (2008, S. 75) werden, die im weiteren Lebenslauf kaum mehr veränderlich sind (vgl. ebd.; Rohrman, 2008, S. 16). Das Selbstkonzept, das Kinder in diesen frühen Lebensjahren erwerben, „durchdringt bis ins Alter Emotionen, Wahrnehmungen, Konfliktverhalten, Einstellungen zu Fremden“ (Martin & Wawrinowski, 2016, S. 123). Dies verdeutlicht u. a. auch, wie wichtig eine kritische Auseinandersetzung mit geschlechterkonstruierenden Praktiken in den frühen Kindesjahren ist.

Der Ausgangspunkt der geschlechtlichen Entwicklung wird aus sozialisationstheoretischer Perspektive spätestens mit der Geburt festgemacht. Oft sogar pränatal, wenn Eltern beispielsweise bereits frühzeitig über das zukünftige Geschlecht ihres Kindes informiert werden und dieses Wissen unbewusste und bewusste Vorstellungen über das noch ungeborene Kind bei den Eltern provoziert. Spätestens mit der Geburt wird das Kind dann dem einen oder anderen Geschlecht zugeordnet und ein dem Geschlecht entsprechender Vorname vergeben. Auch äußere Symbole, wie die Kleidung, Frisur, Ausstattung, Gestaltung des Kinderzimmers etc. orientieren sich an dieser Zuordnung (vgl. Gildemeister & Robert 2008, S. 45ff; auch Walter, 2014, S. 32ff). Damit wird das Kind entweder als Mädchen oder Bub

wahrgenommen und ihr/ihm die Geschlechterordnung nahegebracht. Geschlechterdifferenzierende Praktiken haben sich aufgrund von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen in den letzten Jahren zwar gelockert bzw. verändert, allerdings bleiben die Inszenierungen in ihrer Grundstruktur erhalten. Beispielsweise sind mittlerweile längere Haare bei Buben durchaus üblich – dennoch unterscheiden sich die Frisuren von Mädchen und Buben in ihrer Ausgestaltung und in ihren Details gravierend. Auch Schmuck, wie z.B. Ohrringe, gehören mittlerweile zur Ausstattung von Buben und Mädchen – bemerkenswerterweise werden je nach Geschlecht aber unterschiedliche Farben und Formen gewählt (Faulstich-Wieland, 2008, S. 242). In Zusammenhang mit der Sozialisation werden vor allem die den alltäglichen Interaktionen inhärenten impliziten Botschaften hervorgehoben, die Kinder die vergeschlechtlichten Strukturen der Gesellschaft nahebringen. Weniger die bewussten Handlungen und explizit erwähnten Worte sind für die Konstruktion von Geschlecht entscheidend als vielmehr die unbewussten Leistungen, welche die Geschlechterdifferenzierung weiter aufrechterhalten (Paseka, 2009, S. 23). Zahlreiche Studien bestätigen beispielsweise, dass Eltern und andere Bezugspersonen Säuglinge unterschiedlich wahrnehmen und sich ihnen gegenüber unterschiedlich verhalten, je nachdem ob das Kind als Mädchen oder Bub kategorisiert wird (Micus-Loos & Schütz, 2004, S. 350ff). Viele Autorinnen und Autoren, wie z. B. Regine Gildemeister und Günther Robert benennen daher auch vor allem die Familie als erste und bedeutungsvolle Instanz in der Geschlechtersozialisation (2008, S. 38).

Bei Eintritt in eine elementare Bildungseinrichtung, vor allem dem Kindergarten ab drei Jahren, bringen Kinder somit bereits vielfältige Erfahrungen mit der gesellschaftlichen Geschlechterordnung mit. Etwa mit dem dritten Lebensjahr entwickeln Kinder ein Verständnis für die eigene Zugehörigkeit zu einer Geschlechtergruppe und beginnen, sich selbst als Mädchen oder Bub zu bezeichnen. Wobei diese sich auf sprachlicher Ebene manifestierende Geschlechterdifferenzierung vielfältige Entwicklungsprozesse bedingt. Spätestens mit Beginn des Kindergartenalters entwickeln Kinder häufig auch geschlechterstereotype Präferenzen für Spielzeuge und Aktivitäten und bringen damit ihr bereits übernommenes Wissen über die Geschlechterdifferenzierung zum Ausdruck (Siegler et al., 2016, S. 587ff). Elementare Bildungseinrichtungen mit ihrer räumlich-materiellen Gestaltung und den darin agierenden Akteurinnen und Akteuren bietet den Kindern dann die Möglichkeit, ihr Wissen weiter auszubauen und sie lernen, bestimmte Tätigkeiten und Eigenschaften mit den Geschlechtern in Verbindung zu setzen. Sie experimentieren mit den Inszenierungen von Geschlecht und testen die eigenen Handlungsmöglichkeiten aus (vgl. ebd.; Gildemeister & Robert, 2008, S. 64). Dies wird an einem von Focks (2016, S. 41) beschriebenen Beispiel deutlich:

Im Morgenkreis fragen die Erzieher*innen die Kinder nach ihren Interessen. Ben erklärt, dass Züge ihn interessieren. Gülcan sagt, dass sie Pferde liebt. Malou mag die

Farbe Rosa. Als Denis an der Reihe ist, ruft er laut in die Gruppe hinein: ‚Ich hasse Pferde und Rosa ist grässlich!‘

In diesem Beispiel drücken die Kinder nicht nur aus, was ihnen gefällt bzw. nicht gefällt. Sie positionieren sich durch die von ihnen genannten bzw. abgelehnten Interessen auch als Mädchen oder Bub in der Gruppe und beteiligen sich dadurch aktiv an der Herstellung von Geschlecht. Dieses Beispiel verdeutlicht eindrücklich, wie präsent die Geschlechterdifferenzierung im Alltag von elementaren Bildungseinrichtungen ist. Gleichzeitig wird in Anbetracht der vorhergehenden Ausführungen auch deutlich, dass eine an der Individualität eines jeden Kindes orientierte Beobachtung und Dokumentation sensibel für diese Herstellungspraktiken von Geschlecht sein muss, um einschränkenden stereotypen Verhaltensweisen im elementaren Bildungsalltag keinen Nährboden zu geben.

4. Geschlechtertheoretische Überlegungen zur Beobachtung und Dokumentation

In der elementarpädagogischen Praxis ist die Bedeutung der Beobachtung und Dokumentation längst angekommen und wird kaum mehr in Frage gestellt. In einem 2013 veröffentlichten Forschungsbericht stellen Susanne Viernickel et al. (2013, S. 91) für Deutschland fest, dass sich die pädagogischen Fachkräfte bereits intensiv dieser Thematik widmen. Der scheinbar gleichförmigen Zustimmung zum generellen Auftrag steht der Aufforderung zur Beobachtung und Dokumentation eine vielfältige und heterogene Praxis gegenüber. Pädagoginnen und Pädagogen wählen aus einer Fülle an unterschiedlichen Verfahren und Strategien, die in ihrer Beschreibung und Konzeption je für sich behaupten, den richtigen Weg zu verfolgen. Anschließend gilt es die Beobachtungs- und Dokumentationsergebnisse in den eigenen Alltag zu integrieren und mit den Strukturen in der eigenen Einrichtung zu vereinbaren (ebd., S. 98). Wie bereits beschrieben sind dieser Alltag und diese Strukturen durch vielfältige Herstellungsmodi von Geschlecht geprägt – dies schlägt sich bereits in der Beobachtung und Dokumentation nieder. Im Folgenden wird daher nicht nur der subjektive Beobachtungs- und Dokumentationsprozess beschrieben, sondern auch ein Blick auf die in diesem Aufgabenfeld bestehenden Herausforderungen in der elementarpädagogischen Praxis geworfen. Basierend darauf werden zentrale Ansätze an eine geschlechterbewusste Beobachtungs- und Dokumentationspraxis abgeleitet.

4.1. Beobachtung und Dokumentation als Prozess

Die Beobachtung und Dokumentation von kindlichen Aktivitäten ist ein vielschichtiger Prozess. Dieser Prozess inkludiert immer eine Auswahl auf mehreren

Ebenen. Jede pädagogische Fachkraft hat in ihrem beruflichen Alltag bereits erlebt, wie flüchtig bedeutende Momente sind, wie schwierig es ist, diese festzuhalten und wie sehr eine Beobachtung und Dokumentation immer nur einen Ausschnitt aus dem pädagogischen Alltag darstellen kann. Aus einer Vielzahl an Situationen, Erlebnissen und Momenten müssen von der pädagogischen Fachkraft diejenigen herausgesucht werden, die als *beobachtungsrelevant* wahrgenommen werden. Dabei greifen pädagogische Fachkräfte auf einen mehr oder weniger bewussten inneren Auswahl- und Referenzrahmen zurück und entscheiden, welches Kind, wann und wo bzw. wobei beobachtet wird und welcher Aspekt dabei in den Blick genommen wird (Kieselhorst et al., 2013, S. 10). Bei der Beobachtung und Dokumentation handelt es sich demzufolge immer um einen aktiven Wahrnehmungs- und Interpretationsprozess, der neben der bewussten Auswahl auch durch unbewusste Mechanismen beeinflusst wird. Die menschliche Wahrnehmung ist nicht in der Lage, alle auf sie einprasselnden Reize zu verarbeiten, daher ist eine Reduktion der Komplexität erforderlich. Hierfür werden auf Basis verinnerlichter Muster bestimmte Reize zur weiteren Verarbeitung aufgegriffen.

Im pädagogischen Alltag stellt diese Einschränkung der Wahrnehmung pädagogische Fachkräfte vor eine Herausforderung: Auf der einen Seite erfordert das Beobachten und auch das Dokumentieren eine Auswahl an wesentlichen Reizen, auf der anderen Seite soll die Beobachtung auch der Individualität eines jeden Kindes entsprechen und die Wirklichkeit möglichst transparent abbilden (vgl. Kieselhorst et al., 2013, S. 10; Bollig, 2011, S. 34; Brée & Kieselhorst, 2011, S. 191f). Um den Prozess besser darstellen zu können, differenzieren Markus Kieselhorst et al. (2013) in ihrem Forschungsprojekt drei aufeinanderfolgende Phasen, die sich strukturell unterscheiden. Dabei werden neben der (1) *Wahrnehmung und Beobachtung* auch die (2) *Dokumentation* und die (3) *Interpretation* als eigenständige Phase genannt. Dieses Phasenmodell bietet sich auch an, um das Geschehen im pädagogischen Alltag besser darstellen zu können.

ad 1) Wahrnehmung und Beobachten

Die Wahrnehmung ist Grundlage und Voraussetzung der Beobachtung. Der komplexe Prozess des Wahrnehmens kann als subjektive Leistung, die abhängig von der jeweiligen wahrnehmenden Person ist, verstanden werden. Jede Person nimmt eine Situation daher auch anders wahr. Permanent prasselt eine Vielzahl an Reizen und Informationen auf die menschlichen Sinnesorgane ein, wovon das Wahrnehmungssystem nur einen Bruchteil weiterverarbeitet. Das Unterbewusstsein bearbeitet die einströmenden Reize noch bevor diese dem Bewusstsein zugänglich sind, vergleicht diese mit bereits gespeicherten Erfahrungen und wählt dabei die für die jeweilige Person als wichtig erachteten Reize aus.

Neu Entdecktes muss sich mit bereits Bekanntem in eine Beziehung setzen lassen, sei es durch Ähnlichkeit oder Abweichung. Eine Beobachtung, die keinerlei Bezug zu bereits bestehenden (Wissens-)Kategorien und/oder Sinnsystemen aufweist, kann nicht eingeordnet und als unterscheidendes Bezeichnen damit letztlich nicht verwirklicht werden. (Kieselhorst et al., 2013, S.18)

Vielfältige Faktoren beeinflussen dabei den menschlichen Wahrnehmungsprozess. Beispielhaft werden in der Theorie physiologische Bedürfnisse, Vorurteile, Stereotype und Erwartungen genannt. Damit lenkt das Unterbewusstsein bereits die Aufmerksamkeit: Eine Person, die hungrig ist, nimmt ein Lebensmittelgeschäft beispielsweise ganz anderes wahr als eine Person, die aktuell kein Bedürfnis nach Nahrung verspürt (vgl. Walter-Laager et al., 2014, S. 151f). Auf Basis von Vorurteilen⁵ werden in diesem frühen Stadium der menschlichen Wahrnehmung Personen auch bereits bestimmten Gruppen zugeordnet – Klassifizierungen wirken demnach noch vor der *eigentlichen* Beobachtung. Menschen nehmen das Gegenüber bereits auf Basis dieser Klassifizierungen wahr (Martin & Wawrinowski, 2014, S. 120f). Diese Einschränkungen und Reduktionen der Wahrnehmung ermöglichen auf der einen Seite zwar rasches Reagieren und Handeln, bedeuten auf der anderen Seite jedoch auch, dass die bewusste Wahrnehmung bereits auf Reduktionen und Interpretationen basiert (vgl. Kieselhorst et al., 2013, S.18; Martin & Wawrinowski, 2014, S. 14).

Hinsichtlich der Beobachtungspraxis in den elementaren Bildungseinrichtungen muss daher davon ausgegangen werden, dass auch pädagogische Fachkräfte stets nur einen Ausschnitt aus ihrer Umwelt wahrnehmen können. Zwar darf nicht unerwähnt bleiben, dass eine Beobachtung das einfache Wahrnehmen überschreitet und durch eine bestimmte Zielvorstellung geleitet und von vertiefenden Gedanken begleitet wird (Thiesen, 2003, S. 22ff). Dennoch kann sich die Beobachtung immer nur auf das Sicht-, Hör- und Beobachtbare beschränken. Außerdem erfordert jede Beobachtung von den Fachkräften auch immer die Auswahl einer bestimmten als beachtenswert erkannten Situation (vgl. Brée & Kieselhorst, 2011, S. 188).

ad 2) Dokumentation

Damit die Beobachtung der pädagogischen Fachkraft auch als Grundlage für die Gestaltung des pädagogischen Alltags herangezogen werden kann, ist es erforderlich, eine entsprechende Dokumentation im Alltag dauerhaft zu etablieren. Nur dadurch werden die Beobachtungen auch der weiteren Bearbeitung bzw. Reflexion zugänglich (Walter-Laager et al., 2014, S. 151f). Durch die Dokumentation wird die beobachtete Situation in gesprochene oder geschriebene Sprache trans-

⁵ Der Begriff *Vorurteile* bezeichnet in diesem Kontext dem menschlichen Denken inhärente Einstellungen, Wertvorstellungen und Ansichten, die zur Beurteilung anderer Menschen eingesetzt werden (Martin & Wawrinowski, 2014, S. 120f).

formiert und von der beobachtenden Person gelöst. In diesem Zusammenhang muss beachtet werden, dass die Möglichkeiten der Schriftsprache begrenzt sind und es daher wiederum nicht möglich ist, die beobachtete Situation in ihrer Vollständigkeit darzustellen. Außerdem ist die geschriebene Sprache offen für unterschiedliche Interpretationen (vgl. Martin & Wawrinowski, 2016, S. 58f; Bollig, 2011, S. 33ff). Je nach Intention und Zielvorstellungen verfolgen Dokumentationen auch unterschiedliche Intentionen und Ziele, die wiederum von der beobachtenden und dokumentierenden Person abhängen. So hält Helene Knauf sieben andersgeartete Funktionen fest, welche mit der Dokumentation von Beobachtungsergebnissen verfolgt werden. Neben der Kommunikationsfunktion nennt sie dabei auch die Erkenntnisfunktion, die Partizipationsfunktion, Erinnerungsfunktion, Repräsentationsfunktion, Diagnostikfunktion und Kohärenzfunktion und verdeutlicht damit, welche Fülle an ungleichen Zielsetzungen mit diesem Aufgabengebiet in elementaren Bildungseinrichtungen verbunden sind (Knauf, 2019, S. 24ff). Ein differenzierter Blick auf die Dokumentationspraxis, der beispielsweise neben den vielfältigen Funktionen auch noch die unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten aufgreift, wäre demzufolge angebracht.

ad 3) Interpretation

Die fachliche Einschätzung und Beurteilung bilden die Grundlage dafür, dass die Beobachtung auch in die Planung des pädagogischen Alltags einfließen kann. Persönliche Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte spielen bei diesem Schritt eine besondere Rolle und prägen den Interpretationsprozess. In der facheinschlägigen Literatur wird daher auch darauf verwiesen, dass es erforderlich ist, die Beobachtung konsequent von der Interpretation zu trennen (vgl. Bensel & Haug-Schnabel, 2009, S. 52 ff). Dies erfordert jedoch nicht nur ein hohes Maß an Reflexionskompetenz auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte, sondern lässt grundsätzlich in Frage stellen, inwieweit dies strikte Trennung überhaupt realisierbar ist (vgl. Walter-Laafer et al., 2017, S. 2).

4.2. Herausforderungen in der Praxis

Sowohl in der Praxis als auch in der praxisorientierten Literatur wird das Beobachten und Dokumentieren vielfach polarisierend auf verschiedenen Ebenen diskutiert und z. T. mit normativen Zielvorstellungen versehen (Schulz & Cloos, 2013, S. 794). Facheinschlägige Publikationen konzentrieren sich beispielsweise vorwiegend darauf zu beschreiben, wie die Beobachtung und Dokumentation in den elementaren Bildungseinrichtungen *aussehen sollen* und verknüpfen unterschiedliche programmatische Zielvorstellungen damit. Weniger thematisiert wird, *wie* die Beobachtungen und Dokumentationen in der Praxis *tatsächlich aussehen*. Damit einhergehend fehlt es auch an kritischen Auseinandersetzungen mit den an

die pädagogischen Fachkräfte herangetragenen Kompetenzansprüchen: Es wäre auch zu thematisieren, wie die Beobachtungen und Dokumentationen *tatsächlich aussehen können*. Auch wenn die Autorinnen und Autoren der einzelnen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren durchaus theoretische Entwürfe und eine wissenschaftliche Basis liefern, wird der gelebten Praxis wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Viernickel, 2011, S. 202f).

Ein solcher Zugang wäre jedoch durchaus sinnvoll und gewinnbringend. Beispielsweise zeigen unterschiedliche Studien auf, dass in diesem Bereich aufseiten der pädagogischen Fachkräfte viele Unsicherheiten vorhanden sind und bereits die Wahl des entsprechenden Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens Herausforderungen mit sich bringt (Viernickel et al., 2013). Andere Studien konnten aufzeigen, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen bei der Deutung ihrer Beobachtungen größtenteils auf ihre Intuition und Erfahrungen berufen (Kieselhorst et al., 2013) und die Beobachtung und Dokumentation je nach pädagogischer Fachkraft und Kind sehr unterschiedlich umgesetzt wird (vgl. Viernickel et al., 2013; Walter-Lager et al., 2014).

Diese heterogene und herausfordernde Praxis des Beobachtens und Dokumentierens ist auch in Zusammenhang mit den bereits genannten Gedanken zu den Herstellungsprozessen von Geschlecht zu bringen. Sowohl pädagogische Fachkräfte als auch die in den elementaren Bildungseinrichtungen agierende Kinder begegnen sich als geschlechtliche Wesen und nehmen einander nicht unabhängig davon wahr. Auf der einen Seite beobachten pädagogische Fachkräfte Kinder auf Basis ihrer inhärenten Vorstellungen von Geschlecht, auf der anderen Seite sind auch Kinder an den Herstellungspraktiken von Geschlecht aktiv beteiligt und testen in diesem Zusammenhang im pädagogischen Alltag ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten und Grenzen aus, die sie als Mädchen oder Bub erfahren (vgl. Gildemeister & Robert, 2008, S. 64). So gesehen ist davon auszugehen, dass *doing gender* auch Bestandteil der Beobachtung und Dokumentation ist. Daher werden in weiterer Folge zwei für die Beobachtungs- und Dokumentationspraxis entscheidende Aspekte thematisiert: das im aktuellen elementarpädagogischen Diskurs zum Ausdruck kommende Bild vom Kind und die Orientierung am einzelnen Kind.

Bild vom Kind

Die im Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan präsentierte pädagogische Orientierung zeichnet ein Bild vom Kind, das sowohl die Selbstbildung des Kindes als auch ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von Bildung im Sinne von *ko-konstruktiver Bildung* enthält und damit auch soziale Prozesse im Bildungsgeschehen aufgreift. Das Kind wird als kompetentes Individuum verstanden, das sich von Geburt an forschend mit der eigenen Lebenswelt auseinandersetzt: „Kinder kommen als kompetente Individuen zur Welt, die ihre Lebenswelt von Anfang an mit allen Sinnen wahrnehmen und erforschen. Im Austausch mit

vertrauten Personen und der Umwelt entwickeln sie ihre Kompetenzen und ihre Persönlichkeit“ (CBI, 2009, S. 1). Damit einhergehend wird die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen in der Begleitung und Moderation der kindlichen Welterkundungsstrategien gesehen: „Sie begleiten und moderieren die kindlichen Strategien, sich die Welt verfügbar zu machen. Sie gestalten ein anregendes Umfeld, das eine Balance zwischen selbst gesteuerten Lernprozessen der Kinder und vielfältigen Impulsen und Bildungsangeboten der pädagogischen Fachkräfte ermöglicht“ (ebd.). Ein solches Bild vom Kind, welches durch das pädagogische Grundlagendokument dem pädagogischen Alltag in österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen zugrunde gelegt wird, findet auch in der Beobachtung und Dokumentation Ausdruck. Doch der individualisierende Blick auf das einzelne Kind und die zurückhaltend formulierte Rolle der pädagogischen Fachkraft dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass Kinder ihre Welt nicht nur als aktive Konstrukteurinnen und Konstrukteure wahrnehmen, sondern auch einer durch soziokulturelle Strukturen geprägten Wirklichkeit begegnen. So halten Ernst Martin und Uwe Wawrinowski (2014, S. 183) fest, dass es „neben dem konstruierenden Erfassen [...] für das Kind durchaus auch einen Weltbezug [gibt], bei dem gegebene Dinge und Zusammenhänge internalisiert und eher passiv aufgenommen werden“. Kinder konstruieren ihre Welt nicht nur aktiv, sondern eignen sich auch bestimmte Strukturen der Gesellschaft an, die in weiterer Folge auch ihre Verhaltensweisen und Gedanken mitbestimmen. Als Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit ist dem auch die Geschlechterordnung zuzuordnen.

Mit den Bemühungen, die Eigenaktivität des Kindes hervorzuheben und der Individualität und Selbstständigkeit eines jeden Kindes gerecht zu werden, wird häufig der Gedanke verbunden, dass eine Befassung mit geschlechterdifferenzierenden und -stereotypisierenden Prozessen nicht mehr notwendig sei. Immerhin entsprechen die Planung und Gestaltung der Bildungsangebote, so die Argumente, der Individualität des Kindes. Kinder können demzufolge ihre Spielräume in elementaren Bildungseinrichtungen vielfach selbst wählen und auch über die Wahl der Spielthemen und -inhalte sowie der Spielpartnerinnen und -partner selbst verfügen. Im freien Spiel kommen Kinder miteinander in Kontakt und gestalten aktiv und selbstständig ihre eigenen Lernprozesse. Doch darf der soziokulturelle Kontext des Spiels nicht übersehen werden. Kinder greifen im Spiel durchaus kulturelle Geschlechterkonstruktionen auf und inszenieren die von ihnen wahrgenommenen Geschlechterrollen, wie Katharina O'Connor (2014, S. 12) festhält: „Kinder spiegeln in ihrem Spiel ihre Alltagserfahrungen (z. B. Nachspielen von Fernsehsendungen), sie orientieren sich an Geschlechterrollen unserer Gesellschaft (Mädchen spielen Puppen, Jungen spielen Autos) und üben untereinander Macht aus (die Älteren über die Jüngeren, die Jungen über die Mädchen, die Beliebten über die Einzelgänger).“ Das freie Spiel birgt demnach auch die Gefahr einschränkender sozialer Praktiken in sich. Das im aktuellen elementarpädagogischen Diskurs zum

Ausdruck kommende Bild darf somit nicht darüber hinwegtäuschen, dass individuelle Spielräume in der gesellschaftlichen Geschlechterordnung nur begrenzt zur Verfügung stehen (Rendtorff 1999, S. 77). In diesem Zusammenhang kritisierte Tim Rohrmann (2009, S. 37ff), dass im großen Spektrum an unterschiedlichen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren der Geschlechteraspekt kaum Berücksichtigung findet – wenn, dann nur im Zusammenhang mit beschriebenen Wahrnehmungsfehlern bzw. Hinweisen auf die Subjektivität der Wahrnehmung. Dementsprechende Bemerkungen nehmen jedoch nur die Wahrnehmungsprozesse der pädagogischen Fachkräfte in den Blick, geschlechterkonstruierende und -stereotypisierende Praktiken auf Seiten der Kinder bleiben dabei völlig unbeachtet. Hier besteht nach wie vor großer Handlungsbedarf.

Orientierung am einzelnen Kind

Ein weiterer aufzugreifender und mit den vorhergehenden Überlegungen einhergehender Aspekt ist die Orientierung am einzelnen Kind. So belegen Studienergebnisse, dass sich Beobachtungen und Dokumentationen in der elementaren Bildungspraxis vorwiegend am einzelnen Kind orientieren. Damit einhergehend schrieben die Autorinnen Susanne Viernickel et al. (2013, S. 93) in ihrem Forschungsbericht von einer „stark individualisierende[n] Perspektive“ und nannten zwei wesentliche Aspekte, die hinsichtlich einer solchen Orientierung am einzelnen Kind kritisch aufzufassen sind:

Zum einen geht damit die Gefahr einher, dass der Kontext der Beobachtung nicht vollständig berücksichtigt wird. Vor allem unterschiedliche soziale Differenzierungsdimensionen, wie z. B. die Geschlechtszugehörigkeit, Ethnizität etc. bleiben dabei beständig unberücksichtigt (vgl. Thiesen, 2003, S. 25; Bensel & Haug-Schnabel, 2009). Eine mögliche Konsequenz daraus ist, dass geschlechterdifferenzierende Praktiken, wie z. B. die Vorliebe für bestimmte Farben, mit der Individualität eines Kindes erklärt werden. Dies wird auch an der bereits zitierten Alltagssequenz von Petra Focks (2016, S. 41) deutlich. Darin nennen zwei Mädchen das Interesse an Pferden und eine Vorliebe für die Farbe Rosa, während ein Bub dies vehement ablehnt und ein anderer Bub sein Interesse an Zügen äußert. Nehmen die pädagogischen Fachkräfte diese Farb- und Themenpräferenzen von den Kindern ausschließlich als individuelle Vorlieben wahr, unterlaufen ihnen eventuell die von den Kindern selbst vorgenommenen Darstellungen ihrer Geschlechtszugehörigkeit und damit einhergehenden Einschränkungen. Kinder bringen mit Ihren Themen nicht nur ihre Vorlieben zum Ausdruck, sondern auch ihre Geschlechtszugehörigkeit. Indem sie auf geschlechterdifferenzierende Farbcodes und Themen zurückgreifen, positionieren sie sich im sozialen Kontext der elementaren Bildungseinrichtung eindeutig als Mädchen oder als Bub. Sie bringen das von ihnen bereits erworbene Geschlechterwissen (Dölling, 2005) zum Ausdruck und möchten als kompetente Akteurinnen und Akteure im Geschlechtersystem wahrgenommen werden.

Zum anderen geht mit dieser Perspektive auch eine Fokussierung des einzelnen Kindes einher, Gruppenprozesse finden weniger Beachtung (Viernickel et al., 2013, S. 93). Die Peer-Group, die Gruppe der Gleichaltrigen, stellt jedoch einen entscheidenden Erfahrungsraum dar und ist im Sinne von Selbstsozialisationsprozessen von tragender Bedeutung (Röhner, 2007, S. 342). Die Gleichaltrigen stehen als Rollenmodelle geschlechtertypischer Verhaltensweisen zur Verfügung und kontrollieren einander oft rigoros um angemessenes Verhalten. Ein dem Geschlecht unangemessenes Handeln kann dabei in der Peer-Group durchaus zu sozialen Sanktionen führen, wie z. B. Ausgrenzung und Hänseleien. Regine Gildemeister und Günther Robert beschreiben die Gruppe der Gleichaltrigen daher auch als „Agenten ihrer eigenen Sozialisation“ (2008, S. 62).

Ausgehend von diesen Gedanken zur Beobachtung und Dokumentation sollen im Folgenden Ansprüche an eine genderbewusste Beobachtungs- und Dokumentationspraxis dargestellt und auf verschiedenen Ebenen reflektiert werden.

4.3. Beobachtung und Dokumentation aus der Geschlechterperspektive

Um den pädagogischen Alltag in elementaren Bildungseinrichtungen entsprechend der individuellen Bedürfnisse, Voraussetzungen und Interessen eines jeden Kindes planen und gestalten zu können, müssen pädagogische Fachkräfte auf Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken zurückgreifen. Die vorhergehenden Ausführungen verdeutlichen jedoch, dass hierbei auch der soziokulturelle Kontext, insbesondere geschlechterkonstruierende Prozesse, mitzuberücksichtigen sind. Ansonsten besteht die Gefahr, dass einschränkende und stereotypisierende Praktiken nicht nur übersehen, sondern weiter reproduziert werden. In diesem Sinne geht Barbara Rendtorff (1999, S. 77) auch davon aus, dass die individuelle Gestaltung kindlicher Bildungsprozesse ein begünstigendes Klima bedarf, das gezielt geschaffen werden muss. Die „individuellen Spielräume“, wie sie es nennt, stehen „in einer kulturell so nachhaltig durchstrukturierten Sphäre wie der Geschlechterordnung nur begrenzt zur Verfügung“. Pädagoginnen und Pädagogen sind daher dazu angehalten, sich mit den „Folgen geschlechtstypisierender Einflüsse zu befassen“.

Doch wie kann das funktionieren? Welche Anforderungen stellt eine geschlechterbewusste⁶ Beobachtungs- und Dokumentationspraxis an die pädagogischen Fachkräfte? Den vorhergehenden Ausführungen folgend ist festzuhalten, dass dementsprechende Bemühungen auf mehreren Ebenen ansetzen müssen. Drei Ebenen, die in weiterer Folge näher beschrieben werden, scheinen hier zen-

⁶ Ansätze, die sich mit der Geschlechterthematik in elementaren Bildungseinrichtungen beschäftigen, bedienen sich bei der Bezeichnung ihrer Inhalte unterschiedlicher Begrifflichkeiten. Der in diesem Beitrag verwendete Begriff *geschlechterbewusst* hebt einen bewussten Umgang mit Geschlecht hervor und ist in Anlehnung an Petra Focks (2016a) als „Oberbegriff für einen reflektierten Umgang mit Geschlecht und Geschlechterkonstruktionen“ auf allen Ebenen einer Bildungs- und Betreuungseinrichtung zu verstehen.

tral zu sein: (1) *Fachwissen*, (2) *Praxis* und (3) *Reflexion* (vgl. Scheiner-Posch, 2020, S. 521ff, Rabe-Kleberg, 2003, S. 95f).

ad 1) Fachwissen

Fachkräfte benötigen neben dem Wissen über die Herstellungsmechanismen von Geschlecht auch entsprechende Kenntnisse zur Geschlechtersozialisation, entwicklungspsychologische Grundlagen zur geschlechtlichen Entwicklung und Einsichten in die gesamtgesellschaftliche Einbettung der elementaren Bildung in das Geschlechterverhältnis. Nur dadurch ist es möglich, geschlechterbezogene Prozesse in der kindlichen Entwicklung zu erkennen. Auch Kenntnisse zum menschlichen Wahrnehmungsprozess sind wichtig, um Einschränkungen, die sich bei der Beobachtung und Dokumentation ergeben, erkennen und reflektieren zu können.

ad 2) Praxis

Auf dieser Ebene gilt es den Transfer des Fachwissens in die Praxis anzustreben und die konkrete Praxis der Beobachtung und Dokumentation entsprechend zu erweitern. Dabei ist erstens zu berücksichtigen, dass die Herstellungsmechanismen von Geschlecht vielfach auf einer unbewussten Ebene stattfinden, die kaum reflektier- und explizierbar sind. Eine Möglichkeit, dem zu begegnen, wäre die Kindbeobachtung in möglichst vielen unterschiedlichen und kontrastierenden Situationen (Bensel & Haug-Schnabel, 2009, S.24). Situations- und kontextspezifischen Einschränkungen könnte dadurch möglicherweise entgangen werden.

Wie bereits erwähnt ist auch die Gruppe der gleichaltrigen Kinder, der Peers, von fundamentaler Bedeutung für die geschlechtliche Entwicklung eines Kindes. Um geschlechterdifferenzierende und stereotypisierende Praktiken, welche die kindliche Entwicklung prägen, erkennen zu können, bedarf es zweitens auch der Berücksichtigung von Gruppenprozessen. Hierfür eignet sich die von Holger Brandes (2011, S. 135) vorgestellte gruppenorientierte Perspektive, welche die Kindergruppe in ihrer Ganzheit wahrnimmt und auch den jeweiligen Kontext der Handlungen Bedeutung verleiht. Eine solche Beobachtung der Kindergruppe als soziales System ermöglicht es den Fachkräften, das doing gender innerhalb der Kindergruppe zu verstehen und die individuellen Entwicklungs- und Bildungswege eines Kindes aus einer Geschlechterperspektive heraus zu reflektieren. In der Praxis finden solche Verfahren, die nicht als Gegensatz zu den bereits fest etablierten individuellen Beobachtungen einzelner Kinder aufgefasst werden dürfen, jedoch noch kaum Verwendung (vgl. Brandes, 2011, S. 142; Viernickel et al. 2014, S. 105).

ad 3) Reflexion

Die laufende Reflexion der eigenen Beobachtungs- und Dokumentationspraxis ermöglicht es pädagogischen Fachkräften nicht nur sensibel für die geschlechterkonstruierenden Praktiken aufseiten der Kinder zu sein, sondern auch die eigene Betei-

ligung an den interaktiven Herstellungspraktiken aufzuarbeiten, zu reflektieren und anschließend zu dekonstruieren. In der Reflexion werden blinde Flecken aufgedeckt, denen es weiterhin durch Fachwissen, Praxis und Reflexion zu begegnen gilt.

Ziel dieser drei Ebenen ist es, ein tiefergehendes Bewusstsein für die Bedeutung der Geschlechterdifferenzierung im pädagogischen Setting zu erhalten. Dies bildet die Basis für eine geschlechterbewusste Beobachtungs- und Dokumentationspraxis, die in weiterer Folge in eine individuelle Gestaltung der Bildungsangebote mündet (Scheiner-Posch, 2020, S. 521ff).

5. Resümee

Die Ausführungen in diesem Beitrag verdeutlichen, wie präsent geschlechterkonstruierende Praktiken im Alltag von elementaren Bildungseinrichtungen sind und dass auch die Beobachtungen und Dokumentationen der pädagogischen Fachkräfte einen Beitrag zum doing gender leisten. Als Ausgangspunkt für pädagogische Interaktionen ist dieses elementarpädagogische Handlungsfeld jedoch von wesentlicher Bedeutung: Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, Kinder in der Entfaltung ihrer individuellen Potentiale zu unterstützen und ein Umfeld zu gestalten, das jedem Kind unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit ein breites Spektrum an Entwicklungs- und Bildungsimpulsen ermöglicht. Dies ist jedoch nur dann möglich, wenn pädagogische Fachkräfte sich der Subjektivität ihrer Wahrnehmung und der Herstellungsprozesse von Geschlecht bewusst werden, ihre eigene (Geschlechter-)Rolle reflektieren und geschlechtsspezifische Typisierungen der Mädchen und Buben im Bildungsalltag erkennen. Eine geschlechterbewusste Beobachtungs- und Dokumentationspraxis, die auf Fachwissen, Praxis und Reflexion fußt, leistet hierfür einen wesentlichen Beitrag.

Literatur

- Athenstaedt, U. & Alfermann, D. (2011). *Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Aulenbacher, B., Meuser, M. & Riegraf, B. (2010). Einleitung. In B. Aulenbacher, M. Meuser & B. Riegraf (Hrsg.), *Soziologische Geschlechterforschung. Eine Einführung* (S. 7–11). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2009). Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren. *kindergarten heute spezial*, 92.
- Beudels, W., Herzog, S. & Haderlein, R. (2012). Beobachtung und Dokumentation: Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung. In W. Beudels, R. Haderlein & S. Herzog (Hrsg.), *Handbuch Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen* (S. 11–25). Dortmund: Borgmann.

- Bilden, H. & Dausien, B. (2006). Sozialisation und Geschlecht. Einleitung in eine vielstimmige Diskussion. In H. Bilden & B. Dausien (Hrsg.), *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte* (S. 7–16). Opladen: Budrich.
- Blank-Mathieu, M. (2002). *Kleiner Unterschied – große Folgen? Geschlechterbewusste Erziehung in der Kita*. München: Ernst Reinhardt.
- Bollig, S. (2011). Notizen machen, Bögen ausfüllen, Geschichten schreiben. Praxisanalytische Perspektiven auf die Materialität der bildungsbezogenen Beobachtung im Elementarbereich. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 33–48). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brandes, H. (2011). Die Kindergruppe im Fokus. Beobachtung aus gruppenorientierter Perspektive. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 130–143). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2016). *Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern*. Opladen: Barbara Budrich.
- Brée, S. & Kieselhorst, M. (2011). Beobachtungs- und Deutungspfade frühpädagogischer Fachkräfte. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 188–201). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bundesgesetzblatt I Nr.103/2018. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22.
- Charlotte Bühler Institut [CBI] (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan*. https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?6ar4ba
- Connell, R. (2013). *Gender. Herausgegeben von Ilse Lenz und Michael Meuser*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dausien, B. (1999). "Geschlechtsspezifische Sozialisation" - Konstruktiv(istisch)e Ideen zur Karriere und Kritik eines Konzepts. In B. Dausien, M. Herrmann, M. Oechsle, C. Schmerl & M. Stein-Hilbers (Hrsg.), *Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft* (S. 216–246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dölling, I. (2005): ‚Geschlechter-Wissen‘ – ein nützlicher Begriff für die ‚verstehende‘ Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen? *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien*, 23(1+2), 44–62.
- Dörfler, S., Blum, S. & Kaindl, M. (2014). *Europäische Kinderbetreuungskulturen im Vergleich. Jüngste Entwicklungen in der vorschulischen Betreuung in Deutschland, Frankreich, Österreich und Schweden*. Working Paper. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien.

- Faulstich-Wieland, H. (2008). Sozialisation und Geschlecht. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 240–252). Weinheim & Basel: Beltz.
- Focks, P. (2016). *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Focks, P. (2016a). Geschlechterbewusste Pädagogik in der Kindheit. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=635&catid=46&showall=1&start=0>
- Geissler, C., Giener-Grün, A., Karber, A. & Wustmann, C. (2011). Elementarpädagogische Diskurse in Österreich. In R. Mikula & S. Kittl-Satran (Hrsg.), *Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 69–88). Graz: Leykam.
- Gildemeister, R. & Robert, G. (2008). *Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion – Institution – Biografie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gildemeister, R. & Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In G.-A. Knapp & A. Wetterer (Hrsg.), *Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie* (S. 201–254). Freiburg (Breisgau): Kore.
- Gildemeister, R. (2010). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 137–145). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gildemeister, R. (2012). Geschlechterforschung (gender studies). In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 213–223). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Günther, H., Fritsch, S. & Trömer, W. (2016). *Kita von A bis Z*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Hirschauer, S. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4), 668–692.
- Hubrig, S. (2015). *Spiele für Jungs – Spiele für Mädchen: Praxisangebote für bewusste Mädchen- und Jungenförderung in der Kita*. Münster: Ökotopia.
- Kasüschke, D. (2008). Geschlechtsbezogene Wissenskonzepte von Kindern unter sechs Jahren – ein Problemaufriss. In B. Rendtorff & A. Prenzel (Hrsg.), *Kinder und ihr Geschlecht* (S. 191–202). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kieselhorst, M., Brée, S. & Neuß, N. (2013). *Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse. Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Knapp, G.-A. (2001). Kein Abschied von Geschlecht. Thesen zur Grundlagendiskussion in der Frauen- und Geschlechterforschung. In U. Hornung, S. Gümen & S. Weilandt (Hrsg.), *Zwischen Emanzipationsvision und Gesellschaftskritik. (Re)Konstruktionen der Geschlechterordnung in Frauenforschung, Frauenbewegung, Frauenpolitik* (S. 78–87). Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Knauf, H. (2019). *Bildungsdokumentation in Kindertageseinrichtungen. Prozessorientierte Verfahren der Dokumentation von Bildung und Entwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krabel, I. (2018). Ohne Patentrezept. Geschlechtersensibles Arbeiten in der Praxis. *Betrifft Kinder*, 01-02/18, 13–15.
- Kubandt, M. (2016). *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Leverkusen-Opladen: Budrich Barbara.
- Martin, E. & Wawrinowski, U. (2014). *Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Micus-Loos, C., Schütze, Y. (2004). Gender in der Familienerziehung. In E. Glaser, D. Klika & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 349–361). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- O'Connor, K. (2014). *Spiel und Pädagogik im Kindergarten. Eine qualitative Studie zu Einstellungen von Erzieherinnen*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Paseka, A. (2009). Geschlecht lernen rekonstruieren – dekonstruieren – konstruieren. In T. Schweiger & T. Hascher (Hrsg.), *Geschlecht, Bildung und Kunst* (S. 15–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2004): Zwischen Gender-Gesichtspunkten gleiten - Perspektivitätstheoretische Beiträge. In E. Glaser, D., Klika, & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 90–101). Bad Heilbrunn & Obb.: Klinkhardt.
- Rabe-Kleberg, U. (2003). *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Weinheim, Basel & Berlin: Beltz.
- Rabe-Kleberg, U. (2005). Feminisierung der Erziehung von Kindern. Chancen oder Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Band 2: Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich* (S. 135–171). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Rendtorff, B. (1999). Erziehung und Entwicklung - Sexualisierte Selbstbilder von Mädchen und Jungen. In B. Rendtorff & V. Moser (Hrsg.), *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (S. 71–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Röhner, C. (2007). "Jetzt bin ich starke Männer!". *Zur Konstitution von Geschlecht in der Peerkommunikation des Kindergartenalltags*. https://www.pedocs.de/volltexte/2009/1015/pdf/Roehmer_Jetzt_bin_Diskurs_2007_3_D.pdf
- Rohrmann, T. (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf
- Scheiner-Posch, S. (2020). *Der Kindergarten aus der Genderperspektive*. Verfügbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/5564956>

- Schneider, C. (2014). *Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik. Beilage*. <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/geschlechtssensible-paed-leitfaden.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.
- Siegler, R. S., Eisenberg, N., DeLoache, J. S. & Saffran, J. (2016). Die Entwicklung der Geschlechter. In R. S. Siegler, N. Eisenberg, J. S. DeLoache & J. Saffran (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (S. 575–618). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Thiesen, P. (2003). *Beobachten und Beurteilen in Kindergarten, Hort und Heim*. Weinheim, Basel & Berlin: Beltz.
- Treibel, A. (2006). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation*. <https://www.gew.de/index.php%3FfeID=dumpFile&t=f&f=26405&token=d4c11a627e9b10904f97f9166fo6a2593ef47c94&sdownload=>
- Viernickel, S. (2011). Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Einige Reflexionen über ihren Beitrag zur frühpädagogischen Professionalisierung. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 202–220). Weinheim: Beltz Juventa.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/o1_Themen/o8_Qualitaet_und_Evaluation/GEW-Expertise_Schluessel_zu_guter_Bildung_2013.pdf
- Vollmer, K. (2017): *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte*. Freiburg, Basel & Wien: Herder.
- Wahlström, K. (2013). *Jungen, Mädchen und Erzieher/innen. Geschlechterbewusste Pädagogik für die Kita*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Walter, M. (2014). *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*. München: Kösel.
- Walter-Laager, C., Luthard, J. & Pfiffner, M. (2017). *Beobachten, Dokumentieren und Planen im Elementarbereich*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/2389.pdf>
- Walter-Laager, C., Pfiffner, M., Bruns, J., Schwarz, J. (2014). Beobachten und Dokumentieren. Basis zur chancengerechten Gestaltung des pädagogischen Alltags. In C. Walter-Laager, M. Pfiffner & K. Fasseing Heim (Hrsg.), *Vorsprung für alle! Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte in der Frühpädagogik* (S. 149–193). Bern: hep.

-
- Webhofer, B. (2020). Schlimme Goß und dumme Augustine. Sensibilisierung für Ungleichbehandlung und Rollentypisierung. *Unsere Kinder*, 4/2020, 21–25.
- Wetterer, A. (2010). Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In R. Becker (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S.126–136). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wollasch, U. (2018). Gender-Mainstreaming. Der Unterschied von biologischem und sozialem Geschlecht. *Betrifft Kinder*, 01–02/2018, 10–13.



Auf dem Weg zu einer neuen Prüfungskultur

Innovative Leistungsbewertung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Ursula Svoboda^a, Ute Vogl^a

^aPädagogische Hochschule der Diözese Linz,
ute.vogl@ph-linz.at

EINGEREICHT 21 MAR 2021

ÜBERARBEITET 19 MAI 2021

ANGENOMMEN 25 MAI 2021

In diesem Beitrag werden Forschungsberichte zu Innovative Grading dargestellt, diskutiert und mit aktuellen Forschungen von Masterthesis-Studierenden an der PHDL im Sinne eines Literature Reviews ergänzt. Damit werden die Initiativen der Projektgruppe Innovative Grading aufgegriffen, weitergeführt und daraus die Legitimation von Innovative Grading als gleichwertige Beurteilungsform neben konventioneller Ziffernnotenbeurteilung abgeleitet.

SCHLÜSSELWÖRTER: Innovative Grading, Leistungsbeurteilung, Kritik der Ziffernzensur, hochschulisches Qualitätsmanagement

1. Einleitung

Eine erfolgreiche Implementierung innovativer Ansätze der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung an Schulen kann nur im Zusammenwirken mit den tertiären Institutionen erfolgen (Schmidinger & Vierlinger, 2012, S.107). Die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (PHDL) trägt diesem Appell Rechnung, indem sie 2018 die Projektinitiative *Interessensgemeinschaft Innovative Grading IG²* gründete, die sowohl innovative Formen der Leistungsfeststellung in der Lehrer*innenausbildung praktiziert, beforscht und weiterentwickelt als auch Innovative Grading als zweistufige Beurteilungsform Pass/Fail implementiert. In der Folge werden die Begriffe Innovative Grading und Pass/Fail synonym verwendet.

Innovative Grading als einer Form alternativer Leistungsbeurteilung liegt das zweistufige Pass-/Fail-Prinzip zugrunde. Mit der Beschränkung auf die Formulierungen „Mit Erfolg teilgenommen“ und „Ohne Erfolg teilgenommen“ fällt die Klassifizierung der Qualität von Leistungen in Abstufungen weg, die in der Kritik eines Mangels an Objektivität und wissenschaftlicher Fundierung stehen (Reitinger et al., 2018, S.109). Wird Innovative Grading als Leistungsbeurteilung für eine Lehrveranstaltung an der PHDL gewählt, können Lehrende entweder Anforderungskataloge oder Kompetenzraster als Instrumente der Leistungsfeststel-

lung verwenden. Der Zuwachs an Kompetenzen wäre dadurch schon während des Zeitraums, in dem die Lehrveranstaltungen stattfinden, ersichtlich und würde nicht bloß durch eine Klausur erhoben werden (Reitinger et al., 2018, S. 110) – die Leistungsfeststellung erfolgt demnach lehrveranstaltungsimmanent.

Hervorzuheben ist, dass eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Formen der Leistungsbeurteilung für Lehrende *und* Studierende an Pädagogischen Hochschulen relevant ist: Einerseits müssen Studierendenleistungen auf Basis lernpsychologischer und gesetzlicher Grundlagen beurteilt werden und andererseits müssen sich Lehramtsstudierende während ihrer Ausbildung nicht nur Kenntnisse über Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung aneignen, sondern basierend auf diesem Wissen Entscheidungen darüber treffen, welche Methoden der Leistungsfeststellung und -beurteilung sie für ihren eigenen Unterricht als geeignet erachten. An der PHDL forschen daher neben Lehrenden ebenso Studierende zum Thema Innovative Grading. Das Pass-/Fail-Format stellt derzeit ein noch junges Forschungsgebiet dar. Die bisher bekannten Forschungsergebnisse versprechen jedoch eine Steigerung des Wohlbefindens (White & Fantone, 2009), weniger Druck- und Stressempfinden (Rohe et al., 2006) sowie weniger Konkurrenzdenken unter den Lernenden (White & Fantone, 2009). Ein partizipativer Ansatz von Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung involviert auch die Studierenden in die Entwicklung und Weiterentwicklung von Kompetenzrastern (Kohn, 2001, S. 31). Die Darlegung erworbener Kompetenzen geschieht nicht mehr punktuell durch Prüfungen oder – wie im herkömmlichen Modus – summativ, sondern formativ im Zuge der gesamten Lehrveranstaltung.

2. Innovative Grading - Aktuelle Forschungslage

Evidenzbasierte Lehre ist für das tertiäre Bildungsfeld ein Qualitätsmerkmal. Insofern ist es offensichtlich, dass Studien zum Vergleich unterschiedlicher Formen der Leistungsbeurteilung und deren Wirkungen für eine Pädagogische Hochschule von hoher – auch curricularer – Bedeutung sind. Im Folgenden werden relevante Studien und deren Ergebnisse zum Thema in aller Kürze dargestellt.

2.1. Studie von Valtin & Wagner (2002) zu den Wirkungen von Ziffernbeurteilung und verbaler Beurteilung

Im Jahr 2002 veröffentlichten Valtin & Wagner eine im Rahmen des Projektes „NOVARA (Noten oder Verbalbeurteilung: Akzeptanz, Realisierung, Auswirkungen)“ durchgeführte Studie, in welcher sie die Effekte von Ziffernbeurteilung und verbaler Leistungsbeurteilung auf die Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit im Hinblick auf Leistung erforschten. Sie konnten feststellen, dass sich die verbale Beurteilung für Schüler*innen, welche schlechtere Leistungen erbringen und sich

mehr ängstigen, von größerem Vorteil erweist als für jene, die in der Schule besser abschneiden und mehr Selbstsicherheit besitzen. Die minimale Effizienz der verbalen Leistungsbeurteilung beruhe in dieser Angelegenheit auf der geringen Realisierung ihres zugrundeliegenden Konzepts in den Schulen beziehungsweise Klassen. Deshalb könne das Design der Forschung keine gültige Auskunft über die Konsequenzen einer verbalen Beurteilung geben. Ihre Untersuchung ermöglichte dennoch die Erkenntnis, dass Kinder, welche häufig mit negativer Benotung konfrontiert waren, dazu neigten, ihr Augenmerk auf eigene Fehlschläge zu lenken und sich verhältnismäßig mehr vor der Schule beziehungsweise vor Prüfungen zu fürchten. Leistungstärkere Schüler*innen zeigten einen gesteigerten extrinsischen Antrieb. Kinder, deren Leistungsbeurteilung mittels Noten erfolgte, nahmen die Ansprüche der Schule als anstrengender wahr (Valtin & Wagner, 2002).

2.2. Expertise von Brügelmann (2006) zur Ziffernbenotung und alternativen Leistungsbeurteilung

Für diese Expertise wurden verschiedene empirische Studien aus deutschsprachigen Ländern, internationale Forschungen und Reviews über die Verhältnisse in Großbritannien und den Vereinigten Staaten von Amerika zum Thema *Leistungsbeurteilung* einer nochmaligen kritischen Betrachtung unterzogen. Hinsichtlich der Effekte von Benotung und verbaler Beurteilung auf das emotionale Befinden der Schüler*innen zeigte sich, dass Kinder ein höheres Wohlbefinden in der Schule verspürten, wenn keine Ziffernbenotung erfolgte. Die Empfindungen der Kinder hingen jedoch stark davon ab, wie die jeweilige Lehrperson in ihrer Klasse bezüglich der Ziffernbeurteilung verfuhr. Der Grad des Selektionsdrucks stellte hier eine wesentlichere Komponente dar als die Art der Leistungsbeurteilung (Note oder verbale Deskription). Alles in allem hoben sich alle Studien hindurch kaum in puncto Wirkungen ab. Prinzipiell eröffnet zwar eine Variation der Leistungsbeurteilung die Potenzialität günstiger Effekte, in der Schule können sich diese allerdings bloß begrenzt entfalten. Der Grund dafür liegt zum einen darin, dass unterschiedliche Leistungsbeurteilungsformen, wie beispielsweise Schulnoten verbunden mit schriftlicher Ergänzung, miteinander verknüpft werden. Zum anderen erfährt das Konzept der verbalen Leistungsbeurteilung eine unzulängliche oder gar keine Verwirklichung. Außerdem verhindert der Selektionsdruck eine Leistungsbeurteilung, die auf Förderung ausgerichtet ist (Brügelmann, 2006).

2.3. Studie von Rohe, Barrier, Clark, Cook, Vickers & Decker (2006) zu den Vorteilen der Pass-/Fail-Beurteilung hinsichtlich Stress, Stimmung, Gruppenzusammenhalt und Prüfungsangst Medizinstudierender

Beginnend mit der Studierendenkohorte 2006 substituierte die medizinische Fakultät Mayo in Rochester (Minnesota) das fünfstufige Beurteilungssystem im ersten Studienjahr durch ein Pass-/Fail-Beurteilungssystem. Es zeigte sich, dass die Studierenden, deren Leistungsbeurteilung über das Pass-/Fail-System verlief, am Ende ihres zweiten Jahres weniger wahrgenommenen Stress und einen stärkeren Gruppenzusammenhalt als jene Kolleg*innen, welche via fünfstufigem System beurteilt wurden, hatten. Ferner befand sich die Pass-/Fail-Gruppe in besserer Stimmung als die benotete Gruppe, wobei die Differenz aber keine statistische Signifikanz aufwies. In puncto Prüfungsangst und bei den Resultaten der medizinischen Zulassungsprüfung der Vereinigten Staaten Schritt traten keine signifikanten Unterschiede auf (Rohe et al., 2006).

2.4. Studie von Dahlgren, Fejes, Abrandt-Dahlgren & Trowald (2009) zu Beurteilungssystemen, Beurteilungsmerkmalen und den Herangehensweisen Studierender ans Lernen

Durch die Studie konnte festgestellt werden, dass eine klare Beziehung zwischen Beurteilungssystemen, Beurteilungsaufgaben und Lernen existiert. Bei Programmen mit mehrstufigen Beurteilungssystemen konzentrierten sich die Beurteilungsaufgaben mehr auf unwichtige Inhalte des Kurses, Faktenwissen und die Reproduktion von Wissen. Des Weiteren leitete ein mehrstufiges Beurteilungssystem in größerem Ausmaß als ein Pass-/Fail-Beurteilungssystem die Aufmerksamkeit der Studierenden bei der Planung ihres Studiums stärker auf die Beurteilungsaufgabe an sich als auf das Lernen, förderte aber die Kooperation zwischen Studierenden in geringerem Umfang. Studierende eines Studiengangs mit mehrstufigem Beurteilungssystem erlebten die Beurteilung zudem weniger als eine zusätzliche Gelegenheit zum Lernen als Studierende eines Studiengangs mit Pass-/Fail-Beurteilung. Beurteilungen selbst, insbesondere vorhergehende, spielten für Studierende in benoteten Systemen eine größere Rolle als für jene in Pass-/Fail-Systemen (Dahlgren et al., 2009).

2.5. Studie von Bloodgood, Short, Jackson & Martindale (2009) zum Wechsel zur Pass-/Fail-Beurteilung an einer medizinischen Fakultät

Im Jahr 2002 wechselte die University of Virginia School of Medicine für jeden einzelnen Kurs in den ersten zwei Jahren der medizinischen Fakultät von einem fünfstufigen (A, B, C, D, F) zu einem zweistufigen Beurteilungssystem. Im selben Jahr

startete eine Langzeitstudie, die die Wirkung jener Veränderung auf die akademische Leistung der Medizinstudent*innen, deren Anwesenheit, die Bewerbung für einen Praxisplatz, Zufriedenheit und psychisches Wohlbefinden erforschte. Die Untersuchung endete im Jahr 2007 und zeigte, dass durch den Wechsel der Beurteilung von Buchstabenbenotung zu Pass/Fail in den ersten zwei Studienjahren an der medizinischen Fakultät eine deutliche Verbesserung des psychischen Wohlbefindens und der Zufriedenheit der Studierenden eintrat. Eine Leistungsminderung in Kursen, Referendariaten, bei den Testergebnissen der medizinischen Zulassungsprüfung der Vereinigten Staaten, des Erfolges bei der Praktikumsvermittlung oder des Anwesenheitsgrads blieb aus (Bloodgood et al., 2009).

2.6. Studie von McDuff, McDuff, Farace, Kelly, Savoia & Mandel (2014) zum Wechsel zur Pass-/Fail-Beurteilung an einer medizinischen Fakultät

Ursprünglich sah der präklinische Lehrplan der medizinischen Fakultät an der University of California San Diego ein Beurteilungssystem mittels Honors (Auszeichnung)/Pass/Fail vor. Beginnend mit dem akademischen Jahr 2010/11 wechselte die medizinische Fakultät zur Verwendung eines Pass-/Fail-Beurteilungssystems. Nun sollten die Auswirkungen dieser Veränderung auf die akademische Leistung der Medizinstudent*innen erforscht werden. Bei der medizinischen Zulassungsprüfung Schritt 1 kristallisierte sich jedoch keine Verringerung der Leistung heraus. Diese Resultate wurden im breiteren Kontext einer Vielzahl an Faktoren, welche bei der Einschätzung der Vorzüge verschiedener Beurteilungssysteme berücksichtigt werden sollten, diskutiert. Die Autor*innen empfahlen schließlich die Fortsetzung der Pass-/Fail-Beurteilung an der medizinischen Fakultät der University of California San Diego (McDuff et al., 2014).

2.7. Studie von Lüttert et al. (1997) zu Ansichten von Lehrpersonen, Eltern sowie Schüler*innen bezüglich Ziffernnotenbeurteilung und verbaler Beurteilung

Das Projekt „Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung an Hamburger Schulen“ (LeiHS- Projekt) von Lüttert et al. (1997) untersuchte die Ansichten von Lehrpersonen, Eltern sowie Schüler*innen bezüglich Ziffernbeurteilung und verbaler Beurteilung und konnte bestätigen, dass sich die Beurteilung mit Noten auf die Anstrengungsbereitschaft auswirken kann. Mehr als die Hälfte der teilnehmenden Schüler*innen stimmten überwiegend oder voll zu, sich bei Noten besonders anzustrengen. Jedoch sprachen sich knapp 60 % gegen die Beurteilung von Noten aus. Daraus lässt sich schließen, dass Noten Kinder sehr wohl zu erhöhter Anstrengungsbereitschaft treiben können, obwohl sie mit diesem Beurteilungsmodus nicht zufrieden sind.

2.8. Studien von Jacobs (2009), Alm & Colnerud (2015) und Guskey (2015) zu Leistungssteigerung durch Notendruck

Jacobs (2009) konnte zeigen, dass Noten eine Erhöhung der Leistung hervorrufen können. Dafür mussten Studierende in einem seiner Seminare etliche Quiz lösen, die zum Teil benotet, zum Teil unbenotet wurden. An einem Seminarplan war genau ersichtlich, an welchen Terminen benotet bzw. nicht benotet wurde. Es konnte gezeigt werden, dass die benoteten Quiz bessere Testleistungen hervorbrachten als die unbenoteten Quiz mit ausführlicher Rückmeldung. Aktuellere Studien (Alm & Colnerud, 2015; Guskey, 2015) zeigten, dass sich die Leistungsbeurteilung durch Noten auf leistungsschwache Lernende besonders negativ auswirkt. Müller (2013, S. 57) erläutert dazu, dass die Motivation von Schüler*innen, ihre Ausdauer und die Aufgabenauswahl direkt mit den Erfolgserwartungen gekoppelt sind. Können jedoch keine Erfolgserlebnisse aufgrund schlechter Noten erlebt werden, wird auch die Anstrengungsbereitschaft sowie die Motivation sinken.

2.9. Studie von Möller et al. 2014 zu Kompetenzrasterzeugnissen

Im Rahmen des Hamburger Schulversuchs *alles>>können*, dessen Ziel es war, systematisch kompetenzorientierten Unterricht zur individuellen Förderung aller Schüler*innen zu entwickeln, wurden Kompetenzrasterzeugnisse zur Leistungsbeurteilung und -rückmeldung erprobt. Im Laufe des fünfjährigen Schulversuchs nahm die Verwendung von Kompetenzrasterzeugnissen deutlich zu. Eine Befragung der teilnehmenden Lehrer*innen ergab eine deutliche Präferenz von Kompetenzrasterzeugnissen gegenüber Notenzeugnissen. Lehrer*innen begründeten ihre Präferenz mit dem in ihren Augen hohen Potenzial zur Förderung der zukünftigen Leistungsentwicklung der Schüler*innen. (Möller et al., zitiert nach Beutel, S.-I & Pant, H. A. 2020, S. 75).

2.10. Studie von Reitinger et al. 2020 zu Pass-/Fail-Beurteilung, Ziffernzensur und Lernerleben in der Lehramtsbildung

Eine erste Evaluierung zu Pass/Fail wurde bereits 2020 an der PHDL durchgeführt. Vordergründig zeigt sich (ähnlich wie in manchen englischsprachigen Studien) kein wesentlicher Unterschied zwischen den Beurteilungsformen Ziffernnoten versus Pass/Fail. Bei genauerer Betrachtung muss kritisch angemerkt werden, dass in der untersuchten Lehrveranstaltung „Anwendung wissenschaftlicher Forschungsmethoden“ kognitives Wissen und forschungspraktische Kompetenzen aufgebaut und bewertet werden. Es liegt die Vermutung nahe, dass Innovative Grading eher jenen Lehrveranstaltungen entspricht, in denen personale, soziale und künstlerische Kompetenzen aufgebaut und erweitert werden sollen. Auf die-

sen Aspekt wird hier nicht weiter eingegangen. Angesichts der komplexen Inhalte einer Lehrer*innenausbildung und deren Beurteilung wäre genau diese Themenstellung von großer Bedeutung für weitere Forschungen.

3. Aktuelle Forschungsarbeiten zu IG an der PHDL – Zusammenfassung und Ergebnisse

Im Rahmen einer von Svoboda und Vogl gegründeten Masterthesis-Arbeitsgruppe beschäftigten sich vier Studierende mit unterschiedlichen Aspekten zum Thema. Die dazu von den Studierenden gestellten Forschungsfragen lauten a) Welchen Einfluss hat Innovative Grading auf die Entscheidung künftiger Lehrer*innen für oder gegen alternative Leistungsbeurteilung? (Katharina Baumgartner), b) Erhöht der Einsatz von Kompetenzrastern die Objektivität der Leistungsbeurteilung? (Johanna Strasser), c) Welchen Einfluss haben unterschiedliche Beurteilungsformen auf die Anstrengungsbereitschaft von Studierenden der PPHDL? (Maria Plöchl) und d) Wie wirken sich alternative Bewertungsmethoden auf das Wohlbefinden von Studierenden an der PHDL aus? (Anja Büringer; Anm.: Die Arbeit ist zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieses Artikels noch nicht fertig gestellt). Ähnlich wie in einem Literature Review werden die Arbeiten und deren Ergebnisse dargestellt. Masterthesen unterliegen per se diversen Limitationen, sind aber in der Zusammenschau eine wichtige Ergänzung der vorgestellten Studien und ein Abbild der vielfältigen bildungswissenschaftlichen Diskussionen am Haus.

3.1. Der Einfluss unterschiedlicher Beurteilungsformen auf die Anstrengungsbereitschaft (Plöchl, 2021)

In einer Online-Gruppendiskussion mit Studierenden wurden der schulische Werdegang und wichtige Ereignisse der eigenen Bildungsbiografie kommuniziert. Außerdem wurde reflektiert, wie sich die Einstellungen zur Notengebung über die Jahre verändert, welche Auswirkungen diese auf das persönliche Selbstbild und den jeweiligen Lernprozess haben und welche Haltung sich zu den Beurteilungsmodi im Studium gebildet haben. Dafür wurde die Gruppendiskussion als Datenhebungsmethode gewählt, die von Lamnek (2005, S. 408) als spezielle Form des Gruppeninterviews bestimmt wird. Im Anschluss wurde das Datenmaterial durch die inhaltlich strukturierte, qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

Die sechs Studierenden des berufsbegleitenden Studiums Elementarpädagogik teilten in der Untersuchung eigene Erfahrungen mit Leistungsbeurteilung aus der Volksschule, Mittelschule/ Gymnasium und der berufsbildenden „Bildungsanstalt für Elementarpädagogik“ (BAfEP). Ebenso wurden Meinungen und Ansichten bezüglich der Beurteilungsmodi an der Privaten Pädagogischen Hochschule ausge-

tauscht, woraus sich ein Dreischritt formulieren lässt. Denn aus den biografischen Erfahrungen und den aktuellen Erkenntnissen aus dem Studium ergeben sich allgemein gültige Feststellungen für die Pädagogik.

Die zentralen Resultate der vorliegenden Studie zeigen, dass unterschiedliche Formen der Leistungsbeurteilung tatsächlich unterschiedliche Auswirkungen auf die Anstrengungsbereitschaft von Lernenden haben können, diese aber ebenso von zahlreichen anderen Faktoren beeinflusst wird. Diese sind die bereits genannte Bildungsbiografie, der sozioökonomische Hintergrund sowie der Einfluss von Familie und Freunden. Aus all diesen Aspekten ergibt sich ein komplexes Zusammenspiel mit erheblichem Einfluss auf Lernverhalten, Leistungsmotivation und die damit verbundene Anstrengungsbereitschaft.

In Tabelle 1 wurden die wichtigsten Erkenntnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage nach Kategorien aufgelistet, welche durch die Gruppendiskussion entwickelt wurden.

TAB. 1. *Zentrale Erkenntnisse zum Einfluss von Anstrengungsbereitschaft in Bezug auf unterschiedliche Beurteilungsformen*

Kategorie	Ergebnisse
Ziffernbeurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • kann sich lernhemmend/lernförderlich auswirken • kann Druck, Stress und Angst auslösen • kann Selbstwert positiv/negativ beeinflussen
Innovative Grading	<ul style="list-style-type: none"> • Anstrengungslevel kann variiert werden • ermöglicht unterschiedliche Zielvorstellungen • erhöht das Wohlbefinden • löst weniger Stress aus • größere Leistungsspanne?

Anm.: Darstellung Maria Plöchl

Es konnte festgestellt werden, dass die teilnehmenden Kindergarten- und Krabbelstufenpädagoginnen die Beurteilungsform selbst nicht als einflussreichsten Faktor für die Anstrengungsbereitschaft ansehen, diese aber sehr wohl Einfluss nehmen kann. So wurde von einer Untersuchungsbeteiligten geäußert, dass die Ziffernbeurteilung mit Anstrengung assoziiert wird, während bei der alternativen Beurteilungsform mittels Pass-/Fail-Format ein entspannteres Lernverhalten erlebt wird. Weiters sind mehrere Interviewteilnehmerinnen der Ansicht, dass bei Innovative Grading das Anstrengungslevel und die persönlichen Zielvorstellungen von den Lernenden selbst beeinflusst werden können. So können sich die einzelnen Studierenden, je nach Interesse und verfügbarer Zeit, in unterschiedlichem Ausmaß engagieren und einbringen. Dieser Aspekt warf die Frage auf, ob die Leistungsschere bei einem Pass-/Fail-Format demnach auseinander gehen würde. Die Teilnehmerinnen diskutierten im gemeinsamen Gespräch über psychische Auswirkungen der unterschiedlichen Beurteilungsmodi. Diesbezüglich wurde festgestellt, dass Noten bei einigen Probandinnen in der Vergangenheit Druck, Stress und Angst auslösten, während durch das Pass-/Fail-Format an der PHDL eine entspanntere Arbeitshaltung generiert werden

konnte. Aus der vorliegenden Untersuchung geht außerdem hervor, dass vorhandenes Interesse in Bezug auf die Anstrengungsbereitschaft eine wichtige Dimension darstellt. Laut Brandstätter et al. (2018, S. 120–121) ist Interesse ein entscheidender Motivationsfaktor, durch den ausdauerndes und engagiertes Lernen möglich gemacht wird. Wird ehrliches Interesse im Lernprozess geweckt, handelt man als Lernende*r selbstbestimmt und ist zudem gewillt, erhöhte Anstrengungsbereitschaft aufzubringen. Zudem werden mehr positive Erfahrungen im Lernprozess erlebt und generelle Freude an der Tätigkeit selbst aufgebaut. Rheinberg (1996, S. 14) ergänzt dazu: Wenn die Lernenden durch äußere Reize motiviert werden, werden im Lernprozess weniger nachhaltige Lern- und Lösungsstrategien angewendet. Sind Lernende aber am Lernstoff interessiert und zeigen sich intrinsisch motiviert, kommt tiefgreifenderes und differenzierteres Lernverhalten zum Tragen.

Es konnte gezeigt werden, dass Noten oder Zeugnisse extrinsisch motivieren können, diese Motivation jedoch nur bis zur Erreichung des jeweiligen Ziels anhält. Intrinsische Motivationsfaktoren wie Interesse, Sinnempfinden oder der Wunsch nach Kompetenz- und Wissenserweiterung sind für die Leistungsmotivation ausschlaggebend und stellen für die Anstrengungsbereitschaft eine wichtigere Dimension als die Art der Leistungsbeurteilung dar. Durch reduzierten Stress und erhöhtes Wohlbefinden kann interpretiert werden, dass Beurteilungsprozesse mittels Innovative Grading einen geringeren extrinsischen Motivationsfaktor darstellen und man als Lernende eher intrinsisch motiviert handelt.

Nachdem mit den bereits beschriebenen Forschungsergebnissen die Forschungsfrage beantwortet werden konnte, wird im Folgenden der Fokus auf andere Einflussfaktoren gelegt, die für die Bereitschaft zur Anstrengung entscheidend sein können. Neben den bereits behandelten intrinsischen Motivationsfaktoren, die wohl den größten Einfluss für die Anstrengungsbereitschaft darstellen, wurde eine weitere wichtige Komponente von den Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion mehrfach betont: die Lehrperson. So teilten die Pädagoginnen die Ansicht, dass eine vertrauensvolle Beziehung zur Lehrperson sowohl in der Volksschule als auch im Studium die Basis eines erfolgreichen Lernprozesses bildet. Dies wird auch von zahlreichen Studien belegt. Die 2009 vom neuseeländischen Bildungsforscher John Hattie veröffentlichte Hattie-Studie trägt den Titel „Visible Learning“. In der Metastudie wird die Frage thematisiert, welche Aspekte für den schulischen Lernerfolg relevant sind. Lotz und Lipowsky (2015, S. 105–106) halten ein zentrales Ergebnis dieser Meta-Metaanalyse fest: „Teachers make the difference“. „Visible Learning“ unterstreicht laut Lotz und Lipowsky (2015, S. 127–128) nicht nur die Einfühlungsvermögen und Beziehungsfähigkeit der Lehrperson, sondern auch deren Einstellungen und Wertvorstellungen sowie das Interesse, das den Lernenden entgegengebracht wird. Die Studie arbeitet heraus, dass für 30 % der Leistungsunterschiede die Lehrperson verantwortlich ist. Dies stellt einen beeindruckenden Einflussfaktor dar, dessen sich Lehrpersonen bewusst sein sollten.

Neben der Beziehungsgestaltung wurden lernförderliche Charakteristika von Lehrkräften thematisiert. Dabei wurden Begeisterungs- und Motivationsfähigkeit sowie empfundene Sympathie genannt, welche die Vertrauensentwicklung und den daraus resultierenden Motivationsaufbau fördern (Schweer, 2014, S. 253). Wird von Lehrenden Begeisterung für einen Themeninhalt wahrgenommen, wirkt dies für die Diskussionsteilnehmerinnen sogar ansteckend. Dies lässt sich neurobiologisch mit Spiegel-Nervenzellen beschreiben: In unserem Gehirn werden Emotionen oder Gefühle, die sich in unserem Gegenüber abspielen, durch Spiegelneuronen gespiegelt. Diese Spiegel-Nervenzellen arbeiten unbewusst in uns und lassen uns fühlen, was unser Gegenüber fühlt. Einfach gesagt: Spiegelneuronen geben uns nicht nur die Information über die Gefühle anderer Menschen, man wird mit diesen Gefühlen sogar angesteckt (Bauer, 2017, S. 4–10).

Die letzte der von den Probandinnen genannten Einflusskomponenten für anstrengungsbereites Verhalten in Schule oder Studium ist eine angenehme soziale Lernatmosphäre. Dabei wird eine kleinere Gruppengröße bevorzugt, da diese einen familiäreren Rahmen für die Interviewbeteiligten ermöglicht und bessere Austauschmöglichkeiten bietet. Hier muss jedoch angemerkt werden, dass das Empfinden von Wohlgefühlen in der Schule natürlich nicht nur von den sozialen Beziehungen abhängt. Leistungszufriedenheit, Selbstwirksamkeit, das Klima in der Schulklasse oder die schulischen Rahmenbedingungen können als weitere Aspekte genannt werden (vgl. Hascher, 2004).

Zusammengefasst: Durch die vorliegende Studie wird erstmals gezeigt, dass die Art der Beurteilung Einfluss auf die Anstrengungsbereitschaft haben kann, jedoch intrinsische Motivationsfaktoren wie Interesse zum Gegenstand, das Empfinden von Sinnhaftigkeit im Lernprozess oder Wissensdrang einen noch größeren Einflussfaktor darstellen.

3.2. Objektivität durch Kompetenzraster (Strasser, 2020)

Noten werden vielerorts als subjektiv und demnach als nicht gerechtfertigt empfunden, obwohl die Rechtslage der LBVO (2020, § 11 Abs. 2) festlegt, dass die Lehrperson größtmögliche Objektivität im Prozess der Leistungsbeurteilung anzustreben hat. Diese Diskrepanz wurde zum Anstoß dieser Masterthesis herangezogen, in der der Frage nachgegangen wird, ob Kompetenzraster die Objektivität der Beurteilung erhöhen. Dazu sei zuerst der Kompetenzbegriff nach Weinert (2001) zitiert. Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen“ (Weinert, 2001).

Grundsätzlich ist das Kompetenzraster eine Möglichkeit zur formativen Leistungsfeststellung, das Auskunft über das Kompetenzprofil der Lernenden gibt. Dieses Profil hält fest, was jemand in einem bestimmten Themenbereich kann, wie gut das Wissen verankert ist (Neuweg, 2019, S. 58) und welche Ziele ein Lernender bzw. eine Lernende noch erreichen kann. Ziener und Kessler (2012, S. 210) sprechen von „Kompetenzentwicklungsplan“, da das Raster während des gesamten Bildungswegs einer Person geführt werden kann und somit einen Plan zur Entwicklung von Kompetenzen darstellt. Ein Kompetenzraster „muss Lernprozesse sequenzierbar und graduierbar machen“ bzw. so aufgeschlüsselt sein, dass die etappenweise Entwicklung einer Kompetenz verständlich aufgelistet ist. (Ziener, 2016, S. 75). Neuweg (2019, S. 66–68) beschreibt acht essentielle Funktionen des Kompetenzrasters:

1. **LEHRZIELDEFINITION.** Die fachlich basierten Unterrichtsziele werden bei der Erstellung eines Kompetenzrasters hinterfragt. Es wird formuliert, welche Fähigkeiten erworben werden sollen, um Anforderungen im jeweiligen Kompetenzbereich zu erfüllen. Dabei ist eine intensive Auseinandersetzung mit Mindestanforderungen nötig.
2. **LEHRZIELKOMMUNIKATION.** Die festgelegten Ziele werden den Lernenden am Anfang eines Lernprozesses mittels Kompetenzraster dargelegt. Durch diese Transparenz wissen die Lernenden, was auf sie zukommt und können sich darauf einstellen.
3. **UNTERRICHTSPLANUNG.** Ein Kompetenzraster lenkt den Fokus auf die zu erlernenden Kompetenzen und die Unterrichtsplanung wird den Zielen angepasst. Diese Outputorientierung führt zum nachhaltigen Aufbau von Können.
4. **PRÜFUNGSGESTALTUNG.** Die Anwendung von Kompetenzrastern bringt eine vielfältige(re) Prüfungskultur hervor und lässt die vorherrschende starke Gewichtung von beispielsweise Schularbeiten verblassen. Die Entscheidung der Lehrpersonen, welche Form der Leistungsfeststellung passend ist, fällt damit bewusster aus. Damit wirken Kompetenzraster an der Entwicklung valider Leistungsfeststellung mit.
5. **AUFMERKSAMKEITSSTEUERUNG.** Durch ein Kompetenzraster können Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte sowie Lernende ihren Fokus auf den Erwerb von Kompetenzen legen anstatt bloß auf Noten, Punkte oder Schul- und Hausübungen.
6. **FORMATIVE LEISTUNGSFESTSTELLUNG UND FEEDBACK.** Mithilfe des Kompetenzrasters wird die formative Leistungsfeststellung detaillierter, da ein aussagekräftiges Stärken-Schwächen-Profil anstatt Noten, Punkten oder Fehlerzahlen entsteht. Ferner bietet das Kompetenzprofil eine differenzierte Feedback-Grundlage.
7. **SELBSTBEURTEILUNG.** Lernende können durch das Kompetenzraster in den Prozess der Leistungsfeststellung und – beurteilung integriert werden. Sie erhalten

die Möglichkeit, an der Formulierung von Kriterien zur Leistungsfeststellung mitzuarbeiten, ihre Leistungen selbst einzuschätzen und zu beurteilen.

8. **TRANSPARENTE NOTENGEbung.** Mit dem Kompetenzraster kann analysiert werden, welche Fähigkeiten in welcher Ausprägung sich in Schüler*innenleistungen zeigen. So entsteht am Ende eines Beurteilungszeitraums ein individuelles Kompetenzprofil, das eine sachlich-orientierte (kriteriale) Bezugsnorm ermöglicht.

Es lässt sich festhalten, dass es nicht „das“ Kompetenzraster gibt, sondern eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Gestaltung desselben. Diese Vielfalt ist auf die internen Bedingungen, an welchen sich die Generierung des Kompetenzrasters richtet, zurückzuführen. Dazu gehören beispielsweise die Individualität von Lehrpersonen oder auch Schulkonzepte (Kayser, 2008, S. 14). Neuweg (2019, S. 177) weist bei der Entwicklung eines Kompetenzrasters darauf hin, dass Pädagogen*innen stets „das realistisch Erreichbare“ aus dem Lehrplan herausarbeiten und in das Kompetenzraster einarbeiten sollten. Ferner ist es essentiell, die Inhalte fachspezifisch anzupassen, da in jedem Fach unterschiedliche Kompetenzen im Vordergrund stehen.

Um die Qualität dieses Instrumentes zu gewährleisten, können folgende Gütekriterien berücksichtigt werden (Stiggins, 2008, S. 173, zit. n. Keller, 2011, S. 147–148):

Gute Raster sollten:

- einen Expertenkonsens abbilden, was das Kernkonzept zu einer guten Leistung in einem bestimmten Lerngebiet ausmacht;
- auf weiterführende oder übergeordnete Bildungsziele bezogen sein, z. B. Lehrpläne, Bildungsstandards usw.
- genügend Kriterien in unterschiedlichen Kategorien enthalten, die genau beschreiben, was für eine „sehr gute“, „gute“, „genügende“, bzw. ungenügende“ Leistung zu erbringen ist;
- in einer klaren und prägnanten Sprache verfasst sein, um Fehlinterpretationen und Missverständnisse vorzubeugen;
- positive Formulierungen enthalten und beschreiben, was eine Person in einem bestimmten Gebiet kann;
- den Lernenden bereits während der Lernphase, auf jeden Fall vor Bekanntgabe der Beurteilung, zur Verfügung stehen.

In der vorgenommenen Forschungsarbeit wurde ein Leitfadenterview mit fünf Lehrpersonen der PHDL durchgeführt, die bereits mit Hilfe von Kompetenzrastern im Pass-/Fail-Modus beurteilen. Das wesentliche Ziel dieser Forschung war, herauszufinden, ob die Arbeit mit Kompetenzrastern eine erhöhte Objektivität im Prozess der Leistungsfeststellung garantiert. Als Ergebnis der Befragung fanden sich fünf Faktoren, die zu einer objektiven Leistungsfeststellung mit Kompetenzrastern führen:

1. **VEREINHEITLICHE LERNZIELE.** Die Befragten gaben an, dass aufgrund von festgelegten Kriterien gleiche Bedingungen für alle Studierenden herrschen und somit ein objektiver Rahmen gegeben ist, in dem eine Beurteilung stattfinden kann.
2. **FUNDIERTE UND MESSBARE INHALTE.** Das Ziel dabei ist, Lernangebote entsprechend den zu erreichenden Kompetenzen zu erstellen, sodass die Konzentration auf jenen Inhalten liegt, die zu einem Zuwachs von Wissen bzw. von Kompetenzen führen. Dadurch werden überflüssige Inhalte wie beispielsweise reine Beschäftigungsarbeiten vermieden und es kann eine Lernkultur, in der Qualität vor Quantität steht, entwickelt werden.
3. **EINE PRÄZISE FORMULIERUNG DER KOMPETENZEN.** Die Suche nach präzisen Begrifflichkeiten stellt sich als herausfordernd dar, weil oftmals komplexe Kompetenzen und Inhalte auf einfache und prägnante Sprache „übersetzt“ werden müssen. Hierbei geben die Interviewten an, dass die Zusammenstellung und Benennung von Kompetenzen erfahrenen Lehrpersonen leichter fällt als Junglehrer*innen.
4. **INTERSUBJEKTIVITÄT.** Die Befragung der Lehrenden machte deutlich, dass der intersubjektive Austausch über Leistungsanforderungen nicht nur die Zusammenarbeit im Team des Fachbereichs erhöht, sondern auch die Objektivität der Beurteilung steigert. Ein weiterer Aspekt der Intersubjektivität wird durch Selbstbeurteilung der Studierenden erreicht. Dazu wird das Kompetenzraster zur Selbsteinschätzung genutzt, über die es im Nachhinein einen intersubjektiven Austausch gibt.
5. **EINE REFLEXIVE HALTUNG** im Hinblick auf das eigene, subjektive Handeln. Die Untersuchung zeigte bei allen Teilnehmenden eine reflexive Wahrnehmung eigener Ansichten bei der Arbeit mit Kompetenzrastern, was eine Voraussetzung darstellt, um objektiv arbeiten zu können.

3.3. Motive für die Präferenz eines Formats der Leistungsbeurteilung (Baumgartner, 2021)

Für die Klärung der Forschungsfrage „Aus welchen Gründen präferieren angehende Lehrpersonen Ziffernbenotung oder alternative Leistungsbeurteilung beziehungsweise eine Mischform daraus für ihre künftige Praxis?“ wurde mit leitfadengestützten Interviews, welche sich an der Theorie des überlegten Handelns der Sozialpsychologen Ajzen und Fishbein orientierten, gearbeitet. Es wurde untersucht, inwieweit bereits in der Vergangenheit liegende Ereignisse (Hintergrundfaktoren) Einfluss auf die eigene Biographie respektive den persönlichen Lebenslauf nehmen, und es wurden individuelle Sichtweisen (Einstellungen, Verhaltensintention, subjektive Norm), welche zum Zeitpunkt der Studie vorherrschten, ermittelt. An der Befragung nahmen drei weibliche und drei männliche Studierende des Mas-

terstudiums Primarstufe der PHDL teil. Die Ergebnisse zeigten, dass a) keine*r der interviewten Student*innen die Anwendung der Ziffernbenotung in seiner*ihrer zukünftigen Lehrer*innenlaufbahn anstrebte, b) zwei Studentinnen und zwei Studenten die alternative Leistungsbeurteilung bevorzugten und c) eine Studentin und ein Student sich für eine Mischform von Ziffernbenotung und alternativer Leistungsbeurteilung aussprachen.

Die vier Studierenden („b“), deren Wahl auf die alternative Leistungsbeurteilung fiel, äußerten hauptsächlich unangenehme Erfahrungen mit Ziffernbenotung in der eigenen Schulzeit und daher auch damit verbundene negative Gefühle. Im Hinblick auf Innovative Grading hingegen zeigte sich eine positive Tendenz, was die emotionale Lage anbelangte. Die persönlichen Einstellungen zu Innovative Grading und alternativer Leistungsbeurteilung waren durchwegs positiv. Der Ziffernbenotung standen diese Interviewpartner*innen allesamt negativ gegenüber. Unter ihren Mitmenschen vermuteten die befragten Personen sowohl Unterstützer*innen als auch Gegner*innen ihrer Entscheidung. Deren Ansichten spielten für die beiden Studentinnen und ihre Abgabe einer Empfehlung sehr wohl eine Rolle. Im Gegensatz dazu würden die zwei Studenten die fremden Anschauungen – ihrer Einschätzung nach – nicht tangieren. Die Interviewten sahen viele Vorzüge im Einsatz der alternativen Leistungsbeurteilung. Sie trüge mehr Vorteile in sich, da sie eine deskriptive, differenziertere Darlegung der Leistung ermögliche, womit eine höhere Aussagekraft der Dokumentation einhergehe. Der Fokus liege hierbei auf den vorhandenen Kompetenzen, Potenzialen und Schwächen der Schüler*innen sowie geeigneten Fördermaßnahmen, deren Detektion auf akkurater Beobachtung fuße. Darüber hinaus führe alternative Leistungsbeurteilung zu einer Minimierung von Druck und einer positiven Prägung der Haltung der Kinder gegenüber der Institution Schule.

Jene Studierenden („c“), welche für die Mischform von Ziffernbenotung und alternativer Leistungsbeurteilung plädierten, schilderten, dass sie mit Innovative Grading positive Empfindungen assoziierten. Ebenso vertraten sie eine positive Meinung zu Innovative Grading und gleichfalls alternativer Leistungsbeurteilung. Ihre Position zur Ziffernbenotung stuften sie einesteils neutral, andernteils interessanterweise negativ ein. Bei der imaginierten Verwirklichung ihrer vorläufigen Empfehlung erwarteten sie sich von ihren Mitmenschen in erster Linie Unterstützung. Welche Überzeugungen die Außenstehenden in dieser Angelegenheit hegten, wäre für die weibliche Befragte und ihren gefassten Entschluss von Relevanz, während dies, laut Erzählung des männlichen Interviewpartners, keinen Effekt auf dessen weitere Vorgehensweise hätte. In der inhaltlichen Argumentation der beiden spiegelte sich im Besonderen die Auffassung wider, nicht nur den Bedürfnissen der Schüler*innen, sondern auch jenen der Erziehungsberechtigten und sekundären Bildungseinrichtungen gerecht werden zu müssen. Grundsätzlich mangle es der alleinigen Ziffernbenotung an genügend Aussagekraft. Dieser Umstand

könne jedoch durch die Hinzuziehung der alternativen Leistungsbeurteilung ausgeglichen und sohin adäquate Differenzierung erreicht werden. Überdies erhielten die Kinder dadurch transparente, verständlichere Einsicht in ihre Fertigkeiten und geringeren Begabungen, in das Zustandekommen ihrer Ziffernnoten sowie Feedback für ihren fortführenden Lernprozess. Mittels alternativer Leistungsbeurteilung ließe sich außerdem besser auf die Ansprüche der Schüler*innen reagieren. Des Weiteren hatte der männliche Befragte in einem früheren Praktikum schon eine Form der alternativen Leistungsbeurteilung erprobt, wodurch er für sich ihren Erfolg und demnach Nutzen sehen konnte. Aus all diesen Begründungen kristallisierte sich die Perspektive der Studierenden, alternative Leistungsbeurteilung diene vorrangig den Kindern, heraus. An der Ziffernbenotung hielten sie eigentlich bloß aus Rücksichtnahme auf die Erwachsenen fest, weil vermutlich der Mehrheit jener ein alternatives und daher andersartiges, für sie ungewohntes Beurteilungsformat „Schwierigkeiten“ bereiten würde.

Positive Gefühle verbunden mit Innovative Grading oder negative Gemütsregungen, welche Ziffernbenotung anbelangten, drückten sich auch in entsprechender Färbung der diesbezüglichen Meinung aus. Jedoch offenbart sich hier durch sachliche Argumentationen der Befragten eine zuzügliche rationale Konstruktion der Einstellung (Gollwitzer & Schmitt, 2009). Diese stützte sich aber wiederum partiell auf persönliche Erfahrungen und deren innewohnende Empfindungen, was eventuell auf klassische Konditionierungen (Pavlov, 1927; zit. n. Kiesel & Koch, 2012) und/oder operantes Konditionieren (Winkel, Petermann & Petermann, 2006) als Quelle(n) hindeutet. Abgesehen davon ist anzunehmen, dass sich die Geisteshaltung der Studierenden desgleichen bis zu einem gewissen Grad via Modelllernen an der PHDL ausbildete.

Neben diesem Verhältnis zwischen Emotionen und Einstellungen tritt genauso eine potenziell existente Kausalität zwischen Einstellungen und Verhaltensintention zutage. Jene vier Interviewpartner*innen etwa, welche die Empfehlung von alternativer Leistungsbeurteilung anstrebten, teilten im Vorfeld geschlossen eine positive Gesinnung betreffend alternativer Leistungsbeurteilung. Im Falle der zwei Studierenden, die eine Mischform aus Ziffernbenotung und alternativer Leistungsbeurteilung am sinnvollsten erachteten, erweist sich die Relation hingegen nicht gänzlich. Beide äußerten zwar ein positives Verständnis von alternativer Leistungsbeurteilung; ihre neutrale beziehungsweise negative Auffassung von Ziffernbenotung widerspricht ihrer Intention aber. Hierbei muss ins Bewusstsein gerufen werden, dass eben nicht nur Einstellungen, sondern auch der wahrgenommene Erwartungsdruck von außen – die subjektive Norm – die Verhaltensintention beeinflusst. Jene Studentin und jener Student versuchten sich insofern nämlich an die möglichen Wünsche der Erziehungsberechtigten und die Gepflogenheiten weiterführender Schulen im Hinblick auf Ziffernbenotung anzupassen, obwohl sie vor allen Dingen Befürworter*innen der alternativen Leistungsbeurteilung waren.

Ansonsten scheint es, als verifiziert sich die Wirkkraft der subjektiven Norm auf die Verhaltensintention bloß zu 50 %. Denn während die drei weiblichen Studierenden ihr Verhalten an die vorhandene oder nicht gegebene Unterstützungsbereitschaft ihrer Mitmenschen, was die Empfehlung einer Art der Leistungsbeurteilung angeht, adaptieren würden, blieben die männlichen Studierenden, laut eigener Auskünfte, auf ihrem gewählten Kurs.

Grundsätzlich zeigte diese Masterthesis, dass Innovative Grading beinahe ausnahmslos positive Resonanz bei den Studierenden auslöste. Infolgedessen liegt die Vermutung nahe, ihre positiven Erfahrungen mit Innovative Grading prägten ihre generelle Einstellung zu alternativer Leistungsbeurteilung und bestärkten somit ihren Willen zu deren Einsatz. Drei limitierende Aspekte der Arbeit sollen erwähnt werden: a) die Größe der Stichprobe von sechs Personen, b) die Verhaltensüberzeugungen, auf welchen die Einstellungen basieren, und die normativen Überzeugungen, die als Fundament der subjektiven Normen gelten, waren weder im Leitfaden noch in den Interviews integriert und c) die Tatsache, dass die Interviews aktuelle Einstellungen der Studierenden darstellten, diese aber durch weitere Erfahrungen möglicherweise ihre Verhaltensintention modifizieren könnten.

Mit Blick auf den praktischen Alltag erlauben die Resultate die Schlussfolgerung, nicht die Quantität, sondern die Qualität der jeweiligen Art der Leistungsbeurteilung sei für die damit einhergehenden Erfahrungen/Emotionen und die wiederum daraus erwachsenden Einstellungen verantwortlich. Denn obwohl alle Interviewpartner*innen während ihrer Schul- und Studienzeit hauptsächlich Ziffernnoten als Beurteilung ihrer Leistung erhalten hatten und mit alternativen Beurteilungsformen in geringem Maße in Berührung gekommen waren, schälte sich diesbezüglich kein Hinweis auf eine Einflussnahme dieser oder jener Frequenz auf das damalige Erleben und/oder aktuelle Anschauungen heraus. Vielmehr hingen diese zwei Aspekte davon ab, auf welche Weise die dafür zuständigen Lehrpersonen die Leistungsbeurteilung umsetzten.

Zumal das österreichische Schulsystem seinen Schüler*innen augenscheinlich kaum Konfrontation mit alternativer Leistungsbeurteilung bietet, eröffnet sich für pädagogische Hochschulen die Chance, durch theoretische Vermittlung und praktische Anwendung unterschiedlicher alternativer Beurteilungsversionen eine Kompensation dieses Defizits zumindest für Lehramtsstudierende zu schaffen. Gleichzeitig ermöglichten sie mithilfe solcher Initiativen eine Erweiterung des Horizonts der jungen Pädagog*innen in diesem Bereich. Mithilfe zuzüglicher Informationen darüber, wie sich später Bündnisse mit Erziehungsberechtigten, dem Lehrer*innenkollegium und der Direktion schließen lassen, würde ihnen essenzielles Werkzeug an die Hand gegeben, um in Zukunft selbst neue Pfade der Leistungsbeurteilung zu beschreiten. Fügten die Professor*innen und Mentor*innen der Hochschulen noch eine Prise Ermutigung hinzu, so sollte der Weg für eine günstige Fortentwicklung des Bildungswesens Österreichs geebnet oder, genauer

gesagt, gesichert sein. Die wichtigste Voraussetzung dafür liegt, wie sich zweifellos zeigte, aber ohnehin bereits vor: der elementare, stark ausgeprägte Wille, alternative Leistungsbeurteilung in der Schulpraxis, zum Wohl des Kindes und seiner Entfaltung, zum Einsatz zu bringen.

4. Rückblick und Ausblick

Alternativen zur Ziffernnotenbeurteilung gibt es an der PHDL bereits seit dem WS 2007/08 durch eine Initiative von Praxisberater*innen. Diese stellten fest, dass die Notenbeurteilung in den Pädagogisch Praktischen Studien unpassend bzw. kontraproduktiv ist. Denn gerade eine pädagogische Ausbildung an hochschulischen Einrichtungen basiert auf einem elaborierteren Theorie-Praxis-Verständnis, mit dem Ziel, der tatsächlichen Komplexität pädagogischer Handlungszusammenhänge Rechnung zu tragen. Und pädagogische Handlungssituationen sind komplex, ...

- ... weil sie in ihrem Ausgang immer offen sind. Ob und wie Kinder und Erwachsene pädagogische Impulse aufgreifen und weiterspinnen, bleibt unbestimmbar.
- ... weil sie einzigartig sind. Es treffen Menschen mit einer nie dagewesenen Kombination von Lebenserfahrungen, Lebensweltbezügen und Handlungsqualitäten aufeinander und bringen noch nie Dagewesenes hervor.
- ... weil pädagogisches Handeln immer unter bestimmten (räumlichen) Bedingungen unmittelbar, d. h. unter zeitlichem Druck erfolgt. Pädagoginnen und Pädagogen sind gefordert, in immer neuen (sozialen) Konstellationen sofort Handlungsentscheidungen zu treffen (Thiersch, 2002).

Die Einführung der zweistufigen Beurteilung ergänzt durch eine ausführliche schriftliche Rückmeldung führte zu einer erheblichen Verbesserung der Praxisqualität. Endlich stand nun nicht mehr die Note, sondern die Kompetenzentwicklung im Vordergrund. Wenn man heute Studierenden oder Praxisberater*innen über die frühere Beurteilung der Pädagogisch Praktischen Studien erzählt, reagieren diese mit erstauntem Kopfschütteln.

Durch diesen Paradigmenwechsel äußerten zunehmend auch Lehrende aus den Fachbereichen Kunst, Musik und dem Querschnittsthema Persönlichkeitsbildung Zweifel an der Stimmigkeit von Ziffernbeurteilung für die Beurteilung von Kompetenzentwicklung in ihren Lehrveranstaltungen. Im WS 2017/18 startete das Forschungsprojekt Innovative Grading. Erstmals wurde erhoben, in wie vielen und welchen Lehrveranstaltungen eine andere Beurteilungsform als die Ziffernbeurteilung angestrebt wurde. Erste Veröffentlichungen, hausinterne Fortbildungen und fachbereichsinterner Austausch führten zu einer vermehrten Anwendung der zweistufigen Leistungsbeurteilung. Inzwischen hat sich Innovative Grading

an der PHDL etabliert. Im ersten Durchgang des Masterstudiums der Primarstufe (2019/20) wurden von den Autorinnen Themen ausgelobt und damit auch die Forschung zum Themenbereich Innovative Grading befeuert. Die Ergebnisse liegen in dieser Arbeit vor.

Welche Veränderungen sind nun im Studien- und Prüfungsalltag der PHDL ersichtlich? Rückblickend auf das Studienjahr 2019/20 ergibt sich folgendes Bild: Im Bachelorstudium Primarstufe wurden 12% aller Lehrveranstaltungen mit Pass/Fail beurteilt, im Bachelorstudium Elementarpädagogik (im Erhebungszeitraum waren erst vier Semester des sechssemestrigen Studiums ausgerollt) wurden 27% der Lehrveranstaltungen mit Pass/Fail beurteilt. Die beteiligten Fachbereiche waren neben den Pädagogisch Praktischen Studien auch Musik, Kunst, Bewegung und Sport sowie Lehrveranstaltungen aus der Querschnittthematik Persönlichkeitsbildung. Etwas weniger stark, aber ebenso beteiligt waren Lehrveranstaltungen aus der Bildungswissenschaft, dem wissenschaftlichen Arbeiten sowie der Fachdidaktiken (Sprachliche Bildung, Mathematik, Nawi).

Die Anzahl der insgesamt mitdenkenden und mitgestaltenden Personen war und ist erfreulich groß. Die rege Beteiligung am Innovative Grading quer durch alle Fachbereiche zeigt, dass mit einer neuen Beurteilungsform an der PHDL fast unbemerkt eine neue Prüfungskultur Einzug gehalten hat, die (vermutlich) mit einer neuen Lehr- und Lernkultur einhergeht. Es ist davon auszugehen, dass Innovative Grading als Beurteilungsform nur dann gewählt wird, wenn Bildung als dialogischer Prozess mit einer lebendigen Feedback-Kultur verstanden wird, was dem Leitbild der PHDL entspricht (https://www.phdl.at/ueber_uns/organisation/profil/leitbild/).

Mit dieser Veröffentlichung wird die langjährige und spannende Arbeit am Forschungsprojekt Innovative Grading abgeschlossen. Die PHDL zeigt damit beispielhaft vor, wie Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung als ein wichtiges Themenfeld diskutiert, sukzessive optimiert und studierendenfreundlicher gestaltet werden kann. Die Sinnhaftigkeit und Legitimität der Leistungsbeurteilung mit einem zweistufigen Beurteilungsformat wurde dargestellt und bildet die Grundlage für ein Plädoyer dafür, Innovative Grading gleichwertig mit der Ziffernbeurteilung in der Prüfungsordnung der Studienpläne Primarstufe und Elementarpädagogik an der PHDL zu verankern.

Literatur

- Alm, R., & Colnerud, G. (2015). Teachers' experiences of unfair grading. *Educational Assessment, 20*, 132–150. <https://doi.org/10.1080/10627197.2015.1028620>
- Bastian, J., Combe, A., & Langer, R. (2016). *Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen* (4. erweiterte und überarbeitete Aufl.). Beltz.

- Bauer, J. (2017). Die pädagogische Beziehung. Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog. Ein Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Vorschulzeit. *Lehren & Lernen* 1/2017.
- Baumgartner, K. (2021). *Motive für die Präferenz eines Formats der Leistungsbeurteilung*. Unveröffentlichte Masterarbeit Primarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.
- Beutel, S.-I., & Pant, H. A. (2019). *Lernen ohne Noten: Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung*. Kohlhammer.
- Bloodgood, R. A., Short, J. G., Jackson, J. M., & Martindale, J. R. (2009). A change to pass/fail grading in the first two years at one medical school results in improvement of psychological well-being. *Academic Medicine*, 84(5), 655–662. <https://doi.org/10.1097/acm.0bo13e31819f6d78>
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M., & Lozo, L. (2018). *Motivation und Emotion*. Springer.
- Brügelmann, H. (2006). Sind Noten nützlich – und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine Expertise der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen im Auftrag des Grundschulverbands e. V., Frankfurt (Kurzfassung). In H. Bartnitzky, H. Brügelmann, U. Hecker, & G. Schönknecht (Hrsg.), *Pädagogische Leistungskultur* (S. 17–46). Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Dahlgren, L. O., Fejes, A., Abrandt-Dahlgren, M., & Trowald, N. (2009). *Grading systems, features of assessment and students' approaches to learning*. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 185–194. <https://doi.org/10.1080/13562510902757260>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2015). *Predicting and changing behavior. The reasoned action approach*. Routledge.
- Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2009). *Sozialpsychologie kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Guskey, T. R. (2015). *On your mark: Challenging the conventions of grading and reporting*. solution tree press.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.
- Jacobs, B. (2009). *Leistungssteigerung durch Notendruck? – Die Wirkung der Benotung auf die Studierleistungen in einem Seminar*. <http://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/3347/1/notenanreiz.pdf>
- Kayser, J. (2008). Der Umgang mit dem Kompetenzbegriff. *Betrifft: Lehrerausbildung und Schule* (2), 10–17.
- Keller, S. (2011). Beurteilungsraster und Kompetenzmodelle. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen – Grundlagen und Reformansätze* (S. 143–160). Schneider.
- Kiesel, A., & Koch, I. (2012). *Basiswissen Psychologie. Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie*. VS.
- Kohn, A. (2011). The case against grades. *Educational Leadership*, 69(3), 28–33.

- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Lotz, M. & Lipowsky, F. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht – Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In G. Mehlhorn, F. Schulz, & K. Schöppe (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 97–136). kopaed
- Lütgert, W., Tillmann, K.-J., Beutel, I., Jachmann, M., & Vollstädt, W. (2000). *Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung an Hamburger Schulen. Bericht über ein Forschungsprojekt*. reset.Grafische Medien GmbH.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- McDuff, S. G. R., McDuff, D., Farace, J. A., Kelly, C. J., Savoia, M. C., & Mandel, J. (2014). Evaluating a grading change at UCSD school of medicine: pass/fail grading is associated with decreased performance on preclinical exams but unchanged performance on USMLE step 1 scores. *BMC Medical Education*, 14, 1–9. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-127>
- Müller, A. (2013). *Die Schule schwänzt das Lernen. Und niemand sitzt nach*. hep.
- Neuweg, G. H. (2019). *Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Pädagogische und rechtliche Hilfestellungen für die Schulpraxis*. Trauner.
- Plöchl, M. (2021). *Der Einfluss unterschiedlicher Beurteilungsformen auf die Anstrengungsbereitschaft*. Unveröffentlichte Masterarbeit Primarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.
- Reitinger, J., Weinberger, A., Svoboda, U., Nausner, E., Vogl, U., Bachl, W., Bauer, M., Boxhofer, E., Grabner, V., Keplinger, G., Kittinger, C., Kitzmüller, B., Neulinger, A., Seyfried, C., & Wöß, E. (2018). Innovative Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz – Vision Statement der Interessensgemeinschaft Innovative Grading IG2. *Pädagogische Horizonte*, 2(1), 107–112.
- Reitinger, J., Nausner, E., & Seyfried, C. (2020). Pass/Fail-Beurteilung. Zifferzensur und Lernerleben in der Lehramtsausbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, (2), 199–217.
- Rheinberg, F. (1996). Von der Lernmotivation zur Lernleistung: Was liegt dazwischen? In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 23 – 52). PVU.
- Rohe, D.E., Barrier, P.A., Clark, M.M., Cook, D.A., Vickers, K.S., & Decker, P.A. (2006). The Benefits of Pass-Fail Grading on Stress, Mood and Group Cohesion in Medical Students. *Mayo Clinical Proceedings*, 81(11), 1443–1448. <https://doi.org/10.4065/81.11.1443>
- Schmidinger, E., & Vierlinger, R. (2012). *Zeitgemäße Leistungsbeurteilung*. Jugend & Volk.

- Schweer, M. (2014). Lehrer-Schüler-Verhältnis. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert, & U. Sandfuchs, (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 251–255). Julius Klinkhardt.
- Strasser, J. (2020). *Erhöhen Kompetenzraster die Objektivität der Leistungsfeststellung?* Unveröffentlichte Masterarbeit Primarpädagogik an der Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.
- Thiersch, Hans (2002): Sozialpädagogik – Handeln in Widersprüchen? In H.-U. Otto, T. Rauschenbach, & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 209–222). Springer.
- Valtin, R. (2002). Informationen zum Projekt NOVARA. In R. Valtin, C. Schmude, H. Rosenfeld, K. Darge, G. Ostrup, O. Thiel, M. Wagener & C. Wagner, *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand* (S. 149–153). Juventa.
- Valtin, R., & Wagner, C. (2002). Wie wirken sich Notengebung und verbale Beurteilung auf die leistungsbezogene Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern aus? In R. Valtin, C. Schmude, H. Rosenfeld, K. Darge, G. Ostrup, O. Thiel, M. Wagener, & C. Wagner, *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand* (S. 113–139). Juventa.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17– 31). Beltz.
- White, C. B., & Fantone, J. C. (2010). Pass-fail grading: laying the foundation for self-regulated learning. *Advances in Health Sciences Education*, 15, 469–477. <https://doi.org/10.1007/s10459-009-9211-1>
- Winkel, S., Petermann, F., & Petermann, U. (2006). *Lernpsychologie*. Ferdinand Schöningh.
- Ziener, G., & Kessler, M. (2012). *Kompetenzorientiert unterrichten? mit Methode*. Kallmeyer.
- Ziener, G. (2016). *Herausforderung Vielfalt. Kompetenzorientiert unterrichten zwischen Standardisierung und Individualisierung*. Friedrich.



Student Teachers' Emancipatory Portfolio (STeEP)

Studierendenseitig selbstbestimmte Konzeptentwicklung für Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung

Johannes Reitingera, Alexander Hoffelnera, Florentine Paudelb,
Antonia Paljakkaa, Annika Martina, Barbara Bumbergera

*^aUniversität Wien, ^bPädagogische Hochschule Wien
johannes.reitingera@univie.ac.at*

EINGEREICHT 10 JUL 2021

ANGENOMMEN 24 SEP 2021

Der Portfolioarbeit wird im Rahmen der Lehrer*innenausbildung vielfältiges Potenzial zugeschrieben. Dieses reicht von der Erwartung einer Unterstützung reflexiver Lernkulturen über den Aufbau eines forschenden Habitus bis hin zur Hilfestellung bei der Relationierung von Theorie und Praxis. Diesbezügliche Forschungen existieren, sind aber von sehr unterschiedlichen Ausgangslagen, Herangehensweisen und Ergebnissen geprägt, sodass von einer hinreichenden Evidenzbasis zur Einschätzung der Wirksamkeit der Portfolioarbeit noch nicht gesprochen werden kann. Ambivalente Ergebnisse hinsichtlich der Studierendenaakzeptanz legen zudem eine stärkere Einbindung der Adressat*innen in die Prozesse der Portfoliokonzeption nahe. Das vorliegend beschriebene Projekt setzt an diesem Erfordernis an: Gruppen von Lehramtsstudierenden der Universität Wien entwickelten dabei selbstbestimmt ein Portfoliokonzept. Es verfolgte die Ansprüche, einerseits von den Studierenden akzeptiert zu werden und andererseits motivierend auf sie zu wirken. Portfolioentwicklung im Sinne eines solch radikal emanzipativ gedachten Ansatzes, der vor allem an den professionsbezogenen Zielsetzungen der Studierenden selbst ansetzt, ist bis dato kaum erforscht. Ziel des dokumentierten Forschungsprojektes, welches auf einer qualitativen Inhaltsanalyse von Interviewdaten beruht, ist die Sichtbarmachung bedeutender Aspekte im Portfolioentwicklungsprozess sowie des Lernzuwachses seitens der beteiligten Studierenden. Weiters werden die Einschätzungen der Studierenden dahingehend analysiert, inwiefern der Entwicklungsprozess dem projektinhärenten emanzipatorischen Anspruch tatsächlich gerecht wird.

SCHLÜSSELWÖRTER: Portfolio, Lehrer*innenbildung, emanzipatorische Lerngelegenheiten, qualitative Interviewstudie

1. Einleitung

Wenngleich der angloamerikanische Sprachraum mit einer gewissen Kontinuität als Ursprungsfeld der Portfolioidee beschrieben wird (Zeichner & Wray, 2001), so kann die diesbezügliche Praxis mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum

längst auf eine etablierte Tradition verweisen (Feder, Cramer, Bohl & Wenz, 2019, S. 40; Koch-Priewe, 2013, S. 42). In der Lehrer*innenbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz gibt es mittlerweile zahlreiche Standorte, die verschiedenste Portfoliotypen entwickeln, anwenden und auch beforschen (vgl. Feder & Cramer, 2019; Hericks, 2020; Himmelsbach, 2021, S. 74; Koch-Priewe, 2013; Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016a). Systematischen und kriteriengeleiteten Analysen zu den Potentialen der Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung wurde hingegen lange Zeit keine unmittelbare Aufmerksamkeit geschenkt (Feder et al., 2019, S. 41). Erst aktuellere Reviews vorhandener Forschungsergebnisse zur Portfolioarbeit (Feder & Cramer, 2018; 2019; siehe auch Feder et al., 2019) zeichnen ein schärferes Bild, kommen in Summe aber zu dem Schluss, dass sich nicht alle antizipierten Innovationspotentiale hinsichtlich der Arbeit mit Portfolio bestätigen lassen.

Über die Uneindeutigkeit des Wirkpotentials der Portfolioarbeit hinaus ist festzustellen, dass Lehramtsstudierende dem Einsatz dieses Instruments oft mit Skepsis begegnen (Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016b; Feder et al., 2019, S. 45) bzw. notwendige Freiräume zur Ausgestaltung der Portfolioarbeit nicht ausreichend zur Verfügung gestellt bekommen (Rothgenger, 2016, S. 233). Diese Ergebnisse verleiten zu der Überlegung, ob die oftmals ausbleibende Studierendenakzeptanz mit der weitgehenden Ausgrenzung der Studierenden aus den Prozessen der Portfolioentwicklung selbst zu tun haben könnte. Da die studienbegleitende Beschäftigung mit dem Portfolio eine höchstpersönliche Angelegenheit darstellt und damit auch eine bestimmte Motivationsdisposition und Eingebundenheit voraussetzt, müssten die Studierendenanliegen und professionsbezogenen Zielsetzungen wohl bereits in der Konzeptionierung der diesbezüglichen Instrumentarien berücksichtigt werden (vgl. Feder et al., 2019, S. 45).

Diese Erkenntnisse und Überlegungen bewegen das Autor*innenteam dazu, Portfolioarbeit grundsätzlich neu zu denken, indem bereits der Konzeptionsprozess des Portfolios selbst in vollem Umfang den Studierenden übertragen wird. Insofern eine solche Initiative berücksichtigt, dass die Studierenden diese Herausforderung auf Basis einer eigenen freien Entscheidung und mit identifiziert-regulierter Ausgangsmotivation annehmen und dabei weder inhaltliche noch konzeptuelle Vorgaben bekommen – mit Ausnahme jener, die curricular und studienrechtlich vorgegeben sind –, handelt es sich bei diesem Projekt um eine unmissverständlich emanzipatorische Lerngelegenheit. In solchen Prozessen stehen nach Biesta (2010, S. 39) soziale Gerechtigkeit, menschliche Freiheit sowie Bemühungen um die Befreiung der Lernenden von bevormundenden Strukturen im Vordergrund.

Die Umsetzung dieser Vision wird im Anschluss an die folgende Darlegung der theoretischen Grundlagen und der aktuellen Forschungsstände um emanzipatorische Lehre und Portfolioarbeit mit Studierenden beschrieben. Hierzu wird auch der von freiwilligen Studierendengruppen entworfene Portfoliotypus vorgestellt. Weiters wird den Forschungsfragen nachgegangen, welche Bedeutungen

und Lernzuwächse dieser emanzipatorisch ausgerichtete Entwicklungsprozess bei den Studierenden hervorgerufen hat und inwiefern dieser Prozess seinem projektinhärenten emanzipatorischen Anspruch tatsächlich gerecht geworden ist.

2. Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Im Kontext der Qualitäts- und Leistungsdiskussion tertiärer Bildung („achievement in higher education“; Schneider & Preckel, 2017) wird international intensiv Forschung betrieben, die in Anlehnung an bildungsrelevante Diskurse und theoretische Modelle die Wirkweise verschiedenster Interventionen sowie die Qualität der Ergebnisse der Bildungsbemühungen unter die Lupe nimmt. Der vorliegende Beitrag, der sich in einem sehr spezifischen Ausschnitt aus dem Feld der Lehrer*innenbildung einer solchen Diskussion stellt, knüpft dabei primär an den Diskurs zur bevormundungsfreien, deliberativen (Avery, 2010; Shaffer, 2014), selbstbestimmungsorientierten (Ryan & Deci, 2020; Chirkov, 2009) und in diesem Sinne emanzipatorischen Auffassung des Bildungsbegriffes an, der – wohlgemerkt in unterschiedlichen Konnotationen – seit Theodor Adorno, Dietrich Benner, Paolo Freire, Jürgen Habermas, bell hooks, Wolfgang Klafki, Klaus Mollenhauer, Jacques Rancière u.v.a. (vgl. Adorno & Becker, 2013; Benner, 2008; Biesta, 2010; 2017; Christof & Ribolits, 2013; Heudorfer, 2020; hooks, 2010; Magnusson & Rytzler, 2019; Moegling, 2007; Mollenhauer, 1971; Reitinger, 2013; 2018) seine Bedeutung in der Diskussion dessen, was Bildung leisten soll, nie verloren hat und dabei sukzessive eine Wiederbewusstmachung und Aktualisierung erfährt (Säfström, 2011). Zentral für diesen Beitrag ist des Weiteren eine spezifische und zugleich vielbeachtete Intervention: die Portfolioarbeit. Für sich und einzeln betrachtet werden Bildung als Emanzipation und Portfolioarbeit in der Literatur vielfach beschrieben, beforscht und diskutiert, wie aus den folgenden Kapiteln deutlich werden sollte. Nach erfolgter berichterstattungsbegleitender Literaturrecherche ist der vorliegende Beitrag indes der einzige dem Autor*innenteam bekannte, der diese begrifflichen Konstrukte mit Blick auf die lehrer*innenbildende Praxis explizit zusammenführt.

2.1 Der Emanzipationsbegriff im Kontext tertiärer (Lehrer*innen-)Bildung

Aus erziehungstheoretischer Perspektive wird der Emanzipationsbegriff als eine Praxis der Freiheit der Wahl verstanden, „in der 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) Die bildungstheoretische Perspektive sieht im Freiwerden der lernenden Person und der damit verbundenen Entkräftigung der Abhängigkeit von einer lehrenden Person zudem ein ‚Besorg sein‘ darüber, „dass der Mensch lerne, sich zu sich selbst – unter Einschluss

seiner emanzipativen Akte – distanziert zu verhalten.“ (ebd.) Unabhängig zu sein und sich zu sich selbst distanziert zu verhalten geschieht aber nicht in Form einer Entscheidung hierfür, sondern in Bildungsprozessen, die für gewöhnlich von Menschen, von denen man lernt, begleitet werden. Bildungsprozesse lassen sich in diesem Sinne „als Emanzipation von etwas, nicht aber als Emanzipation zu etwas verstehen.“ (Benner, 2015, S. 62).

Bildung, betrachtet als ein innerhalb von Abhängigkeitsverhältnissen stattfindendes und von involvierten Lehrpersonen unterstütztes ‚Unabhängig-werden‘ der Lernenden von den Lehrenden (Benner, 2015) mit dem Ziel des ‚Frei seins‘ von Bevormundung und äußerem Zwang (Biesta, 2010; Säfström, 2011), ist bereits als Grundaufgabe der schulischen Bildung identifizierbar. Allenfalls stellt sie aber im tertiären Bildungssegment eine sich lohnende Grundorientierung dar. Mit Blick auf den erwachsenen Menschen vermag man nämlich mindestens so plausibel wie beim Minderjährigen anerkennen, dass Lernende ihre Handlungskompetenz nicht ohne einen hinreichenden Freiraum zur Einbringung persönlich relevanter Anliegen und eigenverantwortlicher Urteile aufbauen können (Reitinger & Proyer, 2021). Der emanzipatorische Grundgedanke im Kontext von Bildungsprozessen insbesondere bei Studierenden ist mit Blick auf deren Lernbiografie daher nicht nur erziehungstheoretisch begründbar, sondern zudem – aus der Zielperspektive von tertiärer Bildung heraus betrachtet – eine erfolgsversprechende pädagogische Leitlinie.

Weiters ist anzuführen, dass der emanzipatorische – und damit auch selbstbestimmtes Handeln implizierende – Grundgedanke auch aus motivationspsychologischer Perspektive eine Untermauerung erfährt. Nachdem von den Ergebnissen der Selbstbestimmungstheorie der Motivation abgeleitet werden kann, dass der Mensch umso motivierter handelt, je selbstbestimmter er dies tun kann (Ryan & Deci, 2020), liegt der Schluss nahe, dass in studierendenseitig selbstbestimmen Bildungsprozessen eine Triebkraft verborgen ist, die fremdgesteuerten und von Bevormundung geprägten Szenarien schlichtweg vorbehalten ist.

Im Kontext einer emanzipatorisch geprägten Idee der Selbstbildung ist aus professionstheoretischer Perspektive noch zu ergänzen, dass ein pädagogisches Handeln – z. B. jenes der Lehramtsstudierenden im Kontext ihrer Gänge in die Praxis – der regelmäßigen Reflexion bedarf, um die antinomischen Spannungen und Paradoxien, die sich im Handlungsfeld ergeben, handhaben zu können (Leonhard, 2016, S. 45f.; Newson, 2004, S. 233; Van Berveren, Buysse & Rutten, 2018) sowie vorherrschende Machtasymmetrien und Unterdrückungsmechanismen bewusst machen zu können (Hoffelner, 2020). In diesem Sinne verstanden, kann Reflexion – auch im Rahmen der Anwendung eines Instruments (z. B. des Portfolios) – nur aus situativen Anlässen und subjektiven Relevanzen der lernenden Personen heraus hinreichend begründet und motiviert werden. Formale lehrendenseitige Steuerstrukturen, einseitig festgelegte Verbindlichkeiten oder Rechenschaftslösungen

der Lernenden in Richtung Lehrender sind als Motivatoren betreffend die hier angedeutete authentische Auseinandersetzung mit dem persönlichen Lernprozess folglich wenig förderlich.

Bildung ist im Sinne des hier getätigten Aufrisses also nicht mit Antipädagogik oder pädagogischem Egalitarismus gleichzusetzen. Vielmehr dient sie der Entfaltung und Befreiung der Lernenden, die im Kontext des Aufbaus einer Kompetenz zum Entwurf individualisierter Handlungen in persönlich relevanten, professionellen Kontexten („Handlungsentwurfskompetenz“; Benner, von Oettingen, Peng & Stepkowski, 2015) eigentlich nur selbst am besten wissen können, wie und mit welchen Mitteln diesbezüglich gangbare Bildungswege zu gestalten sind. So meint auch Adorno, „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, 2013, S. 140) Dieser Bildungsansatz bekennt sich also zur Förderung von Selbstbestimmung und zur Stärkung von Freiheit, wenngleich dies auf den ersten Blick auch als Zumutung wahrgenommen werden kann. Die Umsetzung eines solchen studierendenseitig selbstbestimmungsorientierten Ansatzes beschreiben Jahn und Kenner (2019) als Anliegen einer kritischen Hochschullehre, welches ihrer Einschätzung nach aber aktuell noch unzureichend berücksichtigt wird.

2.2 Portfolios in der Lehrer*innenbildung

In der Portfolioliteratur nachzulesende Typisierungsversuche zeichnen sich durch eine weitgehende Einigkeit dahingehend aus, dass Portfolios zum einen einer Leistungsdokumentation dienen können (z. B. Prüfungsportfolios, Bewerbungsportfolios; Hofmann, Wolf, Klaß, Grassmé & Gläser-Zikuda, 2016, S. 25). Zum anderen eignen sie sich aber auch zur Dokumentation und Reflexion persönlicher Entwicklungs- und Professionalisierungsprozesse (ebd., S. 26; Harland, 2005; Leonhard, 2016) und können in diesem Sinne auch als so genannte – und im angloamerikanischen Feld schon länger verwendete – Lernportfolios („learning portfolio“; Zeichner & Wray, 2001, S. 615) verstanden werden. Solche, der persönlichen Professionalisierung dienlichen Reflexionsportfolios bewegen Studierende dazu, sich selbst als Lehrperson studienbegleitend immer wieder zu hinterfragen und das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren bzw. zu entwickeln. In diesem Sinne kann ein Reflexionsportfolio auch ein Instrument zur Qualitätssicherung darstellen, da man in seiner Anwendung ständig gefordert ist, sich mit sich selbst und der persönlich gestalteten pädagogischen Praxis zu beschäftigen (Degenhardt, 2014, S. 59–60; Hofmann et al., 2016, S. 26). Wenngleich an lehrer*innenbildenden Institutionen von keiner einheitlichen Praxis der Portfolioarbeit gesprochen werden kann (Hascher & Sonntagbauer, 2013, S. 287; Koch-Priewe & Störtländer, 2016, S. 266), so ist der gewählte Typus des Portfolios in den meisten Fällen jener,

der einer Reflexion und Professionalisierung zuträglich ist. (Feder & Cramer, 2019; Hofmann et al., 2016; Leonhard, 2016; siehe auch Degenhardt, 2014, S. 59f.). Weiters ist anzumerken, dass die Anzahl tertiärer Lehrer*innenbildungsinstitutionen, die Portfolioarbeit konzeptionieren und implementieren, in den vergangenen 20 Jahren stets im Steigen begriffen war (Himmelsbach, 2021, S. 74). So sind in der Zwischenzeit zahlreiche dokumentierte und evaluierte Beispiele in der Fachliteratur zu finden (z. B. Barsch & Clutsch, 2016; Feder, Cramer, Bohl & Wenz, 2019; Feder, Cramer & Krämer, 2017; Hericks, 2020; Himmelsbach, 2021; Imhof & Picard, 2009; Koch-Priewe, 2013; Kraler, 2013; Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016a; Valdorf, Werfel & Streblow, 2016).

Wie indes in der Einleitung bereits angemerkt wurde, war die Forschungslage zur Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung aufgrund des weitgehend selektiven und teilweise auch methodologisch unzureichend abgesicherten Charakters einzelner Forschungsbemühungen lange Zeit nicht hinreichend interpretierbar (Hofmann et al., 2016). Erst in den letzten zwei bis drei Jahren konnte, aufgrund einer Verdichtung der Forschungsbemühungen und systematischer Reviews, ein genaueres Bild von der empirischen Befundlage und damit auch den Voraussetzungen nebst der Wirksamkeit der Portfolioarbeit gezeichnet werden. Akkumulierend kann aus der bestehenden Forschungslage abgeleitet werden, dass antizipierte Potentiale in den meisten Befunden weder eindeutig positiv noch negativ bestätigt werden (Feder & Cramer, 2018, 2019). Weiters wird das Portfolio von Studierenden zwar als Reflexionsmedium beschrieben, dessen tatsächliche Nützlichkeit hinsichtlich dieser Dimension aber ambivalent wahrgenommen (ebd., 2019, S. 1239ff.; siehe auch Leonhard, 2016). Wie bereits einleitend angedeutet, lässt sich der aktuellen Forschungslage zur Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung auch entnehmen, dass Studierende dieser Praxis mitunter skeptisch begegnen und folglich von keiner generellen Akzeptanz seitens der Adressat*innen ausgegangen werden kann. Ziegelbauer und Gläser-Zikuda (2016, S. 171f.) fanden im Rahmen einer qualitativen Studie mit 25 Studierenden in der ersten Phase der Lehrer*innenausbildung heraus, dass die untersuchten Personen konkrete Vorstellungen vom Portfolioeinsatz haben und diesen mit reflexiver Lernpraxis assoziieren. Gleichzeitig merken die untersuchten Studierenden aber auch an, dass der subjektive Nutzen nicht von allen erkannt wird und dass es motivationaler Anreize bedarf, um der Arbeit mit Portfolios längerfristig eine Bedeutung abgewinnen zu können. Himmelsbach (2021, S. 82) berichtet, dass es im Besonderen in den ersten Studienjahren bei einigen Studierenden an einer Akzeptanz der Portfolioarbeit mangelt, dies jedoch verbessert werden kann, indem man im Rahmen der Anwendung auf in der Literatur bestätigte Gelingensbedingungen, einen regelmäßigen Austausch der Lehrenden und eine gute Einbettung in das Ausbildungsgesamtkonzept achtet. Mit Blick auf die allgemeine Studienlage berichten Feder und Cramer (2019; siehe auch Feder, et al., 2019, S. 45) in ihrem systematischen Literaturreview zur Portfolioarbeit in

der Lehrer*innenbildung von häufigen empirischen Hinweisen, die auf eine eher geringe Studierendenakzeptanz der Portfolioarbeit schließen lassen.

Dass fehlende Akzeptanz und Anwendungsbereitschaft sowie das damit verbundene Ausbleiben einer Nützlichkeitsempfindung für den Einsatz von Portfolios insgesamt ein zentrales und erfolgsentscheidendes Problem darstellen, hebt Ziegelbauer (2016b, S. 156) mit Blick auf die Studienlage allgemein hervor (siehe auch bereits Ziegelbauer, Ziegelbauer, Limprecht & Gläser-Zikuda, 2013). Wie aber kann dieser Problematik wirksam entgegengetreten werden?

2.3 Portfolioarbeit als emanzipatorische Lerngelegenheit im tertiären Segment – eine weiterführende Problembegegnung?

Auf die bestehende Forschungslage zur Akzeptanz der Portfolioarbeit berufend bekundet beispielsweise das Projektteam um das Tübinger Portfolio, zukünftig die Perspektive der Studierenden im Rahmen der Weiterentwicklung dieses Instruments zu berücksichtigen (Feder et al., 2019, S. 45). Ziegelbauer (2016a, S. 82) erkennt ebenfalls die Notwendigkeit der Einbindung der Adressat*innen in die Portfolioimplementierung und leitet zwei Forderungen ab. Unabdingbar sei erstens, dass sich Implementierungsprozesse grundsätzlich an den Grundbedürfnissen der intendierten Anwender*innen zu orientieren haben. Zweitens bräuchten anwendende Studierende viel Zeit, um sich durch intensive Auseinandersetzung das Portfolio zu eigen machen zu können (Aufbau „selbstbestimmter Regulationsformen mit der Portfolioanwendung“; ebd.; siehe auch Deci & Ryan, 1993, 2008). Reflektiert man diese plausiblen Forderungen an den Kriterien emanzipatorischer Lerngelegenheiten (Reitinger, 2021), so könnte die hier in Aussicht gestellte partizipationsorientierte Neuausrichtung der Portfolioarbeit durchaus noch einen Schritt weitergehen: Wenn die persönliche Disposition der Adressat*innen für den Erfolg von Portfolioarbeit in solch hohem Maße entscheidend ist und wenn gleichzeitig jegliche Art von Bevormundung, Hierarchisierung und Fremdsteuerung im Lernprozess vermieden werden soll, um die Freiheiten der Studierenden im reflexiv-professionellen Handeln größtmöglich zu erweitern, so wäre nicht nur die Portfolioimplementierung partizipativ zu verstehen, sondern der gesamte Entwicklungsprozess studierendenseitig zu denken und umzusetzen. Das im Folgenden beschriebene Projekt hat sich dieser emanzipatorischen Perspektive verschrieben.

3. ‚Student Teachers‘ Emancipatory Portfolio‘ – Beschreibung des Projektes

Wie den Ausführungen in Kapitel 2 implizit entnommen werden kann, tragen dem Autor*innenteam aus der Forschungsliteratur bekannte Portfoliokonzeptionen das Merkmal, dass sie mehr oder weniger weitgehend aus dem Verständ-

nis, den Anliegen und den professionsbezogenen Zielsetzungen der Lehrenden – unter Berücksichtigung der Implementierungserfahrungen und der aktuellen Forschungslage – heraus entwickelt wurden und Studierende dabei gar nicht, nur teilweise oder erst im Zuge der auf formativer Evaluierung beruhenden Weiterentwicklungen der Portfoliotypen in die Konzeptionsprozesse partizipativ involviert werden. Das Autor*innenteam hingegen hat am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien einen Versuch gestartet, Portfolioentwicklung vom Start weg in Richtung einer radikal studierendenseitig gedachten Herangehensweise zu forcieren. Es zeigte sich, dass dieses emanzipatorische Vorgehen lehrendenseitig gewisse Herausforderungen mit sich bringt. So sind im Kontext emanzipatorischer Lerngelegenheiten die Lehrenden im Besonderen darin gefordert, dass sie die Verantwortung für inhaltliche, methodische und organisatorische Entscheidungen den Lernenden übertragen und für sich selbst Rollen des Instruierens, Unterstützens und Bewertens nur dann einnehmen, wenn dies von den Lernenden explizit gewünscht wird (Reitinger, 2018, S. 75ff.). Weiters erfordert eine der Reflexion dienende Portfolioarbeit eine Praktik des Rückmeldens (Leonhard, 2016, S. 55). Dabei dienen Rückmeldungen eher der Förderung eines kritischen Diskurses unter allen Beteiligten und weniger der Bewertung der Lernenden durch die Lehrenden. Denn Bewertung persönlich relevanter Reflexionen ist nicht kategorisch notwendig und nur dann erforderlich, wenn diese von anwendenden Studierenden gewünscht wird.

Um die emanzipatorische Ausrichtung der Projektinitiative und dessen authentische Umsetzung zu sichern, wurden diese Herausforderungen im Prozessverlauf des nun im Detail dargestellten Projektes bewusst gehalten und bestmöglich zu bewältigen versucht.

3.1 Projektinitiative und Performance

Das studierendenseitig entworfene Portfoliokonzept entstand im Sommersemester 2020 im Rahmen von Teilstudienleistungen zu zwei – pandemiebedingt im Distance-Learning durchgeführten – Lehrveranstaltungen des Mastercurriculums am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. Im Seminar „Forschungsmethoden: Professionsverantwortung, Evaluation und Practitioner Research“ (2 SWS; 5 ECTS), das in der ersten Hälfte des Sommersemesters stattfand, haben sich im Rahmen einer Studienleistung drei Studierende (Fasching, Kopper-Zisser & Spasojevic, 2020) aus eigener freier Entscheidung heraus einer Ideensammlung zur Konzeption eines studienbegleitenden Portfolios für Studierende des Bachelor-Lehramtsstudiums gewidmet. Hierzu reflektierten die Studierenden die eigenen Vorstellungen hinsichtlich eines solchen Portfolios an bestehender Literatur und führten zudem eine Umfrage unter Studienkolleg*innen (N = 17) durch, um einen breiteren Überblick über portfoliobezogene Einschätzungen seitens der Stu-

dierendenschaft zu erhalten. Die Ergebnisse dieser Studierendengruppe wurden im Rahmen der zweiten Lehrveranstaltung, dem Kurs „Soziale und Personale Kompetenzen“ (1 SWS; 2 ECTS), der in der zweiten Hälfte des Sommersemesters stattfand, von insgesamt fünf Studierenden (Fehringer, Klimas, Langer, Möslinger & Spasojevic, 2020) ebenfalls aus freier Entscheidung heraus aufgegriffen und im Zuge einer vertieften Auseinandersetzung mit bestehenden Portfoliokonzeptionen zu einem vorläufigen Konzept weiterentwickelt.

Angeboten und unterstützend begleitet wurden diese Studienleistungen von der Leitungsperson der beiden skizzierten Lehrveranstaltungen, die zugleich Mitglied des Autor*innenteams des vorliegenden Berichtes ist.

3.2 Zentrale Merkmale des studierendenseitig selbstbestimmt entwickelten Konzeptes für Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung

Das im Rahmen der soeben beschriebenen Projektinitiative entstandene Portfoliokonzept wurde von den beteiligten Studierenden in Form eines 32 Seiten umfassenden Manuskripts mit dem Titel „STeEP – Student Teachers' Emancipatory Portfolio. Vorschläge zur Implementierung in das Bachelor-Lehramtsstudium an der Universität Wien“ vorgelegt und Interessierten online zur Verfügung gestellt (Fehringer, Klimas, Langer, Möslinger & Spasojevic, 2020). Um den Leser*innen des vorliegenden Berichtes einen aufsummierenden Überblick über das entwickelte Portfolio-Konzeptes zu ermöglichen, werden im Folgenden die Kernelemente dieser Ausarbeitung zusammengefasst:

- Die an der Entwicklung des Portfoliokonzeptes beteiligten Studierenden entschieden sich für das Genre eines Reflexionsportfolios (Degenhardt, 2014, S. 59–60; Hofmann et al., 2016, S. 26), da sie einem solchen den größten persönlichen Mehrwert abgewinnen können. Weiters erwarten sich die Studierenden von einem Reflexionsportfolio am ehesten eine Erreichung der formulierten Zielsetzungen (z. B. Erfahren einer neuen Lernkultur, Erweiterung der Reflexivität bzw. Selbstreflexionskompetenz bezogen auf die schulische Praxis, Möglichkeiten informeller Lernaktivitäten, Theorie-Praxis-Transfer, Selbstbeobachtung persönlicher Entwicklungsprozesse).
- Mit beispielhaften Verweisen auf technische Umsetzungsmöglichkeiten (z. B. Mahara in Verbindung mit Moodle; ‚Mahoodle‘) sowie Verweisen auf bestehende Anwendungsberichte (z. B. Baumgartner, Himpsl & Zauchner, 2009) befürworten die Mitglieder des studentischen Entwicklungsteams die Implementierung eines webbasierten Portfolios. Je nach Anliegen der Anwender*innen sollte aber eine ‚papierbasierte Form‘ nicht kategorisch ausgeschlossen werden.
- Das Portfolio sollte in der Studienordnung als verbindliche Studienleistung eingetragen werden, für die man aber auch ein entsprechendes und aus einzel-

nen Lehrveranstaltungen gespeistes ECTS-Kontingent zur Verfügung gestellt bekommt. Das studentische Entwicklungsteam legt hierzu im Konzeptpapier einen konkreten Studienplan vor (ebd., S. 26f.).

- Die entwickelnden Studierenden betonen mehrfach die Wichtigkeit anwendungsbezogener Freiheiten (Anwender*innen entscheiden selbst, welche Mittel und Prozesse sie zur Erreichung der von ihnen gesteckten Ziele heranziehen; Es existiert uneingeschränkte Freiheit hinsichtlich der kreativen Gestaltung von gestellten Aufgaben; flexible Aufgabenformate, die selbst entworfen oder aus einem Pool gewählt werden können). Gleichzeitig fänden es die Studierenden aber auch hilfreich, Best-Practice-Beispiele für Portfolios einsehen zu können und regen an, einen diesbezüglichen Pool zur Verfügung zu stellen.
- Ein Einführungstutorium in die selbstbestimmungsorientierte Portfolioarbeit wird als notwendige Unterstützung antizipiert. Dieses kann durch Lehrende aber auch erfahrene Studierende angeboten werden und auf verschiedene (medien)didaktische Ansätze zurückgreifen (z. B. Erklärvideos). Weiters wird ein begleitendes und permanent zur Verfügung stehendes Peer-Tutorium (Studierende unterstützen Studierende; Peerlearning-Effekt) im vorgelegten Konzept ebenfalls vorgeschlagen (vgl. Reiter, 2016, S. 10).
- Es wird im dargelegten Konzept an mehreren Stellen empfohlen, von Zeit zu Zeit so genannte Portfolio-Workshops durchzuführen, an denen sowohl lernende Anwender*innen als auch Lehrende teilnehmen, um sich über Praktiken, Möglichkeiten, Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten des Portfolioeinsatzes auszutauschen und abzugleichen (Kommunikation und Feedback; vgl. Hascher & Sonntagbauer, 2013, S. 293; Imhof & Picard, 2009, S. 153).
- Möglichkeiten zur Bearbeitung selbständig definierter Portfolioaufgaben in Studierendenteams werden als förderlich erachtet.
- An manchen Stellen nimmt das studentische Entwicklungsteam in exemplarischer Form auf Inhalte Bezug, die ihm im Kontext reflexiver Portfolioarbeit im Bachelor-Lehramtsstudium als bedeutend erscheinen (z. B. Berufswahlmotivation, Professionalität, Methodik). Ebenso werden unsystematisch Hinweise zu Methoden und Medien gegeben, die im Kontext der Portfolioarbeit einsetzbar und zielführend beschrieben werden (z. B. Verfassen von Essays, Audioaufnahmen, Collagen, geteilte Sammlungen verschiedener Materialien).
- Sollte es zu einer Konkretisierung und tatsächlichen Implementierung des dargelegten Portfolioprototypen kommen, wird es als wesentlich erachtet, diese Prozesse kollaborativ (Studierende und Lehrende) voranzutreiben und mit einer formativen Evaluierung, welche die relevanten Einschätzungen der breiten Studierendenmasse zu erfassen vermag, zu begleiten.

Die hier in knapper Form zusammengefasste und online im Detail nachzulesende Konzeption (Fehring, Klimas, Langer, Möslinger & Spasojevic, 2020) ist vorläufig eine rein fiktive. Bemühungen, den Entwurf unter studentischer Federführung zu

kontextualisieren und in das Curriculum der Lehrer*innenbildung an der Universität Wien einzubinden, sind zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des vorliegenden Beitrags im Gange.

4. Interviewstudie – Methodisches Design

Die folgende empirische Untersuchung fokussiert daher vorerst Fragestellungen, die den Erfahrungsraum der für die Konzeptentwicklung verantwortlichen Studierenden zu erschließen versuchen.

4.1 Forschungsfragen und Untersuchungspartner*innen

Um einen besseren Einblick in den Entwicklungsprozess des Portfolios zu erhalten, wurden mit jenen fünf Studierenden, die im Rahmen der zweiten, in Kapitel 3.1 angeführten Lehrveranstaltung an der Portfoliokonzeption mitwirkten, im Anschluss an die Erbringung der Studienleistung Interviews geführt. Dabei lag das Interesse erstens darauf, wie die Studierenden das Projekt einordneten und einzelnen Aspekten in der Entwicklung wie z. B. dem eigenen Lernprozess und dem emanzipatorischen Anspruch Bedeutung zuschreiben. Weiters stand im Forschungsinteresse, wie die Studierenden ihren Lernzuwachs im Rahmen der konzeptionellen Portfolioentwicklung einschätzen. Eine dritte und letzte zentrale Fragestellung war, ob die Studierenden das Portfolio und dessen Entwicklung als emanzipativ beschreiben bzw. inwiefern der Prozess aus ihrer Perspektive dem emanzipatorischen Anspruch gerecht wurde. Dies wurde im Rahmen eines qualitativen Forschungsansatzes (vgl. Strübing, 2018) verfolgt, der sich zum einen daraus ergibt, dass der Prozess möglichst aus der Perspektive der Studierenden verstanden werden sollte, zum anderen aber auch aus der Größe des Samples.

4.2 Datenerhebung

Die Interviews wurden als problemzentrierte Leitfadeninterviews geführt (siehe Leitfaden im Anhang). Dies ermöglicht einerseits, speziellen Fokus auf die Themen- und Relevanzsetzungen der Interviewten zu legen und den Untersuchungsgegenstand aus deren Perspektive heraus zu verstehen. Andererseits können dadurch die von der Forschungsgruppe als relevant betrachteten Themenbereiche gezielt angesprochen werden (vgl. Strübing, 2018, S.102–103). Die Einstiegsfragen sollten dabei eine offene und ungezwungene Atmosphäre schaffen, um in das Interview auf authentische Art und Weise einsteigen zu können. Ein narrativer Erzähleinstieg zum eigentlichen Thema sollte es ermöglichen, dass die Befragten im ersten Teil des Interviews eigene Schwerpunktsetzungen von sich aus ansprechen konnten. Dadurch sollte "eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller

Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen" (Witzel, 2000, S. 2) ermöglicht werden. Die offen gehaltene Einstiegsfrage („Erzähle mir doch bitte, wie sich die Entwicklung des Portfoliokonzepts gestaltet hat und beginne von ganz am Anfang bis zum heutigen Tag!“) wurde durch konkrete Fragen ergänzt, die auf der Grundlage der Literatur und der Vorannahmen des Forschungsteams über den Prozess beruhten und damit das theoretische Verständnis bewusst in die Wissensgenerierung einklammerten. Im Sinne des problemzentrierten Interviews war die Datenerhebung dergestalt organisiert, dass der Erhebungsprozess als „induktiv-deduktives Wechselverhältnis“ (Witzel, 2000, S. 3) umgesetzt werden konnte. Dieses Verständnis drückt sich auch in der Art der Datenauswertung aus. Die Interviews wurden über ZOOM (Tool für digitale Videokonferenzen) durchgeführt, mit der Einwilligung der Interviewten als Audiofiles aufgezeichnet und im Anschluss unter Anwendung des Programms MAXQDA 2020 transkribiert (vgl. für die Datenauswertung Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 43ff.). Das Sample bestand aus fünf Lehramtsstudierenden im Master-Studiengang (zweite Projektgruppe) mit unterschiedlichen Unterrichtsfächern, die sich für das genannte Seminar angemeldet hatten. Es handelte sich dabei um ausschließlich weibliche* Teilnehmerinnen, die per E-Mail für die Interviews angefragt wurden. Die Interviews selbst dauerten im Durchschnitt etwa 20 Minuten.

Von elementarer Bedeutung war die Frage danach, inwieweit die Ergebnisse im Sinne der sozialen Erwünschtheit beeinflusst würden, da die Studierenden Teilnehmerinnen eines Seminars waren, das nun von einer Forschungsgruppe unter der Leitung des Seminarleiters beforscht wurde. Um diesen Umstand zumindest teilweise berücksichtigen zu können, wurden die Interviews von Projektmitarbeiter*innen geführt, die den Studierenden nicht bekannt waren und damit nicht in einem unmittelbaren Bezug zum Seminar bzw. einem in irgendeiner Weise hierarchischen Verhältnis im Rahmen der Benotung zu ihnen standen. Außerdem waren die Studierendenleistungen zu diesem Zeitpunkt bereits benotet worden.

4.3 Datenauswertung

Die Auswertung der transkribierten Interviews erfolgte im Sinne einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2018, S. 97ff.). Die Hauptkategorien ergaben sich dabei weitgehend deduktiv und waren von den Themensetzungen des Interviewleitfadens geprägt, während die Subkategorien – je nach Antwort der Interviewten – induktiv aus dem Material heraus entwickelt wurden (siehe Übersicht der Kategorien im Anhang). Eine induktive Kategorienbildung wurde auch in der Auswertung der Antworten auf den eingangs formulierten narrativen Erzählimpuls durchgeführt und liegt in dessen Offenheit begründet (siehe Ausschnitt der induktiven Kategorienbildung im Anhang). Durch das Wechselspiel induktiver und deduktiver Kategorienbildung konnte das Forschungsteam

einerseits das Vorverständnis auf den Gegenstand im Sinne einer Grundstruktur wirksam werden lassen und andererseits – im Rahmen dessen – den Aussagen der Interviewten bestmöglich Raum und Einfluss geben.

Die Qualität des empirischen Teils soll vor allem im Rahmen des Konzepts der „Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“ (vgl. Steinke, 2017, S. 324ff.) gewährleistet werden. So wurde das Vorgehen im Forschungsprozess einerseits angemessen dokumentiert und begründet, andererseits die Interpretation des Datenmaterials in der Kleingruppe durchgeführt. Das Ziel war dabei, die Aussagen der Interviewten möglichst nahe an deren Bedeutungen im Hinblick auf die Forschungsfrage zusammenzufassen und zu strukturieren. Die Ergebnisse werden im nächsten Kapitel dargestellt, in weiterer Folge (Kap. 6) interpretiert und mit dem Forschungsgegenstand in Zusammenhang gebracht.

5. Ergebnisse

Die Ergebnisse aus den Interviews sollen im Folgenden im Hinblick auf drei Themen, die sich an die gestellten und in Kapitel 4.1 angeführten Forschungsfragen anlehnen, dargestellt werden. Der erste analysierte Bereich deckt die Frage ab, welchen Aspekten im Entwicklungsprozess des Portfolios von den Studierenden welche Bedeutung zugeschrieben wurde. Der zweite Bereich beschäftigt sich mit der Frage, welche Lernzuwächse die Studierenden verzeichnen konnten und der dritte Bereich knüpft konkret an eines der grundlegenden Interessen des Beitrags an, nämlich der Frage, inwieweit der Prozess einem emanzipatorischen Anspruch gerecht werden konnte.

5.1 Bedeutende Aspekte im Entwicklungsprozess

Zunächst wird die Bedeutung des eigenen Interesses thematisiert. Hierbei führt eine Studierende an, dass im Zusammenhang mit der Durchbesprechung der Themen seitens der LV-Leitung auf die Erstellung des Portfolios eingegangen wird. Dabei wird aus der Perspektive der Leitung vorgeschlagen, dass all jene Studierenden, die sich dafür interessieren, daran arbeiten könnten. Die persönliche Bedeutsamkeit findet sich im Datenmaterial immer wieder. Eine weitere Studierende verweist dazu kontrastierend auf andere Lehrveranstaltungen im Bachelorstudium und erkennt für sich: „eine gute Möglichkeit, um [...] zu reflektieren und sich weiterzuentwickeln“¹ (I3, 23–28). Ebenso wird das Potential für zukünftige Studierende gesehen, das ihr Interesse stärkt (I3, 32–33). Eine andere Interviewte begründet ihr Interesse am Portfoliopjekt mit ihrem eigenen Beruf. Sie setzt als Lehrerin Portfolios selbst gerne im Unterricht ein und hat sich gefragt, wie diese anders gestal-

¹ Die im Verlauf der Ergebnisdarstellung zitierten Textpassagen aus den Interviews wurden im Sinne der besseren Verständlichkeit und Lesbarkeit sprachlich geglättet, wobei darauf geachtet wurde, die Aussagen und deren Sinn dabei inhaltlich nicht zu verändern.

tet werden könnten. Das wäre im konkreten Fall für sie der Anlass gewesen, sich im Projekt zu engagieren. Die Interviewte interessiert vor allem, wie Schüler*innen für das Portfolio motiviert werden können. Das hat dazu geführt, dieses spezifische Thema im Rahmen des Projekts genauer zu bearbeiten (I4, 53–56, 96–101).

Als weiteres Thema werden die Beweggründe für das Durchführen der Portfolioarbeit beschrieben. Dabei findet sich vermehrt die Motivation an einem Portfolio mitzuarbeiten, um eine Veränderung zu bewirken, als auch für die Öffentlichkeit Sinnstiftendes zu entwickeln. Eine Studierende sieht das Portfolio als die Möglichkeit mitzusprechen und sich einzubringen (I2, 115–119). Weiters liegt der Beweggrund in der Reflexion und persönlichen Weiterentwicklung, denen Bedeutung zugeschrieben wird. Zudem berichtet eine Studierende von einer ersten Umfrage, die ein grundsätzliches Interesse von Studierenden an der Portfolioarbeit zeigt. Kontrastierend haben aber auch ein „Negativbeispiel“ bzw. schlechte Erfahrungen mit Portfolios das Interesse an der Portfolioarbeit geweckt (I4, 26–31).

Die Klärung der Frage, ob es Vorgaben für den Prozess gäbe und falls ja, welche dies wären, wird von den Studierenden als offener Prozess beschrieben. So werden grobe Zielvorgaben und damit verbunden grobe Vorstellungen erwähnt. Eine Studierende beschreibt grobe Vorgaben sowie die Berücksichtigung von Untersuchungsergebnissen der Vorgruppe. Diese Studierende schätzt das Verhältnis von den Vorgaben zu den eigenen Entscheidungen mit 20:80 ein (I4, 72–76).

Die Bedeutung des Einbeziehens der Vorarbeiten wird als weiterer Aspekt thematisiert. Die Erkenntnisse aus der Arbeit der Vorgruppe sollten einbezogen werden, dennoch den fortlaufenden Prozess aber nicht einschränken, so dass neue Ideen entwickelt werden konnten. Das bedeutet, dass das Einbinden der Ergebnisse nicht zwingend erforderlich war. Dennoch kann im Zusammenhang mit der Bedeutung schlussgefolgert werden, dass die Vorarbeit der anderen Studierenden mitberücksichtigt und auf Basis der Ergebnisse der Umfrage weitergearbeitet wurde.

Als bedeutsam wird das Portfolio für Lehrveranstaltungen im Bachelor-Studium, sowie im Studium an sich, thematisiert. Diese Bedeutung wird in pauschalierter Kontrastierung zu anderen Modulen im Bachelorstudium hervorgehoben, die aus der Sicht der Studierenden als überwiegend redundant und wenig sinnvoll erachtet werden. In der Entwicklung des Portfolios wird als bedeutsam beschrieben, dass die Aufgabenstellungen „gut zu den Lehrveranstaltungen passen müssen“. In den Worten der Studierenden:

Weil oft hatte ich auch Lehrveranstaltungen, wo ich es für die Lehrveranstaltung gemacht habe, aber grundsätzlich schon interessant fand, nur eben die Aufgabenstellung vielleicht, ja, nicht so ganz [...] meiner Vorstellung entsprach und durch die Portfolioarbeit könnte man die Inhalte, die mich vielleicht, oder andere Studierende, interessieren würde, auch anders aufarbeiten. (..) Und da ist die Freiwilligkeit sehr groß und die Motivation sehr groß (.) und ich glaube auch, dass man etwas

am besten lernt, wenn man es freiwillig macht und wenn man selbst motiviert ist das zu machen und dadurch wollten wir [...] die Freiwilligkeit und die Motivation anregen. (I2, 238–247)

In Zusammenhang mit den Aufgabenstellungen, die für die Umsetzung des Portfolios als bedeutsam gesehen wurden, wird von einer weiteren Studierenden die „Praxisphase“ (das sind Lehrveranstaltungen, die in den Schulen angesiedelt sind und somit praxisbezogene Erfahrungen ermöglichen sollen) angesprochen, die einen großen Stellenwert einnehmen sollte.

Eine der Studierenden würde es gut finden, das Portfolio im Berufseinstieg weiterzuführen, da sie selbst bereits seit kurzem unterrichte und viel reflektieren würde. Da könnte das Portfolio hilfreich sein. Sie könnte sich eine Verbindung mit der einjährigen Induktionsphase (also der berufsbegleitenden Einführung in das Lehramt) vorstellen, in der die Studierenden, geleitet von Mentor*innen, bereits regulär unterrichten (I3, 217–234).

Auch ist seitens einer Interviewten die Bereitschaft gegeben bei einer möglichen Einführung in das Portfolio zur Verfügung zu stehen, um das Projekt zu erklären oder auch Studierenden im Rahmen einer Lehrveranstaltung näherzubringen. Damit könne man auch sichtbar machen, dass das Konzept von Studierenden entwickelt wurde und daher auch gut auf Studierende abgestimmt ist. Man würde dort auch vermitteln können, dass versucht wurde, das Beste herauszuholen (I2, 408–419). Eine andere Interviewte findet die Idee gut, dass an dem Portfolio weitergearbeitet wird, obwohl sie selbst nicht mehr viel davon profitieren würde (I3, 63–65). Sie könnte sich gut vorstellen, schrittweise einzelne Teile des Portfolios ab dem Studienbeginn im ersten Semester zu implementieren, ohne dabei jedoch das große Ganze im Hintergrund zu vergessen. Eine Einführung des gesamten Portfolios von Anfang an stellt sie sich jedoch schwierig vor. Dennoch müsse Studierenden vermittelt werden, was das eigentliche Ziel ist. Das kann dazu beitragen, dass sie es ernstnehmen. Die Implementierung müsse von einer Evaluation und Überlegungen zu Anpassungen begleitet sein (I3, 184–197). Eine der Interviewten betonte zwei Mal in dem Interview, dass es sie „besonders gefreut hat“ (I1, 130), als ihr gesagt wurde, dass man das Portfolio der Studienprogrammleitung vorlegen würde.

Durch die initiierte Fragestellung: ‚Wie würdest du den Prozess bewerten und warum?‘ kann zusammenfassend festgehalten werden, dass von allen Studierenden der Entwicklungsprozess und das Produkt an sich positiv bewertet wurden. Die Äußerungen reichen von „interessante Erfahrung“ (I1, 230–231) und „sehr, sehr positiv“ (I2, 263) bis hin zu „wirklich cooles Projekt“ (I3, 165).

5.2. Lernzuwachs

Die Bewertung des Lernprozesses wird explizit durch die im Leitfaden generierten Fragen: ‚Wie würdest du deinen eigenen Lernprozess im Zuge dieses Projekts einschätzen und warum siehst du das so?‘ initiiert. Diesbezüglich konnten drei Kategorien aus dem Datenmaterial abgeleitet werden. So wurde ein Lerngewinn in Verbindung mit der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Portfolio thematisiert. Hierbei führte zum Beispiel eine Studierende an, vor der Vertiefung kein Vorwissen zum Portfolio an sich gehabt zu haben. Das bedeutet, dass der Lernzuwachs vor allem in dieser Auseinandersetzung gesehen wurde. Des Weiteren wird von zwei Studierenden auf die bereits umgesetzten Möglichkeiten an anderen Universitäten verwiesen und in diesem Zusammenhang ein Lernfortschritt gesehen. Die technische Umsetzung solcher Portfolios stellte einen zusätzlichen Lerngewinn dar. Eine weitere Studierende setzte sich mit konkreten Aufgabenstellungen für ein Portfolio auseinander und adressiert in dieser Auseinandersetzung den Lernzuwachs. Generell lässt sich folglich festhalten, dass die Themen, die von den einzelnen Studierenden interessensgeleitet bearbeitet wurden, auch zu einem Lernfortschritt geführt haben. In Zusammenhang mit der eigenen Einstellung zum Portfolio beschreibt eine Studierende eine Veränderung dahingehend, dass sich die Einstellung dazu „extrem verbessert“ habe. Das erfolgt in Kontrastierung mit bereits verwendeten Portfolios im Sinne der folgenden Beschreibung:

Was ich auf jeden Fall wichtig finde, ist, dass sich meine Einstellung zum Portfolio extrem verbessert hat. Weil zu Beginn war es eigentlich so, dass eine Motivation, warum ich da mitgemacht habe war, weil ich finde, dass gewisse Portfolios, die jetzt verwendet werden, eben zum Beispiel in Englisch gibt es das E-Postal, das ist für Studierende von Fremdsprachen, die Lehrer werden wollen, nicht sehr zufriedenstellend, weil man hat einen ziemlich dicken Papierpacken und muss immer wieder etwas ausfüllen, aber man sieht eigentlich den Nutzen daran nicht. Und ich habe mir eigentlich gedacht, dass es schon Möglichkeiten geben würde, dass man ein Portfolio hat, was einem wirklich was bringt. Und dann wäre es halt irgendwie interessant, wie muss das gestaltet sein, dass es eben wirklich etwas bringt. Gegen Ende der Arbeit war ich dann eigentlich sehr positiv eingestellt und habe gemerkt, das ist wirklich ein cooles Projekt. (I3, 151–165)

Hinsichtlich des Transfers auf den eigenen Unterricht eröffnet sich ebenso eine Möglichkeit des Lernzuwachses. Hierbei äußert sich die Studierende zu bereits durchgeführten Portfolios im eigenen Unterricht. Durch die Auseinandersetzung in der Lehrveranstaltung konnte ein Lernzuwachs ausgemacht werden, der hinsichtlich neuer Gestaltungsmöglichkeiten und insbesondere für Online-Formate gesehen wurde.

5.3. Der emanzipatorische Anspruch im Entwicklungsprozess

Für vier der insgesamt fünf interviewten Studierenden wird das Portfolio dem emanzipatorischen Anspruch „gerecht“ oder auch „sehr gerecht“ (I1, 266–267; I2, 293; I4, 110–129; I5, 53). Eine der Interviewten meint, dass dies „zu einem gewissen Anteil schon“ (I3, 134) der Fall gewesen sei und begründet das insofern, als dass einerseits ein individueller Spielraum sowie Schwerpunktsetzungen nach subjektivem Interesse möglich waren, andererseits aber doch eine klare Vorstellung vorhanden war, wie das Portfolio auszusehen hätte (I3, 134–138).

Eine der interviewten Personen skizziert den emanzipatorischen Anspruch dieses Projekts in Abgrenzung zu anderen Lehrveranstaltungen im Studium:

Wir haben gerade jetzt halt in der universitären Lehre das Problem, dass wir eigentlich in unseren Lehrveranstaltungen Pseudo-Emanzipation durchführen. Wir werden gezwungen, gewisse Sachen zu machen. Wir tun sie halt, weil wir wollen die Lehrveranstaltung abschließen. (I1, 271–275)

Der Umstand, dass das Projekt als emanzipatorisch betrachtet wird, wird daran festgemacht, dass das Thema selbst gewählt werden konnte und die Studierende nach eigenem Interesse etwas beforschen konnte. In diesem Zusammenhang kann auf den eingangs erwähnten Bedeutungsgehalt in Verbindung mit dem eigenen Interesse verwiesen werden. Das wäre tiefgehend und sinnstiftend gewesen. Außerdem verbindet sie mit Emanzipation auch, dass mit dem Portfoliopjekt etwas bewegt werden kann (I1, 82–86).

Das Projekt wird jedoch nicht nur als emanzipatorisch betrachtet, weil die daran arbeitenden Studierenden sich selbstbestimmt mit einem Thema auseinandersetzen konnten, sondern auch, weil das Portfolio studierendenbezogen gestaltet ist und diese selbst über Inhalte und Wege entscheiden können. Das wird einer Studierenden zufolge dadurch ermöglicht, dass sie sich selbst immer wieder gefragt hat, ob sie das denn auch machen würde. Dieser Prozess könne letztlich auch dazu beitragen, dass das Portfolio von Studierenden eher angenommen wird (I1, 293–315).

Eine andere Interviewte empfand vor allem die Freiheit der Projektarbeit und das Interesse an der eigenen Meinung als sehr positiv. Für sie wurde der Entwicklungsprozess einem emanzipatorischen Anspruch gerecht, weil Mitbestimmung und Selbstständigkeit zentrale Merkmale der Arbeit waren. Darüber hinaus war der Prozess emanzipatorisch, weil die Studierenden das Gefühl hatten, etwas Wichtiges zu machen. Sie verbinden Emanzipation demnach mit Mitbestimmung, Selbstständigkeit und einer weiterführenden Bedeutung der eigenen Arbeit (I5, 53).

6. Diskussion, Limitationen und Ausblick

Wenngleich dem Ergebnis der Studie zu entnehmen ist, dass für das studentische Entwicklungsteam der erfahrene Portfolioentwicklungsprozess dem emanzipatorischen Anspruch tatsächlich gerecht wurde, zudem ein sinnhafter individualisierter Lernzuwachs zu verzeichnen war und sich dabei eine deutliche Akzeptanz der Portfolioarbeit eingestellt hat (vgl. hierzu bisherige Ergebnisse zur portfoliobezogenen Akzeptanzforschung; Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016, S. 171f.; Feder & Cramer, 2019), so ist dieses erfreuliche Ergebnis doch vor dem Hintergrund einiger Limitationen zu betrachten, die die Vorläufigkeit des Projektes markieren sowie nächste notwendige Prozessschritte nahelegen.

Das Ergebnis basiert auf einem schlanken Interviewdatensatz, der von fünf Studierenden stammt, die als Gruppe in einen höchst individualisierten Prozess involviert waren. Aus den nicht verallgemeinerbaren Erkenntnissen lässt sich also vorerst nur ableiten, dass emanzipatorische Lerngelegenheiten (Reitinger, 2021) in Konzeptionsentwicklungsprozessen studierendenseitig tatsächlich zur Entfaltung kommen können. Wie sich dies in anderen Situationen oder Kontexten sowie im Zuge von Portfolioimplementierungsprozessen abzeichnet, ist aus den vorhandenen Daten nicht ableitbar.

Wenngleich das gewählte Forschungsdesign (Qualitative Inhaltsanalyse problemzentrierter Leitfadeninterviews) mit Blick auf den Kontext und die Forschungsfragen als angemessen erscheint, so ist für die weiterführende Begleitforschung des Prozesses anzudenken, auch komplexere Methoden einzusetzen, wie etwa formative Evaluierung, Mixed Methods oder Gruppendiskussionen. Diese Ansätze würden es erlauben, größere Personengruppen in den Forschungsprozess einzubinden oder Kontrastierungen von Wahrnehmungen unterschiedlicher Akteur*innengruppen (z. B. studentische Entwicklungsteams, Anwender*innen, Lehrende, Skeptiker*innen, Befürworter*innen) in den forschenden Blick zu rücken.

Betreffend die Wirkung der gemachten Erfahrung auf das weitere Denken und Handeln der beteiligten Studierenden bleiben einige Fragen offen: Aus welchen Quellen speiste sich die Motivation der Studierenden (z. B. emanzipatorische Ausrichtung des Prozesses, Konzept als Produkt, Kontrast zu anderen Lehrveranstaltungen)? Welchen Einfluss hatte der pandemiebedingte Distance-Learning-Modus auf die Performance und das Ergebnis des Projektes? Wie verändert sich das Empfinden, wenn emanzipatorische Lerngelegenheiten vom einzelfalltypischen Bruch in der persönlichen Bildungsbiografie zur hochschulischen Gesamtnote avancieren? Inwieweit wirkt sich die positive Erfahrung mit Portfolios auf das zukünftige Lehrer*innenhandeln aus? Steigt mit der gemachten Erfahrung die Bereitschaft, auch Schüler*innen ähnliche autonomie- und partizipationsorientierte Szenarien anzubieten?

Neben diesen Fragen bleibt mit der vorliegenden Erststudie aber auch das durchgeführte und analysierte Projekt selbst noch in seiner Unvollständigkeit hinsichtlich einiger Punkte offen, da dem Prozess der Konzeption nun die konkrete Verankerung im Studienkontext, die Implementation sowie die damit parallel einhergehende Konzeptpräzisierung folgen müssen. In diesen Folgeprozessen kann nicht implizit davon ausgegangen werden, dass ein von einer kleineren Studierendengruppe entwickeltes Konzept zwingend zu einer breiten Akzeptanz in der allgemeinen Studierendenschaft führt. Insofern wird man sich der Herausforderung zu stellen haben, das Konzept forschungsbegleitet und unter Einbindung möglichst vieler Studierenden zu konkretisieren, dieses dann erfolgreich Studierenden zur Anwendung anzubieten und langfristig so flexibel zu halten, dass es entsprechend der individuellen Anliegen und persönlich relevanten, praxisfeldbezogenen Problemstellungen der anwendenden Lehramtsstudierenden einzelner Kohorten von diesen innerhalb des definierten Studienplanrahmens selbst laufend und individuell aktualisiert bzw. neu konzeptioniert werden kann. Um die Grundprämisse der Selbstbestimmung (Ryan & Deci, 2020) sowie die emanzipatorischen Akte (Biesta, 2010; Säfström, 2011) dabei nicht – bewusst oder unbewusst – über Bord zu werfen, wird es sich folglich wohl um ein Portfolio handeln müssen, dessen Einsatz von Studierenden auf Basis einer eigenen freien Entscheidung aus- bzw. abgewählt werden kann. Aus curricularer Perspektive (Bologna-Lehre und ECTS-Regelungen) ist dies sicherlich eine Herausforderung, aber dennoch lösbar, insofern man sich auf das (hochschul-)didaktische Prinzip der Personalisierung von Lernprozessen (vgl. Reitinger, 2013, S. 57ff.) vorbehaltlos einlassen will.

Anhang

Interviewleitfaden

Einstiegsfrage

- Erzähle mir bitte kurz über deinen universitären Werdegang seit deinem Studienbeginn und warum du die Lehrveranstaltung (LV), in der die Entwicklung eines Portfoliokonzepts für dich im Vordergrund stand, genau in dem Semester gewählt hast?

Beweggründe zur Teilnahme

- Blicken wir nun wieder auf die LV des vergangenen Sommersemesters: Du hast dich ja zu Beginn der LV freiwillig für die Teilnahme an der Portfolioentwicklung entschieden. Warum?

Entwicklungsprozess

- Erzähle mir doch bitte, wie sich die Entwicklung des Portfoliokonzepts gestaltet hat und beginne von ganz am Anfang bis zum heutigen Tag!

Bewertung des Prozesses

- Wie würdest du den Prozess bewerten? Warum würdest du ihn so bewerten?
- evtl. als Nachfrage: Welche Schwierigkeiten sind aufgetaucht? Wie bist du damit umgegangen?

Eigene Rolle und Gestaltung der Gruppenarbeit

- Wie konntest du dich in dem Prozess einbringen?
- Wie hat sich die Arbeit bzw. der Austausch in der Gruppe gestaltet?

Aspekte der Emanzipation

- Wird der Entwicklungsprozess – deiner Meinung nach – dem gesetzten emanzipatorischen Anspruch gerecht?
- Beschreibe das Verhältnis der eigenen Arbeit und den Vorgaben des LV-Leiters!
- Welche Vorgaben wurden dir für den Entwicklungsprozess sowie die Entwicklung gemacht?
- Wie siehst du die Vorgaben, die für die Entwicklung gemacht wurden?
- Wie bist du damit umgegangen?
- Wie würdest du deinen eigenen Lernprozess im Zuge dieses Projekts einschätzen? Warum siehst du das so?

Zukunftsperspektiven

- Wie könnte der Entwicklungsprozess weiterlaufen?
- Was sollte bei der Weiterentwicklung des Portfoliokonzepts deiner Einschätzung nach berücksichtigt werden?

Übersicht der Kategorien

Kategorien	Subkategorien
<i>Bedeutende Aspekte im Entwicklungsprozess</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung des eigenen Interesses • Beweggründe für das Durchführen der Portfolioarbeit • Bedeutung der Vorgaben für den Prozess • Bedeutung des Einbeziehens der Vorarbeiten
<i>Lernzuwachs</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lernzuwachs in Bezug auf den Inhalt • Lernzuwachs zum Einsatzbereich von Universitäten • Lernzuwachs zur Einstellung zum Portfolio • Transfer auf den eigenen Unterricht • Bedeutung des Portfolios für Lehrveranstaltungen im BA-Studium sowie im Studium an sich • Bedeutung der Bewertung des Entwicklungsprozesses und des Produkts
<i>Der emanzipatorische Anspruch im Entwicklungsprozess</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebnis im Hinblick auf einen emanzipatorischen Anspruch • Bedeutung des Emanzipatorischen • Bedeutung der Vorlegung des Portfolios der Studienprogrammleitung • Bedeutung der Überlegungen der Implementierung • Reflexion des eigenen Werdegangs • Bedeutung des beruflichen Umfelds

Ausschnitt aus der induktiven Kategorienbildung

Originaltext (Selektion)	Zusammenfassung	Kategorie
<p>Interview 1</p> <p>0:03:50</p> <p>Ähm bin dann eigentlich beim ersten Termin bei der Durchbe- bei der Durchbesprechung der Themen. Ähm: (.) wurde eben vom [Lehrveranstaltungsleiter] vorgeschlagen, dass wer sich dafür interessiert auch daran stattdessen mitarbeiten könnte. (.)</p>	<p>Beim ersten Termin gab es den Verweis seitens der LV-Leitung, dass es die Möglichkeit gibt, bei Interesse an einem Portfolio zu arbeiten.</p>	<p>Wahlmöglichkeit aufgrund des eigenen Interesses</p>
<p>I: Mhm (.) mhm. (.) Gut. Dann würde ich zur nächsten Frage gehen. Über</p> <p>IP: Ja</p> <p>I: leiten. Ah:m wenn wir jetzt sozusagen auf das vergangene Sommersemester zurückblicken und da eben insbesondere auf die Lehrveranstaltung, hast du dich ja freiwillig zu dieser Teilnahme für diese Portfolioentwicklung entschieden.</p> <p>Warum?</p> <p>IP: Ja [Vom Interview unabhängiges Geräusch] (.)</p>	<p>Gründe für die Wahl: - pragmatischer Grund</p> <p>- interessanter als die anderen Aufgaben</p> <p>Tieferehender Grund ist das Gefühl etwas bewegen zu können.</p> <p>Die damit verbundene Arbeit ist sinnstiftend und original.</p>	<p>Beweggründe für das Durchführen der Portfolioarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wahl (doppelte Benennung) • Interesse • Veränderung • Sichtbarkeit/Öffentlichkeit • sinnstiftend/Originalität
<p>IP: <u>Ich glaub dazu gibts mehrere Gründe.</u> Also der erste relativ recht pragmatische Grund ist. Ähm. (.) Es war interessanter. Grundsätzlich, ähm. (.) Und der zweite tiefergehende Punkt der im Endeffekt noch an den ersten Eindruck ist die Tatsache, dass ich nicht einfach immer nur eine Arbeit machen will, die ich dann für mich selbst kurz mach, die dann vielleicht die Studenten und Studenten in meiner Gruppe sehen und das wars. Geschichte erledigt. (.) Ähm: für mich wars insofern interessant, weil ich das Gefühl hatte, ich kann damit ein bisschen mehr bewegen, es sehen ein bisschen mehr Leute. Ich mach eine originale Arbeit, sie ist <u>sinnstiftend</u>. Ah, das hat einfach mein Interesse geweckt in dieser Zusammenarbeit. (.)</p>		

Literatur und Internetquellen

- Adorno, T. W. & Becker, H. (2013). Erziehung zur Mündigkeit 1969. In G. Kadelbach (Hrsg.), *Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (S. 133–147). Frankfurt: Suhrkamp.
- Avery, P.G. (2010). Deliberation as a Core Part of Teacher Education and Civics Classrooms. *INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA*, 10, 11–21.
- Barsch, S. & Glutsch, N. (2016). Der reflektierende Blick auf Praxis. Empirische Befunde zum Kölner Portfoliomodell. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 54–65). Münster: Waxmann.
- Baumgartner, P., Himpl, K. & Zauchner S. (2009). *Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen. BMBF-Abschlussbericht (Teil I)*. Krems: Donau Universität.
- Benner, D. (2008). Reflexive versus affirmative Emanzipation. *KWARTALNIK PEDAGOGICZNY*, 209(3), 59–68.
- Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung. Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 481–496.
- Benner, D., von Oettingen, A., Peng, Z. & Stepkowski, D. (2015). *Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Biesta, G. (2010). A new logic of emancipation: The methodology of Jaques Rancière. *Educational Theory*, 60(1), 39–59.
- Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education*, 15(1), 52–73.
- Chirkov, V. I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education. A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 253–262.
- Christof, E. & Ribolits, E. (2013). *Bildung und Emanzipation*. Schulheft 152. Wien: StudienVerlag.
- David, L. (2019). Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel, & B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur* (S. 81–88). Wiesbaden: Springer VS.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Degenhardt, M. (2014). Portfolioarbeit in der Hochschullehre. Konzept – Anwendungsbereiche – Beispiele. In B. Berendt, A. Fleischmann, J. Wildt, N. Schaper & B. Szczyrba (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 57–82). Stuttgart: Raabe.

- Fasching, M., Kopper-Zisser, C. & Spasojevic, M. (2020). *STeEP – Student Teachers' Emancipatory Portfolio. Erste Ausarbeitung*. Unveröffentlichte Studienleistung. Universität Wien.
- Feder, L. & Cramer, C. (2018). Potentiale von Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Eine Analyse der Portfolioliteratur. *Die Deutsche Schule*, 110(4), 354–368.
- Feder, L. & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1225–1245.
- Feder, L., Cramer, C., Bohl, T. & Wenz, K. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Potenziale – empirische Forschungslage – konzeptuelle Kontextualisierungen. In BMBF (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus den Projekten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Frankfurt: Druck- und Verlagshaus Zarbock.
- Feder, L., Cramer, C. & Krämer, H. (2017). *Tübinger Portfolio Lehrer*innenbildung*. Konzeption. Eberhard Karls Universität Tübingen.
- Fehringer, K., Klimas, P., Langer, J., Möslinger, K. & Spasojevic, M. (2002). *STeEP Student Teacher's Emancipatory Portfolio. Vorschläge zur Implementierung in das Bachelor-Lehramtsstudium an der Universität Wien*. Kollaborative Studienleistung, erstellt im Rahmen einer Lehrveranstaltung der Universität Wien. Verfügbar unter: <https://www.johannesreitinger.com/downloads/STEEP/steep.pdf>
- Harland, T. (2005). Developing a portfolio to promote authentic enquiry in teacher education. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 327–337.
- Hascher, T. & Sonntagbauer, C. (2013). Portfolio in der Lehrer/innenbildung – Bilanz, Rahmung und Ausblick. In B. Koch-Priewe, Leonhard, T., Pineker, A. & Störtländer, J. C. (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 287–298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, N. (2020). Das Portfolio als Prüfungsinstrument in der Hochschullehre. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 585–597.
- Heudorfer, A. (2020). Allgemeinbildung und kritischkonstruktive Didaktik an der Hochschule? Wolfgang Klafkis Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. In P. Tremp, & B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 173–193). Wiesbaden: Springer VS.
- Himmelsbach, M. (2021). Das Linzer Entwicklungsportfolio. Konzeption – Charakterisierung – Innovationspotenzial. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4(1), 72–86.
- Hoffelner, A. (2020). An der Schnittstelle von Rassismuskritik und Theaterpädagogik. Wege der (Selbst-)Reflexion und Emanzipation in der Lehramtsausbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 716–738.
- Hofmann, F. Wolf, N., Klaß, S. Grassmé, I. & Gläser-Zikuda, M. (2016). Portfolios in der LehrerInnenbildung. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In M. Boos, A. Krämer & Meike Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 23–39). Münster: Waxmann.

- hooks, b. (2011). *Critical thinking. Practical wisdom*. New York & London: Routledge.
- Imhof, M. & Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 149–154.
- Jahn, D. & Kenner, A. (2019). Über die angebliche Vertreibung des kritischen Geistes aus einer bildungsvergessenen Hochschullehre und über das Anliegen einer kritischen Hochschullehre. In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel, & B. Heidekamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur* (S. 3–15). Wiesbaden: Springer VS.
- Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In B. Koch-Priewe, Leonhard, T., Pineker, A. & Störtländer, J. C. (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 41–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B. & Störtländer, J. C. (2016). Portfolio in Schule und LehrerInnenbildung – Zur Einschätzung neuerer Entwicklungen. In Ziegelbauer, S. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.), *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Praxis, Forschung und Lehre* (S. 265–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraler, C. (2013). Grundlagen und Umsetzung der Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung an der Universität Innsbruck: ein Resümee. In B. Koch-Priewe, Leonhard, T., Pineker, A. & Störtländer, J. C. (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 136–157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Leonhard, T. (2016). Reflexion im Portfolio. In Ziegelbauer, S. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.), *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Praxis, Forschung und Lehre* (S. 45–58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Magnusson, G. & Rytzler, J. (2019). Approaching higher education with Didaktik: university teaching for intellectual emancipation. *European Journal of Higher Education*, 9(2), 190–202.
- Moegling, K. (2007). Erziehung zur Mündigkeit. In D. Lange (Hrsg.), *Konzeptionen der politischen Bildung* (S. 72–83). Baltmannsweiler: Schneider.
- Mollenhauer, K. (1971). *Erziehung und Emanzipation: polemische Skizzen*. Weinheim: Juventa.
- Newson, J. A. (2004). Disrupting the 'Student as Consumer' model: The new emancipatory project. *International Relation*, 18(2), 227–239.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reiter, M. (2016). *Das eigene Lernen „managen“ – der Einsatz der E-Portfolio-Plattform Mahara an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*. Beitrag zum Projekt „Experts in Education“, FKZ 01PL12006, BMBF. Pädagogische Hochschule Heidelberg.

- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen*. Immenhausen bei Kassel: Barbara Budrich Prolog.
- Reitinger, J. (2018). Democracy, Responsibility, and Inquiry in Education. Relationship and Empirical Accessibility Using the Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry, & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' Ethos and Education for Responsibility* (S. 74–87). Brill Sense: Leiden.
- Reitinger, J. (2021). What is an Emancipatory Learning Opportunity? *Researchgate*. https://www.researchgate.net/publication/355369180_What_is_an_Emancipatory_Learning_Opportunity, <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11406.48967>
- Reitinger, J. & Proyer, M. (2021). Navigation zwischen Selbstbestimmung, sozialer Interaktion und Zwang – Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie. In S. Krause, I. M. Breinbauer & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auf die Bildungswissenschaft*. *Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie* (S. 115–135). Bad Heilbrunn: Kinkhardt.
- Rothgenger, J. (2016). Mein (Arbeits-)Raum? – Das Portfolio aus Studierendenperspektive. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 229–233). Münster: Waxmann.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1–11.
- Säfström, C. A. (2011). Rethinking emancipation, rethinking education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 199–209.
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600.
- Shaffer, T.J. (2014). Promising future directions. Deliberation in and through higher education. *Journal of Deliberate Democracy*, 10(1), 1–5.
- Steinke, I. (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Strübing, J. (2018): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung* (2. Auflage). Oldenbourg: De Gruyter.
- Valdorf, N., Werfel, A. & Streblov, L. (2016). Begleitung der reflexiven Portfolioarbeit Bielefelder Lehramtsstudierender. Befunde aus dem bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul. In M. Boos, A. Krämer & Meike Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 40–53). Münster: Waxmann.
- Van Berveren, L., Roets, G., Buysse, A. & Rutten, K. (2018). We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioral sciences. *Educational Research Review*, 24, 1–9.

- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), 1–9.
- Zeichner, K. & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education program: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, 613–621.
- Ziegelbauer, C. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2016a). *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Praxis, Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziegelbauer, C. & Gläser-Zikuda, M. (2016b). Portfolio aus der Sicht von Studierenden – Eine qualitative Studie zu Vorstellungen von Portfolioarbeit in der ersten Phase der LehrerInnenbildung. In Ziegelbauer, S. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.), *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Praxis, Forschung und Lehre* (S.160–174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziegelbauer, S. (2016a). Akzeptanz als Bedingung einer erfolgreichen Implementation und Anwendung der pädagogisch-didaktischen Innovation Portfolio. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Praxis, Forschung und Lehre* (S.73–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziegelbauer, S. (2016b). Zum Nutzen von Portfolios im Lehramtsstudium – zwei Seiten der Medaille. In Ziegelbauer, S. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.), *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Praxis, Forschung und Lehre* (S.147–159). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziegelbauer, S., Ziegelbauer, C., Limprecht, S. & Gläser-Zikuda, M. (2013). Bedingungen für gelingende Portfolioarbeit in der Lehrerbildung- empiriebasierte Entwicklung eines adaptiven Portfoliokonzepts. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S.112–121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



Die duale Berufsausbildung in Österreich im Spannungsfeld von Reputationsnarrativ und Evidenzbasierung

Die Reflexion impliziter Prestigevorstellungen von anerkannten Lehrberufen als individuelle und gesellschaftliche Herausforderung

Michaela Schinko^a, Karin Heinrichs^a

^aPädagogische Hochschule Oberösterreich
michaela.schinko@ph-ooe.at

EINGEREICHT 27 MAR 2021

ÜBERARBEITET 30 MAI 2021

ANGENOMMEN 7 JUN 2021

Das duale Ausbildungssystem in Österreich ist international anerkannt, seine nationale Reputation dagegen scheint – glaubt man auch in der wissenschaftlichen Literatur vorzufindenden Narrativen – deutlich geringer. In diesem Artikel werden Hintergründe für diese negativen Zuschreibungen diskutiert, Potenziale und Herausforderungen der Berufslehre auf individueller und gesellschaftlicher Ebene aufgezeigt und der Einfluss von Prestigevorstellungen zu Bildungsgängen wie der dualen Ausbildung auf den Berufswahlprozess reflektiert. Abschließend sollen vor dem Hintergrund grundlegender Ziele beruflicher Bildung – Sicherung der Humanressourcen einer Gesellschaft, Förderung individueller Regulationsfähigkeit sowie gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit – perspektivisch Ansatzpunkte identifiziert werden, wie insbesondere durch empirische Berufsbildungsforschung dazu beigetragen werden könnte, die Potenziale und Herausforderungen der dualen Ausbildung auf individueller Ebene der Jugendlichen im Berufswahlprozess sowie auf gesellschaftlicher Ebene differenziert zu erfassen, die empirischen Befunde den relevanten Akteurinnen und Akteuren zugänglich zu machen und damit evidenzbasiert berufliche und berufspolitische Entscheidungen zu unterstützen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Berufsprestige, Reputation, duale Ausbildung, Berufswahl, Berufsbildungsforschung

1. Differenzierte Einblicke und Evidenzen zu Chancen und Herausforderungen der dualen Ausbildung in Österreich – ein Forschungsdesiderat

Der Schwerpunkt der (empirischen) Berufsbildungsforschung in Österreich lag lange Zeit auf den beruflichen Vollzeitschulen (Helm, 2016, S. 4). Mit Blick auf die duale Ausbildung dagegen zeigt sich ein Bedarf empirischer Unterfütterung. So wird konstatiert, dass das österreichische Berufsausbildungssystem (bestehend aus Bildungsangeboten der dualen Ausbildung sowie beruflicher Vollzeitschulen)

international einen guten Ruf verzeichnet (Dorninger & Gramlinger, 2019; OECD, 2017, S. 9; Parlamentskorrespondenz PK, 2014). Dieser wird damit begründet, dass es so gelingt jungen Menschen (ca. 80 Prozent) ab dem 15. Lebensjahr eine Berufsausbildung zu ermöglichen und die Jugendarbeitslosigkeit vergleichsweise gering zu halten (Dorninger & Gramlinger, 2019, S. 14). Zudem stellen österreichische Lehrlinge unter anderem im Rahmen von Wettbewerben wie den Euro- oder World Skills immer wieder hohe (berufliche) Kompetenzen unter Beweis (WKO, 2020). Es gibt also verschiedene Hinweise der Stärke der dualen Ausbildungsstruktur in Österreich (Lassnigg, 2016, S. 125).

Der internationalen Anerkennung der dualen Ausbildung Österreichs steht auf der anderen Seite ein bemerkenswert geringes Image der Lehre in der österreichischen Gesellschaft gegenüber (Dornmayr, Lengauer & Rechberger, 2019, S. 52–60; PK, 2014). Auch wenn vor allem deskriptive Statistiken zur dualen Ausbildung in Österreich von unterschiedlichen Interessensgruppen generiert werden (beispielsweise WKO, AMS), rücken erst in den letzten Jahren theoriegeleitete empirische Studien, z. B. zur Qualität der dualen Berufsausbildung, in den Fokus (Ostendorf, 2014; Flotzinger & Rechberger, 2019; Flotzinger & Pichler, 2020; Uhl & Kempster, 2020). Insgesamt sind somit die Evidenzen zu Effekten und zur Qualität der dualen Berufsausbildung in Österreich noch deutlich erweiterbar. Vorstellungen zur Qualität der dualen Ausbildung scheinen dieserorts stark durch Narrative bestimmt und es stellt sich die Frage, inwieweit vorhandene (oder noch fehlende) Evidenzen diesen impliziten Vorstellungen entgegenstehen oder diese unterstreichen.

Die Narrative und subjektiven Theorien zu Möglichkeiten und Chancen verschiedener Wege der Berufsausbildung, und damit auch der dualen Ausbildung, haben aber ihrerseits eine Wirkung auf die individuelle Berufswahl und damit auch auf die Lehrlingszahlen und die Versorgung mit Fachkräften. Nach der Theorie zur Entwicklung von Berufsvorstellungen nach Gottfredson (2002) ist zu vermuten, dass (implizite, positive oder auch negative) Vorstellungen vom Prestige von Berufen die Entstehung von Berufsaspirationen und damit auch die Wahl beruflicher Bildungswege bedingen. Eine negative Reputation der dualen Berufsausbildung oder einzelner Lehrberufe in der Gesellschaft könnte somit dazu beitragen, dass immer weniger Jugendliche eine Lehre als attraktiven Ausbildungsweg wahrnehmen, seltener eine duale Ausbildung wählen beziehungsweise nach der Ausbildung nicht im Lehrberuf verbleiben. Es bleibt deshalb ein Desiderat empirischer Berufsausbildungsforschung zu untersuchen, inwiefern eine geringe Reputation der dualen Ausbildung in Österreich verbreitet und diese gerechtfertigt ist oder ob so Chancen, die eine Lehrausbildung bieten würde, unterschätzt und Herausforderungen überbewertet werden.

Bisherige Befunde weisen darauf hin, dass die duale Ausbildung mit vielfältigen Vorteilen assoziiert wird. Eine duale Ausbildung scheint mit einer frühzeitigen Integration in den Arbeitsmarkt und einer mittelfristig stabilen beruflichen

Teilhabe einherzugehen (Dornmayr & Nowak, 2020, S. 96, 121, 145). Sie eröffnet die Perspektive, sich unternehmerisch zu betätigen oder eine berufliche Tätigkeit auszuüben, bei der z. B. praktische Intelligenz oder handwerkliche Fähigkeiten gegebenenfalls besser zum Tragen kommen als in akademisierten Bildungsgängen (Uhl & Kempfer, 2020). Ergebnisse einer bundesweiten Online-Befragung von 5253 Lehrlingen in Österreich zeigen, dass rund 70 Prozent der Lehrlinge mit der Ausbildung (sehr) zufrieden sind (Lachmayr & Mayerl, 2019, S. 10, S. 60f) und ebenfalls rund 70 Prozent der Befragten bestätigen, dass sie sich wieder für den gewählten Beruf entscheiden würden (ebd., S. 70). Als Gründe für die Wahl einer Lehre wurden vorrangig die Freude an einer praktischen Tätigkeit genannt wie die Möglichkeit sofort Geld zu verdienen (66 %), gefolgt vom Interesse am gewählten Lehrberuf. Im Durchschnitt verbleiben ca. 57 % der Lehrabsolventen in Österreich nach dem Lehrabschluss im erlernten Ausbildungsberuf (Dornmayr & Nowak, 2020, S. 203). Ein umfangreiches, mehrjähriges Monitoring zu Ausbildungserfolg und Erwerbskarrieren von Lehrlingen zeigt, dass eine abgeschlossene Lehrausbildung eine erfolgreiche und nachhaltige Arbeitsmarktintegration begünstigt (Dornmayr & Winkler 2016, S. 86). Personen, die eine Lehre absolvierten, sprachen sich vor allem für die praktische Verwertbarkeit und Anwendbarkeit (47 %) sowie für die guten Berufsaussichten nach der Lehre (49 %) und Aufstiegsmöglichkeiten (37 %) aus (Dornmayr & Winkler, 2016, S. 99). Ein erfolgreich absolvierter Lehrabschluss kann somit die Basis für berufliche Teilhabe sowie eine erfolgreiche Berufskarriere sein und bietet zudem die Möglichkeit zu Anschlussqualifikationen (wie z. B. unternehmensinterner Aufstiegsmöglichkeiten, einer Befähigungs- oder Meisterprüfung, einer selbstständigen Erwerbstätigkeit) (Dornmayr & Nowak, 2020, S. 95).

Gleichwohl sind die Jugendlichen während einer Lehrausbildung mit Herausforderungen konfrontiert. So gaben rund 11 Prozent der 5253 befragten Lehrlinge an, dass sie mit der derzeitigen Ausbildung nicht zufrieden sind (Lachmayr & Mayerl, 2019, S. 10, S. 61). 28 Prozent der Lehrlinge würden den Beruf, den sie aktuell ausüben, rückblickend betrachtet nicht mehr wählen (ebd., S. 70). Zugleich kann festgestellt werden, dass ca. 18,6 % der Lehrlinge ihre Lehrzeit nicht abschließen und keine Lehrabschlussprüfung absolvieren. Als ein Prädiktor eines Ausbildungsabbruchs in Österreich konnte das Alter zu Ausbildungsbeginn ausgemacht werden. Ältere Lehranfängerinnen und Lehranfänger brechen eine Ausbildung eher ohne Abschluss ab als jünger Personen. Ebenso spielen externe Faktoren, wie höherer finanzieller Druck oder Anstieg von Schwangerschaften eine entscheidende Rolle (Dornmayr & Nowak, 2020, S. 67–72). Über die Analysen in Österreich hinaus stellt eine Überblicksanalyse mit Rückgriff auf verschiedene und differenzierte Studien in der D-A-CH-Region Gruppen von Ursachen von Ausbildungsabbrüchen heraus: „(1) Individuelle Voraussetzungen der Auszubildenden inklusive beruflicher Orientierungen und Erwartungen, (2) betriebliche und schulische Lern- und Arbeitsbedingungen, [...] (3) die individuelle Verar-

beitung der Lern- und Arbeitsbedingungen durch Auszubildende) [... sowie ...] (4) die Entwicklung der personalen Merkmale (insbes. Kompetenz-, Interessens- und Motivationsentwicklung)“ (Atik, Findeisen, Nickolaus & Seifried, 2018, S. 172).

Das Potenzial des dualen Berufsbildungssystems einerseits und die doch hohen Abbruchquoten zeigen, dass es sich lohnt, die grundlegendere Frage zur Qualität der Berufsbildung danach aufzuwerfen, inwieweit die Ziele, die der Berufsbildung und damit auch der dualen Ausbildung in der Gesellschaft zugeschrieben werden, auch erreicht werden. In Anlehnung an Baethge, Buss und Lanfer (2003, S. 15–19) lassen sich drei grundlegende Ziele beruflicher Bildung hervorheben, die ihrerseits in einem Spannungsfeld stehen: die Sicherung der Humanressourcen einer Gesellschaft, die Förderung einer individuellen Regulationsfähigkeit sowie der gesellschaftlichen Teilhabe und Chancengleichheit. Insbesondere mit Blick auf Lehrberufe mit Fachkräftemangel sind, den vorgenannten ersten Ausführungen zufolge, diese Ziele derzeit in Österreich jedoch nicht befriedigend erfüllt. Es wäre vielmehr zu diskutieren, ob es gelingen kann, Jugendliche, für die eine duale Ausbildung auf Grund ihrer Fähigkeiten, Interessen und Ziele passend wäre und die in diesen Berufsfeldern gute Chancen haben, Leistung zu bringen und erfolgreich zu sein, zur Wahl einer dualen Ausbildung zu ermutigen, Ausbildungsabbrüche zu reduzieren und den Verbleib im Beruf nach der Lehre zu forcieren.

In diesem Beitrag soll die Relevanz der Reputation der dualen Ausbildung sowie bestimmter Lehrberufe in der Gesellschaft für die Berufsentscheidung von Jugendlichen reflektiert werden. Zunächst werden mit Blick auf die strukturellen Bedingungen des österreichischen Bildungssystems, insbesondere Aussagen zur Reputation, zum Zugang und zum Potenzial der dualen Ausbildung in Österreich erläutert (Abschn. 2). Zum zweiten, wird dargelegt, inwiefern (implizite) Prestigevorstellungen als Determinanten des individuellen Berufswahlprozesses wirken (Abschn. 3). Abschließend (Abschn. 4) sollen perspektivisch Ansatzpunkte aufgezeigt werden, wie implizite Vorstellungen zur Reputation der Berufslehre bewusstgemacht und nach Reflexion von empirisch belegten Vorteilen und Grenzen der dualen Lehrlingsausbildung adaptiert werden könnten. Dabei wird deutlich, dass es nicht genügt, allein an den Vorstellungen der Jugendlichen anzusetzen. Vielmehr ist es eine gesellschaftliche Aufgabe, über Potenziale und Grenzen der dualen Ausbildung aufzuklären. Die empirische Bildungsforschung könnte hier einen Beitrag leisten, das Potenzial der dualen Ausbildung für die Sicherung der Humanressourcen insbesondere in Mangelberufen, für individuelle Karriereaussichten sowie für die berufliche und soziale Teilhabe zu untersuchen, differenzierte Einblicke in die realen Chancen und Herausforderungen einer Lehrausbildung als Startpunkt in das Erwerbsleben zu gewinnen, Ausbildungsabbrüche und Berufswechsel zu erklären und damit die empirische Befundlage zu Vor- und Nachteilen der Berufslehre in Österreich zu verbessern.

2. Die duale Ausbildung als Bildungsweg im (Berufs-)Bildungssystem in Österreich

2.1 Status quo: Hintergründe zum Fachkräftemangel in Lehrberufen in Österreich und zur schlechten Reputation der dualen Berufsausbildung

Österreichweit beginnen 39,6 % der 15-jährigen Jugendlichen eines Jahrgangs eine Lehre (Dornmayr & Nowak, 2020, S. 173). Ende 2019 befanden sich insgesamt 109 111 Lehrlinge in einer dualen Ausbildung (WKO, IBW, Stand 31.12.2019). In den letzten Jahren zeigte sich nach längerer Zeit zwar wieder eine leicht steigende Tendenz der Personen in dualer Ausbildung. Dies genügt aber nicht, um den Bedarf an Fachkräften zu decken. Gründe für die zu geringe Anzahl von Lehrlingen bzw. Fachkräften liegen unter anderem in der demographischen Entwicklung. Die Zahl der Jugendlichen sinkt. Dies führte in den letzten Jahren zu einem regelrechten Wettbewerb um (begabte) Jugendliche zwischen Lehrbetrieben und höheren Vollzeitschulen (Dornmayr & Nowak, 2020, S. 94; Dorninger & Gramlinger, 2019, S. 13). Junge Menschen in Österreich stehen, haben sie nach der Volksschule nicht den gymnasialen Zweig (die allgemeinbildende höhere Schule – AHS) gewählt, mit dem 15. Lebensjahr nach Abschluss der Mittelschule vor der Wahl zwischen einer beruflichen dualen Ausbildung oder dem Besuch einer berufsbildenden Vollzeitschule. In den letzten Jahrzehnten wurden die vollzeitschulischen Bildungswege gegenüber der dualen Ausbildung immer stärker präferiert (Bucheubner-Ferstl, Kaindl & Rille-Pfeiffer, 2016). Die Entscheidung zugunsten der schulischen „höheren“ Bildungsangebote erfolgt häufig auf Grund der Perspektive auf den Abschluss mit einer Reifeprüfung und dem damit möglichen Hochschulzugang.

Der im Bildungssystem systematisch vorgesehene Zugang zur dualen Ausbildung führt über die Mittelschule und den Besuch der einjährigen Polytechnischen Schule (PTS). Die PTS bietet laut Schulorganisationsgesetz (SchOG) § 28/1 neben einer allgemeinen und berufsfachlichen Grundbildung eine Berufsorientierung zur Vorbereitung auf die Berufsentscheidung (Bauer, Zweig & Kainzmayer, 2017, S. 2). Trotz vielfältiger praxisnaher Vorbereitungsmöglichkeiten auf das Berufsleben wird der Schultyp der PTS von vielen Eltern abgelehnt und als Schule für Jugendliche „mit begrenzten Talent- und Leistungsreserven“ betrachtet. Um die gesetzlich vorgeschriebene neunjährige Schulpflicht zu erfüllen, besuchen junge Menschen daher häufig auf Grund der schlechten Reputation der PTS stattdessen das erste Jahr einer mehrjährigen berufsbildenden Vollzeitschule, die mit impliziten Prestigevorstellungen der Jugendlichen selbst oder ihrer Eltern verbunden ist (Dorninger & Gramlinger, 2019, S. 53). Diese Schulen sind vom Curriculum aber auf den Abschluss des Schultyps und nicht auf den Übergang in eine Lehre angelegt; im Unterschied dazu ist die PTS explizit auf den Übergang Schule-Beruf ausgelegt.

Werden bei der Wahl des Berufs- und Bildungswegs Prestige Gründe vorrangig wirksam und individuelle Voraussetzungen und Neigungen der Jugendlichen zu wenig beachtet, so sind gegebenenfalls Misserfolge und Erfahrungen des Scheiterns zu befürchten. Dann wäre anzuzweifeln, ob die Entscheidung für eine Vollzeitschule im Unterschied zur Entscheidung für eine duale Ausbildung mit den Lernorten Betrieb und Schule und höheren berufspraktischen Anteilen auch immer im Sinne der Jugendlichen und ihrer zukünftigen Chancen auf dem Arbeitsmarkt und auf berufliche Teilhabe ist. Gegebenenfalls werden hier manche insbesondere berufspraktische Begabungen zu wenig beachtet.

Eine weitere Ursache des Fachkräftemangels liegt darin, dass nicht alle Lehrlinge, die eine Ausbildung begonnen haben, diese auch positiv abschließen. Laut Lehrabschlussprüfungsstatistik der Wirtschaftskammer Österreich (WKO) haben im Jahr 2018 von 35.299 Lehrlingen 18,6 % ihre Lehrzeit nicht erfolgreich beendet (Dornmayr & Nowak, 2020, S. 187). Im Jahr 2019 wurden 20.394 Lehrverhältnisse vorzeitig aufgelöst (ebd., 2020, S. 62). Zudem bedeutet ein positiver Lehrabschluss nicht immer den Verbleib im Lehrberuf. Dies mag unter anderem daran liegen, dass das Zertifikat des Berufsabschlusses von den Betrieben in Österreich nicht immer für notwendig gehalten wird, aber auch daran, dass gegebenenfalls die individuellen Voraussetzungen der Lehrlinge für das Bestehen der Lehrabschlussprüfung nicht ausreichen. Das Resultat insgesamt aber verweist darauf, dass die Fachkräfte in anerkannten Lehrberufen – insbesondere am Bau, im Tourismus, im handwerklich-technischen Fachbereich – weiterhin fehlen (ebd., 2020, S. 155). Der Fachkräftemangel in verschiedenen Berufsgruppen aber kann wiederum durch unterschiedliche Faktoren verursacht werden. In einigen Berufsgruppen mögen auch hier das Prestige oder auch die Arbeitsbedingungen eine besondere Rolle spielen (Atik, Findeisen, Nickolaus & Seifried, 2018, S. 172).

Die Versorgung mit Fachkräften ist aus gesellschaftlicher Perspektive nicht zufriedenstellend und hat vielfältige Gründe. Der Fachkräftemangel ist aber u. a. durch das geringere Image der dualen Ausbildung nicht so einfach zu überwinden. Die Aussage, jemand habe „nur“ eine Lehre gemacht, ist nicht selten zu hören (Hofer, 2020). Dieser Ausdruck geringer Wertschätzung gegenüber einem Lehrberuf sowie das teilweise negative Prestige der Lehre in der österreichischen Gesellschaft halten lernleistungsstarke Jugendliche teilweise davon ab, sich für eine duale Ausbildung zu entscheiden, selbst wenn für diese Person eine Lehre auf Grund der Begabungsförderung die richtige Entscheidung wäre (Bauer, 2014).

Gleichzeitig sind gute Lehrlinge intensiv umworben. Eine 2019 durchgeführte Studie zeigt, dass die Lehrlingsausbildung bei über 90 Prozent der Befragten einen hohen Stellenwert besitzt und Betriebe großes Interesse daran haben, Jugendliche zu erfolgreichen Fachkräften auszubilden (Dornmayr, Lengauer & Rechberger, 2019, S. 29–38). Die überwiegende Mehrheit der befragten Ausbilderinnen und Ausbilder gab an, dass „die Förderung des Images der Lehre/Aufwertung

der Lehre der bedeutendste Ansatzpunkt wäre.“ Es wird davon ausgegangen, dass eine Verbesserung des Images der dualen Ausbildung das Ansehen der „Wirtschaft und Gesellschaft insgesamt“ steigert und damit Anerkennung und Wertschätzung einhergehen, welche sich auf die Art der Ausbildung „sowie auch die Leistungen der ausgebildeten Fachkräfte“ auswirkt (ebd., 2019, S. 52–60). Mayr (Institut der Bildungsforschung der Wirtschaft) plädiert dafür, die Vorteile der dualen Berufsausbildung transparenter zu machen und das duale Ausbildungssystem aufzuwerten (PK, 2014).

Betrachtet man die schulische Vorbildung der Jugendlichen bei Beginn einer Lehrausbildung, so zeigt sich, dass nicht nur Mittelschulabgängerinnen und Mittelschulabgänger beziehungsweise Absolventinnen und Absolventen einer PTS einen Beruf im dualen System erlernen. Vielmehr wird die Durchlässigkeit des österreichischen Bildungssystems genutzt. Im Jahr 2019 haben insgesamt 39,6 % der 15-jährigen Jugendlichen eines Jahrgangs eine Lehre begonnen (Dornmayr & Nowak, 2020, S. 173). Lediglich 29,2 % davon haben zuvor eine Polytechnische Schule besucht. Die Vorbildung der Berufsschülerinnen und Berufsschüler in der ersten Berufsschulklasse ist damit nicht auf Schülerinnen und Schüler beschränkt, die direkt von der Mittelschule/Hauptschule (13,9 %) kommen, sondern umfasst zudem Lernende an beruflichen mittleren (13,8 %) und höheren Vollzeitschulen (12,7 %) und auch Maturantinnen und Maturanten (2,3 %) (Bliem, Schmid & Petanovitsch, 2014, S. 103; Dornmayr & Nowak, 2020, S. 34). Insbesondere die letztgenannten jungen Menschen haben sich für die Lehre als Berufseinstieg entschieden.

Ergebnisse vorangegangener Jahrgänge von Lehrabsolventinnen und Lehrabsolventen weisen darauf hin, dass Lernenden mit unterschiedlicher Vorbildung in einer Lehre Erfolg haben können. Absolventinnen und Absolventen einer PTS aber scheinen die Lehre am häufigsten positiv abzuschließen, bei Maturantinnen und Maturanten fällt ein recht hoher Anteil von Lehrabschlüssen mit Auszeichnung auf (Dornmayr & Löffler, 2018, S. 171, Grafik 5-52). Dies lässt darauf schließen, dass die Lehre nicht nur für Absolventinnen und Absolventen einer Mittelschule oder PTS einen erfolgreichen Berufseinstieg darstellen kann.

Während der Besuch einer weiterführenden Schule nach der achten Schulstufe an Noten gebunden beziehungsweise der Zugang zur Wunschschule auf Grund eines Aufnahmeverfahrens möglich ist, wird bei der Lehrlingsausbildung die Selektion ausschließlich in die Hände der ausbildenden Betriebe gelegt. Der Eintritt in die, im dualen Ausbildungssystem verpflichtende, Berufsschule wird mit dem Lehrvertrag – abgeschlossen zwischen Lehrling und Betrieb – erreicht. Betriebe können selbstständig entscheiden, inwieweit die schulische Leistung ihrer Auszubildenden in die betriebliche Leistung miteinbezogen wird oder welchen Wert sie der berufsschulischen Ausbildung beimessen. Viele – vor allem größere Unternehmen – haben eigene Kriterien für die Auswahl der für den Betrieb geeigneten Lehrlinge. Da die Lehre in Österreich nicht zwingend mit der Lehrabschluss-

prüfung abgeschlossen werden muss, obliegt es den Betrieben, welchen Wert sie auf den (positiven) Abschluss der Lehre legen (Lassnigg, 2020, S. 11f).

2.2 Potenziale einer dualen Ausbildung auf individueller und gesellschaftlicher Ebene

Ein zentrales Element und ein Mehrwert des dualen Systems gegenüber beruflichen Vollzeitschulen ist das systematische Angebot von Lehr-Lern-Prozessen an zwei Lernorten: Schule und Betrieb. Durch das Zusammenwirken des Lehr- und Ausbildungspersonals kann eine effektive und progressive Lernortkooperation erzielt werden (Hackel et al., 2017, S. 55). Eine erfolgreiche Lernortkooperation kann sich positiv auf die Ausbildungsqualität auswirken und somit den Anreiz bei Jugendlichen erhöhen, einen dualen Berufsausbildungsweg zu wählen (Wenner, 2018, S. 224–228). Die Ausbildungsqualität variiert in Abhängigkeit von den institutionellen Bedingungen, den auszubildenden Personen, den ausbildenden Fachkräften und Lehrkräften. Insbesondere auf betrieblicher Seite stehen die Auszubildenden und Auszubildenden individuellen defizitären Kompetenzen der Lehrlinge sowie größeren Anforderungen an den Beruf gegenüber (Dornmayr, Lengauer & Rechberger, 2019, S. 46–47). Die Lehrlinge nehmen insbesondere in ausgewählten Berufsgruppen (z. B. Handel, Gastronomie, Köchinnen und Köche, Friseurinnen und Friseure, Bau) ungünstige und höhere (körperliche oder) psychische Belastungen in Kauf. 21 % der Lehrlinge haben schon einmal ernsthaft über einen Abbruch der Lehre nachgedacht (ebd., S. 48–50). Ein bedeutender Indikator, der über die Qualität einer beruflichen Bildung entscheidet, ist das Ausbildungsergebnis und dessen Verwertbarkeit (Grollmann & Haasler, 2009, S. 69). Eine hohe Ausbildungsqualität ist Grundlage für weiterführende Fortbildungen sowie berufliche Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten (Bliem, Petanovitsch & Schmid, 2014, S. 62ff). Auch Betriebe und Wirtschaft profitieren von hoher Ausbildungsqualität, da dynamische wirtschaftliche Prozesse eine aktuelle, realitätsnahe Ausbildung erfordern (Hackel et al., 2017, S. 55).

Eine duale Ausbildung bietet zudem eine zügige und zumindest mittelfristig stabile Teilhabe am Arbeitsmarkt. Drei Jahre nach Lehrabschluss sind noch 80–85 % in Beschäftigung. Dagegen gehen von jenen Personen, welche die Lehre abgebrochen haben, nach drei Jahren nach Abbruch nur 36 % einer geregelten Erwerbsarbeit nach (Dornmayr & Nowak, 2020, S. 145). Betrachtet man einen kürzeren Zeitraum von 18 Monaten nach der Ausbildung, sind bereits 74 % der Personen mit erfolgreicher Lehre erwerbstätig, im Vergleich dazu befinden sich im gleichen Beobachtungszeitraum 82 % der Absolventinnen und Absolventen einer Allgemeinbildenden Höheren Schule weiterhin in einer Ausbildung wie beispielsweise einem Studium (ebd., 2020, S. 121).

Zudem stehen denjenigen, die eine Lehre positiv abgeschlossen haben, sehr gute Berufs- und Karrierewege offen. So kann im Anschluss an die absolvierte Lehrzeit die Lehrabschlussprüfung und in weiterer Folge die Prüfung zur Meisterin/zum Meister abgelegt werden. 2019 wurden österreichweit insgesamt 15.282 Meister- bzw. Befähigungsprüfungen positiv absolviert (Dornmayr & Nowak, 2020, S.96). Seit 2008 besteht die Möglichkeit, neben der Lehre die sogenannte „Berufsreifeprüfung“ oder auch „Lehre mit Matura“ abzulegen. Dies wertet die Lehre aus Sicht der Jugendlichen i.S. eines Trends zur Akademisierung insofern auf, da sie so neben dem Lehrabschluss zugleich den Hochschulzugang (Dorninger & Gramlinger, 2019, S.13) erwerben können und später häufig eine bessere kollektivvertragliche Einstufung möglich ist. Oder es wird nach einer Lehre der Weg der Selbstständigkeit gewählt und die Unternehmerprüfung abgelegt (Dorninger & Gramlinger, 2019). 32,4 % der selbstständigen Erwerbstätigen in Österreich verfügten 2019 laut Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung über eine abgeschlossene Lehrausbildung, welche wegbereitende Qualifikation zur Gründung eines Unternehmens war (ebd., 2020, S.154).

Darüber hinaus bietet die duale Berufsausbildung insbesondere für Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf im Übergang Schule–Beruf gute Förder- und Entwicklungsmöglichkeiten. Teilweise haben die Jugendlichen bereits Schulkarrieren hinter sich, die stark durch Erfahrungen des Scheiterns und durch häufiges Erleben negativer, weniger lernförderlicher Emotionen geprägt sind – wie z. B. bei hochbegabten Underachievern (Kärner, 2015), Langeweile auf Grund von Unterforderung bis hin zu erlernter Hilflosigkeit und geringen Fähigkeitsselbstkonzepten. Insbesondere für solche Jugendliche eröffnet der Besuch einer PTS beziehungsweise der Start einer dualen Ausbildung die Chance zum Rollenwechsel, zum Erleben anderer Lehrmethoden an den Lernorten Schule und Betrieb (Uhl & Kempfer, 2020). Die Jugendlichen haben Gelegenheiten, insbesondere in betrieblichen Phasen eigene Stärken neu zu entdecken und zu erproben. Es zeigen sich besondere Potenziale der dualen Ausbildung, Begabungen wie praktische Intelligenz oder handwerkliche Fähigkeiten, die im Pflichtschulbetrieb weniger im Zentrum stehen, zu fördern (ebd., 2020). Die duale Ausbildung bietet somit die Möglichkeit, gesellschaftlich wichtige Potenziale der Bevölkerung zu aktivieren, damit Bedürfnis des Arbeitsmarkts zu decken und zugleich soziale sowie berufliche Teilhabe zu unterstützen.

3. Implizite Prestigevorstellungen als Einflussfaktor der Berufswahl

Es gibt also gute Gründe für Schülerinnen und Schüler, sich für einen Lehrberuf zu entscheiden. Die eher schlechte Reputation der dualen Ausbildung allgemein, der PTS als hinführender Schule sowie ein schlechtes Image bestimmter Lehrberufe aber könnten die Entscheidung für einen Lehrberuf als Einstieg in die Arbeitswelt

verhindern. Diese Annahme findet sich auch in der Theorie zur Entwicklung von Berufsaspirationen von Gottfredson (1981) wieder. Dieser Theorie zufolge entwickeln Personen im Laufe der Kindheit und Jugend implizite Vorstellungen über das Ansehen bestimmter Berufe, Professionen und berufliche Bildungsgänge in einer Gesellschaft (Gottfredson, 1981, 2002). Die Vorstellungen über Berufs- und Bildungswege sind kulturell verankert. Den Personen, die ihre beruflichen Entscheidungen treffen, ist aber die Attribution des Prestiges zu den Berufen nicht immer bewusst. Schon im frühkindlichen Alter bilden sich Tendenzen aus. Im Jugendalter entwickeln sich erstmals realistische Berufsvorstellungen (Ginzberg, 1952; Ginzberg et al., 1951). Die Berufswahl ist insofern als ein Entwicklungsprozess zu betrachten, der seinerseits durch innere und äußere Determinanten beeinflusst wird.

Gottfredson (2002) hebt insbesondere Geschlechts- und Prestigevorstellungen als implizite Einflussfaktoren der Berufswahl hervor. Die Entwicklung von Berufsaspirationen folgt einem Auswahl- bzw. Ausschlussverfahren. Geschlechtsspezifische Berufsselektionen finden bereits im Kindesalter statt. Geschlechtstypische Berufe scheiden bei einer Kompromisslösung meist schon vorzeitig aus, ebenso Berufe, deren Berufsprestige mit Geschlechtsmerkmalen assoziiert werden. Im Laufe dieses Selektionsprozesses können so auch Berufe und Karrierewege frühzeitig ausgeschlossen werden, die den eigenen Interessen und Fähigkeiten entsprechen würden. Auf die Berufswahl wirken somit sowohl positive Wertzuschreibungen als auch Vorurteile gegenüber Berufs- und Bildungswegen ein. Diese steuern – wie das Prestige – die Berufs- beziehungsweise Studienwahl unterbewusst (Brämer, 2019). Der letztendlich in Erwägung gezogene Beruf ist ein Ergebnis und Kompromiss all dieser Überlegungen, Eindrücke und Einflüsse (Seifert, 1977, S. 181; Bußhoff, 1984, S. 12; Gottfredson, 2002, S. 100ff.).

Ziegler, Steinritz und Kayser (2013) identifizierten auf Basis einer Befragung sechs Faktoren, warum ein Beruf als Wunschberuf genannt wird oder als Wunschberuf ausgeschlossen wird: Anspruch/Ansehen, Anstrengung, Bezahlung, Geschlecht, Interesse und Perspektive. Interesse erwies sich als am bedeutendsten. Der Faktor „Bezahlung“ fällt bei der Befragung hinsichtlich Eingrenzung oder Ausgrenzung eines Berufes weniger eindeutig aus; auch „Belastung“ spielt bei der Berufswahlentscheidung kaum eine Rolle (Ziegler et al., 2013, S. 311ff.). Die Faktoren „Anspruch/Ansehen“ und „Geschlecht“ werden von den Befragten zwar insgesamt selten genannt, die Autoren ergänzen jedoch, dass sich trotz der eher seltenen Nennung des Berufsprestiges als Ausgrenzungsmotiv „diverse Äußerungen zu Verdienstmöglichkeiten und Bildungsinvestitionen als statusmotiviert interpretieren (lassen)“ (Ziegler & Steinritz, 2015, S. 11).

Da junge Frauen und Männer differenzierte Berufswahl-Kriterien nutzen, die sich im vorausgegangen geschlechtsspezifischen Sozialisationsprozess herausgebildet haben und in der Gesellschaft nach wie vor verankert sind, erschweren Vorbehalte in einer stark geschlechtsspezifisch geprägten Arbeitswelt eine grund-

sätzlich anzustrebende Erweiterung des Berufswahlspektrums (Beicht & Walden, 2014, S. 15). Analysen von Dornmayr und Nowak (2019) bestätigen die geschlechtsstereotype Berufswahl von österreichischen Jugendlichen. Bei den 20 am häufigsten von Jugendlichen gewählten Lehrberufen zeigt sich eine deutliche geschlechtertypische Tendenz, das heißt „typisch männlich“ oder „typisch weiblich“; lediglich bei Berufen im Tourismus/Gastgewerbe ist ein ausgewogenes Verhältnis erkennbar. Wie Dreisiebner et al. (2020) aufzeigen, gelingt es vor allem Jugendlichen mit ausgeprägter Selbstbestimmung, eine Lehre in einem nicht-geschlechtsstereotypen Wunschberuf zu beginnen. Zudem geben insbesondere junge Frauen Benachteiligungen gegenüber männlichen Kollegen, fehlende weibliche Vorbilder, geringere Entlohnung im Vergleich zu männlichen Mitarbeitern, Probleme bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf als Hinderungsgründe einer an Interessen orientierten Berufswahl an (Binder et al., 2017; Thaler, 2018).

Prestige- und Geschlechtsvorstellungen der Jugendlichen von Berufen bzw. beruflichen Bildungsgängen sind also wichtige Faktoren der Berufswahl. Die Entwicklung von Berufsaspirationen hängt aber nicht nur von intrapersonalen Determinanten der betroffenen Person ab, sondern auch von äußeren Bedingungen und insbesondere dem sozialen Umfeld. Vor allem negative Reaktionen des sozialen Umfelds auf bestimmte Berufe bzw. Berufswege können dazu führen, dass diese bei der Berufsfindung ausgeschlossen werden. In erster Linie steht der oder die Jugendliche zu Fragen der Berufsfindung im Austausch mit der Familie. Zudem werden Schulen und außerschulische Institutionen als beratende Instanzen wahrgenommen (Brüggemann, 2015b, S. 67–72). Damit wirken nicht nur die impliziten Prestige- und Geschlechtsvorstellungen der Jugendlichen auf ihre Berufswahl, sondern indirekt auch die Prestigezuschreibungen und Geschlechterstereotype der Eltern, der Peers und der Kontaktpersonen in der Schule oder Berufsberatung.

Implizite Vorstellungen von Berufen beziehen sich zudem nicht nur auf die Attraktivität und das Interesse am Tätigkeitsfeld, sondern inkludieren auch (positive oder negative) Vorstellungen z. B. zu zukünftigen Arbeitsbedingungen, Anforderungen, gesellschaftlicher Anerkennung oder Verdienstmöglichkeiten (Brämer, 2019). Insbesondere bei Personen mit hoher intrinsischer und auch wertgebender Motivation wird deutlich, dass schlechte Arbeitsbedingungen, geringe Verdienstmöglichkeiten, hohe Stressbelastung und geringe gesellschaftliche Wertschätzung trotz großer gesellschaftlicher Relevanz zu geringen Verbleibquoten im Beruf führen können. Diese „Berufsrealitäten“ manifestieren sich damit bereits in den Prestigevorstellungen (Schönherr & Zandonella, 2020).

4. Perspektiven zur Reflexion des Prestiges und der Potenziale der dualen Ausbildung als Bildungsweg der Berufsbildung in Österreich

4.1 Reflexion von (negativen) Prestigevorstellungen zu dualen Ausbildungsberufen als Einflussfaktoren der Berufswahl Jugendlicher

4.1.1 Prestigevorstellungen und deren Reflexion als gesellschaftliche Aufgabe

Bisher wurde in diesem Beitrag hervorgehoben, dass das Prestige der dualen Berufsausbildung in Österreich nicht so hoch ist, wie es deren internationale Wertschätzung und auch die angeführten Vorteile einer Lehre erwarten ließen. Dafür gibt es vielfältige Gründe. Der Trend zur Akademisierung bewirkt Bildungsentscheidungen gegen eine Lehre und hin zu allgemein- oder berufsbildenden Vollzeitschulen. Über die Internationalisierung des Arbeitsmarktes kommt es zu einer „Entberuflichung“ (Seifried et al., 2019, S.11), Berufs- und Bildungslaufbahnen differenzieren sich über die Lebensspanne immer mehr aus. Die ehemals zentrale Rolle der dualen Berufsausbildung insbesondere in den deutschsprachigen Ländern Europas (Deutschland, Österreich, Schweiz) für eine individuelle Berufsbiographie wird relativiert. So lässt sich zusammenfassen, dass die grundlegenden Ziele der Berufsbildung – die Versorgung der Gesellschaft mit Fachkräften insbesondere in Lehr- und Mangelberufen, die Förderung individueller Regulationsfähigkeit und Begabungen sowie die berufliche Teilhabe benachteiligter Jugendlicher – gefährdet sind und die Potenziale der dualen Ausbildung nicht ausreichend ausgeschöpft werden. Wie zuvor aufgezeigt wurde, sind implizite Prestigevorstellungen kulturell verankert und stellen wichtige Einflussgrößen von Bildungs- und Berufsentscheidungen dar. Dies bedeutet zum einen, dass sie die Berufswahl und -beratung vor allem implizit steuern. Die kulturelle Verankerung der Reputation und deren Erwerb im Lauf der Sozialisation weisen zudem daraufhin, dass Prestigevorstellungen bei Individuen, aber auch der Status von Berufen in der Gesellschaft sich nicht zeitnah oder durch eine einzige Maßnahme grundlegend verändern lassen.

Ziel der folgenden Ausführungen ist es deshalb, verschiedene Perspektiven zu eröffnen und Impulse zu formulieren, wie zur Entwicklung von realistischen Sichtweisen auf Ausbildungswege, insbesondere auf die duale Ausbildung in Österreich beigetragen werden könnte: im Rahmen der (schulischen) Maßnahmen der Berufsorientierung (Abschn. 4.1), durch Maßnahmen der Begabungs- und Begabtenförderung in der dualen Ausbildung (Abschn. 4.2), durch Schärfung und Offenlegen der Funktion sowie der Potenziale des Schultyps der PTS als „Zubringerschule“ zur Lehre in der österreichischen Bildungslandschaft (Abschn. 4.3). Zudem wird konstatiert, dass die empirische Berufsbildungsforschung dazu beitragen kann, dem bisherigen Narrativ negativer Reputation der dualen Ausbildung Evidenzen zu Potenzialen und Herausforderungen der Berufslehre in Österreich gegenüberzustellen und damit die Basis für evidenzbasierte, differenziert begrün-

dete Entscheidungen für berufliche Bildungswege beziehungsweise die der dualen Ausbildung zu legen (Abschn. 4.4).

4.1.2 Prestigevorstellungen und deren Reflexion im Rahmen der (schulischen) Berufsorientierung

Ein wichtiger Ansatzpunkt sind Maßnahmen der Berufsorientierung. Wünschenswert wäre die frühzeitige Sensibilisierung nicht nur für akademische Karrierewege, sondern auch für Lehrberufe sowie praxisorientierte Angebote, welche Eltern und Unternehmen in den Berufs- und Studienwahlprozess einbeziehen (Brämer, 2019, S.349). So betont auch Freundlinger (Wirtschaftskammer Österreich) die Notwendigkeit, die Wahrnehmung der dualen Berufsbildung im Bildungssystem zu stärken und dabei Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern zu informieren (PK, 2014). Es könnte explizit dem oftmals unbewussten und frühzeitigen Ausschluss von Lehrberufen entgegengewirkt werden. Hilfreich wären Gelegenheiten auch für Jugendliche – auch für jene, die eine allgemeinbildende Schule besuchen – zu ermöglichen, praktische Erfahrungen zu sammeln und eigene Interessen und Stärken entdecken zu können. Insbesondere durch die gezielte Kooperation von Schulen und Betrieben, durch lokale Berufsorientierungsmessen, systematische Etablierung von Berufsfelderproben und deren Vor- und Nachbereitung (Lipowski et al., 2020). Im Rahmen von Betriebsexkursionen und -praktika können Unternehmen und Berufsfelder als Ausbildungsoptionen frühzeitig wahrgenommen und das duale Ausbildungssystem nach der Schulbildung in Betracht gezogen werden (Brüggemann, 2015, S.20f). Das Ziel sollte jedoch nicht sein, Jugendliche in eine bestimmte Richtung lenken zu wollen (Matthes, 2019). Nach Baethge, Buss und Lanfer (2003) kommt es vielmehr auf die Balance der Förderung von individueller Regulationsfähigkeit und Autonomie bei der Berufsentscheidung an sowie auf die Ermöglichung beruflicher Teilhabe und das Bewusstsein über die Notwendigkeit der Sicherung der Humanressourcen in verschiedenen Berufsfeldern und Professionen für Arbeitsmarkt und Gesellschaft.

Mit Blick auf den Fachkräftemangel in Österreich und die Förderung der Teilhabe benachteiligter Jugendlicher wäre es wünschenswert, würden sich die realen Potenziale der dualen Ausbildung für die Beteiligung und Karriere- und Verdienstmöglichkeiten in den individuellen Prestigevorstellungen der Jugendlichen und deren Eltern widerspiegeln – aber auch in den Vorstellungen der Lehrkräfte an allgemein- und berufsbildenden Schulen und der Unterstützenden in Prozessen der Berufsfindung (wie z.B. Lehrkräfte im Fach Berufsorientierung oder Job Coaches). Um die Wertschätzung von Lehrberufen zu erhöhen, könnte es zielführend sein, die genannten Personengruppen und damit die gesellschaftliche Öffentlichkeit über die Potenziale der dualen Ausbildung aufzuklären, Realbegegnungen zu Vertretern verschiedener Lehrberufe zu stärken und eine Reflexion der impliziten Prestigevorstellungen anzuregen. Anhand evidenzbasierter Argumente könnten

die Potenziale für die Lehrlinge und ihre Bezugsgruppe im Rahmen der Berufsorientierung erkennbar werden. Besonders deutlich wird die Notwendigkeit der Aufklärung zu realistischen Chancen und Herausforderungen einer dualen Ausbildung mit Blick darauf, dass die Prestigezuschreibungen zu Berufen und Berufswegen auch vom kulturellen Hintergrund abhängen (Grannemann, Ohlemann & Driesel-Lange, 2020). So zeigt sich insbesondere, dass Jugendliche mit Fluchthintergrund und auch deren Familien einzelnen Berufen andere Geschlechts- und Prestigevorstellungen zuschreiben als Personen des hiesigen Kulturkreises (z. B. Friseurin/Friseur), was auch auf die Unkenntnis der Optionen des dualen Systems, das in ihren Heimatländern unbekannt ist, zurückzuführen sein kann. Entsprechend formulierten Schulleitungen und Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen in Bayern die Notwendigkeit, den (jugendlichen) Geflüchteten die Potenziale einer Berufslehre in deutschsprachigen Ländern Europas aufzuzeigen (Heinrichs et al., 2016).

4.1.3 Maßnahmen zur Reflexion von Prestigevorstellungen zur dualen Ausbildung und Lehrberufen im Rahmen der (schulischen) Berufsorientierung

Wie implizite Prestige- oder Geschlechtsvorstellungen zu Berufswegen und der dualen Ausbildung aufgebrochen werden könnten, wird derzeit in einem Kooperationsprojekt der Technischen Universität Darmstadt und des Bundesinstituts für Berufsbildung untersucht. Dort sollen zwei Interventionen evaluiert und gegenübergestellt werden, die sich vor allem an die Jugendlichen im Prozess der Berufsfindung richten: zum einen der Einsatz von Ausbildungsbotschafterinnen und Ausbildungsbotschaftern, zum anderen durch Workshops zur Reflexion unbewusster Determinanten des Berufswahlprozesses für Jugendliche mit Herausforderungen im Übergang Schule – Beruf (Mutlu & v. Oeynhausen, 2020). Man darf gespannt sein, inwiefern sich diese Maßnahmen als effektiv erweisen und tatsächlich vorherige Einstellungen sowohl gegenüber Lehrberufen als auch gegenüber der dualen Ausbildung als möglichen Karriereweg verändern.

Um geschlechtsstereotype Muster der Berufswahl aufbrechen zu können, empfehlen Luttenberger, Ertl und Paechter, dass jungen Menschen schon frühzeitig die Möglichkeit geboten werden soll, eigene Lernerfahrungen zu machen, Interessen zu entwickeln und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken (2016, S. 667f). Auch Programme in der Sekundarstufe I wie z. B. „Power Girls“ in Oberösterreich wollen Mädchen in der Sekundarstufe ermutigen, sich für das technische Berufsfeld zu interessieren (Weinberger, 2019). Die Notwendigkeit zur Förderung einer selbstbestimmten Berufswahl unterstreicht eine Studie zu Geschlechterstereotypen und Berufsentscheidung von Dreisiebner et al. (2020); allein die Jugendlichen mit nicht-stereotyper Berufswahl, die weniger vom sozialen Umfeld, sondern auf Basis ihrer eigenen (intrinsischen) Berufswünsche entscheiden, präferieren auch noch am Ende der PTS einen Lehrplatz in einem nicht für das eigene Geschlecht typischen Beruf. Die Autoren plädieren hier für eine inten-

sive Beratung und Förderung auch geschlechtsuntypischer Berufswünsche bereits während der Berufsorientierung und falls erste Zweifel oder Barrieren auftreten.

Berufsorientierung im Rahmen der schulischen Ausbildung zu etablieren, ist insgesamt ein umfangreiches Unterfangen (Lipowski et al., 2015) und betrifft alle verantwortlichen Lehrenden und Ebenen der allgemeinbildenden Schulen. Obwohl die Relevanz von Lehrpersonen für die Qualität schulischer Berufsorientierung immer wieder betont wird, sind Untersuchungen zu den Kompetenzen, die die unterstützenden Personen benötigen, selten. So wird zu überlegen sein, welche Bedingungen Lehrende an allgemeinbildenden Schulen benötigen, damit diese eine den aktuellen Anforderungen entsprechende Berufsorientierung in Unterricht und Schule gestalten können (Dreer, 2013, S. 99f). Da die Berufsbiographien von Lehrkräften häufig von eigenen Schulerfahrungen vor allem im allgemeinbildenden Schulsystem geprägt sind und der Abschluss einer dualen Ausbildung eher selten ist, wäre es interessant zu untersuchen, welche Prestigevorstellungen Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen und insbesondere diejenigen, die in Maßnahmen der schulischen Berufsorientierung engagiert sind, mitbringen, und inwiefern diese Lehrpersonen selbst von den Potenzialen einer dualen Ausbildung überzeugt sind.

Eine Maßnahme zur schulischen Bildungs- und Berufsorientierung für Eltern und Erziehungsberechtigte, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sowie Bildungsberaterinnen und Bildungsberater in Österreich ist das Serviceportal (IBOBB) „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Die Angebote von IBOBB sollen bei der Entscheidungsfindung von Ausbildungswegen sowie von Begabungen und Talenten, unabhängig von familiären, gesellschaftlichen und sozialen Grundlagen sowie unabhängig vom Geschlecht unterstützen (BMBWF, 2020). Zudem präsentiert IBOBB (portal.ibobb.at) eine Reihe von Studien und Unterlagen zum Thema der Berufsorientierung. Es scheint aber an empirischen Studien zur Wirksamkeit der Berufsorientierungsmaßnahmen zu mangeln, die über die Evaluation aus Sicht der Teilnehmenden ein Design quasi-experimenteller Interventionsstudien nutzen und die Aussagen zur Wirksamkeit der Maßnahmen auf den Ebenen zwei bis vier nach Kirkpatrick (1998) erlauben.

4.2 Unterstützung der Begabungs- und Begabtenförderung in der dualen Ausbildung

Durch die große Individualität an Eignungen und Fähigkeiten sowie der Vielfalt an Berufen, die in Österreich in Form einer dualen Ausbildung erlernt werden können, bietet die Lehre jungen, begabten Menschen die Möglichkeit, ihre praktische Intelligenz zu erkennen und zu entwickeln (Uhl & Kempster, 2020, S. 16). Die Dualität der Ausbildung an den Lernorten Schule und Betrieb eröffnet hier insbesondere im Betrieb die Möglichkeit zu impliziteren und handlungsorientierteren

Formen des Lernens (am Arbeitsplatz), versetzt die Lehrlinge in andere Rollen als die des Schülers bzw. der Schülerin und bietet die Chance, aus vorherigen, eventuell destruktiven Mustern auszubrechen. Die Auszubildenden nehmen am realen Arbeitsleben teil und übernehmen Verantwortung für Arbeitsprozesse und –ergebnisse. Die Dualität der Ausbildung bietet für Betriebe sowie Schulen die Möglichkeit, Jugendliche mit ausgeprägter praktischer Intelligenz zu identifizieren, zu fördern und zu gewinnen. Nicht nur für junge Menschen, die ihre Stärken außerhalb des schulischen System sehen, kann dies eine Perspektive sein, erfolgreich zu sein (Uhl & Kempster, 2020, S. 16). Uhl und Kempster entwickelten einen Potenzialerfassungsbogen zur Anwendung bei (zukünftigen) Lehrlingen. Arbeiten bei der Identifizierung von Potenzialen Lehrlinge, Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Lehrkräfte konstruktiv zusammen, bestehen gute Chancen, die Vorteile des betrieblichen und berufspraktischen Lernens in der dualen Ausbildung wirksam werden zu lassen. Auch hier liegt es an zukünftiger Forschung, über erste Ergebnisse empirischer Begleit- und Evaluationsforschung hinaus die Hoffnungen, die mit der Wirkung des Tools aktuell verbunden werden, in Interventionsstudien empirisch zu prüfen und das Setting der Begabungsförderung über die differenzierte Erfassung von Barrieren und Gelingensbedingungen weiterzuentwickeln.

4.3 Die PTS als „Zubringerschule“ zur dualen Ausbildung: Ein Schultyp mit viel Potenzial für individuelle Förderung

Die PTS ist systemisch betrachtet als allgemeinbildende „Zubringerschule“ zur dualen Ausbildung in einer Zwitterstellung im österreichischen Bildungssystem: Absolventinnen und Absolventen der Mittelschule können in der Regel nicht direkt in die duale Ausbildung eintreten, da ihnen noch ein Jahr zum Abschluss der Pflichtschule und damit in einer allgemeinbildenden Schule fehlt. Gleichzeitig entsprechen die Ziele der PTS einem typischen schulischen Angebot zur Unterstützung des beruflichen Übergangs von Schule in die Lehre. Der Lehrplan vereint das Ziel der Berufsorientierung mit berufsfachlich-praktischer Kompetenzförderung und allgemeinbildenden Zielen (Bauer, Zweig & Kainzmayer, 2017, S. 9). Bereits im Lehrplan wird deutlich, dass in der PTS die individuelle Förderung und Begleitung der Jugendlichen auf dem Weg von der Schule in den Beruf im Mittelpunkt steht (RIS, 2021). Dazu werden den Einzelschulen Handlungsspielräume gewährt, die sie unter Berücksichtigung der lokalen Bedingungen (insbesondere der Kooperation mit Betrieben, der Schülerinnen- und Schüler-Klientel und der regionalen Unterstützungsangebote) nutzen können und sollen, um die Jugendlichen mit in der Regel stark heterogenen Ausgangslagen – teilweise mit Benachteiligungen oder Beeinträchtigungen – individuell zu begleiten. Jede PTS ist gefordert, ein Schulkonzept zu entwickeln, um diesen Zielen systematisch gerecht zu werden (Bauer, Zweig & Kainzmayer, 2017). Eine PTS kann und sollte ein Ort sein für eine indi-

viduelle Förderung im Übergang Schule–Beruf. Insbesondere im Unterricht der Fachbereiche sowie durch vielfältige Angebote von Realbegegnungen (wie z. B. Berufsmessen, Exkursionen oder berufspraktische Tage) können die Schülerinnen und Schüler das Schuljahr nutzen, Einblicke in den tatsächlichen Berufsalltag zu gewinnen, verschiedene Berufsfelder und berufspraktische Tätigkeiten kennen zu lernen und sich darin zu erproben (Heinrichs, Reinke & Gruber, 2020, S. 15f).

Bereits heute wird dieser speziell auf die Berufsorientierung vorbereitende Schultyp der Polytechnischen Schule von rund einem Drittel aller Lehrlinge vor dem Eintritt in das duale System besucht (Dornmayr & Nowak, 2019). Mancherorts aber eilt der PTS noch ein eher schlechter Ruf voraus und Jugendliche wählen nach der Pflichtschule eine berufliche Vollzeitschule als „Notlösung“ und Übergangslösung. Möglicherweise aber wäre zumindest für manche Schülerinnen und Schüler der Besuch der PTS und eine anschließende duale Ausbildung ein Weg zu einer zu ihren Fähigkeiten und Interessen passenden beruflichen Tätigkeit, zu mehr Selbstsicherheit und Zufriedenheit. Hier wären weitere empirische Evidenzen wünschenswert.

4.4 Chancen für die Gesellschaft durch empirische Evidenz zu den Potenzialen der dualen Ausbildung

Die Qualität, den Erfolg und die Weiterentwicklung der Lehre hervorzuheben und zu sichern, steht im Interesse vieler politischer Institutionen und Interessensvertretungen, wie des Bundesministeriums, der Wirtschaftskammer, der Arbeiterkammer oder des Arbeitsmarktservice und nicht zuletzt der Gesellschaft. Im Zuge eines gesamtheitlichen Zusammenwirkens unterschiedlicher Ebenen des Qualitätsmanagements sollen Ausbildungsbetriebe, Berufsschulen und Lehrlinge gefördert werden, um die Reputation der Lehre zu stärken und so zur Sicherung des dringend benötigten qualifizierten Fachkräftenachwuchses beizutragen. Lehrberufe werden neugeordnet und weiterentwickelt, Berufsorientierungsmaßnahmen implementiert, Lehrstellenberaterinnen und Lehrstellenberater ein- oder Akkreditierungsverfahren für Lehrbetriebe umgesetzt; für die Jugendlichen stehen während der Berufsfindung Beratungs- und Vermittlungsstellen/-tools bereit. Während des Ausbildungsverhältnisses werden Maßnahmen der Qualitätssicherung in Berufsschulen implementiert, das Lehrlings- und Lehrstellencoaching, Ausbildungsverbände, Lehre mit Matura, Auslandspraktika, Weiterbildung der Ausbilder oder Lehrlingswettbewerbe eingesetzt. Auch nach der Lehre sollen die ausgebildeten Fachkräfte durch Weiterbildungen oder Wettbewerbe wie „worldskills“ oder „eurosills“ gefördert werden (Achleitner, Mayr & Wallner, 2014).

Die in Kapitel vier genannten Impulse zeigen, in welchem komplexen Gefüge die Maßnahmen stehen, die darauf abzielen, die Potenziale des Systems der dualen Ausbildung im Sinne der Ziele beruflicher Bildung im Spannungsfeld von Be-

darfen des Arbeitsmarkts und der Gesellschaft, der individuellen Förderung von (zukünftig) Erwerbstätigen sowie der sozialen und beruflichen Teilhabe von Benachteiligten auszuschöpfen (Baetghe, Buss & Lanfer, 2003). Es wird offenbar, dass dieses Ziel nicht durch Einzelpersonen oder –maßnahmen erreicht werden kann, sondern eine gesellschaftliche Aufgabe darstellt. Die Reputation bzw. das Prestige von Berufen oder Bildungsgängen in der dualen Ausbildung ist ein Narrativ, das auf gesellschaftlicher und individueller Ebene Wirkung zeigt. Die Chance einer empirisch- und evidenzorientierten Berufsbildungsforschung liegt darin, Informationen zur Verfügung zu stellen, die sowohl die Potenziale dualer Ausbildung als auch ihre Grenzen offenlegen und damit ein differenziertes Bild der (zukünftigen) Rolle einer Fachkräfteausbildung in anerkannten Lehrberufen aufzeigen. Hier eröffnet sich ein bisher in Österreich noch wenig fokussiertes Feld (theoriegeleiteter) empirischer Berufsbildungsforschung (Helm, 2016).

Literatur

- Achleitner, D. Mayr, T. & Wallner, J. (2014). *Qualität in der Lehre sichern und stärken*. IBW. BMWF Bundesministerium für Wirtschaft, Forschung und Wirtschaft (Hrsg.).
- Atik, D., Findeisen, S., Nickolaus, R. & Seifried, J. (2018). Ursachen von Ausbildungsabbrüchen: Stand der Forschung. *Berufsbildung: Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dialog*, 72(172), 12–14.
- Baetghe, M., Buss, K.-P. & Lanfer, C. (2003). Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. In *Bildungsreform* (Bd. 7). BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bauer, J., Zweig, S. & Kainzmayer, R. (2017). *PTS 2020. Ein Schulentwicklungsprojekt professionell begleitet. Evaluierungs- und Endbericht, Schuljahr 2016/17*. Bundesministerium für Bildung (Hrsg.). https://pts.schule.at/fileadmin/Polytechnische_Schule/PTS_2020/Forschungsbericht_PTS2020_SJ2016-17_Bauer_Kainzmayer.pdf
- Bauer, W. (2014). *Image der Lehre aufwerten. KFZ-Wirtschaft*. <https://www.automotive.at/kfz-wirtschaft/image-der-lehre-aufwerten-61810>
- Beck, K. (2019). "Beruflichkeit" als wirtschaftspädagogisches Konzept – ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt & A. Frey, A. (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (S. 19–33). wbv.
- Beicht, U. & Walden G. (2014). *Berufswahl junger Frauen und Männer: Übergangschancen in betrieblichen Ausbildung und erreichte Berufsprestige* (p. 4, 8. Jg.). Bundesinstitut für Berufsbildung. Bertelsmann.

- Binder, D., Thaler, B., Unger, M., Ecker, B., Mathä, P. & Zaussinger, S. (2017). MINT an öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen sowie am Arbeitsmarkt. Eine Bestandsaufnahme. In *Projektbericht*. Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW), Institut für Höhere Studien (IHS) (Hrsg.). <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4284/1/2017-ihs-report-binder-mint-universitaeten-fachhochschulen.pdf>
- Bliem, W., Schmid, K. & Petanovitsch, A. (2014). Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung. Transfermöglichkeiten. IBW-Forschungsbericht (Nr. 177, S. 103).
- BMBWF (2020). *Bildungs- und Berufsorientierung*. Bundesministerium Bildung, Wirtschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bo.html>
- Brämer, S. (2019). Einflussfaktoren auf die technische Berufs- und Studienwahl von jungen Frauen in Sachsen-Anhalt. In F. Gramlinger, C. Iller, A. Ostendorf, K. Schmid & G. Tafner (Hrsg.), *Bildung = Berufsbildung?!* (S. 339–351). Bertelsmann.
- Brüggemann, T. (2015). Betriebliche Berufsorientierung. In T. Brüggemann, E. Deuer (Hrsg.), *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf* (S. 17–23). Bertelsmann.
- Brüggemann, T. (2015b). 10 Merkmale „guter“ Berufsorientierung. In T. Brüggemann & E. Deuer (Hrsg.), *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf* (S. 65–81). Bertelsmann.
- Buchebner-Ferstl, S., Kaindl, M. & Rille-Pfeiffer, C. (2016). Bildungsentscheidung in der Familie beim Übergang von der Volksschule in die weiterführende Schule. ÖIF Forschungsbericht (Nr. 20).
- Bußhoff, L. (1984). *Berufswahl: Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung*. Kohlhammer.
- Dorninger, C. & Gramlinger, F. (2019). *Österreich*. P. Grollmann, D. Frommberger, U. Clement, T. Dreißinger, U. Lauterbach, M. Pilz & G. Spöttl (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Berufsbildung* (Bd. 52). BIBB.
- Dornmayr, H., Lengauer, B. & Rechberger, M. (2019). *Betriebliche AusbilderInnen in Österreich. Erfahrungen, Herausforderungen, Wünsche*. IBW-Forschungsbericht (Nr. 196).
- Dornmayr, H. & Löffler, R. (2018). *Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2016–2017. Forschungsbericht von ibw und öibf*. BMDW (Hrsg.). Wien.
- Dornmayr, H. & Nowak, S. (2019). *Lehrlingsausbildung im Überblick 2019, Strukturdaten, Trends und Perspektiven*. IBW-Forschungsbericht (Nr. 200).
- Dornmayr, H. & Nowak, S. (2020). *Lehrlingsausbildung im Überblick 2020. Strukturdaten, Trends und Perspektiven*. IBW-Forschungsbericht (Nr. 203).

- Dornmayr, H. & Winkler, B. (2016). *Nach der Lehre: Ausbildungs- und Berufserfolg von Lehrabsolventen und Lehrabsolventinnen in Österreich. Eine empirische Untersuchung auf Basis von amtlichen Individual-/ Registerdaten und persönlicher Befragung*. IBW-Forschungsbericht (Nr. 186).
- Dreer, B. (2013). *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01757-6_7
- Dreisiebner, G., Tafner, G., Luttenberger, S., Stock, M. & Paechter, M. (2020). Berufsfindungsprozesse von Jugendlichen an Polytechnischen Schulen. In K. Heinrichs, S. Albert, J. Christa, N. Jäger & R. Uhl, *bwp@ Spezial PH-AT1: Österreichs Berufsbildung im Fokus der Diversität – Berufspädagogische Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Status quo, Herausforderungen und Implikationen* (S. 1–17). https://www.bwpat.de/spezial-ph-at1/dreisiebner_et_al_bwpat-ph-at1.pdf
- Euler, D. (2004). Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte? In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation – Theoretische Fundierung* (Bd. 1, S. 12–24). Bertelsmann.
- Flotzinger, C. & Pichler, J. (2020). Das duale System als Spannungsfeld. In P. Reinbacher, J. Oberneder & A. Wesenauer (Hrsg.), *Warum Komplexität nützlich ist. Auf der Suche nach Antworten mit Helmut Willke* (S. 151–168). Springer Gabler.
- Flotzinger, C. W. & Rechberger, J. (2019). Kooperative Lernanlässe zur Verbesserung der Konnektivität im dualen System. In F. Gramlinger, C. Iller, A. Ostendorf, K. Schmid & G. Tafner (Hrsg.), *Österreichische Berufsbildungsforschungskonferenz "Bildung = Berufsbildung?!"* (S. 133–144). wbv Media.
- Heinrichs, K., Kärner, T., Ziegler, S., Feldmann, A., Reinke, H. & Neubauer, J. (2016). Die Implementierung neuer Konzepte zur Beschulung von Flüchtlingen und Asylsuchenden – Herausforderung und Chancen aus organisationstheoretischer Perspektive. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 47(3), 231–241. doi:10.1007/s11612-016-0329-3
- Heinrichs, K., Reinke, H. & Gruber, M. (2020). Betriebspraktika als Maßnahme der Berufsorientierung oder berufsfachlichen Kompetenzentwicklung? Eine Lehrplananalyse zu Zielen und Typen von Praktika im österreichischen Schulsystem. In K. Heinrichs, S. Albert, J. Christa, N. Jäger & R. Uhl. (Hrsg.), *bwp@ Spezial PH-AT1: Österreichs Berufsbildung im Fokus der Diversität – Berufspädagogische Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Status quo, Herausforderungen und Implikationen* (S. 1–20). https://www.bwpat.de/spezial-ph-at1/heinrichs_et_al_bwpat-ph-at1.pdf
- Ginzberg, E. (1952). Toward a theory of occupational choice. *Personal and Guidance Journal*, 30(7), 491–494.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to general theory*. Columbia University Press.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545–579.

- Gottfredson, L.S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 85–148). Jossey-Bass.
- Grannemann, L., Ohlemann, S. & Driesel-Lange, K. (2020). *Berufliche Aspirationen von Schüler*innen unterschiedlicher kultureller Herkunft*. Vortrag auf der Jahrestagung der DGfE-Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 9.-10.09.2020
- Grollmann, P. & Haasler, B. (2009). Berufliche Kompetenzentwicklung als Maßgabe für die Qualität beruflicher Bildung – Vorstellung eines Instruments. In H. D. Münk & R. Weiß (Hrsg.), *Qualität in der beruflichen Bildung Forschungsergebnisse und Desiderata. Berichte zur beruflichen Bildung* (S. 69–89). W. Bertelsmann.
- Hackel, M., Junggeburth, C., Milolaza, A., Reymers, M., Zöllner, M. & Schaal, T. (2017). Berufsschule im dualen System - Daten, Strukturen, Konzepte. In Bundesinstitut für Berufsbildung, *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8367>
- Helm, C. (2016). Empirische Unterrichtsforschung im Fach Rechnungswesen – ein Überblick zum Publikationsstand. In C. Helm (Hrsg), *bwp@ Spezial 11 Unterrichtsforschung im Fach Rechnungswesen* (S. 1–21). http://www.bwpat.de/spezial11/helm-editorial_bwpat_spezial11.pdf
- Hofer, E. (2020). *Image der Lehre soll weiter aufgewertet werden*. Kurier. <https://kurier.at/politik/inland/image-der-lehre-soll-weiter-aufgewertet-werden/401080002>
- IBOBB (2020). <https://portal.ibobb.at/>
- Kärner, T. (2015). *Erwartungswidrige Minderleistung und Belastung im kaufmännischen Unterricht: Analyse pädagogischer, psychologischer und physiologischer Aspekte*. Peter Lang. <https://dx.doi.org/10.3726/978-3-653-05474-3>
- Kirkpatrick, D.L. (1998). Another look at evaluating training programs: Fifty articles from training & development and technical training: magazines cover the essentials of evaluation and return-on-investment. Alexandria, VA: American Society for Training & Development (ASTD).
- Lachmayr, N. & Mayerl, M. (2019). 3. *Österreichischer Lehrlingsmonitor. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrlingen im letzten Lehrjahr. Endbericht*. öibf.
- Lassnigg, L. (2016). „Muddling through“ once again – The long term development of the dualistic Austrian VET System. In E. Berner & P. Gonon (Hrsg.), *History of vocational education and training in Europe. Cases, concepts and challenges*. (pp. 125–145). Peter Lang.
- Lassnigg, L. (2020). „Die Vielfalt der Eintöpfe“: Diversität durch Homogenisierung? In K. Heinrichs, S. Albert, J. Christa, N. Jäger & R. Uhl. (Hrsg.), *bwp@ Spezial PH-AT1: Österreichs Berufsbildung im Fokus der Diversität – Berufspädagogische Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Status quo, Herausforderungen und Implikationen* (S. 1–24). https://www.bwpat.de/spezial-ph-at1/lassnigg_bwpat-ph-at1.pdf

- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122.
- Lipowski, K., Dreer, B., Kaak, S. & Kracke, B. (2020). Berufsfelderproben in der schulischen Berufsorientierung. Voraussetzungen einer wirksamen Praxiserfahrung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. überarb. u. erw. Aufl., S. 446–459). Waxmann.
- Lipowski, K., Kaak, S., Kracke, B. & Holstein, J. (2015). *Handbuch schulische Berufsorientierung. Praxisorientierte Unterstützung für den Übergang Schule – Beruf*. Thillm.
- Luttenberger, S., Ertl, B. & Paechter, M. (2016). Vorschläge für eine schulische Berufsorientierung, die geschlechtsunabhängige Berufsentscheidungen fördert. *Erziehung und Unterricht*, 7–8, 662–670.
- Matthes, S. (2019). Warum werden Berufe nicht gewählt? Dissertation. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/9795>
- Mutlu, S., & v. Oeynhausen, S. (2020). *Berufsorientierung unter Berücksichtigung des universellen Bedürfnisses nach sozialer Anerkennung*. Vortrag auf der Jahrestagung der DGfE-Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 9.-10.09.2020
- OECD (2017). *Education policy outlook Austria*. (9/2017, S.9). <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Austria.pdf>
- PK Parlamentskorrespondenz (2014). *Lehrausbildung – globales Vorbild mit schlechtem Image in Österreich. Bundesratsenquete über Perspektiven der Dualen Ausbildung* (Nr. 1232, 12/2014). https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2014/PK1232/index.shtml
- RIS (2021). Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrplan – Polytechnische Schule, Fassung vom 21.03.2021. Rechtsinformationssystem des Bundes. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10010046>
- Seifert, K. H. (1977). Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In K. H. Seifert, H.-H. Eckhardt & W. Jaide (Hrsg.), *Handbuch der Berufspsychologie* (S. 171– 279). Hogrefe.
- Seifried, J., Beck, K., Ertelt, B.-J. & Frey, A. (2019). In J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt & A. Frey, *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (S. 9–16). wbv.
- Schönherr, D. & Zandonella, M. (2020). *Arbeitsbedingungen und Berufsprestige von Beschäftigten in systemrelevanten Berufen in Österreich. Sonderauswertung des Österreichischen Arbeitsklima Index*. AK Wien, Frauen und Familie. (Hrsg.).
- Thaler, S. (2018). Die Hürden für Frauen in der Technik. Der Standard. Tech & Innovation, 11/2018. E-Paper. <https://www.derstandard.at/story/2000089992723/die-huerden-fuer-frauen-in-der-technik>

- Uhl, R. & Kempter, U. (2020). Potenziale in der Berufsbildung erkennen, fördern und weiterentwickeln – eine Vision im Spannungsfeld von wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischer Umsetzung. In K. Heinrichs, S. Albert, J. Christa, N. Jäger & R. Uhl. (Hrsg.), *bwp@ Spezial PH-AT1: Österreichs Berufsbildung im Fokus der Diversität – Berufspädagogische Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Status quo, Herausforderungen und Implikationen* (S. 1–23). https://www.bwpat.de/spezial-ph-at1/uhl_kempter_bwpat-ph-at1.pdf
- WKO (2020). *Berufswettbewerbe in Österreich und international. Landes- & Bundeslehrlingswettbewerbe sowie AustrianSkills, EuroSkills und WorldSkills. Wirtschaftskammer Österreich*. <https://www.wko.at/service/bildung-lehre/lehrlingswettbewerb.html>
- Weinberger, A. (2019). „Power Girls“. *Evaluationsstudie der 8. Schulstufe 2019. Endbericht*. https://powergirls.edugroup.at/wp-content/uploads/2020/01/Endbericht_Power-Girls-2019.pdf
- Wenner, T. (2018). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der Wechselwirkung von Lernortkooperation und Ausbildungsqualität. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 6(1), 223–237. <https://www.journal-of-technical-education.de/index.php/joted>
- Ziegler, B., Steinritz, G. & Kayser, H. (2013). Berufswahl und Interessen – zur Kongruenz von Berufswünschen und beruflichen Interessen im Jugendalter. In G. Niedermair (Hrsg.), *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven* (S. 303–327). Trauner.
- Ziegler, B. & Steinritz, G. (2015): „Mama, welche Schule muss ich besuchen, wenn ich Chef werden will?“ – Berufe als individuelle Leitkategorie für Bildungsprozesse. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 29, 1–17. http://www.bwpat.de/ausgabe29/ziegler_steinritz_bwpat29.pdf



„In Ruhe arbeiten können!?“

Systemische und persönliche Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von Schulleitern*Schulleiterinnen im Rahmen derer Führungskonzepte, dargestellt an ausgewählten Fallbeispielen

Astrid Ebenberger

*Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
astrid.ebenberger@kphvie.ac.at*

EINGEREICHT 16 APR 2021

ÜBERARBEITET 9 JUN 2021

ANGENOMMEN 10 JUL 2021

Die Herausforderungen an Schulleitungspersonen werden immer umfangreicher und vielgestaltiger. Aktuelle Studien (Huber, Wolfgramm & Kilic, 2013) bescheinigen Schulleitern und Schulleiterinnen ein immer stärkeres Belastungsempfinden. Die unterschiedlichen Herausforderungen des Schulalltags werden im folgenden Artikel an ausgewählten Fallstudien aus einem laufenden Forschungsprojekt ebenso dargestellt, wie die mit dem Schulleitungshandeln verbundenen Qualitätsmerkmale, erkennbaren Führungsstrategien und Strategien zu Bewältigung der Belastungen. Die Fallstudien machen deutlich, dass der persönliche Berufseinstieg mit der damit verbundenen Systemadaptierung eine große Herausforderung darstellt und dass vor allem kooperatives Handeln, persönlicher Einsatz, der kollegiale Austausch auf Führungskräfteebene, aber auch Achtsamkeit den Weg zu einer zufriedenstellenden beruflichen und persönlichen Situation ebnet.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schulleitung, Führung, Belastung, Qualität, Bewältigungsstrategie

1. Einleitung

Schulleitungshandeln definiert sich nicht nur aufgrund persönlicher Führungskonzepte und des eigenen Rollenbilds, es orientiert sich ebenso an externen Bezugspunkten wie Schulpartner*innen, Schulaufsicht und dem Bildungssystem. Es unterliegt dem gesellschaftlichen und politischen Wandel ebenso wie aktuellen gesundheitspolitischen Herausforderungen, wie z.B. der Coronapandemie (seit 2020). Zur Bewältigung dieser Aufgaben sind sich Schulleitungspersonen – wie sich im Rahmen des laufenden Forschungsprojektes „Zur Nachhaltigkeit hochschuldidaktischer Angebote: Die Kompetenzentwicklung von Führungskräften für die Schule als sich selbst entwickelnde Organisation“ zeigte (vgl. Ebenberger, 2021) – mehrfach darüber einig, dass „Ruhe“ sowohl für das eigene als auch das Handeln der Lehrer*innen besonders erstrebenswert ist. Auch wenn „Ruhe“ in

den angesprochenen Interviews im mehrfachen Kontext verwendet wurde, werden dadurch Studienergebnisse unterstrichen, die verdeutlichen, dass der Umgang mit Veränderungen jedweder Art als größte Herausforderung an Schulen angesehen wird. Dementsprechend bedingt eine neue Steuerung von Prozessen an Schulen auch, „Antworten auf Herausforderungen“ (Brauckmann & Eder, 2020, S.6) zu geben und Veränderungsprozesse einzuleiten und zu gestalten (BMBWF, 2019a). Für Personen in Führungsrollen ist es daher unerlässlich und nach dem Bildungsreformgesetz 2017 erforderlich, die entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen zu absolvieren (BGBL 211/2013, § 44 Abs 2; BGBL 138/2017). Demnach ist der Besuch verpflichtender Weiterbildungsveranstaltungen Voraussetzung zur Qualifizierung für die angestrebte Position. Die fachliche und persönliche Professionalisierung in der Funktion wird in der Folge durch Fortbildungsmaßnahmen unterstützt (Terhart 2013 zitiert nach Ebenberger & Postrihac, 2021, S.108). Hier sind es vor allem die informellen Austauschgruppen, die aus formellen Angeboten entstehen, die als effektiv erachtet werden. Das erkenntnisleitende Interesse dieses Artikels richtete sich daher auf Qualitätsmerkmale, Herausforderungen und Bewältigungsstrategien im Rahmen von Führungsstrategien sowie auf Strategien zur persönlichen Kompetenzentwicklung und Belastungsreduzierung. Als Instrument der Auseinandersetzung dienen ausgewählte Fallstudien (Lamnek, 2010) nach Interviews des laufenden Forschungsprojekts (siehe oben). Die aus den Analysen gewonnenen und nach dem theoretischen Bezugsrahmen interpretierten Erkenntnisse verstehen sich als Beitrag zur Schulleitungsforschung und zur Weiterentwicklung systemischer Unterstützungsstrategien für Schulleitungspersonen, aber auch zur Anregung fallbasierter Untersuchungsmethoden und kasuistischer, d. h. am Einzelfall orientierter Arbeit in der Lehrer*innen und Leiter*innenprofessionalisierung.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

Rolle der Schulleitung – Qualitätsrahmen

Die Rolle von Schulleitungspersonen wird im von Altrichter, Brauckmann, Oberneder, Gutwong, Grißmann und Hofbauer (2019) für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung entwickelten Schulleitungsprofil unter den Aspekten „Organisation, Menschen und sich selbst führen“ (BMBWF, 2019a) definiert. Das von Rolff (2016) triadische, die Schulleitungsrolle bestimmende Konstitutiv von Organisation-, Unterrichts- und Personalentwicklung wird hier um die intrapersonale Führungskompetenzentwicklung erweitert. Dies ist umso bedeutender, als Evidenzen wirksame Schulen in einem direkten Zusammenhang mit professionellem Schulleitungshandeln sehen (Sammons et.al. 1995 zitiert nach Huber & Schneider, 2020, S.155). Zielbezogene Führung, Innovationsbereitschaft,

Partizipation in der Entscheidungsfindung und Organisationskompetenz gelten als bedeutende Handlungsdimensionen von Schulleitung in Bezug auf Schulqualität (vgl. Bonsen 2006, S. 205). Die Auswahl der nachfolgenden, spezifizierten Qualitätsmerkmale guter Schulleitung (Huber, 2013) stellen den Bezugsrahmen der dargestellten Untersuchung dar. Demnach beschreibt Huber in diesem Zusammenhang in zwölf Parametern gute Schulleitungen als Personen, die

(1) ihre Funktionen erfüllen und mit Belastungen umzugehen wissen. D.h. sie stellen sich Anforderungen, gehen mit diesen allerdings selektiv um. Sie sind belastbar und verfügen im Sinne eines agilen Handels über ein Repertoire an Bewältigungsstrategien.

(2) ihre Führung gut organisieren. Geteilte Führung, d.h. shared leadership (Huber, 2020a, S. 23) im Rahmen einer flachen schulischen Hierarchie bzw. kooperative und partizipative Führung, die Betroffene zu Beteiligten macht, sind Kennzeichen von gelungen organisierter Führung.

(3) gute „Komplexitätsbewältiger“ (Huber, 2013) sind. Nicht nur die einer laufenden Veränderung unterworfenen gesellschaftlichen, legistischen und technischen Rahmenbedingungen der Makroebene der Bildung sind zu bewältigen, vielmehr sind die Veränderungen auf der Mesoebene der Schule in ihrer Vielfalt zu reflektieren und diese in Hinblick auf die unterschiedlichsten personalen und sozio-ökonomischen Bedingungen des Einzelstandortes zu transferieren.

(4) Kooperationen fördern und leben. Diese betreffen sowohl die innerschulische Zusammenarbeit mit Lehrern und Lehrerinnen, mit Kindern, mit den Eltern; aber auch Kooperationen auf regionaler Ebene, mit dem Schulerhalter und mit außerschulischen Experten und Expertinnen.

(5) unterschiedlich von Organisation zu Organisation in ihrer Profilbildung sind.

(6) Passungen herstellen und standortspezifisch und situationsspezifisch handeln. Dabei spielt die persönliche Authentizität zwar eine große Rolle, Entscheidungen müssen aber den Gesamtkontext der Mesoebene Schule berücksichtigen.

(7) gute Entwickler sind. Das zeigt sich in der Verbindung mit „Passung“ und systemischer Qualitätsentwicklung ebenso wie in der Integration der Schulgemeinschaft zur Entwicklung einer gemeinsamen Dynamik in Richtung integrativer Zielvorstellungen.

(8) deren Fokus der Pädagogik und nicht vordergründig der Administration gilt. Erziehungsziele, Schulkultur, die Gestaltung der Gesamtschule als pädagogische Entwicklungs- und Begegnungsraum stehen im Mittelpunkt.

(9) Management- aber noch stärker Leadership Qualitäten zeigen. Neben Managementtätigkeiten wie Personalaufnahme und -begleitung wird vor allem im Sinne eines transformativen (vgl. Dubs, 2006, S. 145) Verständnisses Schulentwicklung durch Involvement, d.h. Einbindung (vgl. Huber, 2020a, S. 20) der Beteiligten vorangetrieben.

(10) ressourcenorientiert und -schonend agieren. Gute Schulleitungen kennen die Stärken und Schwächen ihrer Mitarbeiter*innen und des Schulstandorts. Sie wägen Entwicklungen nach Machbarkeit, d. h. nach Aufwand und Nutzen ab. Aufteilungsgerechtigkeit ist dabei zentral.

(11) in ihren Entscheidungen und ihrer Führungsrolle respektiert werden, weil sie „integer und fair“ (Huber, 2013) handeln. Es gilt nicht das Primat von Einzelinteressen.

(12) hohe persönliche und soziale Kompetenzen haben. Sie haben Vertrauen und geben Vertrauen und ermöglichen und fördern damit autonomes Handeln der Beteiligten.

Führungskonzepte und -strategien

Die Fülle an Führungstheorien, -konzepten und -strategien, unterschiedliches und teilweise unklares Verständnis von Leitung, Führung, Leadership, Steuerung (Rolff, 2016, S. 191) machen eine Strukturierung für eine folgende Analysearbeit erforderlich. „Führungskonzepte und Führungsverhalten orientieren sich nicht nur an Theorien und Vorstellung über Führung, sondern sie werden auch geprägt durch die Aufgaben, die den Führungskräften übertragen werden“ (Dubs, 2006, S. 116). Führung umfasst sowohl die Ebene der personalen Führung wie auch die Ebene der strukturellen Führung. In Hinblick auf Führungstheorien klassifiziert Dubs (2006, S. 119) folgende Ansätze: den Macht-Einfluss-Ansatz, den Persönlichkeitsansatz, den Verhaltensansatz sowie den situativen Ansatz. Im Folgenden wird eine Kategorienbildung versucht, die Ausprägungen und Strategien von Führung zusammenfasst.

„Führung teilen“ beleuchtet, wer, wann und wofür Führungsaufgaben übernimmt. *Kooperative, kollegiale, partizipative* Führung bedeutet eine Beteiligung, d. h. Involvement der Lehrer*innen an Entscheidungsprozessen im Sinne eines Empowerments, d. h. einer Stärkung der Einzelperson. Verantwortung wird delegiert, gemeinsame Ziele werden definiert (Huber, 2020a, S. 20). Kooperative Führung setzt bei der Führungsperson die Erkenntnis voraus, dass gemeinsam Leistungssteigerung möglich ist und jede Lehrperson dazu individuelles Wissen und Erfahrung beitragen kann. Sie verlangt aber auch Empathie, Transparenz, Authentizität und einen konstruktiven Umgang mit Konflikten. Formal verteilte Führung wird als *shared leadership, dual leadership, distributed leadership* bezeichnet, wobei die „Analyseeinheit von Distributed Leadership [...] nicht die Führungsperson, sondern die Führungspraxis“ ist (Spillane, 2006 zit. n. Klein E. D., Bronnert-Härle, H. & Schwanenberg, J., 2019, S. 12). Demnach geht es nicht um die Führung des einzelnen Organisationsmitgliedes, sondern um Führen in einem Beziehungsnetzwerk als Prozessentwicklungskraft in der Organisation, verbunden durch eine innere Kohärenz auf der Basis eines gemeinsamen Wertesystems und einer gemeinsamen Schulkultur (vgl. Huber, 2020a, S. 23).

„Führung ausüben“ soll darstellen, an welchen Zielen und Aufgaben sich das Führungshandeln ausrichtet. *Transaktionale* Führung fokussiert das Management einer Schule. Wesentliches Ziel ist die Sicherstellung der Funktionstüchtigkeit einer Schule. Die Schulleitungsperson agiert rational, kompetent und ziel- und aufgabenorientiert und pflegt häufig einen partizipativ-situativen Führungsstil (Dubs, 2006, S. 127). Eine *transformationale* Führung zielt auf eine sich selbst entwickelnde Organisation, eine „lernende Schule“ ab. Persönliche Identifikation der Beteiligten mit dem System treiben Innovationen voran, ermöglichen Entwicklungen von Innen sowohl in Hinblick auf Qualität als auch auf Inhalt, d. h. Schulprogramm und machen so Betroffene zu direkt Beteiligten. Lehrpersonen übernehmen die Führung von Teilprojekten. Basis des Konzepts einer lernenden Organisation ist eine Schulkultur, in der eine gemeinsame Werthaltung und unbewusste und bewusste gemeinsame Normen, Haltungen und Einstellungen (Dubs, 2006, S. 145) erlebbar sind.

„Führung gestalten“ fokussiert die Humanverantwortung der Führungspersönlichkeit und deren personale und emotionale Grundhaltung. *Salutogenes* im Sinne von Gesundheitsförderung, d. h. ein die Belastungen reduzierendes und Wohlbefinden und Ressourcen stärkendes Führen resultiert aus dem immer stärkeren Belastungsempfinden von Lehrer*innen. Studien wie die Potsdamer Lehrerinnen- und Lehrerstudie zeigen, dass Schulleitungshandeln sowohl einen direkten als auch einen indirekten Einfluss auf das Wohlbefinden der Lehrer*innen hat (Schaarschmidt 2005 zitiert nach Hundeloh, 2014, S. 41). Eine zentrale Rolle bei der salutogenen Führung spielt das „Kohärenzgefühl“, das sich aus den Gefühlen von Verstehbarkeit, Bedeutsamkeit und Bewältigbarkeit speist (Rolff, 2016, S. 206). Salutogene Führung umfasst verhältnisorientierte Maßnahmen wie z. B. Gesundheitsförderung als Schulentwicklungsmaßnahme. Entwicklungspläne im Rahmen der Arbeit mit Instrumenten von Schulqualität Allgemeinbildung (www.sqa.at) seitens des Bildungsministeriums nützen gemeinsame Unterstützungsmaßnahmen von Bildungs- und Sozial- und Gesundheitsministeriums zur Gesundheitsförderung an Schulen (<https://www.give.or.at/>). Verhaltensorientierte Maßnahmen, d. h. Entwicklung und Förderung eines gesunden Lebensstils bei allen Beteiligten leiten zur *resilienten* Schulführung über. Diese beschreibt das Verhalten und die Einstellung der Führungspersönlichkeit gegenüber ihrer Aufgabe per se. Sie achtet auf ein ausgewogenes Verhältnis von Arbeit und Freizeit zur Erhaltung der persönlichen Spannkraft und Widerstandsfähigkeit (Schratz, M. & Ammann, M. 2020, S. 142). Nicht zuletzt ist die Haltung einer *caring leadership* (Klein & Bremm, 2019, S. 92), die geprägt ist durch Empathie, Verständnis, Wohlwollen, Unterstützung auch im Umgang mit Fehlern und Beziehungskultur gegenüber allen Beteiligten ein Beitrag zu einer Belastungsreduktion besonders an Schulen in sozio-ökonomisch und sozio-kulturell herausfordernden Standorten.

Anforderungen, Herausforderungen und Belastungen

Der Fokus auf die Einzelschule als Qualitätsträgerin des Bildungssystems führt zu veränderten Anforderungen an die Schulleitung. Sie hat die Aufgabe, sowohl als Brückenbauer und Vermittler (Zuber & Altrichter, 2020, S. 34) als auch als antreibende, gestaltende und durchführende Kraft zu agieren. Evidenzbasierte Steuerungskonzepte bedingen zudem eine professionelle Auseinandersetzung mit Daten und unterstreichen die Bedeutung ergebnisorientierter Qualitätsmerkmale neben den bekannten Prozessmerkmalen (BMBWF, 2019b, S. 13). Auch wenn Studien aus Deutschland Schulleitungen prinzipiell eine positive Einstellung gegenüber neuer Steuerungspolitik und Reformen bescheinigen, nutzen nur 15 % der österreichischen Schulleitungen die Ergebnisse von Evaluationsstudien (Kemethofer, Zuber, Helm, Rieß & Demski, 2015). Schulleitungen verwenden allerdings für als wichtig eingeschätzte Tätigkeiten mehr Zeit als für weniger bedeutsam eingeschätzte Arbeiten (Brauckmann & Schwarz, 2015 zitiert nach Zuber & Altrichter, 2020, S. 36). Der Wunsch, „in Ruhe arbeiten“, spiegelt auch die Asymmetrie von Führung hinsichtlich Erfolgs- und Wirksamkeitsverantwortung einerseits und Humanverantwortung (Dubs, 2014, S. 31) andererseits wider. Die Schulleitungsstudie von Huber, Wolfgramm und Kilic (2013) zeigte folgende Reihenfolge belastender Tätigkeit für österreichische Schulleiter*innen: Berichte für Behörden verfassen, Akten sichten, Schulreform des BM umsetzen, Schulstatistik führen, dienstliche Beurteilungen vornehmen, Rechts- und Verwaltungsvorschriften suchen, Ablage und Archivierung der Verwaltungsvorgänge kontrollieren, Schul sponsoring betreiben, an Untersuchungen zu Schüler*innenleistungen teilnehmen, den Unterricht der Lehrkräfte bewerten (Huber, Kilic & Steitz, 2020, S. 125). In der Studie wird auch sichtbar, dass pädagogische Aktivitäten nur die Hälfte der schulischen Tagesarbeit ausmachen. Es liegt nahe, das Tätigkeitspensum unter dem Gesichtspunkt der persönlichen Bedeutsamkeit (siehe oben) zu reflektieren.

In Anlehnung an die Studie von Huber et al. (2013) werden für die nachfolgende Analyse systemische, auf der Makroebene befindliche Herausforderungen wie z. B. die Umsetzung von Reformen, standortbezogene Herausforderungen wie z. B. die Entwicklung und Umsetzung von Schulentwicklungsvorhaben, personen- und gruppenspezifische Herausforderungen wie Team- und Personalentwicklung und persönliche Herausforderungen, die einerseits die eigene Stellung, andererseits auch private Umstände betreffen, kategorisiert.

Unterstützungssysteme

Neben systemischen, verpflichtenden, institutionellen Führungskräftebildungen, die für die Rolle vorbereiten oder in der Rolle Professionalisierung unterstützen (Terhart, 2013 zit. n. Ebenberger & Postrihac, 2021, S. 107), ist es vor allem

das Kontinuum der daraus entstehenden Netzwerke und professionellen Lerngemeinschaften (Huber, 2020b, S. 282), das zur Weiterentwicklung von Manager-, Leader- und Mentorenqualitäten, d. h. zur Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzentwicklung beiträgt. Die immer komplexer werdenden Anforderungen an Schulleitungen verlangen eine neue Steuerung von Schule (Brauckmann & Eder, 2019, S. 6). Entsprechend diesen Herausforderungen gilt ein Fokus der Unterstützungssysteme der Beratung von Schulleitung. Pilotversuche zum Mentoring für Schulleitungen sowohl in der Schweiz als auch in Baden-Württemberg (Deutschland) ergaben, dass dem Matching von Mentor*in und Mentee eine große Bedeutung zukommt. Der/die Mentor*in hat als erfahrene Leitungsperson eine hohe Glaubwürdigkeit, gleichzeitig besteht aber die Gefahr, dass alte Muster übernommen werden, um Sicherheit zu gewinnen (Anderegg, Stricker, Iberer & Rosenau, 2020, S. 192). Mentoring, Coaching und Supervision werden ergänzt durch die Ermöglichung und die Gestaltung gruppendynamischer Prozesse. In dem Zusammenhang kann Kollegiales Teamcoaching (KTC) (Schley & Schley, 2010), ein zentrales Element in der vom Bildungsministerium 2011 initiierten und bis 2018 veranstalteten Leadership Academy (<https://www.leadershipacademy.at>) für Führungskräfte im Bildungsbereich, als wirksames Instrument genannt werden.

3. Fallstudien

Die qualitative Analyse ausgewählter leitfadenbasierter Interviews aus der dargestellten empirischen Forschung (2019-2021) im Kontext der Erforschung der Nachhaltigkeit hochschuldidaktischer Angebote (Ebenberger, 2021) geht nach der Methode der Fallstudien (Lamnek, 2010, S. 289) folgenden weiterführenden Forschungsfragen nach:

- Mit welchen Qualitätsmerkmalen und wie gestalten Schulleiter*innen effektives Schulleitungshandeln?
- Welche Herausforderungen erleben Schulleitungspersonen, und wo liegen deren Bewältigungsstrategien?
- Welche persönlichen Führungskonzepte sind bei den untersuchten Schulleitungspersonen zu erkennen?

Die dargestellte Untersuchung folgt der Tradition der Handlungsforschung (Klafki, 1973 zitiert nach Schwenk, Klier & Spanger, 2010, S. 1) im pädagogischen Feld, wobei nicht Beobachtungen im Mittelpunkt der aktuellen Fallanalysen stehen, sondern Teile qualitativer Interviews herangezogen werden, nachdem zur Umsetzung von Fallstudien jede Technik der qualitativen Forschung gewählt werden kann (Lamnek, 2010, S. 289). Einzelfallstudien betreiben Feldforschung und bewegen sich in natürlichen Situationen. Die subjektiven Darstellungen der Fallgeber werden in der Folge mit dem oben dargestellten theoretischen Bezugsrahmen in Verbindung gesetzt. Damit werden einerseits Fallanalysen methodisch zur Beant-

wortung der zugrunde liegenden Forschungsfragen herangezogen, andererseits soll die Bedeutung der Fallanalyse per se zur Professionalisierung im pädagogischen Feld (vgl. Schwenk, Klier, Spanger, 2010, S. 6) unterstrichen werden.

Fallbeschreibungen

Die acht zur Analyse herangezogenen Fälle wurden aus den 20 Interviews des Samples der Basisuntersuchung zum laufenden Forschungsprojekt (vgl. Ebenberger, 2021) ausgewählt. Nachdem für das Forschungsprojekt zusätzlich zwei wissenschaftliche Mitarbeiter*innen als Interviewer*innen tätig waren, bilden die Grundlage der aktuellen Fallanalysen die Interviews der Projektleiterin aufgrund der einfacheren Kontextualisierung. Die ausgewählten Fälle basieren auf Situationen von Schulleitungspersonen in ruralen Bereichen in Niederösterreich. Alle Schulleitungspersonen sind schon länger als sieben Jahre in einer Leitungsfunktion tätig. Alle haben die entsprechenden Professionalisierungsverpflichtungen (BGBl. I Nr. 211/2013) absolviert, alle nehmen regelmäßig an weiteren regionalen, in den Bildungsregionen abgehaltenen bzw. institutionellen, d.h. von Pädagogischen Hochschulen veranstalteten Fortbildungsangeboten teil. Masterstudien im Rahmen des beruflichen Umfeldes haben vier Untersuchungspersonen absolviert. Für die nachfolgende Darstellung der Fälle wurde die „Untersuchungsperson=UP“ als Bezugspunkt ausgewählt, was eine ausschließliche Verwendung der weiblichen Form bedingte und somit keine Rückschlüsse auf das tatsächliche Geschlecht zulässt.

UP 1 wurde als Mitglied des Lehrer*innenteams Schulleiterin. Sie hatte davor keine Einsicht in die Leitungsarbeit, da sie nie Leitungsstellvertreterin war. Die Erfahrungen mit der davor erlebten Leiter*innenrolle prägten von Anfang an ihren Arbeits- und Umgangsstil. „Achtsamkeit“ wird als Paradigma der Leitungsarbeit gesehen – sowohl im gemeinsamen, wertschätzenden Umgang als auch in der Abgrenzung gegenüber systemischen Veränderungen und persönlichen Rollenzwängen.

UP 2 kam ebenfalls aus dem Kollegium. Dieses war gespalten, und aus einigen Gruppen regte sich gegen die Bestellung Widerstand bzw. gab es direkte Konkurrenz. Dementsprechend war es ein wesentliches Anliegen als neue Schulleitungsperson, die Widerstände aufzubrechen und das Kollegium zu einen, was erfolgreich gelang.

UP 9 leitet aktuell zwei benachbarte Kleinschulen, nachdem sie schon mehrere Jahre Leitererfahrung an der Schule, aus deren Lehrer*innenteam sie selbst kam, hatte. Das zunächst sehr heterogene Lehrer*innenteam der Erstschule wurde erfolgreich geeint. Beide Schulen werden standortspezifisch weiterentwickelt, Synergien werden in Form von Wissens- und Erfahrungsaustausch bei gemeinsamen pädagogischen Konferenzen genutzt.

UP 11 kam schulfremd als Leiterin an die aktuelle Schule. Sie leitet nun auch in Personalunion die zweite Schule im Gebäudeverbund. Die mehrjährige Schulleitungserfahrung und die nun zusätzliche Leitungstätigkeit führten zu einer „shared leadership“ am zweiten Standort.

UP 12 war Teil des Lehrer*innenteams der Schule. Entscheidungen werden stark evidenzbasiert getroffen. Der Beruf wird durch zahlreiche Veränderungen und Begehrlichkeiten als stressig und herausfordernd empfunden. Das Berufsbild in der Öffentlichkeit wird als stark negativ erlebt.

UP 16 war Teil des Lehrer*innenteams, in dem die Schulleitung aus gesundheitlichen Gründen immer wieder abwesend war. Der Einstieg in die Leitung war vom Wunsch nach einer veränderten Schulkultur im Sinne eines „Wir-Gefühl“ geprägt. Ein großes Bauprojekt wurde zur Integration vieler Beteiligter erfolgreich genutzt und hat die Schulkultur positiv weiterentwickelt.

UP 17 kam als jüngstes Mitglied aus dem Lehrer*innenteam in die Leitungsfunktion. Nach anfänglichen Konfliktvermeidungsstrategien werden diese nun klar angesprochen und gegebenenfalls auch ausgetragen. Die starke Wahrnehmung der Führungsrolle ist nicht zuletzt durch die Führung von vier Schulen notwendig geworden.

UP 21 kam von außen als Leitungsperson an die Schule. Sie versteht auch jetzt ihre Position nicht im Zentrum, sondern am Rande der Gemeinschaft, allerdings mit dem bewussten Blick von außen und oben. Sie erlebt sich als „der Hals, der den Kopf dreht“. (UP 21) Die Schulgemeinschaft inkl. der Schulgemeinde formte sich an der Formulierung und Erreichung gemeinsamer Ziele im Rahmen staatlicher Zertifizierungen wie ÖKOLOG-Schule, UNESCO-Schule etc.

Fallanalysen

Die nun folgenden Fallanalysen werden paraphrasierend und tabellarisch dargestellt und mit entsprechenden Zitaten, die den Fußnoten zu entnehmen sind, belegt. Die Qualitätsmerkmale (QM) nach Huber (2013) werden den Fällen mittels Zahlencode zugeordnet, aus den Interviews klar ablesbare Kategorien der Führungskonzepte (FK), die erlebten Herausforderungen (HF) und Bewältigungsstrategien (BW) werden dargestellt.

UP	HF	QM	FK	BW
1	<p><i>Persönlich:</i> Einstieg als neue Leiterin¹</p> <p><i>Personenbezogen:</i> neue/junge Kollegen*Kolleginnen; fehlende Professionalität in der Elternarbeit...</p> <p><i>Standortbezogen:</i> von der Integration zur Inklusion</p> <p><i>Systemisch:</i> immer mehr gesellschaftliche Aufträge</p>	<p>(11) klar kommunizieren, besonders gegenüber den Eltern², Mehrwert darstellen; kein Zick-Zack-Kurs; Leitervertretung nicht nach Dienstalter nominieren</p> <p>(12) nah an den Kindern sein³; Junglehrer*innen werden mit Herz aufgenommen</p> <p>(4) große Unterstützung durch Teams; Teamarbeit generell stärken</p> <p>(7) interne Personalentwicklung mit externen Experten</p>	<p><i>Resiliente Führung:</i> abgrenzen; soziale Kompetenzen entwickeln, Eigenverantwortungen der Kinder mit entwickeln; die „Achtsamkeit“ in den Fokus rücken⁴</p> <p><i>Kooperative Führung:</i> wichtig ist, dass alle eingebunden sind⁵</p>	Austausch in informeller Peer-Group (SL) ⁶
2	<p><i>Persönlich:</i> Einstieg als Leiterin</p> <p><i>Personen- u. standortbezogen:</i> Zugang zu Inklusion, Einstellung der Lehrer*innen eher dagegen; Segregation⁷; keine Teamverantwortlichkeit</p>	<p>(12) zu Gesprächen einladen⁸; Ruhe, Gelassenheit, Strukturiertheit ausstrahlen</p> <p>(3) Beharrlichkeit; Herausforderungen annehmen</p> <p>(1) klare Verantwortlichkeiten</p> <p>(4) Hinführung zur Teamverantwortung</p>	<p><i>Salutogene, resiliente Führung⁹:</i> eigene Gesundheit beachten; Achtsamkeit gegenüber anderen</p> <p><i>Partizipativer, kollegialer Führungsstil;</i> mit klarer Darstellung der eigenen Rolle</p>	Netzwerke bilden, Peer-Group ¹⁰

1 UP 1_245, Du wirst ja richtig hineingestoßen in das. Du hast in dem Sinn auch, wenn du da anfängst, vorher nicht jemanden, der dir zur Seite steht.

2 UP 1_199, Das Erste, was ich lernen hab müssen, ist, dass ich, wenn ich meine Entscheidung getroffen hab, dass ich dann auch konsequent dahinterstehe.

3 UP 1_305f Also dieses, dieses Gefühl, lass doch die Kinder selbst entscheiden. Sie schaffen es. Mit der Hinsicht, dass sie, man muss ihnen was zutrauen. Nicht alles verbieten...

4 UP 1_350f, Gewisse Sachen, die ich dann einfach nicht schaff, oder wo dann oft zwei Sachen zusammenkommen, ja. Aber ich nehm jetzt mit gesellschaftlichen Verpflichtungen in der Gemeinde wirklich nur das, was ich für ganz ganz notwendig schätze.

5 UP 1_216f, Wir haben uns das gut überlegt, wir haben uns wirklich den Kopf zerbrochen, wir präsentieren jetzt diese Entscheidung. Und die Eltern haben das jetzt auch gelernt in den Jahren.

6 I UP 1_165f, Wir haben gemeinsam die Schulmanagementausbildung begonnen und versuchen auch immer wieder gemeinsam Seminare zu besuchen und wir machen auch einmal bis zweimal im Jahr gemeinsam einen Ausflug. Auch, wo wir über Nacht sind und da passiert total viel.

7 UP 2_357, Es war, auch wie ich noch unterrichtet habe, so, dass in jeder Schulstufe eine Integrationsklasse läuft. Das führen wir so weiter. Ich war dann auch überrascht über die Art und Weise, wie herangegangen wird.

8 UP 2_219ff, Ich habe schon das Gefühl, dass die Anforderung an die Leitungsposition höher werden. Vielleicht hängt's auch mit meinem Gesprächsangebot zusammen, dass tatsächlich auch viele davon Gebrauch machen.

9 UP 2_390f, Ein großes Thema für mich, weil eben Gesundheit, meine eigene Gesundheit auch mir ganz wichtig ist. Ich bin dafür verantwortlich!

10 UP 2_114, ...weil dann hat man hier Partnerinnen, wo man sagen kann, ich hab jetzt mal eine Frage, die ruf ich jetzt an.

UP	HF	QM	FK	BW
9	<p><i>Persönlich:</i> Einstieg; nun zwei Schulleitungen¹¹ Personenbezogen: mehr Fluktuation; junge Kolleginnen <i>Standortbezogen:</i> von der Inklusion zur Integration, Ressourcenproblem¹²; Schulentwicklung an beiden Standorten <i>Systemisch:</i> Veränderungen im Bildungssystem, z. B. Notengebung¹³</p>	<p>(7) genaue Strategie hinsichtlich Schul- und Teamentwicklung (10) Unterstützung, Begleitung, viel Kommunikation, kollegialer Austausch (6) wichtig ist es, die beiden Schulen „zu spüren“ (4) Kooperation mit dem Kindergarten; ideale Rahmenbedingungen schaffen (1) stärkere Präsenz zeigen in den Schulen</p>	<p><i>Partizipativ;</i> <i>Transformative Führung</i>¹⁴, evidenzbasiert (Neurowissenschaften)</p>	<p>Wissen generieren¹⁵</p>
11	<p><i>Persönlich:</i> Einstieg als SL, nun zusätzliche Schulleitung (VS zu MS)¹⁶ <i>Standortbezogen:</i> „Schule ins Dorf bringen“ – Wahrnehmung der Schule in der Öffentlichkeit; Schule zu einer Gemeinschaft weiterentwickeln aufgrund der vielen neuen Kollegen und Kolleginnen¹⁷</p>	<p>(7) konkretes Handlungskonzept zur SE, gemeinsame Visionen entwickeln¹⁸ (4) Kooperation mit der Gemeinde (5) Passung anstreben, aber Grenzen anerkennen¹⁹</p>	<p>Zunächst eher autoritär, nun <i>shared leadership</i>²⁰; Verantwortung abgeben musste gelernt werden <i>Salutogene</i> und <i>resiliente</i> Führung²¹: Wohnort ist nicht Schulort, Abschalten bei der Heimfahrt; gilt auch für L/L</p>	<p>Wissen generieren; kollegialer Austausch, Masterstudium</p>

- 11 UP 9_87, Also voriges Jahr war es so, dass ich täglich an beiden Schulen war. Ich habe immer in N1 begonnen und bin dann entweder nach der großen Pause oder je nachdem mittags spätestens nach N2 gefahren. Habe aber voriges Jahr noch 14 Stunden unterrichtet. Also das war wirklich heftig.
- 12 UP 9_292ff, Wir haben zwar wirklich die besten Rahmenbedingungen gehabt. Aber wir sind gescheitert, weil wir, ganz ehrlich, noch eine Sonderpädagogin gebraucht hätten.
- 13 UP 9_125f, Ich kann gar nicht mit den Noten, weil das absolut, ich sage mal, das ist gegen dieses individuelle Lernen. Das passt überhaupt nicht zusammen. Und das passt jetzt gar nicht. Und dieser Zick-Zack-Kurs, der auch von der Politik aus stattgefunden hat in den letzten Jahren.
- 14 UP 9_183f, Es ist ein miteinander Lernen. Und ich freue mich auch. Die Jungen kommen wirklich viel nachfragen. Jetzt hat mir eine Kollegin wieder eine Mail geschickt, ich soll mir bitte die Jahresplanungen anschauen, sie würde sie gerne mit mir besprechen.
- 15 UP 9_88, Ich finde das ganz wichtig, weil es zum einen für mich Perspektiven eröffnet, so über den Zaun ein bisschen zu schauen, weil das ein ganz wertfreies Hinschauen ermöglicht.
- 16 UP 11_102f, Also ich habe wirklich gekämpft, bis ich gewusst habe, was habe ich als Leiter wirklich alles zu tun.
- 17 UP 11_610f, Wir sind eine kleine Familie und wer nicht reinpasst, es hat jeder die Chance, aber wenn es nicht geht, dann muss er sich vielleicht was anderes suchen.
- 18 UP 11_239f, Ich gebe gerne ein bisschen Impulse, ja, wo ich sage, so könnte ich mir, das wünsche ich mir, das stelle ich mir vor, dass unsere Kinder kriegen sollen und lass dann aber Freiheit zum Diskutieren.
- 19 UP 11_547f, ... wenn ich Klassen einteile oder Unterricht einteile, schaue ich darauf, was hat der Lehrer für Stärken und was braucht der Schüler.
- 20 UP 11_245f, Das definieren wir gemeinsam. Also wir haben ja immer vorher, vor einer Konferenz haben wir zum Beispiel eine Sitzung von den Leiterstellvertretern.
- 21 UP 11_655f, Also ich könnte mir nicht vorstellen, dass ich da vor Ort wohnen würde, ja. Weil ich glaub, dann bist du einfach gefangen und geschluckt, weil dann bist bei der Kirche dabei und dort in der Gemeinde musst was und der Musikverein macht was und so weiter.

UP	HF	QM	FK	BW
12	<p><i>Persönlich:</i> Einstieg aus dem L-Team; persönliche Abgrenzung; <i>Personenbezogen:</i> Junglehrer*innen-einstieg inkl. Beurteilung; digital besser, aber oft fehlerhafte Vorbereitungen</p> <p><i>Standortbezogen:</i> Schülerschwund, Tendenz ins Gymnasium²²; Verunsicherungen; <i>Systemisch:</i> politische Interventionen²³. Es hat nichts mehr Bestand, Evaluierungen sind kaum möglich. Hoher Frust. Negatives Berufsbild.</p>	<p>(8) Vorstellungsgespräch – Willkommensbuch – Schulbeginn – Hospitationen, Vorbereitungskontrolle, Gesprächsführung – Mitarbeitergespräche – Planungs- und Beurteilungsphase</p> <p>(7) Schwerpunktsetzung als Stärkung, attraktive Angebote</p> <p>(10) fachliche Unterstützung geben und Kompetenz einfordern, Sonderschullehrerin als Unterstützung der ganzen Klasse, um Ressourcen „kämpfen“</p>	<p><i>Transaktionale Führung</i>²⁴</p> <p><i>Resiliente Führung:</i> Urlaub machen, sich von gesellschaftlichen Verpflichtungen abgrenzen²⁵</p>	<p>Kollegialer Austausch mit anderen SL, informeller Stammtisch²⁶, Masterstudium</p>
16	<p><i>Persönlich:</i> Einstieg in die Leitung; Einstieg in die Rolle</p> <p><i>Personenbezogen:</i> neue Lehrer*innen; viele Herausforderungen entstehen aufgrund persönlicher Befindlichkeiten²⁷</p> <p><i>Standortbezogen:</i> bauliche Veränderungen; Schulentwicklung von der Integration zur Inklusion; veränderte Schulkultur</p> <p><i>Systemisch:</i> Nachhaltigkeit der SQA-Maßnahmen muss fokussiert werden</p>	<p>(1) Lösungsorientierung, auf Sachebene argumentieren</p> <p>(12) hoher persönlicher Einsatz, Vertrauen schaffen</p> <p>(4) Kooperation mit allen Bildungseinrichtungen am Ort; enge Kooperation mit den Eltern</p> <p>(2), Arbeitsteilung, Offenheit²⁸, Verantwortung abgeben, Teamkultur²⁹</p> <p>(7) Entwicklung zur inklusiven Schule, persönliche Expertise der SL; individuelle Dispositionen sind zu beachten</p> <p>(10) Buddysystem für Junglehrer*innen, die persönlichen Dispositionen erkennen und berücksichtigen, Tempo herausnehmen</p>	<p><i>Kooperative, kollegiale Führung</i>³⁰; begeisterte SL</p> <p><i>Transformative Führung</i> mit der Vision einer lernenden Schule</p>	<p>Supervision; Persönliche Motivation; Begeisterung; Wissen generieren, Masterstudium</p>

22 UP 12_247f, Dass die Neue Mittelschule verwirrend war für die Eltern, die eher dann gesagt haben: „Im Gymnasium weiß ich, was mich erwartet.“

23 UP 12_343, Ja, wenn ich mir was wünschen dürfte, würde ich die Politik aus der Schule nehmen. Weil, mit jedem neuen Ministerium kommen neue Bezeichnungen, kommen neue Neuerungen.

24 UP 12_137, Also ich habe jetzt zum Beispiel acht Vorbereitungen jede Woche anzuschauen und das mache ich auch. Das ist mir schon sehr wichtig und dann auch zu reflektieren und Rücksprache zu halten.

25 UP 12_298ff, Ich grenze mich schon gut ab, was so die gesellschaftlichen Verpflichtungen sind. ... Manchmal muss man einfach wegfahren. Also zum Beispiel im Sommer. Das, also man muss da irgendwie zeitweise aussteigen und wieder Luft holen, um wieder gut neu einsteigen zu können.

26 UP 12_72, Wir haben einen Stammtisch, das hat jetzt mit Fortbildung in dem Sinn nichts zu tun, aber Austausch untereinander, den schätzt ich auch sehr.

27 UP 16_100, Wenn ich über etwas nachdenke und denke, das habe ich jetzt aber nicht so gut gemacht, dann sind das eher Dinge, wo man etwas persönlich nimmt. Wo man eben nicht wirklich professionell agiert.

28 UP 16_131f, Auch die Möglichkeit den Mitarbeitern die Möglichkeit zu geben, dass sie auch ihre Wünsche äußern können oder dass sie auch mit ihren Problemen kommen können und einfach gerade jetzt auch in unserem Beruf ein Rückhalt für die Mitarbeiter bin ich schon.

29 UP 16_161f, Die Gemeinschaft ist besser geworden. Sie machen miteinander Vorbereitungen, sie geben einander Sachen. Wir haben das gemeinsam aufgebaut. Es gibt verschiedene Experten, Leseexperten usw. Die Arbeit wurde aufgeteilt. Sie wissen, sie dürfen zu allem zugreifen.

30 UP 16_110f, Wir haben zwei Personen die, die ich immer vorher befrage, wenn ich sage, das würde ich jetzt gerne tun, was sagt ihr beide dazu?

UP	HF	QM	FK	BW
17	<p><i>Persönlich:</i> Einstieg als Leiterin, als Jüngste aus dem Kollegium, Leitung von 4 Schulen an 2 Standorten</p> <p><i>Personenbezogen:</i> viele junge Kolleginnen, manchmal mit fehlenden fachlichen Kompetenzen</p> <p><i>Standortbezogen:</i> Visionen umsetzen; Organisationen aufbrechen, Schularchitektur; Verleumdungen; Eltern als Sprachrohr der Kinder</p> <p><i>Systemisch</i> → <i>gesellschaftlich:</i> Schulverweigerer, Beschwerdekultur³¹</p>	<p>(1) Führungsaufgabe aktiv gestalten, Entscheidungen treffen, aktives, offensives Konfliktmanagement³²</p> <p>(2) genaue Abläufe der Anwesenheiten; nun schon eine lange Erfahrung³³, Routine; informelle kurze Gespräche sind wichtig, überschaubare Teams</p> <p>(4) gute Außenbeziehungen, Buddy-system für neue Lehrer*innen</p> <p>(10) Prioritäten erkennen, den Mehrwert suchen</p> <p>(12) ausgebildet für Krisenintervention, persönliche Gespräche</p>	<p><i>Partizipative, kollegiale Führung:</i> das eigene Kollegium ist das Regulativ</p> <p><i>Transaktionale Führung</i>³⁴</p> <p><i>Salutogene und resiliente Führung:</i> neue Schularchitektur unter Berücksichtigung persönlicher Erholungsräume; zeitliche persönliche Abgrenzung</p>	<p>Persönliche Motivation; Begeisterung³⁵; Schulen begleiten, andere Schulen kennenlernen; Austausch mit anderen SL; Masterstudium</p>
21	<p><i>Persönlich:</i> Zeitressourcen – selbst unterrichten müssen; <i>Personenbezogen:</i> Neue Lehrer*innen, Dienstverweigerer</p> <p><i>Standortbezogen:</i> Schulentwicklung zu zertifizierter Schule, Standard halten</p> <p><i>Systemisch:</i> gesellschaftliche Veränderungen, Rollenverhalten; religiöses Verständnis; Gesellschaft ist eher oberflächlicher geworden; im Gegensatz dazu mehr Bürokratie</p>	<p>(1) den Schulalltag strukturieren lernen; kleines Lehrerteam von Vorteil</p> <p>(4) kollegiale Unterstützung; Buddy-System entwickeln; Schulprojekte</p> <p>(10) Gespräche führen, sich die Zeit nehmen³⁶; auf Befindlichkeiten eingehen</p> <p>(8) Rollenverständnis einfordern, Erziehungsziele umsetzen³⁷</p>	<p><i>Transaktionale Führung:</i> Bedeutung von Teamarbeit, aber Lösungen werden von SL vorbereitet</p> <p><i>Resiliente Führung</i>³⁸: Der Blick von außen, oben ist günstig. Man wird sonst „zuge-schüttet“</p>	<p>gemeinsame Tagungen, Austausch mit SL³⁹; breitgefächertes Wissen generieren</p>

31 UP 17_213, Ich habe auch schon zweimal mit Anwälten zu tun gehabt.

32 UP 17_138, Bei manchen Kollegen muss ich ganz direkt reden und ganz klar und bei den anderen, wenn ich es nur anspreche, ist der schon in seiner Emotion drinnen.

33 UP 17_75f Jetzt hat sich das im zweiten Jahr bewährt, dass ich einen Tag an einem Standort fix verbringe, also einen Tag im benachbarten Ort, einen Tag hier und an drei Tagen fahre ich beide Schulen, beide Schulstandorte an.

34 UP 17_127, In den ersten drei, vier Jahren habe ich gelernt, die Lehrer wollen etwas angeschafft bekommen, so nenne ich es jetzt, es ist leichter, wenn ich sage, das machst du, das machst du und das machst du, ich habe mir das auch vor den Konferenzen vorbereitet.

35 UP 17_181f, ...dass ich immer was Neues brauche. Also ich kann jetzt nicht wie es viele gerne haben, alles gleichbleiben lassen. Das ist für mich nicht spannend und da waren auch die beiden zusätzlichen Schulen eine Herausforderung, die mich wahnsinnig motiviert haben.

36 UP 21_308f, Sich die Zeit zu nehmen, wirklich auf die Befindlichkeiten der Menschen einzugehen. Es ist oft interessant, wenn man sich nur ein paar Minuten Zeit nimmt und in der Früh ein Kind begrüßt und fragt, wie geht es dir, hast du alles erledigt, wie geht es dir daheim, geht es deinen Eltern, deinen Geschwistern.

37 UP 21_252f, Ich schau, das steht auch in unserem Leitbild drinnen, dass jedes Kind zumindest einmal in seiner Laufbahn, wo es bei uns in der Schule ist, die Möglichkeit hat, ... also ein Bühnenerlebnis zu haben.

38 UP 21_556f, ... dass ich örtlich getrennt bin, kommt mir das schon ein bisschen entgegen, da kann ich in meinem Wohnort privater und ich versuche das auch so zu halten, dass wenn ich daheim bin meine Freizeit ... und also das Erste für mich, wenn ich von der Schule nach Hause komme, ist, dass ich mich umziehe.

39 UP 21_88f, Das war eine private Initiative von einer Schulleiterin, die hat mit einer Psychotherapeutin Nachmittage abgehalten in regelmäßigen Abständen und hier haben sich immer Schulleiterinnen getroffen und man hat aktuelle Probleme durchdiskutiert.

4. Zusammenfassung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen

Die für diese Arbeit erkenntnisleitenden Fragen fokussierten (a) Qualitätsmerkmale als Ausprägung effektiven Schulleitungshandelns, (b) die erlebten Herausforderungen und in diesem Zusammenhang aktive oder interpersonale Bewältigungsstrategien und (c) die aus dem Handeln abzuleitenden Führungsstrategien. Die dargestellten acht Fälle von Schulleitungshandeln können explanativ den Qualitätsausprägungen nach Huber (2013) und den in der Theorie dargestellten Herausforderungen und Führungskonzepten zugeordnet werden. Aus der Zuordnung von Führungskonzepten werden Bewältigungsstrategien abgeleitet.

Qualitätsmerkmale

Die Ergebnisse zeigen, dass die Interpretation der Aussagen der Untersuchungspersonen zwischen drei und sechs Qualitätsmerkmale direkt erkennen lassen. Am deutlichsten, d. h. bei sieben der acht Befragten, sticht dabei „Kooperationen fördern und leben“ (4) hervor. Den Schulleitungspersonen ist eine Zusammenarbeit im innerschulischen Bereich mit allen Beteiligten, d. h. Lehrern und Lehrerinnen, Kindern, Eltern, Reinigungspersonal etc., ebenso wichtig wie mit der Schulgemeinde und im Rahmen mehrfacher Schulleitungstätigkeit auch mit den Schulen innerhalb der Personalunion. Die wesentlichen weiteren Merkmale betreffen „ressourcenorientiert und -schonend agieren“ (10). Auf die Machbarkeit von Entwicklungen nach Maßgabe der vorhandenen standortbezogenen personalen wie wirtschaftlichen Ressourcen achten 5 von 8 Befragten besonders. Das gleiche Verhältnis gilt und steht in direktem Zusammenhang mit der Eigenschaft, ein*e „gute*r Entwickler*in“ (7) zu sein. Systemische Qualitätsentwicklung verlangt „Passung“ zur Integration der Beteiligten bei der Umsetzung von Zielvorstellungen. Aus 5 der 8 dargestellten Interviews geht klar das „Bewusstsein der eigenen Führungsrolle“ (1) hervor. Das bedeutet auch, dass sie im Rahmen ihrer Funktion mit Belastungen umgehen können, Anforderungen aber selektiv aufnehmen und bewusst Bewältigungsstrategien einsetzen. Den Anspruch der Führung verbinden 5 von 8 deutlich mit „hoher persönlicher und sozialer Kompetenz“ (12).

Herausforderungen und Bewältigungsstrategien

Als eine der größten persönlichen Herausforderungen wird von allen der Einstieg in die Führungsrolle beschrieben. Ob wie zwei Untersuchungspersonen von außen neu in das System kommend oder wie bei den sechs weiteren Schulleitungspersonen als Kollegiumsmitglied die Leitungsrolle zu übernehmen – in jedem Fall bedeutete dieser Übergang eine Änderung sowohl des eigenen Rollenverhaltens

als auch das des Lehrer*innenteams. Eingefahrene systemimmanente Muster wurden unterbrochen bzw. verändert. Beinahe alle Untersuchungspersonen sprechen hier von einem erfolgreichen Unterfangen, das zu einer agilen und aktiven Schulgemeinschaft führte. Bei der Übernahme der Leitung einer zusätzlichen Organisation werden die im Erseinstieg gewonnenen Erfahrungen bereits verwertet, hier bedeutet zunächst vorwiegend die Zeitorganisation eine persönliche Herausforderung. In Hinblick auf personenbezogene Herausforderungen sind es einerseits die unterschiedlichen persönlichen bzw. gruppenspezifischen Befindlichkeiten, andererseits aber auch das qualitätsvolle „Onboarding“ (Ebenberger, 2017) von Berufseinsteigern*einsteigerinnen bzw. von neu ins Team kommenden Lehrpersonen, das hohe Ansprüche stellt. Daraus ergeben sich auch standortspezifische unterschiedliche Einstellungen gegenüber Schulentwicklungsmaßnahmen wie z. B. die Entwicklung zu einer inklusiven Schule, gepaart mit Ressourcenknappheit. Aber auch bauliche Maßnahmen sowie pro-aktive Öffentlichkeits- und Profilbildungsarbeit zur Gegensteuerung bei sinkenden Schüler*innenzahlen bestimmen die Führungsarbeit. Nicht zuletzt wird von 6 der dargestellten Untersuchungspersonen betont, dass gesellschaftliche Veränderungen, aber vor allem Systemsteuerung und Bildungspolitik dazu führen, dass man „nicht in Ruhe arbeiten“ (UP 12) kann.

Die Bewältigungsstrategien speisen sich einerseits aus den oben dargestellten Qualitätsmerkmalen, andererseits aus den in der Folge beleuchteten Führungskonzepten und -strategien. Sie zeigen aber besonders die Bedeutung persönlicher Netzwerke und Peergroups auf. Die Netzwerke entwickelten sich aus der regionalen Verbundenheit ebenso wie aus formellen Fort- und Weiterbildungsangeboten. Beinahe alle Fallgeber*innen berichteten von fachlichem Austausch und gegenseitigem Coaching. Sie empfinden diese Treffen als Energiequellen und bemühen sich vielfach um Regelmäßigkeit. Für die meisten Leitungspersonen ist die persönliche Professionalisierung mittels institutioneller Fort- und Weiterbildung, aber vor allem durch informelle Wissensaneignung, d.h. Evidenzstudium, Vertiefung in Fachliteratur, eine wesentliche Quelle der Führungsarbeit.

Führungsstrategien

Als hervorstechendste Führungskonzepte zeigen sich in den Fallanalysen partizipative, kollegiale, kooperative Führung sowie resiliente und salutogene Führung. Informeller kollegialer Austausch, Aufgabenteilung bei der Wahrnehmung öffentlicher Pflichten, Unterstützung bei der Entwicklung und Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen bis hin zu einer formellen Führungsteilung, einer *shared leadership* vor allem bei der Leitung mehrerer Schulen verdeutlichen diese Führungsstrategien. In der Gestaltung der Führungsarbeit weist die Mehrheit der Untersuchungspersonen auf „Achtsamkeit“ hin. Diese betrifft sowohl den persönlichen Umgang mit Zeit und körperlichen Ressourcen, die Bedachtnahme auf

eine ausgeglichene Work-Life-Balance in der Lebensgestaltung der Führungspersonlichkeit ebenso wie die der Lehrer*innen als auch die Entfaltung einer wertschätzenden, atmosphärisch unterstützenden Schulkultur und Maßnahmen zur Förderung physischer Gesundheit aller Beteiligten als Beitrag zu einer salutogenen und in der Folge resilienten Lebenshaltung.

5. Limitation und Diskussion

Die dargestellten Fallanalysen bestätigen die in Evidenzen belegten Belastungen und Herausforderungen von Schulleitungspersonen, sie machen vor allem deren besondere, zentrale Rolle in der Bildungssystem- und Qualitätsentwicklung deutlich. Als Einschränkung der Studienergebnisse ist anzumerken, dass Mehrfachzuordnungen vor allem bei der Darstellung der Qualitätsmerkmale nicht vorgenommen wurden, d. h. Führung organisieren wurde nicht per se mit Managerqualitäten gleichgesetzt, gleiches gilt für Funktion erfüllen, mit Belastungen umgehen und Komplexitätsbewältiger sein. Nachdem die Grundlage der Auswertungen inhaltlich breiter angelegte Interviews zum erwähnten Forschungsprojekt (Ebenberger, 2021) waren, könnte hier eine Tiefenschärfung durch eine zweite Interviewwelle mehr Klarheit schaffen.

Die Analyse der Fälle unterstreicht jedenfalls, dass Professionalität, Führungsqualität und -effizienz von Schulleitungspersonen im Fokus jedweder Strategien zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem liegen müssen. Die im neuen Dienstrecht vorgesehenen, institutionalisierten Qualifizierungsmaßnahmen sind dabei eine wesentliche Säule. Eine zweite liegt in der Schaffung eines aktiven, stärkenden und integrativen beruflichen Arbeitsfeldes, während die dritte Säule das berufliche Umfeld, das sich aus Netzwerken und informellen Beziehungen speist, darstellt. Die Basis effektiven und qualitätsvollen Handelns liegt in der Persönlichkeit per se, ihrer personalen und sozialen Disposition. Dieses dargestellte Führungsprofil zu unterstützen, heißt personale und soziale Unterstützungen anbieten und ermöglichen. Das würde direkt dem entgegenwirken, was eine Untersuchungsperson aus dem Gesamtsample der Ausgangsuntersuchung ausgedrückt hat: „Ich tausche mich regelmäßig mit meinen Leiterkollegen und -kolleginnen aus. Die Führungsperson an der vorgesetzten Dienstbehörde sieht das als Vergeudung von Dienstzeit“. Diese Möglichkeiten könnten aber dann dazu führen, dass die Motivation und Freude am Arbeiten erhalten bleibt und nicht nur das „In Ruhe gelassen werden“ als Entlastungsstrategie angesehen wird. Zur Methodenwahl darf zuletzt angemerkt werden, dass aufgrund des wachsenden Bedarfs an qualitativen Zugängen (Mayring, 2010, S. 23) im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten in den Masterstudien qualitative Analysen an Einzelfällen – wie in der vorliegenden Untersuchung dargestellt – vermehrt in den Blick gerückt werden könnten.

Literatur

- Anderegg, N., Stricker, T., Iberer, U. & Rosenau, T. (2020). Mentoring für Schulleiterinnen und Schulleiter: netter Gimmick oder essenzieller Bestandteil einer nachhaltigen Professionalisierung. *Erziehung und Unterricht*, 170(1–2), 185–194.
- Brauckmann, S. & Eder, F. (2019). Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(1), 5–15.
- BGBl. I Nr. 211/2013. *Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst*. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2013/211>
- BGBl. 138/2017. *Bildungsreformgesetz 2017*. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2017/138>
- BMBWF (2019a). *Schulleitungsprofil. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln*. https://www.schulautonomie.at/wp-content/uploads/2019/09/190923_Schulleitungsprofil_A4_BF.pdf
- BMBWF (2019b). *Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch*. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&type=neuerscheinungen&pub=759
- BMBWF und BMSGPuK (2021). *GIVE - Gesundheitsförderung an Schulen*. <https://www.give.or.at/>
- BMBWF (2021). *Schulqualität Allgemeinbildung*. <https://www.sqa.at>
- Bonsen, M. (2006). Wirksame Schulleitung. In H. Buchen & H.-G. Rolff, *Professionswissen Schulleitung* (S. 193–228). Weinheim und Basel: Beltz.
- Dubs, R. (2006). Führung. In H. Buchen & H.-G. Rolff, *Professionswissen Schulleitung* (S. 102–173). Weinheim und Basel: Beltz.
- Dubs, R. (2014). Führung und Moral. *Journal für Schulentwicklung*, 18(2), 29–39.
- Ebenberger, A. (2017). Onboarding – Schulleitungen begleiten neue Lehrer/innen. *Schulverwaltung aktuell*, 1, 12–14.
- Ebenberger, A. & Postrihac, R. (2021). Kompetenzentwicklung und Schulleitungshandeln von Schulleitungspersonen unter dem Aspekt persönlicher Professionalisierungsmaßnahmen. *Erziehung und Unterricht*, 171(1–2), 105–114.
- Ebenberger, A. (2021). *Zur Nachhaltigkeit hochschuldidaktischer Angebote: Die Kompetenzentwicklung von Führungskräften für die Schule als sich selbst entwickelnde Organisation*. <https://www.kphvie.ac.at/forschen-entwickeln/projekte/aktuelle-projekte.html>
- Huber, S. G. (2013). Zwölf Thesen zur guten Schulleitung. In S. G. Huber, *Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 3–12). Köln: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G. (2020a). Kooperative Führung: Führungsteam initiieren, koordinieren und steuern Schulentwicklung. In S. G. Huber, *Handbuch für Steuergruppen* (S. 17–36). Weinheim und Basel: Beltz.

- Huber, S. G. (2020b). Führungskräfteentwicklung. In S. G. Huber, S. Arnz & T. Klie-me, *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 121–137). Stuttgart: Raabe.
- Huber, S. G. & Schneider, N. (2020). Qualitätsmanagement. In S. G. Huber, *Handbuch für Steuergruppen* (S. 147–192). Weinheim und Basel: Beltz.
- Huber, S. G., Kilic, S. & Steitz, K. (2020). Gesundheitsmanagement: Ein Mehrebenenansatz zur Erhaltung und Förderung der Gesundheit pädagogischen Personals. In S. G. Huber, *Handbuch für Steuergruppen* (S. 122–141). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hundeloh, H. (2014). Salutogenes Leitungshandeln. *Journal für Schulentwicklung*, 18(2), 40–45.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kemethofer, D., Zuber, J., Helm, C., Rieß, C. & Demski, D. (2015). Effekte von Schüler*innenleistungen im Fach Mathematik. *SWS-Rundschau*, 55, 26–47.
- Klafki, W. (1973). Handlungsforschung im Schulfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19(4), 488.
- Klein E. D., Bronnert-Härle, H. & Schwanenberg, J. (2019). Distributed Leadership. *Journal für Schulentwicklung*, 23(2), 11–17.
- Klein, E. D. & Bremm, N. (2019). „It’s almost as if I treat the teachers as I want them to treat the students“. Caring als Facette von Führung an Schulen in deprivierten Lagen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 9, 89–109.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse* (11. akt. und überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schley, W. & Schley, V. (2010). *Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion*. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag.
- Schratz, M. & Ammann, M. (2020). Resiliente Schulführung: Der Sonntagabend gehört dem Tatort. *Erziehung und Unterricht*, 170(1–2), 140–148.
- Schwenk, E., Klier, W. & Spanger, J. (2010). *Kasuistik in der Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Zuber, J. & Altrichter, H. (2020). Ressourcen und Herausforderungen bei der Umsetzung von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Erziehung und Unterricht*, 170(1–2), 34–53.

