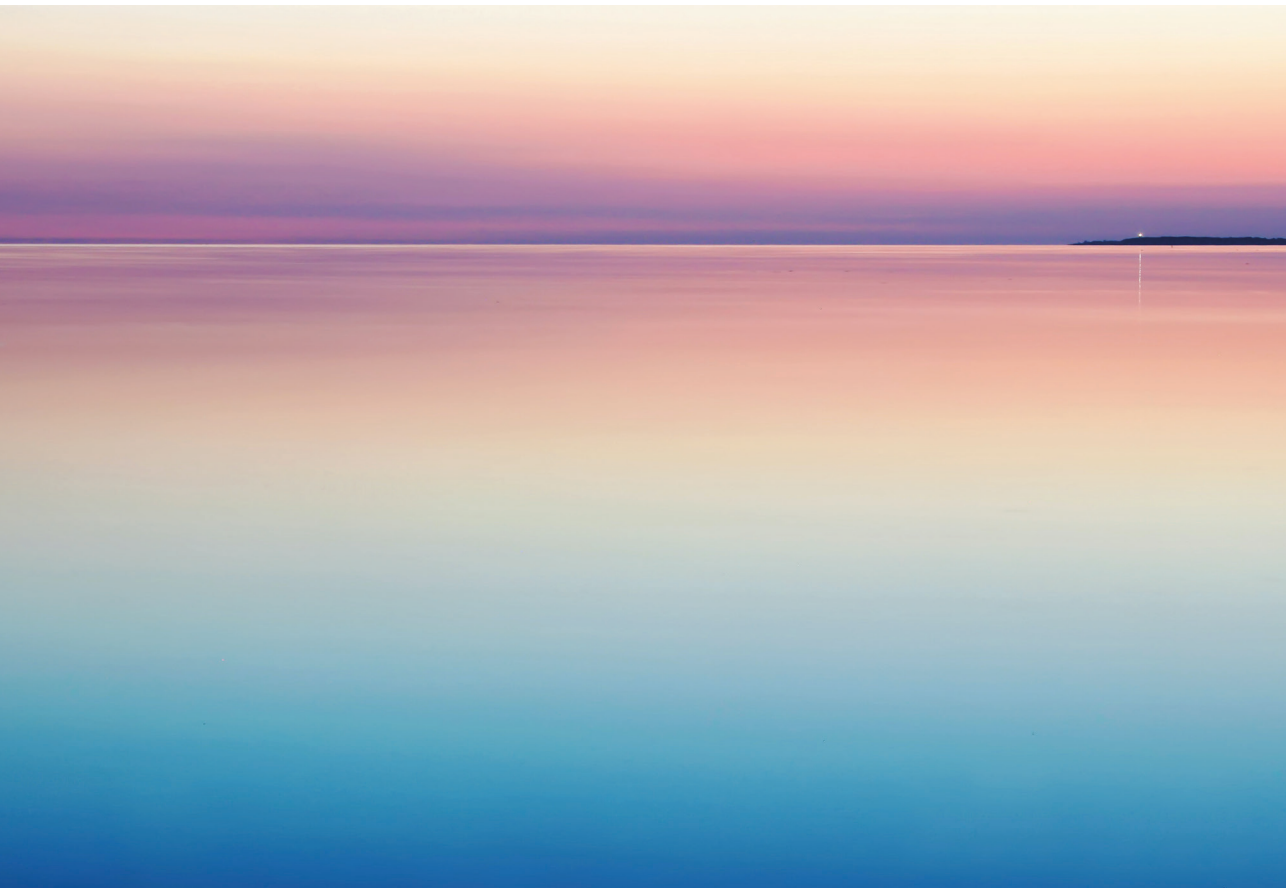


PÄDAGOGISCHE  
HORIZONTE

Ausgabe 6(2), 2022  
ISSN (print): 2523-2916  
ISSN (online): 2523-5656  
doi: 10.17883/pa-ho-2022-02

# *Pädagogische Horizonte*



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





# ***Pädagogische Horizonte***

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



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

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

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

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

### **Schriftleitung**

Emmerich Boxhofer  
Martin Kramer

### **Redaktion**

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

### **Lektorat**

Karlheinz Heimberger, MA  
Susanne Berghahn

Typeset in Cronos® Pro  
Titelfoto: Harli Marten, [unsplash.com](https://unsplash.com)  
Typografie & Layout: Martin Kramer

# Inhalt

Editorial <i>Emmerich Boxhofer, Martin Kramer</i>	vii
Wie beginnen? Eine Fallstudie über das Einführen in das Studium der Bildungswissenschaft im Projekt StEOP+   Praxis des Studierens <i>Zuzana Kobesova</i>	1
Pandemiebedingtes Distance Learning in der Schulpraxis im Studienjahr 2020/2021 <i>Brigitta Panhuber, Maria Gillhofer</i>	15
Kohärenzen, Redundanzen und blinde Flecken... Aktualität und Anschlussfähigkeit der Lehrer*innenbildung an der PHDL <i>Martina Müller</i>	29
Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute <i>Franz David Ketter-Räulinger</i>	45
Schulentwicklungsberatung in Österreich – Entfaltung eines Arbeitsfeldes im schulischen Unterstützungssystem <i>Herbert Altrichter, Hannes Hautz, Ulrich Krainz</i>	59
Creating effective goals in task-based language teaching for online collaborative English (as a foreign language) writing tasks <i>Naijia Wang, Michael Lynch</i>	85
Beliefs zur Mathematik – Explorative Fallstudien mathematisch begabter Schüler*innen <i>Sarah Beumann, Maja Kisters</i>	107





## Editorial

Emmerich Boxhofer und Martin Kramer

<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-02-01>

Seit der Erstausgabe der Zeitschrift „Pädagogischen Horizonte“ im Jahre 2017 hat sich die Themenlandschaft der Inhalte nicht verkleinert. Im Gegenteil: Themengebundene und themenoffene Ausgaben betonen einen weiten Blick auf die pädagogische Landschaft. Neben der Notwendigkeit, Forschungsergebnisse zu publizieren, um die besondere Bedeutung von Wissenstransfer zu ermöglichen, steht auch das persönliche und institutionelle Renommee im Zentrum der Mitteilung an die *scientific community* (Werth & Sedlbauer, 2021, S. 529).

Aktuell erfährt das Berufsfeld von Lehrenden durch die Verknappung von Personal eine besondere Herausforderung und die Frage, wer sich für den Lehrberuf interessiert und wer nicht, bewegt sich im Spannungsfeld der Identifikation einer Person mit ihrem Beruf. Dies geschieht während der aktiven Berufstätigkeit ebenso wie im Ruhestand, beginnt aber letztlich schon während der Ausbildung (Nieskens, 2009, S. 17).

Die vorliegende Ausgabe spannt in diesem Kontext einen Bogen vom Studienbeginn über aktuelle gesundheitsrelevante Verwerfungen während des Studiums und dem Zusammenhang und der Stimmigkeit curricularer Inhalte sowie dem Erleben des Studienabschlusses. Der nicht unwesentliche Transfer in das Berufsfeld mit den dortigen Herausforderungen schließt die thematische Klammer.

Die Bedeutung von kohärenten Abläufen in der Berufsbiografie stellt eine große Herausforderung für die Exzellenz von tertiären Bildungseinrichtungen dar. Studierende haben oft das Gefühl, dass fachliche und fachdidaktische Ausbildung getrennt voneinander abläuft (Oser & Biedermann, 2015, S. 238).

Die Grenzen des Übergangs vom Studium in das Berufsfeld sind aktuell nicht klar zu ziehen, werden doch durch den akuten Mangel an Lehrpersonen bereits Studierende in der ersten Phase ihres Studiums als Lehrende an Schulen eingesetzt.

Dabei werden Konventionen außer Kraft gesetzt und individuelle Bildungsbiografien entsprechend verzerrt. Beobachten, Analysieren und Bewerten von Unterricht sind zentrale Tätigkeiten einer praxisorientierten Ausbildung. Das scheint gefährdet. Möglichkeiten eigenständiger Unterrichtsevaluation im Berufseinstieg sollten daher Teil einer Professionalisierungsstrategie sein (Füchter, 2012, S. 123).

**ZUZANA KOBESOVA** beschreibt in ihrer Studie über die Studieneingangsphase der Bildungswissenschaften fachspezifische Lerndynamiken und bezieht sich dabei auf die geringe Prüfungsaktivität und die hohe Abbruchrate der Studieneinsteigerinnen und Studieneinsteiger. In diesem Beitrag wird auch der Frage nachgegangen, inwieweit akademische Sozialisation und Diskussion zu Lerninhalten mit dem Studieninteresse zusammenhängen.

Lernertrag und Erkenntnisgewinn im Distance Learning der Pädagogisch Praktischen Studien während der Pandemie bilden die Kernfrage des Beitrags von **BRIGITTA PANHUBER** und **MARIA GILLHOFER**. Ihr Beitrag setzt sich mit Gelingensbedingungen für die Weiterentwicklung von Professionskompetenzen der Studierenden auseinander, wobei der Begleitung durch qualifiziertes Praxisberatungspersonal ein hoher Stellenwert beigemessen wird.

Dass die Kohärenz im Lehramtsstudien einen wichtigen sinnstiftenden Aspekt für Studierende darstellt, wird im Beitrag von **MARTINA MÜLLER** thematisiert. Ihr Beitrag setzt sich mit theoretischen Überlegungen zur Wahrnehmung von Kohärenz auseinander und beschreibt auch Ergebnisse ihrer Studie. Sie nimmt dabei auch die Lehrenden in die Pflicht, auf curriculare Zusammenhänge hinzuweisen.

Wie erleben Studierende am Ende ihres Studiums die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule? Dieser Frage geht **FRANZ DAVID KETTER-RÄULINGER** nach und gibt damit der Weiterentwicklung von Hochschule und Curricula Impulse. Im Rahmen einer qualitativen Auseinandersetzung versucht Ketter-Räulinger, drei Aspekte herauszustellen, die gelingende Berufseinstiegsszenarien günstig beeinflussen können.

**HERBERT ALTRICHTER**, **HANNES HAUTZ** und **ULRICH KRAINZ** beschreiben die Entwicklung der Schulentwicklungsberatung in Österreich. Der Beitrag stellt neben einer methodischen Vorgehensweise wesentliche Impulse und Meilensteine zur Schulentwicklungsberatung dar und fasst aktuelle Schwächen, Stärken und Entwicklungsnotwendigkeiten zusammen.

Der englische Beitrag von **NIJIA WANG** und **MICHAEL LYNCH** inkludiert eine Studie, die wahrgenommene Merkmale für die Festlegung effektiver Ziele für kooperative Online-Schreibaufgaben untersucht und Ratschläge zur Unterstützung für Studierende anbietet. Dabei wurden halbstrukturierte Online-Fokusgruppeninterviews geführt und der gewonnene Datensatz thematisch analysiert.

Eine explorative Fallstudie mathematisch begabter Schülerinnen und Schüler rundet die thematische Streuwiese dieser Ausgabe ab. **SARAH BEUMANN** und **MAJA KISTERS** befassen sich in ihrem Beitrag mit den Vorstellungen von mathe-



matisch Begabten über die Mathematik als Disziplin und über mathematische Tätigkeiten. Sie versuchen erste Tendenzen abzuleiten und Entwicklungsschritte zu einer mathematischen Identität aufzuzeigen.

Alle Beiträge wurden einem Double-Blind-Reviewverfahren unterzogen. Wir bedanken uns herzlich bei allen Gutachterinnen und Gutachtern und allen Autorinnen und Autoren.

*Das Herausgeberteam*

## Literatur

- Nieskens, B. (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht?* Göttingen: Cuvillier.
- Oser, B. & Biedermann, H. (2015). Auf die Ausbildungsstätte kommt es an. Pädagogische Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung. In F. Oser, H. Biedermann, C. Brühwiler & S. Steinmann (Hrsg.), *Zum Start bereit? Vertiefende Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen und nationalen Vergleich* (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, Bd. 4, S. 211–240). Obladen: Budrich.
- Füchter, A. (2012). Beobachtung, Analyse und Bewertung von Unterricht im Referendariat und im Berufseinstieg. In D. Bosse, K. Moegling & J. Reitinger (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 5, S. 123–139). Immenhausen: Prolog.
- Werth, L. & Sedlbauer, K. (2021). *In Forschung und Lehre professionell agieren* (8. Aufl.). Bonn: Deutscher Hochschulverband.





# Wie beginnen? Eine Fallstudie über das Einführen in das Studium der Bildungswissenschaft im Projekt StEOP+ | Praxis des Studierens (Universität Wien)<sup>1</sup>

Zuzana Kobesova

Universität Wien

[zuzana.kobesova@univie.ac.at](mailto:zuzana.kobesova@univie.ac.at)

<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-02-02>

INGEREICHT 11 MAR 2022

ÜBERARBEITET 1 AUG 2022

ANGENOMMEN 29 SEP 2022

Der Beitrag berichtet über die Konzeption, Hintergründe und Erfahrungen aus dem im WS19 ins Leben gerufenen Projekt StEOP+ | Praxis des Studierens am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Die niedrige Prüfungsaktivität der Studieneinsteiger\*innen sowie die hohe Abbruchrate trotz positiver Prüfungserfolge gaben Anlass zur Annahme, dass Studieneinsteiger\*innen der Bildungswissenschaft zwar Interesse an ihrem Studium mitbringen, jedoch wenig Möglichkeit zur Diskussion von Lerninhalten sowie zur Klärung von Fragen akademischer Sozialisation vorfinden. Zur Lösung wurden Kurse des StEOP+ als „Diskussionsräume“ konstituiert, in welchen fachspezifische Lerndynamiken stattfinden können, ohne die Eigenständigkeit der Studierenden für ihr Studium zu instruieren. Die Ergebnisse des Projekts zeigen, dass Erfolgs- und Prüfungsquoten paradoxerweise zu erreichen waren, weil die stattfindenden Lernprozesse daran gerade nicht ausgerichtet wurden. Dieses Ergebnis wird abschließend in Bezug auf Spezifika bildungswissenschaftlicher Einführung ins Studium sowie im Zusammenhang institutioneller Rahmenbedingungen diskutiert.

SCHLÜSSELWÖRTER: StEOP (Studieneingangs- und Orientierungsphase), Einführen ins akademische Studium, Transition, Studierkompetenzen, Lernerfahrung

## 1. Einleitung

Das Einführen in ein Studium ist für viele Studienrichtungen ein wichtiges Thema, fixieren doch dabei Studierende ihre Studienwahl und bestätigen dadurch ihrerseits die Relevanz des Faches. Was aber ist eine geeignete Unterstützung, damit Studienbeginner\*innen diese Transitionsleistung erbringen? Deutlich wird an dieser Frage die Bedeutung der Schnittstellenarbeit zwischen dem „noch nicht“ und

<sup>1</sup> Teile dieses Beitrags wurden aus dem Projektzwischen- (2020) und Projektendbericht (2021) adaptiert. StEOP steht dabei als Abkürzung für die studienrechtlich verankerte Studieneingangs- und Orientierungsphase universitärer Studien (UG, 2002, §66).

„nicht mehr“, die sich nicht nur als institutioneller Übergang zwischen den Bildungseinrichtungen, sondern auch als interaktive Drehscheibe der Fachverständnisse begreifen lässt. Ein universitäres Studium, das stark auf Eigenständigkeit im Studieren setzt, mit einer „Unterstützung“ zu beginnen, wirkt dabei paradox. Das Kantische Dilemma „Wie kultiviere ich zur Freiheit bei dem Zwange“ (Kant, 1803/1983, S. 711) mutiert zum Dreh- und Angelpunkt der Frage „Wie studiere ich eigenständig trotz – nicht dank – der gebotenen Unterstützung?“ Hinzu tritt eine für das Fach Pädagogik bzw. Bildungswissenschaft spezifische Frage der Einführung in eine Materie, in der man sich eigentlich immer schon befindet (Derbolav, 1965, S. 38), da jede\*r von uns erzogen wurde, Schule besuchte etc. Das Spezifische dieser Frage betrifft also die Art der Theorien, die wir meist in Einzahl antreffen, aber in unseren Lernerfahrungen in Mehrzahl mitdenken müssen. Damit sind die persönlichen Theorien über ein Fach, seine mögliche Praxisrelevanz und den beruflichen Nutzen angesprochen. Aus diesem Grund gewinnt die Diskursivität und Interaktion über Fachverständnisse an der einführenden Schnittstelle der Bildungswissenschaft zentrale Bedeutung.

Diesen Ambivalenzen musste sich auch das im Wintersemester 2019 (kurz: WS19) ins Leben gerufene Projekt StEOP+ | Praxis des Studierens am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien stellen. Im vorliegenden Beitrag wird über Ergebnisse und Erfahrungen aus diesem Projekt berichtet. Im Zentrum steht dabei die Schnittstellenarbeit zwischen der institutionellen Ebene der Universität Wien bzw. des Instituts für Bildungswissenschaft und der individuellen Ebene in Beziehung zu Studieneinsteiger\*innen in der StEOP. In diesem Zusammenhang wird zunächst das Projekt anhand seines theoretischen und organisatorischen Hintergrunds vorgestellt, darauf aufbauend die Konzeption und Ziele dargelegt, um anschließend die Umsetzung und Erfahrungswerte aus dem Projekt zu präsentieren. Im letzten Abschnitt werden institutionell relevante Ergebnisse sowie Erfahrungen aus der Schnittstellenarbeit diskutiert.

## **2. Theoretischer und organisatorischer Hintergrund von StEOP+ | Praxis des Studierens**

StEOP+ | Praxis des Studierens ist im Rahmen der Initiative „Aktiv Studieren“ entstanden, die von der Universität Wien auf Grundlage des Entwicklungsplans (2017, S. 14) und der Leistungsvereinbarungen (2018, S. 61) gesetzt wurde. Das Vorhaben implizierte u.a. Maßnahmen zur Steigerung der Erfolgs- und Prüfungsquote um 10%, die an eine höhere Verbindlichkeit zwischen Studierenden und Universität gekoppelt werden (ebd., S. 41) und auch für das Projekt ausschlaggebend waren. Eine weitere sich daraus ergebende Konsequenz war der Umfang der Prüfungsaktivität, der für prüfungsaktive Studien mit 16 ECTS im ersten Studienjahr (UG, 2002, §12 Abs. 4, Pkt. 1a) angesetzt war.

## 2.1 Ausgangslage

Der Studienbeginn gestaltet sich selten ohne Hindernisse. In Jahren vor Projektstart (2015–2018) scheint es im Studiengang der Bildungswissenschaft besonders schwierige Startbedingungen gegeben zu haben. Das Niveau stagnierte niedrig auf unter 70 % der prüfungsaktiven Studierenden. Dabei machte die Gruppe der mit negativem Prüfungserfolg fortsetzenden Studierenden zumindest ein Viertel aller Einsteiger\*innen aus. Rechnete man prüfungsinaktive Studierende hinzu, stieg der Anteil der inaktiven und negativ fortsetzenden Studienbeginner\*innen auf über 40 % der Grundgesamtheit.

Zudem bedeutete positiver Prüfungserfolg nicht automatisch die Fortsetzung des Studiums. Im WS18 setzte nur etwas über die Hälfte jener Studienanfänger\*innen ihr Studium fort, die die StEOP-Prüfung vollständig oder zumindest eine der beiden StEOP-Prüfungen positiv absolviert hatte. Das machte von der Grundgesamtheit ca. 30% aus. Nur eine niedrige Anzahl von Studienbeginner\*innen startet also in ihr Studium, ohne bereits hier eine Studienverzögerung aufzubauen.

Das Projekt StEOP+ | Praxis des Studierens interpretierte diese Gemengelage als (konfuses?) Interesse am Fach, dem die Diskussionsräume zur Abwägung gegenseitiger Interessen und zur akademischen Sozialisation in Bezug auf die Fachinhalte und Anforderungen fehlen. Als Lösung wurde aus diesem Grund die Schaffung von „Räumen“ zur Studierpraxis beschlossen, in welchen Studieneinsteiger\*innen sich mit den Fachinhalten sowie ihrem Interesse am Studienfach beschäftigen und sich in ihren Studierfähigkeiten stärken bzw. weiterentwickeln können. Erreicht sollte damit werden, dass Studieneinsteiger\*innen der Bildungswissenschaft einen eigenen Zugang zu den Fachinhalten entfalten und ihr Studium in ihr übriges Leben integrieren können. Damit reflektiert diese Lösung auch die fachspezifische Problematik der Einführung, ohne die Eigenständigkeit der Studierenden zu beeinträchtigen.

## 2.2 Organisatorischer Hintergrund

Auf Basis seiner Ausgangsprämisse fokussiert das Projekt neben fachspezifischer Sozialisation (z. B. Umgang mit Fachbegriffen) auf vielfältige Reflexionen wie die der eigenen Erwartungen und jenen der Universität, der bisherigen Lern- und Prüfungserfahrungen sowie auf die Integration des Studiums in den übrigen Alltag. In allen diesen Bereichen wurde eine hohe Diversität erwartet, die es konzeptuell mitzudenken galt. Unter Berücksichtigung dieser Vielfalt und des Anspruchs universitärer Bildung im Hinblick auf Eigenständigkeit der Studieneinsteiger\*innen musste eine fachspezifische Dynamik der Einführung entwickelt werden. Die Praxis des Studierens als Titel des Projekts signalisiert also gerade nicht, in konkrete Strategien der Bewältigung eines Studiums einzuführen oder einen Werkzeugkof-

fer für die zumeist anzutreffenden Fragestellungen zu liefern. Das Konzept war als Praxisraum angelegt und verlangte nach einer bildungstheoretischen Grundlage, auf der eine akademische Lern-, nicht Erziehungsdynamik, entstehen kann. Von der Form her wurde daher ein Mentoring-Setting angedacht, dessen Format sich allerdings noch rekonzeptualisieren sollte.

Gerahmt wird das Projekt von der StEOP als einer Einführungsphase der Studien, wie sie in Österreich infolge der sog. Bologna-Reform eingerichtet wurde. Sie ist als eine Phase zu verstehen, in der sich die „Studierenden einen Überblick über die wesentlichen Inhalte des jeweiligen Studiums und dessen weiteren Verlauf“ (UG, 2002, § 66, Abs. 1) machen können. Organisatorisch besteht die StEOP aus mehreren Lehrveranstaltungen und dient den Studieneinsteiger\*innen als sachliche Entscheidungsgrundlage für ihre Studienwahl. Ferner sei StEOP ausdrücklich nicht als Selektionsmechanismus für eine quantitative Zugangsbeschränkung zu Studien zu gestalten (ebd., Abs. 5), wenn sie auch dem Monitoring der Prüfungsaktivität im Umfang von 16 ECTS Mindeststudienleistung in den ersten vier Semestern verpflichtet bleibt (ebd., § 59, Abs. 1). Diese institutionelle Großwetterlage stellt sich auch in der hier relevanten Studienrichtung der Bildungswissenschaft dar. Das StEOP+ wird in einer Umbruchsituation etabliert, in der StEOP-Anforderungen<sup>2</sup> etwas gelockert werden und ein Aufnahmeverfahren eingeführt wird.

### 2.3 Bildungstheoretische Umsicht

Das „Wie“ des Einführens stand in der Konzeptionsphase im Spannungsverhältnis, die Selbstständigkeit der Studierenden mit der Modifikation von Erwartungen und privaten Alltagstheorien über das Fach in ihrer Vielfalt zu verknüpfen. Das Konzept erforderte einerseits ein Bewusstsein für Konstitution und Konstruktion von Auffassungen sowie andererseits einen in sich vielfältig anregenden Denkraum. Denn die Aufgabe der StEOP+ war nicht, Theorien zu erklären, diese wurden in den beiden StEOP-Vorlesungen vorgetragen. Vielmehr ging es um das Provisorium für Studieneinsteiger\*innen, in welchem sie sich mit der Orientierung im Atlas ihrer Studieninhalte beschäftigen, Wege zum Verstehen der Lektüren suchen, erkunden und finden sowie diese mit ihren individuellen Erfahrungshintergründen auch buchstäblich beschreiten.

Das vielfältige, anregende Lernumfeld ähnelt der Vorstellung einer Flaniererei mit der pädagogischen Wissenschaft (Krause, 2021) und meint gerade nicht eine spezielle didaktische Kunstfertigkeit. Der Lernraum wird von der Sache aus gedacht. Mit den zwei StEOP-Vorlesungen erhalten Studieneinsteiger\*innen zwei unterschiedliche Landkarten aus dem Atlas dieses aktuell kartografierten Faches.

---

<sup>2</sup> Diese Lockerung bedeutet allem Anschein nach keine fachwissenschaftliche Vereinfachung, sondern lediglich einen kleineren Umfang der Inhalte, da ein Teil im Aufnahmeverfahren abgefragt und somit vorgelagert wird.

Sie wissen dabei nicht, aus welchem Teil und in welcher Richtung diese zu lesen sind und begreifen sie womöglich auch nicht als Landkarten. StEOP+ versteht sich hierbei als Weggefährte, der zwar nicht weiß, wie genau Theorien jeweiliger Vorlesungen zu verstehen sind und was sie für Studieneinsteiger\*innen bedeuten mögen. Das Projekt als StEOP-Begleiter kann aber die symbolischen Einzeichnungen in den Landkarten lesen und weiß von Praktiken, um im Gelände des Faches zu bestehen. Aus dieser Metaphorik<sup>3</sup> hergeleitet können die Inhalte von StEOP+ wie folgt verstanden werden:

- Wanderung durch die Untiefen der LV-Teilnahme mit den Studieneinsteiger\*innen (z. B. prüfungsimmanente und nicht-prüfungsimmanente LVs)
- Erkunden verschiedener Pfade und ihrer Gangbarkeit (z. B. Selbstorganisation, die eigenen Lernerfahrungen auf den akademischen Kontext beziehen)
- Erkennen von historisch gewachsenen Strukturen und stabilen (Theorie-)Formationen (z. B. Zuständigkeiten und Hierarchien in der Studienverwaltung, Unterschiede zwischen Sachbuch und wissenschaftlicher Publikation)
- Lesen von Landkarten des Faches (z. B. Interpretation wissenschaftlicher Texte) bzw. verschiedene Landkarten des Faches perspektivisch zu lesen und im Gesamtbild zu verorten lernen (z. B. Verständnisse, Paradigmen und Positionen der Texte interpretieren und argumentativ aufgreifen)

Bildungstheoretisch konturierte das Konzept eine Studierpraxis, die Begriffe, Theorien und Modelle als Koordinaten kartografierte und damit der eigentlichen Praxis erschloss. Dies sollte einen Raum des Staunens (gr. *thaumazein*) und Betrachtens (gr. *theoria*) schaffen, einen Ermöglichungsraum, der Studienbeginner\*innen Bezugspunkte zu eigenen Alltagstheorien entwickeln lässt. StEOP+ nahm sich daher nicht vor, gegen die von Einsteiger\*innen mitgebrachten Auffassungen über pädagogische Phänomene anzukämpfen, sondern machte diese gerade zur Voraussetzung ihrer Verortungen. Die Entfernungen der Positionen wurden somit als inhaltliche und soziale Relationen aufgefasst. In der Anzahl und Vielfalt der Positionen und Betrachtungen waren Wanderer umso stärker gezwungen zu differenzieren und Differenzen in ihrem (Selbst-)Verständnis zu prüfen. Ferner hatten sie ihre Differenzierungen untereinander zu kommunizieren und sich aus der Fachsprache der Lerninhalte heraus eine eigene Artikulationsfähigkeit zu konstruieren. Die Landkarten pädagogischer Begriffe halfen ihnen beim Lernen der Fachinhalte auch die Entfernungen ihrer eigenen Auffassungen mitzudenken.

<sup>3</sup> Eine Metaphorik wie diese ist in Grundlagen der Bildungswissenschaft gar nicht so ungewöhnlich. Der als Begründer dieser Wissenschaft geltende Johann Friedrich Herbart hat z. B. Allgemeine Pädagogik als „Grundriß [sic] einer wohlgebauten Stadt“ (1806/1887) beschrieben. Auch nach der Jahrtausendwende trifft man solche Theoretisierungen an – etwa die Gegenüberstellung vom „Land“ der menschlichen Humanität und der Systematischen Pädagogik bei Meyer-Wolters (2002). In vorliegendem Beitrag soll durch die Metaphorik jene Erfahrung ausgedrückt werden, die Studieneinsteiger\*innen in einer historisch gewachsenen Universitätsstruktur machen (können) und die gleichzeitig die Notwendigkeit der Legitimation des eigenen Studierens offenlegt.

Welches spezifische Lernen bedeutet die so angelegte Studierpraxis? Aus dem dargelegten Verständnis über das Einführen geht hervor, dass die wissenschaftliche Pädagogik paradox in ihr eigenes Studium einführen kann und muss – sie lehrt dadurch, dass sie nicht (be-)lehrt. Das bedeutet allerdings nicht, dass es keine Gründe zur Belehrung geben würde. Vielmehr konfrontiert sie in Figur des Weggefährten durch ihre beredte Distanz die mitgebrachten Alltagsansichten mit sich selbst oder aber in der Differenz zueinander. Sie erfüllt nicht den Wunsch nach Bestätigung, nach normativen Hinweisen, wie etwas „richtig“ getan, verstanden werden soll u. a. m. Theoretisch gesprochen widerfährt der Meinung (gr. *dóxa*) bzw. dem Fürwahrhalten ein „der Möglichkeit des Irrtums bewußtes [sic] Urteilen“ (Eisler, 1905, Online). Bereits durch die anzutreffende Vielfalt von Alltagsverständnissen über pädagogische Phänomene wird offensichtlich, dass „die“ Meinung als „ein Mittleres zwischen Wissen und Nichtwissen“ (ebd.) am Boden wissenschaftlicher Theorien weder vollends widerlegt noch bestätigt werden kann. Die Konfrontation mit den Meinungen anderer Einsteiger\*innen sorgt vielmehr dafür, dass die eigene Meinung als solche erkannt wird und nach wissenschaftlicher Überprüfung bzw. Antwort fragt. Wider die eigene Erwartung einer endgültigen Antwort – paradox also – kann sich eine Meinung nicht in einer wissenschaftlich abgesicherten Nische ausruhen, sondern wird als Frage in den Raum gestellt und offen gehalten. StEOP+ als Weggefährte nutzt damit den medialen Charakter (Meyer-Drawe, 2005, S. 31)<sup>4</sup> – d. h. eben das Mittlere zwischen Wissen und Nichtwissen – der Meinung, um Alltagstheorien über pädagogische Phänomene allmählich in pädagogische Wissenschaftlichkeit zu transformieren, die Studierpraxis als „dialogische(n) Wahrheitssuche und gemeinsame(n) Geltungsbindung“ (Rekus, 2013, S. 93) zu verstehen. Ohne mitgebrachte Meinungen vollends aufgeben zu müssen, können Studieneinsteiger\*innen auf diesem Wege beispielsweise StEOP-Texte entziffern und diskutieren<sup>5</sup>.

Was bildungstheoretisch argumentiert und nachvollzogen werden kann, muss aber auch in eine praktische Gestaltung übersetzt werden. Das sollte sich schwieriger als erwartet herausstellen. Einblicke in diese Gestaltung gibt der nächste Abschnitt und lenkt dabei die Aufmerksamkeit auf die Verknüpfung der (Lern-)Erfahrungen und Fachinhalte in der akademischen Lehre.

4 Im Griechischen gibt es die „mediale“ grammatikalische Form wie z. B. ‚sich freuen‘, ‚sich täuschen‘, oder auch ‚geboren werden‘, ‚altern‘ und ‚aufwachen‘. Allen diesen Vollzügen ist gemeinsam, dass wir selbst daran beteiligt sind, ohne sie auszulösen.“ (Meyer-Drawe, 2005, S. 31). Ein\*e Lernende\*r „vollbringt etwas, was sich an ihm vollzieht.“ (Ebd.). Der Vollzug, den Studierende an sich bei einer paradoxen Einführung vollziehen, ist zu allererst die Unterscheidung ihres Wissens und Nichtwissens sowie das, was diese zu dessen Bestehen aktiv (z. B. durch das Behaupten) oder passiv (z. B. durch Vorannahmen) beitragen.

5 Das Verhältnis von Alltags- und Wissenschaftsverständnis von pädagogischen Phänomenen ist ein wichtiger Diskussionsstrang der Bildungswissenschaft und durchzieht neben didaktischen auch Fragen nach disziplinärer Identität des Faches und der Gestaltung der Berufsbildung (siehe exemplarisch dazu Tenorth, 2010).



### 3. Konzeption, Ziele und Grenzen von StEOP+ | Praxis des Studierens

StEOP+ | Praxis des Studierens wurde zunächst als ein strukturiertes Mentoring-Angebot konzipiert, das aus acht thematischen Workshops bestand. Die Workshops waren im Sinne gemeinsamer Studierwanderungen als Lern-, Beziehungs- und Begleitangebote im Semesterverlauf gedacht. Die *Projektziele* wurden auf drei Ebenen mit Lernerfahrungen von Studieneinsteiger\*innen kontextualisiert:

- a) Ebene der Lehre und des Studiums: Nachbearbeitung und Verarbeitung der in den Präsenzeinheiten der StEOP-LVs vermittelten Fachinhalte, Verknüpfung mit eigenem Vorwissen und Reflexion vollzogener Lernerfahrungen
- b) Institutionelle Ebene: Orientierung im Universitätsgelände und in Gebäuden sowie in der Organisations- und Zeitstruktur der Universität, Auseinandersetzung mit formalen und rechtlichen Rahmenbedingungen eines Studiums bzw. einer LV-Teilnahme mit dem Ziel, die eigene Erfahrung in der Selbstorganisation treffsicher einzubringen, zu erweitern und/oder zu vertiefen
- c) Personale Ebene:
  - individuelle Studierkompetenz wie z. B. die Reflexion eigener Erwartungen an das Studium, die Analyse eigener Lernfähigkeit und Lernerfahrungen im Studienfach der Bildungswissenschaft sowie die fachspezifische Akklimatisierung
  - individuelle Selbstkompetenz zur Reflexion eigener Frustrationstoleranz und Resilienzförderung, z. B. durch die Etablierung einer konstruktiven Fehlerkultur und eines produktiven Umgangs mit Misserfolgen sowie durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Testfähigkeit

Um diese Ziele zu erreichen, sollten allerdings Mentor\*innen Lehrpersonen mit ausdrücklicher Erfahrung im StEOP-Bereich und mit didaktischer Gestaltung der Workshops vertraut sein – also nicht etwa Studierende in höheren Semestern. Das Projekt wurde außerdem in einen größeren Kontext eingebettet, sodass eine enge Vernetzung mit Anlaufstellen wie Sekretariaten, Tutor\*innen, weiterem Lehrpersonal, Studierendenvertretung etc. stattfand.

Das Angebot bestand konkret aus acht Workshops zu folgenden Themen: Kennenlernen und Erwartungen, Lernstrategien, Selbstorganisation, Prüfungsvorbereitung (in Bezug auf den studienrechtlichen Rahmen und in Bezug auf die eigene Testfähigkeit), Texterschließung und Lesekreise. Im WS19 wurden insgesamt vier Kurse für je maximal 25 Teilnehmer\*innen mit dieser inhaltlichen Struktur angeboten. Mit zwei Kursen im darauffolgenden Sommersemester konnte das Volumen von 50 Personen abgedeckt werden.

Im Implementierungsverfahren zeigten sich allerdings auch gewichtige *Grenzen*. Das Projekt musste auf Vorgaben eingehen, die von der Universitätsleitung zur Bedingung ihrer Freigabe gemacht wurden. So wurde die Verbindlichkeit der Teilnahme durch Studierende hinterfragt, was aus einem flanierenden Angebot

einen anmeldepflichtigen Kurs machte. Aus Flaniererei wurde eine eher geführte Wanderung, ein Lehrpfad bzw. ein Spaziergang durch eine Reihe inhaltlicher Stationen. Dieser Umstand bedeutete in weiterer Folge auch eine Begrenzung im Verhältnis der Flaneure bzw. Spaziergänger\*innen, die von der Kursleitung fortan mitzudenken war. Die ursprünglich als Mentor\*innen gedachten StEOP-Weggefährten mussten als Kursleitungen – also explizite Lehrpersonen – in ein asymmetrisches Verhältnis zu den Studieneinsteiger\*innen treten. Dass die Spaziergänge damit nochmal auf Durchläufe mit Bewertungscharakter abgestuft wurden, verzerrte zusätzlich das angedachte Bildungsverständnis des Projekts. Um die Hierarchie in Beziehung zu Studierenden abzuschwächen, betonten die Weggefährt\*innen daher den Workshopcharakter der Einheiten; die Beurteilung erfolgte ausschließlich mit „teilgenommen“ bzw. „nicht teilgenommen“.

Abschließend ist zu erwähnen, dass das Projekt außercurricular durchgeführt wurde, was die Abhängigkeit vom Geldgeber und damit den Leistungsdruck wesentlich erhöhte. Die Kursleitungen hatten daher zusätzlich diesen Druck zu kanalisieren, um Studierenden einen sozial vitalen Erfahrungsraum zu sichern.

#### 4. Erfahrungen und Ergebnisse des StEOP-Projekts

Das Projekt startete mit WS19 mit vier Kursen<sup>6</sup> in seine Pilotphase und damit in eine Bewährungsphase des Konzepts. Die Erfahrungen und Ergebnisse lassen sich auf zwei Ebenen zusammenfassen. Auf formaler Ebene zeichnen die Zahlen zur Erfolgsquote und Prüfungsaktivität<sup>7</sup> ein zufriedenstellendes Bild:

- Im WS19 (Datenstand: 03.02.2020) ist die Erfolgsrate gegenüber WS18 (Datenstand: 15.03.2019) um 16,4 % und bis SS21 auf insgesamt 35 % gestiegen.
- Die Anzahl der Studierenden mit zwei negativen Beurteilungen ist um 75 % gesunken und ging bis SS21 gegen null.
- Im WS19 haben 61,5 % mehr StEOP-Studierende als im WS18 die StEOP positiv absolviert; in Summe ist die Gesamtanzahl der ihr Studium positiv fortsetzenden Studienbeginner\*innen (Mindestumfang der Studienleistung von 16 ECTS im 1. Studienjahr) von 38,8 % (WS18) auf 45,9 % (WS19) und schließlich auf 75,9 % im WS20 gestiegen.
- Die Prüfungsaktivität der Kurs-Teilnehmer\*innen lag mit 94,4 % (SS20) und 91,5 % (WS20) deutlich über dem Niveau der Gesamtgruppe.

Nicht unerwähnt sollten die erschwerenden Bedingungen bleiben, die im Jahr 2020 mit dem Ausbruch der Pandemie und der Einführung des Aufnahmeverfahrens für die Studienrichtung Bildungswissenschaft sowie dem kurzfristigen

<sup>6</sup> Für Quereinsteiger\*innen wurden im SS20 zwei statt vier Kurse zur Verfügung gestellt. Wie oben angeführt konnten pro Kurs max. 25 Teilnehmer\*innen ein Begleitangebot wahrnehmen, das waren im WS max. 100 und im SS 50 Studierende.

<sup>7</sup> Die dargelegten Zahlen gehen zurück auf die Abfragen in der Statistik des universitätsinternen Systems MIS sowie auf die Auswertungen zum Abschneiden der Kurs-Teilnehmer\*innen zur Gesamtgruppe.

Anstieg der Studierendenzahlen um 33 % im WS19 nicht unerheblich waren. In dieser Situation wurde beispielsweise eine schnelle Transformation in vollständig digitalisierte Lehre notwendig, was bei praxisorientierten Workshops des Projekts nur durch eine einfühlsame sozio-digitale Begleitung gelingen konnte.

Um die Zahlen auf inhaltlicher Ebene näher zu interpretieren, muss der Blick auf die Erfahrungswerte und Rückmeldungen aus den Kursen gerichtet werden. Zu diesem Zweck wurden während der Semester kontinuierliche Feedbacks eingeholt sowie Evaluationen am Semesterende durchgeführt. In diesen Feedbackschleifen zeigt sich, dass die Erfolgs- und Prüfungsdaten eher ein Nebeneffekt der vordergründig ablaufenden Lern- und Studierprozesse waren. Statt Quoten oder positiver Noten standen für Studieneinsteiger\*innen der Austausch in den Peer-Groups, die Unterstützung bei der Erschließung der StEOP-Lektüren, die Selbstorganisation sowie die Erarbeitung individueller Lern- und Prüfungsstrategien im Zentrum.

#### 4.1 Neue Studierkultur

Eine besondere Rolle spielte der Austausch, der als grundlegend für den Studieneinstieg sowohl von Kurs-Teilnehmer\*innen in sämtlichen Rückmelde-Tools als auch von Stakeholdern wie den StEOP-Vortragenden oder der Studierendenvertretung rückgemeldet wurde. Dabei wurde über eine neuartige Studierkultur berichtet (z. B. mehr Diskussionsaufkommen). Eine studentische Rückmeldung fasste die persönlichen Lernerfolge durch eine Reihe von Aktivitäten aus dem Studieralltag wie folgt zusammen: „Kennenlernen der anderen Student\*innen, Gründen der Lerngruppe, Austauschen mit den anderen Studierenden (zu Corona-Zeiten), Lernstrategien, Übungsfragen, Gruppenarbeit“.<sup>8</sup>

Die erwähnte neuartige Studierkultur umspannte über das WS19 hinaus die StEOP und schweißte Studierende in der Pandemie erst recht zusammen. Sie entfaltete außerdem einen starken integrativen Effekt, welcher der anzutreffenden, tatsächlich hohen Diversität der Studierendenschaft zuträglich und damit sogar mit dem Entwicklungsplan der Universität Wien 2025 konform war<sup>9</sup>.

Die erwähnte große Diversität der sozialen Hintergründe und Lebenslagen war seit Projektstart deutlich zu beobachten. Dazu gehörten Umstände wie Schwangerschaft, Betreuungspflichten, Berufstätigkeit in sehr unterschiedlichem Aus-

<sup>8</sup> Auszug aus der verpflichtenden Evaluation des Kurses 111 im WS20. Ähnliche Kommentare finden sich auch in Evaluationen der anderen drei StEOP+-Kurse im WS20.

<sup>9</sup> Die Universität Wien ist bestrebt „den Studienzugang möglichst integrativ zu gestalten“ und setzt Outreach-Strategien, um auch Studierende aus bildungsbenachteiligten Milieus einen chancengleichen Studienzugang zu gewähren. (URL: <https://infopool.univie.ac.at/startseite/zielgruppen-herausforderungen-chancen/diversitaet-1-einfuehrung>; Entwicklungsplan 2025 Universität Wien, 2017, S. 36 und 61) Die Studierenden-Sozialerhebung 2019 zeigt die große Diversität der Lebenslagen und Hintergründe der Studierenden auf und damit auch, wie ambitioniert das Vorhaben ist, diese Vielfalt in der StEOP zu bewältigen. (IHS, 2020).

maß, Art der Studienberechtigung, verschiedene ethnische, geschlechtliche und sozio-ökonomische Ausgangslagen, aber auch Alter und Stadt-Land-Divergenzen<sup>10</sup>. Diese Diversität griff das Projekt im Sinne seines Flaniervorhabens als Vielfalt von Lernvoraussetzungen und -bedingungen auf, die diversifiziertes Probehandeln z. B. im Umgang mit den Lerninhalten ermöglichten und damit Chancengerechtigkeit unter Studierenden erfahrbar machten. Das Projekt konnte dadurch sichtbar machen, dass Studierende von ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen profitieren, indem sie voneinander lernen. Dazu haben Übungen in Einzel- und Gruppensettings im vertraulichen Rahmen beigetragen, wo Studierende die Erfahrung machten, trotz der Heterogenität ihrer Gruppen mit ähnlichen oder sogar gleichen Problemen/Fragen konfrontiert zu sein.

StEOP+ entwickelte sich zu einer sozial egalisierenden Maßnahme, obwohl es gerade nicht explizit auf die gegebenen sozialen Unterschiede hinwies. Die Individualisierung in Workshops ging v. a. von fairem Lehrverhalten sowie von lernrelevanten Erfahrungen aus, die alle Studierenden in einer bestimmten Hinsicht gemacht hatten oder von solchen betroffen gewesen waren. In diesem Bezug wurde von Studieneinsteiger\*innen exemplarisch rückgemeldet: „Es ist ein gutes Gefühl zu sehen, dass sich andere in derselben Situation befinden.“<sup>11</sup> Eine andere Stimme bedankte sich wie folgt für die Begleitung: „bin ich froh, den Kurs absolviert zu haben, dadurch habe ich zwei Lernpartner\*innen gefunden, mit denen das Studieren etwas leichter fällt.“<sup>12</sup> Eine andere hob die diversitätssensible Herangehensweise hervor: „Ich fand super, dass unterschiedliche Lerntypen besprochen wurden und dass diese nicht gewertet wurden – nicht ein Lerntyp ist besser als der andere.“<sup>13</sup>

#### 4.2 Herausforderungen und „harte Nüsse“

Diese positiven Rückmeldungen sollten allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass es eines enormen Einsatzes in der Überzeugungsarbeit und der praktischen Etablierung des Konzepts bedurfte. Das Absorbieren von Wissen, um eine wichtige Prüfung zu bestehen, ist eine gängige Vorstellung über einen Lernprozess und mitunter der Grund für Konkurrenz- und Leistungslogik unter Studierenden. Dass dies nicht einfach eine Gedächtnisübung darstellt, sondern selbst erarbeitet werden muss, war besonders zu Projektbeginn für einige Studieneinsteiger\*innen nicht einleuchtend. Warum auch soll man für einen MC-Test nicht auswendig lernen, wenn das der einfachste Weg wäre? Der MC-Prüfungsmodus evoziert eher eine Kreuzerübung als eine reflexive oder schlussfolgernde Herangehensweise. Einige Rückmeldungen aus dem ersten Semester der Pilotphase zeigen, dass nicht

10 Vgl. Projektendbericht 2021.

11 Rückmeldung im 5-Finger-Feedback aus dem Kurs 125 im WS20. Die Antwort veranschaulicht die lernrelevante, egalisierende Erfahrung, die in den Online-Einheiten der Kurse präsent wurde.

12 Auszug aus der internen anonymen Projektevaluation der Kurse im SS20.

13 Auszug aus den Rückmeldungen im Kurs 122 im WS21.

alle Studieneinsteiger\*innen die Bedeutung des reflexiven Lektüre-Zugangs erkannt haben. Während ein Feedback anführt: „Es war hilfreich – da gezeigt wurde, welcher Professor auf was Wert legt. Wie man an Texte heran geht. Lernmethoden... u. v. m. ...“<sup>14</sup>, ist in einem anderen zu lesen: „Die StEOP+ hat mir persönlich nicht geholfen, meine StEOP zu schaffen, dazu war es zu wenig auf die Inhalte der VO's gerichtet... ich hätte mir mehr etwas wie Nachhilfe gewünscht anstatt persönlicher Dinge wie Routinen, Erfahrungen, Ängste, Erfolge“<sup>15</sup>. Solche Differenzen nahm das Projekt zum Anlass, ab SS20 das (Lern-)Setting besser zu kommunizieren und Kursteilnehmer\*innen früher mit Lesemethoden vertraut zu machen.

Andererseits sind die Zahlen und die ab SS20 einsetzenden durchgehend positiven Rückmeldungen ein Ergebnis unzähliger Umwege, Auseinandersetzungen und Aufarbeitungen von Erfahrungen unter teils schweren Bedingungen. Studieneinsteiger\*innen haben in ihren Feedbacks etwa von StEOP als Stresssituation, von Herausforderungen des Studierens im Modus des distance learning und über die Umstellung ihrer Herangehensweisen im Umgang mit Lerninhalten und Studienkolleg\*innen berichtet. Anbei veranschaulichen einige der Rückmeldungen die breite Palette der bewältigten Situationen bzw. Lernanlässe:

- Ich nehme mit, „wie ich an einen Text herangehe und dass es sehr wohl viel Zeit beansprucht einen Text genau zu lesen.“<sup>16</sup>
- Ich fand super, „neue verschiedene Möglichkeiten mit Stress umzugehen- kennenzulernen- fand dieses Skriptum sehr hilfreich.“<sup>17</sup>
- „Sich selbstständig darum zu kümmern, mit der Lern- bzw. Mitschriftengruppe Termine für Treffen auszumachen und als Gruppe an Teilleistungen zu arbeiten.“<sup>18</sup>
- „Großer Druck durch StEOP. Prüfungen innerhalb einer Woche...“<sup>19</sup>
- „Für mich persönlich war dieses Semester (wegen Corona) sehr anstrengend. Ich musste sehr viel arbeiten, mein Kind hatte keine Schule, ... Probleme, die sicher viele hatten.“<sup>20</sup>

## 5. Diskussion und Ausblick

Nach der Pilotierung scheint sich das paradoxe Vorgehen des Projekts in der Praxis des Studierens bewährt zu haben. Ohne Erfolgsquoten anzupeilen, konnten diese erreicht werden. Ohne Diversitätssensibilität als Qualitätsmerkmal zu offerieren, konnte diese gelebt werden. Die erreichten Quoten und Rückmeldungen der Studierenden stellen vor diesem Hintergrund zweifellos einen Erfolg dar.

14 Auszug aus den Rückmeldungen im Kurs 123 im WS19.

15 Ebd.

16 Auszug aus den Rückmeldungen im Kurs 090 im WS21.

17 Auszug aus den Rückmeldungen im Kurs 124 im WS20.

18 Auszug aus den Rückmeldungen im Kurs 090 im WS21.

19 Auszug aus den Rückmeldungen im Kurs 125 im SS20.

20 Ebd.

Dieser bezieht sich ganz besonders auf die Transitionsleistung, die Studieneinsteiger\*innen in diesem spezifischen, bildungswissenschaftlichen Lernkontext riskiert und vollzogen haben. Gesehen muss allerdings auch werden, dass diese Erfolge nur erreicht werden konnten, da das Projekt den Mut hatte, das Reglement (z. B. in Bezug auf Anforderungen zur Prüfungsaktivität) inhaltlich zu vermitteln, jedoch methodisch zu unterdrücken bzw. gering zu halten. Die Erwartungshaltung der Studienleistung wurde dadurch nicht verschwiegen, aber zugunsten eines die Flaniererei erlaubenden Lernraums ausgelegt.

Das Projekt verweist zudem auch auf die immanenten Schwierigkeiten, fachspezifische Einführungskonzepte zu entwickeln und zu etablieren. Insbesondere in Pädagogik als Wissenschaft erfordert es tiefgründige konzeptuelle Reflexion und didaktische Handlungskompetenz im Zusammenspiel der Akteur\*innen und Prozesse. Didaktik als pädagogisches Handwerk scheint hier nicht auszureichen, wenn kontinuierliche Translationen zwischen pädagogischer Gestaltung und bildungstheoretischer Legitimation die Studierräume erst abstecken müssen. Dieser Aufwand wird bei der Vergewisserung sichtbar, dass es alles andere als selbstverständlich ist, sich in einer pädagogischen Disziplin als Lehrperson pädagogisch zurückzuhalten, wo das Selbstverständnis gerade eine explizierte (nicht bloß explizite) pädagogische Professionalität nahelegt. Die pädagogische Zurückhaltung stellt aber auch im Hinblick auf den institutionellen Rahmen eine Herausforderung dar. Die Zusicherung der Verbindlichkeit durch Anmeldepflicht, Leistungserbringung u. a. konterkariert das pädagogische Handeln im Sinne der Praxis des Studierens und je engmaschiger sie gefordert ist, desto stärker und starrer kann sie als Handlungsarchitektur und -kontrolle ausfallen. Die Gefahr dabei ist, dass die Flanierabenteuer, in einem Studienfach der Bildungswissenschaft zu „schnuppern“, zu rigide organisierten Spazierrmärschen werden könnten oder das Beziehungsangebot als Mittel zum Zweck aufgefasst und von Einsteiger\*innen daher gemieden werden könnte; sie im schlimmsten Fall zu braven Leistungsträger\*innen erzieht. Auch könnte sich daraus eine gesteigerte Konkurrenzdynamik unter Studierenden ergeben, die den Studieneinstieg erschwert und zum Vorwurf des „Aussiebens“ mutiert. Junge, noch studierende Mentor\*innen all diesem auszusetzen muss verantworten, dass sie womöglich Erwartungen standardisiert weitergeben, anstatt mit kritischer Reflexion am Konzept anzusetzen. Eine derartige Einführung ins Studium der Bildungswissenschaft würde also riskieren, gegen und nicht in eigene Grundlagen einzuführen.

Das Ausloten der Konzeptions- und Handlungsspielräume sowie andere erwähnte Punkte sind allerdings ein wiederkehrendes Dilemma pädagogischer Institutionen. StEOP+| Praxis des Studierens verdeutlicht hierbei besonders stark die praktischen Konsequenzen einer Balance zwischen der sich daraus ergebenden Quadratur des Kreises zwischen der Methodenfreiheit und der Rechenschaftslegung an einer Universität. Sie zeigt, was möglich wäre, wenn man das Austarieren dieser Quadratur nicht sich selbst überlässt. Sie gibt nicht vor, die Frage „Wie be-

ginnen?“ vollends beantworten zu können, sondern verweist vielmehr auf die Frage des Vertrauens aller Akteur\*innen in einer sensiblen, brüchigen Studienphase.

## Literatur

- Derbolav, J. (1965). Vorüberlegungen zu einer „Einführung in die Pädagogik“. *Pädagogische Rundschau (Sonderdruck)*, 19(1), 35–44.
- Eisler, R. (1904). *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. Begriff „Meinung“. Berlin: Mittler. Verfügbar unter <https://www.textlog.de/4412.html>
- Herbart, J. F. (1806/1887). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In *J. F. Herbarts Sämtliche Werke*. In chronologischer Reihenfolge hrsg. v. K. Kehrbach & O. Flügel., Bd.2, Langensalza: Hermann Beyer & Söhne (1. Neudruck: Aalen: Scientia 1964, 2. Neudruck: Aalen: Scientia 1989), S. 10. Verfügbar unter <https://archive.org/details/smtlicherwerkeio2herbuoft/page/n25/mode/2up>
- Institut für Höhere Studien (IHS). *Studierenden-Sozialerhebung 2019 – Kernbericht. Projektbericht im Auftrag des BMBWF 2020*. Verfügbar unter [https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex\\_media\\_type=pubshop\\_download&rex\\_media\\_file=sola\\_2019\\_kernbericht.pdf](https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=sola_2019_kernbericht.pdf)
- Kant, I. (1803/1983). *Über Pädagogik*. In Ders. Werke in 10 Bänden hrsg. von Wilhelm Weischedel (Bd. 10., 5. Auf., S. 693–761). Darmstadt.
- Kobesova, Z. & Beckmann, I. (2020). *Projektzwischenbericht zum Projekt StEOP+ | Praxis des Studierens*. Verfügbar unter <https://phaidra.univie.ac.at/o:1429585>
- Kobesova, Z. & Beckmann, I. (2021). *Projektendbericht zum Projekt StEOP+ | Praxis des Studierens*. Verfügbar unter <https://phaidra.univie.ac.at/o:1429588>
- Krause, S. (2021, September). *Flanieren mit der Wissenschaft der Pädagogik. Streifzüge und Parteinahme*. Online-Vortrag für die zweite Jahrestagung der Alfred-Petzelt-Stiftung in Kooperation mit der Sektion Pädagogik der Görres-Gesellschaft an der KatHo NRW in Köln. Verfügbar unter <https://youtu.be/Xt7jCKNMqqA>
- Leistungsvereinbarung zwischen der Universität Wien und dem Bund für 2019–2021. Mitteilung Studienjahr 2018/2019, 6. Stück – Ausgegeben am 19.12.2018, Nr.25. Verfügbar unter [https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtblo2/2018\\_2019/2018\\_2019\\_25.pdf](https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtblo2/2018_2019/2018_2019_25.pdf)
- Mayer-Wolters, H.- (2002). Überlegungen zur Notwendigkeit und den Möglichkeiten einer Systematischen Pädagogik. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Systematischer Pädagogik. *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (1), 91–107.
- Meyer-Drawe, K. (2005). Anfänge des Lernens. In D. Benner (Hrsg.), *Erziehung – Bildung – Negativität. Zeitschrift für Pädagogik*, 49. Beiheft (S. 24–37). Weinheim und Basel: Beltz.

- 
- Rekus, J. (2013). Was heißt: Wissenschaftskommunikation? Oder: Aus welchem Grund sollen sich Wissenschaftler überhaupt mitteilen? In H. Krämer, A. B. Kunze & H. Kuypers (Hg.), *Beruf: Hochschullehrer. Ansprüche, Erfahrungen, Perspektiven* (S. 85–94). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Tenorth, H.-E. (2010). Was heißt Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien. *Die Hochschule: journal für wissenschaft und bildung*, 1/2010, 119–134.
- Universität Wien (2017). Entwicklungsplan 2025. Mitteilung Studienjahr 2017/2018, 5. Stück – Ausgegeben am 19.12.2017 – Nr. 27. Verfügbar unter [https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtblo2/2017\\_2018/2017\\_2018\\_27.pdf](https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtblo2/2017_2018/2017_2018_27.pdf)
- Universitätsgesetz (UG). BGBl. I Nr. 120/2002. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/i/2002/120/P66/NOR40237378>





# Pandemiebedingtes Distance Learning in der Schulpraxis im Studienjahr 2020/2021

Über die unterschiedlichen Erfahrungen mit Distance Learning (DL) und Präsenzphasen in den Pädagogisch Praktischen Studien (PPS) der Primarstufenlehrer:innenausbildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL)

Brigitta Panhuber, Maria Gillhofer

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
brigitta.panhuber@ph-linz.at  
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-02-03>

EINGEREICHT 28 FEB 2022

ÜBERARBEITET 11 JUL 2022

ANGENOMMEN 29 SEP 2022

Pandemiebedingt mussten auch die Pädagogisch Praktischen Studien (PPS) in der Primarstufenlehrer:innenausbildung im Studienjahr 20/21 über längere Phasen im Distance Learning Modus abgehalten werden. Der vorliegende Artikel beleuchtet die dabei gemachten Erfahrungen. Im Rahmen einer kurzen Erhebung wurden Praxispädagog:innen und Studierende befragt. Es wurde den Fragen nachgegangen, wie sich Lernertrag und Erkenntnisgewinn in einem Distance Setting darstellten, welche Hindernisse sich dabei ergaben und welche Unterstützungsangebote für die Weiterentwicklung der Professionskompetenzen der Studierenden förderlich waren. Die PPS wurden auch unter Pandemiebedingungen engagiert umgesetzt, die Entwicklung der Sach- und Selbstkompetenz konnte in hohem Maß gesteigert werden. Soziale Kontakte wurden sehr vermisst, Schule lebt von persönlichen Begegnungen, digitale Medien wurden intensiv genutzt und waren unverzichtbare Basis für das Lernen in den PPS. Aufgrund der angespannten Personalsituation an den Schulen waren Studierende mit Sonderverträgen an Schulen tätig, unerlässlich wurde dabei seitens der Hochschule die Begleitung durch qualifizierte Praxisberater:innen erachtet.

SCHLÜSSELWÖRTER: Pädagogisch-Praktische Studien, Distance Learning, Präsenz, Kompetenzentwicklung, Chancen und Grenzen

## 1. Einleitung

Studierende des Primarstufenlehramts an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz absolvieren seit Start der Lehrer:innenbildung neu im Jahr 2015 im Rahmen ihres achtsemestrigen Bachelorstudiums acht Praktika im Umfang von je drei bzw. vier European Credits (ECTS).

Ein Qualitätsmerkmal dabei ist, dass Praxisberater:innen (PB) diese Praktika begleiten, dies soll einerseits sicherstellen, dass stets eine Theorie-Praxisverknüpfung mitgedacht wird. Das bedeutet, neben den aufgrund der erlernten Theoriekenntnisse sorgfältigen Planungsarbeiten und Unterrichtsmaterialerstellungen für die Schülerinnen und Schüler wird auch anhand von Reflexionsmodellen das Nachdenken über die Unterrichtsgestaltungen begleitet. Andererseits begleiten Praxisberater:innen damit auf wertschätzende Art die Arbeit der Praxispädagog:innen (PP).

Pandemiebedingt wurden die PPS im Studienjahr 20/21 in alternativen Settings abgehalten, die vorliegende Arbeit beleuchtet die unterschiedlichen Wahrnehmungen im praxisbezogenen Kompetenzzuwachs der Studierenden unter diesen speziellen Rahmenbedingungen. Zentrale Fragestellung dabei war, ob die PPS auch in diesem Rahmen erkenntnisgewinnbringend gelingen konnten. Konnte der Kontakt zu den Praxislehrpersonen und Berater:innen in ausreichendem Maß gehalten werden, konnte ausreichend reflektiert werden? Welche Hindernisse gab es beim DL in den PPS, welche Unterstützungsmaßnahmen wurden angeboten, waren hilfreich oder wären hilfreich gewesen? Welche Kompetenzen konnten dennoch gut weiterentwickelt werden? Welche Erfahrungen aus dem DL sollten für die Zukunft bewahrt werden?

## 2. Theoretische Grundlagen

Ziel der Lehrer:innenbildung muss sein, kompetente Lehrer:innen für das Bildungssystem auszubilden, die in ihrem Tun erfolgreich und zufrieden sind (Kraler, 2012). Ostermann (2015) spricht von sieben Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium: *Reflexion, Perspektivenwechsel, Schüler:innenzentrierung, Vermittlung, Verhaltenskontrolle, Sicherheit* sowie *Selbstverantwortlichkeit*.

Für sich und andere Verantwortung übernehmen, darin zeigt sich Professionalität. Die Pädagogisch Praktischen Studien als eine der vier sehr unterschiedlich gewichteten Säulen der Lehrer:innenausbildung unterstützen die Entwicklung des praktischen Könnens und bilden eine Brücke zwischen Theorie und Praxis (vgl. Palencsar, 2014). Für die eigene Weiterentwicklung dient hier, dass sich einerseits Studierende mit ihren Erfahrungen in der Praxis wissenschaftsunterstützt auseinandersetzen dürfen, andererseits werden ihnen Analysen und Reflexionen ihrer Unterrichtserprobungen unter Berücksichtigung theoretischer Gesichtspunkte ermöglicht. Laut Palencsar/Tischler müssen auch die widersprüchlichen gesellschaftlichen Anforderungen an Schule in den PPS wahrgenommen und thematisiert werden. „Selektion vs. Förderung, Nähe vs. Distanz, Führen vs. Wachsen lassen“ (Palencsar u. a., 2014, S. 193). Dilemmata, die sich daraus ergeben, müssen erörtert werden.

An der PHDL wurden Schlüsselkompetenzen für den Lehrberuf, die in den PPS weiterentwickelt werden sollten, als Anforderungen für die PPS formuliert (vgl. Karner, 2012):

- Selbstkompetenz: Lernbereitschaft, Leistungsmotivation, Reflexionsfähigkeit, Belastbarkeit
- Sozialkompetenz: Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Kooperationsfähigkeit, Achtsamkeit
- Klassenführungs kompetenz: Umgang mit Konflikten, Organisation, Rollenklarheit in der Klasse
- Lehrkompetenz: Methodisch – didaktisches Vermittlungsgeschick, Einsatz von Medien, Lernförderung
- Sachkompetenz: Fachliche Planung, sachkundiges Wissen
- Sprachkompetenz: Sprachbeherrschung, altersadäquate Ausdrucksweise, Körpersprache

Die Entwicklung dieser Kompetenzen bedarf auch intensiver Beziehungspflege, die durch die Arbeit in der Triade Praxispädagog:innen – Praxisberater:innen – Studierende erfolgreich umgesetzt wird.

### **Diverse Studien bestätigen die Belastungen der jungen Menschen durch die Pandemie**

Eine genauere Recherche aktueller Artikel, Untersuchungen und Veröffentlichungen zum Thema Lernen in Pandemiezeiten ergab vor allem, dass das Lernen in Zeiten von Corona eine ganz spezielle Herausforderung für junge Erwachsene darstellt. Nach einem Jahr Hochschullehre unter Coronabedingungen wurden vermehrt Studien veröffentlicht, welche die Situation der Studierenden betrachten und analysieren. Laut einer von der Bertelsmann-Stiftung in Auftrag gegebenen Studie (Funcke, 2021) fühlen sich junge Menschen durch Corona stark belastet und zu wenig gehört. Sie klagen über psychische Probleme, Vereinsamung und Zukunftsängste, von der Politik fühlen sie sich im Stich gelassen: „61 % von ihnen geben an, sich teilweise oder dauerhaft einsam zu fühlen. 64 % stimmen zum Teil oder voll zu, psychisch belastet zu sein. 69 % sind, und sei es nur teilweise, von Zukunftsängsten geplagt.“ Waren es im April 2020 45 %, die sich zu wenig gehört fühlten, waren es im November 2020 bereits 65 %, die den Eindruck hatten, ihre Sorgen werden nicht gehört.

In einer Ö3 Jugendstudie haben 35.000 Menschen 50 Fragen zu ihrem Leben, ihrer Zukunft und dem Jungsein in Pandemiezeiten beantwortet (orf.at). Zwei Drittel beklagten, dass ihre Probleme keine Beachtung finden, sie aber die Folgen der Pandemie ausbaden werden müssen. Junge Menschen in Ausbildung sehen das noch deutlicher im Vergleich zu bereits erwerbstätigen Jugendlichen.

Eine Sora-Umfrage (Zandonella, 2021) bestätigt dies: Laut dieser fühlen sich 74 % der 16-25-jährigen in der Pandemie nicht gehört. Die Einschränkung der sozialen Kontakte infolge der Corona Pandemie trifft die jungen Menschen hart: 51 % berichten davon, sehr stark unter den reduzierten sozialen Kontakten zu leiden. Stark besorgt sind die jungen Menschen derzeit auch in Bezug auf die Umwelt (45 %), ihre finanzielle Situation (33 %) und soziale Unruhen (32 %).

Die Kommunikationswissenschaftlerin und Jugendforscherin Beate Grossegger bespricht in einem Interview für den Schweizer Migros-Konzern die aktuelle Situation für Jugendliche und junge Erwachsene:

„Ein Gutteil der Jugendlichen ist ganz sicher widerstandsfähiger als wir Erwachsenen vermuten. Zwar leiden sie derzeit wirklich sehr unter der sozialen Distanz und sind auch sehr eingeschränkt in ihren Entfaltungsmöglichkeiten. Sollte es jedoch dank der Impfungen gelingen, spätestens bis Herbst 2021 ein Stück Normalität im Alltag zurückzugewinnen, werden diese Jugendlichen ihre Batterien rasch wieder aufladen. Schwieriger wird es für jene jungen Menschen, die bereits vor der Pandemie unter psychischen Problemen litten und in der aktuellen Situation nicht immer ausreichend professionelle Hilfe finden.“ (Kaminski, 2021)

Welche Unterstützung die jungen Menschen brauchen, um die Auswirkungen der Pandemie besser zu bewältigen, hängt stark von den individuellen Problemen und Herausforderungen ab.

Auch die globalen Krisen der letzten Jahre, Flüchtlingskrise, Brexit, Klimawandel, Amerika unter Präsident Trump und aktuell die Ukraine-Krise hinterlassen Verunsicherungen bei vielen Jugendlichen. Beobachtbar waren zwei Reaktionen: Jugendliche aus bildungsnah geprägten Milieus sehen im Klimawandel ein fundamentales Problem, solche aus bildungsferneren Milieus sorgen sich stärker um ihre berufliche Zukunft wegen der Zuwanderung und deren Folgen: „Der Umgang mit einem Krisenthema hängt stark davon ab, ob man eher zu den Modernisierungsgewinnern oder -verlierern gehört“ (Grossegger, 2021). Sorge aber bereitet, dass sich die Mehrheit einfach ausklinkt. Jugendliche leben in ihrer eigenen Blase, suchen Ruhe, Frieden und private Idylle. Junge Menschen, die sich politisch engagieren, sind klar in der Minderheit. Es fehlen Erwachsene, die sie ermutigen, sich mit gesellschaftlichen Themen auseinanderzusetzen. Beate Grossegger sieht den Grund darin, dass sich Eltern heute massive Sorgen um die Zukunft der jungen Generation machen. Wirtschaftswundereltern konnten davon ausgehen, dass es ihren Kindern einmal besser gehen wird, den heutigen Eltern ist diese Zuversicht abhandengekommen. Sie mischen sich zu viel ein. Oftmals wird die Jugend auch mit den Anforderungen der Eltern überfordert.

In einem Newsletter des RND (Redaktionsnetzwerk Deutschland) kommen Studierende zum Thema *Studieren in Coronazeiten* zu Wort. Die Berichte können durch folgende Aussagen zusammengefasst werden (Runde, 2021):

- „Für meine Psyche ist das ziemlich Mist“, es fehlt Routine und Regelmäßigkeit im Alltag.
- Was anfangs ziemlich cool empfunden wurde, begann rasch anstrengend zu werden, Produktivität und Motivation sanken, das Alleinsein hatte einen Isolationscharakter, „manchmal sehe ich einen oder zwei Tage niemanden – das ist sehr belastend auf Dauer.“
- Der Austausch mit den Kommiliton:innen fehlt total, „Präsenzvorlesungen wären mir auf jeden Fall wieder lieber.“

Auch die Salzburger Medienpädagogin Christine Trültzsch-Wijnen (2021) untersuchte die Auswirkungen des Distance-Learning auf Studierende. Ihre Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- *Fehlender Kontakt* beim Distance-Learning gestaltet die Lehre schwieriger und nimmt Möglichkeiten, die bei gewissen Themen besonders wichtig sind. Studierende können nicht in Gruppen mit- und voneinander lernen.
- Die *Wissensvermittlung* via Internet ist schwieriger, Lehrende sind geneigt, nur das Wichtigste zu vermitteln, dabei fallen Dinge unter den Tisch, die für Studierende im Präsenzunterricht nebenbei erklärt wurden, die nun fehlen.
- Distance-Learning war vor allem in der Anfangsphase *Belastung und Mehraufwand* für Studierende. Zur Anwesenheitspflicht kamen oft zusätzliche Arbeitsaufträge, die erledigt werden sollten.
- *Studienanfänger* sind vermutlich am meisten betroffen. Sie hatten kaum Möglichkeiten, einander oder auch die Universität kennen zu lernen und sich im Studium zurecht zu finden.
- Unterschiedliche *Lerntypen* werden besser oder schlechter durch das Distance-Learning angesprochen.
- Auch das *Wohnumfeld* wirkt sich auf die Leistungen der Studierenden aus, eine funktionierende Internetverbindung ist hilfreich, soziale Kontakte in einer WG oder ständiges Alleinsein zuhause wirken unterschiedlich.
- Studierende mit Kindern haben durch die *Betreuungspflicht* eine Mehrbelastung zu tragen, die wiederum Bildungsungleichheit entstehen lassen kann.
- *Blended-Learning* könnte für die Zukunft interessant sein. Online-Einheiten zwischendurch könnten auch später Sinn machen, darin sieht die Medienpädagogin mögliche positive Effekte.

Als wichtigste Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten im DL Modus ist wohl die funktionierende Kommunikation zwischen den handelnden Akteuren zu nennen. Rasch wurden daher im Frühjahr 2020 auch an der PHDL Maßnahmen getroffen, um den Unterricht in Form von Distance Learning und Homeschooling fortsetzen zu können. Auch Studierende leisteten dabei wertvolle Beiträge,

entstanden doch vor allem in der Anfangsphase tolle Lernvideos, die von den Schüler:innen sehr motivierend erlebt wurden. Smartphones, Laptops und Tablets wurden zu den wichtigsten Kommunikationstools, welche Wissenstransfer ermöglichten. Viele Studierende erlebten im Herbst 2020 auch große Wertschätzung und das Gefühl, gebraucht zu werden. Der Personalengpass an den Schulen bewirkte, dass Studierende vorzeitig im Schuldienst tätig sein durften, was von vielen jungen Menschen sehr positiv erlebt wurde. Im vorliegenden Beitrag wird eine Studie beschrieben, die im Juli 2021 Studierende und Praxislehrpersonen der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz zu den Lernsituationen in den Pädagogisch Praktischen Studien im Studienjahr 2020/21 befragte. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Umfrage zusammenfassend dargestellt.

### 3. Methode

#### Studie: Distance Learning in den PPS – trotz Corona

Die Pädagogisch Praktischen Studien (PPS) für Studierende der Primarstufenlehrer:innenausbildung an der PHDL mussten am 11.03.2020 von einem Tag auf den anderen zunächst ausgesetzt, sobald klar war, dass die Phase des Distance Learnings (DL) für Hochschulen und Universitäten eine längere sein wird, in ein neues Setting übergeführt werden. Es wurden Rahmenbedingungen gefunden, die den Studierenden eine Teilnahme am Homeschooling der Schülerinnen und Schüler ermöglichten, manche Praxispädagog:innen erachteten die Mithilfe der Studierenden bei der Materialerstellung für die Kinder als durchaus hilfreich, der Fokus wurde auf wohldurchdachte Planungen gelegt, die von den Praxispädagog:innen auf Umsetzbarkeit begutachtet wurden, Reflexionen konnten über Zoom, Teams, Meet o.Ä. abgehalten werden. Selbstständigkeit, Kreativität, Engagement und Verantwortung waren mehr denn je gefragt.

Nach einer kurzen Präsenzphase im Herbst 2020 mussten die PPS von November 2020 bis Jänner 2021 abermals im Distance-Modus abgehalten werden. Im Sommersemester 2021 durften die Studierenden die Pädagogisch Praktischen Studien wieder in Präsenz an den Schulen absolvieren. Die Lehrveranstaltungen der Hochschule wurden weiterhin bis auf sehr wenige Ausnahmen in DL abgehalten. Der wöchentliche Praxistag war vielen eine sehr willkommene Abwechslung, sowohl Praxispädagog:innen als auch Praxisberater:innen erlebten im Rahmen der Nachbesprechungsstunden strahlende Gesichter.

Die Erfahrungen der Studierenden in den PPS sollten nach 14 Monaten „Ausnahmezustand“ evaluiert werden. Dazu wurde ein Fragebogen mit 12 Items entwickelt. Zu 6 Items folgte eine offene Frage, in der die Auswahlantwort begründet werden durfte bzw. Erläuterungen und Anmerkungen möglich waren. Von Interesse sind die Einschätzung der Studierenden betreffend ihres eigenen Erkennt-

nisgewinns, der Zuwachs an Selbstständigkeit, das Beobachten der Selbstwirksamkeit, die Selbstreflexionsfähigkeit und das Engagement im nur aus der Ferne begleiteten Praktikum. Vor allem die üblicherweise in den PPS sehr geschätzte Beziehungsarbeit verlief in völlig anderen Settings und wurde von den Studierenden aufgrund der fehlenden Präsenz sehr vermisst.

Das Hauptinteresse galt den Fragen,

- ob die PPS in Zeiten von Corona gelingen konnten und ob der Kontakt zu Praxislehrpersonen und Praxisberater:innen in ausreichendem Maß gehalten werden konnte,
- ob die Alternativmöglichkeiten einen Kompetenzzuwachs zuließen, welche Hindernisse sich beim DL in den PPS ergaben und welche Unterstützungsangebote hilfreich waren,
- welche möglichen Defizite in der Folge besonders berücksichtigt werden sollten sowie
- ob es Bereiche gibt, die für die Zukunft bewahrt und weiterentwickelt werden könnten.

Daraus ergaben sich folgende Hypothesen:

- Studierende konnten ihre Professionskompetenzen nur bedingt weiterentwickeln.
- Die „Ersatzkonzepte“ erforderten einen erheblichen Mehraufwand aller Beteiligten (vgl. Pausits, 2021).
- Studierende waren durch den verstärkten Einsatz im Personalengpass auch überfordert.

Die nun vorliegenden Ergebnisse sind die Antworten der 278 Teilnehmer:innen an der Befragung. Befragt wurden Praxispädagog:innen für Studierende des 2. und 4. Ausbildungssemesters ( $n = 77$ ), Studierende des 2. und 4. Semesters ( $n = 144$ ) sowie Studierende des 6. und 8. Semesters ( $n = 57$ ). Durchgeführt wurde die Online-Befragung über „Forms“. Der Link wurde an 543 Studierende (P2/P4 ... 264, P6/P8 ... 279) und 155 Praxispädagog:innen per Mail gesendet. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig, daher ist davon auszugehen, dass vor allem Personen mit höherer Motivation und Engagement daran teilgenommen haben. Erkenntnisse und Ergebnisse können in die Weiterentwicklung der PPS-Konzepte einfließen.

### Fragestellungen und Aufbau

Der Fragebogen umfasste 12 Basisfragestellungen. Offene Fragen dienten der Präzisierung einer Multiple-Choice Fragestellung oder wenn keine der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten zutreffend war. Freitextantwortmöglichkeiten wurden zahlreich genutzt: In den Rückmeldungen der Praxispädagog:innen fanden sich 261 Textantworten zu 6 offen formulierten Fragestellungen. In den Rückmeldungen der Studierenden des 2. und 4. Ausbildungssemesters fanden sich 238 Text-

antworten zu 4 offen formulierten Fragestellungen. In den Rückmeldungen der Studierenden des 6. und 8. Ausbildungssemesters fanden sich 106 Textantworten zu 6 offen formulierten Fragestellungen. Die offen formulierten Fragestellungen wurden an die jeweiligen Befragtengruppen angepasst. Die Fragebögen umfassten nach Befragtengruppe 13 geschlossene und 6 offene Fragestellungen (Studierende) bzw. 10 geschlossene und 6 offene Fragestellungen (Praxispädagog:innen).

## 4. Resultate

### Frage 1: Wie schätzen Sie den Lernertrag der Schüler:innen in der Homeschooling-Zeit ein?

Nur 12 % der PP schätzten den Lernertrag der Schüler:innen niedrig ein. 24 bzw. 30 % der Studierenden haben sich für einen eher niedrigen Lernertrag entschieden. Sehr hoch oder hoch wurde der Lernertrag von 39 % der PP bewertet. Dem gegenüber stehen 19 % bei den Studierenden des 2./4. Semesters und nur 12 % bei den Studierenden des 6./8. Semesters. Es kann daher festgestellt werden, dass Studierende diese Frage kritischer beantworteten.

### Frage 2: Was waren die größten Hindernisse für die Schüler:innen beim Homeschooling?

Das Fehlen menschlicher Beziehungen wurde als größtes Hindernis wahrgenommen. In allen befragten Gruppen wurde das Motivationsproblem am zweithäufigsten genannt, gefolgt vom Fehlen eines geregelten Tagesablaufs und Störungen beim Lernen zu Hause. Unter Sonstiges wurden weitere Gründe genannt: Sowohl PP als auch Studierende erkannten Hindernisse auf Elternseite. Neben fehlender pädagogischer Kompetenz auf Elternseite in der Vermittlung von Lerninhalten wird auch mangelnde digitale Kompetenz (bei Eltern und Lehrer:innen) und fehlende bzw. unzureichende technischer Ausstattung angeführt.

### Frage 3: PP: Wie schätzen Sie den Lernertrag/Erkenntnisgewinn der Studierenden in den PPS ein? / Stud: Wie schätzen Sie den persönlichen Lernertrag/Erkenntnisgewinn in den PPS ein?

Praxislehrpersonen schätzten den Lernertrag in den PPS mit fast 70 % als durchschnittlich oder hoch ein, nur 14 % erachteten diesen als sehr hoch und 17 % als eher niedrig. Hier fällt auf, dass jüngere Studierende den Lernertrag bei sich selbst wesentlich höher einschätzten als höhersemestrige Studierende. Höhersemestrige Studierende sahen ihren Erkenntnisgewinn zu mehr als einem Viertel im niedrigen Bereich.



**Frage 4: PP: Wie oft hatten Sie als PP Videokontakt mit Ihren Studierenden? / Stud: Wie oft hatten Sie in der Zeit des DL in den PPS Videokontakt mit Ihren PP?**

52 % der Praxislehrpersonen gaben an, dass sie regelmäßigen oder häufigen Videokontakt mit den Studierenden hatten. Nur 33 % bzw. 15 % der Studierenden bestätigten das. Bei dieser Frage erstaunt die sehr unterschiedliche Wahrnehmung.

**Frage 5: PP: Hat der Videokontakt den Studierenden geholfen? / Stud: Haben Sie den Videokontakt als unterstützend erlebt?**

39 % der PP beantworteten die Frage, ob der Videokontakt den Studierenden geholfen hat, mit „stimmt total“. Sie betonten mehrheitlich die Möglichkeit eines guten fachlichen Austausches via Video und die psychosoziale Komponente bei Videokontakt: „Während des Lockdowns (kein Präsenzunterricht) wichtige Austauschplattform, „direkter“ und persönlicher Kontakt, Fragen oder Problemstellungen, Aufträge, Erklärungen, etc. konnten ad hoc behandelt und besprochen werden. Man konnte sich ein Bild vom jeweiligen Gegenüber machen (Mimik, Gestik, ...)“. – „Man konnte zumindest halbwegs von Angesicht zu Angesicht sprechen.“ – „Wichtig für die Motivation, persönliche Atmosphäre, Zeit für Fragen, Gesicht ohne Maske, ...“ – „Durch den häufigen Videokontakt war es eine „echte“ Zusammenarbeit, die ähnlich einer persönlichen Begegnung war.“ – „Beziehung kann aufrechterhalten werden, Face-to-Face konnte simuliert werden, Einblick in die Klasse blieb aufrecht.“ In Einzelfällen ermöglichten PP den Studierenden das Unterrichten über Beamer.

**Frage 6: Wie oft hatten Sie Kontakt mit den Praxisberater:innen?**

Auch bei dieser Frage können fallende Mittelwerte beobachtet werden. Auffallend ist, dass diese Frage von sehr vielen Studierenden verbal beantwortet wurde. 115 Personen der Studierenden aus P2/P4, 31 der Studierenden P6/P8 und 45 Praxisberater:innen haben zum Teil sehr ausführlich geantwortet, was ein Hinweis auf die Wichtigkeit und Bedeutung der Frage sein könnte. Bei den Studierenden wurde primär der „Austausch“ als Mehrwert genannt. Der Bezug zu fachlichem Austausch (P2/P4) findet sich in: „offene Fragen wurden beantwortet“, „Feedback zu unserem Unterricht bzw. Planung bekommen“ bzw. „Hilfestellungen, Tipps, Verbesserungsvorschläge, neue Ideen und Inspirationen“. Weiters wurde der Austausch auch auf psychosozialer Ebene gesehen: „So (ist) trotzdem ein gemeinschaftliches Lernen möglich“, „Erlebnisse reflektieren“, „Weil man seine Erfahrungen von der Praxis teilen konnte“, „ich so das Gefühl hatte, auch von der PH unterstützt zu werden“, „sie uns sehr ermutigte und keinen

Stress oder Druck machte“, „die Praxisberaterin immer wieder nachgefragt hat, ob alles in Ordnung ist.“

Von Studierenden P6/P8 wurde auch der Mehrwert in der persönlichen „virtuellen“ Begegnung und im Klären von fachlichen Fragen gesehen: „Fragen, die in der Praxis auftreten, können in bestimmten Situationen, in einem persönlichen virtuellen Gespräch oft besser geklärt werden als per Mail“. „Trotz Distanz und einigen Internetproblemen herrschte ein gutes Gesprächsklima“.

#### **Frage 7: Waren Ihre Studierenden/Waren Sie im Personalengpass-Einsatz tätig?**

Aufgrund Lehrer:innenmangel und coronabedingten Ausfällen im Lehrpersonal der Schulen wurden Studierende mit Sondervertrag im Schuldienst angestellt. 14 % der Praxislehrpersonen betreuten Studierende, die auch im Personalengpass-Einsatz an den Schulen tätig waren. In P2/P4 war nur eine Studierende im Schuleinsatz tätig, in P6/P8 waren 45 % an den Schulen tätig. In einer ergänzenden Frage wurden die Studierenden befragt, wie lange sie im Personalengpass-Einsatz tätig waren. Dabei kam heraus, dass 12 % der Studierenden bis zu 10 Tage tätig waren, 88 % mehr als 10 Tage.

#### **Frage 8: War diese Tätigkeit mit Sondervertrag für die Weiterentwicklung der Professionskompetenz passend, fordernd bzw. überfordernd?**

Neun PP äußerten sich über die mögliche Weiterentwicklung der Professionskompetenz bei Studierenden, die im Personaleinsatz tätig waren. Drei PP beurteilten den Einsatz als „passend“, da die Studierenden im siebten Semester bereits als kompetent eingeschätzt werden und sehr gut unterstützt wurden, weiters wurde eine „gute Kommunikation untereinander“ angeführt. Sechs PP sahen den Personaleinsatz als „fordernd“, weil: „Ich denke die Motivation für die Studenten war sehr hoch, durch die geringe Vorerfahrung war es aber schwierig, gleich die Lehrverpflichtung von einem Lehrer zu übernehmen, wenn auch nur für wenige Tage.“ Eine Kollegin meinte, „mehrere Betätigungsfelder sind meiner Meinung nach meist fordernd“ und es gab „wenig Kenntnis der realen Gegebenheiten.“

In der Studierendengruppe P2/P4 war nur eine Person mit Sondervertrag an einer Schule beschäftigt. 25 Personen der Studierendengruppe P6/P8 waren im Personalengpass tätig, hatten diesen zum Zeitpunkt der Befragung bereits abgeschlossen und gaben eine Rückmeldung hinsichtlich der Weiterentwicklung Ihrer Professionskompetenz. Auffallend dabei ist, obwohl die Tätigkeit als zum Teil fordernd erlebt wurde, dass der Lerneffekt sehr positiv bewertet wurde. Der Lerneffekt wurde von fünf Personen höher bewertet als das Lernen im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung, weil das Lernfeld ein anderes sei: „Man lernte Dinge kennen, die man in der PPS so nicht erleben würde (Schulabschluss, Zeugnisver-

gabe, ...). „Ich fand es besser als Vertragslehrerin Kompetenzen aufzubauen! Man lernt viel mehr den normalen Schulalltag als in den normalen PPS!“ „Ich konnte mir sehr viel aus der Praxis mitnehmen.“ Eine Studierende unterstrich mit Ihrer Aussage die Wichtigkeit des unmittelbaren Transfers der Inhalte der Lehrveranstaltungen an der PH in die Schulpraxis. „Ich konnte mir dieses Semester viel mehr aus den Lehrveranstaltungen mitnehmen, weil ich es gleich mit der Praxis verknüpfen und ausprobieren konnte.“ Zwei Studierende berichten von einer guten Unterstützung seitens der Schule. „Es war schon fordernd und man hatte viel zu tun. Die Lehrpersonen und Direktoren an den Schulen haben mich aber immer unterstützt, wo sie konnten. So war es nicht überfordernd.“ „Viel Hilfe durch das Team, viel gesehen, gelernt (mehr als in der Praxis).“ Lediglich eine Person merkte an: „Ich war alleine für den Unterricht verantwortlich.“

#### **Frage 9: Sind Sie aktuell mit Sondervertrag an einer Schule tätig? Wenn ja, in welchem Ausmaß?**

Diese Frage wurde nur den Studierenden gestellt. 2 Studierende P2/P4 gaben an, aktuell mit Sondervertrag an einer Schule tätig zu sein, dies in einem Ausmaß von 9 bzw. 15 Wochenstunden. 61% der rückmeldenden Studierenden P6/P8 waren zum Zeitpunkt der Erhebung mit Sondervertrag angestellt, 21 % davon mit 4–8 Wochenstunden, 64 % mit 9–15 Wochenstunden und 15 % mit mehr als 15 Wochenstunden. 70 % der Studierenden erachten diese Tätigkeit als passend, 24 % als fordernd und 6 % als überfordernd. Zum Zeitpunkt der Befragung waren 34 Personen noch mit Sondervertrag an einer Schule tätig. Auch sie betonen den Mehrwert des Einsatzes in der Schule: „Die Praxis zeigt Schule, wie sie wirklich sein kann und erfordert Kompetenzen, die man nicht auf der Hochschule erlernt, sondern im Tun (Disziplinierung, Klassenführung, ...)“. – „Ich habe Dinge gelernt/erfahren, die definitiv kein Teil der Ausbildung sind!“ – „Realität und PPS klaffen zu weit auseinander“. Neben dem Zugewinn an fachlicher Expertise wurde auch der persönlichkeitsbildende Effekt betont: „Für mich ist/war das Unterrichten sehr lehrreich. Ich konnte mich sowohl im Unterrichten als auch in meiner Persönlichkeit enorm weiterentwickeln.“

#### **Frage 10a: PP: Welche Unterstützungsangebote konnten Sie als PP für die Studierenden leisten?**

27 % der Praxislehrpersonen sahen ihre Rolle für die Studierenden im Coaching, 36 % nannten Reflexionsgespräche, 33 % den Materialaustausch als wesentliche Unterstützungsangebote für die Studierenden.

**Frage 10b: Stud: Welche Hilfestellungen der PH schätzen Sie für Ihre Tätigkeit an den Schulen?**

Die Studierenden 2./4. Sem. schätzten vor allem den Austausch mit ihren Praxispädagog:innen und Praxisberater:innen, im 6./8. Sem waren es die Lehrveranstaltungen mit hohem Praxisbezug, die als größte Hilfestellung gesehen wurden. Auffallend ist der geringe Wert für die Nutzung der Bibliothek. Alle Studierendengruppen nannten mehrfach den Wunsch mehr Praxisbezug in Bezug auf die inhaltliche Gestaltung der Lehrveranstaltungen an der PH: „Mehr Praxisrelevantes in manchen LVs“. Konkret wurden folgende praxisrelevante Inhalte besonders hervorgehoben: Elternarbeit, mehr praktische Beispiele im Bereich der Unterrichtsplanungen, mehr Praxisstunden, qualifizierte Praxispädagog:innen, „bessere“ Praxisschulen, mehr Flexibilität beim Wechsel der Seminargruppen sowie Rücksichtnahme für Studierende mit Sonderverträgen.

**Frage 11: Stud: Im Sommersemester 2021 konnten die PPS in Präsenz absolviert werden, was haben Sie besonders geschätzt?**

Die Möglichkeit des Präsenzunterrichts an den Schulen wurde von allen am häufigsten genannt, wichtig ist auch der direkte Austausch mit den Praxispädagog:innen und deren Feedback. In einer offen formulierten Frage betonten die Praxispädagog:innen die Wichtigkeit des direkten Kontaktes zu den Studierenden bzw. die Bedeutung des Präsenzunterrichtes und damit den Kontakt der Studierenden zu den Schüler\*innen. Die COVID-Erfahrungen brachten Kenntnisse im Einsatz von digitalen Medien. Mehrfach angeführt wurde auch, dass bestimmte Kompetenzen der Studierenden nur im direkten Kontakt erlernt werden könnten.

**Frage 12: Welche Kompetenzen konnten die Studierenden im DL erweitern?**

Sachkompetenz und Selbstkompetenz wurden in allen befragten Gruppen am häufigsten genannt. Klassenführungs- und Sozialkompetenz konnten im DL Setting der PPS nicht gut weiterentwickelt werden. Mittlere Zustimmung erhielten Lehr- und Sprachkompetenz. Zusätzlich erwähnt wurden Medienkompetenz, digitale Kompetenz und Flexibilität.

**Frage 13: Stud: Was hat Ihnen in der DL-Phase am meisten gefehlt?**

Der Kontakt zu Freunden hat allen am meisten gefehlt. Persönliche Treffen mit Studienkolleg:innen und Schüler:innen, das gemeinsame Lernen mit Kommiliton:innen und Freizeitaktivitäten erhielten hohe Zustimmungswerte. Der geregelte Tagesablauf sowie der Kontakt zu Lehrenden wurden am seltensten genannt.

Offene Frage an die PP: Was hat den Studierenden am meisten gefehlt? Nach Einschätzung der PP hat den Studierenden im COVID-Jahr in erste Linie der direkte Kontakt zu Schüler\*innen, das Unterrichten in einer Klasse gefehlt: „Das Ausprobieren und die Stärkung der Klassenführungscompetenz, der Sozialkompetenz, der Selbstkompetenz, der Lehrkompetenz und der Sprachkompetenz. Diese Kompetenzen werden nur durch den direkten Kontakt zu den Kindern richtig geschult“. – „Die Möglichkeit, sich zur Lehrperson zu entwickeln, hat gefehlt“. Gefehlt hat auch „direkter und engmaschiger Kontakt plus genaues Feedback“. Ebenfalls „gefehlt hat der Kontakt zu anderen Studentinnen und Studenten“.

Offene Frage an die Studierenden: Was schätzen Sie nun in Präsenz wieder mehr? An erster Stelle der Nennungen lag bei allen Studierenden der „soziale Kontakt“. Studierende von P2/P4 nannten auch „die Freiheit“ als wichtiges Gut. Zwei Personen erkannten ihre „Berufswahl als bedeutsam“. Studierende von P6/P8 schätzen durch die COVID-Erfahrung die Bedeutung der Schulpraxis in Präsenz, die Wichtigkeit der Familie, die Gesundheit, die Freiheit und die Möglichkeit der Freizeitgestaltung (Hobbies, Gastronomiebesuche,...) vor COVID. Vier Personen schätzen „Zeit“ jetzt mehr als vor COVID.

## 5. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Studierende und Praxislehrpersonen die PPS auch unter Pandemiebedingungen sehr engagiert umgesetzt haben. Die Learning Outcomes wurden durchaus positiv bewertet, das PPS Semester wurde nicht als „verlorenes“ Semester angesehen. Die Weiterentwicklung der Professionskompetenz konnte vor allem im Bereich der Sach- und Selbstkompetenz in hohem Maß gesteigert werden. Die positive Einstellung aller Beteiligten gegenüber der Nutzung von digitalen Medien ermöglichte gute Ergebnisse, es wurde wenig Unzufriedenheit beobachtet, für zukünftige Lernprozesse bilden die neu gewonnenen Erkenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien eine gute Basis. Corona stellte alle an den PPS Beteiligten vor „neue“ Herausforderungen und war mit erheblichem Mehraufwand verbunden, der aber von den meisten Befragten als wertvoll erachtet wurde. Die Digitalisierung und der Umgang mit Kommunikations- und Informationstechnologien bieten unzählige Möglichkeiten und werden Schule und Unterricht auch in Zukunft begleiten. Den Präsenzunterricht aber werden sie niemals ersetzen. In den PPS konnte dadurch der Kontakt zu PP und PB gut gehalten werden. Der soziale Kontakt, der Austausch untereinander sowie die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler sind wesentliche Aufgaben der Schule. Kompetenzen für diese Aufgaben der angehenden Lehrer:innen konnten im DL Setting der PPS nicht gut weiterentwickelt werden. Die Studierenden wünschen sich mehr Praxisbezug in den Lehrveranstaltungen an der PH. Die Personalsituation in den Schulen brachte mit

sich, dass vermehrt Studierende in den Schuldienst aufgenommen wurden, über 90 % der im Einsatz stehenden Studierenden haben sich bei dieser Tätigkeit nicht überfordert gefühlt. Als unerlässlich erachten wir die Begleitung der im Schuldienst tätigen Studierenden durch qualifizierte Praxisberater:innen. Nun gilt es, die Wirkung der gewonnenen Erkenntnisse weiter zu beobachten. Spannend wird sein, welche „neuen“ Möglichkeiten weiterhin genutzt und verankert werden. Die Tür zur Blended University wurde weit geöffnet. Worin sich die Experten auch einig sind, die Coronapandemie brachte der Schule einen Digitalisierungsschub.

## Literatur

- Funcke, A. (2021). *Jugend und Corona. Die Kinder- und Jugendpolitik muss handeln*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Kaminski, R. (31. März 2021). [www.migros.ch. https://www.migros.ch/de/Magazin/2021/03/beate-grossegger-jugendforscherin.html](https://www.migros.ch/de/Magazin/2021/03/beate-grossegger-jugendforscherin.html)
- Karner, C. (2012). *„Mein“ Kompetenzprofil. Eine Forschungsreise in die eigene Kompetenzlandschaft*. Linz: Trauner.
- Kraler, C. (2012). *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. Münster.
- news. (23. März 2021). [www.orf.at. https://orf.at/stories/3206381](https://orf.at/stories/3206381)
- Ostermann, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Palencsar, F. u. (2014). *Praxis im Lehramtsstudium. Ein Beitrag zum professionellen Handeln!* In I. Schrittemser, *Zauberformel Praxis zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung* (S. 192–204). Wien: New Academic Press.
- Pausits, A. (7. Juli 2021). *Die sozialen Lehren des Distance-Learnings*. Krems.
- Runde, M. (13. Februar 2021). [www.rnd.de. https://www.rnd.de/lifestyle/corona-und-studieren-studenten-und-studentinnen-berichten-42HWSBW7Y5CYV-HGORGZQ3GLQDM.html](https://www.rnd.de/lifestyle/corona-und-studieren-studenten-und-studentinnen-berichten-42HWSBW7Y5CYV-HGORGZQ3GLQDM.html)
- Tengler, K. u. (2020). *Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen. Medienimpulse*, 58(2). doi: 10.21243/mi-02-20-24
- Trültzsch-Wijnen, C. (2021). [salzburg24.at. https://www.salzburg24.at/news/salzburg/distance-learning-so-wirkt-es-sich-auf-studenten-aus-96678100](https://www.salzburg24.at/news/salzburg/distance-learning-so-wirkt-es-sich-auf-studenten-aus-96678100)
- Zandonella, M. (23. März 2021). [www.sora.at. https://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2021\\_SORA\\_Praesentation\\_Generation-Corona.pdf](https://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2021_SORA_Praesentation_Generation-Corona.pdf)



# Kohärenzen, Redundanzen und blinde Flecken... Aktualität und Anschlussfähigkeit der Lehrer\*innenbildung an der PHDL

## Eine Längsschnittuntersuchung zu Kohärenzwahrnehmungen von Studierenden im Lehramtsstudium

Martina Müller

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
martina.mueller@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-02-04>

EINGEREICHT 15 MAR 2022

ÜBERARBEITET 9 SEP 2022

ANGENOMMEN 29 SEP 2022

Kohärenz gilt im aktuellen Diskurs als sinnstiftender Aspekt, um die bildungspolitische Forderung einer professionsorientierten Lehrer\*innenbildung zu erfüllen. Über die Gestaltung kohärenter Lehr-Lerngelegenheiten im Laufe des Studiums soll die Vermittlung eines entsprechenden pädagogischen Wissens gesichert werden. Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen theoretische Überlegungen und Ergebnisse einer Studie zur Wahrnehmung der Kohärenz im Lehramtsstudium durch die zukünftigen Lehrpersonen. Die Daten wurden mittels Online-Fragebogen erhoben und quantitativ ausgewertet. Erste Ergebnisse zeigen eine sehr differenzierte, individuelle Wahrnehmung der inhaltlichen Kohärenz durch die Studierenden. Als zentraler Aspekt stellt sich heraus, dass die Kohärenz der Inhalte umso deutlicher von den Studierenden wahrgenommen wird, je bewusster die Lehrenden darauf hinweisen. Insgesamt aber scheinen die Lehrveranstaltungen aus den unterschiedlichen Ausbildungsbereichen von den Studierenden als in sich zusammenhängend wahrgenommen zu werden.

SCHLÜSSELWÖRTER: Kohärenz, Professionalisierung, Lehrer\*innenbildung, transdisziplinäre Vernetzung, Curriculum

### 1. Einleitung und thematische Hinführung

„In Zeiten des Wandels werden die Lernenden bestehen, während die Erfahrenen bestens gerüstet sind für eine Welt, die es nicht mehr gibt.“ (Hoffer, o.J., in Gottein, 2016; zit. n. Sieland & Ebert, 2008, S. 115)

Der US-amerikanische Philosoph und Intellektuelle Eric Hoffer (1902–1983) weist mit seinem Zitat darauf hin, dass unsere Welt einem ständigen Wandel unterworfen ist und wir nur zukunftsfähig sein werden, wenn wir lebenslang lernen. Dies trifft in besonderem Maß auch für die Lehrer\*innenbildung und die im Rahmen dieser

erworbene professionelle Kompetenz zu. Pädagogisches Wissen (Shulman, 1986; Bromme, 1992; Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015) gilt angesichts der wechselnden gesellschaftlichen Anforderungen (Herzog & Makarova, 2014; Neuber & Lipowsky, 2014; Rothland, 2013) im aktuellen Diskurs übereinstimmend als zentrales kognitives Element professioneller Kompetenz von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006; Kunter, Baumert, Blum, Klusman, Krauss & Neubrand, 2011). Auch wirkt es sich zahlreichen Studien zufolge (Kunter et al., 2011; Lenske, Thilmann, Wirth, Dicke & Leutner, 2015; Guerriero, 2017) nachweislich positiv auf die Unterrichtsqualität und in weiterer Folge auch auf den Lernerfolg der Schüler\*innen aus, daher steht außer Frage, dass dessen Erwerb im Rahmen der Lehrer\*innenbildung gesichert werden muss. Im Zusammenhang damit und im Hinblick auf die Qualitätssicherung und Normierung im Bereich der Lehrer\*innenbildung gilt Kohärenz aktuell als eines der sinnstiftenden Themen, um die immer wieder geforderte verstärkte Theorie-Praxis-Verknüpfung (Schellenbach-Zell, Wittwer & Nückles, 2019) mit dem Ziel einer Optimierung der individuellen Professionalisierung (Terhart, 2011; Cramer, 2012; Kreutz, Leuders & Hellmann, 2019) entsprechend zu stützen. Eine klare Trennung zwischen den an der Ausbildung beteiligten Domänen, inklusive der Pädagogisch Praktischen Studien, soll damit mehr und mehr einem transdisziplinären Austausch weichen (Müller, 2021). Österreichs PädagogInnenbildung Neu<sup>1</sup> ist zudem eingebettet in ein berufsbiografisch orientiertes Gesamtkonzept und basiert auf der Annahme, dass sich Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen über die gesamte Lebensspanne ziehen (Braunsteiner & Schnider, 2020). Dieser Logik folgend sollten auch Aus-, Fort- und Weiterbildung in der Lehrer\*innenbildung konsistent in ihren Inhalten sein, um individuelle Professionalisierungsprozesse zu ermöglichen und zu unterstützen. Kohärente Strukturen in den Lehramtsstudien sollen dies einerseits durch eine horizontale, transdisziplinäre Vernetzung der vier Säulen (Disziplinen) der Ausbildung, also der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Pädagogisch Praktischen Studien (Schnider, 2012), andererseits aber auch durch eine vertikale Vernetzung innerhalb der Disziplinen über alle Phasen der Ausbildung hinweg unterstützen, wie sie auch bei Mayer, Ziepprecht und Meier (2018, S. 11f) beschrieben wird.

Der vorliegende Beitrag stützt sich auf das Kohärenz-Konzept von Hellmann (2019), welches über kohärente Lehr-Lerngelegenheiten systematische Bezüge zwischen den Strukturen, Inhalten und Phasen der Lehrer\*innenbildung herzustellen versucht, die es den Studierenden ermöglichen sollen, das Studium als zusammenhängend und sinnhaft zu erleben (ebd. 2019, S. 9; Nückles, Zaki, Graichen, Liefänder, Burkhart, Klein & Lösch, 2019). Darüber hinaus soll die Professionalisierung der Lehrpersonen quasi als Kontinuum über die gesamte Spanne der Berufstätigkeit fortgeführt werden (Braunsteiner & Schnider, 2020).

1 BMBWF, PädagogInnenbildung NEU. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html#:~:text=PädagogInnenbildung%20NEU>



## 2. Kohärenz als Konzept

Die seit vielen Jahren im wissenschaftlichen Diskurs bestehende Forderung nach einer intensiveren Theorie-Praxis-Vernetzung (Schellenbach-Zell, Wittwer & Nückles, 2019) folgt unterschiedlichen Zielsetzungen: zum einen der Optimierung des Systems und der Verbesserung der Studierbarkeit für die angehenden Lehrpersonen, zum anderen der Unterstützung der persönlichen und individuellen Professionalisierung der Studierenden als Grundlage für deren späteres erfolgreiches unterrichtliches Handeln (Cramer, 2019; Kreutz, Leuders & Hellmann, 2019). Forschungen zum Erwerb und zur Entwicklung des Professionswissens von angehenden Lehrkräften (z. B. Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus & Mulder, 2009; Kunter et al., 2011) sowie Belege, dass sich das Wissen der Lehrpersonen auf deren Instruktionsqualität (Kunter et al., 2011; Biermann, Kaub, Friedrich, Hochscheid-Mauel, Karbach, Spinath & Brünken, 2014; Lenske et al., 2015; Guerriero, 2017) und somit auf den Lernerfolg der Schüler\*innen auswirkt (u. a. Santagata, Kersting, Givvin & Stigler, 2011) waren und sind mitunter Gründe für Überlegungen zur Umstrukturierung der Lehrer\*innenbildung in Österreich.

Wie eingangs beschrieben, sollen die Studierenden durch ihre Ausbildung befähigt werden, das im Studium erworbene Wissen aus den „zentralen Domänen des Professionswissens bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht systematisch zu verknüpfen und in entsprechenden Lehr-Lern-Situationen effektiv einzusetzen“ (Hellmann, 2019, S. 10), weiß man doch ebenfalls aus Studien (Brunner, Kunter, Krauss, Baumert, Blum, Dubberke, Jordan, Klusmann, Tsai & Neubrand, 2006), dass sich Fachwissen und fachdidaktisches Wissen analog zur Zahl der angebotenen Lerngelegenheiten erhöhen. Diesem Wissen folgend sind die Pädagogisch Praktischen Studien, neben den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften, schon seit vielen Jahren als fixe vierte Säule in die Lehrer\*innenbildung in Österreich integriert.

Dennoch bleiben auf dem Weg zu einer möglichst zielführenden und wirksamen Lehrer\*innenbildung an den Hochschulen einige Punkte offen, die vor allem strukturell bedingt zu sein scheinen. Nach Terhart (2009) erleben Lehramtsstudierende selbst die Lehrer\*innenbildung häufig als zusammenhangslos, inkonsistent und wenig berufsfeldbezogen. Oft gelingt es den Studierenden nicht, das gesammelte, mehrdeutige Wissen zu verstehen, und dadurch entsteht mitunter der Eindruck, das Studium habe nur wenig Relevanz für ihr späteres Berufsleben (auch Merk, Cramer & Bohl, 2016). Nicht nur die Lehrveranstaltungen und Inhalte der einzelnen Domänen stehen oftmals scheinbar unverbunden nebeneinander, auch Lehrveranstaltungen innerhalb der Domänen sind oftmals wenig aufeinander abgestimmt und vernetzt.

Diese auch bildungspolitisch geforderte Vernetzung der Inhalte gelingt den Studierenden nicht ohne entsprechende Unterstützung (Kunina-Habenicht,

Schulze-Stocker, Kunter, Baumert, Leutner, Förster, Lohse-Bossenz & Terhart, 2013) und muss daher strukturell über ein entsprechendes Angebot an Lehr-Lern-Gelegenheiten im Rahmen der Ausbildung abgedeckt werden. Kohärenz dient in diesem Zusammenhang als übergeordnetes Konzept, um Lehr-Lern-Strukturen, -Gelegenheiten und -Inhalte miteinander zu verknüpfen (Hellmann, 2019). Dabei geht es nicht um ein starres neues Konzept, sondern um einen dynamischen Prozess, der durchgehend Anpassungen an neue Inhalte und neue Anforderungen von Seiten der Studierenden, der Lehrenden sowie der Bildungspolitik zulässt, im Sinne der Definition von Professionalität von Neuweg (2005) als Bereitschaft, die eigene Handlungspraxis regelmäßig zu analysieren, zu evaluieren und ggf. zu verändern (ebd., S. 221).

Um eben diese kohärenzfördernden Maßnahmen systematisch zu verorten, entwickelte Hellmann (2019) das Freiburger Säulen-Phasen-Modell der Kohärenz in der Lehrerbildung (ebd., S. 18).

Das Modell differenziert zwischen konzeptuellen (horizontalen und vertikalen) und zeitlichen (synchronen und konsekutiven) Verknüpfungen und kann nach Aussage der Autorin zur *„Verortung und zum Vergleich verschiedener kohärenzfördernder Lehr-Lernkonzepte“* sowie *„zur aktiven Schaffung von Kohärenz gewinnbringend herangezogen werden“* (Hellmann, 2019, S. 24).

Die drei horizontalen Säulen repräsentieren dabei die Domänen des Professionswissens von Lehrpersonen, die bereits weiter oben angeführten Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Die vertikale Kohärenz innerhalb der Säulen wird durch die einzelnen Phasen des Lehramtsstudiums repräsentiert, das Bachelorstudium, das Masterstudium, das Referendariat und weiterführend die Berufstätigkeit, sowie die professionelle Fort- und Weiterbildung, um die eingangs erwähnte lebenslange Professionalisierung (Terhart, 2002) der Lehrpersonen über die gesamte Spanne der Berufstätigkeit (Braunsteiner & Schneider, 2020) zu unterstützen. Hellmanns Modell basiert auf der Organisationsstruktur der Lehrer\*innenbildung in Deutschland und versucht den Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen möglichst vollständig abzubilden, indem es auch die Berufstätigkeit und die professionelle Fort- und Weiterbildung miteinschließt.

### 3. Forschungskontext

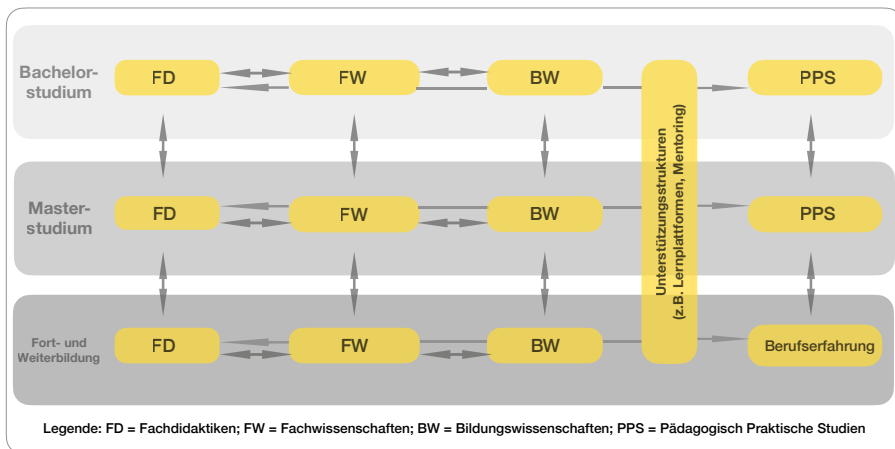
Die in den letzten Jahren steigende Zahl an Forschungsarbeiten zum Thema Kohärenz zeugt von dessen grundsätzlicher Bedeutsamkeit und Aktualität (Glowinski, Borowski, Gillen, Schanze & von Meien, 2018; Henning-Kahmann & Hellmann, 2019; von Gehlen, Dreher, Holzäpfel & Hochbruck, 2019; Cramer, 2020; u.a.).

An zahlreichen Hochschul- und UNI-Standorten im deutschsprachigen Raum wurden dazu Initiativen und Forschungsprojekte ins Leben gerufen, die vor allem die curriculare Weiterentwicklung der Pädagog\*innenbildung zum Ziel haben

(Diehr, 2018; Mayer, Ziepprecht & Meier, 2018; Best, Borowski, Büttner, Fricke, Haselmeier, Herper, Hinz, Humbert, Müller, Müller & Thomas, 2019; Casale, 2019; Degeling, Franken, Greiten, Janssen, Neuhaus, Schellenbach-Zell & Freund, 2019; Ritter, Wehner, Lohaus & Krämer, 2019; Mertens, Schellenbach-Zell & Gräsel, 2020). Unabhängig von jeglicher struktureller Verknüpfung von Inhalten, kann Kohärenz aber nur gewährleistet werden, wenn alle Beteiligten in regem Austausch stehen (dazu auch Hellmann, 2019) und auch die Angebote der Fort- und Weiterbildung anschlussfähig und inhaltlich konsistent zu den Inhalten der Basisausbildung sind.

Weiters führen Umstrukturierungsmaßnahmen an Pädagogischen Hochschulen nach Hellmann (2019) nur dann langfristig zum Erfolg, „wenn die studentische Wahrnehmung und Nutzung augenscheinlich kohärenter Lehr-Lerngelegenheiten [...] überprüft und angeregt wird“ (ebd., S. 24).

Ausgehend vom zuvor beschriebenen Freiburger Säulen-Phasen-Modell nach Hellmann (2019) entstand für die dem Beitrag zugrunde liegende Studie ein an die Hochschullandschaft in Österreich angepasstes Modell (Müller, 2020), das die Pädagogisch Praktischen Studien als durchgehende fixe Säule einschließt, welche auch das im Original als dritte vertikale Säule verankerte Referendariat ersetzt, da dies im österreichischen Studiengang nicht relevant ist.



**ABB. 1.** Säulen-Phasen-Modell der PHDL (Müller, 2020, adaptiert nach Hellmann, 2019, S. 18)

Basierend auf diesen Überlegungen stellte sich die grundlegende Frage, ob und inwiefern die curricular geplante vertikale und horizontale Kohärenz des Studiengangs Primarstufe an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz von den Studierenden auch wahrgenommen wird.

#### 4. Methode und Sample

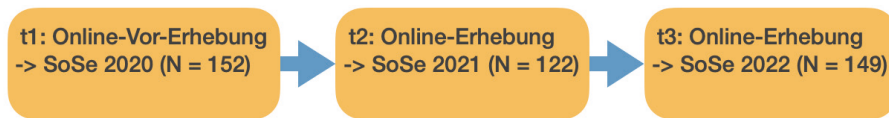


ABB. 2. Forschungsdesign

In Ermangelung eines entsprechenden Instruments zur Erhebung der Kohärenzwahrnehmung im Studium (vgl. auch Henning-Kahmann & Hellmann, 2019, S. 38) entstand für den ersten Erhebungszeitpunkt (t<sub>1</sub>) im Sommersemester 2020 auf Basis der Forschungsfragen ein Online-Fragebogen mit insgesamt 20 teilweise offenen Fragen, die sich vor allem auf die Selbsteinschätzung der im Studium erworbenen Kompetenzen bezogen. Der Beantwortung der quantitativen Items lag eine 5-stufige, aufsteigende Likert-Skala (sehr hoch – sehr gering) zugrunde (vgl. Abb. 2).

Die Stichprobe bestand aus Studierenden im Abschlusssemester des Bachelorstudiums im Studiengang Primarstufe (N = 152) und aufgrund der hohen Rücklaufquote von nahezu 68% standen letztlich 103 vollständige Datensätze zur Verfügung, die als Grundlage für die Haupterhebung im Folgejahr deskriptiv ausgewertet wurden. Die Folgerhebung (t<sub>2</sub>) am Ende des Sommersemesters 2021 erfolgte schließlich mittels des *Fragebogens zur Erfassung der studentischen Kohärenzwahrnehmung im Lehramtsstudium* (Henning-Kahmann & Hellmann, 2019), erweitert um Items zur Vernetzung der einzelnen Säulen mit den Pädagogisch Praktischen Studien, die im Original aus Gründen der unterschiedlichen Organisationsstruktur an österreichischen und deutschen Pädagogischen Hochschulen nicht berücksichtigt wurden (siehe auch *Säulen-Phasen-Modell der PHDL*, Müller 2020, adaptiert nach Hellmann, 2019, S. 18).

Den Items des Fragebogens liegen die beiden Konstrukte der *vertikalen Kohärenz* und der *horizontalen Kohärenz* zugrunde, die jeweils für beide Bereiche so formuliert sind, dass sie sowohl die Verknüpfungen der drei bzw. letztlich vier Säulen des Lehramtsstudiums abdecken, andererseits aber auch die generelle Kohärenzwahrnehmung sowie die Wahrnehmung der Schaffung expliziter Bezüge durch die Lehrenden erfragen (Henning-Kahmann & Hellmann, 2019, S. 39).

In der vorliegenden Befragung wurden, wie schon weiter oben angeführt, noch Items ergänzt, die sich auf die Kohärenz zwischen den drei bei Henning-Kahmann und Hellmann (2019) angeführten Säulen und den Pädagogisch Praktischen Studien im Studiengang Primarstufe bezogen. Sie wurden jeweils an geeigneter Stelle im Instrument ergänzt und identisch formuliert, um die Konstruktvalidität, die im Originalinstrument mit Hilfe eines hierarchisch-formativen Messmodells, das die beiden latenten Konstrukte, vertikale und horizontale Kohärenz, erfassen soll-

te, und eines varianzanalytischen Ansatzes der Strukturgleichungsmodellierung überprüft wurde (ebd. 2019, S. 41f), nicht zu gefährden.

Zum Erhebungszeitpunkt wurden alle Items jeweils mit konkretem Bezug auf den Fachbereich Deutsch erhoben, um in einem ersten Schritt die Kohärenz der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen aus Deutsch explizit in den Fokus zu nehmen. Zudem wurde im Originalinstrument (vgl. Henning-Kahmann & Hellmann, 2019) jeweils auch das Studienfach (außer Bildungswissenschaften) erhoben und die Studierenden gebeten, die Beantwortung der Fragen auf dieses Fach zu beziehen.

Als Stichprobe dienten auch im zweiten Jahr der Erhebung die Studierenden im Abschlusssemester des Bachelorstudiums im Studiengang Primarstufe (N = 122). Aufgrund der etwas kleineren Kohorte verblieben trotz eines Rücklaufs von 78,69 % nach der Online-Erhebung lediglich 96 vollständige Datensätze (94,8 % weiblich, 4,17 % männlich, 1,04 % keine Angabe). Rund 98 % der Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im letzten, etwas mehr als 2 % erst im dritten Studienjahr. Die Auswahl der Stichprobe basierte zu allen Erhebungszeitpunkten (t<sub>1</sub>, t<sub>2</sub> und folgend t<sub>3</sub>, vgl. Abb. 2) auf der geplanten Neugestaltung des Curriculums im Studiengang Primarstufe und der Idee, die Ergebnisse der Erhebungen in diese einfließen zu lassen.

Die insgesamt 48 Items wurden anhand einer Likert-Skala mit fünf voll verbalisierten Antwortkategorien und der ergänzenden Angabe *nicht beurteilbar* beantwortet, die aus dem Originalinstrument (vgl. Henning-Kahmann & Hellmann, 2019) übernommen wurde.

**TAB. 1.** Beispielhafte Items zur Erfassung vertikaler und horizontaler Kohärenz (Müller 2021, nach Henning-Kahmann & Hellmann, 2019, S. 40)

	<b>Bereich: Generelle Kohärenzwahrnehmung</b>	<b>Bereich: Schaffung kohärenter Bezüge durch Lehrende</b>
Vertikale Kohärenz (innerhalb der Säulen)	“Inhaltlich bauten spätere Lehrveranstaltungen der <i>Fachwissenschaft</i> auf früheren auf.” (Items insgesamt: 4)	“In den Lehrveranstaltungen der <i>Bildungswissenschaften</i> wurden von den Lehrenden explizite Verweise auf andere <i>bildungswissenschaftliche</i> Lehrveranstaltungen gemacht.” (Items insgesamt: 4)
Horizontale Kohärenz (zwischen den Säulen)	“Es gab inhaltliche Verknüpfungen zwischen den jeweiligen Lehrveranstaltungen aus der <i>Fachwissenschaft</i> und den <i>Pädagogisch-Praktischen Studien</i> .” (Items insgesamt: 6)	“In den Lehrveranstaltungen der <i>Fachdidaktik</i> wurden von den Lehrenden explizite Verweise auf Lehrveranstaltungen der <i>Fachwissenschaft</i> gemacht.” (Items insgesamt: 9)

Ergänzend dazu wurden demographische Angaben der Studierenden wie Geschlecht, Studiengang und Studiensemester erhoben.

## 5. Ergebnisse und Diskussion

Die Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes der Studie waren sehr aufschlussreich, zumal Studierende bei den offenen Fragen angaben, sich im Laufe des Studiums mehr Wiederholung fachdidaktischer Inhalte sowie eine noch gezieltere Verbindung der Inhalte einzelner Lehrveranstaltungen zu wünschen, also eine eindeutige Forderung nach mehr Kohärenz. Grundsätzlich scheint es nach Wahrnehmung der Studierenden gezielte Verknüpfungen am häufigsten zwischen den Fachdidaktiken und den Pädagogisch Praktischen Studien zu geben, was laut mehrerer Studien nachweislich zu einem größeren erlebten Wissenszuwachs bzw. Kompetenzerwerb führt (Brouwer & Korthagen, 2005; McQuillan, Welch & Barnatt, 2012; Smeby & Heggen, 2014).

Als zentrale Punkte des ersten Messzeitpunktes wären ergänzend zu nennen, dass inhaltliche Kohärenz aus Sicht der Studierenden weiter geht als die Vernetzung einzelner Lehrveranstaltungen und deren Inhalte und dass diese einen hohen Beitrag zur individuellen Professionalisierung liefert. Weiters zeigt sich, dass Kohärenz von den Studierenden selbst sehr unterschiedlich wahrgenommen wird und dass aus Studierendensicht auch die Lehrenden eine hohe Mitverantwortung für die Wahrnehmung dieser Kohärenz (vertikal und horizontal) im Lehramtsstudium hätten, indem sie explizit auf Lehrveranstaltungen oder Inhalte aus dem Fachbereich bzw. auch aus anderen Fachbereichen verweisen.

Betrachtet man schließlich die Ergebnisse des zweiten Erhebungszeitpunktes ( $t_2$ ), denen mit dem *Fragebogen zur Erfassung der studentischen Kohärenzwahrnehmung im Lehramtsstudium* (Henning-Kahmann & Hellmann, 2019) im Gegensatz zum ersten Messzeitpunkt ( $t_1$ ) ein validiertes Instrument zugrunde liegt, so zeigen sich interessante Unterschiede. Bei den für die Studierenden wahrnehmbaren horizontalen Verknüpfungen zeigt sich, dass die fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit einem Mittelwert von  $M = 4.10$  am höchsten bewertet werden. Im Vergleich dazu sind die Angaben zu den wahrgenommenen Verknüpfungen zwischen den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und den Pädagogisch Praktischen Studien mit einem Mittelwert von  $M = 3.95$  mit Abstand am niedrigsten. Dieses Ergebnis unterscheidet sich deutlich von dem des ersten Messzeitpunktes ( $t_1$ ) und ist insofern auffällig, als auch anhand mehrerer, bereits weiter oben zitierter, Studien nachgewiesen werden kann, dass eine Kohärenzwahrnehmung in diesem Bereich den individuellen Kompetenzerwerb besonders stützt.

In Summe zeigt sich auch zum zweiten Messzeitpunkt ( $t_2$ ), dass die Kohärenz sowohl innerhalb als auch zwischen den Säulen von den Studierenden sehr unterschiedlich wahrgenommen wird, was sich auch mit den Ergebnissen von Henning-Kahmann und Hellmann (2019) weitgehend deckt. Grundsätzlich werden die Fachdidaktiken mit einem Mittelwert von  $M = 4.26$  und auch die Bildungswissen-

schaften ( $M = 4.27$ ) als vertikal sehr kohärent eingeschätzt, mit  $M = 4.22$  weisen die Fachwissenschaften dagegen einen etwas niedrigeren Wert auf. In allen Bereichen liegen die Werte der vorliegenden Untersuchung aber deutlich über den Werten der Erhebung von Henning-Kahmann und Hellmann (2019, S. 46). Gründe dafür könnten an einer etwas unklaren Trennung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen im Curriculum der Pädagogischen Hochschule in Österreich liegen bzw. auch an der ausgewählten Stichprobe, die ja nur den Fachbereich Deutsch erfragt hatte, wohingegen die zitierte Studie der Pädagogischen Hochschule Freiburg (ebd., 2019) mehrere Fachbereiche in die Erhebung einbezog. Dieses Faktum wurde, wie bereits in Kapitel 6 erwähnt, zum dritten Erhebungszeitpunkt ( $t_3$ ) durch eine Erweiterung auf alle Fachbereiche berücksichtigt.

Was die horizontale Kohärenz, also die Verknüpfung zwischen den einzelnen Säulen, insgesamt betrifft, so liegt der Wert der Vergleichsstudie bei  $M = 2.82$ , die vorliegende Studie liegt mit  $M = 3.91$  dagegen überdurchschnittlich hoch. Darüber hinaus schätzen die Studierenden die Sinnhaftigkeit dieser Verknüpfung mit  $M = 4.59$  in Summe als äußerst hoch ein und nehmen innerhalb der Studienstruktur viele Gelegenheiten wahr, diese Verknüpfungen bewusst zu fördern ( $M = 4.02$ ). Auf die Frage, ob von den Lehrveranstaltungsleitungen explizite Verweise auf Lehrveranstaltungen aus andere Fachbereichen gemacht werden, sind die Werte mit Mittelwerten von  $M = 3.64$  bis  $M = 3.84$  in allen Bereichen vergleichsweise niedrig. Explizite Verweise der Lehrenden auf andere Lehrveranstaltungen im gleichen Fachbereich (also horizontal, innerhalb der Säule) nehmen die Studierenden mit Werten von  $M = 3.80$  bis  $M = 3.93$  auch nur geringfügig deutlicher wahr, wobei diese im Bereich der Fachdidaktiken ( $M = 3.93$ ) am augenscheinlichsten zu sein scheinen.

Erfreulicherweise zeigen sich die Studierenden mit der als grundsätzlich kohärent wahrgenommenen Studienstruktur und dem reibungslos möglichen Besuch der Lehrveranstaltungen sehr zufrieden ( $M = 4.64$ ), was sich auch mit den Ergebnissen der Studie von Landeen, Jewiss, Vajoczki und Vine (2013) deckt, dass eine als konsistent wahrgenommene Ausbildung positive Effekte auf die Zufriedenheit mit der Ausbildung hat (ebd., 2013).

In einer länderübergreifenden Studie konnten Canrinus, Klette und Hammerness (2017) bereits belegen, dass kohärente Strukturen in Studienprogrammen von den Studierenden auch bewusst wahrgenommen werden (ebd., 2017).

Angesichts der Ergebnisse zeigt sich, dass das aktuelle Curriculum an der untersuchten Pädagogischen Hochschule bereits zahlreiche kohärente Strukturen beinhaltet, und es weiterführend sinnvolle Konzepte zu entwickeln gilt, um diese Kohärenz in der Lehre bewusst zu stützen und zu erweitern. Entsprechende Modelle und Konzepte liegen für einzelne Fachbereiche bereits vor (u.a. Buck & Kreutz, 2017; Böhnke, 2019; Pemsel-Maier, 2019). Exemplarisch sei an dieser Stelle das Freiburger Modell in der Lehrerbildung im Fach Geschichte genannt, bei dem über ein zweisemestriges Tandem-Teaching der jeweiligen Hochschul-

dozierenden intradisziplinäre Bezüge zwischen der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik geschaffen werden (Buck & Kreutz, 2017). Im Fachbereich Religion kooperieren in Freiburg die Katholisch-Theologische Fakultät der Universität und die Pädagogische Hochschule hinsichtlich ihrer Angebote an fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen, indem sie die Angebote für Studierende der jeweils anderen Institution öffnen. Dadurch wird eine engere konzeptionelle Verflechtung von Fachdidaktik und Fachwissenschaft angestrebt (Pemsel-Maier, 2019).

Diese und andere Modelle könnten im Rahmen der Evaluierung und Neugestaltung des Curriculums an der untersuchten Pädagogischen Hochschule Beachtung finden.

## 6. Limitationen und Ausblick

Die vorliegende Studie kann aus mehreren Gründen nicht als repräsentativ gelten, da die Stichprobe nur aus einer Institution und hier nur aus einem Studiengang (Bachelorstudium Primarstufe) gezogen wurde. Um hier einen sinnvollen Vergleich mit vorliegenden Studien zu ermöglichen, wäre es zielführend, die Erhebung auf alle Fachbereiche auszudehnen, was zum nächsten Erhebungszeitpunkt ( $t_3$ , siehe Abb. 2) auch so umgesetzt wurde.

Auch können anhand des verwendeten Instruments weder ev. vorhandene Redundanzen noch „blinde Flecken“ in der Ausbildung sichtbar gemacht werden, hier bedarf es einer qualitativen Ergänzung und einer Triangulation der Ergebnisse, um ev. nicht vorhandene (und daher zwangsläufig auch nicht kohärente) Themen im Curriculum zu identifizieren und diese im Hinblick auf die Konzeption des neuen Curriculums zu berücksichtigen. Auch dies wurde durch eine Ergänzung einiger Items in der Befragung zum dritten Erhebungszeitpunkt ( $t_3$ , siehe Abb. 2) berücksichtigt. Zum Zeitpunkt der Publikation lagen die Ergebnisse dazu aber noch nicht vor.

Weiterführend ist eine Ausweitung der Erhebung auf das Masterstudium anzudenken, um die vertikale Kohärenz im Sinne Hellmanns (ebd., 2019) im Blick zu behalten, was sich auch durch eine ergänzende Befragung der Studierenden der Fort- und Weiterbildung (z. B. auch Joos, Liefänder & Spörhase, 2019) unterstützen ließe.

Letztlich wäre auch eine Erhebung unter den Lehrenden zielführend, um ev. bestehende Korrelationen zwischen Kohärenz-Wahrnehmungen von Lehrenden und Studierenden zu identifizieren und diese entsprechend zur geplanten Überarbeitung bzw. Neugestaltung der Curricula nutzen zu können.

Langfristiges Ziel wäre es, die Lehrer\*innenbildung gleichermaßen kohärent wie aktuell zu halten, damit die erworbenen Inhalte weder Redundanzen, noch blinde Flecken beinhalten und die Studierenden der Pädagogischen Hochschulen



sich entsprechend gut auf die komplexen Anforderungen ihres Berufes vorbereitet fühlen. In diesem Sinne könnte Kohärenzorientierung mit Schwichow, Zaki, Hellmann und Kreutz (2019) als wertvoller Beitrag zu einer professionsorientierten Lehrer\*innenbildung gesehen werden.

„Bildung ist, was übrig bleibt, wenn man die Details vergessen hat.“ (Unbekannt)

## Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Best, A., Borowski, Ch., Büttner, K., Fricke, M., Haselmeier, K., Herper, H., Hinz, V., Humbert, L., Müller, D., Müller, K. & Thomas, M. (2019). *Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich, Empfehlungen der Gesellschaft für Informatik e.V (GI)*, erarbeitet vom Arbeitskreis Bildungsstandards Informatik im Primarbereich, verabschiedet am 31.01.2019, als Beilage zu LOG\_IN, 39. Jahrgang 2019, Heft 191/192.
- Biermann, A., Kaub, K., Friedrich, A., Hochscheid-Mauel, D., Karbach, J., Spinath, F. & Brünken, R. (2014). *Pädagogisches Professionswissen und Instruktionsqualität im ersten Schulpraktikum*. Vortrag auf der 2. Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF), DIPF/Goethe-Universität Frankfurt/Main.
- Böhnke, M. (2019). „[...] Lehrer sein dagegen sehr“. – Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 121–132). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Braunsteiner, M.-L. & Schnider, A. (2020). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, E. Windl & Ch. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext*. Innsbruck: Studienverlag.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42, 153–223. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312042001153>
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Tsai, Y.-M. & Neubrand, M. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 521–544.

- Buck, T.M. & Kreutz, J. (2017). *Fachwissenschaft trifft Fachdidaktik. Das „Freiburger Modell“ in der Lehrerbildung im Fach Geschichte*. Abgerufen von [https://www.uni-greifswald.de/fileadmin/uni-greifswald/2\\_Studium/2.1\\_Studienangebot/2.1.4\\_Qualitaet\\_in\\_Studium\\_und\\_Lehre/interStudies/Daten\\_und\\_Berichte/GBzH/170929\\_GbzH\\_8.pdf](https://www.uni-greifswald.de/fileadmin/uni-greifswald/2_Studium/2.1_Studienangebot/2.1.4_Qualitaet_in_Studium_und_Lehre/interStudies/Daten_und_Berichte/GBzH/170929_GbzH_8.pdf)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. *PädagogInnenbildung NEU*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html>
- Canrinus, E.T., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs. *Journal of Teacher Education*, 38(2), 1–14.
- Casale, R. (2019). Von der immanenten Unwahrheit der Pädagogik zu ihrem fachlichen Beitrag zur Lehrerbildung. In M. Heer & U. Heinen (Hrsg.), *Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Cramer, C. (2019). Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Verhältnisbestimmungen und deren Implikationen für Professionalisierung und Lehrerbildung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive. In T. Leuders, E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 275–292). Münster: Waxmann.
- Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020>
- Degeling, M., Franken, N., Greiten, S., Janssen, L., Neuhaus, D., Schellenbach-Zell, J. & Freund, S. (Hrsg.). (2019). *Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Diehr, B. (Hrsg.) (2018). *Universitäre Englischlehrerbildung. Wege zu mehr Kohärenz im Studium und Korrespondenz mit der Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b14519>
- von Gehlen, M., Dreher, U., Holzäpfel, L. & Hochbruck, W. (2019). Einblicke in (In-)Kohärenzwahrnehmungen von Akteuren der Lehrerbildung zur Theorie-Praxis-Vernetzung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki, K. (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 281–297). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_18)

- Glowinski, I., Borowski, A., Gillen, J., Schanze, S. & von Meien, J. (2018) (Hrsg.). *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften*. Potsdam: Universitätsverlag. Verfügbar unter: [https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/41426/file/kohaerenz\\_mono.pdf](https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/41426/file/kohaerenz_mono.pdf)
- Guerrero, S. (2017). *Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession. Background Report and Project Objectives*. OECD.
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Henning-Kahmann, J. & Hellmann, K. (2019). Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der studentischen Kohärenzwahrnehmung im Lehramtsstudium. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 33–50). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_3)
- Herzog, W. & Makarova, E. (2014). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 83–102). Münster: Waxmann.
- Joos, T. A., Liefänder, A. & Spörhase, U. (2019). Studentische Sicht auf Kohärenz im Lehramtsstudium. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 51–67). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_4)
- Kreutz, J., Leuders, T. & Hellmann, K. (2019). *Professionsorientierung in der Lehrerbildung. Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component-Instructional-Design-Modell*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25046-1>
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusman, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011) (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Landeen, J., Jewiss, T., Vajoczki, S. & Vine, M. (2013). Exploring consistency within a problem-based learning context: Perceptions of students and faculty. *Nurse Education in Practice*, 13, 277–282. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2013.03.013>
- Lenske, G., Thilmann, H., Wirth, J., Dicke, T. & Leutner, D. (2015). Pädagogisch-psychologisches Professionswissen von Lehrkräften: Evaluation des ProWiN-Tests. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 225–245.

- Mayer, J., Ziepprecht, K. & Meier, M. (2018). Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung. In M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 9–20). Münster: Waxmann.
- McQuillan, P.J., Welch, M.J. & Barnatt, J. (2012). In Search of Coherence: „Inquiring“ at Multiple Levels of a Teacher Education System. *Educational Action Research*, 20(4), 535–551. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.727640>
- Merk, S., Cramer, C. & Bohl, T. (2016). Prädiktive Effekte domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen angehender Lehrerinnen und Lehrer auf deren Bedeutsamkeitseinschätzung allgemeinen pädagogischen sowie fachdidaktischen Wissens. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 458–474.
- Mertens, S., Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (2020). Studentische Bewertungen von Lerngelegenheiten im Praxissemester - eine Analyse unter Berücksichtigung individueller Lernziele und Kompetenzwerte. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*, Edition ZfE; 4 (S. 217–241). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_9)
- Müller, M. (2021). Warum sie nicht tun, was sie wissen! In D. Hollick, U. Vogl, A. Jaramaz (Hrsg.), *Bildungswissenschaften in der Lehrer\*innenbildung. Impulse. Ideen. Konzepte* (S. 63–76). Linz: Trauner.
- Neuber, V. & Lipowsky, F. (2014). Was folgt auf den Sprung ins kalte Wasser? Zur Entwicklung beruflicher Belastungen von Lehramtsabsolventen in der Phase zwischen Berufseinstieg und beruflicher Konsolidierung. In G. Höhle (Hrsg.), *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht* (S. 122–137). Immenhausen: Prolog.
- Neuweg, G.H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-07736-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-663-07736-7_10)
- Nückles, N., Zaki, K., Graichen, M., Liefänder, A., Burkhart, C., Klein, C. & Lösch, L. (2019). Das e-Portfolio in der Freiburger Lehrerbildung. Selbstgesteuerte Kohärenzkonstruktion durch vernetzende Lernaufgaben. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 217–232). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_14)
- Pemsel-Maier, S. (2019). Theologische Themen in didaktischer Perspektive: Institutionelle und horizontale Kohärenz in der Religionslehrerbildung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 101–115). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_18)

- Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G. & Krämer, P. (2019). Inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung: disziplinübergreifendes Seminarkonzept für Studierende der Regelschulpädagogik und der sonderpädagogischen Förderung. *heiEDUCATION Journal*, Heidelberg University Publishing.
- Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden: Springer. Darin: Kap. 2: *Beruf: Lehrer/Lehrerin - Arbeitsplatz: Schule – Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation* (S.21–39). <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>
- Santagata, R., Kersting, N., Givvin, K.B. & Stigler, J.W. (2011). Problem Implementation as a Lever for Change: An Experimental Study of the Effects of a Professional Development Program on Students' Mathematics Learning. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/19345747.2010.498562>
- Schellenbach-Zell, J., Wittwer, J. & Nückles, M. (2019). Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung: Ansätze und mögliche Perspektiven. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 160–171). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schnider, A. (2012). Entwicklungsgedanken zur „PädagogInnenbildung NEU“, in: *Erziehung & Unterricht*, Österreichische Pädagogische Zeitschrift 7-8/2012, Jg. 162, 599–609.
- Schwichow, M., Zaki, K., Hellmann, K. & Kreutz, J. (2019). Quo vadis? Kohärenz in der Lehrerbildung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 331–350). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_21)
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15, 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Sieland, B. & Ebert, D.D. (2008). Wenn manche Lehrkräfte wüssten, was andere wissen ... das Lehrerforum als virtuelle professionelle Lerngemeinschaft für reflektierende Pädagogen zur Sicherung ihrer Arbeits- und Gesundheitsqualität. In W. Mutzeck & J. Schlee (Hrsg.), *Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer: gemeinsam den Schulalltag bewältigen* (S. 115–122). Kohlhammer.
- Smeby, J.-C. & Heggen, K. (2014). Coherence and the Development of Professional Knowledge and Skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71–91. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718749>
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung – Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425–437). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57*, 202–224.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (2009) (Hrsg.). *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz.



# Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute

## Impulse aus Sicht (ehemaliger) Studierender zur Weiterentwicklung von Hochschule im Kontext gelingender Berufseinstiegsszenarien

Franz David Ketter-Räulinger

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
david.ketter@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-02-05>

EINGEREICHT 6 OKT 2021

ÜBERARBEITET 30 AUG 2022

ANGENOMMEN 29 SEP 2022

Mit diesem Artikel wird das Ziel verfolgt, das Erleben von Absolvent\*innen wie auch Studierenden im letzten Semester der Ausbildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) in Folge des Studiums Lehramt Primarstufe beim Einstieg in den Lehrberuf sichtbar zu machen und für eine befruchtende Diskussion zur Weiterentwicklung von Hochschule und deren Curricula Impulse zu liefern, die einerseits den Diskurs mit Fokus auf diese Personengruppe schärfen und andererseits dazu beitragen (können), Hochschule und Schule einander ein Stück weit näher zu bringen. Im Rahmen einer qualitativen Auseinandersetzung wird versucht, exemplarisch drei Aspekte herauszustellen, die im Kontext gelingender Berufseinstiegsszenarien hinsichtlich günstiger Rahmenbedingungen erwähnenswert erscheinen, um Professionalisierungsansprüchen im Verlauf des Berufseinstiegs gerechter zu werden.<sup>1</sup>

**SCHLÜSSELWÖRTER:** Individuelle Entwicklungsaufgaben, Professionalisierung, günstige Rahmenbedingungen im Berufseinstieg, Reflexion pädagogischen Handelns

### 1. Einleitung

Ausgehend von der Beschreibung des theoretischen Hintergrunds zum Berufseinstieg ins Lehramt und der daraus abgeleiteten Forschungsfrage wird in diesem Artikel versucht, exemplarisch drei Aspekte aus der Forschungsarbeit vorzustellen, die günstige Rahmenbedingungen für gelingende Berufseinstiegsszenarien aus studentischer Perspektive sichtbar machen. Einerseits zeigen sich diese dramaturgisch im Diskursverlauf einer Gruppendiskussion (N=7) mit Absolvent\*innen der Primarstufenausbildung der ersten Kohorte (Berufseinstieg nach abgeschlossener

<sup>1</sup> Eine umfassende Darstellung aller Ergebnisse zur Skizzierung günstiger Rahmenbedingungen im Berufseinstieg erfolgte in einer unveröffentlichten M-These im Rahmen des Studiums Lehramt Primarstufe an der PHDL (Ketter-Räulinger, 2021).

inhaltlicher Ausbildung mit ev. noch offenem Master-Abschluss), können aber zudem im Kontrast zu einer Online-Befragung (n=101) der gesamten zweiten Kohorte (zwei Drittel der Studierenden befinden sich bereits im Berufseinstieg und studieren berufsbegleitend im letzten Semester der Ausbildung) der Primarstufenausbildung an der PHDL, wie auch zu einer aktuellen österreichweiten (vom BMBWF geförderten und in Abstimmung mit dem Qualitätssicherungsrat durchgeführten) formativen Evaluation zur Induktionsphase (Prenzel, Huber, Müller, Höger, Reitinger, Becker, Hoyer, Hofer & Lüftenegger, 2021) betrachtet werden.

## 2. Theoretischer Hintergrund

Das Lehramtsstudium Primarstufe startete an Österreichs Pädagogischen Hochschulen erstmals im Studienjahr 2015/16 und hat sich im Zuge der Entwicklungen zur Lehrer\*innenbildung Neu hinsichtlich Studienarchitektur, Ausbildungsdauer und Curricula wesentlich im Vergleich zur bis dahin angebotenen Ausbildung für Volksschullehrer\*innen verändert (Soukup-Altrichter, 2020, S.44ff). Für Absolvent\*innen des Lehramts Primarstufe wurde mit dem Schuljahr 2019/20 zudem ein neues Lehrer\*innendienstrecht eingeführt. Als ein Novum kann diesbezüglich die Implementation einer einjährigen Induktionsphase genannt werden. Diese sieht ein verpflichtendes Fortbildungsangebot und eine Begleitung Berufseinstiegender durch Mentor\*innen mit abschließender Beurteilung als Grundlage für einen weiteren „Verwendungserfolg“ vor (Bundesgesetzblatt, 2013, Bundesgesetz 211, § 39; Prenzel et al, 2021, S.12f). Knüpft man an Schlussfolgerungen Schaar Schmidts und Kieschkes (2013, S.92ff) im Kontext der Potsdamer Lehrerstudie (2005, 2007) an, so könnte man meinen, Forderungen zu Veränderungen hinsichtlich Rahmenbedingungen im Kontext von Beanspruchungsmustern im Lehrberuf seien weitgehend durch genannte Neuerungen erfüllt: die Vorbereitungszeit des Lehrer\*innennachwuchses wurde um zwei Jahre erhöht, Entwicklungsbemühungen der Lehrpersonen werden nicht nur durch die längere Ausbildungsdauer, sondern auch durch begleitende Seminare und das Mentoring gefördert. Dadurch könnte wiederum die Gestaltung der Arbeitsbedingungen vor Ort profitieren. Die Schlussfolgerung, die Rahmenbedingungen des Berufs zu verbessern, beispielsweise durch eine Verringerung der Stundenanzahl, schlug eher gegenteilig aus, da im neuen Lehrer\*innendienstrecht die Lehrverpflichtung um zwei Stunden bei einer Vollzeitstellung mit zusätzlichen Tätigkeiten zur Unterrichtsverpflichtung erhöht wurde (Dienstrechtsnovelle 2013, Pädagogischer Dienst, §40a Dienstpflichten). Zudem zeigt sich die Phase des Berufseinstiegs als sensible Phase: Es gilt die eigene Berufsidentität auszubilden (Kosinà, 2019, S. 83ff), individuelle Entwicklungsaufgaben individuell zu lösen (Keller-Schneider, 2020, S.11ff) und sich Herausforderungen und berufseinstiegsspezifischen Schwierigkeiten (Dammerer & Schwab, 2019, S.10) zu stellen. Seit den 1970er Jahren mehrt sich die Datenlage



zum Berufseinstieg (Messner & Reusser, 2000, S. 157) und kann aktuell als umfassend betrachtet werden. So geht man davon aus, dass Lehramtsstudierende auch nur in einem begrenzten Ausmaß auf die Praxisrealität und die damit verbundenen Herausforderungen vorbereitet werden können (Keller-Schneider, 2018, S. 16f). Die Professionalisierung von Lehrer\*innen endet damit nicht mit Abschluss der Ausbildung, sondern muss über ein Berufsleben hinweg (Messner & Reusser, 2000, S. 157) – auch aufgrund des stetigen gesellschaftlichen Wandels (Safi, Bauer & Kocher, 2019, S. 12) – weitergedacht werden. Da im Berufseinstieg erstmalig Erworbenes aus der Ausbildung in der nun eigenen Berufspraxis zur Entfaltung gebracht werden muss, scheint ein Blick auf Terharts (2011, S. 205ff) Unterscheidung dreier Bestimmungsansätze in der gegenwärtigen Professionalisierungsdiskussion des Lehrberufs angebracht. Ein strukturtheoretischer Bestimmungsansatz geht auf den zunehmend gelingenden Umgang mit Antinomien ein, ein kompetenztheoretischer Blickwinkel zielt auf die Erweiterung von lehrberufsspezifischen Kompetenzen ab und ein berufsbiografischer Ansatz zeigt die Bedeutung der Fortschreibung der eigenen Berufsbiografie auf. Zusammengefasst kann davon gesprochen werden, dass allen drei Bestimmungsansätzen eine Entwicklungsperspektive immanent ist.

Die angesprochenen Veränderungen durch die neue Lehrer\*innenbildung, wie auch durch das neue Lehrer\*innendienstrecht, haben die Rahmenbedingungen im Berufseinstieg maßgeblich verändert. So scheint es von Interesse, in den ersten beiden Kohorten nachzufragen, welche Rahmenbedingungen sie als günstig für ihren eigenen gelingenden Berufseinstieg – im Kontext der zuvor angesprochenen Entwicklungsperspektive – erleben. Am Beispiel der Absolvierung der Primarstufenausbildung an der PHDL soll eine Art „Ist-Stand“-Erhebung die Möglichkeit bieten, günstig erlebte Rahmenbedingungen für gelingende Berufseinstiegsszenarien von Berufseinsteigenden und Studierenden im Berufseinstieg bzw. im letzten Semester ihrer Ausbildung als zusätzlichen Impuls für den Diskurs um weitere Entwicklungsbemühungen an Pädagogischen Hochschulen zusammenzutragen. Der kommende Abschnitt beschreibt dazu den Forschungsprozess im Überblick.

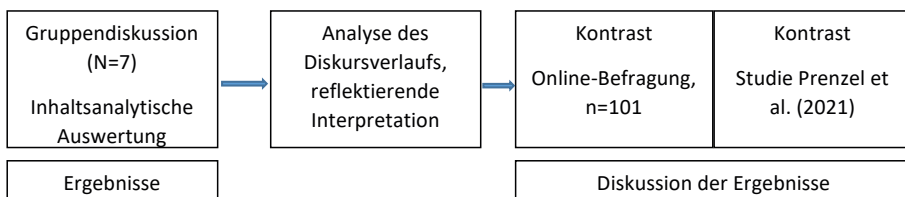
### 3. Empirie

Als Forschungsfrage wurde formuliert: Welche Rahmenbedingungen erleben Absolvent\*innen bzw. Studierende im letzten Ausbildungssemester der PHDL günstig für den eigenen gelingenden Berufseinstieg?

In einem zweistufigen Forschungsdesign wurde dieser Frage nach dem Erleben des Berufseinstiegs in Folge der Absolvierung des Lehramts Primarstufe nachgegangen. So erfolgte im Dezember 2020 eine Gruppendiskussion (Bohnsack, Przyborski & Schäffer, 2010) mit sieben Teilnehmerinnen aus der ersten Kohorte der Ausbildung (Einladung zur Teilnahme per E-Mail an eine Auswahl an Absol-

vent\*innen, wobei manche das Studium, z. B. aufgrund einer noch ausstehenden Masterarbeit, noch nicht zur Gänze abgeschlossen hatten), wobei ein breites Spektrum an unterschiedlichen Einstiegskontexten (VS, MS, ASO) die Grundlage für eine inhaltlich breite Diskussion bot. Pandemiebedingt wurde die Gruppendiskussion über das Onlinekonferenztool „zoom“ durchgeführt, womit auch die Aufnahme direkt am PC stattfinden konnte. Nach einer Vorstellungsrunde startete eine sehr offene Diskussion mit einem Impuls zum Erleben des eigenen Berufseinstiegs, wobei den Teilnehmenden sehr viel Raum zur Verfügung stand, inhaltlich breit zu diskutieren. Insgesamt dauerte die Diskussion 2h 45min. Erst im letzten Drittel gab es ein inhaltliches Nachfragen bzw. eine inhaltliche Lenkung in Anbetracht der fortgeschrittenen Zeitdauer. Die Transkription erfolgte mit Hilfe des Programms f4 und orientierte sich an Regel-Vorschlägen von Dresing und Pehl (2018, S. 21ff), Bohnsack (2014, S. 253f) und Flick (2014, S. 381f). Im Zentrum stand eine wortgetreue Wiedergabe des Gesagten, wobei eine Markierung von Betonungen und Sprecherüberlappungen, wie auch eine Beistrichsetzung, die sich am jeweiligen Sprachrhythmus der Sprecher\*innen orientierte, zusätzlich ein möglichst authentisches Abbild der digitalen Aufnahme sicherstellen sollte. Alle Angaben, die auf einen/eine Teilnehmer\*in, eine andere Person bzw. einen Ort oder eine Institution zurückführbar erschienen, wurden anonymisiert.

Nach einer inhaltsanalytisch induktiven Auswertung (Mayring, 2015, S. 69ff; Kuckartz, 2018, S. 72ff – siehe Ergebnisse im Überblick in Kapitel 4) des transkribierten Textes wurde in einer Diskursanalyse auf inhaltlich besonders dichte Stellen bzw. Abschnitte mit einer hohen Dramaturgie Ausschau gehalten. In einer zum Teil reflektierenden Interpretation (Bohnsack, 2014, S. 137ff) konnten ansatzweise drei Aspekte herausgefiltert werden (siehe Diskussion), welche sich nicht nur auf einer formalen Ebene zeigten, sondern auch in der kollektiven Handlungspraxis sichtbar werden konnten. Im Kontrast zu einer zweiten Erhebung, einer Online-Befragung der gesamten zweiten Kohorte ( $n = 101/127$ ; 68 Studierende im letzten Semester der Ausbildung befanden sich bereits im Berufseinstieg; 1 offene Frage zu Assoziationen zum eigenen gelingenden Berufseinstieg, 20min Bearbeitungszeit, inhaltsanalytische Auswertung, sequentielle Betrachtung und Einbindung in den Forschungsprozess) im März 2021, wurde weiter mit subjektiver Sinngebung ausdifferenziert bzw. ein Aspekt auch hinsichtlich Quantität betrachtet.



**ABB. 1.** Ablauf des Forschungsprozesses

#### 4. Ergebnisse:

Als Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung der Gruppendiskussion zeigen sich acht Ebenen eines Kategoriensystems. Sie geben einen Überblick über günstig erlebte Rahmenbedingungen im Berufseinstieg der sieben Teilnehmenden durch Gliederung in Hauptkategorien (HK) und Kategorien, welche im Anschluss in einer kompakten Übersicht Darstellung finden:

##### **EBENE 1** – günstige Rahmenbedingungen ‚berufseinsteigende LehrPERSON‘

HK 1.1. – EINSTIEG (Teilzeit-Einstieg, Einstieg mit Klassenführung, Einstieg ohne Klassenführung, guter Übergang, gute Schulwahl, Klasse, finanzielle Aspekte, Induktionsphase, Plan B)

HK 1.2. – IN BEZIEHUNG mit Team/Kollegium/Mentor\*in/... (guter Umgang im Team, Unterstützung durch Kolleg\*innen, Zufriedenheit mit Team/Leitung, Supervision, Mentor\*in, Studierende der PH, Freundeskreis)

HK 1.3. – UNTERRICHT und SCHULE, pädagogisches HANDELN (guter Unterricht, authentisches Handeln, gelingende Arbeit mit dem Lehrplan, pädagogisches Handeln reflektieren und begründet anpassen, förderliche Unterrichtsgestaltung, Zugriff auf Lernmaterialien, erster Eindruck, Spaß am Unterrichten)

HK 1.4. – EIGENES ERLEBEN, ENTWICKLUNG (Ankommen und Routine, Herausforderungen meistern, guter Umgang mit Unsicherheiten, Sicherheit, gelingender Theorie-Praxis-Transfer, guter Umgang mit Verantwortung, Zeitressourcen, Freude und Zufriedenheit im Beruf, guter Umgang mit Ansprüchen an sich selbst, gute Lernerfahrungen, Selbstwirksamkeit, Fähigkeitsselbstkonzept, gelingender Schulwechsel, Gefühl als Lehrperson, Sicherheit Klassensituation, Sicherheit Anstellungsverhältnisse)

HK 1.5. – SELBSTFÜRSORGE (Pausen, Distanz zum Beruf, eigene Ressourcen finden, eigene Ressourcen einsetzen)

HK 1.6. – KINDER (Kennenlernen, Liebe zu den Kindern, positive Beziehungsgestaltung, Lehrperson als Bezugsperson, Motivation durch Freude der Kinder)

HK 1.7. – ELTERNARBEIT (Gelingende Elternarbeit, gute Beziehung zu Eltern, Beziehungsgestaltung Eltern-Lehrperson)

HK 1.8. – BERUFSEINSTEIGENDE UNTEREINANDER (Austausch unter Gleichgesinnten)

##### **EBENE 2** – günstige Rahmenbedingungen ‚TEAM bzw. KOLLEGIUM‘

HK 2.1. – TEAMARBEIT (gute Teams, Zusammenarbeit im Team, gemeinsame pädagogische Basis, persönliche Basis im Team, guter Austausch im Team, Psychohygiene im Team, liebevoller/wertschätzender Umgang, Offenheit und Zutrauen, Förderung des Gemeinsamen)

HK 2.2. – MITEINANDER im KOLLEGIUM (Kollegium unterstützt, gute Kultur im Kollegium, Kollegium besteht aus Lehrerinnen und Lehrern)

**EBENE 3** – günstige Rahmenbedingungen ‚MENTORIN bzw. MENTOR‘

HK 3.1. – PERSON der MENTORIN bzw. des MENTORS (Mentor\*in ist wertschätzend, nett, interessiert, offen und geht zu; Mentorin wird unterstützend erlebt, Mentorin ist neutral, Mentoring als eigene Funktion, Mentorin ist ausgebildet)

HK 3.2. – GEMEINSAME ARBEIT (gute inhaltliche Arbeit, gemeinsame Arbeit löst positive Gefühle aus)

HK 3.3 UMSETZUNG des MENTORINGS (gute Rahmenbedingungen, gute Umsetzung der theoretischen Mentoring-Konzeption)

**EBENE 4** – günstige Rahmenbedingungen ‚LEITUNG‘

HK 4.1. – PERSON der LEITERIN bzw. des LEITERS (liebvoll, fürsorglich und unterstützend; offen, vertrauensvoll und anerkennend; Leitungsperson in der Funktion als Chef\*in)

HK 4.2. LEITUNGSHANDELN (rücksichtsvoll begleitend)

**EBENE 5** – günstige Rahmenbedingungen ‚Organisation SCHULE bzw. SCHULSTANDORT‘

HK 5.1. – ABLAUFORGANISATION (Kennenlernen von Personen, Organisation, Themen; Unterstützung in der Organisation, guter Umgang mit Pausen)

HK 5.2. – KOMMUNIKATION und BEZIEHUNGEN (guter Umgang mit Berufseinsteigenden, gemeinsame pädagogische Ausrichtung, Supervision als Prävention, Gender)

HK 5.3. – SCHULSTANDORT (gute personelle Ressourcen, bietet angemessene Einstiegssettings, Entfernung zum Heimatort)

HK 5.4. – LEHRBERUF allgemein (Qualität des Lehrberufs)

**EBENE 6** – günstige Rahmenbedingungen ‚Institution AUSBILDUNG‘

HK 6.1. – QUALITÄT der AUSBILDUNG (Ausbildung bereitet spezifisch auf berufliche Lebenswelten und Berufsfelder vor, Ausbildung bereitet gut auf Umgang mit Aggression und Gewalt vor, Ausbildung bereitet auf Elternarbeit vor)

HK 6.2. – STUDIENARCHITEKTUR (hoher Praxisanteil, beruflich relevantes Master-Studium, Supervision in der Ausbildung, angemessene Ausbildungsdauer, Verschränkung Hochschule-Schulen, Unterstützung durch Bildungspolitik)

**EBENE 7** – günstige Rahmenbedingungen ‚BILDUNGSMANAGEMENT‘

HK 7.1. – STELLENAUSSCHREIBUNG, BESETZUNG und VERSETZUNG (hilfreiche Gestaltung der Stellenausschreibung, guter Umgang mit Berufseinsteigenden)

**EBENE 8** – günstige Rahmenbedingungen ‚GESELLSCHAFT‘

HK 8.1. – GESELLSCHAFTLICHE EINORDNUNG des LEHRBERUFS (Wertschätzung von Beruf, Person und geleisteter Arbeit)

Insgesamt kann davon gesprochen werden, dass sich die erste Ebene (Personenebene), wie auch die Beziehungsebenen zwei bis vier (Team bzw. Kollegium, Mentor\*in, Leitung) inhaltlich sehr ausdifferenziert zeigen, zudem viele Argumente liefern, die Gestaltung der Phase des Berufseinstiegs weiterzudenken. Auch Ebene fünf und sechs ermöglichen einen guten Einblick auf Schulebene bzw. hinsichtlich Thema Ausbildung und liefern dazu interessante als auch breitdiskutierte Ansätze. Ebene sieben und acht präsentieren sich mit weniger Spannung, thematisch reduzierter und beschreiben eher allgemeine, aber womöglich nicht unwesentliche „Randphänomene“.

Infolge einer Analyse des Diskursverlaufs und einer ansatzweise reflektierenden Betrachtung wird im Anschluss in Kapitel fünf eine exemplarische Diskussion dreier Aspekte angestrebt, welche für zukünftige Weiterentwicklungen an Pädagogischen Hochschulen als Impulse bedeutsam erscheinen.

## 5. Diskussion der Ergebnisse

Die drei zentralen Aspekte günstiger Rahmenbedingungen im Kontext gelingender Berufseinstiegsverläufe aus Sicht von Absolvent\*innen der PHDL zeigen sich erstens im Diskurs einer den Berufseinstieg unterstützenden Ausbildung, zweitens im Rahmen eines Teilzeiteinstiegs und drittens im möglichen Austausch unter „Gleichgesinnten“.

In der Diskussion wird die Verbindung der drei Aspekte auch zur Online-Befragung der gesamten zweiten Kohorte der Primarstufenausbildung an der PHDL an einzelnen Stellen angedacht. Zudem spiegeln sich die belastbaren Ergebnisse der Studie von Prenzel et al. (2021) zur formativen Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich in den Ergebnissen wider. Mit einem 2-stufigen Forschungsdesign (Online-Fragebogen: 552 Berufseinsteigende und 620 Mentor\*innen; strukturierte Interviews: 24 Berufseinsteigende, 27 Mentor\*innen) versuchen die Autor\*innen dabei die aktuelle Umsetzung der Induktionsphase mit ihren Hindernissen, Schwierigkeiten, Herausforderungen und auch Ressourcen aufzuzeigen und daraus Verbesserungsvorschläge abzuleiten (S. 17ff). Damit können nun auch die folgenden drei Aspekte der vorliegenden Arbeit (abgeleitet aus einer Diskursanalyse der Gruppendiskussion, ergänzt um Aussagen aus der Online-Befragung) im Kontrast zur Studie von Prenzel et al. (2021) erweitert, differenzierter betrachtet oder damit teilweise auch belegt werden.

### Aspekt 1 – Ausbildung unterstützt Studium

Dieser Aspekt wurde kontrovers diskutiert, auch in den Assoziationen der Online-Befragung lassen sich zwei Seiten erkennen: Ausbildung wird einerseits als förderlich erlebt, den eigenen Berufseinstieg zu unterstützen, andererseits – und tendenziell intensiver in der Argumentation – wird der Ausbildung angelastet, zu lange zu dauern, zu theoretisch zu sein, wie auch spezifische Einsatzfelder zu wenig zu berücksichtigen. Im Diskursverlauf der Gruppendiskussion bieten die Teilnehmenden regelrecht an, sich daran zu beteiligen, Ausbildung weiterzudenken. Den Startschuss für eine weitgehende Diskussion darüber legt eine Teilnehmerin mit einer abweichenden Antwort auf eine Fokussierungsfrage, wie Teilnehmende den idealtypischen Berufseinstieg beschreiben würden:

*„ICH HABE EINE IDEE! (lacht) [und zeigt auf], (..) also ICH habe mir einmal am ANFANG gedacht, es wäre eigentlich, SO GENIAL, wenn man das STUDIUM, nicht FÜNF Jahre HINAUSZERRT, weil ich habe schon das GEFÜHL gehabt, es ist dann nur ein bisschen HINAUSGEZOGEN worden, dass es halt FÜNF JAHRE sind, (..) sondern vielleicht, dass man vielleicht nach VIER JAHREN sagt, so und das LETZTE JAHR ist so eine Art (..) BEGLEITJAHR, wo ICH halt mit EINER KLASSE VOLL und GANZ MITGEHE, und einmal (..) ein GANZES SCHULJAHR (..) durchmache, und das vielleicht sogar, in einer ERSTEN [Anm.: Klasse] ...“ (Sequenz 90, ZNr. 1324)*

Weitere Beiträge gehen dann auch so weit, dass generell der derzeitige Personal-mangel an Schulen abgefedert werden könnte, mit der Idee, dass Studierende als zusätzliche Kraft Pädagog\*innen in den Schulen unterstützen. Insgesamt kommt immer wieder zum Ausdruck, dass die Praxis (Pädagogisch Praktische Studien) einerseits sehr wertvoll, andererseits aber als zu wenig im Ausmaß erlebt wird. Dies ist im Kontrast zur Studie von Prenzel et al. (2021, S. 9) interessant, da hier das Studium von den Berufseinsteigenden insgesamt als fachlich gut vorbereitend auf den Beruf eingeschätzt wird, wobei die Pädagogisch Praktischen Studien als besonders hilfreich Erwähnung finden. An einem Beispiel einer Teilnehmerin der Gruppendiskussion wird ersichtlich, dass das Studium Primarstufe insgesamt wenig bedeutsam für den späteren Beruf im Inklusionsbereich angesehen wurde. In ihrem Erleben spricht sie davon, dass zwar der Schwerpunkt Inklusion im Rahmen des Studiums inhaltlich vorbereitend sehr geschätzt wurde, der allgemeine Primarstufenanteil für ihr spezifisches Einsatzfeld womöglich aber die falsche Ausbildung sei. Sie zieht dabei folgenden Vergleich:

*„... und, ich FINDE, das SYSTEM, man MERKT RICHTIG, (..) das war IRGENDWIE so ein auf INKLUSION ein BISSCHEN ausgelegt, (..) aber für die SONDERschule ist das EINFACH die FALSCHER Ausbildung, (..) das ist wie wenn i:ch, a:h, (..) keine Ahnung,*

SCHMIED lerne (.) und dann soll ich auf einmal GOLDSCHMIED sein, [...] so FÜHLE ich MICH, WIRKLICH ...“ (Sequenz 109, ZNr. 1576)

Demgegenüber stehen aber auch persönlich zu hohe Anforderungen an sich selbst, die Berufseinsteigende als für sie am Beginn hinderlich diskutieren. Im Nachhinein würden einige der Teilnehmerinnen ihren Berufseinstieg nun anders angehen, indem sie sich beispielsweise von Beginn an bewusst machen, sich nicht auf alles vorbereiten zu können. Auch in dieser Aussage wird das Spannungsfeld sichtbar, inwieweit Studium überhaupt auf die Praxisrealität vorbereiten kann und wenn ja, worin. Künzli David, Bertschy, Leonhard & Müller (2020, S. 87f) sehen dazu beispielsweise in der Ausprägung eines spezifischen Denk- und Professionshabitus als Generalist\*in im Kontext der Ausbildung die Chance, den Herausforderungen im Berufseinstieg produktiv(er) begegnen zu können.

In einem Punkt wirft die Gruppendiskussion einen von allen Teilnehmenden geteilten Vorwurf auf. Alle, und unabhängig ihres Einstiegsfeldes (VS Regelklasse, VS Einzelstunden in unterschiedlichen Klassen, Inklusionsbereich an VS, MS oder in einer SEF-Klasse), erlebten wiederholt Aggression und Gewalt im Schulalltag. Eigene Handlungsmuster im Umgang damit wurden diesbezüglich als unzureichend wahrgenommen. Dazu wurde auch intensiv Kritik an der Ausbildung geübt, zu wenig darauf vorbereitet worden zu sein. Eine Teilnehmende schildert, dass sie auch im berufs begleitenden Masterstudium keine Antworten auf ihre Fragen diesbezüglich erhalten konnte, auch Rechtliches blieb ungeklärt: „... *aber ich FINDE einfach so THEMA AGRRESSION, GEWALT, der UMGANG damit, wird (.) zu wenig auf der PH oder in der Ausbildung thematisiert, und da finde ich schon, dass man dann, (.) SCHON halbwegs NACKT in der KLASSE drinnen steht ...*“ (Sequenz 75, ZNr. 1075).

Hollerer (2018) ortet im Zuge einer Curriculaanalyse im Verbund Süd-Ost für den Primarbereich Handlungsbedarf und bietet eine Antwort, diesem Umstand durch entsprechende Angebote in der Ausbildung gezielt entgegenzusteuern: „Die derzeit dafür vorgesehenen Studieninhalte und Studienzeiten scheinen nicht ausreichend, um lernpsychologische fundierte Strategien zum Verhaltensaufbau zu erwerben und modifikatorische Interventionen rasch und zielgerichtet einsetzen zu können. [...] PädagogInnen müssen befähigt werden in komplexen Handlungssituationen mehrere Ebenen zu berücksichtigen [...] sowie validierte Strategien und Programme zum Aufbau sozial angemessener Emotionsregulation einsetzen zu können“ (S. 61). Die Bedeutung der Frage, inwieweit Ausbildung aus studentischer Perspektive insgesamt auf verschiedene Praxisrealitäten vorbereiten könnte oder auch müsste, kann mit dem Zitat von Hollerer zunächst unterstrichen werden. Eventuell könnte sich als hilfreich erweisen, bereits im Studium durch einen höheren Anteil an PPS vermehrt auf berufsspezifische Herausforderungen aufmerksam zu werden und verschränkt mit Angeboten an der Hochschule individuelle Strategien im Umgang damit anzuregen.

**Aspekt 2 – Einstieg und Induktionsphase**

Neben dem Umstand, dass Berufseinsteigende davon berichten, dass sie zum Teil mit stark überfordernden Einstiegsszenarien konfrontiert wurden, da sie als Neue an Schulen oft jene Klassen oder Stunden übernehmen mussten, die andere Kolleg\*innen nicht wollten, geht es in diesem Zusammenhang vor allem auch um einen zeitlichen Aspekt. So kann insgesamt in Anbetracht der Auswertung und Vernetzung beider Befragungen (Gruppendiskussion und Online-Befragung) davon gesprochen werden, dass ein Teilzeiteinstieg überwiegend als vorteilhaft erlebt wird. Es bleiben dabei noch genügend Zeitressourcen, um v.a. die als oft überlastend im Berufseinstieg erlebten organisatorischen Rahmenbedingungen (Tätigkeiten außerhalb des Unterrichtens) nebenbei mitzuerleben und sie dann nach und nach in das eigene Anforderungsbild des Lehrberufs einordnen zu können. Hingegen wird ein Vollzeiteinstieg (mit Klassenführung) beinahe durchgehend als eine sehr/zu herausfordernde Situation beschrieben. Damit einher gehen oft fehlende/knappe Zeitressourcen, beispielsweise für ein berufsbegleitendes Masterstudium, das Schreiben an der Master-These, zusätzliche Lehrveranstaltungen der Induktionsphase oder auch Gespräche mit den Mentor\*innen. Prenzel et al. (2021, S. 113ff) orten neben den knappen zeitlichen Ressourcen v.a. auch ein Problem im Kontext des Professionalisierungsgedankens: Professionelles Lernen braucht Zeit, die dafür notwendigen Reflexionszeiten erweisen sich gerade in Überlastungssituationen als zu knapp.

Generell wird im Kontrast der beiden Befragungen, wie auch zur Evaluationsstudie von Prenzel et al. (2021), sichtbar, dass das verpflichtend zu absolvierende Lehrveranstaltungsangebot in der Induktionsphase einer Weiterentwicklung bedarf. „Im Besondern wird von Mentor\*innen und Anwärter\*innen immer wieder auf die Notwendigkeit von Begleitseminaren mit supervisorischem Charakter verwiesen, die ausreichend Gelegenheit für Reflexion und Austausch über alltägliche Herausforderungen, Konflikte und Belastungen im Lehrberuf bieten“ (ebd., S. 118). Die Bedeutung dieser Auseinandersetzung – im Besonderen unter Gleichgesinnten – drückt sich in Aspekt 3 genauer aus.

**Aspekt 3 – Austausch unter Gleichgesinnten bzw. Supervision**

Im Verlauf der Gruppendiskussion zeigt sich an zwei Stellen, dass die Teilnehmerinnen in eine Art Fallbesprechung bzw. Intersession geraten. Die Thematik „Austausch unter Gleichgesinnten bzw. Supervision“ für gelingende Berufseinstiegsverläufe im Kontext eigener Professionalisierung bzw. eigener Weiterentwicklung im Beruf wird so nicht nur auf der formalen Ebene sichtbar, sie zeigt sich auch begrenzt (aufgrund fehlender Gegenhorizonte) als kollektives Orientierungsmuster. Die Begleitung durch die Mentorin bzw. den Mentor wird hingegen teilweise konfliktreich skizziert. Eine Teilnehmerin der Gruppendiskussion schildert ihre positive Erfahrung mit Supervision unter Gleichgesinnten so: „... und das hat schon sehr



geholfen, (.) einfach, auch so GLEICHGESINNTE, nämlich, AUCH KEINE MENTORIN, die ja scho:n (.) GEFÜHLT, so ÜBER mir steht [...] WIR sind WIR (lacht), und WIR haben ALLE-, sind irgendwie alle so beim BERUFSeinstieg.“ (Sequenz 106, ZNr. 1512)

In der mit den Teilnehmenden initiierten abschließenden Reflexion zum Gruppendiskussionsprozess kommt ebenso zum Ausdruck, dass die Zeit für diesen Austausch fehlt. Dies deckt sich wiederum mit dem oben angesprochenen generellen Problem der knappen Zeitressourcen in der Induktionsphase. Auch Keller-Schneider (Keller-Schneider, 2018, S. 17) spricht die Problematik an, dass die Peer-Gruppe aktiv von den Berufseinsteigenden organisiert werden müsste, demgegenüber aber oft fehlende Zeitressourcen stehen. Auf der einen Seite wird der Wunsch nach Supervision geäußert, aber auch ungeleitete Formate wie Lehrer\*innenstammtische bzw. Foren zum Austausch von/über Material und dessen Einsatz werden genannt. Insgesamt kann die Bedeutung dieses Austausches unter Gleichgesinnten, jungen Kolleg\*innen bzw. auch (ehemaligen) Studienkolleg\*innen durch eine quantitative Auswertung der Online-Befragung dahingehend bekräftigt werden. Ohne danach gefragt zu werden, gaben hier 29 Befragte (n = 101) an, dass ein Austausch unter Gleichgesinnten bzw. Supervision eine Assoziation zum eigenen gelingenden Berufseinstieg darstellt.

An dieser Stelle könnte nun die Frage danach gestellt werden, ob und inwieweit eine weitere Institutionalisierung und Implementierung solcher Formate den Berufseinstieg unterstützen könnten, oder aber die Verantwortung zur Organisation dieser eher auf Seiten der Berufseinsteigenden belassen werden sollte. Angebote, wie Supervision für Berufseinsteigende, gibt es bereits. Hier stellt sich die Frage nach gelingender Gestaltung dieser Prozesse, wie auch der Rahmenbedingungen, die ein Inanspruchnehmen (z. B. räumliche Nähe zum Schulstandort) möglich machen. Weiters könnte eine Weiterführung von Peer-Learning-Phasen, wie sie beispielsweise im Ausbildungskontext gedacht werden (Strauß & Rohr, 2019, S. 106ff), für die Phase des Berufseinstiegs angedacht werden. Kritisch angemerkt darf an dieser Stelle zudem werden, dass in Zeiten der Pandemie (Covid-19) die Organisation des Austausches unter Gleichgesinnten unter erschwerten Bedingungen stattfand bzw. stattfindet (Abstandsregeln etc.), die Professionalisierungsansprüche im Kontext pädagogischen Handelns, Herausforderungen und Schwierigkeiten im Kontext des Lehrberufs für Berufseinsteigende aber dadurch nicht abgenommen haben. Die Bedeutung eines Zustandekommens solcher Plattformen des Austausches (zum Beispiel Supervision unter Gleichgesinnten) kann mit Terhart (2011) und seinen Ausführungen im Kontext eines strukturtheoretischen Bestimmungsansatzes hinsichtlich Professionalisierung pädagogischen Handelns durch „... die selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln, auf die eigene berufliche Entwicklung [...] [als] zentraler Motor für die Weiter(!)-Entwicklung professioneller Fähigkeiten“ (S. 207) herausgestellt werden. Buer (2013, S. 63f) sieht Supervision auch als Ort der Besinnung und Kon-

templation, um verantwortungsvolle Arbeit weiterzuentwickeln, was wiederum Auswirkung auf Dritte, auf Schulkinder haben könnte.

Zusammenfassend dürfen die Ausführungen zu den drei beschriebenen Aspekten um eine Metapher einer Teilnehmerin an der Gruppendiskussion bereichert werden. In der Schlussrunde galt es, das Erleben des eigenen Berufseinstiegs in einem Satz auszudrücken:

*„Und WENN sie nicht GESTORBEN sind, dann LEBEN sie noch HEUTE (lacht) [TN lachen mit]“ (BE\_8, ZNr. 2236)*

In diesem Sinne und im Sinne einer „Weisheit der Vielen“ (Burow, 2011, S. 10ff) mag es sich möglicherweise lohnend erweisen, die drei genannten Aspekte und auch weitere Anliegen der Personengruppe der Absolvent\*innen und der Studierenden im Berufseinstieg einer weiterführenden Betrachtung zu unterziehen bzw. in zukünftige Überlegungen zur Weiterentwicklung von Hochschule und den Diskurs über zukünftige Curricula miteinzubeziehen.

## 6. Ausblick und Limitationen

Mit einem Blick Richtung zukünftig anstehender Entwicklungen an Hochschulen könnte es sich als lohnend erweisen, weitere Gruppendiskussionen zu führen und als Gegen- bzw. Vergleichshorizonte in eine dokumentarische Analyse aufzunehmen. Erstrebenswert wäre es zudem, gewisse Typiken herauszuarbeiten und auch zu generalisieren, die gelingende Berufseinstiegsszenarien begünstigen können. Gleichzeitig stellt das Fehlen dieser weiteren Horizonte eine Limitation der Aussagekraft der Ergebnisse dar, wobei sie im Kontrast zur Onlinebefragung und insbesondere zu den belastbaren Ergebnissen der Studie von Prenzel et al. (2021) etwas an Gewicht in deren Darstellung gewinnen konnten. Methodisch muss die Frage gestellt werden, inwieweit es zulässig erscheint, Kollektives aus der Gruppendiskussion, eine Art Aktualisierung von Gruppenmeinung (Bohnsack 2014, S. 109), subjektiver Sinngebung aus der Online-Befragung gegenüberzustellen bzw. damit weiter auszudifferenzieren.

Das Thema „Verantwortungsübernahme für Kinder, Unterricht und Schule“, eine Art kollektive Orientierung der Ungewissheit (wo sie beginnt und wo sie endet), inszenierte sich im Diskursverlauf der Gruppendiskussion an mehreren Stellen. Hierzu wäre eine weitere Analyse und Interpretation wünschenswert. Eine Fortführung der Thematik ist womöglich auch im Kontext von Professionalisierung und Berufsbiografie hinsichtlich transformativer Bildungsleistungen (Nohl, Rosenberg & Thomsen, 2015) interessant, um beispielsweise äußere und innere Anstöße (Terhart, 2011, S. 208) diesbezüglich aufspüren zu können.

## Literatur

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. (9. überarb. u. erw. Aufl.). Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Przybyorski, A. & Schäffer, B. (2010). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. (2. vollst. überarb. u. akt. Aufl.). Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Buer, F. (2013). Worum es in der Beratung von professionals im Grunde geht: Sinnfindung in der Arbeit durch verantwortetes Streben nach Glück. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (3. Aufl., S. 55–71). Wiesbaden: VS.
- Burow, O.-A. (2011). *Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dammerer, J. & Schwab, K. (2019). Entwicklungsmodelle von jungen Lehrpersonen im Vergleich. Eine qualitative Studie zum Stufenmodell nach Fuller & Brown und zum Phasenmodell nach Huberman, *R&E source*, (2019) 12, ISSN: 2313-1640. <https://journal.ph-noe.ac.at>
- Dresing, Th. & Pehl, Th. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. (6. Aufl.). Hamburg: rowohlt.
- Hollerer, L. (2018). Emotionale Entwicklung: ein Bildungsauftrag in elementaren und primären Bildungskontexten. *Erziehung und Unterricht*, 2018, 1-2, 56–62. Wien: öbv.
- Keller-Schneider, M. (2018). *Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. Grundlagen – Erfahrungsberichte – Reflexionsinstrumente* (1. Aufl.). Bern: hep.
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. (2. überarb. u. erw. Aufl.). Münster und New York: Waxmann.
- Ketter-Räulinger, F.D. (2021). *Günstige Rahmenbedingungen im Berufseinstieg nach Absolvierung des Lehramts Primarstufe an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Eine qualitative Studie zu gelingenden Berufseinstiegsszenarien im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Neu*. Unveröffentlichte Masterarbeit im Studium für das Lehramt Primarstufe an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.
- Kosinár, J. (2019). Berufliche Identitätsbildung als Prozess und Entwicklungsaufgabe im Studium. In N. Safi, C. E. Bauer & M. Kocher (Hrsg.), *Lehrberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung* (1. Aufl., S. 101–112). Bern: hep.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Künzli David, Ch., Bertschy, F., Leonhard, T. & Müller, Ch. (2020). Lehrer\*innenbildung für die Primarstufe. *journal für lehrerInnenbildung*, 20(3), 86–93. [https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020\\_08](https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_08)
- Mayring, Ph. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess, *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18(2), 157–171. <http://www.bzl-online.ch>; URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134272
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Münster, New York: Waxmann.
- Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (2019). Curriculum Primarstufe. [https://www.phdl.at/fileadmin/user\\_upload/3\\_Service/2\\_Studienbetrieb/Mitteilungsblatt/Curricula/MB-010-2019-PHDL-Curriculum-Primarstufe.pdf](https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/3_Service/2_Studienbetrieb/Mitteilungsblatt/Curricula/MB-010-2019-PHDL-Curriculum-Primarstufe.pdf) [abgerufen am 27.4.2021]
- Safi, N., Bauer, C. E. & Kocher, M. (Hrsg.). (2019). *Lehrberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung* (1. Aufl., S. 101–112). Bern: hep.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 81–97). Wiesbaden: Springer.
- Soukup-Altrichter, K. (2020). Lehrer\*innenbildung für die Primarstufe in Österreich. Spezialisierte Generalist\*innen für die Volksschule. *journal für lehrerInnenbildung*, 20(3), 44–52. [https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020\\_04](https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_04)
- Stauß, S. & Rohr, D. (2019). Peer-Learning in der Lehrer\*innenbildung, *journal für lehrerInnenbildung*, 19(3), 106–116. [https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019\\_11](https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_11)
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen, *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (57), 202–224. Weinheim u.a.: Beltz.



# Schulentwicklungsberatung in Österreich – Entfaltung eines Arbeitsfeldes im schulischen Unterstützungssystem

Herbert Altrichter<sup>a</sup>, Hannes Hautz<sup>b</sup>, Ulrich Krainz<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Johannes Kepler Universität Linz, <sup>b</sup>Universität Graz, <sup>c</sup>Pädagogische Hochschule Oberösterreich  
herbert.altrichter@jku.at  
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-02-06>

EINGEREICHT 1 MAI 2022

ÜBERARBEITET 1 JUN 2022

ANGENOMMEN 11 JUN 2022

Im Zuge des Auftrags, ein Kapitel über „Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung“ für den Nationalen Bildungsbericht 2021 zu verfassen (Altrichter et al., 2021a), ergab sich – mangels konsolidierter Literatur zu diesem Thema – die Notwendigkeit, sich ein Bild über die Entwicklung der Schulentwicklungsberatung in Österreich zu verschaffen. Auf der Basis von Expert\*inneninterviews und einer Literaturanalyse wird im Folgenden eine erste Argumentation zur Diskussion gestellt. Sie wird auch aufgrund der notwendig partiellen Erfahrungen der Interviewpartner\*innen und Autor\*innen Einseitigkeiten und Lücken enthalten, soll aber gerade einladen, Ergänzungen und Umgewichtungen vorzunehmen. Der Artikel beginnt mit einer Darstellung der methodischen Vorgangsweise, stellt dann in chronologischer Reihenfolge wesentliche Impulse und Meilensteine der Ausformung der Schulentwicklungsberatung in Österreich dar und schließt mit einer Zusammenfassung der Einschätzung aktueller Stärken, Schwächen und Entwicklungsnotwendigkeiten durch die Interviewpartner\*innen. Der Aspekt der Forschung über Schulentwicklungsberatung, die im deutschsprachigen Raum schwach ausgebildet ist, wird hier ausgeklammert und an anderer Stelle diskutiert (Altrichter et al., 2021a, S. 392ff.).

SCHLÜSSELWÖRTER: Schulentwicklung, Schulentwicklungsberatung, Österreich, Unterstützungssystem, Lehrpersonenfortbildung

## 1. Einleitung

Schulentwicklungsberatung (SEB) ist ein Oberbegriff, der vielfältige Unterstützungsleistungen für bestimmte Gruppen einer Schule, für Einzelschulen oder für schulische Netzwerke umschließt. Allgemein handelt es sich dabei um eine „längerfristige, aber (meist) projektförmig gefasste und damit terminisierte Tätigkeit von (meist) schulexternen Personen in [...] Prozessen der Schulentwicklung“ (Altrichter et al., 2021a, S. 376) mit dem Ziel, die Schulentwicklungskapazität zu fördern und zu verbessern. In vielen Bildungssystemen wird SEB eine bedeutende Rolle in

der Unterstützung schulischer Entwicklungsprozesse zugeschrieben (ebd., S. 404). In Österreich hat SEB eine ca. 30-jährige Geschichte, die sowohl von selbstorganisierten Initiativen aus der Lehrpersonenfortbildung als auch durch bildungspolitische Maßnahmen geprägt wurde. Aktuell zeichnet sich, im Zuge evidenzbasierter Steuerungskonzepte, eine Verschiebung von freiwillig gewählten Beratungsleistungen hin zu vermehrt zentral verpflichtender externer Begleitung von Schulentwicklungsprozessen ab. Im Folgenden skizzieren wir wesentliche Entwicklungslinien der SEB in Österreich und diskutieren zukünftige Veränderungsnotwendigkeiten. Zunächst erfolgt eine kurze Darstellung zentraler Konzepte und der methodischen Vorgehensweise.

## 2. Konzepte und methodische Vorgangsweise

Die *Leitfragen* dieses Beitrags lauten: Welche Impulse und Meilensteine haben – nach Wahrnehmung von zentralen Protagonist\*innen der Entwicklung und von Autor\*innen veröffentlichter Literatur zu diesem Thema – wesentlichen Einfluss auf die Ausformung der SEB in Österreich genommen? Welche Stärken, Schwächen und Entwicklungsnotwendigkeiten werden der SEB in Österreich aktuell zugeschrieben?

*Konzepte und Zeitraum der Recherche:* Bei der Darstellung von längerfristigen Entwicklungen stellt sich immer wieder die Frage der 'Interpunktion': Wo den Anfang machen? Die Entscheidung wird immer einen Beigeschmack der Willkür haben, sollte aber begründbar sein. In unserem Fall ist die Aussage von Rolff (1998/2007, S. 21) leitend, dass sich der Begriff ‚Schulentwicklung‘ in unserem heutigen Gebrauch erst in den 1990er Jahren herausgebildet habe. Nach Rolff tauchte das Konzept im deutschsprachigen Raum zum ersten Mal am Beginn der 1970er Jahre auf: 1971 gründete das österreichische Unterrichtsministerium ein ‚Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung‘ als nachgeordnete Dienststelle in Klagenfurt. Im Jahr 1972 wurde an der Pädagogischen Hochschule Ruhr eine ‚Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung‘ durch den Landtag von Nordrhein-Westfalen ins Leben gerufen, aus dem sich später das ‚Institut für Schulentwicklungsforschung‘ (IFS) der Technischen Universität Dortmund entwickeln sollte.

In den 1970er Jahren wurde allerdings mit ‚Schulentwicklung‘ zuallererst *Schulentwicklungsplanung*, also Planung von so genannten äußeren Schulangelegenheiten (Standort, Raumkapazität, Gebäude) sowie von Maßnahmen der Schulreform (Rolff, 1998/2007, S. 21) bezeichnet. In den 1980er Jahren erweiterte sich das Verständnis und mit ‚Schulentwicklung‘ wurde primär die *Entwicklung des gesamten Schulsystems* thematisiert (vgl. Rolff & Tillmann, 1980, S. 243ff.). Eine weitere Neuakzentuierung des Begriffsverständnisses seit den 1990er Jahren hatte zwei wesentliche Quellen (vgl. Rolff, 2006/2007, S. 12): (1) die *Implementationsforschung*, die aufzeigte, dass der Prozess der Implementierung selbst von gut aus-

gearbeiteten Innovationsplänen einen eigenständigen und sehr gewichtigen Stellenwert bei der Realisierung von Reformen hat (vgl. Pressmann & Wildavsky, 1973; Berman & McLaughlin, 1974; Altrichter, 2005); (2) wurde im Gefolge der *Forschung über Schulqualität* die ‚einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit‘ (Fend, 1986) bewusst. Dies trug zu einem Paradigmenwechsel bei, weg von der Perspektive zentralstaatlicher Schulplanung hin zur Eröffnung von mehr Autonomie für die Gestaltung von Einzelschulen.

Seit den 1990er Jahren wurde und wird unter ‚Schulentwicklung‘ daher primär die *Entwicklung von Einzelschulen* verstanden, als komplexer sozialer und pädagogischer Entwicklungsprozess, der von den ‚Betroffenen‘ an Einzelschulen getragen werden muss (vgl. Rolf, 1993, S. 106ff.). Für die Abgrenzung der Recherche in diesem Beitrag bedeutet das, dass wir auch in Österreich für die 1990er Jahre Entwicklungen erwarten, die relevant für Schulentwicklung und ihre Beratung sind, und einen Blick auf eine mögliche Vorgeschichte in den 1980er Jahren werfen wollen.

Die folgenden Ausführungen stützen sich auf zwei *Datenquellen*: (1) Für die Studie wurden zehn *Expert\*inneninterviews* von jeweils ca. 1 Stunde zu den oben genannten Leitfragen mit Hilfe der Videokonferenz-Software *Zoom* geführt. Das Sampling der Befragten folgte einer Kombination von Schneeballstrategie, theoretical sampling und der Suche nach gegensätzlichen Perspektiven zur Verbreiterung des Wahrnehmungsraums: Personen, die in der Literatur und in früheren Interviews als wichtige Akteure genannt wurden, und zusätzliche Perspektiven gegenüber früheren Interviews zu repräsentieren versprachen, wurden zu Gesprächen eingeladen. Diese Auswahlstrategie bevorzugt vor allem ‚erfolgreiche‘ Akteure und tendiert zur Vernachlässigung verschütteter, peripherer oder in der Minderheit verbliebener Ansätze. Wesentliche Textstellen der Gespräche wurden transkribiert und mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2015, S. 59ff.) ausgewertet. Die Transkripte wurden den Interviewpartner\*innen zur Überprüfung zugesandt, von denen einige (siehe Liste der Interviewpartner\*innen) auch eine inhaltliche Rückmeldung zum Rohtext der vorliegenden Veröffentlichung gaben.

(2) Bei der Durchführung der *Literaturanalyse* für diese Studie wurde angenommen, dass Initiativen und Projekte zur SEB in Österreich mit überregionalem Anspruch meist in den Zeitschriften *Erziehung und Unterricht* und *Journal für Schulentwicklung* publiziert wurden. Die Jahrgänge 1990 (bzw. 1997<sup>1</sup>) bis 2020 der beiden Zeitschriften wurden einer Schlagwortsuche in den Beitragstiteln und Abstracts zu den Themenbereichen SEB bzw. Unterstützungssysteme für Schulentwicklung in Österreich unterzogen. Der dadurch entstandene Datenkorpus von 98 Beiträgen wurde anschließend ebenfalls nach Mayrings (2015, S. 59ff.) zusammenfassender Inhaltsanalyse analysiert, um daraus zentrale Entwicklungslinien der SEB in Österreich abzuleiten und nachzuzeichnen.

1 Das *Journal für Schulentwicklung* wurde erst im Jahr 1997 ins Leben gerufen.

### 3. Lehrer\*inneninitiativen und Projekte der Unterrichtsentwicklung

In den 1980er Jahren bildeten sich in verschiedenen Teilen des Landes Initiativen von Lehrpersonen und anderen am Schulwesen Interessierten, die nach neuen Wegen der Innovation im Schulwesen – jenseits der parteipolitischen Blockierungen in Sachen Gesamtschule – suchten. Im Schulversuch Mittelschule sollten Mitte der 1980er Jahre AHS- und Hauptschulstandorte in Wien kooperierend verknüpft werden (I<sup>2</sup>), wofür auch begleitende Organisationsberatung vorgesehen war (Diem-Wille, 1986; Wimmer & Oswald, 1987). Ein weiteres Beispiel, dem wahrscheinlich eine Reihe von anderen Beispielen aus anderen Bundesländern an die Seite zu stellen sind, ist die steirische „Arbeitsgemeinschaft für Innovationen an Schulen“ (ARGIS; vgl. Posch & Altrichter, 2022):

„In der Steiermark bildete sich Anfang der Achtzigerjahre eine Gruppe engagierter LehrerInnen und VertreterInnen der Schulverwaltung, um nach zwanzig Jahren zentralistischer Schulversuche und einer Fülle nach wie vor ungelöster Probleme etwas für die Entwicklung der Schulen zu tun. Die Gruppe wollte sich für die Durchsetzung einer Schulentwicklung von ‚unten‘ einsetzen ...“ (Rauch, 1996, S.5)

Interessant an diesem Beispiel ist, dass Schulreform offenbar zunächst material gedacht wurde und als Produkt der „Entwurf eines groß angelegten schultypenübergreifenden Bildungskonzepts“ (ebd.) angezielt wurde. Im Verlaufe des Projekts scheint das Ziel eher prozesshafter geworden zu sein: Angestrebt wurde eine „unterstützende Infrastruktur“ zu schaffen, die Schulen bei der Nutzung von Handlungsspielräumen und bei der „Entwicklung eigenständiger, innovativer Lösungen“ unterstützen sollte (ebd., S.6). ARGIS führte an vier Standorten in der Steiermark schultypenübergreifende „Foren für Innovationen an der Schule“ durch, bei denen – in spezieller Weise moderiert – Schulen über ihre Entwicklungsbemühungen berichten und ins Gespräch kommen konnten. „Die Foren waren ein bemerkenswerter Erfolg und erreichten 56 Schulen.“ (ARGIS, 1991) Ihre Ergebnisse wurden in einer Broschüre veröffentlicht (ebd.).

Ein zweites Ergebnis dieser aus der Schulpraxis kommenden Initiative war die Einreichung des Forschungsprojekts „Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule (Innovationsprojekt)“ (Altrichter & Posch, 1996) durch die Universität Klagenfurt in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Steiermark und dem Pädagogischen Institut (PI) Steiermark beim Fonds zur Förderung wissenschaftlicher Forschung (FWF). Ab 1991 arbeitete eine universitäre Projektgruppe in Kooperation mit dem Schweizer Schulentwicklungsberater Anton Strittmatter zwei Jahre lang mit zehn steirischen Schulen aller Schultypen zu-

2 Verweise auf und Zitate aus den Interviews erfolgen mit Angabe der jeweiligen Interviewnummer; siehe dazu auch die Liste der Interviews am Schluss des Beitrags.



sammen, die aus 70 Interessent\*innen ausgewählt worden waren. Die Grundidee war, Schulen, die innovative Projekte zu ihrer Weiterentwicklung betreiben wollten, durch Austausch zwischen allen Projektschulen, durch Reflexion des eigenen Projektfortschritts und durch externe Betreuer\*innen zu unterstützen. Durch die begleitende Untersuchung der Entwicklungsprozesse nach dem Konzept Aktionsforschung sollten Aufschlüsse über förderliche und hemmende Bedingungen solcher innovativer Schulentwicklung gewonnen werden, die als „Mikropolitik der Schulentwicklung“ (Altrichter & Posch, 1996) veröffentlicht wurden.

Auch dieses Projekt ist wieder beispielhaft für eine Reihe anderer in diesem Zeitraum durchgeführter Projekte anzusehen, die sich in einem vergleichbaren Problemraum bewegten, z. B. das Projekt „Tiroler Landhauptschule“, das in Kooperation von PI Tirol, des Landesschulrats für Tirol und der Universität Innsbruck betrieben (I2) und ebenfalls gut dokumentiert wurde (Schratz & Plössnig, 1987).

Die ‚Betreuer\*innen‘ in diesen Projekten verstanden sich zunächst oft nicht als ‚Schulentwicklungsberater\*innen‘, sondern wollten mit ihrer spezifischen Perspektive (Fachdidaktik, Lehrbuchentwicklung, Aktionsforschung) Reformprozesse unterstützen. Im Zuge der Projektarbeit wurde vielen Mitarbeiter\*innen bewusst, dass die längerfristige Arbeit mit den Schulen zusätzliche prozess- und organisationsbezogene Qualifikationen erforderte, wenn z. B. mit Konflikten und Befürchtungen (z. B. im „Landhauptschulprojekt“ über die „Verpflichtung“ am Nachmittag in den Tälern Unterricht für kleine Gruppen zu machen) umzugehen und auf unterschiedliche Rollen und Aufgaben Rücksicht zu nehmen war (I2). Die Beschäftigung mit dem Thema Schulentwicklung war zu dieser Zeit – nach Wahrnehmung eines Ministerialbeamten (I5) – „extrem unterschiedlich“ zwischen Bundesländern und Universitäten: einzelne Bundesländer (z. B. Wien, Steiermark) und Universitäten (z. B. Klagenfurt, Innsbruck) waren früher aktiv, während an anderen Orten das Thema inexistent war.

### Ein früher Impuls: Gruppendynamik und Gruppenpädagogik

Eine für Österreich wichtige Traditionslinie ist die Gruppendynamik, vor allem mit ihrem Zentrum an der Universität Klagenfurt, die – lange vor der Professionalisierung der organisationsbezogenen Beratung – mit ihrem Bemühen um bessere Steuerung sozial-kommunikativer Abläufe und Prozesse zahlreiche Impulse für die Schulentwicklung geliefert hat (z. B. Schwarz, 1974; für eine frühe Modellstudie einer Organisationsberatung an einer Schule vgl. Diem-Wille, 1986; zu einem aktuellen Revitalisierungsversuch solcher Überlegungen vgl. Krainz, 2020). So ging ein früher Impuls für SEB „Ende 1970er, Anfang 1980er Jahre“ von der (jetzt nicht mehr existenten) Österreichischen Gesellschaft für Gruppenpädagogik und Politische Bildung (ÖGGPB) aus, die auf Anregung von Mitgliedern der (damaligen) Österreichischen Gesellschaft für Gruppendynamik und Gruppenpädagogik

(ÖGGG, jetzt ÖGGO) von Lehrpersonen gegründet worden war. Ziel war es, „die damals relativ neuen Überlegungen zu Gruppendynamik, Gruppenpädagogik und Organisationsdynamik im Schulbereich zu verankern“ (I1). Diese Gesellschaft bot für Lehrer\*innen eine Seminarreihe an, die ein 5-Tages-Seminar als klassische gruppendynamische Trainingsgruppe (T-Gruppe; vgl. Krainz-Dürr, 2004), ein Wochenendseminar zu Gruppenpädagogik und ein 5-Tages-Seminar zu Organisationsdynamik (O-Lab; vgl. Krainz, 2015) umfasste. Dem gruppendynamischen Lernkonzept folgend, geht es in diesen erfahrungsbasierten Formaten vor allem um die Ausbildung von Prozesskompetenz, um Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit in Gruppen und Organisationen. Dies waren Inhalte, die zu dieser Zeit in keinem Lehramtsstudium auftauchten und für an Veränderung interessierte Lehrpersonen interessant waren (I6). Viele Teilnehmer\*innen waren als Lehrpersonen sowie später in der Fortbildung tätig und sollten in der Folge für die SEB-Szene eine wichtige Rolle spielen (I1; I6).

### Erste Lehrgänge zur Qualifikation für Schulentwicklungsberatung

Im Verlaufe des Jahres 1993 fanden sich verschiedene Personen vornehmlich aus Wien zusammen, um Qualifizierungsmöglichkeiten für SEB aufzubauen. Dieser erste Interessent\*innenkreis hatte oft Erfahrungen in der Lehrpersonenfortbildung, in der Begleitung von Projekten und Schulversuchen sowie in der Unterrichtsentwicklung in verschiedenen Bundesländern usw. gesammelt und dabei festgestellt, dass Neuerungen durch einzelne Lehrpersonen oft in der ‚backhome‘-Situation der Schule verpufften. Sie sahen daher die Notwendigkeit, Schulen längerfristig in ihrer Weiterentwicklung und der Umsetzung von Neuerungen zu unterstützen. Die Einflüsse aus der Organisationsentwicklung waren für diesen Personenkreis in Wien zunächst bedeutsamer als der zu diesem Zeitpunkt ebenfalls entstehende deutschsprachige Diskurs zur Schulentwicklung (siehe unten). Das Buch von Dalin (1986) war bekannt, die Schriften von Rolff wurden erst später rezipiert, erschienen aber nicht fremd, sondern kompatibel mit den bis dahin selbst entwickelten Vorstellungen (I1).

In einer Reihe von „OE-Klausuren“ im Jahr 1993 wurden Ideen für Inhalt und Gestaltung eines Qualifizierungskonzepts „Organisationsentwicklung in Schulen“ konzipiert, ebenso wie die Idee, mit einem solchen Anforderungskonzept eine Ausschreibung an mögliche Anbieter\*innen zu erstellen. Ende 1993 institutionalisierte diese Personengruppe ihre Bemühungen durch die Gründung des Vereins EOS (Entwicklung-Organisation-System<sup>3</sup>), der als Auftraggeber und Träger eines solchen Qualifizierungskonzepts auftreten sollte. Mit einem Anforderungskata-

3 Der erste Vorstand war folgendermaßen zusammengesetzt: Vorsitzende: Erna Dittelbach, im Vorstand: Herbert Altrichter, Hermine Hicker, Jürgen Horschinegg, Dietmar Osinger, Michaela Sburny; Ersatzmitglieder: Johanna Rasch, Doris Kölbl, Christian Schmid.

log, der in diesen Klausuren entwickelt worden war, wurden acht im deutschsprachigen Raum tätige Organisationen für Organisationsentwicklung zur Angebotslegung für einen Lehrgang zur „Organisationsentwicklung im Schulbereich“ eingeladen. Fünf Angebote gingen ein, und drei Anbieter wurden zu Hearings eingeladen. Die Entscheidung fiel schließlich für das Angebot der Beratergruppe Neuwaldegg. Ausschlaggebend für den Zuschlag war nicht nur die gute Abdeckung der Kriterien aus dem Anforderungskatalog, sondern auch die Einplanung von Möglichkeiten zur Mitbestimmung der Lehrgangsgestaltung durch die Teilnehmer\*innen (I1).

Der von den Teilnehmer\*innen selbstfinanzierte Lehrgang „Organisationsentwicklung im Bildungsbereich – Professionalisierungsprogramm für Beraterinnen“ unter der Trägerschaft des Vereins EOS und der Leitung der Beratergruppe Neuwaldegg (Heinz Jarmai und Barbara Heitger) begann schließlich im Mai 1994, dauerte zwei Jahre und bestand aus 7 Seminaren, an denen etwa 20 Personen (Wissenschaftler\*innen, Lehrende aus Schulen und Lehrpersonenfortbildung, Mitarbeiter\*innen des Bildungsministeriums<sup>4</sup>) teilnahmen. In den folgenden Jahren wurden von EOS mehrere Lehrgänge zur Ausbildung von Schulentwicklungsberater\*innen in Kooperation mit der Beratergruppe Neuwaldegg und zunächst mit dem Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universität Klagenfurt angeboten (vgl. EOS, 2020a). Ein breiter angelegter Lehrgang, den EOS gemeinsam mit der Johannes Kepler Universität Linz entwickelte, wurde ab 2005 als berufsbegleitendes Masterstudium angeboten, das neben Seminaren zur systemischen Beratung auch Intervisionsgruppen, Praxisprojekte und die Reflexion der eigenen Tätigkeit als Berater\*in im Rahmen einer Masterthesis umfasst (EOS, 2020b).

Eine zweite Entwicklungslinie für SEB, die zum Teil mit der ersten personell verwoben war, entstand im ministeriellen Umfeld. ‚Schulautonomie‘ – die Idee, Einzelschulen mehr Gestaltungsspielraum zu geben, um ihre Angebote und Arbeitsweise besser auf die Bedürfnisse vor Ort und die Potenziale an der speziellen Schule anzupassen – war zu diesem Zeitpunkt ein Hoffnung-erweckender Ansatz. Zwei Gutachten, die vom Unterrichtsministerium in Auftrag gegeben worden waren, versuchten Perspektiven für eine mögliche Ausgestaltung von ‚Schulautonomie‘ aufzuzeigen (Posch & Altrichter, 1992; Friedrich, 1993). Im Unterrichtsministerium war eine „Arbeitsgruppe Freiräume“ aus Ministerialbeamt\*innen, Schulpraktiker\*innen und Bildungsforscher\*innen gegründet worden (Leitung: MR Richard Stockhammer), die Konzepte für eine praktische Umsetzung dieser Ideen entwickeln sollte. Neben einer Broschürenreihe „Freiräume“ wurde in dieser

<sup>4</sup> Teilnehmer\*innen des ersten EOS-Lehrgangs waren Paul Anzenberger, Patrizia Bitter, Erna Dittelbach, Hilde Dobart, Eleonore Fischer, Harald Hanzer, Jürgen Horschinegg, Ulrike Lehner, Dietmar Osinger, Edwin Radnitzky, Johanna Rasch, Michaela Sburny, Christian Schmid, Katharina Soukup, Ulrike Steiner-Löffler, Rosa Strasser, Bernd Weber, Christa Wildmoser (alle Wien), Elgrid Messner (Graz), Konrad Krainer, Marlies Krainz-Dürr, Hannes Krall, Franz Rauch (alle Klagenfurt), Herbert Altrichter, Michael Schratz (alle Innsbruck). Die Lehrgangsführung lag bei Heinz Jarmai und Barbara Heitger von der Beratergruppe Neuwaldegg; als weitere Trainer\*innen wurden unter anderem Roswitha Königswieser, Frank Boos und Jürgen Pelikan beigezogen.

Arbeitsgruppe schon im Oktober 1992 ein Konzept für einen gesamtösterreichischen Lehrgang „Berater/innen für standortbezogene und autonome Schulentwicklung“ erstellt (Altrichter et al., 1992).

Von 1993 bis 1995 wurde dieser Lehrgang im Auftrag des Unterrichtsministeriums realisiert. Zielgruppe waren vor allem Mitarbeiter\*innen der Pädagogischen Institute der Bundesländer, die in SEB tätig waren oder dort tätig sein wollten.<sup>5</sup> Ziel war letztlich, „innovationsbereite Schulen“ (Osinger, 1997, S. 300) bei Veränderungen, beim Aufbau einer Evaluationskultur und bei der Entwicklung von schulautonomen Modellen zu unterstützen (vgl. Linsmeier, 2015, S. 74; Osinger, 1997, S. 298). Die Lehrgangsstruktur umfasste vier einwöchige Seminare, fünf Supervisionstreffen in Regionalgruppen sowie eigene Entwicklungsarbeit und deren kritische Analyse, die in einer Projektarbeit aufzubereiten und den anderen Lehrgangsteilnehmer\*innen vorzustellen war (Altrichter et al., 1992, S. 7ff.). Zentrale Inhalte waren u.a. Organisationsentwicklung, Qualitätskriterien autonomer Schulentwicklung, Entscheidungsprozesse, Kommunikation und Konfliktbewältigung (Osinger, 1997, 298).<sup>6</sup> Ein interessantes curriculares Element bestand in einer selbstorganisierten Exkursion, in der verschiedene Teilnehmer\*innengruppen unterschiedliche Schulentwicklungsprojekte bzw. Unterstützungsstrukturen im Ausland besichtigten. Auf Initiative der Teilnehmer\*innen wurde eine eigene Lehrgangs-Zeitung herausgegeben, die unter anderem Informationen über Projektarbeiten und Exkursionserfahrungen enthielt.

Diese beiden Lehrgänge bündelten die zu diesem Zeitpunkt bestehenden Interessen und vereinzelt Initiativen zur SEB. Ihre Struktur und Inhalte waren vielfach Vorbild für spätere Qualifizierungsangebote. SEB wurde dadurch breiter als zuvor an den Pls verankert. Schulen konnten freiwillig Unterstützung in der Form von Informationsgesprächen mit der Schulleitung oder mehrjährige Prozessbegleitung anfordern (Schuh, 1995). Das Aufgabenprofil der Schulentwicklungsberater\*innen reichte von der kontextspezifischen Beratung und Betreuung der einzelnen Schule, über die Organisation von schulspezifischen Fortbildungen, die Vernetzung der Schulen untereinander, die Kontaktpflege mit Schulbehörden, Eltern- und Schüler\*innenvertretungen bis hin zur Reflexion und Evaluation der eigenen Beratungstätigkeit (Osinger, 1997, S. 299).

5 Letztlich nahmen 29 Mitarbeiter\*innen von Pädagogischen Instituten teil (vgl. Osinger, 1996, 33), u.zw.: Hans Kaufmann, Karl Pinter (Burgenland), Engelbert Wiltschnig, Gerhard Rabensteiner, Wolfgang Jansche (Kärnten), Alois Schuh, Helga Braun, Brigitte Wöhrer, Norbert Unger (Niederösterreich), Joachim Keppelmüller, Gerti Nagy, Ernst Kronsteiner, Werner Uhlik (Oberösterreich), Hans Gastberger, Barbara Mayerhofer-Grillmayr, Gotthard Hörl (Salzburg), Geraldine Kraus, Maria Winter, Renate Erlach, Erika Rottensteiner (Steiermark), Hubert Stolz, Peter Friedle, Thomas Mair (Tirol), Gerd Bernard, Bianca Ender, Ariel Lang (Vorarlberg), Brigitte Buschek, Manfred Porsch, Ulrike Steiner-Löffler, Anna Steiner (Wien). Das Leitungsteam bestand aus Herbert Altrichter (Bildungsforscher), Dietmar Osinger (Lehrerfortbildner), Elfriede Schmidinger (Landesschulinspektorin) und Michael Schratz (Bildungsforscher); Wilfried Schley (Hamburg und Zürich) wurde in einigen Seminaren als Trainer beigezogen.

6 Zum Überblick über den Aufbau und Ablauf des Lehrgangs vgl. Osinger, 1996.

## Internationale Einflüsse

Für die inhaltliche Entwicklung des Konzepts der SEB in Österreich wurden nach und nach – wohl aber erst im Zuge der intensiveren Beschäftigung mit SEB zur Zeit der eben beschriebenen Lehrgänge – Einflüsse aus Deutschland und hier wieder von Hans-Günter Rolff bedeutsam. Dalin et al. (1996, S. 8ff.) stellen die Entfaltung des Konzepts in Deutschland folgendermaßen dar: Im Zuge der Schulleitungsfortbildung in den 1970er und 1980er Jahren in Nordrhein-Westfalen trat die Frage auf: „Wie können wir Schulleiter so fortbilden, dass sie in der Lage sind, einerseits in professioneller Weise die Schule zu leiten und andererseits ihre Schule pädagogisch weiterzuentwickeln.“ (ebd.) Eine Antwort wurde im Konzept der Organisationsentwicklung gesehen, das aber zusätzlichen Unterstützungsbedarf erforderte. Schulleitungsmitglieder wären „nicht immer in der Lage, den Organisationsentwicklungsprozess selber zu steuern, entweder weil sie die für komplizierte Entwicklungsvorhaben erforderliche spezielle Qualifikation nicht besitzen, sich in einzelnen mehrtägigen Seminaren auch nicht aneignen können, oder aber, weil sie selbst als Person von Entwicklungsproblemen betroffen sind“ (ebd., S. 9). Die Lösung wurde in einer Weiterentwicklung des Konzepts der Organisationsentwicklung und in der Ausbildung von Schulentwicklungsberater\*innen gesehen, die in Kooperation mit Per Dalin, der schon seit 1974 in Norwegen und international an solchen Ideen gearbeitet hatte (Dalin & Rust, 1983; Dalin, 1986), realisiert wurden. Interessant dabei erscheint, dass Rolle und Qualifikation der Schulentwicklungsberater\*innen hier als Substitution von Defiziten von Schulleitungen bzw. als Ergänzung ihrer Qualifikation gesehen wurden. So sind die ISP-Schulentwicklungsmoderator\*innen gleichsam als Entlastung zu Schulleitungen konzipiert, die ermöglichen sollen, dass „sich die Schulleitung zurückhält und desto mehr ins Kollegium ‚hineinhorcht‘“ (Dalin et al., 1996, S. 70). Auch die Hinweise von Rolff (2007, S. 103), dass Schulleitungen nicht die Leitung von Steuergruppen innehaben sollen, deuten an, dass für Schulentwicklung gleichsam ein zweites Macht- und Qualifikationszentrum neben der Schulleitung als wichtig angesehen wird.

Konzept und Verfahrensvorschläge für schulische Organisationsentwicklung wurden schließlich in einem „Institutionellen Schulentwicklung-Prozess“ (ISP; Dalin et al., 1996) gefasst. Seit 1987 führte das Nordrhein-Westfälische Landesinstitut für Schule und Weiterbildung gemeinsam mit dem IMTEC „intensive Lehrgänge (mit Feldpraxis) zur Ausbildung von Schulentwicklungsmoderatoren, Trainern und Supervisoren durch“ (Dalin et al., 1996, S. 10). Obwohl Rolff selbst relativ selten in Österreich arbeitete, war er durch seine Kontakte mit Ministerialmitarbeiter\*innen (15) und mit seinen Schriften einflussreich, so z. B. mit der Propagierung schulischer Steuergruppen oder seinem Konzept der Trias von Unterrichtsentwicklung – Organisationsentwicklung – Personalentwicklung (Rolff, 2010).

Ein weiterer für die Entwicklung der Schulentwicklung in Österreich wichtiger übernationaler Einfluss ging von dem Schweizer Schulentwicklungsberater Anton Strittmatter aus, der schon im oben genannten steirischen „Innovationsprojekt“ konzeptiv und trainierend mitgewirkt hatte und auch in der Fortbildung in mehreren Bundesländern aktiv war. Beide, Strittmatter und Rolff, waren auch Mitglieder der sog. „ABC-Gruppe“ (Austria, BRD, CH), die 1993 anlässlich eines OECD-Regionalseminars für die deutschsprachigen Länder in Einsiedeln (CH) gegründet worden war und (bis heute) einen jährlichen überregionalen Austausch zu verschiedenen Themen der Schulentwicklung in einer zwischen Ministerium (z. B. von österreichischer Ministerium Seite H. Pelzelmayer und E. Radnitzky) und Wissenschaft gemischten Gruppe bot (15).

### Regionale Entfaltung und ARGE Schulentwicklungsberatung

Ende der 1990er Jahre begannen Absolvent\*innen des ‚Autonomieberater\*innen‘-Lehrgangs regionale Qualifizierung für SEB an den PIs zu organisieren (Braun, 2001; Schwarz, 2001; Zechmann, 2001), in manchen Fällen auch als Begleitmaßnahme zu umfangreicheren Schulentwicklungsprogrammen (z. B. QualitätsEntwicklungsprojekt QEP bzw. Entwicklung von Team- und Organisationsstrukturen an Schulen TEOS, PI Wien; vgl. Osinger, o. J.; Netzwerk Inklusive Bildung, PH Steiermark; 13). Als Trainer\*innen wurden eigenes Personal und Absolvent\*innen der Lehrgänge gewonnen (14), manchmal wurden mit Beratungsunternehmen (z. B. Trigon, Beratergruppe Neuwaldegg) neue Konzepte entworfen (13).

Die speziellen Dienstleistungen dieser Berater\*innen waren einesteils neu für die Schulen und die Schulaufsicht, andererseits trafen sie durch die aktuelle Politik der Schulautonomie auf Bedarf bei den Schulen. SEB befasste sich oft mit der Veränderung von Schulprofilen und Stundentafeln oder mit der Erarbeitung von Schulprogrammen, nur wenige Schulen konzentrierten sich auf Unterrichtsentwicklung und suchten nach neuen Modellen des Lernens (13).

In einzelnen Bundesländern waren schon Berater\*innen mit anderen Qualifikationen und Herangehensweisen tätig. So wurden schon in den 1990er Jahren Fortbildner\*innen nach dem Methodentraining von Heinz Klippert (1996) von einigen PIs ausgebildet (Richter, 1997). So berichtet eine Interviewpartnerin, dass Unterrichtsentwickler\*innen und Schulentwicklungsberater\*innen in dieser Zeit an ihrem regionalen PI in einer „latenten Konkurrenz“ gestanden wären: während die Unterrichtsentwickler\*innen davon ausgingen, die Weiterentwicklung einer Schule müsse bei einer Veränderung des Unterrichts beginnen, beschäftigten sich die anderen in dieser Zeit vor allem mit Leitbilderstellung, Profilentwicklung und Außendarstellung (14).

Mit Gründung der Pädagogischen Hochschulen (PHn) im Jahr 2007 wurden nicht nur die PIs in die neue Organisation eingegliedert, sondern auch die bis

dahin existierenden Initiativen der SEB. Einige der befragten Schulentwicklungsberater\*innen erlebten die erste Zeit in den neuen Institutionen als Stagnation gegenüber der dynamischen Entwicklung zuvor. Das Thema SEB wurde von den PHn in sehr unterschiedlicher Weise (und manchmal gar nicht) institutionalisiert; insgesamt wurde in dieser Zeit nach Wahrnehmung einiger Interviewpartner\*innen der Entwicklung der eigenen Organisation mehr Aufmerksamkeit gewidmet als der Entwicklung der Angebote zur Schulentwicklung (I3, I6).

Von Seiten des Ministeriums gab es einige Versuche, stärker fordernde strukturelle Bedingungen für Schulentwicklung zu schaffen. Verschiedene Ansätze, die Arbeit mit ‚Schulprogrammen‘ und darauf basierende ‚Qualitätsevaluation‘ verpflichtend festzuschreiben (z.B. durch die ministerielle Expert\*innenengruppe PQS, 2002), scheiterten am Widerstand der Lehrpersonengewerkschaften und wohl auch an der mangelnden Entschlossenheit des Ministeriums ebenso wie wiederkehrende Versuche, eine Neudefinition der Rolle der Schulaufsicht zu finden (I5). Dessen ungeachtet, verlangten einzelne Landesschulräte (z. B. Steiermark, Oberösterreich) von ihren Schulen die Vorlage solcher Schulprogramme (I3). Die Initiative Qualität in Schulen (Q.I.S.) wurde Ende der 1990er und Anfang der 2000er Jahre in mehreren Schritten vom Bildungsministerium ausgeformt (dort maßgeblich von Edwin Radnitzky koordiniert und betrieben). Sie propagierte zusammen mit dem „Qualitätsnetzwerk Berufsbildung“ Schulentwicklung und bot ein erstes bundesweites, schultypenübergreifendes Angebot zur Unterstützung von Schulentwicklung. Q.I.S. kann als Vorläuferinitiative von SQA angesehen werden und gab durch eine Internetplattform (mit Inhalts- und Vorgehenshinweisen und einem Angebot von Instrumenten) sowie durch begleitende Fortbildung interessierten Schulen Strukturvorschläge für Schulentwicklung auf freiwilliger Basis (I5; I6).

2013 wurde eine ARGE Schulentwicklungsberatung (ARGE SEB) gegründet, die die in der Schulentwicklung tätigen PI-Mitarbeiter\*innen bundesweit vernetzte (I7). Durch eine jährliche vom Bildungsministerium finanzierte Tagung wurde (bis dahin seltener) überregionaler Austausch und berufsbezogene Weiterbildung in einer „wertschätzenden, nicht-hierarchischen Atmosphäre“ (I6) ermöglicht. Auch bemühte sich die ARGE SEB um die Formulierung eines Leitbilds und einer ersten „Professionsbeschreibung“ (I6); auch das „Ringeln um Unabhängigkeit von der Schulaufsicht“ (I6) war ein wichtiges Thema der ersten Jahre.

### Neue Impulse: SQA und EBIS

Zwei Anstöße, die die SEB-Arbeit in den 2000er Jahren veränderten, wurden in mehreren Interviews hervorgehoben (u.a. I3; I4; I5). Die Propagierung von Kompetenzorientierung, die sich in der Formulierung und Messung von Bildungsstandards ausdrückte, hatte die Aufmerksamkeit vieler Schulentwicklungsberater\*innen stärker als zuvor auf die Leistungen der Schüler\*innen gelenkt (I4). Ein zweiter

Impuls ging von der Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) und dem Konzept „Entwicklungsberatung in Schulen“ (EBIS) aus (I3, I5, I4, I6; Radnitzky, 2015). Durch die Novellierungen des Bundesschulaufsichtsgesetzes (BSAG) 2008 und 2011 wurde die rechtliche Basis für einen „nationalen Qualitätsrahmen“ geschaffen, der in den Programmen SQA (für den allgemeinbildenden Sektor) sowie „Qualitätsinitiative Berufsbildung“ (QIBB, die im berufsbildenden Sektor schon vorher bestanden hatte und für den nationalen Qualitätsrahmen adaptiert werden konnte) ab 2013 in den Schulen implementiert wurde (Maritzen, 2015; Altrichter, 2017; 2021). Dass das – zuvor schon mehrfach politisch verhinderte – Konzept des ‚Schulprogramms‘ in Form des ‚Entwicklungsplans‘ durch SQA schließlich für österreichische Schulen verbindlich wurde, schreibt eine Auskunftsperson parallelen Entwicklungen im Schulsystem zu: Angesichts der – durch die Bildungsstandard-Politik nun verfügbaren – vergleichenden Maßzahlen über Schüler\*innenleistungen wurde ein „Anker für Verbindlichkeit“ und wohl auch für externe Intervention notwendig. Das „Schulprogramm und Qualitätsevaluations“-Konzept unter einem neuen Namen, die Vorgabe eines für alle Schulen verbindlichen jährlichen Entwicklungsziels (nämlich „Individualisierung“, das dann „bewusst über Jahre hinweg verlängert wurde“; I5) und die „Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche“ (BZG) zwischen Schulaufsicht und Schulleitung erschienen als geeignete Instrumente für diese Absicht (I5). Interessant dabei war, dass der Mechanismus von Entwicklungsplänen und BZGs nicht nur auf der Ebene der Schule, sondern auf allen Ebenen des Schulsystems über die Landesschulräte bis zum Ministerium vorgesehen war und dadurch Ebenen-übergreifend Informationsaustausch und Bindung bewirken sollte; die Einbindung übergeordneter Ebenen wurde 2018/19 wieder aufgegeben (I5). Die Umsetzung dieser Ideen auf Schulebene, die durch eine Informations- und Qualifizierungsinitiative unterstützt wurde ([www.sqa.at](http://www.sqa.at)), hing wohl stark von der Mitarbeit der Schulaufsicht ab, deren neue Rolle allerdings bis 2019 nicht geklärt werden konnte; zusätzlich wurde die Zahl der Schulaufsichtsbeamt\*innen nahezu parallel mit der Übertragung der neuen Aufgabe BZG reduziert (I5).

Begleitend zu dieser Entwicklungsaufforderung an Schulen sollte für dabei notwendige Beratungsleistungen (z. B. bei der Erarbeitung von Entwicklungsplänen und deren Umsetzung) und für deren Qualität gesorgt werden (vgl. Wiesner, Schreiner & Breit, 2016, S. 23; I5). Angelika Linsmeier, eine ehemalige Lehrerin und praktizierende Organisationsberaterin, erhielt vom Bildungsministerium 2010 den Auftrag, die Initiative „EBIS – Entwicklungsberatung an Schulen“ als Teilprojekt von SQA zu koordinieren. Auch positionierte sich das Ministerium mit dieser Initiative gegenüber den immer wieder vorgebrachten Wünschen nach Finanzierung einer bundesweiten Ausbildung für Schulentwicklungsberater\*innen: es sollte keine bundesweite Ausbildung geben, vielmehr wurde eine zentrale Qualitätssicherung der in den Regionen erbrachten Leistungen der SEB angestrebt (I5; I6).



Unter Beteiligung erfahrener Schulentwicklungsberater\*innen<sup>7</sup> wurde ein Kompetenzprofil (EBIS, 2018) für die Tätigkeit der SEB erstellt (Radnitzky & Schriffel, 2014). Dieses enthält die Basiselemente „Personbezogene Kompetenz“, „Sozial-“, „System-“ und „Feldkompetenz“; seit 2013 sind zwei Spezialisierungsprofile in Richtung „Organisationsentwicklung“ und/oder „fachbezogener Unterrichtsentwicklung“ möglich (EBIS 2018, S. 3). Im Sinne der ‚Schulentwicklungs-Trias‘ (Rolf, 2010) ist eine weitere Spezialisierung „Personalentwicklung“ angedacht (17). Daraus abgeleitet wurde ein Katalog von „relativ strengen“ (17; 15) (formalen) Qualifikationsanforderungen. Personen, die in eine vom Ministerium veröffentlichte Liste qualifizierter Schulentwicklungsberater\*innen aufgenommen werden wollen, müssen die Anforderungen des Grundkompetenzprofils sowie einer der beiden Spezialisierungen nach schriftlichem Antrag mit entsprechenden Zertifikaten nachweisen (vgl. Linsmeier, 2015, S. 76f.). Zudem verpflichten sich EBIS-Berater\*innen zur Einhaltung von berufsethischen Grundlagen (EBIS 2017), wie z. B. Sorgfalts- und Verschwiegenheitspflicht, kollegiale Zusammenarbeit sowie regelmäßige Fortbildung, Supervision und Evaluation der Beratungstätigkeit.

Eine ‚Empfehlungskommission‘ tagte zweimal jährlich und prüfte die entsprechenden Qualifikationen (16). Der erste Call erfolgte 2012 und erbrachte eine überraschend große Zahl von Bewerbungen (16), von denen etwa 50 % in einem ersten Schritt in die EBIS-Liste aufgenommen wurden (15), auf der derzeit österreichweit 112 Berater\*innen aufscheinen. Ein Verbleib auf dieser Liste erfordert nach vier Jahren eine Rezertifizierung durch den Nachweis entsprechender Fortbildung. Einmal im Jahr stattfindende EBIS-Tage dienen der Aufnahme neuer Berater\*innen und als Gelegenheit zu Fortbildung (16). Im Jahr 2020 – möglicherweise bedingt durch die Belastung durch die Pandemie oder aufgrund der Pläne zum Umbau der Qualitätsstrategie im Ministerium – erfolgten keine (der sonst zweimal jährlich üblichen) Calls zur Bewerbung um die Aufnahme in die EBIS-Liste (16).

Die EBIS-Liste dient Schulen zur Orientierung in der Beratungslandschaft und soll die Qualifizierung der Berater\*innen garantieren. Obwohl die Aufnahme in die EBIS-Liste keine rechtlich abgesicherte Voraussetzung für die Beschäftigung als Schulentwicklungsberater\*in an den PHn darstellte (15), war die EBIS-Strategie ein wichtiger Impuls für die weitere Entwicklung in den Bundesländern. Erstmals lagen klare Kriterien für Qualifikationen von Schulentwicklungsberater\*innen vor. Dieser Anforderungskatalog wurde offenbar von einigen PHn aufgegriffen, die ihre Mitarbeiter\*innen zur Weiterqualifikation anregten mit dem Ziel, möglichst viele EBIS-Zertifizierungen zu erreichen (14; 16). Die Hochschulen setzten auch verstärkt Angebote zur (Weiter-)Qualifizierung von Schulentwicklungsberater\*innen und orientierten sich bei der Konzeption ihrer – weiterhin sehr unterschiedlich umfangreichen – Lehrgänge am EBIS-Kompetenzprofil (vgl. Radnitzky, 2012, S. 860; Linsmeier, 2015, S. 76; 14; 15; 16).

<sup>7</sup> z. B. Christian Schmid-Waldmann, Julia Schriffel, Simone Atzesberger und Michaela Sburny.

Eine mögliche Erklärung der relativ großen Wirkung dieser Strategie der Freiwilligkeit lautet folgendermaßen: an den PHn waren nach und nach Personen für Schulentwicklung verantwortlich, die selbst schon eine qualifizierte Ausbildung zu SEB absolviert hatten. Sie sahen die EBIS-Anforderungen als einen – zentral legitimierten – Hebel zur Professionalisierung des Feldes, der auch eine Erhöhung des Qualifikationsgrades ihrer Mitarbeiter\*innen und die Institutionalisierung von Qualifikationsmöglichkeiten in Lehrgängen nahelegte.

Durch den Anforderungskatalog wurde der Weiterqualifikation sowohl der Unterrichtsentwicklungs- als auch Schulentwicklungsberater\*innen eine Zielrichtung gegeben, die schließlich auch zu einer Angleichung der Qualifikationen führte (I4). Während SEB – im Bundesland einer Interviewpartnerin (I4) – in den 1990er Jahren eine „unbekannte Nische“ besetzt mit einem „kreativen Haufen mit kreativen Methoden“ gewesen wäre, hätten die EBIS-Anforderungen, die in den Ausbildungscurricula aufgenommen wurden, zum Wachstum von Beratungskompetenz und Professionalität beigetragen.

### **Provokation durch das Projekt *Grundkompetenzen absichern* (Gruko)**

In der Wahrnehmung mehrerer Befragter war das – 2017 vom Bildungsministerium für Pflichtschulen initiierte – Projekt „Grundkompetenzen absichern“ (Gruko; BMBWF, 2017) ein weiterer Meilenstein für die Entwicklung der österreichischen SEB. Der ursprüngliche Ausgangspunkt des Projekts lag in der Frage, wie auf unter den Erwartungen liegende Ergebnisse bei den Bildungsstandardüberprüfungen reagiert werden sollte. Auf die naheliegende Idee, dass in solchen Fällen die zuständige Schulaufsicht aktiv würde, um Schulen zur Nutzung der diagnostischen Informellen Kompetenzmessungen (IKM), zur Anforderung von SEB und Fortbildung sowie insgesamt zur Schulentwicklung zu animieren, wollte man sich im Ministerium letztlich nicht verlassen (I5). Durch ein relativ umfassendes Konzept konzertierter Schulentwicklung sollte die Gesamtzahl der Schüler\*innen, die die Grundkompetenzen nicht beherrschen, nachhaltig verringert sowie die Zahl der Schulen, die bei den Leistungstests hinter den Erwartungen zurückbleiben, bis zum Ende des nächsten Leistungsprüfungszyklus um 50% gesenkt werden (BMBWF, 2017, S.1; vgl. die Analyse bei Altrichter, Kemethofer & Soukup-Altrichter, 2021b; Carmignola, 2021, S.36ff.). Im Sinne einer ‚evidenzbasierten‘ Schulentwicklungsstrategie wurden Schulen bei Unterschreitung bestimmter Maßzahlen (20 % oder mehr ihrer Schüler\*innen erreichten bei zwei aufeinanderfolgenden Bildungsstandardüberprüfungen nicht die Grundkompetenzen; das Gesamtergebnis der Schule bei diesen Testungen lag unter dem ‚Erwartungswert‘, der unter Berücksichtigung sozialer Indikatoren berechnet wird) verpflichtend dem Gruko-Programm zugewiesen (vgl. BMBWF, 2017, S.1; Krainz & Clausen, 2020, S.20). In

einem gewissen Sinn kann das Projekt Gruko auch als kritische Anfrage an die an vielen Orten gängige und etablierte Praxis von SEB verstanden werden.

*Zugang und Zuordnung von Bedarf und Angebot:* Die Strategie, Schulen nach dem Unterschreiten von Erwartungswerten in Schüler\*innenleistungstests zweijährige Entwicklungsprozesse zu ‚verordnen‘, bricht mit einem gängigen Prinzip von Beratung, dass nämlich Klient\*innen sich freiwillig und bewusst für Entwicklung entscheiden müssten. Diese „Zwangsverpflichtung“ (Miklas, 2020, S.28) wurde von Berater\*innen einerseits kritisiert, da Widerstand und Abwehrhaltungen seitens der Schulleitung und/oder der Lehrpersonen den gesamten Entwicklungsprozess nutzlos machen könnten (vgl. Krainz & Clausen, 2020, S.21ff.; Maritzen, 2020; Miklas, 2020, S.28f.). Auf der anderen Seite exponiert diese Strategie einige ohnehin bestehende Schwächen der aktuellen Situation freiwilliger Zumeldung zu den von den PHn angebotenen Beratungsleistungen: Erstens ist bei Organisationsberatung ohnehin nicht so klar wie bei Einzelberatung, wer den ‚Klienten‘ repräsentiert und Entwicklungswillen und -bedarf zeigt: Wenn die Schulleitung sich zu einem Schulentwicklungsprozess entschließt, heißt das noch nicht, dass alle anderen Organisationsmitglieder aktiv mitmachen werden. Wenn eine schulinterne Arbeitsgruppe Schulentwicklung forciert, heißt das noch nicht, dass die Schulleitung bei allen Ideen offenen Herzens mitmachen wird. Zweitens geht die Argumentation vom Dogma der „Einzelschulentwicklung“ aus. Wolfgang Böttcher hat provokant ein anderes Bild dagegengestellt und gefragt, ob Schulen nicht eher als Filialen eines umfassenderen Unternehmens ‚Schulsystem‘ anzusehen wären. In diesem Falle wäre eben auch nicht die einzelne Schule (und deren Schulleitung), sondern das ‚Schulsystem‘ die Klientin, dessen freiwillige Zustimmung für Beratung notwendig wäre. Drittens bringt die „Freiwilligkeit des Zugangs“ real in vielen Fällen eine gewisse Zufälligkeit der Verteilung von (ohnehin nicht üppigen) Betreuungsressourcen mit sich (I7) und bevorzugt aktive Schulen mit guten Netzwerken. Und viertens hatten wohl viele Schulentwicklungsberater\*innen in die alte pädagogische Klage eingestimmt, dass ‚diejenigen, die es wirklich bräuchten‘, oft die Angebote nicht wahrzunehmen bereit waren. Der ‚Zwangsscharakter‘ des Programms spiegelt die zu dieser Zeit aktuelle Diskussion über „ineffektive Schulen“ (Altrichter & Moosbrugger, 2011) wider. ‚Entwicklungsinaktive‘ Schulen und ‚failing schools‘ beanspruchen meist keine freiwillige Beratung, was zu einer großen Heterogenität zwischen den Schulstandorten und damit einhergehend zu sehr unterschiedlichen Bildungschancen für Schüler\*innen führen kann (vgl. Maritzen, 2020, S.11). Durch eine mehrjährige prozessbegleitete Beratung sollte die Chance eröffnet werden, auch diese Schulen zum Nachdenken über die eigenen Strukturen und Veränderungspotentiale anzustoßen sowie für die Lösung aktueller Probleme und Selbststeuerung zu motivieren (vgl. Krainz & Clausen, 2020, S.25).

*Unterschiedliche Inhalte, Qualifikationen und Entwicklungsnotwendigkeiten:* Eine grundlegende Idee des Gruko-Konzepts besteht darin, den Entwicklungspro-

zess der einzelnen Schulen durch multiprofessionelle Teams (MPT) von Schulentwicklungsberater\*innen, fachdidaktischen Unterrichtsentwickler\*innen und Schulpsycholog\*innen begleiten zu lassen, die „für eine mehrjährige, individuell zugeschnittene Begleitung und Beratung“ der einzelnen sorgen (BMBWF, 2017). Dieser Programmbaustein könnte auch als kritische Anfrage an übliche SEB verstanden werden, ob die meist prozessbezogene Perspektive der Schulentwicklungsberater\*innen für Analyse und Intervention in schulischen Entwicklungsprozessen immer genüge. Andere Perspektiven und Qualifikationen könnten ergänzend wichtig sein; unterschiedliche Entwicklungsbedarfe verschiedener Schulen könnten unterschiedliche Herangehensweisen und Qualifikationen erfordern. Solchen Argumenten könnte wohl entgegengehalten werden, dass auch schon bisher ergänzende Fortbildung durch Schilf in Schulentwicklungsprozesse einbezogen wurde. Weiters zeigte sich in einer Studie über die Realisierung des Gruko-Konzepts in drei Bundesländern (Altrichter et al., 2021b), dass kaum jemals die vollen MPTs über den gesamten Schulentwicklungsprozess hinweg tätig waren. In den meisten Fällen sorgten die Schulentwicklungsberater\*innen für prozessbezogene Kontinuität, während Fachdidaktiker\*innen und Schulpsycholog\*innen nur anlassbezogen – z. B. für Fortbildungen und Supervisionen – hinzugezogen wurden. Als Gründe für diese Anpassung des ursprünglich weiter reichenden Gruko-Konzepts an den bescheideneren status quo wurden mangelnde Ressourcen für die „luxuriöse personelle Ausstattung“ der MPTs, aber auch unterschiedliche Arbeitsweisen der in unterschiedlichen Institutionen tätigen ‚Professionen‘ genannt. Insbesondere die Rolle der fachdidaktischen Unterrichtsentwickler\*innen schien real oft nicht zu füllen (ebd.). In vielen Fällen wurden erfahrene Personen aus der Fortbildung eingesetzt, die sich aber „selbst nicht als Unterrichtsentwickler“ (I6) verstehen. Sie wurden für „ein, zwei Fortbildungen an die Schule geholt ... Die Implementierung haben aber dann die Schulentwickler\*innen wieder selbst in die Hand genommen.“ (I6)

*Erweiterte Analysephase und Kompetenzorientierung:* Das GruKo-Konzept sieht vor, dass der Schulentwicklungsprozess in jeder Schule mit einer „intensiven Analysephase“ (BMBWF, 2017, S. 4) beginnt und nicht zu schnell zu Entwicklungsmaßnahmen ‚springen‘ dürfe. Ausgangspunkt wären die Ergebnisberichte der Standardüberprüfungen (ebd.). In Schulentwicklungsprozessen ist eine Ist-Analyse vor dem ‚Contracting‘ und einer Entscheidung über Beginn und Richtung des Prozesses nichts Ungewöhnliches. Die Betonung der Intensität der Analyse vor der Intervention, die Einbeziehung der unterschiedlichen Perspektiven des MPTs sowie der Hinweis auf die Ergebnisse der vergleichenden Messung von Schüler\*innenleistungen deuten wohl Qualitätsmerkmale an, die der Dienstgeber propagieren wollte.

*Standardisierung und Eingehen auf die Spezifität der Fälle:* Einige Vorgaben des Gruko-Konzepts ‚standardisieren‘ Merkmale von Schulentwicklungsprozessen

und scheinen sie dadurch zu Qualitätsindikatoren zu machen: mehrjährige Dauer, erweiterte Analysephase, interdisziplinäre MPT, ‚rationale Auswahl‘ entwicklungsbedürftiger Schulen statt freiwilliger Zumeldung. Das letzte dieser Merkmale würde wohl von vielen Schulentwicklungsberater\*innen rundweg abgelehnt, das erste von manchen begrüßt, die in der Realität der PHn oft mit viel kürzeren und punktuellen Entwicklungsprozessen zu tun haben. Insgesamt jedoch würden viele eine derartige ‚Standardisierung‘ von Entwicklungsprozessen ablehnen, weil sie gerade in ihrem prozessbezogenen Eingehen auf die Spezifität der Fälle ein Qualitätsmerkmal sehen. Dies führt aber auf der anderen Seite zu einer weiten Variation der Vorgangsweisen zwischen anbietenden Institutionen und Berater\*innen, die wohl erschwert, dass sich die Nutzer dieser Dienstleistungen – die Schulen – orientieren und für sie passende Angebote auswählen können.

Das Projekt Gruko scheint einerseits Entwicklungsrichtungen, die bei den regionalen Schulentwicklungsberater\*innen aktuell waren und sich in eigenen, längerfristig angelegten Entwicklungsprogrammen niederschlugen (z. B. Projekt „Schulentwicklungsberatung konkret“ in Niederösterreich; I4; „Fortbildung Kompakt“ in Kärnten; Kreis & Unterköfler-Klatzer, 2017), widergespiegelt zu haben, andererseits wurde es häufig als Störung oder „Sündenfall“ (I6) betrachtet, weil es mit dem Grundsatz der Freiwilligkeit des Zugangs zu Beratung brach. Auf jeden Fall erbrachte es – in der Wahrnehmung einer Projektleiterin (I6) – wichtige Erfahrungen für Schulentwicklungsberater\*innen, die zur Selbstvergewisserung über ihre Tätigkeit Anlass gaben, z. B. die deutlichere und konsequentere „Fokussierung auf Schülerlernen“; die offene Frage der Unterstützung für Unterrichtsentwicklung; die Erfahrung, in den Anfangsphasen der Arbeit mit einem großen Ausmaß an Abwehr, Widerstand und Kränkungen der „ausgewählten“ Schulen umgehen zu müssen und dennoch eine Arbeitsbasis entwickeln zu können; die unterschiedlichen Perspektiven und Arbeitsweisen der Mitglieder der MPTs; das umgekehrte Verhältnis zwischen Schulaufsicht und SEB.

Die für diese Studie befragten Berater\*innen, die auch im Gruko-Projekt tätig sind (I4; I6; I7), berichten jedenfalls von – in manchen Schulen massiven – Widerstands- und Abwehrformen, mit denen die Beratung umzugehen hatte (vgl. auch Krainz & Claußen, 2020; Miklas, 2020; Altrichter et al., 2021b), die sich in manchen Schulen im Verlauf des Arbeitsprozesses in konstruktive Zusammenarbeit entwickeln ließen. In der offiziellen Begleitevaluation des Projekts haben Hofmann & Carmignola (2019, S. 169f.) eine mehrheitliche Zustimmung der Schulleitungen zu Sinnhaftigkeit, Zweckmäßigkeit und Praktikabilität des Projekts erhoben, während die Akzeptanz bei Lehrkräften stärker variiert. Die inhaltliche Arbeit erfolge „sehr konzeptgetreu“ (ebd., S. 167) an den Themen Bildungsstandards, Schulebene und Unterricht; wo stärker an Bildungsstandards gearbeitet wird, ist allerdings auch die Frustration psychologischer Basisbedürfnisse höherer und die Einschätzung der Praktikabilität des Projekts bei den Lehrpersonen geringer (ebd., S. 168).

Die Fallstudien von Kemethofer et al. (2021) deuten auf eine gewisse Variation bei der Umsetzung der Gruko-Projektvorgaben in den Bundesländern hin: Insbesondere wurde die ‚evidenzbasierte Auswahl‘ der teilnehmenden Schulen in Bundesländern nach eigenen Kriterien modifiziert. Auch wurde das Konzept der ‚multiprofessionellen Teams‘ aufgrund von Ressourcenmangel oder der Unterschiedlichkeit der Arbeitsweisen der verschiedenen Teammitglieder oft in modifizierter Form umgesetzt.

#### 4. Ausblick

SEB in Österreich hat eine etwa 30-jährige Geschichte, für die zunächst sowohl Selbstorganisation und Initiativen von Personen aus Fortbildung und Universitäten als auch Reformimpulse durch das Bildungsministerium bedeutsam waren. Nach Jahren sehr unterschiedlicher Entwicklung in den verschiedenen Bundesländern wurden im Rahmen der Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) ein Kompetenzprofil und ethische Grundlagen für die Tätigkeit in der SEB formuliert, die – obwohl nicht rechtlich bindend – Qualifikationsanforderungen und Ausbildungscurricula für SEB beeinflussten.

Im Jahr 2019 wurde im Entwicklungsplan 2021-2026 für die PHn als ein strategisches Ziel genannt: „*Stärkung der Schulentwicklungsberatung* – Die Pädagogischen Hochschulen beraten in Fragen der Unterrichts-, Organisations- und Qualitätsentwicklung, sie unterstützen den Aufbau von Management- und Organisationskompetenzen bei Führungskräften im Bildungsbereich und fördern die strategische Standortentwicklung. Davon unberührt bleiben fachspezifische Fortbildungen, die sich an Fachlehrerinnen und -lehrer einer Region richten“ (BMBWF, 2019, S.18).

Im Regierungsprogramm 2020 wird von einer Vermehrung des Support-Personals gesprochen (BKA, 2020, S.204); gemeint sind damit „Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Assistenz, administratives Personal“, deren Tätigkeit die Pädagog\*innen entlasten soll, damit sich diese „auf bestmöglichen Unterricht konzentrieren können“ (BKA, 2020, S.169 u. S.204). Der neue „Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an Pädagogischen Hochschulen“ nennt als zentrales Ziel der fortbildenden Aufgaben der PHn die „Unterstützung der Schulentwicklung“ und unterscheidet dabei zwei große Leistungsbereiche, nämlich „Fort- und Weiterbildung“ und „Schulentwicklungsberatung“ (BMBWF, 2021). Dort sind auch Kriterien für die Qualität der institutionellen Fassung von Unterstützungsleistungen formuliert; als Zielkriterien werden Bedarfsdeckung, Praxistransfer (Indikator: „Befragung der Schule über tatsächliche Verankerung der Weiterentwicklung an der Schule“) und Schul- und Unterrichtsqualität (Indikatoren: Schüler\*innenkompetenzen, Schulkulturmerkmale, Evaluationen zur Umsetzung aktueller Entwicklungsschwerpunkte) definiert

(BMBWF, 2021, S. 22ff.). Aktuell (im Frühjahr 2021) arbeitet eine vom Ministerium einberufene Arbeitsgruppe, der auch Vertreter\*innen von fünf PHn angehören, am Thema SEB. Bisher wurde eine einheitliche Definition von Zielen, Aufgaben und Leistungsfeldern der SEB erarbeitet, die zu einem Qualitätsrahmen, der eine vereinheitlichte Orientierungsgrundlage für Tätigkeit und Angebote in diesem Bereich bietet, führen könnte. Auch ein gemeinsames Rahmencurriculum für eine Ausbildung zur Schulentwicklungsberater\*in könnte nach Einschätzung eines Interviewpartners ein Ergebnis sein (I7).

Eine differenziertere Darstellung und Einschätzung der aktuellen Situation der SEB in Österreich geht über die Absichten dieses Beitrags hinaus und ist im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2021 enthalten (Altrichter et al., 2021a). Hier wollen wir abschließend drei zentrale Entwicklungsprobleme zur Diskussion stellen, die sich aus der dargestellten Entwicklung ergeben.

*Klärung und Lösung der dienstrechtlichen und besoldungsrechtlichen Behandlung von Beratungsleistungen im Bundesdienst:* Seit der Entstehung von Formaten der SEB an den Pädagogischen Instituten ist das Problem bekannt, oft benannt, aber ungelöst geblieben, dass nämlich die Tätigkeit von Schulentwicklungsberater\*innen (nun auch an den PHn) dienstrechtlich nicht adäquat abgebildet werden kann. Eine Abbildung der Beratung als ‚Lehre‘ – so sieht es das verpflichtende Meldesystem vor – passt nicht, schließt Einzelberatungen (z. B. Leitungscoaching) aus und zwingt viele PHn zu „Hilfs- und Umgehungsstrukturen“ (I3).

*Entwicklung von und Qualifizierung für Schulentwicklungsberatung im Rahmen eines Unterstützungssystems für Schulen:* Angesichts der Entwicklung der SEB in Selbstorganisation und regionalen Institutionalisierungsansätzen mit unterschiedlichen konzeptuellen Hintergründen, die letztlich gerade durch ihre Vielfalt Breite entwickeln konnte, ist es nicht verwunderlich, dass das Feld der SEB im Hinblick auf Organisationsformen, ideellen Hintergrund und Qualifikation heterogen wirkt. Zusätzlich haben in den letzten Jahren neue Ansätze, Bedarfe und Strategien (z. B. Leitungscoaching, fachdidaktische Unterrichtsentwicklung) zu einer Ausdifferenzierung der Angebote und Ansprüche geführt. Gleichzeitig wird immer deutlicher, dass die verschiedenen Formen von SEB nicht in Isolation, sondern als Teil eines umfassenderen Unterstützungssystems für Schulentwicklung verstanden werden müssen. Unserer Einschätzung nach wäre für die weitere Entwicklung eine *konzeptuelle Abgrenzung (samt einer Klärung der jeweils zugeordneten Aufgaben, Qualitätskriterien und Qualifikationen) der verschiedenen Beratungsdienstleistungen*, die im schulbezogenen Unterstützungssystem angeboten werden sollen, nötig. Diese müsste mit einer *praktischen Koordination zwischen diesen unterschiedlichen Beratungsdienstleistungen ebenso wie mit den Angeboten der Fortbildung* einhergehen.

Eine solche Klärung der Inhalte und Qualitätskriterien von Beratungsdienstleistungen sollte von einem neuen Schritt in der *Qualifizierung für Schulentwick-*

lungsbereiter\*innen begleitet sein, der über regionale Lösungen hinausgeht und ein neues Niveau der Qualifikation in Hinblick auf Ausmaß und Qualität, aber auch in Hinblick auf überregionale und internationale Vergleichbarkeit erreicht. Dafür erscheinen *weiterbildende Studiengänge auf Masterniveau* geeignet, die beispielsweise von mindestens zwei Konsortien von PHn und Universitäten kompetitiv entwickelt und angeboten werden könnten. Entsprechend unterschiedlicher Aufgabenperspektiven im breiten Feld der Schulentwicklung könnten verschiedene Schwerpunkte angeboten werden, z. B. verschiedene Aspekte der ‚externen‘ SEB (prozessbezogene Beratung, Leitung coaching, Gestaltung von Konferenzen und Arbeitsgruppen, Durchführung und Auswertung von Evaluation), aber ebenso die neu auftauchenden Aufgaben einer ‚internen‘ Entwicklung und von ‚teacher leadership‘ (z. B. Lerndesigner\*in, Schulqualitätskoordinator\*in, Koordinator\*in einer Fachgruppe, Qualitätsprozessmanager\*in usw.). Diese unterschiedlichen Tätigkeiten bauen zu einem großen Teil auf einer gemeinsamen Wissensbasis auf, werden aber in unterschiedlichen Professions- und Handlungsverständnissen erbracht; gemeinsame Studiengänge bieten gerade die Möglichkeit, an der Differenzierung dieser Perspektiven zu arbeiten. Solche Studiengänge sollten von Anfang an auf *internationalen Austausch und internationale Vergleichbarkeit* achten, die durch Kooperationen mit ausländischen Anbietern solcher Masterstudiengänge oder durch europäische Projekte und Netzwerke (vgl. z. B. NICE, 2016; Schiersmann et al., 2016) erreicht werden und für wechselseitige Qualitätssicherung und Updating der Bildungsangebote sorgen können.

Einwände gegen die Verankerung dieser Qualifikation auf Masterniveau ergeben sich sicher nicht aufgrund der Wissensbasis und der Tätigkeitsanforderungen, sondern vielleicht aufgrund der Vermutung mangelnder Bereitschaft der Zielgruppe für längerfristige Qualifizierung. Demgegenüber ist zu sagen: Solche Studiengänge wären modulartig aufgebaut; Zwischenabschlüsse können nebenberuflich Studierenden überschaubare Perspektiven für ihre Weiterentwicklung bieten. Diese Studiengänge könnten von an dieser Qualifikation interessierten Lehrpersonen und anderen Personen berufs begleitend belegt werden und eine attraktive tertiäre Weiterbildungs- und Entwicklungsmöglichkeit in einem Berufsfeld bieten, das sonst wenige Positionen für Weiterentwicklung und Karriere bereithält.

Aus der Perspektive institutioneller Akteure des Bildungssystems (hier vor allem Bildungsministerium und Pädagogische Hochschulen) bietet eine solche Strategie neben einem verlässlichen Qualifikationsstock für Beratungsdienstleistungen auch die Möglichkeit, Bereiche, in denen bisher zu wenig qualifizierte Personen verfügbar waren (z. B. fachdidaktische Unterrichtsentwicklung), zu forcieren. Der offene Zugang zu solchen Studiengängen ermöglicht es Personen, ihr Interesse und ihr Potenzial zu erproben; die Absolvent\*innen bilden einen Pool von qualifizierten Personen, auf die PHn und andere Anbieter bei Bedarf zugreifen



können, die aber – wie die historische Entwicklung zeigt – auch für qualifizierte Positionen in Schulaufsicht und im Unterstützungssystem infrage kommen.

*Forschung und Entwicklung zu Schulentwicklungsberatung:* Als besonders wichtiges Feld werden von allen Interviewten unserer Befragung Forschung und Evaluation von SEB angesehen. Derzeit gibt es noch kaum systematische und konzeptuell koordinierte Forschung über Prozesse, Bedingungen und Wirkungen schulischer Beratung (vgl. Altrichter et al., 2021a). Dies ist eigentlich überraschend, da der Feldzugang für Forscher\*innen gerade an den PHn günstig sein müsste. Da bei Schulentwicklungskonzepten der Fokus vor allem auf die Organisation Schule sowie auf Unterricht von Lehrpersonen gerichtet ist, sollten auch die Bedürfnisse von Lernenden und die Perspektive von Schüler\*innen berücksichtigt werden (Feichter, 2015; Maritzen, 2020). Eine Ausschreibung zur Forschungsförderung von Seiten des Bundes mit einer kompetitiven Vergabe von Forschungsprojekten könnte hier Impulse in einem Bereich geben, der einen wichtigen Teil des Unterstützungssystems der Schulen ausmacht.

## Literatur

- Altrichter, H. (2005). Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. In P. Nentwig & D. Waddington (eds.), *Context based learning of science* (pp. 35–62). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H. (2017). Von der Schulinspektion zum systemischen Qualitätsmanagement: Eine veränderte Strategie der Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 33(2), 27–41.
- Altrichter, H. (2021). Trust, professional capacity, and accountability in school improvement: Austria's quality management system. In M.C.M. Ehren & J. Baxter (eds.), *Trust, accountability and capacity: three building blocks of education system reform* (pp. 144–163). London: Routledge.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1996). *Mikropolitik der Schulentwicklung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H., Plössnig, F., Kraus, G., Osinger, D. & Schratz, M. (1992). *Konzept für einen Lehrgang „Berater/innen für standortbezogene und autonome Schulentwicklung“*. Unv. Manuskript. Oktober 1992; 2. Fassung Juni 1993. Universität Linz.
- Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rößler, L., Hautz, H. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021a). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (Hg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 375–421). Wien: BMBWF. DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2021>

- Altrichter, H., Kemethofer, D. & Soukup-Altrichter, K. (201b). Grundkompetenzen absichern – Hintergrund und Programmlogik eines evidenzbasierten Entwicklungsprogramms. In D. Kemethofer, J. Reitingner & K. Soukup-Altrichter (Hg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S.177–193). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H. & Moosbrugger, R. (2011). Schulen in Schwierigkeiten. Was sagt die Schulforschung über Anzeichen, Ursachen und Lösungen? *Lernende Schule*, 14(56), 8–11.
- ARGIS [Arbeitsgemeinschaft für Innovationen an der Schule] (1991). *Forum für Innovationen an steirischen Schulen. Eine Dokumentation*. Graz: ARGIS/Pädagogisches Institut.
- Berman, P. & McLaughlin, M.W. (1974). *Federal Programs Supporting Educational Change: A Model of Educational Change. Vol. I*. Santa Monica, CA: Rand Corp.
- BKA [Bundeskanzleramt] (2020). *Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020–2024*. Wien: BKA.
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2017): *Intention und Rahmenbedingungen des Projektes „Grundkompetenzen absichern“*. Online: <https://www.sqa.at/pluginfile.php/2148/course/section/1186/Intention%20und%20Rahmenbedingungen%20GruKo%20final.pdf>
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2019). *Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2026*. Wien: BMBWF.
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2021). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an Pädagogischen Hochschulen*. Wien: BMBWF.
- Braun, H. (2001). „Die NÖ-SchulentwicklerInnen“. Externe BeraterInnen für Schulen im Prozess der Schulentwicklung. *Erziehung und Unterricht*, 151(9–10), 972–974.
- Carmignola, M. (2021). *Schulentwicklungsprozesse initiieren, leiten und begleiten. Eine Implementationsstudie zu „Grundkompetenzen absichern“ mit dem besonderen Fokus auf das Schulleitungshandeln, die Teilnahmemotivation und Projektakzeptanz*. Phil.Diss. Universität Salzburg.
- Dalin, P. (1986). *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess* (3. Aufl.). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung Kettler.
- Dalin, P. & Rust, V. (1983). *Can Schools Learn?* Windsor: NFER-Nelson.
- Diem-Wille, G. (1986). *Zusammenarbeit im Lehrkörper. Modellstudie einer Organisationsberatung an einer Mittelschule*. Wien: Böhlau.
- EBIS [Entwicklungsberatung in Schulen] (2017). *Berufsethische Grundlagen*. Online: [https://www.sqa.at/pluginfile.php/976/course/section/446/Berufsethische%20Grundlagen%20Fassung\\_2017.pdf](https://www.sqa.at/pluginfile.php/976/course/section/446/Berufsethische%20Grundlagen%20Fassung_2017.pdf)

- EBIS [Entwicklungsberatung in Schulen] (2018). *EBIS-Kompetenzprofil*. Online: [https://www.sqa.at/pluginfile.php/976/course/section/446/EBIS\\_Kompetenzprofil\\_2018.pdf](https://www.sqa.at/pluginfile.php/976/course/section/446/EBIS_Kompetenzprofil_2018.pdf)
- EOS [Entwicklung, Organisation, System] (2020a). Mehr als 20 Jahre Initiative für systemisches Beratungs-Know-How in Expert/innenorganisationen. Online: <https://www.eos.at/geschichte.html>
- EOS [Entwicklung, Organisation, System] (2020b). Master-Lehrgang Organisationsentwicklung in Expert/innenorganisationen – Qualifizierung für systemische Berater/innen und Führungskräfte. Online: <https://www.eos.at/oe-lehrgang.html>
- Feichter, H. J. (2015). Partizipation von Schülerinnen und Schüler – Der blinde Fleck der Schulforschung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 46(3–4), 409–426.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 82(3), 275–293.
- Friedrich, G. (1993). *Autonomie der Schule. Ein Organisationsentwicklungskonzept. Bildungsforschung des BMUK, Band 3*. Wien: BMUK.
- Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019). Projekt “Grundkompetenzen absichern“. Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. *Schulverwaltung aktuell Österreich*, 7(6), 165–170.
- Kemethofer, D., Altrichter, H., Jaksche-Hoffman, E. & Jesacher-Rößler, L. (2021). Die Umsetzung zentraler Reformimpulse auf regionaler Ebene: das Beispiel ‚Grundkompetenzen absichern‘. *Erziehung und Unterricht*, 171(9–10), 866–875.
- Klippert, H. (1996). *Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht*. (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Krainz, U. (2015). Das Organisationslaboratorium und seine Bedeutung für die schulische Fort- und Weiterbildung. *Journal für Schulentwicklung*, 19(2), 56–62.
- Krainz, U. (2020). Beratung von Schulleitungen. Eine gruppen- und organisationsdynamische Perspektive. *Erziehung & Unterricht* (1–2), 176–184.
- Krainz, U. & Claußen, J. (2020). Ungebetene Gäste. Über Beratung von Schulen im Zwangskontext. *Journal für Schulentwicklung*, 24(1), 20–26.
- Krainz-Dürr, M. (2004). Das T-Gruppenmodell – Lernen mit Langzeitwirkung. *Journal für Schulentwicklung*, 8(2), 58–68.
- Kreis, I. & Unterköfler-Klatzer, D. (2017) (Hg.). *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Linsmeier, A. (2015). EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen. *Erziehung und Unterricht*, 165(1–2), 73–79.
- Maritzen, N. (2015). SQA – ein Blick von außen. *Erziehung und Unterricht*, 165(1–2), 12–18.

- Maritzen, N. (2020). Wie kultiviere ich Ermöglichung bei der Pflicht? Über vermeintliche Antinomien in der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 24(1), 8–13.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Miklas, H. (2020). Sichtbares und Unsichtbares. Qualitätskultur als Herausforderung für die Schulleitung und die Chance von Beratung dabei. *Erziehung und Unterricht*, 170(1–2), 25–33.
- Osinger, D. (1996). Lehrgang für BeraterInnen für standortbezogene und autonome Schulentwicklung (1993–1995). In B. Ender, M. Schratz, U. Steiner-Löffler, H. Kaufmann, A. Lang, B. Mayerhofer-Grillmayr & K. Pinter (Hg.), *Beratung macht Schule. Schulentwicklung auf neuen Wegen* (S. 33–45). Innsbruck: StudienVerlag.
- Osinger, D. (1997). Blitzlichter auf begleitende Angebote zur pädagogischen Autonomie. *Erziehung und Unterricht*, 147(3), 298–302.
- Osinger, D. (o.J.). *Schulprogramm und Qualitätssicherung an Wiener Volks- und Sonderschulen. Wiener QualitätsEntwicklungsProjekt*. Unv.Ms. Wien: Pädagogisches Institut.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1992) (Hg.). *Schulautonomie in Österreich. Bildungsforschung des BMUK, Band 1*. Wien: BMUK.
- Posch, P. & Altrichter, H. (2022). Schulentwicklung in Österreich: die „Arbeitsgemeinschaft für Innovationen in der Schule“ und das „Steirische Innovationsprojekt“. In B. Karl, K. Klement & R. Weitlaner (Hg.), *Vision, Innovation, Praxisorientierung – Professionalisierung in der PädagogInnen-Bildung*. Graz: Leykam.
- Pressmann, J. L., Wildavsky, A. (1973). *Implementation. How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland*. Oakland Project Series: Berkeley.
- Radnitzky, E. (2012). Hase und Igel. Zum Verhältnis SQA und Neue Mittelschule. *Erziehung und Unterricht*, 162(9/10), 857–860.
- Radnitzky, E. (2015). SQA – ein Generationenprojekt. *Erziehung und Unterricht*, 165(1–2), 8–11.
- Radnitzky, E. & Schriffel, J. (2014). 100 gute Gründe, EBIS zu wählen. *SchVw aktuell Österreich*, (4), 110–111.
- Rauch, F. (1996). Das Innovationsprojekt. In H. Altrichter & P. Posch (Hg.), *Mikropolitik der Schulentwicklung* (S. 5–11). StudienVerlag: Innsbruck.
- Richter, S. (1997). Methode „Klippert“. *ZV-LehrerInnen Zeitung*, (4), 22–23.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation*. Weinheim & München: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (1998/2007). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. In H.-G. Rolff (Hg.), *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung* (S. 21–49). Weinheim: Beltz.

- Rolff, H.-G. (2006/2007). Schulentwicklung: Entstehungsgeschichte, Begriff und Gelingensbedingungen. In H.-G. Rolff (Hg.), *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung* (S. 11–20). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G., Tillmann, K.-J. (1980). Schulentwicklungsforschung. In H.-G. Rolff, G. Hansen, K. Klemm, & K.-J. Tillmann, (Hg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 1* (S. 237–264). Weinheim: Beltz.
- Schiersmann, C., Einarsdottir, S., Katsorav, J., Lerkkanen, J., Mulvey, R. Pouyad, J., Pukelis, K. & Weber, P. (Eds.). (2016). *European competence standards for the academic training of career practitioners. NICE Handbook Vol. II. Network for Innovation in Career Guidance and Counselling*. Opladen: Barbara Budrich.
- Schratz, M. & Plössnig, F. (1987). Landhauptschule – eine Alternative zur AHS? Ein Modell zur inneren Schulreform für den ländlichen Bereich. *Erziehung und Unterricht*, 137, 172–178.
- Schuh, A. (1995). Aus- und Fortbildung der Schulleiter/innen – Ein Plädoyer. *Erziehung und Unterricht*, 145(4), 293–296.
- Schwarz, G. (Hg.) (1974). *Gruppendynamik für die Schule*. Wien: Jugend & Volk.
- Schwarz, W. (2001). Länderbericht Oberösterreich. *Erziehung und Unterricht*, 151(9–10), 992–1005.
- Wiesner, C., Schreiner, C. & Breit, S. (2016). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*, 20(4), 18–26.
- Wimmer, R. & Oswald, M. (1987). Organisationsberatung im Schulversuch. Möglichkeiten und Grenzen systemischer Beratung in der Institution Schule. In A. Bremerich-Vos & W. Boettcher (Hg.), *Kollegiale Beratung in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung* (S. 123–176). Frankfurt a. M.: Lang.
- Zechmann, H. (2001). Länderbericht Kärnten. *Erziehung und Unterricht*, 151(9–10), 954–971.

## Interviewliste

- I1 ... Lehrerfortbildner\*in und Schulentwicklungsberater\*in an PH; Interview am 10.11.2020; zusätzliche Rückmeldung zum Text vom 11.1.2021
- I2 ... Universitätsprofessor\*in; Organisationsberater\*in; 03.12.2020
- I3 ... PH-Professor\*in, Schulentwicklungsberater\*in; 07.12.2020; zusätzliche Rückmeldung zum Text vom 23.01.2021
- I4 ... PH-Mitarbeiter\*in; Unterrichtsentwicklungsberater\*in und systemische Berater\*in; 17.12.2020

- 15 ... Ministerialbeamt\*in; AHS-Lehrer\*in; 18.12.2020; zusätzliche Rückmeldung zum Text vom 11.01.2021
- 16 ... PH-Mitarbeiter\*in, Verantwortung für Schulentwicklung und Beraterausbildung; Tätigkeit in Bundes-ARGE SEB; 22.12.2020; zusätzliche Rückmeldung zum Text vom 13.01.2021
- 17 ... Leitungsverantwortliche\*r für Fortbildung einer PH; 22.12.2020
- 18 ... Interview mit einem Vorstandsmitglied der Bundes-ARGE Schulentwicklungsberatung am 24.11.2021
- 19 ... Interview mit einem Vorstandsmitglied der Bundes-ARGE Schulentwicklungsberatung am 02.12.2021
- 110... Interview mit einem Mitglied der Empfehlungskommission von EBIS am 04.12.2021



# Creating effective goals in task-based language teaching for online collaborative English (as a foreign language) writing tasks

Naijia Wang (王乃加)<sup>a</sup>, Michael Lynch<sup>b,\*</sup>

<sup>a</sup>Shenzhen Luohu Experimental School, Honggang Road, Luohu District, Shenzhen 518029, China

<sup>b</sup>Moray House School of Education, University of Edinburgh, St John Street, Edinburgh EH8 8AQ, UK

\*Corresponding author. Email: Michael.Lynch@ed.ac.uk; orcid.org/0000-0002-8070-1872

<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-02-07>

SUBMITTED 11 MAR 2022

REVISED 17 JUN 2022

ACCEPTED 18 JUN 2022

This study investigates the characteristics perceived by English language teachers for setting effective online collaborative writing task goals using task-based language teaching (TBLT) and provides advice to English student-teachers to help them with designing their own online writing task goals in the future. Two rounds of online semi-structured focus-group interviews were conducted with eight interviewees, who were MSc TESOL students in UK universities. The acquired dataset was thematically analysed in order to answer the two research questions of this study. Based on the results from the first round of interviews, we extended the seven general characteristics included in the conventional SMARTER effective-goal-setting framework to adapt to both the online collaborative learning environment and using TBLT, by identifying extra characteristics, three of which were then determined as the key characteristics from the second round of interviews. Accordingly, the measures for implementing these three key characteristics are provided as advice to better realise the increasingly popular online collaborative learning methods using TBLT, hence enhancing the application of the findings to practice.

KEYWORDS: Goal Setting, Online Collaborative Writing, TBLT, Effective Task Goals, SMARTER Framework

## 1. Introduction

Task-based language teaching (TBLT) has received much attention from education communities, which has witnessed its development and implementation in the field of second language (L2) learning (Long, 2014; Robinson, 2001; Sun, 2015). TBLT, one of the well-established pedagogical approaches, focuses on purposeful communication and functional language use (Ellis, 2009). As a result, TBLT facilitates L2 Learning (Kim, 2012) and improves learning outcomes (Lou et al., 2016). Recently, technology-mediated TBLT has emerged for expanding the advantages and use of TBLT using up-to-date technology towards enhancing L2 linguistic

skills (Sauro, 2014) and stimulating the adaption of learners' technological literacy to the evolving world (González-Lloret & Ortega, 2014). This new form of the TBLT approach is applicable in the online learning environment and has been used to assist L2 learning (Nielson, 2014; Ziegler, 2016). One particular example in this direction is to collaboratively complete writing tasks on online platforms, which is called *online collaborative writing*.

There exist some studies on how to integrate TBLT into the online collaborative writing environment for improving the learning outcomes, with topics including (i) the essential task features for online collaborative writing, e.g., writing tasks are necessarily interactive, engaging, and collaborative (González-Lloret & Ortega, 2014); (ii) the effectiveness of different types of writing tasks such as jigsaw tasks and information-gap tasks (Smith, 2003); (iii) the characteristics of effective online joint writing environment of an open or pre-arranged type (Limbu & Markauskaite, 2015); (iv) the adoption of effective online tools for online collaborative writing, e.g., wikis and blogs (Lundin, 2008; Oskoz & Elola, 2014; Storch, 2013). Several other studies have also explored how to set effective goals for TBLT tasks by adopting various goal-setting frameworks such as the SMART framework (Wade, 2009).

As online learning has recently become increasingly popular with the substantial advance in technology and been used by a growing number of learners and teachers (Hockly, 2015; Hughes, 2018; Hromalik & Koszalka, 2018; Istifci, 2017), it is the right time to integrate it with TBLT approach for more efficient and specialised L2 teaching/learning. The explosion in the use of online learning generally as a result of the Coronavirus pandemic has made this not only apt, but urgent and necessary in order to facilitate learning. Despite this, relatively few studies, however, have investigated how to design effective goals by English student-teachers for TBLT writing tasks in the online collaborative learning environment. In fact, the majority of scholars in this research direction are devoted to helping English language teachers set effective task goals in L2 classrooms rather than in the online environment. This might be due to the fact that online teaching, until very recently due to the Coronavirus pandemic, has not been the mainstream teaching method, and most L2 learners have been accustomed to the face-to-face learning environment. The Coronavirus pandemic has meant a huge uptake in online learning since March 2020 globally, making the need for research into this area all the more vital and valuable.

In order to fill this research gap, the research questions were designed as follows:

- (1) What are the characteristics of effective goals for online collaborative English writing tasks using TBLT?
- (2) What advice do English language teachers find useful from this research into goal-setting for online English writing tasks in order to create their own online writing tasks for their learners?



## 2. Literature Review

### 2.1 Goals and Goal-setting Theory

Goals exist in diverse contexts, where people encounter them in many aspects of daily life (Brandstätter & Hennecke, 2018). For instance, companies set business goals for employees to increase profits; schools set curriculum goals for students to stimulate academic achievement; individuals set personal goals in different daily circumstances. There is one thing in common among all these situations: a goal directs individuals' behaviours to achieve an intended outcome.

According to Locke and Latham (2002, p. 705), goals impact the performance of tasks and can be defined as "the object or aim of an action, e.g., to attain a specific standard of proficiency, usually within a specified time limit". This definition provides a theoretical base for setting goals in the education fields. In a broader sense, educational goals refer to statements that describe the general purpose of a course, which are similar to the so-called *aims* of a course (Macalister & Nation, 2010). A narrower definition of goals lies in learning objectives that are specified as 'what skills and abilities that learners should have to complete a course or a task' (ibid.). As an essential component of tasks, a task goal refers to "the vague and general intentions behind any learning task" (Nunan, 2004, p. 41). In other words, task goals indicate the general purpose and aim set by teachers to be achieved by learners in a learning task. Some complex tasks, including a series of sub-tasks, often have several goals; hence, the relationship between goals and tasks is unnecessarily one-to-one correspondence (Nunan, 2004, p. 42).

Goal-setting theory is initially used to stimulate individuals to work harder by setting work goals and has been broadly utilized in business and management fields to maximize employees' performance (Locke & Latham, 1990). Since then, an increasing number of researchers have been devoted to recognizing the value of goal-setting theory in the education community while employing it in the educational system.

Goal-setting theory (Locke & Latham, 2002) highlights the significance of *self-efficiency* and the achievement of individuals that is fundamentally determined by the interactions between personal beliefs and behaviours (Bandura, 1997). Self-efficiency herein refers to the confidence of L2 learners in believing that they are eventually able to achieve their learning goals, and influences 'the effort, persistence, choice of activities, and emotional reactions to success and failure of learners' (Schunk, 2003; Wolters, 2004; Zimmerman, 2000). By having high self-efficiency, L2 learners can remain profoundly and persistently motivated through finishing tasks and thus reaching the goals. A number of studies have presented that learners with higher self-efficiency usually respond positively to learning goals and negative feedback while adopting various learning strategies

to achieve their task goals (Locke & Latham, 2002; Schunk & Swartz, 1993; Zimmerman, 2008). It seems reasonable, therefore, that language teachers need to set effective task goals for learners to improve their efficiency and motivate them to better complete the subsequent tasks for achieving more learning goals, hence developing multifaceted language skills.

## 2.2 Setting Effective Goals for TBLT Writing Tasks

To set effective task goals, teachers should be aware of what factors affect the completion of learning goals. Achievement of goals is directly affected by the complexity and sequence of tasks (Locke & Latham, 2002). Finishing complex tasks demands that capable learners should use appropriate learning strategies. However, as task complexity increases, learners may be frustrated and demotivated in the process of achieving challenging task goals. Thus, task complexity should not go too much beyond the ability of learners (Locke, 2000). For the sequence of tasks, it is better if learners are assigned to finish relatively easy tasks initially, as the sense of achievement is usually high if they can successfully finish an easy task (Moeller et al., 2012). This helps learners maintain higher efficiency and actively attend to the extra tasks for achieving higher-level goals. Hence, learners are more likely to reach their learning goals if the tasks are ordered from simple to difficult.

In addition, the effect of goals is influenced by whether task goals set by teachers are consistent with learners' expectations. In this respect, task goals should meet the needs of learners and be aligned with their personal goals. *Needs analysis* of target learners is indispensable before teachers set task goals and create tasks, which requires teachers to analyse what a learner *wants*, *lacks*, and *needs* (Macalister & Nation, 2010).

When it comes to setting effective task goals, there are debates among researchers, and various goal-setting frameworks on the characteristic features of effective goals exist. Three main characteristics of goal setting, i.e., *specificity*, *proximity*, and *difficulty*, are proposed by Schunk (2003). He further states that specific, proximal, and moderately difficult writing task goals could promote learners' motivation and efficiency, as they are easy to be achieved. However, although used in many fields, these features of goal setting can be too general and broad, and not particularly applicable for setting task goals.

Effective writing task goals should fit the so-called SMART framework, in which goals are commonly regarded as "S (*specific*), M (*measurable*), A (*achievable*), R (*realistic*), and T (*time-based*)" (Wade, 2009). Application of this SMART framework into designing learning tasks has been recognized by many scholars to improve task performance, the sense of achievement, and self-efficiency (Fielding, 1999; O'Neill, 2000; Rubin, 2015). However, some researchers claim that general SMART goals may not be as effective as expected in terms of setting learning goals since

this SMART framework neglects two crucial aspects: evaluation and reflection on whether and how well learners can achieve writing task goals (Day & Tosey, 2011). Consequently, teachers might find it difficult to evaluate the effectiveness of task goals if they lack detailed feedback from target learners.

The addition of conducting evaluation and reflection added into the SMART framework to set more effective writing task goals forms the so-called SMARTER framework where specific writing task goals are used to better direct learners' attention on targeted tasks to develop particular writing skills (Moeller et al., 2012). Learners themselves are able to measure whether they achieve the goals or not by recognizing their observable achievement. Writing task goals should be achievable and realistic, which requires teachers to consider learners' characteristics, language proficiency, learning settings, and the appropriateness of goals from learners' perspectives, e.g., whether they have adequate time, knowledge, and ability to achieve the goals in a particular learning environment (Lam, 2019). Setting a deadline for learners to complete writing tasks is necessary as different learners could use different strategies to achieve a particular task goal. To improve the effectiveness of writing task goals, it is desirable for teachers to self-reflect and evaluate on the process of their learners working towards goals so that they can make adjustments based on task completion and feedback from learners.

To sum up, the SMARTER framework is expected to be feasible and practical to set learning goals for TBLT writing tasks, which requires writing task goals to be '*specific, measurable, achievable, realistic, time-based, evaluated, and reflected*'.

### 2.3 Online Collaborative Writing

Online collaborative writing mediated by available online tools, such as blogs and wikis, has been developed, as a unique affordance and a natural product of technology, and has brought about a new interactive environment for L2 learning (Lundin, 2008; Storch, 2005). Online collaborative writing is grounded on the social constructivism of Vygotsky (1978, p. 29) that emphasizes "the use of small groups or pairs" to achieve collaborative learning (Kemp et al., 2019; Liu et al., 2018; Lowry et al., 2004; Storch, 2005). Online collaborative writing is understood as a social process that team-members jointly create a written document according to a common task goal on an available networked platform. As a result, teachers need to encourage learners to actively participate in designed tasks so as to develop mutual scaffolding and active interaction while co-constructing their knowledge in collaborative learning groups.

The attributes of online collaborative writing for L2 learners have been highlighted as this learner-centred approach facilitates learning autonomy and success, which relies on "cognitive and metacognitive factors, motivational and affective factors, developmental and social factors, as well as individual differences"

(Wisher et al., 2004, p.57). For instance, online collaborative writing can be regarded as an intended learning process of co-constructing meaning based on available online resources, creating and utilizing various strategies to jointly complete the writing tasks, which enhances the creativity and critical thinking of learners and facilitates achieving the learning goals.

Moreover, online collaborative writing provides L2 learners with a new platform with a rich range of information used to complete various writing tasks collectively, which closely relates to the personal interest, curiosity, and choice of learners towards lifting the level of their motivation and willingness to put more efforts into the completion of writing tasks. In this process, social skills can be honed and personal improvement promoted, e.g., enhancing interpersonal skills through active collaboration and communication with partners. Learners can remedy their writing mistakes by reflecting on feedback from peers and teachers, hence further internalizing their acquired knowledge by providing scaffolding to each other, developing multifaceted abilities using different learning strategies, and cultivating critical thinking about different ideas and knowledge. This learning-centred group approach promotes collaboration and interaction, in which learners are required to complete writing tasks in a group- or pair-work manner (Wisher et al., 2004), hence providing an opportunity for enhancing collaboration and communication.

In addition, online collaborative writing is an open-ended learning environment for self-regulated study, as L2 learners can self-select what and when to write in an asynchronous manner at their own pace and take account of their own commitments. This is particularly relevant today when lockdown restrictions caused by a pandemic can place extra work on learners, for example, caring for children due to school closures, thereby necessitating an efficient and planned use of learners' available study time. Even in non-pandemic times, being able to work at their own pace and in a way which suits their own commitments and lifestyles may alleviate pressure, giving more time for reflection and considered responses. This learning flexibility facilitates L2 learners to become more autonomous learners (Limbu & Markauskaite, 2015).

Despite these potential benefits, however, online collaborative writing faces some challenges. A primary challenge associated with online collaborative writing lies in a lack of more-orientated learning space that could be better arranged by experienced teachers or experts who are well-prepared in advance for setting appropriate goals and designing pedagogical tasks (Limbu & Markauskaite, 2015). There is also a lack of a more-guided interactive environment (Wisher et al., 2004), which requires online instructions and instructors who would provide timely hints, help, and feedback. This demands new roles of teachers shifting from working as a pure director and controller to a facilitator and moderator.

Another challenge relates to the issues with the online collaborative writing communities: the virtual identity of online learners, low collaboration and low

trust among learners, and insufficient critical feedback. In most cases, group learning requires team-spirit, sense of identity, goals, member participation and contribution, which remains an issue in the virtual learning environment (Wisher et al., 2004). Also, relatively low collaboration might occur in learning groups due to “social loafing” (i.e., low participation of group members) (Storch, 2005), “free-rider effect” for unequal participation of learners (Lipponen et al., 2003), unequal contribution (Handayani, 2012), and writing texts cooperatively but collaboratively (that is, only divide work and put them together without sufficient interaction and negotiation) (Storch, 2005). Moreover, most learners tend to act kindly to each other and are unwilling to give negative feedback to others, thereby sometimes lacking effective interaction and trust (Wisher et al., 2004).

#### 2.4 Integration of TBLT and Online Collaborative Writing

The communicative language teaching movement since the 1970s has changed teachers’ perceptions of language teaching, whose focus has gradually moved from merely on language accuracy to language fluency, aiming to develop the communicative ability of learners (Ellis, 2018). TBLT, a teaching approach emphasizing the design and practice of tasks, has emerged from this movement and is currently used in English as a foreign language teaching. “TBLT is a process-based approach in which the task is the unit of focus, and where the emphasis is placed on interaction, meaning, and what learners can do with language” (Ziegler, 2016, p.138). As TBLT emphasizes the active interactions and intensified language use among learners, this would require L2 learners to positively negotiate meaning and process knowledge with the target language for completing the given tasks.

To make full use of the TBLT approach, researchers have proposed to introduce it into the online collaborative learning environment, in light of its favourable pedagogical effect - “the use of small group and pair work is further supported by the communicative approach to L2 instruction and its emphasis on providing learners with opportunities to use the L2” (Storch, 2005, p.154). The features of TBLT are in good agreement with many core features of online collaborative writing such as being learner-centred and task-based (Willis, 1996), hence enhancing the practice of online collaborative writing. The relatively low level of collaboration and trust in the online collaborative writing can also be alleviated when TBLT is effectively integrated into online collaborative writing through increasing the motivation and participation of learners, improving team-spirit, and encouraging communication via setting effective online collaborative writing goals to augment the level of mutual trust (Willis & Willis, 2007). In addition, the whole process of active and collaborative writing practice in completing TBLT tasks within the online learning atmosphere is able to foster the multifaceted abilities of learners, for example, in knowledge, writing skills, emotional and personal development (Wisher et al., 2004). Therefore,

applying TBLT to online collaborative writing has the potential of further exploiting the advantages of the online collaborative writing method and mitigating some issues with the current application of online collaborative writing.

### 3. Methodology

In order to investigate the typical features of high-quality writing task goals and offer English student-teachers useful guides on goal-setting to improve their ability in setting own effective task goals for online collaborative writing in the future TBLT classes, a qualitative study with two rounds of focus-group interviews was conducted as a basis for data collection and data analysis.

#### 3.1 Interviewees

Eight interviewees (all full-time MSc TESOL students), purposefully sampled, were invited to contribute to this research. All interviewees had attended a full-time TESOL programme for one year at UK universities with a dual identity as a student and an English teacher. The interviewees, as experienced English teachers, had sufficient knowledge and good perception of TBLT, setting goals for tasks, and online learning/teaching. Although these interviewees varied in experience and knowledge in TBLT and online learning/teaching practice (see **Table 1**), their interview responses were useful and inspiring to support and enrich our study.

**TAB. 1.** *Background information of the eight interviewees regarding the duration of their TBLT teaching experience as well as online learning and teaching experience.*

Interviewee	Duration (year)	
	TBLT Teaching Experience	Online Learning and (Teaching) Experience
T1	4	3 (<1)
T2	3.5	2.5 (1)
T3	2	3 (1.5)
T4	3	1.5 (<1)
T5	1.5	3.5 (<1)
T6	2	2 (1)
T7	3.5	3.5 (2)
T8	4.5	2 (1)

#### 3.2 Research Instruments and Procedures

The online focus-group interview was adopted as the research instrument since it is a common and useful method in qualitative studies and can acquire detailed

information through real-time responses of the interviewees who could be more easily organized beyond the limit of physical locations (Dilshad & Latif, 2013; Gray, 2013; Ho, 2006; Robson & McCartan, 2016), which therefore fits the study environment. Online semi-structured interviews allowed us to collect diverse interviewees' perceptions in a flexible and comfortable manner within focus groups (Balushi, 2018; Breen, 2006; Potter & Hepburn, 2005). Core questions relevant to research themes were pre-designed and answered by the interviewees, as well as any follow-up questions could be added in time according to audience responses. Two rounds of semi-structured focus-group interviews were conducted in English; each group interview lasted around two hours.

The study consisted of three steps. To fit the study context, the 2 groups of 4 interviewees separately finished three online writing tasks in *Step 1* before two rounds of interviews. When doing these pre-designed writing tasks, interviewees were provided with task goals. All interviewees succeeded in finishing these online tasks within a specific time limit, but at a flexible timeslot chosen based on their selection. This activity led to further discussion about the overall perceptions of the interviewees from the viewpoint of both teacher and learner for the three designed mini-tasks and how effective they thought the task goals were. This step aims to identify the characteristics of effective task goals in online collaborative writing. In *Step 2*, based on the thematic analysis and evaluation of task goals (details are given in Section 3.3), the semi-structured online interviews of the two focus-groups were arranged to answer the first research question. The second round of the online semi-structured focus group interviews was carried out as *Step 3* for the same grouped interviewees using core questions designed from our summary of the dataset obtained in the first round of interviews, e.g., how the effectiveness of the three designed task goals might be improved within the context of online collaborative writing practice. They were further required to critically evaluate the main findings of the first-round focus-group interviews and, subsequently, provide useful advice that could be followed to enable effective goals in their future teaching. We were also able to survey the possible measures that each interviewee plans to use in their future online teaching activities.

### 3.3 Data Analysis

Within this critical stage of the study, thematic analysis was used for a systematic and in-depth data analysis of the collected semi-structured focus-group interview data, aiming at gaining insights for our qualitative research, due to the flexibility of thematic analysis (Belotto, 2018) and the relatively new subject of integrating TBLT with online collaborative writing (i.e., certain lack of appropriate theory to describe and understand this integration). The relevant criteria for good thematic analysis (Vaismoradi et al., 2015) were used as a guide for identifying, refining, and

discussing the key themes in the perceptions of interviewees. The so-called *six-step* thematic analysing method (Braun & Clarke, 2006) was adopted at this stage to enable rich descriptions and in-depth discussions of the whole dataset acquired from all the interviewees. The obtained thematic analysis results could also be related to clarifying the two overall research questions and compared with the literature, to produce a high-quality report, hence good completion of this research.

#### 4. Results and Discussion

Based on research literature, the conventional SMARTER characteristics were initially adopted as basic themes to investigate the effectiveness of setting online collaborative writing task goals using TBLT, however, we found that these characteristics insufficiently or imperfectly fit into this study. This motivated us to make a considerable extension to the conventional SMARTER framework by establishing and extracting extra new characteristics based on the results of the first-round focus group interviews. The effectiveness of writing task goals herein is reflected in terms of language production (e.g., the quality and quantity of the written texts) of online learners.

On the basis of a detailed thematic analysis within the data items and the seven generic features of the conventional SMARTER framework (Moeller et al., 2012), nine new characteristics (*straight-forward*: short and lucid task goals that can be easily understood by learners; *motivated*: the degree of difficulty of completing a goal is gradually increased; *multifaceted*: task goals have active effects on developing multiple abilities of learners; *aligned*: task outcomes are highly aligned with task goals; *appropriate*: task goals should meet learners' needs; *reasonable*: promoting target learners to be aware of the necessity and importance of task goals; *trackable*: task outcomes need to be recorded, and clearly reflected learners' progress; *engaged*: task goals should be interesting and engaging, and thus, learners are willing to pay more time and effort completing them; *revised*: goals are supposed to revise and update based on the feedback from the learners to make them effective.) were extracted to establish an extended SMARTER framework for designing and achieving effective online collaborative English writing task goals.

Among these sixteen characteristics (see **Table 2**), seven characteristics (S: specific; M: motivated, multifaceted; A: aligned; R: realistic; T: time-limited; E: engaged) were found to have a close relationship with TBLT; in other words, the application of TBLT could be expected to bring about a significant improvement in the design and implementation of effective online collaborative English writing task goals in these seven crucial aspects.



**TAB. 2.** The conventional SMARTER characteristics for effective goal-setting, nine newly-extracted characteristics for effective online collaborative English writing task goals, and seven effective characteristics for designing online collaborative writing task goals using TBLT.

Theme	Characteristic					
	Conventional SMARTER framework <sup>a</sup>		New characteristics extracted in this study <sup>b</sup>			
S	specific	√ <sup>c</sup>	straight-forward			× <sup>d</sup>
M	measurable	×	motivated	√	multifaceted	√
A	attainable	×	aligned	√	appropriate	×
R	realistic	√	reasonable			×
T	time-limited	√	trackable			×
E	evaluated	×	engaged			√
R	reflected	×	revised			×

<sup>a</sup> The seven generic characteristics of the conventional SMARTER framework.

<sup>b</sup> The nine newly-extracted thematic characteristics in the study based on the first round of online focus group interviews.

<sup>c,d</sup> The characteristic that can be enhanced by (√) or is not closely related with (×) TBLT.

On the basis of **Table 2**, the data were further analysed in the second-round interviews to work out the essential characteristics of effective online collaborative writing task goals using TBLT. Each interviewee was asked to choose the three most important thematic items out of seven characteristics in the results of the first-round interviews, which were reflected by the first two rows in **Table 3**. The selected results of the top-three characteristics from all interviewees are summarized in the following table:

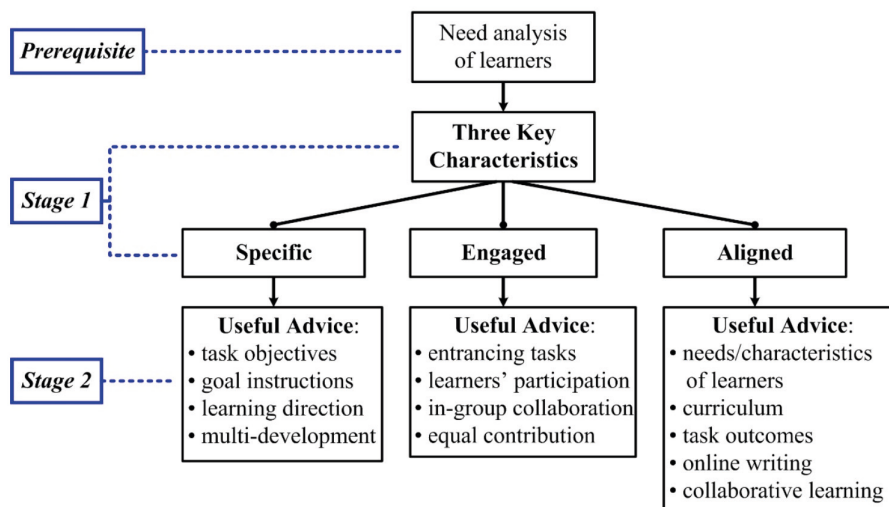
**TAB. 3.** The top three characteristics selected by the interviewees

Interviewee	Characteristic						
	specific	motivated	multifaceted	aligned	Realistic	time-limited	engaged
T1	√	√					√
T2	√				√		√
T3		√	√		√		
T4			√	√			√
T5	√				√	√	
T6	√			√			√
T7	√		√	√			
T8				√		√	√
<b>Count</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>

The counts in **Table 3** highlight the characteristics of being specific, engaged, and aligned as the top three key characteristics of effective online collaborative writing task goals using TBLT, based on the emic perspective of eight English student-teachers.

The research findings in response to the overall research question have been briefly summarized in the *two-stage* schematic diagram below (see **Figure 1**). The second-round focus group interviews were carried out to provide a means for all interviewees to select the essential characteristics of effective online collaborative writing task goals as Stage 1. Three key characteristics were determined in this stage from the characteristic selecting results of the interviewees and listed in **Figure 1** according to a descending order of their vote numbers coming from all the interviewees. Subsequently, the key measures as *useful advice* corresponding to the selected key characteristics by the interviewees to design effective online collaborative writing task goals constitute Stage 2 of the guiding results. Also, detailed needs analysis of learners is considered as a prerequisite of this two-stage procedure as it can facilitate to get a rich range of information of learners, which serves as a starting point to set online writing task goals. The second-round focus group interviews were conducted with the same interviewees of the first-round interviews, whose core questions are:

- (1) As an English student-teacher, what are the three most essential characteristics which make online collaborative writing task goals effective?
- (2) What advice and measures from this research, do you think, are vital for helping you create your own online writing task goals in the future?



**FIG. 1.** *The two-stage schematic diagram used to answer two Research Questions.*

The consideration of learners is judged to be crucial (e.g., via carrying out detailed *needs analysis* of learners) prior to designing the task goals. As mentioned by all interviewees in the second round of interviews, a needs analysis of learners facilitates to obtain a rich range of information of learners about their so-called *gaps*, *necessities*, and *wants*: the *gaps* fits into the current knowledge of learners, while the *necessities* and the *wants* fit into the required knowledge and individual needs of learners, respectively (Macalister & Nation, 2010). All these three fundamental aspects of learners' needs should be taken into particular consideration by teachers, or even regarded as a prerequisite for setting effective online collaborative writing task goals.

#### 4.1 Key Characteristic 1: Being *Specific*

In order to ensure the specificity of online writing task goals, task objectives and learning directions cannot be ambiguously described for online learners, these two elements being emphasized by all interviewees in the first round of focus-group interviews, and accordingly, specific learning objectives should be attached to effective writing task goals by teachers, while each learning objective needs the intended outcomes clearly-stated with related instructions to help learners complete a writing task.

When it comes to specific task objectives and goal instruction, *Teacher 1* (T1) stated that online learners often misunderstand the task goals if they are missing or non-specifically presented in goal-setting. T1 further emphasized what the intended outcomes of language production should provide to learners.

I agree ... The task designer should provide ... not only general goals but also specific objectives ... and, intended outcomes, this ... is crucial.

This point aligns with the concept – *performance outcomes* proposed by Locke & Latham (2002) which herein refers to learners performing better and making more effort when they are clear about the expected outcomes of an online writing task goal set by teachers. Also, providing learners with specific task objectives and goal instructions have a similar function as the so-called *performance objective* that learners know what they should do to achieve the learning objective (Macalister & Nation, 2010), which contributes to the goal achievement since learners' performance is indirectly under the guidance of professional teachers.

Five out of the eight interviewees pointed out that clear learning directions with relevant guidance of specific task goals can also improve the effectiveness of goal achievement as the learners could concentrate on finishing a particular aspect of the learning goals (T2, T3, T5, T7 & T8). This argument aligns with Rubin's statement that a clear direction should be included in the goal-setting stage for

guiding the learners to make learning efforts (Rubin, 2015), which can enhance the effectiveness of set goals.

For the characteristic of being specific, five interviewees agreed that teachers should provide detailed task objectives and goal instructions with clear learning directions; meanwhile, goals set by teachers need to stimulate multiple ability development of learners, e.g., at the level of knowledge, skills, and emotion (T3, T4, & T7).

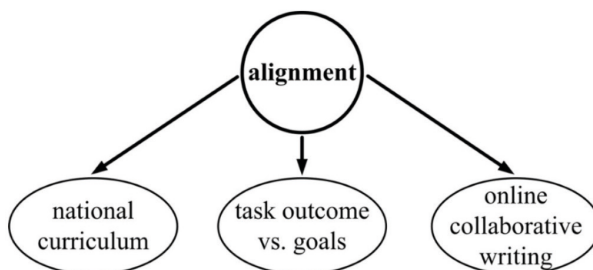
#### 4.2 Key Characteristic 2: Being *Engaged*

Better learning outcomes always require proactive engagements of learners during the process of completing, individually or collaboratively, writing tasks. As T1 stated in the interview, learners' in-depth engagement with keen interest is essential for spontaneously attempting and self-regulating different learning strategies, learning styles, and making more efforts to better achieve the writing task goals, which requires teachers to design engaging online writing tasks. Different learning strategies and learning styles can make completing the process of writing tasks more engaging, hence potentially enhancing the willingness of learners to make efforts and be engaged, which is similar to the statements in Zimmerman (2008) and Wisher et al. (2004).

With particular reference to the online collaborative writing environment, interaction and cooperation between group members are crucial for effective writing task goals. In order to stimulate more effective collaboration at a group level to achieve an online writing task, teachers should assess the participation and personal contribution of learners in their group work at a real-time and multifaceted level (T1), and monitor the in-group collaboration among learners, such as whether they actively interact and negotiate with their partners to effectively complete the writing tasks (T2 & T6). This can help respond to emerging challenges such as low participation (Storch, 2005) and unequal contribution (Handayani, 2012) of learners.

#### 4.3 Key Characteristic 3: Being *Aligned*

The alignment characteristic of effective online collaborative writing task goals with three main aspects is highlighted in **Figure 2**:



**FIG. 2.** *The three main aspects of aligned online collaborative writing task goals.*

The first consideration of alignment is related to remaining consistent with the instructions of the national curriculum and the resulting writing tasks do not go beyond the scope of the curriculum (T2). Also, the outcomes of designed writing tasks demand to be aligned with the set goals, which should be particularly noted when working out the goal-task pairs. T8 stated this during the first-round focus-group interview:

To make the writing task goals align with ... task outcomes is also important, e.g., if teachers setting a task goal ... aims to teach learners to ... write an email, but the task outcome is to write a letter ... So, making task goals relevant to ... task content is essential.

Another alignment aspect lies between effective writing task goals and specific features of the online collaborative writing environment. Three interviewees further stated that the online collaborative writing task goals should be worked out as collaboratively and as interactively as possible (T2, T7 & T8), which is aligned with the requirements of the online collaborative learning environment and demonstrates its advantages (Liu et al., 2018; Lowry et al., 2004).

The characteristic of being aligned requires teachers to align the goals with the course curriculum, needs, characteristics, and current language proficiency of learners, as well as the features of the online collaborative writing environment and TBLT (T4, T6, & T7). In this way, the writing task goals set by teachers are more appropriate for learners.

## 5. Conclusion

This study investigates the characteristics of setting effective online writing task goals using TBLT and providing useful advice to English student-teachers in designing their own online writing task goals. The findings have shown that the

measures of the identified three key characteristics (i.e., specific, engaged, and aligned) are used as advice to enrich the knowledge and skillset of English student-teachers in setting online learning task goals. Teachers are advised to analyse in detail the needs of learners; to prepare specific goal instructions and provide clear intended goal outcomes, which are desirable to enable progress in learning and develop multifaceted abilities of learners; to design engaging writing tasks and check the attendance, personal contribution, and in-group collaboration of learners; and to align online writing task goals with the needs of learners, online learning platforms, and course curriculum.

In this study, the overall research questions of setting effective online collaborative writing task goals are of importance to provide timely insights on the utilization of increasingly popular online learning/teaching methods and broaden the use of TBLT, in particular, under the current circumstances of the unexpected outbreak of the Covid-19 virus worldwide. At present, educational entities such as universities and schools across the globe are relying on online teaching, which has already shown the effectiveness of online learning and could lead in the future to significant changes in teaching/learning methods. This can be a good beginning for promoting a combination of online collaborative learning and TBLT. In this crucial period, collective efforts of the educational system, teachers, learners, and closely related support from specialist IT colleagues are required to keep the learning/teaching life at a normal level.

As the results of our study reveal, more research is needed in the field of online collaborative writing. This could be done as action research in schools with teachers working with teacher educators from universities trying out collaborative practices, but also technology, and analysing results to see what the most effective ways forward are and disseminating this advice. Furthermore, the relevant advice could be promoted by national education bodies using guidance documents, but also via workshops and online dialogue. We believe that these measures will lead to an enrichment of the experience of students undertaking online collaborative writing, helping them to succeed in using TBLT in designing their own online writing task goals in the future and incorporating best practice in terms of the use of technology and online pedagogy.

## References

- Balushi, K. A. (2018). The use of online semi-structured interviews in interpretive research. *International Journal of Science and Research*, 7, 726-732.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Belotto, M. (2018). Data analysis methods for qualitative research: Managing the challenges of coding, interrater reliability, and thematic analysis. *The Qualitative Report*, 23, 2622-2633.

- Brandstätter, V., & Hennecke, M. (2018). Goals. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and Action* (pp. 453–484). Springer International Publishing.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Breen, R.L. (2006). A practical guide to focus-group research. *Journal of Geography in Higher Education*, 30, 463–475.
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5th ed.). International student, Los Angeles: SAGE.
- Day, T., & Tosey, P. (2011). Beyond SMART? A new framework for goal setting. *The Curriculum Journal*, 22, 515–534.
- Dilshad, R. M., & Latif, M. I. (2013). Focus group interview as a tool for qualitative research: An analysis. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 33, 191–198.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221–246.
- Ellis, R. (2018). *Reflections on task-based language teaching*. Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Fielding, M. (1999). Target setting, policy pathology and student perspectives: learning to labor in new times. *Cambridge Journal of Education*, 29, 277–287.
- González-Lloret, M., & Ortega, L. (2014). Towards technology-mediated TBLT: An introduction. In M. González-Lloret & L. Ortega (Eds.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (pp. 1–22). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Gray, D. (2013). *Doing research in the real world* (3rd ed.). London: Sage.
- Handayani, N.S. (2012). Emerging roles in scripted online collaborative writing in higher education context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 67, 370–379.
- Ho, D. (2006). The focus group interview: Rising to the challenge in qualitative research methodology. *Australian Review of Applied Linguistics*, 29, 05.
- Hockly, N. (2015). Developments in online language learning. *ELT Journal*, 69, 308–313.
- Hromalik, C. D., & Koszalka, T. A. (2018). Self-regulation of the use of digital resources in an online language learning course improves learning outcomes. *Distance Education*, 39, 528–547.
- Hughes, T. (2018). The importance of creating theories of practice in online language learning. *Hispania*, 100, 85–86.
- Istifci, I. (2017). Perceptions of Turkish EFL students on online language learning platforms and blended language learning. *Journal of Education and Learning*, 6, 113–121.
- Kemp, C., Li, P., Li, Y., Ma D., Ren, S., Tian, A., Wang, D., Xie, L., You, J., Zhang, J. Zhu, L., & Zhuang, H. (2019). Collaborative wiki writing gives language learners opportunities for personalised participatory peer-feedback. In Yu et al. (Eds.), *Shaping Future Schools with Digital Technology: An International Handbook* (pp. 147–163). Singapore: Springer Singapore.

- Kim, Y. J. (2012). Task complexity, learning opportunities, and Korean EFL learners' question development. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 627–658.
- Lam, R. (2019). Teacher assessment literacy: Surveying knowledge, conceptions and practices of classroom-based writing assessment in Hong Kong. *System*, 81, 78–89.
- Limbu, L., & Markauskaite, L. (2015). How do learners experience joint writing: University students' conceptions of online collaborative writing tasks and environments? *Computers & Education*, 82, 393–408.
- Lipponen, L., Rahikainen, M., Lallimo, J., & Hakkarainen, K. (2003). Patterns of participation and discourse in elementary students' computer-supported collaborative learning. *Learning and Instruction*, 13, 487–509.
- Liu, M., Liu, L. P., & Liu, L. (2018). Group awareness increases student engagement in online collaborative writing. *The Internet and Higher Education*, 38, 1–8.
- Locke, E. (2000). Motivation, cognition, and action: An analysis of studies of task goals and knowledge. *Applied Psychology*, 49, 408–429.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs; London: Prentice-Hall.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57, 705–717.
- Long, M. (2014). Psycholinguistic underpinnings: A cognitive-interactionist theory of instructed second language acquisition. In M. Long (Ed.), *Second language acquisition and task-based language teaching* (pp. 30–62). NJ: Wiley.
- Lou, Y. G., Chen, P., & Chen, L. Y. (2016). Effects of a task-based approach to non-English-majored graduates' oral English performance. *Creative Education*, 7, 660–668.
- Lowry, P. B., Curtis, A., & Lowry, M. R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41, 66–99.
- Lundin, R. W. (2008). Teaching with wikis: Toward a networked pedagogy. *Computers and Composition*, 25, 432–448.
- Macalister, J., & Nation, I. S. P. (2010). Goals, content and sequencing. In J. Macalister, & I. S. P. Nation (Eds.), *Language Curriculum Design* (pp. 86–103). Routledge.
- Mackey, A., Abbuhl, R., & Gass, S. (2012). Interactionist approach. In S. Gass, & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 7–24). New York, NY: Routledge.
- Moeller, A. J., Theiler, J. M., & Wu, C. (2012). Goal Setting and student achievement: A longitudinal study. *Modern Language Journal*, 96, 153–169.
- Nielson, K. B. (2014). Evaluation of an online, task-based Chinese course. In M. González-Lloret, & L. Ortega (Eds.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (pp. 295–322). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.



- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, J. (2000). SMART goals, SMART schools. *Educational Leadership*, 57, 46–50.
- Oskoz, A., & Elola, I. (2014). Promoting foreign language collaborative writing through the use of web 2.0 tools and tasks. In M. González-Lloret, & L. Ortega (Eds.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (pp. 115–148). John Benjamins Publishing Company.
- Potter, J., & Hepburn, A. (2005). Qualitative interviews in psychology: problems and possibilities. *Qualitative Research in Psychology*, 2, 281–307.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for investigating task influences on SLA. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 287–318). New York: Cambridge University Press.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research* (4th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley, & Sons.
- Rubin, J. (2015). Using goal setting and task analysis to enhance task-based language learning and teaching. *Dimension*, 70–82.
- Sauro, S. (2014). Lessons from the fandom: Technology-mediated tasks for language learning. In M. González-Lloret, & L. Ortega (Eds.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (pp. 239–262). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Schunk, D.H. (2003). Self-efficiency for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159–172.
- Schunk, D.H., & Swartz, C.W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337–354.
- Smith, B. (2003). Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model. *Modern Language Journal*, 87, 38–57.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153–173.
- Storch, N. (2013). Computer Mediated Collaborative Writing. In N. Storch (Ed.), *Collaborative writing in L2 classrooms*. Bristol: Multilingual Matters.
- Sun, H.M. (2015). Instructed SLA and task-based language teaching. *Working Papers in Applied Linguistics and TESOL*, 15, 57–59.
- Vaismoradi, M. et al. (2015). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6, 100–110.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wade, D.T. (2009). Goal setting in rehabilitation: an overview of what, why and how. *Clinical Rehabilitation*, 23, 291–295.
- Willis, J. R. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, England: Longman.

- Willis, D., & Willis, J. R. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wisher, R. A., Bonk, C. J., & Lee, J. Y. (2004). Moderating learner-centered e-learning: problems and solutions, benefits and implications. In T.S. Roberts (Ed.), *Online collaborative learning theory and practice* (pp. 54–85). Hershey, PA: Information Science Pub.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250.
- Ziegler, N. (2016). Taking technology to task: Technology-mediated TBLT, performance, and production. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 136–163.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaers, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: theory, research, and applications* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning* (pp. 267–295). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

## Appendix A. Focus Group Interview Questions (the first-round)

**Section one:** critical evaluation of three mini-tasks based on interviewees' experience

1. As task participants, how do you feel about the three mini-tasks?
2. As English student-teachers, what do you think about the three mini-tasks?

**Section two:** critical evaluation of the designed task goals for three mini-tasks

3. As task participants, what are your feelings about the designed writing task goals? Do you think they are effective for academic writing development? (If you do think they are effective, please list your reasons. If they are not effective enough, how they might be improved to become effective?)
4. As English student-teachers, what do you think about the writing task goals? Do you think they are effective enough for your students' language development in writing? (If you think they are effective, please give your reasons. If they are not effective enough, please point out possible improvement that could be made to improve the effectiveness)

**Section three:** discussion about characteristics of effective writing goals for online collaborative writing using TBLT

5. As English student-teachers, what in your experience makes up an effective task goal for online collaborative writing using TBLT?
6. Are there some typical features of these effective task goals?

## Appendix B. Focus Group Interview Questions (the second-round)

**Section one:** perceptions of the interviewees on the useful advice from this study through selecting the most essential three effective characteristics out of the identified seven ones according to the first-round interviews

1. As an English student-teacher, what are the three most essential characteristics maintaining online collaborative writing task goals effective?

**Section two:** advice of making online collaborative writing goals effective

2. What advice do you find useful from this research into goal-setting for online English writing tasks in order to create your own online writing tasks? (Please offer some related and useful measures or advice based on the three options in the first question)





# Beliefs zur Mathematik – Explorative Fallstudien mathematisch begabter Schüler\*innen

Sarah Beumann, Maja Kisters

Universität Wuppertal  
beumann@uni-wuppertal.de  
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-02-08>

EINGEREICHT 15 SEP 2022

ANGENOMMEN 28 OKT 2022

Zusammenfassung: Insgesamt berühren Forschungen auf dem Gebiet der mathematischen Begabung meist Konzepte der Förderung sowie Diagnostik oder Materialien zur speziellen Förderung begabter Kinder. Dabei sind die Vorstellungen (oder Beliefs) von mathematische begabten Kindern über die Disziplin Mathematik oder über mathematische Tätigkeiten bisher unzureichend erforscht. Dieses Desiderat wird im Folgenden aufgegriffen, indem zwei Fallstudien der Schülerinnen Zola und Madita vorgestellt werden, die sich der Beschreibung ihrer Beliefs zu den obigen Themen widmet. Ziel ist es, erste Tendenzen abzuleiten sowie erste Ideen für die Entwicklung einer (mathematischen) Identität auf der Grundlage mathematischer Beliefs zu entwickeln.

SCHLÜSSELWÖRTER: mathematische Begabung, mathematische Beliefs, Fallstudie

## 1. Einleitung und Motivation

In Studien zeigt sich, dass Schüler\*innen Mathematik oft nur als ein formales System wahrnehmen. Sie assoziieren mit dem Begriff Mathematik alleinig Zahlen und die Verarbeitung von Schemata sowie Algorithmen (z. B. Köller, Baumert & Neubrand, 2000). Solche Einstellungen können sich dabei negativ auf das Lernen, die eigene Motivation sowie die mathematischen Leistungen auswirken (ebd.) oder gar auf die Entfaltung vorhandener mathematischer Potenziale.

In diesem Zusammenhang ist es zunächst wichtig zu klären, welche Tätigkeiten typisch für ein mathematisches Handeln sind, wie z. B. das Erkunden von eigenen Thesen, Problemlösen, Begründen und Beweisen, Strukturieren oder Muster erkennen (Käpnick, 1998). Eine solche facettenreiche Sicht auf Mathematik und mathematisches Tätigsein lässt sich aus einer anderen Forschungsperspektive als differenzierte mathematische Überzeugungen bzw. mathematische Beliefs beschreiben (Käpnick, 2019).

In der bisherigen fachdidaktischen Forschung gibt es keine explizite Verzahnung von mathematischen Beliefs und mathematischer Begabung, wobei sich erste Bestrebungen bei Beumann & Benölken (2022) wiederfinden. In den Mo-

dellen zur mathematischen Begabung werden mathematische Beliefs zwar nicht explizit berücksichtigt (z. B. Fuchs & Käpnick, 2009 oder Sjuts, 2017), können aber unter den Begrifflichkeiten der (fördernden oder hemmenden) intrapersonalen Katalysatoren vermutet werden, die im weitesten Sinne Überzeugungen oder Einstellungen, sprich Beliefs, einer Person (zur Mathematik) umfassen können. Nichtsdestotrotz scheinen mathematische Beliefs von zentraler Bedeutung für die Entstehung von mathematischer Begabung im Hinblick auf eine Identitätsentwicklung zu sein, die Mathematik als Teil einer Person beinhaltet, und damit für die Entstehung von (tatsächlich hohen) mathematischen Potenzialen. In neueren Modellen zur mathematischen Begabung werden zunehmend Aspekte der mathematischen Identität thematisiert, aber nicht weiter ausdifferenziert (z. B. Benölken & Veber, 2020), wobei unter dem Begriff der Identität eine Vielzahl von Aspekten, insbesondere Beliefs zu fassen sind (z. B. Philipp, 2007).

Eine explizite Verknüpfung des Konzepts der mathematischen Beliefs mit den Merkmalen der mathematischen Begabung hat bisher nicht stattgefunden, was das Desiderat bestimmt, dem sich der vorliegende Artikel widmet. Ziel dieses Artikels ist es, erste Perspektiven auf die mathematischen Beliefs von mathematisch begabten Schüler\*innen zu geben. So werden hier zwei Fallstudien vorgestellt, die der Frage nachgehen, welche mathematischen Beliefs von mathematisch begabten Kindern rekonstruiert werden können. Dazu werden zunächst die Begrifflichkeiten der mathematischen Begabung sowie der mathematischen Beliefs dargestellt und theoretisch erörtert, bevor die qualitative Studie vorgestellt und ausgewertet wird.

## 2. Theoretische Einordnungen

### 2.1 Mathematische Begabung

Eine Begabung wird als ein komplexes Phänomen verstanden (z. B. iPEGE, 2009), das sowohl co-kognitive als auch intrapersonale Faktoren einschließt. Dabei handelt es sich gemäß des Forschungskonsens um ein bereichsspezifisches Phänomen, das bezogen auf Mathematik durch spezifische Begabungsmerkmale in Bezug auf das mathematische Tätigsein gekennzeichnet ist (u. a. Käpnick, 1998). Dabei stellt eine Begabung ein dynamisches System dar. All diese Aspekte wurden in den Modellen mathematischer Begabungsentwicklung im Grundschulalter (Fuchs & Käpnick, 2009) sowie in der Sekundarstufe I (Sjuts, 2017) berücksichtigt, die dabei mathematische Begabungsmerkmale sowie begabungsunterstützende Persönlichkeitseigenschaften bezogen auf die mathematische Aktivität umfassen und somit ein repräsentatives Beispiel für einen mathematikdidaktischen Begabungsbegriff darstellen (vgl. Sheffield, 2003). Unter einer mathematischen Begabung wird in Anlehnung an Fuchs und Käpnick (2009) sowie Sjuts (2017) ein sich ent-

wickelndes und individuell geprägtes Potenzial verstanden. Dieses Potenzial kann mit Blick auf die von Käpnick (1998) aufgestellten mathematischen Begabungsmerkmale (Gedächtnisfähigkeiten, Fähigkeiten im Strukturieren, im Transfer von Strukturen, zur Umkehr von Gedankengängen sowie zum Wechseln von Repräsentationsebenen, Sensibilität gegenüber mathematischen Beziehungen, Fantasie und Kreativität) ein weit überdurchschnittliches Niveau aufweisen und sich im Wechselspiel mit begabungsunterstützenden bereichsspezifischen Persönlichkeitseigenschaften (wie z.B. hohe geistige Aktivität, Anstrengungsbereitschaft oder Freude am Problemlösen) unter dem Einfluss inter- und intrapersonaler Katalysatoren zu einer weit überdurchschnittlichen sichtbaren Leistung entfalten. Somit erscheint eine frühzeitige Diagnostik und Förderung begabter Kinder notwendig, damit die Kinder in der Entfaltung ihrer eigenen Potenziale (dabei ist nicht zwingend sichtbare Leistung gemeint, s. Gagné, 2000) unterstützt werden. Dies erfordert eine ganzheitliche Sicht auf die individuelle Persönlichkeit und verlangt eine komplexe, aber auch langfristige Prozessdiagnostik unter der Verwendung sowohl standardisierter als auch nicht-standardisierter Instrumente.

Eine mathematische Begabung wird insgesamt so aufgefasst, dass ein Kind begabt fürs mathematische Tätigsein im Sinne eines facettenreichen Bildes von Mathematik ist (Käpnick, 1998). Im Folgenden soll geklärt werden, was unter dem Bild von Mathematik bzw. den mathematischen Beliefs verstanden wird.

## 2.2 Mathematische Beliefs

Auf Schoenfeld (1985) geht u.a. die Betrachtung mathematischer Beliefs zurück, indem in den 80er Jahren verstärkt die Forderung aufkam, Problemlösen im Mathematikunterricht zu etablieren. Mit dieser Forderung ging die Frage einher, welche Faktoren erfolgreiches Problemlösen begünstigen oder behindern. Mathematische Beliefs waren einer der Faktoren, die im Zuge dieser Thematik identifiziert wurden (Schoenfeld, 1985; vgl. auch Rolka, 2006). Dabei können "Beliefs [can be] interpreted as an individual's understandings and feelings that shape the ways that the individual conceptualizes and engages in mathematical behavior" (Schoenfeld 1992, S.358). Diese Definition ist äußerst breit gefasst und kann sich auf unterschiedlichste Aspekte der Mathematik sowie auf das Lehren und Lernen von Mathematik beziehen. Eine bislang allgemein akzeptierte Definition oder Konzeptualisierung mathematischer Beliefs gibt es nicht, sodass Pajares (1992) sogar von einem „messy“-Konstrukt spricht. Neben der Uneinigkeit innerhalb der Mathematikdidaktik kommt erschwerend hinzu, dass sich in den Bezugsdisziplinen der Mathematikdidaktik, wie die Kognitionspsychologie, eigene Strömungen (wie die epistemologischen Überzeugungen) unabhängig vom mathematikdidaktischem Diskurs entwickelt haben. Trotz der Fülle an verschiedenen Definitionen findet im deutschsprachigen Raum die Klassifikation von Grigutsch, Raatz und

Törner (1998) Verbreitung, die insgesamt die Natur der Mathematik nach Schema-, Formalismus-, Prozess- und Anwendungsaspekt differenziert und vorwiegend für Lehrkräfte getestet und operationalisiert wurde.

Im internationalen Diskurs findet sich eine ähnliche Kategorisierung wieder, die Klassifikation nach Ernest (1991), die schon mehrfach in Schülerstudien Anwendung gefunden hat (z. B. Rolka & Halverscheid, 2011). Ernest unterscheidet in seinen mathematischen Weltbildern die folgenden drei Sichtweisen: (1) Instrumentalistische Sichtweise, die Mathematik als nützlich aber unverbundene Ansammlung von Zahlen, Formeln und Fakten ansieht, (2) platonistische Sichtweise, die Mathematik als ein stabiles Wissenssystem, das durch verbindende Strukturen gekennzeichnet ist, einordnet und (3) die problemlösende Sichtweise, in der Mathematik als ein dynamisches und sich veränderndes System verstanden wird.

Anders als Begabungen und Potenziale sind Beliefs stabil sowie schwer veränderbar und werden über einen längeren Zeitraum aufgebaut. In den letzten Jahren zeigten Forschungen aber, dass sich mathematische Beliefs dennoch mit der Zeit verändern können (Geisler & Rolka, 2021; Stoppel, 2019). Erste Eindrücke in die Thematik der Veränderung des Mathematikbildes interessierter und begabter Kinder liefert die Studie von Beumann & Geisler (2022), die die kognitionspsychologische Perspektive einnimmt sowie Beumann (2022), in der eine Einfallstudie zur Veränderung mathematischer Beliefs während der Teilnahme an einer Enrichmentförderung präsentiert wird.

### 2.3 Zusammenführende Bemerkungen

Empirische Studien deuten darauf hin, dass mathematisch begabte Kinder dazu neigen, auch außerhalb des Mathematikunterrichts mathematisch aktiv zu sein und ein hohes Interesse an mathematischen Sachverhalten zu entwickeln (Benölken, 2019). So lösen diese Kinder beispielsweise gerne mathematische Problemstellungen, (er)finden mathematische Zusammenhänge oder nehmen Mathematik in ihrer Umwelt wahr (Körkel, 2019). Somit sammeln begabte Kinder umfassende Erfahrungen mit Mathematik und mathematischen Tätigkeiten und es kann davon ausgegangen werden, dass mathematisch begabte Kinder insgesamt deutlich differenziertere Beliefs besitzen.

Eine mathematische Identität wird in dem Sinne aufgefasst, dass sie die Art und Weise beschreibt, wie eine Person aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen zu denken, zu handeln und zu interagieren gelernt hat (Philipp, 2007). Dies wird zwangsläufig beeinflusst durch das Zusammenspiel inter- und intrapersonaler Katalysatoren und somit auch durch die eigenen Überzeugungen und Vorstellungen den mathematischen Beliefs. So kann umgekehrt davon ausgegangen werden, dass die mathematischen Beliefs einer Person die Identitätsentwicklung eines Individuums nachhaltig beeinflussen (ebd.). Dies könnte ebenfalls für die



Potenzialentfaltung und Entstehung mathematischer Begabungen gelten (Benölken & Veber, 2020; Gagné, 2013). Somit könnte folglich die Beschreibung typischer Entwicklungen mathematischer Beliefs bei mathematisch begabten Kindern tiefere Einblicke in die Auswirkungen intrapersonaler Katalysatoren auf die Potenziale eines Individuums ermöglichen und so möglicherweise zu einer individuelleren und besseren Identifikation sowie Förderung beitragen.

Das übergreifende Desiderat wurde somit umrissen, das die in diesem Artikel analysierten Fallstudien aufgreift. So bietet dies eine Grundlage für weitere Forschungen an der Schnittstelle von mathematischer Begabung und mathematischen Beliefs.

### 3. Methodik

Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung während des MIKADU-Enrichment-Projekts an der Bergischen Universität Wuppertal entstanden insgesamt 12 Fallstudien über begabte Kinder (acht Jungen, vier Mädchen). Das Konzept von MIKADU ähnelt dabei vergleichbaren Enrichment-Projekten (z. B. Benölken, 2015; Beumann & Weber, 2022). Das Hauptziel dieser komplexen Fallstudien bestand darin, die Beliefs zur Mathematik mathematisch begabter Kinder zu untersuchen und zu rekonstruieren. Dabei ist anzumerken, dass ein solches Einzelfalldesign mit seinem explorativen Charakter als für die zugrundeliegenden Ziele den am besten geeigneten Zugang darstellt, da kaum Forschungsarbeiten auf diesem Gebiet vorliegen (z. B. Beumann & Benölken, 2022) und zunächst Phänomene gesammelt werden sollen, um erste Hypothesen und Tendenzen zu sammeln. Folgende Forschungsfragen standen bei allen Fallstudien im Fokus:

- Inwieweit können die teilnehmenden Kinder als mathematisch begabte Kinder identifiziert werden?
- Welche mathematischen Beliefs lassen sich bei den teilnehmenden Kindern erfassen und beschreiben?

Zu den in der Fallstudie eingesetzten Instrumenten gehörten neben einem halbstandardisierten Leitfadeninterview ein Pretest mit offenen und geschlossenen Fragen (z. B. zu Aspekten der Motivation und des Interesses, Rakoczy et al., 2005) zu Beginn des Projekts sowie ein halbstandardisierter Eingangstest mit „Indikatoraufgaben“ (Käpnick, 1998), den alle teilnehmenden Kinder beantworten mussten. Alle Eindrücke, die sich auf die obigen Forschungsfragen beziehen, wurden in einer triangulierenden Weise interpretiert. Auf Basis umfangreicher Vergleichsanalysen, Erfahrungen im Umgang mit Kindern im MIKADU-Projekt sowie der Sichtung aller qualitativen Daten wurden zwei Fallstudien, die Fallstudie Zola und Madita (beide 12 Jahre, 6. Klasse), als aussagekräftige Exempel für diesen Artikel ausgewählt.

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Einzelfallstudie zu Zola

Unter Berücksichtigung eines ganzheitlichen, potenzialorientierten Leitgedankens bezüglich der Diagnostik von mathematischen Begabungen lässt sich annehmen, dass bei Zola eine mathematische Begabung vorliegt. Dies ist mitunter auf die Ergebnisse ihres Indikatortest zurückzuführen, in dem sie 36 von 75 Punkten erreichte. Hier sticht insbesondere das Begabungsmerkmal *Speichern mathematischer Sachverhalte* hervor, da sie diesbezüglich 90 % der zu erreichenden Punkte erzielte. Darüber hinaus wird Zolas Begabungspotenzial durch den allgemeinen Eindruck, der durch Beobachtungen innerhalb des Projektes MIKADU entstand, bestätigt: Bei Zola lassen sich einige mathematikspezifische Begabungsmerkmale und begabungsstützende Persönlichkeitseigenschaften (nach z. B. Käpnick, 1998) beobachten. So fällt sie stets durch ihre intellektuelle Neugier, hohe geistige Aktivität und Freude am Problemlösen auf. Außerdem zeigt sie wiederholt ihre Fähigkeiten im Strukturieren auf der Musterebene sowie im Angeben von Strukturen, wobei sie intuitiv und selbständig aus erkannten Mustern allgemeine Regeln bezüglich mathematischer Sachverhalte formuliert.

Die Ergebnisse des Pre-Fragebogens verdeutlichen, dass Zola ein förderliches mathematisches Selbstkonzept ( $M = 3,3$ ;  $SD = 0,42$ ) und ein hohes Fachinteresse ( $M = 3,75$ ;  $SD = 0,51$ ) besitzt sowie bezüglich mathematischer Tätigkeiten eine hohe intrinsische Motivation ( $M = 3,5$ ;  $SD = 0,41$ ) aufweist. Zola besitzt ein differenziertes Bild der Mathematik, das von dynamischen, problemlösenden sowie prozess- und anwendungsorientierten Beliefs zur Mathematik geprägt ist. Insgesamt können somit Zolas Beliefs zur Mathematik hauptsächlich der problemlösenden Sichtweise von Ernest (1991) zugeordnet werden. So beschreibt sie beispielsweise die Tätigkeiten von Mathematiker\*innen im Vergleich zu anderen Berufen wie folgt:

*Zola: Also, dass die halt Sachen herausfinden also auch ausrechnen und sich jetzt nicht nur mit Sachen beschäftigen, die halt direkt vor einem liegen. Also bei einem Müllmann zum Beispiel, dass die dann den Müll halt einsammeln, sondern, dass man halt auch generell mit Fakten vergleicht, die man halt irgendwo her hat.*

Laut Zola ist somit die erforschende und erkundende Vorgehensweise („Sachen herausfinden“) der Mathematik neben dem Rechnen ein zentraler Bestandteil von mathematischem Tätigsein. Zudem benennt Zola hier den abstrakten Charakter der Mathematik: Die Inhalte und Objekte der Mathematik, mit denen sich beschäftigt wird, sind nicht konkret vor einem liegend wie in anderen Berufen, sondern vielmehr abstrakt.

Auch an anderer Stelle wird sichtbar, dass Zola differenzierte Beliefs zum Wesen der Mathematik besitzt. Auf die Frage, was Mathematik eigentlich ist, antwortet sie:

*Zola: Alles und [dass es was mit Zahlen zu tun hat] und dass es auf jeden Fall auch Spaß macht so was auszurechnen, halt am Rechnen. Und dass man dadurch halt auch lernen kann. Und man halt viel über Umgebungen auch wissen kann.*

Interessanterweise äußert Zola anfänglich, dass Mathematik „alles“ ist, wodurch sie die Allgegenwart und Notwendigkeit der Mathematik hervorhebt. Ein weiterer auffälliger Belief Zolas ist hier die Vorstellung von Mathematik als Mittel zur Wissensaneignung und Erforschung der Umwelt. Mathematik ist für Zola somit ein Entdeckungsprozess, in dem man Sachen herausfindet und der zu Wissen (über die Umgebung) führt. Dies weist darauf hin, dass Zola die Mathematik als flexible, vielfältige und reichhaltige Disziplin in unterschiedlichsten Anwendungsbereichen, die im täglichen Leben allgegenwärtig sind, versteht. Des Weiteren scheint Freude an der Mathematik ein zentraler Bestandteil von Zolas Belief-System bezüglich der Natur der Mathematik zu sein. Dies äußert sie auch in Bezug auf ihre persönliche Relevanz der Mathematik:

*Zola: Mir macht es halt sehr viel Spaß, weil ich auch gerne viele Sachen halt weiß und da kann man auch sehr viel halt herausfinden.*

Im Einklang damit beschreibt Zola die Entwicklung der Mathematik als einen dynamischen, offenen Prozess. So erläutert sie beispielsweise auf die Frage hin, ob es noch Sachen in der Mathematik gibt, die noch nicht entdeckt wurden:

*Zola: Ich würde sagen, schon, weil da bleibt eigentlich ziemlich viel offen. Also ich vermute nicht, dass das schon alles war, was man heutzutage weiß, aber man weiß nicht wie viel noch kommen wird oder so. Und wie lange das noch dauern wird.*

Mathematisches Wissen ist dementsprechend laut Zola nicht endlich, sondern wird stetig durch offene Fragen und Probleme erweitert und weiterentwickelt, was wiederum die Dynamik der Mathematik betont und sich demnach mit einer problemlösenden Sichtweise nach Ernest (1991) vereinen lässt.

#### 4.2 Einzelfallstudie zu Madita

Madita lässt sich ebenfalls im Sinne einer ganzheitlich orientierten Diagnostik von mathematischen Begabungen als mathematisch begabt einordnen. Das Ergebnis ihres Indikatoraufgabentest ist als hoch zu betrachten (38 von 75 Punkten). Ins-

besondere die Merkmale Angeben und Nutzen von Strukturen sowie Speichern mathematischer Sachverhalte scheinen bei Madita äußerst ausgeprägt, da sie diesbezüglich jeweils 80% aller Punkte erreichte. Auch während der Projektsitzungen lassen sich eine Vielzahl an mathematikspezifischen Begabungsmerkmalen sowie begabungsstützenden Persönlichkeitseigenschaften beobachten. So zeichnet sie sich beispielsweise durch eine hohe Anstrengungsbereitschaft und sehr gute Konzentrationsfähigkeit aus, indem sie konzentriert und hartnäckig an mathematischen Problemstellung arbeitet, bis sie selbständig zu einer Lösung gelangt. Eine hohe geistige Aktivität zeigt sich bei Madita durch ihre Schnelligkeit in der Bearbeitung komplexer Probleme. In diesem Zusammenhang lässt sich auch ihre Fähigkeit im Angeben von Strukturen und ihre mathematische Sensibilität beobachten.

Ferner zeigen die Ergebnisse des Pre-Fragebogens, dass Madita ein günstiges mathematisches Selbstkonzept ( $M = 3,25$ ,  $SD = 0,31$ ) besitzt und ein hohes Fachinteresse ( $M = 3,5$ ,  $SD = 0,43$ ) aufweist. Ihre intrinsische Motivation bezüglich mathematischen Tätigkeiten ist niedriger als bei Zola, tendenziell aber trotzdem hoch ( $M = 3,1$ ,  $SD = 0,6$ ).

Insgesamt lassen sich Maditas Beliefs zur Mathematik hauptsächlich der problemlösenden Sichtweise nach Ernest (1991) zuordnen. Auf die Frage hin, was Mathematik eigentlich sei, erläutert Madita beispielsweise:

*Madita: Ich glaube, ich würde sagen, dass man in der Mathematik rechnet mit Zahlen und so Vermutungen anstellt. [...] Dass es verschiedene Sachen gibt zum Rechnen und dass es dann immer eine Antwort auf die Fragen gibt.*

Auffällig ist hier die Erwähnung von Rechnen und Zahlen, was zunächst erstmal auf eine instrumentalistische Sichtweise hinweisen könnte. Madita sieht jedoch das Anstellen von Vermutungen als einen wesentlichen Bestandteil der Mathematik, was den problemorientierten, dynamischen und explorativen Charakter der Mathematik fokussiert. Interessanterweise scheint Madita Rechnen als „Fragen“ zu konzeptualisieren, d. h. Mathematik wird nicht als das kontextlose Ausführen isolierter Rechenoperationen mit Zahlen verstanden, sondern stets im Kontext eingebettet und als Fragen, auf die eine Antwort gesucht wird, verstanden.

Die vorherrschend problemlösende Sichtweise auf die Mathematik wird auch dadurch deutlich, dass sie viele Anwendungsbezüge der Mathematik im Alltag hervorhebt und auch insgesamt die Nützlichkeit, Notwendigkeit und den Anwendungsaspekt der Mathematik betont. So fällt es ihr beispielsweise anhand des Bildimpulses leicht, zahlreiche Bezüge von alltäglichen Gegenständen zur Mathematik herzustellen:

*Madita: Wenn man Sachen baut, dann braucht man ja auch so Maße. Wenn man auch so Zeit nehmen will, braucht man, wenn man zum Beispiel soundso viele Minuten*

*das machen will, aber auch andere Minuten das andere. Wie viel man fahren will, also so Kilometer. Es gibt verschiedene Sachen [beim Einkaufen]. Einmal zum Beispiel, wenn man, also den günstigsten Preis, wenn das zum Beispiel so rechnet und dann einmal wie viele Kilo. So, was man kaufen will.*

Mathematik scheint so für Madita allgegenwärtig und innerhalb unterschiedlichster Lebensbereiche von Bedeutung. Ihr Bild des Mathematikunterrichts in der Schule ist ebenfalls von diesem Aspekt geprägt. Typisch für den Mathematikunterricht ist für Madita:

*Madita: Dass man Sachen lernt, so wie Rechnen mit Dezimalzahlen, Brüchen. Dass man die Sachen lernt, die man später dann braucht. Zum Beispiel für die Arbeit. Wenn man einkaufen geht.*

Hier sticht insbesondere die Alltagsrelevanz und Nützlichkeit der (Schul-)Mathematik hervor. Somit stehen der Anwendungsaspekt sowie die Notwendigkeit und Nützlichkeit der Mathematik im Alltag, wie bereits angedeutet, bei Maditas Beliefs zur Mathematik stark im Vordergrund.

Darüber hinaus äußert Madita ihre Freude an mathematischem Tätigsein im Kontext ihrer persönlichen Bedeutung der Mathematik. Zudem betont sie hier erneut den explorativen, problemlösenden und dynamischen Charakter der Mathematik:

*Madita: Also, ich mag Mathe, mir macht das halt so Spaß zu rechnen. Also, wie man das knobelt, man muss das ja erst herausfinden, was man rechnen muss und dann muss man das halt rechnen, ausrechnen, was das Ergebnis ist. Und das macht mir halt Spaß.*

Bezüglich der Entwicklung von mathematischem Wissen scheint Madita ebenfalls dynamische Beliefs zu besitzen. So betont sie den offenen und dynamischen Charakter der Mathematik als Antwort auf die Frage, ob es noch Dinge in der Mathematik gäbe, die noch nicht entdeckt worden sind:

*Madita: Ich glaube schon. Weil es gibt ja nicht so eine begrenzte Anzahl an Problemen sondern mehrere. Unendlich viele.*

Demzufolge betrachtet Madita die Mathematik und mathematisches Wissen als dynamischen Prozess, der sich stets weiterentwickelt, da es unendlich viele Probleme gibt, was einer problemlösenden Sichtweise nach Ernest (1991) entspricht. Zudem wird hierdurch die Offenheit der Disziplin sowie des mathematischen Wissens verdeutlicht.

### 4.3 Zusammenfassende Interpretation

Im Allgemeinen deuten die Fallstudien darauf hin, dass mathematisch begabte Kinder umfangreiche und facettenreiche Beliefs zum Wesen der Mathematik sowie bezüglich mathematischen Wissens besitzen, was sich auch mit den Ergebnissen der Fallstudien, z. B. von Nora (Beumann & Benölken, 2022), abgleichen lässt (Beumann, 2022).

Hierbei ist natürlich anzumerken, dass die Erkenntnisse dieser Studie keiner universellen Gültigkeit genügen. Dementsprechend sollten diese lediglich im Kontext der entstandenen Fallstudien betrachtet werden. Insgesamt lassen sich folgende Tendenzen erkennen:

- (1) *Mathematisch begabte Schüler\*innen zeigen eine Tendenz zur problemlösenden Sichtweise auf die Mathematik.*

Dies wird dadurch deutlich, dass Zola und Madita fast ausschließlich problemlösende, dynamische, prozess-, sowie anwendungsbezogene Aspekte der Mathematik herausstellen. Ihre Beliefs sind zudem von der Nützlichkeit der Mathematik und ihrem Anwendungsaspekt geprägt. So scheint die Mathematik für mathematisch begabte Schüler\*innen allgegenwärtig und notwendig für das Leben zu sein.

- (2) *Mathematisch begabte Schüler\*innen konzeptualisieren die Mathematik als einen dynamischen und offenen Entwicklungsprozess.*

Hinsichtlich dieser Beliefs ist auffallend, dass beide Schülerinnen ausschließlich dynamische Beliefs bezüglich der Entwicklung mathematischen Wissens beschreiben. So gilt die Mathematik als eine dynamische, offene Disziplin, die sich stets weiterentwickelt und verändert. Zudem beschreiben Zola und Madita, dass es keine begrenzte Anzahl an Problem- und Fragestellungen in der Mathematik gibt, was auf ein dynamisches und ganzheitliches Verständnis der Mathematik deutet.

- (3) *Mathematisch begabte Schüler\*innen verknüpfen die Mathematik und mathematisches Tätigsein mit positiven Emotionen wie Freude.*

So äußern beide Schülerinnen in Bezug auf das Wesen der Mathematik sowie ihre persönliche Relevanz der Mathematik eine Freude am Rechnen, Knobeln oder Problemlösen. Zudem betonen sie, dass sie sich für mathematische Inhalte und Fragestellungen interessieren und zeigen somit eine hohe intrinsische Motivation, sich mit diesen selbstständig zu beschäftigen.

## 5. Diskussion und Ausblick

Mathematische Beliefs von Schüler\*innen lassen sich, wie eingangs bereits erwähnt, oft als einseitig und instrumentalistisch beschreiben (z. B. Köller, Baumert, & Neubrand, 2000). Im Gegensatz hierzu sind die Beliefs von Zola und Madita deutlich differenzierter und lassen sich der problemlösenden Sichtweise zuordnen: Ihre mathematischen Beliefs sind von offenen Fragestellungen, Vermutungen

und dem anwendungsbezogenen sowie forschenden Charakter der Mathematik geprägt. Hierbei ist Mathematik für Zola und Madita allgegenwärtig und für unterschiedlichste Lebensbereiche relevant. Zudem konzeptualisieren sie die Mathematik als einen dynamischen Entdeckungsprozess, der sich stets weiterentwickelt.

Insgesamt deuten die Eindrücke von Zola und Madita darauf hin, dass beide Schülerinnen (bereits vor der Teilnahme am Förderprogramm MIKADU) vielschichtige Überzeugungen sowohl von Mathematik als auch von mathematischen Aktivitäten entwickelt haben. Dies lässt sich ebenfalls mit den Fallstudien von Nora (Beumann & Benölken, 2022) sowie Julian (Beumann, 2022) abgleichen. All diese Eindrücke könnten darauf hindeuten, dass vorteilhafte Eigenschaften mathematischer Beliefs im Sinne einer problemlösenden Sichtweise ein wichtiger Eckpfeiler für eine verbesserte Identifikation und Förderung sein vermag – was beispielsweise besonders für Kinder mit hohem Potenzial, aber relativ geringen Leistungen gelten könnte.

Umgekehrt könnten die Eindrücke der Fallstudien darauf hindeuten, dass im Gegensatz zu anderen Studien (z. B. Köller, Baumert & Neubrand, 2000) als mathematisch begabt identifizierte Schüler\*innen häufiger eine vielschichtige Auffassung von Mathematik haben, was möglicherweise auch ein Grund dafür sein könnte, dass sie im Begabungskontext identifiziert worden sind. Wie bereits erwähnt, werden in neueren Modellen zur mathematischen Begabung zwar zunehmend Aspekte der mathematischen Identität angesprochen (z. B. Benölken & Veber, 2020), Facetten mathematischer Beliefs werden jedoch nicht speziell berücksichtigt. Hier sollten weitere Forschungen anschließen, die sich auf die (mathematische) Identitätsentwicklung und die Beschreibung mathematischer Beliefs konzentrieren – die Eindrücke dieser Einzelfälle konnten hier einen Einblick in die Thematik liefern. Diesbezüglich könnte beispielsweise auch ein differenzierter Blick auf die unterschiedlichen Dimensionen epistemologischer Überzeugungen wie u. a. die Entstehung, Sicherheit und Entwicklung mathematischen Wissens (vgl. z. B. Hofer & Pintrich, 1997) weiterführende Erkenntnisse liefern.

## Literatur

- Benölken, R. (2015). *Mathematisch begabte Mädchen: Untersuchungen zu geschlechts- und begabungsspezifischen Besonderheiten im Grundschulalter*. Münster: WTM.
- Benölken, R. (2019). Giftedness, gender and motivation – The impact of mathematics self-efficacy, interest and attitudes as determinants to identify mathematical giftedness. *Education Journal*, 8(5), 211–225.
- Benölken, R. & Veber, M. (2020). Inklusion und Begabung – von der Begabtenförderung zur Potenzialorientierung. In C. J. Kiso & S. Fränkel (Hrsg.), *Inklusive Begabungsförderung in den Fachdidaktiken – Diskurse, Forschungslinien und Praxisbeispiele* (S. 37–64). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Beumann, S. & Benölken, R. (2022). Just more than numbers, facts or calculus? – Beliefs of mathematically gifted students. In S. Chamberlin (Ed.), *Proceedings of the 12th International Conference on Mathematical Creativity and Giftedness* (pp. 86–92). Münster: WTM. <https://doi.org/10.37626/GA9783959872263.0>
- Beumann, S. & Weber, D. (2022). Lehr-Lern-Labor an der Bergischen Universität Wuppertal. Einblick in aktuelle Projekte. *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, 113, 38–43.
- Beumann, S., & Geisler, S. (2022). Epistemologische Überzeugungen und innermathematische Experimente: Eine Interventionsstudie mit mathematisch interessierten Lernenden. *Mathematica Didactica*, 45. <https://doi.org/10.18716/ojs/md/2022.1389>
- Ernest, P. (1991). *The Philosophy of Mathematics Education*. Basingstoke: Falmer Press.
- Fuchs, M. & Käpnick, F. (2009). *Mathe für kleine Asse. Empfehlungen zur Förderung mathematisch interessierter und begabter Kinder im 3. und 4. Schuljahr* (Band 2). Berlin: Cornelsen.
- Gagné, F. (2000). Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT-Based Analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik, (Hrsg.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2. Auflage, S. 67–79). Amsterdam: Elsevier.
- Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 5–19.
- Geisler, S. & Rolka, K. (2021). “That’s not the maths I wanted to do!” – Students’ Beliefs During the Transition from School to University Mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19, 599–618. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10072-y>
- Grigutsch, S., Raatz, U., & Törner, G. (1998). Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern. *Journal für Mathematik-Didaktik: Zeitschrift der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (GDM)*, 19(1), 3–45. <https://doi.org/10.1007/bf03338859>
- Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140.
- iPEGE (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: Or ZBF.
- Käpnick, F. (1998). *Mathematisch begabte Kinder: Modelle, empirische Studien und Förderungsprojekte für das Grundschulalter*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Käpnick, F. (2019). Was ist Mathematik? – Antworten aus verschiedenen Perspektiven und sich hieraus ergebende Chancen und Probleme für eine bereichsspezifische Begabungsförderung. In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (S. 60–72). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.



- Köller, O., Baumert, J. & Neubrand, J. (2000). Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS/III – Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftliche Studie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. 2. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (S. 229–269). Opladen: Leske u. Budrich.
- Körkel, V. (2019). *Mathematik in der Freizeit?: Empirische Untersuchungen zum informellen Mathematiklernen mathematisch begabter Sechst- und Siebtklässler* (1. Auflage). Münster: WTM.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics Teachers' Beliefs and Affect. In F. K. Lester (Hrsg.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (S. 257–315). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Rakoczy, K., Buff, A., & Lipowsky, F. (2005). Befragungsinstrumente. In E. Klieme, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“ (Teil 1)*. Frankfurt a. M.: GFPF/DIPF.
- Rolka, K. (2006). *Eine empirische Studie über Beliefs von Lehrenden an der Schnittstelle Mathematikdidaktik und Kognitionspsychologie* [online]. Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:464-20061130-110152-3>
- Rolka, K. & Halverscheid, S. (2011). Researching young students' mathematical world views. *ZDM Mathematics Education*, 43, 521–533.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando (FL): Academic Press.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Hrsg.), *Handbook of research on mathematics learning and teaching: a project of the National Council of Teachers of Mathematics* (S. 334–370). New York: Macmillan Publishing.
- Sheffield, L. (2003). *Extending the challenge in mathematics*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Sjuts, B. (2017). *Mathematisch begabte Fünft- und Sechstklässler: Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchung*. Münster: WTM.
- Stoppel, H.-J. (2019). *Beliefs und selbstreguliertes Lernen: Eine Studie in Projektkursen der Mathematik in der gymnasialen Oberstufe*. Wiesbaden: Springer Spektrum.





