

PÄDAGOGISCHE
HORIZONTE

Ausgabe 4(2), 2020
ISSN (print): 2523-2916
ISSN (online): 2523-5656

Pädagogische Horizonte

Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Österreich



Pädagogische Horizonte

Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Österreich



Impressum & Offenlegung gemäß § 25 des Mediengesetzes

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

ISSN 2523-5656 (Online) | ISSN 2523-2916 (Print)
www.paedagogische-horizonte.at

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

Schriftleitung

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

Redaktionsteam

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

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

Inhalt

Editorial <i>Emmerich Boxhofer, Martin Kramer</i>	vii
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE	
Problematising early career teacher cognition and its impact on pedagogic positioning in the teaching and learning of modern foreign languages in secondary schools <i>Michael Lynch</i>	1
The challenge of teaching in higher education: Training novice lecturers <i>Eliezer Yariv, Hadas Shelly-Huber</i>	25
Das Esser'sche Integrationsmodell und dessen Auswirkung auf das Salzburger Landesintegrationskonzept 2008 <i>Manfred Oberlechner</i>	45
»Lehrersein ist ja irgendwie von Widersprüchen irgendwo gekennzeichnet« <i>Ann-Christin Faix</i>	57
StiA – Studierende im Aufbruch <i>Ute Vogl, Harald Reibnegger</i>	81
Schlüsselrolle Schulpraktika <i>Claudia Kaluza, Bernhard Schimek, Georg Laufß, Gabriele Kulhanek-Wehlend</i>	105

Supervision im pädagogischen Kontext als Anknüpfungspunkt
für organisationales Lernen
*Harald Reibnegger, Elisabeth Oberreiter,
Bernhard Mittermayr, Birgit Kremsmayr* 121

Beobachten – Interpretieren – Gestalten:
Evaluierung eines Modells zur Schulentwicklung
Sabine Hofmann-Reiter, Helga Grössing 153

FACHWISSENSCHAFTLICHE UND FACHDIDAKTISCHE BEITRÄGE

Das ICH im GEDICHT finden
Sonja Schiebl 169

Feiern mit Kindern im Religionsunterricht
Monika Wagner 187

Untersuchung des Inventars zu den Grunderfahrungen des Informatik-
unterrichts auf Messinvarianz zwischen Lernenden mit und ohne
besuchten Informatikunterricht und Schülerinnen und Schülern
Andreas Kiener 203



Editorial

Emmerich Boxhofer, Martin Kramer

Die vorliegende themenoffene Ausgabe der „Pädagogischen Horizonte“ zeigt Themenbereiche auf, die in ihrer Breite das Spektrum von unterschiedlichem Forschungsinteresse abbildet. Die Beiträge sind in die Bereiche „Erziehungswissenschaft“ und „Fachwissenschaft/Fachdidaktik“ gegliedert. Die Themenbereiche der Beiträge umfassen Subjektive Theorien und Partizipationsbeschreibungen ebenso wie Assimilation im Kontext von Migration und die Bedeutung von Lernsettings für die Kompetenzentwicklung. Lyrik als Modell zur Bewältigung von Heterogenität wird ebenso behandelt wie die Bedeutung des Informatikunterrichts für mentales Bewältigen von informationstechnischen Fehlern. Hier zeigt sich bereits die Vielfältigkeit von Forschungsansätzen innerhalb der Bildungsforschung.

Die Frage nach der Relevanz von wissenschaftlicher Forschung im weiten Feld der Pädagogik stellt sich immer wieder von Neuem und wird wohl nie ganz beantwortbar sein – zu vielfältig ist das individuelle Interesse, zu unüberschaubar sind Forderungen von Gesellschaft und Bildungspolitik an die Wissenschaft. Große Herausforderungen zeigen sich dadurch, dass die Entflechtung von Einflüssen auf die Bildung allgemein äußerst komplex ist und sich die Wechselwirkungen dieser Einflüsse nur schwer darstellen lassen (Reinders, 2015, S. 13). Zudem herrscht Einigkeit darüber, dass die Tätigkeit von Lehrkräften an Schulen immer komplexer und anspruchsvoller wird (Boeger, 2016, S. 1).

Der Druck auf Hochschullehrende, ihren Fokus verstärkt auf Forschung zu legen und ihre Ergebnisse zu publizieren, hat sich in den letzten Jahren verstärkt. Die Anzahl der Publikationen wird als eines von mehreren Qualitätskriterien für die Bewertung der Leistungen innerhalb einer tertiären Bildungseinrichtung besonders hervorgehoben. Dabei besteht die Gefahr, dass die Relevanz oft nur nachrangig

ist und Konzepte für den Transfer von Forschungsergebnissen nur am Rande erstellt werden. Relevanz wird wohl nur erreichbar sein, wenn es entsprechende Partizipation an Forschung gibt, daher ist Partizipationsförderung eine bedeutsame Aufgabe der Qualitätsentwicklung (Eikel, 2007, S. 7). Gibt es einen idealtypischen Forschungszyklus, wenn man Partizipation ernst nimmt, oder bedeutet Partizipation lediglich, in vorgegebenen Strukturen zu forschen?

Im ersten Beitrag von **MIKE LYNCH** wird der Frage nach effektivem Fremdsprachenunterricht in schottischen Sekundarschulen nachgegangen. Dabei wird ein Problem identifiziert, bei dem Lehrpersonen von einem kommunikativen Ansatz der Sprachvermittlung während der ersten Berufsjahre zu einem traditionellen Ansatz der Grammatikübersetzung wechseln. Lynch legt durch seine Untersuchungen Beweise für diesen Wechsel vor und fordert partizipative Forschung im Sinne von Zusammenarbeit von Schulen und Universitäten ein, um Schlüsselindikatoren für einen effektiven Fremdsprachenunterricht zu entwickeln. Ein zentraler Begriff ist dabei „teacher cognition“, ein Begriff, der einerseits umfasst, was Lehrpersonen denken, wissen und glauben sowie andererseits die Beziehung dieser mentalen Konstrukte zum tatsächlichen Handeln als Lehrperson herstellt (Borg, 2003).

Mit den Herausforderungen für den Wechsel von alten Lehrstilen zu aktueller, partizipativer Lehre an Universitäten beschäftigen sich **ELIEZER YARIV** und **HADAS SHELLY-HUBER** vom Gordon College of Education in Israel. Die Autorinnen argumentieren, dass durch aktive Lehrstile Engagement und Interesse der Studierenden gesteigert werden und weniger Studienabbrecher zu bemerken sind. Sie fordern ein zweijähriges Schulungsprogramm für Dozenten an akademischen Einrichtungen in Israel.

MANFRED OBERLECHNER beschreibt in seinem Beitrag das assimilative Integrationsverständnis nach Hartmut Esser und dessen Einbindung in das Integrationskonzept der Stadt Salzburg. Dabei hebt er die Bedeutung der „urban sociology“ der Chicagoer Schule der 1920er Jahre hervor, in der die Perspektivenlosigkeit verschiedener ethnischer Gruppen beschrieben wird. Assimilation wird dabei als ein beidseitig-interaktionistischer Prozess beschrieben, der auch die Bedeutung von Partizipation z. B. am Arbeitsmarkt mit einschließen sollte. In seinem Resümee stellt Oberlechner die Frage, welchem Menschen- und Gesellschaftsbild das Integrationssystem angehört und kritisiert den dominanten Einheitsblick der Mehrheitsgesellschaft auf die sozialen Verhältnisse.

Die Relevanz Subjektiver Theorien für die Professionalisierung greift **ANN-CHRISTIN FAIX** in ihrem Beitrag auf und behandelt dabei die Wirkung dieser Theorien bei Lehramtsstudierenden auf die Einstellungen zum inklusiven Unterricht. Dabei zeigt sich, dass der Umgang mit Widersprüchen für die Wahrnehmung von inklusivem Unterricht wichtig sein kann. Subjektive Theorien werden dabei als Kognitionen der Selbst- und Weltsicht definiert. Die Analyse Faix' zeigt, dass diese Theorien ausdifferenziert und neue Konzepte integriert werden.

Das Streben nach Autonomie und dem Erleben von Kompetenz wird im Beitrag von **UTE VOGL** und **HARALD REIBNEGGER** als bedeutsamer Faktor für die professionelle Begleitung von Lernenden beschrieben. Dabei wird die Initiative „Studierende im Aufbruch“ (StiA) vorgestellt und es werden entsprechende Forschungsbezüge durch eine empirische Untersuchung entwickelt. Diese Initiative fand von 2016 bis 2017 statt und betraf Studierende des 3. Semesters der Primarstufenausbildung. Dabei wurden insbesondere Lernsettings mit forschendem Charakter eingesetzt. Dabei zeigt sich, dass „StiA“ ein Lernsetting ist, das forschendes Lernen unterstützt.

Mit der Wirksamkeit von Schulpraktika befasst sich der Beitrag von **CLAUDIA KALUZA**, **BERNHARD SCHIMEK**, **GEORG LAUSS** und **GABRIELE KULHANEK-WEHLEND**. Dabei wird mit einer empirisch-quantitativen Erhebung an der Pädagogischen Hochschule Wien die Einschätzung der Selbstwirksamkeit und der Wirksamkeit der Pädagogisch-Praktischen Studien analysiert. Es konnte gezeigt werden, dass ein mittlerer bis starker Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitseinschätzung und der Einschätzung der Wirksamkeit von Pädagogisch-Praktischen Studien besteht.

Das Forschungsprojekt MOWIS (Motive für und wahrgenommene Wirkungen von Supervision) untersucht durch ein Mixed-Methods-Design Auswirkungen von Supervision auf organisiertes Lernen. **HARALD REIBNEGGER**, **ELISABETH OBERREITER**, **BERNHARD MITTERMAYR** und **BIRGIT KREMSMAYR** zeigen erste deskriptive Ergebnisse und geben einen Ausblick auf weitere Auswertungsschritte. Für den vorliegenden quantitativen Teil der Studie wurde ein Erhebungsinstrument entwickelt, aus dem faktorenanalytisch sechs Faktoren extrahiert wurden. Bedeutsam dürften demnach unter anderem Kooperation und Kommunikation sein.

SABINE HOFMANN-REITER und **HELGA GRÖSSING** zeigen mit dem von ihnen entwickelten Forschungsprojekt BIG (Beobachten – Interpretieren – Gestalten) den möglichen Mehrwert für die Professionalisierung im Kontext der Pädagogisch-Praktischen Studien. Dabei beziehen sie sich auf Bions Konzept „Lernen durch Erfahrung“. Der Beitrag beschreibt die Ergebnisse einer Evaluierung des Projekts. Die Ergebnisse belegen eine positive Einschätzung des Konzepts für die teilnehmenden Lehrpersonen. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die kollegiale Reflexion.

Kann sprachliche Bildung in einer von Diversität und Heterogenität geprägten Schule durch lyrische Texte beeinflusst werden? Dieser Frage geht **SONJA SCHIEBL** von der Pädagogischen Hochschule in Wien nach und versucht durch Literatur-Reviews zu beantworten, welchen Einfluss Lyrik auf den Umgang mit Heterogenität haben kann. Sie bedient sich dabei der kritisch-hermeneutischen Auseinandersetzung nach Booth und belegt Auswirkungen von Arbeit mit lyrischen Texten (poetry slams) auf die Entwicklung von interkultureller Kompetenz. Die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten fremder kultureller Welten hilft, eigene Wert- und Normvorstellungen zu reflektieren.

Subjektorientierte Religionspädagogik beinhaltet die Beachtung von individuellen Erfahrungen und Sinnfragen. **MONIKA WAGNER** beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Frage, inwieweit eine Feierkultur relevant für einen subjektorientierten Religionsunterricht sein kann. Sie bedient sich dabei neurowissenschaftlicher und psychologischer Aspekte und verbindet diese mit dem religionspädagogischen Ansatz von Kunstmann. Dabei verweist sie auch auf die Bedeutung von ästhetischen Inszenierungen, symbolischen Repräsentationen und Ritualen. Wagner kann zeigen, dass das Wesen von Feiern mit den Dimensionen eines subjektorientierten Religionsunterrichts in Einklang stehen.

ANDREAS KIENER untersucht Lernprozesse, die in der Auseinandersetzung mit Informationssystemen entstehen. Dabei geht er auf Grunderfahrungen des Informatikunterrichts ein, die sich durch Wahrnehmung der eigenen Kompetenz, der Bedeutung von Algorithmen und der Anwendbarkeit des Gelernten beschreiben lassen. Er beschreibt in seinem Beitrag skalare Invarianzen zwischen Geschlechtern und Alter. Das von Kiener entwickelte Inventar ist gut geeignet, die kontinuierliche Entwicklung von Lernenden zu messen. Es wurde gezeigt, dass durch einen längeren Informatikunterricht mentale Modelle revidiert werden, um Fehlermeldungen, die durch das Informatiksystem entstehen, besser handhaben zu können.

Alle Einreichungen wurden wie immer einem Double-Blind-Review unterzogen. Wir bedanken uns herzlich, insbesondere auch aufgrund der aktuellen gesundheitspolitischen Herausforderungen, bei allen Gutachterinnen und Gutachtern sowie bei den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge.

Bleiben Sie gesund!

Herzlich,
das Herausgeberteam

Literatur

- Boeger, A. (2016). *Eignung für den Lehrberuf*. Wiesbaden: Springer.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Eikel, A. (2007). *Demokratische Partizipation in der Schule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (2015). *Empirische Bildungsforschung – Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: Springer.



Problematizing early career teacher cognition and its impact on pedagogic positioning in the teaching and learning of modern foreign languages in secondary schools

Michael Lynch

University of Edinburgh
michael.lynch@ed.ac.uk

SUBMITTED APRIL 9, 2020

REVISED JUN 17, 2020

ACCEPTED JUN 20, 2020

This article problematises ways in which teacher cognition leads to shifts in classroom pedagogies. It examines how a deeper understanding of its impact may contribute to the more effective teaching of modern foreign languages in Scottish secondary schools. The analysis starts with identifying a common problem, namely that many new teachers of modern foreign languages change from working and experimenting with a 'communicative approach' to language teaching during the period of their initial teacher education programme, to a more traditional 'grammar-translation' approach when they are on school practicum. In particular, they use significantly less target language in class. In presenting evidence of these shifts, this article will postulate reasons why early career teachers may change their approaches to teaching. It will also examine how theories of teacher cognition and situated learning might throw some light on why these changes take place and provide advice for teacher educators and teacher mentors in terms of addressing future practice. It concludes by recommending collaborative research between teachers in schools and other agencies, together with teacher educators, to develop ways of actively promoting a key indicator of the effective teaching of modern foreign languages – that is judicious use of the target language in class. In order to examine this issue, this article has three parts. The first part problematises early career teachers' use of the target language compared with the key pedagogic principles which underpin Initial Teacher Education (ITE) programmes. The second part explores reasons for an apparent disconnect, whilst the third part proposes ways forward and changes, which may impact on teachers' use of the target language and their teaching approach in general.

KEYWORDS: collaborative research, reflective practice, teacher cognition, teaching and learning of modern foreign languages

1. Problematising target language use in Modern Foreign Language (MFL) classrooms

The extensive debate concerning the use of the target language in the foreign languages classroom in the UK has been ongoing for decades (Frey & Fontana, 1991; Butzkamm, 2003; Aberdeen, 2015). Strong claims have been made for the benefits of teachers' use of the target language (TL) or second language (L2) in foreign language teaching (Frey & Fontana, 1991; Krashen & Terrell, 1988; Chambers, 1991; Crichton, 2010). Proponents of exclusive L2 use argue, for example, that it develops communicative competence¹ (Frey & Fontana, 1991; Krashen & Terrell, 1988; Chambers, 1991) by using real language for real communication and learning and claim that exposure to the study of grammar (learning) is less effective than simple exposure to L2 (acquisition). Other researchers advocate a mixture of using the learner's first and second language (Ellis, 1984; Cook, 1991; Halliwell & Jones, 1991; Macaro, 1997; Rendall, 1998), arguing that using L1 for conveying and checking the meaning of words or sentences can be very effective. The arguments continue and focus on underlying issues such as a theoretical stance which determines different definitions of communicative competence and teachers' understanding of the role of language for learning (Marsh, 2013).

In Scotland HMIE (Her Majesty's Inspectorate of Education²) advice on approaches to MFL teaching is best summarised by advice contained in a report on effective MFL teaching:

In suggesting communication in and through the foreign language as the primary objective of teaching, and in encouraging use of the foreign language in the classroom, account has been taken of empirical evidence in educational and linguistic research on how we learn a foreign language. (HMIE, 2003)

Despite this recommendation, however, evidence seems to suggest that the target language is used very little in many Modern Languages classrooms in Scotland (Franklin, 1990; Lynch, 2015). Documentary evidence suggests that typically, Initial Teacher Education (ITE)³ courses in MFL teaching in Scotland place great emphasis on the use of the target language, according to course documentation across Scottish programmes. Indeed, a predominantly communicative approach centred on the learners and their needs rather than the language itself (Savignon, 1991) using the foreign language as much as possible has long been the recommended approach to teaching modern languages in schools throughout the United Kingdom

1 Communicative competence refers to a language user's grammatical knowledge of syntax, morphology, phonology, as well as social knowledge about how and when to use utterances appropriately.

2 Her Majesty's Inspectorate of Education – The body responsible for inspecting schools in Scotland.

3 Initial Teacher Education programmes are teacher education degree programmes in Scotland leading to qualified teacher status.

as policy documents and reports over time suggest (Department of Education and Science, 1988; Great Britain Department of Education and Science, 1990; National Foundation for Educational Research 2001).

Research has shown, however, that while teachers seem to agree that it is desirable to use L2 in the classroom within an overall communicative approach, a large number do not use it in their own classrooms (Gatbonton & Segalowitz, 2005; Franklin, 1990; Neil, 1997; Meiring & Norman, 2002; Lynch, 2015). The resulting dichotomy presents challenges for newly qualified teachers (NQTs).

According to Almarza (1996), Borg, (2003) and Lynch (2015), MFL NQTs may start their teaching career making substantial use of the TL, as recommended in their ITE year. Yet it appears that they might soon abandon this once they have completed their initial teacher education. Student teachers of MFL on ITE courses often refer to the practice of serving teachers that they observe in placement schools. If these teachers perceive difficulties in using L2 in class they can often communicate their perceptions to new teachers. Indeed, anecdotally, Scottish Teacher Education Institution (TEI) lecturers of Modern Languages have noticed this happening as early as during the first and second block placements of a student's year-long ITE programme.

There appears to be very little research in Scotland as to why this should be the case. However, Crichton (2010) has looked at what 'successful' teachers do to develop an active response from the learners, specifically, what teachers do to enable pupils to use the TL for communicative purposes in Scottish secondary MFL classrooms. Crichton's (2010) findings emphasise the importance of "a collaborative classroom ethos which supports the learners, allowing them to contribute in the TL successfully" (p.3). In Meiring and Norman's (2002) study, conducted in England, looking at repositioning the status of the TL in MFL teaching and learning, they found that at Key Stage 3⁴ and Key Stage 4⁵ "overall proportionately less target language is being used at a stage when knowledge and understanding should in fact generate increased use."

When learners complain about the lack of interaction and genuine communication in MFL lessons, this impacts negatively on motivation. With English being seen as a world language and a mindset of 'English is enough' (Parrish & Lanvers, 2019, p.281), the benefits of learning a foreign language are often not apparent to pupils in UK schools. Parrish & Lanvers (ibid) report that "Studies on MFL motivation in the UK tend to show that students are generally poorly motivated..." and "enjoy the lessons less than in other subjects" (ibid). They also mention how diffi-

4 Key Stage 3 (commonly abbreviated as KS3) is the legal term for the three years of schooling in maintained schools in England and Wales normally known as Year 7, Year 8 and Year 9, when pupils are aged between 11 and 14.

5 Key Stage 4 (KS4) is the legal term for the two years of school education which incorporate GCSEs, and other examinations, in maintained schools in England normally known as Year 10 and Year 11, when pupils are aged between 14 and 16.

cult it is to get good grades in MFL in comparison to other school subjects. Courtney (2017) examines MFL learning in UK secondary schools, where pupils perceive topics as being irrelevant and that “learners complained about the lack of spoken interaction, and lack of opportunity to say what they wanted to say.” (Courtney, 2017, p. 474). She highlights the difficulty in fostering positive attitudes to MFL in young learners “when faced with a language pedagogy that appears incongruous with their overall objectives.” (ibid).

It seems, therefore, that there exists a gap between what initial teacher education (ITE) advocates in respect of L2 use and what qualified teachers say they do, in so far as there is evidence in this area. This lack of use of the TL in class reduces the opportunity for learners to experience genuine communication and interaction in the foreign language and results in low motivation levels and reduced uptake of foreign languages (Parrish & Lanvers, 2019).

2. The extent of the problem: tensions between ITE and classroom practice

It often seems perplexing for languages teacher educators that, although a lot of research literature and educational policy documents on language teaching advocate extended use of the target language, many language teachers still resist doing so. ITE courses in ML teaching, based on relevant research literature, set great store by communicative competency-based pedagogies and in use of the TL. Why is it, then, that teachers seem to reject advice from teacher educators and researchers? Clarke (1994) reflects that “Teachers generally have very little patience with theory,” (Clarke, 1994, p. 12).

There is evidence in the induction year of newly qualified teachers in Scotland, where the influence of senior departmental colleagues sometimes is quoted by new teachers as partly being responsible for them gradually rejecting practices learned during pre-service (Lynch, 2015). This separation of theory and practice creates a divide between researchers and practitioners and leads to scepticism on the part of teachers, who see books on theory as not directly reflecting their needs (Clarke, 1994). Furlong, Barton, Miles & Whiting (2000) highlight how the research undertaken by university teachers can help to inform the practice of serving teachers.

Watzke (2007) reports on novice teachers who initially relied on traditional methods of language teaching in class, who based their practice on their own experience of learning a second language: “Beginning teachers enter the classroom with a set of beliefs, based on prior knowledge, which will be challenged and negotiated through interactions with students, colleagues, and the norms of institutions” (p. 65).

Going on to illustrate the effect of teacher socialisation, Watzke (ibid.) states that “the instructional decisions made by these teachers represent the process of

change in pedagogical content knowledge over time, often as a result of dissonance created when teachers' beliefs conflict with realities of the school context".

What is apparent is, as Grossman (2008) argues, that we are facing a crisis in teacher education, as evidenced by the results of many research studies showing the disappointing impact of teacher education on teacher behaviour and teacher learning. As far back as the early 1980s, Zeichner and Tabachnick (1981) were noting the effects of university teacher education being 'washed out by school experiences' and at the same time the 'practice shock' phenomenon started to draw international attention (Korthagen, 2010). In his article on situated learning theory⁶ and the pedagogy of teacher education, Korthagen (2010) states that "...many researchers from various countries demonstrated that teacher education graduates were facing severe problems trying to survive in the classroom, and were implementing little of what they had learnt during their professional preparation" (p.98).

In addition to many local and national studies on 'practice shock', it is worth considering the results of two larger scale studies, such as that carried out by Wideen, Mayer-Smith and Moon (1998), where the impact of teacher education was found to be minimal, and the review of teacher education carried out by the AERA (American Educational Research Association) panel on Research and Teacher Education (Cochran-Smith, 2005), where no convincing evidence was found that teacher education makes any difference. In general, there remains doubt about the effectiveness of teacher education and in many contexts there is still a substantial divide between theory and practice (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007; Burkhardt & Schoenfeld, 2003; Kennedy, 1997; Robinson, 1998).

The impasse is clear: ITE programmes advocate specific pedagogic approaches to MFL considered to be 'good practice' including extensive use of the target language. These, however, are not translated into regular practice by many early career teachers once they are qualified teachers. This raises the question about what influences teachers in terms of their lived through practices and their beliefs. How do perceptions of theory and practice impact on decisions taken by teachers about their enactment of pedagogies? What is the relative importance of ITE programmes and school-based practices on teacher cognition⁷?

3. Factors influencing teachers' practice

In looking at the factors that influence the practice of serving teachers, it is useful to consider the field of teacher cognition. Teacher cognition is a field of research which examines what teachers think, know and believe and the interplay of these

6 Situated learning is a theory developed by Jean Lave and Etienne Wenger, which posits that student learning is more likely to be successful when this takes place within an authentic activity, context and culture in which they take an active part.

7 The term teacher cognition is used here to refer to what teachers know, believe and think, a dimension of their teaching which is largely unobservable.

constructs in relation to what teachers do in the classroom (Borg, 2003). From within this general area, language teacher cognition emerges as a distinct area which helps to shed light on the issues raised above. Of particular relevance to language teaching are (1) teacher cognition and prior language learning experience, (2) teacher cognition and teacher education, and (3) teacher cognition and classroom practice (Borg, 2003). Each of these will now be considered.

3.1 Student teachers as learners

Borg's review of 64 studies on teacher cognition between 1996 and 2002 reveals, as Freeman (2002) proposes, that 1990 – 2000 was the decade of change throughout which there was an exponential increase in research studies in language teacher cognition. There is however a paucity of research studies post turn of the century with Borg's studies being especially important. Borg (2003) reviewed a selection of research in the fields of first and second language teaching, involving novice teachers, beginning teachers and more experienced teachers: "...there is ample evidence that teachers' experiences as learners can inform cognitions about teaching and learning which continue to exert an influence on teachers throughout their career (e.g., Holt-Reynolds, 1992)" (p. 81).

This is similar to the findings of Zeichner and Tabachnik (1981) relating to teacher socialisation. They report on how internalised views by teachers of how languages should be taught based on their experience as learners themselves, dominate practices during school experience, whether during ITE on placement, or in posts as qualified teachers.

3.2 The influence of prior experiences and the 'apprenticeship of observation'

In similar vein, research seems to suggest that beliefs that learners have prior to becoming teachers are very hard to change, even when the learners are presented with evidence to the contrary, for example, from teacher education classes (Nisbett & Ross, 1980). According to Borg (2003), "such beliefs take the form of episodically stored material derived from critical incidents in individuals' personal experience (Nespor, 1987), and thus teachers learn a lot about teaching through their vast experience as learners" (p. 86).

The extent of influence exerted by prior experience of student teachers is reported by Johnson (1996) and Numrich (1996). Johnson's study investigated student teachers and how their practices in terms of resource selection, task design and classroom organisation were based upon their own experiences as second language learners. To exemplify, Numrich reports on a number of novice language teachers choosing not to teach grammar or correct errors due to their own nega-

tive experiences as language learners, as they recall feeling humiliated and uncomfortable themselves as learners when being corrected.

Not only novice teachers but practising teachers report being influenced by prior learning. Borg (2003) cites an earlier study into teachers' use of grammatical terminology (Borg, 1999d), where "...the metalinguistically rich, but communicatively unrewarding, grammar-based L2 education one teacher had experienced emerged as a contributing factor in her own decision as a teacher not to over-emphasise the use of terminology" (p.88).

In his examination of teachers' prior learning experiences, Borg (ibid.) concludes that "...teachers' prior language learning experiences establish cognitions about learning and language learning which form the basis of their initial conceptualisations of L2 teaching during teacher education, and which may continue to be influential throughout their professional lives."

3.3 The influence of pre-service training programmes

Studies such as those by Weinstein (1990), Kettle and Sellars (1996) and Borg (2003) have also focussed on the impact of professional preparation in ITE programmes in changing attitudes and beliefs of student teachers. Borg emphasises that when such programmes do not take into account student teachers' prior beliefs throughout the professional programme, the influence on teacher cognition and therefore in changing those beliefs or developing them is more limited. A study by Almarza (1996) details tracking four student teachers through their training year, to examine how teacher education courses might influence any cognitive and behavioural changes. The findings showed that the students adopted behaviours according to the methods recommended by ITE teacher educators, demonstrating these on practicum. However, in discussions about their work, the students varied in their acceptance (cognitively) of the methods advocated by their tutors. The student teachers revealed beliefs, attitudes and understanding about language teaching influenced by their own previously held cognitions. One student teacher, in effect, returned to teaching behaviours in accordance with previously held cognitions at the end of her teaching practice demonstrating that, although teacher education was influential upon her during her teaching placement, her initial beliefs about language remained dominant. Borg (2003) indicates that the extent to which teacher cognition and practices influence each other often depends on contextual factors (Borg, 2003, p. 81).

3.4 Contextual factors

The impact of contextual exigencies upon early career teachers should not be underestimated. These include heavy workloads, teaching large classes, dealing with

demotivated learners, the pressure of tests and examinations, syllabus restrictions, dominant approaches in specific schools and pressure to 'conform', and learner resistance to new ways of learning including the use of the target language. Johnson's (1996) study reports on how teacher enthusiasm is worn down by contextual realities. An example he cites is Richards and Pennington's (1998) study of teachers in their first year who "...had been trained in a version of the communicative method, yet almost without exception their practices during their first year diverged from communicative principles" (Borg 2003, p. 94).

In considering the issues facing these teachers, Richards and Pennington (1998) conclude that these new teachers then naturally conform to the practices of more experienced teachers in the schools.

This same effect was found by Lynch (2015) in a study of newly qualified teachers of MFL in Scotland who all changed their approach to the use of the target language and the communicative approach previously used as student teachers. Lynch's (2015) study investigated issues of perception and change among MFL NQTs in Scottish secondary schools. It revealed that the early career teachers used considerably less target language during their NQT year and had changed their views on the target language substantially since their year as student teachers. The teachers reported that they found it difficult to use L2 for discipline, grammar teaching, explaining things and for social chat. Data revealed that there were significant changes in behaviour and views from those displayed during their student teacher placements in schools. Moreover, these changes happened very quickly and were stronger than previously thought. There seem to be many factors influencing why NQTs change their 'pedagogic alliance' in relation to the target language. Lynch's (2015) study suggests that NQTs are still malleable at the beginning of their teaching career. They are influenced by teachers with whom they work. These teachers have more experience and more confidence and act as colleagues, mentors and friends with whom the NQTs discuss their progress and to whom they look for advice, help and support. In terms of pedagogy, some of the NQTs will agree with the teachers in their induction schools, because they have changed their own opinions about pedagogy. Some will agree with the teachers in their induction schools but believe they will change their practice later.

Such complexities, therefore, seem to have many causes – influences from experienced colleagues, survival tactics, how teachers develop their own pedagogy and identity as teachers. Cobb (1996) summarises these when he states that "... learning is both a process of self-organization and a process of enculturation that occurs while participating in cultural practices frequently while interacting with others" (p. 45).

I would argue, therefore, that it is this situated learning context which needs to be taken into account during ITE and used as a basis for discussion and cooperative work between teachers and teacher educators. Such shared learning has the

potential to foster “social practice that entails learning as an integral component” (Lave & Wenger, 1991) and as such becomes a good example of legitimate peripheral participation. This is something I shall return to in the conclusion.

Yet, the problem of disconnect between advancing good practice during ITE and reverting to prior learning and an apprenticeship of observation cannot simply be explained as a result of the situated learning that takes place in the workplace. As has already been discussed, the influence of the locus of learning on teacher cognition cannot be underestimated taking into account factors which impact on teacher learning – such as the interaction with other, often more expert, practitioners, one’s peers, the environment, historical practices; these all contribute to a novice teacher’s developing knowledge of her craft and skills. As Lave and Wenger (1991) propose, “activities, tasks, functions and understandings do not exist in isolation; they are part of a broader system of relations, in which they have meaning” (p. 53).

Neither does this suggest that learning is fixed and not open to changes. However, data from the studies analysed suggest that it is individual teacher positioning along their learning trajectory which impacts on preparedness to learn. As they start to become involved with other practitioners, be it with their peers or with more experienced colleagues, they become part of what Lave and Wenger (1991) describe as ‘communities of practice’. Their learning may change as they legitimately become integrated as novice teachers into such communities. Lave and Wenger claim that their learning becomes increasingly shaped by the process of becoming a fuller participant in these communities. In other words, they see situated learning in terms of social participation, where the learner acquires the skills to perform by engaging in legitimate peripheral participation, participating in the actual practice of an expert (i.e. more experienced teachers), but without the full responsibility. Accordingly, the way in which student teachers learn is different from that which many teacher educators assume. Student learning does not arise from simply processing a collection of educational theories, but from participating in social practice, i.e. the social practice in schools. From this stance, Korthagen (2010) identifies the underlying problem in terms of how to reconcile the situated learning perspective with traditional cognitive theory and what this means for teacher education. This will now be explored further.

4. Teacher Cognition and Situated Learning

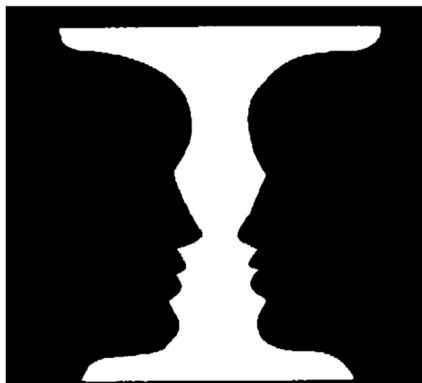
The disconnect between theory and practice in terms of teacher learning and practices is well documented. So what are the causes of this divide between theory and practice? Could it be that we have too simplistic a view of what happens in schools? Studying teachers and schools as outsiders of the ‘community’ may not provide a deeper understanding of what is happening from an insider perspective (Anderson & Herr, 1999). Kvale (1996) found that researchers who tried to get a

fuller understanding of the life world of interviewees discovered a dislocation between what teacher educators expect to see and what really goes on in schools.

Although the different metaphors underlying situated learning and cognitive theory are regarded as incompatible by some (Cobb & Bowers, 1999), Korthagen (2010) argues that integrating teacher perspectives of situated learning and cognitive theory can be achieved. Lave (1988) sees knowledge as being distributed over “persons, and symbolic and physical environments”. For teacher education, this implies “an emphasis on the co-creation of educational and pedagogical meanings within professional communities of teachers as learners” (Korthagen, 2010, p.104). Korthagen argues that this constitutes not only the situated learning perspective of student teachers, but also of experienced teachers in post.

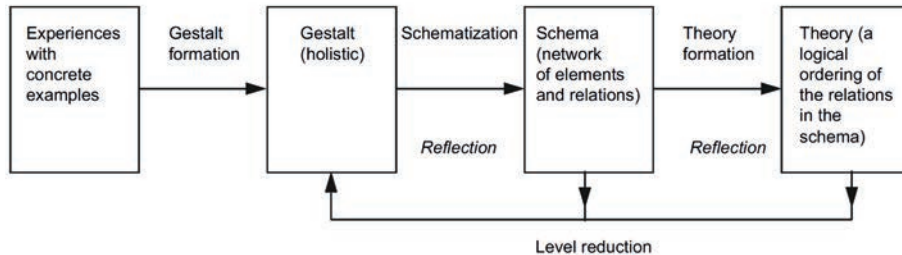
The notion of enabling an understanding of both theoretical principles and their enactment or otherwise in practice is explained by Korthagen with reference to Schön (1993) using a gestalt perspective represented by the classic figures as shown in Figure 1. Korthagen argues individual interpretation of the figures may differ (i.e.) one individual seeing two profiles, another seeing a vase). It should also be added, however, when one knows what to look for, an individual can switch from one to the other and indeed ‘train oneself’ to see both at once.

FIG. 1. Classical gestalt figure (Korthagen, 2010, p.100)



Korthagen (2010) proposes using a three-level model (Korthagen & Lagerwerf, 1996) to provide a way of integrating the two perspectives by “taking into account the shift in the purpose of knowledge, which can take place during a teacher’s development” (Korthagen 2010, p.100). The model develops a visible relationship between theory and practice (Hoekstra, Beijaard, Brekelmans & Korthagen, 2007) and will help teachers to analyse their practice and in doing so improve their teaching practices. The model is based on a combination of a theory on mathematical levels and Piagetian theory of cognitive development. A visual representation is given below in Figure 2.

FIG. 2. Korthagen and Lagerwerf's three-level model and the accompanying learning processes (Korthagen, 2010, p. 100)



Korthagen and Lagerwerf chart the typical development of a new teacher through a series of levels. The three levels will briefly be considered.

a) The Gestalt Level

The Gestalt Level is seen as the first level where novice teachers begin their career journey. Epstein (1990) argues that human behaviour involves cognitive, emotional, motivational, and behavioural factors. Thus, when a teacher reacts spontaneously, this is often triggered by images, feelings, notions, values, needs or behavioural inclinations, etcetera, and often in combinations of these factors. Korthagen (2010) argues that

such factors often remain unconscious, they are intertwined with each other ... and thus form a whole that Korthagen and Lagerwerf (2001) call a gestalt. As this concept was originally used to just describe the organization of the visual field (Köhler, 1947), this implies a broadening of the classical gestalt concept, as proposed by Lackey (1945), and Korb, Gorrell, & Van de Riet (1989). (Korthagen, 2010, p. 101)

Korthagen proposes that this broader conceptualisation of the notion of Gestalt is dynamic and constantly changing and “encompasses the whole of a teacher’s perception of the here-and-now situation” (Korthagen, 2010, p. 101). In similar vein, Tabachnik and Zeicher (1986), and Beach (1995) propose that conceptual factors play an important role in determining the extent to which teachers are able to implement instruction congruent with their cognitions. In other words, the ability to implement actions based on educational pedagogy depends on the teaching episode in which a teacher finds herself and what triggers the action these teachers take. Is the action based on pedagogy or governed by her own, perhaps different, experience of this situation as a learner herself? What is evident in these scenarios is the absence of reflection by the teacher, be that reflection in action or any general reflection on action.

Focusing on the relationship between experiences and internal processes in the teacher, Korthagen (2010) uses examples from a study by Hoekstra et al. (2007) of 32 Dutch teachers to illustrate the intrapersonal and psychological counterpart of the social process of situated learning. This study identifies relationships between teachers' behaviour and accompanying mental processes, and the influence on their professional learning in the workplace. Korthagen uses episodes from individual teachers to try and understand the process of meaning making from the perspective of the teacher. For example, Albert, one of the Dutch teachers, introduces a new concept by teacher explanation, which upon reflection he concluded was not an effective strategy. As Russell (1999) claims, "the image of 'teaching as telling' permeates every move we make as teachers, far more deeply than we would ever care to admit to others or ourselves." An example of this is where language teachers revert to a 'default position' of grammar-translation if they encounter difficulty in teaching through a more communicative approach. Although Albert realised his strategy was ineffective, many teachers are unaware of their actions and of the reasons for such (Clark & Yinger, 1979). It is often the case that during the complexities of teaching, it is difficult for teachers to be conscious of the underlying reasons which explain what is happening and why (Dolk, 1997; Eraut, 1995). Dolk (1997) proposes that much of teachers' behaviour happens without reflection, what he terms 'immediate behaviour', while Eraut (1995) emphasises the influence of time. As Halkes & Olson (1984) underline, a good deal of what teachers do is characterised by automatic or mechanical performance of acts. Another case is Nicole, who wanted to reduce direct instruction time and increase the time her learners work on tasks collaboratively. Yet she 'lapsed back' into frontal instruction, showing evidence of the strong influence of previously formed Gestalts on her behaviour, showing how prone early career teachers are to adopt engrained practices they have been exposed to as learners.

In comparing Gestalt theory with theoretical notions from situated learning theory, Korthagen (2010) cites ideas from Lave and Wenger (1991) and describes the formation of the Gestalt theory as "the result of a multitude of encounters with similar situations in everyday work or life." (p102) and refers to Gee's (1997) definition of his notion of situated meaning as "specific patterns of experience tied to specific sorts of contexts" (p. 243).

It is important, therefore, for teacher educators to understand that this process is taking place within the student teacher and that many of the student teachers' actions are automatic reactions to deal with scenarios and survive in the moment. It shows this absence of reflection in action (Schon, 1988), something which will be addressed below in looking at responses to this issue.

b) The Schema Level

The next level in Korthagen and Lagerwerf's theory is the Schema Level. This schema level is grounded in concrete situations. In moving from the Gestalt to the Schema Level, the teacher is taking knowledge and behaviours gained in specific situations and applying these more generally in a kind of "situated generalization" (Carragher, Nemirovsky & Schliemann, 1995, p. 234). In so doing the teacher is creating her own pedagogic understanding, which may look different from that of her teacher educators and one which she may develop further through experience, reflection, training or study. This resonates with Borg's description of teachers' prior language learning experiences and how they form initial conceptualisations of MFL teaching during their ITE programme. Korthagen (2010) describes how teachers move to the schema level:

In more general terms, when an actor reflects on a situation and the actions taken in it, and perhaps also on other similar situations, he or she may develop a conscious network of concepts, characteristics, principles, and so on, helpful in describing practice. Such a mental network is called a schema, and the development of such a schema is an important next level in the learning process. (p.102)

If a teacher's actions are based on sound pedagogical principles, the Schema is the next step in a teacher's development as a teacher. However, it is clear that what very often drives early career teachers is knowing how to act in particular situations, instead of having an abstract understanding of them. This behaviour is embedded in 'what is going on in the classroom' or from other imperatives, such as 'getting through activities'. Through this behaviour, the teacher's Schema may become a collection of reactions, 'Gestalts', which she has found useful in previous lessons to deal with the here and now, but which are a 'knee jerk' reaction to a stressful situation. Lynch (2015) recounts numerous examples of newly qualified teachers acting in this way when they immediately revert to the use of L1 in MFL classrooms when they experience difficulties in getting across their message in L2.

c) The Theory Level

The third level provides a means to examine the relationships within a teacher's Schema or several schemata and synthesises these into one coherent "theory" in order to understand specific situations. Korthagen and Lagerwerf's (2001) study suggests most teachers, however, remain in the here-and-now and what action they should take. They do not reach the theory level. They do not feel it is relevant.

Korthagen (2010) proposes that with time, the schematized or even theoretical knowledge can become self-evident and the schema or theory can be used in a

less conscious, automatic way by teachers. In this way, the whole Schema or theory has been reduced to one Gestalt. This process is what Van Hiele (1986) terms “level reduction”. In other words, teachers may use their own constructed pedagogy.

Moreover, this often leads to teachers acting intuitively to the here and now, being influenced by their own experience of learning languages and consequently their teaching becoming largely grammar-translation with little use of the target language. The implication is that schemata and theories are grounded in concrete situations, that they are not purely personal, but are linked to social contexts. The three-level model, Korthagen (*ibid.*) argues, has as an underlying principle that novice teachers’ actions are governed by an interplay of their own learning experience, the context of the learning/teaching episode(s) and survival instincts. These are blended into a pattern of teaching where the teacher feels safe and avoids risk-taking and experimentation with teaching approaches with which they are less confident.

Gestalts, therefore, must be considered in relation to the social context in which they are evoked with learning embedded in relationships between people (Lave & Wenger, 1991). It follows, therefore, that different teachers dealing with the same situation may elicit different Gestalts, as these are rooted in each individual’s personal life and experience. The notion of Gestalts presented above, and the importance of understanding how they are formed, should be borne in mind and their effect should not be underestimated, particularly when it is known that teachers will often reduce a Schema or theory to a single Gestalt and this may dominate a particular aspect of their practice as teachers.

5. ‘Disruptive’ practices for addressing the issues

The arguments presented in the previous section suggest that in order to address such complex issues, specific actions need to be taken. Three strands are identified and discussed as follows.

The first focuses on identifying, making visible and discussing difficult questions. Research studies indicate a conflict between the culture of teacher education and the context of Modern Languages departments in Scottish Secondary Schools. Holliday (1994) talks about being sensitive to the context of the classroom and how teaching “should be largely in the hands of the teacher” (p.161), but acknowledges the role of others, such as curriculum developers and heads of department as being “involved in making decisions about the nature of classroom methodology” (*ibid.*).

In order to understand dichotomous practices presented throughout this article, it seems that the underlying issues need to be identified and ‘tackled’ to find ways of resolving what may appear as conflicting fundamental philosophies, beliefs and theories of learning in general, but especially language learning. The importance of reflection has been underlined as key – yet this also implicates teacher

educators in reflective processes as well as expert teachers. This study, with a focus on teacher use of TL in the MFL classroom, brings to the fore again the debate from multiple perspectives: policy, pedagogic, theoretical, professional. Positioning oneself in terms of situated learning whether as educators, as teachers or as student teachers all require sensitive and shared understanding. Firstly, therefore, open debate about the use of TL in the classroom needs to be carefully orchestrated to ensure that perspectives are brought together through 'disrupting' the flow and asking difficult questions: What is successful practice in the MFL classroom? What is the purpose of the learning and teaching of modern languages - Is it passing exams? Is it enjoyment of the language? Is it to be able to communicate in the countries where the L2 is spoken? Depending on the context, perhaps L1 is more appropriate on occasions, for example introducing a point communicatively and in L2, but then use L1. Once the pupils have mastered the rule, it may be acceptable to explain, refer to, or revise the rule in L1. This would seem to be an approach that is still communicative, yet allows the teacher to check comprehension and/or provide strategies which will help to reinforce the language point studied. It may also be a way of bringing together 'focus on form' and 'focus on forms'.

The second suggests that mediating and engaging in reflective practices is of fundamental importance. Given the complexities and challenges which NQTs face, there would appear to be little time for reflection in the early stages of building professional experiences. As indicated above, student teachers often act, not on the basis of reflection, but through recourse to their own language learning experiences (Borg, 2003). Indeed, as has already been discussed, this is the very time when key underlying pedagogic principles may be rejected or remain dormant and replaced by Gestalts formed in dealing with the here and now and quickly becoming fixed as the student teacher's new pedagogy (Korthagen, 2010). If, in addition, these actions are reinforced through pressure to conform to the practices of experienced teachers in school, it is not surprising that many student and novice teachers soon diverge from the learning and teaching approaches they adopted during ITE.

In terms of reflection, teacher educators too need to revisit their own positioning about target language use and think more in terms of guiding student teachers in optimising use of the target language, rather than maximising use of the target language (Macaro, 2005) and to consider the role of L1 in mediating learning (Macaro, 2005; Hall & Cook, 2012). For years academics have reported on the gap between what research advocates in terms of target language teaching and what happens in classrooms (Anderson & Herr, 1999; Kvale, 1996). It is time to recognise that nothing will change by reiterating the problem separately in our own domains. It is also time to question our own beliefs, both as teachers and as teacher educators, and ask difficult questions, such as 'is our way the best way?'. This means turning to teachers to help define researchable questions, working as a team to share perspectives and insights.

In addition to the inexperience of new teachers and how competent and confident they feel when trying to relate theory to practice, there is still such a great divide between what is advocated in initial teacher education and the practices of serving teachers observed by NQTs. It may be that in-service training targeted at serving teachers is a priority, as NQTs will look to serving teachers for advice and guidance. This is not an easy undertaking, as serving teachers have all undergone similar training to the NQTs. They know what is advocated in ITE programmes and may well feel guilty and/or frustrated if any training highlights things they think they should do but cannot quite manage.

6. Partnership for Collaboration

Michelsen, Nielsen, and Petersen (2008) emphasise three main areas for professional learning based on partnership collaboration: “implementation of change through action research; having a sense of being a part of professional community; and having contacts with academic experts” (p. 100).

The call for teacher educators to embark upon collaborative learning with teachers in schools, both with longer serving teachers and with NQTs, is not new in itself, but when the goal is to explore the interrelationship between current theories and current practice in the learning and teaching of modern languages, the focus changes. This would offer opportunities to try things out in practice, but in a situation in which it is safe to make mistakes and unravel problems. This would take away the guilt and anxiety that an in-service model may create and is more likely to have buy-in from participants, as they would have ownership of their learning. This is in line with Fullan and Langworthy’s call for a “model of new pedagogies in transforming mainstream schools” (Viczkó, 2016) through learning partnerships between schools and teacher education providers to provide deep learning tasks and to embrace digital tools and resources. Building on Lynch’s (2015) study of experienced teachers which revealed that most still have to develop further than Korthagen and Lagerwerf’s Schema Level, such partnerships could openly embrace difficult questions, classroom realities and teacher cognition. For example, through an expectation that new teachers, who do not have years of experience, will find using L2 in class challenging due to a variety of experiences and stages in their professional learning.

Given the arguments presented in this article, the time now is ripe in Scotland, and arguably also elsewhere, to carry out such collaborative research with partnership projects and initiatives emerging as a result of the recommendations of Teaching Scotland’s Future (TSF), the report of a review of teacher education in Scotland (Scottish Government, 2011).

Building on the recommendations of the TSF report from now almost a decade ago, there is still an urgency to embrace collaborative research, but with a deep-

er understanding of how to enable all teachers and teacher educators to develop their thinking. The current momentum for change and improvement in Scottish education in recent years makes now the right time for both teacher educators and teachers in schools to start collaborating on research, either as part of one of the TSF partnership projects, or simply by seeking partners in schools and universities. Such research may well enable teachers to progress from the Gestalt level through to the Schema level towards what Korthagen and Lagerwerf (2001) describe as the Theory level after NQTs have had an opportunity to try their craft in their initial posts in Scotland in the Induction Year. After their Induction Year, but possibly later for some individual teachers, these former novices are usually more confident in themselves as teachers and have acquired experience and expertise in managing their classes and in preparation and planning. This frees up intellectual capacity to examine the bigger picture of appropriate and effective pedagogy in their subject. Inevitably, this will involve, as mentioned earlier, deep and careful reflection on what they are teaching and how they are teaching. This is the challenge for schools and universities as they look to support newly qualified teachers in their initial stages of teaching to develop effective techniques of learning and teaching. As part of collaborative research between teachers and teacher educators, they could look at trying to establish what advice can usefully be given regarding the use of L1 in L2 teaching and what can be interpreted as 'judicious' use of L1, but also look at language learning and teaching in general.

7. Conclusion

Based upon what is known about teacher cognition and situated learning, this article suggests using the context in which teachers find themselves, namely the social practice of working with their colleagues in schools, the place where they are engaging in legitimate peripheral participation, as a starting point for collaborative research into strategies which promote effective learning and teaching vis-a-vis the most effective use of the TL in class.

It is also important that teacher educators understand the complexity of the various layers of teacher cognition (cognition and prior language learning experience, cognition and teacher education, and cognition and classroom practice) as well as the crucial role that reflective practice plays and how these affect the formation and development of teachers' approaches to what they do in the classroom. This article seeks to demonstrate how crucial it is that teacher educators understand these theories, particularly with reference to L1 and L2 use in the classroom, and examine how these can help them understand teaching practices and point to how to improve courses and programmes of (initial) teacher education with respect to language teacher education. This has scope to relate not only to modern languages teaching, but to other subjects taught in secondary schools

and also the primary school sector. Indeed, Korthagen and Lagerwerf's (1996; 2001) work looked at teachers across subjects and sectors.

This idea of schools and universities working together in partnership to improve teacher education is not new but a more recent resurgence of interest supported by the British Educational Research Association (BERA) and the Royal Society for the Encouragement of the Arts, Manufacturing and Commerce (RSA), which led to reconceptualising the contribution research can make to initial teacher education, to teachers' continuing professional development and to school improvement. In their interim report published in January 2014, BERA maintain that "... teachers and teacher educators may be equipped to conduct their own research, individually and collectively, to investigate the impact of particular interventions or to explore the positive and negative effects of educational practice." (BERA 2014, p.5). They also state that

practitioner engagement in and with research has been shown to contribute to successful school improvement in a variety of ways: through the sharing of information about effective practice; by involving practitioners in the testing of new ideas and in the design, delivery and monitoring of interventions. (BERA 2014, p.7)

In BERA's 2018 statement on close-to-practice research, they advise engaging "with practitioners from schools, and researchers, to explore the methodological aspects of CtP research." (Wyse, D., Brown, C., Oliver, S., & Poblete, X., 2018)

The OECD report (OECD, 2015) commissioned by the Scottish Government to review the educational reform "Curriculum for Excellence", highlights too the importance of collaborative research: "It will need to increase the value assigned to data and research evidence alongside professional judgment, on the one hand, while maintaining the consensus that comes through collaboration and partnership, on the other" (p.16).

This is supported also by the Scottish Government in their Research Strategy for Scottish Education (Scottish Government, 2017) which calls for collaborative research with "academics working more closely with practitioners" (p.7).

In terms of situated learning and bringing teachers of modern foreign languages and teacher educators together, this current focus of BERA, the RSA and the Scottish Government is very exciting and paves the way for the type of collaborative research discussed above. This may well offer new insights into the pedagogical issues that are the subject of this article and contribute to teachers' continuing professional development and to school improvement.

There is currently an opportune moment in Scotland and indeed, elsewhere, to reconsider the potential of partnership research. This capitalises on the willingness in the teaching professions for mutual benefits, but above all the drive to improve language teaching and learning to create a shared understanding and embark on

mutual practices in the areas of professional learning and classroom teaching and learning and to take advantage of the support available to make that happen.

References

- Aberdeen, H. (2015). A longitudinal comparative study of the use of target language in the MFL classroom by native and non-native student teachers. *The Language Learning Journal*, 46(4), 329–342. doi: 10.1080/09571736.2015.1083607
- Almarza, G. (1996). Student foreign language teachers' growth. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 50–78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, G., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12–40. doi: 10.3102/0013189X028005012
- Beach, D. (1995). *Making sense of the problems of change*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- British Educational Research Association [BERA]. (2014). *The role of research in teacher education: Reviewing the evidence. Interim report of the BERA-RSA inquiry*. BERA.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. doi: 10.1017/S0261444803001903
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research And Evaluation*, 13(3), 203–220. doi: 10.1080/13803610701626127
- Burkhardt, H., & Schoenfeld, A. (2003). Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3–4. doi: 10.3102/0013189X032009003
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *The Language Learning Journal*, 28(1), 29–39. doi: 10.1080/09571730385200181
- Carraher, D., Nemirovsky, R., & Schliemann, A. (1995). Situated generalization. In *19th annual meeting of the international group for the Psychology of mathematics education* (p. 234). Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Chambers, F. (1991). Promoting use of the target language in the classroom. *Language Learning Journal*, 4(1), 27–31. doi: 10.1080/09571739185200411
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1979). Teachers' thinking. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings and implications* (pp. 231–263). Berkeley, CA: McCutchan.
- Clarke, M. (1994). The dysfunctions of the theory/practice discourse. *TESOL Quarterly*, 28(1), 9. doi: 10.2307/3587196

- Cobb, P. (1996). Where is the mind? A coordination of sociocultural and cognitive constructivist perspectives. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 34–52). New York: Teachers College Press.
- Cobb, P., & Bowers, J. (1999). Cognitive and Situated Learning Perspectives in Theory and Practice. *Educational Researcher*, 28(2), 4–15. doi:10.3102/0013189X028002004
- Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education. *Journal Of Teacher Education*, 56(4), 301–306. doi: 10.1177/0022487105280116
- Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Courtney, L. (2017). Transition in modern foreign languages: a longitudinal study of motivation for language learning and second language proficiency. *Oxford Review Of Education*, 43(4), 462–481. doi: 10.1080/03054985.2017.1329721
- Crichton, H. (2010). *It's good to talk : an investigation into target language use in the modern languages classroom*. Retrieved from <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.563652>
- Department of Education and Science. (1988). *Modern Languages in the school curriculum: A statement of policy* (p. 12). London: Her Majesty's Stationery Office.
- Dolk, M. (1997). Onmiddellijk onderwijsgedrag. *The Ecumenical Review*, 49(4), 494–519. doi: 10.1111/j.1758-6623.1997.tb00314.x
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: OUP.
- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self-theory. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality, theory and research* (pp. 165–192). New York: The Guilford Press.
- Eraut, M. (1995). Schon Shock: a case for reframing reflection-in-action? *Teachers And Teaching*, 1(1), 9–22. doi: 10.1080/1354060950010102
- Franklin, C. (1990). Teaching in the target language: Problems and prospects. *The Language Learning Journal*, 2(1), 20–24. doi: 10.1080/09571739085200371
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35(01), 1–13. doi: 10.1017/S0261444801001720
- Frey, J., & Fontana, A. (1991). The group interview in social research. *The Social Science Journal*, 28(2), 175–187. doi: 10.1016/0362-3319(91)90003-m
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., & Whiting, C. (2000). *Teacher education in transition. Re-forming professionalism?* Buckingham: Oxford University Press.
- Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (2005). Rethinking communicative language teaching: A focus on accuracy and fluency. *Canadian Modern Language Review*, 61(3), 325–353. doi: 10.3138/cmlr.61.3.325
- Gee, J. (1997). Thinking, learning and reading: the situated sociocultural mind. In D. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 235–259). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Great Britain. (1990). *Modern foreign languages for ages 11 to 16: Proposals of the Secretary of State for Education and Science and the Secretary of State for Wales*. London: Dept. of Education and Science.
- Grossman, P. (2008). Responding to Our Critics. *Journal Of Teacher Education*, 59(1), 10–23. doi: 10.1177/0022487107310748
- Halkes, R., & Olson, J. K. (1984). Introduction. In R. Halkes & J. K. Olson (Eds.), *Teacher thinking, a new perspective on persisting problems in education* (pp. 1–6). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271–308. doi: 10.1017/S0261444812000067
- Halliwell, S., & Jones, B. (1991). *On target. Teaching in the target language*. London: CILT.
- HMIE. (2003). *Effective learning and teaching in Scottish secondary schools: Modern languages*. Edinburgh: HMIE.
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M., & Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers And Teaching*, 13(2), 191–208. doi: 10.1080/13540600601152546
- Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge University Press.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325–349. doi: 10.3102/00028312029002325
- Johnson, K. (1996). The vision versus the reality: The tensions of the TESOL practicum. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 30–49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kennedy, M. (1997). The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26(7), 4–12. doi: 10.3102/0013189X026007004
- Kettle, B., & Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching And Teacher Education*, 12(1), 1–24. doi: 10.1016/0742-051X(95)00016-d
- Korb, M., Gorrell, J., & Van de Riet, V. (1989). *Gestalt therapy, practice and theory* (2nd ed.). New York: Pergamon Press.
- Köhler, W. (1947). *Gestalt psychology*. New York: Liveright.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (1996). Refraining the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: levels in learning about teaching. *Teachers And Teaching*, 2(2), 161–190. doi: 10.1080/1354060960020202
- Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching And Teacher Education*, 26(1), 98–106. doi: 10.1016/j.tate.2009.05.001

- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2001). Teachers' professional learning: how does it work? In F.A.J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels (Eds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 175–206). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1988). *The natural approach*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lackey, P. (1945). *Self-consistency: A theory of personality*. New York: Island Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, M. (2015). *Target language use in modern language classrooms : perception and change among newly qualified teachers in Scotland*. Retrieved from <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.705296>
- Macaro, E. (1997). *Target language, collaborative learning and autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 63–84). New York: Springer.
- Marsh, D. (2013). Ana Llinares, Tom Morton & Rachel Whittaker, The roles of language in CLIL. *Journal Of Immersion And Content-Based Language Education*, 1(1), 159–162. doi: 10.1075/jicb.1.1.09mar
- Meiring, L., & Norman, N. (2002). Back on target: repositioning the status of target language in MFL teaching and learning. *The Language Learning Journal*, 26(1), 27–35. doi: 10.1080/09571730285200201
- Michelsen, C., Nielsen, J., & Petersen, M. (2008). *Science and Mathematics Teachers of the Future*, 9(9), 97–112.
- National Foundation for Educational Research. (2001). *Teaching modern languages. Policy and practice in England, Wales and Northern Ireland*. London, The National Foundation for Educational Research.
- Neil, P. (1997). *Reflections on the target language*. London: CILT.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal Of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328. doi: 10.1080/0022027870190403
- Nisbett, R. E., & Ross, L. (1980). *Human Inference: Strategies and Shortcoming of Social Judgment*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, 30(1), 131. doi: 10.2307/3587610

- OECD. (2015). *Improving Schools in Scotland: An OECD Perspective*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/Improving-Schools-in-Scotland-An-OECD-Perspective.pdf>
- Parrish, A., & Lanvers, U. (2019). Student motivation, school policy choices and modern language study in England. *The Language Learning Journal*, 47(3), 281–298. doi: 10.1080/09571736.2018.1508305
- Rendall, H. (1998). *Stimulating grammatical awareness. A fresh look at language acquisition*. London: CILT Pathfinder.
- Richards, J. C., & Pennington, M. (1998). The first year of teaching. In J. C. Richards (Ed.), *Beyond Training* (pp. 173–190). Cambridge: CUP.
- Robinson, V. (1998). Methodology and the research-practice gap. *Educational Researcher*, 27(1), 17–26. doi: 10.3102/0013189X027001017
- Russell, T. (1999). *The challenge of change in (teacher) education*. Sydney: The challenge of change in education conference.
- Savignon, S. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261. doi: 10.2307/3587463
- Scottish Government (2011). *Teaching Scotland's future: Report of a review of teacher education in Scotland*. Edinburgh: The Scottish Government. Retrieved from <http://www.gov.scot/Publications/2011/01/13092132/o>
- Scottish Government. (2017). *A research strategy for Scottish education*. Edinburgh: The Scottish Government. Retrieved from <https://www.gov.scot/publications/research-strategy-scottish-education/>
- Schon, D. (1988). Coaching reflective teaching. In P. Grimmett & G. Erickson (Eds.), *Reflection in teacher education* (pp. 19–29). Vancouver, BC: Pacific Educational Press & New York: Teachers College Press.
- Schön, D. A., 1993. Generative metaphor: a perspective on problem-setting in social policy. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed., pp. 137–163), Cambridge: Cambridge University Press.
- Tabachnick, B., & Zeichner, K. (1986). Teacher beliefs and classroom behaviours: some teacher responses to inconsistency. In M. Ben-Peretz, R. Bromme & R. Halkes (Eds.), *Advances of research on teacher thinking* (pp. 84–96). Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Van Hiele, P. (1986). *Structure and insight: A theory of mathematics education*. Orlando: Academic Press.
- Viczko, M. (2016). A rich seam: How new pedagogies find deep learning, by Michael Fullan and Maria Langworthy. *Leadership And Policy In Schools*, 15(2), 231–233. doi: 10.1080/15700763.2015.1073331
- Watzke, J. (2007). Foreign language pedagogical knowledge: Toward a developmental theory of beginning teacher practices. *The Modern Language Journal*, 91(1), 63–82. doi: 10.1111/j.1540-4781.2007.00510.x

-
- Weinstein, C. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching And Teacher Education*, 6(3), 279–290. doi: 10.1016/0742-051x(90)90019-2
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review Of Educational Research*, 68(2), 130–178. doi: 10.3102/00346543068002130
- Wyse, D., Brown, C., Oliver, S., & Poblete, X. (2018). *The BERA Close-to-Practice Research Project: Research Report*. London: British Educational Research Association. Retrieved from: <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/bera-statement-on-close-to-practice-research>
- Zeichner, K., & Tabachnick, B. (1981). Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience? *Journal Of Teacher Education*, 32(3), 7–11. doi: 10.1177/002248718103200302



The challenge of teaching in higher education: Training novice lecturers

Eliezer Yariv^a, Hadas Shelly-Huber^a

^a*Gordon College of Education, Israel*
elyariv@Gordon.ac.il

SUBMITTED DEC 29, 2019

REVISED AUG 2, 2020

ACCEPTED AUG 10, 2020

This paper discusses the challenges academic institutions face these days in their efforts to abandon old teaching styles of lecturing in favor of updated, fast-pace, relevant styles. Adopting such active teaching methods, it is argued, would (a) increase students' engagement and interest; (b) improve learning; (c) make academic institutions more attractive for new applicants; (d) decrease the numbers for of students' dropout and sense of alienation. The paper opens with a description of the rapid global changes in higher education institutions. Then we present a survey of the available local and overseas programs that prepare researchers to become eloquent lecturers. We also address the Israeli higher education council's policy regarding improving the quality of teaching. In the second section of the paper we present a curriculum of innovative two-year training program that would prepare every new researcher who wishes to develop a career as a lecturer in an academic institution in Israel. That 120-hour basic training includes four main sections based on Shulman's (1987) conceptualization of preparing teachers and evidence-based principles. We suggest that only those who graduate the program would become eligible to be promoted to a senior position and rankings.

KEYWORDS: higher education, active learning, teaching methods

"I think that our lecturers hate their students, who interfere with what they really want to do – research. Most of them are so boring. I find myself sitting in a terrible lecture, just like the boring lessons in high school, waiting for it to be over. We quietly surf Facebook or play Candy Crush. It doesn't seem to bother them until you dare to ask difficult questions or criticize them. They just want you to recite stuff like you did in the matriculation exams." (Detel & Lutsky, 2013)

1. Introduction

University lecturers face the challenge of fulfilling two competing demands that affect their functioning and career advancement: on the one hand, the uncompromising demand to engage in research and publication and on the other, the pressure to deliver high-quality teaching that caters to the needs and expectations

of the students. The quote above seemingly reflects the priority given to scientific inquiry over teaching. This priority is expressed in different ways in academia, and this article addresses the prevailing practices in Israeli academic institutions. For example, almost half of the students who participated in the last poll by the National Union of Israeli Students thought that the quality of teaching in their institutions was average to low. The results of that poll showed a decline in satisfaction since the previous year (National Union of Israeli Students, 2017).

To improve lecturers' quality of teaching, this paper proposes that all novice lecturers not only specialize in research but also receive methodical training to improve their pedagogical and didactic skills. This suggested program would last two years, at the end of which participants would receive a certificate constituting a prerequisite for their continued promotion. This program would (a) offer a methodical preparation based on proven didactic principles; (b) be mandatory for all new lecturers who assume a position in higher education institutions; (c) be a prerequisite for promotion for lecturers wishing to develop an academic career. The program could also be expanded to veteran lecturers who will continue to specialize in teaching. Such training is expected to yield several advantages: (a) courses and lessons that are more interesting and more updated; (b) better quality teaching that increases student involvement and improves learning; (c) increased attraction of academic institutions for new candidates; (d) reduced student dropout; (e) institutional encouragement of the development of tools for methods of teaching and assessment; (f) lessening alienation and burnout among the faculty.

This article opens with a brief overview of the rapid changes that have occurred in higher education systems around the world. These changes increase the pressure on lecturers to balance research and publication with quality teaching. Following that, it examines to what extent universities are indeed offering novice faculty members training programs for their teaching positions. Based on a survey with heads of teaching improvement centers we will present the current situation in higher education in Israel. In the second part we will propose a curriculum of training novice lecturers, based on pedagogical principles of professional development. This proposal applies to lecturers in all faculties – humanities, sciences, engineering, arts, and so on. It should be noted that our suggestions do not relate to practices such as teaching surveys used for administrative purposes, or the screening, hiring and induction of novice lecturers (Dunkin, 1991).

2. Higher education in turbulent times

Despite its conservative nature, over the past generation, academia has been undergoing changes in its roles and the expectations it fulfils (Almog & Almog, 2020). Globalization has led to higher education systems becoming more uniform and 'international' in nature. Thus, for example, the Bologna Process has imposed uni-

form academic and structural standards that enable students to attend institutions in different countries on their path towards a degree (Beech, 2018). Many universities have programs for foreign students (Lewin, 2009), and some have branches in other countries, often ones with a different culture (Tange, 2010). Lecturers sent to teach in these programs are often forced to teach in a foreign language (Airey, 2011) and to adapt to the local culture and customs (Smith, 2009). Technological developments are also changing the nature of academic teaching, for example, course websites (Moodle) and online distance courses (MOOCS) that render on-campus presence unnecessary. The recent dramatic impact of the COVID-19 pandemic is expected to intensify these technological and didactic developments.

Demographic changes increase the number of students, with more egalitarian representation of diverse population groups. Yet another change that has been taking place in recent years is the attitude students have towards the academic institution and its faculty. The respect young people used to have for an academic institution and its professors has been replaced by a consumer culture in which young people carefully and critically examine the quality of the teaching and the relevance of the content studied for the world outside the ivory towers of academe (Almog & Almog, 2020). If in previous generations academic studies were considered a necessary condition for developing a successful career, the changes in the labor market, the multiplicity of emerging new occupations, the decline of many unnecessary ones, and the expansion of non-academic training tracks, offer young people today effective alternatives for acquiring a profession.

What content and skills should academia provide its students in the face of rapid technological and economic developments? What areas of specialization will be needed during the 30-40-year future careers of today's graduates? At a time when existing knowledge quickly becomes obsolete, universities recognize that alongside acquiring disciplinary knowledge and tools, young people will need to develop careers and continue learning throughout their life (Alt & Raichel, 2018). Lecturers need to understand what an independent learner is, what components of self-directed learning are (Pintrich, 2000a, 2000b; Shelly-Huber, 2017; Zimmerman, 2000), and how different methods can help their acquisition. It is also becoming clearer that teaching technical and scientific knowledge is not enough. To function successfully, graduates need to develop soft skills such as leadership, critical thinking, communication skills, drafting, writing, decision making and teamwork (Capelli, 2015; Jackson, Lower, & Rudman, 2016). These skills can be imparted during degree studies, but they require the academic institution to first train the lecturers in how to teach them. These trends concern current leaders of higher education as well as scholars and lecturers themselves (Fanghanel, 2011).

In order to understand how these changes affect the work of lecturers, we must widen our perspective to see the national and global picture. A recent UNESCO report on higher education in East Asia (UNESCO, 2014) indicated how these

countries were coping with the dramatic rise in the demand for higher education. As a first step, there was a decision to expand and build more public and private academic institutions. To do this they had to recruit scholars and lecturers. Traditionally, the teaching faculty was recruited among graduates of doctoral programs in the established universities. But since those programs only catered to immediate needs, additional tracks had to be added to bolster the postgraduate programs and send more young researchers to postdoc programs abroad. The recruitment and training of more researchers was perceived in those countries as an opportunity to improve the human capital and draw international investors to develop the local economy. Expanding existing and new tracks for post-graduate degrees was also meant to enrich the scope and quality of research. The investment was simultaneously accompanied by pressure on the researchers to publish as many articles as possible. The leaders of education in those countries and their universities hoped that improved rankings in international indices – as measured by the number of publications in leading journals – would raise the prestige of their country and their economic competitiveness.

Building new academic institutions demanded massive investments. In order to cover ongoing costs, governments raised tuition fees, increased the number of students each lecturer taught, encouraged the recruitment of more temporary, inexperienced lecturers and urged the universities to use methods of mass instruction (e.g., lectures in large halls, online courses) in order to save money. At the same time, the governments encouraged the establishment of private academic institutions whose budgets came from donations and high tuition fees paid by wealthy families. The rapid growth of the private institutions excluded entire population groups and further increased the gaps in the quality of education and the quality of teaching. The students in the public institutions were taught by lecturers whose training focused mainly on research and development rather than on teaching the discipline. It is the UNESCO researchers' opinion that these two trends of coping with growth – expansion and upward growth – were also perceived in those countries as a means of increasing their economic and technological competitiveness (Council for Higher Education [CHE], 2017; Hativa & Goodyear, 2002; UNESCO, 2014).

The challenge of training lecturers

Academic institutions invest their resources in research, but do little in terms of training the faculty for teaching (Rosado Pinto, 2008). Almog and Almog (2020) offer several reasons for that situation: (a) a matter of resource allocation: when scientific research become increasingly expensive, universities are forced to decrease their allocations to teaching and hire part-time instructors who are not involved in research; (b) since the budgeting of universities is based on scientific outputs,

teaching becomes less valued and thus less invested in; (c) lecturers are not rewarded for high quality teaching.

Although lecturers are not obliged to learn and prove their teaching skills, in recent years there has been increasing recognition that the old methods do not respond to the students' interests and knowledge development (Pleschová et al., 2012). Several studies have monitored the usefulness of different teaching methods (Häkkinen et al., 2017; Barnett & Guzmán-Valenzuela, 2017), including the style of teaching – a lecturer-oriented or student-oriented approach (Ginns, Kitay, & Prosser, 2008). The first style is where students are seen as passive and are supposed to absorb the factual information the lecturer imparts. In the second style, the lecturer encourages students to actively learn and produce the knowledge themselves (Kember & Kwan, 2000). Chi and Wylie (Chi, 2009; Chi & Wylie, 2014) expanded this conceptualization and classified learning according to the degree of active engagement in student assignments (ICAP framework): (a) in passive activities, students receive information, for example through lectures and viewing presentations and films, without further involvement in the study material; (b) In 'active' work, students perform motor activities, such as marking, cutting, and selecting segments; (c) the constructivist approach applies peer learning, where students incorporate the materials taught and come up with their own ideas to reach a new product, such as a concept map; (d) in the interactive approach, students discuss materials and formulate their own understanding and materials together.

The increasing awareness of the importance of quality of teaching and the EU's demand to improve it (European Commission, 2013a; Gibbs & Coffey, 2004) was a wake-up call for countries including the UK, Norway, Sri Lanka and others, which already had significant training programs. These programs entail between 120-500 hours of study and participation in them is a prerequisite for receipt of tenure (Gibbs & Coffey, 2004). Below are two examples, one of a single institution and the other of a national program.

Training lecturers for teaching positions at the University of Helsinki is purely voluntary and the dropout rate in these courses is negligible. Even though the university has a higher education research and development center, which is also responsible for training programs, on the four campuses of the university there are independent departments that offer basic courses to train lecturers (Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2007). The university offers three levels of training: a basic course of 10–12 ECTS¹ designed to impart the fundamentals of planning and teaching a course and assessing students' learning from it. These courses last four to six months and they also aim to instill a student-oriented approach. The next stage of training, which lasts one year (30 ECTS), is designed to improve teaching practices and deepen understanding of the essence of teaching. The lecturers also undergo a short practicum workshop in which they observe their peers and re-

1 ECTS – European Credit Transfer System

ceive feedback on their teaching from experts. After completion of the short and the long course, lecturers may be accepted to a two-year course (70 ECTS) that is conducted in their own institution and in another one. In addition to the practicum, the participants conduct research pertaining to teaching in higher education.

Slovenia has four universities, only one of which has a formal requirement for a lecturer to show a certificate of participation in a teaching training program (Aškerc & Kočar, 2015). In other institutions, the requirements are more limited and include giving a demonstration lecture. However, the Slovenian Agency for Quality Assessment recently decided to develop a teacher training program. This 40-hour course, in which participation is voluntary and numbers are low, includes learning about topics such as rhetoric, online learning, teamwork, student assessment and more. An online survey of 511 Slovenian academics revealed that half of them had never attended any kind of program and that they lacked even the most minimal pedagogical knowledge (Aškerc & Kočar, 2015). Class attendance is lower (between 68%–75%) among lecturers in natural sciences and engineering and higher in education and the social sciences (63% and 89% respectively).

According to lecturers who took part in the study, courses in education do not always teach the skills of teaching in academia. The respondents claimed that training programs and prior professional experience are more essential in post-secondary study tracks and in programs for lower diplomas (such as practical engineering) and less necessary for lecturers in postgraduate degree studies (such as a PhD). They ranked the importance of international collaboration inversely, but to a lesser degree.

The efficacy of the training programs

Novice lecturers are hired after finishing their doctoral and post-doctoral studies. There are other who have acquired their expertise in other professional fields and are invited to lecture about their expertise (such as a judge invited to teach in a law faculty). Any group of candidates constitutes quite a heterogeneous group coming from different organizational and cultural environments. Each candidate has different expectations of the formal and informal training program. Some need information about procedures and routines, while others are interested in getting to know the interpersonal relationships within the organization. Each training program must take into account these two focal points of such expectations (Hodkinson & Taylor, 2002). Since many novice lecturers have never stood behind a podium, they need to acclimatize rapidly and gain experience in teaching. For example, it was found that the training of experts who were recruited to teach in British universities helps them modify the high expectations they had in their previous workplaces while at the same time they learn to adjust their skills to the needs and teaching-learning format of university. The training was found to give

them confidence in teaching methods beyond the student-oriented teaching and the reflective work that encourages their integration into the academic institution (Butcher & Stoncel, 2012).

The few available studies on training programs indicate their efficacy and positive contribution to the lecturers (Boerboom et al., 2009; Rust, 2000). For example, novice lecturers who attended the program at the University of Helsinki underwent a slow process of change (Postareff et al., 2007). In the beginning there was even a certain regression which later balanced out and improved. Furthermore, it was discovered that the participants valued meeting lecturers from other faculties and felt that their knowledge and experience had expanded. A follow-up study three years later (Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2008), found that there was an improvement in the sense of self-efficacy and teaching mindset of lecturers who continued to take courses compared to those who were satisfied with the basic courses they had attended. The researchers believe that an ongoing training program that focuses primarily on changing lecturers' attitudes, more than the teaching methods they use, is greatly needed.

Another aspect of training addresses the use of online communication. A study conducted in the Netherlands (Rienties, Brouwer, & Lygo-Baker, 2013) found that training programs broadened the participants' knowledge of technological content teaching (TPACK). They used online teaching more often and felt more confident in doing so. In another study, Gibbs and Coffey (2004) examined the effect of training on lecturers' teaching skills; how they develop their perception of teaching and learning and what changes occur in their students' learning patterns. A comprehensive and controlled international study was conducted over three years in 22 institutions in eight different countries. Within a variety of programs ranging between 60 to 300 hours, it was found that the training increased student-oriented instruction and lessened lecturer-oriented instruction, as opposed to a reverse process for the control group. These findings emphasize the importance of training novice lecturers. Not only does it give them basic instructional foundations, it also changes their teaching style, making it more student-oriented and less based on frontal teaching.

The training situation in Israel

Professional development in Israeli academic institutions includes both the criteria for the hiring and the advancement of faculty members, as well as programs these institutions run for professional and instructional advancement of the lecturers.

Hiring and promotion of faculty. According to the Council for Higher Education (CHE), to be hired as a lecturer, candidates must have a PhD from an accredited institution, and have preferably completed post-doctoral studies. In the lower level of academic promotion ('lecturer') equal weight is given to qualities of

research and teaching, but at higher levels (senior lecturer, associate professor, and full professor) much emphasis is placed on the candidate's research experience, as measured by published journals articles and books; attending and presenting at scientific conferences, current research activities, and grants received. The criteria emphasized for promoting a senior academic faculty member in colleges are slightly different from those in universities and they place greater emphasis on the quality of teaching and contribution to the community alongside research and professional achievement (CHE, 2017).

Professional development programs. In accordance with the guidelines of the CHE, each academic institution maintains a center for the promotion of teaching. Considerable variation among the centers was found according to the size and activities in each institution (Hativa, 2010). Some operate with a limited budget and no real staff while others have a broad infrastructure and a wide range of programs. The survey indicated a wide variety of didactic courses, symposia, departmental seminars, recorded courses, courses for novice lecturers, one-off training sessions for novice lecturers and counseling for veteran lecturers, and awarding prizes for outstanding lecturers. Many teaching centers operate a website that offers didactic materials and sometimes publish professional literature. Teaching surveys are a very popular administrative means aimed to improve teaching, but cannot be defined as a form of training and so we have chosen not to refer to them in this article. In order to understand the current state of the centers for advancing academic teaching, we conducted a survey examining the training programs at several institutions. This information will allow us to propose a new program in this area.

3. Information collection methods.

Our aim was to obtain updated data on the extent and coherence of training of novice lecturers who are hired to teach at Israeli universities and colleges. Where a coherent program was found, we studied and analyzed its professional content, teaching methods, duration, and whether the graduates were awarded with an official profession certificate from their Institution.

This data was collected from several sources: (a) CHE position papers and decisions; (b) relevant content on the websites of a number of academic institutions; (c) personal telephone conversations with teaching staff and (d) an internet survey with a sample of 10 out of 63 academic institutions in Israel (CHE, 2017) and three academic institutions in Europe.

We strove to include every kind of institution within our sample. Through cluster sampling, two of Israel's nine universities were selected (these institutions offer studies in a variety of faculties and allow students to study for all three degrees); three out of 32 public academic colleges offering various undergraduate and graduate programs; four out of 21 colleges of education, and one private (not govern-

mentally-budgeted) college. For the sake of comparison, we selected three teaching centers for universities in Europe with which we have direct contact.

In the survey we asked heads of centers for teaching improvement about the nature of their training, and whether their graduates receive a certificate or a teacher license at the end of the program. A typical sample of the data collected is shown in Table 1:

TABLE 1. *Data on teacher training programs in Israel and Europe*

Institution	Departments for professional development in the center	Types of training	Intended audience	Mandatory or optional	Certificate/ license
Scottish University	Faculty and TA Development Center	Courses and workshops tailored to staff needs throughout the year	All faculty and TAs	Optional	Certificate
Polish University	Center for Faculty and TA Development	Developing and producing courses in an innovative model adapted to new teaching	All faculty and TAs	Optional	Certificate
Irish University	Center for Faculty and TA Development	Developing and producing courses in an innovative model adapted to new teaching	All faculty and TAs	Optional	Certificate
University in Israel	Center for the Advancement of Teaching	Basic teaching and topic workshops (e.g. assessment, voice, teaching in large classes). Personal assistance, about 15 lecturers per year	All faculty as well as the research students who are TAs	Mandatory to attend orientation at the beginning of the year and the basic teaching workshops	None
Public college in Israel	Unit for Faculty Development, consisting of five people	The unit is responsible for faculty evaluation, faculty training and development. Tutorials and personal accompaniment. Processes of excellence	The entire faculty	Required for new faculty orientation classes and 2-3 workshops, and for the whole faculty at least once a year	Confirmation of participation from the center

Although the survey reflects an awareness of the need for professional development, the activities conducted in HEIs are few and partial. All the universities and colleges sampled have a professional development center. All of them are developing programs for new staff that include acclimatization and structured workshops that require attendance during the first three years of working in the institution. Each center develops programs for the entire staff to meet the organization's specific needs. For example, workshops for the teaching assistants, workshops on

familiarization with technologies and their use during the courses, developing a personal accompaniment method for a lecturer that includes observing lessons up to the level of seeking the cause of discipline issues, and other kinds of guidance. Furthermore, some centers provide basic workshops on planning courses and using active learning methods, such as PBL. Only one institution offered a comprehensive mandatory training program for the new faculty members, and none of them has established a full training program such as the one at the University of Helsinki. Only two institutions issue certificates, but these do not come with any kind of remuneration. At one of the institutions we reviewed, there is an option for remuneration provided there are 15 regular participants for 30 hours. One institution overseas provides a formal certificate.

4. A proposal to train novice lecturers

Principles and structure

Based on the data we collected and the available empirical studies, we believe that any preparation program should include both academic courses and a guided practicum. This program should be long enough to help impart knowledge and experiential learning. However, it should not be too long or too exhausting to interfere with other duties these new lecturers assume. In addition, accepting novice lecturers only would help maintain a homogenous cohort of inexperienced participants. It would make it possible to develop and lead a structured and systematic curriculum that is applicable and relevant to all participants. Regarding the veteran faculty members who still need to upgrade their teaching capabilities, we suggest they receive training at the institution's center for professional development that would meet their particular needs.

Developing such a program also needs to take in account three principles:

1. A uniform framework that would suit the requirements and curriculums in other institutions and countries (Postareff et al., 2007). This is because a lack of uniformity might make it hard for lecturers who trained in one institution to teach elsewhere with higher (or lower) standards. An example of such 'teething problems' occurred in training programs in England:

"... rather than uniformity of provision, the diversity of values and purposes in different types of [academic] institution [in England] is reflected in a diversity of attitudes and approaches to training: the size of course, and the levels of support among senior managers, heads of department and among new lecturers themselves" (Bamber, 2002, p. 433).

2. A program built on stages, in which each unit provides the basis for more advanced courses and the guided practical phase.

3. A holistic framework that connects theory and practice, a reference to the full range of the missions of lecturers as teachers and educators.

The curriculum

We propose a two-year program that comprises four 30-hour units of study, for a total of 120 hours. In addition, there will be an orientation workshop for each novice lecturer beginning his or her academic career at the institution. The program's educational philosophy adopts the constructivist approach and offers to impart a variety of pedagogical tools that allow the participants to acquire knowledge and become independent learners.

In addition, these study units will follow the conceptualization of Shulman (1987): (1) knowledge of the learners; (2) general pedagogical knowledge (PK); (3) pedagogical knowledge tailored to teaching a specific discipline (PCK); (4) guided practical work.

1. Knowledge of the learners

Alongside the growing numbers, diversity in the student population is also increasing (Quaye, Harper, & Pendakur, 2019). This diversity refers to socioeconomic, ethnic and intergenerational aspects. For example, Almog and Almog (2016) argued that students from generation Y in Israel have a different attitude towards academic studies than students of the previous generation. Given that most students come with the goal of acquiring professional knowledge that will allow them to earn a living, the pressure on the world of academia is increasing to match the content taught to the increase (or decline) in demand for specific professions. An acquaintance with learner characteristics will allow lecturers to tailor their teaching methods to the target audience and to the content taught. The semester course (30 hours) will deal with academia and its rapid changes; the sociological and psychological characteristics of the new learners; various aspects of adult learning including understanding the causes and processes that make learning specific topics easy or difficult.

2. General pedagogical knowledge

Pedagogical knowledge expands the understanding about teaching: the relationship between teaching and learning, student engagement and understanding of the subject being studied. The participants will learn to encourage self-regulated learning (SRL) including setting goals, planning lessons, monitoring and assessing their work, with reference to cognitive, metacognitive, and motivational aspects (Kramarski & Michalsky, 2015; Shelly-Huber, 2017; Zimmerman & Schunk, 2011). This domain includes a variety of topics including thinking development, frontal teaching methods (lecture, use of presentations), 'activating' instruction, and the use

of technological means (such as online courses, a smart board, tablets) (Chu, Reynolds, Tavares, Notari, & Lee, 2017). The course will provide methods for teaching literacy skills such as essay writing, argument building, deep understanding (as opposed to simple memorization of ideas or formulas), developing advanced logical skills, articulation skills, collaborative tools, cultivating soft skills such as attentive listening, and more. The course will teach effective communication methods between the lecturer and the student (Notzer & Abramovitz, 2014), principles of classroom management and dealing with disruptions (Yariv, 2010). In addition, methods for assessing the quality of learning will be introduced (Abramovitz, 2014). This course will take 30 hours, after which the next course will deal with methods for teaching specific subject matter.

3. Pedagogical content knowledge

In order to provide learners with in-depth knowledge in the discipline they have chosen, it is imperative that lecturers choose teaching methods that are appropriate for the discipline they teach. PCK for a specific discipline links general pedagogical knowledge to specific contents (Berry, Friedrichsen, & Loughran, 2015). These contents are spread across a very broad range of topics in science and engineering, medicine, social sciences and the humanities. Each discipline contains a wide range of specific topics the lecturer must be prepared to teach in class. This knowledge is anchored in the lecturer's beliefs and customs. It also includes conceptual and procedural knowledge about a variety of techniques or activities that cater to different learning styles or preferences, knowledge about assessment techniques and about the variety of resources that can be used in the class. The 30-hour course will offer different approaches to teaching a topic; how to plan the teaching in a course where the lecturer will take the relevant parts from this ensemble and at the same time manage to construct from these parts a holistic world of content (Cochran-Smith, Ell, Ludlow, Grudnoff, & Aitken, 2014).

4. Guided practical work

In order for a program to succeed in imparting the appropriate knowledge and tools, it is essential that lecturers learn and experience new methods during their training and once introduced to them, they should build their courses to align with the relevant teaching methods appropriate for the specific discipline. The guided practice will help them choose the most appropriate teaching methods and timing; when the learning involves surface thinking and when to move to teaching and learning based on in-depth thinking (Biggs & Tang, 2011). In addition, the individual accompaniment by experts helps them cope with mistakes and failures. Hativa (2006) recommends that veteran and novice lecturers observe each other in order to gain insights and give tips on quality teaching.

The practicum will be built as a 14-session unit (about 30 hours) divided into three segments: Segment 1 (3-4 sessions) will take place during the months of August–September, before the start of the second year of training. Participants who

have already learned about learner characteristics and general teaching methods will practice planning courses for the coming academic year. This workshop will enable integration between pedagogical knowledge and its matching to content knowledge. Segment 2 will take place during the first semester of the second year. It will consist of 6-7 bi-weekly sessions which combine group activities with individual mentoring. Workshop participants will practice various methodologies (such as PBL) observe their peers and also lecturers using different approaches to teaching. Being guided by a counselor from the Center for the Advancement of Teaching, they will discuss how to best apply the best teaching methods and overcome obstacles. Segment 3 will take place in the second semester and consist of 2-3 sessions on the development of the courses and on monitoring the students' learning and methods of assessment.

Orientation workshop. We propose this workshop include two one-day sessions. One will take place a month or two before studies begin. It will involve: (a) getting to know the institution, the senior administrative staff and faculty members, (b) getting to know the Moodle platform, and (c) writing a syllabus and desired learning outcomes. The second day will take place 4-6 weeks after the start of the academic year and will expand on getting to know the institution, its procedures and academic and organizational traditions. The workshop will allow attendees to bring up difficulties and problems encountered.

5. Organizational aspects of the program

In and of itself, the program is basic and limited in scope, and as such, provides a first step. In order for such a reform to become reality, certain practical and administrative aspects must be taken into consideration.

Program costs. Each year several hundred new lecturers are hired in Israel to teach at its universities and colleges (CHE, 2017). These are the lecturers who are supposed to receive this training. For the institution, the program entails only few teaching hours (between 2 and 6), depending on the number of participants. In order to reach an optimal cost-benefit ratio, one must define the minimum number of participants in each institution. When the number of novice lecturers is too small, several institutions in the same geographical area might join to share a program. It makes sense for the institution that hires the largest number of lecturers in a given year to be the center that runs the program. It is vital that the participants come from all the different faculties. As for the identity of the participants, for those who are not considering an academic career, the CHE might consider giving them an exemption.

Assessment of program graduates. As with any educational endeavor, the learners must show proof of the knowledge and skills they have acquired. Such assessment is not devoid of problems. Shulman (1987) mentioned that an increasing number of general teaching principles have already found their way into tests assessing the functioning and qualification of new teachers. The weakness of these

principles as well as their advantage, derives from the fact that they ignore the specific context in which teaching takes place. Hence, discovering those patterns of action and defining them as principles simplifies the immensely complex craft of teaching. The great danger in this measurement occurs when these principles turn into 'prescriptions' and the recommendations turn into mandatory demands. Although the program is based on a uniform curriculum, the assessment should take in account local cultural and institutional contexts, including the participants' experience and their beliefs about teacher-oriented vs. student-oriented teaching.

Developing accreditation and licensing programs. Every participant in the program will receive a certificate of completion. Lecturers who transfer during the course from one institution to another will receive a transcript of the scope of studies in the previous institution. Another aspect pertains to the question of whether it is sufficient that the institute that conducted the training should grant a certificate to graduates. Possibly, it is the state that should grant a professional license, just like the licensing it gives to drivers, electricians, social workers and schoolteachers. This proposal is indeed far-reaching but is not so unrealistic; quite recently it was recommended by a European think-tank on modernizing higher education (European Commission, 2013b). The think-tank mentioned several countries including Spain, which established a national agency for assessment quality and licensing (ANECA) that enables universities to join the program voluntarily and after a structured move that includes course planning, teaching development, and assessment of results, faculty members receive accreditation (European Commission, 2013b, p. 28). A move such as this represents a far-reaching aspiration that faculty members have high-level teaching skills and will continue to professionalize even after completing the basic training.

Encouraging professionalization. It is essential that the promotion of novice lecturers be conditional upon presentation of a certificate of participation in the program. This dependence will put pressure on novice lecturers to attend the course and will obligate the institutions to run it. Yet, no single preparation program, as good as it might be, is enough. Like the training at the University of Helsinki, follow-up programs should be developed to enable novice lecturers to become even more professional. Colleges and universities should encourage lecturers to research their actions and attend in-service courses as well as individual and group guidance. In a different context, they may encourage professional development via institutional in-service courses, student feedback and awarding prizes to outstanding lecturers.

In sum, in times of rapid change that are undermining the status and social mission of academia, quality teaching appears even more important than ever before. Charismatic lecturers would capture students' attention and provide them with a better education and learning experiences. Almog and Almog (2020) go even further and suggest separating the dual roles of scholars as scientists and teachers. The

time has come, they argue, to give teaching equal status as research. The reform we suggest follows that direction and is meant to provide lecturers with high-quality skills and knowledge to impart to their students.

References

- Abramovitz, R. (2014). Alternative assessment vs. traditional assessment: The benefits of each. In N. Notzer (Ed.), *To excel in academic teaching: Lecturer handbook of updated strategies and competencies* (pp. 231–244). Tel Aviv: Sifriat Hapoalim (Hebrew).
- Airey, J. (2011). Talking about teaching in English: Swedish university lecturers' experiences of changing teaching language. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 22, 35–54. Retrieved from http://www.aelfe.org/documents/o2_22_Airey.pdf
- Almog, T., & Almog, O. (2016). *As if there is no tomorrow: How generation Y is changing the face of Israel*. Ben Shemen: Modan (Hebrew).
- Almog, T., & Almog, O. (2020). *The Academia's Lies: What Went Wrong in the University Model and What Will Come in its Place*. Tel Aviv: Yediot Aharonot Books. (Hebrew).
- Alt, D., & Raichel, N. (2018). *Lifelong citizenship: Lifelong learning as a lever for moral and democratic values*. Leiden: Brill/Sense.
- Ashwin, P. (2009). Conceptualising teaching and learning interactions in researching higher education. In M. Tight, K. H. Mok, J. Huisman, & C. C. Morphew (Eds.), *The Routledge international handbook of higher education* (pp. 37–46). New York, NY: Routledge.
- Aškerc, K., & Kočar, S. (2015). Teaching and the pedagogical training of university teaching staff – Practice and opinions under Slovenian higher education legislation. *Education Inquiry*, 6(2), 159–175. doi:10.3402/edui.v6.25591
- Bamber, V. (2002). To what extent has the Dearing policy recommendation on training new lecturers met acceptance? Where Dearing went that Robbins didn't dare. *Teacher Development*, 6(3), 433–458.
- Barnett, R., & Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Sighting horizons of teaching in higher education. *Higher Education*, 73(1), 113–126. doi:10.1007/s10734-016-0003-2
- Beech, S. E. (2018). Adapting to change in the higher education system: International student mobility as a migration industry. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(4), 610–625. doi:10.1080/1369183X.2017.1315515
- Berry, A., Friedrichsen, P., & Loughran, J. (Eds.). (2015). *Re-examining pedagogical content knowledge in science education*. New York, NY: Routledge.
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). Maidenhead, UK: Open University Press.

- Boerboom, T. B. B., Dolmans, D. H. J. M., Muijtjens, A. M. M., Jaarsma, A. D. C., Van Beukelen, P., & Scherpbier, A. J. J. A. (2009). Does a faculty development programme improve teachers' perceived competence in different teacher roles? *Medical Teacher*, 31(11), 1030–1031. doi:10.3109/01421590903183779
- Butcher, J., & Stoncel, D. (2012). The impact of a Postgraduate Certificate in Teaching in Higher Education on university lecturers appointed for their professional expertise at a teaching-led university: 'It's made me braver'. *International Journal for Academic Development*, 17(2), 149–162. doi:10.1080/1360144X.2011.620107
- Cappelli, P. H. (2015). Skill gaps, skill shortages, and skill mismatches: Evidence and arguments for the United States. *ILR Review*, 68(2), 251–90. doi:10.1177/0019793914564961
- Chi, M. T. H. (2009). Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1(1), 73–105. doi:10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243. doi:10.1080/00461520.2014.965823
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Ludlow, L., Grudnoff, L., & Aitken, G. (2014). The challenge and promise of complexity theory for teacher education research. *Teachers College Record*, 116(5).
- Council for Higher Education [CHE]. (2017, 26 December). *Improving the quality of teaching and learning – Addressing institutions of higher education* [CHE decision] (Hebrew). <https://che.org.il>
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2017). *21st century skills development through inquiry-based learning: From theory to practice*. Singapore: Springer.
- Detel, L., & Lutsky, D. (2013, October 13). Lecturers vs. students: "They are inarticulate and spoiled" (Hebrew). *TheMarker*. Retrieved from <https://www.themarker.com/news/education/1.2138628>
- Dunkin, M. J. (1991). Orientations to teaching, induction experiences and background characteristics of university lecturers. *The Australian Educational Researcher*, 18(1), 31–52. doi:10.1007/BF03219483
- European Commission. (2013a, June 18). *EU high level group: Train the professors to teach* [Press release]. Retrieved from https://ec.europa.eu/commission/press-corner/detail/en/IP_13_554
- European Commission. (2013b). *High level group on the modernisation of higher education: Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: European Union. doi:10.2766/42468
- Fanghanel, J. (2011). *Being an academic*. London, UK: Routledge.

- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 134–176. doi:10.1016/j.cedpsych.2008.01.001
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2014). Exploring differences in practicing teachers' valuing of pedagogical knowledge based on teaching ability beliefs. *Journal of Teacher Education*, 65(5), 435–448. doi:10.1177/0022487114541813
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100. doi:10.1177/1469787404040463
- Ginns, P., Kitay, J., & Prosser, M. (2008). Developing conceptions of teaching and the scholarship of teaching through a Graduate Certificate in Higher Education. *International Journal for Academic Development*, 13(3), 175–185. doi:10.1080/13601440802242382
- Guzmán-Valenzuela, C. (2013). Challenging frameworks for understanding teaching practices in higher education: The end or the beginning? *Qualitative Research in Education*, 2(1), 65–91. doi:10.4471/qre.2013.16
- Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., & Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): A framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, 23(1), 25–41. doi:10.1080/13540602.2016.1203772
- Hativa, N. (2006). *Tips for good teaching at the university or the college*. Tel Aviv: Ha'hotza'ah Ha'akademit Le'pitu'ah Segel Hora'ah (Hebrew).
- Hativa, N. (2010). What is being done at the centers for the promotion of teaching in Israel? *Al Hagova*, 9, 55–61 (Hebrew). Retrieved from http://alhogova.colman.ac.il/files/o8_2011/P-55-61.pdf
- Hativa, N., & Goodyear, P. (2002). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Hodkinson, S., & Taylor, A. (2002). Initiation rites: The case of new university lecturers. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(4), 256–264. doi:10.1080/13558000210161106
- Jackson, K., Lower, C. L., & Rudman, W. J. (2016). *The crossroads between workforce and education. Perspectives in Health Information Management*. Retrieved from <https://perspectives.ahima.org/the-crossroads-between-workforce-and-education/>
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177–228. doi:10.3102/00346543072002177

- Kember, D., & Kwan, K.-P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469–490. doi:10.1023/A:1026569608656
- Kramarski, B., & Michalsky, T. (2015). Effect of a TPCK-SRL model on teachers' pedagogical beliefs, self-efficacy, and technology-based lesson design. In C. Angeli & N. Valanides (Eds.), *Technological pedagogical content knowledge: Exploring, developing, and assessing TPCK* (pp. 89–112). New York, NY: Springer.
- Lewin, R. (Ed.). (2009). *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship*. New York, NY: Routledge.
- McKeown, S. B., & Ercikan, K. (2017). Student perceptions about their general learning outcomes: Do they add up? *AERA Open*, 3(2). doi:10.1177/2332858417701712
- National Union of Israeli Students (2017). *The student wellbeing survey* (the 8th national survey) (Hebrew). <https://www.nuis.co.il>
- Notzer, N., & Abramovitz, R. (2014). An innovative approach to overcoming failure in student-lecture communication. In N. Notzer (Ed.), *To excel in academic teaching: Lecturer handbook of updated strategies and competencies* (pp. 325–340). Tel Aviv: Sifriat Hapoalim (Hebrew).
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555. doi:10.1037/0022-0663.92.3.544
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Ziedner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic.
- Pleschová, G., Simon, E., Quinlan, K. M., Murphy, J., Roxa, T., & Szabó, M. (2012). *The professionalisation of academics as teachers in higher education*. Strasbourg, France: European Science Foundation. Retrieved from http://archives.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/professionalisation_academics.pdf
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571. doi:10.1016/j.tate.2006.11.013
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29–43. doi:10.1007/s10734-007-9087-z
- Quaye, S.J., Harper, S.R., & Pendakur, S.L. (Eds.). (2019). *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Rienties, B., Brouwer, N., & Lygo-Baker, S. (2013). The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and Teacher Education*, 29, 122–131. doi:10.1016/j.tate.2012.09.002

- Rosado Pinto, P. (2008). Teacher training in higher education: The case of teachers of medicine. *Sísifo: Educational Sciences Journal*, 7, 107–120.
- Rust, C. (2000). Do initial training courses have an impact on university teaching? The evidence from two evaluative studies of one course. *Innovations in Education and Training International*, 37(3), 254–262. doi:10.1080/13558000050138498
- Seifert, T.A., Bowman, N.A., Wolniak, G.C., Rockenbach, A.N., & Mayhew, M.J. (2017). Ten challenges and recommendations for advancing research on the effects of college on students. *AERA Open*, 3(2). doi:10.1177/2332858417701683
- Shelly-Huber, H. (2017). *Influence of SRL (Self-Regulated Learning) training program as a platform towards multidimensional literal discourse in language and mathematics among young learners* (doctoral dissertation). School of Education, Bar Ilan University, Ramat Gan (Hebrew).
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. doi:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- Smith, K. (2009). Transnational teaching experiences: An under-explored territory for transformative professional development. *International Journal for Academic Development*, 14(2), 111–122. doi:10.1080/13601440902969975
- Tange, H. (2010). Caught in the Tower of Babel: University lecturers' experiences with internationalisation. *Language and Intercultural Communication*, 10(2), 137–149. doi:10.1080/14708470903342138
- UNESCO. (2014). *Higher education in Asia: Expanding out, expanding up - The rise of graduate education and university research*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics. Retrieved from <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/higher-education-in-asia-expanding-out-expanding-up-2014-en.pdf>
- Yariv, E. (2010). Discipline problems at teachers' colleges: Lessons for lecturers and students. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 227–237. doi:10.1080/02607471003651821
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–37). San Diego, CA: Academic.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1–12). New York, NY: Routledge.



Das Esser'sche Integrationsmodell und dessen Auswirkung auf das Salzburger Landesintegrationskonzept 2008

Ein Blick auf das gesellschaftliche Umfeld einer Pädagogik in der Migrationsgesellschaft

Manfred Oberlechner

PH Salzburg
manfred.oberlechner@phsalzburg.at

EINGEREICHT NOV 25, 2019

ÜBERARBEITET JUN 11, 2020

ANGENOMMEN JUN 20, 2020

Das „Integrationskonzept für die Stadt Salzburg“ beschließt der Salzburger Gemeinderat 2006, seit 2008 liegt das „Salzburger Landesintegrationskonzept“ vor: Dieses „Salzburger Modell für Integration“ als Beispiel einer (*bildungs*)*administrativen Assimilationsperspektive* auf Fremde darzustellen, ist Inhalt der nun folgenden Ausführungen. Denn die generelle Grundprämisse für die programmatische Integrationskonzepterstellung des Landes Salzburg liegt in einem assimilativen und speziell auf die Chicagoer Schule und später Hartmut Esser rückführbaren „assimilativen Integrationsbegriff“, der sich im Landesintegrationskonzept 2008 *expressis verbis* in der Begriffswahl von „struktureller“, „sozialer“, „kultureller“ wie „identifikativer Assimilation“ finden lässt und damit ausdrücklich dem Esser'schen assimilativen Integrationsverständnis folgt.

SCHLÜSSELWÖRTER: Migration, Integration, Esser'sches Integrationsmodell

1. Historische Immigrationstheorien im Kontext der Chicagoer Schule¹

Robert E. Park und Ernest W. Burgess gehören mit ihren Schülern Louis Wirth und Roderick D. McKenzie zu den bekanntesten Vertretern der in den 1920er Jahren sich entwickelnden „urban sociology“, in deren Rahmen der Begriff „subculture“ von Milton Gordon (1964, S. 19ff) eine erhebliche Bedeutung für die soziologische Sozialforschung gewinnen wird: Forscherinnen und Forscher der Chicagoer Schule stellen beispielsweise empirische Analysen an, mit deren Hilfe Regelmäßigkeiten im abweichenden Verhalten Jugendlicher nachgewiesen werden sollen. Das Ergebnis: Die betreffenden Jugendlichen stammen vorwiegend aus ökonomisch schwachen Subkulturen und verletzten aus Mangel an Perspektiven die Werte der „vorherr-

¹ Der Text baut inhaltlich auf: Manfred Oberlechner, Wider den defizitorientierten Zwang zur Assimilation für Fremde – für eine humanistische Pädagogik in der Migrationsgesellschaft, Salzburg 2020.

schenden Kultur“. Auf diese Vorstellung von Anpassung bzw. Ablehnung hinsichtlich *hegemonialer Leitwerte* einer Gesellschaft aufbauend entwirft Milton Gordon 1964 in seinem bahnbrechenden Werk „Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins“ ein darüber hinausgehendes Konzept assimilativen Handelns, welches dieses aber in heterogene Dimensionen ausdifferenziert und auch alternative Konzepte zu einem *strikt linear* konzipierten Assimilationsprozess anerkennt: Wenn er beispielsweise zunächst zwischen Assimilation an eine „Anglo-Conformity“ unterscheidet (die mit Robert E. Parks striktem Assimilationsbegriff gleichzusetzen ist; Gordon, 1964, S. 84ff) und dem Konzept des „melting pot“ (Gordon, 1964, S. 115ff) sowie dem Model eines „cultural pluralism“ (Gordon, 1964, S. 132ff) operiert: Jedes dieser Modelle beinhaltet eine bestimmte Auffassung von Assimilation und darüber hinausgehend von Gesellschafts- und Nationskonstruktionen, welche sich in der jeweiligen Politik widerspiegeln (Gordon, 1964, S. 160ff). Auf eine „Staatsnation“ übertragen geht etwa mit der Forderung strikter Assimilation ein Gesellschaftsmodell einher, bei der Assimilation die einzig legitime Zugehörigkeit zur Nation darstelle; und erst die uneingeschränkte Anerkennung und Verinnerlichung von zentralen Werten einer Nation jedes/r Einzelnen schaffe die gesellschaftlich-politische Integration (=Assimilation) für rechtlich vollends gleichgestellte Staatsbürgerinnen und Staatsbürger in den USA: Genau dieses Selbst- und illusionierte Wunschbild der US-amerikanischen Gesellschaft als „melting pot“ kontrastiert nun Gordon (1964, S. 160ff) allerdings mit der tatsächlichen Situation von ethnischen Minderheiten in den USA. Demgemäß betont er die Vorurteile und Diskriminierungen gegenüber diesen Subgruppierungen, welche diese aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit systematisch (im Sinne von Rassismus) erfahren (siehe auch Hans, 2016, S. 28ff; Farwick, 2009, S. 26ff). Welches Menschenbild hat Milton Gordon dabei vor Augen? Gordon (1964, S. 51ff) sieht Menschen allgemein primär als Bestandteil einer ethnischen Gruppe, die sich durch „Rasse“ (*race*), Religion und Nationalität definiert; daher bestehe die US-amerikanische Nation in seinen Augen aus einer Vielzahl ethnischer „Subgesellschaften“. Diese sind in die soziale Klassenhierarchie der USA eingefügt, und die soziale Klassenzugehörigkeit bestimmt dabei die Identität von ethnischen Gruppen mit: Das Charakteristikum einer und von Gordon dafür geschaffenen Begrifflichkeit der „ethclass“ bedeutet dann, ein „weißer Protestant der oberen Mittelklasse“ oder „ein irischer Katholik der unteren Mittelklasse“ zu sein – und Gordon (1964, S. 51) geht davon aus, dass nur Menschen derselben „ethclass“ ein Zusammengehörigkeitsgefühl empfinden könnten. Gleichzeitig zeichnet Gordon (1964, S. 221ff) die herrschende Sozialrealität in den USA der Zeit als von „herrschenden Kerngruppen“, den „White Anglo Saxon Protestants“ charakterisiert, die (sich selbst als Elite verstehend) anderen Bevölkerungsgruppen (mit anderer Hautfarbe bzw. Religionsangehörigkeit) hegemonial *gegenübertreten*. Die spezielle Frage, ob ein Assimilationsprozess von Personen mit Migrationshintergrund, die *nicht* angelsächsischer

Herkunft sind und über *keine* protestantische Religionszugehörigkeit verfügen – also keine „WASP“ sind, bei der jeweiligen „ethclass“ stoppt, ob also „italienische Katholikinnen und Katholiken der Unterschicht“ in ihrem „Little Sicily“ unter sich bleiben wollen oder nicht bzw. sich deren assimilative Anpassungsbewegung *linear und strikt* in Richtung der Werte und Normen der dominanten „core society“ und „core culture“ der WASP fortsetzt: dies ist die Grundfragestellung der Assimilationstheorie von Milton Gordon. Die lineare Assimilationsbewegung verlangt *jedenfalls* die strikte Anpassung dieser Migrantinnen und Migranten an das Establishment der „core society“ – wobei an dieser Stelle nun gleichzeitig gesagt werden muss, dass Gordon (1964, S. 91ff) genau diese assimilative Dominanzherrschaft kritisiert. Denn für ihn kann ein Assimilationsprozess auch ein beidseitig-interaktionistischer zwischen Bevölkerungsgruppen sein und er spricht dann daher von einem „Idealtypus gegenseitiger Assimilation“: Der strikte Assimilationsprozess an eine „core society“ vollzieht sich dagegen nach Gordon (1964, S. 71) in bestimmten Phasen, die von einer „kulturellen Assimilation“ (Stichwort: Aneignung von Sprache und alltäglichen Verhaltensweisen) *linear* zur Phase der „strukturellen Assimilation“ führen (indem sich Migrantinnen und Migranten nach und nach in „strukturelle Bereiche“ der Gesellschaft wie Arbeit, Politik und Bildung einfügen). Wobei Gordon (1964, S. 71ff) nun auf Folgendes hinweist: Die „kulturelle Assimilation“ führt *nicht* notwendigerweise zur „strukturellen Assimilation“; umgekehrt führt aber die „strukturelle Assimilation“ *unvermeidbar* zur „kulturellen Assimilation“. Im Vergleich etwa zu den Sequenzmodellen bzw. Generationenmodellen der Chicagoer Schule der Immigrationsforschung gibt es nun hierbei demnach keinen Automatismus der Assimilation mehr, da für Gordon die „kulturelle Assimilation“ eben *nicht unbedingt* zur „strukturellen Assimilation“ führen müsse. Nach einer „strukturellen Assimilation“ sieht Gordon (1964, S. 118) aus diesem Grund einen Assimilationstypus, der sich vor allem in „interethnischen Hochzeiten“ als „Amalgamierung“ konkretisiert. Mit anderen Worten: Bis in die 1950er und 1960er hält die Chicagoer Schule der Immigrationsforschung an mehrstufigen Assimilationskonzepten fest, die als ökonomisch-ökologische Sequenzmodelle, Generationensequenzmodelle oder Race-Relation-Cycle-Modelle bekannt sind, wobei *paradigmatisch* davon ausgegangen wird, dass sich die räumliche Segregation bzw. dabei anzutreffenden sprachlichen, sozialen und kulturellen Separierungen und Marginalisierungen *im Zeitverlauf* auflösen werden und dann spätestens in der dritten Generation die (Im)Migrantinnen und (Im)Migranten der Immigrationsgesellschaft (im konkreten Fall: die USA) *vollständig* assimiliert sind. Milton Gordon problematisiert diese Perspektive, indem er dieses starre Paradigma kritisiert, aber erst die auf ihn aufbauende jüngere Generation an Migrationsforscherinnen und -forschern argumentiert stärker beispielsweise mit einem Konzept der „partiellen Assimilation“, nach der sich Migrantinnen und Migranten ja nie nur vollständig, sondern auch nur *teilweise* an die sozialen, kulturellen und politischen Strukturen einer Immigra-

tionsgesellschaft *angleichen* könnten, wenn es zum Beispiel auf einer der Stufen des vorhin gezeigten, strikten Assimilationsprozessmodelles zu einem Stillstand komme. Zudem wird eine vollständige und damit einseitige Assimilation von (Im)Migrantinnen und (Im)Migranten zunehmend als ein hegemonial-normativ und damit *zwingendes* Leitbildkonzept abgelehnt, und auch in der soziologischen Im-migrationsforschung der USA machen sich nach und nach daher die demokratischen und bürgerrechtlich-gesellschaftlichen Öffnungsprozesse der 1960er bald deutlich bemerkbar – und damit vor allem die *paradigmatische* Frage, wie Gesellschaften demokratisch zu legitimieren sind: national-ethno-kulturell-*homogen*, ethnisch-*pluralistisch* oder sozial-*egalitär-multikulturell*? In vielen anderen westlichen Staaten – wenn auch nicht überall – herrscht beispielsweise bald die Meinung vor, dass ein *modernes* Einwanderungsland kulturell heterogen sei und dies auch in Zukunft bleiben *soll*. Das heißt mit anderen Worten und auf Milton Gordon rückblickend: Das Bild des „melting pot“ als ein *alle* assimilierender Schmelztiegel wird bald durch das Bild einer „salad bowl“ als bunte Salatschüssel (wo die einzelnen Ethnien deutlich erkennbar bleiben) *ersetzt*. Doch auch diese Sichtweise ist nur historisch und daher relativ, das Fallbeispiel des (Im)Migrationslandes Frankreich zeigt beispielsweise sehr deutlich, wie traditionell (bis heute) von einer starken Zentralisierung und Homogenisierung der französischen republikanischen Gesellschaft ausgegangen wird und daher „Multikulturalismus“ oder der Begriff von „ethnischen Minderheiten“ noch heute politisch zumindest *problematisch* ist (im Unterschied zum Fallbeispiel der Niederlande, einem Staatswesen, das sich historisch betrachtet – *vor allem in religiöser Hinsicht* – schon relativ früh als ethnischer Minderheitenstaat definiert).

2. Gegenwärtige Integrationsmodelle: Hartmut Esser oder die strikte Notwendigkeit zur Assimilation

Mit seinem 1980 erschienenen Buch „Aspekte der Wanderungssoziologie“ legt Hartmut Esser „eine umfassende Theorie zur Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten“ vor, die in ihrem Kern auf eine kognitive Theorie des Lernens und Handelns aufbaut: Denn für Esser (1980, S. 182ff) sind *alle* sozialen Prozesse auf ein interessen geleitetes Handeln und Lernen von Individuen zurückzuführen, wodurch in Analogie *alle assimilativen Handlungen* von (Im)Migrantinnen und (Im)Migranten gemäß seiner kognitiven Theorie des Lernens und Handelns zu analysieren sind. Auf die eigentliche „physische Migrationsphase“ folgt nach Esser (1980, S. 17ff) daher die Phase einer „Desozialisation“, welche zu (vorübergehender) sozialer Marginalität oder gar zum Zusammenbruch einer quasi „natürlichen Weltanschauung“ führen kann. Daher müssten sich (Im)Migrantinnen und (Im)Migranten auch *re-sozialisieren*, indem sie *lernen*. „Assimilation“ als dafür geltendes Telos als ultimative Zielvorstellung ist für Esser

daher ein Zustand von Ähnlichkeit von (ehedem migrantischen) Handlungsweisen und Orientierungen mit denen, die im gesellschaftlichen Aufnahmesystem *vorherrschen*, oder auch anders ausgedrückt: (Im)Migrantinnen und (Im)Migranten haben dann *gelernt* und sich erfolgreich akkulturiert, indem sie sich in Sprache, Handlungsweisen oder etwa in Bezug auf im Alltag vorherrschende Kulturtechniken an die Mehrheitsgesellschaft erfolgreich angepasst haben: Sie sind mit der Aufnahmegesellschaft *weitestgehend* ähnlich (Esser, 1980, S.21). „Integration“ definiert Esser (1980, S.23) nun als „personalen“ und „relationalen Gleichgewichtszustand“ und lehnt sich dabei inhaltlich an Talcott Parsons Integrationsbegriff an, denn für letzteren ist nur ein „integriertes System“ stabil, eine Integration dient nach Parsons daher dem Erhalt des Gesamtsystems. Esser (1980, S.23ff) verlagert diesen gesamtgesellschaftlichen Gleichgewichtsbegriff nun auch auf die Mikroebene und spricht von einer „personalen“ Integration und meint beispielsweise die „psychische Zufriedenheit“ und „Spannungsfreiheit“ einer Person, oder von einer „relationalen Integration“, wenn es um die Integration von Migrantinnen und Migranten auf Gruppenebene geht oder wenn diese mit Blick auf deren soziale Beziehungen gemäß den Normen und Erwartungen der „Aufnahmegesellschaft“ schließlich „normal funktionieren“. Mit Esser könnte man daher resümieren und gleichzeitig dessen Argumentation kritisieren: Die „kognitive Assimilation“ leitet den Assimilationsprozess ein, denn die „kognitive Assimilation“ (hinsichtlich etwa Sprach- und Wissenserwerb) begünstigt die „strukturelle“ (etwa in den Arbeits- und Bildungssektor) und diese ihrerseits die „soziale Assimilation“ (vor allem in Bezug auf inter- und interethnische Sozialbeziehungen). Erst aber die „identifikative Assimilation“ (vor allem mit Blick auf die Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft) schließt diesen Assimilationsprozess ab: Allerdings verläuft es *realiter* aber nicht immer so, wie es dieses Schema glauben lassen will, denn es heißt für Migrantinnen und Migranten (auch metaphorisch gesprochen) allzu oft noch immer: „Einmal Tellerwäscher, immer Tellerwäscher.“ Es gibt noch immer zu viele *Barrieren* seitens der Aufnahmegesellschaft, die dieses Schema unterbrechen oder gar zunichtemachen und daher diese immer noch (und in der Tradition der Chicagoer Schule der Immigrationsforschung) als linear gedachten assimilativen Handlungen erheblich stören können.

Vielfach inner- und außerhalb der soziologischen Migrationsforschung kritisiert bleibt Esser (1999; 2001, S.64ff) seinem Assimilationsmodell bis heute im Grunde treu verbunden: Auch in späteren Schriften betont er die Notwendigkeit zur „Assimilation von Zuwanderern“, die sich quasi zwangsläufig (wenn nicht in der ersten, dann in späteren Generationen) vollziehe, wobei seine Kritik an der gesellschaftlichen Situation, in der sich die Mehrheitsgesellschaft befindet, sich bemerkenswert in Grenzen hält bzw. für ihn nicht ins Gewicht fällt. Essers Assimilationsdenken hängt vielmehr einseitig und unweigerlich an den Sachzwängen einer neoliberalen marktwirtschaftlichen Logik und verhält sich dazu *pragmatisch-utilitaristisch*:

Es ist und bleibt der (Im)Migrant und die (Im)Migrantin, der bzw. die sich einseitig anpassen muss. Nicht verwunderlich, wenn er beispielsweise die Ausübung unterschiedlicher religiöser Überzeugungen zwar für möglich, wenn auch nur auf der Ebene individueller Lebensführungen für wünschenswert hält. Konkret bei Türkinnen und Türken sieht er etwa Anzeichen einer sozialen und emotionalen Segmentierung und Ausbildung einer Art ethnoreligiöser „Subnation“ (und Esser bleibt hier in seinem Denken dem „Subgesellschaften“-Begriff entsprechend dem Modell der „urban sociology“ der Chicagoer Schule verhaftet, siehe oben): Bei hohen ethnoreligiösen „Konzentrationen“ vor allem in der schulischen Primarstufenausbildung sinken die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler. Dies verlangt nach Esser die Auslagerung des konfessionell geprägten Religionsunterrichts aus dem regulären Schulunterricht zugunsten einer „religionsneutralen Unterrichtung“ in moralischen und ethischen Fragen (Esser, 2001, S. 71).

3. Das Salzburger Landesintegrationsmodell 2008² mit dem Handlungsfeld: „Sport, Kultur, Begegnung und Religion“

„Integration von Migrantinnen und Migranten“, das politische Schlag-Wort bewegte und bewegt auch Österreich und selbstverständlich Stadt und Land der Salzburgerinnen und Salzburger. Dieser Ruf ist (noch immer) in aller Munde, wenn auch verspätet im Vergleich zu anderen westeuropäischen Ländern. Er bleibt ein politischer Imperativ. Im Vergleich zur Ära des „Gastarbeitermodells“ noch aus den Jahren vor 1985 hat sich in Österreich auch tatsächlich viel bewegt. Die Bandbreite der Aktivitäten reichen heute von eigens für Migrations- und Integrationsbelange geschaffene Verwaltungsabteilungen bis hin zu politischen Bekenntnissen, dass Integration eine „Querschnittsmaterie“ sei, die alle gesellschaftlichen Bereiche zu umfassen habe. Viele Bundesländer, Städte und Gemeinden in Österreich haben sich daher mittlerweile der Thematik in Gestalt von „Integrationsleitbildern“ und „Integrationskonzepten“ genähert: Städte und Gemeinden wie Dornbirn, Krems, Guntramsdorf, Traismauer oder Wels haben inzwischen „Integrationsleitbilder“ erarbeitet. Bereits 1999 beschließt der steirische Landtag, dass in Gemeinden mit mehr als 1.000 niedergelassenen „Bürgerinnen und Bürger aus dem Ausland“ „Ausländerbeiratswahlen“ abzuhalten sind. Solche Beiräte gibt es heute in Kapfenberg, Knittelfeld und Leoben und seit 2003 in Graz. Im Bundesland Tirol ist seit 2002 ein Integrationsbeauftragter des Landes aktiv, Oberösterreich verfügt seit 2008 über ein „Integrationsleitbild“ und in Vorarlberg koordiniert der Verein „okay.zusammen leben“ im Auftrag der Landesregierung integrative Projekte: Selbstverständ-

² Das Integrationskonzept aus dem Jahr 2008 wird von der Salzburger Landesregierung „zur Kenntnis genommen“, aber nicht beschlossen; dennoch ist es die einzige bis heute entsprechend gültige Handlungsgrundlage für das Verwaltungshandeln des Amtes der Salzburger Landesregierung.

lich ist auch in der Bundeshauptstadt Wien „Integration“ als Ziel der Stadtpolitik schon tief verankert.

Das „Integrationskonzept für die Stadt Salzburg“ (siehe Maier, Schober, Hetfleisch, 2006) wird vom Gemeinderat im Frühjahr 2006 beschlossen, seit Oktober 2008 liegt das „Salzburger Landesintegrationskonzept“ (Prucher, 2008) vor. Auftragsgrundlagen für die Abwicklung und Erstellung dieses „Landesintegrationskonzeptes“ sind ein Beschluss der Salzburger Landesregierung vom 19. März 2007 sowie der des Salzburger Landtages vom 12. Dezember 2007 (Prucher, 2008, S. 65). Die Aufgabenstellung wird dahingehend formuliert, Maßnahmen und Rahmenbedingungen zu erarbeiten, „die es allen Migrantinnen und Migranten, deren Familien und deren Nachkommen ermöglichen, gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können“ (Scharer, 2008). Dieses Vorhaben hat hohe Priorität und steht daher unter erheblichem Zeitdruck, denn nach der Ankündigung im März 2007 soll schon nach sechs Monaten ein fertiges Ergebnis vorliegen. Dieser hohe Zeitdruck wird politisch mit dem Hinweis legitimiert, dass die gefundenen Maßnahmen bereits in den laufenden Budgeterstellung berücksichtigt werden sollen (Scharer, 2008, S. 6) – was allerdings einige NGOs, darunter die „Salzburger Plattform für Menschenrechte“, auch zum vorzeitigen Prozessaustritt bewegt. Dieses Ergebnis soll nach Eigenbeschreibung ein „Gesamtkonzept“ (ibid.) mit „Leit- und Grundsätzen“, „übergeordneten Zielen und Handlungsmaximen“, „definierten Handlungsfeldern für die künftige Integrationsarbeit“, „formulierten Sollvorstellungen aus regionaler Sicht“, „umfassenden Maßnahmenvorschlägen samt Prioritätenreihung“, „Vorschlägen zu den Rahmenbedingungen für die künftige Integrationsarbeit“ sowie „Vorschlägen zur Umsetzung“ sein (ibid.).

In einem ersten Schritt werden dafür der Prozessverlauf, die „Leit- und Grundsätze“ sowie die „übergeordneten Ziele und Handlungsfelder“³ abgestimmt, in der nächsten Phase „Sollvorstellungen“ zum Integrationskonzept auf regionaler Ebene erhoben, daraufhin aus den regionalen und überregionalen Integrationsanforderungen Maßnahmen abgeleitet und in einem Maßnahmenkatalog samt Reihung der Prioritäten zusammengeführt. Begleitend werden Vorschläge hinsichtlich der künftigen Rahmenbedingungen entwickelt und ein Umsetzungsvorschlag erarbeitet. Den Abschluss aller Arbeiten bildet schließlich die Präsentation der Ergebnisse im sogenannten Lenkungsausschuss bzw. im Rahmen einer „Landesweiten Plattform“. „Arbeitsgruppen“ und „Kernteam“ stimmen daraufhin diese Grundlagen ab und erarbeiten darauf aufbauend „Visionen, Ziele und Meilensteine zur verbesserten Integration“ für die einzelnen Handlungsfelder mit den Titeln „Übergeordnete Maßnahmen“, „Bildung, Erziehung, Kinderbetreuung und Jugendarbeit“, „Arbeit und Wirtschaft“, „Spracherwerb“, „Gesundheit“ sowie „Sport, Kultur, Begegnung und Re-

3 Anhand dieser Handlungsfelder werden die Sollvorstellungen und erforderlichen Maßnahmen entweder ausgehend von einzelnen Handlungsfeldern erarbeitet oder einzelne Maßnahmen entwickelt, die dann den entsprechenden Handlungsfeldern zugeordnet sind.

ligion“ (Prucher, 2008, S. 17ff.). Im eher thematisch-summarisch angelegten Handlungsfeld „Sport, Kultur, Begegnung und Religion“ findet sich dann beispielsweise allerdings nur eine Maßnahme im Bereich Religion zum „Interreligiösen Dialog“ (Prucher, 2008, S. 70), dessen Ziel auch vage angedeutet wird (etwa als Durchführung von „fremdsprachigen Messen“, das Feiern „religiöser Feste aus verschiedenen Religionen in der Gemeinde“ oder als „Bekanntmachung religiöser Feiertage“).

Der *programmatische* Ausgangspunkt für diese Integrationskonzepterstellung des Landes Salzburg ist vor allem ein Integrationsbegriff, der sich expressis verbis ebenfalls in „strukturelle“, „soziale“, „kulturelle“ und „identifikative Aspekte“ unterteilt und hierin also dem oben gezeigten Esser'schen Assimilationsverständnis *maßgeblich* folgt (ohne ihn allerdings auch ausdrücklich zu zitieren; siehe Prucher, 2008, S. 17ff), die Leit- und Grundsätze, an denen sich „alle Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der Integration zu orientieren haben“, werden darauf aufbauend formuliert (Prucher, 2008, S. 17ff): „Bedarfsorientierung und regionale Ausrichtung“; „Ausrichtung auf das Individuum“; „Ressourcen- und Potentialorientierung“ – „Integration“ sei zwar als eine „wechselseitige Daueraufgabe“ zu verstehen, allerdings lesen sich die erarbeiteten „Maßnahmen zur Verbesserung der Integration“, die in einem eigenen „Maßnahmenkatalog“ zusammengefasst sind, welcher nach Handlungsfeldern gegliedert ist, *de facto* vielmehr wie Maßnahmen, die „von oben“ verordnet sind; die außerdem schon nach Prioritäten vorbestimmt sind und mit einem Umsetzungszeitraum von fünf Jahren vorab versehen werden. Ein tiefgreifender Mangel dieses Integrationskonzeptes besteht aus diesem Grund darin, dass es *bis dato* keine statistisch abgesicherte Kenntnis darüber gibt, was die in Stadt und Land Salzburg lebenden Migrantinnen und Migranten selbst unter „Integration“ verstehen. Zu bedenken ist außerdem, dass nicht jeder im Konzept statistisch ausgewiesene „Ausländer“ oder „Migrant“ eines „integrativen Steigbügels“ in Form des Landesintegrationskonzeptes *bedarf*. Und um welche Zielgruppe geht es in diesem Landesintegrationskonzept? Das bleibt sehr verschwommen: Will man sich den Mund nicht öffentlich darüber verbrennen, indem man Gruppen direkt darin anspricht, wie beispielsweise Frauen der mittlerweile zweiten, dritten oder vierten Generation von ehemaligen „Gastarbeiterinnen“ und „Gastarbeitern“ aus der Türkei, wenn es um die Partizipation am Arbeitsmarkt geht? Auch ist kritisch zu hinterfragen, ob den Integrationsbemühungen durch Vertreterinnen und Vertreter einer *vermeintlichen* Mehrheit nicht anders gelagerte Integrationsinteressen von Migrantinnen und Migranten entgegenstehen bzw. Migrantinnen und Migranten sich von „Integration“ eine andere Vorstellung davon machen als Vertreterinnen und Vertreter einer vermeintlichen Mehrheitsgesellschaft: Zu einer wesentlichen Rahmenbedingung der Produktion von Leitkonzepten sollte daher auch immer die umfassende Einbeziehung möglichst aller Akteurinnen und Akteure bzw. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sein, die im Handlungsfeld Migration und Integration tätig sind. Diese Teilhabe und die Beteiligung von Migrantinnen und

Migranten sind im Fall des Salzburger Landesintegrationskonzeptes aber nicht ausreichend vorhanden. Denn de facto nahmen beim Prozessablauf zum Integrationskonzept nur die aus politischer oder administrativer Sicht wichtigsten Teilnehmerinnen und Teilnehmer teil. *Andere* Akteurinnen und Akteure bleiben unterrepräsentiert, was vor allem auf Migrantinnen und Migranten selbst, darüber hinaus auf Vertreterinnen und Vertreter von politischen Parteien, zum Teil auch auf Personal der Verwaltung, des Gesundheitswesens, von Universitäten, seitens des Bildungs- und Kulturbereichs zutrifft. Die Expertinnen- und Experten-Runden des Integrationsprozesses sind somit eklektisch und auch zu einem Gutteil mit Subventionsempfängern der einladenden Behörde bestückt worden. Diesem Salzburger Landesintegrationskonzept fehlt vor allem ein Grunddiskurs: Geht es bei Integrationskonzepten nicht auch darum, die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse immer erst so zur Kenntnis zu nehmen, wie sie sind? Handelt es sich bei „Integration“ nicht immer auch um eine Integration in eine hierarchisierte Salzburger Gesellschaft der *ungleichen Einheimischen*? Auffallend fehlen im Blickfeld des Salzburger Landesintegrationskonzeptes dann auch die Kernproblematiken Rassismus und Diskriminierung aufgrund ethnischer Herkunft, Klasse, Schicht oder Geschlecht. Dieses begrenzte Verständnis von „Integration“ zeigt sich vor allem auch darin, dass auch „integrierten“ Migrantinnen und Migranten wichtige Rechte in Stadt und Land Salzburg noch immer vorenthalten sind: Der Familiennachzug ist an ein Quotensystem gebunden und altersmäßig limitiert, der Nachzug von Ehegatten ist durch ein Quotensystem mit Wartezeiten von mehreren Jahren verbunden. Es gibt noch immer kein aktives kommunales Wahlrecht, der Zugang zu Sozialleistungen des Bundes und der Länder (mit unterschiedlicher Praxis in den Bundesländern) sowie die Gleichstellung am Wohnungsmarkt sind zumindest noch eingeschränkt (Hetfleisch, 2006, S. 62).

4. Resümee

Welchem Menschen- und Gesellschaftsbild gehört dieses Salzburger Landesintegrationskonzept an? Welche Gesellschaftsform soll reproduziert werden? Diese Fragestellungen interessieren nun abschließend: Mit Blick auf die assimilativen Integrationsstudien der Chicagoer Schule sowie auf Hartmut Essers Assimilationskonzepte zeigt das Salzburger Landesintegrationskonzept 2008 eine *innere* Logik, die einseitigen Assimilationszwang für Fremde erzeugt. Migration wird darin fast ausschließlich aus der Perspektive des Aufnahmelandes thematisiert, in der sich „Leitgedanken“ einer mehrheitlich als ethno-national und -kulturell homogen vorgestellten Salzburger „Mehrheitsgesellschaft“ ausdrücken: „Kulturelle“ Integration bezieht sich hauptsächlich auf die „Zuwanderungsbevölkerung“, wenngleich notwendige „kulturelle Anpassungen und Veränderungen seitens der aufnehmenden Gesellschaft“ zugegeben werden (Prucher, 2008, S. 11; an gleicher Stelle: „Die

identifikative [sic!] Integration umfasst auf subjektiver Ebene ein Gefühl der Zugehörigkeit und die Identifikationsbereitschaft mit ethnisch-nationalen, regionalen bzw. lokalen Strukturen der Aufnahmegesellschaft und grundlegenden Rechtsnormen.“). Das Integrationskonzept unterstellt einen Vergleich und spezifisch eine differentiale, ja häufig binäre Sprechweise und dichotome Positionierung der „eigenen“ Salzburger Kultur gegenüber „anderen“ Kulturen: Ist diese Relation selbstverständlich? Der Bezugspunkt des Vergleichs erscheint klar: die „eigene Gesellschaft“ – nur, ist die „eigene Gesellschaft“ in ihrer Geltung so selbstverständlich, klar und unstrittig? Oder reflektiert diese Perspektive nicht vor allem den *dominanten* Einheitsblick von „oben“ auf die sozialen Verhältnisse? Andere Gesellschaftsentwürfe auf der Basis alternativer Sozialprinzipien werden ebenso aus dem Blick genommen wie soziale Widerstandsformen. Außerdem werden die Begriffe „Migration“, „mit Migrationshintergrund“, „Zuwanderer“, „Migrantin/Migrant“ nahezu ausschließlich als „mit Problem behaftet“ dargestellt, als etwas, mit dem die Verwaltung „umgehen“ muss, als „Herausforderung“, die „schwierig“ ist und „besondere“ Methoden, Kenntnisse und Zugänge erfordert. Es ist diese *problematische* Perspektive, die das bildungsadministrative Handeln im Salzburger Landesintegrationskonzept dominiert. Dem Istzustand bzw. der normativen Kraft der bestehenden „Salzburger Mehrheitsgesellschaft“ gegenüber bleibt das Salzburger Integrationskonzept 2008 gleichzeitig unreflektiert verbunden, somit sind es die in dieser Gesellschaft Vorherrschenden, die Rahmen und Spielregeln für die Integration von Fremden innerhalb „ihrer“ Gesellschaft vorgeben. Wenn sie dann Fremde für ein eigenes Integrationshandeln fokussieren, geschieht dies einseitig nach den eigenen Maßstäben des „Förderns“, „Forderns“ und „Belohnens“. Diese wirkmächtigen Maßstäbe der Salzburger Gesellschaft bleiben im Landesintegrationskonzept 2008 aber unhinterfragt, obwohl der Legitimation hegemonialer Werte und Normen essentielle Bedeutung zukommt. Eine entsprechende *legitimatorische* Diskussion würde beispielsweise religiöse Fragestellungen in säkularen Gesellschaften miteinbeziehen und den im Integrationskonzept marginalisierten Teilbereich „Sport, Kultur, Begegnung und Religion“ in das Zentrum eines Leitbildprozesses rücken, der nicht nur „Migrantinnen und Migranten“ oder „Zugewanderte“ als Fremde adressiert, sondern *alle* in Stadt und Land Salzburg dauerhaft lebenden Menschen.

Literatur

- Amt der Salzburger Landesregierung (2007). (Hrsg.). *Salzburgs Bevölkerung 1961–2006: Stand, Struktur, Entwicklung*. Salzburg: Landesstatistischer Dienst.
- Farwick, A. (2009). (Hrsg.). *Segregation und Eingliederung: Zum Einfluss der räumlichen Konzentration von Zuwanderern auf den Eingliederungsprozess*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bauböck, R. & Perchinig, B. (2003). (Hrsg.). *Migrations- und Integrationsforschung in Österreich: Ansätze, Schnittstellen, Kooperationen, Ergebnisse des Workshops der Arbeitsgruppe EMIS vom 4. und 5. Juli 2003*. KMI Working Papers Series Nr. 1. Wien: ÖAW.
- BMI, EMN (2005). *Integrationspraktiken in Österreich: eine Landkarte über Integrationspraktiken und –philosophien von Bund, Länder und Sozialpartner*. Wien: IOM.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt, New York: Campus.
- Esser, H. (2004a). Welche Alternativen zur ‚Assimilation‘ gibt es eigentlich? In K.J. Bade & M. Bommes (Hrsg.), *Migration – Integration – Bildung: Grundfragen und Problembereiche* (S. 41–59). Osnabrück: IMIS-Beiträge (Heft 23).
- Esser, H. (2004b). *Soziologische Anstöße*. Frankfurt, New York: Campus.
- Esser, H. (2001). *Integration und ethnische Schichtung*. Mannheim: Arbeitspapiere des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung.
- Esser, H. (1999). Inklusion, Integration und ethnische Schichtung. *Journal für Konflikt- und Gewaltforschung*, 1(1), 5–34.
- Esser, H. (1980). *Aspekte der Wanderungssoziologie: Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten*. Darmstadt, u.a.: Luchterhand.
- Fassmann, H. (2006). Der Integrationsbegriff: missverständlich und allgegenwärtig – eine Erläuterung. In M. Oberlechner (Hrsg.), *Die missglückte Integration? Wege und Irrwege in Europa* (S. 225–238). Wien: Braumüller.
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American life: the role of race, religion and national origins*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Graf, P. (2006). (Hrsg.). *Religionen in Migration: Grenzüberschreitung als Aufforderung zum Dialog*. Göttingen: V&R.
- Han, P. (2005). *Soziologie der Migration*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hans, S. (2016). Theorien der Integration von Migranten. In H. U. Brinkmann & M. Sauer (Hrsg.), *Einwanderungsgesellschaft Deutschland* (S. 23–50). Wiesbaden: Springer.
- Hetfleisch, G. (2006). Integration von Migrantinnen und Migranten am Prüfstand. In M. Oberlechner (Hrsg.), *Die missglückte Integration? Wege und Irrwege in Europa* (S. 57–78). Wien: Braumüller.
- Kazzazi, K., Treiber, A. & Wätzold, T. (2016). (Hrsg.). *Migration – Religion – Identität. Aspekte transkultureller Prozesse*. Wiesbaden: Springer.
- Lauser, A. & Weissköppel, C. (2008) (Hrsg.). *Migration und religiöse Dynamik, Ethnologische Migrationsforschung im transnationalen Kontext*. Bielefeld: transkript.
- Maier, M., Schober, P. & Hetfleisch, G. (2006) (Red.). *Integrationskonzept für die Stadt Salzburg: Abschlussbericht*. Innsbruck: Hafelekar, ZeMiT.
- Mecheril, P. & Oberlechner, M. (2016). Migration bildet: Anforderungen an pädagogisches Handeln. In S. Kronberger, C. Kühberger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung: Ein Handbuch* (S. 153–166). Innsbruck: Studienverlag.

- Oberlechner, M. (2020). *Wider den defizitorientierten Zwang zur Assimilation für Fremde – für eine humanistische Pädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Salzburg: PLUS.
- Park, R.E. (1928). Human migration and the marginal man. *American Journal of Sociology*, 33(6), 881–893.
- Polak, R. & Weiss, W. (2015). (Hrsg.). *Religion im Wandel: Transformation religiöser Gemeinschaften in Europa durch Migration – interdisziplinäre Perspektiven*. Göttingen: V&R.
- Portes, A. & Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74–96.
- Prucher, H. (2008). (Hrsg.). *MigrantInnen im Bundesland Salzburg: Konzept zur besseren Integration*, Autorin Julia Sommer. Salzburg: Land Salzburg, Abteilung 3.
- Scharer, Erika (2008). Vorwort in H. Prucher (Hrsg.), *MigrantInnen im Bundesland Salzburg: Konzept zur besseren Integration*. Salzburg: Land Salzburg, Abteilung 3.
- Treibel, A. (2003). *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. Weinheim, München: Juventa.
- Vertovec, S. & Wessendorf, S. (2005). *Migration and cultural, religious and linguistic diversity in Europe: An overview of issues and trends*. Centre on Migration, Policy and Society. University of Oxford: Working Paper No.18.
- Vortkamp, W. (2003). *Partizipation und soziale Integration in heterogenen Gesellschaften: Louis Wirths Konzeption sozialer Organisation in der Tradition der Chicagoer Schule*. Wiesbaden: Springer.



»Lehrersein ist ja irgendwie von Widersprüchen irgendwo gekennzeichnet«

Eine längsschnittliche Untersuchung Subjektiver Theorien zu gutem inklusivem Unterricht

Ann-Christin Faix

a.faix@uni-bielefeld.de

EINGEREICHT 27 MÄRZ, 2020

ANGENOMMEN 6 APRIL, 2020

Subjektive Theorien sind wahrnehmungs- und handlungsleitend und beeinflussen, wie Lehrkräfte ihren Unterricht planen, durchführen und reflektieren. Aus diesem Grund sind sie für die Professionalisierung besonders relevant. Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, wie sich die Subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden zu gutem inklusivem Unterricht im Verlauf eines Seminars entwickeln. Die Subjektiven Theorien der Studierenden wurden zu vier Zeitpunkten mithilfe von Strukturlegetechniken und problemzentrierten Interviews erhoben. Die Analyse zeigt, dass sich die Subjektiven Theorien ausdifferenzieren und neue Konzepte in die Subjektiven Theorien integriert werden. Neue Konzepte werden von den Studierenden teilweise als widersprüchlich zu bereits vorhandenen Konzepten beschrieben. Hierbei erweist sich die Ambiguitätstoleranz der Studierenden als äußerst bedeutsam: Je besser die Studierenden mit Widersprüchen umgehen können, desto weniger neigen sie dazu, die Widersprüche einseitig auflösen zu wollen und desto positiver sind ihre Einstellungen zu inklusivem Unterricht.

SCHLÜSSELWÖRTER: Antinomien, Ambiguitätstoleranz, Subjektive Theorien, inklusiver Unterricht, Strukturlegetechnik

1. Einleitung

In Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention wird der menschenrechtliche Anspruch von Schüler*innen mit besonderen pädagogischen Unterstützungsbedarfen durch Behinderungen oder Benachteiligungen auf eine inklusive Bildung und Erziehung sowie die Schaffung „angemessener Vorkehrungen“ zur Berücksichtigung entsprechender Bedarfe in allen Bildungsinstitutionen festgeschrieben (UN-BRK, 2008). In den Zusatzprotokollen wird betont, dass sich dieser Anspruch im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses nicht auf Menschen mit Behinderungen beschränkt (DIM, 2017, S. 1). Die Realisierung einer inklusiven Bildung erfordert, dass Lehrkräfte „anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule [...]

entwickeln können“ (KMK & HRK, 2015, S. 3). In der aktuellen Forschung zur Professionalisierung wird – neben weiteren Ansätzen – besonders auf den kompetenztheoretischen Ansatz (z.B. Baumert & Kunter, 2006) und auf den strukturtheoretischen Ansatz (z.B. Helsper, 2002; Oevermann, 2002) Bezug genommen. Der kompetenztheoretische Ansatz rückt das Professionswissen – das sowohl Fachwissen, fachdidaktisches Wissen als auch bildungswissenschaftliches Wissen umfasst – als Kern professioneller Kompetenz in den Mittelpunkt, berücksichtigt aufgrund ihrer handlungsleitenden Funktionen aber auch motivationale und volitionale Orientierungen, Einstellungen und Subjektive Theorien von Lehrkräften (z.B. Baumert & Kunter, 2006). Professionelle Lehrkräfte verfügen diesem Verständnis nach über Handlungskompetenzen, die es ihnen ermöglichen, qualitativ und lernwirksam zu unterrichten (ebd.). Demgegenüber nimmt der strukturtheoretische Ansatz die Strukturlogik pädagogischen Handelns in den Blick (Oevermann, 2002). Es wird aufgezeigt, dass sich pädagogisches Handeln innerhalb von Antinomien vollzieht. Antinomien werden als sich widersprechende Handlungsanforderungen verstanden, die gleichermaßen Gültigkeit beanspruchen. Professionalität zeichnet sich in dieser Perspektive dadurch aus, dass Lehrkräfte sich mit den Antinomien, in die ihr Handeln strukturell eingelassen ist, reflektierend auseinandersetzen (Helsper, 2002; 2004). Im Kontext inklusiven Unterrichts werden u.a. die Spannungsfelder von *Differenzierung und Standards* (z.B. Textor, Grüter, Schiermeyer-Reichl & Streese, 2017; Hofmann, Martinek & Schwantner, 2011), *Förderung und Vermeidung von Stigmatisierung* (z.B. Boger & Textor, 2016; Kottmann, Miller & Zimmer, 2018; Trautmann & Wischer, 2011) und *Individualisierung und Gemeinsamkeit* (z.B. Scheidt, 2017; Werning & Lütje-Klose, 2016) stark betont. Aufgrund ihrer jeweils unterschiedlichen Fragestellungen definieren der kompetenztheoretische und der strukturtheoretische Ansatz eine professionelle Lehrkraft unterschiedlich. Im strukturtheoretischen Ansatz wird das Handeln in Widersprüchen als wesentliches Moment von Professionalität beschrieben. Somit ist professionelles Handeln stets ungewiss (Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018). Im kompetenztheoretischen Ansatz wird von einer Steuerbarkeit von Unterricht ausgegangen, aber auch auf das Handeln unter Ungewissheit in Form „doppelter Kontingenz“ hingewiesen (Baumert & Kunter, 2006, S. 476f.). Für einen professionellen Umgang mit Widersprüchen und Ungewissheiten ist Ambiguitätstoleranz erforderlich (Lütje-Klose & Neumann, 2018). Diese stellt ein Persönlichkeitsmerkmal dar, das sich als förderlich für die Bewältigung mehrdeutiger Situationen erweist (Dalbert & Radant, 2010; Koob, 2008).

Die vorliegende Studie schließt an die vorangegangenen Ausführungen an, indem sie fragt, wie sich die Subjektiven Theorien von Studierenden über guten inklusiven Unterricht im Verlauf eines Seminars entwickeln. Dabei wird eine kompetenztheoretische Perspektive eingenommen, aber auch die Relevanz strukturtheoretischer Überlegungen berücksichtigt. Aufgrund der paradigmatischen Unterschiede ist eine vollständige Integration der beiden Ansätze nicht möglich,

sodass nur inhaltliche Anknüpfungspunkte aufgezeigt werden können. Die Analyse problemzentrierter Interviews zeigt, dass die Studierenden neue Konzepte in ihre Subjektiven Theorien integrieren und diese als widersprüchlich zu bereits vorhandenen Konzepten wahrnehmen. Ambiguitätstoleranz kommt dabei insofern eine Schlüsselrolle zu, als durch sie der Umgang der Studierenden mit Antinomien sowie die damit im Zusammenhang stehenden inklusionsbezogenen Einstellungen analysiert werden können.

2. Zum Zusammenhang von Subjektiven Theorien, Professionswissen und Ambiguitätstoleranz

Subjektive Theorien werden definiert als „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht als komplexes Aggregat mit zumindest impliziter Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt“ (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988, S. 19). Somit unterscheiden sich Subjektive Theorien einerseits von ‚einfachen‘ Kognitionen, da sie komplexe Aggregate darstellen, andererseits aber auch von Schemata und Skripts, da sie eine zumindest implizite Argumentationsstruktur aufweisen (Schreier, 1997, S. 39). Subjektive Theorien sind dem Bewusstsein teilweise zugänglich, teilweise aber auch implizit (Dann, 1994, S. 171). Sie sind wie Netze strukturiert, die aus zwei Kategorien bestehen: aus Inhalten und Beziehungen zwischen diesen Inhalten (Scheele & Groeben, 2010; Wahl, 2001). Subjektive Theorien filtern die Wahrnehmung, bilden einen Rahmen für die Bewertung und steuern das Handeln (Fives & Buehl, 2012; Wahl, 2013; Wilde & Kunter, 2016), sodass sie für die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht besonders wichtig sind. Sie können hinsichtlich ihrer Reichweite differenziert werden: Subjektive Theorien kurzer Reichweite beschreiben konkrete Handlungssituationen und sind damit sehr handlungsnah. Subjektive Theorien mittlerer und großer Reichweite beziehen sich auf abstrakte Konstrukte und sind handlungsferner, wobei sie aufgrund ihrer Argumentationsstruktur Schlussfolgerungen ermöglichen, die das Handeln dennoch beeinflussen können (Kindermann & Riegel, 2016; Scheele & Groeben, 2010).

Neben dem Begriff ‚Subjektive Theorien‘ werden in der bildungswissenschaftlichen Forschung auch die Begriffe ‚Beliefs‘ und ‚Überzeugungen‘ verwendet. Da Subjektive Theorien, Beliefs und Überzeugungen im Kern sehr ähnlich definiert werden und dabei gleichermaßen auf ihre Handlungsleitung Bezug genommen wird, werden die Begriffe in diesem Beitrag synonym verwendet (Fussangel, 2008; Reusser & Pauli, 2014). Beliefsysteme enthalten oftmals auch wertbehaftete Einstellungen (Rokeach, 1972). In Hinblick auf inklusiven Unterricht gelten Einstellungen als Basis für eine erfolgreiche Implementierung inklusiver Unterrichtspraktiken, sodass sie für die Professionalisierung von Lehrkräften besonders bedeutsam sind (Ruberg & Porsch, 2017). Einstellungen beschreiben psychologische Tendenzen, die

dadurch zum Ausdruck gebracht werden, dass bestimmte Entitäten mit einem bestimmten Maß an Zustimmung oder Ablehnung bewertet werden (Eagly & Chaiken, 1993 zit. n. Ruberg & Porsch, 2017).

Des Weiteren wird auch das Verhältnis von Subjektiven Theorien und Wissen diskutiert. Während Wissen im Fachdiskurs validiert wird und dem Anspruch der Widerspruchsfreiheit genügen muss, ist für Subjektive Theorien hinreichend, dass ihre Träger*innen an ihren Wahrheitsgehalt glauben (Wilde & Kunter, 2016). Aus empirischer Sicht erscheint ein weiter Wissensbegriff sinnvoll, da Theoriewissen nur dann handlungsleitend wird, wenn es in Subjektive Theorien integriert wird (Blömeke, Eichler & Müller, 2003, S. 103). Ein weiter Wissensbegriff definiert ‚objektives‘ Wissen als ‚wahren‘ Teil Subjektiver Theorien und schließt darüber hinaus wie durch Beliefs beschriebene affektive und evaluative Komponenten ein (Fussangel, 2008; Rokeach, 1972). Diesem Verständnis nach ist auch praktisch erworbenes Handlungswissen Teil Subjektiver Theorien (Fussangel, 2008, S. 72). Auf dieser Grundlage können Veränderungen Subjektiver Theorien durch die Integration von Theorie- und Handlungswissen sinnvoll analysiert werden.

Wenn Subjektive Theorien das Handeln von Lehrkräften bedingen, stellt sich die Frage, was ‚professionelle‘ Subjektive Theorien kennzeichnet. Wilde und Kunter (2016) konstatieren, dass professionelle Überzeugungen eine differenzierte Struktur aufweisen, reflektiert und begründet wurden und im Einklang mit wissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen stehen.

Um eine solche Übereinstimmung zu erreichen, müssen Subjektive Theorien ggfs. modifiziert werden. Subjektive Theorien stellen relativ stabile mentale Repräsentationen dar, die unter bestimmten Umständen durch Erfahrung verändert werden können (Dann, 1994, S. 171). Je stärker einzelne Überzeugungen Teil des Weltbildes und Wertesystems sind, desto schwerer ist es, sie zu verändern (Rokeach, 1972). Lehramtsstudierende haben in ihrer Schullaufbahn umfassende Subjektive Theorien über Schule und Unterricht ausgebildet (Pajares, 1992, S. 322). Da die erworbenen Konzepte bereits lange im semantischen Netz verankert sind, sind sie besonders resistent gegenüber Veränderungen (ebd.).

Das *kognitiv-affektive Modell der Überzeugungsveränderung* (Gregoire, 2003) stellt einen Rahmen zur Verfügung, mit dessen Hilfe Überzeugungsveränderungen erklärt werden können. Ob und in welcher Form eine Veränderung stattfindet, hängt von verschiedenen affektiven und motivationalen Faktoren, wie z.B. der persönlichen Relevanz der Informationen, deren Bewertung und zeitlichen Ressourcen ab. Während bei einer Assimilation die Überzeugungsstruktur nur oberflächlich modifiziert wird, indem neue Informationen in die bestehende Struktur integriert werden, findet bei einer Akkommodation eine umfassende Umstrukturierung statt. Akkommodation erfordert ein hohes kognitives Engagement, das sich durch eine tiefe, kognitiv aufwendige Informationsverarbeitung auszeichnet (ebd.). Die Konfrontation Subjektiver Theorien mit neuen Informationen kann bei Lernenden

kognitive Dissonanzen hervorrufen, die bei oberflächlicher Informationsverarbeitung zu Inkonsistenzen, tragem Wissen und Misconceptions führen können (Vosniadou, 1994, S. 49f.).

Eine besondere Herausforderung für die Lehrer*innenbildung besteht darin, dass widersprüchliche Strukturen nicht nur durch ‚fehlerhafte‘ Informationsverarbeitung entstehen können, sondern dass das Professionswissen von Lehrkräften selbst nicht frei von Widersprüchen oder Mehrdeutigkeiten ist. So entstehen durch unterschiedliche theoretische und methodische Zugänge innerhalb der Bildungswissenschaften und auch zwischen den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken unterschiedliche Perspektiven auf Professionalität und Unterricht. Auch der Inklusionsbegriff ist nicht eindeutig bestimmbar, da Inklusion als Trilemma von Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion beschrieben werden kann. Dabei können jeweils nur zwei von drei Zieldimensionen gleichzeitig realisiert werden, sodass die dritte notwendigerweise ausgeschlossen wird (Boger, 2015).

Aus diesem Grund ist es für Lehrkräfte von besonderer Bedeutung, konstruktiv mit den Widersprüchen ihres Berufsfeldes und daraus resultierenden Unsicherheiten umgehen zu können. Dabei kommt der Ambiguitätstoleranz eine besondere Bedeutung zu. Ambiguitätstoleranz beschreibt ursprünglich die Fähigkeit, die Koexistenz positiver und negativer Eigenschaften in ein und demselben Objekt anzuerkennen (Frenkel-Brunswik, 1949, S. 115). In neueren Definitionen wird sie als Personenmerkmal verstanden, das interindividuelle Unterschiede in der Wahrnehmung und Bewertung ungewisser, unstrukturierter, unvollständiger, in sich widersprüchlicher oder mehrdeutiger Situationen beschreibt (Kischkel, 1984, S. 144; König & Dalbert, 2007, S. 307). Während Menschen mit hoher Ambiguitätstoleranz mehrdeutige Situationen leichter ertragen oder sich sogar in ihnen wohlfühlen, versuchen Menschen mit niedriger Ambiguitätstoleranz diese Situationen zu vermeiden oder möglichst schnell zu beenden (Dalbert & Radant, 2010; Wolfradt & Rademacher, 1999). Der Begriff Ambiguitätstoleranz wird oft synonym zu Ungewissheitstoleranz verwendet (König & Dalbert, 2004; Friedel & Dalbert, 2003; Hartinger & Daniger, 2003; Dalbert & Radant, 2010). Gerade im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht spielt Ambiguitätstoleranz eine wichtige Rolle, da inklusive Prinzipien den eigenen Überzeugungen gegenüberstehen und das Weltbild und Wertesystem infrage stellen können (Wilde & Kunter, 2016, S. 308). Dies kann zu einer Abwehrreaktion führen, die dem Aufbau aufgeschlossener Einstellungen im Wege stehen kann.

3. Forschungsergebnisse und -desiderata

3.1 Ambiguitätstoleranz

Für Lehrkräfte ist Ambiguitätstoleranz von besonderer Bedeutung, da ihr Beruf in hohem Maße durch Widersprüche und Ungewissheit gekennzeichnet ist (Bau-

mert & Kunter, 2006, S. 476; Helsper, 2002, 2004). Viele dieser Widersprüche werden im Kontext inklusiven Unterrichts durch eine augenscheinlich zunehmende Heterogenität der Schüler*innen verstärkt wahrgenommen (Lütje-Klose & Neumann, 2018, S. 134). Ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz wirkt sich positiv auf das Wohlbefinden und die Leistungen von Lehrkräften aus: Lehrkräfte mit hoher Ambiguitätstoleranz fühlen sich weniger überfordert, sind weniger depressiv, erleben mehr positive Affekte und deuten Situationen häufiger positiv um (Friedel & Dalbert, 2003), sind zufriedener mit ihrer Arbeit, beklagen weniger Leistungseinbußen und erleben weniger Depersonalisation als ihre Kolleg*innen mit geringer Ambiguitätstoleranz (König & Dalbert, 2004). Überdies zeigen sich Zusammenhänge zwischen Ambiguitätstoleranz und der Unterrichtspraxis von Lehrkräften: Je ambiguitätstoleranter Lehrkräfte sind, desto positiver werden sie nach einer ersten Unterrichtsstunde von ihren neuen Schüler*innen beurteilt, desto offener wird ihr Unterricht von Expert*innen eingeschätzt und desto mehr Zeit investieren sie in Fortbildungen (König & Dalbert, 2007). Offenbar sind Lehrkräfte mit hoher Ambiguitätstoleranz eher bereit, ihr Wissen zu erweitern und ihre Subjektiven Theorien zu modifizieren. Außerdem zeigt sich, dass Ambiguitätstoleranz bezüglich der Antinomien des Schulwesens eine zentrale Eigenschaft für Innovationsprozesse darstellt (Trumpa & Greiten, 2016, S. 25f.). Bosse et al. (2017) stellen einen statistisch bedeutsamen Einfluss der Offenheit für Innovationen – die ein ähnliches Konstrukt wie die Ambiguitätstoleranz darstellt – auf die inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrkräften fest. Je offener die Lehrkräfte Innovationen gegenüber stehen, desto positiver sind ihre inklusionsbezogenen Einstellungen.

3.2 Subjektive Theorien und Beliefs

Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften sind bedeutsam für die Qualität ihres Unterrichts und für den Lernerfolg ihrer Schüler*innen: Während sich konstruktivistische Überzeugungen positiv auf Unterrichtsqualität und Lernerfolg im Mathematikunterricht auswirken (Staub & Stern, 2002; Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011), zeigt sich für transmissive Überzeugungen ein negativer Zusammenhang (Voss et al., 2011). Unterrichtsqualität hängt nicht nur von Überzeugungsinhalten, sondern auch von der Komplexität Subjektiver Theorien ab. So kann ein negativer Zusammenhang zwischen der Komplexität Subjektiver Theorien und Unterrichtsstörungen nachgewiesen werden: Je komplexer die Subjektiven Theorien beschaffen sind, desto mehr alternative Reaktionsmöglichkeiten haben Lehrkräfte in Konfliktsituationen zur Verfügung und desto störungsfreier verläuft ihr Unterricht (Dann, Tennstädt, Humpert & Krause, 1987). In einer Untersuchung zu Beliefs von Grundschullehrkräften zu inklusivem Mathematikunterricht stellt Korff (2011, 2014) fest, dass gemeinsame Lernsituationen im Fach Mathematik als eine besondere Herausforderung wahrgenommen werden und die Herstellung

von Gemeinsamkeit durch ein Zwei-Gruppen-Denken erschwert wird. Überdies erweist sich fundiertes fachdidaktisches Wissen als essentiell für die Qualität inklusiven Fachunterrichts (ebd.).

Umgekehrt schlagen sich auch Arbeitsbedingungen und Erfahrungen in den Subjektiven Theorien von Lehrkräften nieder. Lehrkräfte, die in schulübergreifenden Lerngemeinschaften zusammenarbeiten, verfügen über differenzierte Subjektive Theorien zu Kooperation, betrachten Kooperation unter verschiedenen Perspektiven und thematisieren häufiger intensivere Kooperationsformen als ihre Kolleg*innen, die nicht in Lerngemeinschaften eingebunden sind (Fussangel, 2008).

Die Beliefs von Studierenden und Lehrkräften unterscheiden sich in Abhängigkeit von ihren Lehrämtern. Fränkel (2019) arbeitet gegensätzliche inklusive Grundhaltungen von Gymnasial- und Gesamtschullehrkräften heraus: Die Haltungen von Gesamtschullehrkräften sind durch eine Ressourcenorientierung und die Überzeugung gekennzeichnet, dass Schüler*innen am besten in heterogenen Lerngruppen gefördert werden können. Demgegenüber finden sich in den Haltungen von Gymnasiallehrkräften eine Defizitorientierung und die Überzeugung, dass optimale Förderung nur in leistungshomogenen Lerngruppen möglich ist (ebd.). Zudem zeigen sich unterschiedliche Ausprägungen von Beliefs zu inklusivem Unterricht von Studierenden eines Regelschullehramtes und eines sonderpädagogischen Lehramtes: Studierende des sonderpädagogischen Lehramtes sind stärker individuell-förderbezogen, psychiatrisch-therapeutisch und inklusionsorientiert als Studierende eines Regelschullehramtes (Moser, Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014). Außerdem arbeiten Strauß und König (2017) heraus, dass Studierende eines Regelschullehramtes stärker als Studierende eines sonderpädagogischen Lehramtes überzeugt sind, dass sich ihr Arbeitsaufwand durch Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Regelklasse erhöht. Studierende eines sonderpädagogischen Lehramtes sind stärker als Studierende eines Regelschullehramtes überzeugt, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen effektiv gefördert werden können und neigen stärker zu einer internal-variablen Ursachenzuschreibung (ebd.). Darüber hinaus finden sich Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterstudierenden. Masterstudierende sind z.B. stärker als Bachelorstudierende davon überzeugt, dass der Unterricht an die lernrelevanten Unterschiede der Schüler*innen angepasst werden sollte (ebd.).

In Bezug auf die Beliefs von Grundschullehrkräften zum Experimentieren im Sachunterricht stellt Dunker (2015) fest, dass sich die Beliefs über einen längeren Zeitraum nicht verändern. Die affektive Komponente von Beliefs wird häufig sichtbar, indem Lehrkräfte Bezug auf Schlüsselerfahrungen nehmen, die einen Fall geprägt haben (ebd.). In einigen Studien geht eine zunehmende Informiertheit über Inklusion mit negativeren inklusionsbezogenen Einstellungen einher: So messen Forlin und Chambers (2011) bei Studierenden einen Zuwachs an Wissen über Behinderung und eine gleichzeitige Zunahme inklusionsbezogener Bedenken. Schön,

Stark & Stark (2018) zeigen einen negativen Zusammenhang zwischen inklusionsbezogenen Einstellungen und Vorstellungen auf, wobei spezifischere Vorstellungen von Inklusion mit negativeren Einstellungen zusammenhängen.

Patry und Gastager (2011) stellen fest, dass widersprüchliche Subjektive Theorien koexistieren können und diese in Strukturlegetechniken Beziehungen aufweisen, die einen Widerspruch markieren, oder mehrheitlich unverbunden nebeneinander stehen. Die Autor*innen schließen daraus, dass sich die Personen der Widersprüchlichkeit ihrer Subjektiven Theorien bewusst sind.

3.3 Forschungsfrage

Die vorliegende Studie wurde innerhalb eines Seminars durchgeführt, das zum Ziel hat, Studierende für inklusiven Unterricht zu professionalisieren. Da inklusiver Unterricht bisher überwiegend in Seminaren für das Grundschullehramt thematisiert wird, wurden gezielt Studierende der Sekundarstufenlehrämter adressiert. Dabei war vor allem von Interesse, ob und wie sich die Subjektiven Theorien der Studierenden über guten inklusiven Unterricht im Verlauf des Seminars verändern. Um die Veränderungen tiefergehend zu analysieren und schrittweise nachzuvollziehen, wurde ein qualitatives Untersuchungsdesign mit vier Befragungszeitpunkten gewählt. Auf dieser Grundlage sollen Rückschlüsse gezogen werden, wie die Professionalisierung von Studierenden gezielt unterstützt werden kann. Solche qualitativ-längsschnittlichen Untersuchungen zu inklusionsbezogenen Subjektiven Theorien von Studierenden stellen bisher ein Desiderat dar.

4. Methode

4.1 Seminarbeschreibung

Die Veränderungen der Subjektiven Theorien wurden im Rahmen des Seminars *Ist das guter inklusiver Unterricht?* untersucht. Das Seminar wurde in zwei aufeinander folgenden Wintersemestern an der Universität Bielefeld durchgeführt.¹ Beide Seminare wurden im interdisziplinären Teamteaching von jeweils einer Lehrenden der Pädagogischen Psychologie und einer Lehrenden der Erziehungswissenschaft geleitet. Ziel der Seminare war es, die Studierenden für inklusiven Unterricht zu professionalisieren.² Um dies zu erreichen, wurden die Subjektiven Theorien der Studierenden über guten inklusiven Unterricht mithilfe einer Strukturlegetechnik herausgearbeitet. Die Subjektiven Theorien wurden anschließend mit wissenschaftlichen Theorien und Forschungsergebnissen aus Pädagogischer Psychologie, Schulpädago-

1 Das Seminar wurde im Rahmen der Teilmaßnahme 17 des Projektes Biprofessional entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Biprofessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1908).

2 Für eine ausführliche Darstellung des Seminarconzeptes s. Faix, Lütje-Klose, Textor & Wild, 2019.

gik und Inklusionspädagogik konfrontiert. Guter inklusiver Unterricht wird dabei als Unterricht verstanden, der neben Merkmalen guten Unterrichts (Lipowsky, 2015) und allgemeiner Didaktik (Textor, 2012) auch inklusive Grundhaltungen, Förderdiagnostik, die Herstellung von Gemeinsamkeit sowie Teamteaching und multiprofessionelle Kooperation berücksichtigt (Textor, Kullmann & Lütje-Klose, 2014).

In einem weiteren Schritt haben die Studierenden auf der Grundlage der wissenschaftlichen Inputs und ihrer nunmehr bewussten Subjektiven Theorien ein Raster für die Beurteilung inklusiven Unterrichts entwickelt, indem sie Elemente der wissenschaftlichen Theorien operationalisiert und in beobachtbare Items übersetzt haben. Das Raster wurde im Rahmen von Videoanalysen stetig überprüft und weiterentwickelt und kam schließlich im Rahmen von Hospitationen an inklusiven „Good practice“-Schulen zum Einsatz. Das Seminar ist im Modul „Unterrichten und Erziehen“ (Universität Bielefeld, 2019) verortet, dessen Studium für das vierte oder fünfte Bachelorsemester empfohlen wird. Es umfasst vier Semesterwochenstunden und richtet sich an Studierende der Lehrämter für Gymnasien und Gesamtschulen und Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen. Teil des Moduls ist ein Praktikum, das die Studierenden möglichst im Anschluss an das Seminar absolvieren.

4.2 Sample

Der Studie liegen die Daten von insgesamt dreizehn Studierenden zugrunde, die ihre Strukturlegepläne über die Seminarteilnahme hinaus freiwillig zur vertieften wissenschaftlichen Auswertung zur Verfügung stellten und sich bereit erklärten, zu mehreren Zeitpunkten an der darauf aufbauenden Interviewstudie teilzunehmen. Neun Teilnehmer*innen nahmen am ersten und vier Teilnehmer*innen am zweiten Seminardurchlauf teil. Sieben der Teilnehmer*innen sind weiblich, sechs männlich. Neun Teilnehmer*innen streben das Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen, vier Teilnehmer*innen das Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen an. Die Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Datenerhebungen im dritten bis siebten Fachsemester ($M = 5,0$ Fachsemester).

4.3 Datenerhebung

Die Studierenden haben zu vier Zeitpunkten (1. vor dem Seminar, 2. nach dem Theorieteil, 3. nach dem Seminar, 4. nach dem Praktikum) Strukturlegepläne zu *gutem inklusivem Unterricht* erstellt. Dazu wurde die alltagssprachliche Flexibilisierungsvariante adaptiert (Faix et al., 2020; Scheele, Groeben & Christmann, 1992). Die einzelnen Konzepte der Subjektiven Theorien werden dabei durch Begriffe auf Klebezetteln und die Beziehungen durch alltagssprachliche Relationen und Pfeile repräsentiert. Die Inhalte der Strukturlegepläne wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (i.V.). Zusätzlich wurden die Subjektiven Theorien der

Studierenden durch problemzentrierte Interviews erhoben, die jeweils auf den zuvor erstellten Strukturlegeplänen aufbauen (Witzel, 2000).

Problemzentrierte Interviews lehnen sich an die Grounded-Theory-Methodologie an und verfolgen das Ziel, den vermeintlichen Gegensatz von Theoriegeleitetheit und Offenheit zu überwinden (ebd.). Dazu werden Narrationen der Befragten angeregt, in denen ihre Relevanzsetzungen zum Ausdruck kommen. Diese werden durch Dialoge ergänzt, die wiederum durch Nachfragen zu den Narrationen induziert werden (ebd.). Die Interviews orientierten sich an Dialog-Konsens-Verfahren (ebd.; Scheele & Groeben, 2010). Das eigentliche Dialog-Konsens-Verfahren wurde aus forschungspraktischen Gründen reduziert und angepasst, wobei an den wesentlichen Merkmalen der Kognitionserhebung der Dialog-Konsens-Herstellung festgehalten wurde (ebd.). Die zuvor angefertigten Strukturlegepläne stellten die Grundlage der Kognitionserhebung dar. Die Studierenden erläuterten ihre Strukturlegepläne anschließend im Interview, sodass die Interviews durch die Strukturlegepläne individuell ‚vorstrukturiert‘ wurden und auf diese Weise ein Narrationsimpuls gesetzt wurde. Die Interviewten wurden gebeten, ihre Gedanken zum Strukturlegeplan so genau wie möglich zu explizieren und gewissermaßen über ihren Strukturlegeplan ‚zu führen‘. Auf diese Weise war es möglich, ein tieferes Verständnis der einzelnen Konzepte und ihrer Beziehungen herauszuarbeiten und Einblicke in die subjektive Logik des Strukturlegeplans zu erhalten (Kindermann & Riegel, 2016). Somit konnten später auch implizite Anteile der Subjektiven Theorien herausgearbeitet werden, die den Studierenden möglicherweise nicht bewusst waren. Während des Interviews konnten die Studierenden bei Bedarf noch Veränderungen an ihrem Strukturlegeplan vornehmen. Um etwaige Veränderungen sowie Gesten (z.B. Zeigen auf den Strukturlegeplan) erfassen zu können, wurden die Interviews gefilmt. Nachdem die Interviewten ihre Ausführungen abgeschlossen hatten, wurden im Sinne des problemzentrierten Interviews Rückfragen zum Verständnis gestellt und die Befragten hatten die Möglichkeit, die Interviewerin zu korrigieren. Damit erfüllten die Interviews – wenn auch nicht vollumfänglich – die Funktionen der kommunikativen Validierung und der Dialog-Konsens-Herstellung (Scheele & Groeben 2010).³

4.4 Datenauswertung

Die Interviews wurden transkribiert und pseudonymisiert. Anschließend wurden sie in Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie (Corbin & Strauss, 2015) ausgewertet, wobei die Strukturlegepläne zum Abgleich der Interpretationen in die Analyse einbezogen wurden. Dabei wurde auf den weitreichenden Anspruch der Theoriebildung verzichtet. Stattdessen wurden durch die Methode des perma-

³ Die auf den Interviews basierenden Analyseergebnisse wurden wiederum nicht noch einmal mit den Befragten besprochen, sodass hier kein Dialog-Konsens mehr hergestellt wurde.

nennten Vergleichs Achsenkategorien gebildet (Corbin & Strauss, 2015, S. 93f.; Mey & Mruck, 2009, S. 190f.). Das offene Kodieren orientierte sich noch eng an den Begriffen der Studierenden, um dahinterliegende Konzepte *in vivo* zu beschreiben. Die so gebildeten Kodes (z.B. „Binnendifferenzierung“) wurden zu verschiedenen Zeitpunkten miteinander verglichen, sodass Veränderungskategorien gebildet wurden. Diese waren nicht manifest im Material vorhanden, sondern mussten durch interpretierende Vergleiche herausgearbeitet werden. Auf diese Weise wurden anhand von vier Fällen (à vier Interviews) Achsenkategorien gebildet, die am weiteren Material geprüft und gesättigt wurden. Das Sampling erfolgte aus forschungspraktischen Gründen jeweils von Fall zu Fall, d.h. es wurde nach der Analyse eines Falls entschieden, welcher Fall aus dem bestehenden Datenkorpus als nächstes ausgewertet werden soll.

5. Ergebnisse

Die Analysen der Interviews zeigen, dass insbesondere zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt neue Konzepte in die Subjektiven Theorien integriert werden. Diese werden oftmals als spannungsreich zu anderen, bereits vorhandenen Konzepten beschrieben. Zwischen dem zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt werden die Konzepte ausdifferenziert und mit unterrichtspraktischen Beispielen aus den Videos und Hospitationen verknüpft, die Auseinandersetzung mit den Spannungsfeldern ist dabei weiterhin erkennbar. Zwischen dem dritten und vierten Messzeitpunkt verändern sich die Subjektiven Theorien kaum noch, wobei Konzepte teilweise als Folie für den im Praktikum beobachteten Unterricht herangezogen werden. Insgesamt stellt die professionalisierungstheoretisch bedeutsame Beschäftigung mit Spannungsfeldern eine zentrale Achsenkategorie dar. Häufig thematisiert werden u.a. das Dilemma von *Förderung und Stigmatisierung* (Boger & Textor, 2016; Kottmann, Miller & Zimmer, 2018; Trautmann & Wischer, 2011) sowie in verschiedenen Ausgestaltungen das Spannungsfeld von *Gleichheit und Differenzierung* (z.B. Helsper, 2002, 2004; Hofmann et al., 2011; Prengel, 2001; Textor et al., 2016; Wischer, 2013). Die von den Studierenden beschriebenen Spannungsfelder werden im Folgenden nur knapp in entsprechende Diskurse eingeordnet, da es weniger um eine inhaltliche Bestimmung der Antinomien, als vielmehr um eine Analyse des Umgangs mit den Antinomien gehen soll. In Bezug auf die Auseinandersetzung mit diesen Spannungsfeldern lassen sich drei zentrale Befunde herausarbeiten, die anhand von Interviewmaterial illustriert werden.

Erstens kann gezeigt werden, dass die unterschiedlichen Spannungsfelder zwar in den Interviews thematisiert werden, sich aber nicht in den Strukturlegeplänen manifestieren. So setzt sich der Student Alex in einem Interview intensiv mit dem Förderungs-Stigmatisierung-Dilemma auseinander:

„[D]ann noch einmal die Frage, ist gezielte Förderung oder Diagnostik ohne zu kategorisieren überhaupt möglich? Geht das überhaupt? Das ist, finde ich, sehr fraglich und die Frage, ob man auf dieses Kategorisieren von sonderpädagogischen Förderbedarfen und so weiter zum Zwecke der Vermeidung von Stigmatisierung verzichten sollte [...], finde ich einfach sehr fraglich, habe ich für mich auch so keine Antwort drauf gefunden.“ (Alex 4/8)

Anhand der offen gelassenen Frage und der anschließenden Erläuterung markiert Alex den wahrgenommenen Widerspruch von Diagnostik und Förderung einerseits und Stigmatisierung andererseits. Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma bezeichnet, dass diagnostische Kategorien zum Zwecke einer adäquaten Förderung notwendig sind, gleichzeitig aber auch das Risiko einer Stigmatisierung in sich tragen (Boger & Textor, 2016). Im Strukturlegeplan spiegelt sich das Dilemma lediglich anhand der offenen Frage „Wie ist gezielte Förderung möglich, ohne zu stigmatisieren?“. An einer anderen Stelle verwendet Alex blitzförmige Pfeile, um einen Widerspruch auf dem Strukturlegeplan kenntlich zu machen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Alex' Strukturlegeplan eine Ausnahme im Sample darstellt: In den meisten Fällen kennzeichnen die Studierenden die in den Interviews thematisierten Widersprüche nicht in ihren Strukturlegeplänen.

Zweitens finden sich in den Interviews zahlreiche Belege dafür, dass die Studierenden tendenziell versuchen, die wahrgenommenen Widersprüche aufzulösen. So nimmt Jonas im zweiten Interview zwar einen Widerspruch zwischen der bereits vorhandenen Kategorie *Gleichberechtigung* und der neu hinzugetretenen Kategorie *Differenzierung* wahr. Er gibt sich mit der Identifizierung dieses Widerspruchs allerdings nicht zufrieden, sondern versucht den Widerspruch aufzulösen, indem er eine der Kategorien substituiert:

„Guter inklusiver Unterricht, das heißt Gleichberechtigung, und dann habe ich hier jetzt stehen ‚erkennbar an Differenzierung‘. Ich wollte Differenzierung mit rein bringen, aber dann ist mir aufgefallen im Nachhinein, Gleichberechtigung [und] Differenzierung, das widerspricht sich ja irgendwie. Deswegen würde ich das vielleicht nicht als Gleichberechtigung schreiben, wobei das sicherlich auch noch irgendwo seine Bedeutung finden sollte [streicht Gleichberechtigung durch], sondern ich würde es als faire Behandlung stehen lassen [schreibt] [...]. Genau, faire Behandlung passt in dem Sinne bestimmt besser.“ (Jonas 2/15)

In der inklusionspädagogischen Theoriebildung wird die Bedeutung von Egalität und Differenz gleichermaßen hervorgehoben. Im Sinne der egalitären Differenz sollen Unterschiede sensibel wahrgenommen werden, allerdings nicht zu einer vertikalen, also ungleichwertigen Hierarchisierung führen (Prengel, 2001, S. 93). Jonas scheint in diesem Sinne auf eine pädagogisch wünschenswerte Gleichwer-

tigkeit aller Schüler*innen abzuheben. Er nimmt die beiden Kategorien *Gleichheit* und *Differenzierung* jedoch als widersprüchlich wahr. In diesem Fall wird der Widerspruch auf dem Strukturleageplan nicht dargestellt. Stattdessen wird die Kategorie *Gleichberechtigung* durch *faire Behandlung* ersetzt, um eine vermeintlich konsistente Aussage zu erhalten. Gleichwohl wird der Widerspruch durch die Substitution nicht aufgelöst, sondern nur verschoben, da Jonas nicht näher definiert, was er unter einer fairen Behandlung versteht und inwiefern diese den wahrgenommenen Widerspruch aufzulösen vermag.

Drittens ist die Auseinandersetzung mit Antinomien insofern relevant, als sie im Zusammenhang mit den inklusionsbezogenen Einstellungen der Studierenden steht. Verena setzt sich im zweiten Interview mit Differenzierung und Gleichheit im Sinne der Differenzierungsantinomie (Helsper, 2002, S. 85) auseinander. Die Antinomie fußt darauf, dass ein flächendeckendes, auf Dauer gestelltes und für Alle zugängliches Bildungsangebot durch die Schule überhaupt erst ermöglicht wird. Institutionalisierte Bildungsprozesse bedürfen universell gültiger und formalisierter Regelungen, die von individuellen Interessen und Zielen abstrahieren müssen, da sie neben pädagogischen auch gesellschaftliche Funktionen wie Selektion und Allokation erfüllen (Wischer, 2013). In der Folge lässt sich die Individualität von Schüler*innen aus Sicht der Organisation Schule kaum wahrnehmen und bearbeiten, während Pädagogik den Anspruch erhebt, Schüler*innen als unverwechselbare Individuen in den Blick zu nehmen (ebd.).

Verena thematisiert speziell das Spannungsfeld von Zieldifferenzierung und dem Leistungsprinzip als Kern des gymnasialen Selbstverständnisses (Siedenbiedel, 2017). Das dreigliedrige Schulsystem und insbesondere das Gymnasium legitimieren sich über das meritokratische Prinzip, demzufolge knappe Güter (z.B. Bildungsabschlüsse und attraktive Arbeitsplätze) durch Leistung ‚verdient‘ werden müssen (ebd.). In Nordrhein-Westfalen werden Schüler*innen mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen oder Geistige Entwicklung zieldifferent unterrichtet und zu eigenen Schulabschlüssen geführt (SchulG NRW, §12, Abs. 4; §19, Abs. 4). Im Rahmen einer zieldifferenten Unterrichtung treten individuelle Bezugsnormorientierungen an die Stelle kriterialer und sozialer Bezugsnormen und stellen damit das Leistungsprinzip zur Disposition. Verena integriert das Konzept der Zieldifferenzierung neu in ihre Subjektive Theorie und es tritt mit dem bereits lange verinnerlichten Leistungsprinzip in Konflikt:

„Ich habe ein riesiges Problem mit der Vorstellung, wie das auf dem Gymnasium zu laufen hat und wie das gerade in der Oberstufe zu laufen hat, denn gerade das Gymnasium lebt von Leistungsüberprüfung. Ich muss am Ende des Jahres überprüfen können, ob diese Kinder Leistung gebracht haben oder nicht, ich kann die nicht durchwinken und nur weil die jetzt ihr Ziel erreicht haben, heißt das nicht, dass ich die in die nächste Klasse winken kann. [...] Das wäre für alle anderen Kinder,

die jetzt keinen Förderschwerpunkt haben, unfassbar unverantwortlich, unfair und dann auch so: ‚Warum darf der das und warum müssen wir uns hier den Hintern aufreißen?‘“ (Verena 2/90)

Verena kritisiert an dieser Stelle, dass Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen am Gymnasium zieldifferent unterrichtet werden dürfen, während Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkt den Leistungsstandards genügen und sich in der Folge „den Hintern aufreißen“ müssten. Diesen Widerspruch thematisieren auch Koch und Textor (2015): „Wenn aber zieldifferent zu unterrichtende Schüler an Realschulen oder Gymnasien integriert werden, stellt sich die Frage, wieso dies nicht auch für andere Schüler möglich ist, die die Leistungsheterogenität vergrößern würden, ohne aber einen ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf zu haben“ (Koch & Textor, 2015, S. 105). Allerdings ist der Widerspruch von Zieldifferenz und Leistungsselektion in der *gymnasialen Oberstufe* so nicht vorhanden, da nur Schüler*innen inkludiert werden, die zielgleich unterrichtet werden können (ebd.).

Verena beschreibt Zieldifferenzierung am Gymnasium als „unfassbar unverantwortlich“ und „unfair“ und äußert damit eine klar negative Einstellung. Auf der Grundlage ihres Gerechtigkeitsempfindens, das dem meritokratischen Prinzip entspricht, kommt sie zu dem Ergebnis, zieldifferent unterrichtete Schüler*innen nicht „durchwinken“ zu können. Obwohl Verena den wahrgenommenen Widerspruch hier wortreich beschreibt, benennt sie ihn nicht als solchen. Überdies gelingt es ihr nicht, den Widerspruch dahingehend zu reflektieren, dass Zieldifferenzierung und das Leistungsprinzip zwei gültige, aber widerstreitende Handlungsanforderungen darstellen. Stattdessen weist sie Zieldifferenzierung zugunsten des Leistungsprinzips zurück.

Während der wahrgenommene Widerspruch von Differenzierung und Leistung bei Verena mit einer negativen Einstellung einhergeht, gelangt Alex in Bezug auf die gleiche Antinomie zu einer entgegengesetzten Einschätzung:

„[...] Was ich hier relativ stark gemacht habe, ist, dass das Schulsystem im Grunde leistungshomogene Gruppen anstrebt und dass das Ganze natürlich total konträr zu diesem ganzen Grundkonzept steht und es natürlich irgendwo ein Legitimationsproblem gibt. Wenn man in einer Institution arbeitet, die eigentlich was ganz anderes möchte, [...] das ist halt irgendwie in der Konzeption selber schon problematisch, würde ich mal sagen. [...] Aber nichtsdestotrotz bietet das natürlich enorme Chancen, einerseits, dass die Menschen partizipieren können, die irgendeine Einschränkung haben und dass alle, die in dem ganzen Prozess beteiligt sind, voneinander lernen [...].“ (Alex 4/8)

Alex nimmt ebenso wie Verena wahr, dass sich Differenzierung und das schulische Leistungsprinzip widersprechen. Allerdings versucht er nicht, Differenzierung zugunsten des Leistungsprinzips zu suspendieren und benennt den Widerspruch klar als solchen. Überdies begreift er inklusiven Unterricht trotz des wahrgenommenen Spannungsverhältnisses als Chance.

6. Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, wie sich die Subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden über guten inklusiven Unterricht im Verlauf eines Seminars verändern. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden neue Konzepte in ihre Subjektiven Theorien integrieren, welche mit bereits vorhandenen Konzepten in Widersprüche geraten. Diese Widersprüche können vielfach durch die Antinomien des Lehrerhandelns (Helsper, 2002, 2004) beschrieben werden. In Bezug auf diese Spannungsfelder konnten drei zentrale Befunde herausgearbeitet werden. Diese können jeweils durch die Ambiguitäts(in)toleranz der Studierenden erklärt werden.⁴

Erstens werden die Widersprüche in den Interviews thematisiert, tauchen aber auf der Ebene der Verbindungen nicht in den Strukturlegeplänen auf. Für Subjektive Theorien wird eine Strukturparallelität zu wissenschaftlichen Theorien betont (Groeben et al., 1988), wobei für letztere der Anspruch der Widerspruchsfreiheit gilt. Da die Strukturlegepläne aufgrund ihrer Schriftlichkeit stärker formalisiert sind als die Interviews, übertragen die Studierenden den Anspruch der Widerspruchsfreiheit möglicherweise auf ihre Subjektiven Theorien. Studierende mit geringer Ambiguitätstoleranz haben ein umso stärkeres Bedürfnis nach Eindeutigkeit und Konsistenz (Kischkel, 1984), sodass sie ihre Subjektiven Theorien auf dem Strukturlegeplan möglichst konsistent darstellen. Alex kann basierend auf diesen Überlegungen als ambiguitätstolerant beschrieben werden, da er den Widerspruch auf dem Strukturlegeplan zumindest andeutet. Dass andere Studierende die Widersprüche auf ihren Strukturlegeplänen nicht darstellen, könnte auch auf ein begrenztes Repertoire an Operatoren zurückzuführen sein. Um die Studierenden dazu anzuregen, die Widersprüche auch auf dem Strukturlegeplan darzustellen, wurde das Repertoire um den Operator ‚widerspricht / steht im Konflikt mit‘ erweitert. Allerdings stellen Patry und Gastager (2011) fest, dass widersprüchliche Subjektive Theorien in Strukturlegeplänen mehrheitlich unverbunden nebeneinander stehen. Hier standen den Befragten entsprechende Operatoren zur Markierung eines Widerspruchs zur Verfügung, die aber nicht in allen Fällen verwendet wurden (ebd.).

⁴ In den Interviews kann nur indirekt auf die Ambiguitätstoleranz geschlossen werden. Eine hohe Ambiguitätstoleranz ist daran erkennbar, dass die Studierenden einen Widerspruch ertragen und diesen systematisch durchdenken können. Eine geringe Ambiguitätstoleranz wird daran deutlich, dass die Studierenden versuchen, den wahrgenommenen Widerspruch aufzulösen und ihn nicht oder nur eingeschränkt reflektieren (Dalbert & Radant, 2010).

Zweitens versuchen einige Studierende, wahrgenommene Widersprüche aufzulösen. Jonas versucht, die Antinomie von Gleichheit und Differenz durch die Substitution von Kategorien zu eliminieren. Er ersetzt den Begriff ‚Gleichberechtigung‘ durch ‚faire Behandlung‘, um eine konsistente Aussage zu erhalten. Offenbar verfügt Jonas über wenig Ambiguitätstoleranz, da er den Widerspruch zwar identifizieren kann, ihn aber auflösen möchte. Demgegenüber scheint Alex ambiguitätstoleranter zu sein, da er imstande ist, einen wahrgenommenen Widerspruch sowohl im Interview als auch auf seinem Strukturlegeplan als offene Frage stehenzulassen.

Drittens können die wahrgenommenen Spannungsfelder zu negativen inklusionsbezogenen Einstellungen führen. Verena thematisiert im Interview den Widerspruch von Differenzierung und dem schulischen Leistungsprinzip. Sie versucht den Widerspruch aufzulösen und weist Zieldifferenzierung zurück, um weiter am Leistungsprinzip festhalten zu können, was auf eine geringe Ambiguitätstoleranz schließen lässt. Zieldifferenzierung als Prinzip inklusiven Unterrichts wird als eine Bedrohung für das eigene Gerechtigkeitsempfinden wahrgenommen, was eine abwehrende Einstellung gegenüber inklusivem Unterricht zur Folge hat. Die Auflösung des Widerspruchs ist für Verena hochfunktional, da sie ein kognitives und affektives Gleichgewicht wiederherstellt und potentiell handlungsfähig bleibt.

Alex identifiziert ebenfalls die Differenzierungsantinomie, jedoch gelingt es ihm, die widersprüchlichen Handlungsanforderungen als gleichermaßen gültig anzuerkennen und den Widerspruch insofern positiv zu deuten, als er inklusiven Unterricht als Chance begreift. Die Ergebnisse legen nahe, dass Studierende mit geringer Ambiguitätstoleranz dazu neigen, Prinzipien inklusiven Unterrichts zugunsten gefestigter Überzeugungen zurückzuweisen. Diese meist eher an traditionellem Unterricht orientierten Überzeugungen haben Studierende bereits während ihrer eigenen Schulzeit verinnerlicht, sodass sie Teil des Weltbildes und Wertesystems sind und nur schwer modifiziert werden können (Rokeach, 1972; Wilde & Kunter, 2016). Ob es zu einer Abwehrreaktion und damit zu negativeren inklusionsbezogenen Einstellungen kommt, hängt davon ab, ob neue Informationen mit zentralen Werten der Studierenden in Widerspruch treten. Sind keine zentralen Werte betroffen, werden Widersprüche teilweise nicht wahrgenommen oder die Reaktion auf die Widersprüche fällt deutlich milder aus. Studierenden wie Alex gelingt es aufgrund ihrer Ambiguitätstoleranz, Widersprüche positiv zu deuten, was mit positiveren Einstellungen einhergeht (Friedel & Dalbert, 2003).

Insgesamt zeigt sich, dass mit zunehmender Informiertheit der Studierenden vermehrt auch Widersprüche innerhalb der Subjektiven Theorien auftreten, die bei geringer Ambiguitätstoleranz zu negativeren Einstellungen führen können. Dieses Ergebnis kann im Zusammenhang mit vorherigen Befunden interpretiert werden. Forlin und Chambers (2011) beschreiben einen Zuwachs an Wissen und eine gleichzeitige Zunahme inklusionsbezogener Bedenken. Ähnlich weisen Schön, Stark und Stark (2018) einen negativen Zusammenhang von inklusionsbezogenen

Vorstellungen und Einstellungen nach: Je spezifischer ihre inklusionsbezogenen Vorstellungen beschaffen sind, desto ablehnender stehen die Studierenden Inklusion gegenüber. Dieser Zusammenhang könnte nach den Erkenntnissen dieser Studie durch die Ambiguitätstoleranz moderiert werden. Es konnte bereits empirisch belegt werden, dass die Offenheit für Innovationen die inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrkräften positiv beeinflusst (Bosse et al., 2017).

Die Befunde sind insbesondere vor dem Hintergrund bemerkenswert, dass die Antinomien in den Seminaren *nicht* zentral, sondern allenfalls am Rande thematisiert worden sind. Da die meisten Studierenden die Spannungsfelder nicht vor einem strukturtheoretischen Hintergrund reflektieren, ist davon auszugehen, dass ihnen die Antinomien weitgehend unbekannt sind. Nur in einem Fall wird eine strukturtheoretische Perspektive auf professionelles Handeln im Unterricht eingenommen, was anhand der Aussage „Lehrersein ist ja irgendwie von Widersprüchen irgendwo gekennzeichnet“ (Alex 3/48) deutlich wird. Stattdessen dominiert eher eine kompetenztheoretische Perspektive auf Unterricht, die sich an Kompetenzen der einzelnen Lehrkraft und Merkmalen von Unterrichtsqualität orientiert.

7. Limitationen und Ausblick

Die Studie ist in verschiedener Hinsicht limitiert: Zum einen können die Ergebnisse nicht unabhängig von der Intervention und den theoretischen Inputs betrachtet werden. Eine stärker strukturtheoretische Perspektive im Seminar würde vermutlich zu anderen Ergebnissen führen. Zum anderen ist die Ambiguitätstoleranz der Studierenden nicht direkt erfasst worden. Der Fokus richtete sich erst im Verlauf der Interpretationen auf dieses Konstrukt. Aus diesem Grund kann die Ambiguitätstoleranz nur auf der Grundlage von sprachlichen Äußerungen in den Interviews indirekt erschlossen werden.

Die Ergebnisse unterstreichen, dass die Auseinandersetzung mit Widersprüchen eine zentrale Herausforderung für Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte darstellt. Vor diesem Hintergrund wird Ambiguitätstoleranz als Zielvariable von Lehrer*innenbildung relevant (Dalbert & Radant, 2010; Koob, 2008; Lütje-Klose & Neumann, 2018). In weiteren Studien sollte die generierte Hypothese, dass mehr Wissen über inklusiven Unterricht bei geringer Ambiguitätstoleranz zu negativeren inklusionsbezogenen Einstellungen führen kann, statistisch überprüft werden. Des Weiteren sollte untersucht werden, inwieweit die Stärkung von Ambiguitätstoleranz während des Studiums oder im Beruf gezielt unterstützt werden kann (Dalbert & Radant, 2010, S. 56).

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>
- Blömeke, S., Eichler, D. & Müller, C. (2003). Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 103–121.
- Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boger, M.-A. & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosse, S., Jäntsch, C., Henke, T., Lambrecht, J., Koch, H., & Spörer, N. (2017). Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7, 131–146.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.
- Dalbert, C. & Radant, M. (2010). Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10(2), 53–57.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 168–187). Bern: Hans Huber.
- Dann, H.-D., Tennstädt, K.-C., Humpert, W. & Krause, F. (1987). Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrer/-innen bei Unterrichtskonflikten. *Unterrichtswissenschaft*, 15(3), 306–320.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIM) (2017). *Das Recht auf inklusive Bildung. Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_12_Das_Recht_auf_inklusive_Bildung.pdf
- Dunker, N. (2015). Berufsbezogene und epistemologische Beliefs von Grundschullehrkräften zum Experimentieren im Sachunterricht. Eine qualitative Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 8(1), 53–64. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12095-5_3

- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Forth Worth: Harcourt, Brace & Janovich.
- Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A. & Wild, E. (2019). Ist das guter inklusiver Unterricht? Mit Videoanalysen und Hospitationen von der Theorie zur Praxisreflexion. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2(3), 1–19.
- Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A. & Wild, E. (2020). Strukturlegepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Lehrevaluation und Reflexion Subjektiver Theorien. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3(1), 523–537.
- Fives, H. & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the ‚messy‘ construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). Washington, D.C.: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 93(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Fränkel, S. (2019). *Beliefs von Lehrkräften zu inklusiver Begabungsförderung im Biologieunterricht*. Bielefeld. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2936526/2936527/Dissertation_Fr%C3%A4nkel.pdf
- Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of Personality*, 18, 108–143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1949.tb01236.x>
- Friedel, A. & Dalbert, C. (2003). Belastung und Bewältigung bei Grundschullehrerinnen. Die Auswirkungen einer Versetzung an die Förderstufe und der Einfluss der Ungewissheitstoleranz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(1), 55–68. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.17.1.55>
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation: Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Wuppertal. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2008/fussangel/>
- Gregoire, M. (2003). Is It a Challenge or a Threat? A Dual-Process Model of Teacher's Cognition and Appraisal Process During Conceptual Change. *Educational Psychology Review*, 15(2), 147–179. <https://doi.org/10.1023/A:1023477131081>
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Hartinger, A., & Daniger, N. (2003). Ambiguitätstoleranz – ein kompliziertes Wort für ein bekanntes Phänomen. *Sache, Wort, Zahl*, 31(51), 47–49.

- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hofmann, F., Martinek, D. & Schwantner, U. (Hrsg.). (2011). *Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards - (k)ein Widerspruch?* (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Band 7). Wien u.a.: LitVerlag.
- Kindermann, K. & Riegel, U. (2016). Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 17(2), Art. 1.
- Kischkel, K. H. (1984). Eine Skala zur Erfassung von Ambiguitätstoleranz. *Diagnostica*, 30(2), 144–154.
- KMK & HRK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Koch, B. & Textor, A. (2015). Spielräume nutzen - Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 97–139). Stuttgart: Kohlhammer.
- König, S. & Dalbert, C. (2004). Ungewissheitstoleranz, Belastung und Befinden bei BerufsschullehrerInnen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(4), 190–199. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.36.4.190>
- König, S. & Dalbert, C. (2007). Ungewissheitstoleranz und der Umgang mit beruflich ungewissen Situationen im Lehramt. *Empirische Pädagogik*, 21(3), 306–321.
- Koob, D. (2008). Mit negativen Emotionen professionell umgehen: Frustrations- und Ambiguitätstoleranz als Kernkompetenz von Weiterbildnern. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 15(3), 45–48.
- Korff, N. (2011). "In allen anderen Fächern ist das einfach einfacher". Belief-Systeme von Primarstufenlehrer/innen zu einem inklusiven Mathematikunterricht. In B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 150–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korff, N. (2014). Inklusiver Mathematikunterricht: Herausforderung und Chance für Professionalisierungsprozesse. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger, & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 157–169). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kottmann, B., Miller, S., Zimmer, M. (2018). Macht Diagnostik Selektion? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11, 23–38. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0008-2>
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69–105). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_4
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose, T. Rieke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 129–151). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In W. Kempf & M. Kiefer (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik*. Band 3 (S. 100–152). Berlin: Regener.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H., & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 661–678. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0587-1>
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Patry, J. L., & Gastager, A. (2011). Zum Umgang mit Widersprüchen im Denken von Menschen. In A. Gastager, J.-L. Party, & K. Gollackner (Hrsg.), *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern* (S. 101–111). Innsbruck: Studienverl.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93–107). Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_5
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Rokeach, M. (1972). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Lehrkräften zur schulischen Inklusion: Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–416.

- Scheele, B., & Groeben, N. (2010). Dialog-Konsens-Methoden. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 506–523). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_36
- Scheele, B., Groeben, N., & Christmann, U. (1992). Ein alltagssprachliches Struktur-Lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik. In B. Scheele (Hrsg.), *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik: Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien* (S. 152–195). Münster: Aschendorff.
- Scheidt, K. (2017). *Inklusion: Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Schön, M., Stark, L. & Stark, R. (2018). Einstellungen und Vorstellungen bezüglich Inklusion. Eine typenbildende Clusteranalyse. *Bildungsforschung*, 1, 1–21.
- Schreier, M. (1997). Die Aggregation Subjektiver Theorien: Vorgehensweise, Probleme, Perspektiven. *Kölner Psychologische Studien: Beiträge zur natur-, kultur-, sozialwissenschaftlichen Psychologie*, 2, 37–71.
- Siedenbiedel, C. (2017). Inklusion am Gymnasium. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 236–246). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence From Elementary Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344–355. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>
- Strauß, S. & König, J. (2017). Berufsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zur inklusiven Bildung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 243–261.
- Textor, A. (2012). Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (1-2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/59>
- Textor, A., Grüter, S., Schiermeyer-Reichl, I. & Streese, B. (Hrsg.). (2017). *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Textor, A., Kullmann, H. & Lütje-Klose, B. (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik. Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2014* (S. 69–91). Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>

- Trumpa, S., & Greiten, S. (2016). Konstituierende Einflüsse im Innovationsprozess aus der Perspektive von Schulleitungen: Rekonstruktionen am Beispiel der Implementierung alternativer Formen der Leistungsbewertung in der Sekundarstufe. In S. Hadelers, K. Moegling, & G. Hund-Göschel (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 3: Forschungsergebnisse* (S. 11–28). Immenhausen bei Kassel: Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3x3p.4>
- UN-BRK (2008). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35, 1419–1457.* <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>
- Universität Bielefeld (2019). Modulhandbuch Bildungswissenschaften/Bachelor. https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/pdf/mhd/modulhandbuch_ba_biwi_39338841.pdf
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 45–69. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90018-3)
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.
- Wahl, D. (2001). Wissen sichtbar machen (1): Nachhaltig lernen mit der "Struktur-Lege-Technik". *Praxis Schule 5-10*, (5), 63–65.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R., & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (4. Auflage). München: Reinhardt.
- Wilde, A., & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 299–315). Münster: Waxmann.
- Wischer, B. (2013). Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse: Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 99–126). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_5
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 1(1), o.S.
- Wolfradt, U. & Rademacher, J. (1999). Interpersonale Ambiguitätstoleranz als klinisches Differentialkriterium: Skalenentwicklung und Validierung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20(1), 72–79. <https://doi.org/10.1024//0170-1789.20.1.72>



StiA – Studierende im Aufbruch

Eine Initiative für selbstverantwortliches Lernen und Selbstwirksamkeitserfahrungen

Ute Vogl^a, Harald Reibnegger^a

^aPädagogische Hochschule der Diözese Linz
ute.vogl@ph-linz.at

EINGEREICHT 30 MÄRZ, 2020

ÜBERARBEITET 26 JUN, 2020

ANGENOMMEN 24 JUL, 2020

Der vorliegende Beitrag stellt die Initiative „StiA – Studierende im Aufbruch“ als eine Möglichkeit vor, den primären Bildungsintentionen der Hochschule (u.a. Rücksichtnahme auf Bedürfnisse der Lernenden und einer professionellen Begleitung ihrer Selbsttätigkeit) und gleichermaßen den Bestrebungen der Studierenden nach Autonomie und Kompetenzerleben gerecht zu werden.

Auf eine Skizzierung der Initiative folgt eine Darstellung der Forschungsbezüge mit Fokus auf den Kriterien a) des forschenden Lernens b) Kompetenzzuwachs, Anstrengungsbereitschaft, Motivation und persönlicher Bedeutsamkeit bei den Studierenden und c) der generellen Neugierdedisposition der Studierenden. Den Deskriptionen folgt eine empirische Untersuchung, die festzustellen versucht, dass die Initiative StiA den zuvor genannten Ansprüchen genügt.

SCHLÜSSELWÖRTER: Forschendes Lernen, Selbstbestimmtes Lernen,
Selbstverantwortliches Lernen

1. Einleitung

Studierende beginnen mit unterschiedlichen Schulbiografien und –erfahrungen ihr Studium zur Primarstufenlehrerin und zum Primarstufenlehrer. Mit Bedacht auf die Aussage Largos „Studenten werden später so Schule halten, wie sie unterrichtet worden sind“ (Largo, 2012, S. 153) wird die hohe Bedeutung der Gestaltung der hochschulischen Lehre für die Entwicklung der Lehrer/-innenpersönlichkeit deutlich.

Die Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (PHDL) hat diese Tatsache im Blick und nennt in ihren handlungsleitenden Thesen zur reflektierten Umsetzung der hochschulischen Aufgaben u.a. die Forderung nach a) für die Studierenden persönlich bedeutungsvollen, individuell bewältigbaren und berufsbezogen sinnvoll einsetzbar wahrgenommenen Lernkontexten (und bezieht sich damit auf die Aussage von Deci & Ryan (2004), dass Lernende ein Autonomie- und Kompetenzbestreben besitzen und sich soziale Eingebundenheit wünschen) und b) nach Mög-

lichkeiten zum selbsttätigen, forschenden Lernen, in dem die Lernenden persönliche Fragestellungen im Hinblick auf Ziele einer professionellen Ausbildung bearbeiten können (Curriculum der PHDL 2019, S. 8). Der Begriff der Autonomie nimmt seinen Ausgang bei den Griechen im 5. Jahrhundert. Sie versuchten unter Bezugnahme auf Autonomie, sich eine gewisse Selbständigkeit zu bewahren und ihre inneren Angelegenheiten unabhängig von anderen Mächten zu gestalten. Nach Kant ist Autonomie in der Idee der Freiheit bzw. der empirischen Möglichkeit des freien Willens begründet. Deci & Ryan (2000) erweitern dieses Konzept wesentlich und sprechen von Autonomie als einem psychosozialen Bedürfnis. Wird dieses Bedürfnis durch Missachtung, Überforderung oder ein zu hohes Ausmaß an Kontrolle behindert, entstehen defensive Prozesse wie beispielsweise sozialer Rückzug und die Konzentration auf sich selbst. Der Begriff der Kompetenz ist vieldeutig und erfährt je nach Bereich, in dem er verwendet wird, unterschiedliche Ausformungen. In der Pädagogik wird häufig der Kompetenzbegriff nach Weinert (2001) verwendet. Weinert spricht im Zusammenhang mit Kompetenz von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch von motivationalen, sozialen und volitionalen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Probleme zu lösen. Es gilt, dieses Autonomie- und Kompetenzstreben insbesondere auch im Hinblick darauf zu betrachten und ernst zu nehmen, dass Studierende der PHDL zukünftige Lehrerinnen und Lehrer sind. Sie werden durch ihr spezifisches Lehrer/-innen-Handeln Kinder in deren Autonomie- und Kompetenzbestrebungen beeinflussen. Und dabei ist Lehren mehr als Wissen vermitteln. Seel (2009) definiert Unterrichten, Erziehen und Beraten als erweiterte Kernaufgaben der Lehrperson. Um aber später als Lehrperson Schüler/-innen in ihrem Lernprozess beratend begleiten zu können, müssen Studierende während ihres Studiums an der Pädagogischen Hochschule die Möglichkeit vorfinden, selbstverantwortlich Lernprozesse zu durchlaufen. Sie müssen Selbstwirksamkeit erfahren können, um genau die Haltung im Kontakt mit Schüler/-innen aufzubauen, die eine neue Lernkultur in der Schule erst möglich macht. Dazu braucht es neue Pädagogische Konzepte und Unterrichtsmodelle ebenso wie Freiräume im Curriculum, um selbstverantwortlichem Lernen und persönlichem Interesse und Engagement Raum geben zu können. Reich (2009) fordert, dass Lehrer/-innen Lerner ausbilden, die eine „individuelle Balance in den Freiheiten und Wahlmöglichkeiten sowie den Anforderungen und Zumutungen unserer Zeit finden“ (Reich, 2009, S. 40). Diese Forderung hat Gültigkeit für die hochschulische Lehre ebenso wie für jene in der Primarstufe.

Der vorliegende Beitrag stellt die Initiative „StiA – Studierende im Aufbruch“ als eine Möglichkeit vor, den primären Bildungsintentionen der Hochschule – in der Rücksichtnahme auf Bedürfnisse der Lernenden, im Auffordern zur Selbsttätigkeit, in einer professionellen Begleitung, Unterstützung und Hilfestellung sowie im Arrangieren von Lernsituationen in dem Sinne, dass diese Situation und die darin intendierten Lernziele zum eigenen Anliegen der Lernenden werden – gerecht zu

werden und gleichzeitig den Studierenden eine Möglichkeit zu bieten, Autonomie und Kompetenz zu erleben.

2. StiA – Studierende im Aufbruch

Ausgangspunkt ist zu Beginn des Studienjahrs 2016/17 ein Gastvortrag für die Studierenden des dritten Semesters Primarstufenlehramt von PSI RR Josef Hörndler zum Thema „Eine Vision macht Schule“. Hörndler spricht vom Auftrag der Schule, auf die sich verändernde gesellschaftliche Situation mit ganz anderen Rahmenbedingungen für das Aufwachsen der Kinder zu reagieren. Er zeigt Beispiele der Eigeninitiative einzelner Schulen bzw. Lehrer/-innen, die auf diese Herausforderungen reagieren und damit die Schullandschaften verändern. Er unterstreicht, dass Lehrer/-innen grundsätzlich viel Freiraum in der Gestaltung des schulischen Lernens haben (z.B. bietet der Österreichische Lehrplan als Rahmenlehrplan Methodenfreiheit) und wie wichtig es ist, diesen Freiraum zu nützen und Eigenverantwortung zu zeigen. Eigenverantwortung bedeutet, für das eigene Handeln einzustehen und die Konsequenzen dieses Handelns abzuwägen und zu tragen (Welzer 2017, S. 206). In der anschließenden Diskussion im Seminar „Unterricht planen und gestalten in heterogenen Lerngruppen“ darüber, welche Möglichkeiten die Studierenden während ihres Studiums haben, sich und ihre Ideen einzubringen und Eigenverantwortung zu zeigen, bringen die Studierenden klar zum Ausdruck, dass sie sich in ihrem Studium mehr (sichtbare?) Theorie-Praxis-Verknüpfung, mehr Wahlfreiheit in Bezug auf die zu belegenden Lehrveranstaltungen und Selbstverantwortung für ihr Lernen wünschen. Vor allem möchten sie sich *jetzt* aktiv einbringen und Schule (mit-)gestalten, in ihrem Engagement und ihrer Kompetenz ernst genommen werden und nicht warten müssen, bis sie „als Lehrer/-innen tätig sind“.


Begriffe wie Eigenverantwortung und Selbstverantwortung werden im alltäglichen Sprachgebrauch oftmals als Synonym verwendet. Besonders in Verbindung mit „Lernen“ gibt es eine Vielzahl an Begriffen wie Selbstgesteuertes, Selbstbestimmtes, Selbstorganisiertes, Selbstverantwortliches oder Selbstreguliertes Lernen. Der Ausgangspunkt all dieser Begriffe führt zu Immanuel Kant, der den Begriff „Selbstbestimmung“ kreierte und damit die Fähigkeit des Menschen hervorhob, sich eigene Ziele zu setzen (Meueler 2017, S. 16). „Seit der Aufklärung wird Bildung als Selbstdenken, als Selbstaneignung und Selbstschöpfung verstanden. Damit ist der unablässige Versuch gemeint, vom eigenen Verstand, den eigenen Fähigkeiten ohne Bevormundung durch andere Gebrauch zu machen“ (Meueler 2011, S. 981). So werden Lernende zum Subjekt des eigenen Lernprozesses und übernehmen Verantwortung für ihr eigenes Lernen (Messner, Niggli & Reusser 2009, S. 149).

Die Auseinandersetzung im Seminar mit der Initiative „Schule im Aufbruch“ führt zur Installation der – namentlich daran angelehnten – Initiative „StiA - Studierende im Aufbruch“. Den Studierenden wurde freigestellt, ob sie im Studienjahr

2016/17 die von der Lehrgangsheiterin gestellten Anforderungen der o.g. Lehrveranstaltung erfüllen oder an der StiA-Initiative teilnehmen.

Kurzbeschreibung. StiA bringt engagierte Studierende mit frischen Ideen und veränderungsbereite Schulen zusammen, um konkrete gemeinsame Schritte der Schulentwicklung zu setzen. Die Initiative läuft über zwei Semester, in denen Studierende einen kreativen, konkreten und umsetzbaren Lösungsvorschlag für ein Schulentwicklungs-Thema einer Schule ausarbeiten. Diesen „Prototypen der Veränderung“ übergeben sie der Schule als Impuls dafür, Veränderungen in der Schule in Gang zu bringen.

An der Initiative StiA sind unterschiedliche Partner beteiligt. Für diese ergeben sich unterschiedliche Vorbereitungsarbeiten und Ziele.

VORBEREITUNG		
PH	Studierende	Schulen
Kontakt mit der Initiative „Schule im Aufbruch“; Welche Unterstützungsmöglichkeiten für Projekte im Sinne der Initiative bietet sie Bildungsinstitutionen auf tertiärer Ebene? Wie finden sich interessierte Schulen?	Was müssen Studierende wissen, um sich auf die Initiative einlassen zu können (Zeitraum, Anforderungen, Ablauf und Ziel)? Ist StiA in eine Lehrveranstaltung eingebunden oder ein ausschließlich freiwilliges Engagement? Wird das Engagement in StiA mit Credits (ECs) abgegolten?	Welche Rolle haben die Studierenden? Welchen Nutzen kann die Schule aus der Zusammenarbeit mit den Studierenden ziehen? Mit wie viel Aufwand muss die Schule rechnen?
		
ZIEL		
PH	Studierende	Schulen
Messner, Niggli & Reusser (2009) sehen die Weiterentwicklung der Lehr- und Lernkultur in Richtung vermehrtes Selbststudium und selbstgesteuertes Lernen als eine der Kernaufgaben der Pädagogischen Hochschulen. Das Projekt StiA ermöglicht es, in diesem Bereich Erfahrungen zu sammeln und weitere Projekte bzw. eine Veränderung des aktuellen Curriculums dahingehend zu diskutieren.	Die Studierenden erarbeiten sich zu von den Projekt-Partnerschulen eingebrachten Themen Theoriewissen selbstständig und verknüpfen dieses mit möglichen Umsetzungen für die Praxis. Die Studierenden erfahren in der Zusammenarbeit mit den Schulen und in der Präsentation ihrer Ergebnisse an den Schulen mit anschließender Diskussion mit den Lehrer/-innen a) die Herausforderungen und Chancen eines selbst-verantwortlichen Lernprozesses, b) gelebte Verknüpfung von Theorie und Praxis, c) ihr Professionswissen und ihre eigene Selbstwirksamkeit. Dadurch sollen eigene Schwerpunktsetzungen im Studium angestoßen werden und die Motivation für das Studium erhöht werden. Darüber hinaus reflektieren die Studierenden ihr eigenes Lernverhalten und ihre Zusammenarbeit in der Gruppe.	Die Lehrer/-innen erleben die Studierenden in einer ungewohnten Rolle. Diese sind nicht (vorrangig) Lernende, sondern quasi Expert/-innen, die als externe Berater/-innen und Ideenbringer/-innen den Schulentwicklungsprozess bereichern.

TAB. 1. Übersicht über an der Initiative beteiligte Partner, deren Vorbereitungsaufgaben und Ziele

Ideen. Die Studierenden formulieren aus den Aufzeichnungen des Gespräches mit der Schule einen klaren Entwicklungsauftrag. Beim nächsten Termin an der PHDL begleitet jedes Team zur Unterstützung bei der Ideenfindung ein Coach. Dieser leitet das Brainstorming an, unterstützt die Diskussion dazu und notiert auf Flipchart alle Ideen der Gruppe. Anschließend wählt das Team aus den gesammelten Ideen jene aus, die es weiterverfolgen und durch Auseinandersetzung mit der Literatur und Gruppendiskussionen zur Umsetzung bringen möchten.

Gemeinsam optimieren I. Die Teams entwickeln ein erstes Grobkonzept für die Schule, stellen dieses den anderen StiA-Teilnehmer/-innen vor. Diese geben kritisch Rückmeldung, stellen Fragen, ergänzen mit eigenen Anregungen. Die Studierenden überarbeiten ihre Ideen, entwickeln einen „Prototyp“. Der Prototyp ist die experimentelle Konkretisierung der Idee, die möglichst angreifbar und beispielhaft sein soll, z.B.: eine Raum-Skizze, ein Modell, ein beispielhaftes Lernmaterial, ein Video oder ein Leitfaden.

Gemeinsam optimieren II. Die Studierenden stellen ihren Prototyp der Schule vor und gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Schule werden die Ideen so geformt, dass sie für die Schule umsetzbar sind (zweiter Termin an/mit der Schule). Ergänzend dazu erhalten die Schulen eine schriftliche theoretische Auseinandersetzung der Studierenden mit Fachliteratur zum Thema.

Abschluss. In einer gemeinsamen Abschlussveranstaltung, an der alle beteiligten Studierenden und Schulen teilnehmen, wird eine Prozessanalyse vorgenommen. Die Schulen geben Einblick, welche Schritte bisher umgesetzt wurden bzw. welche als nächstes anstehen.

3. Forschungsbezüge

Die Initiative StiA reklamiert für sich, ein Lernsetting mit forschendem Charakter zu sein, das selbstverantwortliches Lernen und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht. Kennzeichnend für den Prozess des Forschenden Lernens ist „die selbständige Suche und in weiterer Folge die Entdeckung einer für die lernende Person neuen Erkenntnis“ (Reitinger, 2013, S. 15). Dem Forscherdrang als „universelle menschliche Grundfähigkeit“ (Messner, 2009, S. 22) muss daher auch die tertiäre Bildung Raum lassen, was in der Hochschuldiskussion seit den 1990er Jahren Thema ist. So plädieren Barr und Tagg (1995) für einen – damals – neuen Ansatz: weg von fix definierten Lehrangeboten hin zur Unterstützung und Erfassung von Lernprozessen. Dies fordert einen Paradigmenwechsel nicht nur bei Lehrenden und Lernenden, sondern muss seinen Niederschlag auch in Curricula und Hochschulstrukturen finden, die es möglich machen, das Gewicht von Lehre auf Lernen zu verlagern, z.B. durch Forschendes Lernen (Mieg & Lehmann, 2017, S. 20–21). Huber (2009) nennt Forschendes Lernen ein hochschuldidaktisches Prinzip, das auf die

Selbständigkeit von Studierenden setzt und das Studium als „Teilhabe an Wissenschaft als einem niemals abgeschlossenen Prozess“ sieht (Huber, 2009, S. 1).

Forschendes Lernen ist an der PHDL gelebtes hochschuldidaktisches Prinzip und wird besonders deutlich sichtbar an Projekten wie beispielsweise den „Autonomen Wochen Forschendes Lernen“ in der Ausbildung der Lehrer/-innen für die Sekundarstufe (erstmalig Studienjahr 2011/12) oder dem CrEEEd-Konzept in der Ausbildung der Lehrer/-innen für die Primarstufe. Im Projekt „Autonome Wochen Forschendes Lernen“ wurde von den Studierenden die Idee verfolgt, sich als zukünftige Lehrerinnen und Lehrer Konzepte nicht nur anzueignen oder diese im Rahmen der Schulpraxis auszuprobieren, sondern innovative Lernwege im pädagogischen Studium selbst zu durchlaufen. Für die Durchführung wurde das Konzept AuRELIA (Authentic Reflective Exploratory Learning and Interaction Arrangements) nach Reitinger (2013) herangezogen. Ein Team aus Studierenden und Lehrenden organisierte zwei Studienwochen entsprechend des AuRELIA Epochendesigns (vgl. Pkt. 1), an denen Studierende teilnahmen, um selbstbestimmt forschend zu lernen. Die Teilnahme erfolgte freiwillig, die Studierenden wurden von allen Lehrveranstaltungen freigestellt und mussten für versäumte Lehrveranstaltungen des regulären Lehrveranstaltungsplans auch keine Ersatzleistungen erbringen. Im AuRELIA Epochendesign differenziert Reitinger (2013) den forschungsbezogenen Lernprozess in sieben Phasen, die in der Umsetzung einer linearen Ordnung entsprechen:

Phase	Beschreibung
Emergenz	Entstehung eines authentischen Entdeckungsinteresses und Artikulierung der Methodenaffirmation des bevorstehenden explorativen Prozesses
Vermutung	Anbindung der persönlich bedeutsamen Fragestellungen an vorhandenes Wissen und bestehende kognitive Strukturen
Konzeption	Entwicklung eines Untersuchungsplans in kollaborativen Settings
Untersuchung	Umsetzung der Konzeption
Entdeckung	Darstellung der gewonnenen Daten und Erkenntnisse; Bezug zur Phase der Vermutung: Überprüfung der Hypothesen bzw. Aufgreifen der entwickelten Fragestellungen
Kritische Phase	Reflexion auf drei Ebenen: a) Ebene der Ergebnisse, b) Ebene des Prozesses, c) Ebene des entstandenen persönlichen Bedeutungskontextes
Transfer	Anwendung und Veröffentlichung der Entdeckungen

TAB. 2. 7 Phasen des AuRELIA Epochendesigns (Reitinger, 2013, S. 92 ff.)

Begleitstudien zu den Autonomen Wochen forschenden Lernens nach dem AuRELIA-Epochendesign nach Reitinger (2013) verweisen auf einen positiven Einfluss hinsichtlich der Entwicklung des forschenden Habitus der beteiligten Studierenden. Im Vergleich zu konventionellen Lernerfahrungen werden von den Befragten auch die motivationalen Dimensionen, nämlich Kompetenzerleben, empfundene Anstrengung und persönliche Wertzuschreibungen betreffend forschender Lernerlebnisse, als signifikant höher eingeschätzt (Reitinger, 2013; Reitinger, 2014, S. 74).

CrEEed (Criteria-based Explorations in Education) stellt ein experimentelles Konzept (Reitinger 2013a) dar, das durch seine starke Offenheit reflexiv-experimentelles Unterrichten ermöglicht und die sechs Kriterien forschenden Lernens nach Reitinger (2013) zum Ausgangspunkt der Unterrichtsorganisation macht. Lehrende und Studierende verfolgen dabei die Intention, die Kriterien des forschenden Lernens „im Rahmen des Entwurfs, der Durchführung, der Reflexion und der Analyse von Unterricht zentrales Augenmerk zu schenken“ (Reitinger 2014, S. 188). Im Rahmen einer ersten Wirksamkeitsstudie zeigte sich, dass CrEEed von Lehramtsstudierenden (N=379) enorm gut bewertet wurde hinsichtlich Anstrengungsempfinden bei der praktischen Umsetzung, empfundener Handlungskompetenz und persönlicher Wertzuschreibung der Erfahrungen mit dem Konzept (Reitinger 2013b, S.30f). Eine weitere Studie belegt, dass CrEEed – eingesetzt in der Ausbildung von Lehrpersonen der Primarstufe im Bereich der Mathematik-Didaktik (N=94) – im allgemeinen Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen (N=544) zu einer stärkeren Entfaltung der Kriterien Forschenden Lernens führt (Ketter u.a., 2016).

„The findings have led to the postulate of three innate psychological needs – competence, autonomy and relatedness (...)“ (Deci & Ryan, 2000, S. 68). Nach dieser Theorie hängt die Motivation für ein bestimmtes Verhalten immer davon ab, inwieweit die drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, sozialer Eingebundenheit und Autonomie befriedigt werden können. Autonomieorientierte bzw. -unterstützende Lernarrangements sind in vielen Bereichen effektiver als kontrollorientierte Lernarrangements. So lassen sich in autonomieunterstützenden Lernarrangements a) höheres psychisches Wohlbefinden, b) größeres Engagement, c) höhere Lernqualität und d) gesteigerte intrinsische Motivation nachweisen (Deci & Ryan, 2008; Guay, Ratelle & Chanal, 2008).

Die Initiative StiA als autonomieorientiertes Lernarrangement gibt den Studierenden nur einen ungefähren Zeitrahmen vor (s. Abb. 1), der „Auftrag“ (das Ziel) wird ausschließlich mit der kooperierenden Schule vereinbart, die Ausgestaltung des Auftrags liegt allein in der Verantwortung der Studierenden-Teams (*Autonomie*). Der Aktivitätsschwerpunkt liegt bei den Lernenden, was laut Hille & Rózsa (2012) das „Gehirn zum Lernen bringt“. Besonderes Augenmerk verdient die Phase „Gemeinsam optimieren I“: Die Studierenden-Teams stellen hier ihre ersten Ideen bzw. ihre Prototypen („Gemeinsam optimieren I“) der gesamten Gruppe vor. Diese agiert als learning community, gibt kritisch Rückmeldung und/oder bietet zusätzliche Ideen zur Verbesserung des vorliegenden Prototyps an (*soziale Eingebundenheit, Kompetenz*). Dass kooperatives Lernen signifikant positive Auswirkungen auf die Lernleistung hat, wurde in einer Metastudie über 164 Studien zu kooperativen Lernformen von Johnson, Johnson & Stanne (2000) nachgewiesen. Die Lernleistung wird bei der Initiative StiA (zu einem gewissen Teil auch) durch den Prototyp sichtbar gemacht.

Die Wahrnehmung, dass das eigene Lernen und Arbeiten Sinn macht und Wert hat, beeinflusst Leistung und Motivation, was durch verschiedenste Untersuchungen bereits belegt ist (z.B. Atkinson, 1957; McKnight & Kashdan, 2009; Wigfield, 1994). Farrington (2012) beschreibt dies so: „When students are interested in a subject or see a connection between academic tasks and their own future goals, students are more likely to expend persistent effort and exhibit academic behaviours that support school success.“ (Farrington u.a., 2012, S. 29). Eine Online-Kurzbefragung von 27 StiA-Studierenden im Februar 2017 zum bisherigen Verlauf der Initiative und zur Motivation für ihre Teilnahme ergab, dass vorrangig drei Beweggründe entscheidend waren: Der Wunsch, a) während der Ausbildung Praxis-Erfahrung zu sammeln, b) eigene Ideen einzubringen und c) einen Beitrag zur Veränderung von Schule zu leisten.

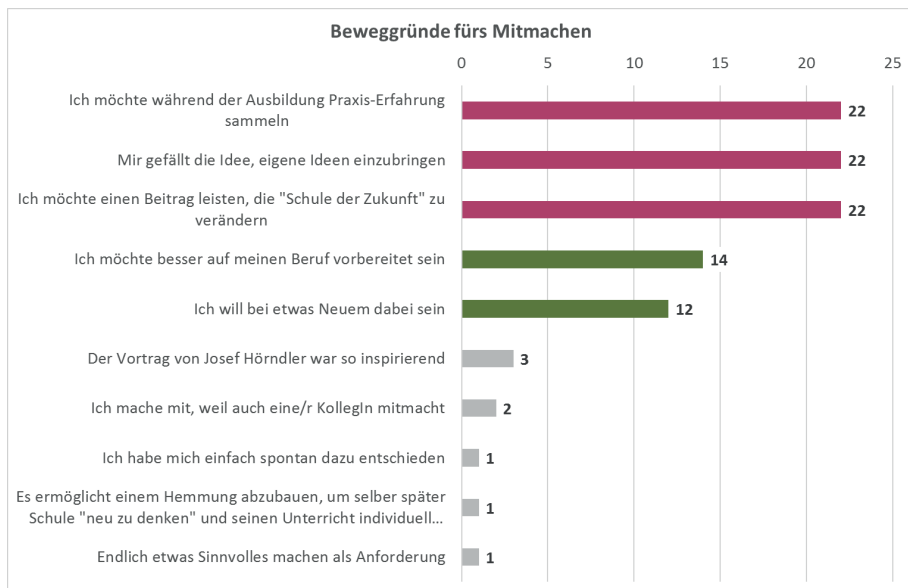


ABB. 2. Anzahl der Beantwortungen, Mehrfachantworten möglich

Dies kann durchaus so interpretiert werden, dass zu diesem Zeitpunkt ein Großteil der Studierenden die Teilnahme an der StiA-Initiative als sinn- und wertvoll einschätzt. Die Mitarbeit in der Initiative StiA haben einzelne Studierende darüber hinaus als subjektiv stärkend erlebt, wie beispielsweise die nachfolgende Rückmeldung einer Teilnehmerin (Hannah H.) zeigt:

„Die Erwartungen waren hoch, die Ergebnisse waren umwerfend! Das Gefühl, wenn man über einen langen Zeitraum an einem Projekt arbeitet und am Ende hört, dass einige der Ideen schon in der Schulpraxis umgesetzt wurden und positiv angenommen wurden, ist einfach wunderbar.“

In der vorliegenden Studie werden für die Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden Fragen folgende Konstrukte (abhängige Variablen der Studie) untersucht. Zentral sind dabei Kriterien des Forschendes Lernens, Aspekte von Motivation und Regulation sowie Neugierdesispositionen.

Das Konstrukt *Forschendes Lernen* wird als selbstbestimmte Suche und Entdeckung eigener neuer Erkenntnisse interpretiert. Reitinger (2013) differenziert zwischen forschungsbezogenen Dispositionen (Entdeckungsinteresse und Methodenaffirmation) und forschungsbezogenen Handlungsdomänen, welche als typische und notwendige Elemente des selbstbestimmten, forschenden Lernens auftreten (erfahrungsbasiertes Hypothesisieren, authentisches Explorieren, kritischer Diskurs, conclusiobasierter Transfer).

Messner (2009) sieht den Prozess des forschenden Lernens als Suche nach etwas Neuem, der seinen Ausgangspunkt im Entdeckungsinteresse einer Person hat. Menschen mit einer starken Ausprägung von Offenheit – einer der Big Five der Persönlichkeitsmerkmale – stellen Grenzen bewusst in Frage (Saum-Aldehoff, 2012, S. 130) und zeichnen sich durch ein hohes Interesse aus, neue Erfahrungen zu machen. Neugierde stellt also einen Teil der Persönlichkeit dar, hat aber auch situative Determinanten.

Forschendes Lernen hat seinen Ausgangspunkt im Entdeckungsinteresse einer Person (Messner, 2009). Somit wird klar, dass forschendes Lernen weder angeordnet werden kann noch vorbestimmt werden kann, wie dieser Prozess ablaufen soll. Lehrende sind hier gefordert, eine Seite ihrer von Reich (2008) benannten „Doppelrolle“, die des mehrwissenden Experten, zurückzustellen, und als „lernerorientierte Moderatoren der Wissens- und Handlungskonstruktion“ (Reich, 2008, S. 26) zu agieren.

Laut Ansari (2009) verfügt der Mensch generell über einen fragenden und entdeckenden Geist und zeigt schon sehr früh die Fähigkeit, Vermutungen anzustellen. *Erfahrungsbasiertes Hypothesisieren* beschreibt ein komplexes Geschehen – wer erfahrungsbasiert hypothesisiert, stellt Vermutungen zu einem bestimmten Thema aufgrund der damit bisher gemachten Erfahrungen an. Das heißt, Vermuten ist mehr als Fragen stellen, da es mit Bedacht auf den jeweiligen Erfahrungshintergrund manche mögliche Fragen von vornherein ausschließt. Mit diesem Geschehen verbunden ist ein Vernetzen mit Vorerfahrungen und subjektiven Konzepten, was zu einem Lernkontinuum beiträgt (Reitinger, 2013, S. 44).

Exploration im selbstbestimmten Lernen ist gekennzeichnet durch Autonomie, Authentizität und Kollaboration (Reeve, 2004). Das Finden viabler forschender Pfade wird von der Person selbst gesteuert und von außen individuell nach Bedarf unterstützt – von anderen Lernenden oder durch die begleitende Lehrperson (Reitinger, 2013, zit. n. Reitinger, 2016, S. 46).

Kritischer Diskurs ist mehr als Präsentation und Diskussion der Ergebnisse, ist mehrdimensional. Es ist eine Form der Meta-Kommunikation (Alt, 2012), in der Lernergebnisse, Lernprozesse und entwickelte persönliche Bedeutungsinhalte reflektiert werden (Reich, 2010, S. 60–63).

Es reicht nicht aus, neue Erkenntnisse gewonnen zu haben – der Lernende strebt danach, neue Einsichten und Erkenntnisse anwenden zu können (Dewey, 1933). Der Kreislauf des Forschens schließt sich erst mit dem Transfer des Entdeckten, des Gelernten.

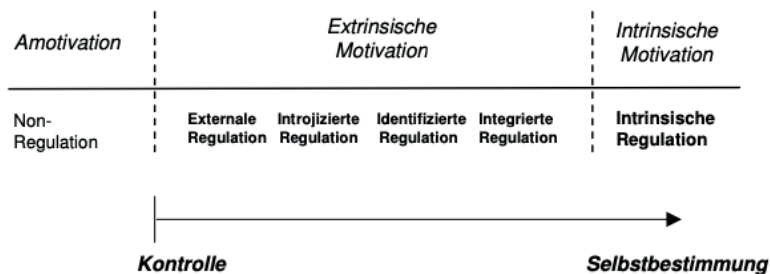
„*Motivation*“ gilt als hypothetisches Konstrukt, das die „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ beschreiben und erklären soll (Rheinberg, 2000, S. 13). Motivationspsychologische Ansätze spezifizieren in der Regel Phänomene der Anstrengung (Intensität des Verhaltens), Ausrichtung (Ziel) und Aufrechterhaltung (Persistenz) von Aktivitäten aus der Perspektive der handelnden Person (Rheinberg, 2000). Wie bereits eingangs ausgeführt wird schon in der Mitte des 5. Jahrhunderts bei den Griechen die Forderung nach Autonomie für den Einzelnen laut. Deci & Ryan (2004) bezeichnen in ihrer Selbstbestimmungstheorie Autonomie im Handeln als eines von drei zentralen psychologischen Grundbedürfnissen, neben dem Bedürfnis nach dem Erleben der eigenen Kompetenz und dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Um diese Grundbedürfnisse zu befriedigen, entsteht der Wille zur Motivation (Niemic & Ryan, 2009).

Als Teilkomponente der Motivation wird die Anstrengungsbereitschaft betrachtet. Diese zeigt sich dadurch, dass Menschen sich in Anforderungssituationen engagieren (Lehrl & Richter, 2012). Dazu kommt noch der subjektive Wert, den eine bestimmte (Lern-)Aktivität für die/den Ausführenden hat und das Erleben der eigenen Kompetenz. Hier wird eines der drei nach Ryan & Deci genannten Grundbedürfnisse – Erleben der eigenen Kompetenz – angesprochen. Kompetenz ist nach Weinert „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f).

Weitere Aspekte im Konstrukt Motivation knüpfen an die Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theorie, kurz SDT) von Deci & Ryan an. Diese beschreibt eine differenzierte Unterscheidung von extrinsischer und intrinsischer Motivation, die aber nicht als Gegenpole gesehen werden, sondern ergänzend zu verstehen sind. So kann extrinsische Motivation dann handlungsunterstützend sein, wenn die intrinsische Motivation in einer bestimmten Situation nicht ausreicht. Motivation wird hier als mehrdimensionale Größe betrachtet, die nicht nur durch ihre jeweilige Gesamtstärke, sondern daneben vor allem durch den Grad der ihr jeweils zu Grunde liegenden Autonomie gekennzeichnet ist. Deci & Ryan

(2002) entwickelten zur differenzierten Analyse von Motivationsprozessen vier Regulationsstile extrinsischer Motivation, die sich durch den Grad der Selbstbestimmung unterscheiden – ein fließender Übergang von heteronomer Kontrolle hin zur Selbstbestimmung. Auf diesem Kontinuum der Selbstbestimmung lassen sich *amotiviertes Verhalten* (Non-Regulation), *vier Regulationsstile extrinsischer Motivation* (die externe, die introjizierte, die identifizierte und die integrierte Regulation) und *intrinsische Motivation* (Intrinsische Regulation) unterscheiden.

ABB. 3. Das Kontinuum der Selbstbestimmung (Deci & Ryan, 2002, S. 16, zit. n. Müller, Hanfstingl & Andreitz, 2007, S. 4)



Amotivation liegt außerhalb des Kontinuums der Selbstbestimmung, zeichnet sich durch „Non-Regulation“ aus und ist nicht-zielgerichtetes Verhalten. Empirische Studien zeigten, dass Amotivation und intrinsische Motivation hoch negativ korrelieren (Müller & Palekic, 2005).

Die externe Regulation entspricht der traditionellen Definition von extrinsischer Motivation, d.h. Verhalten wird gesteuert durch Externales, wie dem Erreichen einer Belohnung oder der Vermeidung von negativen Konsequenzen. Externale Regulation weist einen niedrigen Grad an wahrgenommener Selbstbestimmung auf.

Die Handlungsverursachung (Introjizierte Regulation) liegt in der Person selbst, sie ist aber als gering selbstbestimmend zu bezeichnen, weil die Handlung auf selbstwertbezogene Kontingenzen abzielt, wie beispielsweise anderen zu gefallen.

Mit der identifizierten Regulation steht die persönliche Relevanz der jeweiligen Handlung im Vordergrund. Die ausführende Person reguliert ihr Verhalten mit Blick auf längerfristige Handlungsziele.

Der integrierte Regulationsstil kommt der intrinsischen, selbstbestimmten Regulation sehr nahe. Besonders betont wird die Integration von Werten und Normen in das „autonome Selbst“ der Person. Diese Werte konkurrieren dann personintern nicht mehr miteinander, sie werden harmonisch mit anderen Aspekten des Selbst vereint (Deci & Ryan, 1994, S. 6–7).

„Intrinsic motivation represents a prototype of self-determined activity. People engage in activities freely, being sustained by the experience of interest and enjoyment“ (Deci & Ryan, 2004, S. 10).

Der Forschungsbezug wird mit dem Konstrukt Neugierde abgerundet. Krapp (2004, S. 420) beschreibt Neugierde als gefühls- bzw. wertbezogenes Interesse an neuen Dingen und Erfahrungen, Kashdan u.a. (2009, S. 998) beschreiben ergänzend eine offene und aufnahmebereite Haltung gegenüber allem, was Aufmerksamkeit erzeugt. Neugierde zeigt sich a) im aktiven Suchen nach Möglichkeiten für neue Erfahrungen und b) darin, sich neuartigen, ungewissen und unvorhersagbaren Herausforderungen des Lebens bereitwillig zu stellen, was sie relevant macht für einen Großteil menschlichen Handelns (Kashdan, 2010, S. 123 ff). Kashdan (2010, S. 2) behauptet sogar, Neugierde ist die Zutat für ein erfülltes Leben.

Beim Neugierdeverhalten von Lernenden ist grundsätzlich zwischen der Neugierdedisposition und der momentanen, situativen Neugierde zu unterscheiden. (Zehetner, 2014, S. 180). Das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit, die Big Five, benennen als einen der Faktoren die „intellektuelle Neugier als Bestandteil des menschlichen Wesens“ (Saum-Aldehoff, 2012, S. 130). Dazu kommen die situativen Determinanten der Neugier, die Berlyne (1974) als a) Neuartigkeit, b) Ungewissheit, c) Komplexität und d) Konflikt definiert.

Kashdan (2010) unterscheidet in seinem Neugierdekonstrukt zwei Dimensionen: a) die „stretching“-Dimension, die das Interesse an neuen Dingen und Erfahrungen meint und b) die „embracing“-Dimension, die die Bereitwilligkeit meint, sich auf Ungewissheiten, Unbestimmbarkeiten und fremde, ungewöhnliche Kontexte einzulassen.

4. Empirische Untersuchung

4.1. Forschungsfragen

Die der Untersuchung zugrundeliegenden Fragestellungen lauten:

- A) Führt StiA im Vergleich zu anderen, randomisiert ausgewählten Lehrveranstaltungen zu einer stärkeren Entfaltung der Kriterien des Forschenden Lernens?
- B) Beschreiben Studierende die Teilnahme an StiA als anstrengender, kompetenzerweiternder und wertvoller als die Teilnahme an anderen Lehrveranstaltungen, die forschendes Lernen ermöglichen?
- C) Arbeiten Studierende in StiA mit einer höheren intrinsischen Motivation als bei anderen Lernaktivitäten?
- D) Wählen Studierende mit einer bestimmten Haltung / Neugierdedisposition Initiativen wie StiA aus?

4.2. Verwendete Instrumente und Forschungsdesign

Die beschriebenen Konstrukte werden mit den Skalen CILI - Kriterien forschenden Lernens, IMI – intrinsic motivation scale, SIMS (situational motivation scale) und CEI-II (curiosity and exploration inventory II) untersucht.

Die verwendeten Instrumente im Überblick:

- CILI: Reitinger (2013) differenziert zwischen forschungsbezogenen Dispositionen (Entdeckungsinteresse und Methodenaffirmation) und forschungsbezogenen Handlungsdomänen, welche als typische und notwendige Elemente des selbstbestimmten, forschenden Lernens auftreten (authentisches Explorieren, erfahrungsbasiertes Hypothesisieren, kritischer Diskurs, conclusiobasierter Transfer)
- IMI: IMI ist ein multidimensionales Messverfahren, das in seiner Langversion 7 Subskalen (Perceived Competence, Perceived Choice, Interest/Enjoyment, Effort/Importance, Value/Usefulness, Relatedness und Pressure/Tension) mit insgesamt 45 items beinhaltet. Für die vorliegende Untersuchung wurden die Subskalen Effort/Importance, Value und Perceived Competence verwendet (Ryan, 1982).
- SIMS: Für die vorliegende Untersuchung wurden die Regulationsstile „intrinsische Motivation“ und der dieser am nächsten liegende Regulationsstil der „Integrierten Regulation“ der Studierenden herangezogen (Guay, F., Vallerand, R. J., Blanchard, C., 2000).
- CEI-II: Kashdan (2010) unterscheidet in seinem Neugierdekonstrukt zwei Dimensionen: a) die „stretching“-Dimension, die das Interesse an neuen Dingen und Erfahrungen meint und b) die „embracing“-Dimension, die die Bereitwilligkeit meint, sich auf Ungewissheiten, Unbestimmbarkeiten und fremde, ungewöhnliche Kontexte einzulassen. Diesen beiden Dimensionen wird in der vorliegenden Untersuchung mit Hilfe des CEI-II nachgegangen.

Der Fragestellung **A** liegt die Vermutung zugrunde, dass es einen Unterschied gibt im Hinblick auf Forschendes Lernen zwischen herkömmlichen Lehrveranstaltungen an der PHDL und der StiA-Initiative. Dieser Unterschied wird unter Anwendung des Inventars CILI deskriptiv dargestellt und interferenzstatistisch getestet.

Dazu werden die gemittelten Rückmeldungen der Teilnehmer/-innen an der StiA-Initiative (N = 29) mit jenen anderer Studierender österreichischer Pädagogischer Hochschulen und Universitäten (Referenzgruppe mit N = 544; erhoben im Rahmen der konfirmatorischen Testphase von CILI; Reitinger 2016, S. 49 f.), die sich auf per Zufall ausgewählte, verschiedene Lehrveranstaltungen aus der Lehramtsbildung beziehen, verglichen.

Der Fragestellung **B** liegt die Vermutung zugrunde, dass Studierende die Arbeit in der StiA-Initiative wertvoller als andere (Pflicht-)Lehrveranstaltungen empfinden und bereit sind, mehr Anstrengung zu leisten, um einen persönlichen Kompetenzzuwachs erleben.

Hierzu werden Selbsteinschätzungen zu den motivationalen Dimensionen a) empfundene Kompetenz (Perceived Competence), b) Anstrengung (Effort) und c) Wertzuschreibung (value) verglichen. Jede motivationale Dimension wurde jeweils anhand von 4 Items aus dem Intrinsic Motivational Inventory (IMI) (Ryan, 1982, S. 405 ff; McAuley, Duncan & Tammen, 1987) von den untersuchten Personen (StiA-Gruppe, N = 29; Referenzgruppe, N = 27) bewertet.

Die gemittelten Rückmeldungen der Teilnehmer/-innen an der StiA-Initiative (N = 29) wurden mit jenen einer Seminargruppe für Lehramt Hauptschule (N = 27) verglichen, die an einem unterrichtswissenschaftlichen Seminar zum Thema „Auf dem Weg zu einer Neuen Lernkultur“ (Wintersemester 2011/12) teilnehmen, das nach dem AuRELIA Kursdesign (Reitinger, 2011) organisiert ist. Das Akronym AuRELIA steht für „Authentic Reflective Exploratory Learning and Interaction Arrangement“ und bezeichnet ein konstruktivistisches Konzept für differenziertes forschendes Lernen.

Gemein haben beide Lehrveranstaltungen, dass sie für sich reklamieren, Forschendes Lernen zu unterstützen. Der Unterschied zwischen beiden Lehrveranstaltungen besteht darin, dass die StiA-Initiative frei wählbar war, die Referenzgruppe eine Pflichtlehrveranstaltung besuchte.

Die Fragestellung **C** impliziert, dass die Mitarbeit in der StiA-Initiative intrinsische Motivation im Besonderen ermöglicht. Das liegt möglicherweise auch in dem Fakt begründet, dass die Mitarbeit in der StiA-Initiative freiwillig war. Dadurch wurde eines der Grundbedürfnisse des Menschen berücksichtigt – Autonomie im Handeln.

Die Fragestellung **D** drückt die Vermutung aus, dass Studierende sich dann in der StiA-Initiative engagieren, wenn sie eine erhöhte Neugierdegrunddisposition aufweisen. Dem wird deskriptiv und interferenzstatistisch mit Hilfe des CEI-II nachgegangen.

4.3. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der StiA-Studie entlang der untersuchten Konstrukte gezeigt. Die Darstellung beginnt mit den (A) Ergebnissen von vier Kriterien des Forschenden Lernens. Es folgen Ergebnisse der (B) Empfundene Kompetenz, Anstrengung und Wertzuschreibung und (C) Motivation. Abschließend werden die (D) Neugierdedispositionen gezeigt. Die Ergebnisse werden in (A)-(D) jeweils deskriptiv beschrieben und in (A) und (B) interferenzstatistisch mit Referenzgruppen verglichen.

A) Kriterien des Forschendes Lernens

Kriterium	StiA-Gruppe (N = 29)	Referenzgruppe (N = 544)	Signifikanz ($p < 0,05$)
Authentisches Explorieren (auex)	M = 5,00 SD = 1,04	M = 4,47 SD = 1,27	(0,040) s.
Kritischer Diskurs (crdi)	M = 5,23 SD = 1,08	M = 4,73 SD = 1,41	0,019 s.
Erfahrungsbasiertes Hypothesisieren (exhy)	M = 5,40 SD = 0,98	M = 4,49 SD = 1,24	0,000 h.s.
Conclusio-basierter Transfer (cotr)	M = 4,87 SD = 1,10	M = 4,81 SD = 1,40	0,935 n.s.

TAB. 3. Deskriptiver Vergleich der StiA-Gruppe mit der Referenzgruppe hinsichtlich der Kriterien Forschenden Lernens – Mittelwerte (M) und Standardabweichung (SD); s.=signifikant $p < 0,05$; h.s.=hoch signifikant $p < 0,01$; n.s.= nicht signifikant

Die deskriptive Auswertung des postinterventionell eingesetzten Inventars CILI zeigt eindeutig, dass StiA ein Lernsetting ist, das Forschendes Lernen unterstützt. Die Kriterien *auex*, *crdi* und *exhy* weisen höhere Mittelwerte der StiA-Gruppe im Vergleich zur Referenzgruppe auf. Die Unterschiede für die Kriterien *auex* und *crdi* sind signifikant, für das Kriterium *exhy* hochsignifikant. Das Kriterium *cotr* zeigt keinen erhöhten Mittelwert der StiA-Gruppe im Vergleich zur Referenzgruppe.

Die Ergebnisse der deskriptiven und interferenzstatistischen Auswertung zeigen, dass die StiA-Initiative im Vergleich zu herkömmlichen Lehrveranstaltungen zu einer statistisch signifikant stärkeren Entfaltung dreier Kriterien des *Forschenden Lernens* (*auex*, *crdi*, *exhy*) führt. Lediglich in Bezug auf *Conclusio-basierten Transfer* (*cotr*) zeigte sich kein statistisch gesicherter Unterschied. Dies führte dazu, Studierende der StiA-Initiative am Ende ihres Studiums (zwei Jahre nach der Teilnahme an der StiA-Initiative) noch einmal danach zu fragen, wie sie den *conclusio-basierten Transfer* der Erkenntnisse in der StiA-Initiative einschätzen. Die dieser Überlegung zugrunde liegende Hypothese lautet: Studierende erkennen erst durch nach der StiA-Initiative gemachte (Lern-)Erfahrungen stärker, dass und wie sie die gewonnenen Erkenntnisse anwenden können. Sie wird gestützt durch das Ergebnis, dass ein *cotr*-Item („This learning activity gave me ideas for interesting further activity“) einen höheren Mittelwert der StiA-Gruppe (M = 5,10) im Vergleich zur Referenzgruppe (M = 4,81) zeigte. Dazu wurden die Werte der einzelnen *cotr*-Items der StiA-Gruppe (N = 29, Erhebungszeitpunkt: Juni 2017) mit jenen derselben Gruppe (N = 21, Erhebungszeitpunkt: Juni 2019) verglichen.

Kriterium	StiA-Gruppe (N = 29) Juni 2017	StiA-Gruppe (N = 21) Juni 2019	Signifikanz (Wilcoxon, $p < 0,05$)
Entdecktes Kommunizieren*	M = 4,58 SD=1,45 Md=4,00	M = 5,52 SD=1,33 Md=6,00	0,003 h.s.
Entdecktes Applizieren**	M = 4,69 SD=1,39 Md=5,00	M = 5,66 SD=1,31 Md=6,00	0,013 s.
Entdecktes Transferieren***	M = 5,10 SD=1,26 Md=5,00	M = 5,90 SD=0,94 Md=6,00	0,022 s.
Conclusio-basierter Transfer (Cotr-Skala gesamt)	M = 4,79 SD=1,1 Md=5,00	M = 5,70 SD=0,99 Md=6,00	0,002 h.s.

* Cotr 5: „I definitely want to do more with the insights I have gained during this learning activity“.

** Cotr 9: „I have many ideas about meaningful things I can do with the new insights“.

*** Cotr 12: „This learning activity gave me ideas for interesting further activity“.

TAB. 4. Deskriptiver Vergleich der StiA-Gruppe zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten hinsichtlich des Kriteriums Conclusio-basierter Transfer – Mittelwert (M), Standardabweichung (SD), Median (Md); s.=signifikant $p < 0,05$; h.s.=hoch signifikant $p < 0,01$; n.s.= nicht signifikant

Die deskriptive Auswertung der Dimension *Conclusio-basierter Transfer (cotr)* des eingesetzten Inventars CILI zeigt nun einen höheren Mittelwert aller Items des Erhebungszeitpunktes Juni 2019 im Vergleich zum Erhebungszeitpunkt Juni 2017. Dieser Unterschied wurde statistisch mittels nicht-parametrischem Test (Wilcoxon) berechnet. Die Gesamtskala für *Conclusio-basierter Transfer* und *Entdecktes Kommunizieren* zeigen zwischen beiden Befragungszeitpunkten hoch signifikante Unterschiede, für *Entdeckendes Lernen* und *Entdeckendes Transferieren* sind die Unterschiede signifikant. Insgesamt haben sich hier die Werte für *Conclusio-basierter Transfer* erhöht. Das weist darauf hin, dass für die Studierenden die in der StiA-Initiative gemachten (Lern-)Erfahrungen erst im Nachhinein erkannt und anwendbar geworden sind.

B) Empfundene Kompetenz, Anstrengung und Wertzuschreibung (IMI)

Dimension	StiA-Gruppe (N = 29)	Erfahrungskontext A (N = 27)
Perceived Competence*	M = 5,66 SD = 1,15	M = 5,42 SD = 0,84
Effort*	M = 5,03 SD = 0,97	M = 4,67 SD = 1,09
Value*	M = 4,09 SD = 1,12	M = 5,62 SD = 0,91

* Die herangezogenen Items zur Abbildung der Dimensionen (jeweils 4 Items) stammen aus IMI und lauten wie folgt:

Perceived Competence: „I think I am pretty good at this activity.“ „After working at this activity for a while, I felt pretty competent.“ „I am satisfied with my performance at this task.“

Effort: „I put a lot of effort into this learning activity.“ „I tried very hard on this learning activity.“ „It was important to me to do well at this task.“

Value: „I believe this activity could be of some value to me.“ I would be willing to do this again because it has some value to me.“ „I think this is an important activity.“

TAB. 5. Deskriptiver Vergleich der StiA-Gruppe mit der Referenzgruppe (mit Erfahrungskontext A: AuRELIA-Kursdesign) – Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)

Aus Tabelle 5 geht hervor, dass die Mittelwerte der Dimensionen *Perceived Competence* und *Effort* der StiA-Gruppe höher sind als jene der Referenzgruppe, der Mittelwert der Dimension *Value* ist niedriger als jener der Referenzgruppe. Unter Berücksichtigung der hohen Steigerung der *contr*-Werte bei der 2. Testung (Juni 2019) liegt die Vermutung nahe, dass sich der *value*-Wert bei einer 2. Testung ebenfalls erhöht hätte, wurde aber in der 2. Testung nicht mehr abgefragt.

C) Motivation (SIMS)

Dimension	StiA-Gruppe (N = 29)	Referenzgruppe (N = 20) (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000, S. 203)
Intrinsic motivation*	M = 5,19 SD = 0,79	M = 4,86 SD = keine Angabe
Identified regulation**	M = 4,90 SD = 0,94	M = 3,98 SD = keine Angabe

Die herangezogenen Items zur Abbildung der Dimensionen (jeweils 4 items) stammen aus SIMS und lauten wie folgt:

* Because I think that this learning activity was interesting. Because I think that this learning activity was pleasant. Because this learning activity was fun. Because I felt good when doing this learning activity.

** Because I was doing it form y own good. Because I think that this learning activity was good for me. By personal decision. Because I believe that this learning activity was important for me.

TAB. 6. Vergleich der StiA-Gruppe mit der Referenzgruppe hinsichtlich *intrinsischer Motivation und Regulation* – Mittelwert (M), Standardabweichung (SD); Referenzgruppe: *task-focus condition, no reward*

In Tabelle 6 zeigt sich, dass in beiden Dimensionen *intrinsic motivation* und *identified motivation* die Mittelwerte der StiA-Gruppe höher sind als in der Referenzgruppe. In beiden Gruppen war die Teilnahme freiwillig, was nahelegt, dass die höheren Werte in der StiA-Gruppe zusätzlich von anderen Faktoren bedingt werden. Vermutet wird, dass a) die Zugehörigkeit zu einem (Arbeits-)Team, b) die Erstellung eines konkreten Prototyps und c) der mit der zusammenarbeitenden Schule abgeschlossene Auftrag die Werte positiv beeinflussen.

D) Neugierdedisposition

Dimension	StiA-Gruppe (N = 29)	CEI-II (N = 578) (Kashdan, 2009, S.993)
Seeks informations	M = 3,86 SD = 0,74	M = 3,69 SD = keine Angabe
Enjoys uncertainty	M = 2,83 SD = 1,13	M = 3,15 SD = keine Angabe
Likes complexity	M = 4,14 SD = ,99	M = 3,51 SD = keine Angabe
Looks for new things/experiences	M = 3,69 SD = 0,81	M = 3,31 SD = keine Angabe
Seeks growth opportunities	M = 4,14 SD = 0,83	M = 3,59 SD = keine Angabe
Likes frightening things	M = 2,79 SD = 1,05	M = 2,87 SD = keine Angabe
Likes to reflect her-/himself	M = 3,86 SD = 0,86	M = 3,36 SD = keine Angabe
Prefers unpredictable jobs	M = 2,90 SD = 1,15	M = 3,03 SD = keine Angabe
Forces opportunities to challenge her-/himself	M = 4,10 SD = 0,82	M = 3,16 SD = keine Angabe
Embraces unfamiliarities	M = 3,97 SD = 1,12	M = 3,32 SD = keine Angabe

*In der Spalte Dimensions wurden nicht die einzelnen Original-Itemsbeschreibungen verwendet, sondern Kurzbezeichnungen itembezogen formuliert.

TAB. 7. Deskriptiver Vergleich der StiA-Gruppe mit der Referenzgruppe bezüglich der Neugierdedisposition; Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)

Die deskriptive Auswertung des Inventars CEI-II zeigt kein einheitliches Bild. Die Dimensionen *seeks informations*, *likes complexity*, *looks for new things/experiences*, *seeks growth opportunities*, *likes frightening things*, *likes to reflect her-/himself*, *forces opportunities to challenge her-/himself* und *embraces unfamiliarities* zeigen höhere Mittelwerte als die Referenzgruppe bei Kashdan, die Dimensionen *enjoys uncertainty* und *prefers unpredictable jobs* zeigen niedrigere Mittelwerte als die Referenzgruppe bei Kashdan. Interessant ist der niedrigere Mittelwert bei diesen beiden Dimensionen deshalb, weil die Teilnehmer/-innen an der Initiative StiA die Pilotgruppe waren, d.h. die Initiative das erste Mal durchgeführt wurde. Es war zum Zeitpunkt der Entscheidung für oder gegen eine Mitarbeit in StiA noch nicht ganz klar, wie diese ablaufen würde – der geplante Ablauf wurde den Studierenden nur grob skizziert.

5. Diskussion und Ausblick

Die Antworten auf die an die Untersuchung gestellten Fragen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Es zeigt sich klar, dass die StiA-Initiative den Kriterien für Forschendes Lernen genügt (Fragestellung A). Die Studierenden erleben ihr Engagement als wertvoll und mit hoher Anstrengungsbereitschaft und hohem Kompetenzzuwachs (Fragestellung B). Sie arbeiten mit hoher intrinsischer Motivation (Fragestellung C), zeigen aber keine eindeutig einheitliche Neugierdedisposition (Fragestellung D).

Interessant ist, dass der Wert für conclusio-basierten Transfer zwar höher ist als jener der Referenzgruppe, aber nicht in einem signifikanten Ausmaß. Eine zweite Erhebung zum Ende des Studiums ergab einen signifikant erhöhten Wert. Dieses Ergebnis legt den Schluss nahe, dass Studierende erst nach einer gewissen Zeit erleben, dass und wie sie die in der StiA-Initiative gewonnenen Erkenntnisse auf andere Situationen übertragen und anwenden können, im Sinne von: „Ich kann nur sehen, was ich weiß.“ Aufgrund dieser Untersuchungsergebnisse wird in den nachfolgenden StiA-Durchgängen bei der Erarbeitung der Themen und Prototypen regelmäßig reflektiert, wie die in der und durch die Initiative gewonnenen neuen Erkenntnisse und Einsichten in anderen Kontexten angewendet werden können. Seit dem Start von STiA im Studienjahr 2016/17 wurde diese Initiative jedes Studienjahr durchgeführt, ist mittlerweile als ein Wahlpflicht-Angebot im Curriculum verortet, mit ECTS dotiert und kann von Studierenden des 3., 5. oder 7. Semesters gewählt werden. Der Anteil der Lehrveranstaltungen mit explizit forschendem Charakter an der PHDL erhöht sich dadurch weiter, und die professionelle Begleitung der Studierenden zeigt sich weniger in der Rolle der Lehrenden als Wissensvermittler/-innen, sondern mehr in der Rolle der Lernbegleiter/-innen, die Coaching und Reflexionshilfe bieten (Messner, Niggli & Reusser, 2009, S. 158). „Rücksichtnahme auf Bedürfnisse der Lernenden“ und „professionelle Begleitung ihrer Selbsttätigkeit“ werden von der PHDL als primäre Intentionen der Hochschule bezeichnet, womit auch die Lehrenden gefordert sind, ihre Rolle und die eigene Lehr-/Lernkompetenz kritisch zu reflektieren und zu erweitern. Will die PHDL selbsttätige, selbstverantwortlich lernende Studierende, dann braucht es auch Lehrende, die diese adäquat begleiten können! Und so schließt sich hier der Kreis zu dem eingangs erwähnten Statement von Largo „Studenten werden später so Schule halten, wie sie unterrichtet worden sind“ (Largo, 2012, S. 153). Arn (2017) fordert deshalb – in Abgrenzung zur Pädagogik – eine agile Hochschuldidaktik ein, die aus echter Interaktion entsteht, und in der didaktische Entscheidungen während der Lehrveranstaltungen von den Lehrenden gemeinsam mit den Studierenden getroffen werden.

Es konnte gezeigt werden, dass die Initiative StiA den Studierenden ermöglicht, selbstverantwortlich zu lernen und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen.

Das Bewusstsein, selbstwirksam und für das eigene Lernen verantwortlich zu sein, ist Voraussetzung für selbstmotiviertes Lernen und für eine positive Einstellung zu lebenslangem Lernen (Müller-Opplinger, 2013, S. 37–43). Mit Blick auf die Bedeutung desselben für eine Professionalisierung des Lehrberufs ist diese Bewusstseinsbildung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern unbedingt zu unterstützen. So münden die Erfahrungen mit StiA und die beschriebenen Forschungsergebnisse in einem Plädoyer für mehr selbstverantwortliche Lernsettings. Wünschenswert wären mehr Freiräume im Studium, die es ermöglichen, individuellen Interessen im eigenen Lerntempo und der eigenen Intensität nachzugehen – mehr Möglichkeiten für ein individualisiertes Studiums an der PHDL zu schaffen, ist eine naheliegende Schlussfolgerung.

Literatur

- Alt, D. (2012). Constructivist Teaching Methods. In D. Alt & R. Reingold (Hrsg.), *Changes in Teachers Moral Role* (S. 121–131). Rotterdam: Sense Publishers.
- Ansari, S. (2009). *Schule des Staunens. Lernen und Forschen mit Kindern*. Heidelberg: Springer.
- Arn, C. (2017). *Agile Hochschuldidaktik* (2., überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Psychological Review*, 64(6), 359–372. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0043445>
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education. In D. DeZure (Hrsg.), *Learning from change* (S. 198–200). Change Magazine.
- Berlyne, D. (1974). *Konflikt, Erregung, Neugier*. Stuttgart: Klett.
- Curriculum Bachelor- und Masterstudium für das Lehramt Primarstufe der PHDL 2019*. https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/3_Service/2_Studienbetrieb/Mitteilungsblatt/Curricula/MB-010-2019-PHDL-Curriculum-Primarstufe.pdf
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3–14.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits. Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). An overview of self-determination theory. An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3–36). Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 182–185.

- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington: D. C. Heath & Company.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W. & Beechum, N. O. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical review*. University of Chicago Consortium on Chicago School Research
- Guay, F., Vallerand, R. J. & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175–213.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49, 233–240.
- Hille, K. & Rózsa, J. (2012). Was das Gehirn zum Lernen bringt. *Attempo. Universitätschrift Tübingen*, 14-15.
- Huber, L., Hellmer, J, Schneider F. (Hrsg.) (2009). *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Universitätsverlag.
- Johnson, D. W., Roger T. Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: a meta-analysis*. University of Minnesota.
- Kashdan, T. B. & McKnight, P. (2009). Origins of purpose in life. *Psychological Topics*, 18(2), 303–316.
- Kashdan, T. B., Gallagher, M. W., Silvia, P. J., Winterstein, B. P., Breen, W. E., Terhar, D. & Steger, M. F. (2009). The curiosity and exploration inventory-II: Development, factor structure and psychometrics. *Journal of Research in Personality*, 43, 987–998.
- Kashdan, T. B. (2010). *Curious?. Discover the missing ingredient to a fulfilling life*. New York, London, Toronto and Sidney: Harper.
- Ketter, D., Schwaiger, U., Benzcak, S., Hauer, B. & Reitingner, J. (2016). „CrEEd“ in der Ausbildung von Lehrpersonen. *Forschendes Lernen in der Mathematik-Didaktik der Primarstufe. R&E-SOURCE, Open Online Journal for Research and Education*, 6, o. S.
- Krapp, A. (2004). An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT. In E. L. Deci & R. M Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 405–427). Rochester: University of Rochester Press.
- Largo, R. (2012). *Lernen geht anders*. München: Piper.
- Lehrl, S. & Richter, D. (2012). Schule macht Spaß! Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 254, o. S..
- McAuley, E., Duncan, T. & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48–58.
- Mieg, H. & Lehmann, J. (2017). *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt: Campus.

- Messner, Helmut; Niggli, Alois; Reusser, Kurt (2009). Hochschule als Ort des Selbststudiums. Spielräume für selbstgesteuertes Lernen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(2), 149–162.
- Meueler, E. (2017). *Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung* (3. unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meueler, E. (2011). Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Auflage, S. 973–987). Opladen: Leske und Budrich.
- Müller, F.H. & Palekic, M. (2005). Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmt motivierten Lernens bei kroatischen Hochschulstudenten. *Empirische Pädagogik*, 19(2), 134–165.
- Müller, F.H., Hanfstingl, B. & Andreitz, I. (2007). Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern. Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell. *Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS)*, 1, 1–12.
- Müller-Opplinger, V. (2013). Selbstbewusstsein und Eigenverantwortung als Kernelemente der Begabtenförderung. In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbuck, G. Weigand, (Hrsg.), *Begabung und Verantwortung* (S. 37–43). Frankfurt, Main: Karg-Stiftung.
- Niemiec, C. & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.
- Reeve, J. (2004). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R.M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of Self-Determination Research* (S. 183–203). Rochester: The University of Rochester Press.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz
- Reich, K. (Hrsg.) (2009). *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F. (2000). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. In *Theorie und Praxis der Schulpädagogik*. Band 12. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Reitinger, J. (2013b). Forschendes Lernen und Reflexion. In A. Weinberger (Hrsg.), *Reflexion im pädagogischen Kontext* (S. 9–36). Wien und Berlin: LIT.
- Reitinger, J. (2014). Selbstbestimmung und Wirksamkeitserwartung im Kontext der Organisation Forschender Lernarrangements. In G. Höhle (Hrsg.), *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer?* (S. 184–199). Immenhausen bei Kassel: Prolog.

- Reitinger, J. (2016). Selbstbestimmung, Unvorhersagbarkeit und Transparenz: Über die empirische Zugänglichkeit forschenden Lernens anhand des Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In S. Schude & K. Moegling (Hrsg.), *Transparenz im Unterricht und in der Schule, Teil 2* (S. 42–69). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68–76.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450–461.
- Saum-Aldehoff, T. (2012). *Big Five – sich selbst und andere erkennen*. Patmos: Düsseldorf.
- Seel, A. (2009). Anforderungen an den Lehrberuf. *Erziehung und Unterricht*, 1-2, 78–84.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Welzer, H. (2017). *Selbst denken. Eine Anleitung zum Widerstand* (8. Aufl.). Frankfurt: Fischer.
- Wigfield, A. (1994): Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49–78.
- Zehetner, G. (2014). *Die positive Kraft der Neugier. Ein Modell zur Neugierdeförderung in der pädagogischen Praxis*. Linz: Trauner.



Schlüsselrolle Schulpraktika

Vergleich der Studierendenselbstwirksamkeit und der Wirksamkeitseinschätzung in den Pädagogisch-praktischen Studien im Kontext der Einführung der Pädagog*innenbildung Neu an der PH Wien

Claudia Kaluza^a, Bernhard Schimek^a, Georg Lauß^a, Gabriele Kulhanek-Wehlend^a

^aPädagogische Hochschule Wien
claudia.kaluza@phwien.ac.at

INGEREICHT 31 MÄRZ, 2020

ÜBERARBEITET 06 AUG, 2020

ANGENOMMEN 14 SEP, 2020

Schulpraktika haben im Rahmen der pädagogischen Professionalisierung eine Schlüsselrolle (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014). Kritisch zu hinterfragen ist, ob sie tatsächlich auf das Berufsfeld ausgerichtet sind, die Entwicklung der intendierten Kompetenzen unterstützen und nachweisbar wirksam sind (Gottein, 2016). Mit der Umsetzung der Pädagog*innenbildung Neu an der Pädagogischen Hochschule Wien wurde der Bereich der Pädagogisch-praktischen Studien (inkl. Schulpraktika) teilweise neu konzipiert. Der vorliegende Beitrag vergleicht mittels empirisch-quantitativer Fragebogenerhebung die Selbstwirksamkeitseinschätzung und die Einschätzung der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien von Studierenden des sechsten Semesters Pädagog*innenbildung Alt (n = 257) und des achten Semesters Pädagog*innenbildung Neu (n = 149). Die Ergebnisse werden in studienstruktureller Auseinandersetzung diskutiert und Impulse für die curriculare Weiterentwicklung der Pädagogisch-praktischen Studien formuliert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schulpraktikum, Selbstwirksamkeit, Lehramt

1. Einleitung

In der Pädagog*innenbildung haben Schulpraktika im Rahmen der pädagogischen Professionalisierung einen hohen Stellenwert, der sich in zahlreichen Ansprüchen und Erwartungshaltungen manifestiert (Fraefel & Seel, 2017). Sie sollen auf das Berufsfeld ausgerichtet sein, die Entwicklung der intendierten Kompetenzen unterstützen und nachweisbar wirksam sein (Gottein, 2016). So geht es unter anderem „an der Schnittstelle der akademischen und beruflichen Welt darum, dass multiple Perspektiven und Wissensressourcen zu einem zukunftsfähigen Professionswissen verschmelzen“ (Fraefel & Seel, 2017, S.7). Schnider (2017) nennt Professionsorientierung und Wissenschaftlichkeit als entscheidende Qualitätsmerk-

male (Schnider, 2017, S. 51). Hascher (2014, S. 552) Besa und Büdcher (2014) geben anhand von 16 ausgewählten deutschsprachigen Studien einen Überblick über den Forschungsstand (Besa & Büdcher, 2014, S. 132–136). In der Zusammenschau der Studien wird angeführt, dass sich Studierende in den Bereichen Unterrichtsplanung und -vorbereitung durch Schulpraktika gut vorbereitet fühlen, ebenso im Bereich Reflexion der eigenen Unterrichtstätigkeit. Als problematisch wird der Bereich Diagnostik gesehen. Wird die Beziehung zu dem Mentor, der Mentorin positiv bewertet, ist auch die Einschätzung der persönlichen Lernerfahrung höher. Weiters soll die Betreuung durch Hochschullehrende durch eine gute Zusammenarbeit mit den Mentor*innen gekennzeichnet sein und die Erfahrungen aus dem Schulpraktikum wieder mit der Theorie in Verbindung bringen. Schulpraktika verändern die Einstellungen und Perspektiven der Studierenden, die Wirksamkeit wird auch von konstruktiven Rückmeldungen und ausreichend Zeit für Diskussion abhängig gemacht. Schrittmesser (2014, S. 47) problematisiert die „bloße Einübung in Praxis bzw. Praktiken“ und streicht die „systematische und methodisch gerahmte, kasuistisch orientierte Analyse und Reflexion“ für die Entwicklung einer „deliberate practice“ hervor (Schrittmesser, 2014, S. 47). Korrespondierend zur nachfolgend vorgestellten Erhebung an der Pädagogischen Hochschule Wien sei auch die Studie von Nido und Trachsler (2012, 2015) genannt. Sie befragten in der Schweiz Berufsanfänger*innen der Primarstufe, die der Hochschule attestierten, dass sie eine gute Fachkompetenz haben und vor allem beim Planen, Vorbereiten und Durchführen und in der Reflexion der Qualität des Unterrichts ihre Kompetenzen während des Studiums gut gefördert wurden. Deutlich fallen hingegen die Elternarbeit, Teamarbeit, der Umgang mit Vorgesetzten und das Arbeiten als Klassenlehrperson in der Beurteilung ab.

2. Pädagogisch-praktische Studien in der Pädagog*innenbildung

Die Studienstruktur in der Primarstufe wurde mit Einführung der Pädagog*innenbildung Neu von einem sechssemestrigen 180 ECTS-AP¹ Bachelorstudium (Pädagog*innenbildung Alt) zu einem zehn- bzw. elfsemestrigen 300 bis 330 ECTS-AP Bachelor- und Masterstudium verändert. Im Zuge dessen kam es auch zu einer Adaptierung der Rahmenvorgaben bezüglich der curricularen Verankerung der Pädagogisch-praktischen Studien. In der, bis zur Einführung der Pädagog*innenbildung Neu 2013, gültigen Hochschul-Curriculaverordnung 2006 wurden Schulpraktische Studien als ein mit 36 ECTS-AP verpflichtend vorzusehender Studienfachbereich geführt. Die Novellierung des Hochschulgesetzes 2005 zur Einführung der Pädagog*innenbildung Neu sah keinen eigenen Studienfachbereich für Schulpraktische Studien mehr vor. Vorgabe der Anlage zu § 74a Abs. 1 Z 4 Hochschulgesetz 2005 i.d.F.v. 12.07.2013 ist, dass Pädagogisch-praktische Studien zu integrieren sind. Eine

1 ECTS-AP: European Credit Transfer System (Anrechnungspunkte)

Spezifizierung des dienstrechtlich im Rahmen des Studiums zu absolvierenden Workloads erfolgte über das Vertragsbedienstetengesetz 1948 und wurde 2018 nachträglich im Hochschulgesetz 2005 verankert, wonach im Bachelorstudium „Praktika im Rahmen von Pädagogisch-praktischen Studien zumindest im Umfang von 10 ECTS-Anrechnungspunkten vorgesehen werden“ und im Gesamtstudium (Bachelor- und Masterstudium gemeinsam) nun insgesamt mindestens 40 ECTS-AP Pädagogisch-praktische Studien enthalten sein müssen. (Anlage zu § 74a Abs. 1 Z 4 Hochschulgesetz 2005 i.d.g.F.). Den in dieser Studie angestrebten Vergleichen liegen somit unterschiedliche Bachelorcurricula zugrunde, die aber beide den für den Berufseinstieg rechtlich maximal vorgesehenen Workload an Pädagogisch-praktischen Studien (36 bzw. 40 ECTS-AP) ausweisen. In nachfolgender Tabelle 1 werden die der Forschungsfragen zugrundeliegenden unterschiedlichen curricularen Strukturen im Rahmen der Pädagog*innenbildung Alt und der Pädagog*innenbildung Neu an der Pädagogischen Hochschule Wien entlang der Kriterien „absolvierter Workload zum Zeitpunkt der Erhebung“ und „Organisation der Schulpraktika“ dargestellt:

TAB. 1. Gegenüberstellung der Pädagogisch-praktischen Studien in den Curricula der Pädagogischen Hochschule Wien, eigene Darstellung

Curriculum	6. Semester Pädagog*innenbildung Alt	6. Semester Pädagog*innenbildung Neu
	Bachelorstudium Lehramt an Volksschulen (180 ECTS-AP)	Bachelorstudium Lehramt für die Primarstufe (240 ECTS-AP)
Coaching (nur in PHW-Curriculum Päd.bildung NEU Teil der PPS)	0	200
Begleitete Wahlfächer (nur in PHW-Curriculum Päd.bildung NEU Teil der PPS)	0	200
Didaktische Reflexion am Schulstandort mit Mentor*in	80	107
Gemeinsame Besprechungsstunde mit Mentor*in und Hochschullehrperson der PH Wien am Schulstandort	72	96
Didaktische Reflexion mit Hochschullehrperson der PH Wien	108	60
Workload Schulpraktika (Vor- und Nachbereitung, Anwesenheit am Schulstandort)	640	338
Workload in h (a 60 Min.) GESAMT	900	1.000
Absolvierter Workload in Schulpraktika zum Zeitpunkt der Erhebung GESAMT (in ECTS-AP)	36 ECTS-AP	40 ECTS-AP
Organisation der Schulpraktika durchgängig und aufbauend in jedem Semester	ab dem 1. Semester	ab dem 1. Semester
Begleitung pro Studium/Studienjahr/Semester durch eine Hochschullehrperson	durchgängig die idente Lehrperson	pro Studienjahr idente Lehrperson

Der Gesamtanteil der Pädagogisch-praktischen Studien zeigt sich im Bachelorstudium Lehramt für die Primarstufe an der PH Wien (Pädagog*innenbildung Neu) mit 40 ECTS-AP mit einer Workload-Differenz von 100 Arbeitsstunden höher als jener der Pädagogisch-praktischen Studien Lehramt für die Volksschule (Pädagog*innenbildung Alt). Mittels nachfolgender grafischer Darstellung wird aber deutlich, welche konzeptiven Veränderungen im Zuge der Neugestaltung des Bachelorstudiums Lehramt für die Primarstufe vorgenommen wurden:

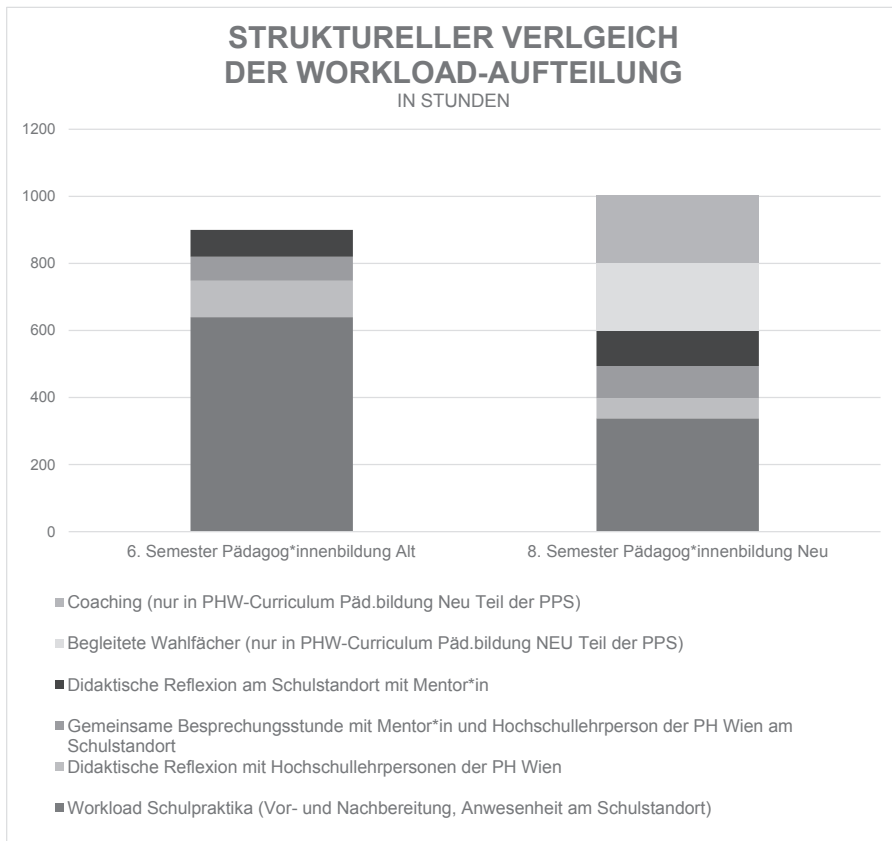


ABB. 1. Strukturvergleich der Pädagogisch-praktischen Studien in den Curricula der Pädagogischen Hochschule Wien, eigene Darstellung

Konsequente Praxisphasen in jedem Studiensemester ab dem ersten Semester wurden beibehalten. Auch wenn ein eigener Studienfachbereich „Schulpraktische Studien“ seit Einführung der Pädagog*innenbildung Neu rechtlich nicht mehr vorgesehen ist, wurden im Bachelorcurriculum Lehramt für die Primarstufe acht aufbauende, eigenständige (jeweils in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, der Primarstufenpädagogik und -didaktik oder im Schwerpunkt verankerte) PPS-Module entwickelt. Eine konstante Betreuung durch eine*n Lehrende*n der Pädago-

gischen Hochschule ist seither verpflichtend nur mehr für jeweils ein Studienjahr vorgesehen. Danach steht es den Studierenden jeweils frei, im Rahmen der Lehrveranstaltungsbelegung eine neue Betreuung zu wählen. Eine weitere quantitativ maßgebliche konzeptive Änderung ist die Verschiebung von Workload-Anteilen in neue begleitende Lehrveranstaltungsformate „Coaching“ und „Begleitende Wahlfächer“ (je 20 % des Workload) bei gleichzeitiger Fortführung etablierter Betreuungsstrukturen während der Schulpraktika. Werden alle begleitenden Lehrveranstaltungs- und Betreuungsformate abgezogen, so zeigt sich für die Absolvent*innen der jeweiligen Studien folgendes Bild. Vor Einführung der Curricula gemäß der Pädagog*innenbildung Neu wurden in sechs Semestern insgesamt 640 Stunden für Schulpraktika sowie deren Vor- und Nachbereitung von den Studierenden aufgewendet. Dieser Wert beträgt für Studierende der Pädagog*innenbildung Neu nur mehr 338 Stunden in acht Semestern. Trotz Erhöhung des ECTS-Workloads und der Verlängerung der Studienzeit im Bachelorstudium um ein Jahr, wurde der Anteil um 302 Stunden (= 47%) verringert. Aus der strukturell-organisatorischen Curricula-Analyse lassen sich daher folgende Kernaussagen zusammenfassen:

- Der Workload-Anteil der Pädagogischen-praktischen Studien wurde von 900 auf 1.000 Arbeitsstunden erhöht.
- Beibehalten eines aufbauenden Kompetenzerwerbs über alle Semester hinweg
- Statt durchgängiger Betreuung von Praktikumsgruppen durch dieselbe Hochschullehrperson während des gesamten Bachelorstudiums haben Studierende Wahlfreiheit bei Lehrveranstaltungsbelegung (je Studienjahr).
- Bestehende Betreuungsstrukturen wurden quantitativ aliquot weitestgehend übertragen (Betreuungsleistung durch Mentor*innen und Hochschullehrende).
- Der Anteil der Schulpraktika sowie deren Vor- und Nachbereitung am Gesamtworkload im Bereich Pädagogisch-praktische Studien wurde von 71 % auf 34 % verringert.

3. Forschungsdesign

In einer quantitativen Vergleichs- bzw. Längsschnittstudie werden seit dem Sommersemester 2017 Veränderungen in den Selbsteinschätzungen zur Lehrer*innenwirksamkeit und Evaluation des Studienfachbereichs Pädagogisch-praktische Studien im Kontext der reformierten Pädagog*innenbildung evaluiert. Mittels empirisch-quantitativer Fragebogenerhebung werden Einschätzungen der Studierenden in Bezug auf ihre persönliche Kompetenzentwicklung in folgenden Bereichen erhoben:

- Erziehung
- Methodisch-didaktische Fähigkeiten
- Reflexion
- Kooperation

Für alle Items aller vier Kompetenzbereiche wurde außerdem die Einschätzung der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien für deren Erwerb erfasst.

Das Hochschulgesetz 2005 sieht gemäß § 42 Abs. 10 für den Erlass der Curricula vor, dass diese die Zielsetzungen von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention zu beachten haben. Artikel 24 beinhaltet u.a., dass die Vertragsstaaten wie auch Österreich ein „integratives [inklusives] Bildungssystem auf allen Ebenen gewährleisten (UN-Behindertenrechtskonvention). Damit wird die Intention einer Studienarchitektur, die den Erwerb inklusiver Kompetenzen sicherstellt, hervorgehoben.

Die Items der Bereiche Erziehung, Methodisch-didaktische Fähigkeiten und Kooperation wurden deshalb vom TEIP-Fragenbogen (Teacher Efficacy for Inclusive Practices: TEIP; Sharma et al., 2011 zit.n. Feyerer, 2014, S. 13) übernommen. Mit dem TEIP-Fragebogen wird gemessen, „inwiefern sich die Befragten selbst zutrauen, für inklusiven Unterricht notwendige Kompetenzen umzusetzen“ (Feyerer et al., 2014, S. 13). Feyerer et al. (2014) übersetzten die englischen Originalskalen für TEIP und erstellten eine deutsche Version des Erhebungsinstruments. Die Items der TEIP-Skala adressieren „die Einschätzung der Selbstwirksamkeit in der schulischen Praxis“ (Feyerer et al., 2014, S. 16). Insgesamt werden damit drei Faktoren erfasst, die in der vorliegenden Studie wie in der folgenden Tabelle 2 zusammengefasst zu den erhobenen Bereichen zugeordnet werden:

TAB. 2. Zuordnung der Erhebungsfaktoren

TEIP	Deutsche Übersetzung	Abbildung in der Fragebogenerhebung
Efficacy in managing behaviour	Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten	Erziehung
Efficacy to use inclusive instructions	Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung	Methodisch-didaktische Fähigkeiten
Efficacy in collaboration	Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten bzgl. (interdisziplinärer) Kooperation	Kooperation

Die Items für den Bereich Reflexion wurden aus den curricularen Kompetenzzielen sowie aus einem Reflexionsbogen, der den Studierenden der Pädagogischen Hochschule Wien im Rahmen der Pädagogisch-praktischen Studien zur Verfügung gestellt wird, und aus den theoretischen Grundlagen zur Unterrichtsanalyse und -gestaltung (Kiel, 2012) abgeleitet. Der eingesetzte Fragebogen² (siehe nebenstehende Tabelle 3) umfasste folgende Items:

2 Die mit * bezeichneten Items wurden von den Autor*innen zu den TEIP-Items (Feyerer 2014) ergänzt.

TAB. 3. Erhebungsinstrument

Bereich	Nr.	Item	Cronbachs Alpha	Fragestellung PPS	Cronbachs Alpha Frage PPS
Erziehung	1	Ich kann den Schüler/innen meine Erwartungen an ihr Verhalten klar vermitteln.	0,831	Ich habe in diesem Bereich durch die Pädagogisch-praktischen Studien (Schulpraxis) meine Kompetenzen stark erweitert.	0,797
	2	Ich schaffe es, eine lernförderliche Beziehung zu Schüler/innen herzustellen.*			
	3	Ich bin zuversichtlich, dass ich die Fähigkeit habe, störendes Verhalten im Unterricht zu verhindern, bevor es auftritt.			
	4	Ich kann mit störendem Verhalten im Unterricht gut umgehen.			
	5	Ich bin in der Lage, Kinder dazu zu bringen, die Klassenregeln zu befolgen.			
	6	Ich kann mit aggressiven Schüler/innen gut umgehen.			
	7	Ich bin in der Lage, störende oder laute Schüler/innen zu beruhigen.			
Methodisch-didaktische Fähigkeiten (Klarheit, Methodenvielfalt, Individualisierung)	1	Ich schaffe es, eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Schüler/innen etwas nicht verstanden haben.	0,742		
	2	Ich schaffe es gut, Schüler/innen zur Partnerarbeit oder zur Arbeit in kleinen Gruppen zu führen.			
	3	Ich kann genau abschätzen, was Schüler/innen von dem, was ich gelehrt habe, verstanden haben.			
	4	Ich schaffe es, talentierte Schüler/innen angemessen zu fordern.			
	5	Ich kann Lernaufgaben so gestalten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler/innen berücksichtigt werden.			
	6	Ich verwende in meinem Unterricht unterschiedliche Bewertungsverfahren (z.B.: Portfolio, Lernzielorientierte Beurteilung, etc.)			
Reflexion	1	Ich bin in der Lage, mein unterrichtliches Handeln theoriegestützt zu begründen.*	0,753		
	2	Ich kann meinen eigenen Unterricht sorgfältig planen.*			
	3	Ich habe ein klares Bild von meinen eigenen Stärken und Schwächen als Lehrperson*			
	4	Ich bin in der Lage, mit Anregungen und Kritik konstruktiv umzugehen.*			
	5	Ich kann meine erzieherische und unterrichtliche Arbeit reflektieren.*			
	6	Ich kann die Qualität meines Unterrichts akkurat einschätzen.*			
	7	Ich kann aus der Analyse meines eigenen Unterrichts Handlungsperspektiven entwickeln.*			
	8	Ich beurteile und bewerte die von mir gehaltenen Unterrichtseinheiten systematisch.*			
	9	Ich nutze schriftliche Reflexionsmöglichkeiten (z.B.: Tagebuch, Portfolio etc.)*			
Kooperation	1	Ich kann andere, die wenig über Gesetze bzw. Richtlinien zur Integration beeinträchtigter Schüler/innen wissen, informieren.	0,713		
	2	Es gelingt mir, Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen in schulische Aktivitäten einzubinden.			
	3	Ich schaffe es, Eltern das Gefühl zu geben, in der Schule willkommen zu sein.			
	4	Ich kann Familien unterstützen, ihren Kindern zu helfen, in der Schule gut voranzukommen.			
	5	Ich kann zum Entwickeln von Förderplänen mit anderen Fachleuten (z.B. mobile Lehrer/innen oder Logopäd/innen) zusammenarbeiten.			
	6	Ich bin in der Lage, Schüler/innen mit Behinderungen gemeinsam mit anderen Fachleuten und Personal (z.B.: Helfer, andere Lehrer) unterrichten.			

Zur Erhebung der Einschätzung der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien wurde in der Frageerhebung zu jedem Item Folgendes ergänzt: „Ich habe in diesem Bereich durch die Pädagogisch-praktischen Studien (Schulpraxis) meine Kompetenzen stark erweitert.“ Es wurde eine sechsstufige Antwortskala vorgegeben, die wie folgt kodiert wurde: Trifft überhaupt nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft eher zu = 4, Trifft zu = 5, Trifft sehr zu = 6). Hohe Werte bedeuten eine hohe Merkmalsausprägung, niedrige Werte eine geringe Ausprägung.

Die Erhebung umfasst Studierende des sechsten Semesters der letzten Studierendenkohorte der Pädagog*innenbildung Alt (Bachelorstudium Lehramt Volksschule – 180 ECTS-AP, n = 257) sowie Studierende der ersten Studierendenkohorte der Pädagog*innenbildung Neu, die im achten Semester (Bachelorstudium Lehramt für die Primarstufe – 240 ECTS-AP, n = 149) erfasst wurden. Das Design des Forschungsprojektes setzt als Ausgangspunkt für die Analyse der Erhebungsergebnisse einen durchgängig signifikanten Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der Studierenden im Hinblick auf die oben angeführten Kompetenzbereiche und der Einschätzung der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien voraus. Dazu wird im ersten Durchgang folgende Forschungsfrage einer Beantwortung unterzogen:

F: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitseinschätzung der Studierenden und ihrer Einschätzung der Wirksamkeit von Pädagogisch-praktischen Studien?

Ho: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitseinschätzung der Studierenden und der Einschätzung der Pädagogisch-praktischen Studien.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitseinschätzung der Studierenden und der Einschätzung der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien.

Geprüft wird, ob eine positive Einschätzung der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studieninhalte mit einer positiven Einschätzung der eigenen Kompetenzen einhergeht. Mit dem Nachweis dieses Zusammenhanges wird die Basis geschaffen, einen Vergleich zwischen den befragten Kohorten der Pädagog*innenbildung Alt und Pädagog*innenbildung Neu anzustrengen. Es wird in einem weiteren Schritt den folgenden Forschungsfragen nachgegangen (Tabelle 4):

TAB. 4. Forschungsfragen und Hypothesen

	Selbsteinschätzung je Kompetenzbereich	Einschätzung der Wirksamkeit der PPS je Kompetenzbereich
Forschungsfrage	Führt ein höheres Workload-Ausmaß an absolvierten PPS (Schulpraktika) zu einer höheren Selbsteinschätzung?	Führt ein höheres Workload-Ausmaß an absolvierten PPS (Schulpraktika) zu einer höheren Einschätzung der Wirksamkeit von PPS (Schulpraktika)?
H0	Ein höheres Workload-Ausmaß an absolvierten PPS (Schulpraktika) führt zu keiner höheren Selbsteinschätzung.	Ein höheres Workload-Ausmaß an absolvierten PPS (Schulpraktika) führt zu keiner höheren Einschätzung der Wirksamkeit von PPS (Schulpraktika).

	Selbsteinschätzung je Kompetenzbereich	Einschätzung der Wirksamkeit der PPS je Kompe- tenzbereich
H1	Ein höheres Workload-Ausmaß an absolvierten PPS (Schulpraktika) führt zu höherer Selbsteinschätzung je Kompetenzbereich.	Ein höheres Workload-Ausmaß an absolvierten PPS (Schulpraktika) führt zu höherer Einschätzung der Wirksamkeit von PPS (Schulpraktika).

Die Ergebnisse werden zueinander in Beziehung gesetzt und diskutiert. Es wird der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen die quantitative Ausweitung und die konzeptive Adaptierung der Pädagogisch-praktischen Studien auf die Selbsteinschätzung der Studierenden sowie auf deren Einschätzung zur Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien haben. Es werden die Abschlussjahrgänge (6. bzw. 8. Semester) der alten und neuen Pädagog*innenbildung in der Primarstufe verglichen.

4. Ergebnisse

Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Erhebung der Studierenden im 6. Semester der Pädagog*innenbildung Alt im SoSe 2017 (n=257) und der Studierenden im 8. Semester der Pädagog*innenbildung Neu im SoSe 2019 (n= 149). Dies entspricht für das 6. Semester einer Rücklaufquote von 87 % und für das 8. Semester einer Rücklaufquote von 92 %. Entlang den beiden Forschungsfragen werden drei Aspekte der Ergebnisse diskutiert:

4.1 Zusammenhang der Einschätzung der Studierenden zur Selbstwirksamkeit in der schulischen Praxis mit der Einschätzung der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien

Der Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Selbstwirksamkeit und der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien zeigt sich wie folgt:

TAB. 5. Korrelationsanalyse nach Bravais-Pearson

Kompetenzbereich	6. Semester PB-ALT (N=257)	8. Semester PB-NEU (N=149)
Erziehung	,387**	,529**
Methodisch-didaktische Fähigkeiten	,558**	,466**
Reflexion	,471**	,502**
Kooperation	,662**	,543**

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

Studierende, die angeben von den Pädagogisch-praktischen Studien stark profitiert zu haben, schätzen auch ihre Selbstwirksamkeit in der schulischen Praxis besonders hoch ein und umgekehrt. Der Zusammenhang ist in allen vier Bereichen und in beiden Kohorten hochsignifikant ($p <= 0,01$). Es zeigt sich ein mittlerer bis starker Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitseinschätzung und der Einschätzung der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien. D.h. für alle Bereiche kann festgestellt werden, dass je höher die Überzeugung von den eigenen Kompetenzen ist, desto ausgeprägter ist das Gefühl, von den Pädagogisch-praktischen Studien sehr profitiert zu haben. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass eine geringere Selbstwirksamkeit in der schulischen Praxis mit der Einschätzung einhergeht, wenig von Pädagogisch-praktischen Studien profitiert zu haben.

Die Selbstwirksamkeit in den Bereichen Methodisch-didaktische Fähigkeiten und Kooperation wird von Studierenden des sechsten Semesters der Pädagog*innenbildung Alt besonders stark mit der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien in Verbindung gebracht. Im achten Semester der Pädagog*innenbildung Neu sind dies die Bereiche Kooperation, Erziehung und Reflexion. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es eine stark positive Korrelation zwischen der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien und der Selbstwirksamkeitseinschätzung von Studierenden gibt, die mit leichten Variationen über alle Stadien der Ausbildung und in allen Kompetenzbereichen vorhanden ist.

4.2 Selbstwirksamkeitseinschätzung im Vergleich der Curricula der Pädagog*innenbildung Alt und der Pädagog*innenbildung Neu

Der Vergleich der Selbstwirksamkeitseinschätzung (TEIP) zeigt folgende Ergebnisse:

TAB. 6. *Selbstwirksamkeitseinschätzung (TEIP) je Kompetenzbereich im Vergleich nach Mann-Whitney*

Kompetenzbereich	6. Semester	8. Semester	Sig.	R
	PB-ALT (N=257)	PB-NEU (N=149)		
Erziehung	4,8510	4,9312	0,209	0,0682462
Methodisch-didaktische Fähigkeiten	4,8081	4,7351	0,162	-0,0749834
Reflexion	5,0665	4,5040	0,000	-0,4736293
Kooperation	4,2897	4,5305	0,005	0,1555825

In den Bereichen Erziehung und Methodisch-didaktische Fähigkeiten lässt sich keine signifikante Tendenz erkennen. Die Studierenden der Pädagog*innenbildung Alt und Neu unterscheiden sich kaum voneinander. Ein kleiner ($R = 0,16$) aber signifikanter Zuwachs der Selbstwirksamkeitseinschätzung kann für den Bereich Kooperation konstatiert werden. Dagegen kommt es im Bereich Reflexion zu einem

deutlichen Abfall. Studierende der Pädagog*innenbildung Alt erreichen hier einen Mittelwert von rd. 5,1, während bei Studierenden der Pädagog*innenbildung Neu ein Wert von 4,5 im Bereich Selbstwirksamkeitseinschätzung gemessen wird. Es kann festgehalten werden, dass die Umstellung des Studiums im Bereich der Pädagogisch-praktischen Studien zu keiner Steigerung in der Selbstwirksamkeitseinschätzung der Studierenden geführt hat. Die ursprüngliche Hypothese musste in drei von vier Bereichen zurückgewiesen werden. Im Bereich der Reflexionskompetenz kam es sogar zu einem deutlichen Rückgang der Werte.

4.3 Wirksamkeitseinschätzung der Pädagogisch-praktischen Studien im Vergleich der Pädagog*innenbildung Alt und der Pädagog*innenbildung Neu

Der Vergleich der Wirksamkeitseinschätzung der Pädagogisch-praktischen Studien stellt sich wie folgt dar:

TAB. 7. Wirksamkeitseinschätzung der Pädagogisch-praktischen Studien im Vergleich nach Mann-Whitney

Kompetenzbereich	6. Semester	8. Semester	Sig.	R
	PB-ALT (N=257)	PB-NEU (N=149)		
Erziehung	4,4233	4,4716	0,861	0,0093362
Methodisch-didaktische Fähigkeiten	4,4930	4,0522	0,000	-0,2603445
Reflexion	4,8074	4,0080	0,000	-0,4976028
Kooperation	3,2516	3,9067	0,000	0,3328861

Auch in der Frage, wie sehr Studierende angegeben haben, von den Pädagogisch-praktischen Studien profitiert zu haben, ergibt sich ein differenziertes Bild. Im Bereich Erziehung treten keine Unterschiede zu Tage. In beiden Kohorten weist der Bereich Kooperation die niedrigsten Mittelwerte aus, wobei sich der Wert im Vergleich des sechsten Semesters der Pädagog*innenbildung Alt (3,25) mit dem achten Semester der Pädagog*innenbildung Neu (3,91) positiv ($R=0,33$) verändert. Demgegenüber geben Studierende der Pädagog*innenbildung Neu seltener an, von Pädagogisch-praktischen Studien in den Bereichen Methodisch-didaktische Fähigkeiten und Reflexion „sehr stark“ oder „stark“ profitiert zu haben. Der Wert im Bereich Methodisch-didaktische Fähigkeiten fällt von 4,49 auf 4,05 ($R=0,26$). Besonders stark fällt der Rückgang im Bereich Reflexion aus. Hier sinkt der Mittelwert von 4,81 auf den Wert von 4,01. Der Vergleich der beiden Kohorten zeigt, dass sich aus Sicht der Studierenden die Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien in drei von vier Bereichen nicht verbessert oder sogar verschlechtert hat. Lediglich im Bereich Kooperation bestätigt sich die Hypothese, dass Studierende bei erhöhtem Workload eine verbesserte Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien sehen.

5. Schlussfolgerungen, Ausblick

Die dargestellten Ergebnisse sind Teilergebnisse einer an der PH Wien durchgeführten Studie im Mixed Methods Design, welche auch einen Langzeitvergleich der ersten Studienkohorte der Pädagog*innenbildung Neu zu unterschiedlichen Messzeitpunkten (Bachelor- und Masterstudium) beinhaltet. Ziel war, mit Hilfe dieses umfangreichen Datenmaterials zu differenzierten Antworten dahingehend zu gelangen, welche Impulse zur Weiterentwicklung der Pädagog*innenbildung im Bereich der Pädagogisch-praktischen Studien zu setzen sind, um in Ausrichtung auf das Berufsfeld, die Entwicklung der intendierten Kompetenzen zu gewährleisten (Gottein, 2016).

Um eine Evaluation der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien vornehmen zu können, ist unbedingt geboten, diese in ihren Bestandteilen differenziert zu betrachten. Wie der Vergleich gezeigt hat, ist eine quantitative Erhöhung des Gesamtworkloads nicht gleichzusetzen mit einer Erhöhung des Workloads von Schulpraktika und führt auch nicht notwendig zu positiven Effekten bei der Selbstwirksamkeitseinschätzung von Studierenden. Ebenso führt ein höherer Gesamtworkload bzw. eine Verlängerung der Studienzeit nicht zwingend zu einer Erhöhung der Wirksamkeitseinschätzung der Pädagogisch-praktischen Studien. Die Korrelation von Selbstwirksamkeitseinschätzung und Wirksamkeit in Verbindung mit den Ergebnissen des Vergleichs der Selbstwirksamkeitseinschätzung der Studierenden der Pädagog*innenbildung Alt und Neu unterstreicht daher einerseits die wichtige Bedeutung von Schulpraktika in der Pädagog*innenbildung und andererseits die Notwendigkeit, deren Wirksamkeit differenziert zu betrachten, vor allem da der Rahmen für Pädagogisch-praktische Studien (inkl. Schulpraktika mit Schüler*innen-Direktkontakt) zwar rechtlich vorgegeben, deren inhaltliche Ausgestaltung aber durch jede Hochschule/Universität unterschiedlich konzeptiv ausgestaltet wird.

Gezeigt werden konnte, dass ein mittlerer bis starker Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitseinschätzung und der Einschätzung der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien besteht. Die Bedeutung der Pädagogisch-praktischen Studien im Kontext der Pädagog*innenbildung wird durch dieses Ergebnis daher stark gestützt. Gleichzeitig muss die zweite Hypothese, wonach ein höherer Gesamtworkload in den Pädagogisch-praktischen Studien zu einer höheren Selbstwirksamkeitseinschätzung der Studierenden führt, verneint werden. Es wurde dargestellt, dass die zugrundeliegenden Curricula das jeweils für einen Berufseinstieg durch die jeweiligen rechtlichen Rahmenbedingungen geforderte maximale Maß an Workload (36 bzw. 40 ECTS-AP) vorsehen und dass ein aufbauender Kompetenzerwerb über alle Semester hinweg im neuen Curriculum beibehalten wurde. Obwohl das Bachelorstudium Lehramt für die Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien der Pädagog*innenbildung Neu 1000 Arbeitsstunden (statt 900 Arbeitsstunden im Bachelorstudium Lehramt an Volksschulen, Pädagog*innenbil-

dung Alt) vorsieht, kann aber keine Steigerung der Selbstwirksamkeitseinschätzung festgestellt werden. Vielmehr zeigt sich im Bereich der Reflexion sogar ein deutlicher Abfall. Dieses Ergebnis ist insofern von besonderem Interesse, als im Curriculum der Pädagog*innenbildung Neu bestehende Betreuungsstrukturen (Betreuungsleistung durch Mentor*innen und Hochschullehrenden) quantitativ aliquot weitestgehend übertragen und um ein weiteres Reflexionsformat „Coaching“ ergänzt wurden. Damit wurden über das gesamte Studium hinweg durchgängig begleitende Reflexionsgelegenheiten geschaffen, wobei dabei derzeit insbesondere personenbezogene, überfachliche Kompetenzen adressiert werden (Curriculum Bachelorstudium Lehramt für die Primarstufe PH Wien). Der Anteil der Schulpraktika sowie deren Vor- und Nachbereitung am Gesamtworkload im Bereich Pädagogisch-praktische Studien wurde durch diese Maßnahmen von 71 % auf 34 % verringert.

Die Betreuung durch Hochschullehrende sollte durch eine gute Zusammenarbeit mit den Mentor*innen gekennzeichnet sein und die Erfahrungen aus dem Schulpraktikum wieder mit der Theorie in Verbindung setzen (Besa & Büdcher, 2014, S. 132–136). Es gilt daher – vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse – dringlich zu fragen, inwieweit die Intensivierung bzw. Erweiterung der Betreuungsangebote tatsächlich dazu beigetragen hat, systematisch Praxiserfahrungen zu bearbeiten, da „nur diese zu vermehrter Expertise führen“ (Schrittesser, 2014, S. 42). Mit Blick auf den derzeitigen Stand der Forschung zu Schulpraktika erscheint angesichts der Ergebnisse eine weitgreifende Problematisierung notwendig.

Hascher (2014) verweist dazu auf die hohe Bedeutung der Professionalisierung der Lehrenden für die Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – sowohl der Hochschullehrenden als auch der Praxislehrerinnen und -lehrer. Auch an der Pädagogischen Hochschule Wien liegt „die Gestaltung, und normative Festlegung der Gelingensbedingungen der Praktika ... in der Hand der Praxislehrpersonen“, welche „lose an die Ausbildungsinstitution gebunden sind“ (Schrittesser, 2014, S. 43). Insbesondere ist daher ein Verständnis von „Praxislehrerinnen und -lehrern“ als Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner zu etablieren und diese in Folge entsprechend (weiter) zu qualifizieren, um in der Betreuung im Zusammenspiel mit Hochschullehrenden „Fallwissen vermittelbar zu machen und dessen Robustheit auf der Basis des wissenschaftlichen Wissens überprüfen zu können“ (Schrittesser, 2014, S. 45). Dem gegenüber stehen zwar systemische Limitierungen, die die Handlungsfähigkeit der Pädagogischen Hochschulen in diesem Feld einschränken. Handlungsraum bietet dennoch eine Rekonzeptionierung der Pädagogisch-praktischen Studien, insbesondere der Begleitformate mit einhergehender spezifischer Professionalisierung und gezielter Vernetzung der Hochschullehrenden und Praxislehrerinnen und -lehrer. Außerdem bestätigen die Ergebnisse zur Kooperation die Befunde von Nido und Trachsler (2012, 2015) hinsichtlich Eltern- und Teamarbeit, welche in diesem Prozess ebenfalls spezifischer hochschuldidaktischer Antworten bedürfen.

Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (2014). Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 11–26). Münster: Waxmann.
- Besa, K. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–145). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (2010). *TEDS-M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bock, T., Hany, E.A. & Protzel, M. (2017). *Forschungsberichte aus der Erfurt School of Education. Lerngelegenheiten und Lerngewinne im Komplexen Schulpraktikum 2015–2017*. https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Erfurt_School_of_Education/KSP-Evaluationsbericht2017_mitUmschlag.pdf
- Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen (2013). BGBl. Nr. 124/2013. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1/2013/124>
- Feyerer E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E., Reibnegger, H., Niedermair, C., & Hecht, P. (2014). *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-1/7/2011. Endbericht*. https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf
- Fraefel, U. & Seel, A. (2017). Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien eine Einführung. In U. Fraefel & A. Seel, *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 7–10). Münster: Waxmann.
- Gottein, H.-P. (2016). *Tun sie denn, was sie wissen? Hochschuldidaktische Überlegungen für eine kompetenzorientierte und handlungspsychologisch begründete Lernumgebung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hanssen, B. (2001). Competency models: Are self-perceptions accurate enough? *Journal of European Industrial Training*, 25(9), 428–441.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit in der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 543–571). Münster/New York: Waxmann.

- HCV - Hochschul-Curriculaverordnung (2013). *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Grundsätze für die nähere Gestaltung der Curricula einschließlich der Prüfungsordnungen*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20005192&FassungVom=2013-11-07>
- Hochschulgesetz (2005). *Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien*. BGBl. I Nr. 30/2006 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 129/2017. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>
- Hochschulgesetz (2005). *Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien*. BGBl. I Nr. 30/2006 idFv. BGBl. I Nr. 124/2013. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>
- Kaluza, C., Schimek, B., Lauß, G. & Kulhanek-Wehlend, G. (2018). Soziale Durchmischung der Studierenden im Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Grellner & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 83–99). Wien: LIT.
- Kulhanek-Wehlend, G., & Petz, R. (2017). Pädagogisch-Praktische Studien - "What else!". In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Grellner & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 9* (S. 17–27). Wien: LIT.
- Kulhanek-Wehlend, G. (2019). "Fern der Theorie – dem Schulleben nah" – der Studienfachbereich Pädagogisch-praktische Studien. In M.-L. Braunsteiner & C. Spiel (Hrsg.), *PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider* (S. 320–327). Heiligenkreuz: Be & Be.
- Nido, M. & Trachsler, E. (2015). *Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Zweite Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich*. Winterthur: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.
- Nido, M., Trachsler, E. & Swoboda, N. (2012). *Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung iafob.
- Oelkers, J. (2019). Anforderungen an die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern – ein Blick aus dem Ausland. In M.-L. Braunsteiner & C. Spiel (Hrsg.), *PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider* (S. 414–425). Heiligenkreuz: Be & Be.
- Pädagogische Hochschule Wien (2009). *Curriculum für das Bachelor-Studium Lehramt an Volksschulen*. https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/CurriculumVSergaenzto12014.pdf
- Pädagogische Hochschule Wien (2017). *Curriculum Primarstufe. Bachelorstudium*. https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curriculum_Primarstufe_V6_09102017_.pdf (2020-03-29).

- Schnider, A. (2017). Wesensmerkmale des Entwicklungsprozesses der neuen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich. *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik*, 16(2), 47–59.
- Schrittesser, I. (2014). Was wissen wir über die Wirksamkeit von Praktika im Lehramtsstudium? Versuch einer Bestandsaufnahme. In I. Schrittesser, I. Malmberg, R. Mateus-Berr & M. Steger (Hrsg.), *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung* (S.36–50). Wien: nap.
- UN-Behindertenrechtskonvention (2008). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/>
- VBG – Vertragsbedienstetengesetz (1948). <https://www.ris.bka.gv.at/Geltende-Fassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008115>



Supervision im pädagogischen Kontext als Anknüpfungspunkt für organisationales Lernen

Motive und wahrgenommene Wirkungen

Harald Reibnegger^a, Elisabeth Oberreiter^a, Bernhard Mittermayr^a,
Birgit Kremsmayr^a

^aPädagogische Hochschule der Diözese Linz
harald.reibnegger@ph-linz.at

EINGEREICHT 8 APR, 2020

ÜBERARBEITET 26 JUN, 2020

ANGENOMMEN ??, 2020

Schule ist ein System, in dem nicht nur Schüler/-innen lernen, sondern das selbst auch lernen muss, damit sie auf Herausforderungen mit geeigneten Veränderungen reagieren kann (Rolf, 2016). Supervision als arbeitsweltbezogene Reflexionsform unterstützt Einzelne oder Gruppen bei der Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben mit dem Ziel die Arbeitsaufgaben des Einzelnen, des Teams und der Gesamtorganisation abzustimmen und zu verbessern (Siller, 2008; Pühl, 2017). Im Beitrag wird das Forschungsprojekt MOWIS (*Motive für und wahrgenommene Wirkungen von Supervision*) vorgestellt, das in einem Mixed-methods-Design die Motive für und die wahrgenommenen Wirkungen von Supervision mit speziellem Fokus auf organisationales Lernen untersucht. Für die quantitative Studie ($N_{\text{gesamt}}=652$) wurden eigene Erhebungsinstrumente entwickelt. Faktorenanalytisch konnten sechs Faktoren extrahiert werden, die sich inhaltlich in folgende fünf Bereiche einteilen lassen: Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen, Kooperation- und Kommunikation, Psychohygiene und Person der Supervisorin/des Supervisors. Die daraus erstellten Skalen weisen eine innere Konsistenz (Cronbachs- α) von .91 bis .52 auf. Im qualitativen Teil der Studie wurden Experteninterviews durchgeführt, die inhaltsanalytisch (Mayring, 2010) ausgewertet werden. Im Beitrag werden die dafür deduktiv entwickelten Kategorien vorgestellt. Abschließend werden die Stichprobe, erste deskriptive Ergebnisse, die Limitationen der Studie und ein Ausblick auf die weiteren Auswertungsschritte gezeigt.

SCHLÜSSELWÖRTER: Supervision, Organisationsentwicklung, Schulentwicklung, organisationales Lernen

1. Einleitung

Das Beratungszentrum der Pädagogischen Hochschule der Diözese besteht seit zehn Jahren. Seit seiner Gründung bietet es Supervisionen in unterschiedlichen Formaten (z.B. Team-, Gruppen- und Fallsupervisionen) an. Seit dem Schuljahr 2012/13 stieg die Zahl der Teilnehmer/-innen von 370 bis zum Schuljahr 2018/19

auf 680 Teilnehmer/-innen an. In diesem Zeitraum hat sich die Anzahl der Supervisionsgruppen auf 70 verdoppelt. Auch im Studienjahr/Schuljahr 2019/20 wurden insgesamt 70 Supervisionsgruppen in unterschiedlichen Supervisionsformaten über das Beratungszentrum organisiert.

Des Weiteren begleitet das Beratungszentrum Schulen in unterschiedlichen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen und evaluiert kontinuierlich seine Angebote durch Reflexions- und Forschungstätigkeiten. Daraus ergab sich für die MOWIS-Studie das forschungsleitende Interesse, inwieweit Supervisionen Schulen als lernende Organisationen in ihrer Organisationsentwicklung unterstützen können. MOWIS steht als Akronym für *Motive für und Wirkung von Supervision*. Der vorliegende Beitrag ist die erste Veröffentlichung im Rahmen dieses Forschungsprojekts. Die hier dargestellte Studie will damit einen Beitrag zum bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Fragen und Probleme der Bildungssteuerung leisten und soll Erkenntnisse für den Steuerungsdiskurs zwischen Systemebene und Individualebene in Schulen liefern (Lange, Rahn, Seitter & Körzel, 2009).

In der vorliegenden Arbeit werden die theoretische Einbettung, das Forschungsdesign, die für die MOWIS-Studie erstellten Erhebungsinstrumente und erste deskriptive Ergebnisse dargestellt. Abgeschlossen wird der Beitrag mit einem Ausblick über die weiterführenden Fragestellungen sowie Limitationen der vorliegenden Studie.

2. Theoretische Einbettung

Am Beginn des Forschungsvorhabens MOWIS stand eine Phase der theoretischen Auseinandersetzung und Suche nach aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen im Kontext von Supervision, sowie Schul- und Organisationsentwicklung. Zunächst werden neben diesen zentralen Leitbegriffen auch jene der Motive und Wirkungen im Kontext von Supervision theoretisch erörtert.

Schule ist nach Rolff (2016) nicht nur ein Ort, in dem Schüler/-innen lernen, sondern auch ein System, das selbst lernen und lernfähig sein muss, um die eigenen Probleme und Herausforderungen selbstbestimmt lösen zu können. Dazu müssen Schulen Lernstrukturen und Lernkapazitäten aufbauen und pflegen und so zu lernenden Schulen werden (Rolff, 2016, S.33). Maturana (1994) drückt das mit dem Begriff der *Autopoiesis* so aus, „wie sich Systeme als Produkt ihrer eigenen Operationen realisieren“ (Maturana, 1994, S.36). Das trifft auch auf Schule zu, wenn sie sich aus sich selbst heraus erhalten und entwickeln kann. Genau hier bieten sowohl Supervision als auch Schul- und Organisationsentwicklung Angebote, die es der Einzelschule, Lehrerinnen und Lehrern, Leiterinnen und Leitern und auch den Teams insgesamt ermöglichen, auf äußere Einflüsse professionell zu reagieren, aber auch visionär zu agieren. Supervision und Schulentwicklung können einen Beitrag zum Aufbau und zur Pflege von Lernstrukturen und Lernkapazitäten leisten.

2.1. Supervision

Supervision als zentraler Begriff, nach Ebert (2001, S. 61) ein begrifflich-definitorisches „Wirrwar“, wird von Siller (2008, S. 14) als „(...) eine arbeitsweltbezogene Reflexionsform für Einzelne oder Gruppen in Bezug auf ihre beruflichen Aufgaben, Rollen und Funktionen im Rahmen ihrer jeweiligen Organisationen“ beschrieben. Eine ausführliche Definition und Beschreibung für Supervision liefert die Berufsvereinigung der Supervisor/-innen in Österreich (ÖVS). Demnach ist konkret auch die Begleitung und Bewältigung von Veränderungsprozessen ein mögliches Angebot von Supervision.

„Supervision ist die professionelle Beratungsmethode für alle beruflichen Herausforderungen von Einzelpersonen, Firmen und Organisationen. Eine Supervisorin/ ein Supervisor unterstützt [...] dabei, berufliche Handlungen zielgerichtet, effizient und erfolgreich zu gestalten. Ziel von Supervision ist es, im Einzelgespräch, im Team oder in der Gruppe berufliche Situationen zu reflektieren und die TeilnehmerInnen zu befähigen, die damit verbundenen Probleme und Herausforderungen konstruktiv zu bewältigen, Konflikte zu lösen und Veränderungsprozesse aktiv zu steuern. Supervision bietet: Reflexions- und Entscheidungshilfe bei aktuellen Anlässen; Unterstützung in herausfordernden oder belastenden Arbeitssituationen und Konflikten; Klärung und Gestaltung von Aufgaben, Aufträgen, Funktionen und Rollen; Begleitung bei Veränderungsprozessen und deren Bewältigung; Innovative Lösungen bei neuen Herausforderungen; Mobbing- und Burnout-Prophylaxe“ (ÖVS, 2020)

Pühl (2017, S. 13) gibt eine gute Zusammenfassung der Bedeutung von Supervision, indem er konstatiert: „Supervision wird durch einen darin ausgebildeten Experten geleitet. Im Fokus steht die Arbeitsaufgabe des Einzelnen, des Teams und der Gesamtorganisation, die es zu verbessern und abzustimmen gilt.“

Diese Zentrierung auf die Reflexion von berufsbezogenen Anlässen steht im Mittelpunkt von Supervisionsprozessen und gewinnt auch als Beratungsangebot zur Professionalisierung von Individuen und Organisationseinheiten im pädagogischen Kontext zunehmend an Bedeutung (Krall, 2008). Professionelles Lehrer/-innenhandeln besteht nicht ausschließlich in der Anwendung von erworbenem Wissen, sondern zeigt sich in der Praxis durch fortwährende prozessbegleitende (Weiter-)Entwicklung der pädagogischen Handlungen und ist in hohem Maß auf die Reflexion der eigenen Tätigkeit angewiesen (Häcker, 2019; Baumert & Kunter, 2006, 2013; Krainer, 2004; Terhart, 2011; Zehetmeier et al., 2015). Das Handeln von Lehrkräften ist demnach getragen von der „Verpflichtung die Entwicklung der pädagogischen Situationen und des eigenen Handlungsbeitrages dazu begleitend zu beobachten, zu reflektieren und (wo notwendig) verändernd einzugreifen“ (Altrichter, Feindt & Zehetmeier, 2014, S. 288). Supervision ermöglicht dabei

die Reflexion „professioneller Beziehungen“ (Rappe-Giesecke, 1990, S. 163), indem über die eigene Person hinaus das engere und weitere Arbeitsfeld miteinbezogen und reflektiert wird. Damit kann bei Supervision nach Schreyögg (2000, S. 46) die inhaltliche Begriffseingrenzung noch um den Aspekt der Qualitätsentwicklung erweitert werden. Supervision hat einen positiven Effekt auf die Professionalisierung beruflichen Handelns. Für Helmke (2007) ist Fähigkeit und Motivation zur Selbstreflexion eine von zehn Merkmalen von Lehrer/-innenexpertise und Unterrichtsqualität:

„Die Fähigkeit und Bereitschaft, den eigenen Unterricht in seiner Gesamtheit jederzeit selbstkritisch zu hinterfragen, verfügbare Methoden und Werkzeuge (beispielsweise Schülerfeedback oder kollegiale Rückmeldung und Supervision zum Unterricht, oder Messung unterrichtlicher Wirkungen) zur Selbstdiagnose und -verbesserung einzuholen, ist ein zentrales und für den Unterrichtserfolg unabdingbares Merkmal der Lehrperson.“ (Helmke, 2007, S. 53).

Was sich hier für die Individualebene zeigt, ist nach Bastian et al. (2002) auch auf der Systemebene in Schulentwicklungsprozessen erkennbar. Auch hier liegen Potentiale für die Professionalisierung des Lehrer/-innenberufs, weil diese Prozesse in Praxisgemeinschaften und Entwicklungsgruppen verstärkt Kommunikation über Unterricht und Lernprozesse ermöglichen. Supervision unterstützt hier die Kommunikationsprozesse in diesen Gruppen und nach Pühl (2009; 2017) ist Supervision speziell für Strukturreflexion geeignet und wird dafür auch in den klassischen Arbeitsfeldern von Supervision, den sozialen Organisationen, eingesetzt. Nachdem in den letzten Jahrzehnten auch soziale Organisationen von Strukturveränderungen betroffen waren, stehen nun in den klassischen Supervisionsarbeitsfeldern auch Strukturveränderungen an oberster Stelle. Daher ist eine Synergie aus Supervision und Organisationsentwicklung und ein Zusammenwachsen dieser beiden Formate unerlässlich (Pühl, 2009, S. 15).

2.2. Organisationsentwicklung und Organisationsberatung im schulischen Kontext

Während in den 1960er Jahren die Entwicklung des Bildungssystems als zentrale Aufgabe von Schulentwicklung fokussiert wurde, ist seit den 1990er Jahren die Entwicklung der Einzelschulen ins Zentrum des Wissenschaftsinteresses gerückt. Dieser Entwicklung geht die Erfahrung voraus, dass Schulen nicht einfach vorbereitete Konzepte für Veränderungen annehmen, sondern eher eigene Lösungswege suchen. Basis für diesen Blick auf Schule als Organisationsform bildet ein „institutionelles Organisationsverständnis“ (Bormann, 2002, S. 28) und damit verbunden die Annahme, dass Organisationen „kommunikativ-interaktionsbezogen“ (Wenzel,

2008, S. 28) agieren. Demnach sind organisationale Handlungsabläufe und Prozesse zwar planbar, unterliegen jedoch dynamischen Abstimmungsvorgängen zur organisationsbezogenen Umwelt.

Die Einzelschule ist nach Fend (2017, S. 96) auch als das Gestaltungselement von Schulentwicklung im Sinne einer „pädagogische Handlungseinheit“ im Kontext von „Makrostrukturen“ (Bildungspläne, Rechtsstrukturen, Ressourcen) und „lokalen Handlungsbedingungen“ (Kollegium, Schülerschaft, Elternschaft und lokale Umstände) zu sehen.

Die Anforderung an Schulen, sich selbst weiterzuentwickeln und Verantwortung für ihre Qualität zu übernehmen, steigt auch im Zuge der erhöhten Forderung nach Gestaltungsautonomie. Schulentwicklung wird – in Abgrenzung zu einer nicht gesteuerten, aufgrund von Umweltveränderungen natürlich passierenden Entwicklung – als systematische Entwicklung bezeichnet. Der Fokus dieser systematischen Schulentwicklung liegt dabei hinsichtlich ihrer Qualität und Organisations- theorie auf der Einzelschule (Holtappels, 2016) sowie auf einer neuen Sichtweise der schulischen Steuerungskompetenz – auch im Zusammenhang mit der Wirkung des Handelns von Schulleitungskräften. Altrichter und Maag Merki (2016) plädieren für die Einnahme einer Perspektive in der Schulentwicklung, welche die organisationsbezogene Schulentwicklungsforschung, die Aktionsforschung und übergeordnete Handlungsebenen (etwa die Schulaufsicht) gleichermaßen einbezieht.

Rolff (2016) liefert einen Ansatz für Schulentwicklung aus Sicht der Einzelschule und beschreibt dabei das für systematische Schulentwicklung notwendige Zusammenspiel von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung. Dabei wird Schulentwicklung als Entwicklung der Organisation der Einzelschule in ihrer Gesamtheit von innen heraus, durch ihre Mitglieder selbst, verstanden (Rolff, 2016). Kuper und Thiel (2018) konstatieren in diesem Kontext Übereinstimmungen der Thematik Organisationsentwicklung mit dem Konzept des organisationalen Lernens und verweisen dabei auf Prozesse des „double-loop learning“ (Argyris, 1977, S. 115). Diese Form des „strategischen Erschließungslernens“ (Geißler, 2018, S. 134) ermöglicht, basierend auf reflexiven Auseinandersetzungen mit bestehenden Organisationszielen, eine Veränderung von eingeführten organisationsbezogenen Routinen und Praktiken. In diesem Zusammenhang bedeutsam erscheint die Feststellung, dass organisationales Lernen drei Ebenen umfasst, „zum einen eine individuelle Lernebene, zum anderen eine Gruppenebene des Lernens sowie eine organisationale Ebene, über die letztlich eine Veränderung der Organisation greifbar werden soll“ (Zinth, 2010, S. 66). In Replik auf Bormann (2002) ist dabei entscheidend, dass Individuallernen bzw. Kollektivlernen nicht notwendigerweise organisationales Lernen darstellen, sondern dass organisationales Lernen dann stattgefunden hat, wenn dabei aufgrund von organisationsbezogenen Kommunikationsprozessen eine Wissenserweiterung (Bormann, 2002; Kozica, Kaiser, & Brandl, 2019) bzw. Wissensbildung in und von Organisationen eintritt (Duncan,

1979; Kluge & Schilling, 2000; Fahrenwald, 2009, 2016; Pätzold, 2017). Diese organisationsbezogene Wissensveränderung basiert auf einem Austausch mit der Umwelt (Argote, 2013; Pätzold, 2017) und wird durch kommunikative Vorgänge der Organisation zur Verfügung gestellt. Es entstehen dadurch dauerhafte und personenunabhängige Änderungen in der Organisation, die sich oftmals in Verhaltensregeln verankern und somit die Organisationskultur an sich betreffen (Pätzold, 2017; Fahrenwald, 2016; Watkins & Kim, 2018).

Zusammenfassend kann die Betrachtung von Organisation – mit Blick auf die Thematik organisationales Lernen – drei Zentralperspektiven umfassen (Kuper & Thiel, 2018, S. 597):

- „die Perspektive auf das Verhältnis von Organisation und Individuum“ mit Fokus auf den Themen Abstimmung und Motive von Handlungen einzelner Individuen in Organisationen,
- „die Perspektive auf die Binnenstruktur der Organisation“ beziehend auf die Dimension Individuum und Gruppe bzw. der damit verbundenen Betrachtung von Aufgabenbereichen, Arbeits- und Kommunikationsstrukturen (Fahrenwald, 2018),
- „die Perspektive auf das Verhältnis von Organisationen und Umwelt“, in deren Zentrum u. a. die Systemtheorie nach Luhmann steht. Die systemtheoretische Betrachtungsweise nach Luhmann (1978) schließt auch an den institutionellen Definitionsansatz von Organisation an, in dem Entscheidung und Kommunikation als wesentliches und zentrales Kriterium von Organisationen benannt werden (Fietze, 2010; Muslic, 2017; Kuper & Thiel, 2018).

2.3. Motive und wahrgenommene Wirkungen

Zwei zentrale Parameter der MOWIS-Studie sind die *Motive* für und die wahrgenommenen *Wirkungen* von Supervision und deren Einfluss auf Entwicklungs- und Veränderungsprozesse an Schulen. Diese beiden thematischen Schwerpunkte werden nun theoretisch abgegrenzt.

In der Motivationspsychologie spricht man gemeinhin von Motiven (McClelland, 1985; Rheinberg, 2008; Schneider & Schmalt, 2000, Kuhl 2001) und meint damit die Bereitschaft, auf bestimmte Klassen von Zielzuständen mit typischen Affektmustern zu reagieren. In diesem Zusammenhang dienen Motive als Schnittstelle zwischen körpernahen Motivationsprozessen und den geistigen Vorgängen. Motivation ist dabei die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand (Rheinberg, 2008, S. 15). Die vorhandene Motivation einer Person, ein bestimmtes Ziel anzustreben, wird von personenbezogenen und von situationsbezogenen Einflüssen geprägt. Dazu gehören auch antizipierte Handlungsergebnisse und deren Folgen. Die Motivation einer Person hängt also von den situativen Reizen, den persönlichen Präferenzen und deren Wechsel-

wirkung ab. Die resultierende Motivationstendenz ist zusammengesetzt aus den verschiedenen gewichteten Anreizen der Tätigkeit, den Handlungsergebnissen sowie aus den internen, die Selbstbewertung betreffenden, als auch aus den externen Folgen (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S.3–7). Die Motive Leistung, Macht und Anschluss stehen im Fokus des Forschungsinteresses, weil sie in vielen alltäglichen Situationen angeregt werden können (Schmalt & Sokolowski, 2005).

Motive für die Inanspruchnahme von Supervision im Sozial- und Bildungsbereich illustriert Siller (2008) aus der Perspektive der Nachfragenden. Demnach können supervisorische Reflexionsprozesse für die Auseinandersetzung mit dem professionellen beruflichen Selbstverständnis genutzt werden. Motive für die Inanspruchnahme pädagogischer Supervision sind Professionalisierung beruflichen Handelns, Wunsch nach Entlastung, Optimierung der Arbeit, Verbesserung der Arbeit mit Klientinnen und Klienten (Schülerinnen und Schülern, Eltern), Verbesserung der Zusammenarbeit im Team und in der Kollegenschaft sowie Verbesserung der persönlichen Befindlichkeit (Rappe-Giesecke, 1994; Boeckh, 2008).

Wahrgenommene Wirkungen können als Ergebnis in Bezug zu Ursachen (Tornow, 2005) aufgefasst werden. Ins Zentrum dieser Überlegungen stellt Tornow (2005) die Zusammenhänge zwischen erzielten Effekten und den dahin führenden Prozessen. Wirkung als Verknüpfung von(m) wahrgenommenen Effekt(en) und dem dahin führenden Prozess ist für das Forschungsprojekt MOWIS ein zentraler Leitgedanke, weil die Verbindung der Motive für die Teilnahme an einer Supervision mit der wahrgenommenen Wirkung nach dem Supervisionsprozess der zentrale Untersuchungsgegenstand der MOWIS-Studie ist.

Die deutsche Gesellschaft für Supervision (2008) zeigt in einer Metastudie (58 Studien; 6200 Supervisandinnen und Supervisanden) Ergebnisse zum Nutzen von Supervision. Supervision kann Wesentliches für die Dimensionen Kooperation, berufliche Kompetenz und Entlastung von Supervisandinnen und Supervisanden anbieten (DGS, 2008; S.8-9). Fischer (2001) führte eine Studie mit Expertinnen und Experten sowie Supervisandinnen und Supervisanden aus dem Gesundheits-, Bildungs- und Sozialbereich durch und kann positive Effekte von Supervision für die Bereiche Psychohygiene, Arbeitsbeziehungen und Perspektivenwechsel darlegen. Gasser (2012) zeigt darüber hinaus positive Auswirkungen von Supervision für den Bereich Schule als Institution. Zusätzlich bestätigt sie positive Wirkungen von Supervision in den Bereichen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern, eigene Person, Zusammenarbeit mit den Kolleginnen Kollegen sowie Zusammenarbeit mit der Schulleitung. In Bezug auf mögliche Wirkungen von Supervision für die Organisationsentwicklung von Schulen erscheinen wissenschaftstheoretische Anknüpfungspunkte bzw. auch Forschungsergebnisse der Aktionsforschung bedeutsam. Das Zusammenwirken von Aktion und Reflexion, von Altrichter und Posch als ein Charakteristikum der Aktionsforschung beschrieben (Altrichter, Posch, 2007), wird in der Supervision als Teilbereich erfolgreichen Reflexionsgeschehens bezeichnet.

„Lehrkräfte, die an Supervisionsangeboten teilgenommen haben, betrachten Supervision als wertvolles Instrument für die Reflexion der eigenen Arbeit“ (Gasser, 2012, S. 457). Im Anschluss an Reflexionsphasen soll aber eine Phase der Aktion treten, die auch identifizierte Potentiale für Veränderungen und Entwicklungen zur Entfaltung bringt. Schulen und Lehrpersonen, die sich weiterentwickeln wollen, handeln als professionelle Praktiker/-innen, die sich in einem Reflexions-Aktions-Kreislauf befinden (Altrichter, Messner, Posch, 2006, S. 14–15).

Bei einer empirischen Erfassung von Veränderungsprozessen können sich grundsätzliche Probleme einstellen. Dabei spielen kognitive Faktoren des Wissens, irrationale Momente bei menschlichen Veränderungsprozessen und eine Vielzahl von anderen Einflussfaktoren eine Rolle (Sagebiel, 1984, S. 427–429 zit. n. Bergsch, 1997). Möller (1996) stellt sogar die Operationalisierung der Wirkstrategien von Supervision aufgrund der Interdependenz der zu berücksichtigenden Faktoren als ein unmögliches Unterfangen dar (Möller, 1996, S. 374 zit. n. Bergsch, 1997).

Dennoch stellen Schneider und Müller (1995) vier Dimensionen der Supervisionsarbeit auf und können für diese Dimensionen (Klientinnen und Klienten, Institution, Kolleginnen und Kollegen, eigene Person) Wirkungen von Supervisionen feststellen. Es stellt sich heraus, dass Supervision auf diesen vier Ebenen positive Veränderungen bewirkt. Die positiven Wirkungen lassen sich vor allem bei den Erwartungen von Veränderungen, bei den Ansprüchen an die eigene Person und dem Umgang mit persönlicher Kritik erkennen (Schneider, Müller, 1995, S. 97).

Für Supervision im Schulkontext zeigt Denner (2000), dass Lehrer/-innen hier die Möglichkeit des Reflektierens über Probleme auf den verschiedenen Ebenen, wie „berufliches Handeln“, „eigene Person“ und „berufliche Rolle“ positiv erleben und die Supervision insgesamt als Kommunikations-, Reflexions- und Entlastungsprozess wahrnehmen (Denner, 2000, S. 381). Gasser (2002, 2004) findet heraus, dass durch Supervision die Zusammenarbeit auf kollegialer Ebene positiver erlebt wird, weil sie einen geschützten Rahmen bietet, ermöglicht aus der Isolation auszuweichen und eine gemeinsame Suche nach Lösungsmöglichkeiten unterstützt. Die Zunahme an kollegialer Zusammenarbeit ermöglicht einen besseren Umgang mit Konflikten und schafft mehr Klarheit der beruflichen Anforderungen (Gasser, 2002, 2004 zit. n. DGS 2008, S. 92). Jugert (1998) kann aus der Perspektive von Lehrpersonen nachweisen, dass Supervision die professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern verbessert und deren berufsbedingte Belastungen vermindert. Auch die Schüler/-innen nehmen Veränderungen im Verhalten der Lehrer/-innen wahr. So erleben Schüler/-innen ihre Lehrer/-innen nach Supervisionen unterstützender und weniger streng als vor Beginn der Supervision (Jugert, 1998).

Maurer (2004) findet heraus, dass Schulleiter/-innen überwiegend positive Erfahrungen mit Supervision gemacht haben. Als Haupteffekte werden von den Leiterinnen und Leitern die Vermehrung verfügbarer Perspektiven, Entwicklung von neuen Deutungs- und Handlungsmustern, emotionale Entlastung, Prophylaxe

gegen Burn-out und eine Möglichkeit gegen strukturelle Vereinzelung angeführt (Maurer, 2004). Ähnliche Ergebnisse liefert Neuschäfer (2004). So erfahren Lehrer/-innen eine Stärkung der persönlichen und sozialen Wahrnehmungsfähigkeit und erleben Supervision hilfreich im Umgang mit schwierigen Situationen sowie eine Verbesserung der Zusammenarbeit mit der Leitung und den Kolleginnen und Kollegen. Bei Schulleitungen zeigt sich die hohe Bedeutung von Supervision, weil hier ein Austausch über zentrale Leitungsaufgaben, die Weiterentwicklung der Leiter/-innenrolle, die Reflexion des eigenen Leitungsverhaltens und die Bearbeitung belastender Arbeitssituationen möglich ist (Neuschäfer, 2004).

3. Forschungsinteresse und Studiendesign

Das zentrale Forschungsinteresse von MOWIS liegt in der Frage, wie Supervision Schulen und ihre Mitglieder als lernendes System bei Entwicklungsprozessen, im Umgang mit inneren und äußeren Veränderungen und berufsbedingten Herausforderungen unterstützen und begleiten kann.

Konkret liegen dem folgende Leitfragen zugrunde:

- Welche Motive veranlassen Supervisandinnen und Supervisanden (Lehrer/-innen, Schulleiter/-innen) Supervision in Anspruch zu nehmen?
- Welche Wirkungen von Supervision werden von Supervisandinnen und Supervisanden (Lehrer/-innen, Schulleiter/-innen) im Supervisionsprozess wahrgenommen?
- Welche Faktoren sind für die Wirkung von Supervision für die Organisationsentwicklung von Schulen förderlich bzw. hinderlich?
- Können aus den Motiven für die Inanspruchnahme von Supervision bestimmte Wirkungen von Supervision für die Organisationsentwicklung von Schulen abgeleitet werden?
- Welche Maßnahmen sind für eine Inanspruchnahme von unterstützenden Begleitformaten notwendig?
- Wie unterscheiden sich die Motive von Pädagoginnen und Pädagogen, die keine Erfahrung mit Supervision haben, von jener Gruppe, die bereits Erfahrung mit Supervision hat?

Um diese Fragen zu beantworten, werden in der MOWIS-Studie unter Verwendung des Mixed-methods-Designs (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010; Kuckartz, 2014) qualitative und quantitative Erhebungsmethoden kombiniert. Dabei sollen die Ergebnisse der beiden methodischen Zugänge dazu führen, ein allgemeineres Bild des untersuchten Forschungsgegenstandes zu erhalten. Darüber hinaus kann der qualitative Zugang den quantitativen Ansatz unterstützen bzw. vice versa. Die Verknüpfung beider Ansätze dient der Herstellung eines allgemeineren Bildes des untersuchten Gegenstandes (Flick, 2014, S. 187).

3.1. Quantitative Teilstudie

Die quantitative Erhebung ist als Panelstudie mit zwei Befragungszeitpunkten (Vorhermessung O₁ und Nachhermessung O₂ mittels within-participants-Plan) und einer Vergleichsgruppe VG mit einem Befragungszeitpunkt angelegt. Die Befragung wurde für die Gruppe O₁ zwischen 09/2018 und 11/2018, für O₂ zwischen 05/2019 und 06/2019 und für VG zwischen 09/2019 und 11/2019 durchgeführt. Das Längsschnittpanel (O₁ und O₂) setzt sich aus Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Supervisionsgruppen für den schulischen Bereich zusammen, die am Beratungszentrum der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz im Schuljahr 2018/19 angeboten wurden. In diesem Studienjahr wurden im Beratungszentrum insgesamt 60 Supervisionsgruppen organisiert. Von diesen wurden randomisiert (jede zweite Anmeldung) Teilnehmer/-innen (O₁ N=222; O₂ N=206; N=428) aus insgesamt 30 Gruppen am Beginn ihrer Supervision und am Ende der Supervision eingeladen, an der Befragung teilzunehmen. In einem Pre-Test, auf den im vorliegenden Artikel nicht näher eingegangen wird, wurden die Items auf Verständlichkeit und auf die Bearbeitungsdauer der gesamten Skalen auf Machbarkeit hin getestet. Die Daten der schriftlichen Befragung der Paper-Pencil-Variante wurden in einem weiteren Arbeitsschritt mittels Auswertungsschema digital aufbereitet.

Neben dem Längsschnittpanel wurde eine Vergleichsgruppe (VG N=124) mittels einer Onlineerhebung mit identen Items aus der Paper-Pencil-Variante befragt. Dazu wurde aus der Paper-Pencil-Version eine onlinefähige Variante des MOWIS-Inventars auf der Plattform UNIPARK erstellt. Die Teilnehmer/-innen dazu wurden randomisiert aus Schulen aller Schularten in OÖ rekrutiert. Nach dieser Phase wurden aus der Onlineplattform UNIPARK Datenfiles für weitere Berechnungen exportiert und mit den Daten des Längsschnittpanels zusammengefügt. Sämtliche statistischen Berechnungen und Darstellungen wurden mit dem Statistikauswertungsprogramm SPSS Version 26.0 erstellt.

Im qualitativen Teil der MOWIS-Fallstudie wurden zehn leitfadengestützte Interviews mit Expertinnen und Experten zur Gewinnung von erfahrungsgestütztem Wissen im Zeitraum 10/2019 bis 12/2019 durchgeführt (Liebold, Trinczek, 2009). Nach Mayring (2010) können die Auswertungskategorien sowohl deduktiv als auch induktiv gebildet werden. In der Auswertung des qualitativen Teils der MOWIS-Fallstudie wurde eine Kombination beider Verfahren gewählt. In diesem Beitrag werden die deduktiv erstellten Kategorien vorgestellt und die Vorgehensweise bei der Auswertung des qualitativen Studienteils beschrieben.

3.2. Stichprobe – quantitativ

Die nächsten Tabellen zeigen die Verteilung der Stichprobe für den quantitativen Teil der Studie hinsichtlich der Erfahrung mit Supervision zu den einzelnen Befra-

gungszeitpunkten. Bei ihren ersten Befragungen (O₁, VG) hatten 241 Personen Erfahrung mit Supervision und 103 Personen keine Erfahrung. Beim Befragungszeitpunkt nach der Supervision (O₂), die für den Längsschnittvergleich herangezogen wird, gibt es 206 Personen, die Erfahrung mit Supervision angeben und naturgemäß keine Person mehr, die keinerlei Erfahrung mit Supervision hat (Tab.1). Die Verteilung hinsichtlich des Geschlechts nach den Befragungszeitpunkten ist über alle drei Gruppen relativ stabil, zwischen 82% und 85% sind demnach Frauen und 15%-18% sind Männer (Tab.2).

Erfahrung mit Supervision nach Befragungszeitpunkt		N	%
(O ₁) Vor Supervision	nein	48	22%
	ja	173	78%
(O ₂) Nach Supervision	nein	0	0%
	ja	206	100%
(VG) Ohne Supervision	nein	55	44%
	ja	69	56%

TAB. 1. Erfahrung mit Supervision nach Befragungszeitpunkt

Geschlecht		N	%
Vor Supervision	weiblich	177	82%
	männlich	40	18%
Nach Supervision	weiblich	170	85%
	männlich	31	15%
Ohne Supervision	weiblich	103	84%
	männlich	19	16%

TAB. 2. Verteilung nach Geschlecht

Die Verteilung des Alters der Befragten zeigt, dass die Gruppe bis 30 Jahre mit 15,6% am kleinsten ist, jene der 30 bis 45-Jährigen mit 24,3% kleiner als die Gruppe der über 45-Jährigen, die mit 60% die stärkste Gruppe innerhalb der Stichprobe abbildet (Tab.3). Der größte Anteil der Befragten kommt mit 43% aus dem Primar-schulbereich, aus den anderen Schularten (AHS, NMS, Sonderschule, andere) sind es zwischen 10 % und 17%. Ein kleiner Anteil von 3% ist in verschiedenen Schularten tätig (Tab.4). 80% sind als Lehrer/-innen, 17% als Schulleiter/-innen und ca. 3% in anderen Funktionen (z.B.: Administration, Beratungslehrer/-in, ...) tätig (Tab.5).

Alter (klassiert)	weiblich		männlich		Anzahl	Anzahl als Spalten (%)
	Anzahl	Anzahl als Spalten (%)	Anzahl	Anzahl als Spalten (%)		
bis 30	71	15,9%	13	14,3%	84	15,6%
30–45	105	23,5%	26	28,6%	131	24,3%
über 45	271	60,6%	52	57,1%	323	60,0%

TAB. 3. Verteilung nach Alter und Geschlecht

Schulart	weiblich		männlich		Anzahl	Anzahl als Spalten (%)
	Anzahl	Anzahl als Spalten (%)	Anzahl	Anzahl als Spalten (%)		
Volksschule	209	47,7%	17	19,8%	226	43,1%
Sonderschule	64	14,6%	6	7,0%	70	13,4%
NMS	54	12,3%	14	16,3%	68	13,0%
AHS	67	15,3%	23	26,7%	53	10,1%
andere	30	6,8%	23	26,7%	53	10,1%
in mehreren tätig	14	3,2%	3	3,5%	17	3,2%

TAB. 4. Verteilung nach Schulart und Geschlecht

Funktion/Position	weiblich		männlich		Anzahl	Anzahl als Spalten (%)
	Anzahl	Anzahl als Spalten (%)	Anzahl	Anzahl als Spalten (%)		
Lehrer/-in	362	81,2%	71	78,0%	433	80,6%
Leiter/-in	77	17,3%	16	17,6%	93	17,3%
andere	7	1,6%	4	4,4%	11	2,0%

TAB. 5. Verteilung nach Funktion und Geschlecht

Hinsichtlich der Erfahrung mit Supervision geben zum Befragungszeitpunkt 40% an, noch keine Erfahrung mit Supervision zu haben, etwa gleich viele Befragte gaben bis zu 10 Jahre Erfahrung an, knapp 20% hatten bereits über 10 Jahre Erfahrung mit Supervision (Tab. 6).

Erfahrung mit Supervision (klassiert)	weiblich		männlich		Anzahl	Anzahl als Spalten (%)
	Anzahl	Anzahl als Spalten (%)	Anzahl	Anzahl als Spalten (%)		
keine Erfahrung	78	38,2%	24	50,0%	102	40,5%
bis 10 Jahre	81	39,7%	20	41,7%	101	40,1%
über 10 Jahre	45	22,1%	4	8,3%	49	19,4%

TAB. 6. Verteilung nach Erfahrung mit Supervision und Geschlecht

3.3. Verwendete Erhebungsinstrumente

Im Fokus von MOWIS steht der individuelle Prozess der Supervision aus der Perspektive der Supervisandinnen und Supervisanden. Dabei bilden einerseits die Motive für die Inanspruchnahme von Supervision, andererseits die wahrgenommene Wirkung von Supervisionsprozessen aus der Sicht der Supervisand/-innen den Kern der Betrachtung. Für diesen Teil der Studie wurde ein eigenes Erhebungsinstrument, das sich aus 86 Items zusammensetzt, entwickelt. Dieses wird im Folgenden detailliert dargestellt.

Als **demografische Items** in der MOWIS-Studie wurden für weiterführende Auswertungen insgesamt 18 Items zur Person (*Geschlecht, Alter, Dienstalter, Schulart, Funktion/Position und Beschäftigungsausmaß*), zur Schule und ihrem Umfeld (*Anzahl Schüler/-innen, Klassen und Lehrer/-innen; Gemeindegröße*) und den bisherigen Erfahrungen mit Supervision gestellt. Im Anschluss daran wurden die Teilnehmer/-innen der Studie zu *Motiven für und Erwartungen an Supervision, der Organisation Schule, zum Erleben und der Belastung von Arbeit und Persönlichkeitsmerkmalen* befragt.

Motive & Erwartungen (4 Items)

Vor Beginn der MOWIS-Fallstudie wurden die Teilnehmer/-innen zur Höhe ihrer *Erwartungen für sie persönlich, bezogen auf Schüler/-innen und Eltern, für den Kreis der Kolleginnen und Kollegen und bezogen auf ihre Schule* befragt. Dazu stand eine vierstufige Antwortskala zur Verfügung (1= sehr hohe; 2=mittlere; 3=geringe; 4=gar keine)

Supervision und Organisationsentwicklung

Zum zentralen Thema der Studie, Supervision, wurden 35 Items zu neun inhaltlichen Bereichen formuliert und mit Antwortmöglichkeiten auf einer sechsstufigen Lickertskala (1=Trifft überhaupt nicht zu, 2=Trifft fast nicht zu, 3=Trifft eher nicht zu, 4=Trifft eher zu, 5=Trifft fast zu; 6=Trifft voll zu) versehen.

Die Items wurden jeweils thematisch in die zehn Bereiche *Person der Supervisorin/des Supervisors, Entlastung, Professionalisierung der Persönlichkeitsbildung, Zusammenarbeit, Konflikte, Psychohygiene, Umgang mit unterschiedlichen Akteuren, Wertschätzung und Anerkennung, Veränderung und Organisation Schule* zusammengefasst. Auf den Fragebogenversionen war diese thematische Gliederung nicht ersichtlich. Die Befragten wurden lediglich gebeten, bei diesen Items an die aktuelle Supervision zu denken bzw. wenn sie noch keine Erfahrung mit Supervision hatten, anzugeben, was sie im hypothetischen Fall einer Supervisionsteilnahme antworten würden.

Bereich	Item
Person der Supervisorin/ des Supervisors	<p>Item_22: Die Methoden und Fragen der Supervisorin/des Supervisors sind für die Bearbeitung von Themen hilfreich.</p> <p>Item_23: Die Person der Supervisorin/des Supervisors alleine macht schon eine gute Supervision.</p> <p>Item_24: Die Supervisorin/der Supervisor soll großes fachliches Wissen einbringen.</p> <p>Item_25: Ich bevorzuge eine Supervisorin/einen Supervisor ohne pädagogischen Grundberuf (z.B.: aus der Wirtschaft).</p> <p>Item_26: Es ist hilfreich, wenn die Supervisorin/der Supervisor, die/der aus demselben pädagogischen Grundberuf kommt wie ich, ihre/seine Erfahrungen einbringt.</p> <p>Item_27: Es ist wichtig, dass die Supervisorin/der Supervisor ihren/seinen Erfahrungsschatz einbringt.</p>
Entlastung	<p>Item_28: Bei anstehenden Herausforderungen nehme ich Beratung/Supervision als unterstützende Maßnahme in Anspruch.</p> <p>Item_29: Durch Supervision sehe ich meinen beruflichen Herausforderungen entspannt entgegen.</p> <p>Item_30: In der Supervision finde ich Strategien für Umgang mit Belastungen.</p> <p>Item_31: Der Austausch mit Kolleg/-innen in der Supervision, die Belastungen ähnlich erleben wie ich, tut mir gut.</p>
Professionalisierung der Persönlichkeits- bildung	<p>Item_32: In der Supervision entwickle ich mich im Hinblick auf meine Persönlichkeit weiter.</p> <p>Item_33: In der Supervision arbeite ich an mir selber.</p> <p>Item_34: In der Supervision arbeite ich an meinen Haltungen und Einstellungen zur Schule.</p> <p>Item_35: Durch Supervision entdecke ich meine eigenen Potentiale.</p> <p>Item_36: Supervision hilft mir andere Perspektiven einzunehmen.</p>
Zusammenarbeit	<p>Item_37: In der Supervision gestalten wir die Zusammenarbeit im Kollegium.</p> <p>Item_38: In der Supervision arbeiten wir an der Kommunikation zwischen Schulleiter/-in und Lehrer/-innen.</p> <p>Item_39: In der Supervision entwickeln wir uns von einer Gruppe von Einzelkämpfern und Einzelkämpferinnen zu einem Team.</p> <p>Item_40: Supervision bringt uns als Team menschlich näher.</p>
Konflikte	<p>Item_41: In der Supervision finden wir Lösungsstrategien für Konflikte</p> <p>Item_42: Supervision hilft mir Konflikte mit Kolleginnen/Kollegen zu bearbeiten.</p>
Psychohygiene	<p>Item_43: In einer Supervision kann ich endlich sagen, was mich beruflich „drückt“.</p> <p>Item_44: In einer Supervision kann ich sagen, wie es mir geht.</p> <p>Item_45: Durch eine Supervision kann ich meine Arbeitszufriedenheit erhöhen.</p> <p>Item_46: Supervision ermöglicht mir meine Themen anzusprechen.</p>
Umgang mit verschiedenen Akteuren	<p>Item_47: Supervision hilft mir mit den Schülerinnen/den Schülern besser umzugehen.</p> <p>Item_48: Supervision ermöglicht mir mit den Eltern besser zusammenzuarbeiten.</p> <p>Item_49: Durch Supervision verbessert sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrer/-innen und Leiter/-in.</p>
Wertschätzung und Anerkennung	<p>Item_50: In der Supervision bekomme ich Wertschätzung, die mir im schulischen Alltag fehlt.</p> <p>Item_51: In der Supervision gelingt es uns, unsere Stärken zu sehen.</p> <p>Item_52: In der Supervision können wir uns miteinander über gemeinsame Leistungen freuen.</p>

Bereich	Item
Veränderung	Item_53: Veränderungsprozesse in der Schule können mit Supervision gut begleitet werden.
	Item_54: Durch Supervision kann ich mit Veränderungen in meinem Arbeitsumfeld besser klarkommen.
	Item_55: Supervision hilft uns mit Reformen "von oben" umzugehen.
	Item_56: In der Supervision entstehen Veränderungsprozesse, die die gesamte Schule betreffen.

Für den zweiten zentralen Teil der Studie, der Organisationsentwicklung, wurden folgende 9 Items formuliert. Diese bilden persönliche Haltungen, Werte und Identifikation der befragten Pädagoginnen und Pädagogen zu ihrer Schule, zu Schulentwicklung und dem Nutzen/den Wirkungen der Supervision ab.

Bereich	Item
Organisation Schule (Haltungen und Wirkungen/Nutzen der Supervision)	Item_57: Lehrer/-in-Sein ist mehr als unterrichten und korrigieren.
	Item_58: Lehrer/-innen sollen an der Entwicklung der eigenen Schule mitarbeiten.
	Item_59: Für mich ist Beziehungsgestaltung mit Schüler/-innen wichtig.
	Item_60: In der Supervision setze ich mich mit der Vision und Zukunftsfragen meiner Schule auseinander.
	Item_61: In der Supervision entwickle ich meine berufliche Rolle und ihre Aufgaben weiter.
	Item_62: In der Supervision erhalte ich Anreize für meinen Unterricht.
	Item_63: Supervision hilft mir mit unsicheren Situationen im Schulalltag umzugehen.
	Item_64: In der Supervision erkenne ich die Potentiale in meinem Team.
	Item_65: Supervision hilft mir Perspektiven anderer zu erkennen und zu nutzen.

In der MOWIS-Studie wurden neben den dargestellten eigens entwickelten Items und Skalen mit zwei Kurzinventaren (TIPTI-10, AVEM-11) auch Persönlichkeitsdimensionen (TIPI-10) der befragten Personen und ihre Einschätzung zu persönlichen arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmustern (AVEM-11) erhoben.

Die Persönlichkeitsdimensionen (Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, Offenheit) wurden mit einem von Gosling, Rentfrow & Swann (2003) entwickelten 10-Items-Kurzinventar gemessen. Dieses basiert auf dem Big-Five-Konzept von McCrae und Costa, das mit fünf bipolaren Skalen individuelle Persönlichkeitsmerkmale sichtbar macht (McCrae und Costa, 2008).

Zur Einschätzung des persönlichen arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmusters der Studienteilnehmer/-innen wurde eine Kurzversion (11 Items) des Diagnoseinstruments AVEM (Schaarschmidt, 2006) herangezogen. Dieses Instrument baut als Single-Item-Variante auf der Standardversion mit 66 Items (Schaarschmidt, Fischer, 2008) auf. Mit dem AVEM werden insgesamt 11 Dimensionen des arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens diagnostiziert. Diese sind: Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (BA), Beruflicher Ehrgeiz (BE), Verausgabebereitschaft (VB), Perfektionsstreben (PE), Distanzierungsfähigkeit (DF), Resignationstendenz bei Misserfolgen (RT), Offensive Problembewältigung (OP), Innere Ruhe und Ausgeglichenheit (IR), Erfolgserleben im Beruf (EE), Lebenszu-

friedenheit (LZ) und Erleben sozialer Unterstützung (SU). Diese 11 Dimensionen können wiederum in drei inhaltliche Bereiche, dem Arbeitsengagement (BA, BE, VB, VB, PF, DF), der Widerstandskraft (DF, RT; OP, IR) und den Emotionen (EE; LZ, SU), zusammengefasst werden. Diesen kommt in Hinblick auf gesundheitsbezogene Aussagen nach Schaarschmidt (2006) eine eigenständige Bedeutung zu. Das AVEM-Verfahren erlaubt eine Unterscheidung von vier Bewältigungsmustern (Gesund G, Schonung S, Risikomuster A, Risikomuster B), denen die Studienteilnehmer/-innen zugeordnet werden können.

Als Nächstes wurden die eigens für MOWIS entwickelten Items mittels Faktorenanalyse untersucht. Interessant ist hier, ob die theoretisch entwickelten Items und die daraus gebildeten zehn Bereiche für MOWIS auch durch die Faktorenanalyse bestätigt werden können. Die erhaltenen Faktoren werden nun dargestellt und die sich daraus errechneten Skalen und die durchgeführte Reliabilitätsprüfung (cronbachs- α) gezeigt.

3.4. Datenreduktion und Skalenbildung

In einem nächsten Schritt sollen mittels explorativer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, rotiert Varimax mit Kaiser-Normalisierung; KMO-Bartlett = ,925; Signifikanz= ,000) die erhaltenen Daten reduziert und auch die inhaltlichen Zusammenhänge zwischen den Items auf latente Variablen zurückgeführt werden (Bühner, 2006, S. 180). Für die Faktorenanalyse werden die 35 Items zu Supervision (item_22 bis item_56) explorativ faktorenanalytisch untersucht. In einer ersten FA können 7 Faktoren extrahiert werden. Zwei Items (item_55, item_42) weisen Faktorladungen unter ,40 auf, welche in der Anzeige unterdrückt wurden. Bei zwei Items (item_29, item_41) zeigen sich ähnlich starke Doppelladungen (\leq ,50) in mehreren Faktoren und ein Item (item_25) lädt allein in einen Faktor mit $>$,50.

Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6	Faktor 7
(33),841	(37),820	(44),749	(48),782	(22),687	(27),714	(25),775
(32),816	(39),808	(46),725	(47),715	(23),621	(26),651	
(35),744	(40),793	(43),720	(51),568	(28),596	(24),631	
(34),707	(38),771	(50),545	(52),523	*(29),437		
(36),680	(56),731	(31),450	(54),442	*(41),467		
(30),574	(53),584	*(51),409	*(49),463			
(29),500	(49),519					
(45),482	(41),474					
	*(52),411					

TAB. 7. Faktorenanalyse; Items in Klammer; Faktorladungen; *Doppelladungen $>$,40

Zunächst werden jene fünf Items, die sich im ersten Schritt mit einer Doppelladung $> .40$ zeigen, nicht in die zweite FA aufgenommen. Hier können nun mit einer weiteren explorativen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, rotiert Varimax mit Kaiser-Normalisierung; KMO-Bartlett = ,920; Signifikanz= ,000) sechs Faktoren extrahiert werden, die folgende Faktorladungen (unterdrückt $< .40$) aufweisen.

Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
(33),846	(37),829	(44),762	(48),806	(22),729	(27),758
(32),821	(39),806	(43),733	(47),710	(23),609	(26),742
(35),739	(40),787	(46),719	(51),565	(28),551	(24),555
(34),712	(38),760	(50),539	(52),477		
(36),698	(56),736	(31),482	(54),459		
(30),563	(53),592				
(45),481	(49),528				

TAB. 8. 2. Faktorenanalyse; Items in Klammer; Faktorladungen

Die inhaltliche Analyse der erhaltenen Faktoren ergibt für diese sechs Faktoren folgendes Ergebnis. Im Faktor 1 sind die *persönlichen Kompetenzen und Ressourcen zum Umgang mit Belastungen und Erhaltung der Arbeitszufriedenheit* zu finden. Im Faktor 2 ist die *Kooperation im Team in Veränderungsprozessen* zusammengefasst. In Faktor 3 laden jene Items, die *Entlastung und Psychohygiene in wertschätzender Atmosphäre* in Supervision sehen. Faktor 4 fasst Items zusammen, die auf *berufliche Kooperation mit Personen außerhalb des Teams als gemeinsame Teamkompetenz* hinweisen. Die Faktoren 5 und 6 beziehen sich auf die Person der Supervisorin/des Supervisors. Inhaltlich unterscheiden sich die beiden Faktoren insofern, als dass in Faktor 5 die *methodischen Kompetenzen und Fähigkeiten der Supervisorin/des Supervisors* zusammengefasst sind und Faktor 6 das *fachliche Wissen, die Erfahrung und ein pädagogischer Grundberuf der Supervisorin/des Supervisors* zusammenfasst.

Die aus der Faktorenanalyse erhaltenen sechs Faktoren werden nun zu eigenen Skalen (Mittelwert der geladenen Einzelitems) zusammengefügt. Diese sechs Skalen und die Skala Organisationsentwicklung zeigen dabei nach der Reliabilitätsanalyse folgende Gütekriterien.

	Mittelwert	SD	cronbach's α
Faktor 1	4,88	0,87	0,91
Faktor 2	4,44	1,02	0,88
Faktor 3	4,77	0,86	0,81
Faktor 4	4,34	0,97	0,85
Faktor 5	4,92	0,90	0,64
Faktor 6	4,56	0,91	0,52

TAB. 9. Skalengüte mittels Reliabilitätsanalyse, Mittelwert, SD=Standardabweichung, cronbachs- α

Das Erhebungsinstrument schließt im Bereich Supervision und Organisationsentwicklung mit neun Items, die sich auf die Organisation Schule insgesamt beziehen. Diese Skala umfasst die *Haltungen und Einstellungen der Lehrperson zu ihrer Arbeit, ihre beruflichen Rollen und Aufgaben* und eine *Bandbreite der Sichtweisen, inwieweit die Lehrerarbeit mehr beinhaltet als Unterrichtsarbeit* und inwiefern *Entwicklungsarbeit auch zu den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern* zu zählen ist. Die Reliabilitätsprüfung ergibt einen zufriedenstellenden cronbachs- α -Wert für die innere Konsistenz der Skala von 0,81.

Die dargestellten sieben MOWIS-Skalen zeigen, dass sich Einschätzungen zu Supervision in die Professionalisierung (Faktor₁, Faktor₃) und die Kooperations- und Kommunikationsmuster (Faktor₂, Faktor₄) von Pädagoginnen zusammenfassen lassen, ebenso wie in die Person der Supervisorin/des Supervisors (Faktor₅, Faktor₆). Die Normen und Werte der Organisation sind in der Skala Organisation Schule abgebildet.

3.5. Qualitative Teilstudie

Die qualitative Erhebung fand in Form von Experteninterviews mittels Interviewleitfaden im Anschluss an die quantitative Erhebung statt. Als Zielgruppe der Expertinnen und Experten wurden hier Lehrer/-innen und Schulleiter/-innen mit ihrem besonderen Wissen und ihrer Erfahrung zu Entwicklungsprozessen und Supervisionen im schulischen Kontext definiert (Helfferrich, 2019, Mayring, 2010).

Diese Untersuchungsphase diente der differenzierten und vertieften Betrachtung der beiden inhaltlichen Schwerpunkte des Projekts, der Organisationsentwicklung und der Supervision aus Sicht der beschriebenen Expert/-innen. Ergänzend zu den Ergebnissen, die sich aus der quantitativen Studie ergeben, sollen die Interviews einen detaillierten und vertieften Einblick in die jeweiligen Aspekte der Schwerpunkte ermöglichen. In den folgenden beiden Tabellen sind die einzelnen Bereiche des **Interviewleitfadens** mit Beispielfragen dargestellt.

Bereiche	Beispiele für Leitfragen
Veränderungen	Welche Veränderung erleben Sie an Ihrer Schule? Was sind die Auslöser für die Veränderungen an Ihrer Schule? Wie entstehen an Ihrer Schule neue Ideen? Welche Unterstützung(-sangebote) braucht/bräuchte Ihre Schule für Veränderung?
Ziele, Visionen der Schule	Welche Ziele, Visionen gibt es/haben Sie für Ihre Schule? Wie werden die Ziele/Visionen Ihrer Schule umgesetzt? Wer arbeitet mit bei der Umsetzung dieser Ziele?
Werte, Kultur an der Schule	Welche Werte zeichnet Ihre Schule aus? Welche Feierkultur gibt es bei Ihnen an der Schule? Wie gehen Sie miteinander um? Welche Rituale gibt es bei Ihnen an der Schule?

Bereiche	Beispiele für Leitfragen
Zusammenarbeit/ Kommunikations- strukturen/ Arbeitsstrukturen	Wie beschreiben Sie Ihre Zusammenarbeit im Kollegium? Wie und wo tauschen sich die Lehrer/-innen aus? Wie werden Informationen weitergegeben? Welche Möglichkeiten haben die Personen an der Schule sich einzubringen?
Lernen	Was verstehen Sie unter Lernen? Wie lernt Ihre Schule als Institution? Was braucht Ihre Schule, um lernen zu können?
Lehrpersonen	Welche Fähigkeiten und Eigenschaften brauchen Lehrpersonen, damit sich die eigene Schule gut entwickelt? Was können Sie dazu beitragen, dass sich Ihre Schule entwickelt? Wie sollen sich Lehrpersonen fortbilden und entwickeln, damit sich die Schule als Ganzes entwickeln kann?
Haltung Lehrperso- nen/Schulleitung zur eigenen Arbeit	Was ist aus Ihrer Sicht Lehreraarbeit? Wie verbunden sind Sie mit Ihrer Schule? Wie können Sie sich konkret die Mitarbeit an der Entwicklung Ihrer Schule vorstellen?

TAB. 10. *Bereiche und Leitfragen für Organisationsentwicklung*

Bereiche	Beispiele für Leitfragen
Sichtweise von Supervision	Was bedeutet für Sie Supervision? Woran denken Sie beim Begriff Supervision? Wenn Sie einem Marsmenschen Supervision erklären müssten...
Erfahrungen Teilnah- me an Supervision	Welche Erfahrungen haben Sie mit Supervision? Unter welchen Rahmenbedingungen können Sie sich vorstellen, an Supervision teilzunehmen? Was hindert Sie daran an Supervision teilzunehmen? Welche Hindernisse könnte es geben, die Teilnahme an Supervision generell verhindern/erschweren?
Erwartungen an Supervision	Welche Erwartungen verbinden Sie mit Supervision? Wie kann Supervision Schulentwicklung/Entwicklung/Organisationsentwicklung unterstützen? Welche Themen können Ihrer Meinung nach in einer Supervision eingebracht werden? Welchen Nutzen/Benefit könnte eine Teilnahme an Supervision für Sie haben/oder hat die Teilnahme an Supervision? Wie muss Supervision gestaltet sein, damit es einen Nutzen für Sie hat? Wofür könnte Supervision hilfreich/sinnvoll sein? Was könnte Supervision für Ihre Schule insgesamt bringen?
Person des Supervi- sors/der Supervi- sorin	Welche Bedeutung hat die Person der Supervisorin/des Supervisors für Sie? Was erwarten Sie sich von einer Supervisorin/einem Supervisor? Welche Eigenschaften/Fähigkeit sollte die Supervisorin/der Supervisor haben? Was sollte eine Supervisorin/ein Supervisor keinesfalls tun?

TAB. 11. *Bereiche und Leitfragen für Supervision*

Bei Expertinnen und Experten aus dem schulischen Kontext wurde bei der Verteilung auf ihr Geschlecht, den Schultyp, in dem er/sie arbeitet, ihre schulische Funktion und ihr Alter geachtet. Die Verteilung ist in Tab.12 dargestellt. Die Interviews wurden von einer Interviewerin im Zeitraum Oktober bis Dezember 2019 durchge-

führt. Im Anschluss daran wurden die Interviews von zwei Personen transkribiert und digital als Textdatei aufbereitet.

Geschlecht	Schultyp	Funktion	Dienstalter (in Jahren)	Alter (in Jahren)	Erfahrung mit Super- vision	Informationen zur Schulgröße (Klassen/Schüler/-in- nen/Lehrer/-innen)
weiblich	AHS	Lehrerin	13	37	nein	n.b./1300/n.b.
weiblich	VS	Leiterin	39	59	ja	8/140/15
weiblich	VS	Lehrerin	13	40	nein	8/140/15
weiblich	VS	Leiterin	30	63	ja	8/152/17
weiblich	NMS	Leiterin	13	57	ja	11/225/35
männlich	NMS	Lehrer	32	55	ja	8/130/22
männlich	AHS	Lehrer*	4	31	ja	4/100/22
weiblich	AHS	Leitung*	13	45	ja	4/100/22
weiblich	BHS	Lehrerin	32	57	nein	n.b./500/80
weiblich	VS	Lehrerin	10	34	nein	9/150/13

TAB. 12. Übersicht Expert/-innen für qualitative Studie; n.b.=nicht bekannt; *Co-Leitung

Die Auswertung erfolgt nach den Kriterien der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) wie bereits oben beschrieben in drei Schritten. Schritt 1 dient der deduktiven Kategorienbildung durch Theorieanbindung. Vom Forschungsteam (vier Personen) sind hier in zwei thematischen Schwerpunkten 15 Kategorien deduktiv entwickelt worden. Jede Kategorie wurde definiert, theoretisch begründet und jeweils mit einem Ankerbeispiel hinterlegt (Mayring, 2010).

Der erste Schwerpunkt ist die *Organisationsentwicklung*, die nach Rolff (2016) die Entwicklung der Organisation in ihrer Gesamtheit beinhaltet und durch ihre Mitglieder selbst durchgeführt wird. Organisationsentwicklung wird als langfristig geplante Form des Wandels von Organisationen unter Beteiligung der Betroffenen verstanden (Kauffeld et al., 2019; Nerdinger, 2019; Paton & McCalman, 2008), wodurch eine Anpassung an sich ändernde Umweltbedingungen ermöglicht wird. In diesem Adaptionprozess kann organisationales Lernen stattfinden, indem das Wissen bzw. das Verhaltensrepertoire der Organisation erweitert wird. Im Schwerpunkt Organisationsentwicklung wurden folgende zehn Kategorien definiert: *Veränderungen, Visionen der Schule, Ziele der Schule, Kultur an der Schule, Werte an der Schule, Zusammenarbeit, Lernen, Lehrpersonen, Haltungen zur eigenen Arbeit, Organisation und Schule und Haltungen zu anderen Personengruppen im Arbeitsumfeld*.

Der zweite Schwerpunkt ist jener der *Supervision*, der als Beratungsangebot für die berufliche Professionalisierung von Individuen, Gruppen, Teams bzw. Organisationseinheiten aufgefasst wird, damit berufsbezogene Aufgaben, Anliegen und Ziele mit externer Unterstützung durch eine Supervisorin/einen Supervisor geklärt

und geordnet werden können (Krall, 2008; Wintersteller, 2016). Hier wurden folgende fünf Kategorien deduktiv festgelegt: *Verständnis von Supervision, Erfahrung und Teilnahme an Supervision, Motive für Supervision, Erwartungen an eine Supervision* und *an die Person der Supervisorin/des Supervisors*.

Die beiden nächsten Schritte der qualitativen Teilstudie von MOWIS sind das Codieren der deduktiven Kategorien und die induktive Auswertung des aus Schritt 2 erhaltenen Textmaterials. Im zweiten Schritt der qualitativen Auswertung werden die 10 Interviews im Forschungsteam so bearbeitet, dass jeder Coder jeweils zwei Interviews alleine codiert, vier Interviews werden von jeweils zwei Codern und ein Interview wird vom gesamten Coderteam codiert. Daraus wird die InterCoder-reliabilität berechnet. Ziel dieses Auswertungsprozederes ist es, das Datenmaterial zu strukturieren und zusammenzufassen (Mayring, 2010, S. 65).

Im dritten und letzten Schritt werden die strukturierten Textpassagen, die sich aus den ersten beiden Schritten ergeben, gemeinsam im Forschungsteam induktiv ausgewertet. Damit sollen durch Paraphrasieren eine nochmalige Reduzierung und die Bündelung ähnlicher Aussagen erreicht werden (Mayring, 2010, S. 70).

4. Erste Ergebnisse – deskriptiv

In diesem Beitrag werden nach der Beschreibung des Ablaufs der MOWIS-Studie und eigens entwickelten Befragungsinstrumenten nun noch erste deskriptive Ergebnisse aus dem quantitativen Studienteil dargestellt.

Die deskriptive Analyse der MOWIS-Skalen (Tab. 13) zeigt, dass alle Werte über der Mitte der Skala liegen. Die Mittelwerte der männlichen Befragten liegen in allen Skalen unter jenen der Frauen, in Faktor 2 und 4 sind die Abstände mit 0,25 und 0,38 am größten.

	weiblich		männlich		gesamt	
	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD
Faktor 1	4,89	,89	4,76	,81	4,87	,88
Faktor 2	4,47	1,05	4,22	,95	4,42	1,04
Faktor 3	4,84	,88	4,71	,82	4,82	,87
Faktor 4	4,60	,95	4,22	1,05	4,53	,98
Faktor 5	4,95	,90	4,78	,87	4,92	,90
Faktor 6	4,60	,94	4,57	,94	4,59	,94
Organisationsentwicklung	4,92	,68	4,77	,74	4,89	,69

TAB. 13. Deskriptive Darstellung der MOWIS Skalen nach Geschlecht

Die deskriptive Darstellung der AVEM Inhaltsbereiche (Tab. 14) zeigt, dass die Mittelwerte bei den Frauen im Bereich Berufliches Engagement einen höheren Wert

liefern, in den Bereichen Erlebte Widerstandskraft im Beruf und Emotionen sind die Mittelwerte der Männer höher.

	weiblich		männlich		gesamt	
	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD
Berufliches Engagement	3,62	,83	3,47	,71	3,59	,82
Erlebte Widerstandskraft im Beruf	3,98	,82	4,24	,72	4,02	,81
Emotionen	4,99	,69	5,06	,59	5,00	,68

TAB. 14. Deskriptive Darstellung der AVEM Inhaltsbereiche nach Geschlecht

Die Persönlichkeitsmerkmale (Tab. 15) der befragten Pädagoginnen und Pädagogen ergeben bei den Frauen höhere Mittelwerte auf bei den Männern.

	weiblich		männlich		gesamt	
	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD
Gewissenhaftigkeit	3,54	,49	3,36	,44	3,51	,48
Neurotizismus	2,08	,53	1,96	,57	2,06	,53
Offenheit	3,20	,56	3,15	,54	3,19	,56
Extraversion	2,53	,72	2,46	,65	2,51	,71
Verträglichkeit	2,78	,50	2,53	,48	2,74	,50

TAB. 15. Deskriptive Darstellung der Big-FIVE nach Geschlecht

In den deskriptiven Ergebnissen sind unter dem Aspekt der Erfahrung mit Supervision (Tab. 16) ähnliche Werte bei Faktor 1, 2 und Organisationsentwicklung zu erkennen. Etwas differenzierter ist das Ergebnis bei Faktor 4 und 5, hier liegen die Mittelwerte der Personen mit Erfahrung mit 0,29 und 0,66 über jenen ohne Erfahrung. Bei den AVEM-Inhaltsbereichen ist der Mittelwert der Gruppe ohne Erfahrung bei Berufliches Engagement um 0,20 höher als bei der Gruppe mit Erfahrung.

Bei den Persönlichkeitsdimensionen liegen die Mittelwerte bei Gewissenhaftigkeit und Offenheit in der Gruppe mit Erfahrung um 0,20 und 0,24 über jenen der Gruppe ohne Erfahrung mit Supervision.

		nein		ja		gesamt	
		Mittelwert	SD	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD
MOWIS	Faktor 1	4,80	,83	4,85	,88	4,84	,86
	Faktor 2	4,33	,94	4,35	1,09	4,34	1,05
	Faktor 3	4,60	,93	4,74	,87	4,70	,89
	Faktor 4	4,17	1,00	4,56	,96	4,45	,99
	Faktor 5	4,42	,94	4,98	,84	4,82	,90
	Faktor 6	4,64	,91	4,48	,98	4,53	,96
	Organisationsentwicklung	4,81	,76	4,89	,70	4,87	,72
AVEM	Berufliches Engagement	3,78	,99	3,58	,77	3,64	,85
	Erlebte Widerstandskraft im Beruf	3,89	,86	4,01	,83	3,97	,84
	Emotionen	4,88	,83	4,97	,66	4,94	,72
BIG-FIVE	Gewissenhaftigkeit	3,44	,56	3,54	,44	3,51	,48
	Neurotizismus	2,11	,57	2,03	,52	2,06	,53
	Offenheit	3,03	,60	3,27	,52	3,20	,56
	Extraversion	2,48	,76	2,54	,69	2,52	,71
	Verträglichkeit	2,70	,54	2,75	,49	2,74	,50

TAB. 16. Deskriptive Darstellung MOWIS, AVEM, BIG-FIVE nach Erfahrung mit Supervision

5. Diskussion und Ausblick

In diesem Beitrag wurde entlang der theoretischen Auseinandersetzung erläutert, dass Schule als lernendes System aufgefasst werden kann. Dadurch ist Schule fähig auf Probleme selbständig aus sich heraus zu reagieren und notwendige Veränderungs- und Entwicklungsprozesse eigenständig durchzuführen. Für die im vorliegenden Beitrag dargestellte MOWIS-Studie wurden eigene Erhebungsinstrumente entwickelt. Konkret konnten 7 Skalen vorgestellt werden. Aus den ursprünglichen 37 entwickelten Items wurden in die 7 MOWIS-Skalen letztendlich nach faktorenanalytischer Datenreduktion 30 Items aufgenommen. Diese wurden zu Mittelwertskalen zusammengefasst, welche ausreichend hohe innere Konsistenz (cronbachs- α) aufweisen. Diese Skalen zeigen, dass sich Supervision aus vier Perspektiven, der Professionalisierung, der Kooperation und Kommunikation, der Normen und Werte der eigenen Schule und auch der Person der Supervisorin/des Supervisors betrachten lässt.

Im qualitativen Teil der Studie wurden in diesem Beitrag die 15 deduktiv entwickelten Kategorien der beiden Schwerpunkte Supervision und Organisationsentwicklung dargestellt. Hier bleibt noch offen, inwieweit die Ergebnisse der beiden Forschungszugänge konvergierende, komplementäre oder auch widersprüchliche Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen zeigen werden (Flick, 2014, S. 188).

In den deskriptiven Ergebnisdarstellungen weisen die ersten Ergebnisse in Richtung interessanter möglicher Unterschiede in den MOWIS-Skalen, wenn man die Erfahrung mit Supervision berücksichtigt. Hier wird der Frage nachzugehen sein, inwieweit sich die Skalenwerte jener Gruppe entwickeln, die mit keiner Erfahrung in eine Supervision gegangen ist, und ob sich diese Werte von den jeweiligen Vergleichsgruppen unterscheiden werden.

Als zusätzliche Skalen wurden zwei Kurzskalen verwendet, mit denen das Erleben der Arbeit und Persönlichkeitsmerkmale erhoben wurden. An dieser Stelle werden die weiteren Untersuchungen zeigen, inwieweit Teilnehmer/-innen von Supervision sich von anderen Personengruppen im schulischen Kontext unterscheiden, und ob sich in Bezug auf Umgang mit Veränderungen und Entwicklungen von Schulen Erkenntnisse ableiten lassen. Konkret wird festgestellt werden, ob und wie sich die erlebte Widerstandskraft (Schaarschmidt & Fischer, 2008) im beruflichen Kontext mit steigender Erfahrung von Supervision entwickelt. Menschen mit einer hohen Ausprägung des Persönlichkeitsmerkmals Offenheit stellen Grenzen bewusst in Frage (Saum-Aldehoff, 2012, S. 130) und zeichnen sich durch ein hohes Interesse aus, neue Erfahrungen zu machen. In der weiteren Analyse wird noch der Frage nachzugehen sein, ob das Persönlichkeitsmerkmal Offenheit auch eine Voraussetzung für häufigere Teilnahme an Supervision ist, und ob dieses Merkmal sich durch Erfahrung mit Supervision verändert.

Als Limitation für die dargestellte Studie lässt sich zunächst anführen, dass die Teilnehmer/-innen der Studie aus dem engeren Umfeld einer konkreten Institution kommen, wenn es um Erfahrung mit Supervision geht. Es wurden hier keine anderen Anbieter von Supervisionen in die Befragung aufgenommen. Lediglich bei der Vergleichsgruppe wurden auch andere Personen, die nicht direkt dem Beratungszentrum zuzuordnen sind, als Teilnehmer/-innen gewonnen.

Insgesamt ist der Versuch, Wirkungen zu untersuchen, problematisch. Es werden hier jeweils die subjektiven Einschätzungen der Befragten und mögliche Veränderungen dieser Einschätzungen gemessen. Der griechische Philosoph Epiktet meint dazu: „Was die Menschen bewegt, sind nicht die Dinge selbst, sondern die Ansichten, die sie von ihnen haben“ (Epiktet 55–135 n. Chr.). Insofern sind auch die subjektiven Einschätzungen der befragten Personen und mögliche Veränderungen von Bedeutung.

Wie im Studiendesign beschrieben wurden die Teilnehmer/-innen für die Längsschnittstudie am Beginn und Ende eines Supervisionsprozesses befragt. Dieser Zeitraum erstreckte sich nahezu über ein Schuljahr. Etwaige Veränderungen können somit unter Umständen nicht direkt und ausschließlich auf den Supervisionsprozess zurückgeführt werden. Es muss davon ausgegangen werden, dass Veränderungen auch von anderen Faktoren hervorgerufen oder zumindest beeinflusst werden.

Für die weiteren Auswertungsschritte im MOWIS-Forschungsprojekt sind folgende Arbeitsschritte geplant:

Im quantitativen Teil der Studie bleiben zunächst folgende Leitfragen, für die in weiteren Publikationen und einer Qualifizierungsarbeit eine Beantwortung versucht wird:

- Welche Motive veranlassen Supervisandinnen und Supervisanden (Lehrer/-innen, Schulleiter/-innen) Supervision in Anspruch zu nehmen?
- Welche Wirkungen von Supervision werden von Supervisand/-innen (Lehrer/-innen, Schulleiter/-innen) im Supervisionsprozess wahrgenommen?
- Welche Faktoren sind für die Wirkung von Supervision für die Organisationsentwicklung von Schulen förderlich bzw. hinderlich?
- Können aus den Motiven für die Inanspruchnahme von Supervision bestimmte Wirkungen von Supervision für die Organisationsentwicklung von Schulen abgeleitet werden?
- Welche Maßnahmen sind für eine Inanspruchnahme von unterstützenden Begleitformaten notwendig?
- Wie unterscheiden sich die Motive von Pädagoginnen und Pädagogen, die keine Erfahrung mit Supervision haben, von jener Gruppe, die bereits Erfahrung mit Supervision hat?

Im Schulbereich stößt Supervision als praxisbegleitende Beratungsform mancherorts noch immer auf Ablehnung. „Beratungsabstinenz“ nennt es Denner (2000, S.82) und skizziert mehrere mögliche Ursachen: Strukturelle Bedingungen am Arbeitsplatz Schule, Angst vor Bevormundung und direktiven Ratschlägen, die Scheu davor, sich eigene Defizite einzugestehen etc. Im Zuge einer fragwürdigen Fehlerkultur wird „die Möglichkeit des Lernens am Scheitern [...] ausgeblendet.“ (Denner, 2000, S.55). Aus den qualitativen Daten der MOWIS-Studie sollen hier speziell Antworten und Erkenntnisse gewonnen werden, die verdeutlichen, welche Ursachen es nach Aussagen der Expertinnen und Experten für das Nichtzustandekommen von Supervision gibt. In weiterer Folge wird der Fokus wissenschaftstheoretischer Bemühungen auf die Thematik „Supervision als Möglichkeit organisationalen Lernens im pädagogischen Kontext“ gelegt. Es wird dabei konkret der Frage nachgegangen, inwieweit Supervision als Beratungsformat organisationales Lernen an Schulen beeinflussen kann.

Verwendete Literatur

Altrichter, H., Feindt, A. & Zehetmeier, St. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Aktionsforschung. In H. Bennewitz, M. Rothland & E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl., S.285–307). Münster: Waxmann.

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrer und Lehrerinnen erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Messner, E. & Posch, P. (2006). *Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden* (2. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Argote, L. (2013). *Organization learning: Creating, Retaining and Transferring Knowledge*. New York: Springer Science + Business Media.
- Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard business review*, 55(5), 115–125.
- Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 417–435. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0059-x>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4/06), 469–520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger, & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Wiesbaden: Springer.
- Bergsch, D. (1997). *Zum Einsatz von Supervision in der Personalentwicklung von Unternehmen. Entwicklung, Ausprägung, Evaluation*. Diplomarbeit. Universität Köln.
- Boeckh, A. (2008). *Methodenintegrative Supervision. Ein Leitfaden für Ausbildung und Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bormann, I. (2002). *Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen: Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Umweltmanagements*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium.
- Denner, L. (2000). *Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hrsg.). (2008). *Der Nutzen von Supervision. Verzeichnis von Evaluationen und wissenschaftlichen Arbeiten*. Kassel: University Press.
- Duncan, R. (1979). Organizational learning: Implications for organizational design. *Research in organizational behavior*, 1, 75–123.
- Ebert, W. (2001). *Systemtheorien in der Supervision: Bestandsaufnahme und Perspektiven* (Forschung Soziologie, Bd. 109). Opladen: Leske + Budrich.

- Fahrenwald, C. (2009). Organisation und Erfahrung–Die Perspektive des modernen Wissensmanagements. In M. Göhlich, S. M. Weber & S. Wolff, (Hrsg.), *Organisation und Erfahrung: Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 55–64). Wiesbaden: Springer.
- Fahrenwald, C. (2016). Learning as Being in the World – Organisationales Lernen aus praxistheoretischer Perspektive. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie* (S. 97–105). Wiesbaden: Springer VS.
- Fahrenwald, C. (2018). Kollektive Akteure als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 395–406). Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (2017). Schule als pädagogische Handlungseinheit im Kontext. Qualitätsbewusstsein und Qualitätsentwicklung in governance-theoretischer Sicht. In U. Steffens, K. M. Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 85–102). Münster, New York: Waxmann.
- Fietze, B. (2010). Prekäre Balancen Die Funktion von Coaching in neuen Organisationsstrukturen. In A. Schreyögg & S. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Die Organisation in Supervision und Coaching* (S. 15–26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, M. (2001). *Wirkfaktoren und Qualitätskriterien von Supervision. Endbericht zum Projekt „Evaluation des Veränderungspotentials von Supervision in unterschiedlichen professionellen Felder*. Wien: Jubiläumsfond der Österreichischen Nationalbank.
- Flick, U. (2014). Triangulation als Rahmen für die Verknüpfung qualitativer und quantitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 185–191). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gasser, C. (2012). Evaluation von Supervisionsprozessen an Südtiroler Schulen. Organisationsberatung, *Supervision, Coaching*, 19(4), 443–457.
- Geißler, H. (2018). Theoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer, S. M. Weber & N. Engel (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 127–138). Wiesbaden: Springer VS.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J. & Swann, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504–528.
- Häcker, T. (2018). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Heckhausen, J., Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl., S. 1–8). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Wiesbaden: Springer VS.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Schulisches Qualitätsmanagement* (6. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Holtappels, H. G. (2016). Schulentwicklung und Organisationskultur – Erkenntnisse und Erträge der Schulentwicklungsforschung. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität-Bilanz und Perspektiven: Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 141–168). Münster, New York: Waxmann.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Jugert, G. (1998). *Zur Effektivität pädagogischer Supervision. Eine Evaluationsstudie schulinterner Gruppen-Supervision mit Lehrern*. Dissertation: Universität Bremen.
- Kauffeld, S., Endrejat, P.C., & Richter, H. (2019). Organisationsentwicklung. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (S. 73–104). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kluge, A. & Schilling, J. (2000). Organisationales Lernen und Lernende Organisation – ein Überblick zum Stand von Theorie und Empirie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44(4), 179–191.
- Kozica A., Kaiser S. & Brandl J. (2019). Organisationslernen. In S. Veit, C. Reichard & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform* (S. 705–715). Wiesbaden: Springer VS.
- Krall, H. (2008). Supervision und Coaching zwischen Praxisberatung und Praxisforschung – forschen und beraten, was der Fall ist. In W. Jansche, H. Krall & E. Mikula (Hrsg.), *Supervision und Coaching, Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich* (S. 16–26). Wiesbaden: VS.
- Krainer, K. (2004). Professionalitätsentwicklung im Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht. *ZDM*, 36(1), 14–19.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuper H. & Thiel F. (2018). Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 587–606). Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS.

- Liebold, R., Trincek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 32–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, U., Rahn, S., Seitter, W. & Körzel, R. (Hrsg.). (2009). *Steuerungsprobleme im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (1978). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Maturana, H. R. (1994). *Was ist Erkennen?* München, Zürich: Piper.
- Maurer, P. (2004). *Impulse für die Schulentwicklung durch Supervision und Coaching – Chancen, Voraussetzungen, Erfahrungsberichte*. Diplomarbeit: Universität Wien.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Muslic, B. (2017). *Kopplungen und Entscheidungen in der Organisation Schule*. Wiesbaden: Springer.
- McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40(7), 812–825.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T., Jr. (2008). The Five-Factor Theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research* (S. 159–181). New York, NY: Guilford Press.
- Nerdinger, F. W. (2019). Organisationsentwicklung. In F.W. Nerdinger, G. Blickle, N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 179–191). Berlin, Heidelberg: Springer
- Neuschäfer, K. (2004). Supervisorinnen und Supervisoren in der Schule. Organisationsinterne Supervision der Schulabteilung der Bezirksregierung Münster. *Forum Supervision*, Heft 23, S. 70-84.
- ÖVS: <https://www.oevs.or.at/oevs-fuer-kundinnen/beratungsformate/> abgerufen am 15.2.2020
- Paton, R. A., & McCalman, J. (2008). *Change management: A guide to effective implementation*. London: Sage.
- Pätzold, H. (2017). Das organisationale Lerndreieck–eine lerntheoretische Perspektive auf organisationales Lernen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40(1), 41–52.
- Pühl, H. (2009). Supervision und Organisationsentwicklung – Beratung im Wandel. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (S. 15–27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Pühl, H. (2017). Was Supervision auszeichnet. In H. Pühl (Hrsg.), *Das aktuelle Handbuch der Supervision. Grundlagen – Praxis – Perspektiven*. (S. 12–24). Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Rappe-Giesecke, K. (1994). *Supervision. Gruppen- und Teamsupervision in Theorie und Praxis*. Heidelberg: Springer.
- Rappe-Giesecke, K. (1990). *Theorie und Praxis der Gruppen- und Teamsupervision*. Berlin: Springer.
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation* (7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rolff, H. G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Schmalt, H.-D. & Sokolowski, K. (2005). Motivation. In H. Spada, (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (S. 501–551). Bern: Huber.
- Schaarschmidt, U., Fischer, A. W. (2008). *AVEM. Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schaarschmidt, U. (2006). AVEM – ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik - Weichenstellung für den Reha-Verlauf* (S. 59–82). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH.
- Saum-Aldehoff, T. (2012). *Big Five – sich selbst und andere erkennen*. Düsseldorf: Patmos.
- Schneider, K. & Schmalt, H.-D. (2000). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, K. & Müller, A. (1995): Evaluation von Supervision. *Supervision Zeitschrift für berufsbezogene Beratung*, 27, 86–98.
- Schreyögg, A. (Hrsg.). (2000). *Supervision und Coaching für die Schulentwicklung*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Siller, G. (2008). *Professionalisierung durch Supervision: Perspektiven im Wandlungsprozess sozialer Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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.
- Tornow, H. (2005). Wirkungsorientierte Steuerung der Sozialen Arbeit. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge*, 8, 282–287.
- Watkins, K. E., & Kim, K. (2018). Current status and promising directions for research on the learning organization. *Human Resource Development Quarterly*, 29(1), 15–29.
- Wenzel, H. (2008). Vom Antagonismus zur Harmonie? Lehrerprofessionalität im Spiegel schulbezogener Organisationstheorien und neuerer Lehrerforschung. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R. T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 25–38). Wiesbaden: Springer Science & Business Media.
- Wintersteller, C. (2016). Wirksamkeit von Supervision im System Schule. *ÖVS news 2016 (2) Supervision und Schule*, 5–8.

- Zehetmeier, S., Andreitz, I., Erlacher, W. & Rauch, F. (2015). Researching the impact of teacher professional development programmes based on action research, constructivism, and systems theory. *Educational action research*, 23(2), 162–177.
- Zinth, C. P. (2010). Organisationales Lernen als Lernweg des Subjekts. *Report-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 33(2), 65–74.



Beobachten – Interpretieren – Gestalten: Evaluierung eines Modells zur Schulentwicklung

Sabine Hofmann-Reiter^a, Helga Grössing^a

^aPädagogische Hochschule Wien
sabine.hofmann@phwien.ac.at

EINGEREICHT 30 MÄRZ 2020

ÜBERARBEITET 31 OKT 2020

ANGENOMMEN 2 NOV 2020

Das Forschungsprojekt setzte es sich zum Ziel, das basierend auf Bions Lernen durch Erfahrung (Bion, 1992) entwickelte Modell BIG (Beobachten – Interpretieren – Gestalten) zu evaluieren und den möglichen Mehrwert für den Professionalisierungsprozesses im Kontext schulpraktischer Studien aufzuzeigen. Gleichzeitig wurden die Beweggründe der Lehrpersonen erfragt, die vorerst entschieden hatten, sich nicht an der Durchführung des Modells zu beteiligen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Praxisschulen als Lern-, Forschungs- und Reflexionsorte,
Begleitforschung, Persönlichkeitsbildung

1. Einleitung

An der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien wurde basierend auf Bions *Lernen durch Erfahrung* (Bion, 1992) ein Modell entwickelt, das Praxislehrpersonen befähigen soll, die Qualität der Entwicklung im Bildungsfeld Schule voranzutreiben und einen weiteren Professionalisierungsprozess anzustreben.

Praxisschulen als Teil einer Pädagogischen Hochschule stehen vor der Situation, als Schulstandort einerseits permanent Antworten auf aktuelle pädagogische Fragestellungen geben zu müssen, andererseits als Modell- und Forschungsschulen konkret neue Wege in der Schul- und Unterrichtsentwicklung einzuschlagen und vorzudenken. Das Hochschulgesetz 2005 über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen definiert in Paragraph 23 die Aufgaben der Praxisschulen mit „an der Einführung der Studierenden in die Erziehungs- und Unterrichtspraxis im Sinne einer berufsnahen schulpraktischen Ausbildung mitzuwirken sowie neue Wege der Unterrichtsgestaltung zu erproben“. Weiters ist die erziehungs- und unterrichtspraktische Ausbildung im Hinblick auf die Schulwirklichkeit zu ergänzen und zu festigen“ (vgl. HG, 2005, i.d.g.F.). Praxisschulen sind daher als Lern-, Forschungs- und Reflexionsorte anzusehen. Um den Aufträgen an Praxisschulen gerecht zu werden, wurden an der Pädagogischen Hochschule Wien unterschiedliche Forschungsprojekte ein-

geführt und von jeweils einem Forschungsteam begleitet. Der vorliegende Beitrag widmet sich dem Forschungsprojekt *Beobachten – Interpretieren – Gestalten*.

Das Forschungsprojekt setzte es sich zum Ziel, das Modell BIG zu evaluieren und den möglichen Mehrwert für den Professionalisierungsprozesses im Kontext schulpraktischer Studien aufzuzeigen. Ausgehend von der Forschungsfrage, wie das Modell als Beitrag zur Schulentwicklung und zum Professionalisierungsprozess beschrieben werden kann, wurden die Lehrpersonen anhand eines Fragebogens (offene und geschlossene Fragen) zu ihrer Einschätzung des Modells befragt. Gleichzeitig wurden auch die Beweggründe der Lehrpersonen erfragt, die vorerst entschieden hatten, sich nicht an der Durchführung des Modells zu beteiligen. Die Befragung wurde an der Praxismittelschule durchgeführt (n = 45) und die Daten deskriptiv ausgewertet.

Die Evaluation will nachvollziehen, welche Beweggründe am Modell teilnehmende Praxislehrpersonen vorbringen bzw. wie diese weiter in ihrem Professionalisierungsprozess unterstützt werden können sowie die Beweggründe der Lehrpersonen, die nicht am Modell teilnehmen, offenlegen und kritisch hinterfragen.

Ziel ist es, möglichst viele Praxislehrpersonen in das Modell miteinzubeziehen, um letztendlich Schulentwicklung und Professionalisierung der Lehrpersonen, die in den Prozess der schulpraktischen Studien eingebunden sind, voranzutreiben.

2. Theoretische Überlegungen

Viele Handlungen der Akteurinnen und Akteure an Schulen unterliegen Gewohnheiten und Routinen, die zumeist unbewusst ablaufen. Versteht man Strukturen als Pendant zum Handlungsbegriff, können Regeln und Ressourcen als in den Strukturen verwoben und handlungsanleitend wahrgenommen werden. Diese Strukturen im Sinne Giddens meinen dann institutionelle dauerhafte Gegebenheiten, mit denen Individuen (Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern) konfrontiert sind. „Strukturen sozialer Systeme existieren nur im Handeln von Akteuren [sic] (und in Erinnerungsspuren)“ (Giddens, 1984, S. 16ff).

Strukturen sind in den Individuen als praktisches Bewusstsein abgespeichert, also in ihnen eingeschrieben und so mehr oder weniger nicht bewusst. Akteurinnen und Akteure steuern ihr Handeln aus dem praktischen Bewusstsein heraus und reproduzieren dabei jene sozialen Praktiken, die als Gewohnheiten und Routinen sichtbar werden. Bei Ortman (vgl. Ortman, u.a. 1997, S. 324) findet man diesen Aspekt erweitert, indem er dem Handeln zusätzlich spezifische Deutungsmuster bzw. interpretative Schemata attestiert. Deutungsmuster repräsentieren Strukturen der Weltanschauung und werden durch die Handlungen realisiert und reproduziert. In ihnen verwoben sind spezifische Normen und Normvorstellungen bis hin zu spezifisch, historisch gewachsenen Selbstwahrnehmungen von im System Schule agierenden Personen (Lehrpersonen, Schülerinnen oder Schüler, Eltern etc.).

Diese so verstandenen Strukturen im Sinne Giddens liefern die Sinnvoraussetzungen und die materialen Bedingungen für kompetentes, intelligibles Handeln, in das sie zugleich eingelassen sind. Bewegung und Leben erfolgen in diesen Strukturen. Beabsichtigen Akteurinnen oder Akteure Veränderungen herbeizuführen, müssen diese Bedingungen des Handelns als erster Schritt zur Entwicklung von Handlungsalternativen erkannt werden. Dieses Erkennen der Strukturen und der systematische Austausch der Lehrpersonen darüber stellen den ersten Schritt für kulturverändernde Prozesse und in weiterer Folge für Schulentwicklung dar, da hier neue Handlungsspielräume im Bildungsbereich Schule eröffnet werden können. Mit dem BIG Projekt sollen Akteurinnen und Akteure ermächtigt werden als Folge von reflexiven Auseinandersetzungen intentional zu handeln und in weiterer Folge professionelle persönlichkeitsorientierte Strukturen entstehen zu lassen (Treibel, 1997, S. 238).

Beobachten – Interpretieren – Gestalten (BIG) wurde basierend auf Wilfried Bions Lernen durch Erfahrung entwickelt. Es findet seinen Ursprung in psychoanalytischen Beobachtungsstudien. Erfahrungen und Beobachtungen sollen Praxislehrpersonen demnach befähigen, die Qualitätsentwicklung im Bildungsfeld Schule voranzutreiben und einen weiteren Professionalisierungsprozess anzustreben. Das Strukturen reproduzierende Handeln, das intelligible Handeln der Akteurinnen und Akteure an der Schule soll in intentionales Handeln umstrukturiert werden. Dazu wenden die am Projekt teilnehmenden Lehrpersonen das Erhebungsverfahren der teilnehmenden Beobachtung an. In gemeinsamen Kommunikations- und Reflexionsphasen werden in einem weiteren Schritt Situationen des Schulalltags und/oder pädagogischer Haltungen analysiert und diskutiert. So kann es gelingen, neue Gestaltungs- und Vernetzungsmöglichkeiten für eine offene, wertschätzende Schulkultur zu schaffen (Leskowa, 2017).

Nachdem in den letzten Jahren im Bereich der Beobachtung und der kollegialen Reflexion scheinbar eine Forschungslücke entstanden war, beschäftigte sich in jüngerer Zeit eine Reihe von neuen Studien mit der Wirksamkeit kollegialer Reflexion. Eine der neueren Studien, Lernen durch kollegiales Feedback (Salzmann, 2015), setzt sich mit den Wirkungen von kollegialem Feedback aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften an 19 Berufsfachschulen in der Schweiz auseinander (n=300). Die überwiegende Mehrheit der Befragten sieht die Auswirkungen der kollegialen Reflexion als positiv auf den eigenen Unterricht sowie die Zufriedenheit mit dem Beruf (Salzmann, 2015, 155 f.). Dies deckt sich mit den Ergebnissen der vorliegenden Evaluation.

Beobachten

Damit die Integration des BIG-Modells in den Schulalltag gelingen kann, wird die Methode des Beobachtens so modifiziert, dass die einzelnen Schritte auf die Bedürf-

nisse und Möglichkeiten der Pädagoginnen und Pädagogen abgestimmt werden, wobei die Projektleiterin die beteiligten Akteurinnen und Akteure dabei begleitet.

Das Wesentliche am Beobachten im BIG-Modell ist, dass Geschehnisse und Handlungen ohne Bewertung wahrgenommen werden, begleitet von Offenheit für die Affekte der beobachteten Sequenz. So sollen szenisch bedeutsame Zusammenhänge/Strukturen unmittelbar erfasst werden. Beobachtet werden können Schülerinnen und Schüler bei ihrer individuellen Arbeit, aber auch deren Interaktionen oder Diskussionen. Im Zentrum steht jedenfalls das lebendige Unterrichtsgeschehen. Als hilfreich stellte sich heraus, wenn das Beobachtete anhand von Feldnotizen notiert wird. Die Projektleiterin des BIG-Projekts begleitet und unterstützt die Pädagoginnen und Pädagogen in diesen Beobachtungsprozessen (Leskowa 2017, S. 137f).

Interpretieren

Die Phase des Nachdenkens und Interpretierens in der Form des Austausches unter den Pädagoginnen und Pädagogen braucht einen dafür eigenen Raum und braucht Zeit außerhalb des Arbeitsalltags. Das Nicht-Werten und das Verstehen der Szenen und Interaktionen bleiben auch in dieser Phase im Vordergrund. Strukturiertes Vorgehen dabei soll das Aufzeigen unterschiedlicher Perspektiven gewährleisten, womit eine Abbildung der Vielfalt des beobachteten Geschehens möglich wird.

Der Austausch erfolgte zu Beginn des Projekts in einem kleinen Personenkreis von zwei bis drei Pädagoginnen und Pädagogen, da so angenommen werden konnte, dass die Wahrnehmung aller Raum findet. Nachdem sich wertfreie Beobachtung und Interpretation als Kultur verfestigt hatte, nahmen mehr Lehrpersonen der Schule teil. Die Phase des Interpretierens und Nachdenkens ist durchaus auch durchdrungen von Emotionen, die schmerzhaft bis lustvoll sein können. Das Bewusstwerden eigener Affekte und der anderer kann zu einer Fülle neuer Erfahrungen und Erkenntnissen führen, die oft nicht sofort ins Handeln übertragbar sind, aber durch regelmäßige Nachdenkprozesse mehr und mehr in das eigene Denken integriert werden können (Leskowa 2017, S. 138f).

Wenn sich die Prozesse des Austausches unter Kolleginnen und Kollegen einspielen und verselbständigen, also automatisieren, so spricht man bei diesem Modell von kollegialer Reflexion. Sie besteht aus drei Schritten:

1. Selbstbeobachtung in Arbeitssituationen des Schulalltags: Dabei können Gefühle wie Hilflosigkeit, Verwirrung, Panik, Schuld, aber auch positive Emotionen beobachtet werden.
2. Verschriftlichen des Beobachtens in Form eines narrativen Protokolls: Dieses wird in einem zeitlichen und emotionalen Abstand zum Erlebten in der ICH-Form verfasst, wobei die eigenen Interaktionen und die der anderen möglichst genau festgehalten werden.

3. Besprechen des verfassten Protokolls in einer Pädagoginnen- und Pädagogengruppe der eigenen Schule, wobei in dieser Phase die eigentliche Reflektionsarbeit passiert. Im Austausch wird Fragen nachgegangen, um zu erforschen, was hinter einer Situation stehen könnte, wie die Beobachterin bzw. der Beobachter und die übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer diese Interaktionen erlebt haben könnten. Im Sammeln von Aspekten dient diese Phase des Prozesses dazu, die Lehrpersonen zum Verstehen bewusster und unbewusster Zusammenhänge zwischen dem Erlebten und dem beobachteten Verhalten zu führen.

Gestalten – die kollegiale Reflexion

Diese Prozesse der kollegialen Reflexion eröffnen die Möglichkeit, dass Entwicklungspotentiale und Ressourcen erarbeitet und erkannt werden können. So eröffnet sich ein Feld von Handlungsalternativen, aus denen kompetente und intelligible Handlungen umgesetzt werden können. Denn nur die Akteurinnen und Akteure können durch intentionales Handeln Strukturen verändern und so die Qualität ihrer gelebten Interaktionen. Der so eingeleitete Veränderungsprozess ist die Basis für Strukturveränderung am Schulstandort und dynamisiert den Schulentwicklungsprozess (Leskowa, 2017, S. 141ff).

Mit dem Bestreben, möglichst viele Lehrpersonen für die Beteiligung am BIG-Modell zu gewinnen, muss allerdings bedacht werden, dass dies nur auf Freiwilligkeit basieren kann. Salzmann erachtet eine verpflichtende Einführung von kollegialem Feedback als kontraproduktiv, da nicht davon überzeugte Lehrpersonen sich zwar der formalen Pflicht der Durchführung unterwerfen würden, aber nicht davon überzeugt wären. Damit könnte die Sinnhaftigkeit dieses Instrumentariums in Frage gestellt werden (Salzmann 2015, S. 168).

Lehrpersonen dürften offensichtlich Kooperation als wichtig erachten, wie der Befund der 2016 veröffentlichten Studie zur Lehrerinnen- und Lehrerkooperation (n = 1000) bestätigt (Richter & Pant 2016, S. 15). 95% der befragten Lehrpersonen gaben dabei an, dass sie Kooperation für sehr wichtig erachten. Oftmals scheint sich der Wille zur Kooperation jedoch stärker auf den Austausch von Lehrmaterialien zu konzentrieren und weniger auf den Austausch kollegialen Feedbacks, wie eine Studie aus Nordrhein-Westfalen zeigt (Drossel, 2015, S. 215).

3. Methodisches Vorgehen – Evaluierung des Projekts

Mit dem Forschungsprojekt wurde das Ziel verfolgt, das BIG-Modell zu evaluieren und den möglichen Mehrwert für den Professionalisierungsprozess im Kontext schulpraktischer Studien aufzuzeigen. Ausgehend von der Forschungsfrage „Wie kann das Modell BIG (Beobachten – Interpretieren – Gestalten) als Beitrag

zur Schulentwicklung und zum Professionalisierungsprozess beschrieben werden?“, wurden die Lehrpersonen der Praxismittelschule anhand eines Fragebogens zu ihrer Einschätzung des Modells mittels schriftlichen Fragebogens befragt. Der hervorzuhebende Vorteil wird in der Anonymität gesehen, die es den Probandinnen und Probanden erlaubte, tatsächlich ihre Wahrnehmung und Meinung zu den Fragen kundzutun. Eine Verzerrung durch die Forscherinnen kann somit ausgeschlossen werden.

Die vorliegende Evaluierung bedient sich der Gruppenbefragung in Anwesenheit der Forscherinnen. Erhoben wurde mittels strukturierten, teilstandardisierten Fragebogens. Die Erhebung fand im Dezember 2018 am Schulstandort der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien statt. An der Erhebung nahmen alle Lehrpersonen der Schule sowie die Schulleiterin teil ($n = 27$). Die Rücklaufquote lag bei 100 %.

Der Fragebogen umfasst vorwiegend geschlossene und vereinzelt offene Fragen. Diese wurden vor allem bei Aspekten eingesetzt, die die Vielfalt der subjektiven Einstellungen und Wahrnehmungen widerspiegeln und so unerwartete Bezugssysteme erkennen lassen sollten. Die geschlossenen Fragen wurden mittels vierteiliger Likert Skala beantwortet (stimme voll zu, stimme eher zu, stimme wenig zu, stimme gar nicht zu).

Der Fragebogen gliedert sich in fünf Kategorien, wobei der erste Fragenkomplex Allgemeines im Zusammenhang mit dem BIG-Projekt behandelt. Hier erschien interessant, in welchem Setting die Lehrpersonen das erste Mal von BIG gehört hatten, wie dies auf sie gewirkt hatte, ob sie am Projekt teilnehmen, sie daran interessiert seien, das Konzept des Modells umzusetzen und wie sie den zeitlichen Aufwand dafür einschätzten. Mit offenen Fragen wurde in dieser Kategorie den Fragen nach den Gründen der Beteiligung bzw. Nichtbeteiligung nachgegangen und unter welchen Bedingungen eine Beteiligung vorstellbar wäre.

Im zweiten Teil des Fragebogens wurde explizit auf die Beobachtung fokussiert. Die Lehrpersonen sollten klassifizieren, ob sie es für zielführend oder problematisch erachten, Kolleginnen oder Kollegen bei ihrer Arbeit in der Klasse zu beobachten, ob es sie störe, wenn Kolleginnen oder Kollegen sie bei der Arbeit beobachten und ob ein zusätzlicher Blick auf die Interaktionen ihres schulischen Handelns Vorteile bringe. Ebenso wurde erfragt, wie die Lehrpersonen Beobachtung und Interpretation sowie Beobachtung und Bewertung einschätzen.

Mit Fragen zur Bedeutung der Teilnahme am BIG-Modell wurde der Bereich des Reflektierens und Interpretierens näher beleuchtet. Die Lehrpersonen stuften ein, was sie für wesentlich an den Austauschprozessen halten, beispielsweise der Austausch über die Qualität ihrer Arbeit, über den Umgang mit Schülerinnen und Schülern etc. Außerdem wurde in diesem dritten Fragebereich erforscht, welche Vorteile und Änderungen die Lehrpersonen durch die Teilnahme am BIG-Modell für sich erkennen konnten. Hierbei musste eingestuft werden, ob sich neue

Reaktionsmöglichkeiten in Interaktionssituationen aufgetan hätten, ob besseres Verständnis für andere Personen im System Schule aufgebracht werden kann, man sich selber als wertschätzend anderen gegenüber erlebt etc.

Ob sich für Lehrpersonen aufgrund ihrer Auseinandersetzung im BIG-Projekt Handlungsalternativen im Schulalltag ergeben und sie ins Gestalten ihres professionellen Handelns kommen, wurde im vierten Bereich erfragt. Konkret eruiert wurde, ob die kollegialen Gespräche helfen, Situationen rascher adäquat zu analysieren, darauf zu reagieren und sich aktiv in Situationen so zu engagieren, dass sie positiv für alle Beteiligten verlaufen. Ebenso erfragt wurde, ob sich die Lehrpersonen ihrer Selbstwirksamkeit verstärkt bewusst wurden und gelernt haben, mit beruflichen Stresssituationen grundsätzlich besser umzugehen. Dieser Fragenkomplex wird in einem weiteren Schritt mit der Beteiligung am BIG-Projekt in Verbindung gesetzt und die Lehrpersonen dazu aufgefordert ihre Einschätzungen in Zusammenhang mit der Stärke ihrer Beteiligung am BIG-Projekt anzugeben.

Die Effekte des Modells im System Schule werden vorwiegend anhand eines Polaritätsprofils im fünften Fragebereich erhoben. Gemessen wird einerseits die Einschätzung auf die Auswirkungen bei Schülerinnen und Schüler, andererseits beispielsweise ob diese aufgrund der veränderten Haltung und den veränderten Handlungen der Lehrpersonen Grenzen besser einhalten können, besser Beziehungen halten bzw. eingehen können, Termine besser einhalten können.

Der Fragebogen bietet am Ende noch Raum darzulegen, was Qualitätsentwicklung an der PMS für eine Lehrperson bedeuten kann und Raum für Anmerkungen zum BIG-Projekt.

Die Auswertung erfolgte mittels deskriptivstatistischer Datenanalyse in Form von Häufigkeitstabellen und soll die Einstellung der Probandinnen und Probanden in Hinblick auf die Beziehungs- und Lernkultur differenziert darstellen (Raab-Steiner/Benesch, 2015, S. 88ff.). Die offenen Fragen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Diese stellt eine Auswertungsmethode dar, die die Texte bearbeitet, die bei der Beantwortung der offenen Fragen als Daten erhoben wurden (Mayring, 2016, S. 144f.).

4. Darstellung der Ergebnisse

Allgemeines

Mehr als die Hälfte der befragten Personen gibt an, bei einer Konferenz über BIG informiert worden zu sein, ein geringerer Teil wurde darüber bei einem persönlichen Gespräch mit Kolleginnen oder Kollegen informiert. 80 % können zustimmen bzw. voll zustimmen vom Projekt positiv beeindruckt gewesen zu sein. Über ein Drittel nimmt am Projekt häufig, etwas über 20 % nehmen manchmal teil. Knapp 20% geben an, selten und 18% nie das BIG-Projekt in Anspruch zu nehmen. Für

über zwei Drittel der Befragten ist es ein Bedürfnis, das Konzept des BIG-Projekts umzusetzen, 19% können dem wenig zustimmen, 7% gar nicht und 4 der Befragten gaben bei dieser Frage keine Antwort.

Jene Lehrpersonen, die sich am Projekt sofort beteiligen wollten, meinten, dass sie sich dadurch in ihrer Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern unterstützt fühlen würden, sie die Beteiligung als Chance und Unterstützungsangebot sehen, es einen Weg der individuellen Betreuung bedeute, der den Begabungen und der Förderung der Schülerinnen und Schüler gerecht werde, es eine Möglichkeit biete, die fehlenden Psychagoginnen und Psychagogen abzudecken und Kinder damit im Fokus stehen würden. Zwei Personen gaben an, ohnehin ähnlich zu arbeiten, eine weitere Person erkennt am BIG-Projekt eine Chance, den eigenen Unterricht zu reflektieren.

Gründe, sich nicht am Projekt zu beteiligen, wurden insgesamt wenige genannt. Zum einen wurde angegeben, dass das Projekt zu stark mit der Projektentwicklerin im Zusammenhang stehe und man es deswegen meiden wolle, man Zeit brauche, um sich gedanklich darin vertiefen zu können, man sich in anderen Schwerpunkten eher wiederfinde oder man „all die Fragen so und so mache“.

Etwas mehr als ein Drittel der befragten Personen gibt an, den Aufwand für BIG als gerade noch vertretbar bzw. gerade richtig zu erachten. Für etwa 10% ist der Aufwand zu hoch bzw. nicht mehr vertretbar und 15% geben zu dieser Frage keine Einschätzung. Sechs der Befragten geben Informationen darüber, was sie dazu bewegen würde, sich am BIG-Projekt zu beteiligen und nennen die Notwendigkeit von mehr Ressourcen, konkreteres Wissen bzw. mehr Information über das Projekt, mehr Zeit und dass Eltern und Lehrerinnen sowie Lehrer gleichermaßen im Fokus stehen sollten.

Beobachten

TAB. 1. *Beobachten*

	stimme voll zu	stimme zu	stimme wenig zu	stimme gar nicht zu
Kolleg/innen bei ihrer Arbeit in der Klasse zu beobachten halte ich für zielführend.	14	8	3	1
Kolleg/innen bei ihrer Arbeit in der Klasse zu beobachten halte ich für problematisch.	2	4	8	16
Es stört mich, wenn Kolleg/innen mich bei meiner Arbeit beobachten.	-	2	7	16
Ich halte es für wesentlich, zwischen Beobachtung und Interpretation zu unterscheiden.	26	1	-	-
Ein zusätzlicher Blick auf meinen Unterricht bringt Vorteile.	17	7	2	-
Ich halte es für schwierig, zwischen Beobachten und Bewertung zu unterscheiden.	5	12	5	5

Dass es zielführend sein kann, Kolleginnen und Kollegen bei ihrer Arbeit in der Klasse zu beobachten, wird vom Großteil des Kollegiums so gesehen. Dementsprechend stimmen 17 der Befragten voll zu und sieben können ob der Vorteile, die ein zusätzlicher Blick auf die Interaktionen in ihrem schulischen Handeln bringt, zustimmen. Nur vier der Befragten geben an, hier wenig zustimmen zu können und lediglich eine Person kann dem nicht zustimmen. Der Großteil der Lehrpersonen hält es nicht für problematisch, bei der Arbeit in der Klasse zu beobachten. Auch selbst bei der Arbeit beobachtet zu werden stört den Großteil der Befragten nicht. Ebenso ist es bewusst, dass zwischen Beobachtung und Interpretation zu unterscheiden ist. Für siebzehn der Befragten erscheint es schwierig, zwischen Beobachten und Bewertung zu unterscheiden, fünf geben an, hier wenig zustimmen zu können und weitere fünf können dem gar nicht zustimmen.

Gestalten – die kollegiale Reflexion

TAB. 2. *Bedeutung des Projekts*

Die Teilnahme am BIG-Modell bedeutet für mich, dass...	stimme voll zu	stimme zu	stimme wenig zu	stimme gar nicht zu
... ich mir Zeit für den Austausch mit Kolleg/innen nehme.	14	6	3	4
... ich mich mit Kolleg/innen über die Qualität meiner Arbeit austausche.	11	8	3	5
... ich mich mit Kolleg/innen über meinen Umgang mit Schülerinnen und Schülern austausche.	14	7	2	4
... ich mich mit Kolleg/innen über Schwierigkeiten im Unterricht austausche.	12	8	3	4
... ich mich gerne mit Kolleg/innen über Schülerinnen und Schüler anderer Klassen austausche.	11	7	6	3

Der Großteil der Lehrpersonen gibt an, dass sie mit dem BIG-Modell assoziieren, sich Zeit für den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen nehmen zu können. Sieben können dem wenig oder gar nicht zustimmen. Eine ähnliche Verteilung der Antworten findet sich bei der Aussage, dass das BIG-Modell bedeute, sich mit Kolleginnen und Kollegen über die Qualität der eigenen Arbeit sowie über den eigenen Umgang mit Schülerinnen und Schülern auszutauschen und dass es die Möglichkeit biete, über Schwierigkeiten in den Interaktionen im schulischen Handeln zu reflektieren. Dafür, sich gerne mit Kolleginnen und Kollegen über Schülerinnen und Schüler anderer Klassen austauschen zu können, stimmen elf voll zu, sieben stimmen zu, sechs können nur wenig zustimmen und vier stimmen gar nicht zu.

TAB. 3. Vorteile und Änderungen für Lehrpersonen

Durch die Teilnahme am BIG-Modell kann ich für mich erkennen, dass ...	stimme voll zu	stimme zu	stimme wenig zu	stimme gar nicht zu
... sich für mich neue Reaktionsmöglichkeiten in Interaktionssituationen mit Kindern aufgetan haben.	10	6	5	5
... ich besser nachvollziehen und Verständnis dafür aufbringen kann, dass andere Personen im System Schule so handeln und nicht anders.	9	10	4	3
... ich anderen gegenüber eine wertschätzende Haltung einnehme.	12	5	3	5
... ich Schülerinnen und Schüler dazu anleite, eine wertschätzende Haltung anderen gegenüber einzunehmen.	13	2	3	6
... ich mich mit Kolleg/innen über Schülerinnen und Schüler anderer Klassen austauschen.	10	2	8	5
...das professionelle Miteinander im Schulalltag gefördert wird.	14	4	4	4

Zehn Personen geben demnach an, dass sich für sie (noch) keine neuen Reaktionsmöglichkeiten in Interaktionssituationen mit Kindern aufgetan hätten, für sechzehn habe sich das schon eröffnet. Neun der Befragten stimmen voll und zehn stimmen zu, Handlungen besser nachvollziehen zu können und Verständnis für das jeweils spezifische Handeln im System Schule aufbringen zu können, wobei vier hier wenig zustimmen und drei gar nicht. Für siebzehn Lehrpersonen ist es zutreffend, dass sie selbst anderen gegenüber eine wertschätzende Haltung einnehmen können, fünf stimmen dem nicht zu und drei nur wenig. Zwei der Befragten machten dazu keine Angabe. Ein ganz ähnliches Bild ergab sich dabei durch die Teilnahme am BIG-Modell erkennen zu können, Schülerinnen und Schüler verstärkt anzuleiten, eine wertschätzende Haltung anderen gegenüber einzunehmen.

Weniger Zustimmung erhielt das Item, erkennen zu können, sich mit anderen Kolleginnen und Kollegen über Schülerinnen und Schüler anderer Klassen auszutauschen. Hier stimmen nur zehn der Befragten voll zu, zwei stimmten zu. Acht können dem nur wenig und fünf gar nicht zustimmen. Etwa die Hälfte des Kollegiums stimmt voll zu, dass das professionelle Miteinander im Schulalltag durch BIG gefördert würde, vier stimmen zu, vier stimmen wenig zu und weitere vier können gar nicht zustimmen.

TAB. 4. Gestalten

Durch die Teilnahme am BIG-Modell kann ich für mich erkennen, dass ...	stimme voll zu	stimme zu	stimme wenig zu	stimme gar nicht zu
... mir die kollegialen Gespräche helfen, Situationen viel rascher adäquat zu analysieren.	10	10	5	2
... mir die kollegialen Gespräche helfen, auf Situationen adäquat zu reagieren.	9	9	7	2

Durch die Teilnahme am BIG-Modell kann ich für mich erkennen, dass ...	stimme voll zu	stimme zu	stimme wenig zu	stimme gar nicht zu
... mir die kollegialen Gespräche helfen, mich aktiv in Situationen so zu engagieren, dass sie für alle Beteiligten positiv verlaufen.	10	8	8	1
... ich mir meiner Selbstwirksamkeit bewusst bin und das aktuelle Geschehen mitgestalten kann.	15	10	2	0
... ich mit beruflichen Stresssituationen besser umgehen kann.	11	6	5	5

Eine sehr ähnliche Verteilung der Antworten kann bei den Items „Die kollegialen Gespräche helfen mir, viel rascher Situationen adäquat zu analysieren.“, „Die kollegialen Gespräche helfen mir, auf Situationen adäquat zu reagieren.“ und „Die kollegialen Gespräche helfen mir, mich aktiv in Situationen so zu engagieren, dass sie für alle Beteiligten positiv verlaufen.“ festgestellt werden. Hier konnten jeweils etwa 10 der Befragten voll zustimmen, ebenfalls 10 stimmten zu, etwa sieben stimmten wenig zu und zwei konnten gar nicht zustimmen. Ein anderes Bild ergibt die Aussage, sich ihrer/seiner Selbstwirksamkeit bewusst zu sein und das aktuelle Geschehen mitgestalten zu können. Dem können 15 voll zustimmen, weitere 10 stimmen zu und lediglich zwei können dem wenig zustimmen. Die Mehrheit der Befragten kann mit beruflichen Stresssituationen besser umgehen, 11 geben an, voll zustimmen zu können, sechs stimmen zu, fünf können nur wenig und weitere fünf gar nicht zustimmen.

TAB. 5. *Gestalten – Stärke*

Je stärker ich mich am BIG-Projekt beteilige, kann ich ...	stimme voll zu	stimme zu	stimme wenig zu	stimme gar nicht zu
... aufgrund der kollegialen Gespräche Situationen viel rascher adäquat analysieren.	11	3	7	5
... aufgrund der kollegialen Gespräche auf Situationen besser adäquat reagieren.	12	5	5	5
... aufgrund der kollegialen Gespräche, mich aktiv in Situationen so zu engagieren, dass sie für alle Beteiligten positiv verlaufen.	11	7	4	5
... mir meiner Selbstwirksamkeit bewusst werden und das aktuelle Geschehen mitgestalten.	11	5	4	7
... mit beruflichen Stresssituationen besser umgehen.	10	6	3	8

Aufgrund der Beteiligung am BIG-Projekt können vierzehn der Befragten zustimmen, im Rahmen der kollegialen Gespräche Situationen viel rascher adäquat analysieren zu können. Dem stehen zwölf gegenüber, die wenig oder gar nicht zustimmen können. Etwas mehr können aufgrund der kollegialen Gespräche auf Situationen besser adäquat reagieren. Siebzehn der Befragten fühlen sich insofern gut ausge-

stattet, zehn geben an, dies nicht oder nur wenig tun zu können. Sich aufgrund der kollektiven Gespräche so zu engagieren, dass Gespräche für alle Beteiligten positiv verlaufen, können achtzehn der Befragten zustimmen, neun können dem wenig oder nicht zustimmen. Sich ihrer/seiner Selbstwirksamkeit bewusster zu sein, können lediglich sechzehn der Befragten im Zusammenhang mit dem BIG-Projekt für sich erkennen, elf können das im Zusammenhang mit BIG nur wenig oder gar nicht für sich erkennen. Mit beruflichen Stresssituationen aufgrund der Beteiligung am BIG-Projekt besser umgehen zu können, attestieren zehn der Befragten voll für sich und sechs stimmen dem zu. Drei der Befragten stimmen dem wenig zu und neun können dem gar nicht zustimmen. Mit einem Polaritätsprofil wurde der Zusammenhang zwischen der Stärke der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler im BIG-Projekt und der Eindruck, der daraus von den Lehrpersonen gewonnen wird, erfragt. Es ergibt folgendes Bild (Tabelle 6):

TAB. 6. Effekte

	6	5	4	3	2	1	
... kaum Konflikte haben.	1	5	10	7	2	0	... hohes Konfliktpotential haben.
... gut mit eigenen Konflikten umgehen können.	3	9	7	5	2	0	... nicht gut mit eigenen Konflikten umgehen können.
... gut mit Konflikten anderer umgehen können.	1	8	9	6	2	0	... nicht gut mit Konflikten anderer umgehen können.
... Lernen als wichtig erachten.	2	6	6	8	4	0	... Lernen als nicht wichtig erachten.
... eigene Gefühle und Wünsche gut verbal ausdrücken können.	5	8	6	3	4	0	... eigene Gefühle und Wünsche nicht gut verbal ausdrücken können.
... mit Gefühlen und Wünschen anderer gut umgehen können.	1	8	9	6	2	0	... mit Gefühlen und Wünschen anderer nicht gut umgehen können.
... Grenzen besser wahrnehmen können.	4	8	5	7	1	1	... Grenzen nicht gut wahrnehmen können.
... Grenzen besser anerkennen können	4	7	7	5	3	0	... Grenzen nicht gut anerkennen können
... gut Beziehungen eingehen können.	4	4	9	9	0	0	... nicht gut Beziehungen eingehen können.
... gut Beziehungen halten können.	2	6	9	7	1	0	... nicht gut Beziehungen halten können.
... Termine gut einhalten können.	2	8	7	6	3	0	... Termine nicht gut einhalten können.
... sehr ordentlich sind.	0	3	4	12	3	1	... nicht ordentlich sind.
... selbstbestimmt lernen wollen.	4	5	3	4	4	1	... nicht selbstbestimmt lernen wollen.
... Unterstützung annehmen können.	6	9	6	5	0	0	... nicht gut Unterstützung annehmen können.

Die Einschätzungen der Items bewegen sich im Bereich von 4,8 bis 3,17 und lassen eher positive Tendenzen erkennen. Erwähnenswert ist, dass der Eindruck entstanden ist, Schülerinnen und Schüler könnten aufgrund des BIG-Projekts eher eigene Gefühle und Wünsche gut verbal ausdrücken ($M = 4,8$). Außerdem kann dem Polaritätsprofil entnommen werden, dass Schülerinnen und Schüler leichter Unterstützung annehmen ($M = 4,6$) und durchaus gut, der Einschätzung der Lehrpersonen nach, mit Konflikten umgehen können ($M = 4,23$). Dass Schülerinnen und Schüler sehr ordentlich wären, wird von den Lehrpersonen am wenigsten positiv eingestuft ($M = 3,17$).

Bei der Beantwortung der offenen Frage, was Qualitätsentwicklung an der Schule für den Lehrkörper bedeute, gaben 24 der Befragten Antworten und machten Angaben über ihre Sichtweise von Qualitätsentwicklung an der Praxis-mittelschule. Hier lassen sich drei wesentliche Sichtweisen erfassen, nämlich das Miteinander und die Reflexion zu stärken und den Fokus verstärkt auf die Schülerinnen und Schüler zu legen.

Das Gemeinsame als Schlüssel zur Qualitätsentwicklung scheint im Fokus der Lehrpersonen zu liegen. Aussagen insofern betonen eine Identifizierung mit Schule als System und den Wunsch, gemeinsame Rahmenbedingungen zu definieren. Mehrmals werden auch gemeinsames Planen und Entwickeln sowie Zusammenhalt erwähnt. Insofern sollten sich so viele Kolleginnen und Kollegen wie möglich an gemeinsamen Projekten für die Entwicklung und Reflexion von Schule und deren Qualität nicht nur interessieren, sondern sich auch daran beteiligen. Ein großer Wunsch ist es auch, dass eine gemeinsame Haltung spürbar und sichtbar wird, dass gemeinsam an einem Strang gezogen werde, miteinander nachgedacht, diskutiert, gestaltet und geforscht werden sollte. Sich dann auch gemeinsam der geleisteten Arbeit, dem Output, bewusst zu werden und gemeinsam noch Besseres leisten zu wollen, soll hier als eine der Aussagen, ebenfalls Raum finden. Das Gemeinsame kann aber auch über das Gemeinsame des Lehrkörpers hinausgehen. So wird auch die Eltern-Lehrerinnen/Lehrer-Schülerinnen/Schüler-Triade erwähnt und damit der explizite Wunsch danach, die Eltern stärker ins System einzubinden.

Reflexion als wesentlicher Bestandteil von Weiterentwicklung spiegelt sich in den Aussagen der Befragten wider. So wird Selbstreflexion genauso gefordert wie den Unterricht zu reflektieren, die Schule zu reflektieren bzw. überhaupt eine reflektierende Haltung einzunehmen. Reflexion soll, so ein Statement, dazu führen, optimal agieren und reagieren zu können, Letzteres besonders auch im Sinne der Kinder, was zum nächsten wesentlichen Bereich führt, den Fokus auf die Schülerinnen und Schüler zu legen. Die Kinder sollen in jeder Hinsicht gestärkt und gefördert werden.

Alle weiteren Aussagen lassen sich nicht einfach clustern. Sie reichen von Ressourcen bzw. Neigungen, Stärken und Interessen mitbringen, bewahren, überdenken bis hin zu Neuem initiieren, ausprobieren und sich weiterentwickeln in

Hinblick auf einen fortschrittlichen, modernen und dem Forschungsstand entsprechenden Unterricht.

Eine positive Grundstimmung entwickeln lassen, ein objektiver Umgang mit den Anliegen, Bedürfnissen und Problemen sind ebenso wichtig für Qualitätsentwicklung, wie den Studierenden lebensnahen Unterricht zu bieten, die Arbeit mit schulfremden Supervisorinnen oder Supervisoren und dass die Lehrerinnen/Lehrer-Schülerinnen/Schüler-Beziehung stärker gelebt werden müsse.

Die Anmerkungen zum BIG-Projekt lassen sich in positive, neutrale und negative Statements strukturieren. Die positiven Statements überwiegen eindeutig, dennoch soll hier mit der Darstellung der negativen begonnen werden.

Eine Person stellt fest, dass sich für sie nicht spürbar etwas verändert habe, eine weitere konstatiert, dass kollegiale Reflexion *de facto* nicht möglich sei und eine weitere meint, dass das Vertrauen, wirklich heikle Themen zu bearbeiten, fehle. Kritik wurde auch insofern geübt, als dass Schülerinnen und Schüler das BIG-Projekt nutzten, um zu mehr Freistunden kommen zu können und dass teilweise Kleinigkeiten dramatisiert würden. Außerdem wurde festgestellt, dass viele der positiven Aspekte an der Schule nicht direkt im Zusammenhang mit BIG stünden.

Zu den neutralen Statements lassen sich Aussagen über fehlende Zeitressourcen, die intensiveres Konzepte erarbeiten möglich machen würden, die Forderung nach stärkerer Honorierung des Mehraufwandes, die Überlegung, dass BIG ein bestimmtes Menschenbild und die Bereitschaft voraussetze, sich selbst zu reflektieren und dass die Aufarbeitung von Problemen bei Kindern seitens der Klassenlehrerin oder des Klassenlehrers favorisiert werden würde, nennen.

Dass das Projekt langfristig weitergeführt und in die Breite gebracht gehöre und sich das Projekt weiterentwickeln könne, wenn das Angebot offenbliebe, reiht sich in die positiven Aussagen zum Projekt ein. Auch die Forderung nach mehr kollegialer Reflexion sowie die Aussagen, dass BIG als wichtig erachtet werde, sich mit viel Engagement einiger Lehrerinnen und Lehrer zu einem tollen Projekt entwickelt habe, das der Schulentwicklung am Standort Auftrieb verleihe, sind äußerst positiv zu deuten, genauso wie auch der positive Effekt, den das BIG-Projekt auf die Eltern habe. Einerseits sei Elternberatung nun ein wesentlicher Faktor, der nicht mehr fehlen dürfe, andererseits sei es auch bewusster, dass es wesentlich sei, Kindern eine Stimme zu geben. Das BIG-Projekt vermag es, Wertschätzung sichtbar werden zu lassen und kann für manche Befragte eine wichtige Säule für deren weitere Professionalisierung darstellen.

5. Conclusio

Abschließend kann über die Einschätzung der Wirkungen der kollegialen Hospitation, des kollegialen Feedbacks/Reflexion festgehalten werden, dass diese überwiegend positiv konnotiert werden, vorausgesetzt, die Personen nehmen daran teil,

wobei die Teilnahme ein entscheidendes Kriterium zu sein scheint. Richter und Pant stellen fest, dass sich Lehrkräfte nur zögernd auf kollegiale Reflexionsprozesse einlassen. In ihrer Studie geben lediglich 9% der befragten Lehrpersonen an, regelmäßig im Unterricht anderer Kolleginnen und Kollegen zu hospitieren und sich selbst Feedback geben zu lassen (Richter/Pant2016, S. 15). Auch wenn eine noch höhere Teilnahme und Akzeptanz am BIG-Projekt wünschenswert für das Kollegium der Praxisschule wäre, fällt sie, verglichen mit der Studie von Richter und Pant, bei weitem höher aus. Eine grundsätzlich positive Wirkung des Projekts scheinen die Ergebnisse der hier dargestellten Evaluierung zu bestätigen. Die kollegiale Reflexion ermöglicht genau den Austausch, der die Basis für Gemeinsamkeitsgefühl darstellt und geht darüber hinaus, indem das Handeln und Veränderungen in den Handlungsstrukturen gegenüber Kolleginnen und Kollegen, Leitung, Eltern und Schülerinnen und Schüler erarbeitet werden. Ein weiteres Kriterium der Qualitätsentwicklung, die Kinder in den Fokus zu stellen, sowie die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern stärker werden zu lassen, wird mit der Auseinandersetzung mit Handlungen und der Erarbeitung konstruktiver Handlungsalternativen implizit angepeilt.

Das Gemeinsame und das Miteinander stellen an der Praxismittelschule aus der Sicht des Lehrkörpers wesentliche Säulen der Qualitätsentwicklung und des professionellen Arbeitens an der Schule dar. Kolleginnen und Kollegen der Schule würden ein Miteinander am Fokussieren auf gemeinsame Ziele sowie am Streben in eine gemeinsame Richtung erkennen. Insofern ist es auch für das BIG-Projekt begrüßenswert, dass daran möglichst viele Lehrpersonen teilnehmen. Es erscheint erstrebenswert, den Anteil der Kolleginnen und Kollegen, die häufig am Projekt teilnehmen, zu erweitern, da ein noch zu großer Anteil sich selten oder nie beteiligt. Angemerkt werden soll, dass aufgrund der kleinen Anzahl der Befragungen die Lehrpersonen der Praxismittelschule nicht als repräsentativ für die Gesamtheit der österreichischen Lehrpersonen angesehen werden können. Daraus könnte auch die höhere Akzeptanz von Hospitation und reflexivem Austausch mit Kolleginnen und Kollegen als in der Studie von Richter und Pant abgeleitet werden.

Mit dem BIG-Projekt werden viele positive Aspekte assoziiert. Diese Aspekte gilt es für eine größere Beteiligung der Lehrpersonen besonders herauszuarbeiten und zu betonen. Die Lehrpersonen erleben beispielsweise die Schülerinnen und Schüler, die am Projekt teilnehmen, als ausgesprochen positiv, ebenso wie das Reflexionspotential oder das Abfedern mangelnder zusätzlicher Unterstützung, wie jene durch Psychagoginnen und Psychagogen. Durchaus positiver erfahren die teilnehmenden Lehrpersonen ihre Selbstwirksamkeit. Hier könnte ein nächster Fokus auf das grundsätzliche Bewusstsein von Selbstwirksamkeit bei Lehrpersonen gelegt werden. Stärkere Beteiligung des Kollegiums könnte durch die Entbindung des Projekts von der Initiatorin erreicht werden, auch dass mehr Zeit zur Verfügung gestellt werden sollte und der Fokus auf Lehrerinnen und Lehrer, Eltern

sowie Schülerinnen und Schüler gleichermaßen gelegt werden sollte. Als wesentliches Kriterium, um BIG am Schulstandort noch stärker zu einem Instrument der Qualitätsentwicklung und somit Professionalisierung werden zu lassen, soll zu guter Letzt die Forderung nach stärkerer Honorierung des Mehraufwandes nicht unerwähnt bleiben. Wie dies an der Schule umgesetzt werden sollte, gilt es direkt am Standort zu entwickeln.

Literatur

- Bion, W. R. (1992). *Lernen durch Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen, Toronto: Springer.
- Drossel, K. (2015). *Motivationale Bedingungen der Lehrkooperation. Eine empirische Analyse der Zusammenarbeit im Projekt „Ganz-In“*. Münster: Waxmann.
- Flick, U. (Hrsg.). (2006). *Qualitative Evaluationsforschung: Konzepte – Methoden – Umsetzung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Polity Press, Oxford: University of California Press.
- Leskowa, E. (2017). „BIG: Beobachten, Interpretieren, Gestalten“ – Ein Entwicklungsmodell zum Verstehen pädagogischer Arbeitsbeziehungen als Grundlage einer neuen Schulkultur. In S. Hofmann-Reiter, G. Kulhanek-Wehlend & P. Riegler (Hrsg.). (2017), *Forschungsperspektiven – Fokus Unterrichtspraxis: Projekte, Modelle und Konzepte* (S. 131–146). Wien: LIT.
- Mayring, P. (1995). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Ortmann, G., Sydow, J. & Windeler, A. (1997). Organisation als reflexive Struktur. In G. Ortmann, J. Sydow & K. Türk (Hrsg.). (1997), *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft* (S. 315–354). Opladen: Springer.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2015). *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Stuttgart: UTB.
- Rechtsinformationssystem des Bundes. Aufgabe der österreichischen Schule. Abgerufen unter <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen%20&Dokumentnummer=NOR12118405>
- Richter, D. & Pant, H. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh, Stuttgart, Essen und Bonn: Bertelsmann Stiftung.
- Salzmann, P. (2015). *Lernen durch kollegiales Feedback. Die Sicht von Lehrpersonen und Schulleitungen in der Berufsbildung*. Münster: Waxmann.
- Treibel, A. (1997). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.



Das ICH im GEDICHT finden

Der Umgang mit Heterogenität als Lernaufgabe in der Auseinandersetzung mit lyrischen Texten im Rahmen eines inklusionssensiblen Unterrichts

Sonja Schiebl

Pädagogische Hochschule Wien
sonja.schiebl@phwien.ac.at

EINGEREICHT 26 MAR, 2020

ÜBERARBEITET 3 AUG, 2020

ANGENOMMEN 28 AUG, 2020

Der Fokus dieses Beitrags liegt auf den Möglichkeiten, die die Arbeit mit lyrischen Texten im Kontext sprachlicher Bildung in der Primarstufe für die Auseinandersetzung mit Identitäts- und Zugehörigkeitsfragen in einer von Mehrsprachigkeit und Migration, Diversität und Heterogenität geprägten Schule bietet. Hinsichtlich der Implementierung einer sprachförderlichen Lernumgebung, die gelingende Förderung und Entwicklung von (kritischem) Sprachgebrauch und zudem eine Auseinandersetzung mit individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit – auch im Hinblick auf Fragen der Zugehörigkeit und Teilhabe im Sinne einer inklusiven Schule – ermöglicht, wird laut zahlreichen Studien der Kompetenz der Lehrer/-innen ein großer Anteil zugesprochen. Diese Kompetenzen für eine professionalisierte inklusive Unterrichtspraxis sind laut empirischer Unterrichtsforschung in hohem Maße abhängig von Einstellungen und Haltungen – den beliefs der Lehrpersonen. Darunter kann nach Kuhl (2013) ein wertebasiertes, individuelles und in Clustern verankertes Überzeugungssystem verstanden werden, welches teils bewusst, teils unbewusst das eigene Handeln steuert (ebd., S. 6). Doch wie kann auf dieses Wertesystem zugegriffen, wie kann es beeinflusst werden? Damit setzt sich unter anderem das Modell des „Emergent Learning“ nach Taylor (2011) auseinander, welches in diesem Beitrag im Zusammenhang mit dem Umgang mit Heterogenität als Gelingensbedingung für inklusionssensiblen Unterricht skizziert wird. Ausgehend von der Annahme, dass Lehrpersonen sich in ihrer Rolle als Lehrende zugleich auch als Lernende sehen können, werden im vorliegenden Beitrag auf Basis eines Literatur-Reviews Antworten auf die Fragen gesucht: Was hat der Umgang mit Heterogenität, das Bewusstmachen von beliefs und emergentes Lernen mit Lyrik zu tun? Wie können diese Begriffe im Kontext einer inklusionssensiblen Schule gemeinsam gedacht werden? Und welchen Einfluss kann die Arbeit mit lyrischen Texten in der Primarstufe auf den Umgang mit Heterogenität haben?

SCHLÜSSELWÖRTER: Umgang mit Heterogenität, emergentes Lernen, attitudes and beliefs, Lyrik in der Primarstufe

1. Einführung

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Möglichkeiten die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten in der Primarstufe im Kontext einer sprachlichen Bildung bietet, welche die Förderung und Entwicklung von kritischem Sprachgebrauch zum Ziel hat, was eine Auseinandersetzung mit individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, mit Fragen der Zugehörigkeit, der Teilhabe, dem Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in einem inklusionssensiblen Schulsystem impliziert. Heterogenität scheint bedingt durch Migrationsbewegungen, pluralistische Lebensformen und durch die als Folge der Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994) angestoßene Öffnung der Regelschulen für Schüler/-innen mit Behinderung zu einem Bestimmungsmerkmal des schulischen Alltags geworden zu sein (Kopp, 2009, S. 6). Unter anderem durch die Ratifizierung der Convention on the Rights of People with Disabilities (CRPD) der United Nations (2006) rückt die Forderung nach inklusionssensiblen Unterricht verstärkt in den Fokus von Bildungseinrichtungen, was auch als juristisch bindende Verpflichtung an den Umgang mit Heterogenität betrachtet werden kann. Auch wenn sich diese Forderung zunächst auf die Gleichstellung von Kindern mit und ohne Behinderung bezogen hat, kann der Anspruch an den Umgang mit Heterogenität in der Zwischenzeit auch für weitere soziokulturelle Differenzkategorien, beziehungsweise das gesamte Bildungs- und Erziehungssystem geltend gemacht werden (Budde, 2017, S. 16). Eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Heterogenität kann laut Budde nicht isoliert von jenem der Homogenität geschehen: „[...] beide entstehen in Prozessen des Wahrnehmens und Vergleichens, denen implizite oder explizite Maßstäbe oder Bezüge zugrunde gelegt sind. Differenzierungen und Entdifferenzierungen werden als komplementäre und gleichzeitige Effekte wirksam und begründen den prinzipiell ungewissen Charakter von Differenz und Gleichheit“ (ebd., S. 20). Mit dem Begriff der Heterogenität können laut diesem Zugang Differenzen zwischen Eigenschaften, Menschen oder Artefakten im Bezug auf ein Kriterium beschrieben werden, während Homogenität die Gleichheit von Aspekten im Vergleich in den Blick nimmt. Die Feststellung von Gleichheit und Differenz entsteht im Prozess des Vergleichens, in welchem zugleich auch Wertungen und Bedeutungen vorgenommen werden (ebd.).

2. Methode

Zur Beantwortung der Frage nach den Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit lyrischen Texten im Kontext einer sprachlichen Bildung im Primarstufenunterricht, welcher aufgrund von Migrationsbewegungen, pluralistischen Lebensformen und durch die Öffnung der Regelschulen für SchülerInnen mit Behinderung von großer Heterogenität geprägt ist, erfolgt zur wissenschaftlichen Fundierung eine

kritisch-hermeneutische Auseinandersetzung mit bereits vorhandenen schriftlichen Quellen (Becker, 2012, S. 5) in Form eines Literatur-Reviews (vgl. dazu Booth et al., 2016; Pham et al., 2014; Rowley & Slack, 2004). Die Methodenwahl begründet sich darauf, dass davon auszugehen ist, dass das beschriebene Forschungsinteresse prinzipiell mit einem Literatur-Review beantwortet werden kann, da dadurch eine Orientierung und das Aufzeigen von Zusammenhängen bisheriger Arbeiten ermöglicht wird (Booth et al., 2016, S. 13 f.). Die Auswahl einer spezifischen Reviewmethodik ist allerdings laut Booth et al. vom individuellen Forschungsziel und etwaigen Einschränkungen in Bezug auf den Forschungskontext abhängig. Jene forschungspragmatischen Überlegungen, die zur Einschränkung und Wahl einer passenden Reviewmethode für vorliegenden Beitrag führten, werden in der nachfolgenden Abbildung, welche eine Zusammenfassung der TREAD Methode nach Booth et al. (2016, S. 37 ff.) skizziert, dargestellt.

<i>TREAD</i>	Einschränkungen	Durchführung
<i>Time</i>	verfügbarer zeitlicher Rahmen Zeitressourcen für das Review	Erstellungszeitraum der Arbeit: Jänner 2020 bis Juli 2020
<i>Resources</i>	Ressourcenbeschränkungen, die Auswirkung auf die Breite, Tiefe, Systematik etc. des Reviews haben	keine zusätzlichen personellen, finanziellen und zeitlichen Ressourcen
<i>Expertise</i>	Expertenwissen notwendig für bestimmte Bereiche und Aufgaben im Prozess des Erstellens eines Reviews	Review muss mit methodischem Basiswissen und -fertigkeiten angefertigt werden
<i>Audience & Purpose</i>	Zusammenhang zwischen Interessen und Bedürfnissen der LeserInnen und dem Zweck des Reviews, auch in Abhängigkeit zu verfügbaren Ressourcen	Neuheitswert im Kontext des Forschungsvorhabens und im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs scheint gegeben
<i>Data</i>	Wahl der Methode in Abhängigkeit von Verfügbarkeit, Qualität, Quantität der Daten	Verfügbarkeit, Qualität, Quantität nur teilweise bekannt

TAB. 1. TREAD-Verfahren zur Auswahl der passenden Review-Methode
(eigene Darstellung nach Booth et al. 2016, S. 37ff.)

Aufgrund der hier dargestellten Einschränkungen, insbesondere der zeitlichen und personellen Limitationen, kann ein umfassendes systematisches Literatur Review, welches von Booth et al. als „gold standard“ (2016, S. 23) bezeichnet wird, nicht realisiert werden. Im Rahmen dieser Forschungsmethode wurden allerdings bezogen auf Zweck, Funktion und Systematisierung diverse Reviewtypen entwickelt, welche per definitionem und als wissenschaftliche Bedingung systematische Vorgehensweisen erfordern. Diesbezüglich sollen laut Booth et al. durch Klarheit, Validität und Plausibilität sowohl die Transparenz als auch die Reproduzierbarkeit eines Reviews gewährt werden (ebd., S. 19).

Begründet durch die Machbarkeit in Bezug auf vorhandene Ressourcen und durch das Forschungsinteresse wurde für vorliegenden Beitrag die Methode des

Scoping Review als passend gewählt. Pham et al. (2014) beschreiben als Ziel des Scoping Reviews die Abbildung von Literatur zu einem Themenbereich, wobei darauf abgezielt wird, einen beschreibenden Überblick über das überprüfte Material zu geben, ohne einzelne Studien kritisch zu bewerten oder Beweise aus verschiedenen Studien zusammenzufassen (ebd., S. 372). Da es sich bei Scoping Reviews um einen relativ neuen Methodenansatz handelt, liegen derzeit noch keine allgemein gültigen Definitionen und standardisierte Vorgangsbeschreibungen vor (ebd.). Deshalb orientiert sich das methodische Vorgehen im vorliegenden Beitrag an den Beschreibungen von Pham et al. (2014) und Booth et al. (2016). Aus beiden Ausführungen kann abgeleitet werden, dass als bedeutender Ausgangspunkt für ein Scoping Review eine klare und fokussierte Fragestellung betrachtet werden muss, da davon das weitere Vorgehen abhängig ist (Booth, 2016, S. 83). Dem Überblicksziel des Reviews entsprechend wurde eine weit angelegte Frage formuliert, welche durch Unterfragen ergänzt im Rahmen dieses Beitrages zu beantworten gesucht wird:

- *Was hat der Umgang mit Heterogenität, das Bewusstmachen von beliefs und emergentes Lernen mit Lyrik zu tun?*
- *Wie können diese Begriffe im Kontext einer inklusionssensiblen Schule gemeinsam gedacht werden? Und welchen Einfluss kann die Arbeit mit lyrischen Texten in der Primarstufe auf den Umgang mit Heterogenität haben?*

Zur Beantwortung der Fragen sind zunächst für die Suche verwendete Schlüsselwörter festzulegen. Für die Suche, welche Monographien, Beiträge in Sammelwerken und Zeitschriften, Onlinejournals, open access und insbesondere pädagogische Fachportale und Datenbanken umfasste, wurden folgende Schlüsselbegriffe verwendet: Vielfalt, Heterogenität, Umgang mit Heterogenität, Inklusive Schule, inklusionssensible Schule, Einstellungen, Haltungen, beliefs, attitudes, emergentes Lernen, transformatives Lernen, Lyrik, Lyrik in der Primarstufe. Diese Schlüsselbegriffe wurden zunächst einzeln verwendet, in späterer Folge miteinander kombiniert, wie zum Beispiel Heterogenität und Inklusion, Heterogenität und Einstellungen, Heterogenität und Lyrik, Inklusion und Lyrik, Einstellungen und Lyrik, Lyrik und Heterogenität und Einstellungen.

Dieses Vorgehen erlaubt es, einen Überblick zur vorhandenen Theorie im Kontext der Fragestellung und zum aktuellen Forschungsstand zu erlangen. Im Anschluss an die Recherchetätigkeit wurde die gesammelte Literatur nach ihrer thematischen Relevanz geordnet sowie deren Inhalte analysiert und kritisch zueinander in Bezug gesetzt. Die Ergebnisse der Forschungsmethode grenzen den gewählten Gegenstandsbereich ein und bilden den theoretischen Rahmen des vorliegenden Beitrags.

3. Resultate

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Scoping Reviews strukturiert dargestellt, um in der anschließenden Diskussion miteinander in Bezug gebracht zu werden. Dadurch soll Antwort auf die eingangs gestellte Frage nach den Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit lyrischen Texten im inklusionssensiblen Unterricht in der Primarstufe gefunden werden.

Zunächst ist festzuhalten, dass die Suche nach einzelnen Begriffen eine beträchtliche Anzahl an Ergebnissen hervorgebracht hat, besonders der Begriff der Heterogenität scheint vor allem in den letzten Jahren beinahe inflationär im Bildungsdiskurs verwendet zu werden. Aus diesem Grund wurde die Suche zu diesem Begriff im Hinblick auf das Erscheinungsjahr eingeschränkt, wobei letztlich lediglich Literatur ab dem Jahr 2000 berücksichtigt wurde.

Folgender exemplarischer Auszug aus dem Reviewprotokoll zur beschriebenen Suche nach Schlüsselwörtern, beziehungsweise auch zu Kombinationen dieser, gibt einen Überblick über den quantitativen Literaturkorpus im Kontext dieses Beitrages:

	Heterogenität	Haltungen und Einstellungen	Inklusionssensible Schule	Emergentes Lernen	Lyrik und Heterogenität	Lyrik und beliefs
Google Scholar	46.900	21.400	186	14.800	12.700	7.040
Fachportal Pädagogik	5.020	206	1	4	3	67
Pedocs	2.782	920	32	27	37	5
Bidok	356	671	–	12	4	–

TAB. 2. Auszug aus dem Reviewprotokoll

Aus qualitativer Perspektive werden die Ergebnisse im Folgenden narrativ dargestellt, um einen beschreibenden Überblick zu gewähren, was nach Pham et al. (2014) als Ziel des Scoping Reviews beschrieben wird.

3.1 Zum Begriff der Heterogenität

In der Auseinandersetzung mit dem Begriff Heterogenität, der wie beschrieben im aktuellen Bildungsdiskurs ein sehr häufig verwendeter ist, stellt unter anderem Budde (2017) fest, dass Heterogenität stets in einem Spannungsfeld zwischen Differenz, Universalität und Individualismus verorten lässt. Im Kontext Schule ist dies dadurch erklärbar, dass sich Schule als Institution einerseits dem „universalistischen Anspruch der Gleichheit“ (ebd., S.21) rechtlich verpflichtet sieht. Auf der anderen Seite sind Differenz, insbesondere im Hinblick der Subjektivität der einzelnen

SchülerInnen, und Individualismus, vor allem in Bezug auf individuell verlaufende Bildungsprozesse, dualistisch einander gegenübergestellt. Dieses zwischen den drei genannten Polen skizzierte Spannungsfeld lässt sich laut Budde nicht einfach auflösen, sondern die Elemente dieser Triade „verweisen konstitutiv und widersprüchlich aufeinander“ (ebd.).

Den Begriff der Heterogenität sowie den Umgang damit stellen Budde und Hummrich (2013) auch in das Zentrum ihres Anspruches an schulische Inklusion. Dabei betonen sie ausdrücklich, dass der Umgang mit heterogenen Lerngruppen an sich kein Novum repräsentiert. Vielmehr ist die Tatsache, dass Schüler/-innen unterschiedlich sind, als konstitutives Merkmal einer Profession zu betrachten, woraus abgeleitet werden kann, dass Lehrer/-innen immer schon mit Heterogenität und Vielfalt konfrontiert waren. Deshalb sind die Herausforderungen an den Umgang mit Heterogenität nicht als neu zu bewerten – wenngleich sie aufgrund aktueller globaler, politischer und sozialer Entwicklungen und Bedingungen um ein Vielfaches potenziert werden. Als neu ist in diesem Kontext der Fakt zu sehen, dass diese Realität nicht ignoriert wird, sondern eine bewusste Wahrnehmung erfolgt. Im Rahmen pädagogischer Praxis sprechen sich Budde und Hummrich (ebd.) für ein pädagogisches Konzept aus, welches analog zur reflexiven Koedukation und reflexiven Interkulturalität gelten kann, und in dessen Zentrum die Reflexion des eigenen Tuns steht: die reflexive Inklusion. „Reflexive Inklusion zielt [...] sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion ab. Damit werden die Forderungen nach einem (in situ unentscheidbaren) Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen sowie nach Reflexivität als professionelle Haltung aufgenommen und für Inklusion fruchtbar gemacht“ (ebd.). Heterogenität wird demnach besonders in von großer Selektivität gekennzeichneten Schulsystemen, wie zum Beispiel jenen in Deutschland oder Österreich, verstärkt als eigene „Argumentationsfigur“ (Budde, 2012, o.S.) gebraucht und wahrgenommen.

Für eine sorgfältige und reflektierte Auseinandersetzung mit der Heterogenität des Lernens, mit Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen und der Entwicklung eines aufmerksamen Blicks auf Benachteiligungen plädieren auch Seitz und Haas (2015, S. 14 f.). So empfehlen sie „[...] Reflexionsprozesse entlang verschiedener und miteinander korrelierender Heterogenitätsdimensionen zu initiieren und zu begleiten“ (ebd., S. 15). Dies erfordert eine Analyse der verschiedenen Heterogenitätsdimensionen auch im Hinblick auf Ungleichheit und der damit verbundenen notwendigen kritischen Analyse von (Anti-) Diskriminierungspraxen. Darin sehen Seitz und Haas (2015) eine zentrale Forderung an die Professionalisierung für ein inklusionssensibles Bildungssystem, was ihrer Ansicht nach positive Auswirkungen auf die Qualität inklusiver pädagogischer Praxis haben sollte (ebd.). Dreh- und

Angelpunkt einer gelingenden inklusiven pädagogischen Praxis sind nach Prengel (2017) zudem die Wahrnehmung und eine respektvolle Offenheit gegenüber der Vielfalt an Lebensformen und Lernweisen sowie das professionelle Gestalten von pädagogischen Beziehungen in heterogenen Lerngruppen, um eine lernförderliche und motivierende Anerkennung aller am Bildungsprozess Beteiligten zu ermöglichen (ebd., S. 49).

„Im Modell heterogenitätsbewusster inklusiver Pädagogik ist die Anerkennung und Entwicklungs- und Leistungsförderung ausnahmslos aller Heranwachsenden in einer gemeinsamen Institution grundlegender Bildung vorgesehen, in der weitgehend auf die Dramatisierung hierarchisierender Zuschreibungen verzichtet wird. Gesucht wird vielmehr nach Formen und Ordnungen der Inszenierung und Ritualisierung gleicher Freiheit, im Wissen darum, dass sie nur unvollständig erreicht werden kann.“ (ebd.)

Der Umgang mit Vielfalt und Heterogenität wird insbesondere auch im Hinblick auf inklusionssensiblen Unterricht zusammengefasst als große Herausforderung, aber zugleich als Gelingensbedingung skizziert (siehe dazu auch Schiebl, 2020). Da unser Tun in großem Maße von unseren *attitudes* und *beliefs* bestimmt wird und dieser Tatsache vor allem im Umgang mit Heterogenität große Bedeutung zukommt, können inklusionssensible Schule und eine dazu ermächtigende Ausbildung nicht ohne die Auseinandersetzung mit dieser Thematik gedacht werden. Seitz (2011) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass „Kompetenzen für eine professionalisierte inklusive Unterrichtspraxis nicht in Form einer Anhäufung von Wissensvorräten erworben werden“ (ebd., S. 134), sondern vielmehr – wie in verschiedenen Studien gezeigt wurde – die Einstellungen der Lehrpersonen ausschlaggebend dafür sind (vgl. dazu u.a. Avramides & Norwich, 2002; Jung, 2007; Sze, 2009).

3.2 Attitudes und beliefs

Wie aus der Literaturrecherche hervorgeht, werden im wissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs Termini wie *Einstellungen*, *Haltungen* und *beliefs* oftmals synonym gebraucht (vgl. dazu u.a. Kopp, 2009; Kuhl et al., 2013; Moser et al., 2014). Um Ungenauigkeiten zu vermeiden, soll für vorliegenden Beitrag die Definition von *beliefs* nach Kuhl et al. (2013) als relevante angeführt werden:

„Beliefs sind ein gegenstandbezogenes, wertebasiertes, individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst, das eigene Handeln steuert. Beliefs können sowohl affektive wie kognitive Komponenten beinhalten, die über Erfahrungen, Erkenntnisse, Instruktionen und/oder Informatio-

nen erworben wurden und die über einen längeren Zeitraum konsistent und stabil, aber nicht über die Lebensspanne unveränderlich sind.“(ebd., S. 6)

Aus dieser Perspektive wird einerseits von einer stark normativ geprägten Konnotation Abstand genommen, andererseits wird explizit darauf fokussiert, welche Auswirkungen *beliefs* auf unser Handeln haben können. Dies erfolgt implizit und in einer Intension, so dass oftmals „uns nicht bewusste Wissensstrukturen sich als handlungswirksam erweisen“ (Moser et al., 2014, S. 663). Eine verantwortungsvolle pädagogische Praxis, die sich dessen bewusst ist, wird somit nicht umhinkommen, sich mit diesen handlungsleitenden Überzeugungssystemen auseinanderzusetzen und nach Möglichkeiten zur Reflektion und eventuellen Transformation von *beliefs* zu suchen.

Mit Möglichkeiten der Bewusstmachung, Reflexion und eventuellen Transformationen von eben erwähnten Überzeugungen beschäftigen sich *Theorien des transformativen Lernens* (vgl. Mezirow, 1990; 1997; 2003; Taylor, 2011). Im vorliegenden Beitrag soll exemplarisch für diese Theorien das Modell des emergenten Lernens nach Taylor (2011) dargestellt werden, da in dessen Zentrum die Bedeutung von „Entwicklung“ zu finden ist. Dieser Begriff kann als Verbindung zu Schule gesehen werden, da er auch als zentrales Element des Primarstufenunterrichts gilt, wie in den didaktischen Grundsätzen des Lehrplans der Volksschule nachzulesen ist.

3.3 Emergentes Lernen nach Taylor

Taylor skizziert in ihren Ausarbeitungen des „emergent learnings“ einen Lernprozess, der als zirkulärer Lernkreislauf dargestellt wird und laut Koenig (2017) auf einem theoretisch fundierten und zugleich auch entwicklungssensiblen Verständnis transformierender Lernprozesse basiert (ebd., S. 97). Der Begriff „emergent learning“ (Taylor, 2011) kann hierbei in etwa mit „aufkommendem Lernen“ übersetzt werden. Taylor beschreibt, dass „aufkommendes Lernen“ aus einem Stadium des Gleichgewichts entstehen kann, in welchem uns unser Welt- und Selbstverständnis zu stabilem und angemessenem Navigieren durch unser Leben leitet. Unerwartete Ereignisse können mit unserer Perspektive auf die Welt sinnvoll erklärt werden, und wir können dementsprechend flexibel agieren und uns anpassen. Werden wir allerdings mit einer Situation konfrontiert, die wir mit unserer Weltsicht nicht erklären können, oder welche unsere Perspektive als unangemessen darstellt und sie somit herausfordert, haben wir die Möglichkeit, uns auf Lernsequenzen, die Taylor als „*emergent learning*“ bezeichnet, einzulassen. Der Ausgangspunkt dieser Lernprozesse lässt sich im von Taylor als „Equilibrium Phase“ (ebd., S. 77) bezeichneten Stadium festmachen, in welchem ein Gleichgewicht ausgewogener Gefühls- und Gemütsstimmungen erfahren wird. Emergentes Lernen kann dann einsetzen, wenn wir mit der Enttäuschung von Erwartungen, die auf einem bestehenden Satz von Überzeugungen und Annahmen

aufbauen, konfrontiert werden. Dieser erste Übergang von einer ruhenden in eine nicht ausbalancierte Situation wird laut Taylor durch „Disconfirmation“ (ebd., S. 62) geprägt. Wie auch Mezirow, der als Auslöser von Transformationen desorientierende Dilemmata und Krisen beschreibt (Mezirow, 1987, zit.n. Nohl, 2016, S. 170), sieht Taylor den Ausgangspunkt emergenter Lernprozesse als „[...] challenging surprise, triggered by an unexpected event“ (Taylor, 2011, S. 62). Auf diese erste Phase folgt eine von Taylor als „Disorientation Phase“ (ebd., S. 63) bezeichnete. Gekennzeichnet wird dieser Abschnitt insbesondere von Orientierungslosigkeit, Selbstzweifel und Ängstlichkeit (ebd., S. 63 f.), bevor durch den Prozess des „Reframing“, worunter das Neu-Einordnen gemachter Erfahrungen mit Hilfe der Bekräftigung und Unterstützung eines „credible other“ (ebd., S. 69), Lernende in die nächste Phase geführt werden. Dieser Abschnitt wird als „Exploration Phase“ (ebd., S. 70) bezeichnet und wird von einem Wechsel von einem analytischen, deduktiven zu einem intuitiven, induktiven Denken geprägt (ebd., S. 70). „There is an inward turn, with primary attention on our experience through reflection“ (ebd., S. 70). Dieser intensive Reflexionsprozess kann dazu führen, dass sich den Lernenden gänzlich neue Perspektiven eröffnen (ebd., S. 75), die weiterleiten zur „Transformation Phase“ (ebd., S. 75). „This transformation we experience opens up a new approach [...] in a significant aspect of our lives“ (ebd., S. 77). An diesem Punkt angekommen eröffnet sich den Lernenden die Chance, wiederum ein Mehr an Selbstvertrauen und Sicherheit zurückzugewinnen, wodurch sie wiederum in die eingangs beschriebene Ruhephase, die „Equilibrium Phase“, gelangen (ebd., S. 77f.).

Zusammengefasst lässt sich dieser komplexe zirkuläre Lernkreislauf in folgender Abbildung darstellen:

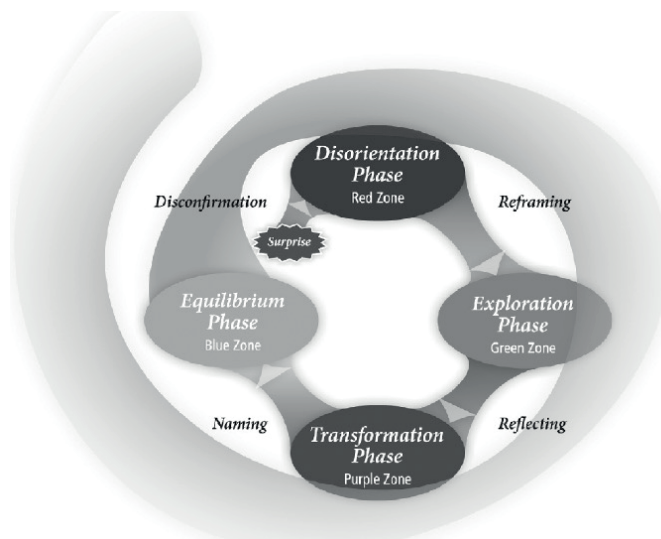


ABB. 1. Phasen des emergenten Lernens nach Taylor (Taylor, 2011, S. 60)

3.4 Heterogenität und Lyrik

Doch was hat der Umgang mit Heterogenität, das Bewusstmachen von beliefs und emergentes Lernen mit Lyrik zu tun? Wie können diese Begriffe in Zusammenhang gebracht, im Kontext Schule gemeinsam gedacht werden?

Die meisten Menschen finden sich in einer Art „Patchwork-Lebenswelt“ (Kiel, 2001, S. 10) wieder, sind Einflüssen unterschiedlichster Art ausgesetzt und erfahren „kulturelle Überschneidungssituationen“ (ebd.), die unwillkürlich geprägt sind vom Aufeinandertreffen von Gegensätzen als auch Widersprüchen. Bezogen auf das System Schule bedeutet das, dass Lehrer/-innen wie Schüler/-innen sich in einer heterogenen Gemeinschaft zurechtfinden müssen, Gegensätze und Widersprüche zum Teil aushalten, mit daraus resultierenden Konflikten professionell umgehen lernen müssen. Dies bedarf der Ausprägung eines Mindestmaßes von „Fremdverstehen und von Provokations- und Frustrationstoleranz“ (Riedel 2010, S. 35.), aus Perspektive der Lehrpersonen zudem einen professionellen Umgang mit Irritationen und Herausforderungen. Ein Weg, der aufbaut auf selbstreflexiver pädagogischer Professionalität und (Selbst-) Entwicklung zur leichteren Orientierung in einer sich rasch ändernden und vielfältigen Gesellschaft zum Ziel hat, ist das Einlassen auf emergente Lernprozesse, wie beschrieben im Taylorschen Modell.

Den Beitrag, den die Auseinandersetzung mit Lyrik in diesem Kontext leisten kann, lässt sich in diversen Publikationen aus verschiedenen Perspektiven lesen.

So sieht Riedel (2010) einen engen Zusammenhang von der Arbeit mit lyrischen Texten, insbesondere der Form des Poetry Slams, mit interkultureller Kompetenz, welche sie als DIE Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts beschreibt. Dabei lässt sich das Wirken lyrischer Sprache und die Auseinandersetzung damit in verschiedenen Dimensionen beschreiben: So kann laut Riedel zum Beispiel die Dimension der Sachkompetenz genannt werden. Schüler/-innen wie auch Lehrer/-innen, die für sie fremde kulturelle Welten in lyrischen Texten kennenlernen, haben in der Auseinandersetzung mit diesen die Chance, die eigenen Wert- und Normvorstellungen zu reflektieren und zu relativieren, sich somit auf Entwicklung und emergentes Lernen einzulassen. Neben der Sachkompetenz spielt (nicht nur) im Rahmen des Deutschunterrichts vor allem die Sprachkompetenz eine bedeutende Rolle. Das Zusammenspiel zwischen der Arbeit mit lyrischen Texten und dem Umgang mit Heterogenität kann hierbei darin gesehen werden, dass durch die Konfrontation mit unterschiedlichen Sprachformen, zu denen auch diverse Idiome, aktuelle Jugendsprachen oder eben auch die Besonderheiten einer poetischen Sprache zu zählen sind, die Fähigkeit erworben werden kann, mit Unterschieden und Widersprüchen umgehen zu können, diese auszuhalten oder auch spielerisch zu lösen. Der lyrische, oft sehr spielerische Umgang mit Sprache, der im Rahmen lyrischer Texte oft auch außerhalb orthografischer oder grammatikalischer Grenzen erfolgt, kann dazu beitragen, die Grenzen seiner Gedanken oder Wertesysteme

in ebenso spielerischer Art und Weise zu hinterfragen, diese zu verschieben und zu erweitern. Dies und eine verbesserte Wahrnehmungsfähigkeit dafür, wie wir selbst und andere von Wertvorstellungen geprägt und beeinflusst werden, „welche Teilidentitäten und (sub-) kulturelle Muster individuelle und gesellschaftliche Identitäten prägen“ (Riedel, 2010, S. 36), kann die Selbst- und Sozialkompetenzen jedes einzelnen an diesem Prozess Beteiligten fördern. Diesem Bereich wird auch in den „Allgemeinen Didaktischen Grundsätzen“ des Lehrplans für die Volksschule (2005) ein prominenter Platz zugewiesen, wird dort doch dem sozialen Lernen „Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung“ (ebd., S. 23) zugeschrieben. Weiters wird an dieser Stelle festgehalten, dass soziales Lernen durch Förderung der gesamten Persönlichkeit des Kindes auf der einen Seite die Stärkung des Selbstbewusstseins jedes einzelnen, auf der anderen Seite die Entwicklung des Verständnisses für andere ermöglicht. Dies wird als Voraussetzung für „das Mit- und Voneinanderlernen, das gegenseitige Helfen und Unterstützen, das Erwerben einfacher Umgangsformen, das Entwickeln und Akzeptieren von Regeln bzw. eines Ordnungsrahmens als Bedingung für Unterricht, das gewaltfreie Lösen bzw. das Vermeiden von Konflikten, das Erkennen und Durchleuchten von Vorurteilen, das ansatzweise Verständnis für Manipulation, die Sensibilisierung für Geschlechterrollen“ gesehen (ebd.). Diese dadurch mögliche Grundlegung eines Verantwortungsbewusstseins für verschiedene Gemeinschaften kann nur dann gelingen, „wenn Vorurteile bewusst gemacht und Toleranz zu üben gelernt werden. Soziales Lernen erhält besonders große Bedeutung und Chance, wenn Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Kinder unterschiedlicher Schulstufen, Kinder mit unterschiedlicher Muttersprache, Kinder mit Behinderungen (Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf) sowie Kinder mit speziellen Bedürfnissen gemeinsam unterrichtet werden.“(ebd.)

Und nicht zuletzt soll an dieser Stelle die Option erwähnt werden, dass durch die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten, die möglicherweise außerhalb bekannter Normen verfasst sind oder durch Sprache oder Inhalt irritieren, Schüler/-innen wie Lehrer/-innen eine besondere Handlungskompetenz erwerben können: Die Fähigkeit der bewussten und vorurteilsfreien Begegnung mit anderen Kulturen kann zudem zur Bereitschaft zu einem „transkulturellen Austausch, der keine Seite unverändert lässt“ (Wintersteiner, 2006, S. 97) führen. Knechtel (2009) führt beispielsweise die rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit konkreter Poesie als Möglichkeit für literarische Arbeit in der Primarstufe an, welche Wörter, Buchstaben oder auch Satzzeichen aus ihrem gewohnten grammatischen Zusammenhang herauschält und in kreativer und individueller Weise neu anordnet und interpretiert. Durch das gezielte Umgehen sprachlicher Normen erfolgt laut Knechtel eine Sensibilisierung für bewusstes Sprachwahrnehmen, durch Visualisierungen könne Wortschatzarbeit kreativ erfolgen, und durch Partner- und Gruppenarbeiten würden die Lernenden mit anderen, neuen Sichtweisen konfrontiert und könnten sich in Kritik und Austausch über Vorstellungen üben (ebd.).

schweigen schweigen schweigen
 schweigen schweigen schweigen
 schweigen schweigen
 schweigen schweigen schweigen
 schweigen schweigen schweigen

ABB. 2. *schweigen* – Gedicht von Eugen Gomringer (Gomringer, 1983, S.58)

Das Zusammendenken von Heterogenität und Lyrik, die Beschreibung der Wechselwirkungen im Kontext einer heterogenen, inklusionssensiblen (Klassen-)Gemeinschaft lässt sich auch dadurch auf den Punkt bringen, als dass lyrische Texte per se eine „Pluralität der Verstehensmöglichkeiten“ (Zabka, 2006, S. 83) bieten, was ein Denken jenseits der Kategorien „richtig“ oder „falsch“ erfordert, und wodurch Vielfalt und Heterogenität nicht als belastend, sondern als Bereicherung erkannt werden kann. Für die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten dieser Art können beispielsweise die Sprechgedichte von Ernst Jandl oder auch Christian Morgensterns Werke zu Lautpoesie herangezogen werden. Unter Lautpoesie wird eine Form der Text-Bild-Verbindung verstanden, die erst durch den Dadaismus möglich wurde und in Literatur und Kunst als Revolte am Konventionellen zu Beginn des 20. Jahrhunderts auftrat (Köppe, 2014, S. 5). Beiden Zugängen ist gemein, dass versucht wird vom Sinngehalt der Sprache wegzugehen, indem die Syntax gesprengt wird und dadurch jegliche Semantik verlorengeht, wodurch in Anlehnung an die abstrakte Malerei das Lautmaterial von Sprache in den Vordergrund gerückt wird (ebd.).

schtzngrmm

schtzngrmm
 schtzngrmm
 t-t-t-t
 t-t-t-t
 grrmmmmmm
 t-t-t-t
 s-----c-----h
 tznggrmm
 tznggrmm
 tznggrmm
 grrmmmmmm
 schtzn
 schtzn

t-t-t-t
 t-t-t-t
 schtzngrmm
 schtzngrmm
 tssssssssssss
 grrt
 grrrrt
 grrrrrrrt
 scht
 scht
 t-t-t-t-t-t-t-t-t
 scht
 tzngrmm
 tzngrmm
 t-t-t-t-t-t-t-t-t
 scht
 scht
 scht
 scht
 scht
 grrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr
 t-tt

ABB. 3. Sprechgedicht von Ernst Jandl¹

Das große Lalula

Kroklokwapfi? Semememi!
 Seiokrontro - prafriplo:
 Bifzi, bafzi; hulalemi:
 quasti basti bo...
 Lalu lulu lulu lulu la!

miromente
 zasku zes rü rü?
 Entepente, leiolente
 klekwapufzi lü?
 Lalu lulu lulu lala la!

Simarat kos malzlpempu
 silzuzankunkrei (;)!

¹ (<https://www.lyrikonline.org/de/gedichte/schtznggrmm-1230>)

Marjomar dos: Quempu Lempu
 Siri Suri Sei []!
 Lalu lalu lalu lalu la!

ABB. 4. Lautpoesie nach Christian Morgenstern „Das große LaLuLa“ (siehe dazu auch: Christian Morgenstern, Norman Junge (2004): *Das große Lalula*. Aufbau Verlag)

Ein Weg, der dies weitergehend unterstützen kann, ist jener, lyrische Literatur auch vom Textbegriff losgelöst zu betrachten und sie als ästhetischen Gegenstand zu begreifen. Küster (2015) sieht in der literarisch-ästhetischen Auseinandersetzung Möglichkeiten zur Förderung von interkulturellen Kompetenzen und interkultureller Bildung, aber auch Wege der Förderung von Phantasie und Kreativität im Sinne des Humanismus (Küster, 2015, S. 18). Solch literar-ästhetische Erfahrung, wie sie beispielweise auch die bereits erwähnten Formen der konkreten Poesie bieten, müssen somit nicht nur erlesen, sie können mit allen Sinnen erlebt, also sehend, hörend und fühlend aufgenommen werden. Dieser Zugang ermöglicht sinnliche Wege zu lyrischen Texten, ermöglicht ein Lernen mit dem ganzen Körper, welches nicht nur kognitive, sondern auch soziale und emotionale (Selbst-)Entwicklung begünstigen und somit emergentes Lernen initiieren kann. Beispielhaft kann auch hier Christian Morgenstern mit seinem Gedicht „Fisches Nachtgesang“ aus seinem Werk *Galgenlieder* (1905) genannt werden.

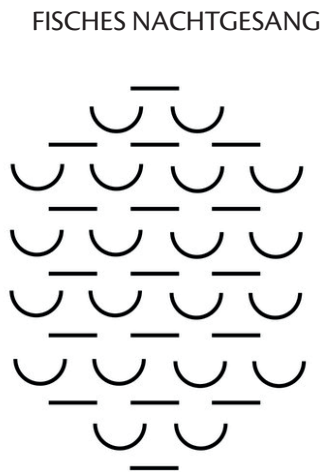


ABB. 5. *Fisches Nachtgesang* von Christian Morgenstern (Morgenstern, 1981, S. 5)

Lautpoesie und Sprechgedichte als Spielform konkreter Poesie eignen sich in besonderer Weise zur Eröffnung unterschiedlicher und individueller Zugänge zu ästhetischen Lernprozessen, da durch ganz persönliche Zugänge und Interpretatio-

nen keine Wertung wie „richtig“ oder „falsch“ erfolgen kann. Es geht dabei nicht um Sinn oder Verstehen, sondern darum, sich auf ungewohnte, oft humorvolle Art und Weise, auf Irritierendes, Unbekanntes und vom Alltag Abweichendes einzulassen (Maubach, 2013, S. 16). Zudem fordert das Außer-Kraft-Setzen sprachlicher Normen und Regeln zum freien Experimentieren heraus, was wiederum eine aktive Teilhabechance für alle Lernenden bedeutet (ebd., S. 17) – einer der zentralen Grundsätze inklusionssensiblen Unterrichts.

4. Diskussion

So wie unser Handeln geprägt wird von (uns nur zum Teil bewussten) Wertesystemen, unseren beliefs, so ist auch der Zugang, das Verstehen, das Interpretieren, das Angesprochen-Sein, das „Lesen“ von lyrischen Texten in großem Maße abhängig von uns innewohnenden Kriterien wie Erfahrung, Assoziationen, Emotionen. Wenn sich Lehrpersonen in ihrer Rolle als Lehrende zugleich auch als Lernende sehen und sich gemeinsam mit den Kindern in der Primarstufe einlassen können auf persönlichkeitsentwickelnde, emergente Lernprozesse, so kann in der Auseinandersetzung mit lyrischen Texten ein (Neu-)Entdecken entstehen: Mit einem offenen und neugierigen Blick, der die Vielfalt, die Heterogenität in der Klasse, in den Zugangsweisen zu Lyrik, in der Interpretation von lyrischen Texten fördert und als Ressource sieht, kann der Spielraum, den uns diese Arbeit im Rahmen der sprachlichen Bildung bietet, genützt werden. Die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten kann im Hinblick auf die Vielfalt der sprachlichen Ausformungen, der Zugänge, unabhängig von in der Schule oft geltenden Kriterien wie „richtig“ oder „falsch“ erfolgen und zudem die Möglichkeit bieten, im Gespräch und in der Auseinandersetzung über Ungewohntes, Irritierendes und Neues die eigenen und unser Handeln prägenden Wertesysteme zu hinterfragen, Zuschreibungen und Vorurteile zu reflektieren, einen Blick über die eigenen Grenzen zu wagen, „Anderes“ und „Fremdes“ durch ein gestärktes Selbstbewusstsein nicht als bedrohlich zu empfinden, sondern diesem mit Neugierde zu begegnen, sich auf andere Wege einzulassen. Damit dies gelingen kann, braucht es einen Zugang zum Lernen, der uns als Ganzes in den Blick nimmt, der nicht allein die Erweiterung unseres Wissens im Fokus hat, sondern uns die Möglichkeit bietet, die uns inhärenten Wertesysteme bewusst zu machen und zu reflektieren. Da sich diese als bedeutende Kategorie auch – oder vor allem – in pädagogischen Kontexten erwiesen haben, stellt sich in weiterer Folge die Frage, welche Möglichkeiten es gibt, diese handlungsleitenden impliziten Prinzipien zu verändern. Antworten auf diese Frage lassen sich in den Theorien zu transformativem Lernen finden, wobei für diesen Beitrag insbesondere auf das Modell des transformativen Lernens nach Taylor (2011), jenem des „emergent learnings“ eingegangen wurde. Mit diesem Modell eines zirkulären Lernkreislaufes möchte Taylor einen Weg aufzeigen, welcher es uns ermöglicht,

mit den Herausforderungen in einer sich ständig rascher ändernden, heterogenen Welt bestmöglich umgehen zu können. Wie gezeigt werden konnte, kann einen nicht unwesentlichen, und dazu noch kreativen und spielerischen Beitrag für diesen Weg des Lernens, die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten leisten. Wenn sich LehrerInnen und SchülerInnen gemeinsam als Lernende einlassen können auf Irritationen und Herausforderungen, auf persönlichkeitsentwickelnde, emergente Lernprozesse, können in der Auseinandersetzung mit lyrischen Texten die uns allen inhärenten Wertesysteme der beliefs bewusst gemacht und kritisch beleuchtet, kann ein Selbstbeobachtungs- und Reflexionsprozess in Gang gesetzt werden, kann ein (Neu-) Entdecken des ICHs in einem GEDICHT gelingen.

Literaturverzeichnis

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Becker, M. (2012). *Hinweise zur Anfertigung eines Literatur-Reviews*. <http://www.caterdev.de/wpcontent/uploads/2013/04/reviews.pdf>
- Booth, A., Sutton, A & Papaioanou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review*. London: SAGE.
- Budde, J. (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(2), Art. 16. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1761>
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 13–26). Regensburg: Julius Klinkhardt.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). *Reflexive Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>
- Gomringer, E. (1983). *konkrete poesie. deutschsprachige autoren*. Stuttgart: Reclam.
- Jung, W.S. (2007). Preservice teacher training for succesfull inclusion. *Education*, 128(1), 106–113. <http://web.a.ebscohost.com.uaccess.univie.ac.at/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=25ce6108-8be1-4da9-977c-5b92eb70dccc%40sessionmgr4007>
- Kiel, E. (2001). Dialog zwischen den Kulturen und Pädagogik. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens. *forum der unesco-projekt-schulen*, 1, 10–21.
- Kechtel, N. (2009). Sprachspiele im Deutschunterricht: Konkrete Poesie. *Rundschreiben Zentrum Lesen – Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz*, 16. <https://blogs.fhnw.ch/zl/2012/04/03/sprachspiele-im-deutschunterricht-konkrete-poesie/>

- Koenig, O. (2017). Inklusion in die Welt bringen. In R. Kruschel (Hrsg.), *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus* (S. 89–104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramtes für Grundschule? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5–25. <https://core.ac.uk/download/pdf/33982217.pdf>
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und – Lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 3–24. https://www.researchgate.net/publication/321717160_Zur_empirischen_Erfassung_von_Beliefs_von_Forderschullehrerinnen_und-lehrern_Empirical_Acquisition_of_Teachers'_Beliefs_About_Special_Education
- Küster, L. (2015). *Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Maubach, B. (2016) Lauter laute Laute. *Grundschulunterricht Deutsch*, 1, 13–17.
- Mezirow, J. (1990). Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and reflective learning. 'How critical reflection triggers transformative learning' (S. 1–6). <https://my.liberatedleaders.com.au/wp-content/uploads/2017/02/How-Critical-Reflection-triggers-Transformative-Learning-Mezirow.pdf>
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. <http://journals-sagepub-com.uaccess.univie.ac.at/doi/pdf/10.7227/JACE.20.1.8>
- Morgenstern, C. (1981). *Galgenlieder*. Zürich: Diogenes.
- Morgenstern, C. & Junge, N. (2004). *Das große Lalula*. Berlin: Aufbau.
- Moser, V., Juhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 661–678.
- Nohl, A.-M. (2016). Bildung und transformative learning. Eine Parallelaktion mit Konvergenzpotential. In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki* (S. 162–177). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pham, M. T., Rajić, A., Greig, J. D., Sargeant, J. M., Papadopoulos, A. & Mcewen, S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews: advancing the approach and enhancing the consistency. *Research Synthesis Methods*, 5(4), 371–385. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1123>
- Prenzel, A. (2017). Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. *Zeitschrift für Pastoraltheologie*, 37(2), 39–56. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6:3-zpth-2017-21346> (25.03.2020)

- Riedel, M. (2010). „Slam Poetry – interkulturell. Zur Didaktik mündlich vorgetragener deutschsprachiger Texte“. *Temeswarer Beiträge zur Germanistik* (Band 7, S. 35–52). Temeswar: Mirton
- Rowley, J. & Slack, F. (2004). Conducting a literature review. *Management Research News*, 27(6), 31–39. <https://doi.org/10.1108/01409170410784185> (25.03.2020)
- Schiebl, S. (2020). „Ist Inklusion le(h)rnbar?“. Universität Wien: Masterarbeit.
- Seitz, S. (2011). Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. *Inklusion online*, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83>
- Seitz, S. & Haas, B. (2015). Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die inklusive Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(1). <https://www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/view/2231>
- Sulzer, A. (2013). *Kulturelle Heterogenität in Kitas – Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 34.* München.
- Taylor, M.M. (2011): *Emergent learning für wisdom.* New York: Palgrave MacMillan.
- Sze, S. (2009). A literature review: pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Educatio*, 130(1), 53–56. <http://web.b.ebscohost.com.uaccess.univie.ac.at/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=d149a438-a892-4217-a1df-4acb417028e4%40pdc-v-sessmgro4>
- UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik besonderer Bedürfnisse.* <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html?hls=p%C3%A4dagogik>
- United Nations (2006). *Convention on the rights of people with disabilities (CRPD).* <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Wintersteiner, W. (2006). *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis.* Innsbruck: Studienverlag.
- Zabka, T. (2006). Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“ (5./6. Schuljahr). In C. Kammler (Hrsg.), *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe* (S. 80–101). Seelze: Kallmeyer/Klett.



Feiern mit Kindern im Religionsunterricht

Ein Beitrag zu einer subjektorientierten Religionspädagogik

Monika Wagner

*Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
monika.wagner@ph-linz.at*

EINGEREICHT MAR 30, 2020

ÜBERARBEITET OKT 31, 2020

ANGENOMMEN NOV 2, 2020

Ein Religionsunterricht ohne lebensbezogene Relevanz für Schülerinnen und Schüler macht keinen Sinn. In diesem Sinne plädiert der evangelische Theologe Joachim Kunstmann für eine subjektorientierte Religionspädagogik, die bei den einzelnen Subjekten, bei ihren Erfahrungen und Bedürfnissen, Sinnfragen und Sehnsüchten ansetzt. Denn ohne die Empfindung der eigenen Betroffenheit und des persönlichen Berührtseins ist religiöses Lernen nicht möglich. In Bezug auf Kunstmanns Ausführungen beschäftigt sich dieser Beitrag mit der Frage, auf welche Weise und welche Arten von Feiern einen subjektorientierten Religionsunterricht in der Primarstufe fördern. In besonderer Weise wird die Gestaltung von Geburtstagsfeiern in den Fokus genommen, mittels eines Beispiels aus der langjährigen Praxis konkretisiert und auf die Relevanz für einen subjektorientierten Religionsunterricht überprüft. Für die Bearbeitung der Thematik werden zudem Kenntnisse aus der Neurowissenschaft und der Psychologie in den religionspädagogischen Ansatz nach Kunstmann miteinbezogen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Subjektorientierter Religionsunterricht, Erfahrungsbezug, Geburtstagsfeiern, Ästhetische Inszenierung, Spiritualität

1. Einleitung

„Ich hoffe, Sie machen im Religionsunterricht immer noch diese Geburtstagsfeiern. So etwas Schönes habe ich nämlich nachher nie wieder erlebt.“

Diese Aussage im Gespräch mit einer ehemaligen, nun 16-jährigen Schülerin sowie ähnliche Rückmeldungen und die jährlichen Evaluierungen am Ende eines Schuljahres bewogen mich zur Auseinandersetzung mit der Relevanz von Geburtstagsfeiern im Religionsunterricht: Was ist das Spezifikum dieser Feiern, wodurch Kinder wie die ehemalige Schülerin offensichtlich sehr berührt werden? Auf welche Weise tragen sie zu einem subjektorientierten Religionsunterricht bei? Zur Beantwortung dieser Fragestellung wird zunächst der Ablauf der Geburtstagsfeier von Anna und Leon, zwei Kindern aus einer vierten Volksschulklasse, skizziert.

Es ist Mittwoch, 10 Uhr vormittags. Seit einigen Tagen erinnern mich Anna und Leon mehrmals daran, dass heute ihr Geburtstag gefeiert werden „muss“. Sie freuen sich offensichtlich schon sehr darauf. Heute ist es endlich soweit. Nach dem Ritual am Stundenbeginn mache ich mich mit den Kindern der vierten Klasse auf den Weg in den Feierraum. Die Materialien für die Geburtstagsfeier sind dort schon vorbereitet. Die beiden Geburtstagskinder stellen sich am Rand des Raumes auf, während alle anderen Schülerinnen und Schüler einen Sesselkreis bilden und dort Platz nehmen. In der Mitte breiten zwei Kinder die große violette Feierdecke aus. Ein weiteres Kind legt an den vier Eckseiten der Decke je ein Jahreszeitenbild auf. Nun werden die Verdunkelungsvorhänge zugezogen. Anna und Leon stellen sich zum Jahreszeitenbild ihres Geburtstages. Dort erhalten sie ihre Geburtstagskerze. Bevor die Feier beginnt, sucht sich jedes Geburtstagskind eine Klassenfreundin oder einen Klassenfreund aus, der/die für dieses ein Instrument erklingen lassen darf (Klangschale, Kalimba, Triangel, Xylophon). Nun beginnt die eigentliche Feier. Der Raum ist abgedunkelt, das Licht ausgeschaltet. Es herrscht absolute Stille. Die Gesichter der Kinder wirken entspannt. Ihre Blicke sind auf die beiden Geburtstagskinder gerichtet, denen sie nun ihre ganze Aufmerksamkeit schenken.

Ich eröffne die Feier des ersten Geburtstagskinds mit den Worten: „Wir läuten nun die Geburtsminuten von Lena ein und entzünden das Licht der Geburtstagskerze.“ Der Geburtstagsklang wird durch das zuvor ausgewählte Kind initiiert. In gleicher Weise wird auch die Geburtstagsfeier für Leon eingeleitet. Mit der brennenden Kerze in den Händen begeben sich die beiden Geburtstagskinder mit genügend Abstand auf den Weg durch die zehn Lebensjahre. Jedes Mal, wenn Anna und Leon alle vier Jahreszeiten passiert haben, erklingt in die Stille hinein ihr Geburtstagsklang. Nach der zehnten Runde nehmen die Geburtstagskinder (ohne Schuhe) in der Mitte der Feierdecke Platz. Die Kerzen werden vor ihnen abgestellt, während ich mein Geburtstagsgeschenk, einen handgeschriebenen Brief für jedes Kind, an die Kerze anlehne. Für das anschließende im Unterricht erschlossene Geburtstagslied „Du bist du“ wählt jedes Kind eine von drei Strophen aus, die für dieses gesungen wird. Anna und Leon sind eingeladen, dabei die Augen zu schließen und sich an schöne Ereignisse und Begegnungen ihres bisherigen Lebens zu erinnern. Endlich dürfen die Geburtstagsbriefe geöffnet und gelesen werden, während die restlichen Kinder das Geburtstagslied summen. Der Vorhang wird einen Spalt zur Seite geschoben, damit Anna und Leon ausreichend Licht zum Lesen haben. Es herrscht eine besondere Stimmung im Raum – die Gesichter der Kinder lassen ihr Berührtsein, ihr „ganz im Augenblick da sein“ erahnen.

Am Ende der Feier gratuliere ich den Geburtstagskindern zu ihrem Geburtstag. Die Kerzen werden vorsichtig ausgeblasen, das elektrische Licht wird angemacht, die Materialien werden gemeinsam weggeräumt und wir begeben uns wieder in die Klasse. Anna drückt den Brief an ihre Brust und verkündet sichtlich stolz und bewegt: „Dieser Brief kommt in meine Schatzkiste“.

Die 16-jährige ehemalige Schülerin bezieht sich in ihrem Statement auf das hier angeführte Geburtstagsritual und in besonderer Weise auf den persönlichen Geburtstagsbrief. Sie bestätigt meine Wahrnehmung aus meiner über zwanzigjährigen Praxiserfahrung als Religionslehrerin in der Volksschule, dass diese Art von Feiern Kinder in ihrem Innersten nachhaltig berührt haben. Was ist das Wesen dieser Feier, wodurch solche besonderen Erfahrungen ermöglicht werden? Sind es jene Elemente, die nach Joachim Kunstmann den Kern einer subjektorientierten Religionspädagogik darstellen? Für die Beantwortung dieser Fragestellungen wird zunächst ein Einblick in Kunstmanns religionspädagogisches Modell vor allem im Hinblick auf seine religionsdidaktische Umsetzung gegeben.

2. Was ist subjektorientierte Religionspädagogik?

2.1 Am Anfang steht die Erfahrung (129)¹

Im Mittelpunkt der subjektorientierten Religionspädagogik, wie sie der deutsche evangelische Theologe Joachim Kunstmann in seinem jüngst erschienenen Werk „Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung“ (Kunstmann, 2018) darlegt, steht nicht die Vermittlung traditioneller Inhalte, sondern der einzelne Mensch als ein Beziehungswesen mit seinen Lebenserfahrungen, mit seinen Fragen nach dem Sinn, mit seinen Gefühlen, Enttäuschungen, Hoffnungen und Sehnsüchten.²

In einer Zeit wachsender religiöser Gleichgültigkeit sind allein die Erfahrungen und Fragen der Kinder und Jugendlichen, das also was sie bewegt und was für sie von unbedingter Bedeutung ist, als Ausgangspunkt für religiöses Lernen noch möglich und überzeugend (95). Diese stehen über jeder Form kognitiver Wissensvermittlung und müssen daher im Religionsunterricht zur Sprache kommen.

Wenn es Religionspädagoginnen und Religionspädagogen gelingt, Kinder und Jugendliche zu berühren, indem sich diese mit ihren verschiedenen existenziellen Erfahrungen persönlich wahrgenommen und verstanden fühlen, dann kann sich ihre Religiosität entfalten. Denn „der wichtigste Inhalt religiösen Lernens sind die Lernenden selbst“, so Kunstmann (11). Dabei geht es in erster Linie um die Frage der eigenen Identität und um gelingendes Leben. Aus diesem Grund hat der Religionsunterricht die Aufgabe, Leben zu fördern, und dies im Sinne der christlichen Reli-

1 Die in diesem Kapitel in den Klammern angeführten Zahlen beziehen sich auf die Seitenangaben von Kunstmanns Werk „Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung“ (Kunstmann, 2018).

2 Kunstmanns Werks ist eine Neubesinnung auf bestehende Modelle der Religionspädagogik, in denen Subjektorientierung einen wesentlichen Stellenwert hat, wie etwa die Symboldidaktik nach Halbfas, das sozialtherapeutische Modell nach Stoodt, die Korrelationsdidaktik nach Hans Mendl und Englert oder die Religionspädagogik der Hoffnung nach Roebben, um nur einige wenige stellvertretend zu nennen. Details zu diesen Modellen würden den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Diesbezüglich vertiefende Lektüre ist im Literaturverzeichnis angegeben.

gion (76). Subjektorientierte Religionspädagogik setzt somit bei den individuellen Fragen der Schülerinnen und Schüler an und deutet diese erst im nächsten Schritt im orientierungsgebenden Rahmen des Christentums. Dies muss bei der religionsdidaktischen Erschließung aller Inhalte berücksichtigt werden (83).

2.2 Religionsdidaktische Aufgabe der Tradition

Subjektorientierung bedeutet jedoch nicht, alle festen Bezugspunkte zu eliminieren (72). Keineswegs wird die christliche Tradition mit ihren Symbolen, biblischen Erzählungen und Texten außer Acht gelassen. Vielmehr ist sie als Medium für subjektive Lebensdeutung, Lebensorientierung und Selbstentfaltung unverzichtbar. (143). Entscheidend ist ihr Zugang aus der existenziellen Perspektive. Wenn die Schülerinnen und Schüler die Elemente aus der Tradition als lebendig und inspirierend erfahren, werden sie diese als für ihr eigenes Leben relevant entdecken und dabei lernen, die Welt, ihre Umgebung und sich selbst mit neuen Augen zu sehen (124). Wenn sich beispielsweise ein Kind in seiner Klasse nicht beachtet oder ausgestoßen fühlt oder wenn es Angst hat, sich so zu zeigen, wie es ist, so kann die Erzählung von der Heilung der gekrümmten Frau an einem Sabbat in der Synagoge (LK 13, 22-30) der gesamten Klassengemeinschaft neue Handlungsoptionen und einen veränderten Blick auf die genannte Situation eröffnen. Die alttestamentlichen Psalmen berühren die Kinder nur dann, wenn sie sich in den Lobgesängen, Klagegedichten, Dank- oder Bittgebeten wiederfinden. Zugleich inspirieren sie zu einem vertieften Vertrauen in einen Gott, der in allen Lebenslagen nahe ist.

So wollen die Erfahrungen der Menschen zur Zeit der Bibel Anstoß sein für neue Erfahrungen in der Gegenwart, im Leben eines jeden Einzelnen. Wenn die Schülerinnen und Schüler die Religionsstunden als jene Zeit in der Schule erleben, in denen es um für sie persönlich Bedeutsames geht, oder – wie es auf der Homepage der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz heißt – „wo’s ums Leben geht“, dann können ihre Erfahrungen zu religiösen Erfahrungen werden. Religiöse Erfahrungen sind jene, die uns in unserem Innersten berühren, die begleitet sind von Gefühlen wie Dankbarkeit, Vertrauen und Lebensfreude und der „inneren Verbundenheit mit einem großen Ganzen“ (96), die uns manchmal sprachlos werden lassen und nur in Bildern und Symbolen zum Ausdruck gebracht werden können.

Daraus ergibt sich neben der Fokussierung auf die Lebenserfahrungen und deren Verknüpfung mit der christlichen Tradition die Symbolisierung als weitere Anforderung einer subjektorientierten Religionspädagogik.

2.3 Symbolische Repräsentation

Religion ist ohne Symbole nicht verstehbar und auch nicht wahrnehmbar. Sie benötigt Bilder und Metaphern zur Vergegenwärtigung und Erinnerung von Erlebtem

und Gefühlen. Alles, was ein Mensch erlebt, was er denkt und fühlt, was ihn bewegt, wird im Symbol repräsentiert. Wer innerlich berührt, begeistert und bewegt ist, will dies auch ausdrücken und mit anderen kommunizieren (131). Symbole eröffnen die Möglichkeit des Zugangs zum Göttlichen, zu dem, was nicht ausgesprochen werden, sondern nur erahnt werden kann. Die Bibel bietet einen großen Schatz an Bildern und Symbolen, in denen das Transzendente durchscheint. Als Beispiel seien die Gleichnisse Jesu genannt. Jesus greift darin Alltagserfahrungen der Menschen seiner Zeit auf, um damit das Reich Gottes symbolhaft auszudrücken.

Diese Symbolwelten wurden von den Glaubensgemeinschaften überliefert und können nur durch Kommunikation und Interaktion für die einzelnen Subjekte neu erschlossen und infolge lebensrelevant werden. Der deutsche katholische Theologe Hubert Halbfas hat bereits in den Achtzigerjahren des vorigen Jahrhunderts die Tiefendimension der Symbole benannt und für den Religionsunterricht fruchtbar gemacht (Halbfas, 1982). Mit seinem symboldidaktischen Ansatz hat er der Religionspädagogik wegweisende Impulse bis in die Gegenwart gegeben. In seinem Buch „Das dritte Auge“ nimmt er berechtigte Kritik an der bis dahin noch gängigen kirchlichen Verkündigungssprache im Religionsunterricht, die Kinder und Jugendliche nicht verstehen und sie daher nicht von den religiösen Inhalten berührt werden. Dadurch blieben biblische Überlieferungen für die Schülerinnen und Schüler sinnlos. Ganz im Sinne der subjektorientierten Religionspädagogik Kunstmanns fordert bereits Halbfas die Verschränkung von Selbsterfahrung und Gotteserfahrung (Halbfas, 1982). Damit dies gelingen kann, nennt er die Sensibilisierung des „dritten Auges“, das bedeutet die Fähigkeit zur Wahrnehmung eines höheren Sinns (Halbfas, 1982), die in seiner symboldidaktischen Religionspädagogik ihren Ausdruck findet. Sowohl für Kunstmann als auch für Halbfas ist entscheidend, dass symbolische Repräsentation die Kinder und Jugendlichen für das zugänglich macht, was für ihr eigenes Leben von Bedeutung ist, für eine vertrauensvolle Lebenshaltung, die zur Lebenssteigerung führt. Schülerinnen und Schüler müssen berührt werden und dies zum Ausdruck bringen können. Ansonsten bleibt religiöses Lernen oberflächlich und daher irrelevant.

Symbolische Repräsentation gelingt wie jede andere Annäherung an religiöse Inhalte nur unter der Voraussetzung einer wertschätzenden Kommunikationskultur. Sie ist besonders im Religionsunterricht von hoher Bedeutung.

2.4 Religiöse Kommunikation – Subjektwerdung durch gelingende Begegnung

Religionsunterricht lebt vom Beziehungsgeschehen und von den Begegnungen in der Gemeinschaft. Es ist daher Aufgabe der Religionspädagoginnen und Religionspädagogen, in den Religionsstunden für ein beziehungsstiftendes Klima zu sorgen, in dem sich jede und jeder wohlfühlt und beachtet wird. Dazu benötigen die Lehrenden Grundkenntnisse über Gesprächsführung. Denn Kommunikation braucht

Einfühlungsvermögen und Fingerspitzengefühl (111). Eine von Wertschätzung, Vertrauen und positiver Grundstimmung geprägte Unterrichtsatmosphäre begünstigt die religiöse Bildung der Schülerinnen und Schüler. Vielmehr noch kann sie nur gelingen, wenn sich die Heranwachsenden angesprochen, beachtet und geliebt fühlen, ohne dafür etwas leisten zu müssen. Dass von Achtsamkeit und liebevoller Zuwendung gekennzeichnete Begegnungen die Identitätsbildung und Entdeckung des Selbstwerts fördern, ja vielmehr noch, dies erst möglich machen, ist biblisch gesehen nichts Neues. Jesus lebte es in all seinen Begegnungen mit den Menschen vor: Menschen wurden aufgerichtet, Blinde sahen wieder, an den Rand Gedrängte bekamen wieder Ansehen, von der Gesellschaft Verachtete wurden wieder in die Mitte geholt. Menschen fühlten sich ernst genommen, wahrgenommen, verstanden, uvm. Jesus wusste bzw. spürte offensichtlich sehr genau, dass sich die Menschen nicht durch Glaubenssätze und Bekenntnisse frei entfalten werden, sondern durch bedingungslose liebevolle Zuwendung. Alle Begegnungsgeschichten Jesu sind auch aus dieser Perspektive ein unverzichtbarer Schatz in einem Religionsunterricht, der sich am einzelnen Subjekt orientiert. Zahlreiche Forschungsergebnisse aus der Neurowissenschaft und der Psychologie belegen die Wichtigkeit der positiven Zuwendung zur Persönlichkeitsbildung. Religionspädagoginnen und Religionspädagogen sollte daher ein Grundwissen dieser Kenntnisse am Herzen liegen.

2.5 Kenntnisse aus Psychologie und Neurowissenschaft

Die amerikanische Familientherapeutin und Psychoanalytikerin Virginia Satir, deren Anliegen es war, den Selbstwert der ihr anvertrauten Menschen zu stärken, betonte stets den Zusammenhang zwischen gelungener zwischenmenschlicher Beziehung und Entwicklung des Selbst. In der Begegnung mit anderen und in achtsamer, wertschätzender Kommunikation findet der Mensch zu sich selbst. Nur durch den Bezug zum Mitmenschen und zur Welt, durch das Angesprochen-Sein durch einen anderen kann der Mensch seine Persönlichkeit entfalten und seinen Selbstwert entdecken.

Der Mensch, ein Beziehungswesen, ist schon von Kindheit an bestrebt geliebt und anerkannt zu werden. Wenn das Kind von seinen Bezugspersonen, vor allem von seinen Eltern, aber auch von seinen Lehrpersonen liebevolle Zuwendung und Wertschätzung erfährt, beeinflusst dies dessen Selbstwertgefühl positiv. Es kann seine Gefühle klar und verständlich ausdrücken und braucht seine Fehler und Schwächen weder vor seinen Mitmenschen geschweige denn vor sich selbst zu verstecken. Entscheidend für die Entwicklung all dieser Fähigkeiten sind positive zwischenmenschliche Beziehungen, die die Persönlichkeit des Menschen zur Entfaltung bringen und die Motivation zu leben geben. (Satir, 2010) Dieses Faktum findet in der subjektorientierten Religionspädagogik große Beachtung und wird durch die aktuelle Gehirnforschung bestätigt.

Neueste Erkenntnisse aus der Neurobiologie zeigen eindeutig auf, dass wir auf Resonanz und gelingende Beziehungen ausgelegte Wesen sind (Bauer, 2014). Dies wurde Mitte der Neunzigerjahre des vorigen Jahrhunderts durch die Entdeckung der Spiegelneuronen im Gehirn bestätigt: Im Verhalten des Gegenübers spiegelt sich das Geliebt- und Anerkannt-Werden. Die Reaktion der Mitmenschen nimmt Einfluss auf das eigene Selbstwertgefühl. Eine „Begegnung auf Augenhöhe“ ermöglicht Menschen, ihren Selbstwert zu entdecken und sich selbst mit allen Stärken und Schwächen anzunehmen – als Mensch, wie er von Anbeginn seines Lebens gedacht und gewollt ist. So ist sie zugleich Wegbereiterin für religiöse Erfahrungen. In Satirs oft zitiertem Ausspruch kommt unmissverständlich zum Ausdruck, was eine gelingende, identitätsbildende Begegnung kennzeichnet:

„[...] das größte Geschenk, das ich von jemandem empfangen kann, ist, dass er mich sieht, mir zuhört, mich versteht und mich berührt. Das größte Geschenk, das ich einem anderen Menschen machen kann, ist, ihn zu sehen, ihm zuzuhören, ihn zu verstehen und ihn zu berühren. Wenn das gelingt, habe ich das Gefühl, dass wir uns wirklich begegnet sind.“ (Satir, 2007, S. 10)

Joachim Kunstmann betont in seinem Werk mehrmals die Notwendigkeit der Mit-einbeziehung neurowissenschaftlicher und psychologischer Kenntnisse in die Religionspädagogik, um die einzelnen Subjekte mit ihren je eigenen Lebenserfahrungen ernst zu nehmen und ihnen dafür im Religionsunterricht Raum und kreative Ausdrucksmöglichkeiten zu geben (106).

Wo zusammen gelacht, geweint, gestaunt, geredet, geschwiegen, gespielt und gefeiert wird, dort ist Religion lebendig, dort werden religiöse Erfahrungen ermöglicht. Dabei sind spielerische Elemente und gemeinsames Feiern besonders kommunikationsfördernd und identitätsstiftend. Kunstmann verweist dabei auf die ästhetische Inszenierung religiöser Inhalte (141).

2.6 Ästhetische Inszenierung

Dies bedeutet für den Religionsunterricht, den Kindern Möglichkeiten anzubieten, um ihre Eindrücke, Wahrnehmungen, Lebenserfahrungen, Gefühle, ihren Glauben – alles, was sie bewegt – mit allen Sinnen und auf vielfältige Weise auszudrücken. Was sie beeindruckt, wovon sie innerlich ergriffen sind, soll sichtbar, hörbar, spürbar und fühlbar werden (Hilger, 2017). Rein kognitives Lernen untergräbt die sinnhafte Erfahrung der Schülerinnen und Schüler, ohne die religiöses Lernen nicht in die Tiefe gehen kann. Denn erst durch die verschiedenen Ausdrucksformen wie kreatives Gestalten, Singen, Spielen, Tanzen, Beten oder etwa durch den Einsatz von Ritualen und Symbolen wird die Wahrnehmung für das, was für die Kinder wichtig und wertvoll ist, für das, was ihrem Leben einen Sinn gibt, geför-

dert und gesteigert. In der Gemeinschaft mit anderen werden diese Erfahrungen intensiviert und bleiben als berührende Momente in Erinnerung. Somit lässt sich sagen, dass ästhetisches Lernen Möglichkeiten schafft, der Religiosität der einzelnen Kinder und ihrem Glauben „eine sinnliche Gestalt zu geben“ und daher für die subjektorientierte Religionspädagogik unverzichtbar ist (Hilger, 2017).

Bezugnehmend auf die hier aufgezeigten wesentlichen Dimensionen einer subjektorientierten Religionspädagogik, die von der Erfahrungen der einzelnen Subjekte ausgeht, diese zunächst symbolisiert, kommuniziert und erst in einem weiteren Schritt mit der christlichen Tradition in Verbindung bringt, wird im Folgenden aufgezeigt, auf welche Weise Feiern und in besonderer Weise Geburtstagsfeiern einen wertvollen Beitrag zur Subjektorientierung im Religionsunterricht leisten.

3. Feiern im Religionsunterricht

„Zu einem wahren Fest muss etwas Göttliches hinzukommen.“ (Karl Kerényi)

Im Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Volksschulen ist das Feiern in seiner Vielfalt fest verankert. Demzufolge stiftet das gemeinsame Feiern Sinn und lässt den jungen Menschen etwas vom Geheimnis Gottes und des Menschen erahnen (Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule, S.10). Religiöse Feiern und Feste tragen dazu bei, das Leben der Schülerinnen und Schüler mit dem Glauben in wechselseitige Beziehung zu setzen und darüber mit anderen in Austausch zu treten. In der Bibel finden sich eine Vielzahl von Festen und Feiern, wie etwa die jüdischen Feste im Jahreskreis (Lev 23,1-44). Aber auch die Feier des Sabbats als Unterbrechung des Alltags und Ruhetag (Gen 2, 3; Ex 20, 8-11; Mk 2, 23-28 u.a.) oder die Teilnahme Jesu an Feiern (Joh 2, 1-12; Lk 5, 27- 29 u.a.) zeigen die Bedeutung von Festen für den Menschen in signifikanter Weise auf. Feste und Feiern kennzeichnen wichtige Stationen und Höhepunkte des Lebens.

Das Spezifikum von Feiern zeigt sich in vielfältigen zur Feier gehörenden Elementen. Zunächst geschieht das Feiern immer in einer Gemeinschaft. Kein Fest lebt ohne die Beteiligung von zumindest zwei Personen. Dieses Zusammensein stiftet Beziehung und Verbundenheit unter den Feiernden, es bereitet Freude und lässt die Zeit für eine Weile vergessen. Jede Feier ist anlassbezogen und gekennzeichnet von einem besonderen Rahmen mit Elementen, die sich vom Alltag abheben und die die jeweilige Bedeutung des Festes untermauern. Die Gestaltung und der Ablauf der Feier, das heißt ihre ästhetische Inszenierung, ist geprägt durch die handelnden und mitwirkenden Personen. Musik und Rituale, Symbole und der bewusste Einsatz von Farben und Formen sind für das Gelingen einer Feier unverzichtbar (Behringer, 1997). Es geht um ein tieferes, existentielles Erleben und Mit-Leben-Füllen. „In den Festen lebt etwas, was prägt, fest verwurzelt in der eigenen Seelentiefe, was nicht nur Lehre ist, nicht nur Wort.“; so schreibt etwa der deut-

sche Theologe, Psychologe und Psychotherapeut Behringer in seinem Werk über die Heilkraft der Feste (Behringer, 1997, S. 14). Ist dieses tiefere, existenzielle Erleben und Mit-Leben-Füllen, dieses Berührt-Werden von etwas, das nicht mit Worten, sondern nur durch Symbolisierungen kommunizierbar ist, nicht genau der Kern einer subjektorientierten Religionspädagogik? Und welche Arten von Feiern fördern die Subjektorientierung im Rahmen des Religionsunterrichts? Darauf gilt es sich im nächsten Schritt zu besinnen.

Im Laufe eines Schuljahres kommen die Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Festen in Berührung. Schulanfang und Schulschluss werden in den meisten Schulen mit einem gemeinsamen Gottesdienst oder mit einer anderen religiösen Feier initiiert. Diese strukturierte Zeit ist für die Kinder ein bergendes Ritual und gibt ihnen Sicherheit und Orientierung (Habringer-Hagleitner, 2018). So markieren die beiden Feiern wichtige Stationen jeder Schülerin und jedes Schülers, unabhängig von ihrer Religion und ihrer kulturellen Herkunft und verdienen deswegen besondere Beachtung (Sieg, 2005). Für eine subjektorientierte Religionspädagogik gilt auch hier die Anforderung, alle Kinder in die Feier miteinzubeziehen und die Inhalte von ihren Lebenserfahrungen her, insbesondere von ihren Erfahrungen als Schülerinnen und Schüler in einer Schulgemeinschaft, zu erschließen und ihre Eigeninitiative zu fördern. Gelingt dies, werden sich die Kinder mit ihrem Leben in den ausgewählten Texten, Liedern, biblischen Erzählungen, in Symbolen, Bildern und Darstellungen wiederfinden und sich mit Begeisterung an der Feier beteiligen (Bauer, 2007).

Ein Schulanfangsgottesdienst etwa, der das einzelne Kind und die Schulgemeinschaft als Ganzes im Blick hat, wird als Erstes bei den Erwartungen, Ängsten und der Vorfreude der Kinder auf ein neues und insbesondere auf das erste Schuljahr ansetzen. Die Schülerinnen und Schüler werden von dieser gemeinsamen Feier unabhängig von ihrer religiösen familiären Vorbildung berührt, wenn die einzelnen Gestaltungselemente ihre eigene Lebenserfahrung berücksichtigen. Des Weiteren werden durch die ästhetische Inszenierung der Feier möglichst viele Sinne beansprucht und eine aktive Beteiligung aller Kinder ermöglicht. Speziell am Beginn und Ende eines Schuljahres leisten Segensrituale einen wertvollen Beitrag zu einer subjektorientierten Religionspädagogik: Jedes einzelne Kind wird vom Priester oder von der Lehrperson gesegnet und erfährt dadurch seine ganz persönliche Zuwendung, die Wahrnehmung seiner Einzigartigkeit und im Segenszeichen Gottes Zuspruch und Nähe. Biblische Erzählungen vom Neubeginn, vom Aufbruch, vom Wachsen und Reifen (vgl. Der Aufbruch Abrahams Gen 15, 1-7; Das Gleichnis vom Senfkorn Mk 4, 30-32) sind Mutmachgeschichten für die Schülerinnen und Schüler, in denen sie sich bei deren kindgerechter Darbietung mit ihren eigenen Ängsten, Träumen und Wünschen wiederfinden und daraus Kraft und Zuversicht für das neue Schuljahr schöpfen können. Diese Erzählungen sind Medien für die religiöse Selbstbildung (nicht nur) der Heranwachsenden.

Neben den Schulanfangs- und Schulschlussfeiern werden im Rahmen des Religionsunterrichtes auch die hohen Feste eines Kirchenjahres gefeiert. Auch wenn deren Bedeutung vielen Kindern und ihren Eltern nicht mehr vertraut ist, so nehmen Feste wie Allerheiligen, Weihnachten oder Ostern dennoch einen wichtigen Platz in ihrem Leben ein. Gerade die symbol- und sinnenreiche Adventszeit des Weihnachtskreises oder auch Feiern um die Osterzeit wecken in den Kinder jene Begeisterung, die spirituelle Erfahrungen evozieren kann, wenn sie sich selbst damit identifizieren und sich von den Ritualen, Symbolen, Liedern, Geschichten und den vielfältigen Ausdrucksformen berühren und miteinbeziehen lassen. Spiritualität, sie zeigt sich im Leuchten von Kinderaugen beim Anblick des Kerzenscheins im verdunkelten Raum oder bei ihrem Staunen und Gefesselt-Sein, wenn sie die Auferstehungsgeschichte hören und diese Osterfreude mit Liedern, Instrumenten und Tanz zum Ausdruck bringen. Dabei können sie sich selbst völlig vergessen und ganz im Augenblick leben. Einfach da sein, im Einklang mit seiner Mitwelt in sich ruhen und genießen- das ist Ziel der Schöpfung, eine heilige Zeit zur Entfaltung unseres Menschseins, wie sie im Buch Genesis grundgelegt ist (Gen 2,2f).

In diesem Sinne sind Feierzeiten sowohl für Kinder als auch für Erwachsene heilige Zeiten, eine „heilsame Unterbrechung“ des Lebens, deren jeder einzelne Mensch bedarf (Behringer, 1997). Da die Schule für die Schülerinnen und Schüler in hohem Maße jener Ort ist, an dem ihre Leistung und ihr Lernerfolg im Vordergrund stehen, oftmals begleitet von Stress und Druck, sind Feiern umso wichtiger, da sie zweckfrei sind und daher einen wertvollen und wichtigen Gegenpol zum leistungsorientierten Schulalltag darstellen. Jedes einzelne Kind als teilnehmende Person ist eingebunden und wahrgenommen – *unabhängig* von seinen Fähigkeiten.

In den religiösen Feiern kommt ihr Leben in all seinen Facetten zur Sprache und wird zu einer gemeinsamen vielstimmigen Sinfonie. Die Feier wird gemeinsam vorbereitet, jede und jeder darf sich aktiv daran beteiligen. Es ist immer wieder beeindruckend, mit welchem Engagement und mit welcher großer Begeisterung Kinder an der Vorbereitung eines Festes mitwirken, den Feierraum festlich dekorieren, Lieder singen, ihre Beiträge einüben und dabei alles um sich herum zu vergessen scheinen.

Die Vorfreude auf das Fest und das gemeinsame Erleben stärken die Zusammengehörigkeit und verbinden die einzelnen Subjekte wie ein unsichtbares Band. In der gemeinsamen Erinnerung bleibt das Erlebte lebendig und verbindet nachhaltig. Dabei kann eine gemeinsam erlebte Stille, gemeinsames Staunen und vor allem auch Musik das bewirken, was wir spirituelle Erfahrung nennen. Es ist jenes innere Berührt-Sein, das sich jedem sprachlichen Ausdruck entzieht und nur das einzelne Subjekt für sich auf seine je einzigartige Weise wahrnehmen kann (Kaindl, 2007). Spiritualität kann nicht gelehrt, sie muss erfahren werden- mit Leib und Seele. Musik und religiöse Erfahrung sind eng miteinander verbunden. Jede Feier ohne musikalische Elemente würde ihren Sinn verfehlen. Die positive Wirkung von Musik auf die Entwicklung und das Lebensgefühl des Menschen ist weithin

bekannt und findet auch in der Psychotherapie ihre Anwendung. Das Buch „Musik im Kopf“ des renommierten deutschen Neurowissenschaftlers und Psychiaters Manfred Spitzer gibt sehr umfassend Aufschluss über den Wert von Musik für den Menschen (Spitzer, 2014). Musik macht fröhlich, traurig, nachdenklich, sie wirkt beruhigend, begeisternd, uvm. In jedem Fall berührt und bewegt Musik alle Menschen, unabhängig von Alter, Religion oder Kultur. Mit Musik lässt sich für jeden Anlass eine besondere Atmosphäre herstellen, sei es mit Gesang, mittels Einsatz von Klängen oder mit Instrumentalmusik.

Dies gilt in besonderer Weise auch für alle religiösen Feiern. In den Texten und Melodien der christlichen Glaubenstradition drücken sich Freude und Lebenslust, Trauer, Angst und Schmerz, Hoffnung und Zuversicht aus. Festen wie Taufe, Erstkommunion, Firmung, Hochzeit oder auch die Verabschiedung eines Verstorbenen würde ohne musikalische Gestaltung Wesentliches fehlen. In der Bibel wird Musik, wie beispielsweise der Gesang der Engelchöre oder das Harfenspiel König Davids, mit dem Göttlichen, Übernatürlichen in Verbindung gebracht und so zum Symbol für das Unausprechbare, Geheimnisvolle und Unbegreifliche.

Wenn Menschen gemeinsam singen, entsteht durch die aktive Beteiligung der einzelnen Subjekte ein Gefühl der Verbundenheit und inneren Kraft. Davon geben unzählige profane Großveranstaltungen wie Konzerte oder Fußballspiele Zeugnis, bei denen Tausende von Menschen im gemeinsamen Singen ihre Begeisterung und ihre Emotionen zum Ausdruck bringen.

Die aktive Anteilnahme ist auch für das Gelingen der Feiern im Religionsunterricht entscheidend und Ausdruck von Subjektorientierung, die sich im gemeinschaftlichen Erleben vollzieht.

4. Feiern im Religionsunterricht am Beispiel eines Geburtstagsrituals

Es ist das Wesen von Geburtstagsfeiern, dass eine einzelne Person, das Geburtstagskind, im Zusammensein mit einer ihr vertrauten Gemeinschaft in besonderer Weise wahrgenommen und gefeiert wird, aufgrund der Subjektbezogenheit vermutlich mehr als bei jeder anderen Feier.

Wenn Anna und Leon, die beiden Kinder einer vierten Klasse, in der Religionsstunde ihren Geburtstag feiern, dessen Ablauf am Anfang dieses Beitrags detailliert dargestellt wurde, so lassen sich in den einzelnen Elementen des Geburtstagsrituals alle Dimensionen einer subjektorientierten Religionspädagogik erkennen. Dies soll im Folgenden dargestellt werden.

4.1 Am Anfang steht die Erfahrung

Jedes Kind kennt Geburtstagsfeiern. Als Schülerin oder Schüler der Grundschule hat es bereits selbst mehrmals erfahren, im Kreise von ihm wichtigen Menschen ge-

feiert und somit in besonderer Weise wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden. Anna und Leon dürfen ihren Geburtstag zusammen mit der ganzen Klassengemeinschaft und ihrer Religionslehrerin feiern. Jedes einzelne Kind schenkt den beiden seine Zeit und Aufmerksamkeit, ist ganz für sie da und teilt seine Freude mit den beiden Geburtstagskindern. Dies schafft eine innere Verbundenheit mit sich selbst und mit den Mitfeiernden und kann die Verbundenheit zu einem Höheren, Göttlichen spürbar machen (Bucher, 2007).

4.2 Symbolische Repräsentation

Gleich mehrere Symbole und Symbolisierungen charakterisieren das angeführte Geburtstagsritual. Die Klassenkerze ist Symbol für die Verbundenheit der Kinder untereinander und deren Verbindung zu Gott als Licht in unserem Leben. Sie wird im Zuge der Geburtstagsfeiern in der ersten Klasse eingeweiht, mit Wachsherzen für die einzelnen Kinder verziert und neben dem Geburtstagsritual bei allen anderen religiösen Feiern im Laufe der vier Grundschuljahre verwendet.

Die Jahreszeitenbilder symbolisieren den Lebenslauf des Menschen, sie begleiten das Geburtstagskind auf dem Weg durch jedes einzelne Lebensjahr.

Der handgeschriebene Geburtstagsbrief – ein persönliches Geschenk von mir als Religionslehrerin – ist Sinnbild für die Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit jedes Kindes. Die Reaktionen der Kinder auf diese Briefe in meiner langjährigen Lehrtätigkeit – es waren ungefähr 600 Briefe, die ich in den vergangenen 20 Jahren verfasst hatte – waren stets ein Beweis dafür, dass jedes Mädchen und jeder Junge davon berührt war und sie es schätzten, dass sich jemand für sie Zeit nahm und in Zeiten der Digitalisierung einen handgeschriebenen Brief verfasste.

Der Brief war für sie ganz offensichtlich ein äußeres Zeichen von positiver Zuwendung, Achtsamkeit und Wertschätzung. Die Inhalte der Briefe bezogen sich stets auf die konkrete Person. Es ging mir vor allem um die Zusage an das jeweilige Geburtstagskind, dass es gewollt und geliebt ist, so wie es ist, mit all seinen Fähigkeiten – auf die ich in besonderer Weise einging – aber auch mit seinen Unzulänglichkeiten. Mit einem für das Kind zu seiner Lebenssituation passenden Segenswunsch und mit meiner Unterschrift schloss ich jeden Brief ab.

Auf das Briefkuvert mit Namen und Adresse des Geburtstagskindes klebte ich eine „Briefmarke“ mit dem Text des Geburtstagsliedes „Du bist du“ (Autor: Jürgen Werth).

In einer Zeit, in der Kinder von materiellen Geschenken oftmals überhäuft und auch überfordert werden, stellte für die Kinder dieser handgeschriebene Brief etwas ganz Besonderes dar. Nicht selten fragte mich eine Schülerin oder Schüler: „Und hast du wirklich noch nie bei jemandem dasselbe geschrieben?“ Gelegentlich überzeugten sie sich gleich selbst davon, indem sie Briefe miteinander verglichen.

Ist es die zugewandte Aufmerksamkeit für die Kinder und ihre Bedürfnisse, die Empathie für jedes einzelne Schulkind, durch die sich die Geburtstagsfeier als besonderen, glücklichen Moment in ihr Leben einprägt? Und bilden nicht gerade solche sinnerfüllte Momente das „Gerüst für mögliche Religiosität“, um es mit den Worten Behringers (1997, S. 84) auszudrücken?

Ergebnisse aus der Spiritualitätsforschung zeigen auf, dass die positive Beachtung und das „Raum-Geben“ für die Gefühle der Kinder deren Entwicklung von emotionaler Intelligenz und ihre von Grund an angelegte Fähigkeit zu spirituellen Erfahrungen fördern (Ebner, 2018).

4.3 Religiöse Kommunikation – Subjektwerdung durch gelingende Begegnung

Das gemeinsame Feiern mit der gesamten Klasse, der achtsame Umgang miteinander, die Konzentration auf die beiden Geburtstagskinder, sich selbst dabei zurücknehmen können, dies alles gelingt nur unter der Voraussetzung einer von Wertschätzung basierten Kommunikation und einer vertrauensvollen positiven Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern. Die Kinder schenken den Geburtstagskindern Raum (Feierdecke in der Mitte) und Zeit, achtsame Stille, Feierklänge und gemeinsames Singen. Verbale und nonverbale Kommunikation bilden ein Paar. Anna und Leon fühlen sich bei ihrer Geburtstagsfeier in besonderer Weise wahrgenommen, herausgenommen aus dem Schulalltag. Diese Feier-Zeit ist für jedes Kind eine heilige Zeit, nicht nur für die Geburtstagskinder selbst. Hervorgehoben in ihrer gesamten Struktur verlangt dieses Ritual wie jede andere Feier nach entsprechender ästhetischer Inszenierung, wie sie auch Kunstmann in seinem Werk fordert. Denn das Kind braucht so wie der Erwachsene äußere Formen zum Ausdruck seiner Innerlichkeit. Ja, vielmehr noch wird gerade durch die äußere Gestalt, die Symbole, die Rituale und deren ästhetische Inszenierung das „Sich-Seiner-Selbst-Bewusst-Sein“ und spirituelles Erleben der einzelnen Schülerinnen und Schüler gefördert (Steffensky, 2009).

4.4 Ästhetische Inszenierung

Es ist ein Segen, wenn Volksschulen über einen eigenen Feierraum verfügen, wie ich es in meiner Stammschule einige Jahre lang genießen durfte. Nichts lenkt ab, wenn der Raum nicht mit Schränken, Unterrichtsmaterialien und einer vollbeschriebenen Tafel angefüllt ist. Nur Bänke an den Wänden, Sessel in Klassenstärke und Verdunkelungsvorhänge kennzeichnen diesen Feierort. Wenn die Kinder diesen Raum betreten, wissen sie, dass dort nur ganz besondere Religionsstunden stattfinden - Stunden, die sich von den anderen abheben und den Schulalltag unterbrechen. Die Feierdecke, die von zwei Kindern auf dem Boden ausgebreitet wird, markiert einen „heiligen“ Ort, den niemand mit Schuhen betreten darf.

Die Geburtstagsklänge, das Gehen im Kreis, das Tragen der Kerze, der Gang zur Mitte, das gemeinsame Singen des Geburtstagsliedes und schließlich das Geburtstagsgeschenk in Form eines persönlichen Briefes entzünden offensichtlich jene Momente, die die ehemalige Schülerin in ihrem Statement zum Ausdruck brachte, als sie meinte: „So etwas Schönes habe ich nachher nie wieder erlebt“.

4.5 Implizite Vermittlung der christlichen Botschaft

Durch diese ästhetische Inszenierung und den bereits genannten Aspekten kann (nicht nur) Kindern der Grundschule implizit erfahrbar gemacht werden, was als Prämisse für gelungenen Religionsunterricht gilt und als zentrale Botschaft unseres christlichen Glaubens vermittelt werden muss: Es geht um die Stärkung des Menschen in seinem Selbstwertgefühl, um Ermutigung und achtsamer liebevoller und verantwortungsbewusster Begegnung mit sich selbst und seiner Umwelt und letztendlich um eine geglückte Beziehung zu einem Gott, der uns durch Jesus Christus die Fülle des Lebens zugesagt hat.

5. Conclusio

Der Theologe Joachim Kunstmann konstatiert gegenwärtig einen zunehmenden allgemeinen Bedeutungsverlust von Religion. Daraus resultiert sein Plädoyer für eine Neubesinnung auf eine subjektorientierte Religionspädagogik, wie sie bereits in verschiedenen Modellen der 1980er Jahre gefordert (vgl. Kapitel 2) und bis dato nur unzureichend umgesetzt wird. „Der wichtigste Inhalt religiösen Lernens sind die Lernenden selbst“, so der Theologe. Sein religionsdidaktisches Konzept löst diesen Erfahrungsbezug ein und setzt auf symbolische Deutung und klärende Kommunikation der Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Dazu bedarf es der ästhetischen Inszenierung religiöser Inhalte und offener didaktischer Verfahren im Religionsunterricht, die eine möglichst hohe aktive Beteiligung aller ermöglichen.

Der Beitrag stellt sich dieser Herausforderung und untersucht die Relevanz von Feiern zur Förderung einer subjektorientierten Religionspädagogik. Das angeführte Ritual einer Geburtstagsfeier zeigt exemplarisch Möglichkeiten auf, wie Subjektorientierung im Rahmen des Religionsunterrichtes in die Praxis umgesetzt werden kann. Dazu werden die einzelnen Elemente dieser Feierform mit den Ergebnissen von Kunstmanns Ausführungen in Verbindung gesetzt und auf ihre Relevanz überprüft. Dabei zeigt sich, dass das Wesen der Feiern mit den Dimensionen einer subjektorientierten Religionspädagogik im Einklang ist. Kunstmann bezieht sich in seinen Ausführungen neben verschiedenen religionspädagogischen Modellen, welche ebenfalls subjektorientierte Ansätze beinhalten, auch auf Forschungsergebnisse aus Neurowissenschaft und Psychologie. Sie alle bekräftigen die positive Auswirkung einer subjektorientierten Pädagogik auf die Entwicklung von Selbstwert und Selbst-

vertrauen der Kinder, die eine wichtige Komponente religiöser Bildung darstellen. Im Sinne von Kunstmanns religionspädagogischer Darstellung fördert das gemeinsame Feiern neben dem bereits erwähnten Selbstwertgefühl die Zugehörigkeit, das Wahrgenommen-Werden und setzt bei der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler an. Es konnte dargelegt werden, dass durch die gemeinschaftliche positive Zuwendung zu den Geburtstagskindern in wertschätzender Kommunikation und deren Verstärkung durch die verschiedenen Ausdrucksformen und symbolhaften Handlungen sowie durch die ästhetische Inszenierung des Rituals religiöse Erfahrungen initiiert werden können.

Die dargestellten Ergebnisse rechtfertigen die Aussage, dass Feiern im Religionsunterricht einen wertvollen Beitrag für eine subjektorientierte Religionspädagogik leisten. In besonderer Weise ermöglichen sie spirituelle Erfahrungen und ein Gespür für eine Verbundenheit mit einem großen Ganzen, welches wir „Gott“ nennen. Dies ist jene Kraft, die uns leben, hoffen und vertrauen lässt und die in Jesus Christus erfahrbar und spürbar wurde. Sein ganzes Leben orientierte er sich an den Bedürfnissen der einzelnen Subjekte. Diese zutiefst christliche Haltung kommt auch in der dargestellten Geburtstagsfeier implizit zum Ausdruck.

Was für die Schülerinnen und Schüler in verdichteter Form beim Geburtstagsritual erlebbar wurde, muss folglich auch für alle anderen Feierformen im Religionsunterricht (siehe Kapitel 3) angedacht werden. In diesem Sinne bereiten Feiern im Religionsunterricht, die die in diesem Beitrag angeführten subjektorientierten Dimensionen berücksichtigen, den Kindern Wege, um das Göttliche zu erahnen. Denn „zu einem Fest muss etwas Göttliches hinzukommen, wodurch das sonst Unmögliche möglich wird“, um es mit den Worten des ungarischen Religionswissenschaftlers Karl Kerényi auf den Punkt zu bringen (Barbarić, 2002, S. 101).

6. Literatur

- Barbarić, D. (2002). Schönheit und Maß. In K. Gloy (Hrsg.), *Im Spannungsfeld zweier Kulturen. Eine Auseinandersetzung zwischen Geistes- und Naturwissenschaft, Kunst und Technik* (S. 93–117). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Bauer, E.-M. (2007). Das Kirchenjahr in der Schule. In L. Rendle (Hrsg.), *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht* (8. Aufl., S. 291–300). München: Kösel.
- Bauer, J. (2014). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren* (7. Aufl.). München: Heyne.
- Behringer, H. G. (1997). *Die Heilkraft der Feste. Der Jahreskreis als Lebenshilfe*. München: Kösel.
- Bucher, A. (2007). *Wurzeln und Flügel. Wie spirituelle Erziehung für das Leben stärkt*. Düsseldorf: Patmos.
- Caloun, E. & Habringer-Hagleitner, S. (2018). (Hrsg.). *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Ebner, M. (2018). Zur spirituellen Kompetenz von Kindern: Was bringen Kinder für spirituelle Bildung mit? In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 63–82). Stuttgart: Kohlhammer.
- Englert, R., Hennecke, E. & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*. München: Kösel.
- Kaindl, M. (2007). Elementares Musizieren. In L. Rendle (Hrsg.), *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht* (8. Aufl., S. 260–290). München: Kösel.
- Habringer-Hagleitner, S. (2018). Spiritualitätsbildung in „flüchtiger Moderne“. In Caloun, E. & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 35–40). Stuttgart: Kohlhammer.
- Halbfas, H. (1982). *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Ansätze*. Düsseldorf: Patmos.
- Hilger, G. (2017). Ästhetisches Lernen. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (7. Aufl., S. 334–343). München: Kösel.
- Kunstmann, J. (2018). *Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung*. Stuttgart: Calwer.
- Mendl, H. (2018). *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf* (6. Aufl.). München: Kösel.
- Roebben, B. (2011). *Religionspädagogik der Hoffnung, Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne* (2. Aufl.). Berlin: LIT.
- Satir, V. (2010). *Kommunikation Selbstwert Kongruenz. Konzepte und Perspektiven familientherapeutischer Praxis* (8. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Satir, V. (2007). *Mein Weg zu dir. Kontakt finden und Vertrauen gewinnen*. (8. Aufl.). München: Kösel.
- Sieg, U. (2005). Feste – Brücken zu den Religionen. In P. Schreiner, U. Sieg & V. Eisenbast, *Handbuch Interreligiöses Lernen* (S. 601–611). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schulamt der Diözese Linz (2019). *Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht*. Abgerufen unter https://www.dioezese-linz.at/dl/rnmLJmoJloMJqx4KJKJKJNNIK/LP_Volksschule_2014.pdf
- Spitzer, M. (2014). *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk* (2. Aufl.). Stuttgart: Schattauer.
- Steffensky, F. (2009). *Das Haus, das die Träume verwaltet* (10. Aufl.). Würzburg: Echter.
- Stoodt, D. (1975). *Religionsunterricht als Interaktion. Grundsätze und Materialien zum evangelischen RU in der Sekundarstufe I*. Düsseldorf: Pro Schule.



Untersuchung des Inventars zu den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts auf Messinvarianz zwischen Lernenden mit und ohne besuchten Informatikunterricht und Schülerinnen und Schülern

Andreas Kiener

Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
andreas.kiener@ph-linz.at

EINGEREICHT 31 MÄRZ, 2020

ÜBERARBEITET 10 AUG, 2020

ANGENOMMEN 2 OKT, 2020

Mit den drei Grunderfahrungen des Informatikunterrichts, welche mit der Wahrnehmung der eigenen Kompetenz, der Bedeutung von Algorithmen für Informatiksysteme und der Anwendbarkeit der erlernten Kompetenzen umschrieben werden können, ist es möglich Lernprozesse in der Auseinandersetzung mit Informatiksystemen zu untersuchen. Mit dem Inventar zu den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts IGI können sie auch gemessen und quantifiziert werden. Anhand einer Gelegenheitsstichprobe von 428 Schülerinnen und Schülern aus drei Gymnasien und einer Neuen Mittelschule konnte zumindest eine partielle skalare Messinvarianz zwischen Mädchen und Jungen und Lernenden mit und ohne besuchten Informatikunterricht nachgewiesen werden. Dadurch war es möglich die latenten Mittelwerte der drei Skalen des Inventars zwischen den Gruppen zu vergleichen. Im Ergebnis zeigten sich für die erste und zweite Grunderfahrung geringe bis mittlere Effekte und für die dritte Grunderfahrung keine signifikanten Unterschiede. Dafür stellte sich für die dritte Grunderfahrung eine geringe negative Abhängigkeit vom Alter heraus.

SCHLÜSSELWÖRTER: Inventar, Messinvarianz, Grunderfahrungen des Informatikunterrichts

1. Einleitung

Mit dem Inventar zu den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts (IGI) ist es möglich, Unterschiede in der persönlichen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern im Vergleich zwischen jenen mit einem besuchten Informatikunterricht und jenen ohne Informatikunterricht zu untersuchen und zu quantifizieren (Kiener, 2019).

Die Grunderfahrungen des Informatikunterrichts von Bethge und Fothe (2013, 2014) sagen aus, dass der Informatikunterricht dann allgemeinbildend ist, wenn er die folgenden drei Grunderfahrungen im Unterricht ermöglicht:

- Durch die erste Grunderfahrung (GI1) sollen Informatiksysteme und deren Wirkungen in unterschiedlichen Lebensbereichen entdeckt, verstanden und bewertet werden können. Sie soll die in der Informatik zentrale Rolle der Informationsverarbeitung durch Informatiksysteme widerspiegeln.
- Die zweite Grunderfahrung (GI2) soll es ermöglichen zu erkennen, dass für ein Informatiksystem Realitätsausschnitte durch Modellierung aufbereitet werden müssen, sich Handlungen als Algorithmen formulieren und in Programme überführen lassen.
- Grunderfahrung Drei (GI3) beleuchtet die Entwicklung der Einstellungen, welche in der Auseinandersetzung mit Aufgaben und Problemstellungen innerhalb des Informatikunterrichts und außerhalb der Schule erworben und angewendet werden können.

Es ist nicht von vornherein gesichert, dass das Inventar bei Schülerinnen und Schülern ohne einen besuchten Informatikunterricht das gleiche Konstrukt misst, wie bei jenen mit einem länger besuchten Informatikunterricht. Diese Tatsache liegt darin begründet, dass die Grunderfahrungen des Informatikunterrichts den persönlichen Entwicklungsstand und die persönliche Einstellung zur Informatik betrachten. Somit kann das Antwortverhalten bezüglich einzelner Items derart verändert sein, dass sich die persönliche Entwicklung nicht nur über eine graduelle Veränderung auf der Zustimmungsskala auswirkt, sondern dass die Aussage eines Items aufgrund neuer Erkenntnisse aus einem anderen Blickwinkel gesehen und deswegen unterschiedlich bewertet wird. Die Folge ist, dass das Item auf eine andere Subskala oder einer nicht modellierten Variablen lädt. Somit wäre das Inventar zu den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts zwischen den Gruppen nicht mehr messinvariant bezüglich der Gruppe, welche keinen Informatikunterricht besucht hat und der Gruppe mit einem besuchten Informatikunterricht (van de Schoot, Lugtig & Hox, 2012). Deshalb ist es notwendig das Inventar IGI auf Messinvarianz zu prüfen.

Allerdings ist der Informatikunterricht nicht der einzige Lernort, der den Einfluss eines Informatikunterrichts auf Lernende verzerren kann. Neben dem Informatikunterricht beeinflusst auch die Computernutzung zu Hause die Leistungen positiv (Ponzo, 2011).

In einer Untersuchung von Tablet-Klassen an Gymnasien wurde auch erhoben, dass computerbezogene Kompetenzen überwiegend außerschulisch erlernt werden. Allerdings ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, welche die Kompetenzen in der Schule erwerben, bei Mädchen größer als bei Jungen (Massek, Drossel & Eickelmann, 2018).

Zusätzlich scheint es, dass auch das Alter wegen der daraus implizierten längeren Auseinandersetzung mit Computern und Informatiksystemen die Grunderfahrungen des Informatikunterrichts beeinflussen könnte. Mit dem Inventar INCOBI-R, der revidierten Fassung des INCOBI, ließen sich die computerbezogenen

Einstellungen von Lernenden erfassen. Die Einstellungen betreffen die persönlichen Erfahrungen bezüglich der Nützlichkeit von Computern und der Ansicht, ob Computer eine unbeeinflussbare Technik darstellen. Die Korrelation der computerbezogenen Einstellung mit den Jahren der Computernutzung wurde mit rund $r = 0.24$ bestimmt (Richter, Naumann & Horz, 2010).

Es bestanden zudem Unterschiede in allen computerbezogenen Variablen in dem für die Untersuchung verwendeten INCOBI, wobei sie bei computerbezogenen Einstellungen am geringsten waren. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede ließen sich zum großen Teil auf die Dauer der Computernutzung zurückführen (Richter, Naumann & Horz, 2002).

Jungen lagen bei einer Untersuchung über das Selbstbewusstsein im Umgang mit Rechnern mit 2.95 (von max. 4) Punkten signifikant höher als Mädchen, welche 2.4 erreichten (Magenheim & Schulte, 2005). Geschlechtsspezifische Unterschiede in den „Computer science skills“ sind sowohl in China, Indien, Russland und den Vereinigten Staaten zu beobachten (Loyalka et al., 2019).

Dem gegenüber stehen die Ergebnisse der ICILS 2018 Studie zu Computational Thinking, bei der die Mädchen bei Leistungstests einen Leistungsvorsprung in allen untersuchten Ländern aufwiesen (Eickelmann et al., 2019).

Wegen der teils widersprüchlichen Ergebnisse der Studien zu computerbezogenen Einstellungen und Leistungen der informatischen Kompetenzen zwischen Mädchen und Jungen ist es sinnvoll, die Messinvarianz auch zwischen den Geschlechtern zu überprüfen und die Unterschiede mit Hilfe des IGI zu untersuchen und zu quantifizieren.

Wegen der zuvor beschriebenen Unterschiede zwischen Lernenden bezüglich der computerbezogenen Einstellungen und dem Geschlecht ist das Ziel dieser Arbeit, die Messinvarianz des IGI zwischen diesen Gruppen zu überprüfen. Falls keine Messinvarianz oder nur eine partielle Messinvarianz nachgewiesen werden kann, sollen diese Items auch identifiziert werden. In weiterer Folge können dann die Mittelwerte der Skalen des IGI zwischen den Gruppen verglichen werden.

Fragestellungen

- a) Erfassen die Skalen des Inventars der Grunderfahrungen des Informatikunterrichts IGI bei beiden Geschlechtern und bei Lernenden mit und ohne Informatikunterricht das gleiche Konstrukt und zeigt das IGI zumindest skalare Invarianz?
- b) Gibt es Mittelwertsunterschiede in den latenten Konstrukten der Grunderfahrungen des Informatikunterrichts zwischen Schülerinnen und Schülern?
- c) Gibt es Auswirkungen bezüglich des Ausmaßes eines Informatikunterrichts auf die latenten Mittelwerte der Grunderfahrungen des Informatikunterrichts?
- d) Gibt es einen Zusammenhang der Grunderfahrungen des Informatikunterrichts mit dem Alter?

2. Methode

2.1 Forschungsdesign

Um die Unterschiede in der mittleren Ausprägung der latenten Konstrukte der Grunderfahrungen des Informatikunterrichts bewerten zu können, muss das Inventar über die Gruppen hinweg das gleiche Konstrukt messen. Deshalb wird zuerst Punkt (a) der Fragestellungen untersucht.

Zu deren Klärung können mit Hilfe der Messinvarianz die Restriktionen der Modelle in den Ladungen und Achsenabschnitte (Intercepts) zwischen den Gruppen stufenweise erhöht werden. Die Stufen unterscheiden sich dadurch, welche Parameter gruppenübergreifend fixiert werden. Folgende Stufen der Messinvarianz wurden untersucht:

1. Konfigurale Invarianz ($M_1 = \text{Modell Gender}$, $MI_1 = \text{Modell Informatikunterricht}$): Die manifesten Variablen (Items) laden alle auf die gleichen latenten Variablen, den Subskalen des IGI. Das Modell hat in beiden Gruppen die gleiche Struktur bzw. Konfiguration.
2. Metrische Invarianz (M_2 , MI_2): Voraussetzung ist die konfigurale Messinvarianz. Die Ladungen der manifesten Variablen werden in beiden Gruppen fixiert, das bedeutet, dass somit zusätzlich die Konstruktvalidität gefordert wird.
3. Skalare Invarianz (M_3 , MI_3): Voraussetzung ist die metrische Invarianz. Die Intercepts der manifesten Variablen werden gruppenübergreifend gleichgesetzt. Dadurch können Mittelwertsunterschiede in den latenten Variablen untersucht werden, da deren Mittelwerte auf die Mittelwerte der manifesten Variablen zurückzuführen sind (Vandenberg & Lance, 2000).

Falls nur ein partial invariantes Modell (M_4 , MI_4) gefunden werden kann, so ist auch die Identifizierung von nicht invarianten manifesten Variablen von Interesse. Daraus wird ein Einblick in die unterschiedlichen Auffassungen der Gruppen bezüglich dieser Items erlangt.

Um Mittelwerte latenter Variablen vergleichen zu können, ist zumindest eine skalare oder partial skalare Invarianz notwendig (Milfont & Fischer, 2010; Putnick & Bornstein, 2016). Für eine partial skalare Invarianz müssen mindestens zwei manifeste Variablen mit ihren Ladungen und Intercepts invariant sein (Steenkamp & Baumgartner, 1998). Für das zu untersuchende Modell der Grunderfahrungen mit je drei Items für jede latente Variable darf somit höchstens eine manifeste Variable von der Fixierung zwischen den Gruppen gelöst werden.

Die Messinvarianz wurde sowohl für die Gruppe der Mädchen und Jungen als auch zwischen Lernenden mit Informatikunterricht und ohne Informatikunterricht untersucht, um der Fragestellung in c) und d) nachgehen zu können.

Bei der Untersuchung der Messinvarianz bezüglich eines besuchten Informatikunterrichts stellte sich das Problem, dass die Dauer des Informatikunterrichts nicht

eindeutig erhoben werden konnte. Ein weiterer Aspekt ist, dass sich Schülerinnen und Schüler auch im Alltag mit Informatiksystemen auseinandersetzen müssen und dabei Erfahrungen sammeln. Deshalb wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in zwei Gruppen aufgeteilt. Eine Gruppe mit mehr als einem Jahr (inf1) und eine Gruppe mit höchstens einem Jahr (inf0) Informatikunterricht.

Für die Beantwortung der Fragestellungen b) und c), den Ausprägungen der Mittelwerte von GI₁, GI₂ und GI₃ bei Mädchen und Jungen einerseits und dem Ausmaß an einem besuchten Informatikunterricht andererseits, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit anschließendem Post-Hoc-Test mit Bonferroni-Korrektur durchgeführt.

Zusätzlich wurden die latenten Mittelwerte von GI₁, GI₂ und GI₃ mit Hilfe einer konfirmatorischen Mehrgruppen-Faktorenanalyse geschätzt und den Ergebnissen der Post-Hoc-Tests der Varianzanalyse gegenübergestellt (Tabelle 3 und Tabelle 4).

Um die Fragestellung d), der Frage nach der Abhängigkeit von Alter, Geschlecht und Dauer des Informatikunterrichts, beantworten zu können, wurde eine multiple lineare Regression mit den Regressoren Alter, Geschlecht und Informatikunterricht durchgeführt.

2.2 Stichprobe

Eine Gelegenheitsstichprobe von 428 Schülerinnen und Schüler ($n_w = 219$, $n_m = 209$) im Alter von 11 bis 18 Jahren ($M = 14.49$, $SD = 1.47$), wurde im Zeitraum von 2016 bis 2018 an drei Gymnasien und einer Neuen Mittelschule, mit den Angaben zu Geschlecht und der Teilnahme an einem mehr als einjährigen Informatikunterricht, erhoben. Insgesamt wurden 628 Fragebögen retourniert welche sich durch die Beschränkung des zu untersuchenden Alters auf 18 Jahre und der Entfernung von Ausreißern, bestimmt über die Mahalanobis-Distanz, reduzierte. Nicht vollständig ausgefüllte Fragebögen wurden ebenfalls entfernt.

Es gibt unterschiedliche Kriterien für die Wahl der Stichprobengröße. Ein Kriterium ist das Verhältnis von Fällen N zu den zu schätzenden Parametern p , welches mit $N:p$ von 5 bis 10 angegeben wird (Bentler & Chou, 1987; Schreiber et al., 2006). Bei einem Modell mit drei latenten Variablen und je drei manifesten Variablen sind mit den Intercepts 30 Variablen zu schätzen, woraus sich bei gegebener Stichprobengröße pro Gruppe von rund $N = 210$ ein $N:p$ von 7 ergibt. Bei kleinen Stichprobengrößen bleibt zwar der Maximum Likelihood Schätzer (ML) konsistent, aber die Konvergenz wird schlechter und der χ^2 -Test weist korrekt spezifizierte Modelle eher zurück (Bastardo & Antonakis, 2014).

2.3 Erhebungsinstrument

Um die Grunderfahrungen des Informatikunterrichts bei Schülerinnen und Schülern messen zu können, wurde das Inventar zu den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts IGI verwendet (Kiener, 2019). Das Messinstrument umfasst drei Subskalen GI₁, GI₂ und GI₃ mit jeweils drei Items, welche mit einer endpunktbeschrifteten fünfstufigen Zustimmungsskala, von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“, bewertet werden musste. Die Reliabilitäten der Skalen GI₁ ($\rho = .87$), GI₂ ($\rho = .70$) und GI₃ ($\rho = .73$), bestimmt über Raykovs Rho, genügen den Anforderungen für eine reliable Messung, welche mit .70 als hinreichende Bedingung angegeben wird (Nunnally, 1978; Raykov & Marcoulides, 2016).

2.4 Statistische Analysen

Als Schätzer für die konfirmatorisch untersuchten Mehrgruppen-Modelle wurde Maximum Likelihood (ML) und für die Bewertung der Modelle der χ^2 -Test angewendet, welcher die Abweichung der modellgenerierten zur empirischen Kovarianzmatrix beurteilt. Je kleiner der χ^2 -Wert ausfällt, umso besser ist die Modellanpassung. Damit verknüpft ist der p-Wert, welcher nicht kleiner als .05 sein darf, da sonst die Abweichung signifikant werden würde. Allerdings ist der χ^2 -Test zu streng und lehnt häufig gut fittende Modelle ab (Kline, 2011). Deswegen wird empfohlen, zusätzlich den CFI, RMSEA und SRMR als Fit-Indizes heranzuziehen (Chen, 2007).

Der CFI (Comparative Fit Index) vergleicht den Fit eines Modells mit dem Fit des best fittenden Modells. Der CFI hängt nur geringfügig von der Stichprobengröße ab und bewertet den Fit eines Modells umso besser, je näher er 1.0 ist und sollte für einen guten Fit größer 0.97 sein, wobei der Grenzwert zu nicht fittenden Modellen mit 0.95 angegeben wird (Hu & Bentler, 1999; Sivo et al., 2006). Entscheidend bei der Anwendung des CFI ist aber die Änderung, da sich der CFI bei jeder Modellrestriktion vom konfiguralen Modell bis zum skalaren Modell verschlechtert. Empfohlen wird ein $\Delta\text{CFI} \leq -0.01$ bis zu einem $\Delta\text{CFI} \leq -0.005$ für $n \leq 300$ (Cheung & Rensvold, 2002). Der RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) ist vom Typ ein absoluter Fitindex. Der RMSEA misst die Diskrepanz zwischen der beobachteten Kovarianzmatrix und der modell-implizierten Kovarianzmatrix pro Freiheitsgrad (Steiger, 2000). Der RMSEA hat einen Punktschätzer und einen Intervallschätzer. Ein RMSEA von 0 bedeutet, dass das Modell die Kovarianzmatrix exakt wiedergibt. Ein Wert unter 0.05 wird als gute Modellanpassung betrachtet. Ebenso sollte für einen guten Modellfit das Konfidenzintervall (CI) des Intervallschätzers 0 enthalten. Was bedeutet, dass die linke Intervallgrenze 0.0 sein sollte (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Ebenso wie bei dem CFI wird die Änderung des RMSEA zur Beurteilung von Invarianzmodellen herangezogen. Bei Werten von $\Delta\text{RMSEA} > .005$ für $n \leq 300$ ist keine Invarianz mehr indiziert (Chen, 2007). Der

SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) ist der Mittelwert aller Differenzen zwischen den datenbasierten und den modellimplizierten Korrelationen. Ein SRMR Wert von 0 zeigt eine perfekte Modellierung an. (Weston & Gore, 2006) Modelle mit SRMR-Werten kleiner als 0.05 werden mit einem guten Fit bewertet und SRMR-Werte zwischen 0.05 und 0.1 als akzeptabler Fit (Schermelleh-Engel et al., 2003). Die sonst noch empfohlenen Indizes AIC und BIC stellen in dieser Untersuchung kein Kriterium für die Beurteilung der Modelle dar, weil sie für genestete Modelle keine Anwendung finden. Der χ^2 -Test ist ausreichend und eignet sich für den Vergleich von genesteten Modellen (Hancock & Mueller, 2013).

Die Analysen zur Messinvarianz wurden in R mit dem Softwarepaket Lavaan 0.6-5, die Varianzanalysen und die Regressionsanalyse mit Jamovi 1.1.7.0 durchgeführt.

3. Ergebnisse

3.1 Invarianzuntersuchung zwischen Mädchen und Jungen

Wesentlich für die Durchführung einer konfirmatorischen Faktorenanalyse und Analyse von Strukturgleichungsmodellen mit ML als Schätzer ist die Voraussetzung der multivariaten Normalverteilung der manifesten Variablen. Der Mardia-Test auf Schiefe und Kurtosis weist eine signifikante Abweichung zur Normalverteilung bezüglich der multivariaten Schiefe auf (Skewness = 372.2, $p < .001$, Kurtosis = 0.31, $p = .76$). Allerdings beträgt bei keinem Item die Schiefe mehr als $|0.8|$, woraus auf eine moderate Verletzung der Normalverteilung geschlossen werden kann. Wegen der Verletzung der Voraussetzung ist es erforderlich, die p -Werte des χ^2 -Tests mit Bootstrap nach Bollen und Stine zu ermitteln (Bühner, 2011).

Die Ergebnisse der Invarianzuntersuchung des Inventars der Grunderfahrungen des Informatikunterrichts zwischen Mädchen und Jungen sind in Tabelle 1 dargestellt. In Modell M₁, dem konfigural invarianten Modell, werden Ladungen, Intercepts und Varianzen in beiden Gruppen unterschiedlich geschätzt, mit dem Ergebnis, dass keine signifikante Verschlechterung der errechneten Varianz-Kovarianzmatrix zu der auf Messwerten basierten Matrix nachgewiesen werden kann ($\chi^2(48) = 64.78$, $p = .083$, RSMEA = .04, CI [.00–.06], SRMR = .046, CFI = .986). Ebenso wenig verschlechtert die Restriktion der Ladungen in Modell M₂ die Modellanpassung, womit metrische Invarianz angenommen werden kann ($\chi^2(54) = 72.03$, $p = .073$, RSMEA = .039, CI [.00–.06], SRMR = .053, CFI = .984, $\Delta CFI = -.001$, $\Delta RMSEA = -.001$, $p_{diff} = .298$).

Erst bei der Gleichsetzung der Intercepts im skalaeren Modell M₃ zeigen die absoluten Fitindizes $\chi^2(60) = 89.19$, $p = .023$, RSMEA = .048, CI [.03–.06] und die inkrementellen Indizes, $\Delta CFI = .010$, $\Delta RMSEA = +.009$, $p_{diff} = .009$, eine signifikante Verschlechterung, womit nicht von einer skalaren Invarianz ausgegangen werden kann.

TAB. 1. Indizes der Invarianz-Modelle zwischen Mädchen ($n = 219$) und Jungen ($n = 209$)

Modell	χ^2 (df)	p_{χ^2}	RSMEA [90% CI]	SRMR	CFI	inkrementeller Vergleich			
						Referenz	Δ CFI	Δ RMSEA	p_{diff}
M1 con- figural	64.78 (48)	.083	.040 [.00 - .06]	.046	.986				
M2 metric	72.03 (54)	.073	.039 [.00 - .06]	.053	.984	M1	-0.001	-0.001	.298
M3 scalar	89.19 (60)	.023	.048 [.03 - .07]	.057	.975	M2	-0.010	+0.009	.009
M4 part scalar	80.16 (58)	.050	.041 [.00 - .06]	.054	.982	M2	-0.004	+0.007	.149
M5 part mean	169.8 (62)	.001	.090 [.07 - .11]	.132	.970	M4	-0.012	+0.049	<.001
Akzept. Kriterien		>.05	<.05 [.00 - ...]	<.10	>0.97		<-.005	<+.005	>.05

Anmerkungen: $p_{\chi^2} = p$ -Wert des χ^2 -Tests (Bollen-Stine Bootstrap), $p_{diff} = p$ -Wert des χ^2 -Differenzen Tests (in R ANOVA genannt), Werte außerhalb der annehmbaren Kriterien sind fett dargestellt.

Jene Items, welche die skalare Modellanpassung deutlich verschlechtern, wurden über die Differenz der vom Modell berechneten Mittelwerte zu den empirischen Mittelwerten der Items gefunden. Die größte Abweichung zeigt sich bei dem Item der Subskala GI₃, „Fehlermeldungen helfen mir im Umgang mit Informatiksystemen“ (Mädchen +0.123, Jungen -0.138), was bedeutet, dass Mädchen den Beitrag von Fehlermeldungen zu den Grunderfahrungen GI₁ stärker als Jungen bewerten.

Im partiell skalaren Modell M₄ wurde die Restriktion der Gleichheit der Achsenabschnitte für das Item „Fehlermeldungen helfen mir im Umgang mit Informatiksystemen“ in beiden Gruppen aufgehoben. Dadurch wurde, sowohl von den absoluten Indizes als auch von den inkrementellen Indizes, vom Δ RMSEA = +.007 ausgenommen, ein akzeptabler Modellfit erreicht (Tabelle 1).

Mit dem Gleichsetzen der latenten Mittelwerte von GI₁, GI₂ und GI₃ zwischen Mädchen und Jungen in Modell M₅, verschlechterten sich alle Indizes, woraus geschlossen werden kann, dass sich die Mittelwerte der Skalen der Grunderfahrungen des Informatikunterrichts zwischen Schülerinnen und Schülern unterscheiden ($\chi^2(62) = 169.8$, $p = <.001$, RSMEA = .09, CI [.07–.11], SRMR = .132, CFI = .9700, Δ CFI = -.012, Δ RMSEA = +.049, $p_{diff} = <.001$) (Tabelle 1).

3.2 Invarianzuntersuchung zum Ausmaß des Informatikunterrichts

Die Ergebnisse der schrittweisen Restriktionen sind in Tabelle 2 dargestellt. Die Indizes des Modells MI₁ weisen auf eine konfigurale Invarianz hin ($\chi^2(48) = 63.61$,

$p = .091$, RSMEA = .039, CI [.00–.06], SRMR = .054, CFI = .9878). Die Gleichsetzung der Ladungen im metrischen Modell MI2 verschlechtert die Modellanpassung, welche durch die absolute Änderung zum saturierten Modell $\chi^2(54) = 78.34$, $p = .031$, RSMEA = .047, CI [.02–.07], SRMR = .059, CFI = .9809 als auch durch die Änderungsindizes $\Delta\text{CFI} = -.007$, $\Delta\text{RMSEA} = +.008$, $p_{\text{diff}} < .023$ signifikant ist.

Die Modifikationsindizes weisen auf das Item „Fehlermeldungen helfen mir im Umgang mit Informatiksystemen“ hin, welches das χ^2 am meisten verringern würde. Geprüft wurde daraufhin das partial metrische Modell MI3, mit für dieses Item in beiden Gruppen unterschiedlich geschätzten Ladungen. Dieses Modell weist in allen Indizes auf einen guten Modellfit hin (Tabelle 2).

Da schon im metrischen Modell die Ladungen eines Items freigesetzt wurden, müssen auch für die Intercepts dieses Items die Restriktionen der Gleichheit aufgehoben werden, um zum partial skalaren Modell MI4 zu gelangen. Anhand der Fitindizes $\chi^2(58) = 71.96$, $p = 1.03$, RSMEA = .034, CI [.00–.06], SRMR = .056, CFI = .9891 und den inkrementellen Indizes $\Delta\text{CFI} = -.000$, $\Delta\text{RMSEA} = -.001$, $p_{\text{diff}} = 1.0$ ist zu schließen, dass für die Skalen partiell skalare Invarianz angenommen werden kann.

Durch das Gleichsetzen der latenten Mittelwerte im Modell MI5 verschlechtert sich der globale Modellfit $\chi^2(61) = 98.66$, $p = .005$, RSMEA = .054 CI [.03–.07] und auch alle inkrementellen Indizes weisen auf einen Missfit hin $\Delta\text{CFI} = -.020$, $\Delta\text{RMSEA} = +.022$, $p_{\text{diff}} < .001$. Daraus lässt sich schließen, dass die latenten Mittelwerte für beide Gruppen unterschiedlich sind (Tabelle 2).

TAB. 2. Indizes der Invarianz-Modelle zwischen den Gruppen mit mehr als einem Jahr Informatikunterricht ($n = 214$) und höchstens einem Jahr Informatikunterricht ($n = 214$)

Modell	χ^2 (df)	p_{χ^2}	RSMEA [90% CI]	SRMR	CFI	inkrementeller Vergleich			
						Referenz	ΔCFI	ΔRMSEA	p_{diff}
MI1 config- ural	63.61 (48)	.091	.039 [.00 - .06]	.054	.9878				
MI2 metric	78.34 (54)	.031	.047 [.02 - .07]	.059	.9809	MI1	-.007	+.008	.023
MI3 part metric	66.90 (53)	.130	.035 [.00 - .06]	.055	.9891	MI1	-.001	-.004	.130
MI4 part scalar	71.96 (58)	.103	.034 [.00 - .06]	.056	.9891	MI3	.000	-0.01	1.00
MI5 part mean	98.66 (61)	.005	.054 [.03 - .07]	.079	.9705	MI4	-.020	+.022	<.001
Akzept. Kriterien		>.05	<.05 [.00 - ...]	<.01	>0.97		<-.005	<+.005	>.05

Anmerkungen: $p_{\chi^2} = p$ -Wert des χ^2 -Tests (Bollen-Stine Bootstrap), $p_{\text{diff}} = p$ -Wert des χ^2 -Differenzen Tests (in R ANOVA genannt), Werte außerhalb der annehmbaren Kriterien sind fett dargestellt.

3.3 Untersuchung der latenten Mittelwerte

Die Invarianzuntersuchungen haben ergeben, dass für das Messinstrument zu den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts auf Grund des Prüfverfahrens partial skalare Invarianz, mit nur einer frei gestellten manifesten Variablen, angenommen werden kann und daher Mittelwertvergleiche möglich sind (Putnick & Bornstein, 2016).

Es wurde für jede der drei Skalen der Grunderfahrungen des Informatikunterrichts je eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit den Gruppen Gender (m, w) und Informatikunterricht (inf 0, inf 1) mit einem anschließendem Post-Hoc-Test mit Bonferroni-Korrektur der p-Werte durchgeführt. Der Test auf Varianzhomogenität nach Levene, eine Voraussetzung zur Durchführung der Varianzanalyse, ist bei allen drei Skalen nicht signifikant und es kann eine Varianzanalyse durchgeführt werden (Gl1: $p = .374$, Gl2: $p = .217$, Gl3: $p = 0.762$).

Die Berechnung der zweifaktoriellen ANOVA für Gl1 ergab sowohl einen signifikanten Haupteffekt zwischen Mädchen und Jungen ($F(1,424) = 69.74$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .141$, $r = .38$) als auch dafür, ob mehr als ein Jahr Informatikunterricht besucht wurde ($F(1,424) = 16.42$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .037$, $r = .19$). Den Daten ist anhand der relativen Effektstärke r zu entnehmen, dass zwischen Jungen und Mädchen bei der Grunderfahrung eins des Informatikunterricht ein mittlerer Effekt ($r = .38$) und bei Lernenden mit mehr als einem Jahr Informatikunterricht ein geringer Effekt ($r = .19$), beobachtet werden konnte. Bei relativen Effektstärken $r > 0.5$, welches Cohens $d > 1.2$ entspricht, kann von großen Effekten ausgegangen werden (Cohen, 1988; Field, 2011).

Für Gl2 sind ebenfalls die Haupteffekte des Faktors Gender $F(1,424) = 42.63$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .091$, $r = .3$ und der Faktor Informatikunterricht mit den Werten $F(1,424) = 7.31$, $p = .007$, $\eta_p^2 = .017$, $r = .13$ signifikant. Die Effekte sind allerdings, gemessen an den relativen Effektstärken $r = .3$ und $r = .13$, gering.

Bei Gl3 zeigt sich ein anderes Bild. Hier wird kein signifikanter Unterschied weder zwischen den Geschlechtern $F(1,424) = 2.162$, $p = .142$ noch bezüglich des Faktors, ob mehr als ein Jahr Informatikunterricht besucht wurde $F(1,424) = 0.279$, $p = .918$, angezeigt.

Die Interaktionseffekte zwischen Mädchen und Jungen (Gender) und Schülerinnen und Schülern mit mehr als einem Jahr Informatikunterricht und höchstens einem Jahr Informatikunterricht (Informatikunterricht) zeigten sich nicht signifikant bezüglich der Skalen der Grunderfahrungen des Informatikunterrichts, Gl1 mit $F(1,424) = 0.745$, $p = .389$, Gl2 mit $F(1,424) = .096$, $p = 0.57$ und Gl3 mit $F(1, 424) = 0.0011$, $p = .918$.

In Tabelle 3 sind die Mittelwerte und Änderungen zwischen den Gruppen m (männlich) und w (weiblich) und in Tabelle 4 zwischen den Gruppen inf1 (mehr als ein Jahr Informatikunterricht) und info (höchstens ein Jahr Informatikunterricht)

dargestellt. Die empirischen Mittelwerte sind denen, mit dem über das partial skalare Modell M4 errechneten latenten Mittelwerten, gegenübergestellt.

TAB. 3. Mittelwerte und Änderungsmaße von Mädchen ($n_w = 219$) und Jungen ($n_m = 209$).

Skala	Empirisch					Modellbasiert aus M4			
	M_m (SD)	M_w (SD)	ΔM	t(df)	p_b	M_m (SE)	M_w (SE)	ΔM	p_{χ^2}
GI1	3.287 (0.953)	2.525 (0.880)	.762	8.35 (424)	<.001	3.411 (0.071)	2.670 (0.068)	.741	<.001
GI2	4.314 (0.592)	3.904 (0.661)	.410	6.53 (424)	<.001	4.483 (0.047)	4.155 (0.059)	.328	<.001
GI3	3.703 (0.840)	3.578 (0.853)	.125	1.47 (424)	.142	3.464 (0.078)	3.530 (0.072)	.066	.570

Anmerkungen: t = t-Wert des Post-Hoc Tests, df = Freiheitsgrad, p_b = p-Wert mit Bonferro-ni-Korrektur, p_{χ^2} = p-Wert des χ^2 -Differenzen Tests, m = männlich, w = weiblich

Schüler antworten mit einem signifikant ($p_b < .001$ und $p_{\chi^2} < .001$) höheren Wert auf der Zustimmungsskala für GI1 ($\Delta M = .762$, $t(424) = 8.35$) und für GI2 ($\Delta M = .41$, $t(424) = 6.53$) als Schülerinnen. Für die Skala GI3 wird kein signifikanter Unterschied ($p_b = .128$ und $p_{\chi^2} = .57$) zwischen Mädchen und Jungen angezeigt (Tabelle 3).

TAB. 4. Mittelwerte und Änderungsmaße von Lernenden mit mehr als einem Jahr Informatik-unterricht ($n_{inf1} = 214$) und höchstens einem Jahr Informatikunterricht ($n_{info} = 214$).

Skala	Empirisch					Modellbasiert aus MI4			
	M_{inf1} (SD)	M_{info} (SD)	ΔM	t(df)	p_b	M_{inf1} (SE)	M_{info} (SE)	ΔM	p_{χ^2}
GI1	3.106 (1.017)	2.688 (0.922)	.418	4.05 (424)	<.001	3.224 (0.081)	2.841 (0.084)	.383	<.001
GI2	4.204 (0.620)	4.005 (0.684)	.199	2.70 (424)	.007	4.379 (0.081)	4.252 (0.086)	.126	.125
GI3	3.667 (0.887)	3.612 (0.809)	.055	0.53 (424)	.597	3.514 (0.085)	3.481 (0.086)	.003	.756

Anmerkungen: t = t-Wert des Post-Hoc-Tests, df = Freiheitsgrad, p_b = p-Wert mit Bonferro-ni-Korrektur, p_{χ^2} = p-Wert des χ^2 -Differenzen Tests, $inf1$ = mehr als ein Jahr Informatikunter-richt, $info$ = höchstens ein Jahr Informatikunterricht

Sowohl die Post-Hoc-Tests als auch das partial skalare Modell MI4 weisen für GI1 einen signifikanten ($p_b < .001$, $p_{\chi^2} < .001$) Unterschied ($\Delta M = .383$, $t(424) = 4.05$) bei Lernenden mit mehr als einem Jahr Informatikunterricht ($inf1$) im Vergleich zu je-nen mit höchstens einem Jahr Informatikunterricht ($info$) auf. Für GI2 errechnet das partial skalare Modell IM4 nicht signifikante Mittelwertsunterschiede ($\Delta M = .126$, $p_{\chi^2} = .1235$), sehr wohl aber der Post-Hoc-Test ($\Delta M = .199$, $t(424) = 2.7$, $p_b = .007$). Kei-

ne signifikanten Auswirkungen des Ausmaßes vom Informatikunterricht zwischen Jungen und Mädchen können für Gl₃ angenommen werden (Tabelle 4).

3.4 Regressionsanalyse

Zur Verifikation der Zusammenhangshypothese, dass die Grunderfahrungen des Informatikunterrichts mit dem Alter zunehmen, wurde eine multiple Regressionsanalyse mit den Regressoren Alter, Geschlecht und Informatikunterricht durchgeführt. Die Subskalen Gl₁, Gl₂ und Gl₃ wurden getrennt voneinander untersucht. In dieser Analyse wird zu den schon zuvor untersuchten Abhängigkeiten noch das Alter mit einbezogen.

Eine Durbin-Watson d-Analyse wurde durchgeführt, um die Unabhängigkeit der Residuen, eine Voraussetzung der multiplen linearen Regression, zu überprüfen. Die Analyse ergab für Gl₁ (DW = 1.7, $p = .001$), für Gl₂ (DW = 1.6, $p < .001$) und für Gl₃ (DW = 1.9, $p = .08$). DW-Werte um 2, das heißt zwischen 1.5 und 2.5, werden als akzeptabel angesehen (Field, 2011).

Eine weitere Voraussetzung für eine multiple lineare Regression ist die Unabhängigkeit der Prädiktoren, welche über den Varianzinflationsfaktor (VIF) geprüft wurde. Für die Subskalen Gl₁, Gl₂ und Gl₃ haben die Regressoren Alter, Geschlecht und Informatik einen VIF-Wert von jeweils 1.05, 1.01 und 1.05. VIF-Werte über 10 lassen auf eine Multikollinearität schließen (Field, 2011).

Die Grunderfahrungen Gl₁ sind nicht signifikant vom Alter abhängig. Lediglich die zuvor schon untersuchten signifikanten Abhängigkeiten vom Geschlecht und dem Ausmaß des Informatikunterrichts bestätigen sich, zu entnehmen aus der Tabelle 5. Gl₁ kann formal ausgedrückt werden durch $Gl_1 = 3.71 - 0.072 * \text{Gender} + 0.162 * \text{Informatikunterricht}$. Die Variable Gender ist mit „männlich“ = 0 und „weiblich“ = 1 und die Variable Informatikunterricht mit „höchstens ein Jahr Informatikunterricht“ = 0 sowie mit „mehr als ein Jahr Informatikunterricht“ = 1 einzusetzen.

Gl₂ hängt signifikant vom Geschlecht und vom Ausmaß des Informatikunterrichts, aber nicht vom Alter ab. Der formale Zusammenhang ist $Gl_2 = 4.18 - 0.396 * \text{Gender} + 0.162 * \text{Informatikunterricht}$, wobei die Variablen Gender und Informatikunterricht wie zuvor kodiert sind.

Anders als zuvor bei den latenten Variablen Gl₁ und Gl₂, bei denen keine signifikante Abhängigkeit vom Alter angenommen werden kann, zeigt Gl₃ ausschließlich eine signifikante Abhängigkeit vom Lebensalter mit einer sehr geringen Aufklärung der Varianz von 3.4 % (Tabelle 5). Die Altersabhängigkeit wird formal ausgedrückt durch $Gl_3 = 5.09 - 0.10 * \text{Alter}$, das Alter ist in Jahren einzusetzen.

TAB. 5. Regressionsmodelle der Subskalen der Grunderfahrungen des Informatikunterrichts ($n = 428$)

Skala	Prädiktor	b_0	b	SE	β	t	p_t	R^2
GI1		3.71		.44		8.53	<.001	.183
	Alter Jahre		-.044	.03	-.065	-1.44	.149	
	Gender m -> w		-.072	.09	-.037	-8.26	<.001	
	Inf 0 -> 1		.38	.09	.191	4.25	<.001	
GI2		4.18		.302		13.82	<.001	.112
	Alter Jahre		0.004	.021	.008	0.17	.867	
	Gender m -> w		-0.396	.061	-.300	-6.53	<.001	
	Inf 0 -> 1		0.162	.062	.123	2.62	.009	
GI3		5.09		.405		12.56	<.001	.034
	Alter Jahre		-0.100	.028	-.172	-3.53	<.001	
	Gender m -> w		-0.103	.081	-.061	-1.26	.208	
	Inf 0 -> 1		0.105	.083	.062	1.26	.208	

Anmerkungen: GI1 $F(3, 424) = 31.7$ $p < .001$, GI2 $F(3, 424) = 17.85$, $p < .0001$, GI3 $F(3, 424) = 5.00$, $p = .002$, b_0 = Achsenabschnitt, b = Regressionskonstante, β = standardisierte Regressionskonstante, SE = Standardfehler, p_t = p -Wert der t -Statistik, Gender männlich $m = 0$, weiblich $w = 1$, Inf = 0 höchstens ein Jahr Informatikunterricht, Inf = 1 mehr als ein Jahr Informatikunterricht

4. Diskussion

In dieser Studie konnte anhand einer Gelegenheitsstichprobe von 428 Schülerinnen und Schülern für das Inventar zu den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts zumindest eine partielle skalare Messinvarianz nachgewiesen werden.

Der IGI erfüllt zwischen Mädchen und Jungen sowohl konfigurale als auch metrische Invarianz, aber nur partiell die skalare Messinvarianz, da das Item „Fehlermeldungen helfen mir im Umgang mit Informatiksystemen“ durch die Gleichsetzung der Intercepts in beiden Gruppen mit einer signifikanten Verschlechterung der modellbasierten Kovarianzmatrix einhergeht.

Zwischen Lernenden mit mehr als einem Jahr und jenen mit höchstens einem Jahr Informatikunterricht wurde ebenfalls eine konfigurale Messinvarianz nachgewiesen. Eine metrische Messinvarianz zwischen diesen Gruppen wurde wiederum durch das Item „Fehlermeldungen helfen mir im Umgang mit Informatiksystemen“

verhindert. Eine partielle metrische Invarianz und in der Folge auch eine nur partielle skalare Invarianz konnte durch das Freisetzen der Ladungen und der Intercepts für dieses Item, über die Gruppen hinweg, erreicht werden.

Ein Inventar mit Messinvarianz ist gut geeignet, die kontinuierliche Entwicklung von Lernenden zu Inhalten von fundamentalen Ideen, wie sie nach Schwill (1993) definiert werden, zu messen. Die Verletzung der Messinvarianz durch ein Item weist auf eine Änderung der Sichtweise hin (van de Schoot et al., 2012). Dies kann ein Hinweis auf die Auflösung eines Misskonzeptes, ein aufgrund von Vorerfahrungen entwickeltes fehlerhaftes mentales Modell sein. Eine für die Informatikdidaktik sehr breit angesetzte Definition fasst „misconceptions“, „incorrect understandings“, „difficulties“, „mistakes“, und „bugs“ zu Misskonzepten zusammen (Sorva, 2013). Entsprechend dieser Sichtweise kann das Item „Fehlermeldungen helfen mir im Umgang mit Informatiksystemen“ unter Misskonzepte subsumiert werden, welche in der Informatikdidaktik für Lehrpersonen als Herausforderung gelten sie aufzulösen (Eckerdal et al., 2006; Qian & Lehman, 2017).

Somit konnte in dieser Studie gezeigt werden, dass durch einen längeren Informatikunterricht Schülerinnen und Schüler ihr mentales Modell revidieren, um Fehlermeldungen, verursacht durch Informatiksysteme, handhaben zu können. Das gilt sowohl für Jungen als auch für Mädchen, obwohl Mädchen trotz des schon höheren Intercepts des Items dennoch über die Ladung des Items auf die latente Variable G₃ einen Entwicklungssprung zeigen.

Die Unterschiede der latenten Mittelwerte von G₁ weisen im Vergleich zwischen Mädchen und Jungen einen mittleren Effekt aus. Hingegen macht sich nur ein kleiner Effekt zwischen Lernenden mit mehr als einem Jahr dauernden Informatikunterricht gegenüber der Vergleichsgruppe mit höchstens einem Jahr Informatikunterricht bemerkbar. Da die erste Grunderfahrung des Informatikunterrichts die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz widerspiegelt, lässt sich aus den Ergebnissen folgern, dass Jungen die eigene Kompetenz bezüglich Informatiksystemen stärker einschätzen als Mädchen, wobei beide Geschlechter lediglich unterhalb des neutralen Bereichs auf der Zustimmungsskala antworten (Kiener, 2019).

Das bestätigt die in anderen Studien für die zu G₁ verwandten Variablen gefundenen Ergebnisse, wie bei Magenheim und Schulte (2005) für das „Selbstvertrauen im Umgang mit Computern“ oder auch bei Lishinski, Yadav, Good und Enbody, (2016) für „computer related self-efficacy“ im Erlernen von Programmieren und „subjective technical competence“ bei Brauner, Leonhardt, Ziefle und Schroeder (2010). In den zuvor genannten Studien wurde gezeigt, dass dies entscheidend für die weitere Entwicklung bezüglich informatischer Kompetenzen ist, deshalb sollte im Informatikunterricht die Förderung der ersten Grunderfahrung des Informatikunterrichts an Bedeutung gewinnen.

Lernende mit wenig oder keinem Informatikunterricht schätzen ihre Kompetenz nur geringfügig kleiner im Vergleich zu jenen mit ausreichend Informatikun-

terrichtet ein, da auch diese Gruppe Computererfahrung sammelt. Dieses Ergebnis stimmt mit einer Untersuchung der „subjective technical competence“ überein, welche allein mit der Dauer der Computernutzung zunimmt (Brauner et al., 2010).

Beim Erkennen der hinter den Informatiksystemen stehenden Algorithmen, welches der zweiten Grunderfahrung des Informatikunterrichts entspricht, lässt sich für Jungen wiederum ein höherer Wert im Vergleich zu Mädchen nachweisen, allerdings mit einer geringen Effektstärke. Das gleiche Bild lässt sich zwischen der Gruppe mit mehr als einem Jahr und jener mit höchstens einem Jahr Informatikunterricht erkennen, wobei die erste Gruppe geringfügig höhere Werte auf der Zustimmungsskala aufweist. Alle Gruppen antworten mit hoher Zustimmung auf der fünfteiligen Likert-Skala, was für den Informatikunterricht bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler schon mit Vorerfahrungen in den Informatikunterricht kommen. Dies stellt wiederum eine Voraussetzung für algorithmisches Denken dar, welches als Schlüssel für das Verständnis von Informatiksystemen gilt (Futschek, 2006).

Die dritte Grunderfahrung des Informatikunterrichts betrachtet die Einstellung zur Anwendbarkeit des Erlernten. Dabei überrascht, dass lediglich das Alter eine signifikante Abnahme, bei einem Altersunterschied von zehn Jahren um eine ganze Einheit auf der fünfteiligen Zustimmungsskala, bewirkt. Die negative Regression mit dem Alter bedeutet aber nicht, dass GI₃ mit dem Alter abnimmt, welches nur für eine Längsschnittstudie gültig wäre. Es lässt sich aus den erhobenen Daten weder ein signifikanter Unterschied zwischen Jungen und Mädchen noch eine signifikante Auswirkung eines Informatikunterrichts nachweisen. Die Mittelwerte liegen für alle Gruppen im oberen neutralen Bereich um 3,6 und lassen damit für den Informatikunterricht noch ein weites Feld offen, um Lernende von der Anwendbarkeit ihrer Fähigkeiten zu überzeugen. Wie wichtig GI₃ für die spätere Studien- und Berufswahl ist, zeigen Bieg und Röddiger (2017) in einer Untersuchung über die Wahlintention zu MINT-Studienfächern und MINT-Berufen. Dabei korrelierte die Subskala „Nützlichkeit“ für alle Mintfächer mit $r > 0.6$ mit der Wahlintention für ein Fach sehr hoch. Außer für Mathematik konnte in allen anderen MINT-Fächern ebenfalls kein signifikanter Gender-Gap für „Nützlichkeit“ nachgewiesen werden.

5. Limitierungen

Obwohl keine der untersuchten Gruppen überrepräsentiert ist, sind die Ergebnisse aufgrund der gezogenen Gelegenheitsstichprobe nicht repräsentativ. Die Ergebnisse der Untersuchung bei den latenten Mittelwerten der Skalen des IGI zwischen den Gruppen mit mehr oder weniger Informatikunterricht lassen keine Aussage zu, wie wirksam ein Informatikunterricht bezüglich der Ausprägungen der Mittelwerte ist. Um einen Effekt eines Informatikunterrichts bestimmen zu können, sollten die Variable der außerschulischen Nutzung und die dadurch erlangten Erfahrungen in einem Quasiexperiment kontrolliert werden.

Literatur

- Bastardo, N. & Antonakis, J. (2014). Sample Size Requirement for Unbiased Estimation of Structural Equation Models: A Monte Carlo Study. *Academy of Management Proceedings*, 2014(1), 13405.
- Bentler, P. M. & Chou, C. P. (1987). Practical Issues in Structural Modeling. *Sociological Methods & Research*, 16(1), 78–117.
- Bieg, M. & Röddiger, A. P. (2017). Befragung zur MINT-Studienfach- und -Berufswahl von Abiturientinnen und Abiturienten in Baden-Württemberg. Bieg, M., & Röddiger, A. P. (2017). Befragung zur MINT-Studienfach- und -Berufswahl von Abiturientinnen und Abiturienten in Baden-Württemberg. *Lehren & Lernen: Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg* (7), 24–32.
- Brauner, P., Leonhardt, T., Ziefle, M. & Schroeder, U. (2010). The Effect of Tangible Artifacts, Gender and Subjective Technical Competence on Teaching Programming to Seventh Graders. In J. Hromkovič, R. Královič & J. Vahrenhold (Hrsg.), *Teaching fundamental concepts of informatics. 4th International Conference on Informatics in Secondary Schools - Evolution and Perspectives, ISSEP 2010, Zurich, Switzerland, January 13–15, 2010; proceedings* (Lecture notes in computer science, Bd. 5941, Bd. 5941, S. 61–71). Berlin: Springer.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (PS Psychologie, 3., aktualisierte und erw. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 14(3), 464–504.
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 9(2), 233–255.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eckerdal, A., McCartney, R., Moström, J. E., Ratcliffe, M., Sanders, K. & Zander, C. (2006). Putting threshold concepts into context in computer science education. *ACM SIGCSE Bulletin*, 38(3), 103.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K. et al. (2019). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (1. Auflage). Münster: Waxmann.
- Field, A. (2011). *Discovering statistics using SPSS. (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3. ed., reprinted.). Los Angeles, Calif.: Sage.

- Futschek, G. (2006). Algorithmic Thinking: The Key for Understanding Computer Science. In R. T. Mittermeir (Hrsg.), *Informatics education - the bridge between using and understanding computers. International Conference on Informatics in Secondary Schools - Evolution and Perspectives, ISSEP 2006, Vilnius, Lithuania, November 7-11, 2006; proceedings* (Lecture notes in computer science, Bd. 4226, S. 159–168). Berlin: Springer.
- Hancock, G. R. & Mueller, R. O. (2013). *Structural equation modeling. A second course (Quantitative methods in education and the behavioral sciences)*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1–55.
- Kiener, A. (2019). Entwicklung eines Messinstruments zu den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts. *Teaching Mathematics and Computer Science*, 17(2), 159–178.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (Methodology in the social sciences, 3. ed.)*. New York: Guilford Press.
- Lishinski, A., Yadav, A., Good, J. & Enbody, R. (2016). *Learning to program. In ICER'16. Proceedings of the 2016 ACM Conference on International Computing Education Research : September 8-12, 2016, Melbourne, Australia* (Bd. 24, S. 211–220). New York, NY: ACM Association for Computing Machinery.
- Loyalka, P., Liu, O. L., Li, G., Chirikov, I., Kardanova, E., Gu, L. et al. (2019). *Computer science skills across China, India, Russia, and the United States. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116(14), 6732–6736.
- Magenheim, J. & Schulte, C. (2005). Erwartungen und Wahlverhalten von Schülerinnen und Schülern gegenüber dem Schulfach Informatik – Ergebnisse einer Umfrage. *INFOS*, 111–122.
- Massek, C., Drossel, K. & Eickelmann, B. (2018). Eine geschlechtsspezifische Analyse zum schulischen Erwerb computerbezogener Kompetenzen in Tablet-Klassen am Gymnasium. *Medienimpulse*, 56(4).
- Milfont, T. & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 111–121.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (McGraw-Hill series in psychology, 2. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ponzo, M. (2011). Does the Way in which Students Use Computers Affect their Performance? *Journal of Economic and Social Research*, 13(2), 1–27.
- Putnick, D. L. & Bornstein, M. H. (2016). Measurement Invariance Conventions and Reporting: The State of the Art and Future Directions for Psychological Research. *Developmental review*, 41, 71–90.

- Qian, Y. & Lehman, J. (2017). Students' Misconceptions and Other Difficulties in Introductory Programming. *ACM Transactions on Computing Education*, 18(1), 1–24.
- Raykov, T. & Marcoulides, G. A. (2016). Scale Reliability Evaluation Under Multiple Assumption Violations. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 23(2), 302–313.
- Richter, T., Naumann, J. & Horz, H. (2002). Computer Literacy, computerbezogene Einstellungen und Computernutzung bei männlichen und weiblichen Studierenden. In M. Herczeg (Hrsg.), *Mensch & Computer 2002. Vom interaktiven Werkzeug zu kooperativen Arbeits- und Lernwelten* (Berichte des German Chapter of the ACM, Bd. 56, Bd. 55, S. 71–80). Stuttgart: B.G. Teubner.
- Richter, T., Naumann, J. & Horz, H. (2010). Eine revidierte Fassung des Inventars zur Computerbildung (INCOBI-R). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 23–37.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23–74.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of educational research*, 99(6), 323–338.
- Schwill, A. (1993). Fundamentale Ideen der Informatik. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 25(1), 20–31.
- Sivo, S. A., Fan, X., Witta, E. L. & Willse, J. T. (2006). The Search for "Optimal" Cutoff Properties: Fit Index Criteria in Structural Equation Modeling. *The Journal of Experimental Education*, 74(3), 267–288.
- Sorva, J. (2013). Notional machines and introductory programming education. *ACM Transactions on Computing Education*, 13(2), 1–31.
- Steenkamp, J.-B. E. M. & Baumgartner, H. (1998). Assessing Measurement Invariance in Cross-National Consumer Research. *Journal of Consumer Research*, 25(1), 78–107.
- Steiger, J. H. (2000). Point Estimation, Hypothesis Testing, and Interval Estimation Using the RMSEA: Some Comments and a Reply to Hayduk and Glaser. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 7(2), 149–162.
- Van de Schoot, R., Lugtig, P. & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(4), 486–492.
- Vandenberg, R. J. & Lance, C. E. (2000). A Review and Synthesis of the Measurement Invariance Literature: Suggestions, Practices, and Recommendations for Organizational Research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4–70.
- Weston, R. & Gore, P. A. (2006). A Brief Guide to Structural Equation Modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719–751.

