pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Pichler, Silvia [Hrsg.]; Frey, Anne [Hrsg.]; Holzäpfel, Lars [Hrsg.]; Lipowsky, Frank [Hrsg.]; Rincke, Karsten [Hrsg.]

Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrer*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung. Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023

2024, 184 S.

Quellenangabe/ Reference:
Pichler, Silvia [Hrsg.]; Frey, Anne [Hrsg.]; Holzäpfel, Lars [Hrsg.]; Lipowsky, Frank [Hrsg.]; Rincke, Karsten [Hrsg.]: Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrer*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung. Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023. 2024, 184 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-284967 - DOI: 10.25656/01:28496

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-284967
https://doi.org/10.25656/01:28496

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

PH Vorarlberg

Tagungsband zur Tagung

am 15. und 16.06.2023

Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrer*innenfortbildung? Wege der Professionalisierung

Silvia Pichler, Anne Frey, Lars Holzäpfel,
Frank Lipowsky, Karsten Rincke
(Hg.)

Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrer*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung

**Tagung an der
Pädagogischen Hochschule Vorarlberg
2023**

Tagungsinformation

Der steigende Lehrpersonenmangel führt zu unterschiedlichen Wegen der Professionalisierung weitab vom klassischen Lehramtsstudium und beschäftigt damit Bildungspolitik, Gesellschaft und Lehrer*innenbildung.

Die vierte Tagung in der Reihe „Wie viel Wissenschaft braucht Lehrer*innenfortbildung?" stellte diese Wege der Professionalisierung in den Mittelpunkt.

Die Veranstaltung wurde in gemeinsamer Verantwortung der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (Dr. Anne Frey, Silvia Pichler MEd), der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Dr. Lars Holzäpfel), der Universität Kassel (Dr. Frank Lipowsky) sowie der Universität Regensburg (Dr. Karsten Rincke) gestaltet.

Abb.: Tagungsteam (Foto Pichler)

Tagungsleitung

Prof. Dr. Anne Frey, Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Prof. Silvia Pichler MEd, Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Prof. Dr. Lars Holzäpfel, Pädagogische Hochschule Freiburg
Prof. Dr. Frank Lipowsky, Universität Kassel Prof.
Dr. Karsten Rincke, Universität Regensburg

Tagungsteam (Pädagogische Hochschule Vorarlberg)

Prof. Dr. Anne Frey, Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Prof. Silvia Pichler MEd, Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Tagungsband

Herausgeber:
Silvia Pichler (Pädagogische Hochschule Vorarlberg)
Anne Frey (Pädagogische Hochschule Vorarlberg)
Lars Holzäpfel (Pädagogische Hochschule Freiburg)
Frank Lipowsky (Universität Kassel)
Karsten Rincke (Universität Regensburg)

Informationen zum Tagungsband:
Die Verantwortung für die einzelnen Beiträge liegt ausschließlich bei den Autor*innen der Beiträge. Es erfolgte kein Review, sondern lediglich eine Prüfung auf die Übereinstimmung mit den Rahmenvorgaben.

Erscheinungsjahr 2024

CC BY-ND 4.0

https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de

Inhaltsverzeichnis

Silvia Pichler
Vorwort 8

Beitrag zum Plenarvortrag

Susanne Prediger
Inhaltsqualität von Fortbildung entwickeln durch gegenstandsbezogene Professionalisierungsforschung im Zusammenspiel von Entwicklungs- und Wirkungsforschung 9

Beiträge zu Symposien

Grit Alter, Simone Baumann und Andreas Wurzrainer
Selbstwirksamkeit zwischen Autonomie und Zuschreibung: Reflexion und Proflexion 14

Jürgen Oberschmidt, Ina Henning und Frantz! Blessing
Der Seiten- und Quereinstieg in das Lehramt Musik in Deutschland und Österreich. Gemeinsamkeiten und Unterschiede, qualitative Befunde 27

Heike Krösche, Martina Rabl, Thomas Stornig, Axel Eghtessad, Tamara Katschnig, Daniela Liegl und Sebastian Schuh
Wege der Professionalisierung in der Politischen Bildung – wie kann wirksame Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer:innen gelingen? 40

Claudia Marusic-Würscher, Salome Schneider Boye, Julia Kosinar, Tobias Leonhard und Adrian Moser
„Wir sagen ihnen liebevoll ‚Poldis'" Außergewöhnliche Einstiege in den Lehrberuf im Kanton Zürich 51

Gabriele Schauer, Jana Groß Ophoff, Manuela Gamsjäger, Michael Himmelsbach, Bettina Roy, Jonas Pfurtscheller, Anne Frey und Christoph Weber
Zurück an die Hochschule – was soll das bringen? Befunde zur Professionalisierung durch den österreichischen Hochschullehrgang Quereinstieg 63

Beiträge zu diskursiven Formaten

Maya Zastrow, Susi Klaß, Nicole Bosse und Alexander Gröschner
Digitale Lerngemeinschaften als Weg zur kohärenten Lernbegleitung im Praxissemester 78

Rosi Ritter, Kathrin Fussangel, Judith Schellenbach-Zell und Corinna Ziegler
Core Practices als Qualifizierung für nicht grund- bzw. vollständig ausgebildete Lehrkräfte? 83

Beiträge zu Einzelvorträgen

Gabriele Schauer
Vergleichende Analyse von Curricula in der (berufsbegleitenden) Lehramtsausbildung zu pädagogischem Ethos und Beziehungsgestaltung 88

Rolf Puderbach
Äquivalent aber ganz anders? Die Qualifizierung von Seiteneinsteiger:innen in Deutschland.....92

Martina Demey und Vesna Kucher
Die formale Qualifikation von Quereinsteiger:innen – Kompetenzprofile im Ländervergleich.....96

Tamara Katschnig, Isabel Wanitschek und Michaela Liebhart-Gundacker
Was bleibt?! Forschungsprojekt zur Nachhaltigkeit modularer Fortbildungs-reihen an der KPH Wien/Krems 100

Michael Himmelsbach, Manuela Gamsjäger und Sonja Lenz
Die Bedeutung von Wissenschaftlichkeit und Reflexion im Lehramtsstudium – Ein Vergleich zwischen Studierenden im Praktikum und Studierenden mit studienunabhängiger Unterrichtstätigkeit.....104

Elisabeth Seethaler, Barbara Pflanzl und Georg Krammer
Erwerb von Klassenführungswissen und Klassenführungsstrategien in der Lehrer*innenbildung: eine Interventionsstudie 108

Sybille Schneider
Kooperative, interdisziplinäre und kollaborative Seminare in der Lehrerbildung im Fokus. Eine Evaluationsstudie. 113

Barbara Saxer
Professionalisierung und Lehrer*innenfortbildung neu gedacht. Welche Rolle spielt die phänomenologische Vignette?.....118

Hannelore Zeilinger und Johannes Dammerer
Mentoring zwischen Theorie und Praxis – Professionalisierungsprozesse im Berufseinstieg 122

Robert Baar und Bisera Mladenovska
Berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen aus Sicht von Seiteneinsteiger*innen: „Das wäre noch ausbaufähig.“.....127

Susanne Miesera und Josef Buchner
Digitalisierungsbezogene Unterrichtsplanungskompetenz an beruflichen Schulen in Deutschland und der Schweiz 131

Matthias Hedrich
Basis- und Weiterqualifikation von angehenden und erfahrenen Lehrkräften für den berufsschulischen Metallunterricht - Ein integrativer Ansatz vor dem Hintergrund der Digitalisierung im Kontext von I4.0.....135

Horst Zeinz
Lehrkrafteinstellungen und ihre Bedeutung für die weitere Professionalisierung der Lehrer*innenfortbildung 140

Sybille Schneider
Die These der Negativselektion in den lehramtsbezogenen Studiengängen auf dem Prüfstand 144

Marcel Grieger und Monika Oberle
Angebot und Auslastung von Lehrkräftefortbildungen in Niedersachsen vor, während und ‚nach' der COVID-19-Pandemie 149

Julia Klug, Antonia Deutinger und Klaus-Michael Rühland
„Surprise, Surprise!" – Ungeahnte Herausforderungen in der ersten Zeit als Schulleiter:in 153

Jana Schlöpker
Begabung im Kontext individueller und kollegialer Professionalisierung 157

Beiträge zu Postern

Sarah-Maria Rotschnig
Erwachsenenpädagogisches Handeln von Lehrkräftefortbildner:innen 161

Helene Feichter, Tamara Katschnig, Isabel Wanitschek, Michaela Liebhart-Gundacker, Andrea Bisanz, Martin Auferbauer und Karina Fernandez
Professionalität und Organisation von Fortbildung an österreichischen Pädagogischen Hochschulen (FOPRO) 166

Nicole Kämpfe und Susanne Volkmar
Entwicklung von kooperativen Lehrspielen für die Lehramtsaus-, Fort- und Weiterbildung 170

Petra Rauschenberger
Zur Feldkompetenz – der konjunktive Erfahrungsraum der Supervisorinnen und Supervisoren 173

Sandra Hans und Beate Epting
Digitale Handreichung für Lehrkräftefortbildner:innen 176

Martina Wagner und Aga Trnka-Kwiecinski
Die Freizeitpädagogik ist regenbogenfarben* Diversität im Hochschullehrgang Freizeitpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien 181

Silvia Pichler

Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Örtliche Tagungsleitung

Vorwort

Der steigende Lehrpersonenmangel führt zu unterschiedlichen Wegen der Professionalisierung weitab vom klassischen Lehramtsstudium und beschäftigt damit Bildungspolitik, Gesellschaft und Lehrer*innenbildung. Die vierte Tagung in der Reihe „Wie viel Wissenschaft braucht Lehrer*innenfortbildung?" stellte eben diese Wege der Professionalisierung in den Mittelpunkt.

Der klassische und lineare Weg in das Lehramt umfasst ein Studium, das in theoretischen und praktischen Anteilen auf den Beruf – die Profession – vorbereitet. Darauf folgt eine Berufseinstiegsphase, die international verschieden realisiert wird. Danach obliegt die Professionalisierung der Eigenverantwortung der Lehrkräfte: Informelle und professionsrelevante Aktivitäten am Arbeitsplatz sowie die Nutzung formaler Fort- und Weiterbildungsangebote setzen eine hohe Selbstorganisation und eine entsprechende Motivation der Lehrkräfte voraus.

Die Wege in den Lehrberuf haben sich in den letzten Jahren aber zunehmend diversifiziert. Der klassische Weg ist längst nicht mehr der einzige: Aktuell unterrichtet bereits ein hoher Prozentsatz der Lehramtsstudierenden mit Dienstvertrag in der Schule. Darüber hinaus steigt der Anteil von Quer- und Seiteneinsteiger*innen, die ohne Lehramtsstudium an einer Schule unterrichten und parallel qualifiziert werden. Zudem gibt es Studiengänge für Personen, die in einem anderen Beruf tätig sind und berufsbegleitend (mit erhöhten Fernstudienanteilen) ein Lehramtsstudium absolvieren.

Was bedeuten diese unterschiedlichen Wege der Professionalisierung für die Entwicklung von Kompetenzen? Wie verlaufen diese zunehmend individuellen Pfade der Professionalisierung und wie lassen sie sich beschreiben und systematisieren? Sind Muster zu erkennen und wie erfolgreich sind diese bezogen auf die Herausforderungen und Aufgaben? Wie kann die Bedeutung von Wissenschaftlichkeit, Reflexion und beruflicher Entwicklung erhalten bzw. gefördert werden? Wie kann Stagnation oder gar Deprofessionalisierung verhindert werden? Die internationale Tagung bot die Möglichkeit, sich mit diesen Fragen zu beschäftigen, und Forschungen sowie theoretische Überlegungen zu verschiedenen Wegen der Professionalisierung von Lehrpersonen zu diskutieren.

Der erste Plenarvortrag setzte sich mit fach- und inhaltsbezogenen Aspekten von Fortbildungsqualität am Beispiel des Fachs Mathematik auseinander und machte auf die Notwendigkeit einer fachspezifischen Konkretisierung von Kernpraktiken aufmerksam. Ein zweiter Vortrag zum Thema der Professionalisierungswege hatte das Lernen von Lehrer*innen und Fortbildner*innen im Fokus. Über diese Plenarvorträge hinaus griffen zahlreiche Einzelbeiträge, Symposien, diskursive Formate und Poster das Tagungsthema auf.

Im Anschluss an die Tagung wurden alle Beitragenden eingeladen, einen Text für den vorliegenden Band auszuarbeiten. Wir danken allen, die dieser Einladung gefolgt sind und damit aus unterschiedlichen Perspektiven Wege der Professionalisierung, Maßnahmen und Erfahrungen in ca. 30 Beiträgen sichtbar machen.

Susanne Prediger

Deutsches Zentrum für Lehrkräftebildung Mathematik am IPN Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik Berlin

Inhaltsqualität von Fortbildung entwickeln durch gegenstandsbezogene Professionalisierungsforschung im Zusammenspiel von Entwicklungs- und Wirkungsforschung

Einleitung und zentrale These der gegenstandsbezogenen Spezifizierungsbedarfe

In der Tagungsreihe zur Frage „Wie viel Wissenschaft braucht Lehrkräftefortbildung?" hat sich bei der 4. Tagung ein Konsens über die Antwort herausgebildet: Es wird *viel* Wissenschaft gebraucht für die Lehrkräftefortbildung, dies zeigt etwa die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Bildungsforschung durch eine steigende Publikationstätigkeit zu Fortbildungen (zusammengefasst für den deutschsprachigen Raum im Handbuch Cramer et al., 2020).
Eine stärkere „Wissenschaftsbasierung von Fortbildungsangeboten" (KMK, 2020, S. 4) fordert auch die Kultusministerkonferenz in ihrem Eckpunktepapier explizit und erwartet davon „Impulse zur qualitativen Weiterentwicklung von Fortbildungsmaßnahmen" (KMK, 2020, S. 6). Daher konnte sich mein Hauptvortrag einer leicht verschobenen Frage widmen, nicht *„Wie viel?"*, sondern *„Welche* Forschung braucht die Lehrkräfte-Fortbildung?" um tatsächlich Impulse zur Weiterentwicklung der Forschungsqualität zu erzielen? Die zentrale These des Beitrags lautet:

These: Es gibt zwar einen gut konsolidierten internationalen Forschungsstand über allgemeine Qualitätsmerkmale für wirksame Fortbildungen, jedoch ein erhebliches *Umsetzungsdefizit*. Dies liegt nicht nur an Realisierungsdefiziten bei übergreifenden Gestaltungsqualitäten, sondern vor allem an *Spezifizierungsdefiziten für Inhaltsqualitäten* zu *unterschiedlichen Fortbildungsgegenständen*. Daher braucht es gegenstandsbezogene Entwicklungsforschung und erst weit später Wirksamkeitsforschung.

Um die Spezifizierungsdefizite zu überwinden, ist gegenstandsbezogene Entwicklungsforschung notwendig, die Fortbildungsangebote für spezifische Fortbildungsgegenstände entwickelt und die initiierten gegenstandsbezogenen Professionalisierungswege von Lehrkräften qualitativ rekonstruiert, um gegenstandsspezifische Professionalisierungsbedarfe und Anknüpfungspunkte immer treffsicherer zu bestimmen. Erst daran sollte sich Wirkungsforschung anschließen, die die Wirksamkeit der Angebote quantitativ misst, mit treffsicheren Messinstrumenten.

Forschungsstand zu Gestaltungsqualitäten und Inhaltsqualitäten von Fortbildungen

Die internationale empirische Professionalisierungsforschung hat in zahlreichen qualitativen Fallstudien und quantitativen Wirksamkeitsstudien über Jahrzehnte hinweg Qualitätsmerkmale für lernwirksame Fortbildungen identifiziert (z.B. Garet et al., 2001; Lipowsky & Rzejak, 2019; Timperley et al., 2007; Yoon et al., 2007; usw.). In Abbildung 1 ist eine übersichtliche Zusammenstellung für einen praxisorientierten und forschungsgestützten Leitfaden abgedruckt (Lipowsky & Rzejak, 2021).

Gestaltungsqualitäten der methodisch-didaktischen Gestaltung von Fortbildung umfassen viele Aspekte der Organisation und Oberflächenstruktur von Fortbildung, die gegenstandsübergreifend realisierbar sind (z.B. die angemessene Länge und Initiierung von Kooperationsstrukturen). Sie umfassen allerdings auch Aspekte der Tiefenstrukturen von Fortbildungen, insofern es nicht nur darauf ankommt, *dass* z.B. Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen verknüpft werden, sondern *mit welchen inhaltlichen* Ausrichtungen (Welche Praktiken müssen erprobt werden? Worüber sollte reflektiert werden?).

Dies wird in den identifizierten Merkmalen der *Inhaltsqualität* in Abbildung 1 genauer beschrieben, diese klären nicht nur *wie* Lehrkräfte lernen sollten, sondern *was* sie lernen sollten. Es hat sich z.B. in der Unterrichtsqualitätsforschung als entscheidend herausgestellt, an Tiefenstrukturen von Unterricht anzusetzen, also z.B. nicht Fortbildungen zu Unterrichtsmethoden durchzuführen, ohne ihre fachspezifischen Anforderungen an kognitive Aktivierung und Lernendenunterstützung mit zu thematisieren (Klieme, 2019). Ebenso ist die Fokussierung darauf, Lernende zur Selbständigkeit zu befähigen, aus der existierenden Lernforschung

heraus begründbar. In beiden Fällen ergibt sich eine Forschungsbasierung von Fortbildungen also dadurch, dass auf Forschungsergebnisse beim Input der Fortbildung zurückgegriffen wird.

Abb. 1: Forschungssynthese zu Merkmalen von Inhalts- und Gestaltungsqualität (Lipowsky & Rzejak, 2021)

Für die anderen Merkmale dagegen ist auch Forschung spezifisch über Lernwege von Lehrkräften notwendig, um die Was-Fragen genauer zu klären.

Beispiele für Spezifizierungsbedarfe für Merkmale von Inhaltsqualität

So leitet sich z.B. das Inhaltsqualitäts-Merkmal *Fokussierung auf unterrichtliche Anforderungen: Kernpraktiken von Lehrkräften aufgreifen* aus der us-amerikanischen Tradition der practice-based approaches zur Lehrkräftebildung ab, in der Kernpraktiken identifiziert und in Aus- und Fortbildung systematisch thematisiert werden (Bass & Ball, 2004; Ball & Forzani, 2014). Während einige Kernpraktiken (wie z.B. das Diagnostizieren) bereits sehr gut untersucht sind, ist allerdings für andere Aufgabenfelder relativ wenig bekannt, welches *diejenigen* Kernpraktiken sind, deren Thematisierung in zeitlich begrenzten Fortbildungen den größten Hebel entwickeln könnten zur Steigerung der fachlichen Lerngelegenheiten aller Lernenden („high-leverage practices", Ball & Forzani, 2014). Ist es in Fortbildungen z.B. fruchtbarer, sehr lange beim Diagnostizieren von typischen fachlichen Fehlvorstellungen zu verweilen, oder ist es für Lehrkräfte wichtiger, die Strategien zu durchdenken, wie diese im Klassengespräch thematisiert werden können? Oder sollte man die (stets zu knappe) Fortbildungs-Zeit eher drauf verwenden, das Adaptieren von Aufgaben zu trainieren? Und welches genau sind die Kernpraktiken, die Lehrkräfte einbringen, die man aufgreifen sollte?

Noch kleinteiligere Spezifizierungsbedarfe ergeben sich in Bezug auf das Merkmal Inhaltliche Fokussierung: In die Tiefe gehen und hierbei das Wissen über das Lernen von Schülerinnen und Schülern weiterentwickeln. Welche tiefgehenden stoffdidaktischen Aspekte müssen Lehrkräfte kennen, um z.B. das Multiplikationsverständnis von Lernenden in Klasse 5 weiter zu entwickeln? Wie wichtig ist es, die Rolle der Sprache beim Vernetzen von Darstellungen im Detail zu durchschauen, damit man angemessene Förderimpulse und Sprachvorbildern geben kann? Wie lassen sich diese dann in der Fortbildung in geeigneten Aktivitäten einbinden? Sollen dabei Multiplikations- und Divisionsverständnis getrennt oder zusammen thematisiert werden? Solche Detailfragen stellen sich bei der Entwicklung von Fortbildungen, wenn man die allgemeinen Befunde zu generellen Inhaltsqualitäten umsetzen will. Sie lassen sich jedoch

nicht einmal generisch beantworten, sondern erfordern, für jeden einzelnen Fortbildungsgegenstand gegenstandsbezogene Erforschung,

- was Lehrkräfte zu einem Fortbildungsgegenstand an Wissen mitbringen;
- wie sie dieses Wissen in produktive oder weniger produktiven unterrichtlichen Praktiken aktivieren;
- welche Perspektiven sie leiten, wenn sie für die Außenperspektive unerwartete fachdidaktischen Entscheidungen treffen;
- wie diese Perspektiven mit dem Forschungsstand am besten in Einklang gebracht werden können;
- welche Fortbildungsaktivitäten zu einer Vertiefung des Denkens und einer Weiterentwicklung der diesbezüglichen Praktiken geeignet sind.

Welche Forschung gibt Impulse für die Qualitätsentwicklung von Fortbildung?
Im KMK-Eckpunktepapier ist über die notwendige Forschungsbasierung von Fortbildungen folgendes aufgeführt: „Zur Sicherung der Qualität der Fortbildung sollen – über Teilnehmerbefragungen auf Veranstaltungsebene hinaus – Maßnahmen der externen ... / internen Evaluation durchgeführt werden. Ferner kann als ergänzendes Instrument zur wissenschaftsgeleiteten Messung der Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen, ... mit Blick auf die Resultate bei den Schülerleistungen und ... der ... Professionalisierung von Lehrkräften, eine wissenschaftliche Begleitforschung ... Impulse zur qualitativen Weiterentwicklung von Fortbildungsmaßnahmen geben.“ (KMK, 2020, S. 6).

Diese Schwerpunktsetzungen sind in Abbildung 2 in rot schematisch dargestellt: In Bezug auf die Beforschung möglicher Outputs und Outcomes sollen also nicht nur Akzeptanzevaluationen erfolgen, sondern auch Wirksamkeitsnachweise erbracht werden bzgl. der Verbesserung der professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte, ihrer unterrichtlichen Praktiken und der fachlichen Leistungen der Lernenden (also alle klassischen Evaluationsebenen von Kirkpatrick, 1956). Mit der Begleitforschung wird darüber hinaus auch die Beforschung der Prozesse angesprochen.

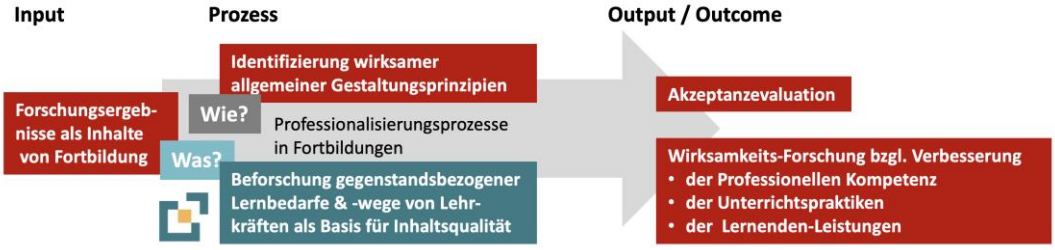


Abb. 2: Forschungsbasierung von Fortbildung in verschiedenen Handlungsfeldern

Nicht explizit bislang allerdings die Beforschung der Professionalisierungsbedarfe und -wege (in Abbildung 2 in petrol) zu einzelnen Fortbildungsgegenständen, die zur Bearbeitung der Was-Fragen notwendig ist.

Im Deutschen Zentrum für Lehrkräftebildung Mathematik (DZLM) wird gerade diese bislang weitgehend fehlende (Goldsmith et al. 2014) gegenstandsbezogene Professionalisierungsforschung ins Zentrum gestellt, um die Substantiierung von Inhaltsqualität für einzelne Fortbildungsgegenstände zu ermöglichen (Roesken-Winter et al., 2021). Dafür wird für jeweils hinreichend überschaubare Fortbildungsgegenstände (z.B. sprachbildendes Lehren von Bruchrechnung) folgende Schrittigkeit vollzogen (Prediger, 2019 nach Bromme, 1992; Bass & Ball, 2004):

1. Untersuche typische didaktische Anforderungssituationen („Jobs“, Bass & Ball, 2004) und aus dem Forschungsstand produktive Praktiken, sie zu bewältigen.
2. Finde bei Experten-Lehrkräften die zugrundeliegenden Denk- und Wahrnehmungskategorien (Bromme, 1992) und Orientierungen (Schoenfeld, 2010).
3. Vergleiche sie mit dem, was viele Lehrkräfte mitbringen und setze sie (im Sinne der didaktischen Rekonstruktion) in produktive Verbindung (Prediger et al., 2015).

4. Iterative Ausschärfung des Fortbildungsangebots und Optimierung der Nutzung durch verschiedene empirische Zugriffe auf Praktiken der Lehrkräfte.

Erst danach werden Instrumente konstruiert, um die Professionalisierungsfortschritte der Lehrkräfte auch quantitativ zu erfassen und die Wirksamkeit auf Lehrkräfte- und Lernenden-Ebene zu messen (Goldsmith et al., 2014; Roesken-Winter et al., 2021).

Ausblick auf durchgearbeitete Entwicklungsforschungsstudien
Die folgenden Artikel dokumentieren Beispiele, wie in Design-Research-Studien (Entwicklungsforschung) das Spezifizierungs-Programm in oben angedeuteter Schrittigkeit umgesetzt werden kann:

- am Beispiel typischer Anforderungssituationen eines potentialfördernden Mathematikunterrichts (Prediger et al., 2021)
- am Beispiel typischer Anforderungssituationen eines sprachbildenden Mathematikunterrichts (Prediger, 2019; Prediger et al., 2015)
- am Beispiel von Moderationspraktiken für Klassengespräche (Prediger et a., 2015).
- Da die Beispiele bereits publiziert sind, müssen sie hier nicht ausgeführt werden.

Literatur

Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2009). *The work of teaching and the challenge for teacher education. Journal of Teacher Education, 60*(5), 497–511. https://doi.org/10.1177/0022487109348479

Bass, H., & Ball, D. L. (2004). A practice-based theory of mathematical knowledge for teaching: The case of mathematical reasoning. In W. Jianpan & X. Binyan (Hrsg.), *Trends and challenges in mathematics education* (S. 107–123). East China Normal University Press.

Bromme, R. (1992). Der Lehrer als Experte. Huber.

Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915-945. https://doi.org/http://www.jstor.org/stable/3202507

Goldsmith, L., Doerr, H., & Lewis, C. (2014). Mathematics teachers' learning: A conceptual framework and synthesis of research. *Journal of Mathematics Teacher Education, 17*(1), 5–36. https://doi.org/10.1007/s10857-013-9245-4

Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Waxmann.

KMK – Kultusministerkonferenz der Länder (2020). L*ändergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020). KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Körber (Hrsg.), *Nachhaltige Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). WBV.

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten: Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. https://doi.org/10.11586/2020080

Prediger, S., Schnell, S., & Rösike, K.-A. (2021). Promoting and investigating teachers' professionalization processes towards noticing and fostering students' potentials: A case of Content-Specific Design Research for Teachers. In S. Zehetmeier, D. Potari, & M. Ribeiro (Eds.), *Professional development and knowledge of mathematics teachers* (pp. 145–162). Routledge.

Prediger, S., Quasthoff, U., Vogler, A.-M., & Heller, V. (2015). How to elaborate what teachers should learn? Five steps for content specification of professional development programs, exemplified by "moves supporting participation in classroom discussions. Journal für Mathematik-Didaktik, 36(2), 233-257. https://doi.org/10.1007/s13138-015-0075-z

Prediger, S., Roesken-Winter, B., & Leuders, T. (2019). Which research can support PD facilitators? Research strategies in the Three-Tetrahedron Model for content-related PD research. *Journal for Mathematics Teacher Education, 22*(4), 407–425. https://doi.org/10.1007/s10857-019-09434-3

Prediger, S. (2019). Investigating and promoting teachers' expertise for language-responsive mathematics teaching. *Mathematics Education Research Journal, 31*(4), 367–392. https://doi.org/10.1007/s13394-019-00258-1

Roesken-Winter, B., Stahnke, R., Prediger, S., & Gasteiger, H. (2021). Towards a research base for implementation strategies addressing mathematics teachers and facilitators. *ZDM – Mathematics Education, 53*(5), 1007–1019. https://doi.org/10.1007/s11858-021-01220-x

Schoenfeld, A. H. (2010). *How we think: A theory of goal-oriented decision making and its educational applications*. Routledge.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development. Best Evidence Synthesis Iteration.* Ministry of Education.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. A., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (*Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/edlabs

Grit Alter
Simone Baumann
Andreas Wurzrainer

Pädagogische Hochschule Tirol

Selbstwirksamkeit zwischen Autonomie und Zuschreibung: Reflexion und Proflexion

Welches Selbstverständnis, welche Selbstwirksamkeit können Lehramtsstudierende und Junglehrpersonen entwickeln und erfahren, wenn sie fortlaufend unter teilweise sehr starken Einflüssen von außen stehen? Wenn Einflüsse und Perspektiven von außen mitunter einen regelrechten Druck auf deren Leistungen, Performanz und Entwicklungsgeschwindigkeit als Lehrperson ausüben? Wie oft beobachten und hören wir von unseren Studierenden, dass sie eh nur abarbeiten, was von ihnen verlangt wird, weil sie durch ihre bisherigen praktischen Erfahrungen sehr viel wertvollere Einblicke in ihren späteren Beruf bekommen und bereits jetzt schon wissen, dass sie das, was sie an der Hochschule lernen, eh nicht gebrauchen können. Sie kapitulieren sozusagen vor der Flut an Ansprüchen, die von außen an sie herangetragen werden und halten an ihren inneren Überzeugungen fest, dass sie gute Lehrpersonen sein werden, weil sie gute und kreative Ideen haben und intuitiv richtige Entscheidungen treffen. Empirische Belege für diese Aussagen werden im Beitrag von Grit Alter diskutiert – wir erlauben uns jedoch zu vermuten, dass sie vielen Lesenden durch Gespräche in Pausen, auf dem Gang und beim Kaffee bekannt vorkommen.
Wir wollen hier keinen Falls einen allzu pessimistischen Blick auf unsere Studierenden und unsere eigene Praxis werfen. Vielmehr wollen wir offen, ehrlich und aufrichtig über aktuelle Tendenzen der Lehrpersonenbildung nachdenken. Denn für uns zeigen solche und ähnliche Aussagen nicht nur eine Kapitulation vieler Studierender vor dem System Lehrpersonenbildung, sondern vielmehr eine Stagnation des Professionalisierungsprozesses, bevor sie so richtig begonnen hat. Aus Gründen, die wir aus den Gesprächen mit den Studierenden ableiten können (u.a. Irrelevanz der Inhalte, Theorielastigkeit der Lehrveranstaltungen, bedeutungslose Wiederholungen etc.) geht ihnen die Motivation, Lehramt zu studieren, und die Bezogenheit zum Studium bereits kurz nach Beginn des Studiums verloren. Ursachen für diese Haltung gibt es sicherlich viele, nicht unwesentlich trägt dazu auch eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf das Professionsverständnis und die eigene Eignung für den Lehrberuf bei. Gerade während und seit der Zeit des dislozierten Studiums sahen und erleben wir Studierende, deren Bezogenheit zum eigenen Tun vermehrt Entwicklungspotenzial hat. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrpersonen ist jedoch ein wesentlicher Prädiktor für die Gestaltung erfolgreicher Lehr-Lern-Situationen (z.B. Hattie, 2015).
Während der Vorbereitung unseres Symposiums für die Konferenz „Wege der Professionalisierung", aus dem dieser Band entstand, und erneut in Vorbereitung dieses Beitrags kehrten wir stets zu grundlegenden Annahmen zurück, die das Fundament unserer Überlegungen bilden:

- Ich kann das weiterentwickeln, was bereits da ist.
- Ich kann mich weiterentwickeln, in dem ich mich mit dem, was da ist, mit dem, was ich kann, kritisch auseinandersetze.
- Stagnation oder Deprofessionalisierung können verhindert werden.
- Stagnation oder Deprofessionalisierung können durch eine Weiterentwicklung des eigenen Tuns verhindert werden.
- Ich muss mich der Frage stellen, wohin und wozu ich das, was bereits da ist, weiterentwickeln möchte.
- Ich muss überlegen, wie ich mich weiterentwickeln kann.

Um diesen Überlegungen nachzuspüren, befassen wir uns in unserem Beitrag damit, welches Selbstverständnis vom Lehrberuf und welche Selbstbezogenheit Lehrpersonen entwickeln (können), sodass es ihnen ermöglicht bzw. möglich wird, sich als kompetent und selbstwirksam zu erleben. Der Frage, wie Stagnation oder gar Deprofessionalisierung verhindert werden können, nähern wir uns aus drei Perspektiven.
Grit Alter befasst sich mit der Frage, was Studierende können (sollen). Welche Kompetenzen sind für Lehrpersonen relevant und welche werden an der Pädagogischen Hochschule Tirol entwickelt? Sie bezieht sich dabei auf das Studium Primarpädagogik in dem sie das aktuelle BA-Curriculum Primarpädagogik analysiert sowie unterschiedliche Ansprüche, die an eine Lehrperson gestellt werden, darstellt.

Daran schließt Simone Baumann mit einer kritischen Auseinandersetzung zum Konzept der Reflexion an. Reflexion gilt für eine gelungene selbstbezogene Einschätzung mit Blick auf die (Weiter)Entwicklung von Profession und eines Professionsverständnisses als wesentlich (u.a. Farrell, 2022). Sie prägt nicht nur das bisherige, sondern im Sinne einer Proflexion auch das zukünftige Tun. Für Studierende bezieht sich Reflexion hauptsächlich darauf, was bzw. welche Kompetenzen bereits „verfügbar" (Weinert, 2001) sind und inwiefern und wofür sie eine Bedeutung für die Zukunft der Studierenden als Menschen sowie als Lehrpersonen haben. Auf die Frage danach, wie Reflexionskompetenz in der Aus-, Fort- und Weiterbildung beschrieben und aufbauend darauf angebahnt und gefördert werden kann, eröffnet sie Perspektiven.
Andreas Wurzrainer führt beide Teile in der Folge auf der Metaebene zusammen, wenn er sich der Prozessphilosophie zuwendet. In dieser steht das Werden von Identität, hier das Werden der Lehrperson, im Vordergrund. Dabei sind Beschreibungen eines Ist-Zustandes weniger relevant als ein kontinuierlicher Rekurs auf dynamische Entwicklungen sowie das Bewusstmachen von Erfahrungen und die Frage nach dem nächsten Schritt und dem Wozu. Zielformulierungen, die auf einen Unterschied fokussieren, die einen Unterschied machen, können proflektierte Entwicklungsschritte veranschaulichen und fassbar machen, und somit die Bezogenheit zum eigenen Tun wesentlich unterstützen.
Die drei Perspektiven aus Curricula-Studien, Lehrpersonenprofessionalisierung und Prozessphilosophie ermöglichen multiperspektivische Zugänge und einen differenzierten Blick auf Möglichkeiten, mit denen vor allem Junglehrpersonen, zu denen seit dem Wintersemester 2022 auch bereits Studierende im Bachelor gehören, eine andere Bezogenheit zum eigenen Tun entwickeln können, mit denen eine andere Relevanz der Studieninhalte fassbar wird.

Modellierung eines Kompetenzmodells: Dokumentenanalyse trifft subjektive Selbsteinschätzung von Lehramtsstudierenden (Grit Alter)

Das Curriculum für das Bachelor-Studium Lehramt Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Tirol (2020) umfasst 195 Seiten. Es steht im Mittelpunkt dieses Beitrags, weil Studierenden nach erfolgreicher Absolvierung der dort festgehaltenen Inhalte die offizielle und zertifizierte Berechtigung erhalten, an Primarschulen zu unterrichten, ein Master-Studium anzuschließen und an Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen. Bereits in der Präambel ist explizit festgehalten, dass Studierende befähigt werden sollen, „ihre fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kompetenzen so im Unterricht einzusetzen, dass sie es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich mit aktuellen Herausforderungen der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung auseinanderzusetzen und individuelle und kollektive Handlungsoptionen zu entwickeln" (S. 4). „Selbstwirksamkeit, Selbstwert, Achtsamkeit und Reflexionsvermögen" (S. 5) sollen das Fundament für eine nachhaltige Ausbildung sein. Zusätzlich zählen Digital- und Medienkompetenzen, interkulturelle Kompetenzen sowie „die Förderung von haptischen und handwerklichen Fähigkeiten zur Ausbildung" (ebd.). Wenn Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaftliche Grundlagen und Pädagogisch-Praktische Studien als die „vier Säulen der Pädagog*innenbildung" (ebd.) bezeichnet werden, deutet dies eine Modellierung eines Kompetenzmodels an, in dem eine „Ausgewogenheit zwischen Wissenschaftlichkeit und Praxisorientiertheit, wie der Entwicklung eines kreativen Erkenntnisraumes eine besondere Bedeutung" (ebd.) zukommt. Laut Qualifikationsprofil soll das Studium der Komplexität des Lehrberufs gerecht werden. Dies „erfordert den Aufbau und die Anbahnung bildungswissenschaftlicher, fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und pädagogisch-praktischer Grundlagen sowie soziale[r] Kompetenzen, um entsprechende Haltungen und Einstellungen" (S. 6) wissenschaftlich fundiert zu entwickeln.
Für den gesamten Kompetenzenkatalog gelten logisch-analytisches, vernetztes und problemlösungsorientiertes Denken als grundlegend. Der Katalog benennt fünf zentrale Dimensionen professioneller Kompetenz von Pädagog:innen, die auf „der Grundlage einer wissenschaftsorientierten theoretischen und praktischen Ausbildung erworben und durch Erfahrungen im Berufsleben sowie berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen gefestigt, vertieft und weiterentwickelt" (S. 7) werden. Der Kompetenzenkatalog umfasst allgemein-pädagogische Kompetenz, fachliche und didaktische Kompetenz, Gender- und Diversitätskompetenz, soziale Kompetenz und Professionsverständnis (S. 7–8). Diese Kompetenzen sollen interdisziplinär, schularten- und fächerübergreifend bzw. -verbindend entwickelt werden.
Insgesamt kommt der Begriff „Kompetenz" im Curriculum 346-mal vor. Neben 22 allgemeinen Kompetenzbereichen und Kompetenzen, die im allgemeinen Teil des BA-Curriculums Lehramt Primarstufe genannt werden, werden 54 spezifischere Kompetenzen benannt, die die Studierenden im Laufe des acht-semestrigen Studiums entwickeln sollen. Zusätzlich gibt es zwölf

Komposita wie z. B. „Kompetenzorientierung" (z.B. S. 9), „kompetenzbezogen" (z.B. S. 38) oder „Kompetenzniveau" (z.B. S. 136).
In Anbetracht dieser fast inflationären Nutzung des Begriffs ‚Kompetenz' seien einige kritische Anmerkungen erlaubt:

- Es wird zwischen Basiskompetenzen, Grundkompetenzen, grundlegenden Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen und erforderlichen Kompetenzen differenziert. Wie sich die Begriffe bzw. Konzepte unterscheiden, wird jedoch nicht deutlich.
- Die 22 allgemeinen Kompetenzen werden in unterschiedlichen Kapiteln und Unterkapiteln genannt. Ein genaues Zielbild bzw. Kompetenzmodell, eine konkrete und eindeutige Qualifikation der Absolvierenden lässt sich daraus nicht explizit konturieren.
- Es werden 54 spezifische Kompetenzen für die unterschiedlichen Fächer benannt, doch keine einzige erläutert.
- Es gibt Dimensionen wie kulturelle Kompetenz und Problemlösekompetenz sowie Stimmkompetenz und Anleitungskompetenz. Auf Grund der unterschiedlichen Komplexität, Reichweite und Tiefe der Phänomene, bei denen hier Kompetenz entwickelt werden soll, liegt die Vermutung nahe, dass das Konzept bzw. der Begriff ‚Kompetenz' an sich nicht einheitlich verwendet wird und unklar ist.

Die kritische Dokumentenanalyse (Scott, 1990), für die hier eine Inhaltsanalyse in Bezug auf den Begriff ‚Kompetenz' angewandt wurde (vgl. Früh, 2015; Rössler, 2010), zeigt, dass die in der Einleitung angedeutete Kapitulation der Studierenden vor den Studienansprüchen durchaus gerechtfertigt scheint. Dass eine tiefgründige, differenzierte und vielseitige Vorbereitung auf den komplexen Beruf der Primarschullehrperson notwendig ist, ist unstrittig. Dennoch ist es essenziell, den Studierenden ein klares Bild, nicht nur vom Beruf der Primarschullehrperson zu vermitteln, sondern eben auch ein klares Zielbild dessen, was sie im Studium lernen, sowie eine Struktur der Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, des Wissens und der Einstellungen und Haltungen, die ihnen vermittelt werden.
Diese Differenzierung des Kompetenzbegriffs, der auch im Curriculum deutlich wird, spiegelt gängige Definitionen wider. So sind Kompetenzen bei 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" (2001, S. 27–28). Sie beschreiben „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen" (Klieme & Leutner, 2006, S. 879). Kompetenzen umfassen demnach nicht nur Wissen, sondern sind ganzheitlich „persönliche[n] Vorrausetzungen zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen" (Baumert & Kunter, 2011, S. 31). Übertragen auf berufliche Anforderungen, sind professionelle Handlungskompetenzen (Weinert, 2001) der Kern des Wissens und Könnens der Lehrperson (Baumert & Kunter, 2011).
Der aktuellen Überarbeitung des BA-Curriculums soll ein Kompetenzmodell zu Grunde liegen, dass derzeit erarbeitet wird. Es orientiert sich an Weinerts Kompetenzbegriff (s.o.) und differenziert den Bereich des Wissens u.a. dem COACTIV-Kompetenzmodell nach Kunter et al. (2009) entsprechend aus. Dort werden vier Aspekte professioneller Kompetenz unterschieden (Kunter et al., 2009, S. 155):

- Professionelles Wissen bestehend aus deklarativem und prozeduralem pädagogischem Wissen, Fachwissen, fachdidaktischem Wissen, Organisationswissen sowie Beratungswissen (Baumert & Kunter, 2011, S. 34; Bromme, 1992, 1997; Bromme et al., 2006; Shulman, 1986)
- Professionelle Werte, Überzeugungen und subjektive Theorien, so genannte teacher beliefs, die ein kognitives System, das sich durch Erfahrungen formt, die bereits in der eigenen Schulzeit gemacht werden, beschreiben. Sie sind abhängig von kulturellen und sozialen Erfahrungen und Kontexten. Zwar entwickeln sie sich weiter, jedoch ist es eher der Fall, dass unterschiedliche belief-Systeme nebeneinander bestehen, als das sich eines ändert (Pajares, 1992, S. 324-326). Subjektive Theorien sind deshalb so stabil, weil neue Lerninhalte meist durch rein kognitive Filter wahrgenommen werden. Um nachhaltige Veränderungen herbeizuführen, ist jedoch „conceptual change" notwendig, also eine „tiefe kognitive Verarbeitung und Auseinandersetzung" (Voss et al., 2011, S. 251) mit Inhalten, die ein stetiges Infragestellen verankerter subjektiver Theorien erfordert.
- Motivationale Orientierungen der Lehrperson beziehen sich auf die „Initiierung, Aufrechterhaltung und Überwachung des beruflichen Handelns." Es geht um die zentrale Frage, „inwieweit Personen sich engagieren, ihr Wissen tatsächlich anwenden oder sich weiterbilden" (Kunter et al., 2009, S. 157).

- Fähigkeit der professionellen Selbstregulation beinhaltet, „sich realistische Ziele zu setzen und einen ausgewogenen Umgang mit den eigenen Ressourcen anzustreben, d.h. das richtige Maß an Engagement sowie die Fähigkeit, sich von beruflichen Belangen auch distanzieren zu können (Widerstandsfähigkeit)" (Kunter et al., 2009, S. 157). Selbstregulation sollte adaptiv sein, d.h., dass hohes Engagement auch mit hoher Widerstandsfähigkeit einhergehen sollte.

Alle vier Dimensionen befinden sich in einem ständigen Veränderungsprozess; die sich ergebende Handlungskompetenz ist nicht statisch, sondern ein fortlaufender Entstehungs-, Weiterentwicklungs- und Veränderungsprozess (vgl. Terhart, 2000).
Kompetenzen von Lehrpersonen sind so wichtig, weil sie, und das sollte nicht überraschen, die Unterrichtsqualität und in der Folge die Lernerfolge und Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden wesentlich beeinflussen (u.a. Herzmann & König, 2015). Spätestens seit Hattie (2015) wissen wir zudem, dass es vor allem die Persönlichkeit der Lehrpersonen und ihre Beziehungskompetenzen sind, die einen erheblichen Einfluss auf die Lernenden und deren Lernen haben. Lernen kann demnach vor allem dann gelingen, wenn Lernende und Lehrende Lerngelegenheiten sozial ko-konstruieren.
Nun stellt sich die Frage, wie Persönlichkeit und Beziehungskompetenz im Studium entwickelt und gefördert werden können, vor allem, wenn in Curricula und auch in Studien wie COAVTIV der Bereich des professionellen Wissens im Vordergrund steht, bzw. es scheint, als geschehe Persönlichkeitsentwicklung bei den Studierenden so nebenher, oder als sei sie sogar entweder gegeben oder eben nicht. Wie können Selbstwirksamkeit, die Überzeugung, auch schwierige und herausfordernde Situationen aus eigener Kraft heraus bewältigen zu können (Bandura, 1977), und Autonomie, die Fähigkeit, selbstverantwortlich und selbstbestimmt handeln zu können (Schmenk, 2008), nachhaltig entwickelt werden, wenn die Mehrheit der im Curriculum festgeschriebenen Kompetenzen kognitive sind?
In der fragebogenbasierten Umfrage, die für diesen Beitrag mit Studierenden des siebten Semesters der PHT durchgeführt und qualitativ ausgewertet wurde, wird deutlich, dass die Studierenden ihre Kompetenzentwicklung im Laufe des Studiums in der Tat stagnierend bzw. sogar als rückläufig wahrnehmen, sie weder Selbstwirksamkeit noch Autonomie wahrnehmen. So kommentiert ein:e Studierende:r zur Erwartung zu Beginn des Studiums „Ich dachte am Ende des Studiums bin ich so kompetent, dass ich voller Elan in den Job gehen kann... jetzt fühlt es sich so an als könne ich gar nichts." Ein:e weitere:r: „Ich habe gedacht, dass mich die PHT auf das Lehrersein gut vorbereitet […] Ich bin nun am Ende des Studiums und muss zugeben, dass ich fast alle meine „Lehrer"kompetenzen fast ausschließlich in den Praktika entwickelt habe!!!!" Sicherlich sollten Ursache und Wirkung hier differenziert werden, denn oftmals basieren scheinbar intuitive Entscheidungen und Kompetenzen in der Tat auf Kompetenzen, die in Lehrveranstaltungen gezielt entwickelt wurden. Das zeigt sich auch darin, dass die Mehrheit der Studierenden ihre Kompetenzen aus dem Kompetenzenkatalog (s.o.) als „gut" bis „sehr gut" einschätzen, dann aber kommentieren, dass sie dies explizit nicht auf ihr Studium zurückführen, sondern diese hauptsächlich, wenn nicht sogar ausschließlich, während der Praktika entwickelten. Während das Curriculum dem Anspruch einer tertiären Ausbildung zu Folge ein inhaltlich breitgefächertes und praxisrelevant ausgewogenes Studium zu ermöglichen scheint, ergab die Umfrage, dass den Studierenden die Relevanz dessen, was sie studieren, nicht immer bewusst ist. Demnach fordern sie mehr Praxis, eine sinnvolle Anwendung von Theorie auf Praxis sowie mehr Transparenz in Bezug auf den spiralcurricularen Aufbau des Studiums insgesamt. Solche kritischen Rückmeldungen geben uns als Dozierenden den Auftrag, kritisch über unser Tun nachzudenken und gemeinsam mit Studierenden reflektierend und proflektierend in den Dialog zu treten.

Reflexion als Weg und Ziel (Simone Baumann)

Die Lehrpersonen(aus)bildung soll professionelle, d.h. autonom entscheidende und handelnde, Lehrpersonen hervorbringen (Kunze, 2021), die nicht nur über zahlreiche Eigenschaften und Kompetenzen verfügen (s.o.), sondern diese auch stetig weiterentwickeln (Darling-Hammond et al., 2009). Die berufliche Identität von (angehenden) Lehrpersonen, d.h. unserer Studierenden, ist zudem eng mit ihren personalen Eigenschaften verbunden. Nebst spezifischer Ausbildung (s.o.) benötigen sie daher Selbstkompetenz und Persönlichkeitsmerkmale, die einem positiven Beziehungsgefüge zuträglich sind, und die Fähigkeit, dies alles autonom in eine angemessene Bezogenheit zu setzen (Birkenbeil, 1987; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Miller, 2017). Professionelles Handeln und Entscheiden setzt somit, neben einem vielfältigen Repertoire domänenspezifischer Wissensstrukturen

(Shulman, 1986), Analyse- und Evaluationsfähigkeiten und die Verknüpfung induktiv-deduktiver Erkenntnisse voraus, um durch neue Einsichten Lösungen für variable Herausforderungen zu entdecken. Theoretisch fundierte Reflexionskompetenz ist für die Anbahnung der im Curriculum genannten Kompetenz essenziell, weil sie ein Bindeglied zwischen Theorie und Praxis sein kann, akademisches Wissen in reale Handlungskontexte zu integrieren und gleichzeitig Praxis durch theoretische Einblicke zu bereichern (z.B. Schön, 1983). Durch Reflexion können diese Komponenten in Beziehung zueinander gesetzt werden – daher ist sie Ziel und zugleich Weg der Professionalisierung (z.B. Müller, 2018).[1]

Eine gezielte Förderung von Reflexion(skompetenz) kann eine Möglichkeit sein, der von Studierenden beklagten mangelhaften Verknüpfung von Theorie und Praxis (s.o.) zu begegnen. (Angehende) Lehrpersonen können durch gezielte Reflexionsförderangebote darin gestärkt werden, systematisch über ihr Handeln und Selbstkonzept, ihre Fähigkeiten, Potenziale und Motive (internale Perspektive) sowie über ihre Lernenden, deren Dispositionen, Potenziale und Ziele (externale Perspektive) schrittweise und zielorientiert in eine angemessene Bezogenheit zu bringen und daraus resultierende Erkenntnisse zukunftsorientiert (prospektiv) wahrzunehmen und zu verstehen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass Reflexion(skompetenz) als sine qua non der Lehrpersonenprofession(alisierung) gilt und zahlreiche Studien der Frage nachgehen, wie sie gefördert und bewertet werden kann (u.a. Klempin, 2019; Roters, 2012). Der vorliegende Beitrag nimmt dieses Desiderat zum Anlass, ein mögliches Verfahren zur Förderung und Analyse von Reflexions(kompetenz)performanz in den Blick zu nehmen und erste Ergebnisse einer Analyse studentischer Reflexionen konzis darzustellen.

Ähnlich zu zahlreichen Begriffen und Konzepten in Bezug auf Kompetenzen (s.o.) verhält es sich mit dem Begriff von Reflexion(skompetenz), der häufig inflationär und ohne theoretisches Fundament und ohne eindeutiges Konzept verwendet wird (Aufschnaiter et al., 2019, S. 145). Zur Umsetzung einer theoretisch fundierten Ausbildung und Förderung von Reflexion(skompetenz) ist die Klärung des zu Grunde liegenden Konzepts jedoch zentral und vor allem auch dann entscheidend, wenn Reflexionsprozesse und deren Manifestation evaluiert werden sollen (Klempin, 2019, S. 80). Der vorliegende Beitrag basiert auf einem Konzept von Reflexion, das diese als systematischen und lösungsorientierten, mentalen Prozess begreift (z.B. Dewey, 1933). ‚Echte' Reflexion ist nicht ‚einfach' ein ‚bloßes' Nachdenken (Schneider, 2016, S. 12), das auf eigenen Erfahrungen basiert (Korthagen & Vasalos, 2005, S. 48). Sie erwächst aus der Identifikation von (Optimierungs-)Potenzialen (u.a. Dewey, 1933) und ist damit stets zukunfts- und zielorientiert. Nach Dewey ist Reflexion eine Form des Denkens, die recherchierend durch systematische Aneinanderreihung von Denkmustern in einem konkludierenden Ergebnis münden soll. Reflexion impliziert daher Prozesse des (kritischen) Analysierens und Evaluierens unter Berücksichtigung situations- resp. domänenspezifischen Wissens (z.B. Baumann, 2023) und verläuft (im besten Fall) systematisch. Zentrale Reflexionsmerkmale sind die Bezogenheit zum Selbst, zu Vergangenem, Gegenwärtigem und die Ausrichtung auf prospektiv Mögliches (u.a. Abels, 2011; Finlay, 2008; Fischer, 2007; Killion & Todnem, 1991). Die dabei angestrebte Vermittlungsperspektive zwischen Innen (reflektiertes Subjekt) und Außen (reflektiertes Objekt), Vergangenheit und Gegenwart und Ausrichtung auf Zukünftiges verleiht Reflexion ihre Bedeutsamkeit in praxisorientierten und stetigen Entwicklungsprozessen. Die Profession und ihre Verständnis fördernde Reflexion erfordert dementsprechend die Fähigkeit zur systematischen, kognitiven Bewertung, die rückblickende und gegenwärtige sowie zukunftsgerichtete Perspektiven (Proflexion, Fischer, 2007) einschließt, und das Vermögen, situationsspezifisch auf Professionswissen zurückgreifen zu können (Baumann, 2023). Reflexionskompetenz ist somit Gelingensbedingung für und zugleich Resultat von Reflexion (ebd., S. 51). Rekurrierend auf das Kompetenzverständnis nach Weinert (2001) sowie Klieme und Leutner (2006) kann Reflexionskompetenz als ein Konstrukt affektiver und kognitiver (Leistungs-)Dispositionen (Akbari et al., 2010) verstanden werden, die erwerbbar sind bzw. systematisch angebahnt werden können (Klempin, 2019, S. 80) und an eine entsprechende Performanz geknüpft sind. Reflexionskompetenz ist eine multifaktorielle (Prä-)Disposition, die Menschen nicht nur in die Lage versetzt, (kritisch) zu analysieren und zu bewerten und dabei auf (akademisches) Wissen zurückzugreifen, sondern vor allem prospektiv Mögliches und Erwartbares systematisch in den Blick zu nehmen (Baumann, 2023). Verfügen (angehende) Lehrpersonen über eine solche multiperspektivische Reflexionskompetenz, kann sie das dazu befähigen, den ‚Wert' von Theorie für die Praxis zu

[1] Vgl. auch die zahlreiche Nennung von "Reflexion" und "Reflexionsfähigkeit" im Curriculum der PHT (s.o.).

erkennen, professionelle Entscheidungen zu treffen und bewusst,[2] basierend auf professionsbezogenen Grundlagen zu handeln (Kraler, 2008, S. 7). Wenn Studierende lernen, Theoretisches zukunfts- und praxisorientiert wahrzunehmen und in Bezogenheit zu sich selbst (Birkenbeil, 1987) zu verstehen, kann ein häufig als praxisfern beklagtes Studium möglicherweise als bedeutungsvoll für sie als (Lehr-)Personen und für ihre Zukunft wahrgenommen werden. Relevanz und Sinnhaftigkeit stehen wiederum in Zusammenhang mit Selbstwirksamkeit(serwartung), d.h. das Vertrauen, durch die eigenen Fähigkeiten und damit verbundenem Handeln, Herausforderungen bewältigen zu können. Lehrpersonen, die sich als selbstwirksam wahrnehmen, sind davon überzeugt, ihre Umgebung durch ihre Fähigkeiten und ihr Handeln beeinflussen zu können, was sie Bezogenheit zu und Sinnhaftigkeit in ihrer Tätigkeit erkennen lässt. Das wiederum fördert ihre Anstrengungsbereitschaft und Motivation (Bandura, 1986; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Usher & Pajares, 2008). Unter anderem ist Reflexion(skompetenz) deshalb so ‚Wert'-voll für die (Weiter-)Entwicklung von Lehrpersonen. Gefördert werden kann sie durch individuell-monologisch schriftliche Reflexionen (Abendroth-Timmer, 2011), indem Studierende bspw. am Ende eines Semesters das in einem Seminar erworbene Wissen nach obigem Reflexionsverständnis (kritisch) analysieren und zukunftsorientiert sowie in Bezogenheit zu sich selbst und zu ihrer ‚Welt' reflektieren.

Reflexionstiefe	Reflexionsbreite			
		Pädagogisches Wissen Sicht- & Tiefenstrukturen, Diagnose & Förderung, Erziehung	**Fachwissen** (Psycho-)Linguistik, Literatur- & Kulturwissenschaft	**Fachdidaktikwissen** Curriculum, Strategien, Lernende
	Beschreibung = bloße Beschreibung des Lehrlernmaterials			
	Deskriptive Reflexion = Beschreibung + Begründungen			
	Kritische Analyse = Deskriptive Reflexion + Aus- & Bewertung der Qualität & Struktur + begründeter ‚Zweifel'			
	Proflexion = kritische Analyse + prospektive Betrachtung von Möglichkeiten & Erwartbarem			

Selbstreflexion: internale Komponente = 3. Dimension von Reflexion (Was hat das alles mit mir und meiner Profession zu tun?)

Abb. 1: Dreidimensionales Reflexionsmodell (nach Baumann, 2023, S. 83

Im vorliegend skizzierten Fall haben 46 Studierende zum Ende ihres des vierten Semesters das in einem Englischdidaktik-Seminar erworbene Wissen nach obigem Reflexionsverständnis individuell-monologisch schriftlich (Abendroth-Timmer, 2011) und kriteriengeleitet (Wyss, 2008), d.h., mit Hilfe eines Reflexionsleitfadens, reflektiert. Der Leitfaden basiert auf einem dreidimensionalen Konzept von Reflexion (Abb. 1) und war bedeutsam, weil er den Studierenden das Reflexionskonzept zugänglich machte und als Orientierungshilfe für eine zielorientierte, theoretisch fundierte ‚echte' Reflexion diente. Abbildung 1 zeigt das dreidimensionale Modell[3] zu dem diesem Beitrag zu Grunde liegenden Reflexionskonzept, das über die Reflexionstiefe (=Perspektivierung, hier: vier kumulative Stufen), die Reflexionsbreite (=professionsbezogenes Wissen, externale Perspektive) und die Bezogenheit zum Selbst (=internale Perspektive) dimensioniert wird. Das heißt, Wissen soll auf einem möglichst hohen Grad reflektiert und proflektiert (verwendet) und in Bezogenheit zu sich selbst und zum eigenen (zukünftigen) Professionsverständnis verstanden werden können. Das

[2] Im Gegensatz zu unreflektiertem, unbewusstem Routine-Handeln (vgl. Kompetenzentwicklung, Kraler, 2008).

[3] Zu dem Modell existiert ein Kategoriensystem (Baumann, 2023), das basierend auf zahlreichen Arbeiten (u.a. Abels, 2011; Hatton & Smith, 1995; Klempin, 2019; Killion & Todnem, 199; König et al., 2016; Leonhard & Rihm, 2011) entwickelt wurde.

dreidimensionale Reflexionsmodell (3DMR, Abb. 1) war Grundlage für die Leitfadenkonzeption und die qualitative Inhaltanalyse der studentischen Reflexionsprodukte. Diese Textdaten wurden mittels deduktiver Kategorien dreifach überschneidend codiert, und auf Frequenzen und Relationen untersucht (Mayring, 2015; Kuckartz, 2018; Rädiker & Kuckartz, 2019). Die Ergebnisse lassen vermuten, dass Studierende mit Hilfe des Leitfadens auf der ersten, deskriptiv reflektierenden, Reflexionsstufe fähig sind, Fachdidaktikwissen und pädagogisches Wissen in Bezogenheit zu sich selbst und zu ihren Erfahrungen zu reflektieren. Wenige Überschneidungen finden sich auf der zweiten und dritten Reflexionsstufe. Sehr selten zeigen sich Relationen, die darauf hindeuten, dass die Studierenden Wissen (kritisch) analysieren und in Bezug auf (sich und) ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrpersonen verstehen. Textsegmente, die Fachwissen enthalten, zeigen sich am seltensten. Zudem zeigt sich eine große Distanz zwischen Proflexion und Selbstreflexion.
Eine Frage, die sich hieraus ergibt, ist, ob dies ein Indiz dafür sein könnte, dass Studierende Bezogenheit zu sich selbst und dem erworbenen Wissen nur schwer prospektiv herstellen (können). Möglicherweise mangelt es ihnen an gezielter Perspektivierung dessen, wer sie in Zukunft sein können/wollen und inwiefern ihnen das an der Hochschule erworbene Wissen auf ihrem Weg der (Weiter-)Entwicklung nützlich sein kann. Erfolgreich sind Reflexionen ausgehend von diesen Überlegungen meines Erachtens dann, wenn sie in allen Dimensionen ausgewogen sind und eine Bezogenheit zwischen Innen und Außen sowie zwischen Retrospektive, Gegenwart und Prospektive herstellen, d.h., dass sie für prospektiv Mögliches und Erwartbares genutzt werden – „our reflection on our past […] may indirectly shape our future action." (Schön, 1987, S. 31) – wie ansatzweise in folgendem Beispiel zu identifizieren ist: „In meiner Schulzeit hatte ich immer sehr Angst […] Englisch zu sprechen, weil die Lehrperson nicht viele Fehler akzeptierte und mich sonst vor der Klasse bloßstellte. […] meine Schulzeit […] ist […] wichtig zu reflektieren, da ich meine Angst […] (ENDLICH), dank dieses und ein weiteres Englischseminar ablegen konnte. […] bin ich sehr dankbar […] da ich einen ganz anderen Zugang zu der Sprache bekommen habe und mir das Sprechen viel mehr Spaß macht. […] Als zukünftige Lehrperson im Fach Englisch fühle ich mich bis jetzt sehr gut vorbereitet [und] weiß, […] auf was ich achten muss." Im ersten Satz dieser studentischen Reflexion zeigt sich eine Konfiguration, d.h. Überschneidung, deskriptiver Reflexion, retrospektiven selbstreflektierenden Bezügen und eine Einbettung von Fachwissen in Form sprachwissenschaftlicher Grundlagen (Angst als Sprachperformanz hemmender Faktor, vgl. z.B. Dörnyei, 2005) und Fachdidaktikwissen als angewandte Sprachwissenschaft (hier: z.B. Fehlerfreundlichkeit). Im zweiten Satz wird wieder deskriptiv reflektiert und gegenwärtig das Selbst unter ansatzweise Bezugnahme auf Fachwissen reflektiert. Im letzten Satz zeigt sich daraufhin beschreibendes Proflektieren des Selbst in Bezogenheit zu Fachdidaktikwissen. Wenn wir Raum für derlei Reflexions- und Proflexionsmomente schaffen und hier mit Studierenden gemeinsam reflektierend und proflektierend in den Dialog treten, können wir es ihnen potenziell ermöglichen, den ‚Wert' ihres Studiums wahrzunehmen und Professionalisierung nachhaltig zu gestalten.

Nachhaltige Professionalisierung aus prozessphilosophischer Perspektive
(Andreas Wurzrainer)

Nachhaltige Professionalisierung aus prozessphilosophischer Perspektive. So viele ‚P' auf so engem Raum. Bringen wir etwas Ordnung hinein. Zunächst das Konzept „prozessphilosphische Perspektive". Prozessphilosophie wurde maßgeblich bereits von Heraklit zu Grunde gelegt, moderne Ansätze wurden und werden von Whitehead (1929), Heidegger (1927) und Gendlin (2017) geprägt. Der zentrale Gedanke der Prozessphilosophie ist die stetige Veränderung. Prominent wurde dies bereits von Heraklit mit „pantha rei", alles fließt, beschrieben: Ein Mensch kann nicht zwei Mal in denselben Fluss steigen, denn von einem Moment auf den anderen verändert sich nicht nur der Fluss (das Wasser fließt kontinuierlich, Steine und Sediment werden bewegt, Tiere tauchen auf und ab), sondern eben auch der Mensch, der neue Erfahrungen macht, der Neues dazulernt. Flexibilität und Dynamik sind also immanent präsent, so dass von Moment zu Moment Unterscheidungen auf verschiedensten Ebenen getroffen werden können. Selbst wenn das nun banal klingen mag, hat dieser Denkansatz doch gravierende Auswirkungen auf alltägliche Dinge. Inwiefern kann jemand beispielsweise als Weltmeister im 100m-Sprint gelten und diesen Titel mehrere Jahre tragen, wenn die Person doch nur an diesem Tag, zu dieser Uhrzeit und in diesem Rennen schneller als andere war? Inwiefern kann einer schulischen Leistung im Fach Englisch eine gewisse Kompetenz zugeschrieben werden, wenn sie doch nur in diesem Moment, an diesem Ort, in Kontakt mit dieser Lehrperson so und nicht anders gezeigt wurde? Auch wenn Kompetenz als affektive und

kognitive (Leistungs-)Disposition (Akbari et al., 2010) konstruiert wird, die erwerbbar ist bzw. systematisch angebahnt werden kann (Klempin, 2019, S. 80), kann hinterfragt werden, wie nachhaltig sie sich zeigt und entsprechend von einer Performanz abgegrenzt wird.
Prozessphilosophie unterstreicht die inhärente Dynamik des Lebens. Daher ist eine zentrale Metapher in Gendlins Prozessphilosophie die des Prozesses. Sie beleuchtet, dass sich das, was im Geschehen impliziert ist, entfalten kann und dass das, was sich entfaltet, wiederum Einfluss auf das hat, was als nächstes impliziert wird. Es ist eine fortlaufende Wechselwirkung, die die Natur von Prozessen und Veränderungen betont (Hofmann & Heselhaus, 2019). Veränderungen manifestieren sich in Unterschieden. Somit ist die Fähigkeit, Unterscheidungen zu treffen, zentral. Hierbei tritt das Prinzip der potenzialfokussierten Unterscheidung in den Vordergrund. Es geht nicht nur darum, den aktuellen Zustand oder das Vorhandene zu erkennen und zu bewerten, sondern vielmehr darum, das Potenzial zu identifizieren und damit in Interaktion zu treten. Dieses Prinzip expliziert die zukunftsorientierte Dimension des obengenannten Reflexionsansatz.
Um die Frage „Wie kann die Prozessphilosophie einen Rahmen für nachhaltige Professionalisierung von Lehrpersonen schaffen?" zu beantworten, gebe ich im Folgenden Einblicke in die Prozessphilosophie. An die Darstellung der Konzepte dieser Denkrichtung werden zur Verdeutlichung sogleich Überlegungen zum Potenzial für die Professionalisierung von Lehrpersonen angeschlossen.

Wissenschaft der ersten Person: Menschen werden nicht als informationsverarbeitende Maschinen betrachtet. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass Individuen ihre jeweilige Situation autopoietisch (Luhmann, 1984, Maturana et al., 1959), also selbstorganisierend, hervorbringen. Dies geschieht durch interagierende Prozesse, die sich im Leben abspielen und sehr viel mehr sind als reine Reiz-Reaktions-Schemata. Gendlin (2017) hob die Bedeutung der subjektiven Erfahrung und des Bewusstseins für das eigene Verhalten hervor. Im Gegensatz zur Wissenschaft der dritten Person, die sich auf objektive Daten und externe Beobachtungen konzentriert, legt die prozessphilosophische Perspektive den Fokus auf die individuelle Erfahrung als entscheidenden Faktor für die persönliche und professionelle Entwicklung.
Ein weiteres zentrales Konzept in Gendlins Prozessphilosophie ist der ‚gestoppte Prozess'. Es beschreibt Situationen, in denen ein Prozess nicht so verläuft, wie er ursprünglich impliziert war. Um damit umzugehen, tritt in solchen Momenten ‚Adaptation' in den Vordergrund: eine kreative Anpassung an gegebene Umstände (Hofmann & Heselhaus, 2019).
Das Potenzial für die Professionalisierung von Lehrpersonen liegt darin, dass Lehrpersonen als Teil eines Systems verstanden werden, das aus vielen unterschiedlichen Individuen besteht, die im Team an einer Schule kooperieren und kollaborieren, die kreativ und kritisch denken und somit Entwicklungsprozesse beeinflussen und vorantreiben. Damit ist auch das System ständiger Veränderung ausgesetzt, ist flexibel und stets dynamisch. Daraus ergibt sich für die Lehrpersonen eine hohe Verantwortung für die Veränderungsprozesse, denn sie gehen die nächsten Schritte nicht allein, sondern stets gemeinsam mit den Kolleg:innen und Lernenden. Ein nachhaltiger Professionalisierungsprozess setzt daher an der Lehr*person* an.

Der Direkte Referent und Felt Sense: Ganz vereinfacht und metaphorisch gedacht, ist der Direkte Referent eine Art Gewissen, eine Instanz, die uns sagt, ob etwas stimmig ist. Der Felt Sense ist in diesem Sinne ein Gespür und fungiert als Korrektiv für Stimmigkeit. Die Interaktion mit dem Direkten Referenten und dem Felt Sense ermöglicht ein tieferes Verstehen dafür, ob etwas gerade stimmig ist oder nicht; nicht rein kognitiv, sondern vielmehr im Sinne eines Hineinspürens in eine bestimmte (Entscheidungs)Situation. Focusing und Thinking at the Edge (TAE) sind laut Gendlin Methoden, um in diese Interaktion treten zu können. Sie ermöglichen es, intuitive Erkenntnisse und Empfindungen besser zu verstehen und zu versprachlichen.
TAE-Prozesse werden durch Focusing initiiert. Dabei möchte eine Person (oder ein Team) in ein vertieftes Verständnis hineinspüren und nutzt Focusing als Verstehensprozess. Focusing kann als der erste und essenzielle Schritt im TAE-Prozess gesehen werden. Es handelt sich hierbei um einen introspektiven Vorgang, bei dem Individuen in sich hineinfühlen, um ein tieferes, oft unsprachliches Gespür für eine bestimmte Angelegenheit oder eine Herausforderung zu erhalten. Dieses „Hineinspüren" hilft, eine ungefähre Ahnung von dem zu bekommen, was man intuitiv für wahr oder richtig hält. Bevor man versucht, das intuitive Wissen zu versprachlichen und zu konkretisieren, dient Focusing dazu, Orientierung zu finden. Unmittelbar daran schließt sich TAE an, wodurch das zunächst intuitive Hineinspüren konkretisiert und in weiterer Folge versprachlicht werden kann. Das Hauptaugenmerk liegt darauf, das „Gefühl für eine Sache" – ein oft schwer beschreibbares, implizites Wissen – in klare Gedanken und Worte zu transformieren. Ohne den Focusing-Schritt könnten die tieferen,

impliziten Empfindungen, die beim TAE versprachlicht werden sollen, übersehen oder nicht vollständig erfasst werden.
Zusätzlich stellt Gendlin ‚rhythmisches Versuchen' oder ‚Trial-and-Error' in den Vordergrund. Es beschreibt einen Prozess, bei dem Individuen oder Systeme wiederholt versuchen, sich an widrige Umstände anzupassen, indem sie verschiedene Ansätze ausprobieren, bis sie eine Lösung finden (Hofmann & Heselhaus, 2019). Ein im wahrsten Sinne bildhaftes Beispiel für eine solche Rhythmisierung im Sinne des Felt Sense und TAE ist das Entstehen eines Bildes. Die ersten Striche sind zaghaft und nach und nach werden die Konturen von erkennbaren Formen und Mustern deutlich. Durch diesen Prozess des Skizzierens wird das noch nicht vorhandene Bild, von dem bis dahin nur eine Idee da war, nach und nach hervorgebracht. Es handelt sich um einen pulsierenden, vorwärts gerichteten Akt zwischen alt und neu, der als Versuch einer adaptiven Kreativität interpretiert werden kann.
Das Potenzial für die nachhaltige Professionalisierung von Lehrpersonen liegt darin, dass Lehrpersonen ein Gespür für Situationen entwickeln, in denen Dinge nicht stimmig sind. Der Focusing und TEA-Prozess, also das Hineinspüren in die eigene Intuition, kann dabei helfen, ein intuitives Verständnis zu versprachlichen und weiterzuentwickeln. Dadurch kann Raum für ein tieferes Verstehen und Erkennen von lernförderlichen Herangehensweisen, von eigenen pädagogischen Praktiken und von den Bedürfnissen der Lernenden in Bildungssituationen eröffnet werden. Statt sich nur auf kognitive Prozesse zu verlassen, nutzen Lehrpersonen ihre gewonnene *begründete* Intuition, um zu entscheiden, ob eine bestimmte Unterrichtsmethode oder -strategie in einer bestimmten Situation stimmig ist. Auch beim Kommunizieren von eigenen Ansichten und Bedenken gegenüber Kolleg:innen, Schüler:innen oder Erziehungsberechtigen, kann ein solches Hineinspüren besonders nützlich sein.
Durch ein systematisches Hineinspüren und Reflektieren der eigenen Praktiken und Intuitionen wachsen Lehrpersonen auf persönlicher Ebene. Dies fördert Resonanz mit und Sensibilität gegenüber den eigenen Bedürfnissen und Emotionen als auch jener der Lernenden. Interventionen oder pädagogische Ansätze können durch diesen Prozess angepasst werden, da sozusagen erspürt wird, wenn etwas nicht stimmt, sei es in der Klassenatmosphäre, im Unterrichtsablauf oder in der Interaktion.

Interaction first: Aus prozessphilosophischer Sicht kommt es beim Konzept des „Interaction first" (Gendlin, 2017) mehr auf das Wie und den eigentlichen Entstehungsprozess gelungener Umsetzungen an als auf die Konzepte und Ideen, die diesen Umsetzungen zugrunde liegen. Es wird nicht nur die Äußerlichkeit der Interaktion betont, sondern vielmehr eine fortlaufende Reflexion des eigenen Inneren in Bezug zur Umwelt. Das Konzept des „Interaction first" betont dabei nicht nur die Relevanz des Interaktionsprozesses selbst, sondern auch die Bedeutung der individuellen Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden. Dies erlaubt es, auf spezifische Anforderungen und Potenziale der Situation einzugehen. In einer Bildungsumgebung, die sich ständig weiterentwickelt und verändert, ermöglicht dieses Konzept allen Akteur:innen, flexibel und adaptiv zu bleiben, wodurch sie effektiv mit den Dynamiken der Situation agieren können. Das Potenzial für die Professionalisierung von Lehrpersonen liegt darin, dass Interaktionsdynamiken anders begegnet werden kann. In schulischen Kontexten erleben wir fortwährend unterschiedlichste Interaktionsdynamiken. In Konfliktsituationen kann gefragt werden, wie es dazu kommen konnte, man kann Ursachen und Schuldige finden. Man kann aber auch fragen: „Wie gehen wir nun damit um?", „Was kann für die Zukunft einen Unterschied machen?" Durch letztere Fragen, auf die mit Proflexion reagiert wird, mit dem Treffen von Unterscheidungen, werden komplexe Prozesse greifbar und verständlich; die Beteiligten werden eingeladen, bewusst in die potenzialfokussierte Perspektive des Felt Sense zu wechseln.

Diese prozessphilosophische Perspektive, der inhärent ist, dass Prozesse kontinuierlich miteinander interaffizieren, sich gegenseitig vorantragen und auf eine neue Stufe heben, hat wegweisende Implikationen für die nachhaltige Professionalisierung von Lehrpersonen. Aus der Wissenschaft der ersten Person ergibt sich eine Neubewertung und Aufwertung der Dimensionen Autonomie, fachspezifischer und pädagogischer Expertise, Anerkennung und Wertschätzung durch das Kollegium sowie ein durch pädagogische Re- und Proflexion geprägtes Handeln. Professionalität manifestiert sich als bewusster Prozess zielbildorientierter Umsetzung individueller Entwicklung. Während traditionelle Reflexionsansätze (Akbari et al., 2010; Klempin, 2019) und Zustandsanalysen oftmals retrospektiv ausgerichtet sind und primär vergangene Ereignisse dekonstruieren oder den gegenwärtigen Zustand als Status quo beschreiben, verlagert die Proflexion im Sinne des Felt Sense den Schwerpunkt proaktiv in die Zukunft. Proflexion erlaubt es, zukünftige Divergenzen und spezifische Kriterien, anhand derer

anstehende Veränderungen ausgerichtet werden können, zu identifizieren. Proflexion betont zudem die Reziprozität der Interaktion, in der sich Lehrende und Lernende in flachen Hierarchien begegnen. Innerhalb dieses interaktiven Rahmens gilt das Potenzial der beteiligten Akteur:innen als wertvolle Ressource für die Gestaltung von Bildungsprozessen. Proflexion schafft somit einen Kontext für eine dynamische, interaktive und zukunftsorientierte Auseinandersetzung mit Lernprozessen, die auf einer kontinuierlichen Selbstre- und -proflexion und auf kollaborativem Lernen gründet. Diese methodische Annäherung eröffnet eine neuartige Dimension professioneller Expertise, die es ermöglicht, Bildungsprozesse in einer für die Akteur:innen bereichernden Weise zu konzipieren und zu reflektieren.

Diskussion

Ausgangspunkt des Symposiums und dieses Bandes ist die Frage: Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrer:innenfortbildung? In diesem Rahmen befassten wir uns mit der Frage, wie Stagnation oder gar Deprofessionalisierung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung verhindert werden können. Aus den obigen Texten gehen mindestens drei Antworten hervor: Stagnation oder Deprofessionalisierung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung können verhindert werden, wenn …

- sinnvolle und auf bewusstes Lernen ausgerichtete Curricula die Grundlage einer nachhaltigen und kritischen Bildung von Lehrpersonen bilden. In diesen sind praktische Theorie, Bezogenheit auf die Studierenden und ein Bewusstsein für ein dynamisches Berufsbild wegweisende Prinzipien.
- Studierende zu einer kritischen Reflexion des eigenen Handelns in sozialen Gruppen angeleitet werden, in denen Ko-Konstruktion von Wissen und pädagogisches Handeln zielbildorientiert unterstützt werden.
- Studierende ihre eigenen Entwicklungswege und -ziele kritisch, authentisch, realistisch und mit entsprechender Bezogenheit proflektieren und kontinuierlich überlegen und entscheiden, welche weiteren Schritte für ihr individuelles Zielbild „Lehrperson" einen Unterschied gemacht haben werden.

Zur Leitfrage des gesamten Symposiums bzw. Bandes möchten wir zudem folgende Antworten ergänzen:

Lehrpersonenfortbildung braucht Wissenschaft, die auf kritischer Interaktion und Kommunikation fundiert. Dies ist zum einen Interaktion und Kommunikation über Kompetenzen und das Zielbild „Lehrperson", zum anderen reflektierende und proflektierende Interaktion und Kommunikation über das, was wirksam gewesen und geworden sein wird.
Wissenschaft führt im besten Fall zu neuen Erkenntnissen und neue Erkenntnisse führen zu neuen Fragen. So war und ist es auch bei unserer Arbeit an diesem Beitrag der Fall. Unsere gemeinsamen Gespräche und Diskussionen zu diesem Thema gehen über den Rahmen des Symposiums und des Beitrags hinaus, jedoch möchten wir beides an dieser Stelle auch mit den Lesenden weiterführen und unseren Trialog öffnen. Wir möchten die Frage „Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrpersonenfortbildung?" erweitern und fragen: „Welche Wissenschaft braucht die Lehrpersonenfortbildung?" Damit wird der Dimension der Quantität die Dimension der Qualität der Wissenschaft hinzugefügt, die für uns essenziell ist, um Lehramtsstudium sowie die Fort- und -weiterbildung nachhaltig und kritisch zu denken.

Und auch hier hätten wir Antworten angedacht, die wir gern zur Diskussion stellen wollen:

Grit Alter: Lehrpersonenfortbildung braucht wertvolle und kritische Wissenschaft. Und das ist eine Wissenschaft, die zuerst konzeptionell-theoretisch die Konstrukte, auf denen sie basiert und die ihr zu Grunde liegen, definiert, kritisch hinterfragt und weiterdenkt. Auf diesem Fundament finden empirische Untersuchungen statt, und zwar nicht in erster Linie im Sinne von empirischer Überprüfung der Theorie, sondern zunächst in einer empirischen Anwendung, um zu klären, inwiefern denn die Konstrukte im Rahmen von Bildung und Schule sinnstiftend sind. Sicherlich ist eine empirische Überprüfung wichtig, jedoch nicht nur in einem rein quantitativen Ansatz, sondern immer ergänzt durch die Frage nach dem Warum, der qualitativen Dimension. Empirische Erkenntnisse dazu, wie die Dinge sind, zeigen nur eine Seite der Medaille, die wenig aussagt, wenn nicht erforscht wird, warum die Dinge so sind, wie sie sind (oder scheinen). Meine sich anschließende Frage lautet daher: Woran erkennen wir, dass der Lehrer:innenfortbildung wertvolle Wissenschaft zu Grunde liegt?

Simone Baumann: Lehrpersonenfortbildung braucht Gelegenheiten gezielter Reflexions- und Proflexionsmomente. Dafür sind nicht nur bewusste Zeit und expliziter Raum notwendig,

sondern auch eine solide und einheitliche Grundlage dessen, was wir unter „Reflexion" verstehen. ‚Echte' Reflexion impliziert theoretische Fundamente und die für die (Weiter-)Entwicklung essenzielle prospektive Perspektivierung, die Proflexion. Meine sich abschließende Frage lautet daher: Wie kann es gelingen Reflexion und Proflexion bewusst, zielorientiert, professionsspezifisch fundiert und in angemessenem Raum und Rahmen zu fördern sowie für Professionalisierungsprozesse zu nutzen?

Andreas Wurzrainer: Lehrpersonenfortbildung benötigt eine Wissenschaft, die tief in philosophischen Grundüberlegungen verwurzelt ist und die individuelle Erfahrung in den Mittelpunkt stellt: beginnend bei den Grundlagen, wie etwa Platons Frage nach dem Wesen des Wissens bis hin zu modernen Konzepten wie der „Wissenschaft der ersten Person", die Menschen nicht als informationsverarbeitende Maschinen betrachtet, sondern ihre autopoietische, selbstorganisierende Natur betont. Der prozessphilosophische Ansatz erkennt die Bedeutung der subjektiven Erfahrung und des Bewusstseins für das eigene Verhalten an. Besonders hervorzuheben sind Konzepte wie der Direkte Referent und Felt Sense, die als intuitive Korrektive für Stimmigkeit dienen, und Methoden wie Focusing, das ein tieferes Verständnis und eine Versprachlichung solcher Intuitionen ermöglichen. Meine sich anschließende Frage lautet daher: Wie können (prozess)philosophische Konzepte und Methoden sinnstiftend in den Bildungskontext integriert werden, um eine tiefere, introspektive Reflexion, Proflexion und Professionalisierung bei Lehrpersonen zu fördern?

Auf der Basis unserer Beobachtungen zur Bezogenheit von Studierenden und Lehrpersonen zu ihrem täglichen Tun dachten wir in unserem Symposium und in diesem Beitrag offen darüber nach, wie es gelingen kann, (angehenden) Lehrpersonen – zwischen Autonomie und Zuschreibungen – *andere* Möglichkeiten zur Weiterentwicklung ihrer Selbstwirksamkeitserfahrungen zu eröffnen. Eine kritische Analyse des jetzigen BA-Curriculums, eine Vertiefung zum Konzept von Reflexion(skompetenz) sowie ein Erkunden des Potenzials der Prozessphilosophie für eine nachhaltige Professionalisierung von Lehrpersonen waren dabei zentrale Ankerpunkte. Wir konnten zeigen, dass es unterschiedliche forschungstheoretische Ansätze wie die Dokumentenanalyse und qualitative Inhaltsanalysen, in Kombination mit hermeneutischer Forschung ermöglichen, fokussiert und kritisch über eine nachhaltige Professionalisierung von Lehrpersonen nachzudenken. Entscheidend und zentral ist nun, über die sich ergebenen und vorläufigen (!) Ergebnisse kontinuierlich im Diskurs zu bleiben, Kompetenzen reflektierend und proflektierend weiterzuentwickeln und Momente der gestoppten Prozesse als wertvolle Möglichkeit zu sehen, nächste merk-würdige Schritte zu gehen.

Literatur

Abels, S. (2011). *LehrerInnen als "Reflective Practitioner": Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht* (1. Aufl.). Springer.

Abendroth-Timmer, D. (2011). Reflexive Lehrerbildung: Konzepte und Perspektiven für den Einsatz von Unterrichtssimulation und Videographie in der fremdsprachendidaktischen Ausbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 22*(1), 3–41.

Akbari, R., Behzadpoor, F. & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System, 38*(2), 211–227. https://doi.org/10.1016/j.system.2010.03.003

Aufschnaiter, C. von, Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ, 2*, 144–159.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191–215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Prentice-Hall.

Baumann, S. (2023). *Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität: Eine Design-based Research-Studie mit angehenden Lehrpersonen*. Waxmann.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.

Birkenbeil, E. J. (1987). Bezogenheit des Menschen als fundamentale Voraussetzung für Erziehung und Bildung. In J. Claßen (Hrsg.), *Erich Fromm und die Pädagogik: Gesellschafts-Charakter und Erziehung* (S. 76–94). Beltz.

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Hans Huber.

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In Weinert, F. E. (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Hogrefe.

Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2006). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 269–355). Beltz.

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Hrsg.). (2005). *The Jossey-Bass education series. Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, Aletha, Richardson, Nikole & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad.* National Staff Development Council.

Dewey, J. (1933). *How we think*. Dover Publications.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Farrell, T. (2022). *Reflective practice in language teaching*. Cambridge University Press.

Finlay, L. (2008). Reflection on 'reflective practice'. *Practice-based professional learning paper 52*, The Open University. https://oro.open.ac.uk/68945/1/Finlay-%282008%29-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf

Fischer, F. (2007). *Proflexion und Reflexion: Philosophische Übungen zur Eingewöhnung der von sich reinen Gesellschaft* (Erweiterte Neuauflage). Passagen Philosophie. Passagen Verlag.

Früh, W. (2015). *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis* (8., überarbeitete Aufl.). utb.

Gendlin, E. (2017). *A process model*. Northwestern University Press.

Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen: Mit Index und Glossar.* Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Heidegger, M. (1927). Sein und Zeit. In E. Husserl (Hrsg.*), Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung* (Bd. 8). Max Niemeyer Verlag.

Herzmann, P. & König, J. (2015). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. utb.

Hofmann, T., & Heselhaus, A. (2019). Gelingende Prozesse der Veränderung. Ein Kernmodell der Adaptivität. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, *1*, 150–161.

Killion, J. P. & Todnem, G. R. (1991). A process for personal theory building. A workshop on personal theory building shows teachers how to use reflection to further their understanding of, and begin to develop a rationale for, their work. *Educational Leadership, 48*(6), 14–17.

Klempin, C. (2019). *Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar: Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung*. J.B. Metzler Verlag.

Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(6), 876–903. https://doi.org/10.25656/01:4493

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, *11*(1), 47–71. https://doi.org/10.1080/1354060042000337093

Kraler, C. (2008). Professionalisierung in der Berufseingangsphase – Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung: Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten. *Schulverwaltung Spezial*, *1*, 4–7.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Grundlagentexte Methoden. Beltz.

Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität - Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153–165). Beltz.

Kunze, K. (2021). Profession, Professionalisierung und Professionalität im Kontext des Lehrer*innenberufs. In Y. Völschow & K. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften* (S. 23–46). Barbara Budrich.

Lettvin, J. Y., Maturana, H. R., McCulloch, W. S., Pitts, W. H. (1959). What the frog's eye tells the frog's brain. *Proceedings of the IRE*, *47*(11), 1940–1951. https://doi.org/10.1109/JRPROC.1959.287207.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie.* Suhrkamp.

Maturana, H. R. & F. J. Varela (1992). Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Goldmann.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.

Miller, R. (2017). *99 Schritte zum professionellen Lehrer: Erfahrungen - Impulse - Empfehlungen* (7. Aufl.). Klett/Kallmeyer.

Müller, S. (2018). Reflexivität als Bezugsproblem der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 173–185). Klinkhardt.

Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research, 62*(83), 307–332.

Pädagogische Hochschule Tirol (2020). *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Primarstufe, Studienjahr 2019/20*. Pädagogische Hochschule Tirol.

Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video. Lehrbuch*. Springer VS.

Rössler, P. (2010). *Inhaltsanalyse* (2., überarb. Aufl.). UTB.

Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität. Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Waxmann.

Schmenk, B. (2008). *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiegebegriffs*. Narr.

Schneider, J. (2016). *Lehramtsstudierende analysieren Praxis. Ein Vergleich der Effekte unterschiedlicher fallbasierter Lehr-Lern-Arrangements* [Universität Tübingen]. DataCite.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions* (3. Aufl.). Jossey-Bass.

Scott, J. (1990). *A matter of record: Documentary sources in social research*. Polity Press.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*, *15*, 4–14.

Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, *78*(4), 751–796. https://doi.org/10.3102/0034654308321456

Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss S. & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Waxmann.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen,* (S. 17–31). Beltz.

Whitehead, A. N. (1929). *Process and reality: An essay in cosmology*. Macmillan.

Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, *5*(2), 1–5.

Jürgen Oberschmidt[1]
Ina Henning[2]
Frantz! Blessing[2]

[1]Pädagogische Hochschule Heidelberg
[2]Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Der Seiten- und Quereinstieg in das Lehramt Musik in Deutschland und Österreich. Gemeinsamkeiten und Unterschiede, qualitative Befunde

Im Rahmen dieses Beitrags werden grundsätzliche Perspektiven auf unterschiedliche Modelle des Seiten- und Quereinstiegs in das Lehramt Musik der Grund- und Sekundarstufe in Deutschland und Österreich einander gegenübergestellt. Da dies in einer föderalen Bildungslandschaft in den unterschiedlichen Schulformen und unterschiedlichen Ausbildungsstrukturen ein äußerst diverses Verständnis von Fachlichkeit hervorbringt, ist dies kein einfaches Unterfangen. Allein die Fülle der Bezeichnungen unterschiedlicher Schularten der Sekundarstufe, das Eigenleben, das die einzelnen Maßnahmen zur Aus- und Weiterbildung in den jeweiligen Bundesländern führen, wie sie oft temporär auf regionale Bedarfe reagieren müssen, aus Einzelinitiativen von Landesakademien, Verbänden oder anderen Institutionen hervorgehen, macht das Unterfangen zu einem höchst komplexen.
Maßnahmen, die gerade angelaufen sind, werden oft von den Realitäten überrollt und manchmal ausgehebelt, bevor sie richtig begonnen haben. Von Schuljahr zu Schuljahr passen sich die gültigen Bestimmungen den aktuellen Bedarfslagen an. Trotz des großen Beharrungsvermögens der deutschen Bildungsapparate ändern sich die Regelungen hier in einer Weise, die bisher nur vom Erlasstempo zu den Hygieneregelungen während der Corona-Pandemie übertroffen werden konnte. Verordnungen sind immer auch getragen von der Konkurrenzsituation, in der sich die Bundesländer untereinander befinden: Gefochten wird hier inzwischen längst nicht mehr nur um Termine und Fristen zur Bewerbung, um Versprechungen zum ortsnahen Einsatz und um die Standorte der zukünftigen Schulen, sondern auch um handfeste Anreize zur Besoldung. Dass dies kein neues Phänomen ist, sondern ein offen ausgetragener Abwerbungs- und Verteilungskampf, dessen grundlegende Ursachen zwar offenliegen, aber noch nicht zu entsprechenden Maßnahmen geführt haben, belegt ein Beitrag aus dem Jahr 2009: „Baden-Württemberg wirbt fast in ganz Deutschland um junge Lehrer. Dafür gibt das Land viele Millionen aus. Gegen die Abscheu vor der Provinz lockt man mit dem Beamtenstatus – und setzt auf die Lernfähigkeit der Lehrer. Lange dürfte es nicht mehr dauern, bis der erste Referendar aus Berlin-Neukölln das Lehrerzimmer eines Gymnasiums in Schwäbisch Gmünd betritt. Denn das ‚Genießerland Baden-Württemberg' wirbt mit einer 375.000 Euro teuren Werbekampagne um junge Lehrer*innen. Es lockt mit einer Verbeamtung – die es in den meisten östlichen Bundesländern und auch in Berlin nicht mehr gibt" (Sold, 2009).
Wer hier nun im Rahmen dieses Beitrags eine vollständige Synopse erwartet, aus der dann Handlungsoptionen hervorgehen sollten, mag enttäuscht werden. Dass einzelne Maßnahmen sich nicht vergleichen lassen wollen und es schwer zu erkennen ist, was sich hinter einer Beschreibung der Rahmenbedingungen mit dem ausgewiesenen Workload wirklich verbirgt, liegt in der Natur der Sache und ist Teil des politischen Bestrebens eines Systems in Deutschland, das Normalität und Qualität versprechen und sich in geregelten Strukturen verankert finden möchte. Mehr als punktuelle Einblicke in vorfindliche Praxen, die versuchen, sich den Mangelerscheinungen eines starren Systems entgegenzustellen, sind aufgrund der komplex-föderalen Gemengelage in Deutschland sowie einer gänzlich anders strukturierten zweiphasigen Lehrer*innenausbildung in Österreich schwer möglich und können daher nicht erwartet werden. Einen orientierenden, aber nicht fachspezifischen Einblick verdanken wir einer auf den deutschen Raum beschränkten Synopse von Klaus Klemm, auf die hier einleitend verwiesen werden soll (hierzu Klemm, 2019).
Die Situation des Faches Musik ist hierbei aus mehrfachen Gründen eine besondere: In der allgemeinbildenden Schule wirken beispielsweise vielerorts Musikpädagog*innen unterschiedlicher Professionen in multiprofessionellen Teams zusammen, schulische und außerschulische Kooperationen bilden Gelingensmomente, aber auch Reibungsflächen. Quereinsteiger*innen aus diesem Umfeld sind in vielen Fällen bereits mit dem System Schule vertraut, sie sind jedoch von Selbstkonzepten geprägt, die sich grundlegend vom schulischen Professionsverständnis unterscheiden. Während Ingenieur*innen, die im Fach Mathematik eingesetzt werden sollen, ein grundlegendes Verständnis von Mathematik unterstellt werden darf und es keinen großen Unterschied macht, ob sie dieses bisher in der Weltraumforschung

oder in der Landmaschinentechnik angewendet haben, ist die Situation im Fach Musik eine andere: Musikwissenschaftler*innen, Chorleiter*innen, Instrumentalpädagog*innen oder Orchestermusiker*innen bringen jeweils höchst unterschiedliche Voraussetzungen im künstlerischen, wissenschaftlichen bzw. pädagogischen Bereich in ihr eigenes Berufsportfolio ein, hier Bedarf es einen höchst individuellen Zuschnitts geeigneter Maßnahmen zur Professionalisierung (siehe Aigner et al., 2018, S. 100). Sie besitzen teils ein (instrumental-) pädagogisches Basiswissen, manche verfügen über ein ausgesprochen künstlerisches Profil, andere verfügen nicht über ein grundlegendes musikwissenschaftliches Wissen, das wiederum andere als ihre einzige Profession in ihren neuen Beruf einbringen.
Diese Heterogenität wird in der Konsequenz dazu führen, sich über Herausforderungen und Zieldimensionen des schulischen Musikunterrichts neu verständigen zu müssen und diese mit Blick auf jene, die anders denken, die Vielfalt ins Team bringen, unter der Berücksichtigung ihrer besonderen Potenziale aber auch der individuellen Einschränkungen in ganz grundlegenden Fragen von zeitgemäßem Musikunterricht und musikalischer Bildung zu diskutieren. Letztlich gründen sich die hier zu führenden Überlegungen, auf die bereits im Jahr 2013 von der KMK verabschiedeten „Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung" (KMK, 2013), die in den einzelnen Bundesländern höchst unterschiedlich umgesetzt werden und die für das Fach Musik aufgrund des bereits angedeuteten Spannungsfeldes zwischen wissenschaftlichen, künstlerischen und pädagogischen Profilbildungen zu diskutieren sind.
Nach diesen einleitenden grundlegenden Ausführungen sowie der Darstellung der unterschiedlichsten Quer- und Seiteneinstiegsmaßnahmen innerhalb der Föderalstruktur Deutschlands fokussieren die sich anschließenden Überlegungen auf das ausgewählte Format des OBAS Lehrgangs (*Ordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern und der Staatsprüfung),* der in Form des berufsbegleitenden Referendariats in der Musiklehrkräftegewinnung im Bundesland Nordrhein-Westfalen angeboten wird. In einer qualitativen Interviewstudie werden Chancen und Herausforderungen sowie Dilemmata für angehende Lehrkräfte und Ausbilder*innen aus diesen beiden Perspektiven sichtbar gemacht. Diesen Ausführungen folgt ein Bericht mit Blick auf das österreichische System, der den Kontext des Stellenwertes des Faches Musik an Schulen hervorhebt und die auch hier mit zu geringen Lehrkräftezahlen verbundene Notwendigkeit von Sonderqualifizierungen im „Wiener Modell" fokussiert.
Abschließend werden Unterschiede mit vergleichendem Blick auf das österreichische und deutsche System vor dem Hintergrund der notwendigen Qualität der Ausbildung von seiten- und quereinsteigenden Lehrkräften in künstlerischen Fächern kritisch diskutiert und im Ausblick ein wünschenswerter Austausch von Expertise aus den universitären und berufsbegleitenden Maßnahmen skizziert.

Quer- und Seiteneinstieg im Fach Musik: Ein Thema mit 16 Variationen
Im Rahmen dieses Beitrags die verschiedenen Formate der 16 deutschen Bundesländer darzustellen, ließe sich nur auf dem ersten Blick übersichtlich gestalten. Da es hier zu unterscheiden gilt, zwischen Studiengängen zur Nachqualifizierung, Zertifikatsangeboten und Maßnahmen, die fachaffine Lehrkräfte, die sich bereits ausgebildet im System befinden, für den Musikunterricht nachqualifizieren, wird es bereits kompliziert. Hinzu kommt jene Notfallambulanz, die sich den sogenannten „Nichterfüllern" widmet, die aus anderen Berufsfeldern in die Schule wechseln, dort teilweise vollumfänglich unterrichten und während dieser Tätigkeit, also quasi am offenen Herzen, für den Beruf nachqualifiziert werden, den sie bereits ausüben. Dass es hier auch landesspezifische Auslegungen gibt, wie mit den einhergehenden laufbahnrechtlichen Problematiken umgegangen wird, die auch mit Besoldungsfragen verbunden sind, macht die Dinge nicht einfacher. Verbunden mit diesen Fragen der Ausbildung stehen auch die unterschiedlichen „Denkkulturen" (Stange & Zöllner-Dressler, 2021) im Raum, die nicht nur die verschiedenen Berufsfelder betreffen, sondern für die verschiedenen Ausbildungsphasen, also im wissenschaftlichen Studium und dem folgenden Referendariat, das sich eher an den Gelingensbedingungen einer vorfindlichen Praxis orientiert, ganz grundlegend sind.

Mangelerscheinungen des Systems: Lehrkräfte fehlen in allen Fächern
Dass Musiklehrkräfte besonders im Grundschul- und Sekundarbereich fehlen, der Unterricht hier in manchen Regionen nahezu flächendeckend ausfällt oder fachfremd erteilt wird, ist keine neue Erscheinung. Doch noch vor einigen Jahren hätte die Fragestellung hier anders gelautet: Wie können mehr Lehrkräfte für das Fach Musik qualifiziert werden, wie können jene, die sich mit einem abgeschlossenen Lehramtsstudium im Feld bewegen, diejenigen, die sich für das

Fach Musik interessieren sowie jene fachaffinen Lehrkräfte, die bereits mit großem Engagement dieses Fach unterrichten, fortbilden? Hier gäbe es gewisse Standards, die es nicht zu unterschreiten gelte, hier hätte man es mit einem weitgehend homogenen Feld zu tun.
Doch mittlerweile spitzt sich die Situation dramatisch zu: In manchen Bundesländern wird die Viertagewoche und die Einführung eines Digitaltages mit schulübergreifenden oder gar landesweiten Angeboten diskutiert. Aus den Forderungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK, 2023) geht hervor, dass sich die ausgebildeten Lehrkräfte auf ihr Kerngeschäft zu konzentrieren haben, das dann definiert wird durch Unterricht in jenen Fächern, die es zum Leben braucht: Lesen, Schreiben, Rechnen. Stellen werden monetarisiert und an externe Bildungsanbieter ausgelagert: Und da Musikschullehrkräfte, die sich teilweise privat organisieren oder in prekären Beschäftigungsverhältnissen befinden, ihre Angebote zu (Unter-)Tarifen anbieten, wird ihr Angebot dankend angenommen. Warum sollten für die musikalische Bildung andere Gesetzmäßigkeiten gelten wie für Raumpflegekräfte und Dienste in der Schulmensa? Vielerorts führt die Entwicklung bereits jetzt dazu, dass es den Musiklehrer*innen an Schulen nicht mehr ermöglicht wird, im AG-Bereich ein schulisches Ensemble zu leiten, das dann auch deputatswirksam angerechnet wird. Solch eine schulmusikalische Arbeit, die sich nicht nur über den Fachunterricht definiert, sondern die gesamte musikalische Arbeit an der Schule umfasst und bereichert, gehört zum Grundverständnis des Berufsbildes. Wenn dieses nun in die Hand der Musikschulen als Teil eines multiprofessionellen Teams gelegt wird, dürfte es schwerfallen, unter diesen veränderten Vorzeichen motivierte Schüler*innen für einen musikpädagogischen Beruf zu begeistern. Und wenn ein grundlegender Fachkräftemangel, der nun nicht mehr ausschließlich das Fach Musik, sondern alle Schulfächer betrifft, vorherrscht, wird es kaum mehr Unterstützungsmaßnahmen geben, die bereits unterrichtenden Lehrkräfte für die Nachqualifizierung im Fach Musik von ihrem als ausgemacht geltenden Kerngeschäft freizustellen. Das Gegenteil wird der Fall sein: Diejenigen, die über eine Lehrbefähigung im Fach verfügen, werden sich verstärkt in anderen Fächern eingesetzt finden.
Wenn hier nun auf die aktuellen Maßnahmen geblickt werden soll, gibt es drei Ebenen, die sich für einen ersten Orientierungsrahmen anbieten, auch wenn diese nicht in allen Bundesländern gleichermaßen praktiziert werden:

- (Aufbau-)Studiengänge für Musiker*innen ohne Lehramtsstudium, die zu einem Master im Lehramt führen und für das Referendariat qualifizieren.
- Die Möglichkeit der Soforteinstellung in den Schuldienst mit begleitenden Maßnahmen. In manchen Fällen umfassen diese ein vollumfängliches Referendariat und führen damit zu einem Abschluss, der dem Lehramtsstudium gleichgestellt ist.
- Zertifikatskurse, die jene Lehrkräfte für das Fach Musik nachqualifizieren, die sich mit ihren studierten Fächern bereits im Schuldienst befinden. In manchen Fällen ist der erfolgreiche Abschluss mit dem Erwerb einer Lehrbefähigung verbunden.

Entakademisierung eines Berufsfeldes
Eine grundlegende Problematik, die mit Ausnahme der geregelten Studiengänge zur Nachqualifizierung alle weiteren Maßnahmen betreffen, ist die drohende Entakademisierung des gesamten Berufsfeldes, die sich daraus ergibt, dass Pädagogische Hochschulen, Universitäten und Musikhochschulen in Deutschland nicht in die Maßnahmen zur Nachqualifikation eingebunden werden und dezidiert das Ziel verfolgt wird, diese systematisch auszuschließen.
In ihrer Entschließung vom 25. Juni 2020 positioniert sich die Hochschulrektorenkonferenz hier überaus deutlich: „Die KMK prognostiziert für die Jahre 2020 bis 2025 das Fehlen von ca. 32.000 Lehrkräften. Auch durch den Seiteneinstieg in den Vorbereitungsdienst und den Quereinstieg direkt in den Schuldienst soll diese Lücke geschlossen werden. Die Qualifikation des Seiten- und Quereinstiegs ist nicht verbindlich geregelt. Die akademischen Ausbildungsinstitutionen sind nicht systematisch in die Qualifikation eingebunden. Eine adäquate Nachqualifizierung von Quer- und Seiteneinsteigern kann jedoch auf die Beteiligung der lehrerbildenden Universitäten und Hochschulen keinesfalls verzichten" (HRK, 2020).
Bevor der Blick auf die verschiedenen Maßnahmen gerichtet wird, sollte hier noch einmal bestärkt werden, dass eine Beteiligung der universitären Lehre bei allen Qualifizierungswegen geboten sei. Aufgabe der Hochschulen ist es nicht nur, hier geeignete Studiengänge zu entwickeln und mit einer geeigneten Konturierung ihrer grundständigen Studiengänge auch dafür zu sorgen, dass ihre Absolvent*innen auch in den Beruf gehen, auf den ihr Studium sie entsprechend vorbereiten sollte. Das beginnt für den Musiklehrer*innenberuf bereits vor dem Eintritt in das Studium mit der Frage, welche Anforderungsprofil an Lehramtsstudent*innen

gestellt werden möge. Mit dem Rückblick auf die bereits ausgefalteten Maßnahmen müssten die Hochschulen an allen drei Bausteinen beteiligt sein. Aufgabe der Hochschule ist schließlich auch die Fort- und Weiterbildung: Auch für jene, die sich bereits im Beruf befinden, gilt es hier, fachdidaktische Fragestellungen und allgemeine Zielbestimmungen des Musikunterrichts an der allgemeinbildendenden Schule auf einem universitären Niveau zu diskutieren und nicht in einzig anwendungsbezogenen Rezepten zu verharren, damit die im eigenen Instrumentalunterricht generierten Vorstellungen vom musikalischen Lernen nicht eindimensional auf den Musikunterricht übertragen werden, wie das in der vorfindlichen Praxis allzu oft geschieht.
Die Fortbildungsinstitutionen in Deutschland verstehen sich als ein autarkes System, dass unter sich bleibt und vor der Einbeziehung einer als ‚praxisfern' titulierten Hochschule zurückschreckt. Geht es aber um den Seiten- und Quereinstieg, werden sie mit einer Klientel von oft, hochmotivierten Musiker*innen konfrontiert, die sich im Rahmen ihrer bisherigen Berufsbiographie solchen grundlegenden Fragen noch nicht gestellt haben. Hier geht es nicht darum, die eine Denkkultur gegen die andere auszuspielen, vielmehr gilt es, sich diesen wertfrei zu stellen und sich diesen grundlegenden Fragen hinreichend zu widmen. Im Folgenden werden alle drei Ebenen des aktuellen Maßnahmenkatalogs ausführlicher dargestellt.

(Aufbau-)Studiengänge für Musiker*innen mit Abschluss ohne Lehramtsbezug
Wenn von Quereinstiegsstudiengängen für Absolvent*innen mit einem Bachelor- oder Masterabschluss gesprochen wird, der dann direkt ins Referendariat führt, ist dieser Begriff zunächst einmal terminologisch irreführend. Hier handelt es sich schließlich um einen vollgültigen Abschluss mit einem Master, der jene künstlerischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Studieninhalte auffangen möchte, die im Rahmen eines rein künstlerischen oder instrumentalpädagogischen Studiums keine Berücksichtigung finden konnten.
Wenn dies kritisch diskutiert und teils grundsätzlich in Frage gestellt wird, dann muss man hier ins Feld führen, dass es an manchen Studienstandorten den grundständigen und ausschließlich lehramtsbezogenen Schulmusikstudiengang nicht mehr gibt. Geschuldet ist dies den Bologna-Reformen und einer hier transportierten Vorstellung, dass ein ausgewiesenes Lehramtsstudium, das nicht polyvalent angelegt ist, eben ‚nur' in ein Lehramt führt und sich anderen Berufsfeldern nicht mehr öffnet. Dass diese Argumentation von jenen genutzt wurde, die eine einseitig künstlerische Ausrichtung ihrer Hochschule propagieren und hier auch entsprechende Auswahlprinzipien zur Anwendung kommen, ist hier aus der Perspektive der Lehrer*innenbildung sicher nicht förderlich: Wer nicht übt, muss später unterrichten, ist dann das Motto, das Studierende durch ihr Studium trägt. Und wenn sich das Lehramtsstudium hinter allgemeinen Bezeichnungen wie ‚Musikvermittlung' oder ‚Musik vermitteln' verbirgt, dann wird hier augenfällig, dass das gesamte System an Bachelor- und Masterstudiengängen mit einem Lehramtsstudium nicht kompatibel erscheint. Das gilt zwar letztlich nicht nur für das Fach Musik, wirkt sich hier aber besonders aus, wenn das Fach nicht an einer universitären Einrichtung, sondern an einer Kunsthochschule studiert wird, die bundesweit nahezu flächendeckend auch einen „Ein-Fach-Lehrer" mit Musik als einziges Unterrichtsfach produziert.
Wer sich hingegen mit dem gleichen instrumentalpädagogischen Abschluss an einer Universität oder Pädagogischen Hochschule bewirbt, der findet sich im ersten Fachsemester des Bachelorstudiengangs wieder, weil ihr/ihm die wesentlichen Inhalte in den Erziehungswissenschaften und im zweiten Unterrichtsfach gänzlich fehlen. Leidlich wird es vielleicht gelingen, ein Semester zu sparen, aber letztlich wird hier ein zweites Bachelorstudium nachzuholen sein. Groß ist das Spannungsfeld in Bezug auf die Möglichkeiten einer universitären Nachqualifikation im Lehramtsstudium.

Soforteinstellung in den Schuldienst mit begleitenden Maßnahmen
Wenn nun von begleitenden Maßnahmen gesprochen werden soll, die interessierte Fachkräfte für den Lehrer*innenberuf nachqualifizieren, dann gibt es auch hier ein breites Spektrum, das bei punktuellen Fortbildungsmaßnahmen ansetzt, die dazu führen, dass Interessierte immer eine Lehrkraft zweiter Klasse in niederen Besoldungsgruppen und ohne den Beamtenstatus bleiben, bis hin zu Modellen, die zu einem vollgültigen Abschluss mit allen Rechten und Pflichten führen.
Das letztere Modell kommt in Nordrhein-Westfalen bereits seit 2009 zur Anwendung, die entsprechenden Regularien finden sich in der *Ordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung von Seiteneinstegerinnen und Seiteneinsteigern und das Staatsprüfung* (OBAS) verankert. Voraussetzung ist ein FH-Master einer Universität oder, das betrifft die Nachqualifizierung für

das Fach Musik, ein Studium an einer Kunst- oder Musikhochschule mit einer Regelstudienzeit von mindestens sieben Semestern, eine zweijährige Berufstätigkeit oder die mindestens zweijährige Betreuung eines minderjährigen Kindes und die erfolgreiche Teilnahme an einem Auswahlverfahren, nach dem eine erfolgreiche Prognose ausgesprochen wird. Da auch im regulären Schulmusikstudium Modelle mit Doppelfach möglich sind, entfällt hier das zweite Unterrichtsfach. Die Absolvent*innen eines Musikstudiums unterrichten also mit regulärem Deputat, werden entlastet mit sechs Ermäßigungsstunden und absolvieren hier ein reguläres Referendariat, in dem sie auch die fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Anteile eines Schulmusikstudiums und die universitäre Qualifikation in den Erziehungswissenschaften nachholen. „Bei dieser Prognoseentscheidung sind insbesondere fachlich relevante Hochschulabschlüsse, auf beide Fächer bezogene fachwissenschaftliche Studienleistungen und einschlägige Berufserfahrungen zu berücksichtigen" (Ministerium für Schule und Bildung NRW). Was den interessierten Kolleg*innen bleibt, ist das in der Begleitbroschüre hochgelobte eigenverantwortliche Lernen, vergleichbare Studienleistungen lassen sich vielleicht in einem Maschinenbaustudium erbringen, das in fachwissenschaftlicher Hinsicht den Mathematikunterricht qualifizieren mag, für ein vornehmlich musikpraktisch ausgelegtes Studium an einer Musikhochschule bleiben diese Fragen offen.
Dass solche Modelle in der Kritik stehen, zu einer Deakademisierung und damit zu einer Deprofessionalisierung des Berufes führen, muss hier wohl nicht weiter betont werden. Verschiedene Denkkulturen der Ausbildungsphasen, die sich im Berufsfeld zu widersprechen scheinen, kommen erst gar nicht mehr zum Tragen, wenn im Rahmen der OBAS-Qualifizierung die Denkkultur einer ersten Ausbildungsphase erst gar nicht mehr zur Kenntnis genommen werden kann. Solch ein Modell stellt alle, die an der Maßnahme beteiligt sind, auf unterschiedliche Weise vor große Herausforderungen: die angehenden Lehrer*innen, die sich der Qualifizierung stellen, die Mentor*innen an ihren Schulen, Fachleiter*innen, Schulleitungen und zuletzt jene, die auf der gegenüberliegenden Seite über Jahrzehnte von den so qualifizierten beschult werden, die Schülerinnen und Schüler.

Zertifikatskurse für Lehrkräfte zur Nachqualifizierung für Musik als zusätzliches Fach
Punktuelle Fortbildungen oder Zertifikatskurse, die sich an fachaffin unterrichtende Lehrkräfte wenden, die als voll ausgebildete Lehrer*innen ohne eine Lehrbefähigung im Fach Musik dieses Fach unterrichten, gab es schon lange bevor von einem grundlegenden Fachkräftemangel gesprochen wurde. In manchen Fällen führen diese dann auch zu einem vollwertigen Erwerb der Lehrbefähigung. Die Gründe für einen fachfremd erteilten Unterricht sind vielschichtig, aber immer sind die Gründe strukturelle: In den Grundschulen dominiert das Klassenlehrer*innenprinzip, Musik wird genauso fachfremd erteilt wie der Sachunterricht. In Mecklenburg-Vorpommern gibt es nicht einmal ein fachbezogenes Referendariat Musik. In den Sekundarschulen jenseits des Gymnasiums fehlen die ausgebildeten Fachkräfte: Manche Bundesländer (etwa in Berlin und Sachsen) halten kein universitäres Studium im Sekundarbereich vor. Wer die Eignungsprüfung an einer Musikhochschule besteht, studiert dann in aller Regel das gymnasiale Lehramt.
Vorbildlich sind hier die Zertifikatskurse in Niedersachsen für den Bereich der Sekundarstufe I: Acht Module an acht Wochenenden, verteilt über zwei Jahre führen hier sowohl zu einer fachpraktischen als auch zu einer fachdidaktischen Qualifikation (NLQ 2019). Im Grundschulbereich sind 28 Präsenztage vorgesehen, ein entsprechendes Zertifikat kann erwerben, wer sich hier auch einer umfangreichen Prüfung stellt: Dazu gehört u.a. die Portfolioarbeit, die Vorbereitung, Durchführung und Reflexion einer eigenen Unterrichtsstunde sowie ein fachpraktischer Vortrag. Es sind also auch universitäre Studieninhalte, die hier explizit eingebunden und auch geprüft werden.
Die Zertifizierungskurse in Baden-Württemberg sind deutlich niederschwelliger angelegt. An drei Wochenenden, also gutmütig gerechnet, an acht Präsenztagen werden praktische Grundlagen erworben, die von erfahrenen Lehrer*innen vermittelt werden, eine Einbindung universitärer Inhalte findet hier nicht statt. Die Inhalte des Kurses werden durch die verschiedenen Handlungsfelder des Musikunterrichts bestimmt. Dazu gehören die Bereiche Singen, instrumentales Musizieren und Hören, Liedeinführung, Singeleitung und elementare Begleitformen von Liedern. Musikpraktische Kompetenzen werden hier anwendungsbezogen erworben, begnügen sich aber auch in diesen, um dann in der eigenen Praxis angewendet zu werden. Die restlichen Fragen beantwortet dann der Bildungsplan.
Noch schmaler fällt das Angebot in Hamburg aus. Zehn Themenschwerpunkte sind hier ausgewiesen, dafür sind insgesamt 30 Seminarstunden vorgesehen. Also nicht 28 Präsenztage, sondern 30 Präsenzstunden. Wie hier die versprochene intensive, individuelle Auseinandersetzung mit Fragen der Unterrichtsmethodik geschehen kann, wird ein Geheimnis

bleiben. Den Handlungsfeldern ist zu entnehmen, dass es hier weniger um musikpädagogische Grundfragen als um das methodische Rüstzeug für ein anzuleitendes Klassenmusizieren geht. Wenn man jetzt abschließend von Niedersachsen über Baden-Württemberg nach Hamburg blickt, lässt sich feststellen, dass neben einer seriösen Qualifizierung auch ein politisches Ziel spürbar bleibt, Musiklehrkräfte zu qualifizieren, die dann mit gutem Gefühl unterrichten, weil sie möglichst universelle Rezepturen anwenden, ohne das erkorene Ziel zu bemerken, mit möglichst wenig Nährstoffzufuhr zertifizierte Musiklehrkräfte zu gewinnen. Gleichzeitig muss aber auch gefragt werden, wie niederschwellig eine Nachqualifizierung angelegt werden muss, um überhaupt Lehrkräfte für eine solche Nachqualifizierung zu interessieren, die dann auch bei vollem Deputat bewältigt werden kann. Nur wer dann im Unterricht für sich feststellt, dass ein erworbenes Knowhow auch zu spürbaren Erfolgen führt, wird hier bereit sein, die persönliche Freizeit für eine solche Fortbildungsmaßname zu investieren.

Es sind vielfältige Anstrengungen nötig, um den Unterricht in den künstlerischen Fächern zu erhalten. Hier gibt es auch nicht *die* eine Lösung, den Königsweg, weil nicht nur die Ausgangspunkte all derer, die sich für den Musikunterricht qualifizieren wollen höchst verschieden sind, sondern weil hier auch die unterschiedlichen Spezifika der verschiedenen Schulformen zu berücksichtigen sind. Zu wünschen ist, dass auch in Zukunft der politische Wille besteht, den Musikunterricht durch die oben beschriebenen Zertifikatskurse zu stärken, auch, wenn man auf diesem Weg keine neuen Lehrkräfte hinzugewinnt.
Dass Musikunterricht durch pädagogisch, fachpraktisch und fachwissenschaftlich qualifizierte Lehrkräfte erteilt werden kann, ist Ziel aller Maßnahmen. Und wer sich solch einer Maßnahme annimmt, dem muss hier auch eine entsprechende Wertschätzung entgegengebracht werden, gerade wenn sie sich den hier beschriebenen Qualifizierungsmaßnahmen stellen, die ein fachliches Studium nicht ersetzen können. Damit das neue Berufsfeld als ein positives erlebt wird, gilt es, sich hier nicht an den vermuteten Defiziten, sondern eher an den eigenen Ressourcen zu orientieren: Jeder bringt hier aus seinem Professionsverständnis und seiner eigenen beruflichen Qualifikation eine besondere Expertise mit, die es zu stärken und pädagogisch zu professionalisieren gilt. Ausgehend von solch einem sicheren Boden lassen sich dann neue Bereich des Musikunterrichts erschließen und dann auch auf angemessenem Niveau verwirklichen (Küntzel, 2020).

Einblicke in die Interviewstudie zum Seiteneinstieg OBAS im Fach Musik
Während in den Schulen händeringend Lehrkräfte für das Fach Musik gesucht werden und die Studienkapazitäten mancherorts nicht voll ausgeschöpft werden können, entstehen wie oben beschrieben parallele Modelle des Seiten- und Quereinstiegs, die aufgrund der föderalistischen Struktur Deutschlands ein Maximum an Heterogenität in Zulassung und Qualifikation aufweisen. So sehr die Kritik an diesen Maßnahmen aus grundständiger Perspektive der regulären Lehramtsstudiengänge berechtigt erscheint, verweist Gehrmann darauf, dass aus allgemeiner Perspektive womöglich durch einen Seiten- und Quereinstieg empirisch kein Qualitätsverlust entstehe (Gehrmann, 2020, S. 66). Auch im IQB Bildungstrend lässt sich für das Fach Mathematik offenbar zeigen, dass Klassen fachfremd unterrichtender Lehrkräfte nur geringfügig schwächere Leistungen erzielen als Klassen, die von Fachlehrkräften unterrichtet werden; für Klassen von Quereinsteigenden sei – nach Kontrolle der Klassenkomposition – kein signifikanter Nachteil in den erreichten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler festzustellen (Stanat et al., 2019, S. 448).
So betrachtet wäre eine Ergänzung der Regelstudiengänge durch den Quer- und Seiteneinstieg ohne messbare Qualitätsverluste für manche Fächer also zweifellos ein Gewinn; jedoch sei angemerkt, dass sich dieser Blick von außen sich durchaus nicht deckungsgleich mit den Erfahrungen von Seiteneinsteiger*innen und deren Betreuer*innen im Fach Musik erweisen muss.
Daher wurde im Folgenden eine qualitative Interviewstudie zu den Blickwinkeln der Betreuten sowie der Betreuer*innen eines Seiteneinsteigermodelles durchgeführt.
Für das Fach Musik lässt sich vorab konstatieren, dass, wie eingangs erwähnt, wesentliche Unterschiede im Hinblick auf die fachliche Vorqualifikation bestehen: Während im Seiten- oder Quereinstieg zumeist auf den Fachinhalt Musik gut bis sehr gut akademisch qualifizierte Personen mit akademischem Abschluss zugelassen werden (diese Gruppe stellt sich aber auch in sich heterogen dar), sind in Nachqualifizierungsmaßnahmen auf Zertifikatsebene eher bereits unterrichtende Lehrpersonen angesprochen, denen die fachliche Expertise Musik durch eine akademische Ausbildung fehlt. Ein weiterer wichtiger Unterschied liegt im Musikunterricht selbst begründet: Während ein Unterricht in den Kernfächern einer festen Struktur folgt, ist dem Musikunterricht kein klarer Orientierungsrahmen vorgegeben, der Berufsanfänger*innen

auch gerade im Hinblick auf die im Musikunterricht gewollten Freiräume, die es aber auch erzieherisch und didaktisch gut vorzubereiten gilt, leiten könnte (Renger, 2020, S. 5).
Der meistgewählte Seiteneinstieg im Fach Musik in NRW erfolgt durch den bereits beschriebenen OBAS Lehrgang, in dem akademisch bereits qualifizierte Personen im Fach Musik mit einem berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst für den Schuldienst vorbereitet werden. Ein Seiteneinstieg kann auch durch den einjährigen PE Lehrgang („Pädagogische Einführung") erfolgen, wenn die Voraussetzungen für den OBAS Lehrgang nicht gegeben sind. Damit wird eine Unterrichtserlaubnis für das der Einstellung zu Grunde liegende Fach erworben, jedoch keine Lehramtsbefähigung (Bellenberg et al., 2020, S. 401). Nach Abschluss dieser Qualifizierung werden Anwärter*innen in der Regel ins unbefristete Angestelltenverhältnis übernommen.

Aus früheren Erfahrungen mit Quer- und Seiteneinstiegsmodellen im Stadtstaat Berlin lassen sich übergeordnet vier folgende Punkte für das Fach Musik ableiten:

1. Es bedarf in der Musiklehrer*innenausbildung der Entwicklung eines tragfähigen *Selbstkonzeptes* (Renger, 2020, S. 5), um den Herausforderungen eines Musikunterrichts gewachsen zu sein und sowohl selbstsicher als auch selbstkritisch sich der Veränderung des Habitus vom Künstler*innendasein zum Pädagog*innendasein bewusst zu werden. Um wirklich auf hohem Niveau instrumental oder vokal agieren zu können, befinden sich Musiker*innen meist seit ihrer Kindheit in einer musikalischen Laufbahn. Diese fließt als „embodied knowledge" (Reed, 2020) in das Unterrichten von Musik ein und ist nicht auf die Schnelle erlernbar. Diese Kompetenz ist von Relevanz, auch wenn sie nicht von den Lehrer*innen als unmittelbar einflussreiche Größe benannt wird (Niessen, 2007, S. 39).
2. Die *Unterrichtswirklichkeit*, elementare Zugänge zu Musik zu schaffen für eine Klientel, die wenig oder keinerlei Vorbildung mitbringt, stößt sich mit der Sozialisation und dem vormaligen Professionsverständnis der ausgebildeten Musiker*innen. Sie verlangt methodische Fähigkeiten der Klassenführung und des schulpraktischen Klavierspiels sowie der breiten Kenntnis basaler Spieltechniken auf verschiedenen Instrumenten (Renger, 2020, S. 6). Wesentliche Kompetenzen laut Renger sind hier Bereitschaft und Hartnäckigkeit, die Grundlagen „zu einer ausgefeilten und flexiblen Methodik des Klassenzimmers zu verfeinern, dabei Stolpersteine der Aktionsform in der Vorbereitung zu antizipieren, sie in der Durchführung mutig anzugehen und sich auch durch Rückschläge und Niederlagen nicht beirren zu lassen" (Renger, ebd., S. 7).
3. Der *Handlungsdruck*, der sich durch die Andersartigkeit der Lernvorgänge im Fach Musik komplex gestaltet, äußert sich in fachdidaktischer Instabilität und der Suche nach Rezepten, die aber langfristig keine routinierte Lehrkraft ausmachen (Renger, ebd.). Handlungsdruck entsteht aber auch durch die Erwartungshaltung der Übernahme einer hohen Stundenzahl, die es kaum ermöglicht, sich in Ruhe den Prozessen der Lehrer*innenwerdung zuzuwenden.
4. Besonders das Thema Didaktik, auch *Unterrichtsarrangement* genannt, wird zum Kernthema der Seiteneinsteiger*innenausbildung, da nicht der fachliche Inhalt, aber die Vermittlung desselben sich zum einen interessant für eine bestimmte Schülerklientel, zum anderen aber auch nachhaltig verankernd auswirken soll.

Als Fazit kann man festhalten, dass Seiteneinsteiger*innen, die den Musiklehrer*innenberuf „von ganzem Herzen anstreben und ausfüllen, ohne dabei mit Zeit und Energie zu geizen, sich im Fach Musik genauso wie Lehramtstudent*innen zu erfolgreichen Lehrpersonen entwickeln [können], die für die Schule unentbehrlich sind" (Renger, 2020, S. 10).

Diese vier Aspekte werden als Ankerpunkte für die folgende Präsentation der Interviewausschnitte gewählt. Da der OBAS Lehrgang das am häufigsten genutzte Modell für Seiteneinsteiger*innen im Fach Musik in NRW darstellt, wurde dieses Modell in den folgenden Interviews aus zwei Perspektiven enger erfasst. Die hier ausgewählten Interviewausschnitte, die leicht geglättet wurden, zeigen die eben zusammengefasste Spezifik des Faches Musik auf.
Die Perspektive des Seiteneinstiegs im Fach Musik im OBAS-Lehrgang
Zu Beginn des Interviews standen Fragen des Selbstkonzeptes und des Fähigkeitsprofils im Vordergrund: *„Vorausgesetzte Fähigkeiten, also die man jetzt im Referendariat nicht erlernt sind sehr breit gestreut, …also vorausgesetzt wird eigentlich, dass man das Fach in- und auswendig kann (...) und vorausgesetzt wird eigentlich auch, dass man die Lehrerpersönlichkeit mit sich bringt. Also wenn man sich gar nicht vor eine Klasse stellen kann und Menschen ansprechen kann, ins Auge schauen kann und eine kleine Gruppe führen kann, dann ist das, denke ich, ein nicht mehr zu rettender Kampf; das habe ich auch so gesehen, dass einige Kolleginnen und Kollegen dann gescheitert sind, weil sie einfach die*

Grundfähigkeiten nicht mitgebracht haben, die dann auch nicht mit Ihnen zu erarbeiten waren, in der kurzen Zeit" (P1_Quereinstieg, Pos. 38). Für ein funktionales Selbstkonzept wird hier der Erwerb der Lehrer*innenpersönlichkeit aufgrund des zeitlichen Faktors im Seiteneinstieg infrage gestellt. Das „Fachliche" sowie das „Selbstkonzept" werden als Teil der Voraussetzungen betrachtet, die mitgebracht werden müssen, um erfolgreich zu sein. Der Aspekt der Klassenführung wird als zentrale Kategorie des Gelingens oder Scheiterns betrachtet. Auf der wissenschaftlichen Ebene lässt sich erkennen, dass die Zuschreibung von Fähigkeiten weit über das Erlernbare hinaus auf ein „Entweder-Oder" zugespitzt werden und von Seiten des Betroffenen wenig Vertrauen in die Entwicklung von Lehrpersönlichkeit und Gruppentauglichkeit in der Zeit der Qualifikationsphase gesetzt wird. Auch der Prüfung wird zugeschrieben, dass sie für einen Punkt steht, den es zu „überstehen" gilt, hier wiederholt sich das „Entweder-Oder" in Bezug auf das auf das Bestehen oder Nichtbestehen sowie hinsichtlich auf der Zuschreibung von Kompetenz der Lehrpersönlichkeit und Fachlichkeit. Neu hinzu kommt die Sichtweise auf Didaktik als Entscheidungsfaktor für das Bestehen der Prüfung: *„Am Referendariat wird sehr, sehr viel vorausgesetzt, das heißt, man beschäftigt sich fast ausschließlich mit der Didaktik, um die Prüfung zu überstehen, die Staatsprüfung zu bestehen*" (P1_Quereinstieg, Pos. 138). Im Folgenden stellt sich die Herausforderung um das Themenfeld der Didaktik als zentrale Kategorie heraus: *„Die Herausforderung für mich persönlich war die Auseinandersetzung mit Schuldidaktik. Also (...) noch mal konkret und noch konkreter zu werden, Aufgabenstellungen zu konzipieren, konkrete Aufgabenstellungen zu schreiben und zu verfassen. Und die didaktische Reduktion, also wie kann ich wirklich einen Sachverhalt auf die konkrete Lerngruppe zu reduzieren, in dem Fall an der Gesamtschule hier, wo ich arbeite, so zuschneiden, dass die Aufgaben zu bewältigen sind und dass da eine gewisse Motivation dahintersteht…Deshalb musste man ziemlich genau reduzieren und sehr gut Aufgaben stellen. Und das ist mir sehr schwergefallen*" (P1_Quereinstieg, Pos. 144). Hier wird deutlich, dass Weiterentwicklung zentral auf das Hinzugewinnen von Expertise in der didaktischen Aufbereitung von Unterricht ausgerichtet wird und das Zugeständnis formuliert wird, dass der Erwerb dieser Fähigkeit, didaktisch zu denken und zu handeln, von entscheidender Wichtigkeit für den Unterrichtserfolg ist und diese Entwicklung der Lehrkraft nicht leichtfiel. Das folgende Zitat erweitert die Sichtweise um das Theorie- Praxis Problem (für die Musikpädagogik siehe Lehmann-Wermser & Niessen, 2004) und verweist als Lösungsstrategie auf die individuellen Ressourcen der eigenen Kreativität: *„Im Referendariat habe ich sehr viel über Lerntheorie gelernt und Lernmethoden, wir haben Unterrichtsmodelle angeschaut und die Hattie Studien. Es ist alles schön und gut, aber in der Realität muss man sie so weit auf die Lerngruppe zuschneiden, dass sie mit der Theorie eigentlich, wie es im Buch steht, wirklich nichts mehr zu tun haben. Das erfordert einfach unglaublich, also eine unglaubliche Kreativität*" (P1_Quereinstieg, Pos. 153).

Zusammenfassend lässt sich erweiternd sagen, dass gutes Mentoring als Erfolgsfaktor sowie die Lebenserfahrung als positive Kategorien benannt werden, weitere Faktoren für einen erfolgreichen Seiteneinstieg betrafen Belastbarkeit, autodidaktisches Lernen, gutes Zeitmanagement, Führungsstärke sowie ein respektvoller pädagogischer Umgang mit Schüler*innen.

*Die Perspektive des Betreuens von Seiteneinsteiger*innen im Fach Musik im OBAS-Lehrgang*

Aus der Betreuungsperspektive wird vor allem sichtbar, welche Vielfalt das Fach Musik auf die Unterrichtswirklichkeit in der praktischen Anwendung aufweist. Die Kunst des Betreuens liegt demnach darin, diese Vielfalt anzuregen, zu fördern, und Seiteneinsteiger*innen zu ermöglichen, sich zwar in ihrer mitgebrachten Kernkompetenz zu bewegen und dieser Kompetenz Wertschätzung entgegenzubringen („Posaunist*in", „Pianist*in"), aber sie in der Breite anders aufzustellen: *„Die andere Motivation, Quereinsteiger*innen zu betreuen ist im Grunde wirklich, dass diese auch eine hohe Fachlichkeit haben, weil ich erlebe, dass das Musikpädagogendasein bedeutet: Ich muss mich mit Popmusik auskennen und in klassischer Musik. Ich muss, eine Samba performen können und eine Konga bedienen und vielleicht auch mit Boomwhackers was Sinnvolles machen. Ich bin halt nicht nur Pianist oder gar wie in meinem Leben so Posaunist und so was. Das kann ich zwar total toll, aber, das ist eigentlich so eine Insel. Und jetzt das anders aufzustellen*" (P2_Interview, Pos. 25). Besonders herausfordernd wird dies aus Sicht der Betreuung dann empfunden, wenn eine starke theoretische Ausprägung vorliegt bei Personen, die den Blick auf die Unterrichtsrealität erst entwickeln müssen: *„Also ja, beim Musikwissenschaftler ist es glaube ich einfach so, das ist jetzt kein Hexenwerk, das zu erzählen, glaube ich, es ist einfach die didaktische Reduktion. Also Schüler*innen Adorno Texte im Original und über eine Seite dahinlegen, das funktioniert nicht. Also erst mal vom Textverstehen ja nicht. Und auch nicht von der Motivation her, usw. Das ist sofort einsichtig, aber das jetzt zu verstehen, dass ich die didaktische Reduktion nicht*

automatisch Simplifizierung ist, sondern dass das auch sinnvoll sein kann, nur einen Ausschnitt zu lesen und dass man dann halt so lange suchen muss, bis man ein sinnvolles Textbeispiel gefunden hat oder selbst erstellt hat und nicht nur den Standardtext, den man halt kennt" *(P2 Interview, Pos. 56).* Im nächsten Zitat wird die Sichtweise auf Personen mit theoretischen Hintergrund an einem Exempel verdichtet und zugespitzt: *„Und jetzt das anders aufzustellen [….] mühsam, auch ich habe auch schon mal jemanden betreut, der war habilitiert und Musikwissenschaftler. Ganz harte Karte, sage ich mal so, weil dieses ganze Intellektuelle, vielleicht auch manchmal etwas Verschrobene, im Elfenbeinturm lebende so durchkam…der Mensch war schon 45, als er dann da in die Ausbildung ging hatte er halt schon eine akademische Laufbahn hinter sich. Und jetzt kommt er auf einmal in eine Gesamtschule mit 70 % Migrationshintergrund. Und eben auch da komme ich gerade eben auf dem Punkt so ein bisschen zurück, mit dem Mentorenblick sich klarzumachen, wenn er das gut machen will, muss er das im Grunde autodidaktisch machen*" (P2 Interview, Pos. 25). Hier zeigen sich ebenso Zuschreibungen: Die Betreuungsperson nimmt die Person mit sehr hohem wissenschaftlichen Grad (Habilitation) als im „Elfenbeinturm" sitzend wahr und verweist auf ein intellektuelles Gefälle, sich nun plötzlich in einer Klasse mit 70% Migrationshintergrund wiederzufinden. Hier wird als Lösungsstrategie auf die autodidaktische Ebene verwiesen (mit dem Hintergrund auf die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen), was die didaktische Ebene, die ins Feld der Betreuung gehört, hier ausgeblendet. Unterschwellig wird ein Scheitern aufgrund der „Schichtenferne" und des Alters zugeschrieben, was auch Dilemmata im Hinblick auf die Aufgabe des Betreuens offenlegt: Personen mit sehr hohem fachwissenschaftlichen Grad, der eventuell den des Betreuenden weit übersteigt, werden in didaktischer Kompetenz geschult, was nicht ohne Wertschätzung der Ursprungsqualifikation möglich ist, aber auch herausfordernd ist, um eine Ebene auf Augenhöhe zu finden. Dilemmata im Hinblick auf den Prüfungserfolg entstehen auch durch den verschärften Lehrer*innenmangel durch den explizit benannten Druck gegenüber Schulleitungen, Anwärter*innen unbedingt zuzulassen: "*Und da wird dann eigentlich so in erster Linie hingeguckt, weil für uns ausbildende Lehrer und Bewertende auch immer so dieser Druck da ist. Wenn ich jetzt an das Modell OBAS denke, die Schule braucht ja dringend diesen Kollegen. Wenn ich sage, der fällt jetzt durch, dann fällt der Musikunterricht wieder aus*" (P2 Interview, Pos. 39).

Conclusio

Zusammenfassend kann hier aufgezeigt werden, dass aus beiden Perspektiven Dilemmata deutlich werden. Zum einen steht Seiteneinsteiger*innen sehr wenig Zeit zur Verfügung, den Prozess der Lehrer*innenwerdung aktiv zu gestalten, sodass eine Lehrer*innenpersönlichkeit sich nicht in der zugeschriebenen Form von mitgebrachten oder nicht mitgebrachten Merkmalen ergeht (siehe Interviewausschnitt P1_Quereinstieg, Pos. 38). Allerdings ist die Zeit auch begrenzt durch den hohen Druck, um schnellstmöglich ausgebildete Lehrpersonen zu erhalten. Auf der Seite der Betreuung ist auf fachliche Qualität und auf das persönliche Profil in der Passung zum Lehrberuf zu achten, was sich dilemmatisch auswirken kann, da der Druck sehr hoch sein kann, Lehrkräfte zu gewinnen und die Schulleitungen bereits den Legitimationsprozess vorwegzunehmen versuchen, indem sie auf den hohen Unterrichtsausfall verweisen (siehe P2 Interview, Pos. 39*)*. Der Fokus in den Aussagen der Seiteneinsteiger*innen im Fach Musik auf dem Thema didaktische Unterrichtsplanung verwundert insofern nicht, da die akademischen zugelassenen Qualifikationen (Berufsmusiker*innen, künstlerische Hauptfachabsolvent*innen, Kirchenmusiker*innen, Musikwissenschaftler*innen, Tonmeister*innen, Komponist*innen, Theater, Film-Musiktheaterregisseur*innen, Journalist*innen, Musikkritiker*innen) in der Regel weniger pädagogische oder didaktische Qualifizierung aufweisen. Auch die fachliche Ausbildung hinsichtlich der Breite des Faches spiegelt sich nicht in der akademischen Ursprungsausbildung wider, sodass hier besonderer Bedarf besteht, sich auch außerdem autodidaktisch weiterzubilden.

Die Seiteneinsteiger*innenmaßnahme des OBAS Lehrgangs als berufsbegleitendes Referendariat wurde hier als eine Maßnahme der Gewinnung von Lehrkräften aus anderen Professionen in Deutschland in NRW geschildert und im Folgenden mit der Unterschiedlichkeit zur universitären Quereinstiegsmaßnahme, wie sie in Österreich praktiziert wird, kontrastiert.

Quereinstiegskonzepte im Fach Lehramt Musikerziehung in Österreich

Die Situation in Österreich stellt sich grundlegend anders dar, was sich im Folgenden durch historische Prägungen, aber auch durch Unterschiede im System erklären lässt.

Das Bild von Österreich in der Welt ist stark von und durch ein Konstrukt traditioneller Vorstellungen von Musik geprägt. Die Imagination des „Musiklandes" bzw. dem „Land der

Musik" wurde einerseits durch Identifikationsprozesse und ein nationales Bewusstsein hervorgebracht, welche sich u.a. gegen Ende des 19. Jahrhundert und aufgrund der Identitätskrise nach 1945 entwickelt haben. Dieses Konstrukt wird jedoch bis heute für gezielte Vermarktungsstrategien genutzt, um beispielsweise ökonomische Ziele in Tourismus und Kultur zu verwirklichen (Carlone, 2019; Gruber et al., 2021; Gruber & Schmidt, 2010; Szabó-Knotik, 2004). Stereotype und klischeehafte Darstellungen und Beschreibungen mit Bezug zu Österreich („Welthauptstadt der Musik"; „Musikland Österreich") wurden bis in die 2000er Jahre nur selten wissenschaftlich hinterfragt und werden bis in die Jetztzeit verwendet (Fritz-Hilscher & Kretschmer, 2011; Mayer-Hirzberger & Szabo-Knotik, 2005).
Neben diesen gezielten Vermarktungsstrategien in den aufgeführten Bereichen ist ebenfalls festzuhalten, dass die Förderung von Musik auf gesellschaftlich-gelebter sowie politischer Ebene einen höheren Stellenwert als in Deutschland erfährt. Diese lässt sich an den finanziellen Zuschüssen im Bereich Kunst und Kultur beispielsweise für Ensembles, Orchester und Chöre sowie Einrichtungen musikalischer Förderung aufzeigen (Bundesministerium für Finanzen, o. J.). Von besonderer Bedeutung ist ebenso die schulisch-musikalische Ausbildung, welche sich in der Sonderform der (Neuen) Mittelschule mit dem Schwerpunkt Musik findet. Im dazugehörigen Lehrplan (Lehrpläne der Hauptschule, 2017, S.57) wird der Stellenwert und die Bedeutung der Musik hervorgehoben. Dort heißt es: „Besonderer Wert ist auf die Bewusstmachung der musikalischen Identität Österreichs im historischen, regionalen und internationalen Kontext zu legen. Einen Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule leistet:

- Musik als wesentlicher Bestandteil in Kult und Religion.
- Religion und Weltanschauung als Impuls für kompositorisches Schaffen.
- Musik als […] wertprägende Sprache, die auf […] Zusammengehörigkeitsgefühl, Gemeinschaftserlebnis wirkt. […]
- Musik als Spiegel der Gesellschaft, Jugendkultur; […] gesellschaftliches Verhalten und Erleben im Kulturbetrieb
- Verständnis für künstlerische Lebenswelt; Musik als Wirtschaftsfaktor
- Musikland Österreich […]; Entwicklung des Kulturverständnisses durch Toleranz und Kritikfähigkeit".

Musiklehrendenmangel und Konzepte in Österreich
Die derzeitige bildungspolitische Debatte in Österreich ist von Themen wie dem fachspezifischen und regionalen Mangel an ausgebildeten Lehrpersonen geprägt. Die zahlreichen Vorschläge und Maßnahmen umfassen Recruting-Pläne, Imagekampanien, Veränderungen im Dienstrecht und der Ausbildung, Prämienzahlungen und höhere Gehälter (APA, 2023; Springer, 2022). Der Ausbau von Quereinstiegsstudiengängen gewinnt daher immer mehr an Bedeutung. Als sogenannte Quereinsteiger*innen werden diejenigen Lehrpersonen bezeichnet, welche ohne ein grundständiges Lehramtsstudium im Schulsystem tätig sind. Eine Übertragung der Termini der Seiten- und Quereinsteiger*innen (Burwitz-Melzer et al., 2018; Cramer et al., 2020; Ghassemi & Nordmeier, 2021; Koschinsky, 2023; Kultusministerkonferenz, 2015) findet in Österreich keine Anwendung, da im Unterschied zu Deutschland in der neuen österreichischen Pädagog*innenausbildung seit 2019 kein Referendariat (in Österreich Unterrichtspraktikum genannt) vorgesehen ist; die dreiphasige Lehrer*innenbildung wurde verkürzt auf die Phase der Ausbildung und der berufsbegleitenden Fortbildung, die Übergänge sind hier fließender, darum erscheint eine Differenzierung wenig sinnvoll (siehe Aigner 2021, S. 125).
Am Beispiel des „Wiener Modells" kann gezeigt werden, wie Quereinsteiger*innen für das Fach Musik in allen Schularten der Sekundarstufe universitär ausgebildet werden. In diesem Modell wurden Personen mit künstlerisch-pädagogischer, rein künstlerischer oder rein pädagogischer Berufsausbildung durch ein Teilzeitstudium nachqualifiziert. Bereits ab dem Zulassungsverfahren über das Curriculum hat das QUER-Studium in seiner Konzeption die Heterogenität der Teilnehmenden im Fokus. Dabei bilden individuelle Profile, Stärken und Schwerpunkte vorhergegangener Qualifizierungen und Studienleistungen den Ausgangspunkt, um individualisierte Zuteilungen zu Lehrveranstaltungen zu ermöglichen. Während an Pädagogischen Hochschulen eine starke Praxisorientierung im Vordergrund steht, liegt der künstlerisch-wissenschaftliche Anteil auf Seiten der teilnehmenden Universitäten (Aigner, 2021). Die Ergebnisse der Evaluationen von Aigner et al. (2019) zeigen, dass trotz eines berufsbegleitenden Teilzeitstudiums das Stundenausmaß und Pensum eines Quereinstiegsstudiums dem eines Vollzeitstudiums gleicht. Die dabei entstandenen Spannungsfelder im Bereich Organisation, Qualifikation sowie Lernbedarf und Lernangebot zeigen u.a. den Balanceakt zwischen Individualisierung/Flexibilisierung einerseits und der Aufrechterhaltung von spezifischen Qualitätsansprüchen der Lehramtsausbildung andererseits (ebd.). Abschließend lässt sich anmerken, dass sich die Nachqualifizierungsmaßnahmen in

Österreich auf eine Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und universitären Einrichtungen konzentriert und weniger Interessenskonflikte hinsichtlich Verbände und weiteren Organisationen bestehen.

Fazit: Vergleich der Konzeptionen in Deutschland und Österreich

Es lässt sich konstatieren, dass sich das deutsche System in bestimmten Punkten wenig mit den österreichischen vergleichbar zeigt. Unterschiede bestehen im Hinblick auf Unterscheidbarkeit von berufsbegleitendem Studium in Teilzeit und dem berufsbegleitenden Teil in Österreich, während in Deutschland sowohl Quereinstiegsmaster (Berlin, Köln) als auch berufsbegleitende Referendariatskonstrukte ausgeführt werden. Jedoch werden diese beiden Maßnahmen in Deutschland nicht in Zusammenhang miteinander gedacht. Unterschiedliche Denkkulturen sind für die Ausprägungen der Phasen in den beiden Ländern verantwortlich; während Österreich in der ersten Phase von weitaus verbindlicheren Praxiszeiträumen in universitärer Begleitung ausgeht, welche ein offeneres System der Begleitung ermöglichen, besteht in Deutschland immer noch ein gefühlter Bruch zwischen einem fachwissenschaftlichen Studium und einer sich anschließenden schulbezogenen Ausbildung.

Auch bei neu konzipierten Quereinstiegsmaßnahmen in Deutschland muss kritisiert werden, dass die Hochschulen in Deutschland aufgrund der strikten Trennung dieser Denkkulturen nicht flächendeckend einbezogen werden. Während in Österreich das Wiener Modell des Quereinstiegsmasters seit Jahren fest etabliert ist und hinsichtlich einer konzeptionell verankerte Teilindividualisierung (Aigner et al. 2018, S. 100) Flexibilität bietet, werden in Deutschland mancherorts trotz großzügiger Anrechnung im Fach hohe Hürden bis zur Ausführung eines kompletten grundständigen Studiums aufgestellt.

Quantitativ können die Quereinstiegsmasterstudiengänge in Deutschland den grundlegenden Bedarf an allen Schulformen nicht decken. Der Fokus liegt meist ausschließlich auf gymnasialen Studiengängen und lässt sich nur aufgrund des kritisch zu hinterfragenden Konstruktes der „Ein-Fach-Lehrkraft" verwirklichen. Außerdem ist hier einzuwenden, dass die Maßnahmen in Deutschland wie bspw. die des OBAS Lehrgangs ebenso vorwiegend auf den auf den gymnasialen Lehrbereich und auf die Gesamtschulen abzielen, während der höchste Bedarf an den Grund- und Sekundarschulen gegeben ist. Hier fällt der Unterricht aus, wird fachfremd erteilt oder seitens der Musikschulen ersetzt.

Musiklehrende aus Quereinstiegsmaßnahmen in Deutschland können dennoch ungeachtet ihrer methodisch-didaktischen Nachholbedarfe befruchtend auf das System wirken, denn sie bringen ihren professionellen Werdegang und ihre i.d.R. vergleichsweise höhere Lebenserfahrung zum Nutzen ihrer Schulen gewinnbringend ein. Umgekehrt haben Referendare durch ihr universitär geprägtes Professionsverständnis weitere Blickwinkel auf Musikunterricht; hier ist es wünschenswert, dass sich beide Perspektiven ergänzen.

In Österreich wird das System durchlässiger und flexibler durch die andere Verteilung der Theorie- und Praxisphasen gestaltet, ist aber systemisch nur bedingt auf Deutschland übertragbar. Trotz dieser Flexibilität sollten in der Weitentwicklung von zukünftigen Quereinstiegskonzepten neben der Ausbildung auch die Übergangsprozesse Studium und Beruf besser erfasst und subjektive biografische Konstruktionen berücksichtigt und transparent gemacht werden (Seltrecht, 2016). Dazu gehört beispielsweise die konzeptionelle Berücksichtigung bedarfsgerechter Unterstützungssysteme u.a. in den Bereichen der Belastungsfähigkeit durch die Implementation von Achtsamkeit (Pinkl & Zenz, 2022), der Fokus auf die optimale Integration in das Kollegium an den Schulen sowie das Wechselverhalten und die Abhängigkeit von Schulmerkmalen zu legen (Richter & Marx, 2019).

Die Spezifika eines allgemeinbildenden Musikunterrichts jenseits von Instrumentalpraxen in einer grundlegenden anderen Haltung hinsichtlich der Zielsetzungen können nur verwirklicht werden, wenn die Systeme in Deutschland ähnlich des österreichischen Modells durchlässiger werden, wenn die verschiedenen Denkkulturen des universitären Studiums und der sich anschließenden Praxisausbildung miteinander ins Gespräch kommen und sich über gemeinsam auszuhandelnde Ziele musikalischer Bildung verständigen, wie dies im folgenden Zitat eines OBAS Betreuenden zum Ausdruck kommt: „Ich spinne jetzt gerade so ein bisschen rum, aber wenn ich mir gerade vorstelle, so Leute, die in der OBAS Ausbildung sind, wenn wir zum Beispiel mal in ein didaktisches Seminar an der Hochschule gehen würden. Nun meinetwegen, Studierende würden beraten und sagen, was sie sehen, dann würden sie [Personen in der OBAS Ausbildung, A.d.V.] auch auf einmal vielleicht noch ganz andere Probleme kennen. Also viel mehr verzahnen, viel mehr Kooperation, viel mehr Austausch, viel mehr Verständnis füreinander entwickeln und viel mehr Unterstützung, das bräuchten wir" (P2 Interview, Pos. 86).

Literatur

Aigner, W. (2021). Quereinstieg in den Musikunterricht: Von der Notlösung zur musikpädagogischen Innovation. In *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik: Theorie & Praxis*. Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik: Theorie & Praxis, Berlin Münster. LIT.

Aigner, W., Christof, E., & Köhler, J. (Hrsg.). (2019). *Musikerziehung = musikalische Bildung? Zum Stellenwert von Musik in der Schule*. Studien Verlag.

Aigner, W., Huber, M. & Lion, B. (2018). Quereinstiegsstudium Lehramt Musikerziehung – eine besondere Herausforderung für eine spezielle Zielgruppe. In: Aigner/ Christof/Köhler (Hg.): Musikerziehung – musikalische Bildung? Zum Stellenwert von Musik in der Schule. StudienVerlag: Innsbruck (Schulheft Bd.172, Nr.04/2018, Jg. 43), S. 96-107, online unter https://schulheft.at/wpcontent/uploads/2018/04/SH_172_Buch_web.pdf

APA. (2023, Februar 28). *Gewerkschaft fordert „konkurrenzfähige" Gehälter gegen Lehrermangel*. DER STANDARD. https://www.derstandard.at/story/2000144009167/gewerkschaft-fordert-konkurrenzfaehige-gehaelter-gegen-lehrermangel

Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020). Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Nordrhein-Westfalen- Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten, in DDS – Die Deutsche Schule 112. Jahrgang 2020, Heft 4, S. 399–413. https://doi.org/10.25656/01:21953

Bundesministerium für Finanzen. (o. J.). *Transparenzportal—Förderungen zum Thema Musik*. Förderung zum Thema Musik. Abgerufen 14. Oktober 2023, von https://transparenzportal.gv.at/tdb/tp/situation/npo/kunst-und-kultur/musik/alle

Burwitz-Melzer, E., Riemer, C., & Schmelter, L. (Hrsg.). (2018). *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Narr Francke Attempto.

Carlone, V. M. (2019). *Das „Musikland Österreich'" und seine kulturpolitische Mission in Italien 80 Jahre ÖKF und ÖHI Rom als Mittel musikalischer Repräsentation einer Kulturnation*. Athena bei wbv.

Cramer, C., König, J., Rothland, M., & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt.

Fritz-Hilscher, E., & Kretschmer, H. (Hrsg.). (2011). *Wien Musikgeschichte. Von der Prähistorie bis zur Gegenwart*.

Gehrmann, A. (2020). Hat die Erziehungswissenschaft das Thema "Seiteneinstieg in den Lehrerberuf" verschlafen? Zur Tendenz der (Selbst)-Marginalisierung in Zeiten hohen Ersatzbedarfes - In: Erziehungswissenschaft 31 (2020) 60, 63-70 https://doi.org/ 10.25656/01:20649

Ghassemi, N., & Nordmeier, V. (2021). Ein Masterstudiengang mit dem Profil Quereinstieg als alternativer Professionalisierungsweg für das Lehramt an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen. PhyDid B - Didaktik Der Physik - Beiträge Zur DPG-Frühjahrstagung, 1. Abgerufen von https://ojs.dpg-physik.de/index.php/phydid-b/article/view/1118

Gruber, G., Boisits, B., & Tammen, B. R. (2021). *Musik - Identität - Raum: Perspektiven auf die österreichische Musikgeschichte* (1. Auflage). Böhlau Verlag.

Gruber, G., & Schmidt, M. (2010). DIE „ÖMZ" UND DAS „MUSIKLAND ÖSTERREICH". *Österreichische Musikzeitschrift*, *65*(10–12). https://doi.org/10.7767/omz.2010.65.1012.15

HRK (2020). Quer- und Seiteneinstieg ins Lehramt. Entschließung des 145. Senats der HRK am 25. Juni 2020

Klemm, K. (2019). Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen in den 16 Bundesländern. Friedrich-Ebert-Stiftung. https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15305.pdf

Koschinsky, A. (2023, Oktober 9). *Informationen für Quer- und Seiteneinsteiger*innen*. Deutscher Bildungsserver. https://www.bildungsserver.de/quereinsteiger-seiteneinsteiger-1573-de.html

Küntzel, B. (2020). Plötzlich Musiklehrer*in. Fachfremd Musik in der Grundschule unterrichten. Lugert.

Kultusministerkonferenz. (2013). Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf

Kultusministerkonferenz. (2015). *Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Einstellung von Lehrkräften 2014*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_207_EvL_2014.pdf

Lehmann-Wermser, A. & Niessen, A. (2004). Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik - In: H.J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* 131-162 Essen: Die Blaue Eule S. https://doi.org/10.25656/01:10142

Lehrpläne der Hauptschule, BGBl. II Nr. 134/2000 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 111/2017 84 (2017). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40192832/NOR40192832.pdf

Mayer-Hirzberger, A., & Szabo-Knotik, C. (2005). Österreichs „Tor in die Welt" – Musik als Mittel der Kulturpropaganda nach '45. *Österreichische Musikzeitschrift*, *60*(4). https://doi.org/10.7767/omz.2005.60.4.12

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst (OBAS). Voraussetzungen für die Teilnahme an der berufsbegleitenden Maßnahme. https://www.schulministerium.nrw/berufsbegleitender-vorbereitungsdienst-obas

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ). (2019). Weiterbildung Musik. Im Sekundarbereich I. https://nibis.de/uploads/nlq32-01/WB_Konzeption_Musik_Sek_I.pdf

Niessen, A. (2007). Musikalische und pädagogische Selbstkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern. In DMP 33/2007, 32-39

Pinkl, C., & Zenz, S. (2022). QuerEinStieg – Lehrer*innen zweiter Klasse?: Wie Pädagog*innen auf sich selbst achten können. *schule verantworten | führungskultur_innovation_autonomie*, *2*(4), 119–124. https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a270

Reed, D. J. (2020). Touch and talk: Detailing embodied experience in the music masterclass. Social Semiotics 30(5). 625–645. https://doi.org/10.1080/10350330.2019.1631431

Renger, J. (2020). Der Quereinstieg in den Musiklehrerberuf. Anforderungen – Probleme – Chancen. In: Diskussion Musikpädagogik, 88/20, 4-11.

Richter, D., & Marx, A. (2019). Quereinsteigende und grundständig ausgebildete Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in Berlin: Eine vergleichende Analyse ihres Einsatzortes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *22*(6), 1385–1395. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00915-y

Seltrecht, A. (2016). Transitionen: Zum Quereinstieg ins Lehramt an berufsbildenden Schulen. In S. Borgmann, N. Eysel, & S. K. Selbert (Hrsg.), *Zwischen Subjekt und Struktur* (109–121). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10838-0_9

Soldt, R. (2009). Herzlich willkommen auf der Ostalb. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ.NET) vom 03.03.2009. https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/lehrermangel-herzlich-willkommen-auf-der-ostalb-1923757.html.

Springer, G. (2022, Oktober 25). *Besseres Image und viel Recruiting sollen Lehrermangel beheben*. DER STANDARD. https://www.derstandard.at/story/2000140283735/besseres-image-und-viel-recruiting-sollen-lehrermangel-beheben

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013). Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf.

Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.) (2019). IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.

Stange, C. & Zöllner-Dressler, S. (Hrsg.). (2021). Denkkulturen in der Musiklehrer*innenbildung. Nomos.

SWK. 2023. Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz: Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK. http://dx.doi.org/10.25656/01:26372

Szabó-Knotik, C. (2004). *Musikland Österreich*. Österreichische Akademie der Wissenschaften. https://musiklexikon.ac.at/0xc1aa5576_0x0001da96

Heike Krösche[1]
Martina Rabl[2]
Thomas Stornig[3]
Axel Eghtessad[3]
Tamara Katschnig[2]
Daniela Liegl[2]
Sebastian Schuh[2]

[1]Universität Innsbruck
[2]Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
[3]Pädagogische Hochschule Tirol

Wege der Professionalisierung in der Politischen Bildung – wie kann wirksame Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer:innen gelingen?

Politische Bildung gilt in demokratischen Staaten als wichtiger Aspekt von Allgemeinbildung, knüpfen diese doch die Aushandlung öffentlicher Angelegenheiten an die freie und mündige Beteiligung der Bürger:innen. Die hierzu nötigen Einsichten und Fähigkeiten sollen im Zuge von Maßnahmen der Politischen Bildung entwickelt werden, die insbesondere Aufgabe der öffentlichen Schule sind (Negt, 2010). Die allgemeine Bedeutung Politischer Bildung erhöht sich im Kontext multipler Krisen, lautet doch ihr Anspruch, einen Beitrag zu „gelingender, aufklärender und handlungsorientierter Lebensbewältigung in einer sich stark verändernden Welt" zu leisten (Hafeneger, 2005, S. 698). Indem sie auf die Förderung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit abzielt, will Politische Bildung Lernende resistenter im Umgang mit gesellschaftlichen Problemlagen machen und demokratische Prozesse stärken. Während damit der normative Auftrag an die Politische Bildung relativ klar umrissen ist, verweisen empirische Befunde aus Österreich auf Professionalisierungsdefizite in der schulischen Praxis (SORA et al., 2010; Larcher & Zandonella, 2014; Stornig, 2021b). Diese legen etwa offen, dass zentrale bildungspolitische Vorgaben und fachdidaktische Grundlagen wie der Beutelsbacher Konsens, der Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015) oder das österreichische Kompetenzmodell (Krammer et al., 2008) bei Lehrer:innen zu wenig Beachtung finden. Überhaupt befindet sich Politische Bildung in vielen Schultypen im Vergleich mit anderen Gegenständen und Bildungsinhalten in einer randständigen Rolle. In der Folge finden Schüler:innen oft zu geringe Gelegenheiten für eine eigenständige und differenzierte politische Meinungsbildung vor. Entsprechende Mängel in der Praxis Politischer Bildung sind in Österreich insbesondere strukturellen Defiziten des Schul- und Bildungssystems geschuldet, die einer Professionalisierung von Politiklehrer:innen entgegenwirken. Bis dato ist Politische Bildung mit Ausnahme der Berufsschulen kein eigener Fachgegenstand, sondern Teil einer Fächerkombination. Deshalb existiert bislang auch keine eigenständige Lehramtsausbildung für Politische Bildung, sondern ist Politische Bildung vor allem Teil des Lehramtsstudiums Geschichte und trotz der Reformen der *PädagogInnenbildung Neu* darüber hinaus in allen vier österreichischen Lehramtsverbünden nur mit geringen Studienanteilen ausgestattet. Obwohl Politische Bildung in Österreich zusätzlich zum Unterrichtsgegenstand auch als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip eingerichtet ist und so in den Zuständigkeitsbereich aller Lehrer:innen fällt, erhalten diese nicht die entsprechende Ausbildung. Hinzu kommt, dass viele Lehrpersonen ihr Studium zu einer Zeit absolviert haben, als Politische Bildung noch nicht Teil der Stundentafel war. Viele der Lehrer:innen unterrichten auch fachfremd oder ein Kombinationsfach mit Politischer Bildung.

Ausgehend von diesen hier geschilderten Problematiken stellen drei in diesem Beitrag vorgestellte Forschungsprojekte die Frage nach Wegen der Professionalisierung Politischer Bildung. Heike Krösche rückt in ihrer Studie die Konzepte politischer Bildung von Lehrer:innen in den Blick, um davon ausgehend Implikationen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung abzuleiten. Aufgrund der schwachen Strukturen im Bereich der Lehramtsausbildung kommt gerade der Fort- und Weiterbildung erhöhte Relevanz zu. Zwei Studien von Martina Rabl, Tamara Katschnig, Daniela Liegl und Sebastian Schuh befassten sich einerseits mit Erfahrungen von Lehrpersonen mit der Umsetzung des Lehrplans 2016 für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GSP) und andererseits mit Wünschen zur Fortbildung in diesem Gegenstand. Thomas Stornig und Axel Eghtessad setzten sich mit der von Lehrer:innen beschriebenen Wirksamkeit eines neuen Weiterbildungslehrgangs zur Politischen Bildung auseinander. Aufbauend auf diese neuen empirischen Erkenntnisse zur Politischen Bildung in Österreich schließt der Beitrag mit einem Ausblick auf mögliche Wege und Maßnahmen zu deren Weiterentwicklung.

Konzepte von Lehrer:innen zu Politischer Bildung vor dem Hintergrund des Kombinationsfaches „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung" (Heike Krösche)

Der Stellenwert schulischer politischer Bildung steht in der österreichischen Pflichtschule außer Zweifel (Larcher & Zandonella 2014, S. 13). Dementsprechend kommt der Förderung der professionellen fachspezifischen Kompetenz in der Aus-, Fort- und Weiterbildung eine zentrale Bedeutung zu, um (angehende) Lehrer:innen zur Umsetzung nachhaltiger politischer Lernprozesse zu befähigen. Von der Annahme ausgehend, dass die Professionalisierung von Lehrkräften eine „berufsbiographische Daueraufgabe" (Leonhard et al., 2018, S. 7) darstellt, sind nach Baumert und Kunter (2006) das Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten in diese Aufgabe gleichermaßen einzubeziehen. Davon stehen im Folgenden das Professionswissen und professionelle Überzeugungen im Mittelpunkt, die als eng aufeinander bezogene Konstrukte gelten (Pajares, 1992). Da den Ausführungen kein abgeschlossenes Projekt zugrunde liegt, geht es um eine erste Annäherung an die Frage, welche Konzepte von politischer Bildung Lehrer:innen des Unterrichtsfaches „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung" (seit 2023: Geschichte und Politische Bildung) haben und wie sie die Kombination mit Geschichte beurteilen.

„Alles Leben ist Politik" oder die Frage nach dem Kern Politischer Bildung

Zur Frage nach dem Kern Politischer Bildung gibt es ganz unterschiedliche politikdidaktische Konzeptionen, mit denen verschiedene inhaltliche Ausrichtungen und Zielsetzungen einhergehen. Statt einer differenzierten Darstellung der verschiedenen Ansätze geht es im Folgenden um einen kurzen Problemaufriss. Zu diesem Zweck wird trotz der multiplen Zugänge die politikdidaktische Kontroverse anhand von zwei Buchtiteln antithetisch zugespitzt. Dementsprechend kann entweder die Politik oder das Politische als Kern Politischer Bildung betrachtet werden (Gloe & Oeftering, 2020).

Auf der einen Seite ist die Publikation „Politik als Kern der Politischen Bildung" von Peter Massing und Georg Weißeno (1995) zu nennen, die mit dem Titel den Politik-Begriff und damit ein enges Verständnis von Politischer Bildung in den Fokus rücken. In diesem Zusammenhang geht es vor allem um das „Was" der Politik und damit das politische System mit seinen Institutionen, Handelnden, Programmen und Prozessen. Im Mittelpunkt steht demnach das alltägliche politische Geschehen (Gloe & Oeftering, 2020). Demgegenüber steht das Buch „Das Politische als Kern der politischen Bildung" von Tonio Oeftering (2013), der sich an Hannah Arendts Begriff des Politischen anlehnt und somit vom konventionellen Politik-Begriff abgrenzt. Damit geht ein breites Begriffsverständnis einher, das alle Ebenen des menschlichen Zusammenlebens einbezieht und auf das „Wie" der Politik bzw. der politischen Prozesse ausgerichtet ist. Diese Perspektive des Politischen ist verknüpft mit „den Grundbedingungen menschlichen Daseins und die Erkundung dieser Grundbedingungen" (Oeftering, 2013, S. 93). Es ist der Modus des Miteinander-Redens und Miteinander-Handelns, in dem sich politische Prozesse vollziehen (Oeftering, 2013, S. 154).

Wird Politischer Bildung ein breites Begriffsverständnis zugrunde gelegt, zielt sie auf die Gestaltungskraft mündiger Bürger:innen und deren Orientierungsfähigkeit in der sozialen Welt (Autorengruppe Fachdidaktik, 2017, S. 7f.). „Um zum Kern des Politischen (zurück)kommen zu können, nämlich zu der Frage, wie Menschen ihr Zusammenleben gestalten wollen", muss Politikunterricht nach Susann Gessner (2013, S. 87f.) als „unbeschriebenes Blatt" verstanden werden. Hannah Arendt vergleichbar, vertritt die Vorstellung, dass sich Politik durch die dynamische Aushandlung zwischen Menschen konstituiert. Der Unterricht muss sich dementsprechend öffnen und diesen Aushandlungsraum zur Verfügung stellen. Das ist in der österreichischen Sekundarstufe jedoch keine Selbstverständlichkeit, weshalb sich der Blick darauf richtet, welche Vorstellungen von Politischer Bildung auf Lehrer:innenseite bestehen.

Vorstellungen von Lehrer:innen zu politischer Bildung: Eine empirische Annäherung

Im Rahmen ihrer quantitativen Befragung haben Larcher und Zandonella (2014, S. 18) festgestellt, dass Lehrer:innen unterschiedliche Vorstellungen davon haben, was Politische Bildung ist und was Teil der schulischen Politischen Bildung sein sollte. Insgesamt legen die Interviewten der Sekundarstufe 1 am meisten Wert auf das Fördern von Konfliktlösungskompetenz, kritischem und unabhängigem Denken und der Fähigkeit, die eigene Meinung zu vertreten und verteidigen zu können, was tendenziell in die Richtung eines breiten Verständnisses von Politischer Bildung weist. Eine detaillierte Abfrage gab es dazu jedoch nicht. Es handelt sich vielmehr um eine einzige Frage (Welchen Wert soll die Vermittlung und Förderung folgender

Aspekte in der Schule einnehmen?) mit elf Items, die mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala (sehr groß, eher groß, eher klein, sehr klein, keine Angabe) bewertet werden konnten.
Um differenziertere Einblicke in die Vorstellungen von Lehrer:innen und damit ihre berufspraktische Perspektive zu erhalten, empfiehlt sich dagegen ein qualitatives Setting. Eine erste Annäherung hat im Rahmen des Projektes „Transitionsprozesse in der historisch-politischen Bildung" (TRANS-HPB) stattgefunden, in dessen Mittelpunkt zwar eine andere Forschungsfrage stand, das aber aufgrund der Ergebnisse als Vorstudie genutzt werden kann und in weiterer Folge in ein neues Forschungssetting transformiert wird. Für die bereits abgeschlossene Erhebung wurden leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit 43 Lehrer:innen an AHS-Unterstufen und Mittelschulen in Tirol, Oberösterreich und Salzburg durchgeführt. Vorgestellt werden im Folgenden Ergebnisse zu folgender Teilfrage der Studie: Wie beurteilen Lehrer:innen der Sekundarstufe 1 in Österreich, dass Geschichte und Politische Bildung in einem Kombinationsfach unterrichtet werden und welche Schnittmengen sehen sie zwischen beiden Fachperspektiven? Insbesondere durch die Teilfrage zu den Schnittmengen wurden auch Konzepte zur Politischen Bildung berührt.
Die Kombination von Geschichte und Politischer Bildung in der Sekundarstufe 1 wird von den Interviewten überwiegend als sinnvoll betrachtet, aber zugleich als „Fluch und Segen" (ML06) charakterisiert. Viele der befragten Lehrer:innen sehen den durch zwei Fachperspektiven überfrachteten Lehrplan als Problem. So stellen zwei Interviewte beispielsweise fest, dass das Kombinationsfach „an vielen Stellen eine gute Synergie" (AUL17) sei, aber zu wenig Zeit dafür zur Verfügung stünde (AUL17, AUL18). Die Kombination der beiden Fächer stellt sich für einige Lehrer:innen eher als Verlust dar, „weil politische Bildung immer untergeht" (AUL08). Ergänzend dazu bringt ein:e Lehrer:in einer Mittelschule zum Ausdruck, dass für Politisches im klassischen Geschichtsunterricht wenig Zeit bleibt und die Kombination nicht so ein großer Mehrwert sei. Als eine Ursache für die Vernachlässigung der Politischen Bildung wird auf die Schulbücher und damit indirekt auf den Lehrplan, auf dem sie basieren, verwiesen. So wird argumentiert, dass Politische Bildung im Unterricht zu kurz komme, weil die entsprechenden Module am Ende des Schulbuchs platziert sind und dadurch oft am Ende des Schuljahres nicht geschafft werden.
Die Ergebnisse bestätigen letzten Endes die Feststellung von Thomas Stornig (2021b, S. 292), dass Lehrer:innen der Sekundarstufe Geschichte höher gewichten als Politische Bildung. In den Interviews ist dazu wiederholt betont worden, dass Schüler:innen das Unterrichtsfach verkürzt als Geschichte bezeichnen. Trotz der Herausforderungen durch das Kombinationsfach und der offensichtlich schwächeren Gewichtung des politischen Lernens reagierten die Interviewpartner:innen auf die Frage nach der Beurteilung von Forderungen nach einem eigenständigen Unterrichtsfach Politische Bildung eher mit Ablehnung, denn Geschichte und Politische Bildung lasse sich nicht trennen (AUL20) bzw. gebe es keine Politische Bildung ohne historisches Wissen (ML11). Von daher sei ein eigenständiger Unterrichtsgegenstand Politische Bildung „unnötig" (AUL21). Seltener sprachen sich die Interviewten für eine Trennung der Fächer Geschichte und Politische Bildung aus, knüpften das dann aber an die Bedingung, dass beide Fächer von derselben Lehrkraft unterrichtet werden sollten (z.B. AUL08), was auf die Unzufriedenheit mit zunehmend fachfremd erteiltem Unterricht verweist.
Darüber hinaus wurde in den Interviews sowohl danach gefragt, was historisches und politisches Lernen unterscheidet, als auch was die beiden Domänen verbindet. Die Reaktionen darauf kamen verzögert und waren häufig ausweichend. Insbesondere in Hinblick auf Politische Bildung scheinen keine klaren Konzepte bei den befragten Lehrer:innen zu bestehen. Auffällig ist vor allem, dass Politische Bildung überwiegend aus der Perspektive des Geschichtsunterrichts gedacht und mit politischer Geschichte gleichgesetzt wird. So wurden beispielsweise die Themen Faschismus (AUL23) und Ludwig XIV. (AUL20) in Verbindung mit Politischer Bildung genannt. Darüber hinaus kommt auch ein enges Verständnis von Politischer Bildung zum Tragen, wie z.B. in der Aussage „Politische Bildung ist das, wo es wirklich um Politik geht" (ML13). Ebenso ist die Beschränkung von Politischer Bildung auf Tagespolitik und das Hier und Jetzt (ML09) einem solchen Verständnis zuzuordnen. Weniger Lehrer:innen lassen dagegen eine weites Verständnis von Politik und Politischer Bildung erkennen. Diesem sind Äußerungen zuzuordnen wie „Alles Leben ist Politik" (AUL03) oder „Politik ist für mich Leben in der Gesellschaft" (ML18).
In Hinblick auf Synergien von historischem und politischem Lernen fällt auf, dass die Relevanz des Gegenwartsbezuges mit dem Kombinationsfach häufig in Verbindung gebracht wird. Aber nur ein:e Teilnehmer:in (ML06) hat historische Orientierungskompetenz als Schnittmenge der beiden Fachperspektiven ausgemacht und die im Lehrplan enthaltenen Längsschnitte als „der Idee der Politischen Bildung näher" bezeichnet. Synergien zwischen historischen und politischen Lernprozessen liegen insbesondere in der historischen Orientierungskompetenz, denn

die Beschäftigung mit Vergangenheit soll die Orientierung in Gegenwart und Zukunft fördern (Schreiber & Hasberg, 2020, S. 170; Kühberger, 2009, S. 113). Stattdessen werden Lernziele des historisch-politischen Unterrichts überwiegend von der historischen Fachperspektive her gedacht. Für eine:n Lehrer:in besteht politische Kompetenz beispielsweise darin, „dass [die Schüler:innen historisches Wissen] anwenden/einordnen können" (AUL14), ein:e anderer:e bestimmt als Ziel „Strukturen von Diktaturen und demokratische[n] Systeme[n] durch die Geschichte verstehen" zu können (AUL17) und laut einer weiteren Lehrkraft sollen Schüler:innen lernen, „dass Geschichte nicht vergangen ist". Nur zwei der befragten Lehrer:innen benennen dagegen Friedenserziehung als übergeordnetes Ziel historisch-politischer Bildung.

Notwendigkeit für die Professionalisierung im Bereich der politischen Bildung
Die empirischen Ergebnisse verweisen auf fragmentarische Vorstellungen von österreichischen Lehrkräften des Unterrichtsfaches „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung" zur Politischen Bildung. Dabei ist zu bedenken, dass die vorgestellte Studie Konzepte zur Politischen Bildung nicht zum Hauptgegenstand hatte. Von daher wird der Interviewleitfaden auf Basis der vorgestellten Daten überarbeitet und der Fokus auf das Fachwissen und fachdidaktische Wissen von Lehrer:innen der österreichischen Sekundarstufe hinsichtlich politischer Bildung verschoben. Die Stichprobe wird erweitert, indem nicht nur Lehrer:innen der Sekundarstufe 1, sondern auch der Sekundarstufe 2 einbezogen werden. Zudem soll zwischen Experten-Lehrkräften und Novizen-Lehrkräften unterschieden werden.
Dennoch ergibt sich aus dem Problemaufriss und den noch bruchstückhaften empirischen Daten für die Professionalisierung in der Politischen Bildung vor dem Hintergrund des Kombinationsfaches „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung",

1. dass Konzepte des fächerübergreifenden Unterrichts und dessen Konsequenzen für die Unterrichtspraxis in der Aus-, Fort- und Weiterbildung thematisiert werden müssen
2. dass ausgehend von den Präkonzepten von angehenden Lehrer:innen Konzepte Politischer Bildung explizit in der Aus-, Fort- und Weiterbildung diskutiert werden müssen
3. dass bereits für die Ausbildung von Lehrer:innen für das umbenannte Kombinationsfach „Geschichte und Politische Bildung" ein Ausgleich in der Gewichtung der beiden Fachperspektiven notwendig ist.

Fortbildung im Bereich politischer Bildung als Professionalisierungsmaßnahme
(Martina Rabl, Tamara Katschnig, Daniela Liegl, Sebastian Schuh)

Dieser Beitrag beschreibt zwei Forschungsprojekte zu Fortbildungen in Politischer Bildung der KPH Wien/Krems, einerseits ein Projekt (2018-2023) mit Schwerpunkt auf Erfahrungen der Beteiligten zur Umsetzung des Lehrplans 2016. Andererseits ein Projekt zu Angeboten der Lehrer:innen-Fortbildung in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GSP) in der SEK I. Im ersten Projekt wurden Schüler:innen und deren Lehrer:innen befragt (2268 Schüler:innen/44 Lehrkräfte an 24 Schulen in NÖ). Die Methoden waren quantitativ-schülerseitig ein Fragebogen und qualitativ auf Seiten der Lehrkräfte Interviews (Auswertung nach Mayring). Die Ergebnisse der Interviews zur Fortbildung stellen den Schwerpunkt dieses Beitrags dar und führten dazu, dass Fortbildungen entstanden.
Das zweite Projekt (2020-2022), unterstützt von Gerhard Lechner und Evelyn Pfeffer, beschäftigte sich mit der Lehrer:innen-Fortbildung in GSP, bei der es bisher wenig regionale Fortbildungsveranstaltungen gab. Infolgedessen entwickelte sich ab September 2018 das Netzwerk der GSP-Lehrer:innen in NÖ. Um hohe Akzeptanz durch die Kolleg:innen zu erreichen, wurde vorab das Interesse an erwünschten Themen in den Regionen erhoben. Mittels Online-Fragebogen wurde die Zielgruppe zu behandelnden Inhalten befragt. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass sich fast die Hälfte aller Lehrpersonen in GSP ein vermehrtes Angebot von regionalen Fortbildungen wünscht. Die Themen betreffend werden v.a. Unterrichtsbeispiele der Umsetzung politischer Bildung zu mehr als 80 % favorisiert.

Politische Bildung und die Umsetzung der Bildungsziele gemäß den Forderungen des neuen Lehrplans für GSP 2016 auf der Sekundarstufe 1 (2019-2023)
Im Zuge dieses Forschungsprojektes wurden in zwei aufeinanderfolgenden Jahren aus Sicht der Lehrer:innen (Interviews) die Umsetzung der Politischen Bildungsinhalte, Lehrplan, Schulbücher, Methodik und *Fortbildungen* analysiert. Folgende Forschungsfragen wurden literaturbasiert formuliert: Inwieweit fühlen sich die Lehrer:innen für die Umsetzung dieser neuen Lehrplanforderungen methodisch-didaktisch umfassend fort- und ausgebildet? Haben die Lehrer:innen Präferenzen in Bezug auf methodisch-didaktische Fortbildung oder favorisieren Sie mehr inhaltliche Themen? Die Stichprobe bestand 2019 aus 20 Interviews mit

Lehrer:innen der SEK I (AHS/NMS) an 16 Schulen, 2020 aus 24 Interviews mit Lehrer:innen der SEK I (AHS/NMS) an 17 Schulen. Der Interviewleitfaden wurde von 2019 auf 2020 aufgrund von Veränderungen der politischen Landschaft in Österreich sowie der Präzisierung von Begriffen verändert. Die Kategorisierung der Fragen erfolgte in Anlehnung an Mayring (2010) deduktiv und ergänzend induktiv. Folgende Kategorien waren dabei leitend: Kenntnis der Forderungen des Lehrplans 2016, Probleme bei der Umsetzung/ Einschränkungen, Erwecken von politischen Haltungen, Fortbildungen, Vermittlungsverfahren (genetisch-chronologisch, Längs- und Querschnitte), Tagesaktuelles, Schulbücher und Unterrichtsmaterialien, Prinzip Politische Bildung, Geprüfte/ungeprüfte Lehrer:innen bei der Umsetzung der Lehrplanforderungen. Folgende Ergebnisse lassen sich berichten: Was die Aus- und Fortbildung betrifft, so fühlt sich 2019 ein Viertel der Befragten nicht entsprechend aus- bzw. fortgebildet, wobei dem Selbststudium eine zentrale Rolle zukommt. Der Grund dafür liegt nach Ansicht der Befragten auch darin, dass es zu wenig entsprechende Fortbildungsangebote gäbe. Auch 2020 wird der Aus- und -fortbildung im Bereich der Politischen Bildung von den befragten Lehrkräften ein gravierend schlechtes Zeugnis ausgestellt. Die Vernachlässigung der politischen Bildung in der Ausbildung wird als „Katastrophe" beschrieben, nur vereinzelt würden solche Inhalte „reingeschmissen". Auch Fortbildungen werden als „seichte Aktionen" aufgefasst, die mehr kaschieren sollen, als Neues bringen oder ein Umdenken bewirken. Präferenzen in Bezug auf methodisch-didaktische Fortbildungen zeigen sich in der Bereitschaft zu bzw. dem ausdrücklichen Wunsch nach Fortbildungen in diesem Bereich. Hier zeigt sich eine Zweiteilung: Erstens in jene, die inhaltliche Fortbildungen präferieren, sprich aufgrund mangelnder Ausbildung Fachwissen vermittelt bekommen wollen und zweitens jenen, die sich einen Fortbildungs-Fokus auf der didaktischen Umsetzung wünschen. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Politische Bildung im Schatten der Geschichte fungiert, die Angebote in Bezug auf Fortbildungen in diesem Bereich zu wenig wahrgenommen werden und dass definitiv der Wunsch nach entsprechenden Fortbildungen gegeben ist. Die Themenwünsche der befragten Lehrer:innen sind breit gefächert, sehr häufig wird der Wunsch nach Fortbildungen in Bezug auf Methoden genannt. Auch die Vertiefung von fachlichen Inhalten und nach praxisorientiertem Material sowie eine Vernetzung von Lehrpersonen wird gewünscht. Als Konsequenz daraus wurden z.B. folgende Fortbildungsveranstaltungen angeboten: Aktuelle politische Themen, Poli… was? – Politische Bildung praxisnah vermittelt, Zeitgeschichte aktuell unterrichten.

Angebote der Lehrer*innen Fortbildung in Geschichte und Politische Bildung (GPB) in der Sekundarstufe 1 (2020-2023)

Zu den zentralen Angeboten in GPB im Rahmen der Fortbildung der Pädagogischen Hochschulen ergab sich im September 2018 die Möglichkeit zur Dezentralisierung durch die Gründung des Netzwerks der GPB-Lehrer:innen der SEK I durch die Bildungsdirektion NÖ.

Um einen hohen Zuspruch und Akzeptanz zu erreichen, wurde schon bei den ersten Fortbildungsveranstaltungen eine Befragung in den Regionen durchgeführt. Befragt wurden die Teilnehmer:innen in Bezug auf Fortbildungspräferenzen, Möglichkeiten der Unterstützung, Schulbücher und Anregungen zum Ausbau des Netzwerks.

Folgende Forschungsfrage standen im Zentrum: „Welche Faktoren beeinflussen das gesteigerte Interesse der Lehrer:innen an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen, wenn sie in die Themenfindung eingebunden werden? Welche Themen werden gewünscht?" Die Stichprobe bestand aus 146 Teilnehmer:innen aus ganz Niederösterreich. Die Befragung erfolgte online und in Papierform, die Auswertung mit Google docs und die Kategorisierung der offenen Fragen erfolgte in Anlehnung an Mayring (2010). Es ergaben sich folgende Ergebnisse: Gesteigertes Interesse der Fortbildungen im Rahmen des Netzwerks ergibt sich aus der Regionalität, dem Angebot von praxisorientiertem Unterrichtsmaterial sowie der Beteiligungen von Teilnehmer:innen des Netzwerks an Projekten. Als Konsequenz daraus wurden z.B. folgende Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen des Netzwerks angeboten: Konkrete Ideen zur Umsetzung Politischer Bildung in der Sek 1, Fake News – Don`t fool me! Folgendes kann zusammenfassend festgehalten werden: Es gab Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Module, die Bereitschaft zur Fortbildung war sehr hoch (58,2 %), adäquate Schulbücher waren anfänglich nicht vorhanden und es gab ein eindeutiges Bekenntnis zur Regionalität und zur intensiven Vernetzung der Lehrer:innen für GPB. Diese Ergebnisse sind auch empirisch bewiesen (Müller, 2019, S. 101), insbesondere, dass Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu den drei wichtigsten Einflussfaktoren für die Qualität des Schulsystems zählt. Berufsbegleitendes Lernen hat entscheidende Bedeutung für den Aufbau und Erhaltung von Kompetenz (Mayr & Posch, 2012). Es besteht auch der Wunsch nach vermehrten regionalen

Fortbildungen in Hinblick auf den Lehrplan 2023/24. Eine vertiefende Zusammenarbeit zwischen Netzwerk und Bildungsdirektion wird ebenfalls gewünscht (Müller, 2019, S. 101).

Fazit, Ausblick und Diskussion

Die Ausgangslage stellte die modulare Form in der Unterstufe als großen Gegensatz zum Lehrplan bisher dar. Politische Bildung wurde erstmals verankert, obwohl es bereits 30 Jahre Lippenbekenntnisse zur Vermittlung politischer Bildungsinhalte in allen Schulstufen gab. Die Frage, die sich hier stellt: „Kommt es wirklich zu einem Paradigmenwechsel und bekommt Politische Bildung eine wichtigere Stellung im Fächerkanon?" Problematisch stellt sich dar, dass keine entsprechende Vorbereitung, kaum begleitende Hilfestellungen für die Pädagog:innen (mangelnde Ausbildung bzw. fehlende Fortbildung) und auch keine entsprechenden Schulbücher zu Beginn der Lehrplanumstellung vorhanden waren. Ein Fazit aus den beiden Forschungsprojekten ist der starke Wunsch nach Regionalität und Vernetzung, die Lehrer:innen sehr häufig an den alten Strukturen des Lehrplans vor 2016 festhalten. Diese Ist-Analyse zeigt auch die große Skepsis und die Ressentiments der Lehrer:innen in Bezug auf die Umsetzung politischer Bildungsinhalte. Dies hat zur Folge, dass politische Bildung oft nur am Rande im Unterrichtsgeschehen umgesetzt wird und als Anhängsel des Geschichtsunterrichts gesehen wird. Eine weitere Problematik stellen Längs- und Querschnitte, die mittlerweile im GPB-Lehrplan vorgeschrieben sind, dar. Es werden von den Lehrkräften nach wie vor mit großer Mehrheit der genetisch-chronologische Zugang gewählt. Diese Diskussionen zeigen nicht nur in Österreich, sondern auch in Deutschland, wo in der Lehrerschaft erhebliche Vorbehalte gegen Begriffe wie Module oder Kompetenzen zeigt (Dorit et al., 2012).
Als problematisch gilt auch nach wie vor die Ausbildung für Pädagog*innen in GPB, da einerseits der große Überhang an historischen Inhalten gelehrt wird und andererseits die Inhalte sehr querschnittsbezogen sind, wobei politische Inhalte in der Ausbildung kaum vermittelt werden. Außerdem stellen die Lehr- und Lernbücher, welche viele Jahre verwendet und oft nicht dem aktuellen Lehrplan entsprechen eine Herausforderung dar (Rabl et al., 2019). Gefordert wird ein intensiverer Ausbau von Netzwerken sowohl in online-Form (z.B. moodle-Plattformen) als auch in Präsenz. Außerdem sollte die Sichtbarkeit von Fortbildungen intensiviert werden. Der neue Lehrplan für Geschichte und Politische Bildung wurde 2023/24 festgeschrieben. Ergebnisse beider Forschungsprojekte fanden in diesem Zusammenhang durch die Mitarbeit von Martina Rabl, wie z.B. Anwendungsgebiete anstatt von Modulen bzw. die politischen Inhalte blieben unverändert zum Lehrplan 2016 verankert, Berücksichtigung.

Wie wirkt Weiterbildung auf die politikdidaktische Professionalisierung von Politiklehrpersonen? (Thomas Stornig, Axel Eghtessad)

Ausgehend von dem in empirischen Studien festgestellten Bedarf an Fort- und Weiterbildung für Politiklehrer:innen (Larcher & Zandonella, 2014) wurde an der PH Tirol ein neuer Hochschullehrgang konzipiert, der Lehrpersonen unterschiedlicher Schultypen in zwei Semestern für den Unterricht in Politischer Bildung weiterqualifiziert. Bei der Konzeption des Hochschullehrgangs wurden folgende Aspekte mitberücksichtigt: Aufgrund der oftmals nur gering ausgeprägten Erstausbildung der Teilnehmer:innen bildeten erstens fachliche und fachdidaktische Grundlagen der Politischen Bildung einen inhaltlichen Schwerpunkt (Didaktik und Methodik Politischer Bildung, Strukturen und Prozesse österreichischer und europäischer Politik). Nachdem Studien zur Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen bestimmte Kriterien zur Erhöhung der Wirksamkeit von Maßnahmen identifiziert haben (Lipowsky, 2010; Timperley et al., 2007), fanden zweitens einige davon bei der praktischen Umsetzung des Hochschullehrgangs Beachtung. Dazu zählten folgende Kriterien: Selbstverständnis als Lerngemeinschaft, Einbindung von Expert:innen als Referent:innen, Verzahnung von fachwissenschaftlichem/-didaktischem Input mit der Planung und Durchführung von Unterricht sowie Diskussion, Kooperation, Reflexion als durchgängige Prinzipien der Weiterbildungsmaßnahme. Drittens galt es bei der Konzeption des Hochschullehrgangs auch Erkenntnisse aus der Forschung zur Fort- und Weiterbildungskultur mit österreichischem Schwerpunkt mitzudenken (Mayr & Müller, 2010). Lehrpersonen in Österreich besuchen bislang vor allem halb- und ganztägige Fortbildungsseminare mit meist relativ geringem Arbeitsaufwand und schlüpfen dabei oftmals in eine eher passive Zuhörer:innenrolle. Ein neuer Hochschullehrgang und speziell dessen Anforderungen sollten aus pragmatischen Gründen sehr überlegt entworfen werden, um mögliche Teilnehmer:innen nicht zu überfordern. Die Lehrgangsanbieter:innen mussten mitdenken, dass die Anreize zum Besuch einer überwiegend in der lehrveranstaltungsfreien Zeit stattfindenden Weiterbildung relativ gering waren. Wichtig war, genügend Teilnehmer:innen zu finden, um den Lehrgang überhaupt

durchführen zu können. Daher wurde folgende Struktur der 12 bzw. nach einer Curriculums-Revision 10 EC umfassender Weiterbildung festgelegt: Ein einwöchiges Basisseminar mit Grundlagen Politischer Bildung in der letzten Woche der Sommerferien, zwei in Kooperation umzusetzende Praxisprojekte (Politische Bildung als Fachunterricht oder Förderung einer demokratischen Schulkultur), dazu ein begleitendes Praxiskolloquium sowie zwei Follow-up-Seminarwochenenden für die Präsentation bzw. Reflexion der Praxis und neue thematische Inputs (politische Partizipation und Politische Kommunikation/Medien). Als Referent:innen traten Fachwissenschaftler- und Fachdidaktiker:innen aus dem Hochschul- bzw. Schulbereich sowie Vertreter:innen von Journalismus und außerschulischen Einrichtungen auf.
Nachdem der Hochschullehrgang ab dem Studienjahr 2015/16 vier Jahre lang angeboten wurde, stellte sich die Frage, inwieweit der Besuch dieser Weiterbildung tatsächlich zu Fortbildungserfolg (Lipowsky, 2010; Lipowsky & Rzejak, 2017), d.h. zur politikdidaktischen Professionalisierung der Teilnehmer:innen, beitragen konnte. Erste Eindrücke hierzu lieferte eine direkt nach jedem Lehrgangsdurchgang durchgeführte Paper and Pencil-Befragung. Die quantitative Post-Erhebung (n=74) verwies auf durchgehend hohe Zufriedenheit bei den Teilnehmer:innen (Stornig 2021a), was als ein Indikator für Fortbildungserfolg gilt (Lipowsky, 2010). Insgesamt waren die Ergebnisse jedoch ausgesprochen homogen und ließen aufgrund des geringen zeitlichen Abstands zum Lehrgangsabschluss nur sehr geringe Schlüsse darüber zu, inwieweit Lehrer:innen die behandelten Inhalte tatsächlich für ihren Politikunterricht nutzbar machen konnten.

Methodische Vorgangsweise

Dies war der Ausgangspunkt der hier vorgestellten Studie, für die Lehrgangsteilnehmer:innen mittels qualitativer semistrukturierter Leitfadeninterviews befragt werden sollten. Die Stichprobe umfasste am Ende 14 Lehrpersonen aus allen Lehrgangsdurchgängen und im Lehrgang vertretenen Schultypen (vier Personen aus Mittelschulen/MS, zwei aus Polytechnischen Schulen/PTS, drei aus Berufsschulen/BS, drei aus AHS, zwei aus Berufsbildenden höheren Schulen, BHS). Nachdem die Interviews zwischen Oktober 2020 und Jänner 2021 und damit der zeitliche Abstand zur Lehrgangsteilnahme für alle Lehrpersonen zwischen zwei bis fünf Jahre betrug, sollte es möglich sein, Erkenntnisse darüber zu erhalten, inwieweit der Hochschullehrgang aus der Teilnehmer:innenperspektive rückblickend positive Auswirkungen auf deren schulische Praxis hatte. Die Interviews wurden transkribiert und anschließend mit Hilfe der Software MAXQDA über eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016) in zwei Materialdurchläufen ausgewertet. In einem ersten Schritt wurde das Datenmaterial vom Politikdidaktiker Thomas Stornig, der auch maßgeblich für die Konzeption und Durchführung des Hochschullehrgangs verantwortlich war, individuell codiert. In einem zweiten Schritt war es wichtig, einen zweiten Codierer in die Datenanalyse einzubeziehen, der selbst nicht mit der Ausführung der Weiterbildungsmaßnahme befasst war, aus einer nicht-affinen Fachdidaktik kommt und deshalb die nötige Distanz für eine Evaluation mitbringen sollte. Der zweite Materialdurchlauf wurde daher mit dem Chemiedidaktiker Axel Eghtessad vorgenommen, der über Vorerfahrung in der qualitativen Inhaltsanalyse verfügt. Die Kategorienbildung erfolgte deduktiv auf der Basis einer von Lipowsky (2010) konzipierten Übersicht zur Beforschung von Fortbildungserfolg. Dieser kann demzufolge über vier Dimensionen gemessen werden: der Akzeptanz und Zufriedenheit der Teilnehmenden (I.), den Auswirkungen auf deren Wissen, Überzeugungen und Orientierungen (II.) sowie deren Unterrichtshandeln (III.) und auf das Lernen der Schüler:innen (IV.). Diese vier Dimensionen wurden folglich als Hauptkategorien verwendet. Im Codierprozess wurde das deduktiv gebildete Kategoriensystem durch induktiv aus dem Material abgeleitete Kategorien ergänzt und ausdifferenziert. Dabei entstand unter anderem eine weitere Hauptkategorie, die Aussagen zur Auswirkung des Lehrgangs auf deren gegenseitige Vernetzung (V.) sammelte. Der gemeinsame Vergleich der Codes im Analyseprozess machte weitgehend Übereinstimmung beider Codierer sichtbar. Beispielsweise wurde bei ca. 5% der Fundstellen über die Änderung der Länge der Fundstelle diskutiert und in ca. 2% der Fälle wurde schließlich die Länge der Fundstelle neu codiert, weil dies förderlich für die Passung zwischen Kategorie und Code erschien.

Die Ergebnisse im Überblick

Die empirische Befragung verstärkte zunächst den Eindruck der quantitativen Studie (Stornig 2021a), indem viele Aussagen der Interviewten auf eine große Akzeptanz und Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der absolvierten Weiterbildung schließen lassen. Diese Aussagen betrafen zunächst die Bereiche Organisation, Administration und Seminarleitung, die Terminplanung und das erforderliche Ausmaß an Arbeitsstunden. In diesem Kontext wurde

besonders wertgeschätzt, dass die Seminarleitung durchgehend bei allen Lehrveranstaltungen anwesend war und selbst als Moderator vom Fach immer wieder inhaltliche Bezüge zwischen den verschiedenen Lehrveranstaltungen bzw. Unterrichtsphasen herstellen konnte. Somit gelang es auch, von verschiedenen Referent:innen gestaltete Teile besser miteinander zu verknüpfen und allfällige Wiederholungen zu vermeiden. Weiters schätzten die Befragten, dass damit die Seminarleitung auch ständig ansprechbar für individuelle z.B. administrative Angelegenheiten war. Überhaupt wurde die Auswahl der Referent:innen ganz überwiegend sehr positiv gewürdigt. In diesem Kontext wurde immer wieder genannt, dass es sehr wohltuend für die Lehrpersonen war, fachliche Inputs von ausgewiesenen Expert:innen zu erhalten und dabei immer reichlich Möglichkeiten zur Diskussion vorzufinden. Dabei war den Teilnehmer:innen immer besonders wichtig, dass die behandelten Aspekte in irgendeiner Weise Relevanz für das Berufsfeld Schule oder für von Politischer Bildung zu thematisierende Inhalte hatten. Wie etwa das folgende Zitat zeigt, erhielt die Lernlinie des Lehrgangs (Verknüpfung von Input, Unterrichtspraxis, Kooperation, Reflexion und Dokumentation) großen Zuspruch. Hierbei spielt die befragte Lehrperson auch auf das für den Lehrgang besonders wichtige kooperative Element an, das eine Kultur des Voneinander-Lernens fördern sollte.
L: Ja, ich habe das – vor allen Dingen die Zusammenarbeit mit der Kollegin war – finde ich ganz befruchtend ja. Also das war ganz – und sie ist einfach sehr begeisterungsfähig auch – das ist dann was, das eh immer ganz lässig ist wenn man etwas ausprobieren kann. Also das war ganz super. Und auch dann wie wir gesehen haben, wie die Anderen so berichtet haben. [...] Ich habe aber ganz sicher (..) Teile davon einfach aufgenommen und das hat auch etwas bewirkt. Das habe ich ganz interessant gefunden. (L5, MS)

Eine überraschende und besonders relevante Erkenntnis der Studie ist, dass die an sich mehr pragmatischen Gründen geschuldete schulartenübergreifende Zusammensetzung und der damit verbundene Austausch von den befragten Lehrpersonen stark positiv bewertet wurden. Alle Befragten begrüßten es sehr deutlich, dass sie vor dem Hintergrund der gemeinsamen Vision als Lerngemeinschaft (Förderung der demokratischen Bürger:innenschaft der ihnen anvertrauten Schüler:innen) Einblicke in die Politische Bildung in anderen Schultypen erhielten. Dabei fielen zahlreiche Aussagen, dass der kollegiale Austausch mit Lehrpersonen anderer Schultypen u.a. für die Reflexion der eigenen Tätigkeit sehr befruchtend war. Auch gelte es, um Ziele Politischer Bildung zu erreichen, die gesamte Schulbiografie von Kindern und Jugendlichen stärker zu berücksichtigen. Im folgenden Zitat nimmt eine Lehrperson darauf Bezug, dass man aus dem Einblick in andere schulische Zusammenhänge für den eigenen Unterricht profitieren könne:
Das habe ich ganz wichtig gefunden. Also das hat mir sehr gut gefallen, weil man dadurch einfach ein bisschen einen Einblick in andere Schultypen gekriegt hat. Also was ist zum Beispiel in der HAK? Da gibt es ganz andere Schwerpunkte […] Also man kriegt ein bisschen einen Blick in eine andere Unterrichtswelt und aus dieser anderen Unterrichtswelt kann man für sich wieder etwas holen. Also ich habe das gut gefunden, (..) produktiv gefunden. Aber ich denke es waren alle offen im Austausch auch. […] Also ich habe es schon sehr spannend und toll gefunden und ich finde es gar nicht so gut wenn man immer nur in einem gleichen Dings drinnen ist. (L10, MS)

Von zentraler Bedeutung war die Frage, inwieweit die Teilnehmer:innen ihrer Ansicht nach dem Lehrgangsbesuch Auswirkungen auf ihr Wissen, ihre Überzeugungen und Orientierungen sowie ihr Unterrichtshandeln und auf das Lernen der Schüler:innen beimaßen. Quer durch die Stichprobe zeigte sich hohe Zustimmung, dass solche Auswirkungen tatsächlich wahrgenommen wurden und damit ein Beitrag zur politikdidaktischen Professionalisierung geleistet werden konnte. Bei der Analyse zeigte sich, dass Aussagen in Bezug auf unterschiedliche Dimensionen wie im Folgenden z.B. Auswirkungen auf affektiv-motivationale Orientierungen und Wissen oftmals nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden waren, sondern dass diese Dimensionen miteinander zusammenhängen.
Also ich war danach wirklich motiviert, die Dinge inhaltlich anzuwenden. Wirklich über solche Themen noch vermehrt noch zu diskutieren. Weil ich habe das davor einmal generell ausprobiert in dem Jahr davor und für das Freifach habe ich mit dem Lehrgang dazu die Basis noch gekriegt, sozusagen zum Vertiefen. (L9, MS)
Zahlreiche Aussagen lassen darauf schließen, dass der Lehrgangsbesuch tatsächlich auch die Unterrichtspraktiken der Befragten verändert hat, was einzelnen zufolge auch Auswirkungen auf das Lernen der Schüler:innen hatte. Entsprechende Aussagen zum Lernerfolg sind freilich mit viel Vorsicht zu betrachten, spiegeln diese doch nur die Sichtweise der Lehrpersonen und

nicht der Lernenden wider. Wie das folgende Zitat zeigt, konnten Lehrperson etwa durch die Lehrgangsteilnahme ihr Spektrum an Unterrichtsmethoden erweitern, was offenbar zu veränderten Unterrichtspraktiken führte.
Aber Manches habe ich schon probiert und mir auch wirklich gedacht: Das probiere ich auch in Klassen aus. Also etwas, was ich mit dem L12 selber gemacht habe vorher. Was ich zum Beispiel (.) nie - wo ich immer zurückhaltend war so mit (..) Rollenspielen oder so, Theater spielen oder so. Das hätte ich mich vorher nie getraut. Oder weil ich gedacht habe: Was passiert dann? In welche Richtung geht das? Solche Sachen habe ich dann schon ausprobiert. Und das war dann eigentlich eine positive Erfahrung. Oder so Standbilder machen, das habe ich auch ausprobiert und das hätte ich vorher einfach nicht getan. Und Manches muss ich einfach noch – wo ich sage: Da greife ich noch rein in die Kiste und werde schauen: Kann ich da noch etwas anwenden oder nicht? (..) Aber die Kiste ist da. (L13, AHS)

Diskussion
Die Ergebnisse der hier präsentierten Studie machen deutlich, dass aus Sicht der Befragten durch die Teilnahme an einer Weiterbildung zur Politischen Bildung tatsächlich ein Schritt zu ihrer politikdidaktischen Professionalisierung geleistet werden konnte. Ferner belegen die Ergebnisse, dass das Konzept des Hochschullehrgangs bzw. konkret die in Anlehnung an empirisch gesicherte Erkenntnisse nachhaltiger Fort- und Weiterbildungsforschung (Lipowsky, 2010; Timperley et al., 2007) konzipierte Lernlinie erfolgreich war. Die Verschränkung von Input, Unterrichtspraxis, Kooperation, Reflexion und Dokumentation trug aus Sicht der Befragten definitiv zur Zufriedenheit und zur Lernwirksamkeit der Weiterbildung bei. Aufgrund des qualitativen Studiendesigns lassen deren Aussagen freilich keine allgemeingültigen Erkenntnisse zu. Sie geben jedoch wichtige Einblicke, wie Weiterbildung aus subjektiver Sicht die Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtstätigkeit unterstützen kann und welche Aspekte Planende von Angeboten deshalb berücksichtigen sollten. Zu diskutieren ist, inwieweit sich über die beschriebene Form qualitativer Befragung tatsächlich Fortbildungserfolg erhoben werden kann, da in den Interviewfragen bereits deduktive Kategorien vorangelegt waren. Für diese Annahme sprach, dass die Interviewten trotz des großen zeitlichen Abstands zum Lehrgangsbesuch sehr detailreich antworteten und ihre Lernerfahrungen tiefergehend erläutern konnten. Abschließend ist auch nach der Übertragbarkeit des Lehrgangskonzepts auf andere regionale und fachliche Kontexte zu fragen. Diese systemischen und fach(kulturellen) Spezifika gilt es bei der Konzeption von Weiterbildung entsprechend zu berücksichtigen, damit diese letzten Endes von der Zielgruppe als Lerngemeinschaft erfolgreich angenommen werden.

Schlussfolgerungen
Die in diesem Beitrag vorgestellten Studienergebnisse von Martina Rabl und Kolleg:innen sowie von Heike Krösche verweisen auf die Notwendigkeit zur Professionalisierung von österreichischen Lehrkräften der Politischen Bildung. Wie bereits von früheren Studien offengelegt, besteht eine Problematik in der Lehramtsausbildung. Diese ist in allen vier österreichischen Lehramtsverbünden sehr stark auf das Unterrichtsfach Geschichte zugeschnitten und die Politische Bildung nimmt eine vergleichsweise marginalisierte Stellung im Studium ein. Daher werden Lehrpersonen auch künftig besonders stark auf Angebote der Fort- und Weiterbildung im Bereich der Politischen Bildung angewiesen zu sein, um die in den Lehrplänen formulierten Bildungsinhalte entsprechend umzusetzen und politischen Kompetenzerwerb bei Lernenden wirksam zu fördern. Sehr häufig nehmen Lehrpersonen jedoch das bestehende Fortbildungsangebot in zu geringem Ausmaß wahr. In Hinblick auf die Professionalisierung von Politiklehrkräften besteht hier in jedem Fall Verbesserungsbedarf. Wie die Studie von Thomas Stornig und Axel Eghtessad darlegen konnte, kann Weiterbildung durchaus erfolgreich zur politikdidaktischen Professionalität führen. Am Beispiel des in diesem Kontext evaluierten Hochschullehrgangs zur Politischen Bildung an der PH Tirol zeigte sich, dass das spezifische auf Erkenntnissen der Wirksamkeitsforschung basierende Lehrgangsdesign von den Teilnehmer:innen sehr gut angenommen wurde. Insbesondere die im Hochschullehrgang umgesetzte Verknüpfung von verschiedenen Lernphasen (Input, Unterrichtspraxis, Kooperation, Reflexion, Dokumentation) trug hierbei sehr zur Zufriedenheit der teilnehmenden Lehrer:innen bei und wie die Ergebnisse sichtbar machen, konnte der Besuch der Weiterbildung aus Sicht der Befragten tatsächlich zur Veränderung von Kenntnissen, Überzeugungen und Unterrichtspraktiken führen.

Literatur

Autorengruppe Fachdidaktik (2017). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht.* Wochenschau.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF), *Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzerlass 2015*, GZ BMBF-33.466/0029-I/6/2015 (2015).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017). *Schulrecht.* https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html (abgerufen 07.11.2021).

Bundesministerium für Unterricht, Wissenschaft und Forschung (2018): Lehrpläne - Neue Mittelschulen. Kundmachungsorgan BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 230/2018 https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf (abgerufen am 20.03.2020).

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (2017). *Studie der Uni Bielefeld zur Lage der Politischen Bildung in der Sekundarstufe I.* https://dvpb.wordpress.com/2017/12/20/studie-der-uni-bielefeld-zur-lage-der-politischen-bildung-in-der-sekundarstufe-i/ (abgerufen am 20.11.2021).

Ecker, A. & Helmuth, T. Geschichte der Politischen Bildung. *Plattform historisch politische Bildung*. https://historisch-politische-bildung.at/geschichte-der-pb/geschichte-der-pb-2/ (abgerufen am 24.11.2021).

Gessner, S. (2013). Kritische politische Bildung oder: Was brauchen Schüler und ihre Lehrer? Ein Essay. In. B. Widmaier & B. Overwien (Hrsg.), *Was heißt heute Kritische Politische Bildung?* (S. 86–90). Wochenschau.

Gloe, M. & Oeftering, T. (2020). Didaktik der politischen Bildung. Ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung. In D. Meyer, W. Hilpert & B. Lindmaier (Hrsg.), *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung* (S. 87–132). Bundeszentrale für politische Bildung.

Hafeneger, B. (2018). Politische Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1111–1132). Springer Fachmedien.

Hellmuth, T., & Kühberger, C. (2016). *Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*" (2016). Bundesministerium für Bildung.

Krammer, R., Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Short Summary. Langfassung*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Beltz Juventa.

Kühberger, C. (2009). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung.* Studienverlag.

Larcher, E. & Zandonella, M. (2014). *Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien*. Arbeiterkammer Wien, Zentrum für politische Bildung Pädagogische Hochschule Wien, SORA Institute for Social Research and Consulting, Wien.

Leonhard, T., Košinár, J. & Reintjes, C. (2018). Editorial: Von Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Leonhard., J. Košinár, J. & C. Reintjes Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 7–13). Klinkhardt.

Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Waxmann.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung, 70*(4), 379–399.

Marchart, J. M. (2017, 20. September). Die Angst vor der Politik in der Schule. *Wiener Zeitung*. https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/918171-Die-Angst-vor-Politik-in-der-Schule.html (abgerufen am 07.11.2021).

Massing, P. & Weißeno, G. (1995). *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts.* Leske und Budrich.

Mayr, J. & Müller, F. H. (2010). Wovon hängt es ab, wie und wieviel sich Lehrerinnen und Lehrer fortbilden? In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *BIFIE-Report 4/2010: TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive.* (S. 11–25). Leykam.

Mayr, J. & Posch, P. (2012). Lehrerbildung in Österreich: Analysen und Perspektiven. Bosse, Dorit et al. (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 29–45). Prolog.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Rowohlt.

Mittnik, P. (2017, 17. Mai). Über das Versagen der politischen Bildung. *DerStandard.at*. https://www.derstandard.at/consent/tcf/story/2000057807469/ueber-das-versagen-der-politischen-bildung (abgerufen am 24.04.2020).

Müller, F.H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Beitrag 3: Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In: S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C.

Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Leykam.

Negt, O. (2010). *Der politische Mensch: Demokratie als Lebensform*. Steidl Verlag.

Oeftering, T. (2013). *Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts.* Wochenschau.

Online Kurier (2014, 23. Oktober). Kaum Zeit für Politische Bildung. https://kurier.at/leben/studie-kaum-zeit-fuer-politische-bildung-in-der-schule/92.858.235 (abgerufen am 07.11.2021).

Österreichische Bundesregierung (2013). *Erfolgreich. Österreich. Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung für die Jahre 2013 bis 2018*. https://www.politik-lernen.at/dl/OkopJKJKonmKNJqx4KJK/131216_Regierungsprogramm_Barrierefrei_pdf (abgerufen am 13.10.2023).

Pajares, M. F. (1992). Teachers Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research* 62(3), 307–332.

polis aktuell (2017). *Politische Bildung im Lehrplan GSK/PB Sek I (2016). Handreichung für die achte Schulstufe.* (https://politik-lernen.at/dl/lorlJMJKomlkKJqx4KJK/pa_2017_05_Lehrplan_GSPB_Sek_I_achte_Schulstufe_web.pdf (abgerufen am 24.3.2020).

Rabl, M., Lechner, G., Naderer, L., Pfeffer, E., Bruckberger, I., Baier, J. & Wimmer, V. (2019). *Forschungsprojekt der KPH Wien/Krems. Fortbildungsangebote für Lehrer*innen in Geschichte und Politischer Bildung in der Sekundarstufe 1.*

https://kphwien.sharepoint.com/:w:/r/sites/fuegeschichteundpolitischebildung/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B2582AAB5-4A4D-4E12-90D7-E171DAA30DE1%7D&file=%C3%9Cbersicht_GSPB%20B%C3%BCcher%20(1).docx&action=default&mobileredirect=true (abgerufen am 22.11.2021).

Schreiber, W. & Hasberg, W. (2020). Geschichtsdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. In M. Rothgangel et al. (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 155–181). Waxmann.

SORA Institute for Social Research and Analysis, Institut für Konfliktforschung, & Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck (2010). *International Civic and Citizenship Education Study. Hauptergebnisse Österreich.* Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Stornig, T. (2021a). Nachhaltige Weiterbildung in der Politischen Bildung möglich machen! Erfahrungen und empirische Ergebnisse zur Einführung eines neuen Hochschullehrgangs an der PH Tirol. *Erziehung & Unterricht*, *1-2/2021*.

Stornig, T. (2021b). *Politische Bildung im Kontext von Wählen mit 16: Zur Praxis schulischer Demokratiebildung*. Springer VS.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. New Zealand Ministry of Education. http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf (abgerufen am 3.11.2019).

Claudia Marusic-Würscher
Salome Schneider Boye
Julia Kosinar
Tobias Leonhard
Adrian Moser

Pädagogische Hochschule Zürich

„Wir sagen ihnen liebevoll ‚Poldis'"
Außergewöhnliche Einstiege in den Lehrberuf im Kanton Zürich

Einleitung

Der Mangel an Lehrpersonen befördert seit geraumer Zeit, insbesondere in der Primarstufe, die Anstellung von Personen ohne einschlägiges Lehramtsstudium (Reintjes et al. 2020). In der Schweiz stellt ein solcher Einsatz zwar kein neues Phänomen dar (Criblez, 2017), es liegen bis dato aber weder empirische Untersuchungen noch systematische Beschreibungen zur Gruppe von Lehrpersonen ohne Diplom vor.

Die vorliegende Studie „Außergewöhnlicher Berufseinstieg im Kanton Zürich" (ABZ, PH Zürich, 2022-2023), reagiert auf den Beschluss im Kanton Zürich, im Frühjahr 2022 aufgrund des anhaltenden Lehrer:innenmangels die formellen Anforderungen zur Anstellung von ‚Personen in verantwortlicher Unterrichtstätigkeit' nochmals deutlich zu senken. Trotz diverser Maßnahmen der Bildungsdirektion wie z.B. die Verlängerung von Anstellungen über das Pensionsalter hinaus, die Empfehlung der Prüfung von Pensenerhöhungen, die aktive Rekrutierung von Wiedereinsteiger:innen und der Einsatz von Studierenden der Pädagogischen Hochschule, waren über 500 Stellen in der Volkschule (von ca. 18 000) im Kanton noch unbesetzt. Die Bildungsdirektion reagierte auf den anhaltenden Mangel mit folgender Medienmitteilung: „Als kurzfristige Maßnahme erhalten die Schulgemeinden die Möglichkeit, Lehrpersonen anzustellen, die nicht über die üblicherweise erforderliche Zulassung verfügen. Diese Anstellungen sind auf ein Jahr befristet. Die Schulgemeinden erhalten damit mehr Flexibilität bei der Besetzung von offenen Stellen." (Bildungsdirektion Zürich, 2022).

Nachdem bereits mit der Anstellung von Studierenden nach deren erstem (erfolgreichen) Studienjahr ein Weg der Verminderung von Eintrittsanforderungen an ‚Personen in unterrichtender Funktion' vorgebahnt wurde, wurde mit der neuen Maßnahme ein faktisch formell voraussetzungsloser Einstieg in die Unterrichtstätigkeit vorgenommen. Diese „kurzfristige Maßnahme" wurde im Frühjahr 2023 indes um ein Jahr verlängert. Unabhängig von einer lehrberufsbezogenen Qualifikation liegt es seitdem in der Verantwortung der Schulleitungen, geeignete Personen für die jeweiligen Bedarfe vor Ort zu rekrutieren. Im Jahr 2022 wurden im Kanton Zürich etwa 570, im Jahr 2023 ca. 600 Lehrer:innen, entsprechend 6% der Gesamtstellenzahl in diesem Modus angestellt.

Ausdruck der Ambivalenz gegenüber dieser Entwicklung ist das Akronym POLDI, das die damit Bezeichneten als „*P*ersonen *o*hne *L*ehr*di*plom" identifiziert. Das Titelzitat des Beitrags stammt von der Zürcher Bildungsdirektorin und kennzeichnet ebenfalls die konstitutive Spannung zwischen ‚gebraucht werden' und dennoch ‚nicht für voll genommen werden'. Die Reaktionen der Verbände und die medialen Diskussionen waren von dieser Spannung – und von Vorwürfen zu Versäumnissen der Bildungspolitik – geprägt, die hier nicht ausgeführt werden können. Die Pädagogische Hochschule Zürich wurde aufgefordert, eine einwöchige (sic!) Kompaktwoche und berufsbegleitendes Coaching als Unterstützungsangebot zu entwickeln; ein weiterer privater Bildungsanbieter entwickelte ein eigenständiges Angebot mit regelmäßigen Terminen über einen längeren Zeitraum.

Die hier skizzierte Ausgangslage war eine ‚Steilvorlage' für ein Begleitforschungsprojekt, aus dem wir im vorliegenden Beitrag erste Befunde darstellen. Die empirische Befassung mit den betroffenen Lehrpersonen und Kollegien erscheint uns insbesondere vor dem Hintergrund, dass der Mangel an Lehrkräften neben der Schweiz auch weitere Länder beschäftigt und voraussichtlich weiterhin bestehen wird (Bundesamt für Statistik, 2022; Schneider Boye & Keller-Schneider, 2023), hoch relevant

Der Beitrag gliedert sich in folgende Abschnitte: Zunächst skizzieren wir das Studiendesign und die damit verbundenen Fragestellungen. Im Folgenden stellen wir die bisherigen

inhaltsanalytischen Befunde vor, die einen Überblick über das Sample und zentrale Charakteristika der Studienteilnehmenden geben. Daran anschließend zeigen wir am Fall Claudia Gerlacher[4] exemplarisch auf, wie sie den Berufswechsel vollzieht und mit welchen spezifischen Anforderungen sie im Verlauf des Berufseinstiegsjahres einen Umgang finden muss. Im Anschluss daran ergänzen wir weitere Beobachtungen aus dem Verlauf und bilanzieren am Schluss die Befunde und die Maßnahme kritisch.

Fragestellungen und Forschungsdesign

Die übergeordneten Fragestellungen der Studie entstanden aus dem Interesse, wie es pädagogisch mindestens nicht formell vorgebildeten Personen gelingen kann, ein Schuljahr lang die Verantwortung als Lehrperson zu übernehmen. Dabei waren folgende Forschungsfragen leitend:

- Welche Personen mit welchen (Berufs-)Biografien ergreifen die eröffnete Möglichkeit?
- Was bedeutet es für diese Personen, auf diesem außergewöhnlichen Weg in den Lehrberuf einzusteigen und ‚einfach so' zu unterrichten?
- Welche Ressourcen stehen ihnen im Verlauf des Schuljahres zur Verfügung?
- Welchen Anforderungen begegnen sie und wie lösen sie diese?
- Wie werden sie im Berufsfeld eingesetzt und wie geht es individuell nach dem Jahr weiter?

Die Studie wurde dementsprechend auf die längsschnittliche Begleitung der Teilnehmenden für den Zeitraum eines Schuljahres hin konturiert (vgl. Abb. 1). Das Sample setzt sich aus 14 Berufseinsteigenden zusammen, die zuvor an einer der beiden erwähnten Einführungsveranstaltungen teilgenommen hatten und über diese Teilnahme auch für die Forschung gewonnen werden konnten. Erhoben wurden Daten mittels teilstrukturiert-narrativer Interviews, die am Anfang (in den meisten Fällen kurz nach dem Berufseinstieg, t1) und am Ende des Schuljahres mit den Teilnehmenden (t2) stattfanden. Im Abstand von ca. 6 Wochen wurden darüber hinaus über das Jahr hinweg Zwischengespräche geführt, die dazu dienten, den aktuellen Stand zu erfahren. Darüber hinaus wurden die Teilnahme an Elterngesprächen und die Durchführung von Gruppendiskussionen mit einzelnen Schulteams audiografiert, die jedoch nicht Gegenstand des Beitrags sind.

Die angesichts der Entwicklung auch öffentlich virulente Frage, was die Teilnehmenden in ihrer Funktion als Lehrperson mit den Schüler:innen tun und tun können, wurde bewusst nicht zum Gegenstand der Untersuchung. Das dafür erforderliche Vergleichsgruppendesign, die notwendige Anzahl an dokumentierten und auszuwertenden Unterrichtsstunden zur Überprüfung der suggerierten Hypothese eines nicht nur anderen, sondern auch qualitativ weniger anspruchsvollen Unterrichts war forschungspragmatisch nicht leistbar und wäre mit einem kleinen Sample auch forschungsethisch unvertretbar gewesen.

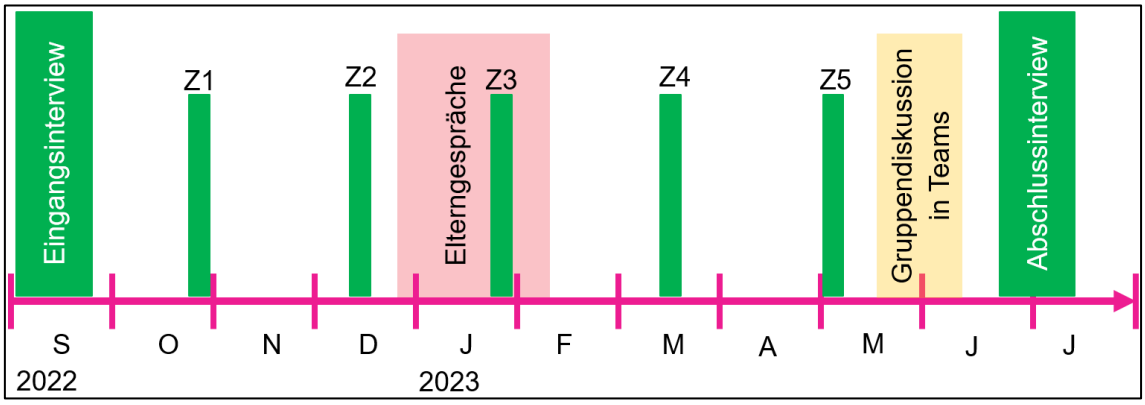


Abb. 1: Studiendesign

Das vorliegende Interview- und Gesprächsmaterial wurde mit unterschiedlichen Verfahren der Datenanalyse ausgewertet (s.u.), um Erkenntnisse zu generieren, die einerseits die Gesamtheit des Samples als Personen im außergewöhnlichen Berufseinstieg abbilden und andererseits individuelle Hintergründe und berufsbiografische Zusammenhänge fallbezogen erfassen.

[4] Die Namen aller Teilnehmenden wurden pseudonymisiert.

Langgehegter Berufswunsch oder gut bezahlter Job? Inhaltsanalytische Befunde
Für die inhaltsanalytische Teilstudie wurden die allgemeinen Fragen wie folgt konkretisiert:

1. Über welche Berufserfahrungen verfügen Personen, die den Einstieg in den Lehrberuf ohne Lehrdiplom gewählt haben?
2. Welche Gründe und Anknüpfungspunkte für den Einstieg in den Lehrberuf zeigen sich bei diesen Personen?
3. Welche fallübergreifenden Muster lassen sich erkennen?

Diese Forschungsfragen wurden mit Daten aus den Eingangsinterviews (vgl. Abb. 1) bearbeitet, an denen zwischen September und November 2022 14 Personen teilnahmen. Die durchschnittliche Gesprächsdauer der Interviews betrug 67 Minuten. Zudem wurden mittels eines Kurzfragebogens demografische Informationen zu den Personen erfasst, darunter der Anstellungsgrad, die Berufserfahrung und die Ausbildung. Die Interviews wurden mit der qualitativ strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2022). Ausgehend von den genannten Fragestellungen wurde ein deduktiv-induktives Kategoriensystem entwickelt, welches auf oberster Codeebene im Team durch eine Berechnung der Interraterreliabilität (Übereinstimmung von 90%) geprüft wurde. Fünfzig Prozent des Interviewmaterials wurde konsensuell gegencodiert (ebd.). Die Datenauswertungen erfolgte mittels Computersoftware (Maxqda Version 22.1.0). Anhand kategorienbasierter Summaries ausgewählter Kategorien und den demografischen Angaben des Kurzfragebogens konnten die Fragestellungen beantwortet werden. Die Auswahl der Kategorien erfolgte inhaltsgeleitet und in Bezug auf die Bearbeitung der Fragestellungen (Persönlicher Entscheidungsprozess beim Weg in den Lehrberuf; Motiv für den Einstieg in den Lehrberuf; Einstieg durch bereits bestehenden Zugang Praxisfeld; Nutzen der vorherigen bildungsbezogenen beruflichen Tätigkeit; Nutzen der vorherigen nicht bildungsbezogenen beruflichen Tätigkeit; Biografischer Grund warum kein Lehrdiplom).

Überblick über das Sample
Wie in Tabelle 1 ersichtlich wird, weisen alle Teilnehmenden im engeren bzw. weiteren Sinne pädagogische Vorerfahrungen auf (Forschungsfrage 1). Bis auf zwei Teilnehmerinnen sind die Personen über 30 Jahre alt und verfügen über teils langjährige berufliche Vorerfahrungen. Überdies wird deutlich, dass die meisten Teilnehmenden mit hohen Anstellungsprozenten in den Lehrberuf eingestiegen sind (60-100%), überwiegend auch als Klassenlehrperson und nicht selten in anspruchsvollen Rahmungen (wie der jahrgangsübergreifenden Arbeit) eingesetzt wurden. Die Berufsabschlüsse der einzelnen Personen sind im Gegensatz zur gemeinsamen pädagogischen Vorerfahrung vielfältig; nur wenige von ihnen haben ein Studium absolviert.

Pseudonym	Alter (Jahre)	Aktuelle Anstellung	pädagogische Vorerfahrungen	Berufsabschlüsse
Lina Rindlisbacher	20 - 25	100 % KLP PS	Klassenassistenz, Reitpädagogin	Fotofachfrau EFZ
Anna Berger	45 - 50	57% KLP Sek 1	E-learning-Entwicklung	Journalistik-Studium Ausland
Minna Kohler	40 - 45	8 L FLP PS	Klassenassistenz / Hort	Handelsdiplom VSH
Denise Mentzel	25 - 30	72% KLP KG	Klassenassistenz	FaBe
Kathrin Fröhlich	60 - 65	70% FLP DaZ KG	DaZ / Erwachsenenbildung	SVEB 1, CAS Corporate Communications
Sina Hermann	50 - 55	88% KLP 20% FLP PS	abgebrochenes Lehrerseminar, home schooling, Sprachunterricht	Betriebswirtin
Nadine Steinberger	50 - 55	85% PS	Klassenassistenz	Banklehre, Polizistin, Umweltberatung und Kommunikation
Jonas Pohl	40 - 45	99% KLP PS	Tennistrainer	Bewegungswissenschaften
Ben Geske	40 - 45	100% KLP Sek 1	Dozent Erwachsenenbildung; eigenes Lernstudio	Elektroniker, dipl. Ing. FH, MBA, SVEB, CAS KI
Monique Steiger	35 - 40	86% KLP PS	Reitlehrerin	Bereiterin EFZ, Lehrmeisterin
Simone Spiess	35 - 40	68% KLP KG	Arbeit in Krippe, Hort + Tagesschule	Modeverkäuferin EFZ; FaBe EFZ
Thomas Müller	30 - 35	63% FLP Sek 1	1 Semester PH; Snowboardlehrer	Elektromonteur, Ingenieur FH
Constance Haase	35 - 40	100% KLP KG	Arbeit in Krippe, Hort	Kleinkindererzieherin, Berufsbildnerin
Claudia Gerlacher	31 - 35	52% KLP 1. - 9. Klasse, 2 Tage Klassenassistenz	Klassenassistenz	Kaufmännische Ausbildung, HF Marketingmanagerin

Anmerkungen: KLP = Klassenlehrperson; FLP = Förderlehrperson; PS = Primarstufe; Sek = Sekundarstufe; KG = Kindergarten; EFZ = Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis; HF = höhere Fachschule, SVEB 1 = Zertifikat Erwachsenenbildung

Tab. 1: Überblick über das Sample

Gründe für den Einstieg in den Lehrberuf im Kontext beruflicher Vorerfahrungen

Im Folgenden werden die Fragen nach den Gründen für den Einstieg in den Lehrberuf und Anknüpfungspunkte zu ihrer bisherigen Berufserfahrung (Forschungsfrage 2) sowie die Frage nach den fallübergreifenden Mustern (Forschungsfrage 3) beantwortet.

Anhand der kategorienbasierten Zusammenfassungen wird deutlich, dass die Personen ohne Lehrdiplom meistens kurze Entscheidungsprozesse durchliefen, aber leicht unterschiedliche Beweggründe für ihre Bewerbung als Lehrperson aufweisen. Die Auswertungen zeigen, dass in mehreren Fällen die Entscheidung eindeutig aufgrund ihres *langgehegten Berufswunsches* getroffen wurde, und diese Personen die niederschwellige Chance nutzen wollten, um ihrem Traum nachzugehen (N=4). Dieser Gruppe steht eine andere Gruppe von Berufseinsteigenden gegenüber, bei denen ein *pragmatischer Einstieg* in den Lehrberuf festgestellt wurde. Einige Teilnehmende hatten zwar schon länger ein Interesse am Lehrberuf, jedoch nicht die gleiche intrinsische Motivation wie die erstgenannte Gruppe. Ihr bereits bestehendes Interesse führte

zusammen mit der vereinfachten Einstiegsmöglichkeit dazu, sich als Lehrpersonen ohne Lehrdiplom zu bewerben (N=2). Eine dritte Gruppe von Personen war aufgrund der Corona-Pandemie arbeitslos und entwickelte mehr oder weniger *durch Zufall* Interesse am Lehrberuf. Die bezahlte Anstellung als Lehrpersonen ohne Lehrdiplom ermöglichte einen Wiedereintritt in den Arbeitsmarkt – gleichsam entwickelt diese Gruppe in ihrem Entscheidungsprozess ein starkes Interesse am Lehrberuf (N=2). Weitere Teilnehmende haben sich aufgrund ihres *Bedürfnisses nach neuen beruflichen Herausforderungen* für den Einstieg in den Lehrberuf entschieden (N=3). Eine Person tritt ihre Anstellung als Lehrperson auf nachdrückliche Bitte der Schulleitung wegen Personalmangels an. Deutlich wurde zudem, dass mehrere Personen fallübergreifend bereits vor ihrem Einstieg als Lehrpersonen ohne Lehrdiplom Zugang zum Berufsfeld hatten und ihr Einstieg damit erleichtert wurde (N=9). So finden sich beispielsweise mehrere Personen unter den Studienteilnehmenden, die bereits als Betreuungsfachpersonen und bzw. oder als Unterrichtsassistent:innen in der Schule tätig waren.

Die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertungen zeigen, dass eine breite Palette an nützlicher Berufserfahrung und damit Anknüpfungspunkte von den Interviewten genannt wurde, von denen sie angeben, nun in ihrer Tätigkeit als Lehrpersonen profitieren zu können. Hier lassen sich fallübergreifende Muster erkennen.
Jene Personen, die bereits vorher schon im Schulsystem tätig waren, nennen, dass ihnen die Elternarbeit durch ihre Berufserfahrung leichtfällt oder sie sich schon gut in den Schulstrukturen auskennen. Es wird auch mehrfach erwähnt, dass das bereits erworbene Fachwissen im Umgang mit verschiedenen Kindern bei der Betreuung oder der Umsetzung von Spielideen usw. hilfreich ist.

Nadine Steinberger: „also das Eindrücklichste ist und das ist mir lang also wird mir jetzt so bewusst aber es hat ganz viele Elemente die ich immer noch mehr entdecke also ich habe die Kinder ja begleitet (…) vorwiegend Kinder die ähm Begleitung haben Unterstützung also ‚IS-Kinder' [Kinder mit integrativer Beschulung] *(.) oder wo es einfach wirklich schwierig war in den Klassen und ich habe gemerkt die Kinder zu führen und also das ist jetzt für mich wirklich keine Herausforderung" (Interview_t1_ABZ_NadineSteinberger, Pos. 19)*

Neben der Berufserfahrung werden aber auch private Erfahrungen als hilfreich für den Berufseinstieg eingebracht. Einige Teilnehmenden haben selbst schulpflichtige Kinder, was sie wiederum als vorteilhaft für die Ausübung ihres Lehrberufs betrachten.
Dort wo keine direkte Verbindung zu den genuinen pädagogischen Tätigkeiten hergestellt werden kann, finden die Teilnehmende andere Anknüpfungspunkte. So wird z.B. der spezifische Nutzen der nicht bildungsbezogenen vorherigen Berufserfahrung darin gesehen, dass sie den Schüler:innen durch ihr privatwirtschaftliches Wissen Einblick in unterschiedliche Berufe geben und Sinnstiftung für das Lernen der Schüler:innen herstellen können.
Darüber hinaus betrachten die Teilnehmenden überfachliche und personale Kompetenzen, die sie im Verlauf ihres Berufslebens aufgebaut haben, wie z.B. ihre Stressresistenz, Selbstsicherheit im Auftreten, den Umgang mit verschiedenen Menschen sowie ihre IT-Kenntnisse als nützlich für die Ausübung ihres Lehrberufs.

Claudia Gerlacher: „Ja sicher dass ich einfach extrem stressresistent bin dass mich jetzt nicht so schnell etwas aus der Ruhe bringt also dass ich halt einfach weiß (.) ich bewahre einen kühlen Kopf und ich merk schon ein bisschen so das Organisatorische (…) und ich glaube so das Lösungsorientierte braucht man halt einfach auch als Lehrer halt ganz auf eine andere Art aber man muss also dass man sich halt dann nicht so sagt okay mein Plan geht nicht ich weiß jetzt nicht weiter sondern dann macht man halt dann macht man halt geht man halt hinaus und rennt um das Haus (…) sicher meine IT-Kenntnis, weil man braucht mehr IT-Kenntnis als man denkt und meine Stellenpartnerin zum Beispiel sie ist gar nicht IT-versiert und sie war schon vom ersten Tag an so froh dass ich Bestellungen gemacht habe für Büromaterial oder auch Lehrmittel" (Interview_ABZ_t1_ClaudiaGerlacher_Pos. 6)

Fallübergreifend zeichnet sich ein Bild davon ab, dass die Teilnehmenden argumentativ Wege finden, wie sie ihre bisherige berufliche Lebenserfahrung auf die pädagogische Tätigkeit als Lehrpersonen übertragen können.
Ohne direkt danach gefragt zu werden, geben verschiedene Teilnehmende von sich aus Gründe an, warum sie bisher kein Lehrdiplom erworben haben. Hier zeichnen sich ganz unterschiedliche Verläufe ab: Zwei Personen des Samples haben bereits früher schon ein Studium zur Lehrperson begonnen, es jedoch aus verschiedenen Gründen abgebrochen.

Andere Teilnehmende haben hingegen die Aufnahmeprüfung für das Studium versucht, jedoch nicht bestanden. Insgesamt haben fünf der vierzehn Teilnehmenden erfolglos versucht, ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule aufzunehmen, woran deutlich wird, dass die politischen Maßnahmen angesichts des Lehrer:innenmangels die Eingangsvoraussetzungen senken und damit Personen den Zugang ermöglichen, die an den bisherigen Zulassungsbedingungen gescheitert sind.

Basierend auf den Ergebnissen der Inhaltsanalyse lassen sich abschließend zwei Gruppen von Berufseinsteigenden ohne Lehrdiplom identifizieren: Die erste Gruppe verfolgt einen langgehegten Berufswunsch, während bei der zweiten Gruppe ein pragmatischer Einstieg in den Lehrberuf zu verzeichnen ist. Insgesamt bringen alle Teilnehmenden vielschichtige und in engerem bzw. weiterem Sinne pädagogische Vorerfahrungen mit. Diese beziehen sich aber kaum auf didaktische Vorerfahrungen, was sich auch darin widerspiegelt, dass die Teilnehmenden insbesondere Softskills (bspw. Auftritts- oder IT-Kompetenzen, Sinnstiftung für das Lernen des Schüler:innen herstellen, eigene Erfahrung als Eltern) als nützlich für die jetzige Tätigkeit hervorheben. Deutlich wird zudem, dass ein Teil der Befragten (N=5) über geteilte Erfahrungen des institutionellen Scheiterns verfügen und ungeachtet ihrer Motive und Anknüpfungspunkte für den Einstieg nun mit dem Berufseinstieg ohne Lehrdiplom erneut Zugang zum Beruf suchen.
Für alle Befragten gilt, wie die ersten Befunde aus der Inhaltsanalyse der Zwischengespräche und der t2-Interviews bereits andeuten, dass sie neben den Entwicklungsaufgaben in einem regulären Berufseinstieg (Keller-Schneider & Hericks, 2017) zusätzlich mit Anforderungen einen Umgang finden müssen, die sich aus den spezifischen Gegebenheiten ihres außergewöhnlichen Berufseinstiegs ergeben (Marusic, Kosinar, Moser, & Nöthiger i.V.).

Vom Zufallsjob zur umkämpften Berufsperspektive: Der Fall Claudia Gerlacher
Um einen vertieften Einblick in die Entwicklungsverläufe über das Schuljahr hinweg zu erhalten, wurden ausgewählte Einzelfälle im Längsschnitt analysiert. Dabei wurde die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2017) für die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen (im Umgang mit den spezifischen Rahmenbedingungen und Anforderungen) beigezogen. Zunächst wurden am Datenmaterial t1 erkennbare fallspezifische Themen und deren Rahmung sowie die Modi ihrer Bearbeitung herausgearbeitet. Es wurde im nächsten Schritt untersucht, wie diese Themen in den weiteren erhobenen Daten (Zwischengespräche, Abschlussinterview) dargelegt und bearbeitet werden. Hierüber wurden fallimmanente Orientierungen der Bewältigung des Berufseinstiegs und der weiteren Zukunftsgestaltung sichtbar, die im dritten Schritt über die Komparation mit weiteren Fällen noch präzisiert wurden. Es werden im letzten, noch ausstehenden Schritt der Datenrekonstruktion, fallübergreifende Gemeinsamkeiten und Differenzen ausgearbeitet und Typen gebildet (Kosinar, i.V.).

Mit Claudia Gerlacher (CG) liegt ein erster Fall als Längsschnittanalyse vor. An ausgewählten Aspekten aus der Fallrekonstruktion soll nachgezeichnet werden, wie sich der zunächst pragmatische Zugang zum Lehrberuf über das Jahr zu einer Berufung entwickelt, mit der ein Ringen um den Eingang in die PH als Studentin einhergeht.

Berufsbiografischer Werdegang und der Weg (zurück) in die Schule
CG ist zum Zeitpunkt des Eingangsinterviews Anfang 30. Sie hat eine kaufmännische Ausbildung gemacht und dann die Höhere Fachschule für Marketingmanagement absolviert. Sie beginnt ihre Erzählung mit einer Zusammenfassung über ihre bisherige Berufslaufbahn und erläutert dann, wie sie den Weg in die Schule gefunden hat. In ihrer Eingangssequenz wird die Ausbildung zur Kauffrau als „08/15" banalisiert und die Eventmanagementbranche, in der sie viele Jahre tätig war, als sehr arbeitsaufwändige Tätigkeit herausgestellt („sehr, sehr viel gearbeitet" (Z 5), „wahnsinnig viel gearbeitet").

Die in der Coronazeit erlebte Arbeitslosigkeit gibt CG die Möglichkeit sich „wirklich Zeit zu nehmen" insb. für ihr Hobby Musik und scheint hier als *positiver Gegenhorizont* zur anstrengenden Berufstätigkeit im „Eventbereich" auf. Es gelingt ihr in dieser Zeit erstmal seit langem wieder, das „Leben zu genießen". CG bezeichnet die Coronazeit für sich selbst folglich als „Segen" und nimmt die damit einhergehende Entlassung als Projektmanagerin „mit Handkuss mehr oder weniger" an. Die Bruchstelle in ihrer Berufsbiografie wird von ihr als „Anstoß" sich neu zu orientieren positiv gerahmt. Es wird erkennbar, dass nicht CG selbst aktiv nach einem Ausweg aus dem offenbar stark belastenden Job oder nach einer beruflichen

Alternative gesucht hat, sondern dass äußere Umstände (Corona) dafür verantwortlich waren. Wie ihrer weiteren Erzählung zu entnehmen ist, ist auch der Einstieg in den pädagogischen Bereich zunächst keine bewusste oder gezielte Entscheidung. So bezeichnet sie ihre Mitarbeit als Klassenassistenz in einem Schulprojekt für jugendliche Migranten als ein durch „Zufall" aufgetretenes Ereignis, das im Zuge einer eher indifferenten Überlegung „ich muss mal wieder etwas machen" entstanden ist.
Es deutet sich hier eine Orientierung an, sich weniger als aktive Gestalterin ihrer beruflichen Laufbahn zu sehen, als vielmehr äußere Gegebenheiten oder den Zufall als Entscheidungsgeber fungieren zu lassen.

In ihrer Arbeit als Klassenassistenz erlebt CG die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Akteur:innen („den Jugendlichen", „der Lehrperson") in der Schule als emotional befriedigend. Die „Mitarbeit mit der Lehrperson" wird jedoch mit der Einschränkung versehen, dass sie selbst lieber in einer Gestaltung- und Entscheidungsposition gewesen wäre. So entwirft CG Alternativpläne für den Unterricht, obschon sie sich zwar keine fachliche Expertise, resp. Berufserfahrung zuweist, sich aber eine Einschätzung zutraut, dass andere pädagogischen Schritte angebracht wären. Dies ist der Moment in dem CG sich in die Auseinandersetzung „mit dem Prozess, wie werde ich Lehrerin" begibt.

Claudia Gerlacher: und dort habe ich so ein bisschen gemerkt woah: ich finde das sehr toll es gibt mir viel es gibt anscheinend auch den Kids viel oder den Jugendlichen (.) und die Mitarbeit mit dem: mit der Lehrperson hat mir sehr gefallen (.) das einzige was ich dort eigentlich schon gemerkt habe ist ich wäre @lieber die Lehrperson@ (.) weil ich halt einfach (.) irgendwie anders unterrichten will oder gewisse Sachen nicht einverstanden bin (.) und (.) ich habe aber schon immer gewusst (.) okay ich habe auch die Erfahrung nicht (.) und ich bleibe jetzt mal dort in der Assistenzrolle (.) aber es war ja nicht bezahlt (.) und ähm (.) ich habe dann dadurch einfach angefangen mich mit dem Prozess wie werde ich Lehrerin auseinanderzusetzen (.) es ist eine etwas lange Geschichte bei mir @wie ich dazu gekommen bin (.)@ […] aber ich erzähle sie wirklich gerne weil es ist eigentlich cool wie viel dann passiert ist. (CG_ABZ_t1, 24-31)

An die berufsbiografische Verlaufserzählung im Modus der Argumentation wie es zum neuen Berufsentscheid Lehrerin zu werden kam, schließen sich Ausführungen zu den Bemühungen um Einlass in zwei Pädagogische Hochschulen an. Es dokumentiert sich, dass die Auseinandersetzung mit den Institutionsnormen, die sie in Form von Assessments und Prüfungen erlebt, für CG krisenhaft ist. CG weist den Institutionen die Macht der Verhinderung des Berufswunsches zu („DU machst entweder das oder du wirst nicht Lehrerin"). Es dokumentiert sich ein Ringen mit den Anforderungen von Seiten der Hochschulen, denen gegenüber CG teilweise Ohnmacht zu empfinden scheint. Trotz der Antizipation des Scheiterns „Ich bestehe sie [die Aufnahmeprüfung] sowieso nicht", nimmt sie zweimal an der Aufnahmeprüfung teil. Die Erfahrung hier zum zweiten Mal knapp zu scheitern, wird von ihr als *ungerechte Verhinderung des Einstiegs in den angestrebten Lehrberuf durch das Bollwerk Hochschule gerahmt.*

Claudia Gerlacher: Und es war dann wirklich das einzige Fach und die einzige Stelle bei der es gehapert hat (.) ich bin dann zum zweiten Mal zu der gleichen Frau in die Prüfungseinsicht (.) und sie (.) ich glaube sie wäre am liebsten hätte glaube ich alles gemacht um mir die Prüfung einfach zu geben und zu sagen @du darfst jetzt Lehrerin werden@ (.) und ich habe so geweint und ich habe ein bisschen: (.) dort hatte ich dann wirklich einen Zusammenbruch ein bisschen weil ich dachte okay in dem Fall soll es nicht so sein in dem Fall soll ich nicht Lehrerin werden (CG_ABZ_t1, 63-70).

Wie dieses Zitat veranschaulicht, bildet sich ein Spannungsverhältnis zwischen ihren Erwartungen an die Organisation ihr den Zugang zum Beruf zu ermöglichen und ihrem Habitus, der sich in Bezug auf Ausbildungsinstitutionen als ein *entscheidungsexternalisierender Habitus* abbildet. Dies deutet auf die Dringlichkeit der Studienaufnahme hin, denn gleichzeitig mit diesen Frustrationserlebnissen spitzt sich auch ihre berufliche Situation zu. Eine kurze Rückkehr als Eventmanagerin verdeutlicht ihr den *negativen Gegenhorizont*, den diese Berufswelt für sie im Vergleich zur pädagogischen Arbeit inzwischen bildet. Es scheint sich eine Transformation in ihrem beruflichen Selbstbild vollzogen zu haben, wenn sie sagt: „in meinem Kopf war ich schon Lehrerin". Ihre Kündigung nach einem Monat manifestiert den endgültigen Wechsel. Es folgt ein nicht näher beschriebenes Hin und Her mit Jobs, bis sie schließlich über eine Kollegin eine nächste Anstellung als Klassenassistenz in einer Aufnahmeklasse für

ukrainische Schüler:innen erhält. In diesem neuen Job arbeitet CG von Beginn an mit großem Engagement und übernimmt mehr Verantwortung als es der Position einer Klassenassistenz entspricht. Dies fällt auch der Lehrperson in der Klasse auf („sie hat von Anfang an auch gesehen, dass ich viel mehr als eine Assistentin bin"). Ihren hohen Einsatz rahmt CG als ihren individuellen Weg, sich einen Platz als Lehrperson zu erkämpfen.

Damit dokumentiert sich der Versuch, den offiziellen Weg und die an den PH angebotenen Eintrittsmöglichkeiten zu umgehen. Der Aufruf des Kantons Zürich, auch Personen ohne Lehrdiplom für den Klassenunterricht zu suchen, kann in dem Zusammenhang als umstandsbedingte Begünstigung ihres Vorgehens gedeutet werden. Trotz der Notlage an den Schulen muss CG jedoch erleben, dass ihre Bewerbungen aufgrund fehlender längerer Erfahrung im pädagogischen Bereich fast immer abschlägig beantwortet werden. Im dramatischen Bild, dass „die Welt noch einmal etwas zusammengebrochen" ist, wird die spannungsreiche Erzählung, wie es „kurz vor knapp" doch noch zum Lehrpersonenjob gekommen ist, angelegt. CG hebt hervor, dass es „klar war", dass sie nun die Stelle erhält und sie „wirklich gar nichts dafür machen musste". *Hierin dokumentiert sich ihr Orientierungsrahmen der Schicksalsgläubigkeit oder Selbstläufigkeit von Dingen (es kommt zu mir). Es konturiert sich erneut ein entscheidungsexternalisierender Habitus.*

Der parallele Kampf um die Anerkennung als Lehrperson und zukünftige Studentin
Eine mögliche Ursache für die Auslagerung von Entscheidungen, könnte in der Unsicherheit liegen, ob eine ausreichende Berechtigung vorliegt, in der Schule als Lehrperson zu arbeiten. CGs Ambivalenz hinsichtlich der Fähigkeiten, die sie qua früherer Berufstätigkeit mitbringt und den Dingen, die sie noch zu erlernen hat, findet sich durchgehend in den Zwischengesprächen. Dies weist einmal auf ihre kritische Selbsteinschätzung hin, sobald es um eine definitive Berufsentscheidung geht, andererseits aber auch auf ihre fragile Ausgangssituation. Dies zeigt sich auch in ihrer Ambivalenz in der Auseinandersetzung mit der Zulassung zu einer der möglichen Studienvariante an verschiedenen PHs. Hier dokumentiert sich ihre empfundene Ohnmacht und Abhängigkeit von formalen Vorgaben der Ausbildungsorganisation, die keine Individualität zulassen. Als positiver Gegenhorizont fungiert durchweg die Arbeit mit den Schüler:innen, in der sie sukzessiv Fortschritte und mehr Sicherheit in ihrem Handeln als Lehrperson erlebt. Man kann Claudia Gerlachers Situation als Spannungsfeld zwischen *einem Ringen um Zugang zur Ausbildung als Lehrperson und der alltäglichen Bemühung um die Realisierung des Lehrberufs* sehen.

Diese parallellaufende Auseinandersetzung soll ausschnitthaft zu drei Zeitpunkten der Befragung veranschaulicht werden. Im Dezember 2023 berichtet CG davon, dass neue Aufnahmebedingungen geschaffen wurden, um dieser spezifischen Berufsgruppe prinzipiell einen Zugang zur PH zu ermöglichen.

*Claudia Gerlacher**:** ich bin (.) mega (.) vorfreudig weil ich ja jetzt an die PH gehen darf (.) ähm obwohl ich keinen Bachelor habe und zweimal die Prüfung nicht geschafft habe und (.) dass ich jetzt trotzdem die Chance bekomme ist für mich ähm (.) eine sehr große Sache (CG_ABZ_ZW1, 21-24)*

Im Klassenzimmer erlebt sie sich zur gleichen Zeit in einer Entwicklungsdynamik, die ihr zunehmend mehr Kontrolle über den Verlauf ermöglicht. Sie erkennt Wirkungszusammenhänge und beginnt hier steuernd entgegenzuwirken. Ihre Selbstwirksamkeitserfahrung steht im positiven Gegenhorizont zur Abhängigkeit von politischen oder hochschulischen Entscheidungen.

Claudia Gerlacher: Also ich habe sehr viel gelernt jetzt schon wieder in der Zwischenzeit, dass wenn ich mega gut vorbereitet bin (.) und noch einen Plan B und C habe, dass es dann eigentlich (.) super läuft (.) und wenn ich ähm nur eine kleine Unsicherheit habe oder einen schlechten Tag oder sonst irgendwie schlecht geschlafen habe und dann noch vielleicht (.) noch nicht sicher bin, wie ich es mache dann Horror dann ist alles durcheinander. (CG_ABZ_ZW1, 12-19)

Es folgen im Januar 2023 weitere Präzisierungen von den Aufnahmebedingungen der PH, denen CG nach wie vor positiv gegenübersteht. Nur zwei Monate später, im Zwischengespräch im März 2023, rahmt sie die Aussichten der möglichen Aufnahme eines Studiums jedoch als kaum realisierbar.

Claudia Gerlacher: Also das ist ein großes Problem (.) ähm die Sache ist die dass, man kann jetzt einen Quereinstieg machen [...] und so ein (.) Aufnahmedossier musste ich erstellen und das abschicken (.) das habe ich letzte Woche gemacht […] aber ich bin wie so mit einem Gefühl von (.) weil die [Hoch]Schultage sind (.) Dienstag Mittwoch Donnerstag ähm: (.) und das ist ein Vollzeitstudium das (.) so wie es jetzt ist vier Jahre geht (.) und (.) ich (.) kann ich mir gar nicht vorstellen (.) also zwei Tage dann würde ich am Montag Freitag arbeiten (.) ich glaube dann habe ich in einem halben Jahr oder in in drei Monaten ein Burnout (CG_ABZ_ZW3, 63-77)

Zur gleichen Zeit verarbeitet sie die Erfahrung nach einem Unfall geschwächt im Klassenzimmer zu stehen. Es dokumentiert sich ein fehlendes Zutrauen in die Bewältigung der Parallelität von Studium und Berufstätigkeit auch angesichts der wahrgenommenen Beanspruchung, die die Arbeit als Lehrperson mit sich bringt.

Claudia Gerlacher: Genau genau so krank sein und halt auch lernen, dass (.) dass man halt auch fit sein muss für (.) man muss eine andere Art von Fitness haben wenn man vor einer Klasse steht als wenn man vor einem Laptop sitzt (CG_ABZ_ZW3, 31-33)

Im abschließenden Interview im Mai 2023 konstruiert CG wiederum Machbarkeitsmöglichkeiten und verhandelt neben Kombinationen aus Arbeitstagen und Studientagen auch die Frage der individuellen Verausgabungsbereitschaft. Es bleibt eine Ambivalenz erkennbar, wenn sie die Freude über die Annahme zum Studium zum Ausdruck bringt. Die definitive Zulassung wird trotz der damit verbundenen Herausforderungen und Ängste als Eintritt in eine neue Lebensphase gerahmt. Es dokumentiert sich in der emotionalen Expressivität wie hochbelastend für CG die vergangenen Monate der Ungewissheit waren.

Claudia Gerlacher: ich habe eine Prüfung gemacht (.) und jetzt habe ich sie zum dritten Mal gemacht und ich habe bestanden und ich werde aufgenommen an der PH und ich gehe studieren und es ist alles super so (.) surreal noch (.) zwischendrin merke ich dann so (.) oh ja okay es ist jetzt ernst @.@ und dann komme ich wirklich so in ein Ding rein zwischen Weinen Panikattacke und (.) Freude alles weil ich meine ich bin ich werde jetzt 36 und ähm (.) ja es ist ein komplett neues Leben was ich führen werde und ähm das macht Angst aber auch Freude also wie beides. (CG_ABZ_t2, 21-27)

Zusammenfassend lässt sich am Fall Claudia Gerlacher abbilden, dass die Aushandlungsprozesse mit der PH als Bollwerk der Zulassungsbefugnis und als Entscheidungsinstanz über die Berufszukunft, ein Wechselbad der Gefühle und eine Ambivalenz in der Positionierung zum wissenschaftlichen Studium befördert haben. Neben der permanenten Notwendigkeit der Legitimierung als einsetzbare Lehrperson gegenüber Schule, Kollegium und Gesellschaft wird CG in die Notwendigkeit versetzt, sich im Fall, dass ihr ein Studium vorenthalten bleibt, abwertend gegenüber diesem zu positionieren und Alternativen oder die bereits mitgebrachten Fähigkeiten als ausreichend zu erhöhen. Hingegen zeigt sich in Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Erfüllung der beruflichen Anforderungen ein stetiges Anwachsen von Fähigkeiten, Tools und Sicherheit.
Zugleich zeigt das folgende Zitat, dass sich CG trotz der aktiven Gestaltung im Kontext ihres lehrberuflichen Handelns in Bezug auf die Realisierung ihres Berufswunsches, zur Passivität (zum Träumen) gezwungen sah.

Claudia Gerlacher: Ich wollte drei Jahre lang Lehrerin werden und jetzt gehe ich studieren ich meine ich bin ein Paradebeispiel für das @ehrlich gesagt@ dass man einfach (.) an seinen Träumen fest halten muss. (CG_ABZ_t2, 402-414)

Dennoch lässt sich bei CG in Bezug auf ihre Berufsausgestaltung eine Transformation erkennen. War sie als Kauffrau und Eventmanagerin eher Erfüllende von Aufträgen und hat sie die Begegnung mit der pädagogischen Praxis als „Zufall" und Schicksal gerahmt, so erweist sie sich in der Schule in ihrem Berufseinstiegsjahr sukzessiv als aktiv gestaltende Mitspielerin.

Weitere Beobachtungen und professionsbezogene Diskussion
Die Begleitforschung zum ‚außergewöhnlichen Berufseinstieg' endete im Sommer 2023. Die Maßnahme wurde in Zürich um ein Jahr verlängert, in anderen Kantonen ist sie schon länger in Kraft und wird unbefristet fortgeführt. Alle 14 Teilnehmenden der Studie (und die große

Mehrzahl der über 550 anderen Personen im selben Status als ‚Poldi') haben das Schuljahr 2022/23 im Beruf beendet. Dieser Befund ist außerordentlich bedeutsam, denn er lässt die Aussage zu, dass ein Spontaneinstieg in den Lehrberuf offensichtlich auch mit diversesten beruflichen Vorerfahrungen möglich ist.

Dass dies zumindest auf den Oberflächenstrukturen ‚funktioniert', lesen wir als Hinweis auf eine bemerkenswerte Inklusionsfähigkeit der Institution Schule, die nun auch das pädagogische Personal umfasst. Inwiefern die erforderlichen Unterstützungsleistungen für die neuen Kolleginnen die etablierten Lehrpersonen beanspruchen, Vorstellungen kollegialer Zusammenarbeit herausfordern, und die ‚innovation capacity' der jeweiligen Schule limitieren, untersuchen wir zurzeit anhand dreier Gruppendiskussionen (Schneider Boye & Leonhard, i.V.). Wir lesen den Befund der ‚funktionalen Mitwirkungsfähigkeit' der untersuchten Kohorte auch als Hinweis darauf, dass die Unterrichtsversorgung im Modus von Betreuung, Engagement und Verlässlichkeit sowie eine positive Beziehungsgestaltung faktisch als annähernd hinreichendes Kriterium für die Arbeit im Schulzimmer betrachtet wird. Nicht zuletzt kommt wohl ein Alleinstellungsmerkmal des Lehrberufs zum Tragen, dass jede:r Aspirant:in für den Einstieg diesen aus (neu) 10-12 Jahren eigener Erfahrung ‚kennt', die Praktiken des Schule-Haltens und ein mindestens grobes Positionierungs- und Verhaltensrepertoire aus der „apprenticeship of observation" (Lortie, 1975, S. 61) (über-)vertraut sind. In dieser Hinsicht gibt es im Lehrberuf – anders als in jedem anderen Beruf – keine Laien.

Es hängt auch mit der Unsichtbarkeit des 'Produkts Bildung' zusammen, dass der Zusammenhang zwischen der Leistung einer Lehrperson und dem Bildungserfolg ihrer Schüler:innen weniger offensichtlich ist als das unmittelbare Erleben, ob ein:e Schüler:in am Nachmittag fröhlich von der Schule nach Hause kommt. Aus der Alternativlosigkeit, trotz vielfältiger Bemühungen auf den hier thematisierten Personenkreis als Unterrichtspersonal zurückgreifen zu müssen, emergiert nicht zuletzt die implizite Anforderung an alle Beteiligten, nicht so genau hinzusehen. Dass damit Fragen von Bildungsgerechtigkeit ausgeblendet werden, ist eine transintentionale Konsequenz des Einsatzes von ‚Personen ohne Lehrdiplom'.

Zwei weitere Aspekte werden abschließend auf Basis der skizzierten Befunde verdeutlicht: Für das *Studium* zum Lehrberuf und den Beruf als Profession haben die Maßnahmen erhebliche Relevanz. Für das Studium antizipieren wir vor allem drei Effekte: Hohe Ansprüche an Studierende haben es im Angesicht der ‚außergewöhnlichen Berufseinstiege' schwer. Das Grundstudium und eine Reihe von Zusatzqualifikationen als Investitionen in die eigene Bildungs- und Berufsbiografie zu betrachten, fällt umso schwerer, je mehr man in der Schule mit Kolleg:innen konfrontiert ist, die identische Aufgaben ohne formelle Qualifikation ausüben können.

Varianten eines berufsbegleitenden Studiums erschweren, was Neuweg (2011, S. 42) als „Kultur der Distanz" gekennzeichnet hat, die zugleich konstitutiv für ein Studium ist. Studieninhalte, deren vermeintliche Praxisrelevanz nicht unmittelbar einsichtig sind, werden ebenso wie nicht bestandene Prüfungen des Studiums politisch legitimationsbedürftig, weil damit der Zustrom in und die Nützlichkeit für den Arbeitsmarkt behindert wird. Die generelle Annahme, dass eine strukturierte und formelle Qualifikation dazu beiträgt, die Leistungsfähigkeit eines Berufsfeldes insgesamt zu steigern, wird ebenso fraglich. Eine Art unheiliger Allianz entsteht durch die Einwanderung ökonomischer Figuren in den Diskurs. So nachvollziehbar es ist, dass Personen, denen mit 35-50 Jahren nahegelegt wird, durch ein Studium von der ‚Person *ohne* Lehrdiplom' zur ‚Person *mit* Lehrdiplom' zu werden, auch die Frage der Finanzierung ihres Lebensunterhalts während des Studiums stellen, so fragwürdig ist es zugleich, diesen Finanzierungsbedarf als Argument für die Erarbeitung von Studienvarianten einzuführen, die eine dreifache Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Studium ermöglichen sollen.

Zeiten des Personalmangels stellen keine guten Voraussetzungen für die Professionalisierung im Lehrberuf dar. Dies gilt einerseits für das Verständnis von Professionalisierung als der Entwicklung individueller pädagogischer Professionalität bei den ihn Ausübenden, denen unter permanenter ‚Praxisbedrängnis' die Chance genommen wird, sich distanziert und vertieft mit dem Beruf zu befassen. Dies gilt andererseits aber auch für den Lehrberuf und die Frage seiner Professionalisierung im Sinne der Entwicklung als Profession, eine Diskussion, die berufssoziologisch längst abgeschlossen schien. Der in der Studie dokumentierte Befund ‚funktionaler Mitwirkungsfähigkeit' durch ‚training on the job' stellt je nach politischer Lesart

die Notwendigkeit und den Nutzen eines Studiums generell in Frage. Vergleicht man die Maßnahmen des Lehrpersonenmangels mit denen des Ärztemangels, fällt auf, dass es zwar Lehrer:innen ohne Diplom an Schulen, aber keine Laien-Hausärzte gibt. Professionssoziologisch ist damit festzustellen, dass es dem Lehrberuf bislang nicht gelungen ist, „die Darstellung der von ihm beanspruchten Kompetenz tatsächlich hinlänglich glaubhaft zu machen" (Pfadenhauer, 2003, S. 116). Die markierte Differenz kann auch als performativer (!) Beleg für den niedrigen gesellschaftlichen Stellenwert öffentlicher Bildung vor allem auf der Volksschulstufe gelten. Dem gesellschaftlichen Ansehen des Berufs ist der durch den ‚Erfolg' der Maßnahme mögliche Eindruck, Lehrer:in-Sein könne ja wohl fast Jede:r abträglich. Zugleich wird damit fraglich, ob das Studium gerade in Zeiten verbreiteten Fachkräftemangels zukünftig die erforderliche Anzahl Studierender anzieht.

Literatur

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (13.04.22). *Lehrpersonenmangel an der Volksschule macht besondere Anstrengungen nötig*. Online unter: https://www.zh.ch/de/news-uebersicht/medienmitteilungen/2022/04/lehrpersonenmangel-an-der-volksschule-macht-besondere-anstrengungen-noetig.html

BFS (2022). *Szenarien 2022-2031 für die Lehrkräfte der obligatorischen Schule*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Criblez, L. (2017). Lehrerinnen-. und Lehrermangel in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren - Phänomen, Massnahmen, Wirkungen. In N. Safi, C. E. Bauer & C. Bieri Buschor (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 21–38). Bern: Hep.

Kosinár, J. (in Vorbereitung): Um Passung bemüht - Legitimationsfiguren von Lehrpersonen ohne Diplom. Angenommener Vortrag beim DGfE-Kongress in Halle, 2024.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (5. Aufl.) Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press.

Marusic, C., Kosinár, J., Moser, A. & Nöthiger, M. (in Vorbereitung). Entwicklungsaufgaben von Berufseinsteigenden ohne Lehrdiplom - eine Vergleichsanalyse von Anforderungen im ersten Berufsjahr.

Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 22(43)*, 33-45.

Pfadenhauer, M. (2003): *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske + Budrich

Reintjes, C., Bellenberg, G., Kiso, C. & Korte, J. (2020). Notlösungen als Dauerzustand? Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger*innen. *Pädagogik, 72(7–8)*, 75–79.

Sandmeier, A. & Herzog, S. (2022). *Lehrkräftemangel: Fakten, Gründe, Massnahmen.* Schwyz: Pädagogische Hochschule. DOI: 10.5281/ZENODO.6979813

Schneider Boye, S. & Leonhard, T. (in Vorbereitung): Ambivalente Position(ierung)en im Team der Etablierten. Gruppendiskussionen mit Schulteams. Angenommener Vortrag beim DGfE-Kongress in Halle, 2024.

Schneider Boye, S. & Keller-Schneider, M. (2023). *Fakten zum Lehrpersonenmangel. Eine strukturierende Analyse des Themenfeldes auf der Grundlage einer Literaturrecherche.* Zürich: Pädagogische Hochschule. https://doi.org/10.5281/zenodo.8424105

Gabriele Schauer[1]
Jana Groß Ophoff[2]
Manuela Gamsjäger[3]
Michael Himmelsbach[4]
Bettina Roy[2]
Jonas Pfurtscheller[2]
Anne Frey[2]
Christoph Weber[3]

[1]Universität Innsbruck
[2]Pädagogische Hochschule Vorarlberg
[3]Pädagogische Hochschule Oberösterreich
[4]Johannes Kepler Universität Linz
[3]Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Zurück an die Hochschule – was soll das bringen? Befunde zur Professionalisierung durch den österreichischen Hochschullehrgang Quereinstieg

Aufgrund des aktuellen Lehrpersonenmangels wurden neue Wege der Professionalisierung zusätzlich zum klassischen Lehramtsstudium initiiert. Dadurch soll es Personen, die bereits ein abgeschlossenes, fachlich geeignetes oder facheinschlägiges Studium haben, ermöglicht werden, zu einem späteren Zeitpunkt noch den Lehrberuf zu ergreifen. Diese Möglichkeit wurde in Form des Hochschullehrgangs Quereinstieg im Studienjahr 2022/23 an den Pädagogischen Hochschulen Oberösterreich, Niederösterreich, Steiermark und Vorarlberg (BMBWF, 2022) eingerichtet.

Von besonderem Interesse ist die Ausbildung der Quereinsteiger*innen im Vergleich zu anderen Lehramtsstudierenden, denn die Aneignung professionellen Wissens und der Erwerb berufsspezifischer Kompetenzen beginnt bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenausbildung, dem Studium (Voss et al. 2015). In diesem Sinne betonen auch Herrmann und Hertramph (2000, S. 176) die Bedeutung der Ausbildung für den Erwerb von professionsspezifischem Wissen. Wie Kunina-Habenicht et al. (2013) und Tachtsoglou und König (2018) zeigen, können strukturelle Faktoren und zielorientierte Lerngelegenheiten die professionelle Kompetenz von Lehrkräften unterstützen, wobei die zeitliche und inhaltliche Gestaltung der Ausbildung einen Wirkfaktor darstellt. Demgegenüber haben Quereinsteiger*innen zwar bereits berufliche Erfahrungen gesammelt und sind eher intrinsisch motiviert (Neuber et al., 2019), verfügen aber trotz absolvierter Ausbildung – so die Vermutung – über kein oder nur unzureichendes pädagogisches Wissen. Zudem legen sie eine Ausbildung mit einem anderen Curriculum ab als Studierende, welche die reguläre Lehramtsausbildung abschließen. Da die Qualifikation (angehender) Lehrpersonen wichtiger ist als die spezifische Art der Ausbildung, gilt es gerade diese Unterschiede der (beruflichen) Vorerfahrungen sowie die angepasste Ausbildung für Quereinsteiger*innen für die Entwicklung der pädagogischen Kompetenzen und des pädagogischen Wissens von Quereinsteiger*innen zu beachten. Dies zeigt sich auch in der jüngst veröffentlichten Forderung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), dass trotz etwaiger unterschiedlicher Vorqualifikation Lehrpersonen die gleiche wissenschaftliche Qualifikation benötigen (GEBF Stellungnahme 7/2023). Empirische Befunde, inwieweit die unterschiedlichen Ausbildungswege gleichermaßen befähigen, stehen aufgrund geringer systematischer Begleitungen und Evaluationen allerdings noch aus (Porsch, 2021).

Entsprechend hat sich die Forscher*innengruppe dieses Symposiums systematisch in drei Projekten mit der Ausbildung Hochschullehrgang Quereinstieg auseinandergesetzt, um erste empirische Befunde für die in Österreich neue Ausbildung aufzuzeigen. Im nachfolgenden Beitrag mit dem Titel „Vergleichende Analyse der Curricula in der (berufsbegleitenden) Lehramtsausbildung bezogen auf pädagogisches Wissen" wird thematisiert, welche Begrifflichkeiten bezogen auf pädagogisches Wissen in der Ausbildung für Quereinsteiger*innen implementiert sind und ob sich hierbei Unterschiede zu der allgemeinen Ausbildung zeigen. Beitrag 2 mit dem Titel „Quereinsteiger*innen im Lehrberuf in OÖ. Einblicke in Vorstellungen und Herausforderungen" nimmt in den Blick, welche Herausforderungen Quereinsteiger*innen im Berufseinstieg wahrnehmen. Beitrag 3 geht abschließend darauf ein, welche professionsbezogenen Überzeugungen Quereinsteiger*innen zu Beginn der Nachqualifizierung mitbringen und inwiefern sich Unterschiede zu angehenden und berufspraktisch tätigen Lehrpersonen ergeben. Vor dem Hintergrund der aktuellen Stellungnahme durch die GEBF wird abschließend diskutiert, welche Implementierungen, Mindestanforderungen und Entwicklungen in dem nachqualifizierenden Hochschullehrgang Quereinstieg zu finden sind und welche Überzeugungen wie auch

Bedürfnisse die Absolvent*innen für den Erwerb pädagogischen und professionellen Wissens und Handelns möglicherweise mitbringen.

Vergleichende Analyse der Curricula in der (berufsbegleitenden) Lehramtsausbildung bezogen auf Pädagogisches Wissen (Gabriele Schauer)

Pädagogisches Wissen ist eine wesentliche Form professionellen Wissens von Lehrpersonen und gilt als zentrale Ressource für erfolgreiches Unterrichten (Shulman 1987; Bromme 1992; Kunter et al. 2011) Als erste inhaltliche Auseinandersetzung mit der Ausbildung Hochschullehrgang Quereinstieg in diesem Symposium und möglichen Unterschieden zu der grundständigen Lehramtsausbildung wird in diesem Beitrag eine Dokumentenanalyse vorgestellt, in der Begrifflichkeiten zu pädagogischem Wissen nach Dittrich (2020) in den Curricula der Lehramtsausbildung analysiert werden. Dadurch wird der Frage nachgegangen, welche Inhalte bezogen auf pädagogisches Wissen in den Curricula der Studiengänge für Quereinsteiger*innen sowie in der allgemeinen Lehramtsausbildung thematisiert werden. Nach einer Klärung des theoretischen Konzepts des pädagogischen Wissens (Dittrich 2020) und der Darstellung des Forschungsdesigns sollen die Ergebnisse und Überlegungen für die Förderung eines Wissenszuwachs bezogen auf pädagogisches Wissen thematisiert werden.

Pädagogisches Wissen

Die kontinuierliche Weiterentwicklung der Bildungslandschaft erfordert eine ständige Anpassung der Lehrer*innenrolle und ihrer Anforderungen. In diesem Zusammenhang spielt die Lehrer*innenausbildung eine entscheidende Rolle im Erwerb berufsspezifischer pädagogischer Kompetenzen und Wissen. Wie von Voss et al. (2015) betont wird, markiert die Lehrer*innenausbildung das erste wichtige professionsspezifische Stadium für den Erwerb dieser essentiellen Fähigkeiten.

Das pädagogische Wissen als eine Facette professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen ist nach Shulman (1987), Bromme (1992) und Kunter et al. (2011) von entscheidender Bedeutung für die Gestaltung eines effektiven Unterrichts. Diese Form des Wissens umfasst nicht nur fachliche Expertise, sondern auch pädagogisches Können und das Verständnis für die Lernbedürfnisse der Schüler*innen. Das Zusammenspiel dieser Komponenten beeinflusst direkt die Qualität des Unterrichts und kann somit einen positiven Effekt auf den Lernerfolg der Schüler*innen haben. In den Ausführungen von Dittrich (2020) wird das pädagogische Wissen als Konzept konkretisiert und enthält folgende Teilbereiche:

- Ressourcenorientiertes-psychologisches Wissen: Darunter kann Entwicklungspsychologie, Diversität/Vielfalt, Konfliktmanagement, pädagogische Diagnostik sowie Wissen über Haltung und Emotionen konzeptualisiert werden.
- Personenbezogenes Wissen: Dies untergliedert sich in die Wissenskategorien Bedeutung, Rolle und Funktion der Lehrperson sowie das Reflexionswissen.
- Organisatorisch-strukturelles Wissen: Diese Facette setzt sich aus den Wissensbereichen Classroom-Management und Systemwissen zusammen.
- Interaktionales Wissen: Dies integriert Erziehung, Beziehung, Kommunikation, Gruppendynamik, Kooperation, Lernen und Lehren.

Weitere Unterklassifikationen der jeweiligen Bereiche werden in den Ausführungen nicht weiter spezifiziert, sind aber in Dittrich (2020) ausführlich dargestellt.

Die Lehrer*innenausbildung fungiert in der Vermittlung dieser Wissensbereiche als Brücke zwischen theoretischen Erkenntnissen und praktischer Anwendung im Klassenzimmer (Dittrich & Schauer, 2021, S. 448). Durch gezielte Ausbildungsprogramme wie die allgemeine Lehramtsausbildung an Universitäten, aber auch der nachqualifizierende Hochschullehrgang Quereinstieg an österreichischen Pädagogischen Hochschulen erhalten (angehende) Lehrer*innen die Möglichkeit, ihre pädagogischen Fähigkeiten sowie das professionelle Wissen zu entwickeln und zu schärfen. Inwieweit hierbei pädagogisches Wissen in den Curricula der Ausbildungsmodelle unterschiedlich thematisiert wird, ist Gegenstand der hier vorgestellten Untersuchung.

Forschungsdesign

In der vorliegenden induktiven Studie wurde auf Basis einer Analyse von Curriculumsbeschreibungen im Sommersemester 2023 untersucht, welche Inhalte bezogen auf pädagogisches Wissen in den Curricula der Studiengänge für Quereinsteiger*innen sowie in der allgemeinen

Lehramtsausbildung thematisiert werden. Zusätzlich wurde vor dem Hintergrund der Zielsetzung einer professionellen Aus- wie auch Weiterbildung beleuchtet, ob es hierbei Unterschiede zwischen den Curricula der Quereinsteiger *innen und der allgemeinen Ausbildung gibt. Da die Rahmung des Konzepts des pädagogischen Wissens nach Dittrich (2020) dem Forschungsinteresse zugrunde liegt und dies in den Bildungswissenschaften anzusiedeln ist, wurde das fachdidaktische Wissen als zweiter wichtiger Aspekt des Hochschullehrgangs Quereinstieg nicht einbezogen.
Als Sample wurden die Curricula zweier Bachelor- und Masterausbildungen Lehramt an österreichischen Universitäten sowie drei Hochschullehrgänge Quereinstieg an Pädagogischen Hochschulen herangezogen, hierbei jeweils der bildungswissenschaftliche Teil der Texte. Dadurch ist ein Vergleich zur Ausbildung Hochschullehrgang Quereinstieg möglich, da diese Absolvent*innen ihre Fachausbildung bereits abgeschlossen haben.
Für die Auswertung wurde die inhaltsanalytische Grundform der Häufigkeitsanalyse nach Mayring (2008) verwendet. Dazu wurde eine quantitative Stichwortsuche vorgenommen und alle Begriffe des Konzepts pädagogischen Wissens nach Dittrich (2020) in gekürzter Form, um alle Begriffsvarianten zu inkludieren, integriert (z. B. System statt Systemwissen). Zusätzlich wurden Synonyme für die Suche herangezogen, um eine größere Bandbreite an Formulierungen bezogen auf die theoretischen Rahmungen mitzudenken und jede Wissenskategorie mit der gleichen Anzahl an Begrifflichkeiten abzudecken. In Tabelle 1 sind die Begrifflichkeiten inklusive deren Häufigkeiten dargestellt, die gekürzten Begriffsteile sowie die Synonyme befinden sich in [] eckiger Klammer.
Zudem wurde als Vergleich noch eine Studie (Dittrich & Schauer, 2021) herangezogen, in der die Aneignung pädagogischen Wissens bei Studierenden mittels Fragebogen (n=81) mit offenen und geschlossenen Fragen erhoben wurde, um aufzuzeigen, inwieweit sich die quantitative Implementierung pädagogischen Wissens mit den Erfahrungen zum Erwerb pädagogischen Wissens laut Studierenden deckt.

Ergebnisse

Auffallend ist, dass der Begriff „Unterricht" eine Sonderstellung einnimmt, da dieser 735-mal in den Curricula zu finden ist. Nachdem hier von einer eher allgemeinen Verwendung auszugehen ist, wird dieser Begriff für weitere Ergebnisdarstellungen ausgeklammert. So zeigt sich, dass Begrifflichkeiten des „Interaktionalen Wissens" und „Personenbezogenen Wissens" ähnlich und eher inkludiert sind als Schlagworte des „Organisatorisch-strukturellen Wissens" und des „Ressourcenorientieren-psychologischen Wissens" (vgl. Tab. 1)

Organisatorisch-strukturelles Wissen		Interaktionales Wissen		Personenbezogenes Wissen		Ressourcenorientiertes - psychologisches Wissen	
System[wissen]	0	Lernen	131	Reflexion[swissen]	50	Haltung	27
Classroom managment	15	Lehren	41	Funktion der Rolle	5	Emotion	8
[führen]	65	Kooperation	30	Rolle [der eigenen Person]	16	Unterstützung	21
[leiten]	11	Gruppendynamik	1	Bedeutung [der eigenen Person]	25	Förder[ung]	33
[Verantwortung]	19	Kommunikation	17	[Selbst]	57	Diversität	45
[Schulrecht]	9	Beziehung [zu SuS]	28	[Individuum]	69	Vielfalt	22
[Institution]	36	Erziehung	48	[Umgang]	40	Konflikt [management]	18
[Klassenführung]	4	[Handeln]	44	[Eigene] Person	47	Entwicklungs psychologie	6
[Unterricht]	734	[Interaktion]	2	[Lehrperson]	26	[Empathie]	1
[unterrichten]	10	[Kontakt]	0	[Lehrer/Lehrerin]	53	[Ressource]	11
	169 (903)		342		392		192

Tab. 1: Begriffe und Synonyme für die Curriculmsanalyse

Ebenso fällt der Unterschied der Häufigkeit von „Lernen" (131-mal) und „Lehren" (41-mal) im Gegensatz zu „unterrichten" (10-mal) auf. So scheint der Fokus in den Curricula eher auf dem Unterricht und dem Lernen zu liegen als der Tätigkeiten „unterrichten" und „lehren" der

Lehrperson. Die Themen „System[wissen]" (0-mal) und „Kontakt" (0-mal) scheinen in den Curricula nicht relevant und auch Wörter wie „Gruppendynamik" (1-mal), „Empathie" (1-mal), „Interaktion" (2-mal) und „Klassenführung" (4-mal) treten nur sehr selten auf.
Bezogen auf die Unterschiede der Verteilungen in den beiden Ausbildungsformen kann festgehalten werden, dass die prozentuale Verteilung etwas abweicht, aber insgesamt die Tendenz einer vermehrten Integration der Bereiche „Interaktionales Wissens" und „Personenbezogenes Wissens" ident ist. (vgl. Abb 1)

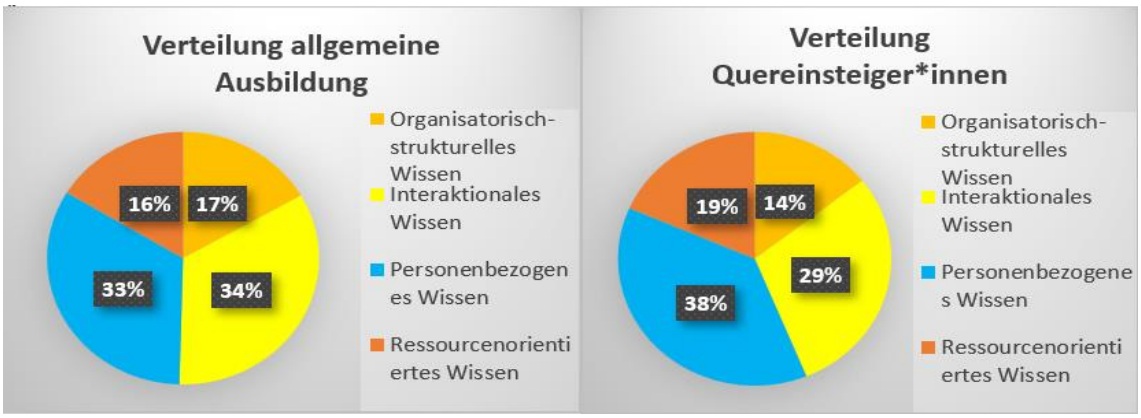


Abb 1: Vergleich der Ausbildungen

Vergleicht man diese Ergebnisse mit der Einschätzung der Studierenden in Hinblick auf ihren Wissenszuwachs, bestätigt sich dieses Bild. Auch Studierende nehmen wahr, dass sie eher „Interaktionales Wissen" und „Personenbezogenes Wissen" erworben haben (Dittrich & Schauer, 2021) als "Strukturelles Wissen". Weniger vergleichbar mit den differenzierten Ergebnissen der Curriculumanalyse ist jedoch der von den Studierenden erlebte Wissenszuwachs im Bereich „Emotionen", „Haltung", „Beziehung", „Kommunikation", Kooperation", „Interaktion", „Gruppendynamik" und bezogen auf die „Rolle". Hierbei geben die Studierenden trotz eher geringer Nennung der Begriffe in den Curricula ihren Wissenszuwachs zwischen „sehr" und „eher" an, sodass diese Themen mehr in der Ausbildung erlebt wurden, als sich diese im Curriculum abzeichnen.

Conclusio
Insgesamt bedingt die Integration von Reflexion in allen Modulen einen starken Zuwachs im Bereich „Personenbezogenes Wissen" (Gruber, 2021) und auch die Arbeit mit Praxissituationen ist förderlich für den pädagogischen Wissenszuwachs. Dies wurde in allen analysierten Curricula thematisiert. Bereiche wie Systemwissen, ressourcenorientiertes Wissen (unter anderem Digitalisierung) sollten jedoch in der Ausbildung und auch in den Curricula noch forciert werden (Dittrich & Schauer, 2021), um die vier Bereiche des pädagogischen Wissens vermehrt in die Ausbildung zu implementieren.
Zudem sind laut Studierender für den Wissenserwerb Perspektiven(-wechsel), konkrete Fallbeispiele, fokussierte und intensive Auseinandersetzung mit Themen sowie ein fachlich fundierter Input von den Lehrenden förderlich (Dittrich & Schauer, 2021). Lediglich der fundierte fachliche Input wird auch in den Curricula durch beschriebene Themenbereiche sichtbar. Perspektivenwechsel, Fallbeispiele und eine intensive Auseinandersetzung sind durch eine professionsspezifische Didaktik und Methodik von professionellen Lehrenden in die Ausbildung implementiert, methodisch-didaktische Vorgaben werden aber nicht in den Curricula formuliert.
Wichtig zu betonen ist auch, dass Häufigkeiten von Begrifflichkeiten in Curricula nicht automatisch eine Implementierung von Inhalten garantiert – eine solche Haltung entspricht einer sog. Input-Orientierung, die im Zuge der empirischen Wende auch im Bildungswesen "abgesetzt" wurde. Die Qualität der Ausbildung sowie darin erworbene Kompetenzen können durch eine Curriculumanalyse nicht gemessen werden. So ist es einerseits wichtig, Inhalte im Curriculum zu verankern, eine qualitativ hochwertige Ausbildung braucht aber auch didaktisch und methodisch professionelle, also ziel- und kompetenzorientierte Lehrer*innenbildner*innen.

Quereinsteiger*innen im Berufseinstieg: Einblicke in Vorstellungen und Herausforderungen (Manuela Gamsjäger, Michael Himmelbach)

Quereinsteiger*innen absolvieren eine andere Art der Ausbildung als traditionell Studierende und bringen unterschiedliche berufliche Hintergründe und Ausbildungen mit, welche die Entwicklung ihres pädagogischen Wissens und ihrer professionellen Handlungskompetenz beeinflussen können (Kunina-Habenicht et al., 2013). Bisherige Befunde deuten darauf hin, dass Quereinsteiger*innen im Vergleich zu regulären Lehramtsstudierenden eher mit idealisierten Vorstellungen von Unterricht und Schule in den Beruf einsteigen (Trachsler et al., 2014), aber über ähnliche soziale und personale Ressourcen (Schafer et al., 2019), Überzeugungen, Motivation und die Fähigkeit zur Selbstregulation (Lucksnat et al., 2020) verfügen. Die Studienlage darüber, ob Quereinsteiger*innen über mehr, weniger oder ähnliches pädagogisch-psychologisches sowie fachdidaktisches Wissen verfügen wie regulär Studierende, ist bislang uneinheitlich (z.B. Kleickmann & Anders, 2011; Lucksnat et al., 2020). Allerdings sind die Bedürfnisse der Quereinsteiger*innen an die Ausbildung im Vergleich höher und zudem innerhalb der Studierendengruppe sehr unterschiedlich (Caspari, 2019; Puderbach & Gehrmann, 2020). Zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit sind für Quereinsteiger*innen Themen wie Classroom Management oder Elternarbeit ebenso eine Herausforderung wie für andere angehende Lehrpersonen (z.B. Bauer et al., 2017). Das Kollegium und die Schulleitung können in diesem Kontext sowohl eine berufliche Ressource darstellen als auch eine Belastung, wenn Quereinsteiger*innen mit Gefühlen der Isolation und mangelnder Unterstützung konfrontiert sind (Bauer et al., 2017; Bauer & Troesch, 2019; Dedering, 2020). Insgesamt stellt die Berufssozialisation in den Lehrberuf somit auch für Quereinsteiger*innen eine Herausforderung dar (Puderbach & Gehrmann, 2020). Aufgrund der unterschiedlichen Dauer und Inhalte der Programme für Quereinsteiger*innen sind die Ergebnisse der Studien jedoch nur begrenzt vergleichbar, weshalb mit Studienbeginn der ersten Kohorte am Standort Oberösterreich eine explorative Studie zu der Frage durchgeführt wurde, welche Vorstellungen vom Lehrberuf Quereinsteiger*innen in OÖ von ihrer Unterrichtstätigkeit haben und welche Themen für sie insbesondere zu Beginn der Unterrichtstätigkeit herausfordernd sind. Auf Basis der Ergebnisse sollen Maßnahmen identifiziert werden, welche den Berufseinstieg für Quereinsteiger*innen in Oberösterreich unterstützen.

Methodik

Für die explorative, qualitative Studie wurde online ein Fokusgruppeninterview (n=7) mit der ersten Kohorte (N=34) über Lernzuwächse durch den Hochschullehrgang und die Unterrichtstätigkeit sowie über herausfordernde Themen durchgeführt (Dauer 127 min). Das Transkript wurde gemeinsam mit den Lerntagebüchern einer Lehrveranstaltung (n=25) mittels inhaltlich strukturierender Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) entlang der an der Ausbildung beteiligten Institutionen (Bildungsadministration, Schule, Pädagogische Hochschule) nach Ressourcen und Herausforderungen bzw. im Falle der Lernportfolios entlang der sieben vorab festgelegten Fragen (z.B. „Problemstellungen, mit denen ich mich in meinem Unterricht konfrontiert sehe.") analysiert. Die kodierten Aussagen der Lernportfolios wurden zudem quantitativ zusammenfassend analysiert.

Ergebnisse

Der Berufseinstieg ist für Quereinsteiger*innen geprägt von der Doppelbelastung durch Beruf(seinstieg) und Studium sowie den verschiedenen institutionellen Einbindungen. Als personale Ressource zur Bewältigung des Berufseinstiegs *in der Schule* sehen die Quereinsteiger*innen vor allem ihr höheres Alter und ggf. Erfahrungen als Eltern von Kindern im Schulsystem sowie ihre (berufs)biografische Entwicklung (Pos. 35). Diese Erfahrungen helfen ihnen, das Bildungssystem gelassen zu betrachten und ermöglichen ihnen dennoch einen *„frischen Blick*" (Pos. 6) darauf. Diese Ressourcen werden aus Sicht der Quereinsteiger*innen allerdings nicht immer positiv vom System genutzt und können auch in Konflikt mit den Zielen einer Schule geraten und ein Gefühl der Dissonanz auslösen. *„Die meisten von uns haben Kinder, sie sehen das System auch aus dem Blickwinkel der Kinder und wie […] gesagt hat, dieser Asset wird schlicht und ergreifend im Augenblick nicht genutzt. Man versucht, uns in Schablonen zu pressen […]*" (Pos. 6). In diesem Zusammenhang wird auch eine Überforderung deutlich, da es Quereinsteiger*innen zu Beginn als besonders herausfordernd empfinden, individuelle Bedürfnisse von Schüler*innen (Pos. 70) angemessen zu berücksichtigen, die nicht dem Leistungsdurchschnitt entsprechen (Pos. 147). Die eigenen Vorerfahrungen, die vereinzelt auf transmissive Vorstellungen von Unterricht verweisen, werden durch die Erfahrungen an der Schule aber auch positiv herausgefordert. *„Was für mich eigentlich am faszinierendsten war,*

ich kenne ja Schule oder Hauptschule, Mittelschule in Selbsterfahrung nur, wie ich halt selber da drinnen gesessen bin […] und die Methodik ist eine ganz andere geworden. […] was mich voll fasziniert hat, also quasi mit der Unterrichtsplanung, auch die Unterrichtsmethoden alle mal zu erfahren, was es da alles überhaupt mal gibt. […] Ich hätte also immer nur auf die Tafel geschrieben und machst halt den Stoff und die schreiben ihn ab und die Geschichte ist erledigt und dann lernen sie und dann machst du dann einen Test. Und das war für mich einmal so ein Aha – okay, Schule funktioniert anders. Mittlerweile. Gott sei Dank." (Pos. 65) Quereinsteiger*innen fordern mit ihren individuellen Vorstellungen traditionellen Unterricht aber auch heraus und erleben an den Schulen dafür Wertschätzung (Pos. 66). Manche Quereinsteiger*innen werden allerdings zu Beginn ihrer Berufstätigkeit an der Schule nicht sofort als Lehrpersonen anerkannt. *„Der Quereinsteiger, der Ungelernte, […] aber richtiger Lehrer ist er ja nicht. Gell, so wird man da eigentlich ein bisschen abgestempelt.*" (Pos. 14) Insgesamt wird der Austausch mit Kolleg*innen an der Schule und die Zusammenarbeit im Team-Teaching aber als wertvolle Ressource zur Bewältigung des Berufseinstiegs beschrieben (Pos. 35). Demgegenüber scheint die Rückmeldung durch die Schulleitung oder die Mentor*innen unterschiedlich qualitätsvoll. So wird sowohl von Unterstützung und enger Begleitung erzählt (Pos. 76) als auch davon, dass Unterrichtsbesuche durch den*die Mentor*in bzw. die Schulleitung erst nach mehreren Monaten erfolgen. *„[…] aber man ist halt nie irgendwie getestet oder gefragt worden, ob man das kann, nicht. Ich darf da jetzt mal reingehen und dann nach ein paar Monaten hat mal meine Mentorin vorbeigeschaut, ob das passt und jetzt letzte Woche der Direktor.*" (Pos. 62).
Umfassend wird in den Fokusgruppeninterviews über den *Unterricht* gesprochen. Belastend wird der hohe Zeitaufwand für die Unterrichtsvorbereitung erlebt, besonders herausfordernd die Umsetzung eines differenzierten Unterrichts. Dies zeigt sich auch in der Analyse der Lernjournale. Differenzierung wird als die häufigste Problemstellung genannt (n=8), gefolgt von Unterrichtsplanung (n=6), Classroom Management (n=5) und Förderung der Schüler*innen-Motivation (n=5). Dennoch gaben in den Lernjournalen nur zwei von 23 Studierenden Differenzierung als persönliches Interesse für die daran anschließende Lehrveranstaltung an. Am häufigsten (n=9) wird die Thematik der Unterrichtsplanung als wichtig für die nächste Lehrveranstaltung genannt. Auch im Fokusgruppeninterview wird im Umgang mit Differenzierung weniger das eigene Handeln oder der Status des*der Berufsanfänger*in reflektiert, sondern auf eine Trennung nach z.B. Leistungsniveau zurückgegriffen und damit eher auf einfache Lösungen bzw. traditionelle Differenzierungsansätze. Eine weitere zentrale Herausforderung ist die Praxis der Leistungsbeurteilung. Quereinsteiger*innen nehmen insbesondere in den Fächern ohne Schularbeiten wahr, dass Kolleg*innen die Benotung nicht nach tatsächlicher Leistung vergeben würden. Diese fehlende Passung führt zu Anpassungsdruck auf beiden Seiten. Einerseits wird Quereinsteiger*innen durch das Kollegium subtil nahegelegt, ihre Leistungsbeurteilung anzupassen (Pos. 148), andererseits werden auf Anregung von Quereinsteiger*innen und in Absprache mit Kolleg*innen, teils auch schulübergreifend mit Nachbarschulen, gemeinsame Leistungskriterien etabliert, um das Unterrichtsfach aufzuwerten (Pos. 162).
Aber auch der *Anstellungsprozess* erweist sich als große Herausforderung und Belastung durch lange Wartezeiten auf Genehmigungen, lang bestehenden Unklarheiten über die Anerkennung von Vordienstzeiten bei Anstellungsbeginn und durch unterschiedliche Vorgaben zwischen Bundesländern und Fächern bezüglich Anstellungsbedingungen (Pos. 54-59). Fehlende oder widersprüchliche Informationen erzeugen zudem das Gefühl, von der Bildungsadministration *„im Stich gelassen*" (Pos. 3) zu werden und als Platzhalter zu fungieren*. „Und jetzt machen wir das halt ein paar Jahre so, bis die richtig ausgebildeten Lehrer wieder da sind […].*" (Pos. 3).
Der *Hochschullehrgang* wird als Ressource und Herausforderung beschrieben. Vor allem die organisatorischen Rahmenbedingungen, die sich aus der Dualität von Studium und Beruf ergeben, werden belastend erlebt (z.B. die zeitliche Organisation durch geblockte Termine zusätzlich zur Unterrichtstätigkeit (Pos. 38)). Der Hochschullehrgang für Quereinsteiger*innen beinhaltet in Linz einen großen Anteil an online gehaltenen Lehrveranstaltungen. Die dadurch wegfallenden Wegstrecken und die damit einhergehende leichter fallende zeitliche Planung werden als positive Aspekte genannt. Der fehlende persönliche Austausch und die weniger intensive Auseinandersetzung mit Inhalten im Vergleich zu Präsenzlehrveranstaltungen werden hingegen kritisch betrachtet (Pos. 209-210). Der Hochschullehrgang ist damit eine wichtige Ressource für die Vernetzung und den kollegialen Austausch mit anderen Quereinsteiger*innen im Rahmen der Präsenzlehrveranstaltungen (Pos. 87). Inhaltlich sind Lehrveranstaltungen zu Beginn des Studiums herausfordernd, wenn diese nicht unmittelbar der Bewältigung der Unterrichtstätigkeit dienen. *„[…] und lernst du mal [vor Beginn der Unterrichtstätigkeit] die Grundsätze von Classroom Management, von Unterrichtsgestaltung, von Unterrichtsmethodik, also so richtig Handwerkszeug. […] aber dann so diese Theorie, was wir da jetzt immer so nebenbei machen - das wirklich erst ein bisschen nach hinten verschieben. Ich*

find, man muss ein theoretisches Wissen, Basiswissen haben, […] aber es ist vielleicht nicht die richtige Zeit, gerade so zwischen drinnen." (Pos. 235) Entsprechend werden Lehrveranstaltungen mit Praxisbezug und Anwendbarkeit bspw. über Unterrichtsmethoden, insbesondere zu Beginn der Berufstätigkeit, als Ressource (Pos. 55) betrachtet. Später im Semester werden sie hingegen als unnötige Wiederholung erwähnt (Pos. 236). Zudem wird der Sinn einer individuellen Auseinandersetzung mit „theoretischen" Inhalten über die Lehrveranstaltung hinweg aufgrund mangelnder Zeit und hoher Belastung durch den Berufseinstieg von manchen Quereinsteiger*innen kritisch gesehen (Pos. 238).

Zusammenfassung und Schlussbemerkungen

Quereinsteiger*innen stehen in OÖ offensichtlich vor erheblichen Herausforderungen bei ihrem Berufseinstieg und sind mit vielen Informationen und teils widersprüchlichen Erwartungen konfrontiert. Zudem fehlen ihnen wichtige Informationen über Bedingungen der Anstellung und Ausbildung. Das Belastungserleben scheint dabei unterschiedlich zu sein – je nach familiären Bedingungen, möglicher bestehender anderweitiger Berufstätigkeit, unterschiedlich qualitätsvoller Unterstützung im Rahmen des Mentorings, (zeitlicher) Passung von Lehrinhalten sowie empfundener Dissonanz zwischen individuellen Vorstellungen und erlebter Schul- und Unterrichtsrealität. Differenzierung, Individualisierung und Classroom Management sind im Schulalltag die größten Herausforderungen für Quereinsteiger*innen, fehlendes pädagogisches Wissen führt zu Überforderung bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung. Quereinsteiger*innen priorisieren zur Bewältigung dieser Herausforderung daher an der Hochschule die Unterrichtsplanung vor Inhalten zu Differenzierung und Individualisierung.

Um den Berufseinstieg zu erleichtern, bedarf es seitens der Bildungsadministration eine widerspruchsfreie und frühere Kommunikation bezüglich der Rahmenbedingungen und des Anstellungsprozesses (Weinzettl & Zeilinger, in Druck). Zudem sollte von der Bildungsadministration verstärkt ein qualitätsvolles Mentoring und die aktive Unterstützung durch die Schulleitung eingefordert werden. Eine intensivere Unterstützung durch Hospitationen der Schulleitung und der Mentor*innen insbesondere zu Beginn der Berufstätigkeit würde Unsicherheiten beseitigen und den Quereinsteiger*innen Wertschätzung für die geleistete Arbeit vermitteln. Dadurch würde nicht nur der Qualitätsanspruch der Schule für die Quereinsteiger*innen deutlich, sondern zugleich auch Belastungen reduziert. Im Kollegium eines Faches gemeinsam festgelegte Kriterien für die Leistungsbeurteilung könnten ebenfalls dazu beitragen, Quereinsteiger*innen im Berufseinstieg zu unterstützen. Für die Gestaltung des Hochschullehrgangs braucht es für den im Curriculum festgehaltenen Qualitätsanspruch an eine professions- und wissenschaftsorientierte Ausbildung zudem ein verstärktes Bemühen um die Relationierung von Theorie und Praxis unter den Bedingungen des Berufseinstiegs. Damit kann einerseits der Erwartung an praktische Tipps und einfachen Lösungen begegnet und andererseits die Entwicklung individueller Handlungsansätze für die Bewältigung der jeweiligen Anforderungen gefördert werden. Methodisch kann die Erwartung an „Rezepte" etwa durch den Einsatz von Fallarbeit als theoriebasierte Reflexion der eigenen Erfahrungen sowie durch eine kollegiale Beratung/Vernetzung bearbeitet werden. Beides ist im Curriculum ab dem zweiten Semester verankert, weshalb eine zweite Erhebung am Ende des Hochschullehrgangs erneut in den Blick nehmen sollte, inwieweit die Erwartung an rezeptartige Tipps weiterhin besteht.

Welche professionsbezogenen Überzeugungen bringen Quereinsteiger*innen eigentlich mit? (Jana Groß Ophoff, Bettina Roy, Jonas Pfurtscheller, Anne Frey, Christoph Weber)

Hintergrund

Mit dem Ziel der Nachqualifizierung von Personen, die bereits an Schulen unterrichten, ohne ein Lehramt studiert zu haben (sog. Quereinsteiger*innen), wurde im Wintersemester 2022/23 der Hochschullehrgang Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in einem Unterrichtsfach an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (PHV) eingeführt. In diesem alternativen Zertifizierungsprogramm soll eine professions- und wissenschaftsorientierte Ausbildung professioneller Handlungskompetenzen angeregt werden. Jedoch ist unzureichend geklärt (GEBF, 2023), welche Kompetenzen und Einstellungen sog. Quereinsteiger*innen in den Lehrer*innenberuf überhaupt mitbringen, und inwiefern bzw. in welcher Hinsicht sie von eben diesen eigens eingerichteten Studiengängen profitieren (Porsch, 2021). Befunde aus Deutschland und der Schweiz deuten darauf hin, dass es keine klaren, d.h. replizierten Unterschiede zu geben scheint (Besa et al., in Druck; Porsch, 2021), wobei vereinzelt Hinweise zu finden sind, dass Quereinsteiger*innen tendenziell "naivere" bzw. konservativere Überzeugungen (Oettinghaus et al., 2016; Trachsler et al., 2014) mitbringen und Schüler*innen eher als

vermeidungsorientiert wahrnehmen (Keller-Schneider et al., 2016). Zugleich werden gerade professionelle Überzeugungen (neben motivationalen und Persönlichkeitsmerkmalen) als bedeutsamer Referenzrahmen von pädagogischem Handeln aufgefasst, der die Wahrnehmung und Bewältigung von beruflichen Anforderungen maßgeblich bestimmt (Keller-Schneider, 2013).
Abweichend von Nachqualifizierungsangeboten in Deutschland (Lucksnat et al., 2020; Puderbach & Gehrmann, 2020) oder der Schweiz (Weinmann-Lutz & Ammann, 2007) dürfen sich derzeit in Österreich nur Personen in besagte Hochschullehrgänge einschreiben, die schon an einer Schule angestellt sind. Insofern lassen sich bisherige Befunde aus dem deutschsprachigen Raum nur bedingt auf den österreichischen Kontext übertragen. Speziell die Frage nach Eingangsmerkmalen von Quereinsteiger*innen ist erst im Zuge des akuten Lehrer*innenmangels an österreichischen Schulen und der Einführung besagter Zertifizierungsprogramme vermehrt in den Blick der empirischen Bildungsforschung geraten. In diese Entwicklung reiht sich auch dieser Beitrag ein, in dem untersucht wird, (1) welche Überzeugungen zum Lehren und Lernen, zur Professionalität von Lehrpersonen und zur eigenen unterrichtlichen Selbstwirksamkeit Quereinsteiger*innen an der PH Vorarlberg aufweisen, und (2) inwiefern sie sich in ihren professionellen Überzeugungen von regulären Lehramtsstudierenden im deutschsprachigen Raum unterscheiden.

Methoden
Stichprobe: Die vorgestellten Ergebnisse basieren auf der ersten Erhebungswelle einer Mehrkohorten-Panelstudie (Beginn: Wintersemester 2022/23), die mit der Einführung des nachqualifizierenden Hochschullehrgangs an der PHV initiiert wurde. Hierzu wurden im Oktober 2022 zum ersten Mal mithilfe eines Online-Frage- und -Testbogens 27 Quereinsteiger*innen untersucht.
Survey- und Testinstrumente: Erfragt wurden u.a. die *Überzeugungen zum Lehren und Lernen* (Kunter et al., 2016). Hierfür werden Aussagen zum Lehren und Lernen vorgegeben, wofür die Studienteilnehmer*innen ihre Überzeugung anhand einer vierstufigen Likertskala (1 = stimme nicht zu – 4 = stimme zu) zum Ausdruck bringen, und zwar, ob Lernen als eine Weitergabe von Wissen aufgefasst wird (transmissiv, 5 Items) oder als aktiver und selbstgesteuerter Prozess (konstruktivistisch: 6 Items).

Überzeugungen	Dimension	Aktuelle Studie (N_{max} = 27) M (SD)	Referenzwerte M (SD)	t-Test
… zum Lehren und Lernen	Transmissiv	**2.88 (0.46)**	**2.35 (0.54)**	***t* (28) = 5.677**
	Konstruktivistisch	3.20 (0.55)	3.24 (0.43)	*t* (27) = -0.372
… zur Professionalität von Lehrpersonen	Schulisches Handeln	**6.08 (0.55)**	**5.73 (1.01)**	***t* (25) = 2.942**
	Anwendbarkeit von Wissen	6.17 (0.61)	6.14 (0.85)	*t* (31) = 0.236
	Reflexive Haltung	5.85 (0.69)	5.73 (0.87)	*t* (30) = 0.845
… zur unterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeit Studienanfänger*innen/Fortgeschrittene	Schüler*innenbeteiligung	**7.21 (0.80)**	**6.85 (1.13)** **6.47 (1.19)**	***t* (31) = 2.170** ***t* (36) = 4.298**
	Instruktionsstrategien	**7.02 (1.26)**	6.78 (0.99) **6.44 (1.11)**	*t* (26) = 0.954 ***t* (28) = 2.267**
	Classroom Management	**6.54 (1.11)**	6.41 (1.46) **5.98 (1.62)**	*t* (30) = 0.569 ***t* (35) = 2.352**

Tab. 2: Überzeugungen von Studierenden im Hochschullehrgang Quereinstieg an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (Wintersemester 2022/23) im Vergleich zu angehenden bzw. praktisch tätigen Lehrpersonen in Deutschland.

Die in Tabelle 2 verwendeten Referenzwerte basieren auf den Einschätzungen von 504 deutschen Berufseinsteiger*innen (Referendar*innen) zu Beginn ihrer Arbeit an einer Schule. In der vorliegenden Studie wurden außerdem anhand der von Cramer et al. (2023) eingeführten Skalen die *Überzeugungen zur Professionalität von Lehrpersonen* erfragt (7-stufig von 1 = stimme überhaupt nicht zu – 7 = stimme voll und ganz zu). Den Autor*innen zufolge können drei Dimensionen unterschieden werden: Erstere repräsentiert die Überzeugung, dass Professionalität im (täglichen) schulischen Handeln zum Ausdruck kommt (7 Items). Die zweite bildet die Überzeugung ab, dass Professionalität als Anwendbarkeit von Wissen verstanden wird (3 Items). Eine solche Überzeugung in der „what works"-Tradition ist mit sog. kompetenzorientierten Zugängen zur Professionalität (Baumert & Kunter, 2006) assoziiert. Die dritte Dimension bildet schließlich ein Verständnis von Professionalität ab, das in einer reflexiven Haltung in der Tradition von strukturtheoretischen bzw. metareflexiven Zugängen zur Professionalität zum Ausdruck kommt (3 Items). Die in Tabelle 2 wiedergegebenen Referenzwerte (N = 406 Lehrpersonen) gehen ebenfalls auf Cramer et al. (2023) zurück. Schließlich wurden in dieser Studie die *berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* mit der deutschen Fassung der Scale for Teacher Self-Efficacy (Pfitzner-Eden et al. 2014) erfasst. Auf einer 9-stufigen Likertskala (1 = gar nicht überzeugt bis 9 = völlig überzeugt) werden mit jeweils vier Items die Subdimensionen (1) Instruktionsstrategien, (2) Classroom Management und (3) Motivierung operationalisiert. Auch hierfür liegen Referenzwerte vor (N = 438 Studienanfänger*innen bzw. N = 282 fortgeschrittene Studierende Lehramt, vgl. Tabelle 2).
Analyse: Die Daten wurden deskriptiv- und inferenzstatistisch ausgewertet. Der Vergleich mit Referenzwerten erfolgte über einen Welch-Test für unabhängige Stichproben (u.a. Kubinger et al., 2009; mit $\alpha = .05$, zweiseitige Testung). Insofern die Mittelwertsunterschiede signifikant ausfallen, sind die entsprechenden Zeilen in Tabelle 2 fett hervorgehoben.

Ergebnisse
In Tabelle 2 sind die Mittelwerte für die Überzeugungen zum Lehren und Lernen, zur Professionalität von Lehrpersonen und zur eigenen unterrichtlichen Selbstwirksamkeit der Quereinsteiger*innen wiedergegeben, die im Wintersemester 2022/23 an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg an dem nachqualifizierenden Hochschullehrgang teilgenommen haben. Der Vergleich mit den Referenzwerten verdeutlicht, dass diese im Vergleich signifikant ausgeprägtere transmissive Überzeugungen zum Lehren und Lernen aufweisen als deutsche Lehramtsstudierende. Sie sind noch signifikant deutlicher davon überzeugt als deutsche Lehrpersonen, dass die Professionalität von Lehrpersonen v.a. im schulischen Handeln zum Ausdruck kommt. Zu beachten ist jedoch, dass sich transmissive und auch konstruktivistische Überzeugungen im Laufe des Studiums ändern können. So berichten etwa Weber et al. (2022) von einer Abnahme der transmissiven und einer Zunahme der konstruktivistischen Überzeugungen im Studienverlauf. Und schließlich schätzen sich die hier befragten Quereinsteiger*innen als signifikant selbstwirksamer als fortgeschrittene Studierende in Deutschland in Hinsicht auf die Beteiligung von Schüler*innen, Instruktion und Classroom Management ein. Hierfür ist hervorzuheben, dass Pfitzner-Eden et al. (2014) von einem Rückgang im Studienverlauf in den unterschiedlichen Dimensionen unterrichtsbezogener Selbstwirksamkeitsüberzeugungen berichten, sich diese Entwicklungen z.B. nach Weber et al. (2022) gegen Ende des Studiums sogar wieder umzukehren scheint.
Nur diesbezüglich werden Unterschiede zu den Vorarlberger Quereinsteiger*innen deutlich, wohingegen sich für Instruktion und Classroom Management keine signifikanten Unterschiede zu den deutschen Studienanfänger*innen zeigen.

Diskussion und Ausblick
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Quereinsteiger*innen an der PHV im Wintersemester 2022/23 eine ausgeprägtere transmissive, und damit konservativere lehr-lerntheoretische Überzeugung aufweisen als z.B. deutsche Berufseinsteiger*innen. Eine solche Überzeugung interpretieren Oettinghaus et al. (2016) sogar als einen "(negativen) Prädiktor für das Unterrichtsqualitätsmerkmal der kognitiven Aktivierung" (S. 92). Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die hochschulische Quereinsteiger*innenausbildung auf die Überzeugungen bei den untersuchten Quereinsteiger*innen noch ihre Wirkung entfalten kann. So konnten etwa Weber et al. (2022) für Linzer Lehramtstudierende zeigen, dass zwar zu Beginn des Studiums transmissive Überzeugungen noch deutlich ausgeprägt sind, diese jedoch im Laufe des Studiums abnehmen.
Zugleich beurteilen die hier befragten Quereinsteiger*innen Professionalität eher aus einer praxeologischen Perspektive und erleben sich in für die Qualität von Unterricht relevanten Bereichen als selbstwirksamer als fortgeschrittene Lehramtsstudierende und praktisch tätige

Lehrpersonen in Deutschland. Insbesondere für letzteren Aspekt finden sich Befunde für österreichische Lehramtsstudierende, die ebenfalls zu einer höheren Einschätzung ihrer Selbstwirksamkeit zu tendieren scheinen (Groß Ophoff et al., 2023; Bach, 2022). Vergleichbar zu den Ergebnissen von Pfitzner-Eden et al. (2014) berichten auch Weber et al. (2022) von einem Rückgang im Studienverlauf in den unterschiedlichen Dimensionen unterrichtsbezogener Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die jedoch gegen Ende des Studiums wieder zu steigen scheinen.
Insgesamt reihen sich also die hier vorgestellten Ergebnisse in die eingangs erwähnte uneinheitliche Befundlage zu den Unterschieden zwischen Quereinsteiger*innen und traditionellen Lehramtsstudierenden ein: So berichtet u.a. Kappler (2016) davon, dass Quereinsteiger*innen vergleichsweise hohe Fähigkeitsüberzeugungen mitbringen. Keller-Schneider et al. (2016) finden wiederum keine Unterschiede zu regulären Lehramtsstudierenden in den lehr-lerntheoretischen bzw. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Jedoch wurden in dieser Studie andere Instrumente (Keller-Schneider, 2011; Schwarzer & Jerusalem, 1999) eingesetzt und die allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugung erfasst, die konzeptuell zu unterscheiden ist von unterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (u.a. Bach, 2013; Groß Ophoff et al., 2019).
Inwiefern die berichteten mittleren, hoch ausgeprägten Überzeugungen als idealistisch bzw. naiv zu werten sind, lässt sich auf Basis der vorliegenden Daten nicht abschließend beurteilen, sondern erfordert andere, eher qualitativ-methodische Studienzugänge (vgl. Gamsjäger & Himmelsbach in diesem Band). Auch können die hier vorgestellten Ergebnisse nur bedingt als repräsentativ für österreichische Quereinsteiger*innen interpretiert werden, da es sich bei der untersuchten Kohorte um eine Stichprobe Studierender an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg handelt (auch wenn nahezu eine Vollerhebung vorliegt, Groß Ophoff & Pfurtscheller, in Druck). Aussagekräftigere Ergebnisse sind ab dem Wintersemester 2023/24 zu erwarten, da die Erhebung am Standort Feldkirch wiederholt und die gleiche Befragung auch an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich durchgeführt werden wird. Insofern sich die hier skizzierten Ergebnisse zu den professionellen Überzeugungen österreichischer Quereinsteiger*innen verhärten, sollte künftig ein noch stärkeres Augenmerk darauf gelegt werden, wie speziell dieser Aspekt professioneller Handlungskompetenz in der Nachqualifizierung gezielt adressiert werden kann, zumal Lehrer*innenüberzeugungen als veränderungsresistent angesehen werden, aber vermutlich auch in Zusammenhang zu stehen scheinen mit einem nicht adäquaten Wissenschaftsverständnis (z.B. in Physik, Oettinghaus et al., 2016). Dies stellt insofern eine besondere Herausforderung für die österreichische Lehrer*innenbildung dar, als es eher Regel als Ausnahme ist, dass Quereinsteiger*innen fachfremd unterrichten müssen und mit eher schwierigen Klassen betraut werden (Porsch, 2021).

Diskussion zu: „Zurück an die Hochschule – was soll das bringen? Befunde zur Professionalisierung durch den österreichischen Hochschullehrgang Quereinstieg" (Gabriele Schauer, Manuela Gamsjäger, Jana Groß Ophoff)

In Österreich können sich Interessierte für eine ausgeschriebene Stelle als Lehrperson als Quereinsteiger*innen bewerben (BMBWF, 2022), unabhängig vom vorgesehenen Stundenausmaß für die Anstellung (anders als in Deutschland) und insofern sie die Voraussetzungen erfüllen. Zudem müssen sie schon an Schulen angestellt sein (Driesner & Arndt, 2020, S. 419), damit sie den hier thematisierten nachqualifizierenden Hochschullehrgang absolvieren können. Auch wenn dies angesichts des akuten Fachkräftemangels nachvollziehbar ist, verschärft es aber nochmals das "Risiko" unzureichender professioneller Handlungskompetenzen im bildungswissenschaftlichen, aber auch fachdidaktischen Wissen, wie jüngst von der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung kritisch angemerkt wurde. Die professionelle Kompetenz von Quereinsteiger*innen speziell in Österreich in Frage zu stellen ist vor diesem Hintergrund nicht mehr nur eine Frage der Selbstvergewisserung maßgeblich an der Lehrer*innenbildung beteiligter Disziplinen (Behrens et al., 2023). Vielmehr ist es ein dringendes Desiderat zu evaluieren, inwiefern Quereinsteiger*innen zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs (i.d.R. also noch ohne spezifische Qualifikation für das Lehramt) über vergleichbare professionelle Handlungskompetenzen verfügen wie Lehrpersonen, die die grundständige Ausbildung des Bachelor- und Masterstudiums Lehramt besuchen – insbesondere vor dem Hintergrund, mit welchen Herausforderungen sie an den Schulen konfrontiert sind und inwiefern aktuelle curriculare Vorgaben etwaige Defizite adressieren. Die hier vorgestellten Beiträge stellen einen ersten Beitrag zu diesem Diskurs dar.

Folgt man den Ergebnissen in Beitrag 3, finden sich Hinweise, dass Quereinsteiger*innen vermutlich "naivere" Überzeugungen zum Lehren und Lernen wie auch zum professionellen Handeln mitbringen und sich womöglich in ihrer beruflichen Selbstwirksamkeit (noch) überschätzen. Dieses Ergebnis korrespondiert mit dem Expertisemodell Berliners, wonach Noviz*innen noch wenig flexibel im Unterrichten und offen für "Rezeptwissen" sind (König, 2016). Diese Einschätzung verfestigt sich weiter durch Beitrag 2, wonach sich Quereinsteiger*innen v.a. auf das Erbringen ihres Unterrichts konzentrieren und weniger auf die Ausbildung. Damit das eigenverantwortliche Unterrichten nicht die Relevanz der hochschulischen Aus- bzw. Weiterbildung infrage stellt, müssen Quereinsteiger*innen in Deutschland i.d.R. eine Nachqualifizierung *vor* Berufsbeginn absolviert haben (vgl. GEBF 2023), und es ist zunächst eine deutlich verminderte Unterrichtsverpflichtung von ca. zwölf Stunden vorgesehen (Driesner & Arndt, 2020, S. 422). Eine derartige Reglementierung gibt es in Österreich aktuell nicht. Dies führt neben anderen Herausforderungen (wie Classroom Management) auch dazu, dass die individuell als belastend erlebten Bedingungen innerhalb der Gruppe der Quereinsteiger*innen sehr heterogen sind, was ebenfalls in Beitrag 2 deutlich wird.
Zudem haben österreichische Quereinsteiger*innen die Möglichkeit, den Hochschullehrgang innerhalb von acht Jahren zu absolvieren, sodass eine Qualifizierung und damit einhergehend Professionalisierung über einen längeren Zeitraum erfolgt. Für Quereinsteiger*innen bedeutet dies neben unsicheren Anstellungsverhältnissen oder auch Abhängigkeiten eine womöglich acht Jahre andauernde Doppelbelastung und damit fragwürdige Verstetigung suboptimaler Voraussetzungen. Darüber hinaus besteht in diesem Modell der Nachqualifizierung die Gefahr, dass aufgrund der Rahmenbedingungen eine zwangsläufige Dominanz des Erwerbs von Erfahrungswissen im schulpraktischen Handeln bei Quereinsteiger*innen besteht sowie relevantes professionelles Wissen nicht rechtzeitig erworben bzw. nicht in den zunehmend prozeduralen Wissensstand integriert werden kann und so eine Verstetigung von möglicherweise problematischen, weil "un"professionellen Kompetenzaspekten zu erwarten ist. Die Ergebnisse in Beitrag 2 lassen zudem vermuten, dass Belastungen auch durch fehlende bzw. widersprüchlich wahrgenommene Qualitätsansprüche in Studium und Beruf entstehen, die wiederum Unsicherheiten über das eigene Handeln und damit das besagte Bedürfnis nach Rezeptwissen verstärken können.
Zugleich verdeutlicht Porsch (2021, S. 216), dass professionelles unterrichtliches Handeln trotz verschiedener formaler Voraussetzungen durchaus gelingen kann. Sowohl Lehrende der grundständigen Ausbildung als auch Quereinsteiger*innen können über eine hohe Motivation sowie über fachliche und pädagogische Kenntnisse verfügen. Meist bringen Quereinsteiger*innen in dem von ihnen zuvor studierten Fach (Porsch, 2021, S. 210) mehr Fachwissen mit, haben aber Lücken im pädagogisch-psychologischen Wissen (u.a. Unterrichtsmethoden, Klassenführung) sowie im fachdidaktischen Wissen. Um die Qualifizierung von Quereinsteiger*innen verbessern zu können, gilt es vor diesem Hintergrund auch kritisch in den Blick zu nehmen, welche Inhalte in den Curricula des Hochschullehrgangs Quereinstieg verankert sind. Entsprechend werden in Beitrag 1 Schlagworte in Curricula analysiert, um erste Aussagen über gelehrte Inhalte im Hochschullehrgang Quereinstieg tätigen zu können. Der zu verzeichnende curriculare Fokus auf Unterricht und Lernen mit Blick auf Interaktion und Person ist sicherlich dem aktuell vorherrschenden, kompetenzorientierten Zugang zu Professionalität (Cramer et al., 2023) geschuldet, verdeutlicht aber, dass speziell organisatorisch-strukturelles wie auch ressourcenbezogenes Wissen vergleichsweise unterrepräsentiert zu sein scheinen. Mit der empirischen Wende im Bildungswesen verbunden war die Einsicht, dass (selbst eine Quantifizierung von) Input nichts über den Kompetenzzuwachs und die Professionalität (angehender) Lehrpersonen aussagen kann, aber dennoch repräsentieren mit Ditton (2002) die in Beitrag 1 illustrierten curricularen Inhalte Intentionen, an denen sich die neu etablierten Hochschullehrgänge in Österreich messen lassen müssen. Dementsprechend teilen wir auch den Standpunkt, der im Positionspapier der GEBF vertreten wird, dass es unbedingt Mindeststandards für alle Ausbildungswege in das Lehramt zu etablieren gilt, von denen ausgehend entsprechende Lerngelegenheiten zu konzipieren und curricular zu verorten sind (Bernholt, 2023, S. 112). Dass hier noch Einiges zu tun ist, verdeutlichen Bernholt et al. (2023, S. 101), wonach bislang die deutschlandweit gültigen Standards für die Lehrer*innenbildung im Bereich der Bildungswissenschaften (KMK, 2019) beispielsweise in Deutschland nur in Teilen in die Curricula von Hochschulen umgesetzt worden sind. In Österreich liegen bis zum jetzigen Zeitpunkt noch keine vergleichbaren Standardformulierungen vor, wenngleich in der Expertise zur LehrerInnenbildung NEU (BMUKK & BMWF, 2010) durchaus Empfehlungen zu finden sind, die Eingang in die Reformierung der österreichischen Lehrer*innenbildung gefunden haben (Groß Ophoff & Kemethofer, 2023).

Durch die sich wandelnden Gegebenheiten im schulischen Kontext ergeben sich vielschichtige Herausforderungen, und der Umgang damit bedarf gut ausgebildeter Lehrpersonen, die kompetent und damit professionell in schwierigen Situationen agieren und reagieren können. Dafür benötigt es – wie in diesem Symposium thematisiert – pädagogisches Wissen. Aus den vorliegenden drei Beträgen lässt sich insgesamt das Fazit ziehen, dass es schon im Studium reflexive Anteile sowie das Bearbeiten realer Situationen bedarf. Gerade letzteres bringen Quereinsteiger*innen schon in die Weiterbildung mit, da sie bereits im schulischen Berufsleben stehen. Daher ist es umso mehr erforderlich bei dieser Zielgruppe auf der Grundlage von pädagogischem und psychologischem Wissen eine kritisch-distanzierende Auseinandersetzung mit Problemstellungen anzuregen, um eine *Reflection on Action* (Schön, 1983) und darüber vermittelt einer *Reflection for Action* anzubahnen. Gerade diesen Fokus der reflexiven Auseinandersetzung mit schulischen Erlebnissen für ein professionelles Handeln gilt es in der universitären und Hochschullehre zu thematisieren. Die Implementierung dieser Theorie-Praxis-Relationierungen im Entwicklungsprozess von Studierenden kann professionalisierend wirken und dadurch auch gleichzeitig Schulentwicklung befördern (van der Donk et al., 2022). In ihrem schulischen Handlungsfeld sollte speziell auch Quereinsteiger*innen an den Schulen durch Mentoring und Hospitationen seitens der Schulleitung, Kolleg*innen oder Hochschullehrenden begleitet werden. Und vor diesem Hintergrund möchten wir auch eine Lanze dafür brechen, für die unterschiedlichen Wege ins Lehramt nicht mehr nur die Eingangsmerkmale, sondern explizit Veränderungen in der professionellen Handlungskompetenz von angehenden Lehrpersonen unter Berücksichtigung der curricularen und organisatorischen Rahmenbedingungen vertiefend zu erforschen (Dittrich & Schauer, 2021), z.B. in Form von systematischen und kompetenz- und damit an Standards orientierten Längsschnittstudien.

Literatur

Bach, A. (2013). Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Waxmann.

Bach, A. (2022). Selbstwirksamkeit im Lehrberuf: Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht (Bd. 101). Waxmann.

Bauer, C. E., Aksoy, D., Troesch, L. M. & Hostettler, U. (2017). Herausforderungen im Lehrberuf: Die Bedeutung vorberuflicher Erfahrungen. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung (S. 119–138). Bern: hep der bildungsverlag.

Bauer, C. E. & Troesch, L. M. (2019). Der Lehrberuf als Zweitberuf: Herausforderungen, Bewältigung und Berufsausstieg. Zeitschrift für Bildungsforschung, 9(3), 289–307. https://doi.org/10.1007/s35834-019-00253-3

Baumert, J. & Kunter, M. 2006. „Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften". Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4), 469–520.

Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S., & Pauling, S. (Hrsg.). (2023). Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation; S. 408). Julius Klinkhardt.

Bernholt, A., Sorge, S., Rönnebeck, S. & Parchmann, I. (2023). Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrkräftebildung – Diskussion ausgewählter Erkenntnisse und weiterführender Bedarfe. Unterrichtswissenschaft, 51(1), 99–121. https://doi.org/10.1007/s42010-023-00162-5

Besa, K.-S., Müller, F., Kleinert, S. I., Rothland, M., & Wilde, M. (in Druck). Lehrer:in werden: Eingangsvoraussetzungen, Motivationen, Studienverläufe und Quereinstiege. In Studienbuch Bildungswissenschaft. UTB.

Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern, Huber

Brühwiler, C. et al. (2017): Welches Wissen ist unterrichtsrelevant? In: Z f Bildungsforsch 7 (3), S. 209–228. DOI: 10.1007/s35834-017-0196-1.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022). *Möglichkeiten für den Quereinstieg in den Pädagog/innenberuf.* https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/quereinstieg.html (Abgerufen am 14.08.2023)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2010). LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. https://www.qsr.or.at/dokumente/1870- 20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertIn- nengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf

Caspari, D. (2019). Der Q-Master an der Freien Universität Berlin. Ein Konzept für einen individuelle(re)n Weg in den Lehrberuf. Journal für LehrerInnenbildung, (2), 66–72. https://doi.org/10.25656/01:18121

Cramer, C., Groß Ophoff, J., & Schreiber, F. (2023). Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Zur Inkohärenz von Professionstheorie und Überzeugungen von Lehrpersonen. Zeitschrift für Pädagogik, 1, 67–87. https://doi.org/10.3262/ZP2301067

Dedering, K. (2020). Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrerberuf im Spiegel der empirischen Forschung. Themenbereiche, Befunde und Desiderata. Die Deutsche Schule, 112(1), 91–104.

Dittrich, A. (2020): Pädagogisches Wissen in der LehrerInnenbildung. Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Dittrich, Ann-Kathrin; Schauer, Gabriele (2021): Die Aneignung pädagogischen Wissens in den pädagogisch-praktischen Studien. In: Erziehung und Unterricht 5+6, S. 445 - 453.

Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. DDS – Die Deutsche Schule, 2020(4), 414–427. https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.05

Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) (2023). *Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels. Stellungnahme der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung* (GEBF) vom 24. Juli 2023. https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/Verwaltung/Hochschulkommunikation/Blog/WortMelder/GEBF_Stellungnahme_2023_07_24.pdf, (Abgerufen am 14.8.2023)

Groß Ophoff, J., Franz, E.-K., & Immel, C. (2019). Selbstwirksamkeit als Prädiktor des Kompetenzerlebens von Lehramtsstudierenden im Semesterpraktikum. Empirische Pädagogik, 33(2), 244–263.

Groß Ophoff, J. & Kemethofer, D. (2023). Das österreichische Bildungssystem. Themenheft „Von anderen Ländern lernen?" *Schulmagazin 5–10*, 9/10, S. 14-17.

Groß Ophoff, J., Pham Xuan, R., & Kart, A. (2023). Die österreichische Sommerschule als Service-Learning. Ein Beitrag zur Professionalisierung? *Journal für LehrerInnenbildung*, 23(2), 48-61.

Groß Ophoff, J. & Pfurtscheller, J. (in Druck). Neue Wege gehen. Quereinstieg als professionelle Herausforderung. *Erziehung und Unterricht* (Sonderheft).

Gruber, Hans (2021): Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung. In: jlb 01/2021, S. 108–117. DOI: 10.35468/jlb-01-2021-10.

Herrmann, U. & Hertramph, H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. Beiträge zur Lehrerbildung,18 (2), S. 172–191.

Kappler, C. (2016). „Da überlegte ich mir: Warum eigentlich nicht Lehrerin?"–Motive der Entscheidung für den Lehrberuf als zweiten Bildungsweg. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 9(1), 31–49.

Keller-Schneider, M., Arslan, E., & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium–Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 9(1), 50–75.

Kleickmann, T. & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (S. 305–316). Münster: Waxmann.
Kubinger, K. D., Rasch, D., & Moder, K. (2009). Zur Legende der Voraussetzungen des t -Tests für unabhängige Stichproben. Psychologische Rundschau, 60(1), 26–27.
Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5., überarb. Aufl.). Weinheim: Juventa.
Kultusministerkonferenz (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, i. d. F. vom 16.05.2019. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 22.09.2023].
Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. Zeitschrift für Pädagogik, 59. https://doi.org/10.25656/01:11924 (Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 1, S. 1-23).
Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Lohse-Bossenz, H., Schulze-Stocker, F., & Stürmer, K. (2016). Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016. Goethe-Universität Frankfurt.
Kunter, M. et al. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, Waxmann.
Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 36(4), 263–278. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280
Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10., neu ausgestattete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).
Neuber, D., Quesel, C., Rindlisbacher, S., Safi, N. & Schweinberger, K. (2017). Endlich Lehrerin: Über Umwege in den Lehrberuf. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), Berufswechsel in den Lehrberuf: Neue Wege der Professionalisierung (S. 75–92). hep der bildungsverlag.
Oettinghaus, L., Korneck, F., Krüger, M., & Lamprecht, J. (2016). Lehrerüberzeugungen von Quereinsteigern und Lehramtsabsolventen im Physikreferendariat. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 9(1), 76–96.
Pfitzner-Eden, F., Thiel, F., & Horsley, J. (2014). An Adapted Measure of Teacher Self-Efficacy for Preservice Teachers: Exploring its Validity Across two Countries. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 28(3), 83–92.
Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf. Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. I. Reintjes (Hrsg.), Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf. (Fachportal Pädagogik; S. 207–222). Waxmann.
Puderbach, R. & Gehrmann, A. (2020). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 354–359). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Reintjes, C., Idel, T.-S., Bellenberg, G. & Thönes, K. V. (Hrsg.). (2021). Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Bd. 6. Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf (1st, New ed.). Waxmann. https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/72312
Reintjes, C. & Kunze, I. (Hrsg.). (2022). Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Klinkhardt, Julius. https://doi.org/10.35468/5969
Schafer, Y., Freisler-Mühlemann, D. & Bauer, C. E. (2019). Auf dem zweiten Berufsweg zum Lehrberuf. Personale und soziale Ressourcen am Studienende. Journal für LehrerInnenbildung, 19, 40-49.
Schön, D. (1983): The Reflective Practitioner. How professionals think in action. New York.
Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). Die Skala Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung. Skalen zur Erfassung von Lehrer-und Schülermerkmalen (S. 84). Berlin: Freie Universität Berlin.
Shulman, L. S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Havard Educational Research, 57, S. 1-22.
Tachtsoglou, S., & König, J. (2018). Der Einfluss von Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung auf das pädagogische Wissen angehender Englischlehrkräfte. Journal for educational research online, 10(2), 3-33.
Trachsler, E., Nido, M. & Medici, E. G. (2014). Evaluation der Ausbildung der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Band I Schlussbericht. Winterthur.
van der Donk, C., Klewin, G., Koch, B., van Lanen, B., Textor, A. & Zenke, C. T. (2022). „Reflection in and/or on action": Schulische Praxisforschung als Reflexionsgeschehen. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung (S. 242–260). Klinkhardt, Julius. https://doi.org/10.35468/5969-14
Voss, T. et al. (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften- Empirische Zugänge und Befunde. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 18, S. 187–223.
Weinzettl, C. & Zeilinger, H. (in Druck). Berufseinstieg quer – aller Anfang ist schwer? Der formale Übergang quereinsteigender Lehrpersonen exemplarisch beleuchtet. Erziehung und Unterricht (Sonderheft).

Weber, C., Altrichter, H. & Reitinger, J. (2022). Lehrer*innenbildung ALT und NEU – Gibt es Unterschiede in der professionellen Entwicklung Studierender? In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitinger & C. Weber (Hrsg.), Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung (S. 71-92). Münster: Waxmann.

Weinmann-Lutz, B., & Ammann, T. (2007). Studienabbruch nach einem Berufswechsel in den Lehrerberuf: Häufigkeit und subjektive Deutungen [Einzelbeitrag]. bildungsforschung, 2.

Weinzettl, C. & Zeilinger, H. (in Druck). Berufseinstieg quer – aller Anfang ist schwer? Der formale Übergang quereinsteigender Lehrpersonen exemplarisch beleuchtet. *Erziehung und Unterricht* (Sonderheft).

Maya Zastrow
Susi Klaß
Nicole Bosse
Alexander Gröschner

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Digitale Lerngemeinschaften als Weg zur kohärenten Lernbegleitung im Praxissemester?

Kohärenz in der Lernbegleitung angehender Lehrpersonen

Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist seit langem im Diskurs zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen verankert (Caruso et al., 2021). Insbesondere in Praxisphasen besteht die Herausforderung darin, akademische Inhalte und praxisrelevante Aspekte sowohl in den Praxisphasen als auch im Rahmen universitärer Veranstaltungen aufeinander zu beziehen (Bresges et al., 2019; Degeling et al., 2019). Eine Schlüsselrolle kommt dabei den Lehrenden beider Institutionen zu, die die Studierenden dabei unterstützen, im Rahmen ihrer Begleitung Relationierungen bzw. Kohärenz zwischen den verschiedenen Lerngelegenheiten von Universität und Schule herzustellen (Gröschner & Hascher, 2022). Kohärenz im Kontext der Lehrpersonenbildung kann vielseitig definiert werden (Cramer, 2020). Im vorliegenden Ansatz wird Kohärenz nicht vereinfacht als Verbindung von Theorie und Praxis betrachtet (ebd.), sondern als arbeitsteilig abgestimmte und koordinierte Begleitung der Studierenden im Praxissemester durch Schule und Universität verstanden (Putnam & Borko, 2000). Bisher mangelt es jedoch oftmals gerade an dieser systematischen Relationierung des an der Universität erworbenen Wissens mit den berufspraktischen Erfahrungen.

Das Gesamtprojekt DiLe

An dieser Stelle setzt das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (BMBF) geförderte Projekt „Digitale Lerngemeinschaften zur kohärenten Lernbegleitung im Jenaer Modell der Lehrerbildung" (DiLe[5]) an (Gröschner et al., 2023). Das Projekt zielt darauf, die Zusammenarbeit von Mentor:innen an der Schule und Lehrenden an der Universität im Praxissemester zu verbessern. Durch eine größere inhaltliche Transparenz und die Möglichkeit des Austauschs über die im Studium angebahnten Kompetenzen, Ziele und Inhalte soll eine wechselseitige Bezugnahme beider Institutionen erleichtert werden. Darüber hinaus ermöglicht das Projekt den schulischen Mentor:innen, sich mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen der Lehrpersonenbildung auseinanderzusetzen und diese im Unterricht und in der Lernbegleitung von angehenden Lehrpersonen (Studierenden, Lehramtsanwärter:innen, darüber hinaus aber auch Quer- und Seiteneinsteiger:innen) zu erproben. Zu diesem Zweck wurden bildungswissenschaftliche (Schulpädagogik, Pädagogische Psychologie) und fachdidaktische (Deutsch, Chemie, Sozialkunde) digitale Fortbildungsbausteine konzipiert und gemeinsam mit erfahrenen Lehrpersonen geprüft und weiterentwickelt. Diese Lernbausteine sind im Lernmanagementsystem *moodle* integriert. Die Bausteine können so zunächst individuell bearbeitet werden. Durch den Austausch und die gemeinsame Reflexion der Inhalte und der Erfahrungen bei der Anwendung dieser mit anderen Mentor:innen sowie mit universitären Akteur:innen im Rahmen synchroner Meetings entstehen im Projekt „digitale professionelle Lerngemeinschaften". Die Forschung zur Wirksamkeit der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen zeigt, dass vor allem eine längerfristige Zusammenarbeit von Lehrpersonen, die eine diskursive Auseinandersetzung über (unterrichtliche) Handlungsroutinen ermöglicht, eine nachhaltige Wirkung erzielt (u.a. Rzejak & Lipowsky, 2020). Das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften greift diesen kooperativen Gedanken der Gemeinschaft auf (Bonsen & Rolff, 2006). Die im Rahmen des Projektes vorgenommene Einbindung der Professionellen Lerngemeinschaften in den digitalen Raum eröffnet neue Möglichkeiten, wie die räumliche und zeitliche Flexibilität sowie erweiterte Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten (Czerwionka & de Witt, 2006).

[5] Das Projekt wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA2004). Nähere Informationen zur Gesamtkonzeption und zu den anderen Fachbereichen finden Sie unter: https://www.dile.uni-jena.de/

Das schulpädagogische Teilmodul ROUTE

Im Folgenden werden die Konzeption und die Inhalte des bildungswissenschaftlichen Teilmoduls ROUTE (**Ro**lle, **U**nterrichtskommunikation, **T**ransfer & **E**valuation) näher vorgestellt. In ROUTE wurden insgesamt sechs Lernbausteine entwickelt, die zwei Lernfeldern zugeordnet werden: (I) Rolle & Haltung und (II) Unterrichtskommunikation. Diese inhaltlichen Lernfelder werden ergänzt um ein strukturelles Lernfeld (III) Transfer & Evaluation. Alle Bausteine umfassen eine Bearbeitungsdauer von je ca. 20 Minuten. In Anlehnung an die Bloomsche Taxonomie (1976) folgen die beiden inhaltlichen Lernfelder einer Struktur, wonach zunächst Wissen aufgebaut bzw. erweitert oder aufgefrischt wird, anschließend Anwendungs- und Erprobungsmöglichkeiten offeriert sowie abschließend Möglichkeiten zum Austausch und Transfer angeboten werden. Hieraus ergibt sich im Teilmodul ROUTE die in Abb. 1 dargestellte inhaltliche Systematik.

	Lernfeld I **Rolle & Haltung**	Lernfeld II **Unterrichtskommunikation**	Lernfeld III **Transfer & Evaluation**
Austausch & Transfer	Beobachtung und Reflexion der eigenen Rolle am Beispiel von Unterrichtsgesprächen & Austausch mit Kolleg:innen	Einsatz & Reflexion von UK anhand eines Kurzfragebogens: im eigenen Unterricht oder mit angehenden Lehrpersonen	Identifikation von Rahmenbedingungen und Umsetzungs-möglichkeiten in der Praxis Realisierung der Inhalte im Kontext von Schulentwicklung Austausch und Vernetzung mit Schulleitungen & Studienseminaren Teilnehmende der DiLe Fortbildung werden zu Multiplikator:innen an ihren Schulen
Digitaler Baustein	**Interaktive Präsentation** mit Arbeitsauftrag	**Fragebogen** zur Selbst- und Fremdwahrnehmung	
Anwendung & Erprobung	• Kennenlernen verschiedener Rollen in der Lernbegleitung • Erkundung der eigenen Rolle als Mentor:in • Erprobung alternativer Handlungsmöglichkeiten	• Identifikation lernförderlicher Gesprächsstrategien • Kennenlernen von Strategien und Reflexion des eigenen UK-Verhalten	
Digitaler Baustein	**Selbsterkundungsfragebogen** mit Rollenprofil	**Videobasierte Reflexion**	
Wissen & Reflexion	Einblick in den aktuellen Forschungsstand: • Lernbegleitung im Praktikum • adaptives Mentoring • Rollen von Mentor:innen	Einblick in den aktuellen Stand der Forschung: • Was ist lernförderliche UK? • Melde- und Aufrufeverhalten • Fragetypen	Erweitertes Materialpaket für Schulen Transfertreffen
Digitaler Baustein	**Kurzreview** mit Reflexionsfragen	**Podcast** mit Handreichung	

Abb. 1: Aufbau und Inhalte des schulpädagogischen Teilmoduls ROUTE[6]

Im Zentrum des Lernfelds I (Rolle) steht die bewusste Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Rolle als Begleiter:in angehender Lehrpersonen. Das Ziel ist es, über unterschiedliche digital gestützte Zugänge den Teilnehmenden einen Überblick über aktuelle empirische Erkenntnisse der Mentoring-Forschung zu gewähren, die eigene Mentor:innenrolle zu reflektieren und alternative Rollen kennenzulernen sowie konkrete Strategien für die Gestaltung von Vor- und Nachbesprechungen zu erproben und mit anderen zu reflektieren. Hierbei kommen neben Textüberblicken ein digital gestützter „Rollenselbsttest" sowie Beispielvideos, Gesprächskarten uvm. zum Einsatz. Das Lernfeld II rückt das Thema lernförderliche Unterrichtskommunikation (zur Gestaltung der Lehrperson-Schüler:innen-Interaktion) in den inhaltlichen Fokus. Auf diese Weise werden innerhalb der Fortbildung konkrete Inhalte der schulpädagogischen universitären Begleitseminare im Praxissemester thematisiert, die aus Sicht der empirischen Unterrichtsforschung auch zentrale Strategien für die eigene Handlungspraxis der Lehrpersonen in ihrem Unterricht umfassen (Gröschner, 2020). Analog zum Lernfeld I werden auch in diesem Bereich konkrete empirische Evidenzen im Überblick (hier in Form eines Podcasts) angeboten, videogestützte Materialien und Aufgaben an einem Fallbeispiel angewandt sowie ein unterrichtsbezogener Reflexionsbogen zur Selbst- und Fremdeinschätzung durch Schüler:innen eingesetzt (Gröschner, 2021; Gröschner et al., forthcoming). Entsprechend der Zielstellung (digitaler) Professioneller Lerngemeinschaften, sich u.a. über pädagogische Neuerungen auszutauschen, sollen die auf der Plattform dargebotenen Formate zum Austausch zwischen den Fortbildungsteilnehmenden sowie den universitären Akteur:innen anregen. Dies geschieht in regelmäßigen synchronen digitalen Austauschtreffen, die zum Erfahrungsaustausch, der Vertiefung und Übung einzelner Inhalte sowie der gemeinsamen Reflexion dienen. Darüber hinaus bieten diese Treffen die Basis für das Lernfeld III (Transfer & Evaluation). Für diesen Bereich wurden keine inhaltlichen Fortbildungsmaterialien entwickelt, vielmehr diente der Austausch mit den Teilnehmenden und

[6] Alle Fortbildungsbausteine sind frei zugänglich unter: https://kurs.uni-jena.de/course/view.php?id=166

Akteuren der 2. und 3. Phase der Lehrerbildung dazu, Ideen und Strategien zu entwickeln, wie die Inhalte und Materialien der beiden Lernfelder strukturell zur Unterrichts- und Schulentwicklung beitragen können.

Einblick in den digitalen Baustein Unterrichtsbesprechungen
Gegenstand des digitalen Bausteins auf der Ebene Austausch & Transfer (Lernfeld I Rolle & Haltung) ist die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtsbesprechungen mit angehenden Lehrpersonen. Ziel ist es, im Austausch mit Kolleg:innen und/oder angehenden Lehrkräften die eigene Rolle und Haltung in Unterrichtsgesprächen zu beobachten und zu reflektieren. Die Teilnehmenden sind eingeladen, zunächst eine Unterrichtsnachbesprechung mit einer angehenden Lehrperson oder einem:r Kolleg:in durchzuführen. Zur Vorbereitung dieser Nachbesprechung bietet eine interaktive Präsentation Informationen über Unterrichtsbesprechungen im Allgemeinen, Ansätze für den Ablauf einer strukturierten Unterrichtsnachbesprechung sowie Impulse zum Gesprächsverhalten während Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen. So können die Teilnehmenden beispielsweise in verschiedenen Videoausschnitten von Unterrichtsbesprechungen unterschiedliche Gesprächsstile (reaktiv – aktiv – partizipativ) identifizieren und entsprechend zuordnen. Nachdem die Teilnehmenden eine Unterrichtsbesprechung durchgeführt haben, sollen sie mit Hilfe von Items zur Einschätzung der Unterrichtsnachbesprechung sowie mit Impulsen für die Reflexion (siehe Abb. 2) gelungene Aspekte identifizieren sowie Veränderungsbedarfe für weitere Unterrichtsbesprechungen ableiten. Diese auf Reflexion hin abzielende Unterstützungsangebote können als Basis für den Austausch mit Kolleg:innen oder der DiLe-Lerngemeinschaft genutzt werden, um das eigene Mentoring-Verhalten weiterzuentwickeln.

Items zur Einschätzung der Unterrichtsnachbesprechung in Anlehnung an Staub et. al. (2014) 6-stufige Likert-Skala	Impulse für die Reflexion im Anschluss an die Unterrichtsnachbesprechung
• Ich bin zufrieden mit dem Verlauf der UNB. • Ich bin zufrieden mit dem Ergebnis der UNB. • Ich empfand die Gesprächsstruktur als hilfreiche Unterstützung für die Gesprächsführung. • Alle relevanten Aspekte und Perspektiven wurden in das Gespräch eingebracht. • Wir diskutierten gemeinsam verschiedene Alternativen der Unterrichtsgestaltung. • Wir dachten gemeinsam darüber nach, inwieweit es in der Stunde gelang, das angestrebte Lernen der Schüler*innen zu fördern. • Wir haben uns zu ungefähr gleichen Teilen am Gespräch beteiligt.	• Welche Rolle habe ich im Gespräch eingenommen? • Wie gut ist es mir gelungen, während der UNB aktiv zuzuhören und meine Gedanken festzuhalten? • Wie haben wir Beratungsschwerpunkte ermittelt? • Habe ich mir wichtige, anzusprechende Themen gesetzt? • Ist es mir gelungen, durch offene Fragen mein Gegenüber zur Äußerung eigener Einschätzungen bzgl. der Unterrichtsstunde zu animieren? • Welche Fragetechniken habe ich gewählt, um mein Gegenüber zum Gewinnen von Erkenntnissen und zu eigenständigen Problemlösungen anzuregen? • Haben wir mögliche Handlungsalternativen bzw. Ziele für weitere Unterrichtsstunden formuliert?

Abb. 2: Anregungen zur Reflexion des Mentoring-Verhaltens in Unterrichtsbesprechungen

Herausforderungen und Ausblick
Bislang haben 45 Lehrpersonen am bildungswissenschaftlichen DiLe-Modul ROUTE teilgenommen. Während die digitalen Lernbausteine an sich von den Teilnehmenden als relevant, gut strukturiert und handlungsnah evaluiert wurden, zeigten die ersten Fortbildungsdurchgänge, dass die ursprüngliche Idee, durch ein digitales und somit orts- und zeitunabhängiges Angebot, *Digitale Professionelle Lerngemeinschaften* zu etablieren, nicht vollständig erreicht werden konnte. Allein die digitale Plattform mit den verschiedenen Vernetzungsmöglichkeiten und ab und an synchrone Einstiegsangebote für Lehrpersonen genügt nicht, um einen kontinuierlichen Austausch und Ansätze der Kollaboration unter den Teilnehmenden sowie zwischen den Teilnehmenden und den Dozierenden der Universität *nachhaltig* anzuregen. Als Konsequenz erfolgte daraufhin für die weiteren Fortbildungsdurchgänge eine entsprechende Anpassung der Fortbildungsstruktur in ein hybrides und eher angeleitetes Angebotsformat (bestehend aus Kennenlernen, individueller Erprobung, kollegialer Reflexion). So erweist sich eine in Präsenz abgehaltene Auftaktveranstaltung als förderlich für die Schaffung von Vertrauen und Verbindlichkeit unter den Teilnehmenden und mit den universitären Akteur:innen. Auf diese Weise ergibt sich ein Zusammenwachsen als Lerngemeinschaft, was sich für die angestrebte (digitale) Kooperation als gewinnbringend erweist. Die mit der engeren Rahmung einhergehende Bearbeitungsreihenfolge der einzelnen Bausteine sorgte zudem innerhalb der digitalen Austauschtreffen für eine tiefergehende und länger andauernde Bearbeitung dieser. Dieser

Umstand führte zugleich zu einem intensiveren Austausch über die Erfahrungen der Teilnehmenden. Um dem Ziel einer kohärenten Lernbegleitung angehender Lehrpersonen im Praxissemester weiterhin näher zu kommen, liegt der zukünftige Fokus des Projektes nun auf den Transfertreffen mit Akteur:innen der 2. und 3. Phase der Lehrpersonenbildung (Schulleitungen, Studienseminare, Verantwortliche für Ausbildung), um die Inhalte und Vernetzungsmöglichkeiten weiter zu multiplizieren und auszubauen.

Literatur

Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik, 52* (2), 167–184.

Bresges, A., Harring, M., Kauertz, A., Nordmeier, V. & Parchmann, I. (2019). Die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerbildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium: Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung*". Abgerufen am 09.10.23, von: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-verzahnung_von_theorie_un-m_lehramtsstudium_barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Caruso, C.; Harteis, C.; Gröschner, A. (Hrsg.). (2021). *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken*. Springer VS.

Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/hblb2020-031

Czerwionka, T. & de Witt, C. (2006). Betreuung von Online-Communities of Inquiry. In R. Arnold, & M. Lermen (Hrsg.), *eLearning-Didaktik. Reihe Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* (S. 118-131). Baltmannsweiler.

Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D. & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.). (2019). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Klinkhardt.

Gröschner, A., Klaß, S. & Calcagni, E. (forthcoming). Productive Classroom Talk as a Core Practice: Promoting Evidence-Based Practices in Teacher-Student Interaction in Preservice Teacher Education. In P. Grossman & U. Fraefel (Eds.), *Core Practices from a Global Perspective. Cambridge*. Harvard Education Press.

Gröschner, A., Bosse, N., Klaß, S. & Zastrow, M. (2023). Im „third space" digital? Das Fortbildungskonzept digitaler Lerngemeinschaften zur Förderung der Lernbegleitung angehender Lehrpersonen. *Seminar, 29*(1), 46–59. https://doi.org/10.3278/SEM2301W001

Gröschner, A. & Hascher, T. (2022). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik. 2. Auflage* (S. 706–720). Waxmann.

Gröschner, A. (2021). (W)Orte finden: Wir reden über Unterricht. In M. Schratz, I. Michels & A. Wolters (Hrsg.), *Menschen machen Schule – Mutig eigene Wege gehen* (S. 194-211). Klett/Kallmeyer.

Gröschner, A. (2020). Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer Unterrichtskommunikation. »Bewegungen« in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In I. von Ackeren et al. (Hrsg.), *Bewegungen – Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 239–253). Barbara Budrich.

Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher, 29* (1), 4-15.

Rzejak, D & Lipowsky, F. (2020). Fort- und Weiterbildung im Beruf. In C. Cramer; J. König; M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 644-651). Klinkhardt.

Staub, C. F., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335–358). Waxmann.

Rosi Ritter
Kathrin Fussangel
Judith Schellenbach-Zell
Corinna Ziegler

Bergische Universität Wuppertal

Core Practices als Qualifizierung für nicht grund- bzw. vollständig ausgebildete Lehrkräfte?

Mit diesem Beitrag wollen wir die Frage stellen, ob und inwieweit sich der Ansatz der sog. Core Practices für die (Nach-) Qualifizierung von Lehrpersonen mit alternativen Zugängen in die Schulpraxis eignet. Dabei betrachten wir zum einen die Gruppe der Quer- bzw. Seiteneinsteigendenden in das Lehramt und zum anderen auch die Gruppe studentischer Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte. Dazu wird zunächst die Situation des Seiten- bzw. Quereinstiegs und die Rolle der studentischen Vertretungslehr*innen in Deutschland erläutert. Anschließend stellen wir das Konzept der Core Practices vor und diskutieren die Passung des Ansatzes für die Qualifizierung dieser nicht-grundständig ausgebildeten Lehrkräfte.

Lehrkräfte ohne abgeschlossene lehramtsbezogene Ausbildung

Um dem Lehrkräftemangel (z.B. KMK, 2022; Klemm & Zorn, 2019) zu begegnen, werden verschiedene Ansätze wie z.B. die Gewinnung neuer Lehrkräfte diskutiert (Klemm & Zorn, 2019). Dazu werden Personengruppen miteinbezogen, die keine lehramtsbezogene Ausbildung absolviert oder aber diese noch nicht abgeschlossen haben. Diejenigen, die einen Hochschulabschluss aufweisen, der jedoch nicht lehramtsbezogen ist und in den Schuldienst eintreten, werden in Quer- und Seiteneinsteigende unterschieden: *Quereinsteigende* absolvieren den Vorbereitungsdienst des jeweiligen Bundeslandes; *Seiteneinsteigende* treten direkt in den Schuldienst ein und werden berufsbegleitend weitergebildet (Korneck & Lamprecht, 2010). Die Umsetzung des Quer- und Seiteneinstiegs wird vom jeweiligen Bundesland geregelt und variiert damit zwischen den verschiedenen Bundesländern. Unterschiedliche empirische Arbeiten haben sich der Frage zu nähern versucht, mit welchem Wissen und Können Quer- und Seiteneinsteigende in den Schuldienst einsteigen und welche Konsequenzen der Einsatz dieser Personen für die unterrichteten Schüler*innen hat. Bei Vergleichen des Wissens von Quereinsteigenden zu Beginn des Vorbereitungsdienstes mit dem von angehenden Lehrkräften im selben Ausbildungsabschnitt mit grundständigem Lehramtsstudium stellten Kleickmann & Anders (2011) Unterschiede im pädagogisch-psychologischen Wissen zugunsten der angehenden Lehrkräfte mit Lehramtsstudium fest, für die Lucksnat et al. (2022) zeigen konnten, dass diese auf den Subtest „Wissen über Unterrichtsmethoden" zurückzuführen sind. Kunina-Habenicht et al. (2013) zeigten mit Hilfe eines Tests zum bildungswissenschaftlichen Wissen, dass in einzelnen Subtests („Unterricht", „Schulpädagogik", „Lernen/Entwicklung") Quereinsteigende schwächer abschneiden als angehende Lehrkräfte mit Lehramtsstudium; in anderen Subskalen („Diagnostik/Evaluation", „Bildungstheorie") fanden sich dagegen keine Unterschiede. Oettinghaus et al. (2014) untersuchten das pädagogische und fachliche Unterrichtswissen von Physik-Referendar*innen unterschiedlicher Ausbildungshistorie mit Hilfe von Globaltests und kamen zu dem Ergebnis, dass Quereinsteigende – unabhängig der fachlichen Ausbildung – systematisch schwächere Leistungen im pädagogischen Wissen, nicht jedoch im fachlichen Unterrichtswissen, zeigten als angehende Lehrkräfte mit Lehramtsstudium. Über das Wissen und Können hinaus geht die empirische Forschung vermehrt der Frage nach, welche Leistungen Schüler*innen zeigen, die von Quer- und Seiteneinsteigenden unterrichtet werden. Um sich dieser Frage zu nähern, wurden von unterschiedlichen Autor*innen die Daten der IQB-Bildungsvergleiche 2012 bzw. Bildungstrends 2015 und 2018 analysiert. Dabei wurden jeweils die Leistungen der Schüler*innen von Lehrkräften mit und ohne Lehramtsstudium verglichen und die Merkmale der Schüler*innen auf Klassenebene kontrolliert. Im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2015 stellten Hoffmann und Richter (2016) nach Kontrolle der Klassenkomposition Unterschiede im englischen Hör- und Leseverstehen fest. Anhand des IQB-Bildungstrends 2018 zeigten Richter et al. (2019) schwächere Leitungen der Schüler*innen von Quer- und Seiteneinsteigenden in den Fächern Chemie, Physik und Mathematik, die jedoch nach Kontrolle der Klassenkomposition insignifikant wurden. Mit den Daten des IQB-Ländervergleichs 2012 konnten Ziegler et al. (2022) keine Leistungsunterschiede der Schüler*innen in den Fächern Mathematik und Physik nachweisen, weder mit noch ohne Kontrolle der unterschiedlichen Klassenkompositionen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass es Unterschiede in einzelnen Aspekten der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte gibt. Unklar bleibt jedoch, inwieweit in der Ausbildung im Rahmen von Quer- und Seiteneinstieg die Nutzung wissenschaftlichen Wissens für unterrichtliche Situationen unterstützt und angeleitet wird.
Eine weitere Gruppe, bei der die wissensbezogene Grundlage professionellen Handelns unklar bleibt, stellen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte dar. Vertretungsstellen können von sehr unterschiedlichen Personen besetzt werden. Dazu zählen pensionierte Lehrkräfte, Personen mit Berufsausbildung aber auch Studierende, die bereit sind dieser Tätigkeit nachzugehen (z.B. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2023). Bei den studentischen Vertretungslehrkräften handelt es sich zum großen Teil um Lehramtsstudierende, mitunter solche, die noch keinen Bachelorabschluss haben und sich in der Studieneingangsphase befinden (SWK, 2022). Im Schuljahr 2019/2020 waren mehr als ein Viertel der Grundschullehrkräfte im Bundesland Nordrhein-Westfalen ohne abgeschlossene Lehramtsausbildung unterrichtlich aktiv (Statistisches Bundesamt, 2020). Dabei ist jedoch unklar, wie die zahlenmäßige Verteilung auf Seiteneinsteiger*innen und Vertretungslehrkräfte ist; Vertretungslehrkräfte werden zahlenmäßig nicht zentral erfasst, da sie durch die Schulen selbst eingestellt werden. Sowohl diese studentischen Vertretungslehrkräfte als auch Quer- und vor allem aber Seiteneinsteigende sehen sich damit konfrontiert, eigenständig und oftmals ohne Begleitung zu unterrichten, ohne die theoretischen, wissenschaftlich gestützten Grundlagen erlernt zu haben, die nun Anwendung finden sollen. Sie stehen also vor der Situation mit „sprunghaft ansteigende[r] Komplexität von gleichzeitig zu meisternden Anforderungen in der eigenverantwortlichen Berufspraxis" (Keller-Schneider, 2020, S. 65). Durch die unbegleitete Praxis studentischer Vertretungslehrkräfte, mit der auch Seiteneinsteigende – zumindest zu Beginn der Tätigkeit – konfrontiert sind, können die positiven Effekte einer Praxisbegleitung, wie sie z.B. von König und Kolleg*innen (2018) dargestellt wurden, ausbleiben. Darüber hinaus kann für die einzelnen Personengruppe durchaus angezweifelt werden, inwieweit die Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie die Reflexion von Unterricht angeleitet werden. Dies sei jedoch nach Ulrich und Gröschner (2019) eine notwendige Voraussetzung für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte. Das (noch) fehlende Professionswissen kann darüber hinaus negative Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität haben (Rau-Patschke, 2022) und die Gefahr bergen, dass sich lernhinderliche Routinen manifestieren (SWK, 2022). Vertretungslehrkräfte haben zudem keinen Anspruch auf Fort- und Weiterbildungen, sodass sich die Anleitung auf die persönliche Basis und den kollegialen Austausch beschränkt (Freiling, 2020). Durch den Lehrkräftemangel kommt es außerdem dazu, dass sich grundständig ausgebildete Lehrkräfte die Schulen ‚aussuchen' können (Freiling, 2020), was wiederum dazu führt, dass Schulen in weniger privilegiertem Umfeld den Unterrichtsbedarf durch einen höheren Anteil von Quer- und Seiteneinsteigenden (Richter et al., 2018), aber auch durch Vertretungslehrkräfte decken. Darüber hinaus führt der Lehrkräftemangel zu einer Unterrichtsverpflichtung in voller Stundenzahl (Freiling, 2020), sodass die Anforderungen zusätzlich steigen. Jedoch kann derzeit weder auf die Rekrutierung von Quer- und Seiteneinsteigenden (Puderbach et al., 2016), noch auf die von Vertretungslehrer*innen (SWK, 2022) verzichtet werden. Dabei ist jedoch weiterhin unbekannt, auf welcher Grundlage Lehrkräfte dieser Personengruppen pädagogische Entscheidungen im Lehr-Lerngeschehen treffen und inwieweit dabei wissenschaftliches und empirisch gesichertes Wissen einbezogen werden.

Der Ansatz der Core Practices für die Lehrkräftebildung

Während des *practical turn* im angloamerikanischen Sprachraum entwickelten sich verschiedene Konzeptualisierung zum Gedanken einer praxisorientierten Lehrkräftebildung (Janssen et al., 2014). Im Vordergrund dieses Paradigmenwechsels stand eine Abkehr von der Idee, Wissen kumuliert in einer Erwerbsphase anzuhäufen und dieses erst später – also bei der Berufsausübung – anzuwenden. Die eigentliche Praxis sollte vielmehr maßgeblich für die Lehrkräfteausbildung sein (Grossman et al., 2009). Diese Grundidee wird auch im Ansatz der Core Practices aufgegriffen, wird aber konzeptuell angereichert: Ausgangspunkt für die professionelle Entwicklung ist weniger die Anhäufung von Wissen, sondern die tatsächliche Praxis, also die unterrichtliche Tätigkeit. Auf konkrete Herausforderungen der Praxis entwickeln angehende Lehrpersonen ‚Antworten' im Sinne eines Handlungsrepertoires, um angemessen mit den sich bietenden Herausforderungen oder einer Situationsklasse umzugehen (Fraefel, 2019). Diese Herausforderungen treten häufig auf und auch Noviz*innen im professionellen Feld können bereits geeignete und fundierte Strategien zum Umgang mit diesen Herausforderungen entwickeln. Über die Auseinandersetzung mit herausfordernden Situationen und das Ausprobieren von verschiedenen Verhaltensmöglichkeiten erfahren die angehenden Lehrkräfte mehr über Lernprozesse von Schüler*innen und geeignete Unterstützungsmöglichkeiten. Diese Praktiken

sind zudem wissenschaftlich fundiert, indem über verschiedene reflexiv ausgerichtete Formate angehende Lehrkräfte dazu angehalten werden, auf der Grundlage von Theorien und Befunden Situationen in ihrer Reichhaltigkeit wahrzunehmen und zu erkennen, zu interpretieren und auf dieser Grundlage auch eigene Entscheidungen zu begründen (Blömeke et al.,2015; Grossman et al., 2009; Schneider Kavanagh et al., 2020). Dabei sieht das Konzept der Core Practices keine Linearität bei der Aneignung dieser Praktiken vor; vielmehr gestaltet sich der Prozess als eine wiederkehrende Abfolge von stärker reflexiv angelegten und eher praktisch orientierten Phasen, in denen sich angehende Lehrkräfte ausprobieren können (Fraefel, 2019). Das Konzept betont die Vielfältigkeit verschiedener Quellen, die als Reflexionsgrundlage dafür dienen können, Praxis in der ganzen Komplexität zu verstehen und auch die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu informieren (Schneider Kavanagh et al., 2020). Im Vordergrund stehen dabei gerade wissenschaftliche Quellen, also beispielsweise Literatur zu den Erkenntnisständen bestimmter Problemlagen (z.B. zum angemessenen und lernwirksamen Feedback), aber auch die eigenen Erfahrungen oder die Erfahrungen anderer Expert*innen wie beispielsweise begleitende Lehrkräfte (Fraefel, 2019). Unterstützt werden kann dieser Prozess mit verschiedenen instruktionalen Tools, die in einem learning cycle ineinandergreifen (McDonald et al.,2013). So entwickeln Lehrkräfteausbildende geeignete Formate, um die Praxis und deren Teilkomponenten zu repräsentieren und schaffen auch Möglichkeiten, dass sich angehende Lehrkräfte in einem geschützten Raum ausprobieren können (Grossman et al., 2009). Eine Zielperspektive dieser Entwicklung liegt somit in einer differenzierten, mit wissenschaftlichem Wissen angereicherten mentalen Struktur, die zusammen mit Überzeugungen und Haltungen die Erzeugungsgrundlage des unterrichtlichen Handelns (im Sinne des Wissens 2 sensu Neuweg, 2014) bildet.

Eignung des Ansatzes für die (Nach-) Qualifizierung für nicht grund- bzw. vollständig ausgebildete Lehrkräfte

Wie oben beschrieben, sehen sich Quer- und Seiteneinsteigende, aber auch studentische Vertretungslehrkräfte, der Herausforderung gegenüber, direkt in die unterrichtliche Praxis einsteigen zu müssen. Während die Quereinsteigenden einen Vorbereitungsdienst absolvieren und sich so in einem bestimmten zeitlichen Rahmen nachqualifizieren, gilt dies für die Seiteneinsteigenden und studentischen Lehrkräfte (z.T.) nicht; sie müssen von Beginn an mit vollem Stundenumfang selbständig unterrichten. Die (formale) Einführung erhalten Seiteneinsteigende erst nach Beginn der eigenen Unterrichtstätigkeit, für studentische Vertretungslehrkräfte erfolgt die Einführung unsystematisch auf persönlicher, kollegialer Basis. Das kann bedeuten, dass sich auf der Seite dieser Lehrkräfte rein erfahrungsbasierte Routinen unreflektiert manifestieren und so der Entwicklung von tatsächlicher Professionalität entgegenwirken; für die von diesen Lehrkräften unterrichteten Schüler*innen besteht in der Konsequenz die Gefahr, dass der Lernerfolg eingeschränkt wird. Die SWK thematisiert die Problematik ebenfalls, wenn sie darauf verweist, dass für Vertretungslehrkräfte ein klares Anforderungsprofil gelten sollte (SWK, 2022). Zudem fordert sie den Einbezug der Universität in die Begleitung der Praxis; hat sich doch diese Begleitung insbesondere im Praxissemester als essenziell erwiesen (König et al., 2018). Dabei steht ‚die Universität' für die notwendige Berücksichtigung von Theorien und Befunden im praktischen Handeln und die reflexive wissenschaftsbasierte Durchdringung der Erfahrungen. Gerade aufgrund der frühzeitigen Einstellung von Personen zur Deckung des Unterrichtsbedarfs ist es notwendig, Professionalisierung weniger von einem universitären Curriculum zu denken, sondern von der konkreten Praxis aus. Diese Professionalisierung in ständiger Relation zur Praxis ist im Konzept der Core Practices verankert und kann so eine Möglichkeit aufweisen, eine begleitende Nachqualifikation konzeptuell zu rahmen. Die Möglichkeiten entfalten sich auf zweierlei Weise: Über ein Angebot, das von Ausbildenden aus der Schulpraxis und der Universität gemeinsam entwickelt wird und sich an zentralen Tätigkeiten des Lehrberufs orientiert, kann das wissenschaftliche Wissen zum Lehr-Lerngeschehen direkt an die Praxis angebunden werden. Zielperspektive ist damit ein Handlungsrepertoire, das auch mit der Forderung evidenzorientierter Bildungspraxis (Stark, 2017) korrespondiert und daher auch nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräften ermöglicht, professionelle Handlungskompetenz zu entwickeln. Zum anderen ist denkbar, dass sich die Ausbildenden auf zentrale Tätigkeiten für ein gemeinsames Ausbildungsformat einigen und dort gemeinsam wesentliche Teilaktivitäten bestimmen. Die Herausforderungen der Praxis könnten so unter Begleitung durch Personen der Universitäten, konkret der bildungswissenschaftlichen Dozierenden in der Lehrkräftebildung, in ihre vielfältigen Komponenten zerlegt werden.Zur Einübung können die Ausbildenden - im Sinne des learning cycle – Lerngelegenheiten entwickeln, die in ihrer Reichhaltigkeit variieren und die Komplexität der Praxis berücksichtigen. Die authentischen Lerngelegenheiten im Rahmen der Ausbildung können dabei aufgegriffen und unter Betrachtung von Theorien und Befunden reflektiert und Handlungsmöglichkeiten erweitert und flexibilisiert werden.

Literatur

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie, 223*(1), 3-13. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194

Fraefel, U. (2019). Zentrale Praktiken des Lehrberufs. Ein pragmatischer Zugang zu professionellem Handeln. *Open Online Journal for Research and Education*(Special Issue #15).

Freiling, H. (2020). Kostengünstige Vertretungsverträge statt berufsqualifizierender Seiteneinstiege – eine Problemskizze am Beispiel des Landes Hessen. *DDS – Die Deutsche Schule, 4.*

Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record, 111*(9), 2055-2100. https://doi.org/https://doi.org/10.1177/016146810911100905

Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice, 15*(2), 273-289. https://doi.org/10.1080/13540600902875340

Hoffmann, L. & Richter, D. (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 481-501). Münster: Waxmann.

Janssen, F., Westbroek, H., & Doyle, W. (2014). The Practical Turn in Teacher education: Designing a Preparation Sequence for Core Practice Frames. *Journal of Teacher Education, 65*(3), 195-206. https://doi.org/10.1177/0022487113518584

Keller-Schneider, M. (2020). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *journal für lehrerinnenbildung jlb 03-2020 Lehrer*innenbildung für die Primarstufe*. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_06

Kleickmann, T & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 305–316), Münster: Waxmann.

König, J., Darge, K., Kramer, C., Ligtvoet, R., Lünnemann, M., Podlecki, A., Strauß, S. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihrer Berufsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In: J. König, M. Rothland, N. Schaper (Hrsg.), Learning to Practice, Learning to Reflect? Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 87–114.

Klemm, K., & Zorn, D. (2019). *Steigende Schülerzahlen im Primarbereich: Lehrkräftemangel deutlich stärker als von der KMK erwartet*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/steigende-schuelerzahlen-im-primarbereich-lehrkraeftemangel-deutlich-staerker-als-von-der-kmk-erwartet/.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2022). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 – 2035. Zusammengefasste Modellrechnung der Länder.* Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/
Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf

Korneck, F. & Lamprecht, J. (2010). Quer- und SeiteneinsteigerInnen in den Lehrerberuf – eine Analyse exemplarisch am Lehramt für das Fach Physik. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3, 8-21.

Kuninna-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik, 59,* 1-23.

Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M., & Richter, D. (2022). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 36*, 263-278.

McDonald, M., Kazemi, E., & Schneider Kavanagh, S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education, 64*(5), 378-386. https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0022487113493807

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023). Vertretungseinstellung und andere befristete Beschäftigung nach Angebot. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/vertretungseinstellung-und-andere-befristete-beschaeftigung-nach-angebot

Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überb. und erw. Aufl., S. 583-614). Waxmann.

Oettinghaus, L., Lamprecht, J. & Korneck, F. (2014). Analyse der professionellen Kompetenz von Referendaren. In: S. Bernholt (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung zwischen Science- und Fachunterricht* (S. 135-137). Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik.

Puderbach, R., Stein, K. & Gehrmann, A. (2016). Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland – Eine systematisierende Bestandsaufnahme. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 9* (1); 5-30.

Rau-Patschke, S. (2022). Unbegleitet in die Praxis – Studierende unterrichten als Vertretungslehrkräfte. Conference Paper zur Jahrestagung der Gesellschaft der Didaktik der Chemie und Physik (GDCP), Bochum.

Richter, D., Becker, B., Hoffmann, L., Busse, J. & Stanat, P. (2019). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In: P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.*), IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und*

naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich (S. 385-410). Münster: Waxmann.

Richter, D., Marx, A. & Zorn, D. (2018*). Lehrkräfte im Quereinstieg: sozial ungleich verteilt? Eine Analyse zum Lehrermangel an Berliner Grundschulen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Schneider Kavanagh, S., Conrad, J., & Dagogo-Jack, S. (2020). From rote to reasoned: Examining the role of pedagogical reasoning in practice-based teacher education. *Teaching and Teacher Education, 89*(102991). https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102991

Ulrich, I., & Gröschner, A. (2019). Wirkungen des Praxissemesters auf Studierende: Erwartungen, Lernprozesse und Kompetenzerwerb. In: I. Ulrich, A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland. Wirkungen und Effekte auf Studierende. Edition ZfE* (Bd. 9). Wiesbaden, Springer VS

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022). Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK).

Statistisches Bundesamt (2020). Allgemeinbildende Schulen - Fachserie 11 Reihe 1 - Schuljahr 2019/2020.

Ziegler, C., Richter, D. & Hartung-Beck, V. (2022). Die Relevanz von Quer- und Seiteneinsteigenden für den Lernerfolg von SchülerInnen. Eine empirische Analyse auf Basis des IQB-Ländervergleichs. *Zeitschrift für Pädagogik, 68*, 587 – 608.

Gabriele Schauer Universität Innsbruck

Vergleichende Analyse von Curricula in der (berufsbegleitenden) Lehramtsausbildung zu pädagogischem Ethos und Beziehungsgestaltung

Unter Beziehungsgestaltung in der Schule sind sowohl die Beziehungen zwischen Schüler:innen zu verstehen, als auch die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen. Für eine förderliche Beziehungsgestaltung müssen Lehrpersonen im schulischen Alltag ständig Entscheidungen treffen, diese reflektieren und moralisch und ethisch vertreten können. Hierbei zeigt sich „Pädagogisches Ethos". Um in der Schule die Lernenden somit bestmöglich zu unterstützen, indem unter anderem gelungene Beziehungen gestaltet werden und moralische Entscheidungsfähigkeit im Handeln gezeigt wird, sollten Lehrpersonen bereits in der Lehrer:innen(fort)bildung dafür vorbereitet werden. Daher wird in diesem Beitrag nach einer Darstellung ethischer Grundlagen zur Beziehungsgestaltung auf einen Vergleich der Ergebnisse einer Curriculumsanalyse eingegangen, um aufzuzeigen, wie das Thema „Beziehungsgestaltung" und „Pädagogisches Ethos" in den verschiedenen Curricula der Lehrer:innen(aus)bildung „Lehramt Sekundarstufe Allgemein" und „Hochschullehrgang Quereinstieg" verankert ist. Ziel dieser Auseinandersetzung ist gelungene Implementierung der genannten Themen im Sinne einer Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen in den Curricula aufzuzeigen und Desiderate sowie weitere Überlegungen für das Erreichen einer hochwertigen (Aus-)Bildung für professionelles pädagogisch-ethisches Handeln zu diskutieren.

Pädagogische Beziehungen

Für eine Berücksichtigung der subjektiven Bedürfnisse beim Lernen und damit für ein lernförderliches Miteinander gilt es, den Unterricht lernerorientiert zu gestalten und die Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung mitzudenken (Pfrang & Viehweger, 2015, S. 291–292). Pädagogische Beziehungen stellen hierbei eine Arbeitsbeziehung zwischen pädagogisch tätigen Erwachsenen und Kindern dar und wirken sich auf den schulischen Alltag und die dort stattfindenden Lernprozesse aus (Schäfer, 2017, S. 152). Dabei formen einzelne Interaktionen diese Beziehungen (Prengel, 2019). Laut Prengel sollten diese Beziehungen anerkennend sowie konstruktiv sein und geprägt von Feinfühligkeit, Responsivität, Empathie, Wertschätzung und Achtung. Dass dies jedoch nicht selbstverständlich ist, verweist die Studie INTAKT (ebd., 2019). Hierbei zeigen die Ergebnisse, dass ein Viertel der Interaktionen von pädagogisch Tätigen mit Kindern und Jugendlichen als verletzend zu charakterisieren sind (auch Ramm, 2006). Da es für gelingende Beziehungen aber keine standardisierten Technologien oder Rezepte gibt (Lambrecht, 2018), ist es wichtig, einen reflexiven Umgang mit pädagogischen Beziehungen in der Lehrer:innenbildung zu thematisieren.

Pädagogisches Ethos

Hilfreich hierfür ist eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Entscheidungen und dem eigenen professionellen Handeln. In der Auseinandersetzung mit dem eigenen Agieren können Urteile über das professionelle (Lehrer:innen)Handeln gefällt werden (Lambrecht, 2018). Daraus ergibt sich, dass Beziehungen zu anderen, im Speziellen zu Schüler:innen, eine Basis für Urteilsprozesse adäquater professionsspezifischer Handlungen darstellen (Rödel et al., 2022a, S. 104). Durch Entscheidungsfähigkeit „wird das ethische Handeln als reflexives Handeln (und nicht nur als spontanes oder willkürliches Handeln) verständlich." (Rödel et.al., 2022b, S. 170) In diesen Entscheidungen zeigt sich pädagogisches Ethos. Da dieses pädagogische Ethos zwischen dem eigenen Tun und der Reflexion darüber nur in einem „Dazwischen" (Merleau-Ponty, 1986) zu finden ist, stellt dies für die Lehrkräftebildung eine große Herausforderung dar (Rödel et.al., 2022b, S. 164). Trotzdem oder gerade deshalb sind die Themen „Pädagogische Beziehungen" und „Pädagogisches Ethos" bedeutsam für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen und in die Lehrer:innenbildung zu implementieren. (Campbell, 2003; Oser, 2014; Meyer, 2017)

Forschungsdesign

Im Sommersemester 2023 wurden zwei Curricula für BA- und MA-Studien Lehramt Bildungswissenschaftlicher (Biwi) Grundlagen österreichischer Universitäten sowie drei Curricula für die Studiengänge Quereinstieg Pädagogischer Hochschulen in Österreich mittels der inhaltsanalytischen Grundform der Häufigkeitsanalyse (Mayring 2008) beforscht, um der Frage

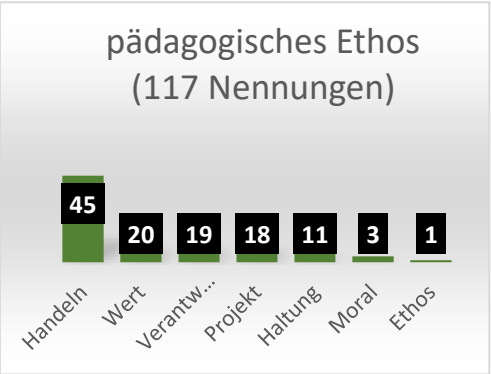
nachzugehen, welche Facetten der Themen „Beziehungsgestaltung" und „Pädagogisches Ethos" sich in den bildungswissenschaftlichen Anteilen der Curricula der Lehramtsausbildung zeigen und inwieweit es hierbei Unterschiede bei den Curricula der Quereinsteiger:innen gegenüber der allgemeinen Ausbildung gibt.
Mittels quantitativer Stichwortsuche wurden alle Synonyme der Überbegriffe „Ethos" und „Beziehung" nach Duden herangezogen und Begriffe gekürzt (z.B. Verantwortung statt Verantwortungsbewusstsein), um alle Varianten zu berücksichtigen (siehe Abb 1.). Zusätzlich wurden die Schlüsselkompetenzen der OECD (2020) anhand Begrifflichkeiten in die Analyse inkludiert (z. B. Wert, Projekt, Empathie), um das Interagieren in heterogenen Gruppen sowie eigenständiges und Verantwortung-übernehmendes Handeln aufzugreifen. In Anlehnung an Rödel et al. (2022a) wurden noch zusätzliche Begriffe für die Analyse beachtet, um die Bandbreite an Formulierungen bezogen auf die theoretischen Rahmungen abzudecken wie z.B. Haltung, Emotion oder Interaktion (siehe Abb 1.).

Die Stichworte für die Curriculumsanalyse sind daher:

	Pädagogisches Ethos	Pädagogische Beziehung
Duden-Synonyme	Moral	Kontakt
	Pflicht-bewusstsein,-treue, -gefühl	Umgang
	Sittlichkeit	Verbindung
	Verantwortung (-sgefühl, -sbewusstsein)	Verhältnis
	Ethik	Relation
	Tugendhaft	
	Gewissen	
	Gesinnung	
OECD	Wert	Empathie
	Projekt	(Selbst-)Reflexion
	Handeln	Konflikt
Zusätzliche Begriffe	Haltung	Interaktion
	Emotion	Kooperation

Abb 1: Stichwortsammlung für die Curriulumsanalyse

Ergebnisse
Auffallend ist insgesamt, dass „Pädagogisches Ethos" in den Curricula weniger thematisiert wird als „Pädagogische Beziehungen". So kann festgehalten werden, dass wichtige Begrifflichkeiten, die der „Beziehungsgestaltung" und „Pädagogischem Ethos" zuzuordnen sind, angesprochen werden. „Pädagogische Beziehung" wird in allen fünf analysierten Curricula häufig inkludiert (19x), „Pädagogisches Ethos" rückt thematisch sowohl über diverse Begriffe als auch durch die konkrete Nennung (1x) in den Hintergrund. Bei der Thematik „Pädagogisches Ethos" werden einige Begriffe wie „Ethik", „tugendhaft" und „Pflicht-" nicht erwähnt. Im Bereich der „Pädagogischen Beziehungen" lassen sich bis auf die Begriffe „Kontakt" und „Relation" alle Termini in den Curricula finden.
Gesamt betrachtet werden das „Handeln", „Reflexion", „Umgang", „Kooperation" und „Verantwortung" häufig genannt.



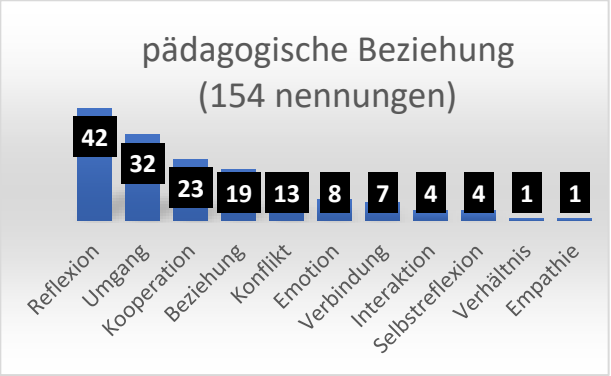


Abb 2: Häufigkeiten der Begrifflichkeiten in allen fünf Curricula gesamt

Ebenfalls interessant scheint die Nennung der Themen in den verschiedenen Bereichen der Curricula. So sind die Begrifflichkeiten zu „Pädagogischem Ethos" in allgemeinen Teilen wie dem „Qualifikationsprofil" (44%) eher zu finden als in den „Modulbeschreibungen" (34%). Dadurch werden die Themen in den Curricula implementiert, aber hierbei eher als Voraussetzung oder Beschreibung der Profession oder als Gegenstand des Studiums thematisiert, weniger als inhaltliche Themen von Lehrveranstaltungen oder Lernzielen.
Das Thema „Pädagogische Beziehungen" hingegen ist vermehrt in Modulbeschreibungen (59%) zu finden als in den allgemeinen Teilen der Curricula. Begrifflichkeiten wie „Beziehung", „Reflexion" und „Kooperation" finden sich häufig in Lehrveranstaltungsbeschreibungen und den darin enthaltenen Lernzielen. Beispielsweise wird in den Curricula vom „Beziehungsberuf" gesprochen, auf „emotionale Entwicklung" verwiesen oder der „Umgang mit Konflikten" thematisiert. Dadurch kann angenommen werden, dass Beziehungsgestaltung aktiv in Lehrveranstaltungen angesprochen wird und Studierende hierzu konkret arbeiten sowie Wissen erlangen.
Bezogen auf Unterschiede zwischen den Curricula der Ausbildung „Lehramt Allgemein" an Universitäten und den „Hochschullehrgängen Quereinstieg" an den Pädagogischen Hochschulen lässt sich anmerken, dass durchschnittlich „Pädagogisches Ethos" vermehrt an den Universitäten (25,5%) thematisiert wird als an Pädagogischen Hochschulen (21,7%), „Pädagogischen Beziehung" hingegen wird im „Hochschullehrgang Quereinstieg" (21,7%) öfter angesprochen als an den Universitäten (17,5%). Inwieweit dies auf inhaltliche Konzepte zurückzuführen ist, soll in weiteren Untersuchungen analysiert werden.

Conclusio

Es zeigt sich, dass die Themen „Pädagogische Beziehung" und „Pädagogisches Ethos" in den Curricula über verschiedene Begrifflichkeiten verankert sind. Insgesamt könnte die Implementierung, vor allem durch eine konkrete Nennung der Begriffe „Beziehung" und „Ethos" noch ausgebaut werden.
Zudem kann festgehalten werden, dass „Pädagogisches Ethos" als auch „Pädagogische Beziehung" im Curriculum eher bezogen auf Situationen oder in einer persönlichen Implementierung verankert sind und weniger ein wissenschaftlicher Zugang (über wissenschaftliche Theorien) zu finden ist (vgl. Reetz,1984, S. 77f.). Dies lässt sich schlussfolgern, da die Begrifflichkeiten vor allem bezogen auf „Pädagogisches Ethos" weniger in Lehrveranstaltungsbeschreibungen oder Lernzielen zu finden sind, sondern in den Bereichen „Allgemein" oder „Qualitätsprofil".
Doch auch wenn die Implementierung dieser Themen noch ausgebaut werden könnte, sagen diese quantitativen Ergebnisse nichts über den Kompetenzzuwachs der Studierenden bezogen auf „Pädagogisches Ethos" und „Pädagogische Beziehung" aus. Weder scheint eine vermehrte Nennung im Curriculum ein Garant für eine Kompetenzsteigerung zu sein, noch bedeutet eine geringe Implementierung der Themen fehlende Kompetenz. Hierfür bräuchte es weitere Untersuchungen. Die Qualität der Ausbildung und die durch die Ausbildung erworbenen Kompetenzen können durch diese Ergebnisse nicht beurteilt werden.
Zudem gilt es auch zu hinterfragen, wie die Curricula entstanden sind, welche zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen hierfür zur Verfügung standen und worauf der Fokus bei den zu implementierenden Begrifflichkeiten gelegt wurde, denn gerade die große Bandbreite bildungswissenschaftlicher Themen lässt sich nicht mit einem Curriculum abdecken.
Empfohlen kann in Anlehnung an in Untersuchung von Müller-Christ et al. (2018, S.11) werden, dass bestehende Inhalte durch personenbezogene Themen wie „Pädagogisches Ethos" und „Pädagogische Beziehung" erweitert werden, indem Referenzrahmen genutzt werden, um bislang ausgeblendete Themen zu entdecken und zu integrieren. Zusätzlich können bestehende Seminare, Projekte und Themen vermehrt diesen Themen zugeordnet werden. Hierfür können Projekte in einen breit gedachten Professionalisierungskontext eingeordnet werden und die Chance genutzt werden, Aktivitäten wirksam darzustellen.
Neben einer Anreicherung der Curricula durch die Themen „Pädagogisches Ethos" und „Pädagogische Beziehung" scheinen auch die Förderung und Verbreitung von Literatur und Lehrmaterial hierbei hilfreich, wie es etwa die Robert-Bosch-Stiftung mit dem Projekt „ELBE – Ethos im Lehrberuf" Rödel et al., 2022a) vollzogen hat.
Und nicht zuletzt benötigt es motivierte, engagierte und professionelle Lehrer:innenbildner:innen, die sich mit aktuellen Entwicklungen und Literatur auseinandersetzen und auch Initiativen wie die Reckahner Reflexionen (Prengel & Piezunka) in ihre Lehre integrieren, um zukünftige Lehrpersonen für die Bedeutung „Pädagogischen Ethos" oder „Pädagogischer Beziehung" zu sensibilisieren.

Literatur

Campbell, E. (2003). The Ethical Teacher. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.

Lambrecht, J. (2018): Pädagogische Professionalität zwischen Anspruch und Handlungsdruck. Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen als Orientierungshilfe im Schulalltag. Online verfügbar unter https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Lambrecht_2018_padagogische_Reflexion.pdf, Zugriff am 27.03.2023.

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10., neu ausgestattete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).

Merleau-Ponty, M. (1986). Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen (Übergänge, Bd. 13). München: W. Fink. Verfügbar unter https://www.fink.de/view/title/53719.

Meyer, H. (2017). Was ist guter Unterricht? (12. Auflage). Berlin: Cornelsen.

Müller-Christ; G.; Giesenbauer; B. & Tegeler; K. (2018): Die Umsetzung der SDGs im deutschen Bildungssystem. Studie im Auftrag des Rats für Nachhaltige Entwicklung der Bundesregierung. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18957/pdf/ZEP_2_2018_MuellerChrist_Giesenbauer_Tegeler_Die_Umsetzung.pdf, abgerufen am 27.03.2023.

OECD. (2020). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung. https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf, Zugriff am 25.07.2023

Oser, F. (2014). Wirkung und Wirkungselemente im Lehrerberuf: Leistungen, Grenzen und Perspektiven aktueller Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (764–777). Münster: Waxmann.

Pfrang, A. & Viehweger, A. (2015): Die Bedeutung der Lehrer-Schüler Beziehung für schulisches Lernen. Wie erfahren Schüler das Verhalten und Handeln ihres Lehrers? In: D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer VS (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 18), S. 291–296.

Prengel, A. (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Prengel, A. & Piezunka, A.: Reckahner Reflexionen. Online verfügbar unter https://paedagogische-beziehungen.eu/, Zugriff am 26.07.2023

Ramm, G. (Hg.) (2006): PISA 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Unter Mitarbeit von Christian Adamsen. Deutsches PISA-Konsortium. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Rödel, S. S.; Schauer, G.; Christof, E.; Agostini, E.; Brinkmann, M.; Pham Xuan, R.; Schratz, M. & Schwarz, J. F. (2022a): Ethos im Lehrberuf. Manual zur Übung einer professionellen Haltung. Online verfügbar unter https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/das-institut-neu/mitarbeiter/1686890/ethos-im-lehrberuf-elbe-1/elbe-manual-zum-download-1/roedel-et-al_ethos-im-lehrberuf_manual-zur-uebung-professioneller-haltung_1.pdf, Zugriff am 27.03.2023.

Rödel, S.S.; Schauer,G.; Brinkmann, M. & Schratz, M. (2022b): Gelungene professionelle Praxis. Pädagogisches Ethos üben im ELBE-Projekt. In: G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitinger & C. Weber (Hg.) (2022): Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung. 1. Auflage. Münster: Waxmann (Beiträge zur Bildungsforschung, 9) DOI: https://doi.org/10.31244/9783830995883

Schäfer, Erich (2017): Lebenslanges Lernen. Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter. Berlin, Heidelberg: Springer

Rolf Puderbach Technische Universität Dresden

Äquivalent aber ganz anders? Die Qualifizierung von Seiteneinsteiger:innen in Deutschland

In vielen Ländern wird derzeit auf Lehrkräftemangel reagiert, indem neue Personengruppen für den Beruf gewonnen und alternative, nicht-traditionelle Wege des Berufszugangs und der Qualifizierung gestaltet werden. International lassen sich die alternativen Wege in den Lehrerberuf schwer vergleichen, da sie jeweils in Abgrenzung zu dem regulären bzw. traditionellen Qualifizierungsweg im betreffenden Bildungssystem definiert werden.
In Deutschland ist der Zugang zum Schuldienst und die Qualifizierung für den Lehrer:innenberuf mit ihrem zweiphasigen Aufbau stark standardisiert. Alternative Wege in den Beruf werden nur vor dem Hintergrund erheblichen Bedarfs in Form von Sondermaßnahmen (KMK, 2013) eröffnet. Je nach der Form der Abweichung vom regulären Ablauf der Lehrkräftebildung lassen sich verschiedene alternative Wege in den Lehrerberuf unterscheiden und kategorisieren (Puderbach et al., 2016; Barany et al., 2020; CHE, 2020; Driesner & Arndt, 2020). In besonders großem Umfang wird zur Deckung des Lehrkräftebedarfs seit einigen Jahren auf den Seiteneinstieg zurückgegriffen, bei dem Personen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium in den Schuldienst eingestellt werden und unmittelbar zur Unterrichtsversorgung beitragen. Die Programme der Bundesländer unterscheiden sich dabei stark im Hinblick auf Zugangsbedingungen und Qualifizierung der Seiteneinsteiger:innen. Bundesweite Standards für die Auswahl der Lehrpersonen und ihre Qualifizierung gibt es bis dato nicht.

Der lebhafte Diskurs um den Quer- und Seiteneinstieg in der Fach- und allgemeinen Öffentlichkeit dreht sich im Kern um die Frage, ob Lehrkräfte, die auf diesen Wegen in den Schuldienst gelangen, ausreichend qualifiziert sind und inwiefern sich der Einsatz dieser Lehrkräfte in letzter Konsequenz auf die Lernerfolge der Schüler:innen auswirkt. Empirische Befunde zur professionellen Kompetenz von Quer- und Seiteneinsteiger:innen oder zu ihrer Performanz im Beruf sind bislang jedoch rar und uneinheitlich (Dedering, 2020; Porsch, 2021, Puderbach & Gehrmann, 2020). Daher hilft zunächst nur der Blick auf die Qualifizierung, die diese Lehrkräfte absolvieren und ein Vergleich mit der grundständigen Lehrkräftebildung, um das Qualifikationsniveau der Quer- und Seiteneinsteiger:innen einzuschätzen.

Der Freistaat Sachsen setzte im bundesweiten Vergleich zur Deckung des Lehrkräftebedarfs bereits zu einem frühen Zeitpunkt und in vergleichsweise großem Umfang auf Seiteneinstieg. Aufgrund der Entwicklung auf dem Lehrkräftearbeitsmarkt nach der Wiedervereinigung erreichten ab Mitte der letzten Dekade große Lehrkräftekohorten das Rentenalter. Der so entstandene hohe Ersatzbedarf ließ sich nicht mit Absolvent:innen der regulären Lehrkräftebildung decken, so dass zeitweise jede zweite neu eingestellte Lehrkraft ein:e Seiteneinsteiger:in war. Zur berufsbegleitenden Qualifizierung im Seiteneinstieg hat Sachsen mit der Lehrer-Qualifizierungsverordnung (LehrerQualiVO) ein ambitioniertes System etabliert, das darauf zielt, Äquivalenz der Qualifizierung von Seiteneinsteiger:innen mit der regulären Lehrkräftebildung und eine formale Gleichstellung mit grundständig qualifizierten Lehrkräften herzustellen. Personen, die nicht über ein abgeschlossenes Lehramtsstudium, jedoch über einen Hochschulabschluss verfügen, werden in Sachsen in den Schuldienst eingestellt und absolvieren vor Beginn ihrer Unterrichtstätigkeit eine dreimonatige sogenannte Einstiegsfortbildung, die vom Landesamt für Schule und Bildung gestaltet wird. Nach einer Probezeit erfolgt eine Entfristung des Beschäftigungsverhältnisses. Anschließend kann die berufsbegleitende Qualifizierung beginnen, die in Abhängigkeit von der individuellen Vorqualifikation der Lehrkraft mehrere Qualifizierungsbausteine umfasst und nach bis zu fünf Jahren zu einem formalen Qualifizierungsniveau führt, das äquivalent mit der grundständigen Lehrkräftebildung ist und sich in der gleichen Bezahlung niederschlägt.

In der sogenannten wissenschaftlichen Ausbildung an einer der drei lehrkräftebildenden Universitäten in Sachsen holen die Seiteneinsteiger:innen das Studium eines Faches nach, wenn auf Grundlage des vorliegenden Hochschulabschlusses nicht bereits zwei Unterrichtsfächer anerkannt wurden. Ist aus dem vorliegenden Hochschulabschluss kein Unterrichtsfach ableitbar, muss die wissenschaftliche Ausbildung für zwei Fächer durchlaufen werden bevor eine Gleichstellung mit grundständig qualifizierten Lehrkräften erfolgt. Im

Anschluss an die wissenschaftliche Ausbildung oder wenn mindestens ein Fach auf Grundlage des erworbenen Hochschulabschusses anerkannt wurde, folgt die schulpraktische Ausbildung. Am Ende eines mehrjährigen Prozesses ist dann ein Qualifikationsniveau erreicht, das der grundständigen Ausbildung äquivalent ist. Dem liegt eine formale Logik zugrunde: Sobald Äquivalente für alle Qualifizierungsbestandteile der grundständigen Lehrkräftebildung absolviert wurden, ist die professionelle Kompetenz per definitionem erreicht. Mit Blick auf den Professionalisierungsprozess der Seiteneinsteiger:innen ist diese Annahme allerdings unterkomplex. Professionalisierung funktioniert offenkundig nicht als einfache Addition von Qualifizierungsbestandteilen. Das Durchlaufen derselben Qualifizierungselemente in beliebiger Reihenfolge und unter sehr verschiedenen Rahmenbedingungen führt nicht zwangsläufig zu derselben Kompetenzausprägung.

Um Abweichungen des Professionalisierungsprozesses von Seiteneinsteiger:innen von der grundständigen Lehrkräftebildung zu verdeutlichen, wird im Folgenden exemplarisch die Abfolge der Qualifizierungsschritte einer Lehrkraft im Sekundarschulbereich, aus deren Hochschulabschluss sich ein Unterrichtsfach ableiten lässt, geschildert. Abbildung 1 stellt schematisch den Aufbau der zweiphasigen grundständigen Lehrkräftebildung in seiner Chronologie der Qualifizierung im Seiteneinstieg gegenüber.

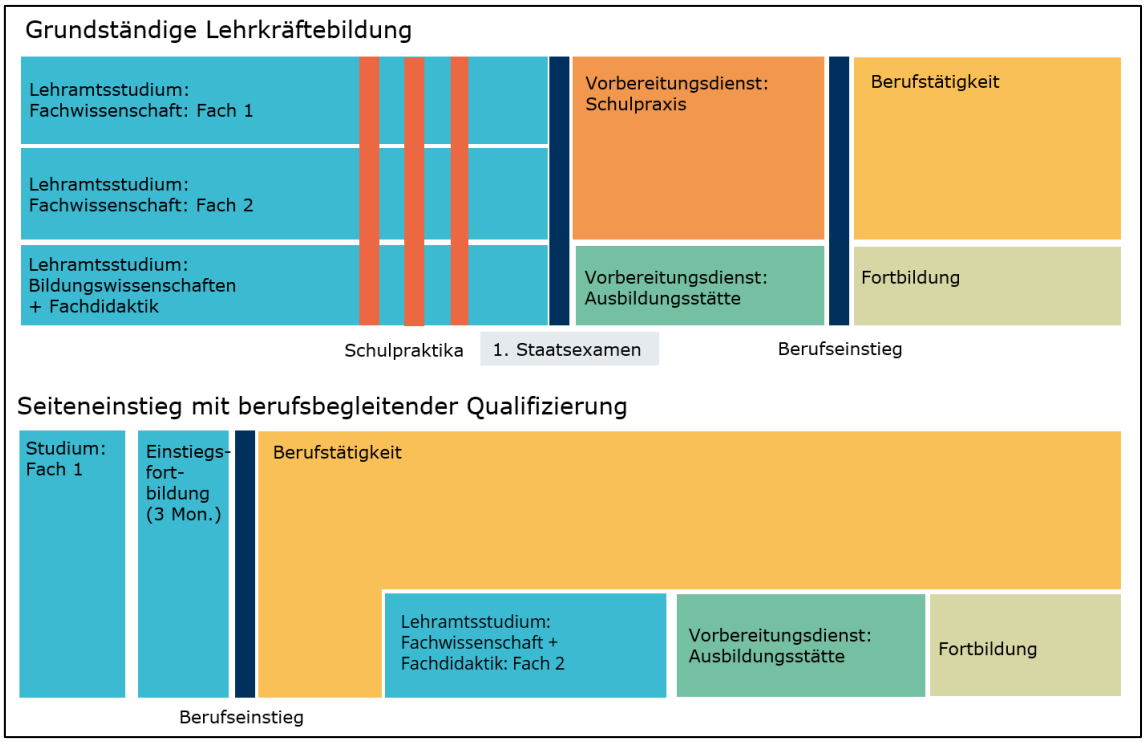


Abb. 1: Elemente der grundständigen Lehrkräftebildung und der Qualifikation von Seiteneinsteiger:innen in Sachsen im Vergleich

Es wird deutlich, dass der formal äquivalenten Qualifikation ein abweichend aufgebauter Qualifizierungsprozess vorausgeht: Das fachwissenschaftliche Studium in einem Fach wurde bereits in einem zurückliegenden Studium absolviert. Es folgt eine kompakte Einstiegsfortbildung, die eine basale Einweisung in die schulischen Abläufe sowie die Unterrichtsgestaltung umfasst und bisweilen inoffiziell auch als „Survival-Training" bezeichnet wird. Sie weist sehr überschaubare Schnittmengen mit dem allgemeindidaktischen Teil des Lehramtsstudiums auf. In Anschluss beginnt die Lehrkraft unmittelbar mit der eigenverantwortlichen Unterrichtstätigkeit. Idealerweise werden Seiteneinsteiger:innen im ersten Jahr von Mentor:innen aus dem Kollegium unterstützt. Wie intensiv und systematisch diese Unterstützung tatsächlich erfolgt, ist empirisch nicht erfasst. Aufgrund von Erfahrungsberichten ist zu vermuten, dass an den Schulen häufig die Personalkapazitäten für eine intensive kollegiale Unterstützung fehlen. Die Seiteneinsteiger:innen unterrichten mit vollem Lehrdeputat und durchlaufen eine bis zu zweijährige Probezeit. Anschließend ist eine Bewerbung für die wissenschaftliche Nachqualifizierung in einem zweiten Unterrichtsfach

möglich. Die berufsbegleitende universitäre Weiterbildung dauert rund 2 Jahre und umfasst die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte des Lehramtsstudiums im betreffenden Fach in nahezu vollem Umfang. Anschließend folgt ebenfalls berufsbegleitend eine schulpraktische Ausbildung, die pädagogische, fachdidaktische und schulrechtliche Inhalte umfasst und sich am Referendariat orientiert, wobei die schulpraktischen Anteile des Vorbereitungsdienstes entfallen und durch die bereits jahrelange eigenverantwortliche Unterrichtstätigkeit ersetzt werden.

Je nach individueller Voraussetzung der Seiteneinsteiger:innen kann die Abfolge berufsbegleitender Qualifizierungsbausteine etwas anders ausfallen. Für alle Varianten gilt aber wie für das ausgewählte Beispiel, dass die Berufstätigkeit bereits vor dem Erwerb der berufsbezogenen Kompetenzen aufgenommen und die Abfolge der Qualifizierungselemente im Vergleich zur grundständigen Struktur stark verändert wird. Sieht man einmal von der kompakten, pragmatischen Einstiegsfortbildung ab, sind die Seiteneinsteiger:innen zunächst einige Zeit ohne berufsbezogene Qualifizierung im Lehrerberuf tätig. Es ist davon auszugehen, dass in dieser Zeit bereits Handlungsstrategien und Routinen entwickelt werden. Diese erweisen sich im Unterrichtsalltag womöglich durchaus als hilfreich. Pädagogische Professionalität entsteht durch solche Lernprozesse von Versuch und Irrtum oder durch die Nachahmung erfahrener Kollegen allerdings nicht (Bellenberg et al., 2020). Es besteht vielmehr die Gefahr, dass sich in der ersten Unterrichtstätigkeit wenig reflektierte Überzeugungen und Handlungsmuster verfestigen, die dann in der nachträglichen Qualifizierung nicht ohne Weiteres revidiert werden. Die Qualifizierung findet parallel zur Ausübung des Berufs statt. Erfahrungsberichte von Dozierenden zeigen, dass der Wunsch nach unmittelbar handlungsrelevanten Inhalten bei den Seiteneinsteiger:innen sehr ausgeprägt ist und die Relevanz wissenschaftlicher Studieninhalte mitunter stark hinterfragt wird. Mit dem bildungswissenschaftlichen Studium und den Schulpraktika entfallen zudem zentrale Bestandteile der regulären Lehrkräftebildung. Besonders problematisch ist dies aus der Perspektive des strukturtheoretischen Ansatzes der Lehrkräftebildungsforschung (Helsper 2020). Demzufolge ist das bildungswissenschaftliche Studium zentral für die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus angehender Lehrkräfte. Dieser soll Lehrkräfte für die Dauer ihrer Berufsausübung in die Lage versetzen, ihr pädagogisches Handeln aus einer wissenschaftlichen Perspektive zu analysieren und eigene Überzeugungen und Wissensbestände zu hinterfragen, anstatt unhinterfragt an Routinen festzuhalten. Problematisch ist dabei auch die Gleichzeitigkeit von wissenschaftlicher Qualifizierung und Berufstätigkeit sowie das Fehlen schulpraktischer Ausbildungsphasen. Eine wissenschaftlich-reflexive Haltung lässt sich nicht entwickeln, wenn die angehende Lehrkraft bereits unter dem Handlungsdruck des schulischen Alltags bestehen muss. Eine Einsozialisation in die schulische Praxis geht nicht in jedem Fall mit einem Professionalisierungsprozess einher. Insofern sind die schulpraktischen Anteile des Studiums und des Referendariats, in denen angeleitete Reflexionsprozesse im Zentrum stehen, nicht einfach durch die Berufstätigkeit von Seiteneinsteiger:innen zu ersetzen.

Dass alle Seiteneinsteiger:innen, die auf dem beschriebenen Weg in den Beruf gelangen in den Schulen per se einen schlechten Job machen, ist keinesfalls belegt. Es sind durchaus Berichte von Positivbeispielen gelungener Seiteneinstiege zu hören. Die empirische Forschungslage zum Niveau professioneller Kompetenz von Seiteneinsteiger:innen in verschiedenen Stadien ihrer Berufstätigkeit ist bislang ebenso rudimentär wie die Befundlage zu den Auswirkungen des Einsatzes nicht grundständig qualifizierter Lehrkräfte auf die Lernleistungen der Schüler:innen. Mit seinem Qualifizierungsregime für den Seiteneinstieg ist Sachsen anderen Bundesländern, die nicht über vergleichbare systematische Qualifizierungsvorgaben verfügen, zweifellos voraus. Vor dem Hintergrund der Befunde und des Diskurses der Professionalisierungsforschung ist eine gewisse Skepsis gegenüber dem in Sachsen praktizierten Modell des Seiteneinstiegs allerdings berechtigt: zum einen daran, ob auf dem berufsbegleitenden Qualifizierungspfad, der zur formalen Äquivalenz führt, tatsächlich ein vergleichbares Kompetenzniveau erreicht wird; zum anderen angesichts der Tatsache, dass die Seiteneinsteiger:innen bis zur Vollendung ihrer Qualifizierung bereits mehrere Jahre eigenverantwortlich auf einem offenkundig geringeren Qualifizierungsniveau unterrichtet haben.

Literatur

Barany, T., Gehrmann, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020). Lehrerbildung in Deutschland neu denken? – Konjunkturen, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 68(2), 183-207.

Bellenberg, G. Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020). Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. *Die deutsche Schule* 112(4), 399-413.

CHE Centrum für Hochschulentwicklung (Hrsg.) (2020). Flexible Wege ins Lehramt?! Qualifizierung für einen Beruf im Wandel. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung".

Dedering, K. (2020). Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrerberuf im Spiegel er empirischen Forschung. Themenbereiche, Befunde und Desiderata. *Die deutsche Schule* 112(1), 91-104.

Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *Die deutsche Schule* 112(4), 414-427.

Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König., M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179-187). Klinkhardt.

Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf: Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht-traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.). *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 207-222). Waxmann.

Puderbach, R., Stein, K. & Gehrmann, A. (2016). Nicht-grundständige Wege in den Lehrerbruf in Deutschland. Eine systematisierende Bestandsaufnahme. In M. Rothland & B. Pflanzl (Hrsg.). *Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen?! Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf. Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 1(6), 5-30.

Puderbach, R. (2019). Quer- und Seiteneinsteiger nachqualifizieren. Erfahrungen an der Technischen Universität Dresden. *Pädagogik* 71(6), 34-37.

Puderbach, R. & Gehrmann, A. (2020). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In C. Cramer, J. König., M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 354-359). Klinkhardt.

Martina Damej
Vesna Kucher
Universität Klagenfurt

Die formale Qualifikation von Quereinsteiger:innen – Kompetenzprofile im Ländervergleich

Die aktuelle Situation in westlichen Schulsystemen – nämlich Lehrer:innenmangel – erfordert die Bereitstellung alternativer Ausbildungswege. Um dieser Anforderung gerecht zu werden, setzen Ministerien vermehrt auf Studienangebote für Quereinsteiger:innen. Troesch & Bauer (2020) betonen dabei die Rolle politischer Entscheidungsträger, die wohl davon ausgehen, dass die Ausbildung in einem – dem gewählten Unterrichtsfach ähnlichen – Fachgebiet und eine mehrjährige Berufserfahrung automatisch zu Kompetenzen führen, die für die Lehrtätigkeit als notwendig erachtet werden. Bedeutsam erscheint nun die in diesem Beitrag nachgegangene Frage, wie die Kompetenzprofile im Rahmen von Quereinstiegsstudien beschrieben werden können. Vor dem Hintergrund, dass sich das Phänomen Lehrer:innenmangel in mehreren europäischen Staaten abzeichnet, wird der Schwerpunkt auf eine Gegenüberstellung dieser Studien im Ländervergleich gelegt. Dabei werden die Gegebenheiten in den beiden Nachbarländern Österreich und Slowenien durchleuchtet.

Zulassungsbedingungen zum Quereinstiegsstudium

In Österreich wird der Quereinstieg für das Unterrichten in einem allgemeinbildenden Fach der Sekundarstufe an folgende Voraussetzungen geknüpft: (1.) ein aktives Dienstverhältnis an einer Schule, (2.) ein abgeschlossenes, fachlich geeignetes oder facheinschlägiges Studium an einer Universität oder Fachhochschule im Umfang von mind. 180 ECTS-AP, (3.) eine fachlich bezogene Berufspraxis im Ausmaß von mind. 3 Jahren und (4.) die positive Absolvierung eines Eignungsfeststellungsverfahrens (BMBWF, 2023). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, auf freiwilliger Basis an Selbsterkundungsverfahren des Career Councelling for Teachers (CCT) teilzunehmen, indem individuell über die persönlich eingeschätzte Attraktivität des Berufsbildes reflektiert werden kann. In diesem Kontext ist die Auseinandersetzung mit den eigenen Berufswahlmotiven relevant, die sich vor allem in den motivationalen Aspekten im Studium und Lehrberuf niederschlägt (Oser & Oelkers, 2001; Keller-Schneider, 2011; König & Rothland, 2013).

Ein grenzüberschreitender Blick nach Slowenien verschafft folgendes Bild: Als Zulassungsbedingungen sind (1.) ebenso ein abgeschlossenes, fachlich geeignetes oder facheinschlägiges Studium auf Bachelorniveau und (2.) die Online-Anmeldung auf einen kostenpflichtigen Studienplatz zu nennen. Die Studienplätze sind an allen slowenischen Universitäten beschränkt und unterliegen einem Reihungsverfahren, das je nach Institution unterschiedlich geregelt ist – entweder nach der Abfolge der einlangenden Anmeldungen oder hinlänglich des Notendurchschnitts des Vorstudiums (vgl. Univerza v Ljubljani, 2023; Univerza na Primorskem, 2023).

Bezogen auf die angeführten Zulassungsvoraussetzungen lassen sich gewisse Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede festhalten. Der Zugang zu einem Quereinstiegsstudium ist in beiden Ländern durch ministerielle Vorgaben geregelt; wobei in Österreich das mehrstufige Verfahren im Sinne der Studien- und Berufswahlentscheidung positiv hervorzuheben ist, welches in Slowenien keine Berücksichtigung findet. Ein weiterer Unterschied liegt in der Entrichtung einer Studiengebühr, die eine zusätzliche finanzielle Hürde für Studieninteressierte einer slowenischen Universität darstellen kann. Welche Inhalte für den Quereinstieg ins Lehramt curricular vorgesehen sind, wird mittels einer Dokumentenanalyse basierend auf den beiden Studienplänen in den nachfolgenden Ausführungen erfasst.

Curricula für den Quereinstieg

Das österreichische *Curriculum für den Hochschulehrgang Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in einem Unterrichtsfach* (Pädagogische Hochschule Steiermark, 2022) sieht eine reguläre Studiendauer von 4 Semestern und 120 ECTS-AP vor. Der inhaltliche Fokus liegt auf den jeweiligen Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen sowie einer Verzahnung mit der Schulpraxis (Pädagogisch-Praktische-Studien); der fachwissenschaftliche Bereich einer Lehramtsausbildung wird hier als vorausgesetzt angenommen und wird curricular über Anerkennungen geregelt. Die inhaltliche Ausdifferenzierung der Studieninhalte und die entsprechende Gewichtung gemäß des European Credits Transfer Systems gestaltet sich wie in nachstehender Modulübersicht skizziert:

- Einführung und Onboarding-Week (10 ECTS-AP)

- Bildungswissenschaftliche Grundlagen (19 ECTS-AP)
- Fachdidaktik (12 ECTS-AP)
- Pädagogisch-Praktische Studien inkl. Begleitlehrveranstaltungen (14 ECTS-AP)
- Wahlpflichtfächer (5 ECTS-AP)
- Anerkennungen aus dem fachwissenschaftlichen Vorstudium (60 ECTS-AP)

Das slowenische Modell wird am Beispiel des Curriculums *Program za izpopolnjevanje: Pedagoško-andragoška izobrazba za strokovne delavce v osnovnih in srednjih šolah* (Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2023) der Universität Ljubljana erörtert. Das Fortbildungsprogramm umfasst 60 ECTS-AP und dauert 2 Semester. Die fachwissenschaftlichen Inhalte werden bereits als absolviert betrachtet. So ist die Schwerpunktsetzung analog zur Situation in Österreich auf die Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, Fachdidaktik(en) und Schulpraxis bezogen, wie es sich auch in der modularen Curriculumsgestaltung widerspiegelt:

- Bildungswissenschaftliche Grundlagen (18 ECTS-AP)
- Fachdidaktik(en) (5-18 ECTS-AP)
- Wahlpflichtfächer (6-19 ECTS-AP)
- Praxisbezogene Abschlussarbeit (3 ECTS-AP)
- Praxis (15 ECTS-AP)

Dem Vergleich ist zu entnehmen, dass der inhaltliche Fokus der beiden Curricula pädagogisch-fachdidaktisch orientiert ist und unter Berücksichtigung der Anerkennungen bereits erfolgter fachwissenschaftlicher Prüfungsleistungen der Studienumfang mit 60 ECTS-AP ident ist. Unterschiede betreffen die Studiendauer, wobei in Österreich eine längere Regelstudienzeit (4 Semester) als in Slowenien (2 Semester) zugestanden wird. Zwei konstatierende Besonderheiten sind augenfällig: Das Curriculum in Österreich sieht im Gegensatz zum slowenischen Fortbildungsprogramm eine Onboarding-Week vor, in dem die Quereinsteiger:innen bereits pädagogische und didaktische Kompetenzen für den unmittelbaren Einstieg in den Lehrberuf vermittelt bekommen. Entsprechend könnte man interpretieren, dass die Praxiseinführung im österreichischen Modell eine größere Wertigkeit zugesprochen bekommt als dies im Vergleichsmodell der Fall ist. Im Beispielcurriculum Sloweniens ist demgegenüber das Verfassen einer praxisbezogenen Abschlussarbeit vorgesehen. Hier wird die Möglichkeit eingeräumt, sich im wissenschaftlichen Arbeiten und in der Anwendung von Forschungsmethoden zu vertiefen, wodurch eine Verknüpfung von Theorie und Praxis im Sinne der Aktionsforschung erreicht wird.

Kompetenzanalyse auf Basis des COACTIV-Modells

Um den in den Curricula festgelegten Kompetenzkatalogen einer Analyse zu unterziehen, wurde das COACTIV-Modell nach Baumert & Kunter (2011) herangezogen. Dieses als generisch bezeichnete Modell der professionellen Kompetenz vereint die theoretischen Ausführungen zum Kompetenzbegriff nach Weinert (2001) sowie die Taxonomien des Professionswissen nach Shulman (1986) und Bromme (1997) (Kunter et al., 2009, S. 154).

In Anlehnung an die genannten Autor:innen wird die Ansicht vertreten, dass professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen nur durch eine mannigfaltige Wissensbasis entfaltet und so den multiplen Anforderungen der Unterrichtstätigkeit von Lehrpersonen gerecht werden kann. Dementsprechend berücksichtigen Kunter et al. (2009) bzw. Baumert und Kunter (2011) im COACTIV-Modell verschiedene Aspekte des Professionswissens: fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und allgemein pädagogisch-psychologisches Wissen sowie Organisations- und Beratungswissen. Neben diesen Wissensdimensionen wird pädagogisches Handeln von Lehrpersonen weitgehend von Überzeugungen/Wertehaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Faktoren getragen, die im Modell ebenso Berücksichtigung finden.

Inwieweit eine lehramtsspezifische Verortung von Ausbildungsinhalten bzw. Kompetenzen im dargestellten Modell vorgenommen werden kann, wird nachstehend zunächst für die Situation von Quereinsteiger:innen in Österreich erläutert. Die am meisten Raum einnehmende Dimension des Professionswissens kann gemäß der vorgenommen Dokumentenanalyse des *Curriculums für den Hochschullehrgang Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in einem Unterrichtsfach* gut bestückt werden und lässt somit auf ein qualitätsvolles Studium schließen. Der Kompetenzbereich Fachwissen wird aufgrund der Anerkennungsmöglichkeit von Studienleistungen aus dem facheinschlägigen Vorstudium komplett ausgespart, der Fokus auf den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzbereich gelegt:

Das fachdidaktische Wissen (insg. 21 Kompetenzformulierungen) setzt sich aus den folgenden Kompetenzfacetten, die mittels einer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) erhoben wurden, zusammen:

- Wissen über den Kompetenzerwerb von Schüler:innen,
- Wissen über Leistungsbeurteilung (jeweils 4 Kompetenzformulierungen),
- Wissen über Lern-/Unterrichtsprozesse und
- Wissen über heterogene Lerngruppen (jeweils 3 Kompetenzformulierungen).

Darüber hinaus beziehen sich Einzelnennungen auf Wissen über Mediendidaktik, Methodik und Reflexionsfähigkeit sowie Fach- und Bildungssprache.

Der zweite umfangreiche Kompetenzbereich fokussiert auf das pädagogisch-psychologische Wissen (insgesamt 20 Kompetenzformulierungen), wobei folgende Auffächerung der Kompetenzfacetten vorgenommen werden konnte:

- Wissen über kooperatives Arbeiten,
- Wissen über Classroom-Management,
- pädagogisch-didaktisches Wissen,
- forschungsbezogenes Wissen und
- bildungssoziologisches Wissen (jeweils 3 Kompetenzformulierungen).

Darüber hinaus konnten Einzel- bzw. Zweifachnennungen den Kategorien Leistungsbeurteilung, Umgang mit heterogenen Lerngruppen und Entwicklungspsychologie zugeordnet werden.
Die Besonderheit des COACTIV-Modells liegt in der Erweiterung des Dreiklangs Fachwissen, Fachdidaktik und pädagogisch-psychologische Grundlagen um die beiden Kompetenzbereiche Organisations- und Beratungswissen. Angewendet auf die Inhalte des hier besprochenen Curriculums können auch hier Kompetenzfacetten aufgezeigt werden. Das Organisationswissen (insg. 5 Kompetenzformulierungen) setzt sich aus dem Wissen über rechtliche Rahmenbedingungen (3 Kompetenzformulierungen) und dem Wissen über administrative Abläufe (2 Kompetenzformulierungen) zusammen. Der Kompetenzbereich zur beratenden Tätigkeit (2 Kompetenzformulierungen) umfasst Beratungswissen sowohl bezogen auf das Schulkollegium als auch auf den Austausch mit Erziehungsberechtigten.

Wenn nun die Kompetenzbereiche des slowenischen Studienplans analog zu denen des österreichischen analysiert werden, lassen sich etliche Gemeinsamkeiten sowie leichte Diskrepanzen zwischen den beiden Dokumenten identifizieren.
Das fachdidaktische Wissen mit 15 Kompetenzformulierungen weist in Slowenien um ein Drittel Nennungen weniger auf; wobei das Wissen über den Umgang mit heterogenen Lerngruppen (4 Kompetenzformulierungen) die stärkste Kompetenzfacette ausmacht. Die gebildeten Kategorien Wissen über Lern-/Unterrichtsprozesse und Wissen über den Kompetenzerwerb bei Schüler:innen (jeweils 2 Kompetenzformulierungen) finden ihre Zuordnung ebenso als Facette des Kompetenzbereichs fachdidaktisches Wissen. Der anscheinend größte Unterschied lässt sich hinsichtlich der Kompetenzfacette Leistungsbeurteilung beobachten, der in Österreich vier Kompetenzformulierungen beigemessen werden und in Slowenien nur eine.
Der Kompetenzbereich pädagogisch-psychologisches Wissen deutet hingegen mit 24 Kompetenzformulierungen auf eine profunde Qualifikation der slowenischen Studierenden in diesem Bereich hin. Die Analyse der Kompetenzfacetten belegt eine deutliche inhaltliche Übereinstimmung der beiden Curricula. Eine Ausnahme stellt die Kategorie Classroom-Management dar, die mit sieben Kompetenzformulierungen eine wesentlich stärkere Verankerung im slowenischen Fortbildungsprogramm aufweist.
Für das Organisations- sowie Beratungswissens können für beide Studienpläne hinsichtlich der Kompetenzformulierungen und Anzahl der Nennungen analoge Angaben gemacht werden.

Resümee

Die Erörterung der länderspezifischen Zulassungsvoraussetzungen weist darauf hin, dass in Österreich das Augenmerk auf die Reflexion von Studien- und Berufswahlmotiven gelegt wird; der Zugang in Slowenien wird hingegen durch extrinsische Selektionskriterien (Studienplatzbeschränkung, Studiengebühren) geregelt. Der Einblick in die Gewichtung der Ausbildungsanteile zeigt im slowenischen Fortbildungsprogramm im Gegensatz zum österreichischen Quereinstiegsstudium, wo sich die Kompetenzbereiche gleichwertig gegenüberstehen, eine Schwerpunktsetzung in Hinblick auf die bildungswissenschaftlichen Inhalte.

Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. (S. 29-53). Waxmann.

BMBWF (2023). Möglichkeiten für einen Quereinstieg in den Pädagog/innenberuf. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/quereinstieg.html

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule.* (S. 177-212). Hogrefe.

Keller-Schneider, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 157-185. https://doi.org/10.25656/01:14719

König, J. & Rothland, M. (2013). Motivationale Bedingungen von Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. In: A. Gehrmann, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde*. (S. 88-103). Klinkhardt.

Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften. Das COACTIV-Modell. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. (S. 153-165). Beltz.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Beltz.

Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme.* Rüegger.

Pädagogische Hochschule Steiermark (2022). *Curriculum für den Hochschullehrgang Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in einem Unterrichtsfach*. Verordnung des Hochschulkollegiums der Pädagogischen Hochschule Steiermark vom 07.03.2022. https://www.phst.at/fileadmin/Mitteilungsblaetter/Studienjahr_2021_2022/Mitteilungsblatt_27_Curriculum_Hochschullehrgang_Quereinstieg_Lehramt.pdf

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher* 15 (2), 4–21.

Troesch, L.M. & Bauer, C.E. (2020). Is teaching less challenging for career switchers? First and second career teachers' appraisal of professional challenges and their intention to leave teaching. *Frontiers in Psychology*, 10. https://doi.org/ 10.3389/fpsyg.2019.03067

Univerza na Primorskem (2023). *Pedagoško-andragoško izobraževanje (PAI).* https://pef.upr.si/sl/vsezivljenjsko-ucenje/studijski-programi-za-izpopolnjevanje/2021040112571370/pedagosko-andragosko-izobrazevanje-pai

Univerza v Ljubljani (2023). *Pedagoško-andragoška izobrazba za strokovne delavce v osnovnih in srednjih šolah (PAI)*. https://www.ff.uni-lj.si/izobrazevanja/center-za-pedagosko-izobrazevanje/programi-za-izpopolnjevanje/pai

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta (2023). *Program za izpopolnjevanje: Pedagoško-andragoška izobrazba za strokovne delavce v osnovnih in srednjih šolah* (2023). https://www.ff.uni-lj.si/sites/default/files/documents/Predstavitveni%20zbornik%20PAI%20julij2021.pdf

Weinert, F. E. (2001). A concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies*. (S. 45–65). Hogrefe & Huber.

Tamara Katschnig Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Isabel Wanitschek
Michaela Liebhart-Gundacker

Was bleibt?! Forschungsprojekt zur Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen an der KPH Wien/Krems

Dieses Forschungsprojekt, welches seit 2019 an der KPH Wien/Krems durchgeführt wird, beforscht formativ und summativ modulare Fortbildungsreihen, die aus mindestens drei Veranstaltungen bestehen, zwischen denen ein inhaltlicher Zusammenhang besteht. Dabei lassen sich die Teilnehmer:innen auf einen längerfristigen Lernprozess ein, mit dem Ziel unter anderem ihr praktisches Handeln zu reflektieren. Multimethodisch werden mit Hilfe von Interviews und Fragebögen multiperspektivisch Veranstaltungsleiter:innen, Referent:innen und Teilnehmer:innen zu drei Zeitpunkten befragt. Das Forschungsprojekt verfolgt das Ziel Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Lehrer:innenfortbildung zu generieren und ein Messinstrument für die weitere Erforschung von Fortbildungsveranstaltungen zu erstellen.

Ausgangslage
Bisher wurden und werden Rückmeldungen zu Fortbildungsveranstaltungen durch das Evaluierungstool im PH-Online-System der KPH Wien/Krems eingeholt. Die Frage nach der Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen im Sinne der Qualitätssicherung hat mit 2021 zwei Bezugspunkte hinzugebracht: Einerseits den Bundesqualitätsrahmen für Fort-Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung (BQR) an Pädagogischen Hochschulen (BMBWF, 2021a) und andererseits das Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS) (BMBWF, 2021b). Der Bundesqualitätsrahmen gibt österreichweite Qualitätsstandards in den zentralen Entwicklungsfeldern vor, um wirksame Professionalisierungsangebote und die Begleitung von Schulstandorten sicherzustellen. Beide Bezugspunkte heben hervor, dass die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und Könnens im Rahmen von Formaten der Weiterqualifizierung als zentrale Aufgabe und Verantwortung der Lehrkraft während des Berufslebens zu sehen sind. Mit der Erforschung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Fortbildungsformaten wird eine der Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen erfüllt. Die Dimension der „Produktqualität" betreffend gelingt damit die Verbindung der Evaluation und der Wirksamkeitsforschung mehrteiliger Fortbildungsformate, während in der Dimension der „Ergebnisqualität" der Fokus auf dem Outcome als Praxistransfer und einem möglichen Impact auf die Leistungen der Schüler:innen liegt (BMBWF, 2021a). Gelungener Praxistransfer wirkt auf die Unterrichts- und Schulqualität. Damit erfolgt der Brückenschlag vom BQR zum Qualitätsmanagementsystem für Schulen. Mit der Einführung des QMS für Schulen wird deutlich hervorgehoben, dass Schul- und Unterrichtsentwicklung als partizipativer Prozess zu sehen sind (BMBWF, 2021b).

Forschungsprojekt zur Nachhaltigkeit von modularen Fortbildungsreihen
In Bezug auf unser Forschungsprojekt sind vor allem die Verbindungen zu den Dimensionen 3 „Lernen und Lehren" sowie 5 „Ergebnisse und Wirkungen" relevant. Gelungener Praxistransfer wirkt auf die Gestaltung von Lehrprozessen und ermöglicht es, das Lernen der Schüler:innen so gut als möglich zu unterstützen, um die Lernprozesse und -ergebnisse zu verbessern (BMBWF, 2021b). Ziel ist die Etablierung einer kooperativen Schulkultur und einer institutionellen Lernkultur, die auch die Umwelten miteinbezieht, während die Rolle und die Aufgabenbereiche der Führungskraft in der Dimension „Führen und Leiten" umrissen werden. Um zu unterscheiden, wann von Wirksamkeit oder Nachhaltigkeit von Fortbildungsangeboten gesprochen wird, kann auf Fischer (2006) und Zehetmeier (2017) verwiesen werden, welche die Wirksamkeit unmittelbar nach der Fortbildung und die Nachhaltigkeit als langfristige Wirkung oder Folgewirksamkeit bis zu einem Jahr danach sehen (vgl. dazu auch Müller et al., 2019). Lipowsky spricht bereits 2010 von folgenden vier Ebenen der Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen, welche von den Teilnehmenden erreichbar sind: Ebene 1: Akzeptanz und Zufriedenheit, Ebene 2: Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen (Wissen, Überzeugungen, Werte), Ebene 3: Veränderung des unterrichtlichen Handelns und Ebene 4 (in weiterer Folge): Lernen und Motivationsentwicklung von Schüler:innen. In dieser Studie werden Wirkungen bis zur Ebene 3 erforscht, da vier bis sechs Monate nach den Fortbildungsveranstaltungen erfragt wird, wie sich die Inhalte auf den Unterrichts- und Schulalltag auswirken.

Folgende Merkmale für wirksame bzw. nachhaltige Fortbildungen werden von mehreren Autor:innen übereinstimmend genannt: (1) Die Fortbildung erstreckt sich über einen längeren Zeitraum, (2) es erfolgt eine Einbeziehung und ein Feedback von Expert:innen, (3) ein Praxistransfer wird innerhalb der Fortbildung ermöglicht und (4) Haltungen und Einstellungen der Teilnehmer:innen werden durch die Fortbildung hinterfragt bzw. verändert (Timperley et al., 2007; Lipowsky, 2010; Suckut, 2012; Lipowsky & Rzejak, 2019, 2021; Rzejak & Lipowsky, 2020; Katschnig, 2023). Um die Nachhaltigkeit der modularen Reihen zu beforschen, wurden daher folgende Forschungsfragen aufgestellt: „Wie nachhaltig sind die ausgewählten modularen Fortbildungsreihen an der KPH Wien/Krems?", „Wie können zukünftige Fortbildungsreihen gestaltet werden, um nachhaltig wirken zu können?"
Das Forschungsdesign der Studie ist in Abbildung 1 ersichtlich. Was die Stichprobe betrifft, so wurden halbstrukturierte Interviews mit 10 Veranstaltungsleiter:innen (VL) geführt und 30 Referent:innen beantworteten den Online-Fragebogen. Teilnehmende nahmen vor der Fortbildungsreihe (N=133), unmittelbar nach dem letzten Termin (N=167) und vier bis sechs Monate nach der Veranstaltung an der Online-Befragung teil. Die quantitativen Erhebungen fanden im Schuljahr 2020/21 statt, die qualitativen Interviews wurden online von Herbst 2020 bis Frühling 2021 geführt. Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte mittels SPSS, die der Interviewdaten mittels deduktiver und induktiver Kategorienbildung nach strukturierender Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018).

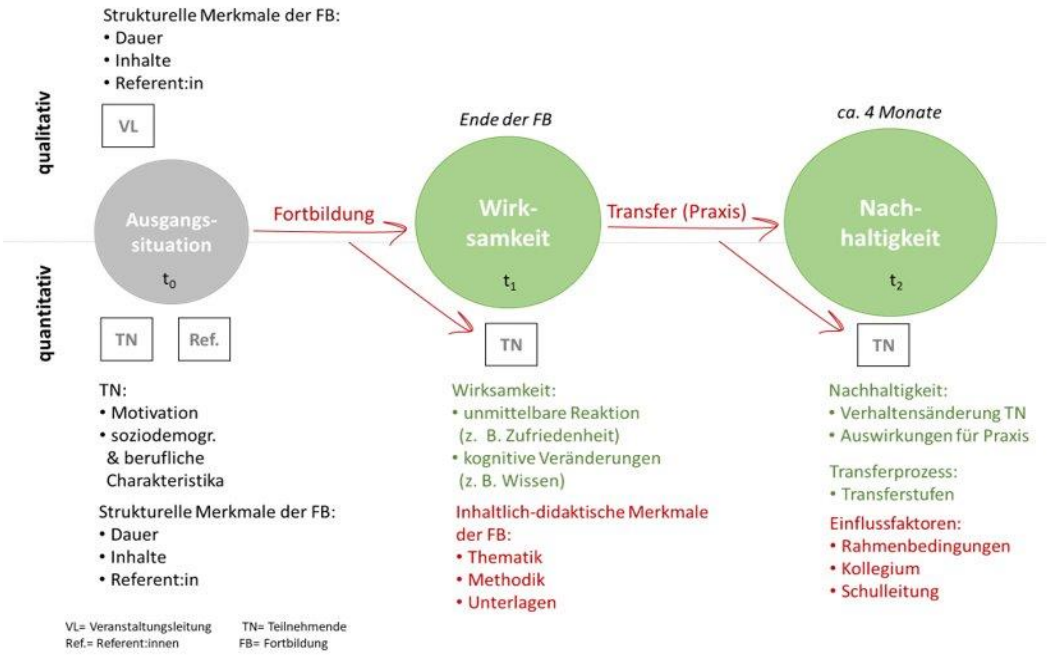


Abb. 1: Design der Studie (Liebhart-Gundacker et al., 2021)

Ausgewählte Ergebnisse der Studie

Es wurden aus dem Datenmaterial insgesamt neun Kategorien gebildet, im Rahmen dieses Beitrages werden Ergebnisse zu den Kategorien (1) Motivation, (2) Gelingensbedingungen und (3) Praxistransfer aus Sicht der Veranstaltungsleiter:innen, Referent:innen und Teilnehmer:innen präsentiert.
(1) Motivation: Was die Motivation betrifft, so zeigt sich, dass das Reflektieren des eigenen Handelns durch prozesshaftes Arbeiten sowie der hohe Praxisbezug durch das Ausprobieren und die Nachbereitung von allen drei Personengruppen als Teilnahmemotivation betrachtet werden. Der Austausch mit den Referent:innen sowie die Erweiterung der Methodenkompetenz erachten Veranstaltungsleiter:innen und Referent:innen als wesentliche Beweggründe für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen. Nach Angaben der Veranstaltungsleiter:innen spielen die Expertise der Referent:innen und die Freiwilligkeit eine wichtige Rolle. Auch die Unterstützung durch die Schulleitung streicht ein:e Veranstaltungsleiter:in hervor: *„Also die Schulleiter und Schulleiterinnen spielen eigentlich eine sehr wichtige Rolle mittlerweile*." (VL, A:54), was auch bei Liebhart-Gundacker et al. (2022) näher ausgeführt wird. Die Theorie-Praxis-Verwobenheit, ein „Abschlusszertifikat" und der Austausch unter den Kolleg:innen wird

von den Veranstaltungsleiter:innen und den Teilnehmenden hervorgehoben. Teilnehmende zeigen darüber hinaus auf, dass die Professionalisierung und der Kompetenzzuwachs die Teilnahme an Fortbildungen bedingen: *„Eigene Kompetenzen in meiner Lehrerpersönlichkeit stärken und Methoden und Hilfestellungen bekommen, die es mir ermöglichen Gesprächssituationen herbeizuführen. Möglichkeiten zu erlernen, die Schulsituation zu beruhigen, zu verlangsamen und besser wahrzunehmen. Kinder in ihrer Wahrhaftigkeit besser wahrzunehmen." (TN)*
(2) Gelingensbedingungen: Alle drei Personengruppen nennen Praxisbeispiele, die Balance zwischen Theorie und Praxis, den Austausch, methodische Vielfalt, Reflexion sowie kompetente Referent:innen – *„[…] die Referent:innen sind das Um und Auf." (VL, H:122)* – als Gelingensbedingungen. Zudem erachten die Veranstaltungsleiter:innen und Referent:innen das Eingehen auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden sowie den längeren Zeitraum als wichtige Faktoren. Dass die Teilnehmenden zwischen den Einheiten die Inhalte auch ausprobieren und anwenden können, stellt für die Referent:innen eine weitere Gelingensbedingung von Fortbildungsveranstaltungen dar. Dass mehrere Lehrpersonen pro Schulstandort teilnehmen und als Multiplikator:innen fungieren sowie die Planung und Organisation der Veranstaltung nennen die Veranstaltungsleiter:innen als wesentliche Faktoren für eine gelingende Fortbildungsveranstaltung (vgl. dazu auch Katschnig et al., 2022).
(3) Praxistransfer: Hinsichtlich des Praxistransfers von modularen Fortbildungsangeboten werden das praxisnahe Wissen, direkte Umsetzungsideen sowie die Kompetenzerweiterung und Haltungsänderung von Veranstaltungsleiter:innen, Referent:innen und Teilnehmer:innen als wesentlich hervorgehoben. Der Praxisbezug und die Haltungsänderung wird von Veranstaltungsleiter:innen folgend unterstrichen: Die Fortbildung *„(…) lebt und wirkt durch den Praxisbezug (…), persönlich durch die Teilnehmenden. Das heißt, die probieren das aus, an eigenen Beispielen, die sie selber haben und das können durchaus auch Beispiele zu ihrer Realität sein.*" oder *„(…) sie haben einen neuen Blick entwickelt und können dann vielleicht auch (…) im Unterricht mit den Kindern sie besser erreichen.*" Die Stärkung der Selbstwirksamkeit, die Vernetzung im Zuge der Veranstaltungen sowie die Multiplikator:innen-Funktion nennen alle drei Personengruppen als wesentliche Aspekte für einen gelingenden Praxistransfer (vgl. dazu auch Katschnig et al., 2022).

Limitationen und Fazit der Studie
Aus diesen verschiedenen Erhebungen werden jeweils relevante Faktoren für die Güte modularer Fortbildungsreihen exzerpiert. Es gilt allerdings zu beachten, dass im Zuge dieser Studie keine Vergleichsgruppe zu den modularen Fortbildungsreihen, beispielsweise in Form von „One-Shot-Veranstaltungen", besteht. Auch die Heterogenität der Fortbildungsreihen, die durch eine unterschiedliche thematische Ausgestaltung, unterschiedliche Dauer und verschiedene Abschlüsse (Ausbildungszertifikat, Teilnahmebestätigung) zu erkennen ist, muss berücksichtigt werden. Darüber hinaus ist auch die Zusammensetzung der Teilnehmenden als heterogen zu betrachten, da Lehrer:innen aller Schularten sowie Elementarpädagog:innen zur Stichprobe zählen. Die Motivation zur Teilnahme wird auch als unterschiedlich (Verpflichtung vs. Freiwilligkeit) bezeichnet. Vor dem Hintergrund dieser Limitationen kann dennoch resümierend formuliert werden, dass die untersuchten Fortbildungsreihen auf Basis der empirischen Ergebnisse als nachhaltig zu deuten sind. Die befragten Personen bestätigten nachhaltige Wirkungen der Formate durch die zeitlich längerfristigen Angebote der modularen Reihen, wodurch ein Praxistransfer sowie eine vermehrte Reflexion auch zwischen den Terminen stattfinden kann. Sie betonen auch durchgängig den hohen Stellenwert von Expertise der Referent:innen, wodurch es auch zu nachhaltigen Veränderungen von Haltungen und Einstellungen der Befragten kommen kann. Auch die Teilnahme von mehr als einer Person pro Schule, wie es bis vor kurzem meist nur möglich war, befürworten die Teilnehmenden, um nach der Fortbildung eine Multiplikator:innenrolle einzunehmen und das Gelernte dem Schulteam weiter zu geben und anzuwenden. Wie im Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung (BMBWF, 2021a) vorgesehen, fließen die gewonnenen Erkenntnisse in die künftigen Angebotsentwicklungen der Fortbildung ein, um qualitativ hochwertige sowie nachhaltige Veranstaltungen anbieten zu können.

Literatur

BMBWF (2021a). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen*. https://bit.ly/3sYMX4b

BMBWF Österreich. (2021b). *QMS - Qualitätsmanagement für Schulen. QMS - Qualitätsmanagementsystem für Schulen BMBWF*. https://www.qms.at/

Katschnig, T. (2023). Fort- und Weiterbildung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 199–206). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_25

Katschnig, T., Wanitschek, I. & Ellmauer, W. (2022). Nachhaltigkeit in der Lehrer*innenfortbildung – eine multiperspektivische Studie zum erfolgreichen Transfer. In T. Krobath, T. Mikusch, T. Plotz & K. Schmidt-Hönig (Hrsg.), *Transformative Bildung. SDGs in Lehrer*innenbildung und Hochschulentwicklung*. Reihe „Schriften der KPH Wien/Krems" Band 25 (S. 225–242). LIT.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Liebhart-Gundacker, M., Wanitschek, I. & Katschnig, T. (2022). Schulleiter*innen als wichtige GestalterInnen im Fortbildungsprozess ihrer Lehrer*innen. *SchulVerwaltung aktuell 2022*, 6–7 (Ausgabe 1).

Liebhart-Gundacker, M., Ellmauer, W. & Wanitschek, I. (2021). Was bleibt?! Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen mit Blick auf schulische Qualitätssicherung. *Erziehung & Unterricht*, 9-10, 847-858

Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Waxmann.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). Wbv-Verlag.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. https://bit.ly/39ML6rs

Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Band 2, Beitrag 3 (S. 99–142). Leykam. https://goo.gl/ghPqGJ

Rzejak, D., Lipowsky, D. (2020). Fort- und Weiterbildung im Beruf. In C. Cramer, M. Drahmann, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 644–651). Klinkhardt-Verlag.

Suckut, J. (2012). *Die Wirksamkeit von Piko-OWL als Lehrerfortbildung: Eine Evaluation zum Projekt Physik im Kontext in Fallstudien*. Logos.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. Ministry of Education. http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf

Zehetmeier, S. (2017). Theoretische und empirische Grundlagen für eine innovative und nachhaltige Lehrer/innenfortbildung. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung* (S. 80–102). Studien-Verlag.

Michael Himmelsbach[1]
Manuela Gamsjäger[2]
Sonja Lenz[1]

[1]Johannes Kepler Universität Linz
[2]PH Oberösterreich

Die Bedeutung von Wissenschaftlichkeit und Reflexion im Lehramtsstudium – Ein Vergleich zwischen Studierenden im Praktikum und Studierenden mit studienunabhängiger Unterrichtstätigkeit

In Österreich herrscht, wie in vielen europäischen Ländern, ein Mangel an Lehrer:innen (Beise et al., 2023). Neben der Rekrutierung von pensionierten Lehrkräften, der Implementierung von Hochschullehrgängen für Quereinsteiger:innen und der Initiative Klasse Job (BMBWF, 2023) werden auch Studierende des Bachelor- und Masterstudiums Lehramt (Primar- und Sekundarstufe) vor ihrem Studienabschluss an Schulen angestellt.
Durch die studienunbezogene Unterrichtstätigkeit (Scheidig & Holmeier, 2022) dieser Früheinsteiger:innen (d.h. der Berufseinstieg erfolgt *vor* dem Studienabschluss) parallel zum Studium, fließen unter Umständen alle drei Phasen der Lehrer:innenbildung (1. Phase: hochschulische Lehrer:innenbildung, 2. Phase: Berufseinstieg, 3. Phase: Fort- und Weiterbildung; Pasternack et al., 2017) ineinander. Daher ist anzunehmen, dass diese Überlappung Auswirkungen auf den Professionalisierungsprozess dieser Personengruppe hat. Professionalität im Lehrer:innenberuf wird neben dem beruflichen Können eng mit Reflexionskompetenz verknüpft. Helsper (2020, S. 181) spricht hier von einer „doppelten Professionalisierung" als wissenschaftlich-reflexive und pädagogisch-praktische. Cramer (2020) betont im Rahmen des *Meta-Reflexiven* Professionsansatzes bei Reflexion des eigenen Wissens und Handelns „dass es *generell mehrdeutige (sozial-)wissenschaftliche Erkenntnis* gibt" (S. 205, Hervorhebung i. O.) und diese möglicherweise divergierenden Perspektiven relationiert werden müssen. Eine Methode, um diese Relationierung unterschiedlicher Praxen (wissenschaftlicher und schulpraktischer, vgl. dazu auch Leonhard, 2018) zu fördern, ist u. a. Fallarbeit (Schneider & Cramer, 2020).
Die Möglichkeiten, um Reflexionsgelegenheiten (bezogen auf schulpraktische Erfahrungen) wahrzunehmen, sind in der 1. Phase und der 2. Phase der Lehrer:innenbildung unterschiedlich. Im BA-Studium Sekundarstufe im Verbund Mitte gibt es sechs Praktikumsphasen, bei denen die Studierenden an der Schule von Praxispädagog:innen betreut werden. Zusammen mit Begleitlehrveranstaltungen an der Hochschule bilden die Praktika die sogenannten pädagogisch-praktischen Studien (PPS). Im Rahmen der PPS werden Aufträge für die Praxis formuliert (u. a. bspw. Fallarbeit) und nach vorgegebenen Aspekten reflektiert. Beim Berufseinstieg stellen sich Reflexionsmöglichkeiten anders dar: Mentor:innen begleiten die Studierenden, die an der Schule eigenverantwortlich tätig sind, im Rahmen der Induktionsphase. Allerdings gibt ein Drittel der Mentees an, weniger als zwei Minuten pro Woche Kontakt zu ihren Mentor:innen zu haben und beiläufiger persönlicher Austausch ist mit 67,6 % der häufigste Betreuungsmodus (Prenzel et al., 2021, Himmelsbach et al., 2023). Zu Früheinsteiger:innen existieren, ähnlich zu den Quereinsteiger:innen (vgl. bspw. Dedering, 2020) kaum empirische Untersuchungen. Scheidig und Holmeier (2022) haben für die deutschsprachige Schweiz herausgefunden, dass Früheinsteiger:innen im Vergleich zu Studierenden ohne studienunabhängige Unterrichtstätigkeit einen geringeren subjektiven Kompetenzzuwachs durch das Studium konstatieren. Allerdings unterscheiden sich die Erwartungen an den Erwerb berufsrelevanter Qualifikationen im Studium zwischen den beiden Gruppen nicht und auch der Bedeutung von wissenschaftlichen Inhalten im Studium wird kein signifikant unterschiedlicher Wert zugeschrieben. Kreis und Güdel (2023) untersuchten im Herbst 2022 die Studien- und Arbeitssituation an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Der frühzeitige Berufseinstieg dürfte sich positiv auf die Sicherheit der Berufswahl auswirken (Bäuerlein et al., 2018).
In diesem Beitrag wird die Frage untersucht, ob Früheinsteiger:innen unterschiedliche Einstellungen zu Wissenschaftlichkeit bzw. zum reflexiven Fallverstehen im Vergleich zu Studierenden ohne studienunbezogener Unterrichtstätigkeit haben bzw. ob diese beiden Gruppen Reflexivität und Wissenschaftlichkeit unterschiedlich wahrnehmen.

Methodisches Design
Allen Studierenden des Sekundarstufenlehramts Allgemeinbildung (1 523 BA-Studierenden mit Rücklauf 30,7% und 517 MA-Studierenden mit Rücklauf 17%) wurde ein mit SoSci-Survey (Leiner, 2022) erstellter **Online-Fragebogen** im Zeitraum Mai-Juni 2023 vorgelegt. Die n=455 Studierenden des BA-Studiums waren im Median 22 Jahre alt und zu 71,3% weiblich, die n=88 MA-Studierenden im Median 25 Jahre alt, wobei 80,5% der Teilnehmer:innen weiblich waren.
Zur **Messung** der Einstellung zu Wissenschaftlichkeit wurde eine Skala (7 Items, 1=trifft nicht zu bis 4 = trifft zu) zum subjektiven Professionskonzept (Hoppe-Graff & Flagmeyer, 2008) eingesetzt. Um die Bedeutung von Wissenschaftlichkeit bzw. Reflexion zu erheben, wurden bei beiden Gruppen die Studien- und Arbeitsbedingungen erhoben und bei den Früheinsteiger:innen die Betreuungsmodalitäten in der Induktionsphase bzw. beim Berufseinstieg (in Anlehnung an Prenzel et al., 2021). Die **Analyse** der vorliegenden Daten erfolgt mit deskriptiver Statistik, Korrelationsanalysen und einem Vergleich der Gruppenmittelwerte (t-Test).

Ergebnisse
Tabelle 1 zeigt, dass BA- und MA-Studierende vor allem der praktischen Erfahrung (arithmetischer Mittelwert (AV) von 3.7-3.8), dem Lernen aus Erfolgen und Misserfolgen (AV = 3.7-3.8) und dem Sich-Selbst-Besser-Kennenlernen (AV = 3.6-3.7) ein großes Potential für den eigenen Professionalisierungsprozess zuschreiben. Unterscheidet man zwischen Studierenden mit und ohne studienunbezogener Unterrichtstätigkeit (BA- und MA Studierende gemeinsam), so zeigt sich ein signifikanter Unterschied bezüglich des Einflusses des Hochschulstudiums und des nativistischen Konzepts. Früheinsteiger:innen messen dem Hochschulstudium einen geringeren und dem nativistischen Ansatz einen höheren Stellenwert zum eigenen Professionalisierungsprozess zu.

Zu einer guten Lehrperson wird man …	***BA***	***MA***	***mit UT***	***ohne UT***
v. a. durch Hochschulstudium (**)	2.0 / .8	1.7 / .8	1.6 / .7	2.0 / .8
v. a. durch praktische Erfahrung	3.7 / .5	3.8 / .4	3.8 / .5	3.7 / .5
geboren (**)	1.9 / .9	2.1 / .8	2.1 / .9	1.9 / .9
indem man aus Erfolgen und Misserfolgen lernt	3.8 / .4	3.7 / .5	3.8 / .4	3.8 / .4
an Vorbildern orientiert	3.1 / .7	3.1 / .8	3.2 / .8	3.1 / .7
sich selbst besser kennenlernt	3.7 / .6	3.6 / .6	3.7 / .6	3.6 / .6
indem man Expert:in für sein Fach wird	2.7 / .9	2.6 / .9	2.7 / 1.	2.7 / .9

Tab. 1: Einstellung zum Professionalisierungsprozess, AV / SD, rot (**): signifikanter Mittelwertunterschied (p<.01)

Um die Wahrnehmung von Reflexionsgelegenheiten zu untersuchen, wurden die Studien- und Arbeitsbedingungen von Früheinsteiger:innen in der Induktionsphase und von Studierenden untersucht. 145 Teilnehmer:innen waren zum Befragungszeitpunkt an einer Schule tätig, davon n=80 in der Induktionsphase. In Abbildung 1 (a) sind Betreuungsmodalitäten der Mentees dargestellt. Der beiläufige persönliche Austausch ist auch in dieser Studie die überwiegende Betreuungsform (90% gaben manchmal bzw. häufig an). Ein Viertel der Mentees gab zum Zeitpunkt der Befragung neun Monate nach Beginn des Schuljahres an, dass der/die Mentor:in noch nie im eigenen Unterricht hospitiert hätte und über 40% der Mentees führten an, noch nie im Unterricht der Mentorin bzw. des Mentors hospitiert zu haben. Die Betreuungszeit liegt im Median bei etwa 20 Minuten pro Woche[7]. In 62% der Fälle fand das Mentoring in eher gleichen Fächern statt, in 8% eher in unterschiedlichen Fächern und in 30% fand fachfremdes Mentoring statt. In zwei Fällen wurde schulfremdes Mentoring angegeben. In Abbildung 1(b) sind weitere Unterstützungsmöglichkeiten angegeben, die Studierende beim Berufseinstieg erfahren. Hier nennen die 145 Früheinsteiger:innen mit 61% vor allem die Kolleg:innen an der Schule und in der Hälfte der Fälle wird die Schulleitung voll und ganz unterstützend wahrgenommen.

Bei den BA- und MA-Studierenden gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit und dem Studienausmaß. Eine höhere Unterrichtstätigkeit an der Schule (gemessen in Lehrverpflichtung in Wochenstunden) wirkt sich negativ auf das Ausmaß der

[7] Die durchschnittliche Betreuungszeit liegt auf Grund Ausreißern bei 39 Minuten pro Woche. Einige Teilnehmer:innen haben vermutlich jeden Kontakt mit dem/der Mentor:in (z. B. im Rahmen von Teamteaching) angegeben.

belegten Lehrveranstaltungen (gemessen in ECTS-Punkten) im Sommersemester 2023 aus. Bei BA-Studierenden beträgt der Pearson-Korrelationskoeffizient r=-.51 und bei MA-Studierenden r=-.29. Die mittlere Studientätigkeit zwischen Früheinsteiger:innen und Studierenden ohne studienunbezogene Unterrichtstätigkeit unterscheidet sich um knapp 10 ECTS (Himmelsbach et al., 2023). Ebenso wirkt sich anderweitige Erwerbstätigkeit negativ auf das Studienausmaß aus (r=-.40).

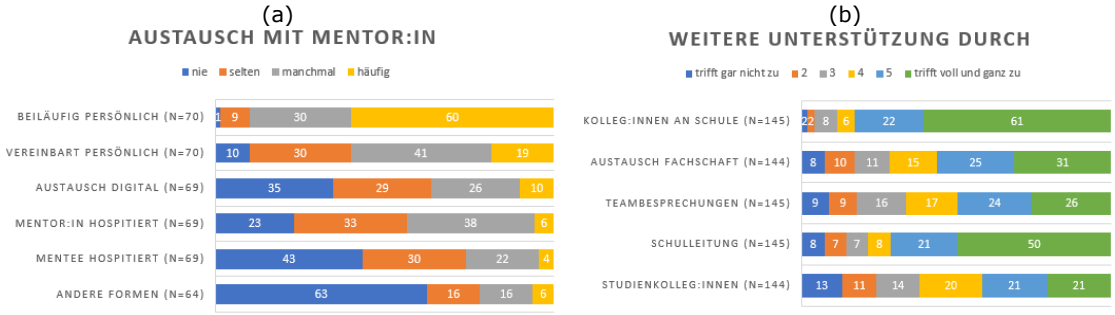


Abb. 1 (a) Betreuungsmodalitäten im Mentoring im Rahmen der Induktionsphase (n=80), (b) wahrgenommene Unterstützungsmöglichkeiten beim Berufseinstieg (n=145)

Diskussion

Im Rahmen professioneller Lehrer:innenbildung sollten Formate geschaffen werden, die im Sinne eines „doppelten Habitus" (Helsper, 2020) ein Einlassen aber auch eine Distanzierung von schulischer und wissenschaftlicher Praxis (Leonhard, 2018) fördern. Früheinsteiger:innen unterscheiden sich allerdings von Studierenden ohne studienunbezogener Unterrichtstätigkeit in ihrer Einstellung bezüglich des Professionalisierungsparadigmas. Früheinsteiger:innen messen dem Studium an der Hochschule einen geringeren Beitrag zu und glauben eher, dass man als gute Lehrkraft geboren wird. Auf diese Paradigmen einzugehen und gezielt mit diesen Einstellungen in **Fort- und Weiterbildung** zu arbeiten, kann insbesondere im Rahmen der Induktionsphase den Professionalisierungsprozess von jungen Lehrpersonen stärken.

Studienunbezogene Unterrichtstätigkeit ist im Hinblick auf den Professionalisierungsdiskurs unter mehreren Gesichtspunkten problematisch. Nicht nur die Anerkennung von Unterrichtstätigkeit als Teil der PPS und die damit verbundene Auflösung horizontaler Kohärenz (Cramer, 2020) im Studium, sondern vor allem der geringere Studienfortschritt und die unzureichenden Reflexionsmöglichkeiten sind große **Herausforderungen**. Der Früheinstieg wirkt studienverzögernd und führt damit zu längeren Phasen der Mehrfachbelastung durch Studium und Beruf (Kreis & Güdel, 2023). Belastungen, insbesondere im Berufseinstieg, können zum frühzeitigen Berufsausstieg führen (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Die Betreuungsmodalitäten in der Induktionsphase lassen zwar einen Austausch zwischen Mentor:innen und Mentees erkennen, ob dies systematischen Reflexionsmöglichkeiten entspricht, bleibt fraglich. Angeleitetes Hospitieren mit Beobachtungsschwerpunkten, kollegiale Beratungs- und Unterstützungsformate sowie Supervisionsgelegenheiten können insbesondere beim Berufseinstieg den Professionalisierungsprozess stärken.

Der Lehrkräftemangel fordert also nicht nur die Hochschulen, die ihre Studienangebote an diese Herausforderungen anpassen müssen (vgl. z. B. Kreis & Güdel, 2023), sondern insbesondere auch die Lehrer*innenfortbildung. Als ersten Punkt ist beim Berufseinstieg auf Ansätze des strukturtheoretischen Professionsparadigmas bzw. eine angeleitete Distanzierung von der Schulpraxis zu achten. Fallarbeit und kollegiale Beratung können in den begleitenden Lehrveranstaltungen zur Induktionsphase im Laufe des Schuljahres unterstützen. Als zweiter Punkt sind Fortbildungen von Mentor:innen zu betrachten. Hochschullehrgänge bzw. weitere Fortbildungsangebote müssen wissenschaftlich gestützt auf **professionelles Mentoring** vorbereiten und Erkenntnisse über wirksames Mentoring (Hobson et al., 2009) und unterstützende Betreuungsmodalitäten, die systematische Reflexion fördern, vermitteln.

Literatur

Bäuerlein, K., Reintjes, C., Fraefel, U. & Jünger, S. (2018). Selbstprofessionalisierung in der Schule? - Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. *Forschungsperspektiven*, *10*, 27–46.

Beise, M., Kahlweit, C., Müller-Lancé, K., Pfaff, I., Rühle, A. & Volkert Lilith (20. Februar 2023). Das Lehren der anderen: Lehrermangel. *Süddeutsche Zeitung*. https://www.sueddeutsche.de/politik/lehrermangel-deutschland-europa-frankreich-italien-pisa-finnland-schweiz-ungarn-1.5746408

BMBWF. (2023). *Klasse Job: Als Lehrer/in durchstarten!* https://klassejob.at/

Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *utb Professionsforschung: Bd. 5473. Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* Verlag Julius Klinkhardt.

Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Julius Klinkhardt.

Dedering, K. (2020). Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrerberuf im Spiegel der empirischen Forschung: Themenbereiche, Befunde und Desiderata. *Die Deutsche Schule*, *112*(1), 91–104.

Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Julius Klinkhardt.

Himmelsbach, M., Gamsjäger, M. & Lenz, S. (2023). Studien- und Arbeitssituation von Studierenden im Sekundarstufenlehramt. Studium - Früheinstieg - Quereinstieg. *Erziehung & Unterricht*. (eingereicht)

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*(25), 207–216.

Hoppe-Graff, S. & Flagmeyer, D. (2008). Haben die ersten beiden Semester Spuren hinterlassen? Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Studierenden des Lehramts Gymnasium. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung: Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 147–183). Leipziger Universitätsverlag.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 386–407). Waxmann.

Kreis, A. & Güdel, T. (2023). *Bericht zur Kurzbefragung aller Studierenden der Studienprogramme SEK I an der PHLU im Herbstsemester 2022.* Pädagogische Hochschule Luzern, Luzern.

Leiner, D. J. (2022). *SoSci Survey* (Version 3.1.06) [Computer software]. SoSci Survey GmbH. München. www.soscisurvey.de

Leonhard, T. (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch eineralternativen Rahmung für die Lehrerinnen- undLehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirt, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven* (S. 11–26). LIT.

Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen: Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung* [GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung]. Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg. https://www.uni-heidelberg.de/md/journal/2018/02/6001599w_lehrerbildung.pdf

Prenzel, M., Huber, M., Muller, C., Höger, B., Reitinger, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann Verlag.

Scheidig, F. & Holmeier, M. (2022). Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *12*(3), 479–496. https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3

Schneider, J. & Cramer, C. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 23–38). Verlag Julius Klinkhardt.

Elisabeth Seethaler[1]
Barbara Pflanzl[2]
Georg Krammer[2,3]

[1] Pädagogische Hochschule Salzburg
[2] Pädagogische Hochschule Steiermark
[3] Johannes Kepler Universität Linz

Erwerb von Klassenführungswissen und Klassenführungsstrategien in der Lehrer*innenbildung: eine Interventionsstudie

Problemstellung

Die Relevanz von Klassenführung ist vielfach und seit Jahrzehnten belegt. Sie gilt als Voraussetzung für Unterrichtsqualität (Stough & Montague, 2015) und beeinflusst schülerseitig Sozial- und Lernverhalten ebenso wie deren Leistungen (Korpershoek et al., 2016). Lehrerseitig steigert sie das Wohlbefinden (Krause & Dorsemagen, 2014), wirkt stressreduzierend und erhöht die berufliche Zufriedenheit (Clunies-Ross et al., 2008). Angesichts dieser Erkenntnisse könnte davon ausgegangen werden, dass Lehramtsstudierende ausreichend darauf vorbereitet werden. Doch nach wie vor stellt Klassenführung für Berufsanfänger*innen eine der größten Herausforderungen dar (König & Brühwiler, 2023) und angehende Lehrkräfte fühlen sich unzureichend darauf vorbereitet (O'Neill & Stephenson, 2011; Oliver & Reschly, 2010; Piwowar et al., 2016). Belegt ist, Wissen zur Klassenführung hat einen relevanten Effekt auf das Meistern der Berufseinstiegsphase (Klusmann et al., 2012). Dieser Wissenserwerb braucht spezifische Lehr-/Lernangebote (Ophardt & Thiel, 2016; Sherin & Han, 2004). Ziel der Lehrerausbildung sollte es daher sein, dieses Wissen zur Klassenführung zu erwerben und auf die Anforderungen der Klassenführung vorzubereiten (vgl. Piwowar et al., 2016), denn bisherige Befunde zeigen Effekte des Wissens zur Klassenführung auf die Unterrichtsqualität (Lenske et al., 2017) z. B. durch geringere Unterrichtsstörungen, ein besseres Monitoring der Lehrkraft und eine förderlichere Unterstützung der Schüler*innen (Voss et al., 2014). Zudem nehmen Schüler*innen Lehrkräfte mit höherem Professionswissen kompetenter wahr (Pflanzl et al., 2013).

Professionswissen zur Klassenführung

Nach dem Expertiseansatz (Berliner 2001, 2004) kann Professionswissen während der Lehrerausbildung aufgebaut und im Lehrerberuf weiterentwickelt werden. Dieses Wissen lässt sich in deklaratives, konditionales und prozedurales Wissen unterteilen (Brophy, 1988). Dabei bezieht sich deklaratives Wissen auf Wissen über Fakten, Inhalte oder Objekte (Wissen, dass…), konditionales Wissen auf Wissen über Bedingungen (Wissen, wann und warum…) und prozedurales Wissen auf die konkrete (erfolgreiche) Umsetzung von Handlungen oder Verfahren (Brühwiler et al. 2017). Es wird davon ausgegangen, dass deklaratives Wissen prozeduralisiert werden kann (Anderson, 1996) und damit in Anwendungswissen überführt wird. Ziel unseres Projektes war, evidenzbasierte Lehr-/Lernarrangements zur Klassenführung zu konzipieren, die diesen Prozess ermöglichen. Hierfür haben wir praxisorientierte Lernmöglichkeiten konstruiert, die es erlauben, das eigene Handeln zu reflektieren (Sherin & Han, 2004) sowie deklaratives Klassenführungswissen zu erwerben und in konditional-prozedurales zu transferieren, um folglich Klassenführungskompetenzen zu entwickeln (Oliver et al., 2011).

Klassenführungsstrategien und das Linzer Konzept der Klassenführung

Die Konzeption der dieser Studie zugrunde liegenden Lehr-/Lehrarrangements orientiert sich an dem Begriffsverständnis von Klassenführung nach Evertson und Weinstein (2006), wonach unter Klassenführung alle Handlungen von Lehrkräften umfasst werden, die akademisches und sozial-emotionales Lernen fördern. Darüber hinaus wird die Begriffserweiterung nach Lenske und Mayr (2015) berücksichtigt, die zusätzlich die Förderung der psychischen als auch physischen Gesundheit von Schüler*innen und Lehrkräften beinhaltet bzw. diese zumindest nicht beeinträchtigt. Die entwickelten Lehr-/Lernarrangements berücksichtigen demnach nicht nur die Verhaltenssteuerung in der Klasse, sondern ebenso die Lehrer-Schüler-Beziehung wie die Qualität des Unterrichts. Diese Aspekte sind gänzlich im Linzer Konzept der Klassenführung (vgl. Tab. 1; LKK; Lenske & Mayr, 2015) durch die drei Kategorien (Beziehungen fördern, Unterricht gestalten, Verhalten kontrollieren) und den dazugehörigen 24 Handlungsstrategien (8 je Kategorie) berücksichtigt.

Darüber hinaus wird das LKK (Lenske & Mayr, 2015) ergänzt durch das Diagnoseinstrument Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK; Mayr et al., 2018), welches empirisch

gesichert die Bandbreiten erfolgreicher Klassenführung erhebt. Dies ermöglicht Lehrkräften zum einen ihr eigenes Lehrerverhalten zu optimieren und zum anderen in ein entwicklungsorientiertes Feedbackgespräch mit den Schüler*innen einzutreten. Das LKK und der dazugehörige LDK sowie die dahinterliegenden theoretischen Grundlagen bilden die Basis des entwickelten Kursdesigns, in dem in einem ersten Schritt deklaratives Wissen erworben und in einem zweiten Schritt dieses in konditional-prozedurales Wissen überführt wird, mit dem Ziel, Handlungsstrategien der Klassenführung zu erkennen, zu analysieren und zu erwerben.

Kategorien	**Handlungsstrategien der Klassenführung**
Beziehung (Fördern sozialer Beziehung in der Klasse)	Authentizität – Wertschätzung – Verstehen – Kommunikation – Mitbestimmung – Gemeinschaftsförderung – positive Emotionalität – Humor
Kontrolle (Kontrolle des Verhaltens der Schüler*innen)	Klarheit der Verhaltensregeln – Allgegenwärtigkeit – Beschäftigung der Schüler*innen – Leistungsforderung – Kontrolle des Arbeitsverhaltens – Eingreifen bei Störungen – Bestrafung – Positive Verstärkung
Unterricht (Gestaltung des Unterrichts)	Fachkompetenz – Bedeutsamkeit der Lernziele – Strukturiertheit des Unterrichts – Erklärungsqualität – Interessantheit des Unterrichts – Klarheit der Arbeitsanweisungen – positive Erwartungshaltung – Lernstandsrückmeldung

Tab. 1: Kategorien und Handlungsstrategien erfolgreicher Klassenführung (Lenske & Mayr, 2015)

Lehr-/Lernarrangements zum Erwerb von Klassenführungsstrategien

Die auf dem LKK (Lesnke & Mayr, 2015) basierenden Lehr-/Lernarrangements orientieren sich zudem an den kognitiven Lernzieltaxonomien (Bloom et al., 1956, Ferguson, 2002) und der professionellen Kognition als Bestandteil der Lehrerexpertise (Sherin & Russ, 2014). Darüber hinaus wird das Novizen-Experten-Modell (Berliner, 2001, 2004) berücksichtigt. Ziel ist es, dass die Studierenden in Bezug auf ihr Professionswissen zur Klassenführung nach Absolvierung der Lehr-/Lernarrangements Stufe 2 (fortgeschrittener Anfänger) erreichen und folglich Handlungsstrategien zur Klassenführung erkennen, analysieren und erwerben. Um dies zu erzielen, wird in einem ersten Schritt deklaratives Wissen aufgebaut (vgl. Lenske et al., 2015), das anschließend durch den Umgang mit präventiven und reaktiven Interventionen in konditional-prozedurales Wissen umgewandelt wird (Korpershoek et al., 2016). Zu diesem Zweck haben wir differenzierte Lehr-/Lernarrangements entwickelt und umgesetzt (vgl. Ophardt & Thiel, 2016), die verschiedene Ansätze (theorie-, simulations- und videobasiertes Lernen) berücksichtigen und systematisch und kohärent kombiniert werden. Konkret nutzen wir Rollenspiele als realistisches Setting (Sogunro, 2004) und Videovignetten zur stellvertretenden Übung (Nagro & Cornelius, 2013). Wir haben uns bewusst für zwei unterschiedliche Umsetzungsarten entschieden, um zu testen, inwieweit eine Umsetzungsart den Wissenserwerb besser fördert. Die Struktur des Kurses besteht aus 3 Modulen (15 Lehreinheiten, 1 ECTS).

Modul 0 umfasst die Einführung und den Überblick über den aktuellen Stand der Forschung. Modul 1 beinhaltet den Aufbau des deklarativen Professionswissens zur Klassenführung. In Modul 2 wird dieses Wissen prozeduralisiert. Dazu werden Einsatz und Bedeutung von reaktiven und präventiven Strategien (vgl. Korpershoek et al., 2016; Siwek-Marcon, 2022) analysiert, reflektiert und bewertet. Das Kursdesign einschließlich aller Begleitmaterialien sind öffentlich verfügbar (Seethaler et al., 2021a/b).

<table>
<tr><td rowspan="2">Modul 0
2 LE</td><td rowspan="2">Modul 1
4 LE</td><td>Modul 2a (6 LE)</td><td rowspan="2">Modul 3
3 LE</td></tr>
<tr><td>Arbeit mit Videovignetten</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Einführung (t1)</td><td rowspan="2">Theoretische Grundlagen</td><td>Modul 2b (6 LE)</td><td rowspan="2">Zusammenfassung, Reflexion (t2)</td></tr>
<tr><td>Arbeit mit Rollenspielen</td></tr>
</table>

Tab. 2: Kursdesign „Lehr-/Lernarrangements zum Erwerb von Klassenführungsstrategien"

Methodisches Vorgehen und Forschungsfragen

In der vorliegenden Studie (n=723) überprüften wir die von uns konzipierten Lehr-/Lernarrangements in einem Experimental-/Kontrollgruppendesign mit Prä-/Posttest hinsichtlich des Erwerbs von Professionswissen zur Klassenführung und Klassenführungsstrategien. Zudem kontrollierten wir, ob personale Merkmale (Selbstwirksamkeit, Bandura, 1997; Big 5, McCrae & Costa, 1999) Einfluss auf den Erwerb von deklarativem und konditional-prozeduralem Wissen zur Klassenführung hatten. Als Instrumente kamen ein Wissenstest zur Erfassung des deklarativen und konditional-prozeduralen Wissens zur Klassenführung (Kurz & Lenske, 2018), die Teacher-Self-Efficacy Scale (STSE; Pfitzner-Eden, 2016) und ein Big-5-Persönlichkeitstest (B5T; Satow, 2012) zum Einsatz. Die Effekte des Lehrveranstaltungskonzepts auf das Professionswissen zur Klassenführung wurden mittels cross-lagged panel Modellen mit Multigruppenvergleich geprüft. Alle Analysen wurden mit R (R Core Team, 2021) und den Paketen psych (Revelle, 2019) und nlme (Pinheiro et al., 2020) durchgeführt. Wir gingen davon aus, dass die Lernenden ihr Wissen von Messzeitpunkt 1 (t1) bis 2 (t2) verbesserten. Zudem stellen wir die Hypothese auf, dass personale Merkmale (Selbstwirksamkeit, Big5) den Wissenserwerb, insbesondere jenen des konditional-prozeduralen Wissens unterstützen (vgl. dazu auch Brouwer, 2014; Hagenauer & Hascher, 2018). Dementsprechend überprüften wir, inwieweit das Klassenführungswissen durch den evidenzbasierten Kurs verbessert werden konnte und ob unterschiedliche Arten von Lehr-/Lernmethode (Videovignetten vs. Rollenspiel oder beides) den Wissenserwerb anders unterstützten.

Ergebnisse

Unsere Ergebnisse zeigen über alle Gruppen hinweg, dass sich deklaratives und konditional-prozedurales Klassenführungswissen relativ stabil und unabhängig voneinander entwickelte. Entgegen unserer Annahme ist deklaratives Wissen nicht in einem ersten Schritt aufzubauen, um entsprechend konditional-prozedurales Wissen zu erwerben, auch wenn die beiden Wissensarten nicht unabhängig voneinander sind (vgl. auch Lenske et al., 2015). Zudem, alle Studierenden erwarben mehr konditional-prozedurales Wissen als deklaratives Wissen. Außerdem, alle Studierenden (auch jene der Kontrollgruppe) verzeichneten einen Wissenszuwachs, allerdings jene der Experimentalgruppen signifikant mehr als jene der Kontrollgruppe. Hinsichtlich der eingesetzten Lehr-/Lernmethode haben wir keine Unterschiede zwischen den Gruppen, die mit Videovignetten bzw. jenen, die mit Rollenspielen gearbeitet haben, gefunden. Allerdings, Gruppen, die beide Methoden absolvierten, zeigten den größten Wissenszuwachs. Die Selbstwirksamkeit veränderte sich t1 bis t2 signifikant (d=0.590; p<.001) und Selbstwirksamkeit und Big5 wiesen einen signifikanten Zusammenhang auf (r=-.15 bis .44, p<.05). Die personalen Variablen hatten jedoch keinen Einfluss auf den Wissenszuwachs.

Diskussion

Die Studienergebnisse legen nahe, dass deklaratives wie konditional-prozedurales Wissen zur Klassenführung durch die konzipierten Lehr-/Lernarrangements aufgebaut und Wissen zu Handlungsstrategien zur Klassenführung erworben werden. Zu berücksichtigen ist, die Studierenden zeigten zu Lehrveranstaltungsbeginn geringes Klassenführungswissen und der Durchschnittswert zu t2 lässt noch genügend Raum für einen weiteren Wissenszuwachs. Gleichzeitig wird durch den Vergleich mit der Kontrollgruppe deutlich, dass Klassenführungswissen nicht automatisch und ausreichend durch andere Lehrveranstaltungen (vgl. auch Haag et al., 2015) erworben wird. Auch wenn die Diskussion über die Effektivität und den Transfer von Trainings kontrovers geführt wird (z. B. Copeland, 1982; Ialongo et al., 2001), plädieren wir für Lehr-/Lernangebote zum Erwerb von pädagogisch-psychologischem Wissen und insbesondere von Klassenführungswissen. Dies lässt uns dafür eintreten, im Kontext der Überarbeitung der Curricula, gleich ob die Lehramtsstudien in Österreich verkürzt werden oder nicht (vgl. ORF, 2023), Lehrveranstaltungen zur Klassenführung für alle Studiengänge zu implementieren. Zu berücksichtigen wäre dabei, das Ausmaß jedenfalls mit mindestens 2 ECTS vorzusehen. Aus den formativen und summativen Ergebnissen der LLEKlas-Studie wird deutlich, dass 1 Semesterwochenstunde mit 1,5 ECTS ein zu geringes Ausmaß darstellt.

Literatur

Anderson, J. R. (1996). A Simple Theory of Complex Cognition. *American Psychologist, 51*(4), 355–365. https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.4.355

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. Freeman.

Berliner, D. C. (2001). Learning about and Learning from Expert Teachers. *Educational Research, 35,* 463–482. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6

Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society, 24,* 200–212. https://doi.org/10.1177/0270467604265535

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain.* David McKay Company.

Brophy, J. (1988). Educating Teachers About Managing Classrooms and Students. *Teaching and Teacher Education, 4*(1), 1–18.

Brouwer, N. (2014). Was lernen Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos? Ergebnisse eines Dezenniums empirischer Forschung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32*(2), 176–195.

Brühwiler, Ch., Hollenstein, L., Affolter, B., Biedermann, H., & Oser, F. (2017). Welches Wissen ist unterrichtsrelevant? Prädiktive Validität dreier Messinstrumente zur Erfassung des pädagogisch-psychologischen Wissens von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Bildungsforschung 7*(3), 209–228. https://doi.org/10.1007/s35834-017-0196-1

Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-Reported and Actual Use of Proactive and Reactive Classroom Management Strategies and Their Relationship with Teacher Stress and Student Behavior. *Educational Psychology, 28*(6), 693–710. https://doi.org/10.1080/01443410802206700

Copeland, W. (1982). Laboratory Experiences in Teacher Education. In H. E. Mietzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1008–1019). Free Press.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.) (2006). *Handbook of Classroom Management*. Lawrence Erlbaum Association.

Ferguson, C. (2002). Using the Revised Taxonomy to Plan and Deliver Team-Taught, Integrated, Thematic Units, *Theory into Practice, 41*(4), 238–243. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_6

Haag, L., Kiel, E., & Trautmann, M. (2015). Einführung in den Thementeil ‚Klassenmanagement/Klassenführung – Perspektiven, Befunde, Kontroversen'. In *Jahrbuch Allgemeine Didaktik 2015*, 9–14. Schneider Verlag Hohengehren.

Hagenauer, G., & Hascher, T. (Hrsg.) (2018). *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule.* Waxmann.

Ialongo, N., Pduska, J., Werthamer, L., & Kellam, S. G. (2001). The Distal Impact of Two First Grade Preventive Interventions on Conduct Problems and Disorder in Early Adolescence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 9*, 146–160. https://doi.org/10.1177/106342660100900301

König, J., & Brühwiler, Ch. (2023). *TCM – Professionelle Kompetenz von Lehrkräften für effektive Klassenführung. Analyse der Beziehung zu Lerngelegenheiten während des Übergangs von der Ausbildung in den Lehrberuf in regionalen Kontexten in Deutschland und der Schweiz.* Abgerufen von: https://www.hf.uni-koeln.de/42297

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research, 86*(3), 643–680. https://doi.org/10.3102/0034654315626799

Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *26*(4), 275–290. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078

Krause, A., & Dorsemagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* (2. überarb. und erw. Aufl.) (S. 987–1013). Waxmann.

Kurz, E., & Lenske, G. (2018). *Konzeption und Validierung eines Wissenstests um Klassenführung.* Vortrag im Rahmen der 83. Jahrestagung der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung (AEPF), Lüneburg.

Lenske, G., & Mayr, J. (2015). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. In *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2015* (S. 71–84). Schneider Verlag Hohengehren.

Lenske, G., Thillmann, H., Wirth, J., Dicke, T., & Leutner, D. (2015). Pädagogisch-psychologisches Professionswissen von Lehrkräften: Evaluation des ProwiN-Tests. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18*, 225–245. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0627-5

Lenske, G., Wirth, J., & Leutner, D. (2017). Zum Einfluss des pädagogisch-psychologischen Professionswissens auf die Unterrichtsqualität und das situationale Interesse der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *7*(2), 229-255. https://www.doi.org/10.1007/s358344-017-0200-9

Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W., Lenske, G., & Pflanzl, B. (2018). *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK).* Abgerufen von https://ius.uni-klu.ac.at/ldk/index.php.

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Hrsg.), Handbook of personality: theory and research (S. 139-153). Guilford Press.

Nagro. S. A., & Cornelius, K. (2013). Evaluating the Evidence Base of Video Analysis: A Special Education Teacher Development Tool, Teacher Education and Special Education. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 36*(4), 312–329. https://doi.org/10.1177/0888406413501090

ORF Österreichischer Rundfunk (2023, 4. Juli). Verkürztes Lehramtsstudium: Unipersonal protestiert. Abgerufen von https://orf.at/stories/3322701/

Oliver, R. M., Webby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). *Teacher Classroom Management Practices: Effects on Disruptive or Aggressive Student Behavior.* Campbell Systematic Reviews. https://doi.org/10.4073/csr.2011.4

O'Neill, S., & Stephenson, J. (2011). Classroom Behaviour Management Preparation in Undergraduate Primary Teacher Education in Australia. A Web-Based Investigation. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(10), 35–52. https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n10.3

Ophardt, D., & Thiel, F. (2016). Entwicklung von Expertise im Klassenmanagement. *Journal für Lehrerbildung, 16*(4), 14–20.

Pfitzner-Eden, F. (2016). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree? *Teaching and Teacher Education, 55*, 240-254. https://doi.org/10.23668/psycharchives.451

Pflanzl, B., Thomas, A., & Matischek-Jauk, M. (2013). Pädagogisches Wissen und pädagogische Handlungskompetenz. *Erziehung und Unterricht*, *172,* 40–46.

Pinheiro, J., Bates, D., DebRoy, S., Sarkar, D., & R Core Team (2020). nlme: linear and nonlinear mixed effects models. https://cran.r-project.org/package=nlme

Piwowar, V., Ophardt, D., & Thiel, F. (2016). Wie können Referendare ihr Klassenmanagement verbessern? *Unterrichtswissenschaft, 44*(1), 89–104.

R Core Team. (2021). R: A Language and Environment for Statistical Computing. Vienna, Austria. Abgerufen von https://www.r-project.org/

Revelle, W. (2019). psych: procedures for psychological, psychometric, and personality research. Abgerufen von https://cran.r-project.org/package=psych

Satow, L. (2012). Big-Five-Persönlichkeitstest (B5). Test- und Skalendokumentation. Abgerufen von https://www.drsatow.de/cgi-bin/testorder/testorder17_0.pl?t=B5T&s=1

Seethaler, E., Hecht, P., Krammer, G., Lenske, L., & Pflanzl, B. (2021a). LLEKlas - Lehr-/Lernarrangements zum Erwerb von Klassenführungsstrategien. Ein Lehrveranstaltungskonzept für die Lehramtsausbildung. *HLZ - Herausforderung Lehrer*innenbildung, 4*(1), 44–71. https://doi.org/10.11576/hlz-3968

Seethaler, E., Hecht, P., Krammer, G., Lenske, L., & Pflanzl, B. (2021b). LLEKlas - Lehr-/Lernarrangements zum Erwerb von Klassenführungsstrategien. Ein Lehrveranstaltungskonzept für die Lehramtsausbildung [Online-Supplement: Begleitmaterial zur Umsetzung des Lehrveranstaltungskonzepts]. *HLZ - Herausforderung Lehrer*innenbildung, 4*(1), 44–71. https://doi.org/10.11576/hlz-3968

Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher Learning in the Context of a Video Club*. Teaching and Teacher Education, 20*, 163–183. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.08.001

Sherin, M. G., & Russ, R. S. (2014). Teacher Noticing Via Video. Digital Video for Teacher Education. *Research and Practice,* 3–20.

Siwek-Marcon, P. (2022). *Klassenführung durch Beziehung. Grundlagen und Handlungsstrategien*. Kohlhammer.

Stough, L. M., & Montague, M. L. (2015). How Teachers Learn to Be Classroom Managers. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Second Edition* (S. 446–458). Routledge.

Voss, T. Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V., & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik, 60*(2), 184–201.

Sibylle Schneider Universität Augsburg

Kooperative, interdisziplinäre und kollaborative Seminare in der Lehrerbildung im Fokus. Eine Evaluationsstudie.[8]

Ausgangslage und theoretischer Hintergrund

Im Zuge der Bologna-Reform wurden an Universitäten und Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt, eine zweistufige Studienstruktur, mit dem Ziel der „Schaffung eines Systems leicht lesbarer und vergleichbarer Abschlüsse" (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 2ff.). Des Weiteren haben sich die an diesem Reformvorhaben beteiligten Länder darauf verständigt, einen europäischen Rahmen von mit Studienabschlüssen erworbenen Qualifikationen auf allgemeiner Ebene in einem gemeinsamen Positions-papier zu schaffen, das u.a. die nationalen Qualifikationsrahmen[9] beinhalten, Transparenz zwischen den diversifizierten Hochschulsystemen herstellen und die Vielfalt an Qualifikationen in Europa abbilden sollte. In der deutschen Ausarbeitung eines Qualifikationsrahmens für Bachelor-Studiengänge wurden neben formalen Aspekten zwei weitere Kategorien als *Learning Outcomes* berücksichtigt, zum einen *Wissen* und *Verstehen* mit Fokus auf den fachspezifischen Wissenserwerb, d.h. die Fachkompetenz, zum anderen *Können*, worunter Fähigkeiten zur Anwendung von Wissen wie Methodenkompetenzen, aber auch kommunikative und soziale Kompetenzen zu verstehen sind.

In einer späteren Revision dieses allgemeinen Positionspapiers wurden folgende Perspektiven in den Leitlinien ergänzt (Kultusministerkonferenz, 2017, S. 3ff.): Generische Kompetenz-entwicklung als Fähigkeit zu reflexivem und innovativem Handeln und domänenspezifische Kompetenzentwicklung als Befähigung zur Wissensgenerierung und Innovation mit wissenschaftlichen Methoden, sowohl in disziplinären als auch in interdisziplinären Kontexten. Vor diesem Hintergrund wird zwischen reflexiver Wissensgenerierung, d.h. der Nutzung und dem Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse, und kritischer Wissensgenerierung mit wissenschaftlichen Methoden, die zu Innovationen führen, differenziert.[10] Als Methode zur Aneignung von Kompetenzen wird „forschendes Lernen" vorgeschlagen, das mit den Attributen wissenschaftlich, forschungsmethodisch, disziplinär und selbstgesteuert beschrieben wird. Darauf aufbauend wurde ein weiterentwickeltes Kompetenzmodell mit folgenden vier Bereichen ausgearbeitet: Wissen und Verstehen (Fachkompetenz); Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen (Methodenkompetenz); Kommunikation und Kooperation (Sozialkompetenz); wissenschaftliches Selbstverständnis und Professionalität (Selbstkompetenz)[11]. In Anschluss an dieses Kompetenzmodell wurden verschiedene Fragebogeninstrumente zur Evaluation von Lehrveranstaltungen entwickelt, wie bspw. das Berliner Instrument *BEvaKomp* (Braun et al., 2008), die allesamt domänenunspezifische, d.h. fachübergreifende, Kompetenzen erfassen.

Diese veränderten Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens an Universitäten und Hochschulen infolge der Bologna-Reform implizieren eine „Verlagerung" in der Schwerpunktsetzung der didaktischen Ausrichtung von Lehrveranstaltungen auf domänenspezifische und -unspezifische Kompetenzen sowie eine Umorientierung von der Input- hin zur Output-Seite im Sinne einer ergebnisorientierten Berufsqualifizierung von Studierenden (Braun et. al., 2008; Metz-Göckel et al., 2012; Weber & Achtenhagen, 2014; Kuhn et al., 2016). Diese Neuausrichtung bedarf jedoch eines konstruktivistischen Verständnisses von Lehren und Lernen in der

[8] Die Autorin dankt der Universität Augsburg für ein Reisestipendium sowie ihrer ehemaligen Projektkollegin Dr. Kathrin S. Kürzinger und den ehemaligen studentischen Mitarbeitenden, Maximilian Hornung (B.A.), Natalie B. Rath (B.A. MA.) und Tobias Ruoff (B.A.) für ihre allzeit gewinnbringende Mitarbeit und ihr großes Engagement im Projekt in vielerlei Hinsicht. Das Projekt „koko" wurde aus Mitteln der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen-Fakultät der Universität Augsburg gefördert.

[9] Ziele der Qualifikationsrahmen: Höhere Transparenz, Verständlichkeit und bessere Vergleichbarkeit der Studiengänge durch die explizite Darlegung der Qualifikationsprofile, Definition von Zugangs- und Ausgangspunkten und Überlappungen zwischen Studien- und Ausbildungsverläufen und durch die Verdeutlichung von alternativen Bildungsverläufen, der relativen Positionierung von Qualifikationen zueinander und der Entwicklungsmöglichkeiten im Bildungssystem, verbesserte Informationen für Studieninteressierte und Arbeitsgeber, Unterstützung der Evaluation und Akkreditierung; erleichterte Curriculumentwicklung.

[10] Für diese Kompetenzentwicklungen werden Fremdsprachenkenntnisse erwartet.

[11] Damit ist die Förderung einer akademischen Professionalität bzw. eines akademischen Selbstverständnisses der Studierenden zu frei, selbstbestimmt und verantwortungsvoll entscheidenden und handelnden Personen angesprochen, geleitet von Reflexion auf Basis erkenntnistheoretischer Prinzipien.

Hochschuldidaktik (Metz-Göckel et al., 2012[12]), gerade im Hinblick darauf, dass sich Lehren und Lernen nicht nur individuell vollziehen, sondern vor allem auch sozial, d.h. gruppenbasiert (Braun & Hannover, 2008). Kooperatives Lehren und Lernen sind Teil eines solchen Verständnisses und umfassen eine Vielfalt an didaktischen Methoden und Gestaltungsprinzipien in der Hochschullehre (Konrad & Traub, 2012).
Der Bologna-Prozess mit seinen hochschulpolitischen Entwicklungen hat vor der Lehrerbildung an Universitäten und Hochschulen nicht Halt gemacht. Dementsprechend wurden die Lehramtsstudiengänge nach altem Modell in lehramtsspezifische Bachelor- und weiterführende Masterstudiengänge oder polyvalente Bachelorstudiengänge umgewandelt (Bauer et al., 2011). Das Ziel der Einführung der Studiengänge bestand darin, Studierende neben dem Lehramt auch für verschiedene andere Berufsfelder und Masterprogramme zu qualifizieren (Bauer et al., 2011). Allerdings unterscheiden sich die Länder der Bundesrepublik Deutschland in der Ausgestaltung der Lehramtsstudiengänge nach der Bologna-Reform deutlich voneinander. Teilweise wurde das traditionelle Staatsexamen beibehalten, auf die modularisierte Form umgestellt oder wird zumindest parallel weitergeführt (Bauer et al., 2010). Im Gegensatz zu den lehramtsbezogenen Bachelor- und Master-Studiengängen, die eine frühe Entscheidung für ein spezifisches Lehramt erfordern und gezielt darauf vorbereiten, ergibt sich die Relevanz polyvalenter Studiengänge mit Lehramtsbezug aufgrund von Unsicherheiten bei der Entscheidung für das Lehramt im Allgemeinen oder eine spezifische Schulform/-stufe im Spezifischen (Bauer et al., 2011). Im Hinblick auf letztere wird zwischen professionsbezogener und lehramtsbezogener Polyvalenz unterschieden. Letzteres ermöglicht eine späte Entscheidung für eine bestimmte Schulform oder -stufe, ersteres dagegen eine späte Entscheidung für den Lehrerberuf generell und kann sowohl in andere Berufsfelder als den Lehrerberuf als auch in andere Fachmaster als den lehramtsspezifischen, bspw. in den erziehungswissenschaftlichen oder denjenigen eines studierten Unterrichtsfachs, münden. Abgesehen von Fragen zur Eingangsselektivität in den lehramtsspezifischen Studiengängen nach der Bologna-Reform wurde die Einführung polyvalenter Studiengänge auch in Zusammenhang mit der zeitweisen „Überproduktion" an Lehrkräften diskutiert (Bauer et al., 2011). In Anbetracht dieser Entwicklungen in Bezug auf das Lehramtsstudium, der Forderung nach konstruktivistischen und kooperativen Lehr- und Lernformen in Anschluss an den Bologna-Prozess, respektive kooperativer Seminare in Form von Tandemlehre auf Ebene der Dozierenden[13], und der zunehmenden Bedeutung von Kooperationen im Lehrerberuf[14], insbesondere im Unterricht bspw. in Form des interdisziplinären Teamteaching[15], wird im nachfolgend vorgestellten Forschungsprojekt davon ausgegangen, dass der Anspruch einer multiprofessionellen Qualifizierung in den polyvalenten Lehramtsstudiengängen, und darüber hinaus, die Bedeutung kooperativer, interdisziplinärer und kollaborativer Lehrveranstaltungen in der Lehrerbildung begründet.

Das Forschungsprojekt koko („kompetent kooperieren")

Dem konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnis in der Hochschuldidaktik verpflichtet, werden im Forschungsprojekt „koko" Seminare in der Lehrerbildung mit folgenden Lehr- und Lernarrangements auf konzeptioneller Ebene in den Blick genommen und evaluiert (Primärforschung): Kooperation unter Dozierenden (Tandemlehre), Interdisziplinarität in der fachlichen Ausrichtung der Seminare und kollaborative Arbeitsformen unter Studierenden.
Im Hinblick auf diese Zielrichtung wurden im Zeitraum kurz vor Ausbruch der Corona-Pandemie 23 lehramtsbezogene Seminare mit solchen hochschuldidaktischen Konzepten in verschiedenen Disziplinen an sechs Universitäten in Bayern[16] im Rahmen einer Mixed-Methods-Studie mit einer quantitativen Forschungslinie, bestehend aus einer Paper-Pencil-Befragung der Studierenden mit Prä- und Postmessung, d.h. zu Beginn und am Ende der Lehrveranstaltung (quasiexperimentelles Forschungsdesign mit Kontrollbedingungen) und einer qualitativen Forschungslinie (offene, leitfadengestützte Interviews mit Studierenden) untersucht. In der schriftlichen Befragung wurden einerseits professionsrelevante Kompetenzen im Lehrerberuf in Anschluss an Baumert und Kunter (2006) am ersten und zweiten Messzeitpunkt (MZP)

[12] Forschendes oder problembasiertes/-orientiertes Lernen als Methoden dafür.
[13] Abgesehen von Taxonomien zu Formen von Co-Teaching bzw. Tandemlehre in der Hochschuldidaktik mangelt es an empirischer Forschung dazu (vgl. Lock et al., 2016; Anderson & Speck, 1998).
[14] Vgl. Altrichter & Eder, 2004; Terhart & Klieme, 2006; Kelchtermans, 2006; Steinert et al., 2006; Fussangel & Gräsel, 2014 oder Rothland, 2016)
[15] Vgl. Abegglen et al., 2017 oder Bertels, 2018.
[16] Dabei handelt es sich meist um wöchentliche Seminare, aber auch um Blocklehrveranstaltungen.

erfasst[17], andererseits auch domänenunspezifische mit dem Berliner Seminarevaluationsinstrument *BEvaKomp*, nur am MZP II. In der weiteren Darstellung befinden sich die Ergebnisse aus der Messung mit letzterem Instrument im Vordergrund. Die Seminarstichprobe stellt eine nicht-randomisierte Klumpenstichprobe mit 279 Studierende als Studienteilnehmer*innen dar (N=255 am MZP I, N=164 am MZP II, N=140 am MZP I und II (55%)). Die Seminare wurden zu Beginn der Analysen nach Vorliegen der fokussierten hochschuldidaktischen Konzepte binär kodiert[18]. Die zentrale Forschungsfrage lautet: Inwieweit tragen die fokussierten hochschuldidaktischen Konzepte zu einer Förderung dieser Kompetenzen bei?
Die Ergebnisse aus Reliabilitätsanalysen mit Cronbach's Alpha weisen auf eine gute bis sehr gute Zuverlässigkeit der einzelnen Subskalen hin, ihre deskriptiven Kennwerte (Lage- und Streuungsmaß), im Allgemeinen und relativ betrachtet hinsichtlich der einmaligen Messung am zweiten MZP, auf eine höhere Fach-, Kooperations- und Personalkompetenz der Lehramtsstudierenden in den untersuchten Seminaren am Ende der Lehrveranstaltungen im Vergleich zu anderen Kompetenzbereichen (vgl. Tabelle 1).

MZP II (N=164)	Cronbach's Alpha	Mean/SD/N[19]
Fachkompetenz	0,840 (N=162)	2,81/0,62/164
Methodenkompetenz	0,779 (N=157)	2,55/0,91/162
Präsentationskompetenz	0,844 (N=115)	2,00/1,12/115
Kommunikationskompetenz	0,895 (N=137)	2,21/0,86/140
Kooperationskompetenz	0,914 (N=52)	3,31/0,71/54
Personalkompetenz	0,850 (N=129)	2,71/0,85/133

Tab. 1: Ergebnisse aus Reliabilitätsanalysen und deskriptiven Analysen der gemessenen domänenunspezifischen Kompetenzen am zweiten Messzeitpunkt

Darüber hinaus haben dieselben deskriptiven Analysen, differenziert nach hochschuldidaktischen Konzepten, die oben beschriebenen Tendenzen jeweils bestätigt und damit keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Strukturdimensionen der Seminare in Bezug auf die untersuchten Kompetenzen hervorgebracht (vgl. Tabelle 2).

MZP II (N=164)	Kooperatives Seminar N=52	Interdisziplinäres Seminar N=65	Kollaboratives Seminar N=147
	M/SD/N	M/SD/N	M/SD/N
Fachkompetenz	2,80/0,56/52	2,85/0,54/65	2,83/0,61/147
Methodenkompetenz	2,58/0,87/52	2,64/0,82/65	2,56/0,90/145
Präsentationskompetenz	2,42/1,13/39	2,25/1,13/51	2,03/1,14/103
Kommunikationskompetenz	2,40/0,92/51	2,38/0,87/61	2,21/0,87/126
Kooperationskompetenz	3,31/0,58/16	3,54/0,52/28	3,30/0,72/52
Personalkompetenz	2,92/0,75/42	2,86/0,74/55	2,79/0,82/119

Tab. 2: Ergebnisse aus deskriptiven Analysen der gemessenen domänenunspezifischen Kompetenzen nach Strukturdimensionen der Seminare

Ergebnisse aus mehrfaktoriellen Varianzanalysen der fachübergreifenden Kompetenzen als Kriterien mit Strukturdimensionen der Seminare als Faktoren können die deskriptiven Befunde in Bezug auf die Kooperations- und Personalkompetenz, nach hochschuldidaktischem Konzept aber unterschiedlich, mit jeweils einem signifikant positiven Haupteffekt absichern, nicht jedoch für die Fachkompetenz.

- Kooperative Seminare mit Tandemlehre → Kooperationskompetenz: F- Wert (df 1, N=54) 4,529 mit $p<0,05$; part. Eta=0,288; (korr.) R^2=21,4% (16,6); Teststärke=0,551; Levene-Test: F-Wert: 2,289 (3, 50).
- Interdisziplinäre Seminare → Kooperationskompetenz: F- Wert (df 1, N=54) 12,842 mit $p<0,001$; part. Eta=0,452; (korr.) R^2=21,4% (16,6); Teststärke=0,940; Levene-Test: F-Wert: 2,289 (3, 50).

[17] Mit studienbezogenen Motivationsregulationsstrategien, motivationalen Orientierungen, epistemologischen Überzeugungen und darüber hinaus auch mit Einstellungen der Studierenden zu Gruppenarbeit, zum Team Learning Behavior u.a. als Proxys für spätere professionelle Kompetenzen.
[18] Informationen dazu wurden mit einem Screening-Instrument bei den Dozierenden erfragt.
[19] Vorgelagerte Filterfragen, bspw. eine Präsentation gehalten oder sich mit Wortbeiträgen beteiligt, haben zu teils unterschiedlichen Fallzahlen je Kompetenzbereich geführt.

- Kollaborative Seminare → Personalkompetenz: F- Wert (df 1, N=133) 6,429 mit $p<0,05$; part. Eta=0,217; (korr.) $R^2=7,5\%$ (5,3); Teststärke=0,711; Levene-Test: F-Wert: 0,467 (3, 129).

Diese Befunde verdeutlichen, dass kooperative und interdisziplinäre Seminare auf struktureller Ebene die Kooperationskompetenz von Lehramtsstudierenden auf sozialer Ebene fördern können in dem Sinne, bspw. sich an Vereinbarungen und Absprachen zu halten, kollaborative Arbeitsformen und Interaktionen dagegen zu einer Verbesserung der personalen Kompetenzen geführt haben, wie bspw. die Lernfreude („Ich habe Sachen gelernt, die mich begeistern").

Literatur

Abegglen, H., Schwab, S., & Hessels, M. G. (2017). Interdisziplinäres Teamteaching. Eine empirische Studie über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen. Zeitschrift für Pädagogik, 63(4), 437-456.

Anderson, R. S. & Speck, B. W. (1998). "Oh what a Difference a Team makes": Why Team Teaching makes a Difference. Teaching and Teacher Education, 14(7), 671-686.

Altrichter, H. & Eder, F. (2004). Das „Autonomie-Paritätsmuster" als Innovationsbarriere? In H. G. Holtappels (Hrsg.). Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund, 195-221. Weinheim und München: Juventa.

Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M. & Möller, J. (2010): Panel zum Lehramtsstudium - PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. Beiträge zur Hochschulforschung, 32(2), S. 34-55.

Bauer, J., Diercks, U., Retelsdorf, J., Kauper, T., Zimmermann, F., Köller, O., Möller, J. & Prenzel, M. (2011): Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung. Wie polyvalent sind Lehramtsstudiengänge und was bedeutet dies für die Berufswahlsicherheit der Studierenden? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14(4), S. 629-649.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), S. 469-520.

Bertels, D. (2018): Kooperation in multiprofessionellen Teams. Möglichkeiten und Probleme der Zusammenarbeit in der inklusiven Schule. In: C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.): Auf den Lehrer kommt es an?! Unterstützung für professionelles Handeln angesichts aktueller Herausforderungen, S. 115-124. Münster: Waxmann.

Braun, E. & Hannover, B. (2008): Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In: M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9|2008 (S. 277-291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Braun, E., Gusy, B., Leifner, B. & Hannover, B. (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). Diagnostica, 54(1), S. 30-42.

Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 846-864). Münster u.a.: Waxmann.

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), 220-237.

Konrad, K., & Traub, S. (2012): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. 5. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kuhn, C., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A. & Hannover, B. (2016): Valide Erfassung der Kompetenzen von Studierenden in der Hochschulbildung. Eine kritische Betrachtung des nationalen Forschungsstandes. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19(2), S. 275-298.

Kultusministerkonferenz (2005). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2015 beschlossen), verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf, Abruf am 06.07.2018.

Kultusministerkonferenz (2017). Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen), verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf, , Abruf am 06.07.2018.

Lock, J., Clancy, T., Lisella, R., Rosenau, P., Ferreira, C., & Rainsbury, J. (2016). The lived experiences of instructors co-teaching in higher education. Brock Education Journal, 26(1), 22-35.

Metz-Göckel, S., Kamphans, M. & Scholkmann, A. (2012): Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15(2), S. 213-232.

Rothland, M. (2016). Kooperation im Lehrberuf als Verhaltensabsicht von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zur Bedeutung von Einstellungen, subjektiven Normen und Fähigkeitsüberzeugungen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34(2), 254-266.

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), 185-204.

Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), 163-166.

Weber, S. & Achtenhagen, F. (2014): Fachdidaktisch gesteuerte Modellierung und Messung von Kompetenzen im Bereich der beruflichen Bildung. In: E. Winther & M. Prenzel (Hrsg.): Perspektiven der empirischen Berufsbildungsforschung, Kompetenz und Professionalisierung, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 22|2014 (S. 33-58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Barbara Saxer Pädagogische Hochschule Tirol

Professionalisierung und Lehrer*innenfortbildung neu gedacht. Welche Rolle spielt die phänomenologische Vignette?

Einleitung

Spätestens seit der Veröffentlichung von John Hatties Studie „Visible Learning" (2009) wissen wir, dass Lehrpersonen einen entscheidenden Einfluss auf den Lernerfolg ihrer Schüler*innen haben. Es ist jedoch nicht die Person an sich, die diesen Effekt erzielt, sondern vielmehr die Art und Weise, wie die Pädagog*innen mit ihren Schüler*innen interagieren und den Unterricht gestalten. Diese Erkenntnis unterstreicht die Bedeutung der Professionalisierung von Lehrpersonen. Manfred Fede und Sybille Roszner (2023, S. 472) plädieren für ein „Professionalisierungskontinuum lebenslangen Lernens", das bereits beginnt, wenn die angehenden Lehrer*innen selbst noch Schüler*innen sind und das Handeln von Lehrpersonen am eigenen Leib erleben. In dieser Zeit sammeln sie als Kinder und Jugendliche erste Schulerfahrungen und eignen sich wichtige Wissensbestände für ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrer*innen an. Im Erwachsenenalter erfolgt dann im Laufe der sich zunehmenden diversifizierenden Wege der institutionellen Lehrer*innengrundausbildung und des Berufseinstiegs ein systematischer Professionalisierungsaufbau. Die Entwicklung beruflicher Expertise ist in Zeiten des Wandels und der Disruption, wie wir sie gegenwärtig erleben, mit Beendigung dieser beiden Phasen der Lehrer*innenbildung keineswegs abgeschlossen, sondern vielmehr ein darüber hinausreichender Prozess, den es über die gesamte Berufsspanne hinweg kontinuierlich fortzusetzen gilt. Dabei spielt die Lehrer*innenfortbildung eine zentrale Rolle.

Lehrer*innenfortbildung: Relevanz und theoretische Bezüge

In den letzten fünfzehn Jahren wurden zahlreiche Studien publiziert, die das Potenzial von Lehrer*innenfortbildungen für eine erfolgreiche berufliche Weiterentwicklung von Pädagog*innen verdeutlichen (vgl. bspw. Darling-Hammond et al., 2017; Hattie, 2009; Timperley et al., 2007). Willibald Erlacher und Isolde Kreis (2017, S. 18) sprechen im Zusammenhang mit Fortbildung im Bildungsbereich von einer speziellen „Form berufsbezogener Erwachsenenbildung", deren primäres Ziel es ist, Pädagog*innen während ihrer Berufsausübung auf dem neuesten Stand pädagogischer, fachlicher und fachdidaktischer Entwicklung zu halten und sie bei der Ausbildung schulbezogener Professionalität zu unterstützen, die „nicht nur erworben, sondern gepflegt und entsprechend der sich aktuell stellenden Anforderungen weiterentwickelt werden [muss]" (Keller-Schneider, 2016, S. 278). In der Literatur wird die Zeit des beruflichen Lernens während der Berufsausübung als dritte Phase der Lehrer*innenbildung bezeichnet. In diesem Abschnitt der Lehrer*innenbildung, der im Vergleich zu den ersten beiden Phasen einen wesentlich längeren Zeitraum umfasst, stehen den Pädagog*innen verschiedene Lerngelegenheiten zur Verfügung, die vom informellen Austausch im Kollegium, der Lektüre von Fachliteratur bis zur Teilnahme an diversen Fortbildungsveranstaltungen reichen. Das Angebot der Fortbildungsveranstaltungen ist in der Regel breit gefächert. Die Auswahl erfolgt primär von den Lehrpersonen selbst und auf Grundlage ihrer persönlichen beruflichen Entwicklungsinteressen und individuellen Bedürfnissen. Laut Feller und Stürgkh (2017, S. 7) kann sich im Unterschied zum „Wirksamwerden einer neuen Auswahl und Grundausbildung von Lehrern, [die] erst mit einer Verzögerung von 15 bis 20 Jahren im Schulbetrieb sichtbar wird", die Effektivität von Lehrer*innenfortbildungen bereits nach kurzer Zeit einstellen. Diese ist dann besonders nachhaltig, wenn es gelingt, „eine Nähe zur unterrichtlichen Praxis der Lehrpersonen herzustellen und die Relevanz der Fortbildungsinhalte zu verdeutlichen" (Lipowsky & Rzejak, 2021, S. 59). Dazu eignet sich z.B. die Arbeit mit phänomenologischen Vignetten.

Die phänomenologische Vignette: ein praxisnahes Professionalisierungsinstrument

Phänomenologische Vignetten sind nahe an der Praxis von Lehrer*innen angesiedelt. Als „erfahrungsbasierte Daten" (Agostini & Mian, 2019, S. 29) gewähren sie einen exemplarischen Blick auf das komplexe Unterrichtsgeschehen und illustrieren in verdichteter Sprache alltägliche Lehr-Lerngelegenheiten. Besonderes Augenmerk liegt auf den Erfahrungen handelnder Personen im Feld, die in einer miterfahrenden Haltung „im Vollzug, in einer konkreten Handlungssituation, in der sich für Menschen Tatsächliches

ereignet" (Schratz et al., 2012, S. 33), situativ erfasst werden. Mit ihrem phänomenologischen Zugang zu schulischen Erfahrungen eignen sich die prägnanten, narrativen Texte, um sinnlich-leibliche Wahrnehmungs- und Erfahrungsvollzüge beispielhaft zu veranschaulichen und diese auch für andere (neu) erfahr- und damit auch bearbeitbar zu machen. Vignetten können z.B. Pädagog*innen im Rahmen von Fortbildungen zum vertieften Nachdenken über die schulpädagogische Unterrichtspraxis anregen und die bereits im Berufsleben stehenden Lehrer*innen dabei unterstützen, ihr fachspezifisches methodisch-didaktisches Handlungsrepertoire, eingeschliffene Handlungsroutinen, Haltungen und Wirksamkeitsüberzeugungen mit Blick auf eigene Stärken und Schwächen kritisch zu befragen. Darüber hinaus lassen sich Vignetten dazu einsetzen, um die Wahrnehmung von Pädagog*innen zu schärfen, die professionelles Lehrer*innenhandeln allererst bedingt – und letztlich stets begleitet (Agostini, 2020, S. 22). Und last but not least laden Vignetten als „Klangkörper des Lernens" (Meyer-Drawe, 2012a, S. 17) dazu ein, sich vor dem Hintergrund alltäglicher Unterrichtsszenen auf die Suche nach Spuren (schulischen) Lernens zu begeben. Dieses Potenzial der phänomenologischen Vignette kann genützt werden, um die Professionalisierung von Lehrer*innen in Fortbildungen praxisnah zu fördern. Im Folgenden wird eine Beispielvignette präsentiert, die sich für die Initiierung von Professionalisierungsprozessen in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung eignet.

Beispielvignette Hannah und Julian

Die Schüler*innen einer ersten Klasse an einer Südtiroler Mittelschule (6. Schulstufe) haben den Auftrag, in ihren Heften auf einer leeren Seite Textaufgaben zu lösen, die Frau Rainer, ihre Lehrerin, auf die digitale Tafel projiziert hat. Es ist den Schüler*innen überlassen, wo und wie sie arbeiten. Hannah hat sich an eine Tischinsel im hinteren Teil des Klassenraumes gesetzt. Ihr Kopf ist tief über das Heft gebeugt. In der rechten Hand hält sie einen Bleistift, mit dem sie zügig in schöner Schrift Rechenwege und die daraus resultierenden Ergebnisse notiert. Zum Rechnen nimmt sie die Finger der linken Hand zu Hilfe, die sie der Reihe nach ausstreckt und dann wieder schließt. Dabei bewegt sie tonlos ihre Lippen. Auf dem Gesicht des Mädchens ist ein Lächeln zu sehen. Neben Hannah sitzt Julian, ein Mitschüler von Hannah, der ebenfalls mit dem Lösen der Textaufgaben beschäftigt ist. Seine Gesichtsmuskeln sind angespannt, seine Wangen leicht gerötet. Auf der vor ihm aufgeschlagenen Heftseite ist ein einziger Rechenweg zu sehen. Julian kaut auf seinen Lippen, hebt den Kopf und wirft einen Blick zur Tafel. Mit einem tiefen Seufzer nimmt er seinen Radiergummi und radiert das Geschriebene aus. Dabei murmelt er: „Ich kann das nicht."

Einsatzmöglichkeiten phänomenologischer Vignetten in der Lehrer*innenfortbildung

Die Arbeit mit phänomenologischen Vignetten wie der Beispielvignette lässt sich unterschiedlich gestalten (vgl. bspw. Agostini & Mian, 2019; Agostini, 2020; Saxer, 2022). Für das Anstoßen von Professionalisierungsprozessen im Rahmen praxisorientierter Lehrer*innenfortbildungen bieten sich vor allem das diskursive Lesen von Vignetten und das Verfassen von Vignettenlektüren an. Den Ausgangspunkt bilden in beiden Fällen Vignetten, mit denen sich ein Bezug zur Thematik der Fortbildungsveranstaltungen herstellen lässt. Als prägnante Deskriptionen von alltäglichen Lehr-Lerngelegenheiten tragen die narrativen Texte verdichtete Bedeutungen in sich, welche in einer Haltung des Hindeutens, die an Finlays (2009, S. 11) *pointing to* erinnert, behutsam ausgefaltet werden. Dabei liegt der Fokus auf dem Gegebenen, ohne dass eine Wahrheit herausgearbeitet und nach einer Wirklichkeit hinter diesem gesucht wird. Beim diskursiven Lesen von Vignetten Lesen erfolgen die Entfaltungsprozesse mündlich im Plenum oder in Gruppen, beim Verfassen von Vignettenlektüren individuell und in schriftlicher Form. Bei längeren Fortbildungsreihen können die teilnehmenden Lehrer*innen dazu angeregt werden, Vignetten auch selbst zu verfassen. Dazu bieten sich kollegiale Hospitationen in eigenen oder auch an fremden Schulen an. Beim Schreiben der Vignetten werden die Pädagog*innen gebeten, ihre miterfahrenden schulbezogenen Erfahrungen in Protokollen möglichst erfahrungsträchtig festzuhalten. So entstehen Rohvignetten, die später in den mehrteiligen Veranstaltungen im Plenum oder in Gruppen intersubjektiv evaluiert und in zeitintensiven rekursiven Schreibprozessen sprachlich verdichtet werden, so dass daraus finale phänomenologische Vignetten entstehen. Diese lassen sich – genauso wie einzelne vorgelegte finalisierte Vignetten – beim diskursiven Lesen oder dem Verfassen von Vignettenlektüren aus verschiedenen Perspektiven und unter Zuhilfenahme von theoretischen Referenzen reflexiv deuten. Im Laufe dieser qualitativen Datenauswertung eröffnen sich mannigfache Erfahrungsräume, die es den Pädagog*innen im Sinne des lebenslangen beruflichen Lernens ermöglichen, neue Erkenntnisse zu gewinnen

und ihre Professionalitätsentwicklung kontinuierlich fortzusetzen. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Einführung in die Arbeit mit phänomenologischen Vignetten innerhalb der Lehrer*innenfortbildung wird nun eine auf die Beispielvignette bezogene Vignettenlektüre vorgestellt und das Ausfalten der im narrativen Text verdichteten Bedeutungen schrittweise veranschaulicht. Dabei werden fortwährend Fragen aufgeworfen, welche die Leser*innen zum Weiterdenken anregen sollen.

Vignettenlektüre

Im Zentrum der beispielgebenden Illustration stehen Hannah und Julian, zwei Kinder einer ersten Klasse Mittelschule, die in einer Mathematikstunde damit beschäftigt sind, selbständig Textaufgaben zu lösen. Hannah zeigt sich als eine Schülerin, die zügig vorankommt und vermutlich Spaß am Lernen hat. Darauf lässt zumindest ihr Lächeln schließen, das beim Verschriftlichen der Rechenwege und der daraus resultierenden Lösungen sichtbar wird. Julian scheint bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrags ganz andere (Lern-)Erfahrungen zu machen. Seine Gesichtsmuskeln sind angespannt, seine Wangen leicht gerötet. Sind diese leiblichen Artikulationen eine Antwort auf den Versuch, die Textaufgaben zu lösen? Sollte das der Fall sein, drängt sich die Frage auf, ob die illustrierten leiblichen Expressionen ein Hinweis dafür sein könnten, dass der Schüler innerlich aufgewühlt ist. Zudem zeigt sich, dass der Bub auf seinen Lippen kaut. Ist das auch ein Zeichen dafür, dass der Schüler angespannt ist? Weiter erfahren wir, dass Julian das Geschriebene wieder ausradiert und dabei murmelt: „Ich kann das nicht." Fühlt er sich gestresst, vielleicht auch überfordert? Wenn ja, könnte das damit zusammenhängen, dass der Unterricht nicht an seinen individuellen Lernstand und seine persönlichen Lernbedürfnisse angepasst ist? Wie müsste der Unterricht gestaltet sein, damit sich Julian den Herausforderungen, die das Lösen der Textaufgaben mit sich bringen, besser stellen könnte? Wäre das Lehr-Lerngeschehen so zu gestalten, dass Julian das Lernen in dieser Situation leichter fällt? Wären Maßnahmen innerer Differenzierung eine Option? Für Wischer (2008, S. 716) ist innere Differenzierung ein „Versuch, den SchülerInnen im Rahmen ihrer Lerngruppe unterschiedliche Lernwege zu ermöglichen". Dabei erhalten sie idealerweise „gemäß ihrem unterschiedlichen Lerntempo, ihren eigenen Interessen, kognitiven Fähigkeiten oder Leistungen unterschiedliche Arten und Mengen von Lernmaterialien, Aufgabenstellungen und Zwischenlernziele" (Gehrer & Nusser, 2020, S. 168–169). Könnten diese didaktisch-methodischen Lehr-Lernstrategien dazu beitragen, dass Julian in der illustrierten Mathematikstunde (Lern-)Bedingungen vorfindet, die ihm das Lernen erleichtern? Würde er dann bessere Lernergebnisse erzielen und so wie seine Mitschülerin Hannah die Erfahrung machen, dass Lernen Freude bereiten kann?

Schlussbemerkungen

Der Beitrag hat verdeutlicht, dass die phänomenologische Vignette ein innovatives Professionalisierungsinstrument ist, das in der Lehrer*innenfortbildung wertvolle Impulse für die berufliche Weiterentwicklung von bereits im Berufsleben stehenden Pädagog*innen liefern kann. Mit ihrem engen Bezug zum Schulalltag öffnet sie ein Fenster zur schulpädagogischen Praxis, welche sie in verdichteter Sprache prägnant illustriert. Dadurch wird ein Bedeutungsüberschuss generiert, der sich in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung mit Blick auf die Thematik der Fortbildungsveranstaltungen unter Zuhilfenahme verschiedener Techniken der Vignettenauswertung, wie dem diskursiven Lesen von Vignetten und dem Verfassen von Vignettenlektüren, durch ein Hindeuten auf das Gegebene behutsam entfalten lässt. Vignetten wie die im Beitrag präsentierte Beispielvignette ermutigen die teilnehmenden Pädagog*innen immer wieder von Neuem, einen anderen Standpunkt einzunehmen und „den Anrufen einer vieldeutigen Welt Gehör zu schenken" (Agostini, 2016, S. 62). Auf diese Weise eröffnen sich zahlreiche Erfahrungsräume, die es Lehrer*innen im Sinne des lebenslangen, beruflichen Lernens ermöglichen, auf Basis der erfahrungsbasierten Daten neue Erkenntnisse zu gewinnen. Diese können unter Zuhilfenahme von theoretischen Referenzen erweitert werden. Damit verfügen phänomenologische Vignetten über das Potenzial, praxisorientierte Professionalisierungsprozesse in Gang zu setzen, die als besonders wirksam gelten. Unter diesem Gesichtspunkt liefern Vignetten einen wichtigen Beitrag für eine nachhaltige, berufliche Weiterentwicklung von Lehrpersonen, die es den ihnen ermöglicht, ihren Beruf über die gesamte Berufslaufbahn auf hohem Niveau zu praktizieren.

Literatur

Agostini, E. (2016). Lektüre von Vignetten. Reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge des Lernens. In. S. Baur & H. K. Peterlini (Hrsg.), *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Erfahrungsbericht.* StudienVerlag.

Agostini, E. (2020). *Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/innenhandeln.* StudienVerlag.

Agostini, E. & Mian, S. (2019). Phänomenologisch orientierte Vignette als Instrument der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung,* 19 (3), 25–30.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development.* Verfügbar unter https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev [23.05.2023]

Erlacher, W. & Kreis I. (2017). Der Lehrberuf – eine Profession! In. I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung.* StudienVerlag.

Fede, M. & Roszner S. (2023). Professionalität/Professionalisierung. In. M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaften in Begriffen, Theorien und Diskursen.* (S. 476-475). Springer VS.

Feller, W. & Stürgkh, A. (2017). *Was Österreichs Lehrer lernen. Angenda Austria. Vereinigung für wissenschaftlichen Dialog und gesellschaftliche Erneuerung.* Verfügbar unter https://www.agenda-austria.at/wp-content/uploads/2018/04/aa-paper-lehrerfortbildung.pdf [23.05.2023]

Finlay, L. (2009). Debating Phenomenological Research Methods. *Phenomenology & Practice 3* (1), S. 6-25.

Gehrer, K. & Nusser, L. (2020). Binnendifferenzierender Deutschunterricht und dessen Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung in der Sekundarstufe. *Journal for Educational Research Online,* 12(2), 166-189.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement.* London.

Keller-Schneider, M. (2016). Berufseinstieg, Berufsbiographie und Berufskarrieren. In. M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch.* (S. 277-298). Waxmann.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsunterstützter Leitfaden.* Bertelsmann Stifung. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Fortbildungen_fuer_Lehrpersonen_wirksam_gestalten.pdf [23.05. 2023]

Meyer-Drawe, K. (2012). Vorwort. In M. Schratz, J. F. Schwarz & T. *Westfall-Greiter, Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung.* Mit Beiträgen von Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose u.a. (S. 11-15). StudienVerlag.

Saxer, B. (2022). Innovative Instrumente zur Entwicklung der Lehrer*innenprofessionalität. Phänomenologisch orientierte Unterrichtsvignetten. Erziehung & Unterricht, 3+4, 209-216.

Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung.* Mit Beiträgen von Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose u.a. StudienVerlag.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration (BES).* Wellington.

Wischer, B. (2008). „Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers". *Erziehung & Unterricht,* 9-10. 714-722.

Hannelore Zeilinger
Johannes Dammerer
Pädagogische Hochschule Niederösterreich

Mentoring zwischen Theorie und Praxis – Professionalisierungsprozesse im Berufseinstieg

Hinführung

Professions- und Professionalisierungsforschung bieten wissenschaftliche Kriterien für gelingenden Unterricht und versuchen, den vielschichtigen Begriff der Lehrer*innenkompetenz in empirisch belegten, theoretischen Modellen abzubilden. Dem gegenüber steht die von Paradoxien und Antinomien (Helsper, 2016) geprägte schulische Praxis – im Kontext des vorliegenden Erkenntnisinteresses, insbesondere die Berufseinstiegsphase, in der beginnende Lehrpersonen bedürfnisorientiert von Mentoratspersonen begleitet werden. Die Wissenschaft ist hierbei notwendiger Bezugspunkt und bietet Orientierung bei der kriteriengeleiteten Rückmeldung an beginnende Lehrpersonen und der Dokumentation ihres professionellen Handelns. Mentoring versucht sich laut folgendem Beitrag im Spannungsfeld von theoretischen Zugängen aus der Wissenschaft und schulischer Praxis zu verorten und als Form der Lehrer*innenbildung Bindeglied oder Mittler von Theorie und Praxis zu sein. In Österreich bekommen Mentor*innen bei der Einschätzung von Lehrer*innenarbeit Kriterien (Items) in Form einer Dokumentations- und Reflexionsgrundlage zur Verfügung gestellt.[20] Diese sind wissenschaftlich begründet, denn sie stützen sich – wie empirisch belegt werden konnte (Zeilinger & Dammerer, 2022b) – auf Modelle der Professionalisierungsforschung. Die diesem Beitrag zugrundeliegende Studie versuchte die Theorie-Praxis Verhältnisse nach Folgendem Schema zu evaluieren: Im Zuge einer qualitativen Erhebung (n=83) sollte erkundet werden, wie die theoretisch fundierten Items in ihrer praktischen Anwendung von Mentor*innen operationalisiert und realisiert werden. Gemäß den vorliegenden Erkenntnissen kommt dieser Form der Begleitung im Kontinuum der Lehrer*innenbildung eine besondere Rolle zu, da die schulische Praxis, als ultimativer Bezugspunkt für die Theorie, und angeleitete, kriteriengeleitete Reflexionsprozesse, diverse Wege für Professionalisierung und Kompetenzentwicklung eröffnen. Die spezifischen Anforderungen im Berufseinstieg und die daraus resultierenden reziproken Professionalisierungspozesse zu thematisieren und den Versuch anzustellen, die systemischen und individuellen Anforderungen an Lehr- und Mentoratspersonen im Berufseinstieg unter den aktuellen gesetzlichen Bedingungen in Bezug auf Theorie und Praxis zu modellieren, stellt das übergeordnete Forschungsvorhaben dar.[21] Der nachfolgende Beitrag fokussiert – bezugnehmend auf das Tagungsthema – auf die Fragestellung: Wie viel Wissenschaft braucht Lehrer*innenbildung, in concreto Mentoring als Subkategorie oder Sonderform der Lehrer*innenbildung? Wie können Theorien und die aus ihnen abgeleiteten Kriterien aus der Professionalisierungsforschung den Mentor*innen unter den gegebenen gesetzlichen Bedingungen in der schulischen Realität nützlich sein?

Kontext

Neu eintretende Lehrpersonen absolvieren in der ersten Phase ihrer Berufstätigkeit zwölf Monate lang die Induktionsphase. Während dieser Zeit werden sie von einer Mentoratsperson begleitet, deren Funktion laut Bundesgesetzblatt, ausgegeben am 27.12.2013, in Kraft tretend mit 1. September 2019, in §39 definiert ist. Im Rahmen der beratenden, begleitenden, unterstützenden und beobachtenden Funktion führte die Mentorin beziehungsweise der Mentor während dieser Zeit – in der bis 31. August 2022 geltenden gesetzlichen Rahmung – ein Entwicklungsprofil. Außerdem wurde bis spätestens drei Monate vor Ablauf der Induktionsphase durch die Mentoratsperson ein Gutachten für die Vertragslehrperson in der Induktionsphase zum Verwendungserfolg erstattet. Die Schulleiterin oder der Schulleiter hatte aufgrund dieses Gutachtens sowie aufgrund eigener Wahrnehmungen über den Verwendungserfolg der Vertragslehrperson in der Induktionsphase der Personalstelle schriftlich zu berichten (§ 39 BGB). Gemäß § 39 Abs. 7 VBG war demnach die Verlängerung des Dienstverhältnisses über die Dauer der Induktionsphase hinaus nur dann wirksam, wenn

[20] Erlass BMBWF 2022-0.724.518 vom 21. Oktober 2022

[21] Im begrenzten Umfang dieses Beitrags kann auf diesen Entdeckungszusammenhang nicht eingegangen werden. Es sei deshalb an dieser Stelle auf die Studien von Zeilinger und Dammerer (2023) und Zeilinger und Dammerer (2022b) verwiesen, welche den Entwurf einer Modellierung von Lehrer*innenkompetenz im Berufseinstieg als einen Rahmen für das Denken und Diskutieren anbieten.

der Verwendungserfolg in der Induktionsphase mit „durch besondere Leistungen erheblich überschritten" oder „aufgewiesen" beurteilt wurde. Die Dienstrechts-Novelle 2022, im Bundesgesetzblatt BGBl. I Nr. 137/2022, ausgegeben am 28.07.2022, brachte jedoch Neuerungen betreffend die Induktionsphase (§§ 39 und 39a VBG). Die Verpflichtung der Mentoratsperson zur Erstellung eines Entwicklungsprofils und zur Erstattung eines Gutachtens zum Verwendungserfolg entfallen nunmehr. Der Bericht der Schulleitung über den Verwendungserfolg gilt als wesentliche Grundlage für die weiteren Personalmaßnahmen der Bildungsdirektion bzw. für Personalentwicklungsmaßnahmen der Schulleitung, insbesondere im Rahmen der Fort- und Weiterbildungsplanung (§ 213e BDG 1979, § 44a Abs. 6 VBG). Der Aufgabenbereich Mentoring umfasst (wie bisher, § 39a Abs. 3 VBG) Beratung bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts, Analyse und Reflexion der Tätigkeit der Vertragslehrperson in Unterricht und Erziehung, erforderliche Anleitung, Unterstützung in der beruflichen Entwicklung (und nunmehr ausdrücklich auch bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen) sowie Hospitation im erforderlichen Ausmaß. Ungeachtet des Entfalls der Verpflichtung zur Erstellung eines Entwicklungsprofils und eines Gutachtens wird Mentor*innen empfohlen, die im Rahmen des Mentoring gesetzten Maßnahmen in knapper Form zu dokumentieren und zu einzelnen Aspekten der Leistung der Vertragslehrperson in der Induktionsphase Aufzeichnungen zu führen, damit die Rücksprache mit der Schulleitung anlässlich der Erstellung des Berichtes über den Verwendungserfolg fundiert stattfinden kann. Dazu wurde eine Dokumentationsunterlage mit Erlass BMBWF-712/0029-II/12/2019 übermittelt.[22]

Kriteriengeleitete Begleitung im Mentoring

Es könnte den Anschein erwecken, dass ein Kriterienkatalog einen Qualitätsmaßstab darzustellen versucht, nach dem Lehrpersonen streben sollten, was jedoch entkräftet werden muss. Kriterienkataloge zu gutem Unterricht sind in zweierlei Hinsicht problematisch: Sie sind auf „unterschiedlichen Abstraktionsebenen formuliert" (Baer et al., 2011, S. 90) und zudem erschweren die nicht einheitlichen Begrifflichkeiten eine Vergleichbarkeit. Deshalb ist festzuhalten: Erfolgreiches Unterrichten ist „nicht gleichzusetzen mit einer maximalen Ausprägung aller Merkmale, da Defizite mit Stärken in anderen Bereichen kompensiert werden können" (Baer et al., 2011, S. 90). Kriterienkataloge guten Unterrichts vernachlässigen darüber hinaus oftmals fachspezifische Aspekte, beschränken sich auf allgemeine didaktische Hinweise (Baer et al., 2011) und ziehen die „Werteorientierungen und Grundhaltungen der Lehrkraft" (Braunsteiner et al., 2018, S. 10) nicht ausreichend in Betracht. Wie empirisch belegt werden konnte (Zeilinger & Dammerer, 2022b) trägt die angebotene Reflexions- und Dokumentationsgrundlage Modellen der Professionalisierungsforschung[23] ebenso Rechnung wie Ansprüchen an kompetenzorientiertes, professionelles pädagogisches Handeln. Guter Unterricht, der Lernen ermöglicht, kann auf sehr unterschiedliche Weise erteilt werden und ein rezeptartiges Befolgen von Kriterienkatalogen soll weder das Ergebnis der hier zusammengefassten Studie noch die Zielsetzung der angebotenen Arbeitsunterlage sein. Vielmehr ist die Kompetenz der Lehrperson der bedeutendste Einflussfaktor und diese kann sich auf vielfältige Weise manifestieren. Die Arbeitsunterlage soll als ressourcenorientiertes Papier den Blick der Mentorinnen und Mentoren schärfen und konkretes Feedback gemäß den festgelegten Kriterien erleichtern. Besonders erfahrene Lehrpersonen haben – wie es bereits von O'Hear (1988) dargelegt wurde, unbewusste Kompetenz für viele Bereiche des pädagogischen Handelns entwickelt, Kompetenz, die sie subjektiv auch vorwiegend auf ihr Erfahrungswissen zurückführen. Neuweg (2022, S. 135) verortet diese Vorstellung in der Denkfigur der Erfahrung, die davon ausgeht, dass

> *das Können von Lehrkräften sich vorrangig durch Erfahrungen ausformt, dabei nicht nur Routinen, sondern vor allem auch flexible Muster entstehen, die ein intuitiv-improvisierendes Handeln auf der Grundlage impliziten Wissens ermöglichen, solche Lernprozesse durch die Beschulung mit expliziten Regeln kaum wirkungsvoll unterstützt werden können, [und] die wirksamste Form der Lernunterstützung dagegen in der Etablierung von Meisterlehrerprozessen und in der Teilhabe an Praktikergemeinschaften besteht.* (Neuweg, 2022, S. 135)

[22] Erlass des BMBWF 2022-0.724.518

[23] EPIK-Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (Schratz et al., 2007); Heuristisches Modell beruflicher Entwicklungsaufgaben im berufsbiografischen Verlauf (Keller-Schneider, 2020a); Kompetenzen von Lehrenden (Schocker-von Ditfurth, 2002), Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2011).

Mentoring ist dialogisch. Konkretes und nützliches Feedback sowie das Führen von Reflexionsgesprächen im Mentoring-Prozess erfordert eine Verbalisierung beobachteter und nicht beobachteter Phänomene des Unterrichtshandelns. So führt auch Schrittesser (2023, S. 181) aus, dass Mentor*innen in ihrer Funktion als „teacher educators" unter anderem „professionstheoretisch begründen können – auch um zu beurteilen, ob die Mentees für die Ansprüche und Herausforderungen der Profession geeignet sind". Die Items sind in diesem Zusammenhang Orientierungshilfe, denn sie liefern differenzierte Begriffe, also die nötige Fachsprache und regen folglich in der Beratungspraxis auch Mentorinnen und Mentoren an, sich in Reflexionsprozessen mit ihrem eigenen professionellen Handeln auseinanderzusetzen. Das komplexe Kompetenz- und Anforderungsprofil von Mentoratspersonen – wie es beispielsweise bei Keller-Schneider (2022; 2020a; 2020b), Clarke et. al. (2014), Hobson et al. (2009), Helsper (2001), Schrittesser (2023), Führer und Cramer (2020) und Dammerer (2019a) diskutiert wird – im Rahmen dieses Kurzbeitrags ausreichend zu beschreiben ist unmöglich. Fest steht, dass Mentoratspersonen im Umgang mit den in der Arbeitsunterlage gebotenen Kriterien gefordert sind, ihnen aber auch ermöglicht wird, diese als Referenzrahmen zu verwenden. So kann nicht nur theoriegeleitetes Begleiten, sondern auch eine Beratungspraxis entstehen, die sich durch Lösungsorientierung, Lernbereitschaft, Selbstreflexion, Vertrauen, Transparenz und Symmetrie auszeichnet (Zeilinger & Dammerer, 2022a). Mentoring setzt voraus, die eigene Rolle konstant zu reflektieren, aber auch über Wissen darüber zu verfügen, „wie Reflexion angeleitet und gestaltet werden kann" (Schrittesser, 2023, S. 182). Vor dem Hintergrund von dem bei Clarke et al. (2014) beschriebenen Konzept der Mentor*innen als *Supporters of Reflection* könnte die vorliegende Arbeitsunterlage im Mentoring ein zentrales Element hinsichtlich der Entwicklung von Reflexions- und Kritikfähigkeit von beginnenden Lehrpersonen darstellen und nicht nur Referenzrahmen, sondern auch Weiterentwicklungs- und Reflexionsgrundlage sein und die Kompetenzentwicklung und Professionalisierung von Mentorinnen und Mentoren sowie Mentees fördern. Ergänzend sei angeführt, dass diese Arbeitsunterlage in der Folge auch die Schulleitung dabei unterstützen soll, die Inhalte im Bericht zu begründen und mit Mentoratsperson und beginnender Lehrperson in den differenzierten Diskurs zu treten.

Eine Erwartungshaltung an Mentor*innen ist es, dass sie als „teacher educators" (Schrittesser, 2023, S. 181) agieren und das im Kontext des vorliegenden Erkenntnisinteresses in der Phase des Berufseinstiegs. Bedingt durch äußere Faktoren wie den aktuell vorherrschenden Lehrkräftemangel (Huber & Lusnig, 2022) sind die Anforderungen in dieser Phase in ihrer Komplexität stetig steigend und es ist notwendig, Strukturen und Maßnahmen zu schaffen, um den Berufseinstieg besonders zu unterstützen (Huber & Lusnig, 2022). Beginnende Lehrpersonen führen ihren beruflichen Auftrag in voller Eigenverantwortung aus. Sie kommen aus der Ausbildungssituation, in der es für sie üblich und gewohnt war, beurteilt zu werden und stets direktes Feedback zu erhalten. Unter Umständen befinden sie sich sogar noch in der Ausbildungssituation, da sie noch vor ihrem Abschluss in den Lehrberuf eingetreten sind. So kann – so wie es auch Keller-Schneider (2016) postuliert, das Fehlen einer Fremdbeurteilung im Berufseinstieg auch als besondere Herausforderung wahrgenommen werden. Beginnende Lehrpersonen führen ihre Tätigkeit unmittelbar und in voller Eigenverantwortung aus und beginnen mangels einer direkten Beurteilung oder eines Ausbildungszieles selbst einen „zu verantwortenden Referenzrahmen[s]" (S. 286) zu entwickeln. „Dieser bietet Leitplanken als Orientierungshilfe, um die komplexen Anforderungen zufriedenstellend erfüllen zu können" (Keller-Schneider, 2016, S. 286). Diese Gesamtverantwortung führt laut Keller-Schneider (2016) zu einer Vielfalt an Anforderungen, die in der Ausbildungssituation kaum erfahrbar zu machen sind (Keller-Schneider, 2016, S. 285-286). Auch laut Hericks et al. (2018, S. 52) ist dies strukturbedingt nicht möglich. Im Kontext dieser Argumente wird deutlich, dass kriteriengeleitetes Mentoring hier ein Anhaltspunkt sein kann, um Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen und auch bewältigte Herausforderungen zu dokumentieren.

Ausblick

Mentoring braucht neben den vielfach genannten Attributen auch theoriegeleitetes Begleiten, um in beginnenden Lehrpersonen jene Kritik- und Reflexionsfähigkeit zu fördern, die im Kontext zeitgemäßer Lehrerkompetenzmodelle Teil des professionellen Habitus sein muss. Sich nicht systematisch mit Feedback, Kritik und Reflexionsprozessen auseinanderzusetzen wäre ein direkter Widerspruch zu dem vorherrschenden Ideal an ein Professionsbewusstsein, einem reflektierten Rollenverständnis und einer beruflichen Identität, die nach immerwährender Weiterentwicklung und Professionalisierung strebt.

Literatur

Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldimann, T., Larcher, S., & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Personen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*(1), 85–117.

Baumert, J., & Kunter, S. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.

Braunsteiner, M.- L., Fischer, C., Kernbichler, G., Prengel, A., & Wohlhart, D. (2018). Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & Ch. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2018*, *Band 2*, *Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 19–62). Leykam. http://doi.org/10.17888/nbb2018-1.4

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013) Teil 1, Nr. 211: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdfsig

Bundesgesetzblatt BGBl. I Nr. 137/2022, Dienstrechts-Novelle 2022, ausgegeben am 28.07.2022: https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2022/137

Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in Teacher Education. *Review of Educational Research, 84* (2), 163-202. https://doi.org/10.3102/0034654313499618

Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.). (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10. Studienverlag.

Dammerer, J. (2019a). Rolle und Funktion von Mentorinnen und Mentoren im Kontext PädagogInnenbildung Neu: Eine qualitative Studie. R*&E-SOURCE Online Journal for Research and Education, Ausgabe 12*, 2019.

Dammerer, J. (2019b). Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. *R&E-SOURCE Online Journal for Research and Education, Ausgabe 15*, 2019.

Führer, F.-M., & Cramer, C. (2021). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 113–126). Waxmann.

Graf, N., & Edelkraut, F. (2017). Mentoring: Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer (2. Aufl.). Springer Gabler.

Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Julius Klinkhardt.

Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1* (3), 7–15.

Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2018). Was Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg bewegt – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen aus dokumentarischer Perspektive. In R. Bohnsack, N. Hoffmann, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typen-bildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und Methodologie* (S. 51–67). Barbara Budrich.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25* (1), 207–216. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001

Huber, S. G., & Lusnig, L. (2022). Personalmangel in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Problemlagen, Hauptursachen und Lösungsansätze – ein Überblick zum Diskurs über den Lehrkräftemangel in Schulen. *#schuleverantworten, 2*(3), 49–64. https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a244

Keller-Schneider, M. (2022). Anforderungen an Mentoratspersonen in der Induktion und der Bedarf an die eigene Professionalisierung. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 133–144). Studienverlag.

Keller-Schneider, M. (2020a). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2. Aufl.). Waxmann.

Keller-Schneider, M. (2020b). Und nun bin ich Lehrer/in! – Herausforderungen für berufseinsteigende und mentorierende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen. wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10. (S. 41–58). Studienverlag.

Keller-Schneider, M. (2016). Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin* (S. 277–298). Waxmann.

Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung: Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.

O'Hear, A. (1988). *Who Teaches the Teachers*? London: Social Affairs Unit.

Schocker-v. Ditfurth, M. (2002). *Unterricht verstehen. Medienpaket zur Förderung reflektierter Unterrichtspraxis. Modul 1: Erfahrungswissen reflektieren und den eigenen Unterricht weiterentwickeln*. Goethe Institut.

Schratz, M., Schrittesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A., & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). *Journal für LehrerInnenbildung, 2,* 70–80.

Schrittesser, I. (2023). Mentor*innen als „Teacher Educators". In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 14. (S. 179–186). Studienverlag. DOI: 10.53349/oa.2022.a2.160

Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2023). Zur Modellierung von Lehrer*innen-Kompetenz im Berufseinstieg. Systemische und individuelle Anforderungen an beginnende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 14. (S. 84–100). Studienverlag. DOI: 10.53349/oa.2022.a2.160

Zeilinger, H., & Dammerer, J. (2022a). Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen und begutachten. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 235–258). Studienverlag.

Zeilinger, H., & Dammerer, J. (2022b). *Lehrerarbeit messen - Professionalität weiterentwickeln. Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen, einschätzen und im Dialog reflektieren. Ein Kompetenzmodell für beginnende Lehrpersonen*. Beltz Juventa.

Robert Baar Universität Bremen
Bisera Mladenovska

Berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen aus Sicht von Seiteneinsteiger*innen: „Das wäre noch ausbaufähig."

Einleitung und Fragestellung

Um dem aktuellen Lehrerkräftemangel in Deutschland entgegenzuwirken, ergreifen die Kultusbehörden der Bundesländer verschiedene Maßnahmen, von denen der Quer- und Seiteneinstieg die wohl prominenteste darstellt. Obwohl sich die Kultusministerkonferenz auf bestimmte Mindestanforderungen verständigt hat (KMK, 2013), gestalten sich die Bedingungen für eine Einstellung der Interessent*innen sowie die Programme zu deren (Nach-) Qualifizierung zwischen den einzelnen Bundesländern höchst unterschiedlich (Gehrmann, 2023, 39ff.). Der Stadtstaat Bremen beispielsweise verfügt allein über drei verschiedene Wege, auf denen Personen ohne grundständiges Lehramtsstudium als *Quer*einsteiger*innen in die Schulen gelangen können.[24] Sie reichen von der Nachqualifizierung durch einen 18-monatigen Vorbereitungsdienst über ein 24-monatiges, berufsbegleitendes Qualifizierungsmodell bis zu einem Programm, bei dem Quereinsteiger*innen über einen Zeitraum von dreieinhalb Jahre ebenfalls schon als Lehrkraft arbeiten und, zusätzlich zur Qualifizierung im Landesinstitut für Schule, universitäre Begleitstudien absolvieren (Senatorin HB 2023). Absolvent*innen aller drei Modelle werden nach erfolgreichem Abschluss ihren traditionell ausgebildeten Kolleg*innen gleichgestellt. Anders bei den Programmen für *Seiten*einstiger*innen, die parallel zu ihrer Lehrtätigkeit über einen Zeitraum von zwei Jahren Fortbildungen besuchen. Nach erfolgreichem Abschluss münden sie i.d.R. zwar ebenfalls in ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis ein und übernehmen die gleichen Aufgaben wie ihre Kolleg*innen an der Schule, werden dabei allerdings schlechter eingestuft als grundständig ausgebildete Lehrkräfte oder Quereinsteiger*innen.

Insgesamt erscheint der Forschungsstand zu Quer- und Seiteneinsteigenden und deren Bedeutung für Schule und Unterricht ausbaufähig (Porsch, 2021), auch wenn mittlerweile durchaus einzelne Befunde bspw. zu Motiven für den Wechsel in den Lehrberuf oder zu den mit einem solchen verbundenen Herausforderungen vorliegen (z.B. Rotter & Bressler, 2019; Bellenberg et al., 2020; Beck, 2023; Damm, 2023). Forschungserkenntnisse zu den Qualifizierungsmaßnahmen, die über eine deskriptive Bestandaufnahme der verschiedenen Formate hinausgehen, liegen bislang nicht vor, obwohl diesen vor dem Hintergrund der Gefahr einer De-Professionalisierung des Lehrberufs durch die Programme (bspw. die Stellungnahme der Kommission für Grundschulforschung aus dem Jahr 2017) eine besondere Bedeutung zukommt. Der vorliegende Beitrag, der auf einer qualitativen Studie basiert, widmet sich diesem Desiderat, indem er die Sichtweisen von Seiteneinsteiger*innen auf verschiedene Qualifizierungsangebote ins Visier nimmt. Leitende Fragen dabei sind: Welche Angebote und Praktiken werden von den Befragten als Qualifizierungsmaßnahmen wahrgenommen und wie bewerten sie die bestehenden formalen Programme vor dem Hintergrund des eigenen, selbst wahrgenommenen Professionalisierungsbedarfs?

Stichprobe und Studiendesign

Im Rahmen des Forschungsprojekts InkluSE*BHV (Inklusive Schulentwicklung in der Stadtgemeinde Bremerhaven)[25] wurden insgesamt 16 problemzentrierte Einzelinterviews (Witzel 1982) mit Seiteneinsteiger*innen geführt, die an verschiedenen Grund- und Oberschulen in sozioökonomisch stark benachteiligten Lagen arbeiten. Die Proband*innen weisen unterschiedliche Berufserfahrungen und Studienabschlüsse auf, die von *Public Health* über Kulturmanagement, Industriedesign, Polonistik und Soziologie bis zu Rehabilitationspädagogik, Gesang und Kunsttherapie reichen, und sind unterschiedlich lang (zwischen wenigen Monaten bis zu mehreren Jahren) als Lehrer*innen tätig. Die offen gestalteten Interviews hatten eine

---

[24] Mit *Quereinsteiger*innen* werden Personen bezeichnet, die kein Lehramtsstudium absolviert haben, nun aber ein Referendariat durchlaufen bzw. ein solches bereits abgeschlossen haben. *Seiteneinsteiger*innen* verfügen ebenfalls über einen anderen Studienabschluss als ein Lehramtsstudium, münden aber ohne absolvierten Vorbereitungsdienst in den Schuldienst ein.

[25] Nähere Informationen zum Projekt finden sich unter https://www.uni-bremen.de/fb12/arbeitsbereiche/abteilung-b-schulpaedagogik-didaktik/elementar-und-grundschulpaedagogik/forschung-und-projekte.

Dauer von 45 bis 90 Minuten und wurden z.T. vor Ort an den Schulen, z.T. – aufgrund pandemiebedingter Kontaktbeschränkungen – über ein digitales Videotool geführt. Übergreifendes Ziel der Gesamtstudie war es, das Professionsverständnis und die Handlungsorientierungen von Seiteneinsteiger*innen an Schulen in sozioökonomisch benachteiligten Stadteilen zu eruieren (ausführlicher hierzu: Baar & Mladenovska 2023). Die vollständig transkribierten Interviews wurden mit der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1998) offen, axial und selektiv codiert und ausgewertet. Der eingesetzte Leitfaden beinhaltete explizite Fragen zu Unterstützungs- und Qualifizierungsprogrammen, deren Auswertung ins Zentrum dieses Beitrags gerückt wird. Darüber hinaus werden auch Passagen in die Analyse einbezogen, in denen die Befragten von sich aus auf institutionalisierte Qualifizierungsprogramme und/oder informelle Unterstützungssysteme zu sprechen kamen.

Institutionalisierte und informelle Qualifizierungsfelder

Die Interviewpartner*innen berichten von institutionalisierten Formen der Nachqualifizierung in Form wöchentlich, z.T. auch zwei- oder dreiwöchentlich stattfindender Fortbildungen, die von Coachingangeboten, Mentor*innenprogrammen sowie Hospitationen und Beratungen durch die Schulleitung flankiert werden. Diese Maßnahmen sind formal organisiert, d.h., sie sind als offizielle, regelmäßig stattfindende Angebote ausgewiesen. Non-formal, dennoch institutionalisiert findet eine Professionalisierung auch über die gemeinsame Planung von Unterricht und den Austausch über pädagogische Maßnahmen in Jahrgangs- und/oder Klassenteams statt. Daneben berichten die Seiteneinsteiger*innen sehr häufig von non-formalen Formaten: Während Fortbildungskurse z.T. als theorielastig und vom Schulalltag abgekoppelt wahrgenommen werden, Coaching-Angebote nicht von allen Proband*innen genutzt und manche Mentor*innen sich aus verschiedenen Gründen (Zeitmangel, Ablehnung des Modells Seiteneinstieg) ihrer Aufgabe verweigern, findet mit erfahrenen, als sympathisch bezeichneten Kolleg*innen ein reger Austausch statt. So berichtet bspw. Frau Kappler[26]: *„Also ich hab jetzt eine Kollegin im Team, die ist schon älter, die find ich total klasse und die unterstützt mich auch. Also auch so mit Material.*" Es gibt aber auch Seiteneinsteiger*innen, die – trotz des formal bestehenden Angebots – davon sprechen, allein gelassen zu werden. Sie monieren eine *„Zwei-Klassen-Gesellschaft*" (Frau Heyne, Z. 160) und berichten davon, als unfähig und als Belastung wahrgenommen zu werden: *„Wir haben hier wieder einen, der macht nichts und der kann nichts.*" (Herr Fink, Z. 544) Die ablehnende Haltung des Kollegiums, die mit der Ignoranz gegenüber in anderen Berufsfeldern erworbenen Qualifikationen einhergeht, markiert Hierarchien, die die Seiteneinsteiger*innen daran hindern, kollegiale Kooperationsbeziehungen einzugehen und deren non-formales Professionalisierungspotential zu nutzen.

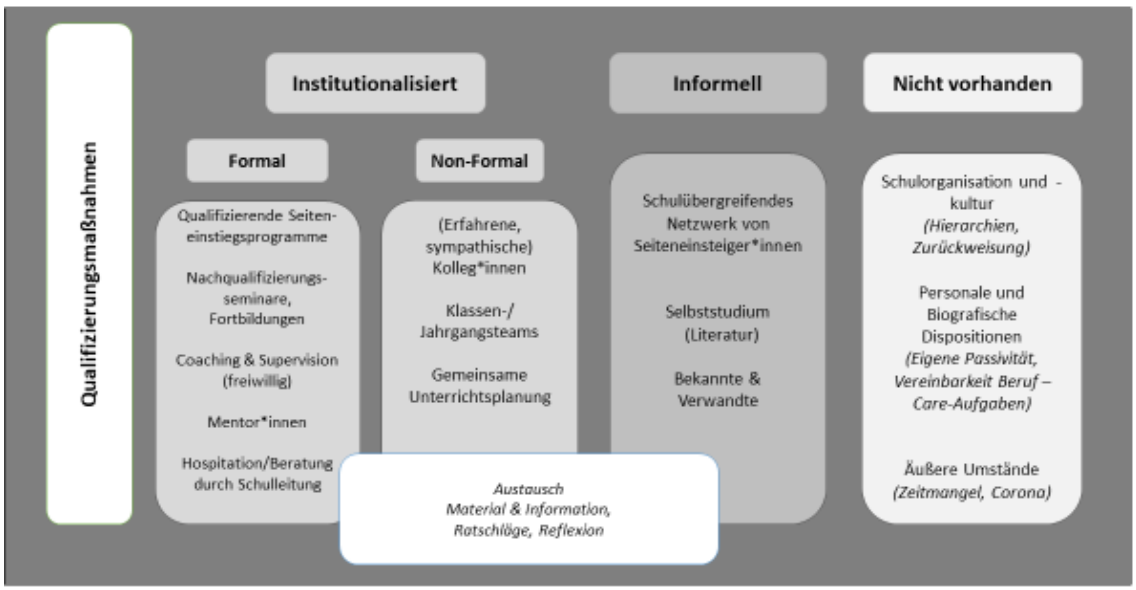


*Abb. 1: Qualifizierungsfelder für Seiteneinsteiger*innen (Quelle: Eigene Darstellung)*

[26] Bei den Namensangaben handelt es sich um Pseudonyme.

Bewertung der institutionalisierten Nachqualifizierungsprogramme
Die institutionalisierten Fortbildungsangebote werden vor allem als Raum für den Austausch mit anderen Seiteneinsteiger*innen geschätzt: *„Also, das Quereinsteigerseminar finde ich erst mal so gut, […] vor allem, wenn man sich ja auch mit anderen Personen austauschen kann, die jetzt quasi einen neuen Start in dem Bereich machen.*" (Frau Lauber, Z. 207ff.) Frau Rieger argumentiert ähnlich: *„Wir sitzen da irgendwie alle in einem Boot.*" (Z. 60) Sie betont den Austausch zur Unterrichtsplanung oder den Umgang mit pädagogisch herausfordernden Situationen und konkretisiert damit den Gewinn, den sie aus dem Veranstaltungsformat für ihre eigene Professionalisierung ziehen kann. Herr Fink rekurriert auf Unterrichtsmethoden, die er dort kennenlernt und die sein methodisches Repertoire erweitern. Er resümiert: *„Also, es macht Spaß.*" (Z. 52). Frau Kappler erscheint dahingegen nicht ganz so zufrieden: *„Aber ich finde, das wäre noch ausbaufähig. Weil man ja oft auch fachfremd unterrichten muss, dass es da noch mehr Unterstützung geben würde.*" (Z. 75f.) Gerade zu Beginn der Tätigkeit erscheinen die Veranstaltungen nicht kongruent zu den Bedarfen der Seiteneisteigenden. Herr Weiß fühlt sich *„ins kalte Wasser geworfen*" (Z. 117) und auch Frau Herrmann konstatiert: *„Also da hätte ich mir natürlich schon mehr Hilfestellung am Anfang erwünscht. Also, wie strukturiere ich die Schulstunde, am Ende Sicherung.*" (Z. 107ff.) Frau Rieger kritisiert die inhaltliche Strukturierung der Fortbildungsmaßnahmen: *„Am Lehrerfortbildungsinstitut gab es dann eine einjährige Fortbildung. […] Das Konzept war aber einfach noch nicht ausgereift und so eine Fortbildung wie Klassenraummanagement hatte ich dann nach fast* ***einem*** *Jahr. Also, es war einfach nicht gut strukturiert. […] Alles andere war* learning by doing.*"* (Z. 88ff.) Frau Heyne kritisiert die Fortbildung darüber hinaus in Bezug auf die mit ihr verbundene Arbeitsbelastung. Das Programm bezeichnet sie als *„unheimlich hart.*" Sie berichtet: *„Eine Kollegin hat ja auch abgebrochen. Ich verstehe warum. Eine war ein halbes Jahr krank. Das ist einfach sehr, sehr hart, weil es unheimlich viel Arbeit ist.*" (Z. 925). Gerade dann, wenn die Programme stark kritisiert werden, wird auf die Bedeutung weiterer Qualifizierungsfelder (Mentor*innen, Schulleitung, Kolleg*innen) verwiesen. Darauf, dass diese von einem Teil der Seiteneinsteiger*innen ebenfalls als problematisch erlebt werden, wurde weiter oben schon verwiesen.

Fazit und Perspektiven
Im Datenmaterial werden mehrere Hindernisse für die (Nach-)Qualifizierung der Seiteneinsteiger*innen sichtbar. Diese lassen sich einerseits auf formal-organisatorischer, andererseits auf informell-schulkultureller Ebene verorten. Auf der *formal-organisatorischen* Ebene ist festzustellen, dass einige Seiteneinsteiger*innen nicht über die formale Qualifikation verfügen, um in Programme für den Quereinstieg aufgenommen zu werden und sich auf eine Weise nachträglich zu qualifizieren, mit der sie am Ende traditionell ausgebildeten Lehrkräften gleichgestellt werden. Die institutionalisierten, formalen Qualifizierungsangebote werden z.T. als wenig hilfreich, unstrukturiert und praxisfern bezeichnet. Hinzu kommt die zeitliche Belastung durch den Besuch der Fortbildungen neben dem Unterrichten: *„Das [ist] nicht mehr zu schaffen.*" (Frau Kist, Z.173) Auch andere Formate, die der Nachqualifizierung dienen (Mentor*innenprogramme, Betreuung durch die Schulleitung etc.), finden aufgrund eines hierfür zu gering bemessenen Zeitkontingents oftmals nicht im gewünschten Umfang und in der als notwendig erachteten Intensität statt. Mindestens genauso erschwerend für die Nachqualifizierung sind *informell-schulkulturelle* Gründe: Hierarchien zwischen traditionell ausgebildeten und seiteneinsteigenden Lehrkräften, damit verbundene Abwertungen sowie die Nicht-Anerkennung zwar vorhandener, allerdings als schulfremd und damit wertlos deklarierter Kompetenzen führen dazu, dass eine Professionalisierung im Rahmen einer kollegialen, kokonstruktiven Lerngemeinschaft nicht stattfindet.
Um die Nachqualifizierung von Seiteneinsteigenden in den Lehrberuf zu gewährleisten, bedarf es, so die aus der Studie ableitbaren Implikationen, zum einen einer sowohl inhaltlichen als auch organisatorischen Überarbeitung bestehender Programme und Strukturen, damit diese die individuellen Bedarfe stärker als bislang berücksichtigen. Zum anderen erscheint es notwendig, dass Seiteneinsteiger*innen von Anfang an als vollwertige Mitglieder der professionellen Lerngemeinschaft in das Kollegium integriert werden. Hierzu wäre es sinnvoll, dass sich Kollegien gezielt und reflexiv mit dem Thema Seiteneinstieg und den damit verbundenen Chancen sowie Herausforderungen auseinandersetzen. In einem von gegenseitiger Wertschätzung geprägtem Setting, das die Unterschiede zwischen Seiteneinsteigenden und klassisch ausgebildeten Lehrkräften als egalitäre Differenz betrachtet, sollte es möglich sein, dass alle am Schulleben Beteiligten ihre vielfältigen, auch fachfremd erworbenen Kompetenzen als besondere Ressource einbringen und gleichzeitig kooperativ und kollaborativ das für die Tätigkeit notwendige Professionswissen auf- bzw. ausbauen.

Literatur

Baar, R. & Mladenovska, B. (2023). „Ihr seid doch keine richtigen Lehrer." Kooperation in der Schule aus Sicht von Seiteneinsteiger*innen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise* (385-404), Klinkhardt. doi.org/10.35468/6034-22

Beck,T. (2023). Professionalisierung in Zeiten einer Bedarfskrise – eine Betrachtung von besonderen Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von Seiteneinsteiger:innen in Sachsen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise* (333-350), Klinkhardt. doi.org/10.35468/6034-19

Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020). Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. *Die Deutsche Schule 112*(4), 399–413. https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.04

Damm, A. (2023). Berufliches Selbstverständnis von Seiteneinsteigenden in den Lehrer:innenberuf . In: D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise* (315-330), Klinkhardt. doi.org/10.35468/6034-18

Gehrmann, A. (2023). Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf – Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule. In: D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise* (25-53), Klinkhardt. doi.org/10.35468/6034-02

Glaser, B.G. & Strauss, A. L. (1998). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Huber.

Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf. Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In Ch. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K.V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (206–222), Waxmann.

Die Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen (Senatorin HB) (2023). Wege ins Lehramt. https://www.bildung.bremen.de/seiteneinstieg-202758 (24.09.2023).

Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der DGfE (2017). Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschulen (Seiten- und Quereinsteiger). https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2017_Stellungnahme.pdf (Zugriff am 04.10.2023)

Kultusministerkonferenz (KMK) (2013). Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf. (Zugriff am 04.10.2023)

Rotter, C. & Bressler, C. (2019). Habituelle Ausgestaltung der Lehrerrolle. Seiteneingestiegene und traditionell ausgebildete Lehrkräfte im Vergleich. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (2019), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (191–212), Klinkhardt.

Universität Bremen, Arbeitsbereich Schulpädagogik/Didaktik (Uni Bremen) (2023). Projekt „Inklusive Schulentwicklung in der Stadtgemeinde Bremerhaven (InkluSE*BHV)". Online unter: https://www.uni-bremen.de/fb12/arbeitsbereiche/abteilung-b-schulpaedagogik-didaktik/elementar-und-grundschulpaedagogik/forschung-und-projekte (Zugriff: 03.10.2023)

Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Campus.

Susanne Miesera[1] [1]Technische Universität München
Josef Buchner[2] [2]Pädagogische Hochschule St. Gallen

Digitalisierungsbezogene Unterrichtsplanungskompetenz an beruflichen Schulen in Deutschland und der Schweiz

Einleitung: Berufliche Bildung in der digitalen Welt

Die Berufswelt befindet sich in einem Prozess der digitalen Transformation. Diese Transformation geht über die Digitalisierung von Arbeitsschritten hinaus, da sich „Kernprozesse von Unternehmen bezüglich Effizienz und Kundenorientierung sowie veränderte Schnittstellen zu Kunden … [verändern]" (Wittmann & Weyland, 2020, S. 271). Modifizierte Arbeits- und Geschäftsprozesse bedingen erweiterte Kompetenzprofile von Mitarbeitenden, um zukünftig handlungsfähig zu bleiben. Die Förderung der Handlungskompetenz von Nachwuchskräften/Auszubildenden, obliegt im dualen Ausbildungssystem Lehrkräften und Ausbildern und Ausbilderinnen. Der Bildungsanspruch für eine Bildung in der digitalen Welt umfasst neben der Fähigkeit digitale Arbeits- und Medientechnologien zu bedienen, auch die Kompetenz der aktiven Gestaltung von Organisationsprozessen und damit einhergehend das Bewusstsein für Datenmanagement und Datenschutz. Die Anforderungen an Lehrkräfte akzentuieren in den bisherigen Empfehlungen (Educa, 2021; KMK, 2016) meist die Medienpädagogik, die jedoch zu wenig gesellschaftliche und arbeitsweltbezogene Transformationsprozesse abbildet. Lehrkräfte benötigen digitalisierungsbezogenes Professionswissen, dieses wird u.a. mit TPACK oder DPACK Instrumenten erfasst. Als erweiterte Shulman-Modelle beachten diese Instrumente auch professionelles Wissen für die Unterrichtsplanung und -durchführung. Unterrichtsplanung findet in komplexen Sachverhalten verstärkt in Lehrerteams statt, jedoch findet in den bisherigen Modellen die Bedeutung der Vernetzung und Kollaboration zu wenig Beachtung (Torggler et al., 2023).

Unterrichtsplanungskompetenz im Kontext (beruflicher) Bildung

Unterrichtsplanung umfasst inhaltliche, methodische und didaktische Planungsschritte und mündet in Entscheidungen, die wesentlich die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg von Lernenden bedingen. In Anlehnung an das Kompetenzverständnis von Baumert und Kunter (2006) verstehen wir Unterrichtsplanungskompetenz (UPK) als mehrfaktoriellen Ansatz, der kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, ebenso wie affektive-motivationale Voraussetzungen und Merkmale von Lehrkräften miteinbezieht (siehe auch König & Rothland, 2022). Bisherige empirische Untersuchungen zur UPK umfassen Selbsteinschätzungen, Analyse von Planungsdokumenten und Wissenstests und zeigen ein diverses Bild. Diese Untersuchungen beachten hauptsächlich angehende Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen (König & Rothland 2022). Die Einbindung von digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien war bisher selten Forschungsgegenstand (Übersicht in König et al., 2022) und die berufliche Bildung wurde bei empirischen Untersuchungen bisher nur vereinzelt betrachtet (Aprea et al., 2022). Die Komplexität der Wechselwirkungen der digitalen Transformation der Berufswelt und der Unterrichtsplanung für die Bildung in der digitalen Welt wurde bisher nicht betrachtet. Erste Ansätze für ein Forschungsdesign mit Videovignetten zeigt der Beitrag von Miesera und Kolleginnen (Miesera et al., 2022).

Digi-UPK: Digitalisierungsbezogene Unterrichtsplanungskompetenz in der beruflichen Bildung

Unterrichtsplanungskompetenz für (berufliche) Bildung in der digitalen Welt führt die durch die Transformationsprozesse ausgelösten neuen Anforderungen an Lehr-, Lern- sowie Arbeitsprozesse und die Bedeutsamkeit der Unterrichtsplanung zusammen. Dabei werden sowohl medienpädagogische Aspekte, etwa die Förderung von Medienkompetenz um kritisch-reflexiv mit Social-Media-Phänomenen und Onlineinformationen umgehen zu können (Buchner, 2023; Höfler, 2021) als auch mediendidaktische Aspekte berücksichtigt. So können Lehrende etwa innovative Bildungstechnologien analysieren, auswählen und lernzielorientiert in Unterrichtsszenarien nutzen, die die digitale Transformation der Berufswelt abbilden; z.B. eine Virtual-Reality-Anwendung für das Üben von Autolackierungen (Mulders et al., 2022). Zudem werden Spezifika digitaler Transformationsprozesse der Arbeitswelt in der Unterrichtsplanung berücksichtigt. Zum Beispiel durch die Thematisierung der Implikationen Künstlicher Intelligenz oder die Vernetzung mit Unternehmen zur Gestaltung authentischer Lernsituationen (Torggler et al., 2023). Gelingt diese Zusammenführung, sprechen wir von

Digitalisierungsbezogener Unterrichtsplanungskompetenz (Digi-UPK). Auf der Basis der bisherigen Literatur können die folgenden Faktoren als Voraussetzung für Digi-UPK ausgewiesen werden (siehe Abbildung 1):
Auf der Basis einer systematischen Analyse der internationalen Literatur fassen König et al. (2022) drei Bereiche zusammen, die die Integration von Technologien in Unterrichtsplanungen bedingen. Zunächst betrifft dies kognitive und affektiv-motivationale Dispositionen. Dazu zählen das Wissen sowie die Motivation und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrkräften. Als zweiten Bereich identifizieren König et al. (2022) die Unterrichtserfahrung; z.B. konnten Backfisch et al. (2020) nachweisen, dass die Qualität von Unterrichtsplanungen mit Technologien bei erfahrenen Lehrkräften höher war als bei angehenden Lehrkräften. Der dritte Bereich umfasst die Lerngelegenheiten von Lehrkräften, etwa um sich mit Tools sowie deren Einsatz im Unterricht zu befassen.
Eine weitere Voraussetzung für die Nutzung von Medien und Technologien im Unterricht ist eine vorhandene technische Infrastruktur und Unterstützungsangebote für Lehrkräfte, sodass etwa bei Problemen mit einem Tool Hilfe angefordert werden kann (Gil-Flores et al., 2017; Sailer et al., 2021). Aufgrund der Wichtigkeit von Infrastruktur und Unterstützungsangeboten ist anzunehmen, dass diese auch Einfluss auf die Unterrichtsplanung ausüben.
Ähnliches gilt für die Zusammenarbeit von Lehrkräften: Im Zuge von sowie nach Covid-19 bedingten Schulschließungen zeigt sich, dass die Planung digital-angereicherter Unterrichtsszenarien kollaborativ stattfindet bzw. stattfinden sollte (Delcker & Ifenthaler, 2021). Dies gilt im Besonderen für die berufliche Bildung, um den durch den digitalen Wandel veränderten Anforderungen an Lehrkräftehandeln gerecht zu werden (Torggler et al., 2023).

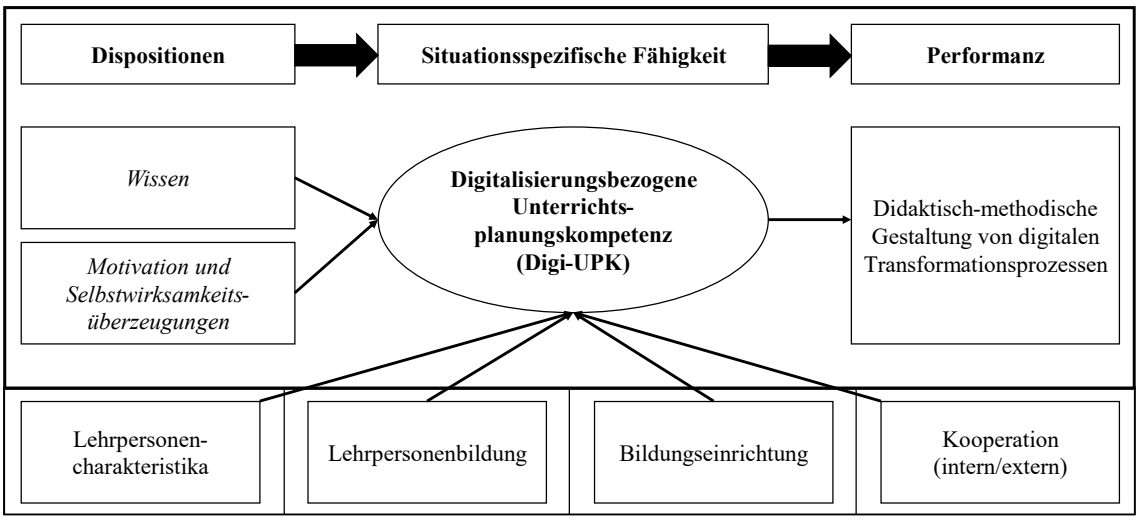


Abb. 1: Modell für Digitalisierungsbezogene Unterrichtsplanungskompetenz (Digi-UPK); modifiziert nach König et al. (2022) sowie Blömeke et al. (2015)

Länderspezifische Auswirkungen auf Digi-UPK
Internationale Vergleichsstudien zeigen, dass sich die Ausgeprägtheit (z.B. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) sowie die Charakteristika (z.B. von Bildungseinrichtungen) der in Abbildung 1 dargestellten Faktoren zwischen den Ländern unterscheiden.
So geben etwa Lehrkräfte aus Nordrhein-Westfalen (Deutschland) geringere ICT-bezogene Selbstwirksamkeitswerte an und zeigen sich kritischer hinsichtlich der Nützlichkeit digitaler Medien zur Förderung des Lernens von Schüler*innen und im Vergleich zu Lehrenden aus Dänemark und Portugal (Fraillon et al., 2019, S. 180-183). Unterschiede zwischen deutschen Lehrkräften und Lehrenden aus Dänemark, Portugal und Moskau (Russland) zeigen sich weiter für die Erfahrung mit digitalen Medien während des Unterrichts sowie die Erfahrung der Nutzung digitaler Medien im Zuge der Unterrichtsplanung. Die beteiligten Lehrkräfte aus Nordrhein-Westfalen weisen hier jeweils niedrigere Erfahrungswerte aus als Lehrende anderer Länder (Fraillon et al., 2019, S. 178). Auch die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen, um den Einsatz digitaler Medien im Unterricht vorzubereiten, findet an deutschen Schulen weniger häufig statt als in den Vergleichsländern (Fraillon et al., 2019, S. 192).
Die Verfügbarkeit einer effektiven Onlineplattform zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen der Schüler*innen ist in der Schweiz stärker gegeben als in Deutschland. Beide Länder liegen jedoch unter dem OECD-Durchschnittswert (Ideka, 2020, S. 3).

Unterstützungsangebote für Lehrkräfte, um den Einsatz und die Nutzung digitaler Medien zu erlernen, sind in der Schweiz stärker vorhanden als im OECD-Durschnitt. Deutschland belegt bei der Frage der Unterstützung für Lehrenden den drittletzten Rang (Ideka, 2020, S. 4).
Ergebnisse einer Befragung zu den Erfahrungen von Schulleiter*innen aus Deutschland, Österreich und der Deutsch-Schweiz während der Covid-19 Pandemie bestätigen die in Ikeda (2020) dargestellten Befunde: In Deutschland haben die Schulleiter*innen die Herausforderungen sowie den Unterstützungsbedarf im digitalen Bereich als höher eingeschätzt als die Kolleg*innen in Österreich und der Deutsch-Schweiz. Eine Erklärung hierfür sehen die Autor*innen in der unterschiedlichen Ausstattung mit digitalen Ressourcen sowie der unterschiedlich ausgeprägten Erfahrung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht. So zeigte sich etwa für die Deutsch-Schweiz, dass bereits vor der Pandemie Erfahrungen zum Unterrichten mit Onlineplattformen gesammelt wurden (Feldhoff et al., 2022, S. 39).
Zusammenfassend machen diese Erkenntnisse deutlich, dass bei der Forschung zu Digi-UPK länderspezifische Aspekte zu berücksichtigen sind. Forschung hierzu liegt bislang jedoch noch nicht vor.

Forschungsdesign
Unterrichtsplanung wird als zentrale Aufgabe von Lehrkräften betrachtet, jedoch gibt es kaum empirische Forschung zu Unterrichtsplanung in der digitalen Welt beruflicher Schulen. Die Forschungslücke einer länderspezifischen und ländervergleichenden Erhebung von Berufsschullehrkräften in Deutschland und der Schweiz zu Unterrichtsplanung für Bildung in der digitalen Welt im mixed-method Design betrachtet die Forschungsfragen: Wie gehen Lehrkräfte beruflicher Schulen in Deutschland und der Schweiz in ihren Unterrichtsplanungen im Kontext Bildung in der digitalen Welt vor? Wie schätzen Lehrkräfte beruflicher Schulen ihr Wissen und ihre affektiv-motivationalen Dispositionen hinsichtlich Unterrichtsplanung im Kontext Bildung in der digitalen Welt ein? Das Forschungsdesign setzt Fokusgruppen-Interviews und einen online Fragebogen mit Selbsteinschätzungen zum Professionswissen und Einstellung zu digitalen Medien und Technologien ein, um die Digi-UPK zu erfassen.

Erste Ergebnisse
Die erste Pilotierung, eine Interviewerhebung mit 3 schweizerischen und 6 deutschen Lehrkräften zeigt einerseits länderspezifische Herausforderungen und auch im Ländervergleich ähnliche Fragestellungen. Die Auswertung der Interviews erfolgte nach dem Leitfaden von Kuckartz nach einer inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, die deduktive und induktive Kategorienbildung und mehrmalige Kodierung umfasst.
Die Ergebnisse hinsichtlich der unterschiedlichen Ausstattung bestätigen die Arbeiten von Feldhoff et al. (2022) und Ikeda (2020). Die schlechtere Ausstattung der deutschen Berufsschulen führt dazu, dass ein Mehraufwand an didaktischen Überlegungen für die deutschen Lehrkräfte entstand. Unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien in der Unterrichtsplanung sind teilweise auch bedingt durch die fehlende Ausstattung. Gemeinsamkeiten zeigen sich in der ähnlichen Bewertung der Bedeutsamkeit von Unterstützungssystemen im Kollegium und in den Weiterbildungsangeboten. Verwendete Tools wie Canva und Lernmanagementsysteme wie moodle finden in beiden Ländern Einsatz. Als Herausforderung werden lehrkraftbezogene und systembezogene Merkmale wahrgenommen. Hier zählen zeitliche Ressourcen, Überangebot an digitalen Anwendungen oder fehlende Supportsysteme dazu.

Zukünftige Forschung
Die weiteren Erhebungen und die Auswertung der quantitativen Daten des online Fragebogens werden die Forschungsfragen vertieft beantworten. Die besondere Herausforderung digitaler Transformationsprozesse in der Berufswelt und gleichzeitige Weiterentwicklung digitaler Mediendidaktik in Unterrichtsplanungsprozessen bedarf einer weitergehenden Forschung und Ausweitung der Teilnehmenden. Spezifische Fragestellungen der vergleichenden Sichtweise von angehenden und erfahrenen Lehrkräften wird das erweiterte Forschungsdesign dieser Erhebung betrachten.

Literatur

Aprea, C., Klusmeyer, J., & Söll, M. (2022, September 28). *Forschungslandschaften und -perspektiven zur Unterrichtsplanung – ein Scoping-Review*.

Backfisch, I., Lachner, A., Hische, C., Loose, F., & Scheiter, K. (2020). Professional knowledge or motivation? Investigating the role of teachers' expertise on the quality of technology-enhanced lesson plans. *Learning and Instruction*, *66*, 101300. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101300

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., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift Für Psychologie*, *223*(1), 3–13. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194

Buchner, J. (2023). Effekte eines Augmented Reality Escape Games auf das Lernen über Fake News. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *51*, 65–86. https://doi.org/10.21240/mpaed/51/2023.01.12.X

Delcker, J., & Ifenthaler, D. (2021). Teachers' perspective on school development at German vocational schools during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, *30*(1), 125–139. https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1857826

Educa. (2021). *Digitalisierung in der Bildung*. Educa. https://www.educa.ch/sites/default/files/2021-10/Digitalisierung_in_der_Bildung.pdf

Feldhoff, T., Radisch, F., Maag Merki, K., Jude, N., Brauckmann-Sajkiewicz, S., Maaz, K., Arndt, M., Habeck, L., Suter, F., Wüst, O., Rettinger, T., & Selcik, F. (2022). *Erfahrungen von Schulleiter*innen in Deutschland, Österreich und in der Deutschschweiz während der COVID-19-Pandemie. Zentrale Ergebnisse der Längsschnittstudie «S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen»*. https://s-clever.org/wp-content/uploads/2022/01/S-CLEVER-Laenderuebergreifender-Bericht-2022.pdf

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2019). *Preparing for Life in a Digital World. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018. International Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-11/ICILS%202019%20Digital%20final%2004112019.pdf

Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J.-J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, *68*, 441–449. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.057

Höfler, E. (2021). Memes im Sprachunterricht: Authentisch, unterhaltend, kulturell. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 1-14 Seiten. https://doi.org/10.18716/OJS/KON/2021.S.1

Ikeda, M. (2020). *Were schools equipped to teach – and were students ready to learn – remotely?* OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/4bcd7938-en

KMK. (2016). *Bildung in der digitalen Welt*. Kultusminister Konferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf

König, J., Heine, S., Jäger-Biela, D., & Rothland, M. (2022). ICT integration in teachers' lesson plans: A scoping review of empirical studies. *European Journal of Teacher Education*, 1–29. https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2138323

König, J., & Rothland, M. (2022). Stichwort: Unterrichtsplanungskompetenz: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *25*(4), 771–813. https://doi.org/10.1007/s11618-022-01107-x

Miesera, S., Heinze, L., & Nerdel, C. (2022). Forschen mit Videovignetten zur Erfassung digitaler Unterrichtskompetenzen im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung*, *11*(3), 34–49. https://doi.org/10.3224/hibifo.v11i3.03

Mulders, M., Buchner, J., & Kerres, M. (2022). Virtual Reality in Vocational Training: A Study Demonstrating the Potential of a VR-based Vehicle Painting Simulator for Skills Acquisition in Apprenticeship Training. *Technology, Knowledge and Learning*. https://doi.org/10.1007/s10758-022-09630-w

Sailer, M., Murböck, J., & Fischer, F. (2021). Digital learning in schools: What does it take beyond digital technology? *Teaching and Teacher Education*, *103*, 103346. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103346

Torggler, C., Miesera, S., & Nerdel, C. (2023). From TPACK to N-TPACK Framework for Vocational Education and Training With a Focus on Nutritional Science and Home Economics. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, *10*(2), 168–190. https://doi.org/10.13152/IJRVET.10.2.2

Wittmann, E., & Weyland, U. (2020). Berufliche Bildung im Kontext der digitalen Transformation. *Zeitschrift Für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *116*(2), 269–291. https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0012

Matthias Hedrich Universität Stuttgart

Basis- und Weiterqualifikation von angehenden und erfahrenen Lehrkräften für den berufsschulischen Metallunterricht - Ein integrativer Ansatz vor dem Hintergrund der Digitalisierung im Kontext von I4.0

Ausgangslage

Seit mehreren Jahren wird insbesondere im gewerblichen Schulbereich versucht den Lehrermangel mit dem Seiten- oder Direkteinstieg abzufedern. Hierdurch münden verstärkt Personen mit ingenieurwissenschaftlich geprägtem Berufshintergrund in den Schuldienst ein, die über keine bis wenig Unterrichtserfahrung verfügen. Problematisch kann sich dieser Umstand dann äußern, wenn diese Lehrkräfte auf ihrem Spezialisierungswissen beharren und (notwendige) Weiterbildungsangebote, welche die inhaltliche Vielfalt im gewerblichen Schulbereich abzudecken versuchen, nicht nutzen. Inzwischen liegt *„[…] der Anteil der voll ausgebildeten Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer weit unter 50 Prozent der hauptberuflichen Lehrkräfte an beruflichen Schulen in Deutschland.*" (Klinger et al., 2020, S. 14) Parallel hat der Megatrend Digitalisierung (Faber, 2019, S. 3 ff.; Will, 2019, S. 247 ff.) in den letzten Jahren verstärkt zu Möglichkeiten einer digitalen Transformation von Lernprozessen- und -inhalten in Schule und Studium beigetragen, woraus innovative Lehr-/Lernumgebungen erwachsen können (Hedrich, 2023, S. 80). Cloudbasierte Lernplattformen, Blended Learning, der Einsatz von Augmented Realitiy und Virtual Reality, welche der Erhöhung der Anschaulichkeit von Lerninhalten dienen können (Pauschenwein & Lyon, 2018, S. 150), aber auch die Vernetzung von Geräten im Lernraum sind hierbei nur beispielhafte Schlagworte. Auch im Bereich von Förderprogrammen lassen sich Bestrebungen des Ausbaus innovativer Konzepte benennen. So zielt bspw. das in Deutschland seit 2015 laufende Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung"[27] darauf ab, innovative Konzepte in der Digitalisierung und im beruflichen Lehramt auszubauen (MWK, 2022). Derartige Entwicklungen sind bedeutsam und unterstützen die Erkenntnis, dass zukünftig *„[die] Nutzung digitaler Medien bzw. der Umgang mit digitalen Tools [und] ein stärkeres interdisziplinäres Denken [relevant sein werden].*" (Nickolaus et al., 2022, S. 149 ff.) Gleichzeitig lassen sie einen ggf. glauben, die „digitale Revolution" hätte auf die Bereiche von Schule und Studium einen vollumfänglich positiven Einfluss. Überraschend ist daher, dass trotz derartiger innovativer moderner digitaler Technologien und Förderprogramme Lehramtsstudent*innen in Umfragen verstärkt angeben, *„[…] digitale Medien […] bisher wenig in lehr- und lernbezogenen Situationen professionsorientiert [zu] nutzen.*" (Zinn et al., 2022, S. 167) Dies wirft die berechtigte Frage auf, ob die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen, mit denen Lehramtsstudierende in den Schuldienst einmünden, ausreichend und für die Praxis anschlussfähig sind? Flankiert wird dieses Ergebnis durch die Problematik einer über den Berufsverlauf hinweg sinkenden Fortbildungsmotivation bei Lehrkräften, wie Forschungsergebnisse aus Österreich zeigen (Hauk et al., 2022).

Ansatzpunkte & Ziele für ein (Transfer-)Konzept

Vor dem Hintergrund der Frage nach ausreichender Qualifikation durch Aus- und Weiterbildung der sehr heterogenen Akteure für das berufsschulische Lehramt (vgl. Absatz 1) wird im vorliegenden Beitrag von der Notwendigkeit eines integrativen Ansatzes ausgegangen. Aus diesem Grund wird es als sinnvoll angesehen, dass die (Weiter-)Qualifikationsmaßnahme gleichermaßen in den Bereichen Studium, Vorbereitungsdienst und Weiterbildung im berufsschulischen Lehramt eingesetzt werden kann. Zudem wird dem Aspekt einer örtlichen und zeitlichen Limitierung, der bspw. Präsenzveranstaltungen in Aus- und Weiterbildung unterliegen, eine Absage erteilt. Die Inhalte der (Weiter-)Qualifikationsmaßnahme sind online und bei Bedarf jederzeit unmittelbar berufsbegleitend abrufbar. Hiermit geht ein geringer individueller Aufwand einher und gepaart, mit der Zielsetzung einer benutzerfreundlichen Bedienung, soll sowohl der Heterogenität der Benutzer als auch einer möglichen geringeren Fortbildungsmotivation erfahrener Lehrkräfte begegnet werden (vgl. Absatz 1). Basis der Maßnahme ist die Berücksichtigung innovativer Technologien, wie sie im Feld von Industrie

[27] In Baden-Württemberg (Deutschland) vom Landesförderprogramm "*Lehrerbildung in Baden-Württemberg*" zusätzlich unterstützt.

4.0 (I4.0) vorkommen. Nur so lässt sich ein Unterrichtskonzept betonen, dessen Inhalte anschlussfähige Grundlagen für den I4.0-Kontext darstellen (Nickolaus & Behrendt, 2022).

Entwicklung der I4.0 Lernplattform

Der Summe der möglichen Ansatzpunkte des vorangegangenen Kapitels begegnet man im Projekt **KoopAL^{DIGITAL}** mit einer online erreichbaren und interaktiven I4.0 Lernplattform, die an der Universität Stuttgart in Kooperation mit der Gewerblichen Schule Backnang in Form eines ersten Prototyps entwickelt wurde.[28] Dieser baut auf der real existierenden I4.0 Lernfabrik auf, mit welcher an der Gewerblichen Schule Backnang die Thematik I4.0 in den Unterricht eingebunden wird. Die I4.0 Lernfabrik ermöglicht die Fertigung individuell gestaltbarer und hochwertiger Kugelschreiber in Losgröße „1" (tiefer gehende Erläuterungen dazu in Hedrich, in Vorbereitung). Innerhalb der I4.0 Lernplattform wird die I4.0 Lernfabrik mittels innovativer 360°-Videografie abgebildet, wobei über im 360°-Video abgebildete „Hotspots" in Echtzeit der Zugriff auf technische Dokumente der Anlage oder tiefergehende Erläuterungen zu den Teilkomponenten der I4.0 Lernfabrik ermöglicht wird. Kernstück der I4.0 Lernplattform sind curricular validierte und didaktisch begründete Lehr-/Lernmaterialien, welche lernniveaudifferenzierend und schulartenübergreifend für den Metallunterricht entwickelt wurden. Diese umfassen jeweils Einheiten im Umfang von zwei bis vier Schulstunden und folgen ausnahmslos der Prämisse, dass die jeweils den Unterricht durchdringende Problemstellung auf einen sehr eng abgesteckten Teil der I4.0 Lernfabrik zugeschnitten ist. Damit soll Überforderung vorgebeugt werden, da für den Lernenden der Lernprozess nie durch die voll umfängliche Komplexität der I4.0 Lernfabrik „belastet" wird und, im Gegensatz zu relativ offenen Problemstellungen, der Lernhorizont auch für kognitiv eher schwächere Lernende, spür- und erlebbar bleibt (Nickolaus et al., 2006, S. 573 ff., im Detail Knöll, 2007). Der benutzerfreundlichen Bedienung der I4.0 Lernplattform wird durch eine sehr flache Bedienstruktur Rechnung getragen (Hedrich & Zinn 2016, S. 270), mit der im Curriculum abgebildete Lerninhalte einfach und schnell für den Benutzer auffindbar sind.

Fragestellung, Stichprobe und eingesetztes Instrumentarium

Im Anschluss an Absatz 2 und 3 soll insbesondere der Frage nach der Benutzerfreundlichkeit der I4.0 Lernplattform nachgegangen werden sowie der Frage, ob es innerhalb der Stichprobe Merkmale gibt, die eine differenzierte Untersuchung von Teilgruppen der Stichprobe erlaubt. Einsatz fand ein Fragebogen zur Benutzerfreundlichkeit (Paper-Pencil-Test), der nach Merkmalen der **DIN EN ISO 9241-110**[29] entwickelt und lediglich hinsichtlich der Item-Formulierung innerhalb der Skalen geringfügige Anpassung erfahren hat. Die Items der Skalen sind teilweise negativ gepolt und wurden den Befragten randomisiert vorgelegt. Alle Items sind 6-stufig ordinal skaliert[30] und zielen auf die persönliche Einschätzung der Befragten ab. Insgesamt konnten N = 71 der 105 Lehrkräfte an der Gewerblichen Schule Backnang befragt werden. Die Befragten hatten entweder zwei technische Fächer (n_1 = 23)[31], ein technisches und ein allgemeinbildendes Fach (n_2 = 9) oder zwei allgemeinbildende Fächer (n_3 = 35).[32]

Erfasste Dimension	**M**	**SD**	**α**	r_{it}
Selbstbeschreibungsfähigkeit (3 Items)	3.72	.658	.777	.682 / .732 / .453
Erwartungskonformität (2 Items)[33]	3.47	.793	.729	. 579
Steuerbarkeit (2 Items)	*2.59*	*.976*	*.552*	*.392*
Lernförderlichkeit (4 Items)	3.65	.647	.726	.433 / .541 / .512 / .645
Aufgabenangemessenheit (4 Items)	3.11	1.061	.658	.653 / .371 / .382 / .394

Tab. 1: Skalen und Skalenmerkmale des eingesetzten Fragebogens

[28] KoopAL^{DIGITAL} … Kooperative Ansätze für das erfolgreiche Lernen von Lehramtsstudent*innen, Lehrer*innen und Schüler*innen im berufsschulischen Bereich vor dem Hintergrund der Herausforderungen durch die Digitalisierung (siehe Internet: https://www.ife.uni-stuttgart.de/bpt/forschung/koopal_digital/, 14.10.2023)

[29] Ergonomie der Mensch-System-Interaktion.

[30] 0 … trifft überhaupt nicht zu; 1 … trifft kaum zu; 2 … trifft eher nicht zu; 3 … trifft eher zu; 4 … trifft sehr zu, 5 … trifft voll und ganz zu.

[31] Inkludiert sind hier auch naturwissenschaftliche Fächer wie bspw. Physik.

[32] Vier fehlende Werte.

[33] Bspw. Item Erw_1: Die 360°-Videotour zur Entdeckung der Lernfabrik vermittelt mir ein ausreichend realistisches Bild der Anlage und ihrer Funktionsweise.
Item Erw_2: Die Darstellung der Lernfabrik entspricht meiner Erwartung aus der Realität.

Zur Überprüfung der internen Konsistenz der Skalen wurde die Skalenreliabilität mittels Cronbachs Alpha herangezogen. Abgesehen von der Skala **Steuerbarkeit** (α = .552, siehe Tab. 1) lagen die Skalenreliabilitäten für einen Fragebogen zur Erfassung von Merkmalswerten, die einer persönlichen Einschätzung unterliegen, mit α = .687 bis .777 in einem akzeptablen Rahmen (Moosbrugger & Kelava 2012, S. 135). Die Trennschärfen (korrigierte Item-Skala-Korrelation) fallen etwas durchwachsen aus, können aber durchaus als „mittelmäßig" (r_{it} = .3 bis .5) bzw. „hoch" (r_{it} > .5) betrachtet werden (siehe Bortz & Döring, 2006, S. 220 in Anlehnung an Weise, 1975, S. 219). Ein Ausschluss oder eine Überarbeitung von Items (r_{it} < .3) ist nicht notwendig. Aus Platzgründen wird im vorliegenden Artikel auf eine weitere kritische Auseinandersetzung mit den Skalen, insbesondere der Skala Steuerbarkeit, verzichtet und dies an anderer Stelle vorgenommen (Hedrich, in Vorbereitung).

Auswertung und Interpretation der Daten

Abgesehen von der an dieser Stelle nicht näher betrachteten Steuerbarkeit lässt sich mit Blick auf Tab. 1 zusammenfassen, dass die Benutzerfreundlichkeit des ersten Prototyps der I4.0-Lernplattform mit Mittelwerten im Bereich zwischen 3 (trifft eher zu) und 4 (trifft sehr zu) in einem akzeptablen Bereich liegt, jedoch höher erwartet wurde. Für die Untersuchung von Gruppenunterschieden ist die Stichprobe nach **Alter (≤ 46 Jahre bzw. > 46 Jahre)** und **Unterrichtsfächer (technische bzw. nicht technische Fächer)** differenziert worden. Das Alter steht, in Ermangelung weiterer Daten, stellvertretend für die Berufserfahrung, da eine abnehmende Fortbildungsmotivation mit zunehmender Berufserfahrung (Alter) einhergeht (Hauk et al., 2022). Die Aufteilung bei 46 Jahren führt zu zwei gleich großen Teilstichproben und spiegelt wider, dass der Anteil, der über 50-jährigen in Beruflichen Schulen ohnehin bereits bei 48 % liegt (siehe Klinger et al., 2020, S. 15). Die Differenzierung nach Unterrichtsfächern wird hingegen als Indikator für Heterogenität betrachtet. Als Ergebnis bewerten Lehrkräfte, die < 46 Jahre alt sind, die **Selbstbeschreibungsfähigkeit** der I4.0-Lernplattform mit M = 3.98 (U = 281.5, z = -2.794, p = .005, r = .349)[34] sowie die **Lernförderlichkeit** mit M = 3.87 (U = 346, z = -2.546, p = .011, r = .313) mit einem mittleren Effekt[35] signifikant besser, als Lehrkräfte die ≥ 46 Jahre alt sind (M = 3.50 bzw. M = 3.47). Keine Gruppenunterschiede sind bei den Variablen **Erwartungskonformität** und **Aufgabenangemessenheit** festzustellen, was für die Benutzerfreundlichkeit der I4.0-Lernplattform spricht. Differenziert man nach Unterrichtsfach gibt es lediglich bei der **Aufgabenangemessenheit** einen signifikanten Gruppenunterschied mit einem etwas schwächeren Effekt (U = 339, z = -2.157, p = .031, r = .271), wonach Lehrkräfte ohne technisches Fach die Aufgaben mit M = 2.84 weniger angemessen wahrnehmen als Lehrkräfte, die mindestens ein technisches Fach unterrichten (M = 3.44). Da die I4.0-Lernplattform momentan aber nur technische Unterrichtsmaterialien enthält, ist diese Bewertung unkritisch.

Diskussion, Zusammenfassung und Ausblick

Stellt man die Ergebnisse der Fortbildungsmaßnahme, innerhalb der entwickelten I4.0-Lernplattform, in den Kontext der Professionalisierung von Lehrkräften durch wissenschaftliche Forschung, so lässt sich zusammenfassen, dass mit dem ersten Prototyp der I4.0-Lernplattform eine theoretisch begründete, ausbaufähige Basis gelegt werden konnte, da bei Differenzierung nach Alter (assoziiert mit Fortbildungsmotivation) und Unterrichtsfach (assoziiert mit Heterogenität) lediglich vereinzelt Gruppenunterschiede festzustellen sind und diese zum Teil erwartungskonform ausfallen. So ist z.B. bekannt, dass ältere Benutzer weniger gern neue technische Geräte ausprobieren und neue Technik als umständlich und kompliziert empfinden (Statista, 2021).[36] Wünschenswert wäre, dass durch die fundierte Entwicklung moderner digitaler Lehr-/Lernmedien, wie der I4.0 Lernplattform, erfahrenere Lehrkräfte keine Notwendigkeit sehen, die Benutzerfreundlichkeit geringer einzustufen als angehende Lehrkräfte dies tun. Dass „alt" und „jung" jedoch gleichermaßen bewerten wird vermutlich nie ganz gelingen. Um sich diesem Zustand jedoch zumindest weiter anzunähern, wird momentan am zweiten Prototyp der I4.0 Lernplattform gearbeitet und dieser über die Lehrerschaft hinaus bspw. auch von Schüler*innen bewertet (Hedrich, in Vorbereitung). Zwingend notwendig

[34] Mann-Whitney-U Test, da Teilstichproben unverbunden, nicht normalverteilt und ordinal skaliert.

[35] Pearson Korrelationskoeffizient 0.3 ≤ r < 0.5, vergleichbar mit Effektstärkemaß d (vgl. Cohen 1988).

[36] Die Zustimmung zu Aussagen über Technik wurde bei 23.299 Personen in Deutschland abgefragt und auf 70,54 Mio. Personen der Bevölkerung hochgerechnet. Der Aussage „Ich probiere gerne neue technische Geräte aus." stimmten in der Generation „Z" (14 bis 25 Jahre) 54,8 % zu (Generation „X" (41 bis 55 Jahre) 32,3 %). Der Aussage „Neue Technik ist meist umständlich und kompliziert." stimmten nur 16,2 % der Generation „Z" zu (Generation „X" 26,3 %)

scheint dies auch, ergänzend zum Bereich der Lehrerfortbildung. den Fokus auf weitere Lerngruppen zu lenken. Die Ausdifferenziertheit der I4.0-Lernplattform bietet das Potential bereits im Bereich des Lehramtsstudiums eingesetzt zu werden, wofür an der Universität Stuttgart aktuell Maßnahmen ins Auge gefasst werden. Insbesondere Lehrveranstaltungen wie die Fachdidaktik Maschinenbau bieten gute Schnittstellen, um mit innovativen digitalen Lernumgebungen digitalisierungsbezogene Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden zu fördern. Insgesamt zeigt sich, dass die I4.0-Lernplattform bei weiterer Ausdifferenzierung dazu beitragen kann, die Heterogenität unterschiedlicher Benutzergruppen auszugleichen und der bei Lehrkräften über den Berufsverlauf hinweg sinkenden Fortbildungsmotivation zu begegnen.

Literatur

Bortz, J. & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit 87 Tabellen (Springer-Lehrbuch Bachelor, Master, 4., überarb. Aufl.). Berlin: Springer.

Cohen, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed). Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.

Hauk, Dennis; Gröschner, Alexander; Rzejak, Daniela; Lipowsky, Frank; Zehetner, Gabriele; Schöftner, Thomas; Waid, Albin (2022): Wie hängt die Berufserfahrung mit der Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen? Eine empirische Analyse zur generellen Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 25 (6), S. 1325–1342. DOI: 10.1007/s11618-022-01080-5.

Hedrich, Matthias (2023): Kooperative Ansätze für das erfolgreiche Lernen von Schüler*innen und Lehramtsstudent*innen im Metallbereich vor dem Hintergrund der Herausforderungen durch die Digitalisierung. In B. Zinn, R. Tenberg & D. Pittich (Hrsg.), Technikdidaktik - Erweiterung des Lehrens und Lernens durch Technologien. Book of Abstracts (S. 80 - 82). Journal of Technical Education (JOTED). https://doi.org/10.48513/joted.v11i2.267

Hedrich, Matthias (in Vorbereitung): Entwicklung, Einsatz, Erfahrungen und Bewertungen einer interaktiven und online erreichbaren I4.0-Lernplattform im gewerblich technischen Metallunterricht. Journal of Technical Education (JOTED).

Hedrich, M. & Zinn, B. (2016): Entwicklung und formative Evaluation eines Konzepts zum Transfer von Erfahrungswissen bei Servicetechnikern mittels videofallbasiertem Lernen. Journal of Technical Education (JOTED), Jg. 4 (Heft 2), S. 253-284.

Klinger, Ansgar; Müller, Helena; Wiese, Hendrik (2020): Arbeitsplatz berufsbildende Schulen. 2. überarbeitete Auflage. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Frankfurt am Main. Online verfügbar unter https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Berufliche_Bildung/202009-Arbeitsplatz-berufsbildende-Schulen.pdf, zuletzt geprüft am 27.01.2023.

Knöll, B. (2007). Differentielle Effekte von methodischen Entscheidungen und Organisationsformen beruflicher Grundbildung auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung in der gewerblich technischen Erstausbildung. Eine empirische Untersuchung in der Grundaus-bildung von Elektroinstallateuren. Dissertation. Stuttgart.

Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). Testtheorie und Fragebogenkonstruktion (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Berlin Heidelberg: Springer.

Nickolaus, Reinhold; Knöll, Bernd & Gschwendtner, Tobias (2006). Methodische Präferenzen und ihre Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung - Ergebnisse aus Studien in anforderungsdifferenten elektrotechnischen Ausbildungsberufen in der Grundbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 102 (4), 552-577.

Nickolaus, Reinhold; Behrendt, Stefan (2022): Schulungsansätze zur Kompetenzentwicklung im Kontext von Industrie 4.0. In: Roeland Hoogeveen (Hg.): Interorganisationale kollaborative Gemeinschaftsforschung. [S.l.]: MORGAN KAUFMANN, S. 155 - 175.

Statista (2021): Generationen in Deutschland nach Zustimmung zu Aussagen über Technikaffinität und Technikkenntnisse im Jahr 2021. Verbrauchs- und Medienanalyse (VuMA), siehe Internet: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1133513/umfrage/umfrage-zu-technikaffinitaet-und-technikkenntnissen-nach-generationen/#statisticContainer, 20.10.23

Weise, G. (1975). Psychologische Leistungstests. Gottingen: Hogrefe.

Zinn, Bernd; Brändle, Marcus; Pletz, Carolin; Schaal, Steffen (2022): Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre digitalisierungsbezogenen Kompetenzen ein? Eine hochschul- und fächerübergreifende Studie. In: die hochschullehre (Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre) 8 (11), S. 156–171. DOI: 10.3278/HSL2211W.

Horst Zeinz Universität Münster

Lehrkrafteinstellungen und ihre Bedeutung für die weitere Professionalisierung der Lehrer*innenfortbildung

Einstellungen von Lehrkräften
Bereits Baumert und Kunter (2006) zeigten in ihrem Modell professioneller Handlungskompetenz, dass Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrkräften neben motivationalen Orientierungen, selbstregulativen Fähigkeiten und Professionswissen entscheidende Stellschrauben für eine (weitere) Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften darstellen.

Es gibt diverse Bereiche, in denen Lehrkrafteinstellungen und deren Bedeutung bereits relativ umfassend untersucht wurden. Als Beispiele zentraler Einstellungen von Lehrkräften können gelten:

- Einstellungen zu Wissen und Wissenserwerb generell oder in spezifischen Fächern: Implizite Fähigkeitstheorien (IFT; Zeinz u.a. 2011; Beispielitem zur Subskala „Veränderbarkeit von Fähigkeiten": „Wie viel meine Schüler können, ist nicht festgelegt, sie können dazulernen und ihre Fähigkeiten erweitern."; Beispielitem zur Subskala „Veränderbarkeit von Begabung": „Meine Schüler können zwar Neues lernen, aber wie begabt sie sind, ist eigentlich immer gleich."),
- die Überzeugung einer Person, das zur Erlangung eines Handlungsergebnisses erforderliche Verhalten erfolgreich ausführen zu können: Selbstwirksamkeitserwartung (SWK; Subskala „Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung": Beispielitem: „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann."; Subskala „Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung": Beispielitem: „Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln."), sowie
- Einstellungen zu fächerübergreifenden Planungs- und Handlungsaspekten des Unterrichts (z.B. Zeinz u.a. 2011; Helmke, 2009): Didaktische Orientierungen.

Zu den Didaktischen Orientierungen (Zeinz u.a. 2011) zählen beispielsweise:

- Autonomieorientierung (Beispielitem: „Ich lege in meinem Unterricht großen Wert darauf, Wahlmöglichkeiten für die Schüler zu schaffen, z.B. in Bezug auf Lerninhalte, Lernaktivitäten und Schwierigkeit").
- Wettbewerbsorientierung (Beispielitem: „Ich lege in meinem Unterricht großen Wert darauf, die Schüler durch Wettbewerbe zu motivieren.")
- Orientierung an Individuelle Verbesserungen (Beispielitem: „Ich lege in meinem Unterricht großen Wert darauf, die individuelle Entwicklung aller Schüler zu berücksichtigen.")
- Orientierung an Kooperation (Beispielitem: „Ich lege in meinem Unterricht großen Wert darauf, dass sich die Schüler gegenseitig helfen.")
- Orientierung am Sozialen Vergleich (Beispielitem: „Ich lege in meinem Unterricht großen Wert darauf, dafür zu sorgen, dass die Schüler ihre Leistungen im Vergleich zur gesamten Klasse einordnen können.")
- Notenorientierung (Beispielitem: „Ich lege in meinem Unterricht großen Wert darauf, zu verdeutlichen, dass es wichtig ist, welche Noten man erbringt.")
- Umgang mit Fehlern (Beispielitem: „Ich lege in meinem Unterricht großen Wert darauf, die Schüler darin zu stärken, ihre Fehler genau zu analysieren und als Hinweise für das weitere Lernen zu nutzen.")

Erläuterungen und Befunde zu ausgewählten Einstellungen von Lehrkräften
Neben dem Bedürfnis nach Kompetenzerleben und nach sozialer Eingebundenheit stellt das Autonomieerleben die dritte Variable der drei „basic needs" (Deci & Ryan, 1985) dar und kann somit als ein menschliches Grundbedürfnis angesehen werden. Von daher ist es von entscheidender Bedeutung, dass Lehrkräfte in Ihrem Unterricht den Schülerinnen und Schülern Freiheitsspielräume bereitstellen (z.B. durch verschiedene Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen). Ein solcher Unterricht ermöglicht selbstreguliertes Lernen, etwa in Freiarbeitsphasen oder Projekten, und kann als „stärkenfördernd" bzw. „potenzialorientiert" bezeichnet werden.

Auch eine Orientierung an individuellen Verbesserungen der Schülerinnen und Schüler gilt als stärkenfördernd: Von den drei Bezugsnormen, welche für die Leistungsbeurteilung herangezogen werden können (soziale Bezugsnorm, individuelle Bezugsnorm, kriteriale bzw. sachliche Bezugsnorm), gilt die individuelle Bezugsnorm aus motivationspsychologischen Gesichtspunkten als besonders bedeutsam (z.B. Heckhausen, 1989). Auch dies kann unterrichtspraktisch durch differenzierende und individualisierende Maßnahmen umgesetzt werden. Insbesondere die Leistungsrückmeldungen durch die Lehrkraft sollten die Leistungsfortschritte der jeweiligen Schülerinnen und Schüler dokumentieren und sichtbar machen.
Eine Orientierung der Lehrkraft an Kooperationen der Schülerinnen und Schüler führt zum einen zu einer Verbesserung der schulischen Selbstwirksamkeitserfahrungen und hat zum anderen positive Einflüsse auf die Schulleistungen, auf das Befinden in der Schule und auf die Prüfungsangst (Eder, 2006).
Eine besondere Bedeutung kommt dem Umgang mit Fehlern zu: In Lernsituationen werden Fehler häufig als Lernchancen angesehen, da sie einen Aufschluss über noch zu Lernendes geben und Ansatzpunkte für zukünftige Lernprozesse aufzeigen. In Leistungssituationen werden Fehler hingegen häufig als barriereschaffende Misserfolge empfunden (Helmke, 2009). Es besteht somit die Herausforderung für Schule und Lehrkräfte, diese Diskrepanz aufzulösen, z.B. durch eine klare zeitliche Trennung von Unterrichts- und Prüfungsphasen. Dieser Ansatz wurde beispielsweise im Modellversuch Modus 21 erfolgreich evaluiert (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2006). Die große Bedeutung einer positiven Fehlerkultur unterstrichen auch Oser und Spychiger (2005).

Die Bedeutung der Einstellungen von Lehrkräften für deren Unterrichtsplanung und -gestaltung
Implizite Fähigkeitstheorien (IFT) beeinflussen Denken und Schlussfolgern, Informationsverarbeitung, Lernen, Motivation und schließlich auch die schulische Leistung (Köller et al., 2000). Im Hinblick auf Überzeugung über die Veränderbarkeit von Fähigkeiten/ Begabung (Dweck, 1999) werden zwei Theorien unterschieden: Die „incremental theory" geht davon aus, dass Fähigkeiten/ Begabung durch Anstrengung und Lernen veränderbar sind, wohingegen die „entity theory" davon ausgeht, dass Fähigkeiten/ Begabung stabile Größen sind, welche den Erfolg von Anstrengungen begrenzen.
Leroy et al. (2007) konnten zeigen, dass der Glaube an die Veränderbarkeit von Schülerfähigkeiten in Kombination mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung (SWK) von Lehrkräften, ein Autonomie unterstützendes Klima fördert.
Individuelle Fähigkeiten werden besonders dann verbessert, wenn Schülerinnen und Schüler von der Veränderbarkeit überzeugt sind und Lehrkräfte dies explizit in ihrem Unterricht thematisieren (Cury et al., 2008).
Diese Befunde unterstreichen die große Bedeutung von IFT für die Gestaltung eines professionellen, stärkenfördernden Unterrichts und verweisen auf entsprechende Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, in denen diese zentralen Zusammenhänge vermittelt werden sollten.

Umsetzung einer Stärkenförderung und weitere Professionalisierung
Als Bausteine für eine Stärkenförderung werden vor allem vier Bereiche genannt (Scheunpflug et al, 2012):

- Einstellungen wie die bereits ausgeführten IFT und SWK
- förderliche Ausprägungen bei den genannten didaktischen Orientierungen,
- eine Fokussierung auf eine stärkenorientierte Wahrnehmung, und
- Feedbackkultur und Lob.

Es gilt, das „Umschalten" von einer Defizitorientierung von Schule, Unterricht (und von Einzelpersonen) zu einer Stärkenorientierung anzudenken und zu praktizieren, und das täglich neu.
Eine Reihe schulartübergreifender Umsetzungsbeispiele dazu finden sich bei Scheunpflug et al. (2012), woraus im Folgenden zentrale Passagen zitiert werden:

„In Unterrichtssettings ist diese Rückmeldung traditionell der Lehrkraft vorbehalten. Mit Schülerfeedbacks wird Schülerinnen und Schülern zugetraut und zugemutet, sich zu Leistungen und Verhalten ihrer Mitschüler und der Lehrkraft zu äußern. Damit verändert sich die Kommunikationssituation des Unterrichts. Ein Feedback ermöglicht eine Einordnung der eigenen Leistung bzw. des eigenen Verhaltens und damit eine Justierung der Anstrengung, der Konzentration auf bestimmte Inhalte und die Verbesserung von Fehlern. Diese Einordnung

erfolgt dadurch, dass das Feedback einen Vergleich ermöglicht. Verglichen wird entweder die eigene Leistung mit der anderer (sozialer Vergleich), mit der eigenen vorhergehenden Leistung bzw. dem eigenen Leistungszuwachs (individueller Vergleich) oder mit den zu erreichenden Zielen (kriterialer Vergleich). Über einen solchen Vergleich ermöglicht ein Feedback eine Anregung der eigenen Perspektive. Das Feedback ist eine Form des Erlebens des anderen." (Scheunpflug et al., 2012, S. 52)

„Das Feedback von Schülerinnen und Schülern im Unterricht einzufordern, verweist auf ein Verständnis von Unterricht, in dem Unterricht als ein gemeinsamer Arbeitsprozess zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften verstanden wird. Jugendliche systematisch mit Feedbackmethoden vertraut zu machen, konkretisiert ein solches Unterrichtsverständnis. Sie erhalten – klar umrissene – Verantwortung für Teile des Unterrichtsprozesses und seine Ergebnisse. Damit wird Lernen als ein aktiver, selbstverantworteter Vorgang verstehbar gemacht. Die Eigenverantwortung von Heranwachsenden wird gestärkt, sie lernen zu lernen, indem der Ablauf von Arbeits- und Lernprozessen für sie zu durchschauen ist. Langfristig kann damit auch die Qualität des Unterrichts verbessert werden. Zudem erhalten Lehrkräfte eine Rückmeldung, die es ihnen ermöglicht, durch einen ernst gemeinten Dialog auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler besser einzugehen. Auch damit wird zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts substanziell beigetragen." (Scheunpflug et al., 2012, S. 52)

„Lehrkräfte wie Schüler profitieren vom Schülerfeedback.
Lehrkräfte

- *werden entlastet, wenn Lernende sich gegenseitig Rückmeldungen zum Unterricht, Lernprozess und Sozialverhalten geben;*
- *lernen ihre Schülerinnen und Schüler besser kennen und*
- *erfahren, wie ihr Verhalten und ihr Unterricht wahrgenommen werden;*
- *eine Fokussierung auf eine stärkenorientierte Wahrnehmung, und*
- *können in konfliktfreien Situationen über ihren Unterricht lernen und – zumindest häufig – positive Bestärkung erfahren.*

Schülerinnen und Schüler

- *lernen, ein verantwortliches und qualifiziertes Feedback zu geben;*

Lernprozess und Sozialverhalten geben;

- *lernen, ihre Erwartungen und Wünsche differenziert zu äußern;*
- *erhalten Raum, sich über ihre Unterrichtserfahrungen zu äußern;*
- *eine Fokussierung auf eine stärkenorientierte Wahrnehmung, und*
- *lernen Verantwortung für Lernprozesse zu übernehmen.*

Lernende setzen sich für Feedbacks intensiv mit der Qualität des Lernens auseinander. Der Vorteil eines durch den Unterricht induzierten Urteils liegt also auch darin, dass die Auseinandersetzung qualifiziert und häufig auch humanisiert wird. Beide, Lehrkräfte wie Schüler, profitieren von dem sich damit verändernden Verständnis von Unterricht." (Scheunpflug et al., 2012, S.53)

„Mögliche Regeln für das Feedback im Unterricht:

- *Persönlich formulieren: „Ich-Botschaften" äußern.*
- *Beschreiben, nicht bewerten: Weniger „Du hast das schlecht gemacht.", sondern: „Dein Text ist für mich an dieser Stelle nicht verständlich".*
- *Das Feedback argumentativ begründen: Ich sehe das so, weil …*
- *Positive Rückmeldungen zuerst geben.*
- *Möglichst konkret formulieren.*
- *Konsequenzen klären: Präzise Offenlegung der Erwartung an weitere Arbeit formulieren.*
- *Ggf. unmittelbar im Anschluss oder zu einem späteren Zeitpunkt: Diskussion der möglichen Handlungsoptionen (Wer trägt was zu einem Erfolg bei?)." (Scheunpflug et al., 2012, S. 54)*

Die Gesamtheit der genannten Bausteine für eine stärkenfördernde Pädagogik, allem voran die Einstellungen von Lehrkräften, sind zugleich entscheidende Aspekte, die es in der Lehrkraftaus- und fortbildung zu berücksichtigen gilt, wenn die beschriebenen förderlichen Effekte für alle Beteiligten umgesetzt werden sollen. Von daher entspricht eine so ausgerichtete Aus- und Fortbildung (angehender) Lehrkräfte auch dem Anspruch einer zukunftsfähigen Professionalisierung im (schul)pädagogischen Bereich.

Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9/4, 469-520.

Cury, F., Da Fonseca, D., Zahn, I. & Elliot, A. (2008). Implicit theories and IQ test performance: A sequential mediational analysis. Journal of Experimental Social Psychology, 44(3), 783-791.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.

Dweck, C. S. (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Eder, F. (2006). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. In: Unterrichtswissenschaft 30/3, 213-229.

Heckhausen, H. (1989). Motivation und Handeln. Berlin: Springer.

Helmke, A. 2009. Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P. & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishement of an autonomy supportive climate. European Journal of Psychology of Education, 22, 529-545.

Oser, F. & Spychiger, M. (2005). Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim u.a.: Beltz.

Scheunpflug, A., Stadler-Altmann, U. & Zeinz, H. (2012). Bestärken und fördern - Wege zu einer veränderten Kultur des Lernens in der Sekundarstufe I. Erarbeitet und erprobt im Modellversuch KOMPASS – Kompetenz aus Stärke und Selbstbewusstsein. Seelze: Friedrich.

Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.). (2006). Modus 21. Berlin: Cornelsen.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 57 – S. 59.

Schwarzer, R. & Schmitz, G. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 60 – S.61.

Zeinz, H., Scheunpflug, A., Dresel, M., Stadler-Altmann, U., Praetorius, A. & Melnic, S. (2011). KOMPASS-Skalenbuch. Allgemeiner Lehrkräftefragebogen, Zusätzlicher Lehrkräftefragebogen. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.

Sibylle Schneider Universität Augsburg

Die These der Negativselektion in den lehramtsbezogenen Studiengängen auf dem Prüfstand[37]

Ausgangslage und Forschungsperspektiven

Lehrerinnen und Lehrer und ihre Professionalisierung sind seit einiger Zeit wieder in das Blickfeld der empirischen Bildungsforschung gerückt, damit verbunden die Eingangsselektivität in den lehramtsspezifischen Studiengängen. Letzteres ist in Zusammenhang mit der Einführung polyvalenter Studiengänge in den Lehramtsstudiengängen und weiterer Entwicklungen im Hochschulsektor seit der Bologna-Reform zu sehen (Bauer et al., 2011), weshalb die Frage neu gestellt werden muss: Wer entscheidet sich heute für ein Lehramtsstudium und warum? Darüber hinaus ergibt sich die gesellschaftliche Bedeutung von Lehrkräften aus den vier Reproduktionsfunktionen, die das Schulsystem als Beitrag zur Aufrechterhaltung sozialer Systeme und ihrer Handlungsfähigkeit erfüllt (Fend, 2006)[38].

Empirische Befunde zur These der Negativselektion und Diskussion

Die These von der „Negativselektion" in den lehramtsspezifischen Studiengängen stellt neben den beiden bildungssoziologischen Thesen, vom sozialen Aufstieg durch den Volksschullehrerberuf einerseits (von Recum, 1959[39]) und von der früh einsetzenden Feminisierung im Lehrerberuf andererseits, eine weitere Perspektive zum Forschungsgegenstand dar, die vor allem von der erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Forschung aufgegriffen und repliziert wurde. Dabei geht es aus entgegengesetzter Perspektive im Wesentlichen um folgende Fragen in Bezug auf die Eingangsmerkmale von Lehramtsstudierenden: Werden Lehramtskandidatinnen und -kandidaten unterschätzt und sind Lehrerinnen und Lehrer besser als ihr Ruf? In Bezug darauf hat Blömeke (2005) in ihrer Medienanalyse von 97 Artikeln in den beiden bekanntesten Nachrichtenmagazinen in Deutschland im Zeitraum von 1990 bis 2004 auf Grundlage einer quantitativ-deskriptiven Inhaltsanalyse (Frequenz- und Valenzanalyse) und qualitativ-interpretativen Inhaltsanalyse (ergänzend hermeneutische Inhaltsanalyse) folgende wiederkehrende Themen bzw. Kategorien in den Beiträgen ermittelt: (I) Lehrpersonen im Mittelpunkt mit ihren Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten; (II) Unterricht als Gegenstand untergliedert in: Modellschulen als Reformbeispiele und Einsatz neuer Medien im Unterricht; (III) Lehrerausbildung als Gegenstand mit den Subkategorien: Lehrerarbeitsmarkt, Einstellungen in den Schuldienst, Status der Lehrpersonen als Beamte bzw. Angestellte, Besoldung, Karrieremöglichkeiten, Arbeitszeit und Arbeitsumfang von Lehrerinnen und Lehrern, Gewalt gegen Lehrerinnen und Lehrer. Die Autorin schließt aus ihrer Analyse (Blömeke, 2005, S. 13): „(…) Deutlich mehr als die Hälfte der Berichte (50) vermittelt eine negative Gesamtaussage, wonach Lehrer über unzureichende Kenntnisse und Fähigkeiten verfügten, wenig arbeiteten, viel verdienten und häufig krank seien."

Der Fokus in der erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Forschungstradition war bisher, auf der Grundlage der Wert-Erwartungstheorie (Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield & Eccles, 2000; Eccles & Wigfield, 2002[40]) und Interessenstheorie (Holland, 1997, Matchingtheorie der Berufswahl in Form eines Hexagon-Modells[41], mit folgendem Interessens-

---

[37] Die Autorin dankt der Universität Augsburg für ein Reisestipendium für ihre Tagungsteilnahme.

[38] Diese sind: Kulturelle Reproduktion/Enkulturation, Qualifikation, Allokation, Integration/Legitimation.

[39] Infolge der Akademisierung wurde der Lehrerberuf vom „Plattformberuf" zum Beruf mit hoher Vererbung.

[40] Eccles & Wigfield, 1995: Leistungsbezogene Überzeugungen aus drei Wertkomponenten der Aufgabe (Interesse, wahrgenommene Wichtigkeit, wahrgenommener Nutzen), einer Komponente bzgl. Erwartungen und Fähigkeiten (Überzeugungen bzgl. der eigenen Kompetenz, Erfolgserwartung und Leistungswahrnehmung) und zwei Komponenten bzgl. der Aufgabenschwierigkeit (Wahrnehmung der Schwierigkeit und erforderlichen Anstrengung); Weiterentwicklung von Wigfield & Eccles, 2000: Erfolgserwartungen und Fähigkeitsüberzeugungen einerseits und subjektiver Wert einer Aufgabe andererseits (Anreiz und Wert der Leistung, Wert der Nützlichkeit, Kosten) in Bezug auf Leistungsmotivation und Wahlentscheidungen; Weiterentwicklung von Eccles & Wigfield, 2002: Subjektiver Wert einer Aufgabe in vier Komponenten untergliedert: Intrinsischer Wert (Interesse), Wert der Leistung (Wichtigkeit der Aufgabe), Wert der Nützlichkeit (Bedeutung der Aufgabe) und relative Kosten.

[41] Passungsverhältnis zwischen Persönlichkeit und Umwelt (Beruf und Arbeitswelt) als Fundament mit vier Primärannahmen (Holland, 1997, S. 1-15): Sechs verschiedene Persönlichkeitstypen und Umweltmerkmale als Ausgangspunkt (R-I-A-S-E-C): Technisch-praktisch („realistic"),

profil von Lehrkräften: S-A-E, S. 270), vor allem auf berufsspezifische Interessen von Lehramtsstudierenden und lehramtsspezifische Motive für die Studien- und Berufswahl gerichtet (Rothland, 2014a im Überblick; Heinz, 2015: Internationaler Forschungsstand).

In theoretischer Hinsicht ist jedoch festzuhalten, dass Interessen und Motive häufig als synonyme Konzepte verwendet werden, obwohl sie sich in zentralen Aspekten doch unterscheiden: Interessen beziehen sich auf einen Gegenstand, dem ein subjektiver Wert und eine Bedeutung für persönliche Bedürfnisse beigemessen wird (Krapp, 2020, S. 885: Person-Gegenstands-Relation). Motive stellen dagegen latente Bewertungsdispositionen für Ziele und Situationsmerkmale dar, die zu einer Zielerreichung oder -verfehlung führen können (Puca, 2020, S. 1185). Des Weiteren vernachlässigen Studien, die ausschließlich auf Interessen als ausschlaggebende Faktoren für die Berufswahlmotivation von Studierenden rekurrieren, die Bedeutung entscheidungsrelevanter Parameter in Bezug auf den dritten Bildungsübergang.
In Anschluss an die von Brookhart und Freeman (1992) auf Basis einer Literaturauswertung von 44 Studien ermittelte Motivationsgrundlage für ein Lehramtsstudium, die sich mit altruistisch, serviceorientiert und intrinsisch beschreiben lässt, wurden verschiedene Inventare zur Erfassung der Motivation für die Wahl eines Lehramtsstudiums entlang von intrinsischen und extrinsischen Motiven als Grundstruktur entwickelt: Pohlmann und Möller (2010), FEMOLA für den deutschsprachigen Kontext mit den Dimensionen Nützlichkeit, pädagogisches Interesse, Fähigkeitsüberzeugung, soziale Einflüsse, geringer Schwierigkeitsgrad des Lehramtsstudiums und fachliches Interesse; Watt und Richardson (2007), FIT-Choice Scale für den australischen Kontext[42]; Neugebauer (2013)[43]; Han und Yin (2016); Bergmark et al. (2018) und Sinclair, (2008)[44].

In einer im deutschsprachigen Kontext älteren mehrstufigen Untersuchung zu den Motiven der Wahl des Lehrerberufs wurden sechs positiv und fünf negativ konnotierte Motive festgestellt (Steltmann, 1980): Berufliche Sicherheit und freie Zeiteinteilung, pädagogische Motivation, Fachinteresse, äußere Gründe (z.B. NC), Kenntnis des Berufs, günstige Berufsmöglichkeit für Frauen mit stärkster Zustimmung für pädagogische Motivation und Fachinteresse vs. Angst vor psychischen Belastungen, mangelnde pädagogische Neigung, Unzufriedenheit mit dem Sozialprestige des Lehrerberufs, Ablehnung der Abhängigkeit im Lehrerberuf, äußere Gegengründe (z.B. ungünstige Berufsaussichten) mit stärkster Zustimmung für Ablehnung der Abhängigkeit im Lehrerberuf und äußere Gegengründe. In ähnlicher Weise konnte auch Ulich (1998) in einer schriftlichen Befragung von 152 Lehramtsstudierenden mit der Möglichkeit offener Antworten nach einleitendem Satz „Ich will Lehrer/in werden, weil …" die „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen" als das am häufigsten genannte Motiv ermitteln, vor allem bei Studierenden des Grundschul- und Sonderpädagogikstudiengangs im Vergleich zu denjenigen aus den Lehramtsstudiengängen für die Haupt- und Realschule und das Gymnasium. Aus den 563 angegebenen Motiven, im Durchschnitt 3,7, gingen folgende elf Kategorien hervor,

---

(natur)wissenschaftlich-forschend („investigative"), künstlerisch-sprachlich („artistic"), sozial („social"), unternehmerisch („enterprising") und konventionell (oder formal, „conventional"). Je mehr sich Personen diesen Typen ähneln, desto wahrscheinlicher werden sie die entsprechenden Eigenschaften und Verhaltensweisen zeigen und Umwelten im Kontext ihres Berufs aufsuchen. Es kommt zur Paarbildung (Matching) von Person und Umwelt (Wechselwirkung) im Hinblick auf die Realisierung u.a. von Fähigkeiten, Einstellungen, Werten, Rollenübernahme. Diese Prozesse kommen vor allem bei der Berufswahl u.a. zur Geltung. Konsistenz, Differenzierung, Identität, Kongruenz und Kalkül moderieren als Sekundärkonzepte dieses Passungsverhältnis.

[42] Ausgehend von einem Rahmenmodell (S. 176) auf Basis der Wert-Erwartungstheorie haben sie eine Skala zur Messung von Motiven entwickelt und validiert mit dem Ergebnis folgender Primärfaktoren (S. 190-191): Expertenlaufbahn, hohe Anforderungen, sozialer Status, Verdienst, eigene Fähigkeiten, Ausweichoption, intrinsischer Wert der Laufbahn, Arbeitsplatzsicherheit, Zeit für Familie, Arbeitsplatzwechsel, Zukunft von Kindern und Jugendlichen prägen, soziale Ungleichheit verbessern, sozialen Beitrag leisten, Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, keine Empfehlung des sozialen Umfeldes, frühere Lehr- und Lernerfahrungen, soziale Einflüsse, Zufriedenheit mit der Wahl. Als Sekundärfaktoren höherer Ordnung ergaben sich personaler und sozialer Nutzen, Aufgabenanforderung und Erträge (S. 188-189).

[43] Im Rahmen einer Sekundäranalyse kommt der Autor zu folgender Motivstruktur: Berufs- und Lebensziele in Form von Kompetenzzielen (berufliche Leistung), Karrierezielen (Statuserwerb) und privaten Zielen (Freizeit); Studienwahlmotive mit intrinsischer Wertkomponente (soziales, fachliche und wissenschaftliches Interesse), extrinsischer Wertkomponente (berufliche Sicherheit, Familie, Karriere und Status, soziale Einflüsse) und Erwartungskomponente (Fähigkeitsüberzeugung).

[44] Ergebnisse aus beiden Studien: Intrinsische und extrinsische Motive; zentrale Motive bei Sinclaire (2008): Positive Selbsteinschätzungen, Arbeit mit Kindern und intellektuelle Stimulation.

geordnet hier nach der Häufigkeit absteigend: Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen, tätigkeitsbezogene Motive (abwechslungsreiche, interessante, kreative und verantwortungsvolle Aufgaben, selbständiges Arbeiten), erfahrungsbestimmte Motive (bspw. positive oder negative Erfahrungen mit den eigenen Lehrern, positive Erfahrungen mit Schulpraktika, Erfahrungen aus der Kinder- und Jugendarbeit), Vereinbarkeit von Familie und Beruf, freie Einteilung der Arbeitszeit, Antizipation positiver Folgen für die eigene Person (bspw. Lebensfreude), gesellschaftliche Motive (bspw. gesellschaftlich wichtiger Beruf), Beamtenstatus und Arbeitsplatzsicherheit, lange Ferien, inhaltliche bzw. fachbezogene Interessen, das Gehalt. Diese Rangordnung der Motive ist im Wesentlichen in allen Lehramtsstudiengängen zu finden. Der Autor nimmt an, dass das zuerst genannte Motiv aufgrund spontaner Antworten eine Art Leitmotiv darstellt und die weiteren angegebenen Motive davon ausdifferenziert sind.

Unterschiede in der intrinsischen und extrinsischen Studienwahlmotivation zwischen Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge ergaben sich in der Untersuchung von Pohlmann und Möller (2010) dahingehend, dass Gymnasiallehramtsstudierende den Wert des Fachinteresses für ihre Studienwahl signifikant höher, die Erwartung eines geringen Schwierigkeitsgrades des Lehramtsstudiums dagegen als signifikant weniger bedeutsam dafür einschätzten als Realschullehramtsstudierende. Im Anschluss daran kommen Retelsdorf und Möller (2012) in ihren Analysen zum Ergebnis, dass ein nicht-gymnasialer Lehramtsstudiengang bei einem hohen pädagogischen Interesse und der Erwartung eines geringen Schwierigkeitsanspruchs des Lehramtsstudiums mit hoher Wahrscheinlichkeit gewählt wird, bei hohen fachlichen Interessen dagegen eher nicht. Desgleichen führen höhere Fähigkeitsüberzeugungen und eine höhere Einstufung der finanziellen Nützlichkeit des Lehramtsstudiums als Studienwahlmotiv eher unwahrscheinlich zum Studium der Grundschulpädagogik für das Lehramt.

Neben Motiven und Interessen für die Wahl eines Lehramtsstudiums im engeren Sinne wurden in einer Reihe weiterer Untersuchungen auch allgemeine berufliche Interessen (Klusmann et al., 2009), kognitive Grundfähigkeiten, bspw. die Grundintelligenz und leistungsbezogene Eingangsmerkmale wie die Abiturnote oder Fachleistungen (Gold & Giesen, 1993; Spinath et al., 2005; Klusmann et al., 2009; Retelsdorf & Möller, 2012; Neugebauer, 2013), die Persönlichkeitsstruktur in Form der Big Five (Klusmann et al., 2009; Retelsdorf & Möller, 2012), Merkmale der universitären Umwelt (Gold & Giesen, 1993)[45], die Leistungsmotivation (Spinath et al., 2005)[46] oder Berufsziele (Gold & Giesen, 1993)[47], d.h. persistente Merkmale in Form von Dispositionen, in den jeweiligen Untersuchungen berücksichtigt. Befunde aus diesen Studien verdeutlichen, dass in Bezug auf die kognitiven Grundfähigkeiten Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Studierenden aus naturwissenschaftlichen und technischen Diplomstudiengängen faktisch bestehen, aber teils auch unter den Lehramtsstudierenden selbst. Im Hinblick auf die Leistungsmotivation lässt sich jedoch kein einheitliches Muster zwischen Studierenden aus verschiedenen Studiengängen erkennen. Auffallend ist diesbezüglich allerdings das relativ schlechte Abschneiden der Studierenden aus den Lehramtsstudiengängen für die Sekundarstufe I (Spinath et al., 2005). Differenzen in Leistungsbereichen zwischen Studierenden des Gymnasiallehramtes und Nicht-Lehramtsstudierenden an Universitäten sind gering, jedoch substantiell größer zwischen ersteren und denjenigen aus anderen Lehramtsstudiengängen. Nicht-Lehramtsstudierende an Universitäten zeigen ein höheres praktisch-technisches, intellektuell-forschendes und konventionelles Interesse als Gymnasiallehramtsstudierende, letztere dagegen ein höheres künstlerisch-sprachliches und soziales Interesse. Demgegenüber fällt das intellektuell-forschende Interesse von Lehramtsstudierenden für die Grund-, Haupt-, Real- oder Sonderschule signifikant geringer, das soziale hingegen signifikant größer aus, jeweils im Vergleich zu Studierenden des Gymnasiallehramts (Klusmann et al. 2009).

Sozialstrukturelle Merkmale wie die soziale Herkunft oder das Geschlecht der Studierenden sind in den Analysen der jeweiligen Studien, die personale Merkmale der Studierenden fokussieren, teils ebenso miteinbezogen worden (Klusmann et al., 2009; Retelsdorf & Möller, 2012; Neugebauer, 2013; Rothland, 2014b im Überblick). Demnach sind Frauen in den nicht-gymnasialen Studiengängen, vor allem aber im Lehramtsstudiengang für die Grundschule, überrepräsentiert und je höher der sozioökonomische Hintergrund der Studierenden, desto

[45] Dazu zählen: Leistungsklima, Praxisorientierung, Ausbildungsplanung, Transparenz, Interessensberücksichtigung, Kollegialität, didaktische Kompetenz des Lehrkörpers, Artikulationsmöglichkeiten.
[46] Leistungsmotivation: Zielsetzung, Schwierigkeitspräferenz, Flow, Flexibilität und Beharrlichkeit.
[47] Theoretisch-wissenschaftliche oder soziale Berufszielorientierungen.

unwahrscheinlicher ist es, dass solche Lehramtsstudiengänge gewählt werden. Auch bei einem guten Abitur und guten Fachleistungen sinkt die Chance dafür in der multiplen Analyse.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde schlussfolgern Klusmann et al. (2009) in Anlehnung an Gold und Giesen (1993), dass von einer allgemeinen „Negativselektion" in den lehramtsbezogenen Studiengängen keineswegs die Rede sein kann, und dies gilt insbesondere für Studierende des Gymnasiallehramtes. Dennoch lässt sich eine Binnenselektion zugunsten letzterer aufgrund ihrer besseren Leistungen, größeren Offenheit und künstlerisch-sprachlichen Interessen und zuungunsten der Studierenden aus anderen Lehramtsstudiengängen erkennen, die jedoch vergleichsweise höhere soziale Interessen und eine größere Verträglichkeit auszeichnen.

Literatur

Bauer, J., Diercks, U., Retelsdorf, J., Kauper, T., Zimmermann, F., Köller, O., Möller, J. & Prenzel, M. (2011). Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung. Wie polyvalent sind Lehramtsstudiengänge und was bedeutet dies für die Berufswahlsicherheit der Studierenden? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*(4), 629-649.

Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, *41*(3), 266-281

Blömeke, S. (2005). Das Lehrerbild in Printmedien: Inhaltsanalyse von „Spiegel"- und „Focus"-Berichten seit 1990. *Die Deutsche Schule, 97*(1), 24-39.

Brookhart, S. M. & Freeman, D. T. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research, 62*(1), 37-60.

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995). In the Mind of the Actor: The Structure of Adolescents' Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*(3), 215-225.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, *53*(1), 109-132.

Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gold, A. & Giesen, H. (1993). Leistungsvoraussetzungen und Studienbedingungen bei Studierenden verschiedener Lehrämter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 40(2)*, 111-124.

Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent education*, *3*(1), 1217819.

Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation, 21*(3), 258-297.

Holland, J. L. (1997). Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. 3. Auflage. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn: Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23*(3-4), 265-278.

Krapp, A. (2020). Interesse. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (S. 854-885), 19., überarbeitete Auflage. Bern: Hogrefe.

Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium - und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13*(1), 157–184.

Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24*(1), 73-84.

Puca, R. M. (2020). Motiv. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (S. 1185), 19., überarbeitete Auflage. Bern: Hogrefe.

Recum von, H. (1959). Volksschullehrerberuf und soziale Mobilität. In P. Heintz (Hrsg.), *Soziologie der Schule*, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4, S. 108-119. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag.

Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26*(1), 5-17.

Rothland, M. (2014a). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 349-385). Münster u.a.: Waxmann.

Rothland, M. (2014b). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 319-348). Münster u.a.: Waxmann.

Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *36*(2), 79-104.

Spinath, B., van Ophuysen, S. & Heise, E. (2005). Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 52*(3), 186-197.

Steltmann, K. (1980). Motive für die Wahl des Lehrerberufs: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogik, 26*(4), 581-586.

Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. *Die Deutsche Schule, 90*(1), 64-78.

Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education, 75*(3), 167-202.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68–91.

Marcel Grieger
Monika Oberle
Universität Göttingen

Angebot und Auslastung von Lehrkräftefortbildungen in Niedersachsen vor, während und ‚nach' der COVID-19-Pandemie

Das Fortbildungssystem in Niedersachsen

In allen deutschen Bundesländern wird von Lehrkräften grundsätzlich erwartet, sich während ihrer Dienstzeit und in aller Regel darüber hinaus fortzubilden (Grothus, 2019, S. 23). Unter Fortbildungen werden meistens solche Veranstaltungen verstanden, die durch externe Anbieter*innen organisiert werden und Lehrkräften in einem bestimmten Einzugsgebiet offenstehen. In Niedersachsen legt das Kultusministerium bildungspolitische Schwerpunkte[48] fest, zu denen Fortbildungen angeboten werden. Die Durchführung dieser und weiterer Veranstaltungen obliegt den zwölf dezentral verteilten Kompetenzzentren, die eng an Hochschulstandorte und Einrichtungen der Erwachsenenbildung angebunden sind (Niedersächsisches Kultusministerium, 2012, S. 1–3), und die außerdem regelmäßig die Fortbildungswünsche der Lehrkräfte abfragen. In der Verantwortung des Niedersächsischen Landesinstituts für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) als Instanz zwischen dem Kultusministerium und den Kompetenzzentren liegen u. a. die Koordination, Beratung und Vernetzung der Kompetenzzentren, die Qualifizierung der Fortbildner*innen sowie die landesweite Datenerhebung und -analyse (NLQ, s. d.).

Wenngleich diese institutionalisierten Strukturen sehr präsent sind, stellt die Teilnahme an Fortbildungen „nur einen kleinen Ausschnitt aller beruflichen Lerngelegenheiten dar" (Richter, 2016, S. 246). Dies wird nicht zuletzt daran deutlich, dass Lehrkräfte in Niedersachsen in einer durchschnittlichen Woche von allen Tätigkeiten die wenigste Zeit in formale Fortbildung investieren (Mußmann et al., 2016, S. 76). Eine verpflichtende Mindeststundenzahl pro Jahr oder die Dokumentation der Fortbildungsaktivität erlegt Niedersachsen seinen Lehrkräften ebenfalls nicht auf (Schewe et al., 2022, S. 242–243). Das Gros des beruflichen Lernens von Lehrkräften spielt sich im informellen Raum ab – im Lehrkräftezimmer, auf dem Flur, in Lerngemeinschaften, beim Kooperieren mit Kolleg*innen, dem Ausprobieren neuer Konzepte oder beim Lesen von Fachlektüre (Röhl et al., 2023, S. 397–398). Ob insbesondere formale Fortbildungen ihre Wirksamkeit entfalten können, ist schlechterdings davon abhängig, dass Lehrkräfte ein für sie inhaltlich passendes Angebot finden und dieses auch wahrnehmen.

Gesellschaftswissenschaftliche Unterrichtsfächer als Gegenstand der Fortbildungsforschung

Inhalte und Auslastungen von Fortbildungen in den gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächern sind ein Desiderat der Forschung. Dabei sprechen einige Gründe für die Wichtigkeit der kontinuierlichen Professionalisierung gerade dieser Zielgruppe. Zunächst existiert in den 13 Bundesländern, in denen gesellschaftswissenschaftliche Verbundfächer teils seit Jahrzehnten auf den Stundenfateln der Sekundarstufen stehen (Witt, 2021, S. 51), nur in Brandenburg (Universität Potsdam, 2018, s. p.) eine verpflichtende fächerübergreifende Lehramtsausbildung. In Niedersachsen steuern die Universität Göttingen mit einem Zertifikatsprogramm zum fächerübergreifenden Unterrichten (Eggert et al., 2018; Forwergk & Grieger, 2023) sowie die Studienseminare landesweit mit einer Zusatzqualifikation mit gesellschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt (§ 6 Abs. 4 APVO-Lehr, Niedersächsisches Kultusministerium, 2017) dagegen. Dennoch können weder eine Zusatzqualifikation noch ein Zertifikat das Lehramtsstudium eines ganzen Unterrichtsfachs ersetzen. „Es bedarf also geeigneter Lehrerfortbildungen zum fächerübergreifenden Unterrichten […] und institutionelle Rahmenbedingungen, die es den Lehrkräften im Berufsalltag ermöglichen, solche Fortbildungen auch wahrzunehmen" (Grieger & Oberle, 2020, S. 159). In der Primarstufe ist es darüber hinaus für das Verbundfach Sachunterricht, das zusätzlich zu gesellschaftswissenschaftlichen noch naturwissenschaftliche Perspektiven zusammenführt, nicht vorgeschrieben, politische Bildung in die Lehramtsausbildung zu integrieren (Goll & Goll, 2022, S. 66). Ohnehin werden Grundschullehrer*innen aufgrund der vielen abzudeckenden Unterrichtsfächer eher als ‚Genera-

[48] Die sechs bildungspolitischen Schwerpunkte sind „Ganztag", „Inklusion", „Interkulturelle Bildung und Sprachbildung", „Kerncurricula", „Arbeitsschutz und Gesundheitsmanagement" und „Medienbildung" (Stand: 22.08.2023).

list*innen‘ denn als ‚Spezialist*innen‘ ausgebildet (Porsch, 2020, S. 30). Das teilweise fachfremde Unterrichten ist die Konsequenz. Studien über gesellschaftswissenschaftliche Fächer in Deutschland zeigen, dass mit fehlender Qualifikation geringere Selbstwirksamkeitserwartungen auf Seiten (angehender) Lehrkräfte (Grieger, 2022, S. 462–464; Porsch & Wendt, 2015, S. 170) und Zurückhaltung beim Umgang mit kontroversen Themen einhergehen (Hahn-Laudenberg, 2023, S. 27).

Wie viele Unterrichtsstunden in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern tatsächlich fachfremd gegeben werden, ist unterschiedlich. Für Niedersachsen liegen keine Zahlen vor. Im bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen wurden an dortigen Gesamtschulen im Schuljahr 2021/22 Politik bzw. Sozialkunde zu 62 % und das gesellschaftswissenschaftliche Verbundfach Gesellschaftslehre zu 22 % von Lehrkräften ohne Fakultas unterrichtet (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022, S. 131). Fortbildungen erscheinen damit auch vor dem Hintergrund der vergleichsweise langen Lehramtsausbildung in Deutschland (OECD, 2022, S. 469–470) als geeignet und notwendig. Eine Programmanalyse kann Aufschluss darüber geben, aus welchen Inhalten welche Lehrkräfte unter welchen Rahmenbedingungen auswählen können.

Programmanalyse: Fortbildungsangebote für Lehrkräfte in den gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächern

Erstmalig wird die Fortbildungssituation in der Breite der gesellschaftswissenschaftlichen Einzel- und Verbundfächer – Sekundarstufe: Geschichte, Geografie, Gesellschaftslehre, Politik/Wirtschaft; Primarstufe: Sachunterricht – in Deutschland am Beispiel des Bundeslandes Niedersachsen über einen fünfjährigen Zeitraum analysiert. Dazu werden zwei forschungsleitende Fragestellungen verfolgt:

- Welche Fortbildungen wurden von Januar 2018 bis September 2022 für Lehrkräfte der gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer an Schulen in Niedersachsen angeboten?
- Durch welche strukturellen und inhaltlichen Angebotsmerkmale lassen sich die Nachfrage und die Auslastung von Fortbildungen vorhersagen?

Zur Analyse der Fortbildungsinhalte und strukturellen Rahmenbedingungen wird auf einen Sekundärdatensatz zurückgegriffen, der vom NLQ bereitgestellt wurde. Dieser Datensatz enthält alle Veranstaltungen für sämtliche an niedersächsischen Schulen tätigen Person von Januar 2018 bis September 2022. Über ein mehrstufiges Verfahren wurden die Veranstaltungen auf die gesellschaftswissenschaftliche Adressatengruppe eingegrenzt (Abb. 1). Im ersten Schritt wurden alle Veranstaltungen ausgeschlossen, die sich nicht an mindestens eines der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer richten. Im zweiten Schritt wurden alle Veranstaltungsformate außer Fortbildungen ausgeschlossen, sowie durch die initiale Schlagwortsuche fälschlicherweise aufgenommene Veranstaltungen wieder herausgefiltert. Im dritten Schritt wurden schulinterne Fortbildungen ausgeschlossen, da sie zielgerichtet von einzelnen Schulen angefragt werden und somit nicht von allen Lehrkräften besucht werden können. Ferner wurden Veranstaltungen, deren Besuch an die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Funktion gekoppelt ist (insbes. Berufungen durch das Kultusministerium), ausgeschlossen. Im vierten Schritt wurden abschließend nach Fortbildungen gefiltert, die stattgefunden haben. Die Fortbildungsinhalte wurden anschließend aus den individuellen Programmen für die Pilotfächer Politik/Wirtschaft und Sachunterricht mittels deduktiver und induktiver Kategorienbildung ermittelt.[49] Mehrfachkodierungen waren möglich. Die strukturellen Rahmenbedingungen (z. B. Dauer, Präsenz/Online, Nachfrage, Auslastung) wurden aus dem Datensatz heraus berechnet.

Vorläufige Ergebnisse

Die Adressat*innen der Fortbildungen (n = 872) waren überwiegend Politik- und Geschichtslehrkräfte (jeweils n = 322; 28 %), gefolgt von Sachunterrichtslehrkräften (n = 213; 18 %), Geografielehrkräften (n = 203; 18 %) und Lehrkräften für Gesellschaftslehre (n = 95; 8 %).[50]

[49] Wir danken Isabel Möller für die tatkräftige Unterstützung bei der inhaltsanalytischen Auswertung.
[50] Die Gesamtzahl adressierter Lehrkräfte (n = 1.155) übersteigt die Anzahl der Fortbildungen, da sich eine Fortbildung an mehrere Lehrkräfte richten kann (z. B. Politik- und Geschichtslehrkräfte).

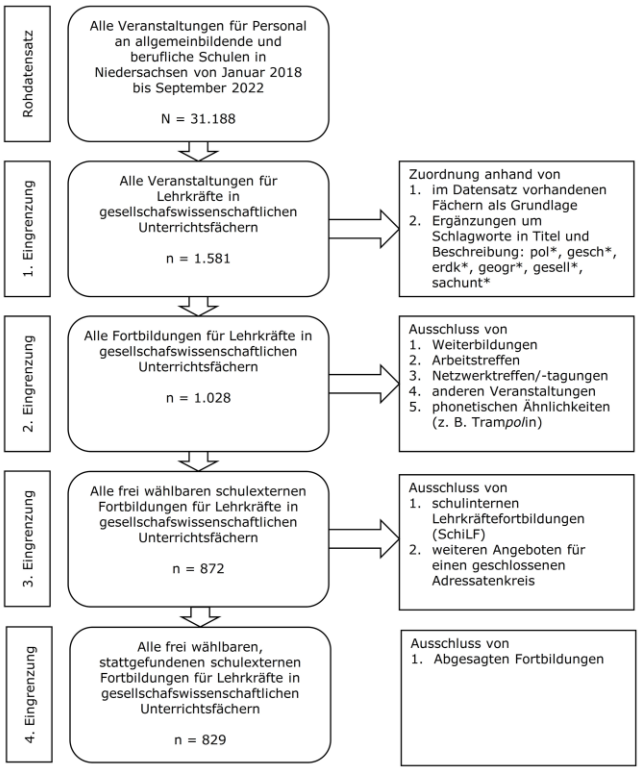


Abb. 1: Eingrenzung der Veranstaltungen aus dem Sekundärdatensatz (eigene Darstellung)

Die inhaltsanalytische Auswertung der stattgefundenen Fortbildungen für die Pilotfächer Politik/Wirtschaft und Sachunterricht ergab n = 583 kodierte Textstellen für Politik/ Wirtschaft, n = 644 für den Sachunterricht und n = 94 für beide Fächer. Zusammen wurden n = 28 Oberthemen identifiziert. Unter den Fortbildungen, die ausschließlich Lehrkräfte für das Fach Politik/Wirtschaft adressieren, waren die eher administrativen Themen „Curriculum" (n = 63), „Abitur" (n = 61) und „Prüfungen" (n = 64) am häufigsten vertreten. Demgegenüber waren unter den Fortbildungen, die ausschließlich Lehrkräfte für das Fach Sachunterricht adressieren, die eher inhaltsbezogenen Themen „Naturwissenschaft/Technik" (n = 114), „Medienbildung" (n = 53) und „Programmieren" (n = 34) unter den meistgenannten.

Aus der Verteilung der stattgefundenen Fortbildungen (n = 829) geht hervor, dass ein Abwärtstrend bereits vor der COVID-19-Pandemie eingesetzt hat. Fanden im ersten Halbjahr 2018 155 Fortbildungen statt, waren es im ersten Halbjahr 2020 nur 91. Während der Zeit der Schulschließungen im zweiten Halbjahr 2020 und im ersten Halbjahr 2021 erreichten die Angebote mit 53 und 60 Fortbildungen eine Talsohle. Zeitgleich stiegen die zuvor praktisch nicht existenten digitalen Fortbildungen stark an und machten im ersten Halbjahr 2021 55 der 60 Fortbildungen aus. Präsenzveranstaltungen fielen stark ab. Vor und während der COVID-19-Pandemie lag das Angebot in den ersten Halbjahren stets über dem der zweiten Halbjahre. Eine Erklärung hierfür sind die vielen Ferientage in der zweiten Jahreshälfte. In den zwei Halbjahren ‚nach' der Pandemie sind sowohl ein genereller Aufwuchs des Angebots auf zuletzt 98 Fortbildungen als auch ein weiterer Anstieg digitaler *und* analoger Fortbildungen zu verzeichnen. Eine Rückkehr der Dominanz von Präsenzveranstaltungen ist nicht zu erkennen. Im ersten Halbjahr 2022 waren 72 der 98 Fortbildungen digital.

Bis zum Beginn der Schulschließungen folgte die Auslastung der Fortbildungen, also das Verhältnis der Nachfrage zur Teilnahmeobergrenze, in zweierlei Hinsicht einem ähnlichen Muster wie das Angebot: In den ersten Jahreshälften lag die Auslastung in der Regel deutlich über denen der zweiten Jahreshälften und über vier der fünf Halbjahre vor der COVID-19-Pandemie ist ein Abwärtstrend von 80 %iger Auslastung auf 51 %ige Auslastung zu beobachten. Dieser Trend kehrte sich während der COVID-19-Pandemie um. Die Auslastung stieg zunächst im zweiten Halbjahr 2020 auf 67 % an und fiel im ersten Halbjahr 2021 auf 60 % ab, wo sie zunächst für das nächst Halbjahr verblieb, bevor sie im ersten Halbjahr 2022 wieder auf 76 % anstieg. Die Nachfrage, also die Zahl der Anmeldungen auf ein bestehendes Angebot, variierte zwischen elf Personen im zweiten Halbjahr 2018 und 18 Personen im ersten Halbjahr 2022. Während der COVID-19-Pandemie lag sie stabil bei 15 Personen.

Analoge (n = 594) wie digitale (n = 235) Fortbildungen dauerten über alle Halbjahre in den allermeisten Fällen nicht länger als einen halben Tag, wobei etwa jede dritte Präsenzveranstaltung einen Tag ging, demgegenüber aber nur jede elfte digitale Veranstaltung zwischen vier und acht Stunden lag. Das bestätigt den allgemeinen Trend kürzerer Fortbildungen (zsf. Lipowsky & Rzejak, 2019, S. 42) sowie Befunde aus Baden-Württemberg (Cramer et al., 2019, S. 43). Als nächstes werden die Fortbildungsinhalte für Geschichte, Geografie und Gesellschaftslehre kodiert und die Auslastung durch strukturellen und inhaltlichen Angebotsmerkmale vorhergesagt.

Literatur

Cramer, C., Johannmeyer, K. & Drahmann, M. (Hrsg.). (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. GO Druck Media.

Eggert, S., Bögeholz, S., Oberle, M., Sauer, M., Schneider, S. & Surkamp, C. (2018). Herausforderung Interdisziplinäres Unterrichten in der Lehrerbildung: Das Göttinger Zertifikatsmodell. *journal für lehrerInnenbildung*, *18*(3), 51–55.

Forwergk, N. & Grieger, M. (2023). Gesellschaftslehre in Niedersachsen: Herausforderungen und Ausbildungskonzepte. In M. Wienecke, D. Witt & M. Fenn (Hrsg.), *Professionalisierung für das Unterrichten gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde* (S. 73–90). Wochenschau Verlag.

Goll, T. & Goll, E.-M. (2022). Politisches Lernen. In T. Goll & E.-M. Goll (Hrsg.), *Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts* (S. 55–72). Wochenschau Verlag.

Grieger, M. (2022). *Selbstwirksamkeitserwartungen angehender und praktizierender Lehrkräfte zum Unterrichten von Gesellschaftslehre: Messung – Ausprägung – Prädiktoren*. *Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40155-9

Grieger, M. & Oberle, M. (2020). Fächerübergreifendes Unterrichten im Fach Gesellschaftslehre: Herausforderungen und Ansätze für die Lehrerbildung. In A. Albrecht, G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk & B. Overwien (Hrsg.), *Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen* (147–163). Wochenschau Verlag.

Grothus, I. (2019). Auftrag und Stellenwert der Lehrerfortbildung. In P. Daschner & R. Hanisch (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung* (S. 20–24). Beltz.

Hahn-Laudenberg, K. (2023). Einstellungen zu Kontroversität im Unterricht. Erste Ergebnisse der nationalen Ergänzungsstudie von SoWi-Lehrkräften in ICCS 2022. In Professur für Politikdidaktik und Politische Bildung der Universität Hildesheim (Hrsg.), *Emotionen und politische Bildung* (S. 27). Hausdruckerei Universität Hildesheim.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer: Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). wbv.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2022). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22: Statistische Übersicht Nr. 417.* MSB. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2021.pdf

Mußmann, F., Riethmüller, M. & Hardwig, T. (2016). *Niedersächsische Arbeitszeitstudie Lehrkräfte an öffentlichen Schulen 2015 / 2016: Ergebnisbericht*. https://kooperationsstelle.uni-goettingen.de/fileadmin/user_upload/AZS_PK/2016-08-01_Arbeitszeitstudie_2015-2016_Ergebnisbericht_final.pdf

Niedersächsisches Kultusministerium. (2012). *Neuorganisation der regionalen Lehrerfortbildung.* MK. https://www.nibis.de/uploads/2nlq-a3/Erlass%20NLQ%20Neuorganisation%20der%20RLFB.pdf

Niedersächsisches Kultusministerium. (2017). *RdErl. d. MK v. 26. 4. 2017 „Durchführung der APVO-Lehr*". MK. https://voris.wolterskluwer-online.de/browse/document/d6fb4ea2-9d72-304b-bb5d-a57ebfb791f5

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung. (s. d.). *Fachbereich 31: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Lehrkräftefortbildung.* NLQ. https://bildungsportal-niedersachsen.de/ueber-uns/nlq/bildung-der-lehrkraefte-und-curriculumentwicklung/qualitaetsentwicklung

OECD (Hrsg.). (2022). *Bildung auf einen Blick 2022: OECD-Indikatoren*. wbv.

Porsch, R. (2020). Fachfremdes Unterrichten in Deutschland: Welche Rolle spielt die Lehrerbildung? In R. Porsch & B. Rösken-Winter (Hrsg.), *Professionelles Handeln im fachfremd erteilten Mathematikunterricht* (S. 29–47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27293-7_2

Porsch, R. & Wendt, H. (2015). Welche Rolle spielt der Studienschwerpunkt von Sachunterrichtslehrkräften für ihre Selbstwirksamkeit und die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler? In H. Wendt, T. C. Stubbe, K. Schwippert & W. Bos (Hrsg.), *10 Jahre international vergleichende Schulleistungsforschung in der Grundschule: Vertiefende Analysen zu IGLU und TIMSS 2001 bis 2011* (S. 161–183). Waxmann.

Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 245–260). Waxmann.

Röhl, S., Groß Ophoff, J., Johannmeyer, K. & Cramer, C. (2023). Nutzung und Bedingungsfaktoren informeller Lerngelegenheiten von Lehrpersonen in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, *51*, 395-421. https://doi.org/10.1007/s42010-023-00170-5

Schewe, C. M., Maritzen, N. & Thiel, F. (2022). Fortbildung und Kompetenzentwicklung als Kern schulischer Personalentwicklung. In F. Thiel, C. M. Schewe, B. Muslic, E.-M. Lankes, N. Maritzen & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe: Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* (S. 237–287). Springer VS.

Universität Potsdam. (2018). *Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für das Masterstudium im Fach Sachunterricht mit einem Bezugsfach - Gesellschaftswissenschaften (GeWi), Lebensgestaltung – Ethik - Religionskunde (LER), Naturwissenschaften (NaWi) oder Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) für das Lehramt für die Primarstufe an der Universität Potsdam*. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/ambek/Amtliche_Bekanntmachungen/2018/ambek-2018-08-544-553.pdf

Witt, D. (2021). NGW: Das Netzwerk Gesellschaftswissenschaften. *Geschichte lernen*, *34*(199), 50–51.

Julia Klug
Antonia Deutinger
Klaus-Michael Rühland
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig

„Surprise, Surprise!" – Ungeahnte Herausforderungen in der ersten Zeit als Schulleiter:in

Schulleitung umfasst ein facettenreiches Spektrum an Tätigkeiten (z.B. Lerchster et al., 2020, S. 44; Schratz et al., 2016, S. 230). Bis zum 01.01.2024 können Lehrpersonen die Funktion der Schulleitung übernehmen – ohne eine vom System vorgesehene Vorbereitung auf deren komplexe Führungsaufgaben. Erst mit der Bestellung zur Schulleitung war die berufsbegleitende Absolvierung des Hochschullehrgangs Schulmanagement möglich. Bis 2019 gab es, mit Ausnahme der im §56 SchUG festgehaltenen Funktionsbeschreibung, keinen detaillierten Überblick über Aufgaben und Tätigkeitsbereiche einer Schulleitung. Diesen Überblick geben nun das Schulleitungsprofil (BMBWF, 2019) und der Qualitätsrahmen für Schulen (BMBWF, 2020). Das Schulleitungsprofil gibt Orientierung, welche Bereiche, Aufgaben und Aktivitäten im Fokus von Schulleitungen stehen (BMBWF, 2019, S. 5). Die Aufgaben der Schulleitung werden in drei wesentliche Bereiche, denen wiederum Aufgaben und wesentliche Aktivitäten zugeordnet sind, gegliedert: *Die Organisation führen*, *Menschen führen*, *Sich selbst führen*. Der Bereich *Die Organisation führen* umfasst Aufgaben wie die strategische Ausrichtung des Bildungsangebots, die Weiterentwicklung des Unterrichts, den Aufbau von Strukturen und Prozessen sowie die Personal- und Sachmittelbewirtschaftung. Im Bereich *Menschen führen* sind die Auswahl der Lehrpersonen, die Personalentwicklung, die Führung des Verwaltungs- und Unterstützungspersonals, die interne und externe Kommunikation sowie das Management von Konflikten und Krisen als wesentliche Aufgaben definiert. Der Bereich *Sich selbst führen* beinhaltet die Aufgaben Selbstreflexion und Selbstentwicklung sowie die Strukturierung und Organisation der Schulleitung. Das Bedürfnis nach einer Qualifizierungsmaßnahme als proaktive Vorbereitung von Lehrpersonen auf zukünftige Aufgaben als Führungskraft im System Schule wurde in einer Studie von Rühland et al. (2021, S. 50) deutlich sichtbar: 92% der Befragten hätten sich eine Vorbereitung gewünscht. Vor diesem Hintergrund wollten wir auf Basis des Schulleitungsprofils erforschen, wie es Schulleiter:innen in der ersten Zeit nach Antritt ihrer Funktion ergeht. Dabei verfolgen wir die folgenden Forschungsfragen: Wie würden Schulleitungen (ohne Vorqualifikation) ihre erste Zeit in Funktion betiteln? Was empfinden sie als leicht bzw. herausfordernd und worauf würden sie in einer Vorqualifizierung auf keinen Fall verzichten wollen?

Methode

Stichprobe: 35 Schulleiter:innen, die den Hochschullehrgang Schulmanagement im Ausmaß von 15 ECTS-Punkten an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig nach Funktionsübernahme besuchten, nahmen an der Studie teil. 71% der Teilnehmer:innen sind weiblich, 33% leiten eine Volksschule, 33% eine Mittelschule, 8% eine BHS, je 5% eine Sonderschule und Berufsschule und je 3% eine AHS und polytechnische Schule. Die befragten Schulleiter:innen sind im Mittel 50.44 Jahre alt (SD=6.29, Min=39, Max=62), 26.31 Jahre im Schuldienst (SD=8.36, Min=8, Max=40) und seit 4.91 Jahren in der Funktion der Schulleitung (SD=4.11, Min=1, Max=18).

Instrumente: Die Schulleiter:innen wurden in einem Mixed-Method Design mittels Onlinefragebogen befragt. Die Ergebnisse des quantitativen Fragebogenteils sind bei Rühland et al. (2021, S. 50-51) nachzulesen. Im qualitativen Teil des Fragebogens wurden die Schulleiter:innen mittels offener Fragen bezüglich ihrer ersten Zeit als Schulleiter:in gefragt:

- „Wenn Sie dieser Zeit einen Titel geben müssten: Wie würde das Buch/der Film/das Theaterstück/das Musical heißen?"
- „Welche Tätigkeitsbereiche kommen Ihnen sofort in den Sinn, wenn Sie an Leichtes denken?"
- „Welche Tätigkeitsbereiche kommen Ihnen sofort in den Sinn, wenn Sie an Herausforderndes denken?"
- „Worauf würden Sie in einer Vorbereitung auf die Funktion der Schulleitung auf keinen Fall verzichten wollen?"

Analysen: Die qualitativen Fragebogendaten wurden mittels MAXQDA qualitativ inhaltsanalytisch nach Mayring (2015) ausgewertet. Bei den Fragen zum Titel der Anfangszeit und zu den Inhalten, auf die man keinesfalls verzichten würde, wurde induktiv anhand des

Datenmaterials vorgegangen. Die Fragen zu Leichtem und Herausforderndem wurden mittels der Mischform aus deduktivem und induktivem Vorgehen ausgewertet. Deduktiv wurden die Kategorien entlang der drei Bereiche des Schulleitungsprofils (*Die Organisation führen*, *Menschen führen*, *Sich selbst führen*) gebildet. Für nicht zuordenbare Passagen wurden zusätzlich induktiv Kategorien ergänzt. 30% des Datenmaterials wurde von zwei unabhängigen Codierer:innen zugeordnet mit einer Übereinstimmung von Cohens Kappa für die Titel von .75, für das Leichte und Herausfordernde von .61 und für das Nicht-verzichten-wollen von .68.

Ergebnisse

Wie geht es Schulleiter:innen (ohne Vorqualifikation) in ihrer ersten Zeit in Funktion?

Zur Frage nach dem Titel für die Anfangszeit als Schulleiter:in wurden induktiv fünf Kategorien gebildet, denen 36 Titel zugeordnet werden konnten. Die überwiegende Mehrheit konnte unter der Kategorie *ungeahnte Herausforderungen* zusammengefasst werden (39%), darunter fallen beispielsweise Titel wie „Surprise, surprise!", „Ein Sprung ins (sehr) kalte Wasser!", „Das Unbekannte lässt grüßen!" oder „Wehe, wenn Sie wüssten". Am zweithäufigsten kommt die Kategorie *Change* vor (22%), die mit eher positiven Aspekten der Veränderung assoziiert ist. Hier werden Titel genannt wie „Auf geht's!" oder „... und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne...". Dem gegenüber steht die Kategorie *Job descriptions – würden Sie sich darauf bewerben wollen?* (17%), die gekennzeichnet ist durch Aspekte des Chaos und der Überforderung, wie z.B. „Überleben im Chaos" oder „Der Wahnsinn lässt grüßen...". Eine weitere Kategorie betrifft das *Selbstmanagement* (17%), das Aspekte des Zeitmanagements und der Selbstorganisation, des sich selbst Führens betrifft mit Titeln wie „Eine Frau für alle Fälle!" oder „Zeitspirale, wo drehst du dich hin?". Weniger häufig, aber dennoch benannt (5%), folgt noch die Kategorie *Team* mit den Titeln „Gemeinsam sind wir stark!" und „Stark – stärker – WIR!".

Was empfinden Schulleiter:innen als leicht bzw. herausfordernd?

Insgesamt konnten 138 Textstellen zu Herausforderndem und 145 zu Leichtem identifiziert werden. Bei Herausforderndem entfallen 40 Textstellen auf die Kategorie *Die Organisation führen* (29%), 34 Textstellen auf *Menschen führen* (25%) und 59 Textstellen auf *Sich selbst führen* (43%). Die meisten Herausforderungen im Bereich *Die Organisation führen* werden genannt im Aufgabenfeld *Aufbau von Strukturen und Prozessen* (z.B. „Sokrates", „Administrations-Flut", „Aufbau einer funktionierenden Nachmittagsbetreuung", „immer zu wissen wer, wann, wo ist"). Außerdem ergaben sich unter *Die Organisation führen* die induktiven Subkategorien *Rechtliche Aspekte* (z.B. „Gesetze, Erlässe", die „Weitergabe von Vorschriften", „Dienstrecht, Schulrecht") und *Bildungsdirektion* (z.B. „ständig ändernde Vorgaben und Regelungen", „Datenmeldungen (LRF, MIKA-D, GTS, ...)", „SQA-Gespräche"). Im Bereich *Menschen führen* betreffen die meisten genannten Herausforderungen das Aufgabenfeld *Konflikt- und Krisenmanagement* (z.B. „Konfliktgespräche", „Streitigkeiten unter Kolleginnen und Kollegen", „Widerstände im Kollegium"), die *interne und externe Kommunikation* (z.B. „Elterngespräche"), die *Personalentwicklung von Lehrpersonen* (z.B. „Feingefühl bei unqualifizierten Lehrpersonen", „Verständnis für Lehrer:innen aufbringen, die nicht 100% geben") und *wie wir miteinander arbeiten und reden* (z.B. „ALLE auf dem Weg mitnehmen, niemanden vergessen"). In beiden Aufgabenfeldern im Bereich *Sich selbst führen* werden viele Aspekte genannt: Im Aufgabenfeld *Selbstreflexion und Selbstentwicklung* z.B. „sich selbst abgrenzen", „auf sich selbst schauen", „Selbstdisziplin" und „geduldig bleiben"; im Aufgabenfeld *Schulleitung strukturieren und organisieren* z.B. „Zeitmanagement", „Aufgaben delegieren" und „fehlende schulautonome Handlungsmöglichkeiten". Induktiv wurde bei Herausforderndem die Kategorie *Ambivalenzen* (3%) gebildet, die das Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Administration beschreibt (z.B. „Pädagogisches Wirken im Bürokratiedschungel", „Spagat zwischen Problemen von Kolleginnen und Kollegen, Bildungsdirektion, Vorgesetzten").

Bei Leichtem wurde die Kategorie *Eigenes Unterrichten* (2%) induktiv gebildet, die bei Herausforderndem nicht vorkam. Hier geht es vor allem darum, dass die „Arbeit mit Schülerinnen und Schülern" den befragten Schulleitungen leichtfällt. Außerdem induktiv gebildet wurde bei Leichtem unter *Menschen führen* die Subkategorie *Wie wir miteinander reden und arbeiten* die u.a. motivationale Aspekte enthält, unter *Sich selbst führen* die Subkategorie *Mein Stil* mit Persönlichkeitsaspekten, wie z.B. Humor und unter allen drei deduktiven Kategorien jeweils die Subkategorie *was hilft*. 35 Textstellen entfallen bei Leichtem auf den Bereich *Die Organisation führen* (24%), 50 Textstellen auf *Menschen führen* (35%) und 57 auf *Sich selbst führen* (39%). Leicht fällt zumeist der *Aufbau von Strukturen und Prozessen* (z.B. „Erstellung des Stundenplans", „Organisation des Regelbetriebs"), aber auch die *strategische Ausrichtung des schulischen Bildungsangebots* (z.B. „Organisation von

Schulprojekten", „Formulierung von Zielen", „Angehen von Visionen") und die *Personal- und Sachmittelbewirtschaftung* (z.B. „Supplierpläne", „allgemeine Verwaltungsaufgaben"). *Was hilft* ist z.B. die „langjährige Erfahrung und Kenntnis des Systems", „die gute Zusammenarbeit mit dem:der IT-Betreuer:in" und der Rückhalt im Kollegium. Leicht fällt unter *Menschen führen* das *Wie wir miteinander arbeiten und reden* (z.B. „Den Kolleginnen und Kollegen das Gefühl geben, dass wir nur gemeinsam WACHSEN können"), die *interne und externe Kommunikation* mit dem Kollegium, Schüler:innen und Eltern oder Konferenzen zu leiten sowie die *Personalentwicklung von Lehrpersonen* (z.B. „Stärken und Schwächen von Lehrpersonen erkennen", „stärkenorientierte Lehrfächerverteilung", „Fortbildungsentwicklung und -planung"). Auch bei Leichtem werden beide Aufgabenfelder des *sich Selbst Führens* etwa gleich häufig zugeordnet: Unter *Schulleitung strukturieren und organisieren* z.B. „Termine einteilen", „Büroorganisation", „Einteilung von Abläufen" und unter *Selbstreflexion und Selbstentwicklung* vor allem persönliche Stärken, z.B. „kritikfähig, offen für neue Ideen, höfliches Verhalten", „beharrlich bleiben", „Disziplin", „Selbstmotivation", „positives Feedback". Hilfreich sind hier z.B. „gute Grundlagen vom Schulmanagementkurs", „die Unterstützung der Familie" oder „Von mir nicht mehr verlangen als von anderen!".
Worauf würden Schulleiter:innen in einer Vorqualifizierung auf keinen Fall verzichten wollen?
Insgesamt wurden 54 Textstellen zugeordnet, 10 in den Bereich *Die Organisation führen* (19%, vor allem in der *Personal- und Sachmittelbewirtschaftung*), 7 in *Menschen führen* (13%, vor allem in *Konflikt- und Krisenmanagement* und *interne und externe Kommunikation*), 14 in *Sich selbst führen* (26%, beide Aufgabenfelder gleichermaßen) und die meisten auf die induktiv gebildete Kategorie *Art des Lernens* (23; 43%), die die Subkategorien *HLG Schulmanagement*, *Austausch* und *Mentor:innen* in etwa gleichem Umfang umfasst.

Diskussion

Die Herausforderungen, mit denen Schulleiter:innen vor allem zu Anfang konfrontiert sind, bilden sich auch im Schulleitungsprofil und den darin enthaltenen Bereichen und Aufgabenfeldern ab. Die Orientierung an den vom Schulleitungsprofil definierten Führungsgrundsätzen und Bereichen bei der Planung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Führungskräfte sowie der Vorqualifizierung wird damit unterstrichen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Mayr et al. (2020, S. 84), die fanden, dass zumindest die Personen, die sich die Übernahme einer Leitungsfunktion vorstellen konnten, ein Bild der Funktion hatten, das mit dem aktuellen Aufgabenprofil einer Schulleitung korrespondiert. Unser Ergebnis, dass bei Herausforderndem häufig die „Administrationsflut", „Sokrates", der Umgang mit der Bildungsdirektion und weitere eher verwaltende Tätigkeiten genannt werden, deckt sich mit den Ergebnissen von Mayr et al. (2020, S. 81), in deren Untersuchung Lehrer:innen und Schulleiter:innen vor allem die gestaltenden Aufgaben an einer Leitungsfunktion erstrebenswert finden, während verwaltende Aufgaben nur von wenigen geschätzt werden. Auch die Kooperation mit Eltern und dem Kollegium wird bei Mayr et al. (2020, S. 83) häufig als unattraktiv genannt. Dies passt zu unseren Befunden im Bereich *Menschen führen*, wo Konflikt- und Krisenmanagement, Streitigkeiten mit Kolleginnen und Kollegen und auch Elterngespräche als Herausforderungen genannt wurden. Als unattraktiv eingeschätzte Aufgaben scheinen möglicherweise auch herausfordernder wahrgenommen zu werden und umgekehrt. Mayr et al. (2020, S. 84) schlussfolgern auch, dass vielleicht der:die eine oder andere für eine Leitungsfunktion zu gewinnen wäre, wenn das Verhältnis zwischen Autonomie und Verantwortung sowie manche Rahmenbedingungen der Arbeit anders gestaltet wären. Eine Vorqualifikation kann auch im Sinne eines Unterstützungssystems betrachtet werden, das nötig wäre, damit die Funktion Schulleitung an Attraktivität gewinnt (Mayr et al., 2020). So geben die Teilnehmer:innen unserer Studie auch an, dass sie in einer Vorqualifikation auf keinen Fall auf den gegenseitigen Austausch und die Arbeit mit Mentor:innen verzichten wollen würden. Dies korrespondiert mit den Ergebnissen von Zuber und Altrichter (2020, S. 40), deren Studie zeigt, dass soziale Ressourcen Schulentwicklungshandlungen von Schulleitungen begünstigen. Limitierend ist anzumerken, dass es sich bei den befragten Personen um drei Kohorten der Teilnehmer:innen des HLG Schulmanagements handelt, die Stichprobengröße somit begrenzt und die Generalisierbarkeit eingeschränkt ist. Dennoch weisen die Ergebnisse der Befragung auf die Relevanz einer Vorqualifizierung, orientiert an den Bereichen des Schulleitungsprofils hin. Werden die Aufgaben durch eine gute Vorbereitung als weniger herausfordernd erlebt, könnten sie möglicherweise auch als attraktiver eingeschätzt werden.

Literatur

BMBWF (2019). *Schulleitungsprofil. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln.* BMBWF.

BMBWF (2020). *Der Qualitätsrahmen für Schulen.* BMBWF.

Lerchster, R. E., Lackner, P. & Zehetmeier, S. (2020). Schulleitungen zwischen Innovationsbedarf und Veränderungswiderstand. *Erziehung und Unterricht, 1-2,* 44-55.

Mayr, J., Brauckmann, S., Beer, G., Heißenberger, P., Krammer, G. & Reibnegger, H. (2020). Was macht es attraktiv, SchulleiterIn zu sein? *Erziehung und Unterricht, 1-2,* 79-87.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Beltz.

Rühland, K., Deutinger, A. & Klug, J. (2021). Potenzial zur Führung? Schulleiter_innen wünschen sich eine Vorbereitung. *ph.script 2021, 16,* 48-52.

Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Nationaler Bildungsbericht Österreich (Bd. 2)*, S. 221–262). Graz: Leykam.

Zuber, J. & Altrichter, H. (2020). Ressourcen und Herausforderungen bei der Umsetzung von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Erziehung und Unterricht, 1-2,* 34-43.

Jana Schlöpker Universität Osnabrück

Begabung im Kontext individueller und kollegialer Professionalisierung

Die verstärkte Orientierung der Schule an den Potenzialen der Kinder und Jugendlichen verändert nicht nur die Unterrichtspraxis, sondern erfordert auf Seiten der Lehrkräfte spezifische Kompetenzen und Haltungen zur Förderung von Begabungen (Weigand, 2014). Folglich kann die Lehrkraft durch die (Weiter-)Entwicklung der eigenen Kompetenzen durch Fortbildungen einen besonderen Beitrag zur Implementierung von Innovationen an der Schule leisten (Heinze, 2023; Reinhold, 2016). Als dritte Phase der Lehrer*innenbildung ermöglichen Fortbildungen den Lehrkräften auf dem „aktuellen Stand" zu bleiben (Reinold, 2016). Die Wirksamkeit einer Fortbildung ist jedoch von einer Vielzahl an Faktoren abhängig, wie personenbezogene Voraussetzungen (Lipowsky, 2014; Vigerske, 2017), Faktoren des Schulkontextes (Diehl et al., 2010; Maier et al., 2018; Tulowitzki & Pietsch, 2020) und Merkmalen der Fortbildungen und der Fortbildner*innen (Diehl et al., 2010; Lipowsky & Rzejak, 2015; Müller, 2019). Inwieweit Inhalte wirksam sind, hängt von dem Transfer eben dieser ab. Transfer in die Praxis bedeutet in diesem Zusammenhang die Übertragung und Anwendung von Fortbildungsinhalten in der Schule (Vigerske, 2017). Nach Rolff (2016, S. 219) ist er aber auch „Transaktion oder auch Translation von Innovationen". Demnach ist ein Transfer in das Kollegium bedeutsam für Schulentwicklungsprozesse (Maieret al., 2018). Die Herausforderung besteht darin, dass ein Eins-zu-Eins-Transfer nicht möglich ist (Neuweg, 2002; Rolff, 2016) und der Transfer von Fortbildungsinhalte in die Praxis vielen Lehrkräften schwerfällt (Gräsel, 2010), da er von verschiedenen Einflussfaktoren abhängt. Neben individuellen Faktoren spielen in- und externe Einflussfaktoren eine Rolle (Vigerske, 2017).

Das Projekt

Mit diesen Herausforderungen sehen sich auch die weiterführenden Schulen des Kreises Höxter konfrontiert. Durch die Peripherie der Region fehlen spezielle Angebote für begabte Schüler*innen oder sie liegen außerhalb der Reichweite. Gleichzeitig lässt sich aufseiten der Lehrkräfte ein Bedarf hinsichtlich der Kompetenzen zur Förderung von Begabungen feststellen. Daher wurde in Kooperation mit dem Bildungsbüro des Kreises und der Schulleitung der Gesamtschule Brakel initiiert, Lehrkräfte der verschiedenen weiterführenden Schulen in den Bereichen Begabung und Begabungsförderung fortzubilden. Damit soll der Grundstein zur Errichtung eines Zentrums für Begabungsförderung gelegt werden. Ziel des Projekts ist ein kreisweites Netzwerk, in dem begabten Schüler*innen ermöglicht wird, ihre Potenziale zu entfalten. Die Fortbildung bestand aus insgesamt fünf Modulen, die durch ein externes Weiterbildungsinstitut durchgeführt wurden. Zu den einzelnen Modulen gab es jeweils zusätzlich ein Austauschtreffen zwischen den teilnehmenden Lehrkräften, an denen das Weiterbildungsinstitut nicht beteiligt war.

Im Rahmen des hier vorgestellten Projekts erfolgt die Evaluation dieser Fortbildungsreihe. Der Fokus liegt darauf, Transfereffekte der Fortbildungsreihe in die Einzelschulen und den Unterricht sichtbar zu machen. So sollen unter anderem Prädiktoren identifiziert werden, die diesen Transfer begünstigen. In diesem Zuge sind die Rolle der Lehrkräfte als Innovator*innen der Begabungsförderung an ihren Schulen sowie ihr Vorwissen in Bezug auf das Fortbildungsthema besondere Schwerpunkte

Forschungsfragen

Zur Erfassung des zugrundeliegenden Forschungsinteresses stellen auf den Ebenen Begabungsförderung, Innovieren und Transfer die folgenden Fragestellungen einen besonderen Schwerpunkt dar:

1. Wie bewerten die teilnehmenden Lehrkräfte ihr eigenes Wissen zur Begabungsförderung vor der Fortbildungsreihe?
2. Wie nehmen fortgebildete Lehrkräfte sich selbst in der Rolle wahr, Innovationsprozesse in der eigenen Schule anzustoßen?
3. Was sind Gelingensbedingungen des Transfers der Fortbildungsinhalte in die schulische Praxis aus Sicht der teilnehmenden Lehrkräfte?

Methodisches Vorgehen
Damit den Forschungsfragen nachgegangen werden kann, bietet sich ein Mixed-Methods-Design an. So werden Interviews mit den teilnehmenden Lehrkräften vor und nach der Fortbildung geführt, die einzelnen Fortbildungsmodule durch Kurzfragebögen evaluiert und die Kollegien mit Fragebögen im Prä-Post-Design befragt. In diesem Beitrag liegt der Fokus auf den Ergebnissen aus den semistrukturierten Leitfadeninterviews mit neun der vierzehn teilnehmenden Lehrkräfte. Zwei der Lehrkräfte unterrichteten zum Befragungszeitpunkt an einer Sekundarschule, zwei an einer Gesamtschule, drei an einem Gymnasium und zwei an einem Berufskolleg. In den Interviews ging es um das Begabungsverständnis, die Motive zur Teilnahme an der Fortbildung, das Kollegium, die eigene Rolle als Innovator*in und den Transfer von Fortbildungsinhalten. Die Auswertung der Interviews erfolgte auf Basis der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädicker (2022) mithilfe der Software MAXQDA 2022. Es konnten bisher insgesamt 391 Kodierungen vorgenommen werden. Folgende fünf Oberkategorien wurden dabei definiert: Gelingensbedingungen des Transfers, Begabungsförderung, Fortbildung, Innovieren, Kollegium.

Ergebnisse
Begabungsförderung
In den Interviews wurden die Lehrkräfte danach gefragt, wie sie ihr Wissen zur Förderung von Begabungen auf einer Skala von 1 bis 5 bewerten würden. Eine Lehrkraft bewertete ihr Wissen mit null, eine mit eins, zwei mit zwei, vier der Lehrkräfte sahen sich vor allem im mittleren Bereich bei drei und eine Lehrkraft bei vier. Die Argumentationslinien waren meist sehr ähnlich: So gab eine Vielzahl der befragten Lehrkräfte an, wenig Erfahrung in diesem Bereich gesammelt und sich noch nicht ausreichend mit der Thematik befasst zu haben. Lehrperson Esche[51] gab an, dass bisher *„die Schwächeren im Fokus stehen*" (Lehrperson Esche, Pos. 18). Je mehr die Lehrkräfte bereits mit Begabungen in ihrer eigenen Biografie zu tun hatten, desto höher bewerteten sie auch ihr Wissen. Die Lehrkraft, die sich bei vier eingeordnet hatte, gab an, dass es ihr lediglich an aktuellen Forschungsbezügen fehle, sie sich aber sonst sehr gut auskenne und schon viel in der Begabungsförderung getan habe.

*Rolle als Innovator*in*
Auf Basis der Aussagen wurde der Versuch unternommen die Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Rolle als Innovator*in verschiedenen Phasen zuzuordnen. Daraus haben sich insgesamt drei Phasen ergeben. In Phase eins sind die Lehrkräfte unsicher, wenn es um ihre Rolle als Innovator*in geht. Die Lehrkräfte, die der ersten Phase zugeordnet wurden, sehen sich zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht als Innovator*innen. Sie begründeten ihre Einordnung in Bezug auf ihre Vergangenheit, in welcher sie noch keine Innovationsprozesse angestoßen hatten. Lehrperson Birke berichtet dahingehend, dass sie *„nicht die Speerspitze, die sich […] immer für Neues öffnet und auch die anderen dazu anregt*" (Lehrperson Birke, Pos. 74) ist. Für die Zukunft könne sie sich dennoch vorstellen, Innovationen in die Einzelschulen zu tragen, allerdings sind die Überlegungen daher eher passiv. Lehrperson Birke und Lehrperson Fichte lassen sich dieser Phase zuordnen.
Die Lehrkräfte der zweiten Phase sind sich eher sicher, Innovationsprozesse anstoßen zu können. Lehrperson Ahorn und Lehrperson Ulme können dieser Phase zugeordnet werden. Sie haben bisher wenig in ihren Schulen innoviert, sind dennoch motiviert, auf Basis der Fortbildungsinhalte Innovationsprozesse anzustoßen. Dahingehend sagt Lehrperson Ahorn: *„was ich mir vorstellen könnte ist natürlich die Erfahrung, die ich jetzt aus der Fortbildung mitnehme, die mit reinzubringen, die zu diskutieren und weiterzuleiten*" (Lehrperson Ahorn, Pos. 72).
Die fünf Lehrkräfte der dritten Phase haben bereits in der Vergangenheit Innovationsprozesse angestoßen, sie sind sich ihrer eigenen Stellung und ihres Einflusses im Kollegium bewusst und sich daher auch sehr sicher, in Zukunft zu innovieren. Lehrperson Esche berichtet: *„bin eigentlich immer gerne offen für Neues. Und wenn mir das gefällt, dann versuche ich das auch umzusetzen und voranzutreiben, manchmal auch gegen den Widerstand einzelner Kollegen"* (Lehrperson Esche, Pos. 70).
Die Lehrkräfte wurden zudem gefragt, wie das innovierende Handeln unterstützt werden kann. Entscheidend sind dafür ein Team (n=5), mit dem gemeinsam innoviert wird, das Interesse der Kolleg*innen (n=2), das Schulleitungshandeln (n=2) sowie genügend Zeit (n=2).

[51] Zur Anonymisierung der Daten wurde der geschlechtsneutrale Begriff Lehrperson in Kombination mit einer Baumart gewählt.

Gelingensbedingungen des Transfers
Die Lehrkräfte sollten auf Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen Gelingensbedingungen des Transfers von Fortbildungsinhalten in die schulische Praxis und in den eigenen Unterricht nennen. Auf der Ebene der schulischen Praxis konnten insgesamt vierzehn Gelingensbedingungen identifiziert werden. Die vier am häufigsten genannten sind:

1. Die Bereitschaft des Kollegiums (n=5),
2. Zeit (n=4),
3. Kollegialer Austausch (n=4)
4. Eigene Motivation (n=4).

Für die unterrichtliche Praxis wurden neun Gelingensbedingungen genannt. Entscheidend sind:

1. Anwendung (n=3),
2. Zeit (n=3),
3. Praxisnähe (n=3).

Damit einhergehend sollte beleuchtet werden, auf welchen Wegen der Transfer von Fortbildungsinhalten in den Einzelschulen erfolgt. Für die Lehrkräfte stellten die Lehrer*innenkonferenz (n=8) und die Fachschaft (n=6) die zentralen Orte dar, um Fortbildungsinhalte in das Kollegium zu transferieren.

Zusammenfassung und Fazit
In diesem Beitrag wurde untersucht, wie sich Lehrkräfte selbst in der Rolle wahrnehmen Innovationsprozesse anzustoßen, über welches Vorwissen sie bezüglich der Begabungsförderung verfügen und welche Gelingensbedingungen sie im Zusammenhang mit dem Transfer in die schulische und unterrichtliche Praxis identifizieren.

Das eigene Wissen zu Begabungen ist vor Beginn der Fortbildungsreihe bei den meisten Lehrkräften eher durchschnittlich bis gering. Die Lehrkräfte haben bisher vor allem leistungsschwache oder herausfordernde Schüler*innen im Fokus gehabt und sich (bis auf zwei Lehrkräfte) noch nicht systematisch der Begabungsförderung gewidmet.

Im Hinblick auf die Rolle als Innovator*in ist sich der Großteil der Lehrkräfte sicher, in Zukunft Innovationsprozesse zur Begabungsförderung an ihren Schulen anzustoßen.

An welche Gelingensbedingungen der Transfer in die unterrichtliche und schulische Praxis geknüpft ist, konnten die Lehrkräfte an einer Vielzahl von Faktoren festmachen. Im Zentrum stehen vor allem personelle Aspekte, wie die Bereitschaft des Kollegiums, der Austausch mit anderen und die eigene Motivation. Wie auch bei Vigerske (2017) zeigen sich die Gelingensbedingungen auf individueller, interner und externer Ebene. Der Transfer und die Wirksamkeit der Fortbildung stehen hier in engem Bezug zueinander, individuelle, interne und externe Faktoren haben Einfluss auf die Nachhaltigkeit der Fortbildung (Lipowsky, 2014; Müller, 2019; Vigerske, 2017).

Festzuhalten ist, dass die Stichprobe mit neun Personen sehr klein ist. Außerdem ist diese standortspezifisch und umfasst ausschließlich Lehrkräfte des Kreises Höxters. Darüber hinaus handelt es sich bei allen Angaben um Selbstauskünfte, sodass Effekte wie soziale Erwünschtheit nicht ausgeschlossen werden können. In Bezug auf den Transfer sind auf Grundlage der Interviews Auskünfte über die Gelingensbedingungen möglich, jedoch nicht über die Qualität. Perspektivisch kann zumindest davon ausgegangen werden, dass die Fortbildungsreihe nachhaltiger gegenüber einer One-Shot-Veranstaltung ist (Lipowsky, 2010).

Die für den Herbst 2023 geplanten Erhebungen sollen diesbezüglich weitere Hinweise liefern. Die abschließende qualitative Befragung der fortgebildeten Lehrkräfte zielt vor allem darauf ab, herauszuarbeiten, wie sich die Rolle als Innovator*in verändert und welche Fortbildungsinhalte in adaptierter Form in die schulische Praxis Eingang finden. Die Lehrkräfte sollen in der Post-Befragung erneut ihr Wissen zu Begabungen einschätzen, um herauszufinden, ob und wie sich das Wissen verändert hat. Die quantitative Befragung wird die Fortbildung aus der Perspektive der Kollegien beleuchten. Es wird darum gehen, welche Transferprozesse und Änderungen der Begabungsförderungspraxis sie an ihrer Schule wahrnehmen.

Literatur

Diehl, T., Krüger, J., Richter, A. & Vigerske, S. (2010). Einflussfaktoren auf die Fort- & Weiterbildung von Lehrkräften – Erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* 19, 1-21.

Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13*, 1, 7–20.

Heinze, F. (2023). Von der Praxis in die Wissenschaft. Transfer über Aus- und Weiterbildung. In T. Diederichs & A. K. Desoye (Hrsg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 134-146). Beltz.

Kuckartz, U. & Rädicker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* 5. Aufl. Beltz.

Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzept und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Waxmann.

Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und Weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 511–541). Waxmann.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015): Wenn Lehrer zu Lernern werden – Merkmale wirksamer Lehrerfortbildungen. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties "Visible Learning"* (S. 141–160). Julius Klinkhardt.

Maier, M., Maulbetsch, C. & Weigand, G. (2018). „Ich finde es super, dass wir ein Team sind." Kollegiale Professionalisierungsprozesse im Kontext der Schulentwicklung. *DIALOG. Bildungsjournal der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe*, 5/2018, Professionalisierung, 34-40.

Müller, F.H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G., & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*, Bd..2 (S. 99–142). Leykam.

Neuweg, G.H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 10-29.

Reinold, M. (2016). *Lehrerfortbildungen zur Förderung prozessbezogener Kompetenzen. Eine Analyse der Effekte auf den Ebenen Akzeptanz und Überzeugungen*. Springer.

Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3. Aufl. Beltz.

Tulowitzki, P. & Pietsch, M. (2020). Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1-30.

Vigerske, S. (2017). *Transfer von Fortbildungsinhalten in die Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren.* Springer.

Weigand, G. (2014). Zur Einführung: Eine Idee entsteht… Vom Comenius-Projekt zur personorientierten Begabungsförderung. In G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger & G. Schmid (Hrsg.), *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in die Theorie und Praxis* (S. 11-20). Beltz.

Sarah-Maria Rotschnig Universität Klagenfurt

Erwachsenenpädagogisches Handeln von Lehrkräftefortbildner:innen

Das hier vorgestellte Poster präsentiert den aktuellen Stand (September 2023) des Dissertationsprojektes mit dem Titel „Erwachsenenpädagogisches Handeln von Lehrkräftefortbildner:innen". Auf den nachfolgenden Seiten werden die Inhalte des Posters[52] ausführlich beschrieben, mit dem Ziel, einen Einblick in das Dissertationsvorhaben zu geben.

Auszüge aus dem aktuellen Forschungsstand

„Teacher Educators are all those who actively facilitate the (formal) learning of student teachers and teachers", heißt es in einem Artikel der Europäischen Kommission (2013, S. 8). Es handelt sich folglich um Personen, die Lehrer:innen aus- und fortbilden. Lehrkräftebildner:innen haben eine zentrale Funktion im Bildungssystem inne, die trotz ihrer Wichtigkeit von der Wissenschaft lange Zeit vernachlässigt wurde. Daher rührt die Bezeichnung der „hidden profession" (Livingston, 2014, S. 218; Meeus et al., 2018, S. 15 in Anlehnung an Snoek et al., 2011).

In den letzten 30 Jahren begann die internationale Forschung den Blick zunehmend auf die Lehrkräftebildner:innen zu richten. Sie stellen eine überaus heterogene Berufsgruppe dar (Tack et al., 2018; Schrittesser, 2020). Der Arbeit als Lehrkräftebildner:innen gehen Dozierende an Hochschulen, Forschende, Lehrende an Schulen, Mentor:innen, Supervisor:innen und Schulleitungen nach (ebd.). Lunenberg et al. (2014) erfassen das Wissen und Können der Lehrkräftebildner:innen in sechs professionellen Rollen: „Teacher of teachers", „Researcher", „Coach", „Curriculum developer", „Gatekeeper" und „Broker". Jede Rolle betont andere Schwerpunkte und geht mit differenzierten Aufgaben, Anforderungen sowie Handlungen einher.

Die Dissertation nimmt die Rolle „Teacher of teachers" genauer in den Blick und richtet dabei die Aufmerksamkeit auf das Handeln sowie die Professionalität der Lehrkräftefortbildner:innen. In der aktuellen Forschungsliteratur werden einige Desiderata in diesem Feld aufgezeigt, die durch künftige Forschungsvorhaben adressiert werden sollen. Richter et al. (2021) betonen beispielweise, dass es essentiell erscheint, die Praktiken von Lehrkräftefortbildner:innen detailliert zu beschreiben, da sie eine wesentliche Rolle für die Qualität von Fortbildungen spielen. Außerdem weisen sie auf folgende zentrale Forschungslücke hin: „However, the question of what it means to teacher educators to be teachers of teachers and how they interpret this role has not yet received substantial attention in the literature." (Richter et al., 2021, S. 3) Weiters hat unter anderem Caruso (2022) eine explorative Studie zur rückblickenden Beurteilung von Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt und in diesem Zusammenhang achtzehn Interviews mit Lehrkräften aus unterschiedlichen Schultypen geführt. Für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Dissertation erscheint es besonders relevant, dass einige Lehrpersonen kritisieren, von Lehrkräftefortbildner:innen wie Schüler:innen behandelt zu werden. Die Studie verdeutlicht eine vorherrschende Diskrepanz zwischen Erwartungen von Lehrer:innen an Fortbildungen und ihren tatsächlichen Erfahrungen mit unterschiedlichen Formaten. Die Autorin leitet daraus ab, dass Vorbehalte gegenüber erwachsenenpädagogischem Handeln der Lehrkräftefortbildner:innen bestehen, die Gründe dafür jedoch noch weiterer Forschung bedürfen (Caruso, 2022).

Müller et al. (2019) halten daran anknüpfend im Nationalen Bildungsbericht für Österreich fest:

„Die Tätigkeit als Lehrer-(fort-)bildner/in erfordert eine Vielzahl an Kompetenzen, wie Fachwissen, fachdidaktische und pädagogische Kompetenzen oder etwa Beratungskompetenzen. Die hochschuldidaktischen und erwachsenenpädagogischen Fähigkeiten der Lehrerbildner/innen sind systematisch zu fördern. Forschung über und Evaluation von Kompetenzen und Praktiken von Lehrerbildnerinnen und -bildnern in der Ausbildung sowie in der LFWB sind ein lohnendes Forschungsdesiderat, insbesondere im Zusammenhang mit der Wirkung und dem Transfer […]" (S.131f.)

[52] Das aktuelle Poster basiert auf einer früheren Version, welche beim ÖFEB-Kongress in Graz 2022 vorgestellt wurde (https://oefeb-graz-2022.at/wp-content/uploads/2022/10/Programm-PreConference_Detailprogrramm_20220920.pdf). Die Ausführungen hier sind umfassender.

Diese Forschungslücke bildet den Bezugspunkt für das vorliegende Dissertationsvorhaben. Speziell interessieren die erwachsenenpädagogischen Fähigkeiten, die es laut Müller et al. (2019) zu fördern gilt. Nachfolgende leitende Fragen werden in der Arbeit adressiert.

Forschungsfragen

- Wodurch ist erwachsenenpädagogisches Handeln von Lehrkräftefortbildner:innen in der Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte gekennzeichnet?
- Wie haben sich Lehrkräftefortbildner:innen erwachsenenpädagogisches Handeln angeeignet?
- Wie entwickeln Lehrkräftefortbildner:innen erwachsenenpädagogisches Handeln weiter?

Das Ziel der Dissertation ist es, durch die Anwendung von drei qualitativen Forschungsmethoden die angeführten Forschungsfragen zu adressieren und damit ein dichtes Bild der Praxis von ausgewählten Lehrkräftefortbildner:innen zu zeichnen. Ihre Praxis, unter spezieller Berücksichtigung erwachsenenpädagogischen Handelns, steht hierbei im Fokus. Das Vorgehen kann zu einer erwachsenenpädagogischen Professionalisierung im Berufsfeld der Lehrkräftefortbildung beitragen und adressiert damit insbesondere die im Nationalen Bildungsbericht genannte und zuvor angeführte Forschungslücke.

Methodische Vorgangsweise

Die Fallauswahl umfasst sechzehn Lehrkräftefortbildner:innen. Ihr Handeln in der Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrpersonen wird methodisch auf unterschiedliche Weise untersucht. In einem ersten Schritt werden Reflective Papers (Bolton & Delderfield, 2018) von den ausgewählten Personen verfasst. Sie erhalten durch diese Methode die Möglichkeit, ihre eigene berufsbiografische Entwicklung in den Blick zu nehmen und ihre Praxis zu reflektieren. Darauf aufbauend werden passiv-teilnehmende Beobachtungen (van Ophuysen et al., 2017) in ausgewählten Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte durchgeführt. Es geht darum zu sehen, wie Lehrkräftefortbildner:innen in ihrer Praxis erwachsenenpädagogisch handeln. Letztlich werden themenzentrierte, leitfadengestützte Interviews (Helfferich, 2014) mit den Lehrkräftefortbildner:innen geführt. Diese haben zum Ziel, sie über ihre Praxis, mit einem Fokus auf erwachsenenpädagogisches Handeln, sprechen zu lassen. In den Interviews wird auf Inhalte der Reflective Papers sowie auf die durchgeführten Beobachtungen Bezug genommen. Das Forschungsverfahren ist inhaltsanalytisch konzipiert. Als Auswertungsmethode wird die Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) herangezogen. Dieses Modell beschreibt ein zirkuläres Vorgehen entlang von Textarbeit, Kategorienbildung, Codierung, Analyse und Ergebnisdarstellung, immer unter Rückbezug zu den leitenden Forschungsfragen der Dissertation (Kuckartz, 2016).
Um die Ergebnisse theoretisch einordnen zu können und folglich zu erklären, werden sowohl die Didaktik der Erwachsenenbildung (von Hippel et al., 2022) und Erwachsenenlernen (Knowles, 1980) als auch die Theorie des „enacted professionalism" (Evans, 2008; Vanassche & Kelchtermans, 2014) als Hintergrundfolien herangezogen.

Theorierahmen

Knowles (1980, S. 43) führt aus, dass Andragogik als "the art and science of helping adults learn" zu verstehen ist. In diesem Zusammenhang formuliert er sechs zentrale Annahmen, die grundlegend für das Lernen Erwachsener sind und bis heute als wichtige Begründung für die Disziplin gelten. Erwachsene brauchen Gründe für ihr Lernen. Das „Warum" muss ersichtlich sein (Knowles et al., 2005). Das Lernen Erwachsener baut stets auf bisherigen (Lern-)Erfahrungen auf und ist in diesem Sinn als daran anschließend zu verstehen. Erwachsene brauchen Selbstverantwortung im Lernprozess. Sie sollen stets in ihr Lernen planend eingebunden sein. Die Lernbereitschaft von Erwachsenen ist an ihre Übernahme von Rollen in der Gesellschaft gebunden. Erwachsene brauchen Orientierung, in dem Sinn, dass sie neues Wissen umgehend anwenden möchten. Es soll problemlösend sein (Knowles et al., 2005). Das Lernen im Erwachsenenalter ist, im Gegensatz zum schulischen Lernen, überwiegend von Freiwilligkeit und intrinsischer Motivation geprägt. Diese Annahme formulieren die Autor:innen am Ende ihrer Ausführungen (Knowles et al., 2005). Schellhammers (2017) Erläuterungen zum Lernen Erwachsener greifen diese Prinzipien ebenso auf, wie Grotlüschen und Pätzold (2020) in ihrem Werk zu Lerntheorien im Erwachsenenalter.

Gregson und Sturko (2007) thematisieren, dass Lehrer:innen in Fort- und Weiterbildungen häufig zu passiven Lernenden werden. Dies begründen sie mit einer fehlenden Auseinandersetzung von Fortbildner:innen mit Lehrpersonen als erwachsene Lernende. Erwachsenenpädagogische Prinzipien in Fort- und Weiterbildungen umzusetzen, ist eine Möglichkeit, dem entgegenzuwirken. In einer Studie konnten die Autor:innen zeigen, dass Lehrer:innen als Teilnehmende die Umsetzung erwachsenenpädagogischer Prinzipien befürworten, da diese dabei unterstützen, die Unterrichtspraxis an Schulen zu verändern. Gregson und Sturko (2007) beschreiben den Mehrwert einer erwachsenengerechten Gestaltung von Lehr- und Lernsettings für Lehrer:innen wie folgt:
"Teachers can construct professional knowledge with their peers and become more reflective practitioners in the process. They may also experience transformative learning as they open up their frame of reference to new ways of teaching and learning. Finally, working collaboratively to become better practitioners has the potential to create a sense of community and colleagueship among teachers […]." (Gregson & Sturko, 2007, S. 6)

Um Lehrkräftefortbildungen wirksam zu gestalten, ist das bewusste erwachsenenpädagogische Handeln ein Kriterium, erläutern Lipowsky und Rzejak (2021). Hof und Egloff (2021) nehmen eine Definition erwachsenenpädagogischen Handelns vor und schreiben:
„Vielmehr zeichnet es [das Handeln] sich dadurch aus, dass es sich auf systematisierte (Vor-)Überlegungen, theoretische wie empirische Wissensbestände und Forschungserkenntnisse, auf durchdachte und bereits erprobte Handlungskonzepte, auf berufliches Können, aber auch auf Erfahrungen, Beobachtungen, Visionen und Projektionen beruft, auf ein didaktisch begründetes Methodenrepertoire zurückgreift und während des gesamten Prozesses einer kontinuierlichen Reflexion und Überprüfung unterzogen wird." (S. 21)

Die Autor:innen weisen darauf hin, dass pädagogische Handlungen darauf abzielen, Handlungsprobleme zu lösen. Das für die Erwachsenenpädagogik vorherrschende Problem liegt im Aufrechterhalten und in Gang setzen von Lern- und Bildungsprozessen bei Erwachsenen (Hof & Egloff, 2021). Didaktische Prinzipien dienen dabei als Reflexionsfolien, um mit diesem Handlungsproblem professionell umzugehen. Die Prinzipien umfassen die Adressat:innen- und Zielgruppenorientierung, die Teilnehmendenorientierung, die Sach- oder Inhaltsorientierung sowie die Situationsorientierung (von Hippel et al., 2022).
Der/Die Fortbildner:in nimmt die zentrale Rolle in der Umsetzung dieser didaktischen Prinzipien und der gesamten Kursgestaltung ein. Seine/Ihre Professionalität zu beschreiben ist daher von besonderem Interesse. In der Literatur zur Lehrkräftebildung gibt es diesbezüglich zwei unterschiedliche Zugänge. Es ist möglich, von vorab definierten Standards auszugehen und dadurch Kompetenzen und wünschenswerte Praktiken von Lehrkräftebildner:innen zu beschreiben. Dieser Zugang wird als „demanded professionalism" bezeichnet (Vanassche, 2022). Ein zweiter Zugang geht von der gelebten Praxis der Lehrkräftebildner:innen aus und wird als „enacted professionalism" ausgewiesen (ebd.). Hier wird keine normative Setzung vorgenommen, sondern es erfolgt eine Betrachtung der Praxis, um Fragen nach dem „Was" und „Warum" des Handelns zu beantworten (Vanassche, 2022). „Enacted professionalism" lässt eine Kontextualisierung des Handelns von Lehrkräftebildner:innen zu und bildet einen Gegenpol zur technischen Beschreibung durch den „demanded professionalism" (ebd.). Werden diese Zugänge in der Literatur verhandelt, so findet man häufig Argumente dafür, beide Ansätze zusammenzudenken und als sich ergänzend wahrzunehmen.
Im Rahmen der vorliegenden Dissertation wird der aktuelle Forschungsstand in Hinblick auf beide Ansätze skizziert, um relevante Diskurslinien (z.B. Modelle im Professionalitätsdiskurs) nachzuzeichnen. Die qualitative Datenerhebung erfolgt aus der Perspektive des „enacted professionalism", um das erwachsenenpädagogische Handeln – verstanden als Ausübung einer professionellen Tätigkeit – und dessen Bedingungen aus Sicht der befragten Lehrkräftefortbildner:innen möglichst genau abbilden zu können. Für die Analyse der Daten und deren Einordnung erscheint das „Personal interpretative framework" (Kelchtermans, 2009), das aus der Perspektive des „enacted professionalism" entwickelt wurde, geeignet. Es umfasst das „professional self-understanding" und die „subjective educational theory" von Lehrkräftebildner:innen (Vanassche & Kelchtermans, 2014, S. 118) und bietet daher einen interessanten Ansatz, um das Handeln der Personen beschreiben und erklären zu können.

Literatur

Baur, N. & Blasius, J. (2014). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer.

Bolton, G. & Delderfield, R. (2018). Reflective Practice. Writing and Professional Development. SAGE.

Caruso, C. (2022). Zur rückblickenden Beurteilung von Fortbildungserfahrungen. Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Bd. 5 Nr. 1. 92-107. https://doi.org/10.11576/hlz-3458

Cramer, C., König, J., Rothland, M., Blömeke, S. (2020). Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Verlag Julius Klinkhardt.

Europäische Kommission (2013). Supporting Teacher Educators for better learning outcomes.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionality and the development of education professionals. Br. J. Educ. Stud. 56, 20–38. doi: 10.1111/j.1467-8527. 2007.00392.x

Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0. S. 559-574.

Hof, C. & Egloff, B. (2021). Handeln und Forschen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. utb.

Gregson, J.A. & Sturko, P.A. (2007). Teachers as Adult Learners: Reconceptualizing Professional Development. MPAEA Journal of Adult Education, 36(1), 1–18.

Grotlüschen, A. & Pätzold, H. (2020). Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Erwachsenen- und Weiterbildung, Befunde-Diskurse-Transfer. wbv-Publikation.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. Teachers Teach. Theory Practice 15, 257–272. doi: 10.1080/13540600902875332

Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy (Rev. and updated.). Cambridge Adult Education.

Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R. A. (2005). The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. (6. Auflage). Elsevier.

Kuckartz, U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. (3. Auflage). Beltz Juventa.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. https://doi.org/10.11586/2020080

Livingston, K. (2014). Teacher Educators: hidden professionals? European Journal of Education, 49(2), 218–232. https://doi.org/10.1111/ejed.12074

Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2014). The Professional Teacher Educator: Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators. SensePublishers.

Meeus, W., Cools, W. & Placklé, I. (2018). Teacher educators developing professional roles: frictions between current and optimal practices. European Journal of Teacher Education, 41(1), 15–31. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1393515

Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G., Soukup Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In Breit, S., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A., Spiel, C. (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2018. (S. 99-142). Leykam Buchverlagsgesellschaft.

Richter, E., Brunner, M. & Richter, D. (2021). Teacher educators´task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. Teaching and Teacher Education, 101, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303

Schellhammer, B. (2017). Wie lernen Erwachsene (heute)? Eine transdisziplinäre Einführung in die Erwachsenenbildung. Beltz Juventa.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action. Routledge.

Schrittesser, I. (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Cramer, C., König, J., Rothland, M., Blömeke, S. (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. (S. 843-850). Verlag Julius Klinkhardt.

Tack, H., Valcke, M., Rots, I., Struyven, K. & Vanderlinde, R. (2018). Uncovering a hidden professional agenda for teacher educators: A mixed method study on Flemish teacher educators and their professional development. European Journal of Teacher Education, 41(1), 86–104. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1393514

Vanassche, E. & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: positioning theory and personal interpretative framework. Teach. Teacher Educ. 44, 117–127. doi: 10.1016/j.tate.2014.08.006

Vanassche, E. (2022). Four propositions on how to conceptualize, research, and develop teacher educator professionalism. Front. Educ. 7:1036949. doi: 10.3389/feduc.2022.1036949

van Ophuysen, S., Bloh, B. & Gehrau, V. (2017). Die Beobachtung als Methode in der Erziehungswissenschaft. utb.

von Hippel, A., Kulmus, C., Stimm, M. (2022). Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. 2. Auflage. Brill Schöningh.

Helene Feichter[1]
Tamara Katschnig[2]
Isabel Wanitschek[2]
Michaela Liebhart-Gundacker[2]
Andrea Bisanz[2]
Martin Auferbauer[3]
Karina Fernandez[3]

[1]Pädagogische Hochschule Oberösterreich
[2]Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
[3]Pädagogische Hochschule Steiermark

Professionalität und Organisation von Fortbildung an österreichischen Pädagogischen Hochschulen (FOPRO)

Ausgangspunkt

Wissenschaftliche Forschung im Bereich der Bildung von Lehrkräften setzte lange Zeit einen Schwerpunkt auf die Erstausbildung wohingegen der Fort- und Weiterbildung während des gesamten Berufslebens wenig Beachtung geschenkt wurde. Lipowsky spricht von einem *„weißen Fleck auf der Forschungslandkarte*" (2004, S. 462) und Müller et al. (2010, S. 9) schreiben über die *„Entdeckung der dritten Phase der Lehrerbildung*" als *„Hoffnungsträgerin"* für eine Verbesserung des Bildungswesens aufgrund eher ernüchternder Befunde der Forschung über die Wirksamkeit der Erstausbildung von Lehrpersonen. Die Erwartung, die hier in die Fort- und Weiterbildung gesetzt wird, ist Lehrpersonen auf die sich beschleunigende Entwicklungsdynamik der Gesellschaft vorzubereiten, um so den Anforderungen eines modernen Bildungssystems mit hoher Diversität, Sprachenvielfalt, Inklusion und Digitalisierung genügen zu können.

Die Bildung von Lehrkräften wird heute als ein Professionalisierungskontinuum gesehen. Dieses umfasst neben der Attrahierung und Auswahl geeigneter Personen für die Grundausbildung vor allem auch die Fort- und Weiterbildung während des beruflichen Lebens, wobei letzterem im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2009 eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird (Mayr & Neuweg, 2009, S. 99 ff). Die Aufmerksamkeitsrichtung von Bildungspolitik und Forschung hat sich daher heute deutlich von der Ausbildung der Lehrkräfte hin zur berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung sowie (Schulentwicklungs-)Beratung verlagert (Terhart, 2022).

Um dieses Kontinuum im Aufbau und der Erweiterung der Kompetenzen von Lehrkräften auf tertiärer Basis verlässlich abdecken zu können, wurde mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen im Jahr 2007 ein eigener Hochschultyp in Österreich geschaffen (Krainz-Dürr & Messner, 2020). Neben der berufsfeldbezogenen Forschung und der Ausbildung von Lehrer:innen für alle Schultypen auf Masterniveau (im Bereich der Sekundarstufe in Kooperation mit Universitäten) übernehmen Pädagogische Hochschulen auch die Begleitung des Berufseinstiegs im Zuge der Induktionsphase, die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen, die Beratung von Schulteams und die Qualifizierung von Leitungspersonen. Die Pädagogischen Hochschulen in Österreich tragen somit die Hauptverantwortung für die umfassende Professionalisierung und Unterstützung von Pädagog:innen in ihrem gesamten beruflichen Leben und begleiten Bildungseinrichtungen durch Unterrichts- und Organisationsberatung bei Reformprojekten. Als nachgeordnete Dienststellen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung sind sie im Bereich der Fort- und Weiterbildung sowie der Schulentwicklung an die Leitvorgaben des Ministeriums gebunden und arbeiten eng mit den Bildungsdirektionen der Länder zusammen.

In diesem weiten Aufgabenspektrum der Hochschulen treffen unterschiedliche Lehr- und Lernkulturen aufeinander: Zum einen ist dies die klassische studentische Lehre im Rahmen der Aus- und Weiterbildung mit akademischen Abschlüssen und Zertifizierungen und zum anderen die Kultur der Fortbildung von Lehrkräften in den verschiedenen Phasen ihres beruflichen Lebens gepaart mit der Beratung von Schulteams und Clusterteams. Diese unterschiedlichen Aufträge unter einem hochschulischen Dach zu vereinen, folgt dem Gedanken des Bolognaprozesses – auf eine relativ kurze Phase der Erstausbildung folgt eine lange Phase der akademischen Weiterqualifizierung – stellt jedoch auch eine große Herausforderung für jene Personen dar, die diese Angebote an den Pädagogischen Hochschulen planen und umsetzen (Feichter, 2020).

Fortbildung – eine Begriffsklärung

Unter dem Stichwort „Fortbildung von Lehrkräften" versammeln sich unterschiedliche Begriffe: Zum einen wird Fortbildung im österreichischen Sprachgebrauch eine feste Verbindung mit

dem Begriff „Weiterbildung" eingegangen und zum anderen werden darunter auch unterschiedlichste Formen von Beratung verstanden. Fortbildung von Lehrkräften bezieht sich also auf Angebote und Formate, die sich zwar unterscheiden, aber durchaus auch ineinandergreifen können und keine deutliche Abgrenzung zulassen. Terhart (2013) bietet für die Unterscheidung von Fort- und Weiterbildung folgende Definition an: Mit Fortbildung werden Angebote bezeichnet, die in der Ausbildung erworbene Kompetenzen vertiefen und an veränderte Gegebenheiten anpassen. Zur Weiterbildung hingegen werden Programme gezählt, die auf Kompetenzerweiterung abzielen, wodurch neue Funktionen im beruflichen Feld übernommen werden können. Weiterbildungen sind daher zeitlich umfangreichere Angebote, die mit ECTS-Anrechnungspunkten bewertet sind und zu berufsqualifizierenden Zertifikaten und akademischen Abschlüssen führen (wie etwa Hochschullehrgänge) (Katschnig, 2023).
Diese Unterscheidung in Fort- und Weiterbildung ist nicht sehr trennscharf und auch nicht immer sinnvoll. Es gibt Hochschullehrgänge, die Kompetenzen vertiefen (z.B. Hochschullehrgänge zu Lese-Rechtschreibschwäche und Dyskalkulie) und Fortbildungen, die die Übernahme schulischer Funktionen erleichtern (z.B. Fortbildungen für Fachgruppensprecher:innen, Kustod:innen). Beratungsformate (Schul- und Unterrichtsentwicklung, Teamentwicklung, Supervision und Coaching) werden ebenfalls über die Fortbildung organisiert und sind im Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen (BMBWF, 2021) unter dem Titel „Schulentwicklungsberatung" aufgenommen. Auch hier ist oftmals wenig Trennschärfe gegeben, da Fortbildungen idealweise in die Schul- und Unterrichtsentwicklung eines Standortes eingebettet sind, da sie dann höhere Wirksamkeit versprechen (vgl. etwa Feichter, 2022).
Im Wissen um diese fehlende Trennschärfe soll im gegenständlichen Forschungsprojekt eine Fokussierung auf Angebote, die formal als Fortbildungen angelegt sind, erfolgen.

Das Forschungsprojekt FOPRO
Das Forschungsprojekt FOPRO (Fortbildung-Organisation-PROfessionalität), an dem die Hochschulen KPH Wien/Krems, PH Steiermark und PH Oberösterreich beteiligt sind, widmet sich ausgehend von der Forderung des Bundesqualitätsrahmens (BMBWF, 2021) nach Beforschung der Fortbildung der Frage, welche strukturellen und organisatorischen Gegebenheiten es an den Hochschulen braucht, um größtmögliche Wirksamkeit zu erzielen.
Ziel der Studie ist es, ein besseres Verständnis der unterschiedlichen Organisationsstrukturen innerhalb derer Fortbildung an den beteiligten Hochschulen geplant und angeboten wird, zu erlangen, um förderliche und hemmende Faktoren für das Bildungsmanagement an österreichischen Hochschulen zu identifizieren und den Blick auf die Strukturen zu schärfen. Aus den Ergebnissen der Studie sollen Ableitungen und Empfehlungen für die strukturelle Einbettung und Organisation von Fortbildung im weiteren Sinne, zu Rekrutierungsmaßnahmen geeigneter Lehrender sowie zu Personalentwicklungsmaßnahmen in diesem Feld abgeleitet werden.
Untersucht werden die öffentlichen Hochschulen in der Steiermark und Oberösterreich sowie die private Pädagogische Hochschule Wien/Krems, wobei diese Einrichtungen jeweils einem der vier Hochschulverbünde in Österreich angehören.
Anhand der unterschiedlichen organisationalen und organisatorischen Gegebenheiten der beteiligten Hochschulen wird folgenden Fragen nachgegangen:

- Wie ist der Bereich der Fortbildung an den beteiligten Hochschulen verankert?
- Wie sind Fortbildner:innen an den beteiligten Hochschulen strukturell verankert?
- Wie lässt sich die Gruppe der Fortbildner:innen hinsichtlich Beschäftigungsstatus, -ausmaß und -dauer differenzierend erfassen?
- Wie sind zentrale Abläufe im Bereich der (Fort-)Bildungsmanagements ausgestaltet (z.B. das Recruiting, Personalführung und -entwicklung, Qualitätsmanagement)?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich an den beteiligten Hochschulen und wie lassen sich diese erklären?

Methodische Vorgehen
Dier Studie folgt einem qualitativen Forschungsparadigma in Anlehnung an die Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996). Nach Sichtung der Literatur zu Erfolgsindikatoren wirksamer Fortbildung von Lehrkräften zur Erhebung theoretische Vorannahmen werden in einer ersten Phase Dokumente der beteiligten Institutionen (Organigramme, Daten aus dem

Verwaltungsprogramm PH-Online, verschriftlichte Evaluationsstandards der Fortbildung etc.) einer Dokumentenanalyse unterzogen.

Dabei zeigt sich bereits bei den ersten Analysen der Organigramme der drei Hochschulen, dass die Organisation der Fortbildung jeweils in unterschlichen Instituten eingegliedert ist. Während es bei der PH OÖ und der KPH Wien/Krems eigene Institute für Fortbildung gibt, stellt die Fortbildung an der PH Steiermark eine Querschnittsmaterie dar. Es wurden daraufhin Kriterien besprochen, nach welchen die Analyse der PH-Online-Daten erfolgen soll. Diese beziehen sich einerseits auf die Veranstaltungen (etwa Inhalt, Dauer, Ort), andererseits auch auf die Lehrenden (etwa Funktion an der Hochschule, Ausmaß der Tätigkeit in der Fortbildung, Geschlecht) und die Lernenden (Studierende der Fortbildung). Nach der Analyse und dem Vergleich der Daten werden Interviews mit den Fortbildungsverantwortlichen geführt, um die Ergebnisse der Recherchen zu validieren und um Ideen zur Weiterentwicklung der Fortbildung zu generieren und mögliche Empfehlungen abzuleiten.

Literatur

Auferbauer, M., Katschnig, T., Wanitschek, I. & Prorok, J. (2021). Entwicklungsaufgaben von Fortbildner*innen. In C. Fridrich, H. Knecht, R. Potzmann, P. Riegler, E. Süss-Stepancik, R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektive 13* (S. 147–166). LIT.

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2021). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen*. https://bit.ly/3sYMX4b

Feichter, H. J. & Friedwagner-Evers, U. (2021). Fortbildung trifft Schulentwicklung. Ergebnisse der Evaluation zur Fortbildungsreihe „Lesen in allen Fächern". *Erziehung & Unterricht*, 1-2, 52–59.

Feichter, H. J. (2020). Kernprobleme der schulischen Fort- und Weiterbildung. In P. Reinbacher, J. Oberneder & A. Wesenauer (Hrsg.), *Warum Komplexität nützlich ist. Auf der Suche nach Antworten mit Helmut Willke* (S.169–185). Springer Gabler.

Feichter, H. J. (2022). Schulische Fortbildung planen und gestalten. Was es dabei zu beachten gibt. *SchulVerwaltung aktuell*, 10(1), 3–4.

Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 361–384). Springer.

Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung*. Beltz.

Katschnig, T. (2023). Fort- und Weiterbildung. In M. Huber, M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 199–206). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_25

Katschnig, T., Auferbauer, M., Prorok, J. & Wanitschek, I. (2020). Sie kamen, sahen und lehrten – doch wer sind sie? Perspektiven zum Rollenverständnis von Lehrerfortbildner*innen an Pädagogischen Hochschulen in Österreich. *Erziehung & Unterricht*, 5-6, 512–520.

Krainz-Dürr, M. & Messner, E. (2020). Auftrag Fort- und Weiterbildung. Pädagogische Hochschulen als eigener Hochschultyp. In C. Schörg & C. Sippl (Hrsg.), *Die Verführung zur Güte. Beiträge zur Pädagogik des 21. Jahrhunderts* (S. 191–200). StudienVerlag.

Liebhart-Gundacker, M., Ellmauer, W. & Wanitschek, I. (2021). Was bleibt?! Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen mit Blick auf schulische Qualitätssicherung. *Erziehung & Unterricht*, 9-10, 847–858.

Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildung für Lehrkräfte erfolgreich? *Die Deutsche Schule*, 96, 462–479.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. https://bit.ly/3D4z2P6

Mayr, J. & Neuweg, G. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band II: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 99–119). Leykam.

Müller, F. H., Eichenberger A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.). (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Waxmann.

Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz I., Nachbaur G. & Soukup-Altrichter, K. (2018). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (Band 2)* (S. 99–142). http://doi.org/10.17888/nbb2018-2

Prorok, J. Katschnig, T., Wanitschek, I. & Auferbauer, M. (2021). Haben oder Sein – über Motive von Fortbildner*innen von Lehrpersonen. *Erziehung & Unterricht*, 1-2, 115–125.

Richter, E., Lazarides, R. & Richter, D. (2021). Four reasons for becoming a teacher educator: A large-scale study on teacher educators' motives and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 102. 1–9. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103322

Schmidt, W. (2017). Dokumentenanalyse in der Organisationsforschung. In S. Liebig, W. Matiaske & S. Rosenbohm (Hrsg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung* (S. 443–466). Springer Gabler.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.

Terhart, E. (2022). Verschiebung im Verhältnis von Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. Rückblick und Ausblick. In B. Priebe, I. Plattner & U. Hirnmann (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung* (S. 218–239). Beltz Juventa.

Vigerske, S. (2017). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren*. Springer VS.

Wanitschek, I. (2020). Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Rezension. *Erziehung & Unterricht*, 7-8, 730–733.

Zala-Mezö, E. & Krainz-Dürr, M. (Hrsg.). (2015). Wie Fort- und Weiterbildung die Schulentwicklung unterstützt. *Journal für Schulentwicklung*, 2/19.Jg. StudienVerlag.

Nicole Kämpfe FSU Jena
Susanne Volkmar

Entwicklung von kooperativen Lehrspielen für die Lehramtsaus-, Fort- und Weiterbildung

Lehrkräfte können längst nicht mehr als Einzelkämpfer erfolgreich sein, um den komplexen Schulalltag zu bewältigen, sondern sollten bereits im Rahmen ihrer Ausbildung kooperative Kompetenzen erwerben (KMK, HRK, 2015). Der aktuelle KMK-Bildungsbericht deckt zudem spezifische Inhalte auf, für die eine nachweisliche Lücke in der universitären Lehramtsausbildung besteht. Eine davon ist der Umgang mit psychischen Auffälligkeiten im schulischen Kontext (z. B. selbstverletzendes Verhalten). Im Verlauf wird eine Lehrinnovation für die Lehramtsaus-, Fort- und Weiterbildung beschrieben, die diese verschiedenen Aspekte aufgreift und miteinander verbindet.

Ausgangssituation

Schulen, deren Kollegien ein höheres Maß an Kooperation aufweisen, sind erfolgreicher im Vergleich zu Schulen, an denen die Lehrkräfte kaum bis gar nicht kooperieren (z. B. leistungsstärkere Schüler*innenschaft, gesündere Lehrkräfte, Gräsel et al., 2006; Rothland, 2013). Gute Zusammenarbeit ist auch ein Merkmal guter inklusiver Schulen (Bertelsmann, 2016). Zusammenarbeit meint hierbei den professionellen Austausch unter Lehrerkräften aber auch innerhalb von multiprofessionellen Teams, an denen auch weitere schulische Akteure, wie z.B. Schulsozialarbeiter*innen oder Schulbegleiter*innen, beteiligt sind. Kompetenz zu kollegialer Zusammenarbeit fordern sowohl die Kultusministerkonferenz in Ihren Standards für die Lehrerbildung (2004, 2019), als auch in ihrer gemeinsamen Empfehlung mit der Hochschulrektorenkonferenz für die „Lehrerbildung für die Schule der Vielfalt" (KMK, HRK, 2015). Gelingende Kooperation ist nämlich keine Selbstverständlichkeit; um sie zu einer zielführenden Zusammenarbeit werden zu lassen, bedarf es neben entsprechenden Einstellungen aller Akteure auch konkrete Kompetenzen, Methoden und Vorgehensweisen. Diese Aspekte sollten möglichst früh in der Lehrerprofessionalisierung adressiert und eingeübt werden, bestenfalls gleich verknüpft mit relevanten Herausforderungen des Lehrer*innenberufs, wie z.B. der Umgang mit psychischen Auffälligkeiten. Hier sehen die Autorinnen deutliche Entwicklungspotentiale für die Lehramtsaus- und fortbildung.

Im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung erleben die Kandidat*innen besipielsweise nur punktuelle Demonstrationen des Ablaufes einer kollegialen Fallberatung und es werden oft nur für einzelne Teilnehmende Lösungsideen entwickelt, die dazu häufig von eingeschränkter fachlicher Qualität sind. Inhaltlich orientieren sich kollegialen Fallberatungen daher in der Regel an subjektiven Problemwahrnehmungen Einzelner. Wünschenswert wäre es, das ganze Potential kollegialer Fallberatungen auszuschöpfen, indem nicht nur die kooperative Methode konkret erprobt wird, sondern damit zugleich zentrale pädagogische Inhalte für alle Teilnehmenden erarbeitet werden, wie z.B. die Bewältigung verschiedener Herausforderungen im schulischen Alltag.

Ein weiteres Potential kollegialer Beratungen ist das Erleben des Nutzens echter Multiperspektivität. Je eher (angehende) Lehrkräfte positive Erfahrungen mit authentisch angelegter Kooperation machen, desto besser werden sie für Ihren diversen beruflichen Aufgaben gerecht. Sie erleben sich als stark und kompetent im Miteinander und haben konkrete Erfahrungen mit der Erarbeitung komplexer Fallszenarien, wie sie im pädagogischen Alltag typisch sind. Um die verschiedenen Potentiale kollegialer Beratungen im Rahmen der Lehramtsaus- und Fortbildung jedoch ausschöpfen zu können, bedarf es einer gezielten Steuerung. Hier setzt vorliegende Lehrinnovation an.

Es soll ein Lehrspielformat in Anlehnung an ein Planspiel und unter Berücksichtigung von Merkmalen des serious games (Blötz, 2015; Dörner et. al, 2016; Klippert, 2016; Meßner et al., 2018) entwickelt werden, dass es mehreren Teilnehmenden ermöglicht, gemeinsam einen pädagogischen „Fall" zu lösen, indem sie spezifische, fallrelevante, multiprofessionell angelegte Rollen übernehmen (z.B. Klassenlehrer*in, Beratungslehrer*in, Schulsozialarbeiter*in, Schulbegleiter*in, Schulpsycholog*in, technische Mitarbeiter*innen usw.) und einem festgelegten Ablauf folgend auf Lösungen hinarbeiten. Der zeitliche Rahmen hierfür soll zwischen 45 und 90 Minuten liegen. Die verschiedenen Rollen sind authentisch zu gestalten und sollten exklusive Informationen für das Verständnis des Falls bereithalten.

Fachspezifische Rollen wie z.B. Schulpsycholog*in, Schulsozialarbeiter*in sichern die Einbindung wichtiger weiterer Perspektiven über den Tellerrand eines reinen Lehrkräftekollegiums hinaus ab. Nur bei gelingender Kooperation der Teilnehmenden kann der Fall also ausreichend gut „gelöst" werden und gleichzeitig lernen die Spieler*innen wichtige fachlich fundierte Aspekte des jeweiligen Fallthemas. Hierin unterscheidet sich das Vorhaben von klassischen Planspielen, bei denen oft konkurrierende Entscheidungssituationen simuliert werden (Kriz, 2018).
Aufgrund der Komplexität schulischer Szenarien kann es selbstverständlich keine eindimensionale Entscheidung oder Lösung geben. Vielmehr ist das Ziel, möglichst viele erfolgversprechende Handlungsansätze durch die Teilnehmenden zu entwickeln und diese am Ende des Lehrspiels mit einer Musterlösung zu vergleichen und kritisch zu reflektieren. Dadurch kann sichergestellt werden, dass auch relativ unerfahrene Lehramtsstudierende oder Lehrkräfte professionelle Handlungsansätze für ein fachlich fundiertes Vorgehen aus der Auseinandersetzung mit dem Thema gewinnen.
Die im Rahmen der Innovation entwickelten Lehrspiele tragen also eine „pädagogische Mehrfachladung" und adressieren damit für die Lehramtsaus-, Fort- und Weiterbildung zentrale Ziele. Einerseits vermitteln sie fachlich relevante Aspekte verschiedener Problemfelder (z.B. Schulabsentismus) und Handlungswissen für die Bewältigung ähnlich gelagerter Szenarien in der eigenen Schulpraxis. Andererseits werden mit dem Lehrspiel kooperative Techniken und Methoden wie z.B. die kollegiale Fallberatung trainiert. Zusätzlich werden durch die gezielte Gestaltung multiprofessioneller Rollen das Verständnis angehender Lehrkräfte für die jeweils anderen Fachkulturen sowie positive Einstellungen für die Zusammenarbeit mit den verschiedensten Akteuren im schulischen Umfeld gefördert. Zudem ist sehr wahrscheinlich, dass der autotelische Charakter eines solchen Spiels positive Emotionen und intrinsische Motivation ermöglichen und somit zu einer vergleichsweise nachhaltigeren Verarbeitung aller Inhalte beitragen (Thiemann, 2023). Damit leisten die Lehrspiele einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Lehramtsanwärter*innen sowie Lehrkräften. Sie könnten auch im Rahmen von Blended Learning Lehrformaten für Selbstlernphasen eingesetzt werden.

Eckpunkte und Meilensteine des Vorhabens
Das Vorhaben setzt sich aus den Bausteinen Materialentwicklung, Erprobung und Evaluation zusammen. Im aktuellen ersten Schritt werden verschiedene Fallszenarien und jeweils 5-7 Rollen entwickelt, die den Anspruch der fachlichen Multiperspektivität erfüllen. Der Spielablauf basiert auf den Phasen einer kollegialen Fallberatung (Kopp, & Vonesch, 2003; Meißner et al., 2019; Schlee, 2012). Die szenariospezifischen Musterlösungen dienen zum kritischen Abgleich mit den eigenen Teamlösungen und sichern die fachliche Qualität des Lehrspiels.
Im Rahmen der Erprobung werden die Lehrspiele aktuell entwickelt und im Rahmen von universitären Lehrveranstaltungen erprobt. Vorläufige Ergebnisse sind vielversprechend. Eine wissenschaftliche Evaluation wird in naher Zukunft durchgeführt.

Praktische Aspekte und Zusammenfassung
Die Entwicklung der Lernspiele stellt in punkto Mehrdimensionalität der Szenarien und Perspektiven ein Novum im pädagogischen Bereich dar. Der konkrete Zuschnitt auf mehrdimensionale Fälle unter Einbezug verschiedener Professionen ermöglicht eine gewisse professionelle Dynamik, jenseits individueller Fachkulturen.
Die Fallbeispiele sind für den Zeitrahmen einer Unterrichtseinheit (90 Minuten) konzipiert. Nachdem die Materialien zunächst in haptischer Form zum Einsatz kommen, sollen sie in weiteren Entwicklungsschritten auch digital verfügbar gemacht werden, um die Potentiale analoger und digitaler Lernwelten auszuschöpfen.
Aufgrund der anvisierten thematischen Mehrfachladung sind die Lehrspiele in unterschiedlichen Veranstaltungen im Verlauf des Studiums sowie der Fort- und Weiterbildung anwendbar. Sie werden didaktisch so konzipiert, dass sie auch als Material für das Selbststudium einsetzbar sind. Die entwickelten Lehrspiele können also auch als Zusatzangebot für die eigene Professionalisierung zur Verfügung gestellt werden. Der Spielcharakter der gemeinschaftlichen Aktivität unterstützt dabei das selbstgesteuerte Lernen besser als reine Informationsangebote.
Die Lehrspiele sind professionsthematisch erweiterbar und mit verschiedenen fachspezifischen Themenkonstellationen kombinierbar. Da die Lehrspiele so konstruiert werden, dass sowohl die eigene Haltung und Position als auch die der anderen Beteiligten beobachtet und kritisch reflektiert werden kann, wird neben einer eigenen professionellen Haltung auch der Umgang mit eigenen Grenzen und so eine konstruktive Fehlerkultur gefördert.

Literatur

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) Sieben Merkmale guter inklusiver Schule. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Blötz, U. (2015). Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – Aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung. Bertelsmann: Bonn.

Dörner R., Göbel S., Effelsberg W. & Wiemeyer J. (2016). Serious Games: Foundations, Concepts and Practice. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Gräsel, C., Fußangel, K & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2) 2, S. 205-21

Klippert, H. (2016). Planspiele. Beltz

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). Online verfügbar unter: Microsoft Word - 2015-03- 18_KMK_HRK-Empfehlung-Vielfalt.docx

Kopp, R. & Vonesch, L. (2003): Die Methode der Kollegialen Fallberatung. In: H.-W. Franz & R. Kopp (Hrsg.): Kollegiale Fallberatung. State of the art und organisationale Praxis. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie, S. 54

Kriz, W.C. (2018). Planspiele als Trainingsmethode in der Hochschuldidaktik: Zur Funktion der Planspielleitung. In M.T. Meßner, M. Schedelik & T. Engartner (Hrsg.), Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre (S. 43–56). Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Meißner, S., Roth, S., Semper, I., & Berkemeyer, N. (2019). Praxisbox Kollegiale Fallbera- tung. Weinheim: Beltz.

Rothland, M. (2013): Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In: M. Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen (S. 231-250). Wiesbaden: Springer VS.

Schlee, J. (2012). Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Stuttgart: Kohlhammer.

Thiemann, J. (2023). Entwicklung von Planspielen für die Lehre. Springer: Wiesbaden.

Petra Rauschenberger Universität Klagenfurt

Zur Feldkompetenz – der konjunktive Erfahrungsraum der Supervisorinnen und Supervisoren

Dieser Beitrag stellt das sich im Prozess findende, rekonstruktive Forschungsvorhaben zur Supervision im Handlungsfeld Schule vor. Fokussiert wird das konjunktive Erfahrungswissen der Supervisorinnen und Supervisoren in Bezug auf die Feldkompetenz und deren Bedeutung. Mittels Gruppendiskussionen mit Supervisorinnen und Supervisoren aus Österreich, die Lehrpersonen supervidieren, wird anhand der dokumentarischen Methode die Relevanz der Feldkompetenz im Handlungsfeld Schule rekonstruiert.

Theoretische Rahmung und Forschungsrelevanz

Die Beratungsform der Supervision stellt die Reflexion beruflichen Handelns in das Zentrum. Durch die professionelle Begleitung durch Supervisorinnen und Supervisoren in Reflexionsprozessen können Lehrpersonen eine Unterstützung in ihrem Arbeitsfeld erfahren, eine Verbesserung ihrer pädagogischen Handlungsfähigkeit entwickeln und sich präventiv vor Berufsbelastungen schützen. Reflexivität fördert und ermöglicht eine Professionalisierung von Lehrpersonen (Idel et al., 2021; Schön, 2006). Demnach werden Supervisionsangebote, die im Rahmen von Fortbildungsangeboten für Lehrpersonen gesetzt werden können, für die Professionalisierung von Lehrpersonen bedeutsam (Rauschenberger, 2022).

In Bezug auf die Wirksamkeit von Supervision im schulpädagogischen Bereich nehmen Supervisorinnen und Supervisoren eine Schlüsselfunktion ein (Oberreiter, 2021). Folglich beeinflussen die Kompetenzen dieser die Gelingensbedingungen von Supervisionsprozessen. Der Forschungsfokus wird in diesem Forschungsvorhaben auf die Relevanz der Feldkompetenz der Supervisorinnen und Supervisoren im Handlungsfeld Schule, also dem Wissen über das Arbeitsfeld von Lehrpersonen, gesetzt.

Generell ergibt sich ein Spannungsfeld zur Feldkompetenz. Einerseits wird diese als Voraussetzung im Qualifikationsprofil von Supervisorinnen und Supervisoren postuliert (Heltzel, 1997; Möller, 2012; Schigl, 2016; Tietel, 2020) und andererseits birgt eine zu geringe oder zu hohe Feldkompetenz potenzielle Gefahren für die Wirksamkeit des Beratungsprozesses (Belardi, 2013; Schigl, 2016; Tietel, 2020). Im Schulbereich nimmt das Wissen über das Arbeitsfeld im supervisorischen Bezugsrahmen eine spezifische Rolle ein und stellt eine gewisse Komplexität dar. Aus unterschiedlichen Kontexten werden Kenntnisse über Schule erworben, zum Beispiel durch den eigenen Schulbesuch oder eine Lehrtätigkeit oder die Beratungstätigkeit. Die Komplexität der Feldkompetenz der Supervisorinnen und Supervisoren im Handlungsfeld Schule zeigt eine besondere Forschungsrelevanz (Hausinger 2009; Mikula, 2017).

Forschungsfrage

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes soll die Bedeutung der Feldkompetenz der Supervisorinnen und Supervisoren im Handlungsfeld Schule hervorgehoben und die Frage nach dem konjunktiven Erfahrungswissen der Supervisorinnen und Supervisoren im Kontext der Feldkompetenz untersucht werden.

Methodologische Zugänge

Anhand eines rekonstruktiven Forschungsvorgehens wird in Gruppendiskussionen mit Supervisorinnen und Supervisoren aus dem Handlungsfeld Schule (Kühn & Koschel, 2018) das konjunktive Erfahrungswissen erhoben. Das handlungsleitende Wissen auf der Grundlage von geteilten Erfahrungen im Kollektiv wird durch die Auswertung nach der dokumentarischen Methode interpretiert (Bohnsack et al. 2013; Przyborski, 2004). So wird nach einer einzelnen Falldarstellung ein interner Fallvergleich und anschließend eine fallübergreifende Komparation durchgeführt, um zu einer Typenbildung zu gelangen. Habitualisiertes Wissen und implizite Handlungspraktiken sollen identifiziert werden. In diesem methodologischen Vorgehen steht das konjunktive und nicht das kommunikative Wissen im Vordergrund.

Ziele des Forschungsvorhabens

Die Ergebnisse dieser Studie können einen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrpersonen durch Setzung optimaler Supervisionsangebote in Bezug auf die Feldkompetenz der Supervisorinnen und Supervisoren geben. Auch können die Resultate eine Basis für eine Konzeptionierung oder Überarbeitung von Supervisionsangeboten im Handlungsfeld Schule in Hinblick auf die Feldkompetenz der Beraterinnen und Berater darstellen.

Eine Schaffung von Grundlagen für den Einsatz spezifischer curricularer Angebote in Supervisionsausbildungen in Bezug auf die Feldkompetenz wäre möglich. Ebenso ist ein Beitrag zur Professionalisierung des Kompetenzprofils der Supervisorinnen und Supervisoren im Handlungsfeld Schule zu erwarten.

Literatur

Belardi, N. (2013). *Supervision: Grundlagen, Techniken, Perspektiven* (4. aktualisierte Auflage). Beck.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. aktualisierte Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hausinger, B. (2009). Ausblicke. In R. Haubl & B. Hausinger (Hrsg.), *Supervisionsforschung: Einblicke und Ausblicke* (S. 241–248). Vandenhoeck & Ruprecht.

Heltzel. R. (1997). Die Bedeutung von Feldkompetenz für Beratung und Supervision in der Psychiatrie. *Zeitschrift Psychosozial*, *4*, 57–69.

Idel, T.-S., Schütz, A., & Thünemann, S. (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz, & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 13–82). Budrich.

Kühn, T., & Koschel, K.-V. (2018). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch* (2. Auflage). Springer Fachmedien.

Mikula, E. (2008). Supervision und Coaching im schulischen Kontext. Ein Modell für eine Institutionalisierung. In H. Krall, E. Mikula, & W. Jansche (Hrsg.), *Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich* (1. Auflage, S. 164–182). Psychosozial-Verlag.

Möller, H. (2012). *Was ist gute Supervision? Grundlagen-Merkmale-Methoden*. University Press.

Oberreiter, E. (2021). *Die Wirkung von Supervision für die Organisationsentwicklung von Schulen*. AAU Klagenfurt.

Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen* (1. Auflage). Springer Fachmedien.

Rauschenberger, P. (2022). Supervision: Ein Instrument zur Professionalisierung im Handlungsfeld Schule. *R&E-SOURCE*, *17*. https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1069

Schigl, B. (2016). Risiken von Supervision: Perspektiven in ein Dunkelfeld. *Psychotherapie Forum*, *21*(3), 82–89. https://doi.org/10.1007/s00729-016-0073-8

Tietel, E. (2020). Überdosis Feldkompetenz? Warum die Beratung von Betriebsräten einschlägige Feldkompetenz erfordert. *Supervision*, *1*(38), 19–28.

Sandra Hans
Beate Epting
Pädagogische Hochschule Freiburg

Digitale Handreichung für Lehrkräftefortbildner:innen

Hintergrund und Zielsetzung

Für die Bewältigung stetig zunehmender Herausforderungen im Lehrberuf ist die Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrkräften von großer Bedeutung. „Fort- und Weiterbildungsangebote bilden dabei zentrale Instrumente für eine zielgerichtete Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung" (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, 2022). Im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) (BMBF, 2022) ist das Zentrum für Lehrkräftefortbildung (ZELF) der PH Freiburg die Organisationseinheit für Lehrkräfte-Fortbildung in der School of Education FACE der Universität, der Pädagogischen Hochschule und der Hochschule für Musik Freiburg. Ergänzend zum Angebot der Landesbehörde „Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung" (ZSL) setzt es in Zusammenarbeit mit internen und externen Referent:innen eine fortlaufende Weiterqualifizierung von Lehrkräften in Form von wissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungen um. „Wissenschaftlichkeit" als Fokus in Abgrenzung zu den anderen Organen der Lehrkräftefortbildung bedeutet, neueste Forschungsergebnisse der Lehrerbildungsforschung und der Fachwissenschaften professionsorientiert in Fortbildungen einzubeziehen bzw. diese darauf aufzubauen (FACE, 2022). Um die Qualität dieser Angebote aufrechterhalten und weiterentwickeln zu können, war es Ziel des vorliegenden Projektes eine Handreichung für Lehrkräftefortbildungen im Sinne einer adaptiven Lernumgebung zu konzipieren, auf die potentielle Fortbildner:innen zu jeder Zeit Zugriff haben und die sie im Rahmen ihres Fortbildungskonzeptes individuell nutzen können. Dabei sollten sowohl Fortbildungen, die in Präsenz stattfinden als auch Online-Fortbildungen berücksichtigt werden.
Aufgrund dieses Projektzieles ergaben sich für die Realisierung des Projektes zwei Ebenen. Während die erste Ebene sich auf die Identifikation relevanter Wirksamkeitsfaktoren und Rahmenbedingungen sowie deren inhaltliche Ausarbeitungen bezog, lag der Fokus der zweiten Ebene auf der nutzerfreundlichen Darstellung dieser inhaltlichen Ausarbeitungen anhand didaktischer Prinzipien.

Stand der Forschung und eigene Analysen

Die Handreichung bezieht sich auf die Grundlagen und Bedingungen von Lehrkräfte-Fortbildungen, die als Teil der fortlaufenden Professionalisierung hohen Qualitätsstandards genügen müssen. Allerdings müssen Fortbildungsmaßnahmen in Deutschland von Lehrkräften nicht nachgewiesen werden und es existieren weder offizielle, einheitliche Standards für die Konzeption noch für das Monitoring und die Evaluation (Daschner & Hanisch, 2019). Die empirische Forschung zu Lehrkräftefortbildung nimmt in den letzten Jahrzehnten in Deutschland zwar zu und kann Faktoren nachweisen, die den Fortbildungserfolg erhöhen, findet aber hauptsächlich in einem experimentellen Rahmen statt, in dem diese Faktoren mit zum Teil erheblichem zeitlichem und finanziellem Aufwand eingesetzt und geprüft werden (z.B. Andersson & Palm, 2017; González & Skultety, 2018), mit der Realität jedoch häufig nicht übereinstimmen (Daschner & Hanisch, 2019). Zusätzlich gibt es nach wie vor eklatante Forschungslücken, beispielsweise auf dem Gebiet der Fortbildungsangebote (Johannmeyer & Cramer, 2021) oder der Fortbildenden selbst (Lipowsky & Rzejak, 2021). Trotzdem lassen sich aus einer Vielzahl an Studien übereinstimmende Befunde zusammenfassen. So wird generell eine längere Fortbildungsdauer und eine Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflektionsphasen als günstig für den Transfer der Inhalte in den Unterricht angesehen (z.B. Barzel & Selter, 2015; Yoon et al., 2007). Ebenso herrscht Einigkeit darüber, dass Lehrkräfte die Lernprozesse, die Verständnisschwierigkeiten und Fehlvorstellungen ihrer Schüler:innen mehr aus deren Perspektive beurteilen müssen (Lipowsky & Rzejak, 2012), dass Fortbildungsteilnehmer:innen zu kollaborativem Arbeiten und Vernetzung angeregt werden sollen (z.B. (Al-Balushi & Al-Abdali, 2015), dass ein unmittelbarer Bezug auf fachspezifische Elemente hergestellt werden sollte (z.B. Besser et al., 2015) und dass eine Orientierung am Vorwissen, aber auch an den Bedarfen und Wünschen der Teilnehmer:innen wichtig ist (Bragg et al., 2021). Ein dagegen bisher weniger beachtetes Forschungsfeld stellen das Wissen, die Kompetenzen und Überzeugungen der Fortbildner:innen dar, obwohl diese maßgeblich zu einer erfolgreichen Fortbildung beitragen (Lipowsky & Rzejak, 2021; Wanitschek et al., 2020).

Zur Realisierung der Handreichung und um ein tieferes Verständnis der Sichtweisen von Fortbildner:innen und Lehrkräften sowie der Durchführung von Fortbildungen zu erlangen, wurden zusätzlich zur Literaturrecherche Dokumentenanalysen der Evaluationsergebnisse vergangener Fortbildungen am ZELF auf Bedarfe und Wünsche der teilgenommenen Lehrkräfte kategorisiert und analysiert. Mittels eines eigens konzipierten Fragebogens wurden zusätzlich die aktuellen Sichtweisen und Bedarfe hinsichtlich wirksam empfundener Faktoren und Rahmenbedingungen von Fortbildungen in einer Onlinebefragung von N = 283 Lehrkräften an weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg erhoben. Weiterhin führte das Projektteam zwei explorative, teilstrukturierte Experteninterviews (Bogner et al., 2014) mit einer Lehrkraft sowie einem Fortbildner bezüglich deren Erfahrungen mit und Sichtweisen auf Lehrkräftefortbildungen. Schlussendlich hospitierte ein Teammitglied in einer vom ZELF ausgerichteten Fortbildung, um exemplarisch die praktische Umsetzung anhand von spezifischen Kriterien zu beobachten. Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse der genannten Analysen die in der Literatur genannten Wirksamkeitsfaktoren wie die Notwendigkeit des Praxisbezuges in Form konkreter Übungsphasen bzw. anschaulicher Fallbeispiele und die Möglichkeit des Erfahrungsaustausches mit Kolleg:innen sowie die Kompetenz der Fortbildner:innen und deren Orientierung an den Teilnehmer:innen in Form von Hilfestellungen und Erreichbarkeit bei Fragen oder Schwierigkeiten. Ebenso wurden ergänzendes Material bzw. digitale Tools als Unterstützung als positiv wahrgenommen.

Darstellung der Wirksamkeitsfaktoren und des Rahmenmodells

Basierend auf den Ergebnissen der Analysen und der Literaturrecherche wurde eine Website als Handreichung erstellt. Zur Darstellung der ermittelten Wirksamkeitsfaktoren wurde als Grundlage ein Modell gewählt, das an das Community of Inquiry Modell (COI Modell) von (Garrison et al., 1999) angelehnt ist. Es enthält drei Dimensionen, die sich gegenseitig beeinflussen und miteinander interagieren: Die Cognitive Presence (Lernen und Reflexion) umfasst die Lernaktivitäten, anhand derer die Lernenden durch Reflexion und Diskurs ein neues Verständnis entwickeln und Kompetenzen erwerben. Social Presence (Kommunikation und Kollaboration) umfasst kommunikative und kollaborative Aktivitäten, die es einer Gruppe ermöglichen untereinander Beziehungen aufzubauen. Teaching Presence (Gestaltung und Organisation) bezieht sich auf die Konzeption und Entwicklung der Lernumgebung sowohl durch die Fortbildner:innen als auch die Teilnehmer:innen selbst. Die didaktische Gestaltung des Rahmengerüsts orientiert sich an dem von Wahl (2013) vorgeschlagenen „Sandwich-Prinzip". Dieses zeichnet sich durch abwechselnde Vermittlungs- und Anwendungsphasen aus, innerhalb derer Lernende das theoretisch vermittelte Wissen durch die unmittelbare praktische Umsetzung vertiefen und den Transfer in das unterrichtliche Handeln vorbereiten.

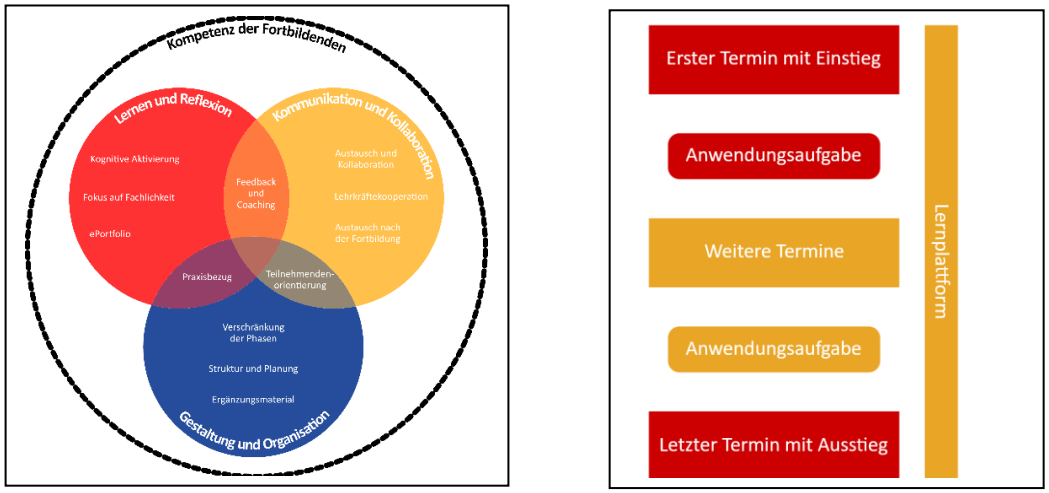
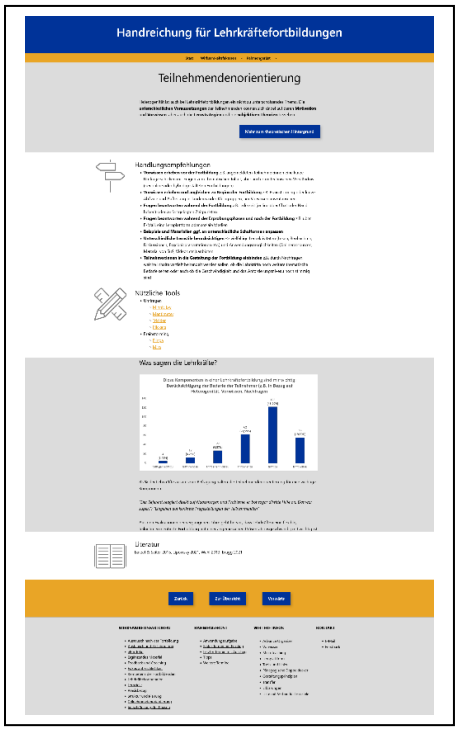


Abb. 1: Darstellung der Wirksamkeitsfaktoren und des Rahmengerüstes

Design der Website

Um eine möglichst hohe Usability[53] zu erreichen wurden folgende Gestaltungsmerkmale nach Niegemann et al. (2008) unter Berücksichtigung von Aspekten der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000), der Cognitive Load Theory (Sweller, 1994) und der Elaboration Theory nach Reigeluth (1979) auf der Website umgesetzt: Orientierungselemente, welche sicherstellen sollen, dass sich die Nutzer:innen auf der Webseite zurechtfinden. Dazu gehört die Menüleiste, welche die Haupt- und Unterseiten auflistet, sowie unterschiedliche Icons und Grafiken. Buttons, Links und die Sitemap in der Fußzeile ermöglichen als Navigationselemente den raschen Zugriff auf die vorhandenen Inhalte sowie das Navigieren zwischen den einzelnen Seiten. Die Strukturierung der Seiten erfolgt über die Farbgebung, umrahmte Textboxen und Überschriften. Interaktionselemente finden sich als Links zu externen Webseiten und internen Erklärungen sowie zu Kontakt- und Feedbackmöglichkeiten. Aufgrund der in der Literatur beschriebenen Heterogenität der Fortbildenden (z.B. Lentz et al., 2021; Wanitschek et al., 2020), wurden bei der Konzeption der Webseite vor allem unterschiedliche Vorwissensstände der Fortbildner:innen berücksichtigt. Diejenigen, die bisher selten oder noch nie eine eigene Fortbildung konzipiert haben, sollen ausreichende bzw. vertiefende Informationen zur Verfügung haben. Erfahrene Fortbildner:innen dagegen sollen wenig redundante Informationen erhalten, um eine unnötige kognitive Belastung zu vermeiden (Kalyuga & Renkl, 2010). Des Weiteren können sich die Fortbildner:innen im Sinne des autonomen Handelns auf allen Seiten und Unterseiten entscheiden, ob sie durch Anklicken entsprechender Buttons oder Links die jeweiligen Inhalte lesen möchten. Die Website ist zu erreichen unter: https://www.face-freiburg.de/handreichung-lehrkraeftefortbildung/.



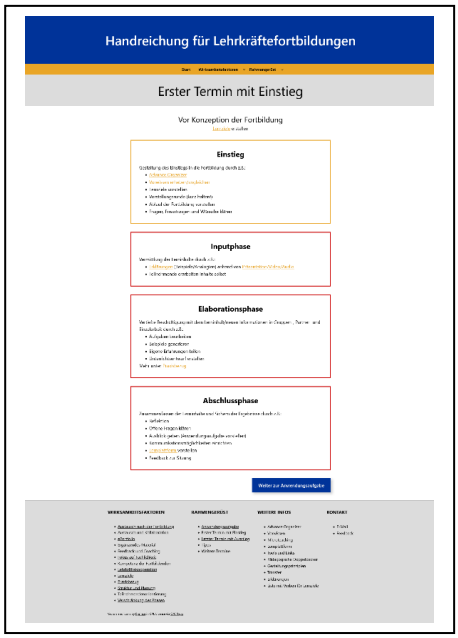


Abb. 2 Beispielseiten Wirksamkeitsfaktoren und Rahmengerüst

Fazit

Entwickelt wurde eine Website als Handreichung für Referent:innen in der Lehrkräftefortbildung, die als Anregung zur Neukonzeption als auch zur Überprüfung oder Weiterentwicklung bereits konzipierter Fortbildungen genutzt werden kann. Ebenso kann die Website als Grundlage für Coachinggespräche mit Fortbildner:innen dienen. Durch die digitale Realisierung der Handreichung, ist es zudem möglich, zeitnah neue Forschungsergebnisse einzubeziehen und die Website kontinuierlich anzupassen und auszubauen.

---

[53] Usability wird definiert als „das Ausmaß der effektiven, effizienten und zufriedenstellenden Nutzung eines Produkts oder Systems durch bestimmte Nutzer in einem bestimmten Kontext zur Erreichung bestimmter Ziele" (Karapanos et al., 2018, S. 38)

Literatur

Al-Balushi, S. M., & Al-Abdali, N. S. (2015). Using a Moodle-Based Professional Development Program to Train Science Teachers to Teach for Creativity and its Effectiveness on their Teaching Practices. *Journal of Science Education and Technology*, *24*(4), 461–475. https://doi.org/10.1007/s10956-014-9530-8

Andersson, C., & Palm, T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, *49*, 92–102. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.006

Barzel, B., & Selter, C. (2015). Die DZLM-Gestaltungsprinzipien für Fortbildungen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, *36*(2), 259–284. https://doi.org/10.1007/s13138-015-0076-y

Besser, M., Leiss, D., & Klieme, E. (2015). Wirkung von Lehrerfortbildungen auf Expertise von Lehrkräften zu formativem Assessment im kompetenzorientierten Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *47*(2), 110–122. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000128

BMBF. (2022). *Zweites Verbundvorhaben „Freiburg Advanced Center of Education (FACE) – Researching Practice, Practicing Research"—BMBF Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF Qualitätsoffensive Lehrerbildung. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/projekte/verbundprojekte/zweites-verbundvorhaben-freiburg-advanced-center-of-education-face-researching-practice-practicing-research-_01ja1518a.html?cms_projectView=Projektdarstellung

Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5

Bragg, L. A., Walsh, C., & Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers & Education*, *166*, 104158. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158

Daschner, P., & Hanisch, R. (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland* (1. Aufl.). Beltz.

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. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

FACE. (2022). *Praxisvernetzung & Weiterbildung – School of Education FACE*. https://www.face-freiburg.de/praxis/

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, *2*(2–3), 87–105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

González, G., & Skultety, L. (2018). Teacher learning in a combined professional development intervention. *Teaching and Teacher Education*, *71*, 341–354. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.003

Johannmeyer, K., & Cramer, C. (2021). Nachfrage und Auslastung von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Effekte struktureller und inhaltlicher Angebotsmerkmale. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *24*(5), 1183–1204. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01030-7

Kalyuga, S., & Renkl, A. (2010). Expertise reversal effect and its instructional implications: Introduction to the special issue. *Instructional Science*, *38*(3), 209–215. https://doi.org/10.1007/s11251-009-9102-0

Karapanos, M., Becker, C., & Christophel, E. (2018). Die Bedeutung der Usability für das Lernen mit digitalen Medien. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 36–57.

Lentz, C., Düker, P., & Menthe, J. (2021). Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung—Arbeitsbündnisse im analogen und virtuellen Raum. Online-QLB-Tagung an der Universität Regensburg 2021. *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung - Arbeitsbündnisse im analogen und virtuellen Raum. Online-QLB-Tagung an der Universität Regensburg 2021*, 135. https://doi.org/10.25656/01:23404

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner—Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, *3*(5), 17.

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten*. 88.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg. (2022). *Lehrkräftefortbildung in Baden-Württemberg*. https://km-bw.de/,Lde/startseite/schule/Lehrkraeftefortbildung

Niegemann, H. M., Domagk, S., Hessel, S., Hein, A., Hupfer, M., & Zobel, A. (2008). *Kompendium multimediales Lernen*. Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-37226-4

Reigeluth, C. M. (1979). In Search of a better Way to Organize Instruction: The Elaboration Theory. *Journal of Instructional Development*, *2*(3).

Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, *4*(4), 295–312. https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5

Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl. mit Methodensammlung). Klinkhardt.

Wanitschek, I., Katschnig, T., Auferbauer, M., & Prorok, J. (2020). Wirksamkeit von Lehrer*innenfortbildung aus der Sicht der Fortbildner*innen. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 739–760. https://doi.org/10.4119/HLZ-3505

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007-No. 033)* (S. 62). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.

Martina Wagner
Aga Trnka-Kwiecinski

Pädagogische Hochschule Wien

Die Freizeitpädagogik ist regenbogenfarben*
Diversität im Hochschullehrgang Freizeitpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien

** regenbogenfarben – der Begriff geht auf Josephine Baker zurück, die zwölf Kinder unterschiedlicher Ethnien adoptiert hat. Sie prägte damit als erste in den 1950ern den Begriff „Regenbogenfamilie", in diesem Verständnis von kultureller Vielfalt wird hier die Definition gebraucht. (Uerlings 2016, S. 111ff)*

Im Studienjahr 2022/2023 startet der zwölfte Hochschullehrgang für Freizeitpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien (PH Wien) mit rund 240 Studierenden. Der Lehrgang bietet einen Beitrag zur nachhaltigen Weiterentwicklung der Anforderungen des komplexer werdenden Bildungssystems in einer höchst diversen Bildungsregion. Aus vielzähligen soziodemographischen Gründen steigt der Bedarf an schulischer Tagesbetreuung. Ein bedeutender Faktor ist seit Beginn: Im Gegenteil zu vielen anderen pädagogischen Ausbildungen und Berufen, ist die Freizeitpädagogik (FZP) offensichtlich ein männlicher Beruf. In der qualitativen Pilotstudie (Juni 2023) zeigen sich aufschlussreiche Gründe für interessante Ableitungen für andere pädagogische Studienrichtungen und Lehrgänge mit vergleichsweise niedrigerem Männeranteil.

Ausgangslage und statistische Ergebnisse

Freizeitpädagog:innen leiten heterogene Gruppen mit einem sportlich-spielerischen, kreativ-gestalterischen und rhythmisch-musischen Programm. All dies soll möglichst in einem diversitätssensiblen, gendersensiblen, inklusiven und auch begabungsförderlichen Setting stattfinden (vgl. Curriculum HLG FZP 2019, S. 5).
Im Vergleich zur Primarstufe mit 12,5% Männeranteil ist die FZP auffallend männlich (vgl. PH-EB Entwicklungsplan 2021-2026, 2019, S. 16).

Tabelle 1: Geschlechterverteilung im HLG FZP an der PH Wien, Zeitraum 2018-2023

Ausnahmslos alle Studierenden sind mehrsprachig, fast die Hälfte spricht drei Sprachen, was eine enorme Ressource darstellt (Fischer et al 2019, S. 169f & 175f). Die mit Abstand stärkste Altersgruppe im HLG Freizeitpädagogik ist traditionell die stark medialisierte Altersgruppe der 20-29jährigen mit einem Anteil von 56%. Kulturell sind die Studierenden somit überaus divers, eine intersektionale Betrachtung aller Faktoren ist entscheidend (Bolten 2014, S. 88 und Tunc 2019).

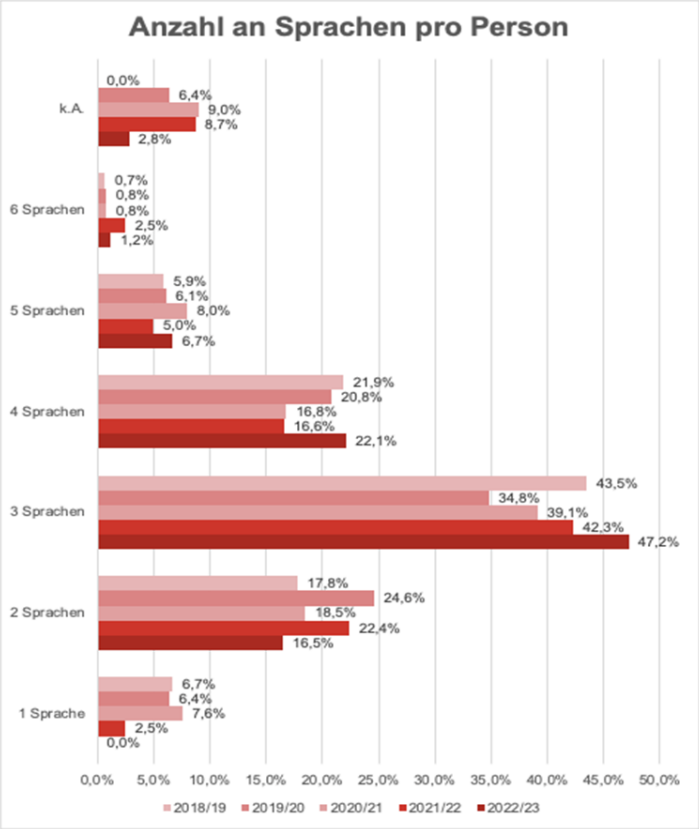


Tabelle 2: Anzahl an Sprachen pro Person im HLG FZP an der PH Wien; Zeitraum 2018-2023

Methodendesign und Erkenntnisinteresse

Im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehen in dieser Pilotstudie Vielfalt und berufliches Selbstverständnis im HLG FZP. Ziel war es, Cluster und Indikatoren zu definieren, um eine größere Anzahl an Studierenden bzw. Absolvent:innen zu befragen. Im Fokus lagen dabei: Die Vorbildung der Studierenden bzw. Absolvent:innen (Pflichtschulabschluss bis Universitätsabschluss), das Alter bzw. die Lebenserfahrung, Mehrsprachigkeit sowie Geschlechtsidentität. Die vorhandene Mehrsprachigkeit der Pädagog:innen stellt – besonders im urbanen Raum – einen hohen Mehrwert dar, und spiegelt zudem die Mehrsprachigkeit der zu betreuenden Kinder. Die Geschlechtsidentität wird nicht außerhalb der binären Geschlechterkonzeption diskutiert, gemeint ist mit diesem Aspekt die latente Zuschreibung an pädagogische Berufe, dass diese tendenziell eher weiblich wären.

Insgesamt wurden für die vorliegende Studie Arbeitsaufgaben aus zwei Seminaren ausgewertet, in denen Studierende ihr Selbstbild als Freizeitpädagog:in reflektiert haben. Aus Arbeiten in der Lehrveranstaltung „Diversität in der Praxis" (Jahrgänge 2020-2023): N=101 (Frauen: 75, Männer: 26) und aus Arbeiten der Lehrveranstaltung „Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation" (Jahrgänge 2019-2022): N=179 (Frauen: 133, Männer: 46). In diesen Arbeiten beschrieben die Studierenden in überaus offener Weise, wie ihre Selbsteinschätzung als Freizeitpädagog:in ist, welches Fremdbild der individuelle engere Freundes- und Familienkreis hat, und welche Lernerfolge wahrgenommen werden (durch den Lehrgang selbst, durch Erfahrungen in der Praxis und allgemein durch persönliche Entwicklung in dem Zeitraum des Studiums). In vertiefenden Befragungen haben sechs Männer einen sehr persönlichen Einblick über die schriftliche Reflexion hinaus, gegeben. In diesen Gesprächen wurden Vorurteile, Männerbilder und Berufsrollen besprochen, aber auch sehr individuelle Motive und biographische Anteile am Thema. Im Fokus waren dabei auch hier Motive für die Berufswahl, das Selbstverständnis im Berufsfeld, auch in Abgleichung zum familiären Umfeld bzw. zur gesellschaftlichen Wahrnehmung, kulturelle und religiöse Aspekte sowie allgemeine Positionen zu Frauen- und Männerbildern in der Gesellschaft und den Medien. Diese Befragungen sind deskriptiv zusammengefasst in die Auswertung mit eingeflossen. Sie bilden die Grundlage für weiterführende mögliche Studien, in denen gezieltere Fragestellungen und Hypothesen möglich sind. Auf Wunsch der Befragten sind alle Interviews anonymisiert worden.

Diskussion der Erkenntnisse

Individuelle Geschlechteridentitäten werden zwar durchaus gelebt, allerdings zeigt sich in der Konfrontation wie schnell wir an Grenzen stoßen. Geschlechteridentitäten, die nicht in eine gängige und etablierte Norm passen wollen, kämpfen nach wie vor mit Problemen sozialer Akzeptanz, einer Wahrnehmung fernab von Zuschreibungen, Exotisierungen, Tabus oder gar negativ konnotierten Abwertungen. Aber auch innerhalb des binären Geschlechteruniversums zeigt sich, dass vorherrschende Stereotypen und Rollenklischees nach wie vor hartnäckig verankert sind und sich nur schrittweise und sukzessive lösen oder aufweichen lassen. Das erfordert ein hohes Reflexionspotential in der Hochschule. Es wäre ein Problem falsche bzw. überholte Rollenvorstellungen auf eine rein individuelle Ebene zu transferieren, die gesamtgesellschaftliche Verantwortung ist hier keinesfalls wegzudenken. Die Vorbildwirkung von Männern, die in der Schule sexistische und rassistische Äußerungen, Witze und Verhalten nicht übergehen, sondern klar sichtbar machen und als inakzeptabel darstellen, sind ein Schlüssel. Im Umkehrschluss wird auch der Beruf der Freizeitpädagog:innen attraktiver, wenn klar ist, dass (womöglich binäre) weibliche und männliche Zuschreibungen viel zu kurz greifen. Das Berufsbild muss in der Öffentlichkeit klarer definiert werden. Eine ökonomische Anerkennung für die Berufsgruppe ist ein eigener Punkt, der oft genannt wird, aber der letztlich als Motivation für den Berufseinstieg nicht so relevant sein dürfte.

Ein Erkenntnisgewinn aus Zeiten der Corona-Pandemie ist, dass die Leistungen von Pädagog:innen generell unterschätzt worden sind, was auch massenmedial und in gesellschaftspolitischen sowie in sozialen Diskursen durchaus öfter zur Sprache kommt.

Alter ist ein Faktor, der vor allem in der Kombination mit Geschlechteridentität und auch mit Mehrsprachigkeit, der die Relevanz von Intersektionalität aufzeigt. Altersstrukturen in Lehrgängen sind eine Gegebenheit. Jüngere Generationen sind bereits klar auf lebenslanges Lernen ausgerichtet. Wandelt sich das Bild der sportlichen Freizeitpädagog:innen, könnte sich auch die Altersstruktur im Lehrgang verändern. Konnotationen von Alter und Unbeweglichkeit werden bereits sukzessive überholt, halten sich aber immer noch erstaunlich hartnäckig in den massenmedialen Darstellungen. Sprache und noch viel mehr Mehrsprachigkeit ist die Schlüsselkompetenz auch in der Freizeitpädagogik. Wer sich nicht verständlich machen kann, tut sich erheblich schwerer damit, Beziehungen aufzubauen – das gilt genauso für berufliche Kontexte. Mehrsprachigkeit, Vielsprachigkeit sind kostbare Ressourcen. Auf individueller Ebene ist Sprachkompetenz meist ein Defiziterlebnis. Die Ableitung aus den Erhebungen zeigt exemplarisch deutlich, dass die Freizeitpädagogik Männer in pädagogischen Berufen gut sichtbar machen kann. Einerseits könnten Karrieren im Sinne des lebenslangen Lernens in weiteren Bildungsformaten der Pädagogischen Hochschulen vertieft und erweitert werden, andererseits könnte die Tatsache dynamischer Karriereentwicklungen dazu führen, dass Menschen Berufe intensiv aber eben nicht mehr ein Leben lang ausüben. Besonders die junge Generation prägt bereits ungeachtet von Kultur und Migrationserfahrung neue Bilder von Geschlechteridentitäten. Immer öfter finden sich neue Narrative und die braucht es verstärkt, um pädagogische Berufe allgemein unabhängiger von Geschlechteridentitäten sehen zu können.

Literatur

Bachinger, Antonia & Bruneforth, Michael & Schmich Juliane: Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich – Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive; In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), S. 471-528; Auf: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html (letzter Zugriff: 28.11. 2022)

Bolten, Jürgen: ‚Kultur' kommt von colere: Ein Plädoyer für einen holistischen, nicht-linearen Kulturbegriff, In: Jammal, Elias (Hg.): Kultur und Interkulturalität, Wiesbaden 2014, 85-108

Curriculum Hochschullehrgang Freizeitpädagogik, Pädagogische Hochschule Wien, Stand 27.11. 2019, Link: https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2022/08/phwien-curriculum-hlg-fzp-2019.pdf (letzter Zugriff: 28.11.2022)

Fischer, Olivia, Mauric, Ursula, Wagner, Hedy: "Meine Sprachen sind was wert?" Pilotstudie zu erlebter und gelebter Mehrsprachigkeit im Hochschullehrgang für Freizeitpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien, In: Khan-Svik, Gabriele, Stefan, Ferdinand, Furch, Elisabeth, et al: Mehrsprachigkeit im Fokus, Sprachenprofile der Pädagogischen Hochschulen, Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung, Band 3, Innsbruck: Studien Verlag 2019, S. 166-180

Hofbauer, Gabriela: Aktivierung individueller Selbstreflexion – Auseinandersetzung mit Konkretisierung von Anliegen, In: R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & R. Petz (Hg.), Hochschuldidaktische Perspektiven, Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung, Sonderband 2. S. 111-115. Münster: LIT Verlag.

Kwiecinski, Aga: LehrerInnen und Medien, LehrerInnen und Schule im Kontext der Medien, Studienbericht; In: Perner, Rotraud A. (Hg.): Mut zum Unterricht, Aaptos Verlag 2007

Lesekompetenz und Leseförderung –Schule und Erwachsenenbildung im Dialog, 16.11.2022, Einladungstext zur Online-Fachtagung, Private Pädagogische Hochschule Burgenland in Kooperation mit der Universität Klagenfurt und dem Verband Österreichsicher Volkshochschulen; Auf: https://www.ph-burgenland.at/news/detail/article/fachtagung-lesekompetenz-und-lesefoerderung-schule-und-erwachsenenbildung-im-dialog/ (Letzter Zugriff: 28.11.2022)

Lohaus, Arnold & Vierhaus, Marc: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor, Springer Verlag 20184

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (hg); Auf: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html (letzter Zugriff: 28.11. 2022)

PH-EB Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021-2026, BM Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien Juli 2019, S. 16

Qualitative Befragungen von Absolvent:innen sowie Studierenden des Hochschullehrgangs Freizeitpädagogik aus Rücksicht auf die Personen und auf expliziten Wunsch anonymisiert durchgeführt und dokumentiert. (Befragungszeitraum 2017-2022)

Saferinternet: Jugendmonitor für Institut für Jugendkulturforschung, Auf: https://www.saferinternet.at/services/jugend-internet-monitor/ (letzter Zugriff: 28.11.2022)

Saxer, Ulrich: Mediengesellschaft, Eine kommunikationssoziologische Perspektive, Springer Verlag 2012

Tunc, Michael: Männlichkeitsforschung und Intersektionalität; Auf: www.portal-intersektionalität.de (letzter Zugriff: 14.2.2023)

Ziel- und Leistungsplan der Pädagogischen Hochschule Wien für die Periode 2022 bis 2024, Stand: 2021 Link: https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2022/08/phwien-ziel-leistungsplan-2022-2024.pdf (letzter Zugriff: 28.11.2022)

Uerlings, Herbert: Transitraum Varieté? Zu einem Treffen zwischen Franz Kafka und Josephine Baker in Köln, Zeitschrift für interkulturelle Germanistik, transcript Verlag 24. Dezember 2016, Auf: https://www.degruyter.com/document/doi/10.14361/zig-2016-0209/html (letzter Zugriff: 23. Mai 2023) enden Sie die Vorgaben des APA 7 Style