

Renate Potzmann, Sybille Roszner, Harald Knecht,
Gabriele Kulhanek-Wehlend, Ruth Petz (Hg.)

Hochschuldidaktische Perspektiven

Didaktische Reflexion und Coaching
in der schulpraktischen Ausbildung.
Sonderband 2

Pädagogische Hochschule Wien
Renate Potzmann, Sybille Roszner,
Harald Knecht, Gabriele Kulhanek-Wehlend,
Ruth Petz (Hg.)

Hochschuldidaktische Perspektiven

PH Wien

Forschungsperspektiven

Sonderband

LIT

Pädagogische Hochschule Wien
Renate Potzmann, Sybille Roszner,
Harald Knecht, Gabriele Kulhanek-Wehlend,
Ruth Petz (Hg.)

Hochschuldidaktische Perspektiven

Didaktische Reflexion und Coaching
in der schulpraktischen Ausbildung

LIT

Die Verantwortung für die Beiträge liegt bei der jeweiligen Autorin bzw. beim jeweiligen Autor.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-50974-1 (br.)

ISBN 978-3-643-65974-3 (PDF)

ISSN 2412-799X

© **LIT VERLAG** GmbH & Co. KG

Wien 2020

Garnisongasse 1/19

A-1090 Wien

Tel. +43 (0) 1-409 56 61 Fax +43 (0) 1-409 56 97

E-Mail: wien@lit-verlag.at <http://www.lit-verlag.at>

Auslieferung:

Deutschland: LIT Verlag, Fresenstr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

E-Books sind erhältlich unter www.litwebshop.de

Inhalt

Vorwort	1
Ruth Petz	
Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung	3
Gabriele Kulhanek-Wehlend, Harald Knecht, Sybille Roszner, Renate Potzmann, Ruth Petz	
Konzeptionelle Rahmungen	
Die „unbedingte und bedingungslose“ Korrelation zwischen Theorie- und Praxisbezug in der „PädagogInnenbildung Neu“ in Österreich	9
Andreas Schnider	
Coaching als Beratungsformat	55
Manfred Fede	
Coaching im Lehramtsstudium – Einblicke in den deutschsprachigen Raum	77
Renate Potzmann, Sybille Roszner	
Das Format Didaktische Reflexion	95
Gabriele Kulhanek-Wehlend, Sven Severin	
Coaching als Begleitformat in der schulpraktischen Ausbildung – Anregungen für die Hochschulpraxis	
Coaching als Begleitformat	105
Renate Potzmann, Sybille Roszner	
Aktivierung individueller Selbstreflexion – Auseinandersetzung mit und Konkretisierung von Anliegen	111
Gabriela Hofbauer	

Umgehen mit Herausforderungen	117
Sabine Hofmann-Reiter	
Identifizierung von Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg	123
Ursula Maurič	
Ideenfindung für Problemlösungen und Entscheidungen	129
Renate Potzmann	
Entscheidungsfindung	137
Susanne Tomecek	
Ermutigung als Ausgangspunkt für professionelle Entwicklung	143
Sybille Roszner	
Arbeit am Professionshandeln als Lehrperson	149
Brigitte Tschakert	
Führungsverhalten als Lehrperson	155
Michael Kargel	
Aktive Entspannung und Stressbewältigung.	159
Gerhard Scheidl	
Emotionsregulation und Ressourcenstärkung	167
Elke Poterpin	
 Die Didaktische Reflexion in der schulpraktischen Ausbildung	
Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der schulpraktischen Ausbildung oder: „Vergessen’s die Theorie, ich zeig’ Ihnen jetzt, wie’s geht!“	179
Harald Knecht, Sven Severin	
Hospitieren – Gemeinsam über Unterricht nachdenken.	185
Manfred Danter	
Das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Fokus von Planung und Reflexion im Schulpraktikum.	191
Gabriele Frühwirth	
Was passiert denn da? – Die teilnehmende Beobachtung als Erkenntnisquelle für pädagogisches Handeln	199
Peter Riegler	

Plan – Do – Check – Act: Der P-D-C-A-Zyklus als integraler Bestandteil der didaktischen Reflexion	209
Wilhelm Naber	
Der Körper spricht immer: die besondere Bedeutung von Distanzzonen .	219
Manuela Burtscher-Ebner, Sabine Jakl	
Stärken ausbauen, Entwicklungsschwerpunkte setzen – Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns im bildungswissenschaftlichen Schulpraktikum	227
Andrea Óhidý	
Digitale Reflexion – oder die etwas andere Art Feedback zu geben Ein Erfahrungsbericht	233
Manfred Danter, Harald Knecht, Ruth Petz	
Reflektieren – face to face und/oder digital?	243
Andrea Hoch	
Studien zu Coaching und Didaktischer Reflexion im Lehramtsstudium	
Coaching in der schulpraktischen Ausbildung – Erkenntnisse aus dem ersten Studienjahr	251
Renate Potzmann, Sybille Roszner	
Blended Learning in der Hochschullehre: Der Einsatz digitaler Lehr- und Lernphasen im Schulpraktikum an der Pädagogischen Hochschule Wien	261
Peter Rathammer, Oliver Wagner	
Burnout-Risiko bei (zukünftigen) Lehrer/inne/n	277
Gerhard Scheidl	
Autorinnen und Autoren	311

Vorwort

Ruth Petz

Neben zahlreichen Veränderungen auf struktureller Ebene in der österreichischen und europäischen Hochschullandschaft, hat sich in den letzten Jahren, wenn nicht schon Jahrzehnten, der Fokus der Pädagog_innenausbildung auf die Frage der Entwicklung spezifischer Pädagog_innenkompetenzen konzentriert. Die Pädagogische Hochschule Wien hat in diesem Zusammenhang in der Ausbildung zukünftiger Pädagog_innen für die Primarstufe, curricular als auch im Kontext ihrer Leitlinien, u.a. das Modell der EPIK-Domänen (5 Domänen der Professionalität von Pädagog_innen) ins Zentrum gerückt, um ausgehend von diesem und weiteren personorientierten Modellen, die Pädagog_innenausbildung zukunftsfähig zu verankern.

Dabei gilt es, sowohl auf individueller als auch auf systemischer Ebene, die Kompetenzfelder der Professionalität im internationalen Kontext zu entwickeln. Dieser Professionalisierungsprozess findet im Rahmen der Pädagogisch-praktischen-Studien einerseits in der Begegnung der Studierenden mit Schüler_innen und Pädagog_innen der Primarstufe in den Schulen statt, sowie insbesondere auch in den, das Praktikum begleitenden, Lehrveranstaltungen.

Das Konzept der Pädagogisch-praktischen Studien sieht, parallel zu den Praktika an einem Schulstandort, in jedem Semester das verpflichtende Lehrveranstaltungsformat *Didaktische Reflexion* mit Hochschullehrenden (in ihrer Funktion als Praxisbegleiter_innen) an der Hochschule vor. Auf diese Art und Weise wird der Versuch unternommen, praktische Unterrichtsinhalte mit theoretischen bildungswissenschaftlichen Grundlagen, den Fachwissenschaftler_innen und Fachdidaktiker_innen zusammenzuführen.

Weiters werden in Pflichtlehrveranstaltungen, in so genannten Wahlpflichtfächern der Pädagogisch-praktischen-Studien, themenspezifische Inhalte aus den Bereichen der Querschnittsmaterien, Personenbezogene-überfachliche Kompetenzen sowie Diversitäts- und Genderkompetenz, angeboten.

Ein Gruppen-Coaching, das die Studierenden während der gesamten Ausbildungsphase besuchen, eröffnet die Möglichkeit den Professionalisierungsprozess zu unterstützen. Damit soll neben einer psychosozialen Begleitung, eine Zusammenführung der Inhalte aus den Studienbereichen sowie eine Bewusstwerdung der für den Pädagog_innenberuf notwendigen persönlichen Kompetenzen, im Sinne einer theoriegeleiteten Reflexion, erzielt werden.

Die Beiträge dieses Bandes beleuchten die Zusammenführung von Theorie und Praxis in den Pädagogisch-praktischen-Studien als integrative Disziplin und stellen damit das Konzept der Schulpraktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien exemplarisch dar.

Rektorin Hofrätin Mag.a Ruth Petz

Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung

Gabriele Kulhanek-Wehlend, Harald Knecht, Sybille Roszner,
Renate Potzmann, Ruth Petz

Die hochschuldidaktische Begleitung der schulpraktischen Ausbildung ist ein zentrales Thema der Pädagog_innenbildung. Mit dem vorliegenden Sammelband werden konzeptionelle Grundlagen und unterschiedliche hochschulische Perspektiven zu den Unterstützungs- bzw. Begleitformaten „*Didaktische Reflexion*“ und „*Coaching*“ in der schulpraktischen Ausbildung vorgestellt und die Zusammenführung von Theorie und Praxis im Studienfachbereich Pädagogisch-praktische-Studien als integrative Disziplin beleuchtet.

Im Unterschied zu gegenwärtigen Publikationen zum Thema „Schulpraktische Ausbildung“ bietet der vorliegende Band neben einem Einblick in mögliche Ansätze und Konzepte der Formate Didaktische Reflexion und Coaching in zwei praxisorientiert angelegten Kapiteln eine Sammlung von Beispielen, die aktuell an einer pädagogischen Hochschule eingesetzt und diskutiert werden. Damit zielt dieser Band einerseits darauf ab, Einblicke in die Vielfalt der Begleitung des Schulpraktikums zu geben, und so Anregungen für die Hochschulpraxis zu entwickeln. Andererseits sollen diese Einblicke nicht nur Lehrenden ermöglichen, sich mit den genannten Formaten der schulpraktischen Ausbildung auseinanderzusetzen. In einem abschließenden Kapitel werden außerdem empirische Befunde dreier wissenschaftlicher Studien vorgestellt, die an der Pädagogischen Hochschule Wien durchgeführt wurden.

Die vier Beiträge des Kapitels *Konzeptionelle Rahmungen* geben einen Einblick in aktuelle konzeptionelle Grundlagen und unterschiedliche hochschulische Perspektiven zu den Unterstützungs- bzw. Begleitformaten „Didaktische Reflexion“ und „Coaching“ in der schulpraktischen Ausbildung. Außerdem wird im Beitrag von Andres Schnider „*Die „unbedingte und bedingungslose“ Korrelation zwischen Theorie- und Praxisbezug in der „PädagogInnenbildung Neu“ in Österreich*“ die sich in Veränderung befindende Hoch-

schullandschaft in Österreich thematisiert, insbesondere die Situation der engen Kooperationen zwischen den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten und den daraus entwickelten vier Verbänden hinsichtlich der neu konzipierten Curricula für die Ausbildung der Pädagog_innen in Österreich. Die Perspektive der Betrachtung fokussiert auf die Grundlagen der Konzepte der Pädagogisch-praktischen Studien im Blick auf eine „unbedingte und bedingungslose“ Korrelation zwischen Theorie und Praxis und zwischen Wissenschafts- und Professionsorientierung. Einige wesentliche Kriterien werden dargelegt, miteinander in einen Diskurs gebracht und in ihren Gemeinsamkeiten versucht darzustellen. Schließlich formuliert der Autor einige wegweisende Erkenntnisse für deren Weiterentwicklung.

Allen Beiträgen des einleitenden Kapitels ist gemeinsam, dass die Bedeutung und Herausforderungen in der Begleitung und Beratung zukünftiger Pädagog_innen zentrales Thema ist.

In den Beiträgen des zweiten Kapitels *Coaching als Begleitformat in der schulpraktischen Ausbildung – Anregungen für die Hochschulpraxis* werden Coaching-Themen aus der Begleitung der schulpraktischen Ausbildung an einigen Good-Practice-Beispielen vorgestellt. Dabei gewähren im Coaching eingesetzte Hochschullehrende vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen als Coaches, Einblicke in ihre Coachingpraxis. Die Beiträge zielen darauf ab, Einblicke in Coaching-Themen sowie Herangehensweisen und Umsetzungsmöglichkeiten bei der Bearbeitung dieser Themen im Coaching zu ermöglichen.

Die Beiträge des folgenden Kapitels *Die Didaktische Reflexion in der schulpraktischen Ausbildung* geben Einblicke in hochschuldidaktische Ansätze sowie Herangehensweisen und Umsetzungsmöglichkeiten für die Didaktische Reflexion mit Lehramtsstudierenden. Dabei wird Didaktische Reflexion als hochschulisches Begleitformat zur schulpraktischen Ausbildung definiert. Ausgehend von dem Beitrag von Harald Knecht und Sven Severin zum *Theorie-Praxis-Verhältnis in der schulpraktischen Ausbildung* werden in den weiteren Beiträgen von Hochschullehrenden die Hospitation, die teilnehmende Beobachtung, das Lernen der Schüler_innen im Fokus der Planung und Reflexion, die Bedeutung von Distanzzonen, der P-D-C-A – Zyklus als Methode in der Didaktischen Reflexion und die Reflexion in Bezug auf das Ausbauen eigener Stärken und das Setzen von Entwicklungsschwerpunkten, thematisiert. In zwei Beiträgen werden auch die Möglichkeiten des Einsatzes elektronischer Medien im Rahmen der Didaktischen Reflexion aufgezeigt, ist doch der Aufbau digitaler Kompetenzen als Querschnittsmaterie im Rahmen der Ausbildung von Pädagog_innen permanent mitzudenken.

Im Kapitel Studien zu Coaching und Didaktischer Reflexion im Lehramtsstudium stellen Renate Potzmann und Sybille Roszner Ergebnisse ihres dreiphasigen Forschungsprojektes „*Coaching als Unterstützungsformat in den Pädagogisch-praktischen Studien im Bachelorstudium Primarstufe*“ vor, das als forschungsbasierte Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre das Coaching-Konzept begleitet. Peter Rathhammer und Oliver Wagner dokumentieren in ihrem Beitrag *Blended Learning in der Hochschullehre: Der Einsatz digitaler Lehr- und Lernphasen im Schulpraktikum an der Pädagogischen Hochschule Wien* Ergebnisse ihrer Forschung zum didaktischen Konzept des Inverted Classroom Models. Im Beitrag *Burnout-Risiko bei (zukünftigen) Lehrer/innen* stellt Gerhard Scheidl die Ergebnisse seiner Studie, in der identifiziert wird, ob Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsfaktoren, motivationalen Faktoren zur Wahl des Lehramtsstudiums und stressbedingte Risikomuster bestehen, vor.

Der redaktionelle Dank gilt allen Autorinnen und Autoren, die an dieser Ausgabe mit vielen interessanten Beiträgen mitwirken und so die schulpraktische Ausbildung, insbesondere Reflexion und Coaching „vor den Vorhang“ holen.

Das Redaktionsteam wünscht allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre und Impulse für die eigene pädagogische Tätigkeit.

Harald Knecht

Gabriele Kulhanek-Wehlend

Ruth Petz

Renate Potzmann

Sybille Roszner

Konzeptionelle Rahmungen

Die „unbedingte und bedingungslose“ Korrelation zwischen Theorie- und Praxisbezug in der „PädagogInnenbildung Neu“ in Österreich

Andreas Schnider

Die veränderte Hochschullandschaft

Die Hochschullandschaft in Österreich hat sich in den letzten 20 Jahren gravierend verändert. Nicht nur der weitere Ausbau der Fachhochschulen eröffnete ganz neue Perspektiven beruflicher Hochschulaus-, -fort- und -weiterbildung, sondern auch die von Seiten der politisch verantwortlichen Unterrichtsministerin Elisabeth Gehrler im Jahre 1999 getätigte Ankündigung, dass sich innerhalb von 10 Jahren einerseits die damals für die Ausbildung der Pflichtschullehrer*innen zuständigen Pädagogischen- bzw. Religionspädagogischen Akademien und andererseits die Pädagogischen und Religionspädagogischen Fort- und Weiterbildungsinstitute in gemeinsame „Hochschulen für pädagogische Berufe bzw. Pädagogischen Hochschulen“ weiterentwickeln sollten. Daraus löste diese Ankündigung bereits heftige Diskurse und Debatten über eine zeitgemäße Lehrer*innenausbildung, -fort- und -weiterbildung in Österreich aus (AStG 1999, BGBl. I, Nr. 94/1999, in Kraft getreten am 1.9.1999, außer Kraft getreten: am 30.9.2007; Jonak & Münster, 2006).

Die „bedingungslose“ Hochschule bzw. Universität

Vor allem die Diskussionen, an welchen Bildungsinstitutionen die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrer*innen stattfinden sollte, und wie Pädagogische Akademien und Institute organisatorisch und in ihrer Rechtsstruktur aussehen sollten, waren Inhalte vieler bildungspolitischer Debatten. Sehr rasch wurde erkannt, dass eine zeitgemäße Lehrer*innenausbildung sowohl einen Wissenschafts- als auch Berufsfeldbezug benötigt. Da gab es sowohl die einen Vertreter*innen für ein Ausbildungsmodell, das ausschließlich an Universitäten

stattfinden sollte als auch die anderen, die die Lehrer*innenbildung verstärkt an Pädagogischen Hochschulen bzw. „Pädagogischen Universtätén“ ansiedeln wollten (Olechowski, 2010). Eine weitere Gruppe hätte aber auch die Fachhochschulen als einen sehr günstigen Ort für die Lehrer*innenbildung angesehen. Für jedes dieser Modelle gab und gibt es gute Gründe dafür aber auch dagegen.

Im Mittelpunkt solcher Überlegungen durften aber nicht Eigeninteressen der einzelnen Institutionengruppen stehen, sondern der Wille zu einem Konzept der Ausbildung, das sowohl die schulische Praxis und ihre Profession als auch die zu vermittelnden Fach- und Bildungsinhalte und ihre jeweilige Wissenschaftsfundierung im Fokus hat.

Schließlich entschieden sich die damals für die beiden Institutionengruppen, Pädagogische Hochschulen und Universitäten politisch verantwortlichen Minister*innen Claudia Schmied, Johannes Hahn, Beatrix Karl und Karlheinz Töchterle gemeinsam mit allen an der Lehramtsausbildung bereits Beteiligten nicht für ein „entweder-oder“-Modell hinsichtlich der Institutions- bzw. Organisationsform, sondern für ein ganz neuartiges Verbundmodell zwischen den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten. Schon im ExpertInnen-Bericht 2010 wurde deutlich gemacht: „Mehrgleisigkeiten, Parallelitäten und Unabgestimmtheiten zwischen den Institutionen sind ökonomisch nicht mehr vertretbar, vermindern die Qualität und Leistungsfähigkeit des Gesamtsystems und nehmen Ressourcen in Anspruch, die für offensive Qualitätsentwicklung genutzt werden könnten“ (ExpertInnengruppe, 2010, S. 19).

Diese Entscheidung machte es den Konstrukteur*innen der neuen Ausbildung zwischen 2008 (Einsetzung der ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung Neu) bis 2013 (Gesetzwendung des neuen Bundesrahmengesetzes für die neue Lehrer*innenausbildung in Österreich) aber nicht gerade einfach, da in Österreich durch viele Jahre hindurch die Ausbildung der Lehrer*innen an Pflichtschulen – Volksschulen (VS), Hauptschulen (HS) bzw. neue Mittelschulen (NMS) und Allgemeine Sonderschulen (ASO) – an den Pädagogischen Akademien und die für die Lehrer*innen an Allgemeinbildenden höheren und mittleren Schulen (AHS, BMHS) an den Universtätén ganz getrennt voneinander stattgefunden haben. Dieser Zustand wurde durch Jahrzehnte hindurch auch ganz im Sinne „beruflichen Standesdenkens“ dementsprechend „gehegt und gepflegt“.

Durch die unterschiedliche Studiendauer und andersartige Abschlüsse beider Studienwege wurden die Trennlinien besonders deutlich gemacht: vier- und dann sechssemestrige Lehramtsstudien für Pflichtschullehrer*innen an VS

und NMS mit Diplom- bzw. dann mit Bachelorabschluss und neun bis zehensemestrigem Universitätsstudium mit Magisterabschluss für die Lehrer*innen an AHS und BMHS.

Da prallten gleichsam zwei Weltbilder im Blick auf Schule und Gesellschaft aufeinander. Vor allem konnte durch die jahrelang institutionell und inhaltlich gepflegte Trennung der Lehrer*innenbildung ein sehr exkludierendes österreichisches Schulsystem noch verstärkt und innerhalb der Bildungslandschaft perpetuiert werden.

Die Unterschiede der Ausbildungen an den beiden Bildungsinstitutionen wurden besonders an den Curricula der Lehramtsstudien deutlich. So war die Ausbildung an den Akademien stark von der konkreten Praxis mit ausgiebigem Schüler*innenkontakt geprägt, der vielfach einen weit über 20 ECTS-AP im Bachelor hinausgehenden Anteil umfasste. Während die Ausbildung an den Universitäten in erster Linie die fachliche Qualität und ihre Disziplinen in den Fokus der curricularen Aufmerksamkeit nahm (Kulhanek-Wehlend, 2019). Aus dieser Tatsache heraus darf es daher nicht verwundern, dass es zwei sehr unterschiedlich ausgebildete Gruppen an Lehrer*innen im österreichischen Schulsystem in den Primar- und Sekundarstufen gegeben hat bzw. auch nach wie vor gibt. Die einen sahen und sehen sich in erster Linie der konkreten Praxis, also der Profession mit ihren konkreten schulischen Tätigkeiten und die anderen stärker der Wissenschaftlichkeit mit ihren Fachinhalten und Wissenschaftsdisziplinen verpflichtet. Dies hatte historisch gesehen eine sehr lange Tradition in Österreich, was schließlich immer mit der „Frage nach dem bestmöglichen Verhältnis von Theorie und Praxis“ zu tun hat (Kulhanek-Wehlend, 2019, S. 323.)

Dass ein anfängliches Zögern des Zusammenwirkens von beiden Institutionengruppen spür- und sichtbar wurde, darf nicht irritieren, da die diesbezüglichen gesetzlichen und inhaltlichen Rahmenbedingungen ebenfalls äußerst unterschiedlich waren. Es hat bis zum Studiengesetz 2017 – die erste große Novelle des Bundesgesetzes für die neue Pädagog*innenbildung aus dem Jahre 2013 – gedauert, bis auch für die Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) ganz konkrete gesetzliche Regelungen getroffen worden sind, die ein echtes Zusammenwirken in gemeinsam zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten eingerichteten Studien erst ermöglichten. Eine konkrete ECTS-AP-Anzahl für den unmittelbaren Schüler*innenkontakt der Studierenden innerhalb des Anteiles der PPS von insgesamt 40 ECTS-AP wurde erst im Gesetz aus dem Jahr 2017 festgelegt. In den Rahmenvorgaben für die Lehramtsstudien wurde für das Bachelorstudium dort erstmals präzisiert: „päd-

agogisch-praktische Studien sind zu integrieren, wobei Praktika im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien zumindest im Umfang von 10 ECTS-Anrechnungspunkten (ECTS-AP) vorgesehen werden müssen“ (Artikel 8 Änderung des HS-QSG in der Anlage zu §74a Abs. 1 Z4).

In diesem Zusammenhang ist insbesondere auf die unterschiedlichen Formen und Ausprägungen der Verantwortlichkeiten in den Führungs- und Organisationsstrukturen beider Hochschulformen hinzuweisen, die das Formulieren gesetzlicher Texte für das neue Studiengesetz 2017 beträchtlich erschweren. Denn ein Zusammenwirken zwischen einer nachgeordneten Dienststelle des Bildungsministeriums, wie es die Pädagogischen Hochschulen des Bundes in Österreich derzeit laut Gesetzeslage sind, und einer seit dem Universitätsgesetz aus dem Jahre 2002 autonomen Universität, war bis dahin eine fast unüberwindbare Herausforderung für alle Beteiligten.

Nicht nur aufgrund dieser Entwicklungen wird die Politik in nächster Zukunft nicht umhin kommen sich zu einem klaren Bild, was die Pädagogischen Hochschulen in Zukunft von ihrem Institutionenverständnis her sein sollen, zu bekennen.

Zumindest die Forschungsbereiche müssen daher weisungsfrei, politisch unbeeinflusst und institutionell in hohem Maße autonom sein können. Eine derartige Forschungsinstitution muss schon so etwas wie eine „unbedingte Universität“ – wie es Jacques Derrida nennt – bzw. in diesem Sinne eine „unbedingte Hochschule“ als Bildungsort für Lehrer*innen und Pädagog*innen sein. Denn die Profession der Lehrer*innenschaft benötigt ein Bekenntnis (= professio) zu einer Ausbildungsstätte – gleichgültig ob als Einzelinstitution oder in einem Verbund –, die sich ganz im Sinne der Aussagen Derridas als eine „moderne Universität bzw. Hochschule“ versteht, Gleichzeitig muss sie als „eine unbedingte Hochschule“ von jeder einschränkenden Bedingung hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen und forschenden Freiheit unabhängig und weisungsfrei sein, also bedingungslos. „Was diese Universität beansprucht, ja erfordert und prinzipiell genießen sollte, ist über die sogenannte akademische Freiheit hinaus eine unbedingte Freiheit der Frage und Äußerung, mehr noch: das Recht, öffentlich auszusprechen, was immer es im Interesse eines auf Wahrheit gerichteten Forschens, Wissens und Fragens zu sagen gilt [...] – der Ort einer unbedingten und voraussetzungslosen Erörterung all dieser Probleme, der rechtmäßige Raum ihrer Aus- und Umarbeitung muss prinzipiell in der Universität und par excellence in den Humanities offengehalten werden“ (Derrida, 2015, S. 9ff.). Es sind insbesondere die Geisteswissenschaften (= humanities), die aufgerufen und herausgefordert sind, an so einer „unbedingten“

Bildungsinstitution mitzuwirken. Denn die Geisteswissenschaften beschäftigen sich in ganz besonderer Weise mit dem Denken und dem Handeln der Menschen in ihrer ganzen Vielfalt. Dazu gehören die Kultur(en), die Sprache(n), die Geschichte, das Recht, das soziale, politische und religiöse Leben, die Künste, und natürlich auch die Praxis aller Wissenschaften sowie deren Denkweisen und Professionen. Die Geisteswissenschaften lassen bewusst werden, dass historisch gewordene Bedingungen das Tun also die Praxis des Menschen prägen, dass Wertungen unumgänglich sind und dass diese nie endgültig sein können. Das ist wohl auch eine der wesentlichen Grundlagen einer professions- und wissenschaftsorientierten Pädagog*innenbildung, wie sie in Österreich in den vergangenen zehn Jahren Schritt für Schritt umgesetzt wurde. Die einzelnen Entwicklungsschritte sahen sich immer als Teile eines fortwährenden Prozesses, der in der soeben angesprochenen Fragehaltung an jedes Tun also an die Praxis prozessorientiert herangehen muss. Wenn von einer „Stärkung des akademischen Charakters der LehrerInnenbildung“ (ExpertInnengruppe, 2010, S. 24) die Rede ist, muss dieses Bild eines diskursiven Prozesses das Denken und Handeln innerhalb der neuen Pädagog*innenbildung prägen und bestimmen.

Das bedeutet, dass eine Ausbildungsstätte, die dem gerecht werden möchte, den Status einer „unbedingten“ Hochschule/Universität – zumindest was ihre Forschungsbereiche betrifft – benötigt und erst dadurch zu einem ganz originären Ort wissenschafts- und professionsorientierten Kompetenzerwerbs werden kann. Tina Hascher macht dazu mit Verweis auf unterschiedliche Forschungsergebnisse deutlich, dass „forschungsbasierte Studien nicht nur eine Bereicherung, sondern eine Voraussetzung für eine gute Ausbildung von Lehrpersonen“ darstellen (Hascher, 2019, S. 37).

Das neue Gesetz für die Lehrer*innenausbildung in Österreich schreibt Kompetenzen als einzige inhaltliche Komponenten in seiner Anlage fest und weist allein schon durch die gewählten Formulierungen eindeutig darauf hin, dass diese nur an ganz bestimmten Lernorten erworben werden können. Es sieht den Erwerb dieser Kompetenzen als unumgängliche Qualifikationen an, an denen sich alle Curricula zu orientieren haben und die es insbesondere sogar durch ein weisungsfreies Gremium den „Qualitätssicherungsrat für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung“ (QSR) zu überprüfen gilt. Er „orientiert sich in der Erstellung seiner Stellungnahmen im Rahmen der Curricula-Begutachtungsverfahren zu den Curricula der Lehramtsstudien an folgenden Rahmenvorgaben zur Studienarchitektur: Die Curricula von Bachelor- und Masterstudien für das Lehramt haben kompetenzorientiert gestaltet zu sein.

Sie haben die Entwicklung professionsorientierter Kompetenzen wie allgemeiner und spezieller pädagogischer Kompetenzen, fachlicher und didaktischer, inklusiver, interkultureller, interreligiöser und sozialer Kompetenzen, Diversitäts- und Genderkompetenzen und Professionsverständnis zu berücksichtigen sowie ein umfassendes Verständnis für die Bildungsaufgabe zu fördern“ (Artikel 8 Änderung des HS-QSG in der Anlage zu §74a Abs. 1 Z4).

Solche Curricula benötigen aus der Sicht des Autors dieses Beitrages aber auch eine ganz bestimmte gesetzlich festgelegte Hochschulform, die einen vielfältigen Kompetenzerwerb ermöglichen und garantieren kann.

Die im Gesetz festgeschriebene Kompetenzorientierung macht aber auch deutlich, dass es in dieser hochschulischen bzw. universitären Ausbildung stets um ein Dreifaches gehen muss: um Kenntnisse und Wissen, um Fähigkeiten und Tätigkeiten und schließlich auch um Werteinstellungen und Haltungen. Diese Trias, die im Rahmen diverser bildungspolitischer Entwicklungen auf Grundlage des Europäischen und Nationalen Bildungsrahmen (EQR/ Europäischer Qualifikationsrahmen und NQR/ Nationaler Qualifikationsrahmen) – z.B. hinsichtlich festzuschreibender Qualifikationsbereiche einerseits aller Berufe und andererseits aller Ausbildungsgänge – eine nicht zu unterschätzende Relevanz besitzt, spielt auch in der Ausbildung der Lehrer*innen eine bedeutende Rolle.

Schließlich verweisen diese drei Komponenten auch ganz direkt auf die Inhalte der Geisteswissenschaften und ihre wissenschaftlichen und professionsorientierten Herausforderungen und Fragestellungen.

In diesem Sinne ist daher die unabdingbare Frage nach der konkreten und in den aktuellen Curricula umgesetzten Praxis zu stellen. Die curricularen Texte lassen erkennen, welches Verständnis die einzelnen Institutionen bzw. Verbände hinsichtlich der verschränkten Korrelation zwischen Theorie und Praxis haben.

Diese Verbindung lebt aber gerade von genau dem sich immer wieder In-Frage-Stellen-Lassen aller Beteiligten. Welchen Bezug weisen einzelne Theorien aus der Wissenschaft zur konkreten Praxis auf? Inwiefern lässt sich die Praxis in ihren Handlungsfeldern von solchen Theorien leiten und immer wieder fragend herausfordern? Diese Grundhaltung hat noch nichts mit der Entscheidung zu tun, welches Theorie-Praxis-Modell jemand für die Ausbildung der Lehrer*innen wählt. Es geht aber darum durch das Denken, das dem Fragen verpflichtet ist, grundsätzlich unterschiedliche Modelle mit zu bedenken. Ganz im Sinne von Martin Heidegger: „Das Bedenkliche, das, was uns zu denken gibt, ist demnach keineswegs durch uns festgesetzt, nicht durch uns erst

aufgestellt, nicht durch uns nur vor-gestellt. Was am meisten von sich aus zu denken gibt, das Bedenklichste, ist nach der Behauptung dies: dass wir noch nicht denken“ (Heidegger, 1952, S. 6).

Neues kann nur in diesem Sinne werden und sich entwickeln. Dies erfordert aber eine Institution, an der „bindungslos und unbedingt“ gedacht und bedacht werden muss. Etwas bereits Erdachtetes wiederholt umzusetzen, sollte sich nicht mit dem Attribut „NEU“ schmücken. Dazu bedarf es einer Institution, die sich der Forschung, der Entwicklung und der Lehre verschreibt, die ganz im Sinne eines Jacques Derridas ein bedingungsloses Fragen und Äußern zulässt, damit sich überhaupt so etwas in der engen Korrelation zwischen Theorie und Praxis entwickeln kann.

Die Curricula sind dabei immer nur die jeweilige Verschriftung dieser erdachten und hinterfragten Ergebnisse und haben sich daher in erster Linie als Medien des Diskurses zu verstehen, die lediglich Inhalte und Form der bereits gewonnenen Expertisen verbalisieren. In der Folge zeigen sie dadurch Entwicklungen und Veränderungen einzelner Studienangebote und halten diese für weitere Diskurse offen.

Curricula, die sich hingegen eher als erratische Blöcke und als auf viele Jahre festgeschriebene Verschriftungen sehen, werden sich sehr schwer einer sich ständig veränderten Praxis stellen können. Daher müssen in einen fortlaufenden Diskurs über die Curricula alle Beteiligten – die Lehrer*innen, Lehrenden und Studierenden und die Verantwortlichen für Schule auf allen Ebenen – eingebunden werden.

Forschungsfragen als Ausgangspunkte hin zu neuen wissenschaftlichen Theorien benötigen ein Praxisumfeld, aus dem sich diese Fragen ergeben und das es aktiv zu beforschen gilt. Dieses Praxisumfeld ist ein sich ständig veränderndes. Geht es also um die Praxis und ihre konkreten Professionsbezüge, wird eine Ausbildung für die jeweiligen Professionist*innen für dieses Berufsfeld wohl auch nur auf einer Haltung des Nach- und Hinterfragens bzw. Nach- und Bedenkens aufbauen können. Also nicht einfach sich auf ein gängiges Modell einigen, sondern viele zulassen und ermöglichen, diese aber theoriegestützt entwickeln und mit neuen Fragen und Äußerungen weiterentwickeln und stets diskursiv durch neue zu bedenkende Frage- und Reflexionsschleifen konfrontieren.

Die unbedingte Praxis

Diese Überlegungen waren schließlich von Beginn an der fundamentale Kernpunkt, dem sich alle, die sich mit der Konzeptentwicklung der neuen Lehrer*innenbildung bzw. PädagogInnenbildung NEU beschäftigten, verpflichtet sahen (ExpertInnengruppe, 2010). „Wenn wir heute Kompetenzen und Inhalte für die LehrerInnenbildung NEU definieren, werden diese zumindest eine Generation lang wirksam sein. Da muss man Entwicklungen antizipieren, Kompetenzen und Profile definieren, die morgen gebraucht werden, da darf nicht nur fortgeschrieben werden, was seit Jahrzehnten und Generationen Usus war und ist. Es wird die richtige Balance zu finden sein, diesen antizipierten zukünftigen Herausforderungen gerecht zu werden, und gleichzeitig Gewähr dafür zu leisten, AbsolventInnen der LehrerInnenbildung NEU sowohl inhaltlich als auch formal die erforderlichen Voraussetzungen zum Berufseinstieg in das Bildungswesen hier und heute zu bieten“ (A.a.O., S. 6 f.).

Anschließend an diese Aussage wurden im Endbericht der ExpertInnengruppe auch zehn Punkte für eine Schule, die spezifische Merkmale aufzuweisen hat, herausgearbeitet. In deren Mittelpunkt stehen die Schüler*innen mit ihrem Lernen, ihrer Orientierung am Leben und ihren Herausforderungen und Konflikten in Bezug auf die sich ihnen stellenden Übergänge innerhalb des derzeitigen Schulsystems (a.a.O., S. 7).

Die ExpertInnengruppe versuchte daher auf dieser Grundbasis stets auf folgende vier Bereiche Antworten zu geben: Professionalität der Lehrenden, Modelle für deren Bildungswege, Standards der Qualitätssicherung, vernetzte Strukturen der Institutionen (A.a.O., S. 9).

Aus all dem hier Angeführten wird deutlich, wie sehr gerade die berufliche Professionalität, die dafür erforderlichen Kompetenzen und die ganz konkrete Praxis dieses Berufes im Zentrum der ersten Überlegungen stand.

Tina Hascher verweist auf drei gängige Grundpositionen, wie Lehrer*innen ausgebildet werden sollen: Das ist das „Primat der Praxiserfahrungen“ (Hascher, 2019, S. 33), das in erster Linie das Unterrichten als einen anwendungsbezogenen Beruf ansieht. Weiters verweist sie auf eine zweite Position, die für eine „originär wissenschaftsbezogene Ausbildung“ votiert, bei der das Handeln der Lehrer*innen von Kompetenzen bestimmt sind, die „eng mit dem Erwerb von Wissen verbunden sind“ (Ebd.). Schließlich führt sie eine dritte Position an, die „die beiden Ansätze“ verbinden möchte (Ebd.).

Die Verantwortlichen für die neue Pädagog*innenbildung in Österreich entschieden sich bewusst für das dritte Modell.

Denn alle Gruppen – Expert*innen- und Vorbereitungsgruppe und in Folge Entwicklungsrat und schließlich auch der Qualitätssicherungsrat – setzten sich immer wieder und sehr intensiv mit der sich daraus ergebenden „Gretchenfrage“ auseinander: Wie hält es ein neues Ausbildungskonzept für angehende Lehrer*innen einerseits mit der Profession – also der ganz konkreten beruflichen Praxis – und andererseits mit der Wissenschaftlichkeit – also mit den fachwissenschaftlichen Grundlagen der Inhalte der Ausbildung?

Diese Frage mit ihrer doppelten Orientierung schien allen die Kernfrage der neuen Ausbildung zu sein. Somit wurde das neue Konzept in Österreich grundsätzlich an diesen zwei Orientierungen ausgerichtet – an der Professions- und der Wissenschaftsorientierung.

An diesem Punkt wurde von Beginn an deutlich, welche Kernkompetenzen beide Bildungsinstitutionen – Pädagogische Hochschulen vormals Akademien auf der einen Seite und die Universitäten auf der anderen Seite – mitbringen. Diese galt es zu nutzen und sinnvoll miteinander in Verbindung zu setzen.

Das Idealbild neuer Entwicklungen war von Beginn an eine enge Verschränkung von Theorie- und Praxisbezügen. Daher wurde die im Gesetz festgelegte Architektur der neuen Studien als ein inklusives Bildungskonzept angesehen und die einzelnen international gängigen vier Säulen der Lehrer*innenausbildung – Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Pädagogisch-praktische Studien – mit- und ineinander als verzahnt verstanden und schließlich sogar als eigene Rahmenstruktur für die Curricula-Entwicklungen gesetzlich in einer eigenen Anlage festgeschrieben. Insbesondere die PPS wurden als diejenige der vier Bestandteile angesehen, die in den jeweils anderen drei Bereichen integrativ verankert werden müssen. Es geht um ein „integriertes Modell“, dass alle vier mit- und ineinander verschränkt (ExpertInnengruppe, 2010, S. 24 f.).

Das ist und bleibt auch derjenige Bereich, welcher – wenn man sich die derzeitigen Curricula von ihrer Struktur und ihren Inhalten näher anschaut – am schwierigsten umsetzbar ist. Es zeigt sich aber auch sehr eindrucksvoll, dass dieser konzeptionell zwar sehr unterschiedlich aber auch sehr engagiert in den Curricula verwirklicht wurde.

Genau an diesem Punkt setzen die hier vorgebrachten Überlegungen hinsichtlich des Praxisbezugs an. Denn dieser bereits vom Gesetz im Jahre 2013 festgelegte integrative Anspruch der Praxis ist ein wesentlicher, wenn nicht sogar das Herzstück der „PädagogInnenbildung Neu“ in Österreich. Das zeigt sich deutlich an den Konzepten der PPS in den Curricula der Studien. Der

Qualitätssicherungsrat hat es sich von Beginn seiner Tätigkeit an zu einer qualitativ sehr herausfordernden Aufgabe gemacht, auf gerade diese Konzepte bei der Begutachtung der Curricula zu schauen. Deutlich wurde das auch bei der vom Qualitätssicherungsrat konzipierten und durchgeführten Tagung zum Thema der PPS, ihren Grundlagen und Konzepten in Österreich im Mai 2017.

Im Blick auf die Curricula zeigt sich derzeit ein sehr vielfältiges aber auch eindrucksvolles Bild hinsichtlich der Grundkonzepte für die PPS. Diese Konzepte werden in dem hier vorliegenden Beitrag in einigen Grundzügen und auf Grundlage ihrer jeweiligen Theorien (in manchen Curricula wird die theoretische Fundierung durch Quellen angeführt bzw. wird ein explizites Kompetenzmodell grundgelegt) beschreibend präsentiert und in ersten Ansätzen analysiert und schließlich hinsichtlich der Gesamtsituation der PPS innerhalb der „PädagogInnenbildung NEU“ zusammenfassend dargestellt. Dazu werden die einzelnen Konzepte der PPS auch in ihren EC-Quantitäten vergleichend dargelegt und schließlich im Blick auf ihre Gemeinsamkeiten durchleuchtet.

Die Pädagogisch-praktischen Studien im Primarstufenbereich

Die Aufteilung der EC in den einzelnen Konzepten der Pädagogischen Hochschulen

	EC Bachelor	ausgewiesener Schüler*innenkontakt	EC Master	EC gesamt
Entwicklungsverbund Nord-Ost				
PH Wien	40	24	4	44
PH Niederösterreich	30		10	40
PPH Wien/Krems	34		6	40
Entwicklungsverbund Süd-Ost				
PH Kärnten	33		7	40
PH Steiermark			7	40
KPH Graz	33		7	40
PPH Burgenland	33		7	40
Entwicklungsverbund Mitte				
PH Oberösterreich	30		10	40
PH Salzburg	24		16	40
PPH Diözese Linz	30		10	40

Entwicklungsverbund West				
PH Tirol	40		k.A.	40
PH Vorarlberg	40		0	40
PPH Edith Stein	40		0	40

ECTS-Anrechnungspunkte in den PPS der Bachelor- und Masterstudien Primarstufe

Die Konzepte des Entwicklungsverbundes Nord-Ost

Das Konzept der Pädagogischen Hochschule Wien (PHW)

Die integrative Verankerung der PPS an der PHW soll „den Kompetenzerwerb in der Verschränkung der Bereiche Bildungswissenschaftliche Grundlagen, Fachdidaktik und Fachwissenschaften sowie dem jeweiligen individuellen Schwerpunkt gewährleisten. Die selbstreflektierende, ressourcenorientierte Integrationsarbeit findet in Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen der Studierenden im Rahmen einer Coachinggruppe statt.“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2019a, S. 21) Ein dezidiertes Ziel dabei ist der Erwerb personbezogener überfachlicher Kompetenzen. „Studierende lernen ihr Handeln im ‚learning by doing‘ reflektiv zu begründen, weiterzuentwickeln und wissenschaftlich“ zu belegen (ebd.). Das Handeln soll Reflexion und Theoriebildung ermöglichen. Das im Studium erworbene Wissen kann dabei neue Handlungsperspektiven eröffnen, das wiederum in Praxissituationen überprüft werden kann. Der Umfang der PPS im Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe beträgt 40 EC, wovon 24 EC im direkten Schüler*innenkontakt (ebd.).

„Das Curriculum des Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe sieht in den PPS Schulpraktika im Ausmaß von 4 EC in Verbindung mit dem Studienfachbereich Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen vor. Der Lernraum Schule sowie Planung, Diagnose und Reflexion von Unterricht stehen im Masterstudium im Zentrum.“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2019b, S. 15) Dabei wird der forschende Blick der Studierenden in erster Linie auf die Schule gerichtet. „Die Schulpraktika sind als Forschungswerkstätten auf dem Weg zur Professionalisierung zu betrachten, in denen experimentiert, geforscht und reflektiert wird. Theoretisches Wissen wird herangezogen, um die Erfahrungswerte mit konkreten Situationen und Handlungen zu verbinden. Studierende bauen so weitere berufliche Handlungskompetenz im ‚learning by doing‘ auf und lernen, ihr Handeln zu begründen und wissenschaftlich“ zu belegen, was schließlich „zur selbstständigen und evidenzbasierten Auseinandersetzung mit Entwicklungsideen in fachlichen bzw. pädagogischen Handlungsfeldern führt.

In der begleitenden Lehrveranstaltung aus dem Studienfachbereich Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen entwickeln die Studierenden wissenschaftsbasierte, praxisreflektierende Aufträge/Fragestellungen in Bezug auf Schule und Unterricht.“ (A.a.O.) Im Vordergrund steht der Aspekt überfachlicher Kompetenzen und Querschnittskompetenzen. „Prozesse in Bezug auf Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz werden beispielhaft in Form von Work Discussion, Lesson Study, Aktionsforschung usw. zum Gegenstand des Forschungsinteresses im individuellen pädagogischen Praxisfeld.“ (Ebd.) Heterogen zusammengestellte Teams beforschen „selbstständig ihren Unterricht mithilfe passender Forschungsdesigns und adäquater Forschungsmethoden wie z.B. Fallstudien, Fallanalysen, Tests, Befragungen.“ (Ebd.)

Das Konzept der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ)

Die PPS an der PH NÖ umfassen 30 ECTS-AP im Bachelorstudium. Die PH NÖ beabsichtigt mit ihrem theoriegeleiteten Kompetenz-Modell Studierenden die Relevanz von Theorien für die Praxis zu erschließen. Zur Herstellung dieses Bezugs werden spezifische curriculare Strukturen und hochschuldidaktische Lehr-Lern-Formate bereitgestellt. Curricular eingebettete „Lehr-Lern-Settings bieten als a) kollaborative Lerngemeinschaften b) Peer-Feedback-Tandems c) individuelle Praxisreflexion einen Lernraum,“ der durch Mentor*innen begleitet „mit bildungswissenschaftlichen Reflexionsseminaren, mit fachdidaktischen Arbeitsgemeinschaften und im Rahmen von Lesson-Studies eine theoriegeleitete und mehrperspektivische inklusive Lernorganisation“ sicherstellt (ebd.).

Ein Praxis-E-Portfolio „begleitet den Professionalisierungsprozess und dient zur Reflexion des eigenen Lernprozesses sowie des eigenen Wissens- und Kompetenzerwerbs [. . .]. Es legt bei Abschluss des Studiums den professionsorientierten Aufbau der Kompetenzen dar.

„Zu Studienbeginn vollziehen die Studierenden vor allem einen bedeutsamen Rollen- und Paradigmenwechsel durch systematische Beobachtungen und kritische Auseinandersetzungen mit alltagsweltlichen und erfahrungsgeleiteten Vorstellungen und bildungswissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen [und lernen] ein breites Spektrum von schulischen Angeboten in diesem Altersbereich sowie Übergangsbereiche kennen.“ (A.a.O., S. 36) In einem weiteren Schritt fokussieren die Studierenden die „Lehrerpersönlichkeit und ihr pädagogisches Handeln, gleichzeitig nehmen sie Lernende in ihrer Verschiedenheit und in unterschiedlichen Lernausgangslagen wahr, [erleben] Diver-

sität als Normalität, erkennen und erfahren Inklusion im weitesten Sinn als grundlegende Gesellschafts- und Schulkonzeption sowie als Bedingung für guten Unterricht in allen Schularten und Altersgruppen.“ (Ebd.) Erst in einer nächsten Phase geht es in diesem Konzept um kollegiales Hospitieren und Reflektieren „von beobachteten Unterrichtssequenzen unter allgemein-didaktischen und fachdidaktischen Aspekten“ (ebd). Es stehen die „zyklische kollaborative Planung, Durchführung und peer-evaluierte Analyse von einfachen Lernsequenzen“ im Fokus (ebd.). Eine weitere Phase dient „didaktisch einer fundierten Planung und Reflexion von Unterricht“ und hier besonders „individuellen Lernprozessen in komplexen und aufeinander aufbauenden Fach- und Lernbereichen“ (ebd.). Die Studierenden verknüpfen unter anderem „Unterrichtsarrangements mit Lernstanderhebungen, Diagnose und Förderung (z.B. Begabtenförderung)“ (ebd.). Eine nächste Phase im Konzept dient „der Erprobung und zyklischen Entwicklung fächer- und lernbereichsübergreifender (orchestrating learning), sprachfördernder Lernsettings über größere Zeiteinheiten (Unterrichtsstunden) unter Einbeziehung von CLIL-Aktivitäten und inklusiver Ausrichtung“ (ebd.).

„Studienerfahrungen in (multi-)professionellen Teams in der Klasse und in der Schule als Institution (Schulqualität Allgemeinbildung) im Rahmen eines mehrwöchigen, geblockten Praktikums schließen die PPS ab und eröffnen den Entwicklungsraum zu einer individuellen Schwerpunktsetzung“, die ganz spezifische Praxisfelder aufweist (a.a.O., S. 37). Ergänzungen „durch projektorientiertes Arbeiten, Fallstudien u.a. sowie Erweiterungen auf außerschulische Praxisfelder“ sind ein wichtiger Bestandteil dieses Konzeptes (ebd.).

„Studierende, die das Masterstudium berufsbegleitend absolvieren, reflektieren ihre pädagogische Praxis in der eigenen Klasse oder einem anderen ihnen übertragenen Einsatzbereich im Berufsfeld. Studierende ohne Anstellungsverhältnis“ hingegen absolvieren die Lehrveranstaltungen der PPS an Partnerschulen (Pädagogische Hochschule Niederösterreich, 2018b, S. 18). „Durch evaluationsgestützte Reflexionen“ soll einer „unreflektierten Übernahme von Verhaltensmustern entgegengewirkt werden.“ (Ebd.) Studierende sollen in der Lage sein, ihre „bereits verfügbaren Kompetenzen durch geeignete Methoden (forschendes Lernen, Beobachtung, Fallarbeit, Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht) zu erweitern und zu vertiefen“ (ebd.). Lehr-Lern-Settings wie professionelle Lerngemeinschaften, Peer-Feedback-Tandems, individuelle Praxisreflexion (Praxis-E-Portfolio) schaffen einen Lernraum, der ähnlich jenem im Bachelorstudium „mit einem bildungswissenschaftlichen Reflexionsseminar und mit einer fachdidaktischen Arbeitsgemeinschaft eine

theoriegeleitete und mehrperspektivische inklusive Lernorganisation sicherstellt“ (a.a.O., S. 19).

Eine „erweiterte Forschungsorientierung in den PPS und den damit verbundenen Tätigkeitsfeldern und die Vertiefung von wissenschaftlich-methodischen Inhalten zielt (sic!) insbesondere auch auf die zu verfassende Masterarbeit und ihren Anspruch auf selbstständige und evidenzbasierte Auseinandersetzung mit Entwicklungsideen im (sic!) fachlichen bzw. pädagogischen Handlungsfeldern ab“ (ebd.).

Das Konzept der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien-Krems (KPH Wien-Krems)

Die PPS im Bachelorstudium umfassen 34 ECTS-AP. Ein systematischer Kompetenzaufbau innerhalb der PPS ist vom ersten bis zum achten Semester auch in diesem Konzept bedeutsam. Im Curriculum eingebettet übernimmt das Konzept „zwischen den Allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen und dem Bereich der Elementar- und Primarstufenpädagogik sowie der Schwerpunkte [...] die Funktion eines Taktgebers, der gleichsam eine Rhythmisierung der Lernschritte quer durch die Module betreibt“ (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien-Krems, 2019a, S. 42).

Der Bogen der Kompetenzentwicklungslinie setzt an „der Reflexion der eigenen Studien- und Berufsperspektive in Hinsicht auf professionelle Herausforderungen an und spannt sich über die Planung von Unterricht, Kommunikationsstrategien, individualisiertes Diagnostizieren, Fördern und Beurteilen bis hin zur adaptiven Lehrkompetenz und der Gestaltung von Lehrarrangements und Lernumgebungen. Den Abschluss bildet die Erkundung des Lebens- und Erfahrungsraums Schule mit der Hinführung der Studierenden [...] zu Fragen von Schulqualität und Schul- und Bildungssystementwicklung. Die Quermaterie ‚Professionalitätsentwicklung‘ ist stark mit diesem Querstrang verzahnt und die Intention, den professionellen Kompetenzrahmen von der Selbstkompetenz über die Sozialkompetenz zur Systemkompetenz erweitern, wird damit sichtbar“ (ebd).

„Die Quermaterie ‚Professionalisierung‘ orientiert sich in erster Linie an Modulthemen der PPS und bildet somit einen integrativen Bestandteil der Module der pädagogisch-praktischen Ausbildung. Im Takt mit den PPS ergibt sich hiermit ein Bogen, der zunächst das Selbst (Berufsbiographische Auseinandersetzung im 1. Semester, Professionalität, Berufsethos und Menschenbilder in 2. Semester), im weiteren die Beziehung zu Anderen (Classroom

Management im 3. Semester, Elternarbeit in 5. Semester, Kommunikation und Konfliktmanagement im 6. Semester, Arbeiten im Team im 7. Semester) und schließlich das eigene Wirken als Teil des Systems Schule (Handlungs- und Wirkungspotentiale im System Schule“ im 8. Semester) umfasst (a.a.O., S. 43). „Im Rahmen einer Reflecting Peergroup geht es [...] in erster Linie darum, innerhalb der Gruppe den Studierenden die Möglichkeit zu geben, die Entwicklung der individuellen professionellen Persönlichkeit sowie das konkrete Handeln und dessen Wirkungen zu reflektieren [...]“. (Ebd.)

„Der im Rahmen der PPS begleitete Prozess von Reflexion und der Aktion soll die Einsichten in die Wechselbeziehung zwischen Professionswissen und Praxishandeln fördern [und] das Aufsuchen von Anschlussmöglichkeiten zwischen Theorie und Praxis unterstützen“ (ebd.).

Im Masterstudium sollen Freiräume und Wahlmöglichkeiten „im Studienangebot die Studierenden auf die professionellen Herausforderungen der selbstständigen Unterrichtsführung vorbereiten. Ein pädagogisches Praktikum ermöglicht die Planung, Durchführung, Evaluation und Reflexion eines Bildungsprojekts. Die integrative, fachlich vertiefte und vernetzende Kompetenzentwicklung wird auch in diesem Konzept durch ein forschungsbasiertes Portfolio dokumentiert.“ (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien-Krems, 2019b, S. 26)

Die Konzepte des Entwicklungsverbundes Süd-Ost

Das Konzept der Pädagogischen Hochschulen Steiermark, Kärnten und Burgenland (PHSt, PHK, PHB)

„Vor dem Hintergrund des Leitbildes einer reflektierenden Praktikerin/eines reflektierenden Praktikers zielen die konstruktive Überschneidung der Domänen Theorie und Praxis, die Erforschung eigenen Unterrichts sowie das Initiieren von und Partizipieren an Schulentwicklungsprozessen darauf ab, Professionswissen zu steigern und im Berufsfeld Schule zu verwerten.“ (Entwicklungsverbund Süd-Ost, PHSt, PHB, PHK, 2018a, S. 24).

Grundsätzlich umfassen die PPS im Bachelorstudium Primarstufe im gesamten Entwicklungsverbund Süd-Ost 33 ECTS-AP. Die Aufteilung der EC pro Semester sind ebenfalls ident, lediglich in der Zuordnung zu den Studienfachbereichen sowie in der Konzeptbeschreibung finden sich Unterschiede zwischen den PHn Steiermark, Kärnten und Burgenland einerseits und der KPH

Graz-Seckau andererseits. Die Beschreibung der Konzepte erfolgt demgemäß nach dieser Aufteilung.

Die PPS der PHn Steiermark, Burgenland und Kärnten beginnen mit dem 2. Semester, wobei die Leitidee des Konzepts die „konzertierte Verknüpfung“ und Nutzbarmachung der Studienfachbereiche Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaftliche Grundlagen ist (a.a.O., S. 23). „Die in Hospitationen in den Praxisschulen gesammelten Beobachtungen werden im Rahmen einer Lehrveranstaltung im bildungswissenschaftlichen Modul *Lehren und Lernen* theoriebasiert analysiert und reflektiert. Ab dem 3. Semester sind den PPS eigene Module gewidmet, in welche bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen und Lehrveranstaltungen der Primarpädagogik und -didaktik integriert sind.“ (ebd.). Deren Modultitel sowie die Inhalts- und Kompetenzbeschreibungen sind durch Leitthemen gekennzeichnet. „Aktuelle bildungs- und fachwissenschaftliche Erkenntnisse sowie fachdidaktische Konzepte stellen Grundlagen von Beobachtung, Planung, Durchführung, Evaluation, Reflexion [...] dar.“ Coaching des pädagogisch-praktischen Handelns ist hier ein wesentliches Element. (A.a.O., S. 24.)

Praxisschulen als Ausbildungsorte werden als zentral bezeichnet. Dabei werden kooperativen „Arbeits- und Lerngemeinschaften von ausgebildeten und zukünftigen LehrerInnen, in denen den konkreten Herausforderungen der Praxis gemeinsam forschend begegnet wird“, als besonders bedeutsam angeführt (ebd.). Der „Entwicklung eines forschenden Habitus [...] sowohl für Studierende als auch für Praxislehrer*innen“ kommt eine wichtige Rolle zu (ebd.).

„Die PPS des gewählten Schwerpunktes sind derart gestaltet, dass die im 3. und 4. Semester in Theorie und Praxis erworbenen spezifischen Kompetenzen in den folgenden Semestern im Rahmen der allgemeinen Praxis zur Anwendung gebracht werden können“ (ebd.). Das pädagogische Konzept stellt sich somit wie folgt dar: Es geht um einen „Aufbau einer forschenden Haltung, eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus sowie eines Habitus routinisierten praktischen Könnens“ (ebd.).

Lernarrangeure regen als Praxiscoaches die angehenden Lehr*innen „im Rahmen der PPS durch strukturierte, auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden abgestimmte Orientierungsgespräche, die Konstruktion adäquater Aufgabenstellungen bzw. Lernumgebungen und individuell ausgerichtete Coachingbemühungen zu Reflexionsprozessen sowie zur Entwicklung, Umsetzung und Evaluation eigenständiger Lösungen an. (Ebd.)

„Der Zielsetzung, die eigene Handlungskompetenz zu erweitern, folgt die konzertierte Arbeit am subjektiv relevanten Schwerpunkt sowie die Evaluation von Effekten dieser Entwicklungsarbeit im Rahmen von [. . .] Projekten“, die sich an Grundprinzipien der Praxisforschung orientieren. „Die Praxisforschungsprojekte der Studierenden werden von Praxiscoaches initiiert sowie angeleitet und erstrecken sich über jeweils ein gesamtes Semester.“ (A.a.O., S. 24f.)

Das Konzept der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz-Seckau (KPH Graz-Seckau)

Wie erläutert umfassen die PPS im Bachelorstudium ebenfalls 33 ECTS-AP, die Zuordnung zu den Studienfachbereichen ist unterschiedlich. Auch an der KPH findet im 1. Semester keine Schulpraxis statt, jedoch wird sie „mittels Videovignetten, Fallskizzen, Aufarbeitung didaktischer Erfahrungen der Studierenden oder über die Methode des didaktischen Doppeldeckers in die Lehrveranstaltungen hereingeholt.“ (Entwicklungsverbund Süd-Ost, KPH Graz-Seckau, 2018a, S. 18.) Schwerpunkt der ersten beiden Semester ist eine intensive fachwissenschaftliche und fachdidaktische Einführung in die Denk- und Arbeitsweisen sowie Vermittlungsstrategien eines Faches, [. . .] [die] durch fächerübergreifende Perspektiven sowie bildungswissenschaftliche Grundlagen von Lernen und Lehren“ ergänzt werden (Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz, 2019, S. 17). Im 2. Semester ist ein „Orientierungspraktikum im Rahmen des Moduls *Lernen und Lehren* vorgesehen“ wobei Studierende „angeleitet von ihren Coaches Schulen, schulnahe Einrichtungen und außerschulische Lernorte“ besuchen um einen möglichst breiten Einblick in vielfältige Aspekte des Berufsfeldes zu bekommen (a.a.O., S. 18). Die klaren Aufträge beziehen sich auf die Berufswahlentscheidung und die Diskussion der Wahrnehmungen an den Lernorten. „Ab dem dritten Semester werden die Pädagogisch-praktischen Studien an Schulen durchgeführt. Mittelfristiges Ziel ist, ein *Partnerschulen-Modell* einzuführen. Praxisplätze sollen sich auf wenige Schulen mit mehreren Klassen konzentrieren, die auch praktische Erfahrungen in den Schwerpunkten ermöglichen. Mit den Schulen gibt es eine Vereinbarung hinsichtlich Schul- und Personalentwicklung sowie intensive Kommunikation hinsichtlich der Entwicklungsaufgaben und Ausbildungsziele im Rahmen der Pädagogisch-praktischen Studien. Im Sinne einer Community of Practice stehen [. . .] die gemeinsame Verantwortung für unterrichtliches und schulisches Handeln von PraxislehrerInnen und Studierenden im Vordergrund.“ (Ebd.)

Dem „Planungsdiskurs (Co-Planning) und den reflexiven Schleifen“ soll gegenüber bisheriger Beratungsmodelle ein höherer Stellenwert eingeräumt werden (a.a.O., S. 18f). Im 3. Semester begegnen die Studierenden im Tagespraktikum der Realität des Unterrichts. „Im Fokus steht hier das Co-Teaching. Unterrichtseinheiten und Lernsequenzen werden mit AusbildungslehrerInnen detailliert geplant. Die Veranstaltungen der Fachdidaktik im Modul *Inklusive Primarstufenpädagogik & -didaktik* befassen sich parallel dazu mit Planungsfragen. Sie greifen konkrete Beispiele aus der Praxis auf und entwickeln anhand dieser [. . .] eine aus fachlicher Sicht geeignete Planungsstruktur“ (ebd.). Um diesem Grundanliegen noch besser zu entsprechen, werden die PPS vom 3. bis zum 6. Semester in eigenen Praxismodulen. Fachdidaktische Werkstätten an der KPH Graz begleiten die Studierenden im Tagespraktikum, damit sie durch Co-Planning und Co-Teaching gemeinsam mit den Ausbildungslehrer*innen „schrittweise Verantwortung für ihr Unterrichten und Gestalten von Lernräumen übernehmen“ lernen (ebd.). Wenn es möglich ist, begleiten sie diese Klasse dann ins nächste Schuljahr. Der Schuljahresbeginn wird in diesem Konzept erlebbar gemacht durch ein zweiwöchiges geblocktes Praktikum für Studierende (ebd.). „Im Zusammenspiel mit den Modulen *Potentiale & Ressourcen, Diversität & Global Citizenship Education* und *Individualisierung & Personalisierung* stehen die Themen Diversität, Heterogenität und Förderung von Lernprozessen im Zentrum. Diagnostische Elemente werden in der eigenen Praxis erprobt und mit Konzepten der Individualisierung verknüpft“ (ebd.).

Durch den individualisierten Kompetenzaufbau – unterstützt durch Co-Teaching und Co-Planning – wird den Studierenden ermöglicht immer mehr Verantwortung für den Unterricht zu übernehmen. „Die Schulen und PraxislehrerInnen werden durch PraxiskoordinatorInnen der Hochschule bei der Umsetzung des Praxiskonzepts unterstützt“ (ebd.) und Studierende werden in ihrem Kompetenzerwerb durch Fachdidaktische Werkstätten sowie Reflexionsseminare und Schwerpunktateliers an der Hochschule begleitet.

Das Masterstudium für das Lehramt Primarstufe ist wieder für alle vier Hochschulen ident. Die PPS umfassen 7 ECTS-AP und sind dem Studienfachbereich Primarstufenpädagogik und -didaktik (PPD) zugeordnet. Das Modell der PPS ist semesterübergreifend angelegt. „Die eigenverantwortliche Gestaltung von Unterricht mit einer Vertiefung im gewählten Fach bzw. Bildungsbereich, die Partizipation an Schulentwicklungsprozessen“ und die Beforschung des Berufsfeldes zielen letztlich auf eine konkrete Ausdifferenzierung des Leitbilds reflektierender Praktiker*innen ab und ermöglichen gleich-

zeitig die Generierung verwertbaren theoriegeleiteten Professionswissens (Entwicklungsverbund Süd-Ost, PHSt, PHB, PHK, KPH Graz-Seckau, 2015, S. 11f).

Die Konzepte des Entwicklungsverbundes Mitte

Das Konzept der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (PH OÖ)

Die Pädagogisch-praktischen Studien (sie umfassen 30 ECTS-AP im Bachelor) sind auch in diesem Konzept ein integrativer Bestandteil des gesamten Studiums, das vom engen Zusammenwirken zwischen Hochschule und Praxisfeldern geprägt und getragen werden soll (PH OÖ, 2019, S. 22). Die PPS „ermöglichen es den Studierenden, den Alltag der jeweiligen Praxisfelder zu erleben und partiell“ mitgestalten zu können (ebd.). Es geht darum, „sich in der neuen Rolle als Lehrer/in zu erproben und den Rollenwechsel zu vollziehen. Die Beziehungsgestaltung als Lehrer/in zu den Schüler/innen hat für die Studierenden eine emotionale Bedeutung im Sinne der Selbstvergewisserung und -erfahrung. Praxisfelder sind Orte, an denen Lehrer/innenhandeln experimentell erprobt und reflektiert wird.“ (ebd.) Bestimmte Routinen der Praxis werden geübt und eigenes „Können“ kann erzeugt werden. „Das Lernen in den PPS unterliegt einer Dynamik, die man mit folgenden Schritten beschreiben könnte: (1) Bedingungen abklären: beobachten, analysieren, deuten; (2) Handlungen konzipieren, umsetzen; (3) Handlungen evaluieren: beobachten, analysieren deuten und (4) Handlungen adaptieren“. (Ebd.)

Da die PPS an unterschiedlichen Orten stattfinden, bieten sie unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten und sie fokussieren auch auf die unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche: „lehren und lernen, erziehen, Individualisierung und pädagogische Diagnostik, Fachorientierung durch Anbindung an einzelne Fächer und deren Bildungsaufgaben, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Teamarbeit und die Zusammenarbeit innerhalb einer Institution, dem schulischen Umfeld und der Praxisforschung als unabdingbare Professionalisierungsstrategie.“ (Ebd.)

Die verschiedenen Lehrveranstaltungsformate eröffnen die Möglichkeit für das individuelle Reflektieren, sowie das gemeinsame Planen und Evaluieren. „Ein durchgängiges kompetenzorientiertes Portfolio, das sich am Kompetenzmodell der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich orientiert, strukturiert die individuellen Lernprozesse der Studierenden von der [Studieneingangsphase] STEOP bis zum Master entlang des durch die Lehrerbildungscur-

ricula grundgelegten Kompetenzentwicklungspfades. Dabei werden die Studierenden durch Coachingphasen unterstützt“ (ebd.).

Das Konzept der Pädagogischen Hochschule Salzburg (PHS)

Die PPS umfassen im Bachelorstudium 24 EC und im Masterstudium 16 EC. Sie sind im Konzept der PHS ebenfalls „über den gesamten Studienverlauf verankert und mit allen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Inhalten eng vernetzt“ (Pädagogische Hochschule Salzburg 2019, S. 35). Es geht um eine fundierte Qualifikation als Lehrperson. Eine „integrative Verankerung ermöglicht den Kompetenzerwerb in der Verschränkung der Säulen Allgemeine Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und des jeweiligen Schwerpunkts“ (A.a.O., S. 37). Im Curriculum wird ein Studienverlauf empfohlen. „Im Bereich der Pädagogisch-praktischen Studien führt dieser Aufbau des Praxiswissens vom forschenden Lernen (1.-3. Semester Bachelorstudium) über die handlungsorientierte Anwendung des fachbezogenen und fachdidaktischen Wissens (4.-6. Semester Bachelorstudium) hin zur anschließenden Ausdifferenzierung der fachbezogenen, fachdidaktischen und pädagogisch-didaktischen sowie schulorganisatorischen Kenntnisse (7.-8. Semester Bachelorstudium und im Masterstudium 1. und 2. Semester)“ (ebd.). Dazu werden 4 Phasen genannt und die Lernsettings und Kompetenzbereiche für die PPS beschrieben. Phase 1 – Über das Lehren und Lernen reflektieren, Phase 2 – Unterrichten lernen, Phase 3 – Lernprozesse fördern und begleiten und Phase 4 – Durch gesellschaftliches Engagement lernen (ebd.). Die beschriebenen Lernsettings Tagespraktika, Blockpraktika, epochale Praktika und außerschulische Praktika sollen Orte der Orientierung und Erkundung sein, in denen Erfahrungen reflektiert werden und gezieltes Lernen stattfinden soll. Sie stellen damit auch Orte der Bewährung des pädagogischen Handelns dar (a.a.O. S. 38).

Für das – mit 16 ECTS-AP relativ hoch dotierte – Masterpraktikum werden verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten angeboten, darunter auch ein Auslandspraktikum. „Im Fokus aller Lernsettings steht die Entwicklung einer Lehrperson mit progressivem Verhalten als Lernbegleiter_in.“ (A.a.O., S. 39) Mit den angeführten Kompetenzbereichen, die im Masterpraktikum fokussiert werden sollen, bezieht sich die PHS auf die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz 2004.

Das Konzept der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL)

Die PPS umfassen im Bachelorstudium 30 ECTS-AP. Auch in diesem Konzept wird durch eine integrative Verankerung der „Kompetenzerwerb in der Verschränkung der vier Säulen der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung“ ermöglicht (Private Pädagogische Hochschule Linz, 2019, S. 33). „Sie stellen den Ort der Erkundung und Orientierung, der Erfahrung, Reflexion und Bewährung von pädagogischem Handeln dar. Dabei sind Fragestellungen, die aus der Praxis (Fallarbeit) erwachsen, meist Ausgangspunkte für theoretische Auseinandersetzungen. PPS finden in unterschiedlichen Lernsettings statt. Der vernetzte Erwerb von Kompetenzen, wie er in den curricularen Prinzipien beschrieben ist, fordert entsprechende Lernsituationen, die sich insbesondere in der Dissemination von theoretischem Wissen in die pädagogisch-praktische Umsetzung“ niederschlagen (ebd.). „Entsprechende Studienziele sollten sich deutlich an den Anforderungen des Berufsfeldes und deren reflexiver Verarbeitung anlehnen. [...] Das Zusammenspiel von präaktionalen, aktionalen und postaktionalen Settings“ soll dadurch ermöglicht werden (ebd.). Der Fokus jeglicher pädagogischen Herausforderung im Zusammenhang mit den PPS ist stets die Person als Individuum. Es geht um Partizipation, um Selbstwirksamkeitserwartung und um Grundzüge des Kohärenzprinzips. Es sind Verstehbarkeit, Bedeutsamkeit und Handhabbarkeit der Kompetenzbeschreibungen zu ermöglichen (ebd.). Bedeutungsfelder der PPS werden dort sichtbar, wo herausfordernde Erfahrungsräume im Berufsfeld in vielfältigen Studienbereichen entsprechend reflektiert werden können. Im Zuge der Entwicklung der PPS innerhalb der neuen Curricula wurden implizit einige Maßnahmen umgesetzt (ebd.):

Im Bachelorstudium können sich „Theorieangebote für präaktionale Phasen des Unterrichts, die ihre Wirkungen in der aktionalen Phase entfalten“; es soll supervisorisches Reflektieren „von pädagogisch-praktischen Erfahrungen, insbesondere die Entwicklung entsprechender Bewältigungsstrategien, die durch ein konkretes Belastungserleben in den praktisch orientierten Lehrveranstaltungen benötigt werden“, stattfinden; es geht um sorgsame Auswahl fachspezifischer und fachlicher Aspekte hinsichtlich einer konkreten Umsetzbarkeit im Berufsfeld und um die Möglichkeiten zur Selbsterfahrung und Selbstevaluierung im Blick auf die Entwicklung von intrapersonaler Kompetenz (ebd.). Im Masterstudium geht es schließlich insbesondere um die „Auseinandersetzung mit vertiefender bildungstheoretischer und erziehu-

wissenschaftlicher Literatur im Kontext von Pädagogisch-Praktischen Studien [und um die] Implementierung pädagogisch-praktischer Erfahrung in Richtung Masterthesis“ (ebd.).

Die Selbst-, Sozial-, Klassenführungs-, Lehr-, Sach- und Sprachkompetenz werden als Basiskompetenzen und somit als Grundlagen für professionelles Handeln in allen Schultypen gesehen. Sie korrespondieren mit den angeführten Kompetenzen und Lernergebnissen der einzelnen Module, in denen die PPS angesiedelt sind. „Dies verlangt nach einer forschenden Grundhaltung nicht nur im Hinblick auf fachliche Bezüge, sondern vor allem auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken, der eigenen Persönlichkeitsentwicklung und eine systematisch-wissenschaftliche Bearbeitung berufsrelevanter Fragestellungen. [...] [Der] Umgang mit allen Diversitäten, mit Heterogenität, mit Interdisziplinarität und ein umfassendes Verständnis von Inklusion“ stehen im Fokus dieses Konzeptes (a.a.O, S. 36).

Die Konzepte des Entwicklungsverbundes West

Das Konzept der Pädagogischen Hochschulen Tirol und Vorarlberg (PHT, PHV)

Die ursprüngliche Fassung (2015) der Curricula für die Primarstufe im Verbund West wurde von den Pädagogischen Hochschulen im Verbund gemeinsam entwickelt (dazu wurde auch die Universität Innsbruck beigezogen). Die aktualisierten Fassungen der Curricula wurden nun für jede PH einzeln eingereicht. Das bedeutet, dass die Curricula nicht mehr wortident, aber in ihrer Struktur vergleichbar sind. Das Konzept der PPS ist aber nach wie vor beinahe wortident.

An der PHV und an der PHT umfassen die PPS 5 EC pro Semester, wobei 5 EC von den insgesamt 40 ECTS-AP den Schwerpunktbereichen zugeordnet sind. Die PPS umfassen einschlägige Lehrveranstaltungen, Tages- und Blockpraktika, dabei wird der Betreuungsanteil jeweils bei den Lehrveranstaltungen ausgewiesen (Pädagogische Hochschule Vorarlberg, 2019, S. 12, Pädagogische Hochschule Tirol, 2018, S. 13). Die Erfüllung der unterschiedlichen Anforderungen der PPS wird in einem Praxispass dokumentiert. Die Themenfelder werden sich wie folgt angeführt: 1. Semester: Beobachten – Kennenlernen – Beruf; 2. Semester: Angeleitetes Tagespraktikum; 3. Semester: Tagespraktikum mit hoher Eigenständigkeit; 4. Semester: Persönlichkeit: Ich als Lehrende(r) – Ich im Team (Verankerung des kollegialen Coachings; 5. und 6. Semester:

jeweils 3–4 Wochen Blockpraktikum; 7. Semester: Theoretisches Basiswissen über Projektplanung und -durchführung, Konzeption und Planung eines Praktikums im Bereich der Schwerpunkte; (PHV) 8. Semester Durchführung des Schwerpunktprojekts an einer Bildungseinrichtung bzw. Praktika mit verschiedenen Schwerpunkten (PHV, 2019, S. 13; PHT, 2018, S. 27).

An beiden Pädagogischen Hochschulen finden sich keine Angaben zu Pädagogisch-praktischen Studien im Masterstudium.

Das Konzept der Kirchlich-pädagogischen Hochschule Edith Stein

Die PPS an der KPH Edith Stein umfassen im Bachelor 40 ECTS-AP. Das Konzept der PPS gestaltet sich dreiphasig wobei „im Fokus die Entwicklung pädagogischer Handlungsfähigkeit im Sinne einer Theorie-Praxisverschränkung im Berufsalltag steht“ (Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, 2018, S. 16): 1. [Studieneingangs- und] Orientierungsphase (STEOP) im 1. Semester mit theorie- und forschungsgeleiteter Beobachtung und Reflexion von Lehr-Lernprozessen und der eigenen Lernbiografie; 2. Professionalisierungsphasen (I-III) im 2., 3., 5., 6. und 8. Semester mit Planung und Durchführung von Lehr-Lernprozessen und Entwicklung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektiven und persönlichen Schwerpunkten bis zur eigenständigen Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr-Lernprozessen; 3. Schwerpunktphasen im 4. und 7. Semester“ (a.a.O., S. 17).

Die Studierenden lernen innerhalb der Orientierungsphase „ihr zukünftiges Berufsfeld als Beobachtende aus dem Blickwinkel einer Lehrperson kennen. Begleitende Lehrveranstaltungen bieten die Möglichkeit zur theoriebasierten Reflexion und zur intensiven Auseinandersetzung mit der Berufswahlentscheidung, der eigenen Lernbiografie, den gesellschaftlichen Rollenbildern von Lehrpersonen und dem Erkennen der Vielfältigkeit des Berufsfeldes. Die Schwerpunktphasen der Pädagogisch-praktischen Studien finden je nach Wahl des Schwerpunktes (*Religionspädagogik*, *Inklusive Pädagogik*, *LebensART-Pädagogik*), in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern statt“ (a.a.O.).

Die Pädagogisch-praktischen Studien im Sekundarstufenbereich Berufsbildung

In der Sekundarstufe Berufsbildung wird prinzipiell zwischen Vollzeitstudien (Fachbereich Ernährung, Fachbereich Information und Kommunikation,

Fachbereich Mode und Design) und Studien für im Dienst stehende Lehrpersonen (Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe, Facheinschlägige Studien ergänzende Studien, Fachbereich Erziehung – Bildung und Entwicklungsbegleitung sowie Fachbereich Soziales) sowohl im Bachelorstudium als auch in den Masterstudien unterschieden. Die folgenden Darstellungen verstehen sich zum Teil exemplarisch (unter Hinweis auf den Fachbereich) für den jeweiligen Verbund bzw. die jeweilige Pädagogische Hochschule. Für im Dienst stehende Lehrpersonen werden meist Teile der PPS in den eigenen Klassen mentorial begleitet.

Die Aufteilung der EC in den einzelnen Konzepten

	Bachelorstudium EC	Masterstudium EC	gesamt EC
Entwicklungsverbund Nord-Ost			
PH Wien	40	10	50
PH Niederösterreich	30	10	50
HS für Agrar- und Umweltpädagogik	40	k.A.	40
Entwicklungsverbund Süd-Ost	40	10	50
Entwicklungsverbund Mitte			
PH Oberösterreich	40	10	50
PH Salzburg	40	0	(40)
Entwicklungsverbund West			
PH Tirol	40	0	50
PH Vorarlberg	40	0	(40)

ECTS-Anrechnungspunkte in den PPS der Bachelor- und Masterstudien Sekundarstufe Berufsbildung

Die Konzepte des Entwicklungsverbundes Nord-Ost

Das Konzept der Pädagogischen Hochschulen Wien und Niederösterreich (PHW, PH NÖ)

Der Umfang der PPS im Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung (Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe) beträgt 40 ECTS-AP. Das Anliegen der pädagogischen Professionalisierung wird in diesem Konzept mit der Orientierungsphase grundgelegt. Es geht um einen begleiteten Praxistrans-

fer im 1. bis 3. und einen integrierten reflektierten Praxistransfer im 3. bis 8. Semester. Dies stellt auch in diesem Konzept einen zentralen Bereich des Studiums dar (Pädagogische Hochschule Niederösterreich & Pädagogische Hochschule Wien, 2018, S. 19). Diese integrative Verankerung soll einen „Kompetenzerwerb in der Verschränkung der Bereiche Bildungswissenschaftliche Grundlagen, Fachdidaktik und Fachwissenschaften im jeweiligen Berufsfeld“ ermöglichen (ebd.). Eine selbstreflektierende, ressourcenorientierte Integrationsarbeit jeglicher Studienfachbereiche findet insbesondere in der Verknüpfung mit konkreten schulischen Erfahrungen der Studierenden im Rahmen einer Coachinggruppe statt. Es werden Fragestellungen, die sich im Spannungsfeld zwischen Praxis und Theorie ergeben, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt (ebd.). Ausgangspunkt für die vertiefenden methodisch-didaktischen und theoretischen Auseinandersetzungen ist stets der „Blick auf die personenbezogenen überfachlichen Kompetenzen“ (ebd.). Studierende bauen anhand der Lehrveranstaltungsangebote aus den Studienfachbereichen eigene berufliche „Handlungskompetenz im ‚learning by doing‘ auf und lernen ihr Handeln“ wissenschaftlich zu begründen und zu belegen (ebd.). Das Handeln ermöglicht Reflexion auf der Basis von konkreter Theoriebildung und dies unterstützt wiederum das im Studium erworbene Wissen in Richtung ganz neuer Handlungsperspektiven, die schließlich „in vielfältigen Praxissituationen überprüft werden können. So sind die Pädagogisch-Praktischen Studien als Forschungswerkstätten auf dem Weg zur Professionalisierung zu betrachten“ (ebd.).

Das Konzept der Pädagogischen Hochschule Wien für das Masterstudium

Im Curriculum des Masterstudiums für die Sekundarstufe Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien sind die PPS im Rahmen des Studienfachbereichs Fachdidaktik in Modulen des ersten und zweiten Semesters mit jeweils 5 EC verankert (Pädagogische Hochschule Wien, 2019, S. 24). Die PPS werden wie auch im Bachelorstudium als Forschungswerkstätten gesehen, „in denen experimentiert, geforscht und reflektiert wird. Theoretisches Wissen wird in der Praxis herangezogen, um mit den Erfahrungswerten aus den konkreten Situationen und Handlungen verbunden zu werden“ (ebd.). In der Verschränkung der Inhalte der Fachdidaktik mit der pädagogischen Praxis sind in diesem Konzept die Prozesse der (Weiter-)Entwicklung personbezogener Kompetenzen besonders bedeutsam. Es geht hier um das Reflektieren und

Analysieren von konkreten Handlungssituationen. Die beiden Praxismodule bauen insofern aufeinander auf, als das erste Praxismodul in erster Linie mögliche Formen von Selbstreflexion und Evaluierung zum Inhalt hat. „Grundsätzlich geht es darum, den eigenen Unterricht und das eigene Agieren im Sinne von Donald A. Schöns (1984) *Reflective Practitioner* zu überprüfen und weiterzuentwickeln“ (ebd.). Handlungssituationen werden davor oder danach reflektiert, ausführlich analysiert, mit dem Ziel der Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten. „Zunächst findet die Erweiterung des Blicks auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung sowie eine (Selbst-) Professionalisierung durch Selbstforschung, in Form von Self-Study, statt“ (Ebd.). Die Studierenden setzen sich mit den „biografisch erworbenen Bildern und Mustern des eigenen Handelns“ auseinander, wobei der Fokus dabei stets auf Erkenntnissen aus dem eigenen Unterricht liegt (ebd.). Durch das In-Beziehung-Setzen der persönlichen Wahrnehmung mit den Wahrnehmungen anderer kann ein Perspektivenwechsel stattfinden und die Entwicklung von Handlungsalternativen gefördert werden (ebd.). Das ermöglicht ein „Reframen“ des eigenen Denkens und soll gleichsam eine Transformation der Praxis eröffnen (ebd.). Im zweiten Praxismodul in diesem Konzept werden „professionelle Lerngemeinschaften und Arbeitsgemeinschaften noch intensiver als wertvolles Unterstützungssystem [...] genutzt. Prozesse in Bezug auf Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz werden in Form von z. B. Work Discussion, Lesson Study, Aktionsforschung usw. zum Gegenstand des gemeinschaftlichen Forschungsinteresses im individuellen berufspädagogischen Praxisfeld gemacht. Dabei beforschen heterogen zusammengestellte kleine Teams selbstständig ihren Unterricht“ (ebd.). Auf diese Weise soll eine „Steigerung von Problemlösefähigkeit, eine veränderte Situationswahrnehmung durch Mehrperspektivität und Reframing, eine Intensivierung von Kommunikation im Schulalltag, eine Veränderung der Überzeugungen und eine Stärkung der Persönlichkeit [angestrebt werden]. Das eigene Handeln kann durch mündliche oder schriftliche Verbalisierung aus der Distanz analysiert und die Ergebnisse daraus können für die Unterrichts- und Schulentwicklung im Bereich Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz im berufsbildenden Schulwesen genutzt werden“ (a.a.O., S. 25).

Das Konzept der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich für das Masterstudium Inklusive Pädagogik

Das Konzept der PPS im Masterstudium Inklusive Pädagogik der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich umfasst ebenfalls 10 ECTS-AP. Hier

bildet die pädagogische Praxis einen zentralen Erfahrungsort in welcher eine Überprüfung theoretischer Erkenntnisse im Zusammenhang mit der konkreten Praxis in komplexen schulischen Kontexten ermöglicht werden soll. Der Verfestigung unreflektierter Verhaltensmuster wird durch evaluationsgestützte Reflexion entgegengewirkt (Pädagogische Hochschule Niederösterreich, 2018, S. 17). Die Studierenden sollen im Unterricht individuelle Lernprozesse in den verschiedenen Fach- und Lernbereichen didaktisch fundiert planen und evaluieren können und in der Lage sein, „bereits erworbene Kompetenzen durch geeignete Methoden (forschendes Lernen, Beobachtung, Fallarbeit, Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht) zu erweitern und zu vertiefen“ (ebd.). Dabei sollen sie „empirische Methoden (z.B. Videografie, systematische Beobachtung) für evidenzbasierte Entwicklung und Analyse von Lehr-Lern-Situationen und pädagogisch sicherer Unterrichtsführung“ einsetzen können (ebd.). „Im Professionalisierungsfokus liegt neben Organisations-, Führungs-, und Beratungskompetenz auch in der positiven Bewältigung der Komplexität der Schulwirklichkeit, in der sich Studierende selbst als kompetente Lehrpersonen in professionellen Teams sowohl in der Klasse als auch in der Schule – erleben. Sie begegnen diesen Herausforderungen damit professionell“ (ebd.). Für die Arbeit in den Klassen sollen Studierende dabei „Unterrichtsarrangements mit Lernstanderhebungen, Diagnose und Förderung (inkl. Begabtenförderung) verknüpfen [können und in der Lage sein,] fachspezifische Lernmaterialien und zeitgemäße Medien zu kombinieren, um Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Lernenden zu ermöglichen und anzuregen [sowie eigene] Selbstwirksamkeitserwartungen und] die Umsetzung konkreter und persönlich erfolgreicher Lehr- und Lernerfahrungen im Rahmen ihrer Professionsentwicklung zu reflektieren“ (ebd.). Als einen über vier Semester curricular eingebetteten Lernraum bieten Lehr-Lern-Settings in professionellen Lerngemeinschaften, Peer-Feedback-Tandems und durch die individuelle Praxisreflexion (Praxis-E-Portfolio) die Möglichkeit einer theoriegeleiteten mehrperspektivischen inklusiven Lernorganisation in Kombination mit einer fachdidaktischen Arbeitsgemeinschaft (ebd.). „Professionelle Lerngemeinschaften dienen dem konkreten Erfahrungsaustausch über den Unterricht und der forschenden Entwicklung von Lehr- und Lernsituationen, die die Gestaltung von Unterricht optimieren. Die kritische Diskussion findet auf einer e-Learning Plattform statt“ (a.a.O., S. 16)). Ein Praxis-E-Portfolio dient der Reflexion des eigenen Lernprozesses, dem Kompetenznachweis und begleitet den Professionalisierungsprozess womit das im Bachelorstudium grundlegende Professionalisierungskontinuum fortgesetzt wird. Ein semesterweise persönliches Entwick-

lungsgespräch mit Praxis-Mentor*innen ermöglicht den Studierenden Beiträge zu thematisieren. Die erweiterte Forschungsorientierung der PPS zielt dabei insbesondere auch auf die zu verfassende Masterarbeit und deren „Anspruch auf selbstständige und evidenzbasierte Auseinandersetzung mit Entwicklungs-ideen im (sic!) fachlichen bzw. pädagogischen Handlungsfeldern ab“ (ebd.).

Das Konzept der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik (HAUP)

Der Umfang der PPS im Bachelorstudium umfasst 40 ECTS-AP. In diesem Konzept wird ebenfalls eine enge Verzahnung von theoretischem Wissen und praktischem Können angestrebt und durch Analyse und Reflexion unterstützt (Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, 2019, S. 19). „Die wissenschaftliche Grundlage für den Aufbau und die Gestaltung der Praktika orientiert sich am Konzept des Reflective Practitioner“, in dem nicht statisches Wissen sondern der reflektierende Praktiker im Mittelpunkt steht (ebd.). Die leitenden Themenfelder für die PPS umfassen: Unterrichten, Erziehen, Beraten, Bildungsmanagement und Innovation sowie Reflexion der Berufseignung und des Professionsbewusstseins. Es geht dabei um das Beobachten von Schüler*innen und das Erkennen und Reflektieren ihrer individuellen und vielfältigen Lernzugänge, um das Analysieren und Reflektieren von Unterrichtssituationen und darauf aufbauend um Planung und Durchführung von Unterricht. Aber auch konkrete Erziehungsprozesse der Schüler*innen stehen im Fokus, indem die Studierenden in der Lage sein sollen Schüler*innen im Schul- und Internatsbetrieb situationsspezifisch zu begleiten und diesen zu gestalten. Dabei wird besonders auf die gesellschaftliche Pluralität (soziale, kulturelle, religiöse Unterschiede) hingewiesen, die differenziert wahrzunehmen und für Bildungsprozesse einsetzbar zu machen sind. In diesem Zusammenhang wird auf das Erkennen von Konfliktsituationen und die Analyse und Reflexion von Handlungsoptionen hingewiesen (ebd.). Schließlich sind die „Beratungsprozesse im Agrar-, Umwelt und Bildungsbereich medienunterstützt [zu] planen und situationsspezifisch [zu] gestalten“ (a.a.O., S. 20). Eine forschende Grundhaltung, die das eigene forschende Lernen und eine kollegiale Zusammenarbeit in beruflichen Arbeitsfeldern im Fokus hat, soll dadurch ebenfalls gefördert werden (ebd.). „Didaktische Maßnahmen wie z.B. E-Portfolios, Mediation, regionale interdisziplinäre Lern- und Arbeitssettings und E-Learning-Aufgabenstellungen“ stehen in diesem Konzept im Mittelpunkt (ebd.). Explizit wird auf die berufsfeldspezifische Ausrichtung der PPS durch die Prakti-

kumsbereiche Schule (16 EC), Beratung (16 EC), Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement (8 EC) hingewiesen (a.a.O., S. 20).

In den Masterstudien Agrarpädagogik und Beratung (60 EC) sowie Umweltpädagogik und Beratung (60 EC) werden im Curriculum keine PPS ausgewiesen.

Die Konzepte des Entwicklungsverbundes Süd-Ost

Die Konzepte der Pädagogischen Hochschulen Steiermark, Kärnten und Burgenland (PHSt, PHK, PHB)

Insgesamt umfassen die PPS in den Konzepten für die verschiedenen Fachbereiche im Bachelorstudium 40 ECTS-AP, die Konzepte für Vollzeitstudien und Studien für im Beruf stehende Lehrpersonen sind hier weitgehend ident. (Entwicklungsverbund Süd-Ost, Pädagogische Hochschule Steiermark, Pädagogische Hochschule Burgenland, Pädagogische Hochschule Kärnten, 2019b, S. 15). Die Hälfte der EC in den PPS sind den Modulen der Fachdidaktik zugeordnet und beginnen bereits im 1. Semester. „Zusätzlich findet in den ersten beiden Semestern der mentorale begleitete Schuldienst in den jeweiligen Stammschulen der Studierenden, die bereits im Schuldienst stehen, im Ausmaß von 10 EC statt“ (ebd.). Es geht in diesen Praktika um Leitthemen, „die sowohl in den Modultiteln als auch in den inhaltlichen Beschreibungen und in den Beschreibungen der Kompetenzen in den Modulen zum Ausdruck kommen“ (ebd.). Beispiel dafür sind etwa Planung, Gestaltung und Reflexion; Medien und Methoden; Persönlichkeit und Kooperation; Leistungsbeurteilung und Evaluation, Vertiefung des Fächerbündels der allgemein bildenden und betriebswirtschaftlichen Unterrichtsgegenstände etc.

In Hospitationen und Lehrübungen werden Beobachtungen theoriebasiert analysiert und reflektiert. So eröffnen PPS Lehr- und Lernräume innerhalb des Berufsfeldes der Schule. Sie zielen auf die Entwicklung professionellen pädagogischen Handelns ab. Vor dem Hintergrund des Leitbildes reflektierender Praktiker*innen zielen konstruktive Überschneidungen der Domänen hinsichtlich Theorie und Praxis, das Erforschen „eigenen Unterrichtens“ sowie das Initiieren von und Partizipieren an Schulentwicklungsprozessen“ darauf ab, das eigene Professionswissen zu steigern und schließlich innerhalb des Berufsfeldes Schule zu verwerten und umzusetzen (ebd.). „Grundintention der Pädagogisch-Praktischen Studien ist es, konzertierte Verknüpfungen der Fach-

bereiche Fachwissenschaft, Fachdidaktik sowie der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen zu initiieren und nutzbar zu machen.“ (Ebd.)

Die PPS im Masterstudium umfassen 10 EC und sind integrativer Bestandteil von thematisch fokussierten Modulen. Dabei sorgen spezielle hochschuldidaktische Formate für das Zusammenwirken der Säulen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. „Aufbauend auf den im Bachelorstudium erworbenen Kompetenzen fokussieren die PPS im Masterstudium auf die Weiterentwicklung professionellen pädagogischen Handelns“ (Entwicklungsverbund Süd-Ost, Pädagogische Hochschule Steiermark, Pädagogische Hochschule Burgenland, Pädagogische Hochschule Kärnten, 2016, S. 10).

Die Konzepte des Entwicklungsverbundes Mitte

Die Konzepte der Pädagogischen Hochschulen Oberösterreich und Salzburg

Die PPS umfassen im Bachelorstudium 40 ECTS-AP und bieten in Kombination mit der Tätigkeit der eigenen beruflichen Praxis ein holistisches Konzept. (Pädagogische Hochschule Oberösterreich & Pädagogische Hochschule Salzburg, 2018, S. 33). Dieses berücksichtigt „neben der reflexiven Beratung und der mentoriellen Begleitung in Wissenschaft und Praxis [...] Prozesse und Ergebnisse aktueller Berufsbildung. Der vernetzte Erwerb von Kompetenzen [soll] zur kontinuierlichen Persönlichkeitsentwicklung und Professionalisierung der Absolventinnen/Absolventen“ wesentlich beitragen (ebd.). Für die Studierenden der berufsbegleitenden Studien (z. B. Duale Ausbildung und Technik und Gewerbe) wird besonders auf die „Verschränkung von hochschulischer Lehre und Ausbildung im Feld der eigenen beruflichen Tätigkeit“ wertgelegt (ebd.). Im Bachelorstudium Berufsbildung DA/TG gliedern sich die PPS in die drei Bereiche: Praktikum in der eigenen beruflichen Tätigkeit, Praktikum im Berufsfeld und Begleitlehrveranstaltungen. Die Studierenden erlernen begleitend und aufbauend Theorien, Inhalte und Kompetenzen an der Pädagogischen Hochschule. Diese werden in der eigenen beruflichen Tätigkeit „in unterschiedlichen Kontexten des Schul- und Unterrichtsalltags umgesetzt und an der Hochschule mit den Lehrenden und Ausbildungsbegleiterinnen bzw. -begleiterin diskutiert, reflektiert und innoviert.“ (Ebd.) „Dabei geht es nicht nur um fachliche Unterstützung, sondern vor allem um eine psychosoziale Begleitung, ergänzt und unterstützt durch Kompetenztrainings und

Reflexionsangebote an der Hochschule (Begleitlehrveranstaltungen).“ (Ebd.) In den PPS kommt aufgrund der Besonderheiten der Berufspädagogik dem Forschungskonzept der Aktionsforschung eine Bedeutung zu. Die aktionsforschende Lehrperson soll in einem zweifachen Verhältnis zu ihrer Praxis stehen: forschend-explorierend und handelnd-intervenierend (ebd.). „In der ersten Perspektive setzt die Lehrperson Aktionsforschung ein als Methode der Unterrichtsforschung, in der zweiten Perspektive als Instrument der Qualitätsverbesserung von Unterricht“ (ebd.).

Über alle 8 Semester des Bachelorstudiums wird ein Portfolio geführt, die Studierenden werden durch Mentor*innen begleitet und es wird besonderer Wert auf die Persönlichkeitsentwicklung und Professionalisierung gelegt.

Das Curriculum enthält detaillierte Inhalts- und Kompetenzraster, die den intendierten Kompetenzaufbau (auch semesterweise) klar ausweisen. Die Themenfelder werden pro Studienjahr zusammenfasst und neuerlich detailliert beschrieben. Themenfelder sind: 1. Studienjahr: Beruf Lehrerin/Lehrer; Persönliche Orientierung; Lehren und Lernen im Kontext Schule; Fachdidaktische Grundlagen des Unterrichts; 2. Studienjahr: Bildung, Schule und Gesellschaft; Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation; Unterricht gestalten und beurteilen; 3. Studienjahr: Fachkundig unterrichten; Fachdidaktische und fachwissenschaftliche Vertiefung im Berufsfeld; *Didaktik der Berufspädagogik*; 4. Studienjahr: Spezifische Aspekte der Berufspädagogik; Fachdidaktische und fachwissenschaftliche Vertiefung im Berufsfeld; Fachdidaktik verwandter Lehrberufe, sowie Schwerpunktsetzungen durch die Studierenden und die Themen der gewählten Wahlpflichtfächer; Unterrichtsentwicklung und Evaluierung basierend auf den QIBB-Instrumenten. (A.a.O., S. 37f)

Die Praktika im Masterstudiums im gewählten Schwerpunkt umfassen 10 ECTS-AP und finden für Lehrer*innen im Schuldienst in der eigenen Praxis an einer einschlägigen berufsbildenden Schule oder als geblocktes Praktikum für Studierende ohne Anstellung ebenfalls an einer einschlägigen berufsbildenden Schule statt. Durch kontinuierlich angeleitete und selbständige Führung des Unterrichts in Unterrichtsgegenständen ihres Fachbereichs (in Begleitlehrveranstaltungen und durch Portfolioarbeit) sollen die Studierenden ihre Unterrichtserfahrung vertiefen und aktiv am Schulgeschehen teilnehmen. Das Forschungskonzept der Aktionsforschung soll auch wie im Bachelorstudium dazu dienen gleichzeitig ein Instrument der Unterrichtsforschung anzuwenden und die Qualität des Unterrichts zu verbessern. (Pädagogische Hochschule Oberösterreich, 2018, S. 16.)

Die Konzepte des Entwicklungsverbundes West

Die Konzepte der Pädagogischen Hochschulen Tirol und Vorarlberg

„Die konsequente Zusammenschau und Vernetzung bildungswissenschaftlicher, fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer sowie pädagogisch-praktischer Studienteile ermöglicht eine durchgängige Relationierung von Bildungs- und Begründungswissen mit dem reflektierten Erwerb von Handlungsstrategien.“ (Pädagogische Hochschule Tirol & Pädagogische Hochschule Vorarlberg, 2018, S. 7.)

Die PPS in diesem Konzept umfassen 40 ECTS-AP im Bachelorstudium (DA/TG) und sollen das Lernen im Medium der Handlung ermöglichen. Dahinter steht eine integrative Verankerung, um den Kompetenzerwerb in der Verschränkung aller vier Studienfachbereiche zu vertiefen (a.a.O., S. 15). So sind „optimale lernorganisatorische Bedingungen für eine sinnstiftende Synthetisierung von Theorie und Praxis, von Wissen und Können“ gegeben (ebd.). Das im Curriculum verankerte Konzept möchte auf „die besondere Situation von im Dienst stehenden Vertragslehrer/innen [abzielen] und integriert die pädagogische Berufspraxis durchgängig. Intendiert ist der Aufbau einer forschenden Haltung, eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus sowie eines Habitus routinisierten praktischen Könnens durch ein schrittweises Hineinwachsen in die schulische und unterrichtliche Realität innerhalb eines Aktion-Reflexion-Zyklus. Die Praxis wird zum Forschungsfeld, in dem durch reflexive Zugriffe permanent neue Erkenntnisse“ gewonnen werden können (ebd.).

Die Pädagogische Hochschule Tirol bietet ein Masterstudium Medienpädagogik an. Im Masterstudium umfassen die PPS 10 ECTS-AP. In Fortführung des Konzepts im Bachelorstudium soll die forschende Haltung noch vertieft werden (Pädagogische Hochschule Tirol, 2018, S. 11).

Die Pädagogisch-praktischen Studien im Sekundarstufenbereich Allgemeinbildung

Die Aufteilung der EC in den einzelnen Konzepten

	Bachelorstudium ECTS-AP	Masterstudium ECTS-AP	gesamt ECTS-AP
Entwicklungsverbund Nord-Ost	25	30	55
Entwicklungsverbund Süd-Ost	20	30	50

Entwicklungsverbund Mitte	37	30	67
Entwicklungsverbund West	33,5	7	40,5

ECTS-Anrechnungspunkte in den PPS der Bachelor- und Masterstudien Sekundarstufe Allgemeinbildung

Die Konzepte des Entwicklungsverbundes Nord-Ost

Im Qualifikationsprofil des gemeinsam eingerichteten Bachelorstudiums Sekundarstufe Allgemeinbildung im Verbund Nord-Ost wird die angestrebte pädagogisch-praktische Handlungskompetenz in enger Vernetzung mit fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kompetenzen beschrieben. Absolvent*innen des Bachelorstudiums „verfügen in ihren Unterrichtsfächern, deren Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaft über ein breites sowie in ausgewählten Bereichen vertieftes Grundwissen, soziale Kompetenzen und ein Professionsverständnis, welches sie im Rahmen der Schulpraxis an Schulen der Sekundarstufe erprobt und reflektiert haben. Sie sind grundlegend befähigt, Unterricht zu planen, durchzuführen und zu analysieren.

Die PPS bestehen in diesem Konzept aus der Schulpraxis und begleitenden Lehrveranstaltungen und umfassen im Bachelorstudium 25 ECTS-AP. Die Studierenden müssen verpflichtend folgende vier Teile absolvieren (Verbund Nord-Ost, 2016, S. 5):

1. Orientierungspraktikum (5 EC)
2. Schulpraktikum Unterrichtsfach 1 (7 EC)
3. Schulpraktikum Unterrichtsfach 2 (7 EC)
4. Schulpraktikum Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen (6 EC)

„Wird ein Unterrichtsfach durch die Spezialisierung ‚Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen)‘ ersetzt, gelten anstatt des Schulpraktikums im Unterrichtsfach 2 die im Teilcurriculum für die Spezialisierung ‚Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen)‘ vorgesehenen Regelungen zur Schulpraxis“ (ebd.).

Darüberhinaus sehen die Institutionen im Verbund einen Praktikumpass vor, der Detailangaben zu den Hospitationen (inkl. Vor- und Nachbesprechungen) und der eigenen Unterrichtsarbeit (inkl. Vor- und Nachbesprechung) enthält. Der Praktikumpass wird von den Mentor*innen ausgefüllt/bestätigt. „Die

konkrete Gestaltung der Schulpraxis (Umfang der Hospitations- und Unterrichtsstunden, Unterrichtsvorbereitung und Dokumentation) [wird] in den Begleitlehrveranstaltungen der Unterrichtsfächer vorgegeben“ (Praktikumpass zur Schulpraxis, S. 1). Für alle Fächer der Sekundarstufe Allgemeinbildung im Verbund Nord-Ost gibt es ein Dokument, das die Vorgaben (Termine, Stundenanzahl, Inhalte, Dokumentation und fachspezifische Vorgaben) für die Schulpraxis transparent darstellt (Verbund Nord-Ost, 2018).

Die Studierenden haben innerhalb des Masterstudiums die Schulpraxis mit 18 EC in einer Praxisphase zu absolvieren. Diese Phase wird von Lehrveranstaltungen zur Praxisreflexion mit insgesamt 12 EC begleitet. Davon stammen jeweils 4 EC aus der Fachdidaktik des gewählten Unterrichtsfaches und ein Modul mit 4 EC aus den Allgemeinen Bildungswissenschaften. (Verbund Nord-Ost, 2017, S. 5.)

Die Konzepte des Entwicklungsverbundes Süd-Ost

„Die Pädagogisch-Praktischen Studien verknüpfen die Fachbereiche Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaftliche Grundlagen und verdeutlichen die Integration von Praxisbezug und Praxiserfahrungen der Studierenden in die Ausbildung“ (Entwicklungsverbund Süd-Ost, 2019a, S. 22). Sie bilden somit eine wichtige Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis „und orientieren sich einerseits am Berufsfeld und am Berufsauftrag von Lehrpersonen andererseits an den wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Professionalisierung im LehrerInnenberuf. Die Pädagogisch-Praktischen Studien definieren sich als Gesamtheit einer betreuten Vorbereitung und Planung von Unterricht, einer begleiteten Lehrpraxis an der Schule und einer Reflexion auf der Basis einer forschenden Grundhaltung“ (ebd.) Damit soll „eine grundlegende Orientierung des Studiums an den beruflichen Anforderungen in der Schule erreicht“ werden (ebd.). Durch eine Verbindung des Studiums mit den konkreten schulischen, erzieherischen und unterrichtlichen Anforderungen soll ein wissenschaftlich fundiertes Handlungsverständnis bei den Studierenden aufgebaut werden (ebd.).

Das Konzept sieht die Absolvierung von 20 ECTS-AP im Bachelorstudium vor und setzt „sich aus den Praktika im Rahmen der PPS (Orientierungspraktikum, sechs Fachpraktika), dem Forschungspraktikum, den jeweiligen Begleitlehrveranstaltungen der Fachdidaktik des Unterrichtsfaches bzw. der Spezialisierung und den Begleitlehrveranstaltungen der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen zusammen“ (ebd.).

Spezifische berufsbezogene Kompetenzen und Fähigkeiten werden in fünf Schritten (8 Praktika), deren Begleitung in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaftlichen Grundlagen verankert ist, erworben:

1. Orientierungspraktikum: Theorie und Praxis des Unterrichts (2 EC)
2. PPS 1 (Fach A und Fach B oder Spezialisierung) (2+2 EC): Fachdidaktische Begleitung und Einführung in die pädagogische Forschung
3. PPS 2 (Fach A und Fach B oder Spezialisierung) (3+3 EC): Fachdidaktische Begleitung und Diversität und Inklusion
4. PPS 3 (Fach A und Fach B oder Spezialisierung) (3+3 EC): Fachdidaktische Begleitung und Pädagogische Diagnostik, Förderung und Leistungsbeurteilung
5. Forschungspraktikum: Qualitätssicherung und Evaluation (2 EC): Fachdidaktische Begleitung und Qualitätssicherung und Evaluation

Begleitlehrveranstaltungen aus der Fachdidaktik und den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen sind verpflichtende mit der Praxis des jeweiligen Semesters zu absolvieren (ebd.).

Besondere Schwerpunkte der PPS werden für die jeweiligen Schritte im Curriculum angeführt (a.a.O., S. 26).

Im Masterstudium umfassen die PPS insgesamt 30 ECTS-AP. Sie sind zusammengesetzt aus: Fachpraktika und einem pädagogischen Praktikum im schulischen/außerschulischen Bereich im Gesamtumfang von 20 EC, den jeweiligen Begleitlehrveranstaltungen bzw. dem Reflexionsseminar zum pädagogischen Praktikum im schulischen/außerschulischen Bereich im Gesamtumfang von 6 EC sowie den Lehrveranstaltungen aus den Kernbereichen *Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit* und *Digitale Kompetenz* im Gesamtumfang von 4 EC (Entwicklungsverbund Süd-Ost 2019b, S. 20).

Spezifische berufsbezogene Kompetenzen und Fähigkeiten werden in drei Schritten erworben:

1. Fachpraktika und Begleitlehrveranstaltungen: Diese gliedern sich in:
 - a. PPS 4: Fach A (8 EC)
 - b. Fachdidaktische Begleitung zu PPS 4: Fach A (2 EC)
 - c. PPS 4: Fach B oder Spezialisierung (8 EC)“
 - d. Fachdidaktische Begleitung zu PPS 4: Fach B oder Spezialisierung (2 EC)“ (ebd.)

Die Fachpraktika dienen der „Vertiefung und Erweiterung der im Bachelorstudium erworbenen Kenntnisse, um die Reflexion über die eigene Entwicklung und das angestrebte Berufsziel zu ermöglichen“ (ebd.).

2. Pädagogisches Praktikum im schulischen/außerschulischen Bereich und Reflexionsseminar:

- a. Pädagogisches Praktikum im schulischen/außerschulischen Bereich (4 EC)
- b. Reflexion zum pädagogischen Praktikum im schulischen/außerschulischen Bereich (2 EC)

Im schulischen/außerschulischen Bereich kann das pädagogische Praktikum in verschiedenen Einrichtungen der Erziehung, Bildung und Beratung (z. B. in Jugendzentren, auf dem Jugendamt oder in Service- und Beratungsstellen für Schüler*innen) absolviert werden (a.a.O. S. 21). Dies soll letztlich auch „dazu führen, erste Kontakte mit wichtigen Schnittstellen zwischen Schule und anderen Institutionen zu knüpfen bzw. andere Einblicke in die Lebenswelten Kinder und Jugendlicher, ihrer Probleme und Problemlösungen zu erhalten.“ (Ebd.) Dies gilt auch für den Bereich der Berufsorientierung im außerschulischen Bereich.

3. Lehrveranstaltungen aus den Kernbereichen Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und Digitale Kompetenz (2 EC).

Die Konzepte des Entwicklungsverbundes Mitte

Das Konzept baut auf insgesamt vier Modulen auf, wovon drei Module im Bachelorstudium mit insgesamt 37 ECTS-AP und das Mastermodul mit 30 ECTS-AP zu absolvieren sind. Modul 1 (Grundlagen des Lehrberufs 2: Beruf Lehrer/in und Unterricht – 8 EC) bietet den Studierenden im Rahmen eines Praktikums einen ersten Kontakt mit Schule und Unterricht unter Begleitung von Vertreter*innen der Bildungswissenschaften. Sich aus dem Praktikum ergebende Fragen werden in Begleitveranstaltungen forschungsorientiert aufgearbeitet. Im darauf aufbauenden Modul 2 (Fachkundig unterrichten, individualisieren und differenzieren – 16 EC) werden erste Unterrichtseinheiten in den jeweils gewählten Fächern abgehalten, betreut von Vertreter*innen der Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. „Die forschungsgeleitete und wissenschaftsorientierte Begleitung der Praktika ist interdisziplinär und als Vernetzung der vier Säulen der Lehrer*innenbildung zu denken. Die Begleitveranstaltungen sind gemeinsam mit den Praktika zu absolvieren.“ (Cluster Mitte, Zentrum für Pädagogisch Praktische Studien, 2019) Im Modul 3 (Unterricht adaptiv gestalten, Diagnose und Selbstevaluation – 13 EC) findet eine intensivere und differenzierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Fachunterricht unter gleichzeitiger Reflexion und Aufarbeitung zentraler Konzepte wie *In-*

klusion, innere Differenzierung, Kommunikationskompetenz, Selbstreflexion, etc., statt (ebd.)

Das Mastermodul ist ein weiterführendes Schulpraktikum, welches mit Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaft und der Fachdidaktik vernetzt ist. Es „werden verstärkt Themen der Inklusion, Diagnose, Förderung überfachlicher Kompetenzen, Klassenführung, Teamarbeit, Elternarbeit und Schulentwicklung“ in den Fokus genommen – berufsfeldorientierte Erfahrungen sollen dadurch verstärkt in den Masterarbeiten eingehen, damit „eine Vernetzung von berufsorientierter Forschung und Schulpraxis erfolgt“ (ebd.). Erfolgt das Masterstudium berufsbegleitend oder parallel zur Induktion ist eine Anerkennung der Lehrleistung als Masterpraktikum möglich (a.a.O.).

Die Konzepte des Entwicklungsverbundes West

„Im Rahmen des Lehramtsstudiums Sekundarstufe (Allgemeinbildung) dienen pädagogisch-praktische Studien (PPS) der praxisorientierten Verschränkung schulpraktischer, fachdidaktischer, bildungswissenschaftlicher und fachlicher Studienanteile.“ (Verbund West, 2019a, S. 12.)

Die ausbildungsinstitutionsseitigen Anteile der PPS in diesem Konzept sollen die „Schulpraktika bildungswissenschaftlich bzw. fachdidaktisch vorbereiten, begleiten oder dienen der Nachbereitung unter Berücksichtigung der jeweils aktuellsten wissenschaftlichen Erkenntnisse.“ (Ebd.) In den Anteilen der Schulpraxis selbst wird Studierenden die Möglichkeit geboten, erworbenes Wissen und erworbene Kompetenzen im beruflichen Handlungsfeld Schule unter Anleitung dem jeweiligen Ausbildungsstand entsprechend anzuwenden bzw. umzusetzen. Dabei sollten die Studierenden je nach Studienfächern möglichst alle Schularten kennenlernen, für die sie mit Absolvierung des Studiums eine Berufsberechtigung erwerben (ebd.). Die PPS verteilen sich im Studienverlauf in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen wie folgt:

- Umgang mit professionsspezifischen Herausforderungen des Berufsfelds Schule – Schulpraktikum I
- Erziehung, Leistungsbeurteilung und Schulpraktikum II
- Professionsspezifisches Wissen und Handeln Schulpraktikum IIIa und Schulpraktikum IIIb

Die PPS im Bachelorstudium umfassen 23,5 EC aus den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen und je 5 EC aus den Fachpraktika (ebd.).

Die PPS-Anteile finden sich im Masterstudium mit 5 EC (Forschung im Bereich formaler Bildung und Schwerpunktpraktikum und Vertiefung von aktuellen Fragen der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen im Schul- und Bildungswesen) in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen und mit je 1 EC in den Fachdidaktiken. Dies ergibt mit den EC im Bachelorstudium 33,5 EC insgesamt eine Anzahl von 40,5 EC. (Verbund West, 2019b, S. 10.)

Die unbedingte Korrelation

Es wird deutlich, wie sehr die vorgelegten Curricula versuchen der Grundarchitektur der neuen Pädagog*innenbildung und den gesetzlichen Grundbestimmungen in sehr hohem Maße gerecht zu werden. In den Formulierungen der einzelnen Konzepte zeigt sich dennoch eine gewisse Vielfalt.

Eine detaillierte kriteriengeleitete Analyse war mit diesem Beitrag nicht intendiert. Jedoch sollen die Gemeinsamkeiten der Curricula aller Studien auf Bachelor- und Masterniveau kurz dargelegt werden, insbesondere diejenigen, die die unbedingte Korrelation zwischen Theorie und Praxis vorantreiben und verstärken können.

Prinzipiell sei angemerkt, dass die im Rahmengesetz vorgegebenen ECTS-AP-Anzahl für die Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) zwar eher überschritten werden, aber die Verteilungen auf die Bachelor- und Masterstudien recht unterschiedlich gehandhabt werden. Diese Verteilung ist von Verbund zu Verbund und sogar von Standort zu Standort unterschiedlich. Damit wird allerdings das Wechseln der Studierenden zwischen den Verbänden und Hochschulen innerhalb Österreichs nicht gerade einfacher.

Die Verankerung der PPS als Grundvoraussetzung

Die Integration bzw. Verankerung der PPS mit den bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Anteilen wird in allen Konzepten zumindest versucht. In manchen Curricula gelingt dies besser und bei manchen muss sichtlich erst die Einsicht der Wichtigkeit der Praxis – z.B. bei einigen Vertreter*innen der Fachwissenschaften – wachsen. Es wird aber deutlich, dass die Verzahnung mit den Fachwissenschaften innerhalb der Curricula der allgemeinbildenden Studien noch stärker stattfinden sollte.

In den Konzepten der Curricula für die Primarstufe und die Berufsbildung gelingt eine tatsächliche Verzahnung von schulischer Praxis mit den Fachwissenschaften vielfach besser als in den Konzepten der Curricula für die Sekun-

darstufe der Allgemeinbildung. Am stärksten werden aber die EC-Anteile für die PPS nach wie vor aus den Teilen der Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken genommen.

Hier sollte es zukünftig besser gelingen, dass auch die Kolleg*innen in den Fachwissenschaften erkennen, wie sehr gerade für die angehenden Lehrer*innen das jeweilige Fach mit all seinen inhaltlichen Schwerpunkten, den unmittelbaren Bezug zur Praxis unbedingt und bedingungslos benötigen.

Denn die Korrelation zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissenschafts- und Professionsorientierung ist nicht nur für den Teil der Pädagogisch-Praktischen Studien grundlegend und notwendig, sondern für alle drei Säulen der Lehrer*innenausbildung: Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften.

Das forschende Lernen als Habitus aller Beteiligter

Dem Charakter des forschenden Lernens kommt in allen PPS-Konzepten eine große Bedeutung zu.

Es wird deutlich, wie sehr das Bemühen vorhanden ist, die Wissenschaftsorientierung auch innerhalb der PPS eng mit der Profession und ihren konkreten schulischen sowie außerschulischen Berufsfeldern zu verknüpfen. Es zeigt sich ebenfalls das große Bestreben, aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse parallel zur Schulpraxis in diversen Begleitveranstaltungen an der Hochschule bzw. Universität unmittelbar in Analysen und Reflexionen einzubringen und damit den Theoriebezug der praktischen Anteile des Studiums wissenschaftsorientiert zu fundieren und belegen zu lernen.

Besonders evaluationsgestützte Reflexionen finden auch hier Eingang und werden gleichzeitig als besonderer Bezugspunkt für das eigene Reflektieren und Analysieren angesehen. Gerade dadurch soll eine wachsende Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der zukünftigen Lehrpersonen und so laut vieler dieser Konzepte eine selbstreflektierende und ressourcenorientierte Integrationsarbeit möglich werden.

Auf diese Weise ist schließlich erst eine ganz konkrete Implementierung der pädagogisch-praktischen Erfahrungen der Studierenden in die von ihnen selbst gewählten Masterthesen möglich.

Die mentorielle Praxisbegleitung an den Schulen

In der Durchsicht und Analyse der einzelnen PPS-Konzepte wird weiters deutlich, dass eine besondere Gewichtung auf eine fachlich gut ausgebildete persönliche mentorielle Begleitung wertgelegt wird. Hier scheint zwar die Betreuung in den Konzepten für die Primarstufe und die Berufsbildung an den Pädagogischen Hochschulen derzeit noch intensiver zu sein als in den Konzepten der Allgemeinbildenden Lehramtsstudien an den Universitäten bzw. den Verbundcurricula, das scheint aber auch der größeren Anzahl an Studierenden in den allgemeinbildenden Studien geschuldet zu sein.

Es sind insbesondere die Mentor*innen, die einen unmittelbaren Schüler*innenkontakt erst ermöglichen und als die Professionist*innen innerhalb der Praktika fungieren. Sie eröffnen den Studierenden die diversen und heterogenen Berufsfelder, um in unterschiedlichen Schultypen und mit vielfältigen Altersgruppen usw. arbeiten zu können. Besonders diese Begleitung ist für die Entwicklung eines forschenden Habitus in der Praxis als Lehrer*innen wesentlich. Studierende müssen – durch Mentor*innen begleitet – erproben und experimentieren, Fehler machen dürfen, darüber reflektieren, analysieren, schlussfolgern und neue Erkenntnisse und Handlungsoptionen immer wieder vertiefen können. Auch der gesamte Bereich projektorientierten Arbeitens sollte hier laut mancher Konzepte einen konkreten Ort der Erprobung für Studierende finden.

Schulen als Orte der Professionsausübung der Lehrer*innen werden auf diese Weise gleichzeitig zu Orten des Praxis-Kompetenzerwerbs für die Studierenden. Die Praxis- und Partnerschulen sind als „community of practice“ daher die zentralen Stellen der PPS. Sie sind im Zusammenspiel mit den Hochschulen bzw. Universitäten sogenannte „Forschungswerkstätten“, in denen Lehrer*innen, Hochschullehrende und Studierende mittels bildungswissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen konkrete Wissenschaftsorientierung und den Theoriebezug in die Praxis einbringen und aus den eigenen reflektierten und analysierten Praxiserfahrungen neue Theorienbildungen vornehmen lernen.

An dieser Stelle ist daher besonders die Bedeutung der Praxisschulen als Laborschulen – die in den PHn integriert sind und zunehmend auch als solche verstanden werden – und die zahlreichen Partnerschulen hervorzuheben, die in enger Kooperation mit den jeweiligen Bildungsdirektionen zusammenarbeiten.

Die Coachingbegleitung an den Hochschulen bzw. Universitäten

In einer Vielzahl der PPS-Konzepte wird an unterschiedlichsten Stellen auf die Bedeutung des Coachings für den Kompetenzerwerb im Bereich der je eigenen Persönlichkeit einer zukünftigen Lehrkraft hingewiesen. Coaching-Konzepte als Begleitinstrument unterstützen die Weiterentwicklung personbezogener wie auch fachlicher Kompetenzen. Es gilt in einem Prozess des reflektierenden Begründens und Argumentierens, das Beobachten, Planen, Durchführen, Evaluieren im Fokus zu haben und immer wieder zu vertiefen. Dieser Prozess ist als ein wesentlicher Weg zur Professionalisierung anzuerkennen und in den eigenen Kompetenzen zu verankern.

In einigen der beschriebenen Konzepte wird die Begleitung durch Möglichkeiten von Lerngemeinschaften, Peer-, Feedback- und Tandemgruppen erweitert – ganz im Sinne von Co-Planning und Co-Teaching.

Das Praxisportfolio als Begleitinstrument

Eines der sichtlich sehr bedeutsamen Begleitinstrumente scheint in vielen Konzepten der PPS das sogenannte (Praxis-)Portfolio zu sein. In einigen Konzepten wird dieses als besonders bedeutsam im Prozess der Professionalisierung gesehen. Dabei geht es um das persönliche Verschriften und Belegen eigener Entwicklungsschritte innerhalb des individuellen Kompetenzerwerbs. In bestimmten zeitlichen Abständen stattfindende Entwicklungsgespräche stellen hier ein Element dieser Arbeit mit dem eigenen Portfolio dar. Besonders im Hinblick auf die unterschiedlichsten Praktika (z.B. Orientierungspraktikum, Fach- und Spezialisierungspraktika und pädagogische Praktika in schulischen und außerschulischen Berufsfeldern usw.), die verteilt auf beide Studienpakete des Bachelors und des Masters stattfinden, soll das Portfolio gleichsam das begleitende und verbindende Medium sein. Es geht insbesondere um eine steigende Ermöglichung der Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit in der individuellen Reflexion des eigenen Theorie- und Praxisbezugs. In diesem Zusammenhang wird als ein weiteres Instrument der Orientierung für die praktischen Teile des gesamten Studiums ein sogenannter „Praxispass“, der die Anforderungen an die PPS widerspiegelt, angeführt.

Das Praxisportfolio bietet aber auch die Chance so manche wesentlichen Herausforderungen des Lehrer*innen-Seins, die den Querschnittskompetenzen zugeordnet werden, wie z.B. Inklusion, Partizipation, Interdisziplinarität u.v.m. zu reflektieren.

Ein Praxis-Portfolio kann somit in ganz besonderer Weise das festgeschriebene Prozessergebnis einer Synthese zwischen Theorie und Praxis bzw. zwischen Wissen und Können darstellen.

Ein Kompetenzmodell als fundierten Theoriebezug

An dieser Stelle gilt es auch hinzuweisen, dass manche Konzepte sich auf echte Kompetenzmodelle stützen oder zumindest einen fundierten Theoriebezug haben. Diese Modelle und ein fundierter Theoriebezug sind besonders und fast ausschließlich in den Curricula der Primarstufen an der PHn auffindbar.

Gerade auch in den Curricula mit diesen Konzepten der PHn wurden ebenfalls zeitgemäße Lehr-Lernformate und didaktische Umsetzungsstrategien für den intendierten Kompetenzerwerb eingearbeitet. In den Curricula der Allgemeinbildenden Lehramtsstudien an den Universitäten bzw. den Verbundcurricula ist dies kaum bis gar nicht auffindbar.

Die Profession als wesentlicher Bestandteil

Keine ernstzunehmende und qualitativ hochwertige Ausbildung von Lehrer*innen kann ohne den Bestandteil der Profession als einen zu integrierenden Teil bestehen.

Die in diesem Beitrag kurz dargelegten Konzepte der PPS aller derzeit in Österreich in Kraft gesetzten Curricula zeigen in ihren Darstellungen, dass die Professionsorientierung als Qualifikationsziel allgemein und einige Aspekte der Professionsorientierung an unterschiedlichsten Stellen ihrer Konzepte Berücksichtigung finden.

Besonders in diesem Zusammenhang ist die Korrelation zwischen Professionsorientierung und Wissenschaftlichkeit das maßgebliche Qualitätsmerkmal eines professionsorientierten Praxiskonzepts. „Korrelation meint hier als Begriff, dass diese zwei Anliegen als andersartig aber gleichwertig angesehen werden und ein ineinander eng verschränktes Beziehungsgefüge bzw. Verhältnis aufweisen.“ (Schnider, 2017, S. 51)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass zumindest die verschrifteten PPS-Konzepte von so einer grundlegenden Korrelation zwischen Theorie- und Praxisbezug bestimmt sind. Sie machen deutlich, wie sehr die Professionsorientierung nicht ohne eine starke Wissenschaftsorientierung bestehen bzw. überleben kann. Sie zeigen auch auf, wie sehr sich neue Theorienbildungen innerhalb der Wissenschaften erst durch wissenschaftlich-methodische

Reflexion und Analyse des eigenen praktischen Tuns innerhalb ganz konkreter professioneller Umfelder stattfinden und (weiter)entwickeln können. Deutlich wird beim Blick in die Curricula mit ihren jeweiligen PPS-Konzepten auch, dass ein forschender Habitus sowohl für die bereits als Mentor*innen im Beruf stehenden Lehrer*innen als auch für die Studierenden als die zukünftigen Lehrer*innen in ihrem alltäglichen Unterrichten und pädagogischen Wirken „unbedingt und bedingungslos“ bedeutend und grundlegend für ihre Profession als Lehrer*innen ist. Diese unbedingte Grundhaltung ist es, welche von allen immer als Wesenselement als quasi „Habitus“ der „PädagogInnenbildung Neu“ in Österreich angesehen wurde.

Literatur

- Cluster Mitte, Zentrum für Pädagogisch Praktische Studien (2019). *Schulpraxis im Überblick*. verfügbar unter <https://www.uni-salzburg.at/index.php?id=207573> (25.09.2019)
- Derrida, J. (2015). *Die unbedingte Universität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Entwicklungsverbund Süd-Ost, Pädagogische Hochschule Steiermark, Pädagogische Hochschule Burgenland, Pädagogische Hochschule Kärnten, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz (2015). *Masterstudium Lehramt im Bereich der Primarstufe*. Verfügbar unter https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/curricula/primarstufe/09072015_Curriculum_Primar_MA60.pdf (25.09.2019)
- Entwicklungsverbund Süd-Ost, Pädagogische Hochschule Steiermark, Pädagogische Hochschule Burgenland, Pädagogische Hochschule Kärnten (2016). *Masterstudium Fachbereich Duale Ausbildung Inklusive Pädagogik – Integrative Berufsausbildung*
- Entwicklungsverbund Süd-Ost (2019a). *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung*. Verfügbar unter http://www.lehramt-so.at/wp-content/uploads/2019/07/BA_LA_SekAB_19W.pdf (25.09.2019)
- Entwicklungsverbund Süd-Ost (2019b). *Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung*. Verfügbar unter http://www.lehramt-so.at/wp-content/uploads/2019/07/MA_LA_SekAB_19W.pdf (25.09.2019)
- Entwicklungsverbund Süd-Ost, Pädagogische Hochschule Steiermark, Pädagogische Hochschule Burgenland, Pädagogische Hochschule Kärnten (2019a). *Bachelorstudium Lehramt Primarstufe*. Verfügbar unter https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/studienabteilung/curricula/Primarstufe/Curriculum_Bachelor_Primar_PHK_Juni2019.pdf (25.09.2019)
- Entwicklungsverbund Süd-Ost, Pädagogische Hochschule Steiermark, Pädagogische Hochschule Burgenland, Pädagogische Hochschule Kärnten (2019b). *Bachelorstudium Berufsbildung Fachbereiche Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe*. Verfügbar unter <https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/stu->

- dienabteilung/curricula/Berufspaedagogik/SEK_BB_Bachelorstudium_DATG_062019.pdf (25.09.2019)
- ExpertInnengruppe (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe*. Endbericht. Wien
- Hascher, T. (2019). *Die Gestaltung forschungsbasierter Studien – eine Herausforderung für die neue Pädagog*innenbildung*. In M.-L. Braunsteiner & C. Spiel, PädagogInnenbildung: Festschrift für Andreas Schnider. S. 33–39. Heiligenkreuz: Be&Be
- Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik (2019). *Bachelorstudium Agrarpädagogik*. Verfügbar unter https://www.agrarumweltpaedagogik.ac.at/cms/upload/Dan/i/Curricula/2019-05-14_AP240_Bachelorstudium_Agrarpadagogik_ab_2017-18_QSRok.pdf (25.09.2019)
- Heidegger, M. (1952). *Was heißt Denken?* Stuttgart: Reclam
- Jonak & Münster (2006). *Die Pädagogische Hochschule. Hochschulgesetz 2005*. Innsbruck
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein (2018). *Curriculum Bachelor- und Masterstudium für das Lehramt Primarstufe*. Verfügbar unter https://www.kph-es.at/fileadmin/user_upload/Curriculum_Lehramt_Primarstufe_KPH_Edith_Stein_genehmigt_062018.pdf (25.09.2019)
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz (2019). *Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe*
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (2019a). *Curriculum Bachelorstudium als Voraussetzung für ein Masterstudium zur Erlangung des Lehramtes Primarstufe*. Verfügbar unter https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2019_MB_169_Bachelor_Gesamt_19_06_24.pdf (25.09.2019)
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (2019b). *Curriculum Masterstudium*. Verfügbar unter https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2019_MB_170_Master_Gesamt60_19_06_24.pdf (25.09.2019)
- Kulhanek-Wehlend, G. (2019). „*Fern der Theorie – dem Schulleben nah*“ – *der Studienfachbereich Pädagogisch-praktische Studien*. In M.-L. Braunsteiner & C. Spiel, C. (Hrsg.) PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider. S. 322–329. Heiligenkreuz: Be&Be
- Olechowski, R. (2010). *Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen zu Pädagogischen Universitäten?* Verfügbar unter: https://homepage.univie.ac.at/richard.olechowski/manuskripte/Olechowski_Entwicklung%20zu%20Universit%E4ten.pdf (26.8.2019)
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2017). *Masterstudium Sekundarstufe Berufsbildung Inklusive Pädagogik*. Verfügbar unter https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/PHN%C3%96/Mitteilungsblatt/verordnungen/Berufsbildung/PHN%C3%96_MA_Inklusive_Berufsbildung_2017-10-01.pdf (25.09.2019)
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2018a). *Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe – Curriculum im Rahmen der PädagogInnenbildung*. Verfügbar unter

- https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/PHN%C3%96/Mitteilungsblatt/verordnungen/Curricula_Primarstufe/aktuell18/PHNOE_BA_Primarstufe.pdf (25.09.2019)
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2018b). *Masterstudium für das Lehramt Primarstufe – Curriculum*. Verfügbar unter https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/PHN%C3%96/Mitteilungsblatt/verordnungen/Curricula_Primarstufe/aktuell18/PHNOE_Master_Primar_V6.pdf (25.09.2019)
- Pädagogische Hochschule Oberösterreich (2018). *Curriculum Masterstudium*. Verfügbar unter https://ph-ooe.at/fileadmin/old_fileadmin/user_upload/ausbildungsbildungs/Downloads/2019.06.24_Masterstudium_Sek_BB.pdf (25.09.2019)
- Pädagogische Hochschule Oberösterreich (2019). *Curriculum Bachelor- und Masterstudium Primarstufe*. Verfügbar unter https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_P_HOOE/Ausbildung_APS/Curriculum/Letztversion_Curriculum_Primar.pdf (25.09.2019)
- Pädagogische Hochschule Oberösterreich & Pädagogische Hochschule Salzburg (2018). *Curriculum Bachelorstudium Fachbereich Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe*. Verfügbar unter https://ph-ooe.at/fileadmin/old_fileadmin/fileadmin/user_upload/ausbildungsbildungs/Downloads/BAC-Curriculum_PH_O%C3%96_DATG.pdf (25.09.2019)
- Pädagogische Hochschule Salzburg (2019). *Curriculum Bachelor- und Masterstudium Primarstufe*. Verfügbar unter https://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Curr_Primar/Curriculum_Primarstufe_BA_MA60_MA90.pdf (25.09.2019)
- Pädagogische Hochschule Tirol (2018). *Masterstudium Medienpädagogik*. Verfügbar unter <https://www.ph-online.ac.at/pht/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=752919> (25.09.2019)
- Pädagogische Hochschule Vorarlberg & Pädagogische Hochschule Tirol (2015). *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Primarstufe*. Verfügbar unter https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_PRIM/pdfs/Curriculum_Bachelorstudium_Primarstufe.pdf (25.09.2019)
- Pädagogische Hochschule Vorarlberg & Pädagogische Hochschule Tirol (2018). *Curriculum Bachelorstudium Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe*. Verfügbar unter https://ph-tirol.ac.at/sites/pht-web/files/upload_ibp/s_ekbb_bac_da_tg_evwest_final_0_0.pdf (25.09.2019)
- Pädagogische Hochschule Wien & Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2018). *Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung Bachelorstudium Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe*. Verfügbar unter https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/PHN%C3%96/Mitteilungsblatt/verordnungen/Berufsbildung/BAC_DABTG_Curriculum_gen_1_Juli_2018.pdf (25.09.2019)
- Pädagogische Hochschule Wien (2019a). *Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe*. Verfügbar unter https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilun

- gsblatt/Ziff_5/Bachelor-Studium%20Primarstufe_mit_Erweiterungsstudien.pdf (25.09.2019)
- Pädagogische Hochschule Wien (2019b). *Curriculum Masterstudium für das Lehramt Primarstufe*. Verfügbar unter https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curricula%202019/PHW_Mastercurriculum_Primarstufe_Erl_20190603.pdf (25.09.2019)
- Pädagogische Hochschule Wien (2019c). *Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung Masterstudium*
- Private Pädagogische Hochschule Linz (2019). *Curriculum Bachelor- und Masterstudium Primarstufe*
- Schnider, A. (2017). Wesensmerkmale des Entwicklungsprozesses der neuen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich. In *Zeitschrift für Hochschulrecht* 16 (51)
- Schön, Donald A. (1983). „*The Reflective Practitioner*“: *How Professionals Think in Action*. United States of America: Perseus Books Group
- Verbund Nord-Ost (2016). *Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung*. Verfügbar unter https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf (25.09.2019)
- Verbund Nord-Ost (2017). *Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung*. Verfügbar unter https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_MA_Lehramt.pdf (25.09.2019)
- Verbund Nord-Ost/Zentrum für LehrerInnenbildung (o.J.). *Praktikumspass Schulpraxis*. Verfügbar unter: https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_ssc_lehrerinnenbildung/Praktikum/Schulpraxis_Praktikumspass.pdf
- Verbund Nord-Ost/Zentrum für LehrerInnenbildung (2018). *Vorgaben Schulpraxis Bachelorstudium Lehramt. Alle Fächer im Verbund Nord-Ost*. Verfügbar unter: https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_ssc_lehrerinnenbildung/Praktikum/20180724_Vorgaben_Schulpraxis_BA_AlleFaecher.pdf
- Verbund West (2019a). *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe*. Verfügbar unter https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-lehramt-sekundarstufe_stand-01.10.2019.pdf (25.09.2019)
- Verbund West (2019b). *Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe*. Verfügbar unter <https://www.uibk.ac.at/service/c101/mitteilungsblatt/2015-2016/46/mitteil.pdf> (25.09.2019)

Coaching als Beratungsformat

Manfred Fede

Coaching

Coaching steckt als Beratungsformat nach wie vor in der Phase des Populismus fest (Lippmann 2013a, S. 15). Es wird als „Sammelbegriff“ (Böning 2005, S. 22) oder gar als „Container-Begriff“ gehandelt (Geißler 2009, S. 95) und Schreyögg (2012, S. 19) spricht von einer modischen „Worthülse“.

Dieser Umstand lässt Verbindlichkeiten für im Feld Tätige fraglich erscheinen und Abgrenzungslinien bzw. Demarkationen zu anderen Formaten der Beratung verschwimmen (Kühl 2005; Kühl 2008a; Kühl 2008b; Lippmann 2007; Schreyögg 2012). Greif (2008, S. 13) bezeichnet Coaching als „Thema, bei dem die Praxis der wissenschaftlichen Theorieentwicklung weit vorausgeeilt ist“, was ebenso als Indiz für (praktischen) Wildwuchs im Feld gelesen werden kann (vgl. dazu auch Kotte, Hinn, Oellerich & Möller 2016, S. 7). Dennoch – und das ist sowohl aus praktischer wie auch aus theoretischer Perspektive interessant: Coaching trifft wie kaum ein anderes Beratungsformat den Zeitgeist (Fietze 2014, S. 292) und es hat sich am internationalen (Beratungs-)Markt fest verankert (Charan 2009).

Betrachtet man Coaching unter dem Aspekt der Vielgestaltigkeit, dann erscheinen weitere Versuche, das *Theorem Coaching* ganz allgemein wie auch deren spezifische Auslegungen und Anwendungen in der Praxis theoretisch zu fassen bzw. zu konzeptualisieren sinnvoll aber auch (nach wie vor) notwendig zu sein (vgl. dazu Fietze 2014; Greif, Möller & Scholl 2018; Klinkhammer & Frohnen 2016; Möller 2009; Petzold, Hildenbrand & Jüster 2002; Schreyögg 2012).

Ein umfassender Konsens über das, was Coaching im Allgemeinen sei, liegt derzeit ohnehin in weiter Ferne (Greif et al. 2018, S. 8; Wegener 2019, S. 9) und es scheint unangebracht zu sein, von *dem* Coaching zu sprechen (Eberling 2016, S. 289). Fietze (2011) diagnostiziert Coaching demnach ein Identitätsproblem, (hohe) Erwartungen an Coaching und reelle Umsetzung

begegnen einander aktuell nicht in Harmonie (Klinkhammer & Frohnen 2016, S. 187).

Gegenständlicher Beitrag gibt einen Überblick über dieses überaus heterogene Beratungsformat und versucht zugleich den Weg von seinen Ursprüngen im Sport bis hin zu möglichen Anwendungen und Chancen im hochschulischen Bereich nachzuvollziehen. Neben allgemeinen Zielen von Coaching sollen unterschiedliche Ansätze bzw. Zugänge skizziert werden. Darüber hinaus fokussiert der Beitrag die Anwendung von Coaching speziell im Gruppensetting im organisationalen Kontext. Schließlich werden noch die Person des Coachs sowie mögliche Wirkungen von Coaching thematisiert und damit auch Grenzen des Formats diskutiert.

Alte Begrifflichkeiten und neue Praxisfelder

Coaching stammt genuin aus dem Bereich des Sports (zeitlich ungefähr im 19. Jahrhundert angesiedelt), auch wenn der *Urgedanke des Helfens und Unterstützens beim Erreichen von Zielen* bedeutend älter zu sein scheint, wenn auch noch nicht mit *Leistung* konnotiert (Richter 2012, S. 21; Wegener 2019, S. 2). Später wurde der Begriff zunehmend von der Wirtschaft vereinnahmt, insbesondere im Zusammenhang mit Fach- und Führungskräften mit Steuerungsfunktion etablierte (und professionalisierte) er sich schließlich von den USA ausgehend ab den 1970er Jahren als fixer Bestandteil der Beratungslandschaft (Böning 2005; Charan 2009; Wegener 2016; Wegener et al. 2018).

Diese Entwicklung fand im deutschsprachigen Raum etwas verspätet, ab den 1980er/1990er Jahren statt. Zunehmende Etablierung und Professionalisierung bedeutet in diesem Kontext vor allem: Laufende Angebotsdifferenzierung, Zunahme an Berufsverbänden und Zunahme an Forschung (Fietze 2011; Möller 2009; Wegener et al. 2018, S. 15). In jedem Fall ist eine voranschreitende Professionalisierung von Coaching im Gange (Fietze 2011), wenn auch (noch) keine Professionsbildung, die sich u. a. an einem eigenen Berufsgesetz festmachen ließe, wie beispielsweise am Psychotherapiegesetz oder dem Ärztesgesetz (Kühl 2008b, S. 116 & S. 121).

Etablierung und Professionalisierung bedeutet aber auch Differenzierung und Entwerfen eigenständiger Qualitätskriterien. Während einzelne Abgrenzungen von Coaching relativ einfach erscheinen, beispielsweise zur (gesetzlich geregelten) Psychotherapie, zur (in Österreich gewerblich organisierten) Lebens- und Sozialberatung (als Form psychosozialer Beratung), zum Training, das vor allem Anleitung zum Üben ist (vgl. dazu vor allem Richter 2012, S. 31)

oder zur Fach- oder Expertenberatung, die auf der Weitergabe von Information fußt (Fietze 2014), erscheinen andere bedeutend schwieriger zu sein (zu den Abgrenzungsschwierigkeiten gegenüber benachbarten bzw. angrenzenden Beratungsformaten: Abbott 1988).

Gemeint ist hier vor allem die Abgrenzung zwischen den beiden *benachbarten* Beratungsformaten von Supervision und Coaching, wobei andere, ähnlich verwandte Formate, die sich ebenfalls als spezielle Formen reflexiver Prozessberatung einordnen lassen, an dieser Stelle bewusst nicht thematisiert werden (z. B. Organisationentwicklung (OE), Mentoring, Mediation, Moderation u. a.) (Fietze 2014). Eine (wenigstens relative) Unterscheidung von Supervision und Coaching wird anhand ihrer unterschiedlichen Entwicklungsgeschichten sowie differenter Kernaktivitäten möglich (ECVision Glossar für Supervision und Coaching, S. 8). Während Supervision eher auf das operative Arbeiten in Organisationen zielt und dabei eine gewisse Nähe zur Qualitätssicherung bzw. -kontrolle im Rahmen von Arbeits- und Fertigungsprozessen (in Form der *clinical supervision*), zu Mitarbeitern ohne Führungsaufgabe und zum Non-profit-Segment aufweist (insbesondere zur Sozialarbeit, aber auch zur Psychotherapie), liegen die Wurzeln des Coachings eher im Sport (Spitzensport) und im (leitenden) Managementbereich des Profit-Segments (vgl. dazu auch Eberling 2016, S. 283f.; Kühl 2005, S. 11; Richter 2012, S. 21). Eberling (2016, S. 284) sieht im Anschluss an Schreyögg (2003) Supervision daher eher in der Funktion der „Personenentwicklung“ (die Person und ihre Entwicklung steht im Fokus), Coaching demgegenüber eher in der Funktion der „Personalentwicklung“ (die Verbesserung der einzelnen Rollenträger im Stellengefüge wird angestrebt) (vgl. dazu auch Schreyögg 2000, S. 214; Schreyögg 2013, S. 232ff.).

Verbindend wirkt die Fokussierung beider Formate auf den beruflichen Kontext (Fietze 2014; Schneider 2000, S. 18; Schreyögg 2010; Schreyögg 2012, S. 83ff.) wie auch auf das Vorhandensein geistig-seelischer Gesundheit auf Seiten der Supervisanden und Supervisandinnen wie auch auf Seiten der Coachees als Voraussetzung zur Teilnahme (vgl. dazu auch Fillery-Travis & Lane 2006; Schiersmann & Thiel 2009).

Möller (2009, S. 13) stellt fest, dass in der Vergangenheit viel Energie aufgewendet worden sei, um Beratungsformate voneinander zu differenzieren. Im Zuge zunehmender Professionalisierung von Beratung (und ganz besonders im Rahmen von diversen Forschungsvorhaben), scheint sich heute ein Trend hin zum „gemeinsamen Nenner“ abzuzeichnen, die Abgrenzungsbemühungen sind einem gegenseitigen Lernen gewichen (ebd.; vgl. dazu auch Galdynski

2009; Kühl 2005, S. 11f.; M. Möller 2005, S. 5; Richter 2012, S. 21 & S. 31). Im Zuge dieser Neuausrichtung der Disziplin wird sogar die *alte* Unterscheidung von lebensweltlicher und arbeitsweltlicher Beratung, wie sie lange Zeit konstitutiv für Beratungsformate zu sein schien, zunehmend in Frage gestellt (Möller 2009, S. 13f.; vgl. dazu auch Rauen 2003; Schmidt-Lellek & Buer 2011). Kühl (2008b, S. 16 & S. 127ff.) vermutet in den konkreten Beratungsgesprächen „ein weit höheres Maß an Übereinstimmung zwischen Supervision und Coaching“ als man – angesichts der vielfachen Kontroversen und dem höheren Grad an Heterogenität im Bereich des Coachings – annehmen möchte. Supervision und Coaching operieren jedenfalls im Spannungsfeld von Person(en) und Organisation, sie sind demnach Formen personenorientierter (bzw. personenzentrierter) Beratung – auch das ein verbindendes Element auf höherer Abstraktionsebene (kritisch dazu: Greif et al. 2018, S. 2). Kühl (2008b, S. 15) spricht von einem „generischen Oberbegriff“. Dabei richtet sich personenorientierte Beratung nicht an die Organisation als Ganzes, sondern an die Personen, die in Organisationen tätig sind (Eberling 2016, S. 283ff; Kühl 2008b, S. 13ff; Schiersmann & Thiel 2009; Wegener 2019, S. 3).

Als Beratungsformat mit stärkerer Zielfokussierung und weniger emotionaler Tiefe im Vergleich zu Psychotherapie (aber u. U. auch im Vergleich zu Supervision; Schreyögg 2013, S. 232f.) kann Coaching – und das markiert so etwas wie ein Kernverständnis bei aller Differenz – als kollaborativer Prozess verstanden werden, bei dem der Coach seinen Coachee begleitet und dabei unterstützt, sich zu entwickeln (beruflich wie persönlich), ein Mehr an Selbstreflexion und Wohlbefinden zu erlangen und seine Performanz (berufliche Leistungsfähigkeit) zu verbessern (in diesem Kontext vor allem Grant 2009). Wird damit Coaching zur Antwort auf neue Herausforderungen, die das Individuum betreffen bzw. zur individuellen Antwort auf (aktuelle) gesellschaftliche Entwicklungen (Wegener, Deplazes, Hasenbein, Künzli, Uebelhart & Ryter 2016)?

Der Weg des Beratungsformats Coaching in den Bildungsbereich

Coaching kann als individuelle Antwort auf (aktuelle) gesellschaftliche Entwicklungen verstanden werden und es spricht einiges für diese Sichtweise. Individuen sehen sich in der heutigen (Arbeits-/Berufs-)Welt einer Fülle an Komplexität und raschen Veränderungsprozessen gegenüber, die auf unterschiedlichen Ebenen verlaufen (ECVision Glossar für Supervision und Coaching, S. 7; Möller 2009; Schiersmann & Thiel 2009, S. 92f.). Prozesse und

Abläufe werden zunehmend unübersichtlich, Individuen stehen in allen Lebensbereichen vor diversen Herausforderungen. Die Fähigkeit, unter diesen Bedingungen, klare Entscheidungen in Echtzeit treffen zu können, gewinnt vor diesem Hintergrund zunehmend an Bedeutung. (vgl. dazu auch Kühl 2008b; Pongratz 2004). Dazu kommen die Forderung nach erfolgreicher und rascher Selbststeuerung oder Selbstorganisation bzw. Selbstoptimierung (Wegener et al. 2016, S. 14) – nicht zuletzt in der Diktion wie dem Diktum des *lifelong learning* – sowie der neue Stellenwert kommunikativer Prozesse und Fähigkeiten in diesem Zusammenhang (Fietze 2014, S. 287f.). Generell kann ein Bedeutungszuwachs extrafunktionaler Kompetenzen in beruflichen wie privaten Belangen verzeichnet werden, was auch den Beruf des Lehrers/der Lehrerin betrifft (ebd.).

Das führt dazu, dass sich Coaching laufend neue Praxisfelder für dessen Anwendung sucht, so auch im Bereich *Bildung*, wo sich Coaching wie auch Supervision aktuell einer gewissen Konjunktur erfreuen (vgl. dazu auch Schreyögg 2015, S. 119; Wegener 2016, S. 15f.). Bereits im Jahr 2005 wies Kühl (2005, S. 13) darauf hin, dass sich Coaching in absehbarer Zeit auch auf andere Organisationstypen als profitorientierte Unternehmen ausweiten wird, dazu gehören u. a. auch Hochschulen. Fietze (2014) spricht in diesem Zusammenhang von einer wachsenden Akzeptanz von Coaching und einem vielfältigen Einsatz des Formats in ganz unterschiedlichen Bereichen.

Die Erschließung des *Praxisfelds Hochschule* durch Coaching (siehe den Beitrag von Potzmann & Roszner in diesem Band) scheint dabei nachvollziehbar zu verlaufen. Kühl (2005, S. 10) sieht den Bedarf an personenorientierter Beratung im Steigen, gerade in Bereichen, wo „der Erfolg der Leistungserbringung von der Mitwirkung des Leistungsempfängers abhängt“. Ausdifferenzierte Professionen, zu denen – mit Abstrichen – auch Lehrkräfte gehören, unterliegen den (Professions-)Merkmalen „hohe Komplexität“ und „kritische Relevanz“ (Kühl 2008b, S. 119): Personen, die diesen Merkmalen im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit unterliegen, sind häufig zu „raschem Entscheiden“ gezwungen, unabhängig, ob das vorhandene Wissen ausreichend Sicherheit für dieses Handeln liefert (ebd.). Kritische Relevanz impliziert die Möglichkeit des Fehlgehens bzw. des Versagens. Die zentrale Frage, die sich aus diesen Überlegungen ergibt, lautet: Wie kann Coaching hier beim Vorbereiten auf solche Situationen unterstützen?

Ziele von Coaching

Die etymologischen Wurzeln des Begriffs »Coaching« liegen wohl im Ungarischen. Zunächst bedeutete er »Kutsche«, dann wurde er zunehmend mit »Kutscher« gleichgesetzt (Richter 2012, S. 21; Wegener 2019, S. 2). Coaching bekam die Bedeutung, jemanden zu befördern, ihn oder sie beim Erreichen von (beruflichen Zielen) zu unterstützen – es wurde – je nach Verständnis und sprachlicher Fassung – »Anleitung zur Selbsthilfe« (Rauen 2003; Richter 2012, S. 22) oder ein »prozessuales Schaffen von Bedingungen« bzw. von »Möglichkeiten für systeminterne Prozesse« (Haken & Schiepek 2006, zitiert nach Schiersmann & Thiel 2009, S. 84).

In Organisationen fand immer schon personenbezogene Beratung statt, wenn auch in informeller Form (Kühl 2005, S. 9). Neu ist die Exklusivität der Rolle bzw. das bewusste und intendierte Einnehmen der Rolle des Beraters/der Beraterin bzw. der Rolle des Ratsuchenden/der Ratsuchenden (ebd.). Das kann mitunter zu Verwirrung und Rollenkonfusionen bei allen Beteiligten führen (Potzmann & Roszner 2017).

Die Zieldefinitionen von Coaching präsentieren sich ähnlich vielgestaltig wie der Begriff an sich. Schreyögg (2012, S. 66) definiert als großes, übergeordnetes Ziel von Coaching die »maximale Selbstgestaltung im Berufsleben«. Dem geht – ähnlich wie in der Psychotherapie – ein Vorgang des Verstehens über die Ursachen von Problemen, Kummer und Leid im Beruf voraus. Erst auf dieser Basis können Veränderungen eingeleitet werden (ebd., S. 87). In jedem Fall zielt Coaching auf Handlungsorientierung auf Basis von (Selbst-)Reflexionsprozessen (Möller 2009, S. 9). Nach Eberling (2016, S. 290) kann unter Coaching »eine personenorientierte Förderung von Menschen in ihrer professionellen Rolle in ihrem konkreten Arbeitskontext« verstanden werden, das zielorientiert wie prozessbegleitend verfährt (vgl. dazu auch M. Möller 2005, S. 5; Schreyögg 2000, S. 217ff.). Coaching bleibt demnach (eher) auf das Berufliche zentriert und damit eine anti-ganzheitliche Form von Beratung (Kühl 2005, S. 9). Greif (2008, S. 69) versteht Coaching als eine »intensive und systematische Förderung ergebnisorientierter Reflexionen und Selbstreflexionen sowie Beratung von Personen oder Gruppen zur Verbesserung der Erreichung selbstkongruenter Ziele oder zur bewussten Selbstveränderung und Selbstentwicklung«. Die Interaktion zwischen Coach und Coachee zeichnet sich durch die Fokussierung auf die Anliegen der Coachees aus (vgl. dazu Ebner 2016, S. 201). Eine Veränderung beim Coachee ganz allgemein wird angestrebt, aus-

gehend von einer Handlungszentrierung und einem Veränderungsoptimismus (ebd., S. 202).

Fragen nach den Zielen von Coaching – und das zeigt sich in der Vielgestaltigkeit der Definitionen – sind letztlich auch immer Fragen nach den Zielen von Bildung – es berührt *Fragen nach dem Normativen*, also dem, was am Ende sein soll (Ruhloff 1979). Coaching ist aber auf jeden Fall ein Format, das auf (individuelles) Lernen zielt. Es ist eine Form des personenbezogenen Lernens, das über reine Wissensvermittlung hinausgeht und letztlich auf Veränderungen im Verhalten oder auf das Entwickeln von Verhaltensmöglichkeiten fokussiert (u. a. Grant & Stober 2006, S. 2; Krattenmacher 2014; Richter 2012, S. 21; Schneider 2000, S. 11; Thornton 2016, S. 21; Wegener 2019, S. 15; Whitmore 1992, S. 10).¹ Wunderer (2009) verweist zudem auf den Aspekt des sozialen Lernens, den Coaching als zeitlich befristete persönliche Begleitung von Coachees, ebenfalls enthält. Grundlage dieses Lernens ist die Orientierung an Rückmeldung (Feedback) und die Beziehung zwischen Coach und Coachee (beispielhaft Combe 2006, S. 43; Kluge & Hagemann 2018, 335ff; Hattie & Timperley 2007).

Coaching und die in seinem Gefolge auftretenden Begriffe Professionalisierung (als Prozess) bzw. Professionalität (als Zieldimension) werden unter dieser Perspektive zur (attraktiven) Antwort auf (aktuelle) gesellschaftliche Entwicklungen (Wegener et al. 2016) – und das auch bezogen auf den hochschulischen Bereich im Allgemeinen wie auch bezogen auf die Professionalisierung von Lehrkräften im Besonderen. Begriffe wie „Wissensgesellschaft“, „lebenslanges Lernen“ oder „Kompetenzerwerb“ als Termini innerhalb der Debatten rund um die „Zukunft von Bildung und Beruflichkeit“ (Fietze 2014, S. 290) erscheinen in diesem Licht überaus anschlussfähig zu sein für ein *neues* Verständnis von Lernen, das im Zuge der Etablierung von Coaching ebenfalls Einzug in den Bildungsbereich hält.

Coaching als Beratungsformat kann dazu beitragen, auf individueller Ebene Entlastung zu schaffen und Komplexität zu reduzieren durch gesteigerte (Selbst-)Reflexion und Orientierung an bereits vorhandenen Ressourcen (Wegener et al. 2018, S. 15) sowie an phasenorientierten Prozessmodellen, die da-

¹ Anm.: Bereits in der Terminologie der Sprache wird ersichtlich, dass Coaching nicht eindeutig einer Wissenschaftsdisziplin zugeordnet werden kann. Die Bezugnahme auf unterschiedliche Forschungsdisziplinen und deren spezifische Traditionen erschwert eine Vereinheitlichung in der Konzeptualisierung. Der Autor ist darum bemüht, dennoch eine sprachliche Einheitlichkeit und Nachvollziehbarkeit sicherzustellen, die es der Leserschaft ermöglicht, die zentralen Gedanken nachzuvollziehen.

bei helfen können, Lösungen herauszubilden und Erfolgsaussichten zu steigern (Schiersmann & Thiel 2009, S. 94). So kann Supervision – und in ihrem Gefolge wohl auch Coaching – als „Hauptinstrument der Intuitionsschulung“ angesehen werden (Schneider 2000, S. 20ff.). Das ist umso wichtiger, wenn (wichtige) Entscheidungen oftmals in Echtzeit getroffen werden müssen, ohne, dass vorab ausgemacht wäre, was richtig und was falsch sei und unklar bleibt, ob das vorhandene Wissen ausreichend Sicherheit für dieses Handeln liefert (Combe 2006, S. 38; Fietze 2014; Kühl 2008b, S. 119)². Auf organisationaler Ebene zeitigt diese Entwicklung ebenfalls eine attraktive Perspektive: Aus Sicht einer (staatlichen) Hochschule mit dem Auftrag kompetente wie professionelle Lehrkräfte heranzubilden, kann Coaching in seiner genuinen Funktion der „Personalentwicklung“ (Eberling 2016/Schreyögg 2000, 2003 & 2013) zu einer „Verbesserung der Rollenträger im Stellengefüge“ beitragen. In der Diktion Kühls (2008b, S. 122) geht es demnach um die „Optimierung des Rollenverhaltens einer Person“.

Person und Kompetenzen des Coachs

Im Moment fehlen Nachweise über die Wirksamkeit von spezifischen Kompetenzen des Coachs (Ebner 2016, S. 204). Diskutiert werden Alter und Lebenserfahrung, Interesse, Wertschätzung, Zurückhaltung, Bindungsfähigkeit oder der Interaktionsstil (ebd.). In jedem Fall dürfte der Coach als „ganzer Mensch“ in seiner „professionellen Präsenz“ (Richter 2012, S. 23) gefordert sein, wenn er oder sie sich in Interaktion mit seinen bzw. ihren Coachees be gibt. Angelehnt an diesen Gedanken wird die Person des Coachs synonym zu seiner wichtigsten Intervention (ebd.). Fragen der persönlichen Haltung, der subjektiven Theorien, aber auch der Ethik, der theoretischen Verortung und der eigenen Reflexionsfähigkeit und Ambiguitätstoleranz dürften dabei eine

² Anm.: Gerade in Situationen, die ergebnisoffen und komplex sind, können Intuition und die Fähigkeit Entscheidungen treffen zu können von großer Bedeutung für Lehrkräfte sein. Anschluss findet dieser Ansatz in diversen pädagogischen Konzepten, beispielsweise im Konzept des pädagogischen Takts. Van Manen (1995, S. 63) definiert pädagogischen Takt folgendermaßen: „Takt ist eine Form des Wissens, die ihrem Wesen nach normativ, persönlich, unmittelbar und intuitiv ist“. Interessant in diesem Kontext wird auch der aus den USA kommende Ansatz, den Lehrberuf künftig als „clinical practice profession“ zu etablieren, ähnlich der Medizin oder der Psychologie (AACTE 2010). Damit in Zusammenhang steht die Forderung nach mehr Praxiselementen in der Ausbildung wie auch geeigneten „neuen“ Formen des Lernens und professionellen Begleitens dieser Praxislernphasen (vgl. dazu auch Hattie & Timperley 2007; Timperley 2011).

Rolle spielen (vgl. dazu auch ECVision Kompetenzprofil für Supervision und Coaching, S. 9ff.).

„Der Coach ist ein Begleiter seines Coachees. Er wirkt unterstützend, klärend, konfrontierend, manchmal auch lehrend, wenn es gilt, eine Wissenslücke zu füllen. Der Coach ist seinem Coachee ein menschliches und professionelles Gegenüber. In seiner Haltung verbinden sich Identität, Beziehungsfähigkeit, Rollenklarheit und Kompetenz.“ (Richter 2012, S. 23)

Nach Richter (2012, S. 24) und Rauen (2018) sind folgende Kompetenzen für einen Coach von Vorteil:

- Selbstkompetenz bzw. Persönlichkeit
- Beziehungskompetenz bzw. Sozial-kommunikative Kompetenz
- Methodenkompetenz
- Begründungskompetenz

Laut Rauen wäre die Methodenkompetenz – neben der Sachkompetenz – ein Teil der umfassenderen Fachkompetenz. Daneben besteht noch die aus der Supervision kommende Feld- und Funktionskompetenz, die die Rolle des Coachs und Bedingungen des Handelns miteinbeziehen (Rauen 2018). Alle Kompetenzen gemeinsam aktualisieren sich „im Hier und Jetzt der Szene“, sie sind durch die Präsenz des Coachs stets spontan abrufbar (Richter 2012, S. 24), dabei aber auch immer kontextabhängig (Rauen 2018). Virulent und zugleich nicht abschließend zu klären bleibt die Frage nach der Felderfahrung von Coaches. Grant und Stober (2006, S. 2) meinen, dass Felderfahrung keine zwingende Voraussetzung für das Gelingen eines Coachingprozesses ist. Dem ist entgegenzuhalten, dass Lehrpersonen sich laut Kühl (2005, S. 11) nur ungerne durch externe Spezialisten beraten lassen. „Die personenorientierte Beratung wird – wenn überhaupt durch Mitglieder der eigenen Profession akzeptiert“ (ebd.).

Das Mehr an Erfahrung spielt hierbei eine bedeutende Rolle. Schneider beispielsweise (2000, S. 31) spricht sich ebenfalls für Felderfahrung aus. Ein Lernen durch Leitbildspiegelung bzw. Leitbildfunktion sei demnach nur möglich, wenn der Coach bereits über spezifische Erfahrung im Feld verfügt. Nach Kühl (2008b, S. 135ff.) kann das umso wichtiger sein, wenn man bedenkt, dass Coaches als Nichtprofessionisten ohnehin nicht auf den „Inszenierungsvorteil“ von bereits etablierten Professionisten und die damit in Verbindung stehenden Kompetenzvermutungen setzen könnten.

Der Coachingprozess

Coaching lebt vom Prozess (Schneider 2000, S. 16f.), die Personenorientierung legt dabei geteilte Verantwortlichkeiten fest, auch wenn ein Beratungsprozess letzten Endes nur doch wieder so gut sein kann, wie ihn der Coach sein lässt (Richter 2012, S. 23). Ein Gelingen wird ganz wesentlich vom Beziehungsgefüge abhängen, das der Coach etabliert – oder auch nicht (Grawe, Donati & Bernauer 1994; vgl. dazu auch den Hinweis auf den metaanalytischen Nachweis bei Kotte et al. 2016, S. 20; Lippmann 2013a, S. 51). In Anlehnung an Richter (2012, S. 27) lässt sich der Ablauf eines Coachings folgendermaßen skizzieren:

- Vorphase: Erster Kontakt und möglicherweise Vorgespräche.
- Kontrakt- oder Vereinbarungsphase: Klärung von Coachingauftrag und Zielen.
- Einlassungsphase: Aufbau einer tragfähigen Arbeitsbeziehung und Schaffen einer vertrauensvollen Atmosphäre.
- Experimental- und Arbeitsphase: Ausprobieren von unterschiedlichen Lösungsansätzen.
- Integrationsphase: Abgleich und In-Beziehung-Setzen von neuen Lernerfahrungen und Erkenntnissen zu bereits vorhandenen Mustern des Wahrnehmens, Denkens, Empfindens, Fühlens, Wollens und Handelns.
- Phase der Neuorientierung und des Praxistransfers: Einüben gewonnener Erkenntnis- und Lernerfahrungen; Praxistransfer.
- Abschluss- und Evaluationsphase: Auswertung, Überprüfen der Zielerreichung, Abschluss, Verabschiedung.

Dabei kommt die *geteilte Verantwortung* für den Coachingprozess (Richter 2012, S. 28; Schiersmann & Thiel 2009) folgendermaßen zum Tragen. Der Coach ist vor allem verantwortlich für:

- Gestaltung der Struktur des Prozesses
- Gestaltung des Settings
- Gestaltung der Methoden

Der Coachee dagegen ist verantwortlich für:

- Ziele
- Themen
- Probleme
- Motivation

- Risikobereitschaft
- Intensität und Tiefe

Ohne ein Wahrnehmen der geteilten Verantwortung durch alle Parteien, die am Beratungsprozess partizipieren, kann es zu keinem gelingenden Beratungs- und Lernprozess kommen. Lernen sowie die Motivation zu Veränderung setzen ein Gefühl von Sicherheit und Vertrauen voraus, für das zu Beginn eines Coachings vor allem der Coach verantwortlich ist (vgl. dazu auch Schiersmann & Thiel 2009, S. 85). Dagegen brauchen Coachees konkrete Ziele, an denen sie arbeiten möchten, sonst verläuft Coaching in der Regel ziellos und neigt dazu ineffektiv zu werden (Frage des Auftrags an den Coach). Störend oder gar hinderlich kann sich das beispielsweise in Settings auswirken, die durch eine verpflichtende Teilnahme gekennzeichnet sind, da sich hier Coachees dazu gedrängt fühlen könnten, einen Auftrag zu formulieren, den sie ohne das spezifische Setting gar nicht gehabt hätten³. Auch kann eine anstehende Beurteilung des Coachingprozesses durch den Coach zu Verunsicherung und Mislingen des Prozesses beitragen (Krächter 2018, S. 129).

Settings – Schwerpunkt Gruppe

Nach Kühl (2005, S. 14) habe die Popularität von Coaching dazu geführt, dass es zu einer Expansion des Coaching-Konzepts vom Einzelsetting (Zweipersonensetting) hin zur Anwendung in anderen Formen gekommen ist (vgl. dazu auch Lippmann 2013b, S. 88). Neu ist in diesem Sinn, dass der Coach nunmehr auch Gruppen, Teams oder ganze Organisationen berät. Ein möglicher Ansatzpunkt für diese Entwicklung könnte der Kostendruck sein, dem Unternehmen und Organisationen gleichermaßen ausgesetzt sind (Lippmann 2013a, S. 26). Das Besondere bei dieser Form des Coachings ist, dass es sich um eine personenbezogene Dienstleistung handelt, die aber im Rahmen einer Organisation erbracht wird, die zumeist auch die Kosten für die Beratungsleistung übernimmt (ebd., S. 26f.). Hierbei spielt das Gruppensetting im hochschulischen Bereich unter dem Aspekt der Sicherung von Ökonomie eine bedeutende Rolle (vgl. dazu auch Ebner 2016, S. 205; Richter 2012, S. 26; Thornton 2016, S. 20). Generell kann das Coaching in Gruppen dann als sinn- und wirkungsvoll angesehen werden, wenn es dem Coach gelingt,

³ Anm.: Die empirische Forschungslage zu diesem Punkt ist noch sehr vage. Künzli (2009, S. 10) verweist auf eine Studie von Brauer (2004) zu verordneten Coachings. Es konnte demnach keine Korrelation zwischen Freiwilligkeit und Zielerreichung gefunden werden.

den Gruppenprozess zugunsten des Lernprozesses zu nutzen (Fabian & Berka 2000, S. 253). Konkret bedeutet das, die Erfahrungshorizonte der Teilnehmenden an der Gruppe aktiv in den Coachingprozess miteinzubeziehen, beispielsweise durch multiples, mehrperspektivisches Feedback (vgl. ebd., S. 259). Thornton (2016, S. 35) spricht sich dafür aus, dass man in Gruppen besonders gut lernt – in Bezug auf zwischenmenschliche Fähigkeiten sogar besser als im Einzelsetting.

Im Rahmen von Praxislernphasen in der Ausbildung von Lehrkräften verfügen alle Teilnehmenden demnach über einen spezifischen Erfahrungshorizont, aus dem sich so etwas wie ein gemeinsames Thema gewinnen lässt. Dieses Thema in all seinen Akzentuierungen kann dann beispielsweise in Form von gemeinsamen Fallanalyse bearbeitet werden, was Anschluss an einem weiteren „Trend“ in der Ausbildung von Lehrkräften nimmt (ebd.; Combe 2006; Combe & Kolbe 2004). Die Voraussetzungen für ein aktives und produktives gemeinsames Lernen sind auf diese Weise jedenfalls gegeben.

Das Lernen im Gruppensetting hat – ausgehend von der Psychotherapieforschung – Vor- und Nachteile für die Teilnehmenden, von denen hier auszugswise einige vorgestellt werden sollen (in Auseinandersetzung mit Ebner 2016, S. 205; Lippmann 2013b, S. 89ff.; Thornton 2016, S. 20f.). Demnach hat ein Gruppensetting u. a. folgende Vorteile:

- **Multiples Feedback/Mehrperspektiven-Feedback:** Es kommt zu umfassenderen Rückmeldungen aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen und damit zu einer Zunahme an Lernmöglichkeiten (auch im Sinne eines Pools an Lösungsalternativen).
- **Vorbilder und stellvertretendes Lernen/Modell-Lernen:** In Gruppen kann immer von anderen gelernt werden – auch in Phasen der Inaktivität.
- **Anwendungsmöglichkeit von Methoden,** die im Einzelsetting nicht realisierbar wären, z. B. aus der Gestalttherapie oder dem Psychodrama (vgl. dazu Schreyögg 2010).
- **Soziales Lernen:** In einer Gruppe ist in der Regel der Austausch mit anderen unvermeidbar. Auch kann der Kontakt zu Gleichgesinnten und der dadurch stattfindende Vergleich mit anderen entlastend auf Einzelne wirken.
- **Zeit- und Kosteneffizienz.**

Demgegenüber gibt es aber auch eine Reihe an Nachteilen:

- **Gruppengröße:** In Gruppen mit zu vielen Teilnehmenden, kann es passieren, dass zu wenig Raum und Zeit für eine adäquate Bearbeitung individu-

eller Anliegen vorhanden ist (als optimale Gruppengröße gilt ein Richtwert zwischen 6 und 12 Personen, max. 15 Personen).

- **Vertraulichkeit:** Zu Beginn eines Coachingprozesses muss eine Vereinbarung mit dem Thema Umgang mit vertraulichen Informationen getroffen werden. Bleibt das aus oder wird vernachlässigt, kann es zu Vermeidungsverhalten und Unsicherheit auf Seite der Coachees kommen, was den Gruppenprozess negativ beeinflussen kann (vgl. dazu auch Looss 2006).
- **Anforderungen an den Coach:** Ein Gruppensetting erfordert ein spezifisches Wissen um Gruppendynamik und Methodik im Umgang mit Mehrpersonensettings, die nicht jeder Coach von Haus aus mitbringt.

Ein weiterer positiver Schritt in Richtung der Entwicklung von Coaching an Hochschulen, die mit Gruppensettings arbeiten (vgl. z.B. Potzmann & Roszner 2017, S. 228ff.), kann in diesem Zusammenhang sein, den Coachees (zumindest optional) die Möglichkeit von Einzelcoachings, beispielsweise im Anschluss an Gruppenphasen, anzubieten. Hierbei kann es zu einer Intensivierung wie auch Vertiefung individueller Lernprozesse kommen, die alleine durch ein Gruppensetting nicht realisierbar sind (vgl. dazu auch Fabian & Berka 2000, S. 259).

Verschiedene Ansätze und unterschiedliche Methoden

Es wurde im Rahmen des bisher Gesagten bereits darauf hingewiesen, dass es sinnvoll und notwendig sein kann, Coaching als Beratungsformat aufgrund seiner inhärenten Vielgestaltigkeit je nach Anwendungsbereich neu zu konzeptualisieren. Ob sich Coaching überhaupt auf Eigenständigkeit als Beratungsformat berufen kann, wird nach wie vor kontrovers diskutiert und ist hier bereits auch so dargestellt worden (vgl. dazu auch Greif et al. 2018, S. 1). Dem Begriff »Coaching« liegen unterschiedliche Konzepte zugrunde, die zur Ausbildung unterschiedlicher Ausrichtungen, Zielsetzungen, aber auch zur Ausbildung von unterschiedlichen Methodiken geführt haben (u. a. Künzli 2009, S. 8; Theeboom, Beersma & van Vianen 2014). Für eine weiterführende Auseinandersetzung sei u. a. an Wildflower (2013) verwiesen und ihre Ausarbeitungen über die Geschichte des Coachings.

In der Regel kommen im Rahmen von Coaching folgende Konzepte zur Anwendung, häufig sind Mischformen im Hinblick auf Methodik erkennbar (vgl. dazu ECVision Glossar für Supervision und Coaching 2014, S. 8; Kühl 2008b, S. 18; Greif et al. 2018, S. 4ff.; Schiersmann & Thiel 2009, S. 75ff.):

- Systemischer Ansatz
- Humanistischer Ansatz (u. a. personenzentrierter Ansatz)
- Psychoanalytischer oder psychodynamischer Ansatz
- Kognitiv-behaviorale Ansätze
- Integrativer Ansatz
- Daneben existieren u. a. das neurolinguistische Programmieren (NLP), Ansätze von ziel- und/oder lösungsorientierter Beratung, positiv-psychologisches Coaching, ergebnisorientiertes Coaching oder narratives Coaching.

Nach Fietze (2014), die den Weg des Coachings in Richtung einer eigenständigen Profession vor allem aus soziologischer Perspektive nachzeichnet, weicht die anfängliche Bindung an einzelne Ansätze sowie die damit einhergehende Methodenfixiertheit nun vermehrt einer Ausrichtung auf übergreifende Fragestellungen sowie einer multidisziplinären wie methodenpluralen Ausrichtung (vgl. dazu auch Potzmann & Roszner 2017, S. 225 & S. 236; Schiersmann & Thiel 2009, S. 76). Auf diese Weise etabliert sich ein eigenständiges Forschungsfeld mit verstärkt akademischer bzw. universitärer Ausrichtung und – unter Umständen – irgendwann auch eine eigenständige Profession, die ihre Geschichte und unterschiedlichen Zugänge vorwiegend als Wurzeln oder Quellen einer gemeinsamen Sache begreift. Möglicherweise kann das als Beginn einer zunehmend integrativen Ausrichtung von Coaching – aber auch von personenorientierter Beratung ganz allgemein – verstanden werden.

Wirksamkeit und Ergebnisse von Coaching – empirische Befunde

Im Vergleich zu Psychotherapie-Forschung muss Coaching-Forschung als bescheiden bezeichnet werden (Möller 2009, S. 10; Wegener 2019, S. 8f.), jedoch kann Coaching auf ein breites allgemeines Interesse verweisen sowie eine stetig steigende Zahl an (auch empirischen) Forschungsarbeiten (Kotte et al. 2016, S. 7; Künzli 2009, S. 2). Bisher sind aber noch immer Konzept- und Theoriarbeiten vorherrschend und ein gemeinsames Projekt „Coachingforschung“ kann noch nicht ausgemacht werden (Künzli 2009, S. 11). Gerade seit der Jahrtausendwende kam es zu einer signifikanten Zunahme an entsprechender Forschung (Birgmeier 2006; Böning & Fritschle 2005; Fietze 2011, zitiert nach Wegener et al. 2018, S. 15; Schreyögg 2013).

Coaching kann als „geradezu prototypisch transdisziplinärer Forschungsgegenstand“ (Wegener et al. 2018, S. 17) mit „projektförmiger Struktur“ bezeichnet werden (Möller 2016, S. 2). Relevante Disziplinen im Kontext sind demnach: Wirtschaftswissenschaft, Psychologie, Philosophie, Bildungswissen-

schaft bzw. Pädagogik, Politikwissenschaft, Soziologie (Möller 2009), unter Umständen auch: Kommunikationswissenschaft, Ethnologie, Theologie (für Grenz- und Sinnfragen), Sportwissenschaft (Theeboom et al. 2014). Forschung im Bereich Coaching stand bisher vorwiegend im Dienst der Legitimationsfunktion (Fietze 2011, zitiert nach Wegener et al. 2018, S. 16), was als Bestreben nach zunehmender Etablierung verstanden werden kann. Erschwerend für den spezifischen Forschungsfortgang kommt hinzu, dass es keine wissenschaftliche Heimatdisziplin, keine typischen Sozialisierungsschritte und keine bzw. nur wenige gesicherte Wissensbestände gibt, auf die Coaching zurückgreifen könnte (Kühl 2005, S. 27). Für eine zukünftige, interdisziplinär ausgerichtete Forschung kann eine Anlehnung an die bisher weiter fortgeschrittene Psychotherapieforschung fruchtbar sein (Künzli 2009, S. 2).

Insgesamt konnte auf metaanalytischem Weg eine Wirksamkeit von Coaching belegt werden (u. a. De Meuse, Dai & Lee 2009; Jones, Woods & Guillaume 2015; Kotte 2016; Künzli 2009; Sonesh, Coultas, Lacerenza, Marlow, Benishek & Sala 2015; Theeboom et al. 2014). Dabei bezieht sich der Nachweis der Wirksamkeit auch auf die Leistungsfähigkeit von Individuen im organisationalen Kontext (speziell Theeboom et al. 2014). Spezifisch für eine teilstandardisierte Konzeptionierung und Umsetzung von Coaching im hochschulischen Bereich gilt ähnliches (Ebner 2014). Krächter (2018) verweist auf die Wirksamkeit von POB-C (personenorientierte Beratung mit Coachingelementen) im Rahmen der Lehrkräfteausbildung im nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst, insbesondere bezogen auf die (umfassende) Kompetenzentwicklung. Einschränkend geben Kotte et al. (2016, S. 20) zu bedenken, dass es aber Nachholbedarf gerade im Bereich der Wirkfaktorenforschung gibt. In Form einer Frage ausgedrückt bedeutet dies: Wie wirkt Coaching oder was genau wirkt bei Coaching (vgl. dazu auch Fillery-Travis & Lane 2006)? Als zusätzliche Einschränkung kommt hinzu, dass nur vergleichsweise wenige Wirksamkeitsstudien existieren, die sich nicht ausschließlich auf Selbstauskünfte von Coachees stützen. De Haan und Duckworth (2012) stellen insgesamt (und damit einschränkend) eine geringere Wirksamkeit als bei (gelingenden) Psychotherapien fest. Greif (2016) ist der Überzeugung, dass die Wirksamkeit von Coaching durch Entwicklung der Methodik noch gesteigert werden kann.

Ergänzend sei an dieser Stelle erwähnt, dass bisher keine eindeutigen Belege für den Einfluss der Anzahl der Coachingsitzungen auf die Wirksamkeit des Coachings insgesamt gefunden werden konnten, jedoch noch ohne Schwere und Komplexität des Coachee-Anliegens angemessen zu berücksichtigen (Jones et al. 2015; Sonesh et al. 2015; Theeboom et al. 2014, zitiert nach Kotte et

al. 2016). Interne Coaches dürften gegenüber externen Coaches Vorteile haben, möglicherweise, weil sie bereits die organisationsinternen Bedingungen und Rahmenbedingungen besser kennen (Kotte et al. 2016, S. 20). Künzli (2009, S. 11) fordert künftig eine klientenorientierte Forschung, konkret Einzelfallforschung, deren Ergebnisse unmittelbar für die (praktische) Beratungsarbeit genutzt werden können. Schiersmann und Thiel (2009, S. 101) plädieren demgemäß für Fallstudien im Sinne einer Prozess-Outcome-Forschung.

Grenzen von Coaching und Ansätze zum Weiterdenken

Coaching kann aufgrund seiner (selbst-)reflexiven Struktur als eine moderne Form des personenbezogenen Lernens angesehen werden, jedoch ist es kein Allheilmittel (Schreyögg 2012, S. 87), vielmehr geht es darum, die mitunter hohen und vielfältigen Erwartungen an Coaching auf eine solide wie realitätsnahe Basis zu stellen (vgl. dazu speziell für den Wissenschaftsbetrieb: Klinkhammer & Frohnen 2016, S. 196). Wird keine gemeinsame Verantwortung von Coach und Coachee(s) für den Coachingprozess übernommen, ist ein mögliches Gelingen fraglich. Unter Umständen muss ein Auftrag vom Coach abgelehnt werden oder mehr Zeit zur Klärung des Auftrags in Anspruch genommen werden (vgl. dazu Richter 2012, S. 29). Auch können sich Grenzen aus der Person des Coachs selbst ergeben (beispielsweise mangelnde Empathie oder fehlende Erfahrung mit Gruppendynamiken) (ebd.). Die Aussicht auf ein Scheitern-Können im Rahmen von Lernprozessen kann als Indiz für die generelle *Nicht-Verfügbarkeit* bzw. *Nicht-Steuerbarkeit* von Bildungsprozessen im Allgemeinen und damit von Coaching im Besonderen verstanden werden (vgl. dazu auch Combe 2006, S. 41).

Des Weiteren besteht die Gefahr der Personalisierung von organisationsbedingten Konflikten (Kühl 2005, S. 29). Auf diese Weise wird der Organisation wichtiges Wissen über sich selbst entzogen, mit der Folge, dass sie tendenziell „dümmer“ wird (ebd.). Im Bereich der Hochschulen kann das bedeuten, dass potenzielle Konflikte zwischen Lehrkräften und Studierenden zunehmend auf das Coachingsetting ausgelagert werden. Damit würde eine wichtige Funktion von (pädagogischem) Lernen, nämlich das *Sich-Miteinander-Auseinandersetzen-Müssen* (auch über das Austragen von Konflikten), zunehmend auf (im Idealfall) professionell ausgebildete und (möglichst) neutral eingestellte Lehrkräfte bzw. Coaches übertragen wird. Zu hinterfragen ist, ob das als genereller Misstrauensantrag gegenüber den Kompetenzen von Lehrkräften verstanden werden kann und ob hier nicht wichtige Lernchancen verlustig

werden. Auf jeden Fall (und das gilt für Beratungsprozesse im Allgemeinen) sollte die organisationale Ebene – mithin der Kontext, in dem Beratung stattfindet – stets mitberücksichtigt werden (Eberling 2016).

Es gibt Befunde für eine breite Akzeptanz von Coaching unter Studierenden (vgl. dazu auch Ebner 2016, S. 201), das macht Hoffnung im Hinblick auf einen weiteren Ausbau des Formats bzw. weitere Professionalisierungsschritte, wobei zu klären sein wird, wie gemeinsame und verbindliche Qualitätsstandards innerhalb einer künftigen *Profession Coaching* aussehen könnten – und das nicht nur bezogen auf das Praxisfeld Hochschule (Wegener 2019, S. 6).

Ebenfalls kritisch zu hinterfragen bleibt, ob Konzepte aus der Wirtschaft – und bei Coaching handelt es sich mitunter um ein solches Konzept – unmittelbar in den Bildungsbereich transferiert werden können und ob dies generell sinnvoll ist (u. a. kritisch dazu: Brandl 2000, S. 261ff.). Dennoch bietet ein solcher Transfer immer auch Chancen für Neues. Gelingt es, ein transdisziplinäres Denken (und Handeln) von (hier vornehmlich) Wirtschaftswissenschaft (als Sozialwissenschaft!) und Bildungs- wie Beratungswissenschaft im Bildungsbereich zu etablieren, dann kann es unter Umständen auch gelingen, eine moderne Form von Schule im Spannungsfeld von (Aus-)Bildungsfunktion und pädagogischer Schutzfunktion in all seiner immanenten Widersprüchlichkeit zu kreieren (Stichwort *Schulentwicklung*) – insbesondere dann, wenn neue Formen des Lernens weitere Verbreitung im Feld finden (vgl. dazu Schreyögg 2015). Kann Coaching auch hier zur Antwort auf (aktuelle) gesellschaftliche Entwicklungen avancieren?

Literatur

- American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) (Ed.). (2010). *The clinical preparation of teachers. A policy brief*. Verfügbar unter: https://coe.uni.edu/sites/default/files/wysiwyg/AACTE_-_Clinical_Prep_Paper.pdf. Zugriff am 14.08.2019.
- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Birgmeier, B. (2006). *Coaching und Soziale Arbeit: Grundlagen einer Theorie sozialpädagogischen Coachings*. Weinheim: Juventa.
- Böning, U. (2005). Coaching: Der Siegeszug eines Personalentwicklungs-Instruments – Eine 15-Jahres-Bilanz. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 21–54). Göttingen: Hogrefe.
- Böning, U. & Fritschle, B. (2005). *Coaching fürs Business. Was Coaches, Personaler und Manager über Coaching wissen müssen*. Bonn: managerSeminare.

- Brandl, R. (2000). Schulentwicklung – ein kritischer Blick auf ein aktuelles Phänomen. *Organisationsberatung – Supervision – Clinical Management*, 3/2000, 261–268.
- Charan, R. (2009). The coaching industry: A work in progress. *Harvard Business Review*, 87 (1), 93–99.
- Combe, A. (2006). Schulentwicklung als Herausforderung für die Lehrerprofessionalität – zur „Individualisierungsvergessenheit“ der deutschen Schule. In R. Boenicke, A. Hund, T. Rihm & V. Strittmatter-Haubold (Hrsg.), *Innovativ Schule entwickeln. Kompetenzen, Praxis und Visionen* (S. 37–47). Heidelberg: Mattes.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 386–398). Wiesbaden: Springer.
- De Meuse, K. P., Dai, G., Lee, R. J. (2009). Evaluating the effectiveness of executive coaching: Beyond ROI? *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 2 (2), 117–134.
- Deplazes, S. (2015). *KaSyCo – Kategoriensystem zur Analyse von Coachingprozessen*. Kassel: Kassel University Press.
- Die Wiener Volkshochschulen GmbH (Hrsg.). (2014). ECVision. *Ein Europäisches Glossar für Supervision und Coaching*. Abrufbar unter: https://www.oevs.or.at/fileadmin/oevs_website/user_upload/ECVision_Glossar_deutsch_englisch.pdf. Zugriff am 14.08.2019.
- Die Wiener Volkshochschulen GmbH (Hrsg.). (2015). ECVision. *Ein Europäisches Kompetenzprofil für Supervision und Coaching*. Abrufbar unter: https://www.oevs.or.at/fileadmin/oevs_website/user_upload/ECVision_Kompetenzprofil.pdf. Zugriff am 14.08.2019.
- Eberling, W. (2016). Supervision und Coaching. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 283–294). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ebner, K. (2014). Ohne Klient kein Coaching: Der Einfluss von Klienteneigenschaften auf die Wirkung von Coaching. Berlin: wvb.
- Ebner, K. (2016). Standardisiertes Coaching für Nachwuchswissenschaftler und Studierende. Konzeptions- und Implementierungshinweise für Peer-Coachings. In R. Wegener, M. Loebbert & A. Fritze (Hrsg.), *Zur Differenzierung von Handlungsfeldern im Coaching. Die Etablierung neuer Handlungsfelder* (S. 199–213). Wiesbaden: Springer.
- Fabian, J. & Berka, B. (2000). Entwicklung von Schulleitung durch Gruppencoaching. *Organisationsberatung – Supervision – Clinical Management*, 3/2000, 252–260.
- Fietze, B. (2011). Chancen und Risiken der Coachingforschung – eine professionssoziologische Perspektive. In R. Wegener, A. Fritze, M. Loebbert (Hrsg.), *Coaching entwickeln. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 24–33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fietze, B. (2014). Coaching auf dem Weg zur Profession? Eine professionssoziologische Einordnung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 21, 279–294.
- Fillery-Travis, A. F. & Lane, D. (2006). Does coaching work or are we asking the wrong question? *International Coaching Psychology Review*, 1, 23–36.
- Galdynski, K. (2009). Professionsbildung in der Supervision: Coaching die verpasste Welle oder Sprungbrett zur weiteren Etablierung? In K. Galdynski & S. Kühl (Hrsg.), *Black-Box Beratung? Empirische Studien zu Coaching und Supervision* (S. 73–124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greif, S. (2008). Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Göttingen: Hogrefe.
- Geißler, H. (2009). Die inhaltsanalytische «Vermessung» von Coachingprozessen. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen – Denn sie wissen nicht, was sie tun?* (S. 93–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grant, A. (2009). Workplace, Executive and Life Coaching: An Annotated Bibliography from the Behavioural Science and Business Literature. University of Sydney: Coaching Psychology Unit.
- Grant, A. M. & Stober, D. R. (2006). Introduction. In D. R. Stober & A. M. Grant (Eds.), *Evidence Based Coaching: Putting Best Practices to Work for your Clients* (pp. 1–14). Hoboken, NJ: Wiley.
- Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (1994). *Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession*. Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S. (2008). Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings. Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S. (2016). Wie wirksam ist Coaching? Ein umfassendes Evaluationsmodell für Praxis und Forschung. In R. Wegener, M. Loebbert & A. Fritze (Hrsg.), *Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 161–182). Wiesbaden: Springer.
- Greif, S. (2017). Researching Outcomes of Coaching. In T. Bachkirova, G. Spence, D. Drake (Eds.), *The SAGE Handbook of Coaching* (pp. 569–588). London: Sage.
- Greif, S., Möller, H. & Scholl, W. (2018). Coachingdefinitionen und –konzepte. In S. Greif, H. Möller & W. Scholl (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching* (S. 1–11). Wiesbaden: Springer.
- Haan, E. de, Duckworth, A. (2012). Signalling a new trend in executive coaching outcome research. *International Coaching Psychology Review*, 8 (1), 6–19.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of Feedback. In *Review of Educational Research* 77 (1), S. 81–112.
- Jones, R. J., Woods, S. A., Guillaume, Y. R. F. (2015). The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89 (2), 249–277.
- Klinkhammer, M. & Frohnen, A. (2016). Zwischen Exzellenz und Existenzsicherung. Aktuelle Herausforderungen im Coaching von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern – Coaching in Wissenschaft und Hochschule boomt. In R. Wegener, M. Loebbert & A. Fritze (Hrsg.), *Zur Differenzierung von Handlungsfeldern im*

- Coaching. Die Etablierung neuer Handlungsfelder* (S. 187–199). Wiesbaden: Springer.
- Kluge, A. & Hagemann, V. (2018). Lernen als Grundlage von Coaching. In S. Greif, H. Möller & W. Scholl (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching* (S. 335–342). Wiesbaden: Springer.
- Kotte, S., Hinn, D., Oellerich, K. & Möller, H. (2016). Der Stand der Coachingforschung: Kernergebnisse der vorliegenden Metaanalysen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 1/2016*, 5–23.
- Krattenmacher, S. (2014). Wirkung und Nebenwirkung eines Zielorientierten pädagogischen Coachings in der schulpraktischen Betreuung. *Journal für LehrerInnenbildung, 3/2014*, 21–25.
- Krächter, S. (2018). Coaching in der Lehrerausbildung. Wirkungen und Wirkfaktoren im Kompetenzentwicklungsprozess von Lehramtsanwärtern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kühl, S. (2005). Das Scharlatanerieproblem. Coaching zwischen Qualitätsproblemen und Professionalisierungsbemühungen. 90 kommentierte Thesen zur Entwicklung des Coachings. Eine Studie im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. Köln: Druckerei Preuss.
- Kühl, S. (2008a). Die Professionalisierung der Professionalisierer? Das Scharlatanerieproblem im Coaching und der Supervision und die Konflikte um die Professionalisierung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 15* (3), 260–294.
- Kühl, S. (2008b). *Coaching und Supervision. Zur personenorientierten Beratung in Organisationen* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Künzli, H. (2009). Wirksamkeitsforschung im Führungskräfte-Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 16* (1), 4–16.
- Lippmann, E. (2007). Alles Coaching ... oder was? *Forum Supervision, 29*, 26–39.
- Lippmann, E. (2013a). Grundlagen auf Basis eines systemisch-lösungsorientierten Beratungsansatzes. In E. Lippmann (Hrsg.), *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (S. 13–52). Wiesbaden: Springer.
- Lippmann, E. (2013b). Settings. In E. Lippmann (Hrsg.), *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (S. 87–106). Wiesbaden: Springer.
- Looss, W. (2006). *Unter vier Augen: Coaching für Manager*. Bergisch-Gladbach: EHP-Verlag.
- Möller, H. (2009). Quo vadis Beratungswissenschaft? In H. Möller & B. Hausinger (Hrsg.), *Quo vadis Beratungswissenschaft?* (S. 7–19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Möller, H. (2016). Theorie und Methodik der Beratung an der Universität Kassel. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 1*, 1–4.
- Möller, M. (2005). Vorwort. In S. Kühl, Das Scharlatanerieproblem. Coaching zwischen Qualitätsproblemen und Professionalisierungsbemühungen. 90 kommentierte Thesen zur Entwicklung des Coachings. Eine Studie im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. (S. 5–6). Köln: Druckerei Preuss.

- Paseka, A., Schratz, M., Schritteser, I. (2011). Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas wuv.
- Petzold, H., Hildenbrand, C.-D. & Jüster, M. (2002). Coaching als „soziale Repräsentation“ – sozialpsychologische Reflexionen und Untersuchungsergebnisse zu einer modernen Beratungsform. *Supervision: Theorie – Praxis – Forschung*. Ausgabe 02/2002, 1–28.
- Pongratz, H. J. (2004). Der Typus „Arbeitskraftunternehmer“ und sein Reflexionsbedarf. In F. Buer & G. Siller (Hrsg.). *Die flexible Supervision. Herausforderungen – Konzepte – Perspektiven* (S. 17–34). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Potzmann, R. & Roszner, S. (2017). Hochschullehrende als Coaches in den Pädagogisch-Praktischen Studien. *Forschungsperspektiven 9* (S. 221–240).
- Rauen, C. (2003). *Coaching*. Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, C. (2018). Rauen-Newsletter, 02/2018. Abrufbar unter: <https://www.coaching-newsletter.de/archiv/2018/coaching-newsletter>"=februar-2018.html. Zugriff am 16.08.2019.
- Richter, K. F. (2012). Coaching als kreativer Prozess: Werkbuch für Coaching und Supervision mit Gestalt und System (3. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ruhloff, J. (1979). *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (2009). Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – auf dem Weg zu einer allgemeinen Theorie der Beratung jenseits von ‚Schulen‘ und ‚Formaten‘. In H. Möller & B. Hausinger (Hrsg.), *Quo vadis Beratungswissenschaft?* (S. 73–105). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schmidt-Lellek, C. & Buer, F. (2011). *Life-Coaching in der Praxis: Wie Coaches umfassend beraten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schneider, J. (2000). Supervision. Supervidieren und beraten lernen. Praxiserfahrene Modelle zur Gestaltung von Beratungs- und Supervisionsprozessen. Paderborn: Junfermann.
- Schreyögg, A. (2000). Coaching für die Schulentwicklung. *Organisationsberatung-Supervision-Clinical Management*, 3/2000, 213–224.
- Schreyögg, A. (2003): Die Differenzen zwischen Supervision und Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 10, 217–226.
- Schreyögg, A. (2010). *Supervision. Ein integratives Modell* (5. erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schreyögg, A. (2012). *Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung* (7. komplett überarbeitete und erweiterte Auflage). Frankfurt/New York: Campus.
- Schreyögg, A. (2013). Coaching und/oder Supervision. Anmerkungen zur Präzisierung der beiden Beratungsformate. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 20, 231–237.

- Schreyögg, A. (2015). Coaching und Supervision im schulischen Kontext. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 22, 119–121.
- Sonesh, S. C., Coultas, C. W., Lacerenza, C. N., Marlow, S. L., Benishek, L. E., Sala, E. (2015). The power of coaching: a meta-analytic investigation. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 8 (2), 73–95.
- Theeboom, T., Beersma, B., Vianen, A. E. M. van (2014). Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 9 (1), 1–18.
- Thornton, C. (2016). *Gruppen- und Teamcoaching*. Paderborn: Junfermann.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Berkshire: Open University Press.
- van Manen, M. (1995). Herbart und der Takt im Unterricht. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (S. 61–80). Weinheim: Beltz.
- Wegener, R. (2016). Zur Differenzierung von Handlungsfeldern im Coaching. In R. Wegener, M. Loebbert & A. Fritze, *Zur Differenzierung von Handlungsfeldern im Coaching* (S. 14–35). Wiesbaden: Springer.
- Wegener, R., Deplazes, S., Hasenbein, M., Künzli, H., Uebelhart, B. & Ryter, A. (2016). Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen. In R. Wegener, S. Deplazes, M. Hasenbein, H. Künzli, A. Ryter & B. Uebelhart (Hrsg.), *Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen* (S. 13–27). Wiesbaden: Springer.
- Wegener, R. (2019). *Bedeutsame Momente im Coaching. Eine explorative Untersuchung zur Weiterentwicklung der Prozessforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Wegener, R., Deplazes, S., Hänseler, M., Künzli, H., Neumann, S., Ryter, A. & Widulle, W. (2018). Einführung. Über die Notwendigkeit institutionell verankerter Coaching-Forschung. In R. Wegener, S. Deplazes, M. Hänseler, H. Künzli, S. Neumann, A. Ryter & W. Widulle, *Wirkung im Coaching* (S. 15–24). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Whitmore, J. (1992). *Coaching for Performance*. London: Nicholas Bearley.
- Wildflower, L. (2013). *The Hidden History of Coaching*. Maidenhead: Open University Press.
- Wunderer, R. (2009). *Führung und Zusammenarbeit: eine unternehmerische Führungslehre* (8. Auflage). Köln: Luchterhand.

Coaching im Lehramtsstudium – Einblicke in den deutschsprachigen Raum

Renate Potzmann, Sybille Roszner

Studierende an Hochschulen unterliegen den Herausforderungen gesellschaftlicher, institutioneller und professioneller Anforderungen (vgl. Wiemer 2012, S. 50ff.). Hochschuldidaktische Bemühungen zur Intensivierung der Wissens- und Kompetenzentwicklung im Studium über die Einbindung von Beratungsformaten aufgreifend, identifiziert Rott (2007, S. 35), einige eng zusammenhängende Aspekte:

- 1) Integration von Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung
- 2) Radikale Offenheit dieses Prozesses
- 3) Nachfrage nach überfachlichen, übertragbaren Fähigkeiten
- 4) Verständnis von Studierenden als einer Person, die Wissen(schaft) in Handlung umsetzen kann.

Im Verständnis von Coaching als personenorientierter Förderung in jeweiligen konkreten Arbeits- und Aufgabenkontexten, prozessbegleitender Beratung, zielorientierter Anleitung und handlungsorientiertem Training (vgl. Richter 2015, S. 21) intendiert das Beratungsformat Coaching als hochschuldidaktisches Angebot sowohl die Integration von Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung als auch den Auf- und Ausbau von überfachlichen Kompetenzen. Konkret wären hier beispielweise zu nennen: der Übergang Schule-Studium als persönlicher Wendepunkt, die Planung des Studiums, der Umgang mit Prüfungssituationen sowie Zeit und Selbstmanagement (vgl. Schade 2016, S. 8ff.; Wiemer 2012, S. 51f.). Über die Arbeit an Einstellungen und Haltungen im Spannungsfeld Studium bietet das Beratungsformat Coaching die „Möglichkeit, Studierende bei der Gestaltung dieses offenen Prozesses der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten und das Studium zu einer nachhaltigen und erfolgreichen (Lern-)Erfahrung zu machen“ (Wiemer 2012, S. 55).

Im Folgenden werden Begründungslinien für die curriculare Einbindung von Coaching-Angeboten in die Begleitung der Professionalisierung im Lehramtsstudium skizziert. Professionalisierung wird in diesem Kontext verstanden als „das Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen“ (Terhart 2011, S. 203). Dies umfasst „den individuellen Entwicklungsprozess, in dem die zur Bewältigung der Handlungsanforderungen erforderlichen Kompetenzen und Strategien herausgebildet werden“ (Hericks & Stelmaszyk 2010, S. 232f.).

Begründungslinien für Coaching im Lehramtsstudium

Für die Verarbeitung und Bewältigung von beruflichen An- und Herausforderungen gelten neben fachlicher und fachdidaktischer Professionalisierung zunehmend auch personbezogene und überfachliche Kompetenzen – Selbst- und Sozialkompetenzen, Haltung als Lehrperson – als Schlüsseldimensionen für professionelles pädagogisches Handeln (vgl. Döring-Seipel & Dauber 2010). Der Professionalisierungsverlauf bzw. -prozess schließt Fragen der Berufseignung, der Verarbeitung und Integration von Praxiserfahrungen ebenso mit ein wie die Konstruktion beruflicher Identität beim Übergang von der Studierenden-Rolle in die Rolle als Lehrperson und das kritische Betrachten des eigenen Rollenverständnisses in Bezug auf pädagogisches Handeln aus personenorientierter Perspektive (vgl. Dietrich 2014; Kosinár 2018, S. 256; Potzmann & Roszner 2017, S. 222). Als Gemeinsamkeit theoretischer Ansätze in Bezug auf den Professionalisierungsprozess fasst Krächter (2018, S. 76) zusammen, „dass sich Lehrerprofessionalisierung in einem komplexen, von situativen ebenso wie von personenspezifischen Faktoren bestimmten Entwicklungsprozess vollzieht“.

In einem professionalisierungsförderlichen Coaching werden personenspezifische Professionalisierungsziele und Entwicklungsaufgaben formuliert und bearbeitet (vgl. u.a. Kraler 2012; Krattenmacher 2014, Potzmann & Roszner 2017). Weiter können systembezogene Perspektiven auf die eigene professionelle Entwicklung aufgearbeitet werden und die Auseinandersetzung mit der Berufseignung kann stattfinden (vgl. z.B. Weyland & Wittmann 2015). Über begleitende Coaching-Angebote sollen angehende Lehrerinnen und Lehrer auch beim Übergang von der Studierenden-Rolle in die Rolle als Lehrer*in sowie bei der Entwicklung der eigenen beruflichen Identität unter Betrachtung der Gesamtpersönlichkeit begleitet werden (vgl. z.B. Protzel, Dreer & Hany 2017, S. 96).

In Folge werden drei wirkungsmächtige Ansätze zur Bestimmung und Entwicklung pädagogischer Professionalität und deren Bezüge zu Coaching-Angeboten eingehender dargestellt: (1) der kompetenzorientierte Ansatz, (2) der berufsbiographische Ansatz (vgl. Bonnet & Hericks 2014, S. 5ff.) und (3) der psychosoziale Ansatz (vgl. Nolle 2013).

Der kompetenzorientierte Ansatz

Stellvertretend sei hier die kompetenztheoretische Position von Kunter (2011, S. 535) genannt, die *Pädagogische Professionalität* versteht, als die Gesamtheit, der für ein erfolgreiches Lehrerhandeln notwendigen professionellen Handlungskompetenzen von Lehrpersonen. Die Kompetenzentwicklung erfolgt in „qualitativ sich unterscheidenden Stufen durch zunehmende Verdichtung und Verknüpfung unterschiedlicher Wissensbereiche und Wissensarten mit Erfahrungswissen“ (Bonnet & Hericks 2014, S. 5). Im kompetenzorientierten Ansatz sind immer auch personenbezogene Aspekte mit einbezogen, vor allem dann, wenn individuelles und angemessenes Handeln in komplexen Situationen gemeint ist (vgl. Reis 2009). Daraus resultierende Fragen und Ungewissheiten (Paseka et al. 2018) können im Coaching angesprochen werden.

Ein weiteres Ziel im Coaching ist die Förderung des interagierenden Zusammenwirkens der Kompetenzbereiche „Überzeugungen und Werthaltungen“, „motivationale Überzeugungen“ und „selbstregulative Fähigkeiten“ (vgl. Krauss et al. 2004). Der Professionalisierung durch Arbeit an Einstellungen und Überzeugungen, subjektiven Theorien und Glaubenssätzen wird im Professionalitätsdiskurs eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung des professionellen Selbst zugeschrieben (z.B. die Wahrnehmung und Deutung einer Situation). Dieses Zusammenspiel sei vielfach handlungsleitender als etwa wissenschaftliche Theorien oder fachspezifisches Wissen (vgl. Kosinár 2014, S. 40; Reusser et al. 2011, S. 478). Neben individuellen Voraussetzungen wie zum Beispiel Selbstkonzepte (vgl. Kanert 2014) und Persönlichkeitsmerkmale (vgl. Kocher 2014) beeinflussen auch subjektive Überzeugungen aus der eigenen Schulzeit (vgl. Dietrich 2014; Lamy 2014) den Prozess der professionellen Entwicklung.

Der berufsbiographische Ansatz

Die Einbindung von Coaching-Angeboten in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung trägt dem Umstand Rechnung, dass sich das professionelle Selbstver-

ständnis, die Lehrer- und Lehrerinnenpersönlichkeit, die berufliche Identität und die Entwicklung professioneller Kompetenzen als Lehrperson im Laufe der Ausbildung und der Berufstätigkeit entwickelt (vgl. Bauer 2005, S. 82; Gerdes & Annas-Sieler 2011, S. 457). Die pädagogische Professionalisierung begleitet die gesamte Berufsbiographie (vgl. dazu z.B. Helsper 2011).

Der Aufbau von Professionalität wird als individueller Professionalisierungsprozess verstanden der zwischen objektiven Anforderungen im Lehrberuf (z.B. Lehrplan) und subjektiven Bewältigungsprozessen verläuft (vgl. Bonnet & Hericks 2014, S. 7; Hericks & Keller-Schneider 2012, S. 43). Die Entwicklung eines pädagogischen Handlungsrepertoires und beruflichen Selbstverständnisses verläuft als wechselseitiger Prozess der reflexiven Auseinandersetzung mit Anforderungen von außen und individuellen Voraussetzungen, wie etwa motivationalen Orientierungen, Wahrnehmungsmustern und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (vgl. Kosinár 2014, S. 280f.). Als einen besonderen und typischen Aspekt der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern nennen Bonnet und Hericks (2014, S. 4) „die Unhintergebarkeit der eigenen Person: Lehrer/innen sind stets als ganze Personen in ihr berufliches Tun eingestrickt.“ Hericks und Keller-Schneider (2012, S. 46) nennen als Aufgabe der Lehramtsausbildung, subjektive berufliche Theorien, individuelle Dispositionen, Erfahrungen und dem pädagogischen Handeln zu Grunde liegende Überzeugungen in einem Begleitprozess unter Anleitung zu bearbeiten, um auf diese Weise zu individuell stimmigen Einsichten für die Entwicklung einer eigenen beruflichen Identität beizutragen.

Die genannten Aspekte der Entwicklung von Professionalität aufgreifend können Coaching-Angebote zu einer aktiven Auseinandersetzung der lernenden Person mit dem professionellen Selbstverständnis, subjektiven Theorien, individuellen Dispositionen und Überzeugungen beitragen.

Der psychosoziale Ansatz

Der strukturtheoretische (vgl. Helsper 2011) und der systemtheoretische Ansatz (vgl. z.B. Willke 2000) betonen die spezielle Beziehungsstruktur des pädagogischen Handelns und damit einhergehender widersprüchlicher Handlungsanforderungen. Bonnet und Hericks (2014, S. 6) beschreiben in diesem Kontext die widerspruchsvolle Gleichzeitigkeit von in sich widersprüchlichen und potenziell belastenden beruflichen Handlungsanforderungen (Antinomien). Diese können „nicht allein durch die Anwendung eines technischen, pädagogischen Wissensbestands bearbeitet und behoben werden“ (Nolle 2013,

S. 23). Forschungsergebnisse belegen u.a. Anforderungen durch Krisen und Irritationen in der schulpraktischen Ausbildungssituation sowie Prozesse der Lösungssuche bezogen auf (schulische) Rahmenbedingungen und auf die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Akteuren (vgl. u.a. Köffler 2015, Kosińák 2018, S. 256, Schade 2016, S. 52ff.). Lehramtsstudierende sind nicht allein im System der Ausbildung wahrzunehmen. Zur ganzheitlichen Erfassung sollten auch weitere Systeme und Systemumwelten, wie etwa die Tätigkeit im Spektrum der Öffentlichkeit, Rahmenbedingungen in der Organisation Schule (Kollegium), andere Studierende, sowie Familie und Partnerschaft gesehen werden (vgl. Schade 2016, S. 55).

Diese Thematiken lassen sich nach Schütze (1996, S. 187; zit. nach Nolle 2013, S. 22) nur durch „Bewusstmachung dieser Kernprobleme, durch Selbstvergewisserung, Selbstreflexion und kritische Selbstbetrachtung bearbeiten.“ Solchermaßen komplexe und teilweise widersprüchliche psychosoziale Anforderungen und potenzielle Belastungen können in Coaching-Angeboten systematisch und vertiefend als relevante Aspekte des Lehrberufs thematisiert und zielorientiert reflektiert werden (vgl. Nolle 2013, S. 12ff.).

Coachingformate und die Ebene der (Selbst-)Reflexion

Als zentrale überfachliche Kompetenz professionellen Handelns im Lehrberuf gilt Reflexivität, als „Selbstthematizierung und ständige Prozessreflexion“ (Combe und Helsper 1996, S. 21f, zitiert nach Krächter 2018, S. 38). Diese Reflexivität soll den Umgang mit für den Lehrberuf kennzeichnenden Erfahrungen der (Erfolgs-)Ungewissheit und der Erfahrung der Unvorhersehbarkeit pädagogischen Handelns ermöglichen (vgl. Paseka, Keller-Schneider & Combe 2018). Bonnet und Hericks (2014, S. 7) beschreiben als Leitidee eine reflektierte und sich der persönlichen Ressourcen bewusste Lehrperson, die mit den komplexer werdenden beruflichen Anforderungen und vielfältigen Aufgaben des Berufsfeldes „flexibel umgeht und diese mit den eigenen Ressourcen in Einklang bringt.“

In Anbetracht vielfältiger Aufgaben, die die professionelle Lehrperson im täglichen Berufsleben zu bewältigen hat, sollte sie „ihre eigenen Handlungen konsequent reflektieren, um sich beruflich weiterentwickeln und den praktischen Anforderungen anpassen zu können“ (Wyss 2008). Damit verbunden sind als Ziele zu nennen: Einerseits der Aufbau professionell-pädagogischen Handelns und andererseits die Entwicklung einer reflexiven Grundhaltung

im Sinne der Bereitschaft zur Reflexion (vgl. Häcker 2017, S. 21f.; Keller-Schneider 2018, S. 235; Seyfried 2002, Wyss 2008).

Neben der didaktischen Reflexion beruflicher Fachkompetenz (Fach- und Sachthemen unterrichtlichen Handelns) ist die Entwicklung der (Selbst-) Reflexionskompetenz – z.B. in Bezug auf die Sensibilisierung für den Einfluss eigener handlungsleitender subjektiver Überzeugungen – ein wesentlicher Aspekt in der schulpraktischen Ausbildung (vgl. z.B. Hilzensauer 2017, S. 201f.). Ebenso kann angenommen werden, dass es in der schulpraktischen Ausbildung zu Konfrontationen mit komplexen Handlungssituationen kommt. In Selbstreflexionsprozessen können Unsicherheiten und damit verbundene Haltungen und Einstellungen sowie fallweise notwendiger Anpassungen an neue Gegebenheiten bewusst wahrgenommen und bearbeitet werden (vgl. Krächter 2018, S. 76; Wiemer 2012, S. 54). Dieser Zugang meint „mehr, als die Studierenden auf die fachlichen Anforderungen vorzubereiten, und bedeutet eben nicht, die Studierenden bei der Hand zu nehmen und ihnen den einen, (vermeintlich) *richtigen* Weg zu zeigen“ (Wiemer 2012, S. 54, Hervorhebung im Original).

Als methodenplurales und flexibles Beratungsformat kann Coaching die Ebene der (Selbst-)Reflexion – allein oder in Kleingruppen – aktivieren, strukturieren, begleiten und fördern (vgl. Greif 2008, S. 20; Richter 2015, S. 11 und S. 169; Trager 2009, S. 47).

Einblicke in Coaching im Lehramtsstudium

Coaching-Angebote im Lehramtsstudium im deutschsprachigen Raum – sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe – orientieren sich an professionellen Qualitätskriterien und Coaching-Konzepten (vgl. Protzel, Dreier & Hany 2017). Der pädagogische Kontext erfordert jedoch die Entwicklung eines spezifischen Coaching-Konzepts. In Folge werden einige dieser Coaching-Konzepte skizziert.

Coaching als fakultatives Angebot zur Begleitung des Lehramtsstudiums

Ein fakultatives Coaching-Angebot im Lehramtsstudium ist das Projekt „LMU Teacher Coaching & Training am Münchener Zentrum für Lehrerbildung (MZL) an der *Ludwig Maximilians-Universität München*. Im Zuge einer Qualitätsoffensive unterstützt Coaching seit 2015 die professionsbezo-

gene Entwicklung im Lehramtsstudium vom Studienbeginn bis ins Referendariat. Die Bearbeitung von Themen rund um das Berufsfeld Schule erfolgt im Einzel- und im Kleingruppencoaching. Projektziele sind einerseits die Weiterentwicklung für den Lehrberuf relevanter personaler Kompetenzen und andererseits eine fundierte Weiterqualifizierung von Lehrkräften, die im Coaching erworbene Fähigkeiten auch in ihrem Unterricht einbringen können (vgl. Meidlinger 2018, S. 5ff.).

Seit dem Sommersemester 2018 erhalten Lehramtsstudierende der *Universität Graz* fakultativ die Möglichkeit im Zuge der Lehrveranstaltung *Coaching im Lehramt* ihre personalen Kompetenzen mit Blick auf ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrperson weiterzuentwickeln. Der personenzentrierte Beratungs- und Begleitungsprozess sieht neben einer theoretischen Einführung in Coaching drei Einzelsitzungen bei professionellen Coaches vor (vgl. ZP 2017).

Coaching als Beratungsformat in der schulpraktischen Ausbildung

Coaching in der schulpraktischen Ausbildung orientiert sich an einem Coaching-Konzept. Dessen differenzierte, curricular eingebettete Ausgestaltung wird für den jeweiligen Ausbildungskontext von den anbietenden Institutionen spezifisch entwickelt. Die Einführung obligatorischer begleitender personenorientierter Beratung mit Coaching in der schulpraktischen Phase dient u.a. als Instrument einer verstärkten Akzentuierung der Entwicklung personaler Kompetenzen (vgl. Fraefel & Seel 2017; König 2011; S. 591; Potzmann & Roszner 2017, S. 224f.; Schade 2016). In der schulpraktischen Ausbildung ist Coaching eine wichtige Strategie, „um dem Prozesshaften in der Entwicklung der Studierenden gerecht zu werden“ (Hollerer et al. 2013, S. 32) und die persönliche Entwicklung der Auszubildenden (vgl. Soffner 2014, S. 28) über eine intensive personenorientierte Begleitung im professionsbezogenen Entwicklungsprozess zu unterstützen (vgl. Gerdes & Annas 2014, S. 25).

Methodisch angeleitet arbeiten die Studierenden im Coaching-Gespräch – je nach Konzept im Einzelcoaching oder Gruppen-Coaching – u.a. an Zielen, reflektieren das eigene (professionelle) Handeln als angehende Lehrperson und suchen bei Bedarf nach Handlungsalternativen (vgl. Krattenmacher 2014, S. 59). Langfristig dient das Coaching dem Ziel der Förderung professioneller Handlungskompetenz (vgl. Krattenmacher 2014, S. 35) und dem Aufbau von Entwicklungs- und Veränderungsbereitschaft als Kernkompetenz für lebenslanges Lernen in Bezug auf Herausforderungen des Lehrberufs (vgl. Soffner 2014, S. 28). In schulpraktischen Ausbildungsanteilen findet insbe-

sondere auch die Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Entwicklungsaufgaben statt (siehe dazu u.a. Keller-Schneider 2018, S. 238; Ostermann 2015, S. 150ff.). Mit Blick auf den beruflichen Kontext gilt Coaching als ein spezifisches Verfahren zum Anstoß und zur Förderung von reflexivem und prozessorientiertem Lernen, welches berufliche (z.B. als Auszubildende) mit Bezug zum konkreten Arbeitsfeld und den darin zu bewältigenden Aufgaben umfassen kann (vgl. Greif 2008, S. 56f.).

Im Kontext der schulpraktischen Ausbildung finden sich das Format *Expertencoaching* und das Format *Prozesscoaching* (vgl. Krattenmacher 2014, S. 57; Schade 2016, S. 45; Potzmann & Roszner 2017). Beim Expertencoaching löst der Coach durch Fachexpertise mit dem Coachee u.a. fachspezifische Probleme bei der Planung und Durchführung von Unterricht. Im Prozesscoaching nimmt der Coach eine unterstützende Rolle ein, wie z.B. bei der Förderung der Entwicklung personenbezogener überfachlicher Kompetenzen in der schulpraktischen Ausbildung (vgl. Krattenmacher 2014, S. 30ff.). Ziel des Coachings ist u.a. „eine intensive, personenorientierte Begleitung der Auszubildenden im professionsbezogenen Entwicklungsprozess“ (Gerdes & Annas 2014, S. 25) mit Blick auf die Entfaltung eines persönlich stimmigen Rollenmodells (vgl. Hollerer et al. 2013, S. 31).

Im Folgenden werden drei unterschiedliche, jedoch in ihren Kernelementen sich ähnelnde Coaching-Konzepte, in der schulpraktischen Ausbildung in Deutschland, in der Schweiz und in Österreich vorgestellt.

Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen (Deutschland) wurde 2011 für alle Lehrämter in der schulpraktischen Phase eine obligatorische *personenorientierte Beratung mit Coachingelementen* implementiert (vgl. König 2011, S. 591; Krächter 2018, S. 12, Schade 2016, S. 45). Vorgesehen sind zwei Coachingeinheiten im Einzelcoaching (vgl. Schade 2016, S. 170). Angestrebt wird eine Unterstützung der Lehramtsanwärter*innen in einem bewertungsfreien Raum mit dem Ziel der „bestmöglichen Entfaltung aller individuellen Potenziale für die berufliche Aufgabe als Lehrerin und Lehrer“ (vgl. Gerdes & Annas-Sieler 2011, S. 456). Folgende Themenbereiche werden bearbeitet: persönliche professionsbezogene Standortbestimmung, Entwicklung von persönlichen Zielen und Perspektiven im Professionalisierungsprozess, Analyse und Weiterentwicklung des eigenen Lehrerverhaltens, Entwicklung von Problemlösungs- und Umsetzungsstrategien im komplexen Arbeitsalltag, Rollenklärung unter Ein-

beziehung von eigenen Erwartungen und Vorstellungen; Analyse und Weiterentwicklung des eigenen Lehrerverhaltens sowie Positionsbestimmung in Entscheidungssituationen (vgl. König 2011, S. 591; Gerdes & Annas-Sieler 2011, S. 456).

Zielorientiertes pädagogisches Coaching

Das Konzept des *Zielorientierten Pädagogischen Coachings* der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (Schweiz) fokussiert die Entwicklung von Handlungs- und Selbstregulationsfähigkeit als „individueller, zielgerichteter, lösungsorientierter und zeitlich befristeter professioneller Beratungsprozess, der auf pädagogisch-didaktischen Interventionen beruht“ (Krattenmacher 2014, S. 57). Das Coaching gestaltet sich aus drei Kernmerkmalen: (1) eine positiv gestaltete Arbeitsbeziehung (Arbeitsverhältnis), (2) qualitativ gute Ziele (Zielbestimmung) sowie (3) die Kontrolle, ob an den Zielen gearbeitet wird (Zielverbindlichkeit) (vgl. Krattenmacher 2014, S. 58f.; Krattenmacher 2015, S. 94f.). Das zielorientierte Coaching findet hauptsächlich in der Unterrichtsvor- und/oder -nachbesprechung im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen der Dyade Praxislehrperson und Studierende/r statt (vgl. Krattenmacher 2014, S. 59).

Gruppen-Coaching

Beginnend mit dem Studienjahr 2015/16 ist im Bachelorstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien (Österreich) ein obligatorisches, den gesamten schulpraktischen Ausbildungsprozess (1. bis 8. Studiensemester) begleitendes Gruppen-Coaching mit neun Coachingeinheiten pro Studiensemester verankert (vgl. PH Wien 2019, S. 30). Im Sinne einer Prozessbegleitung erfolgt das Coaching in überfachlichen Coaching-Gruppen (vgl. Negri 2009). Im Rahmen dieser Coaching-Gruppe findet „die selbstreflektierende, ressourcenorientierte Integrationsarbeit aller Studienbereiche (.) in der Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen der Studierenden (...) statt. Dabei sind Fragestellungen, die aus Praxis und Theorie erwachsen, Ausgangspunkt für vertiefende (...) Auseinandersetzungen stets mit Blick auf die personbezogenen überfachlichen Kompetenzen“ (PH Wien 2019, S. 23). Personenbezogenes Lernen soll den gesamten Professionalisierungsprozess der schulpraktischen Ausbildung begleiten (vgl. Potzmann & Roszner 2017, S. 222ff.).

Das Coaching-Konzept orientiert sich an Qualitätskriterien im Coaching wie sie u.a. von Greif (2008) und Rauen (2005) beschrieben werden. Als leitendes Prinzip dieser Prozessbegleitung wurde die intensive Förderung der

Selbstreflexion im Sinne einer professionellen Persönlichkeitsarbeit definiert mit dem Ziel einer „bewussten Veränderung und Weiterentwicklung der eigenen Person mit dem Blick auf die verschiedenen Rollen im angestrebten Beruf“ (Greif 2008, S. 69f.). Die Entwicklung und Ausarbeitung des Coaching-Konzepts in Bezug auf professionelle Selbst- und Sozialkompetenz orientierte sich u.a. auch an der Definition von Greif (2008, S. 59), der Coaching definiert als eine unter professioneller Anleitung erfolgende „intensive und systemische Förderung ergebnisorientierter Problem- und Selbstreflexionen sowie Beratung von Personen oder Gruppen zur Verbesserung der Erreichung selbstkongruenter Ziele oder zur bewussten Selbstveränderung und Selbstentwicklung.“ Im Coaching geht es nicht darum, Lösungen zu vermitteln, sondern im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe bei den Studierenden „ergebnisorientierte (Selbst-)Reflexion und systemisches Denken und Handeln zu fördern; sie also dazu zu bringen aus eigener Kraft heraus Ressourcen zu aktivieren und zur Lösungsfindung einzusetzen“ (Meidlinger & Frink 2019, S. 2)

Anliegen bzw. Erfahrungen der Studierenden aus der schulpraktischen Ausbildung sowie damit verbundene Themen dienen als Ausgangspunkt für die Bearbeitung im Coaching. Die Bearbeitung erfolgt im Methodenplural, d.h. je nach Ausbildung des Coaches werden neben Formen der reflexiven Praxis unterschiedliche Methoden aus der Coaching-Praxis, dem Mentoring und der Supervision angewendet (vgl. Potzmann & Roszner 2017, S. 225). Studierende und im Coaching der Pädagogischen Hochschule Wien eingesetzte Lehrende heben u.a. hervor, dass im Coaching Anliegen, Problemstellungen und Themen, die Studierende aus dem Schulpraktikum mitbringen, intensiver bearbeitet werden können, als es zeitbedingt im Rahmen von fachdidaktischen Lehrveranstaltungen oder in der Lehrveranstaltung *Didaktische Reflexion* möglich ist (vgl. ebd., S. 234).

Hochschullehrende als Coaches

Neben einem ausgearbeiteten Coaching-Konzept, einer Dauer über mehrere Termine aber zeitlich begrenzt und einer definierten Zielgruppe gilt als ein weiteres Charakteristikum von Coaching eine entsprechende Qualifikation der Beratungsperson (vgl. Rauen (2005, S. 113). Der Begriff „Coach“ ist nicht geschützt und so kann man auf kein „fest gefügtes Rollenbild“ (Erpenbeck 2018, S. 98) zurückgreifen. Damit hängt es in erster Linie davon ab, wie die Rolle von der Person selbst ausgestaltet wird. Diese Entwicklungsschritte hin zum Coach sind verbunden mit der Arbeit an der Coachingkompetenz, am

Rollenverständnis bzw. einer begleitenden Selbstreflexion und Selbsterfahrung (vgl. Erpenbeck, 2018, S. 99f.; Potzmann & Roszner 2017, S. 227–232).

Die Realisierung von Coaching in der schulpraktischen Ausbildung setzt voraus, dass im Ausbildungssystem Personen zur Verfügung stehen, die diese Form der Beratung durchführen können. Im Hinblick auf die Professionalisierung von als Coaches eingesetzten Hochschullehrenden, liegt es einerseits in der Verantwortung der Lehrenden selbst hochschulisches Lehren und Lernen zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Gleichermaßen hat auch die Organisation die Aufgabe, Lehrende bei Bedarf mit internen Fort- und Weiterbildungsangeboten für diese Aufgabe zu unterstützen. Im Coaching eingesetzte Lehrende sind mit einer, im Vergleich zum Verständnis von Lehre im Sinne von Wissensvermittlung, veränderten Rollenanforderung konfrontiert (vgl. Egger 2016, S. 20ff.).

Als wesentliche Aspekte und Anforderungen an eine Coaching-Qualifizierung für im Coaching tätige Lehrende gelten:

- (1) die Entwicklung eines gemeinsamen Coaching-Verständnisses angesichts einer nicht seltenen unscharfen Vorstellung von Coaching – theoretische Grundlagen, das hinter Coaching stehende Menschenbild, die eigene Rolle als Ausbilderin oder als Ausbilder, die bewusste Wahrnehmung des Rollenwechsels (vgl. König 2011, S. 592; Potzmann & Roszner 2017, S. 228ff.). Die Überlegungen zur Implementierung des Coachings sollten den Lehrenden vertraut sein (vgl. Schade 2016, S. 171).
- (2) der systematische Aufbau bzw. die Erweiterung der Methodenkompetenz – Strukturierung des Coachingprozesses, Methoden aus dem systemischen Coaching (vgl. König 2011, S. 592; Potzmann & Roszner 2017, S. 231f.);
- (3) die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit – z.B. Haltung als Coach (vgl. König 2011, S. 593; Potzmann & Roszner 2017, S. 227f.),
- (4) Angebote für kollegialen Erfahrungsaustausch und supervidierte Begleitung (vgl. Potzmann & Roszner 2017, S. 228).

Diese Aspekte und Anforderungen berücksichtigend, werden im *Bundesland Nordrhein-Westfalen in Deutschland* in einer landesweiten Qualifizierungsmaßnahme, Ausbilder und Ausbilderinnen für das Coaching in der schulpraktischen Phase „fortgebildet, die darauf ausgerichtet ist, Coachingkompetenz systematisch aufzubauen und ein gemeinsames Coachingverständnis zu etablieren“ (Krächter 2018, S. 12f.).

Im Projekt „*LMU Teacher Coaching & Training am Münchener Zentrum für Lehrerbildung (MZL) an der Ludwig Maximilians-Universität München* werden Lehrkräfte unterschiedlicher Schularten und Fächer mit langjähriger Unterrichtserfahrung als Coaches eingesetzt. Deren Auswahl erfolgt in einem mehrstufigen Verfahren. Die Qualifizierungsmaßnahme erfolgt mit dem Ziel, dass diese Lehrkräfte vor allem die für das Coaching „essenzielle innere Einstellung als elementarsten Bestandteil ihrer Coaching-Kompetenz entwickeln: von einer lehrenden Haltung hin zu einer coachenden“ (Meidlinger & Frink 2019, S. 3).

Alle im *Coaching der Pädagogischen Hochschule Wien* eingesetzten Coaches sind Lehrende der Pädagogischen Hochschule und übernehmen somit die Rolle von internen Coaches (vgl. Lippmann 2009, S. 58ff.). Sie verfügen entweder über spezifische Qualifikationen – z.B. eine Ausbildung als Sportcoach, Coach oder Supervisor*in – oder wurden in einer spezifischen internen Weiterbildung für das Coaching qualifiziert. Im Sinne einer begleiteten Weiterqualifizierung und als Basis für professionelle Weiterentwicklung werden über die Fachgruppenleitung „Personbezogene überfachliche Kompetenzen“ organisierte bedarfsorientierte interne Coaching-Fort- und Weiterbildungsangebote und spezifische Methodenworkshops (z.B. Aufstellungsarbeit, Systemische Fragenstellungen) angeboten (vgl. Potzmann & Roszner 2017, S. 231f.). In diesen Fort- und Weiterbildungen setzen sich die Hochschullehrenden selbsterfahrend in der Gruppe mit spezifischem Coaching-Wissen, grundlegenden Interventionen und systemischen Coaching-Methoden auseinander. Eine in sechs Modulen konzipierte interne Qualifizierung für das Systemische Coaching, die auch Supervisionselemente enthielt, sowie eine interne supervidierte Entwicklungsbegleitung der Coaches wird sowohl von der Organisation als auch von den Lehrenden als hochschuldidaktisches Qualitätsmerkmal einer strukturell verankerten Professionalisierung der Lehrenden für das Coaching bewertet (vgl. zu diesem Themenbereich auch Geisler 2016, S. 147).

Bedingt durch den Rollenwechsel (Lehrende*r – Coach) und die Systemzugehörigkeit als interner Coach können Rollenkonflikte und Rollenkonfusion entstehen (vgl. Potzmann & Roszner 2017, S. 229; Schade 2016, S. 45). In einer Befragung, von als Coaches eingesetzten Hochschullehrenden der PH Wien, wird von den Befragten insbesondere dieser Rollenwechsel angesprochen, der die methodische Vorgangsweise im Coaching bedingt. Als Herausforderung wird das Umdenken im Zuge des Rollenwechsels genannt, nicht ins Lehren zu kommen und Wissen zu vermitteln, sondern einer Haltung des Nicht-Wissens Raum zu geben. Fallweise werden die Coaches von Studierenden

den eingeladen, ihre Sichtweise als Expertin bzw. Experte zu, von Studierenden eingebrachten Anliegen oder Themen, einzubringen (vgl. Potzmann & Roszner 2017, S. 229 und 233). Die Befragten bewegen sich in der Prozessbegleitung damit phasenweise „zwischen den Polen von Expertenberatung und Prozessbegleitung“ (Hauser & Egger 2007, S. 33) und im Verhalten zwischen „Direktivität und Non-Direktivität“ (Schreyögg 2015, S. 255). Auf Seiten der Studierenden und im Coaching eingesetzten Lehrenden besteht in der Regel Rollenklarheit – Rollenbewusstheit eines Coachs oder Coachees (vgl. Krattenschmacker 2014, S. 38; Potzmann & Roszner 2017, S. 229f.).

In Bezug auf die Gestaltung des Rollenverständnisses als Coach verweist Schreyögg (2015, S. 246) auf eine idealerweise „hohe Rollenvielfalt und Rollenvariabilität“, um als Coach im Beratungsprozess, je nach Anliegen und Prozessschritt, variabel reagieren zu können. Die Studien von Schade (2016, S. 169) bzw. von Potzmann und Roszner (2017, S. 232) verweisen desgleichen auf die Wichtigkeit einer expliziten Vorstellung von Coaching, eine Offenheit und Klarheit hinsichtlich des Coaching-Prozesses sowie auf die Bedeutung des eigenen Rollenhandelns im Coaching, als zentrale Grundlagen für eine effektive Umsetzung des Coaching-Konzepts.

Demzufolge sollte, für im Coaching eingesetzte Hochschullehrende, die Möglichkeit für regelmäßigen kollegialen Austausch bezüglich des Coaching-Konzepts angestrebt werden, beispielsweise mittels begleiteter Selbstreflexion – z.B. über das Beratungsformat Supervision – bzw. methodischer Auffrischkurse (vgl. Günther 2015, S. 456; Schade 2016, S. 171). Diese Empfehlungen aufgreifend, gibt es seit dem Studienjahr 2018/19 für im Coaching eingesetzte Hochschullehrende der Pädagogischen Hochschule Wien, als internes Angebot, eine *Supervidierte Entwicklungsbegleitung* mit externer Begleitung.

Literatur

- Bauer, K.-O. (2005). Pädagogische Basiskompetenzen. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *ZI-SU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 3, S. 3–8.
- Dietrich, F. (2014). Professionalisierungskrisen im Referendariat: Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2013). Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält: Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf.

- Kölner Reihe – Materialien zu Supervision und Beratung, Band 4. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Erpenbeck, M. (2018). *Wirksam werden im Kontakt. Die systemische Haltung im Coaching*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Fraefel, U. & Seel, A. (2017). *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster & New York: Waxmann.
- Geisler, A. (2016). Hochschuldidaktik – Herausforderungen in der Weiterentwicklung. Überlegungen mit besonderem Fokus auf die Universitäten nach Universitätsgesetz 2002. In *Steirische Hochschulkonferenz (Hrsg.), Qualität in Studium und Lehre (S. 145–153)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gerdes, R. & Annas-Sieler, D. (2011). Der reformierte Vorbereitungsdienst. *Neue Lehrerbildung in NRW*, S. 454–457.
- Gerdes, R. & Annas, D. (2014). Intention und Implementierung. In: König, E.; Gerdes, R.; Nosthoff, H.; Soffner, T.: *Coaching in der Lehrerbildung Professionsbezogenes Coaching als Bestandteil der 2. Phase der Lehrerbildung in NRW*, S. 24–28. Abrufbar unter: <https://www.coaching-magazin.de/hr/coaching-lehrerbildung> (2019–10–09).
- Greif, S. (2008): *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven (S. 21–45)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hauser, H.-G. & Egger, E. (Hrsg.) (2007). *Worauf Berater achten. Ein Handbuch für die Praxis*. Wien: Linde Verlag.
- Helsper, W. (2011). Lehrprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf (S. 149–170)*. Münster et al.: Waxmann.
- Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2012). Was wissen wir über die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern? Berufswahlmotive – Entwicklungsaufgaben – Anforderungen und Bewältigungsprozesse. *Pädagogik 64 (5)*., S. 42–47.
- Hericks, U. & Stelmaszyk, B. (2010). Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In T. Bohl, C. Schelle, W. Helsper & H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire (S. 231–236)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster und New York: Waxmann.
- Hollerer, L; Kleißner, E. & Seel, A. (2013). Der Blick auf den Professionalisierungsprozess Coaching in der Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13 (2), S. 31–35.

- Kanert, G. (2014). *Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.
- Keller-Schneider, M. (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Herausforderung als Herausforderung annehmen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231–254). Wiesbaden: Springer VS.
- Kocher, M. (2014). *Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität: Unterricht und Persönlichkeitsaspekte im Berufsübergang von Lehrpersonen*. Münster und New York: Waxmann.
- König, E. (2011). Der reformierte Vorbereitungsdienst. Neue Beratung mit Coachingelementen. *Schule NRW*, 11/11, S. 591–593.
- Köffler, N. M. (2015). *Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kosinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung, Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen u.a.: Budrich.
- Kosinár, J. (2018). Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 255–275). Wiesbaden: Springer VS.
- Krächter, S. (2018). *Coaching in der Lehrerausbildung. Wirkungen und Wirkfaktoren im Kompetenzentwicklungsprozess von Lehramtsanwärtern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Krattenmacher, S. (2014). *Planlos durch das Praktikum? Zielorientierter Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Krattenmacher, S. (2015). Effekte eines zielorientierten pädagogischen Coachings auf die subjektive Wahrnehmung der Qualität der Rückmeldung und der Erweiterung der Handlungskompetenz – In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33, 1, S. 92–102 – URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138986.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. et al. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Die Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31–53). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. (2011). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 527–539.
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Wiesbaden: Springer VS.

- Lippmann, E. (2009). Was ist Coaching? In E. Lippmann (Hrsg.), *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (S. 12–46). Wiesbaden: Springer.
- Meidlinger, P. (2018). Coaching im Lehramt. Münchner Zentrum für Lehrerbildung (MZL). https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Forum1.4_Beratung_Pr%C3%A4sentation_LMU.pdf (2019–10–30).
- Meidlinger, P. & Frink, S. (2019). Coaching im Lehramt. *Coaching-Newsletter* (S. 11–4). 2019–09 Jg. 19, Nr. 193.
- Negri, C. (2009). Coaching im Rahmen der betrieblichen Bildung. In E. Lippmann (Hrsg.), *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (S. 191–201). Wiesbaden: Springer.
- Nolle, T. (2013). Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung bei Lehramtsstudierenden in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ostermann, E. (2015). LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Paseka, A., Keller-Schneider M. & Combe, A. (2018). Einleitung.: Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe, A. (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer VS.
- PH Wien – Pädagogische Hochschule Wien (2019). Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curricula%202019/PHW_Bachelorcurriculum_Primarstufe_Erl_2019_06_03.pdf (2019–11–06).
- Potzmann, R. & Roszner, S. (2017). Hochschullehrende als Coaches in den Pädagogisch-Praktischen Studien. *Forschungsperspektiven* 9, S. 221–240.
- Rauen, C. (2005). Varianten des Coachings im Personalentwicklungsbereich. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 111–136). Göttingen: Hogrefe.
- Reis, O. (2009). Durch Reflexion zur Kompetenz. Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule. In: R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welber & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verl., S. 100–120.
- Reusser, K; Pauli, C. & Elmer, A (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E; Bennewitz, H & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 478–496.
- Rott, G. (2007). Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung im Studium – neue Rollenanforderungen. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 2(2), S. 31–36.
- Schade, A. K. (2016). Coaching für Lehramtsanwärter in Nordrhein-Westfalen. Persönlichkeitsentwicklung im Vorbereitungsdienst. Berlin: LIT.
- Schreyögg, A. (2015). Die potenzielle Rollenvielfalt des Coachs. In: A. Schreyögg & C. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Die Professionalisierung von Coaching*. (S. 245–256). Wiesbaden: Springer.

- Seyfried, C. (2002). Subjektive Relevanz als Ausgangspunkt für reflexive Arbeit in der Schule. In K. Klement, A. Lobendanz, H. Teml (Hrsg.), *Schulpraktische Studien* (S. 39–52).
- Soffner, T. (2014). Erfahrungen aus der Praxis. In E. König, R. Gerdes, H. Nosthoff & T. Soffner, *Coaching in der Lehrerbildung. Professionsbezogenes Coaching als Bestandteil der 2. Phase der Lehrerbildung in NRW* (S. 26–28). Verfügbar unter: <https://www.coaching-magazin.de/hr/coaching-lehrerbildung> (20.11.2019).
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 202–224. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*; 57.
- Trager, B. (2009). Selbstreflexion als Kernprozess im Coaching – Erforschung einer Behauptung. *Coaching-Magazin* 1/2009, S. 44–48.
- Willke, H. (2000). *Systemtheorie I: Grundlagen*. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Wiemer, M. (2012). Begleitung anspruchsvoller Bildungswege: Coaching für Studierende. *OSC*, 1, S. 49–57.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *bildungsforschung*, 5, (2), urn:nbn:de:0111-opus-45999.
- ZP – Zentrum für PädagogInnenbildung, Karl-Franzens-Universität Graz (Hrsg.) (2017). Lehrveranstaltung Coaching im Lehramt für Lehramtsstudierende aller Fächer. Abrufbar unter: https://static.uni-graz.at/fileadmin/zentrum-paedagoginnenbildung/ZfP/FolderCoachingprojekt/FOLDER_Coaching_im_Lehramt_WEB.pdf (2019–10–31).

Das Format Didaktische Reflexion

Gabriele Kulhanek-Wehlend, Sven Severin

Einleitung

Lehramtsstudierende wünschen sich mehr Praxis, sie fühlen sich auf den Schulalltag nicht ausreichend genug vorbereitet (vgl. Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018). Es besteht beispielsweise der Wunsch nach Unterrichtsmethoden und Theorien, die nicht so abstrakt sind sondern Lösungen für die vielfältigen Herausforderungen des Schulalltags bereitstellen. Oder auch der Wunsch nach Rezepten für den Umgang mit Störungen und für die Unterrichtsplanung.

Gleichzeitig gibt es Evidenzen, dass ein mehr an Praxis nicht per se die gewünschte Wirkung auf die Selbstwirksamkeitserfahrung und auf den Professionalisierungsgrad bei Lehramtsstudierenden hat (vgl. Gröschner & Hascher, 2018). Nicht die Quantität ist von Bedeutung sondern entscheidend ist vor allem die qualitative Ausgestaltung der schulpraktischen Ausbildung. Faktoren wie 1. die Einbettung der Praxisphasen in das Gesamtstudium, 2. deren organisatorische Ausgestaltung und 3. eine professionelle Begleitung und Unterstützung sind dabei relevant. Besonders hervorzuheben ist die theoriebasierte Reflexion schulpraktischer Erfahrungen und wie theoretische Inhalte und praxisrelevante Aspekte sowohl in der schulpraktischen Ausbildung am Schulstandort als auch im Rahmen von Lehrveranstaltungen an der Hochschule aufeinander bezogen werden. Es gilt die reflexive Fähigkeit der Studierenden zu initiieren und auch entsprechend Reflexionsräume wie spezielle Begleitformate für sie zu schaffen.

Eine Zielformulierung in den Curricula der Lehramtsausbildung ist daher neben dem Aufbau einer fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenz vor allem der Aufbau und die Förderung einer reflexiven Haltung (vgl. Braunsteiner et al, 2014, S. 27). Lehramtsstudierende sollen die Bereitschaft entwickeln ihre subjektiven Vorstellungen und Einstellungen stets kritisch zu hinterfragen, sich mit ihrer pädagogischen Praxis reflexiv auseinandersetzen und über den eigenen Unterricht nachdenken. Die diskursive Analyse eige-

ner Beobachtungen und Erfahrungen im Unterricht und daraus resultierender Fragestellungen sind in der Regel Grundlage für eine bewusste und zielgerichtete Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken und Handeln und den eigenen Überzeugungen

Der Anspruch, die Entwicklung eines professionellen Habitus mit Berücksichtigung von Heterogenität, Inklusion, Differenzierung und Individualisierung steht im Zentrum. Auch das Prinzip der Selbstreflexion im Sinne einer Professionalisierungsinitiation bzw. Professionalisierungskontinuität soll im curricularen Kontext manifestiert sein.

Begriffsklärungen – eine Annäherung

Theoriebasierte Reflexion und fachliche Unterstützung sowie eine Begleitung der Studierenden in Form von Kompetenztrainings und Reflexionsangeboten werden an den Hochschulen zukünftigen Pädagog_innen in diversen Lernsettings angeboten, beispielsweise das seminaristische Format der Didaktischen Reflexion.

Reflexion

Bildungssprachlich versteht man unter *Reflexion* ein Nachdenken, Überlegen bzw. eine prüfende Betrachtung. Es geht darum neugierig zu bleiben, Fragen zu stellen. Schnider (2018) formuliert es folgendermaßen:

„Fragen öffnen Horizonte und fokussieren das Interesse auf ganz bestimmte Blickwinkel eines Themas, das aber niemals erschöpfend beantwortet werden kann. Fragen schaffen die eigentlichen Zwischenräume zwischen Bekanntem und Unbekanntem, Gewohntem und Fremdem, Alltäglichem und Besonderem“ (Schnider, 2018, S. 10).

Die Fähigkeit sich über Geschehenes und seine eigene Rolle dabei Gedanken machen zu können, wird als eine Grundvoraussetzung pädagogischer Expertise betrachtet und stellt die Basis für professionelles Lehrerhandeln dar (Helsper, 2011, S. 12).

Im deutschen Sprachgebrauch wird *Reflexion* als mentaler und ergebnisoffener Denkprozess verstanden (Hilzensauer, 2017, S. 13) oder als „bewusstes Überlegen bzw. Nachdenken vor, während oder nach einer bestimmten Situation oder Handlung“ (Wyss, 2008, S. 3). Roth versteht darunter die Fähigkeit „sich auf sich selbst zu beziehen und sich als Urheber und Grund von Handlungen zu erfahren. Damit verbunden ist eine Wertung des eigenen Tuns auf

verschiedenen Ebenen als misslungen oder gelungen, erfolgreich oder vergeblich, angemessen oder unangemessen“ (Roth, 1991, S. 101).

Im Zuge einer *Selbstreflexion* wird eine eigene Handlung ohne den Austausch mit Zweit- oder Drittpersonen in den Blick genommen (Wyss, 2008, S. 7). In der Psychologie werden unterschiedliche Ausprägungen von Selbstreflexion beschreiben. Die sogenannte ergebnisorientierte Problem- Selbstreflexion zielt auf eine Veränderung des eigenen Handelns und wird von Greif definiert als „ein bewusster Prozess, bei dem eine Person ihre Vorstellungen oder Handlungen durchdenkt und expliziert, die sich auf ihr reales und ideales Selbstkonzept beziehen. Ergebnisorientiert ist die Selbstreflexion, wenn die Person dabei Folgerungen für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen entwickelt“ (Greif, 2008, S. 40).

Professionelle Reflexion des eigenen Tuns findet auf zwei Ebenen statt, als „Reflexion-in-der-Handlung“ und als „Reflexion-über-die-Handlung“ (Altrichter, Posch & Somekh, 1993). Die Reflexion-in-die-Handlung passiert direkt im Handlungsverlauf, wohingegen die Reflexion-über-die-Handlung aus dem Handlungsverlauf heraustritt und versucht wird – in der Regel nach dem Handlungsverlauf – zu ordnen, nachzudenken, zu analysieren und zu versprachlichen. Altrichter und Posch (2007) sehen darin ein wichtiges Merkmal professioneller Kompetenz, denn nur so können Veränderungen in Gang gesetzt werden.

Didaktik

Das Nachdenken über Didaktik hat eine lange Tradition und der Begriff an sich ist nicht eindeutig zu bestimmen. Schon wenn man den Begriff etymologisch betrachtet, zeigt sich dessen Offenheit. Denn einerseits geht es ums Lernen, also den Aspekt der Aneignung, andererseits ums Lehren, den Aspekt der Vermittlung. Diese zwei Aspekte sind der gemeinsame Nenner, der sich in allen didaktischen Konzepten wiederfindet. Im Detail unterscheiden sie sich meist in ihren Menschen- und Gesellschaftsbildern, ihren theoretischen Bezügen, Zielsetzungen sowie ihren Zugängen zu Lernen, Lehren und nicht zuletzt den inhaltlichen Fragen.

Im Folgenden verstehen die Verfasser_innen unter Didaktik das konkrete Gestalten von Lehr- und Lernprozessen, wobei ein weiter Begriff bevorzugt wird, der sich nicht ausschließlich auf das Planen, Durchführen und Evaluieren von Unterricht beschränkt. Es geht vielmehr um das wechselseitige Verhältnis zwischen Lehr- und Lernprozessen, um den kommunikativen Aus-

tausch zwischen Lehrenden und Lernenden entlang der zu erschließenden Inhalte. Das Ziel ist nicht das bloße Instruieren der Schüler_innen. Vielmehr kommt es darauf an Spontaneität aus der Situation heraus zu zulassen, darauf einzugehen, sie in das Geschehen zu integrieren, anstelle eins zu eins an der geplanten Unterrichtsvorbereitung festzuhalten.

Didaktisch handeln in diesem Sinne heißt darüber nachzudenken wie sich ein ganz konkreter Lehr-Lernprozess, mit dem Ziel die Selbständigkeit bei den Lernenden zu befördern, sinnvoll gestalten lässt. Die Kinder darin zu unterstützen „(. . .) sich ihres eigenen Verstandes ohne Leitung anderer zu bedienen (. . .)“ (Kant, 1999). Didaktik ist insofern als Vermittlerin zwischen der sich anzueignenden Sache einerseits und den Lerner_innen und Lehrer_innen andererseits zu verstehen. Es geht darum die Lernenden zu unterstützen und zu ermutigen sich die Welt zu erschließen, und zwar auf ihre ganz eigene Art und Weise und entsprechend ihrer je subjektiven Möglichkeiten.

Didaktische Reflexion

Das Begleitformat Didaktische Reflexion soll Lehramtsstudierenden Raum bieten den Fragen nachzugehen, ob es im pädagogisch praktischen Tun – möglichst nachvollziehbar für alle Beteiligten – gelungen ist zu erziehen? Konnten Inhalte vermittelt werden? Wurden Bildungsprozesse begünstigt oder verhindert? Das Nachdenken über die in Beziehung stehenden Lehr- und Lernprozesse (vgl. Pollmanns, 2019) soll neue Perspektiven eröffnen, indem es alle Beteiligten in die Reflexion miteinbezieht. Sich darauf einzulassen obliegt jedem_r Student_in. Es ist und bleibt seine/ ihre pädagogische Verantwortung! (vgl. Blankertz 1992, 306ff.)

Der relativ begrenzte Begriff der Didaktischen Reflexion, der sich mit dem Unterrichtsgeschehen beschäftigt, erweist sich aus den Erfahrungen aus der Betreuung der Student_innen im Rahmen deren schulpraktischer Ausbildung als zu eng gefasst. So muss der Begriff erweitert werden. Es geht nicht nur darum über die Planung und Durchführung von Unterricht mit dem Fokus auf (fach-)didaktisch-methodischen Überlegungen nachzudenken. Es muss auch die pädagogische Verantwortung der Lehrenden miteinbezogen werden. Es bedarf der Auseinandersetzung mit Fragen wie: Was bedeutet Lehrer_in-Sein konkret? Welche Wirkung hat der eigene anthropologische Zugang zu Kindheit/ Erwachsensein? Welche Rolle spielt das Generationen- bzw. Geschlechterverhältnis? Bestehen Autoritäts- und Machtverhältnisse? Wie wirken sich diese aus?

Zur Veranschaulichung ein Beispiel. Im Verlauf einer Unterrichtsstunde sagt eine Lehrerin:

„Schatzi, du bist doch ein starker Bursch, hilfst du der Ayse beim Tragen, bitte.“

Die Lehrerin bezeichnet in diesem Satz den Schüler als Schatzi. Was drückt sie damit aus? Ist dieser Ausdruck im Verhältnis Schüler – Lehrerin angemessen? (vgl. Strobel-Eisele&Roth, 2013, Brumlik, 2017) Als „Schatz“ wird etwas Wertvolles bezeichnet – sowohl in materieller als auch ideeller Hinsicht. Die Verwendung der Verkleinerungsform „Schatzi“ weist auf ein persönliches Naheverhältnis zur derart angesprochenen Person hin. So ist in der Onlineausgabe des Standards vom 23. Februar 2018 (<https://www.derstandard.at/story/-2000074855872/schatzi-hasi-und-co-das-sind-oesterreichs-beliebteste-kosenamen>; Zugriff 08.12.2019) zu lesen, dass es sich bei dem Kosenamen „Schatzi“ um den beliebtesten der Österreicher_innen handelt. Als „Schatzi“ bezeichnet man in der Regel Lebenspartner_innen. Menschen, die man liebt.

Wieso verwendet die Lehrerin das Wort Schatzi? Liebt sie das Kind? Ist Liebe im Lehrer-Schüler-Verhältnis angemessen? (vgl. Burghardt & Zirfas, 2019) Entspricht es dem professionellen Bild von Schule? Entspricht es der pädagogischen Verantwortung Kinder beim Mündigwerden zu unterstützen? Welches Bild von Kind-Sein liegt dieser Äußerung zu Grunde? Die Schüler_innen der Primarstufe stehen, aufgrund ihres Alters, in einem besonderen Abhängigkeitsverhältnis zur Lehrperson. Die Pädagogin/ der Pädagoge muss sich dessen bewusst sein und ein gewisses Maß an Feingefühl, an Sensibilität für pädagogische Situationen und deren Interpretation mitbringen (vgl. Molenhauer & Rittelmeyer, 1977).

Betrachtet man die Aussage der Lehrerin im Lichte des Unterrichtsprinzips „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“, wird ersichtlich, dass es sich um die Fortschreibung von Geschlechtsrollenstereotypen handelt. Der Bursch wird beauftragt dem Mädchen beim Tragen zu helfen. Sind Burschen prinzipiell stark und Mädchen prinzipiell schwach? Eine einfache Sichtweise, aber nicht immer wahr. Es gibt eben auch „schwache Burschen“ und „starke Mädchen“. Unterrichtsprinzipien sind allgemein formulierte Grundsätze, deren Aufgabe darin besteht die Bildungs- und Erziehungsaufgaben der österreichischen Schule (vgl. SchOG §2) fächerübergreifend wahrzunehmen. Im Fall des Unterrichtsprinzips „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ geht es darum zu sensibilisieren, Vorurteile abzubauen und individuelle

Handlungsspielräume durch die Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu erweitern sowie geschlechterstereotype Zuweisungen und Festschreibungen zu überwinden.

Wird der Satz aus der Perspektive des Burschen und aus der Sicht des Mädchens betrachtet, dann stellen sich folgende Fragen.

Wie fühlt sich der Bursche, in dem Moment als er mit Schatzi angesprochen wird? Empfindet er diese Anrede als unangenehm, nicht adäquat oder gar untergriffig? Traut er sich, diesen Unmut zu äußern? Und wenn nicht, warum nicht? Wie geht es dem Mädchen damit, ungefragt Unterstützung von einem starken Burschen zu bekommen? Formuliert es seine Gefühle? Gibt es für beide Kinder die Möglichkeit Nein zu sagen? Kann der Bursche sagen: „Ich bin nicht ihr Schatzi!“? Kann das Mädchen sagen: „Ich schaffe das alleine!“?

Fazit

Die Analyse des dargestellten Beispiels erfolgt im Rahmen des Formates „Didaktische Reflexion“. Die Student_innen lassen sich innerhalb dieser Lehrveranstaltung intensiv auf eine Diskussion ein. Für das geschilderte Beispiel heißt das konkret, sich den weiter oben ausformulierten Fragen in reflexiver Haltung zu widmen. Durch die diskursive Auseinandersetzung mit beispielsweise der Frage „Ist Liebe im Lehrer-Schüler-Verhältnis angemessen?“ eröffnet sich ein weiter Horizont. Im Spannungsfeld von Theorie und Praxis wird der Begriff des Pädagogischen Taktes thematisiert.

In diesem Zusammenhang stellen sich konkrete anthropologische Grundfragen wie jene nach der Verletzlichkeit des Menschen oder nach der Anerkennung der Individualität. Es wird beispielsweise auch darüber zu diskutieren sein welche Rolle der emotionalen Perspektive von Mit- und Feingefühl in diesem Kontext zukommt. Kurz: das Ziel einer Didaktischen Reflexion besteht darin über konkretes pädagogisches Handeln nachzudenken, kritische Fragen zu stellen, ein Bewusstsein für pädagogische Situationen zu schaffen und schließlich einen professionellen Habitus zu entwickeln. Denn: der Lernerfolg der Schüler_innen ist entscheidend vom Handeln der Pädagog_innen abhängig, daher muss jede Pädagogin und jeder Pädagoge über ausreichend Reflexionskompetenz verfügen um das Handeln im Unterricht stets kritisch zu durchleuchten.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate their Work. An introduction to the methods of action research*. London, New York: Routledge.
- Blankertz, H. (1992). *Die Geschichte der Pädagogik*. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar. Büchse der Pandora
- Braunsteiner, M., Schnider, A. & Zahalka, U. (2014) (Hg). *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. PädagogInnenbildung Band 1. Graz: Leykam.
- Brumlik, M. (2017³). *Advokatorische Ethik*. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt
- Burghardt, D., Zirfas, J. (2019). *Der pädagogische Takt*. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel. Weinheim Basel: Beltz Juventa
- Frank A., Haacke St., Lahm S. (2013²). *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. J.B. Metzler. Stuttgart*Weimar
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2018). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf's & Gläser-Zikuda, M. (Hg), *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann.
- Gruschka A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen, Berlin, Toronto. Barbara Budrich
- Gruschka A. (2005). *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichts – Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule*. Vorstudie. Frankfurt am Main. Johann Wolfgang Goethe-Universität (Forschungsberichte)
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 149–170). Münster et al.: Waxmann.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster und New York: Waxmann.
- Kant, I. (1999). *Was ist Aufklärung*. Ausgewählte kleine Schriften. Hamburg: Felix Meiner Verlag
- Mollenhauer, K., Rittelmeyer, Ch. (1977). *Methoden der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa Verlag
- Munoz V. (2012). *Das Meer im Nebel. Bildung auf dem Weg zu den Menschenrechten*. Verlag Barbara Budrich. Opladen*Berlin*Toronto
- Pollmanns, M. (2019). *Unterrichten und Aneignen*. Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht. Opladen*Berlin*Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Reintjes, Ch., Bellenberg, G. & Brahm, G. (Hg.) (2018). *Schulpraktische Professionalisierung: Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster. Waxmann.

- Roth, L. (1991). *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München: Ehrenwirt.
- Schnider A. (2018). *Macht der Spiritualität – Wie das moderne Leben von einem klassischen Konzept profitieren kann*. Heiligenkreuz. Be&Be-Verlag.
- Strobel-Eisele G./ Roth, G.(2013). *Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer
- Wenzel, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *bildungsforschung*, 5, (2), urn:nbn:de:0111-opus-45999.

Coaching als Begleitformat in
der schulpraktischen
Ausbildung – Anregungen für
die Hochschulpraxis

Coaching als Begleitformat

Renate Potzmann, Sybille Roszner

Die folgenden Beiträge wurden von Hochschullehrenden verfasst, die als Coaches im Coaching der schulpraktischen Ausbildung eingesetzt sind. Die vorgestellten Methoden orientieren sich an Themen bzw. Anliegen von Lehramtsstudierenden. Mit Hilfe der einzelnen Beiträge soll verdeutlicht werden, wie Coaching als Begleitformat Lehramtsstudierende dazu anregen kann, ihren Professionalisierungsprozess proaktiv anzugehen und zu gestalten.

Die Bearbeitung der Anliegen und Themen der Lehramtsstudierenden erfolgt im Methodenplural, d.h. neben klassischen Formen der Aufarbeitung und Reflexion werden Methoden aus den Bereichen „Coaching“, „Mentoring“ und „Supervision“ angewendet. Auf diese Weise können die Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeitet werden. Einige der beschriebenen Gruppenübungen sollen Lehrende dazu inspirieren, diese Methoden in passenden Kontexten auch für die hochschulische Lehre außerhalb des Coaching-Formats anzuwenden. So könnte etwa das Thema „Anforderungen im Berufseinstieg“ mit der in Kapitel 2.4. vorgestellten Methode bearbeitet werden.

Den Hinweisen von Huber (2011, S. 21f.) folgend, geht es in Coaching-Prozessen immer auch um die Frage, wann welche Methode sinnvollerweise einzusetzen ist. Die Auswahl einer passenden bzw. zielgerichteten Methode – z.B. Methode zum Informationsgewinn, Austausch in der Gruppe, zur Eröffnung von Perspektiven – kann die Wirksamkeit eines Coaching-Prozesses entfalten. Die vorgestellten Übungen und Methoden können Richter (2015, S. 219) folgend als komplexe Interventionstechniken bezeichnet werden, die in der schulpraktischen Ausbildung „ein Erlebnis-, Erfahrungs- und Experimentierfeld zur Verfügung stellen.“ Jede der vorgestellten Übungen benötigt neben dem Medium Sprache (u.a. Instruktion, Auswertung und Reflexion) auch andere Interventionsmedien, wie etwa Körper- und Bewegungserfahrungen, kreative Medien (u.a. Arbeit mit Symbolen, Metaphern, Geschichten, Texten), die Kraft der Phantasie (Imagination, Visualisierung, Spannung-

Entspannung-Atmen) oder die Arbeit mit Aufstellungen (vgl. Richter 2015, S. 219–247).

1 Themen und Aufbau der Beiträge

Der Aufbau der einzelnen Beiträge folgt einem einheitlichen Schema. Jedem Beitrag ist eine Übersicht vorangestellt: *Thema, Methode, Ziele und Entwicklungsthemen*. Im dem hier beschriebenen Kontext der schulpraktischen Ausbildung in der Lehramtsausbildung werden *Entwicklungsthemen* im Sinne von *Entwicklungsaufgaben* als subjektive Lernaufgaben verstanden, die sich im Zuge der Auseinandersetzung mit ausbildungsspezifischen Erfahrungen und Anforderungen ergeben und deren reflektierenden Bearbeitung und der konstruktiven Bewältigung zukünftiger berufsspezifischer Anforderungen dienen (vgl. dazu u.a. Keller-Schneider 2010; Köffler 2015). Danach folgen Angaben zur ungefähren *Dauer* der Übung, benötigten *Materialien* und *Schlagworte*.

Die methodischen Elemente der Übung sind eingebettet in eine Einführung als *Theoretischer Hintergrund* zur Verortung des Themas im hochschuldidaktischen Kontext der Lehramtsausbildung. Dann folgen der *Ablauf* und die *Beschreibung* der Übung. Bei einigen Übungen erfolgt zur Demonstration des Ablaufs die *Instruktion* zur Übung beispielhaft in *direkter* Rede, die jedoch in der Praxis in eigenen Versionen vorgetragen werden kann. Die Beschreibung des Ablaufs schließt mit *weiteren Anwendungsmöglichkeiten* und *Varianten*. Fallweise werden individuelle Erfahrungen der Teilnehmenden bzw. des Coachs ergänzt. Jeder Beitrag schließt mit Literaturangaben.

2 Übersicht zu Anlässen, Themen und Methoden der Beiträge

Der Überblick zu den Beiträgen (vgl. Übersicht 1) soll Leserinnen und Lesern einen schnellen Einblick geben zu Anlässen bzw. Themen, den verwendeten methodischen Zugängen sowie Schlagworten zum Themenbereich.

Überblick zu den Beiträgen

Anlass/Thema	Methode	Schlagworte
Aktivierung individueller Selbstreflexion	Bildkartenarbeit	Selbstreflexion, Kommunikation, Emotionen
Umgehen mit Herausforderungen	Fünf Säulen der Identität	Identität, Reflexion

Identifizierung von Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg	Systemisches Portrait	Berufseinstieg, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Rollenwechsel
Ideenfindung für Problemlösungen und Entscheidungen	Walt Disney-Methode	Perspektivenwechsel, Rollenwechsel, Lösungs- und Entscheidungsfindung
Entscheidungsfindung	Tetralemma	Entscheidung, Selbstreflexion, Körperwahrnehmung
Ermutigung als Ausgangspunkt für professionelle Entwicklung	Mutmach-Geschichten	Ermutigung, Resilienz, Ressourcenarbeit
Arbeit am Professionshandeln als Lehrperson	Biografiearbeit (Biografische Selbstreflexion)	Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Rollenbild als Lehrperson
Führungsverhalten als Lehrperson	Aufstellungsarbeit mittels Skalierung	Führungsverhalten, Disziplin, Kommunikation, Interaktion
Aktive Entspannung und Stressbewältigung	Mediationsübung mit Kerze und Uhr	Entspannung, Mediation, Selbstcoaching
Emotionsregulation und Ressourcenstärkung	Fünf Elemente des Wohlbefindens	Selbstreflexion, Ressourcen, psychosoziale Gesundheit, Emotionsregulation

Der Beitrag von *Gabriela Hofbauer* befasst sich mit der Thematik der *Aktivierung individueller Selbstreflexion* über die *Auseinandersetzung mit und Konkretisierung von Anliegen*. Dabei wird Raum zur Selbstreflexion von aktuellen Stimmungen und Gefühlen in (Praxis-) Situationen angeboten.

Der Beitrag von *Sabine Hofmann-Reiter* stellt die Übung zu den „*Fünf Säulen der Identität*“ vor, die Studierenden analytische Reflexion aktueller Herausforderungen im Studienverlauf ermöglicht. Als ein (Selbst-) Erkundungsinstrument werden eigene Identitätsbereiche erfasst, um „sich über Stärken wie auch Ungleichgewichte bewusst zu werden“ (Rauen 2011, S. 99).

Ursula Mauric nimmt Situationen des Überganges zum Anlass, mit Studierenden den Rollenwechsel beim Berufseinstieg mittels eines *Systemischen Portraits* zu thematisieren, diesen bewusst wahrzunehmen sowie damit verbundene Entwicklungsaufgaben zu erkunden.

Renate Potzmann setzt sich mit den Potenzialen der *Walt-Disney-Methode* auseinander. Dieser methodische Zugang zeigt Studierenden Ideen auf, mittels eines Perspektivenwechsels für sich neue erfolgversprechende Perspektiven und

Wirklichkeitszugänge zu entdecken, Lösungen zu finden bzw. Entscheidungen bei mehreren Handlungsoptionen zu treffen.

Der Beitrag von *Susanne Tomecek* fokussiert ebenso das Thema „Entscheidungsfindung“ bei einer Fragestellung mit zwei Handlungsoptionen mittels *Tetralemma*, die Selbstführung auslösen und erhöhen soll. Weiters bietet diese Übung Raum für Selbstreflexionsprozesse u.a. auch mittels Körperwahrnehmung.

Sybille Roszner widmet ihren Beitrag der Arbeit mit *Mutmach-Geschichten*, mit dem Ziel, ermutigende Erfahrungen als Ressource für die Entwicklung angemessener Problemlösungs- und Handlungsstrategien bewusst zu machen.

Ein Beispiel zur *Biografischen Selbstreflexion* stellt *Brigitte Tschakert* zur Verfügung. Im Fokus steht das Reflektieren von Lernerfahrungen mit Blick auf das Rollenbild und das Rollenverhalten als Lehrperson.

Wie die Entwicklung eines persönlichen Führungsverständnisses und des Verständnisses von Disziplin gelingen kann, zeigt *Michael Kargel* in seinem Beitrag mit dem methodischen Zugang der *Aufstellungsarbeit*.

Gerhard Scheidl widmet sich in seinem Beitrag der aktiven Entspannung und Stressregulation. Richter (2015, S. 313ff.) folgend sollte das Coaching Coachees dazu befähigen, sich im Sinne von Selbstcoaching auch ohne fremde Hilfe selbst zu unterstützen und „einen inneren Berater zu installieren“ (ebd. S. 17). Dazu könnten auch in diesem Beitrag vorgestellte Techniken des Visualisierens und der Achtsamkeitsmeditation beitragen.

Mit ihrem Beitrag zur Emotionsregulation mittels der *Fünf Elemente des Wohlbefindens* stellt *Elke Poterpin* eine Möglichkeit vor, sich der Bedeutung der psychosozialen Gesundheit (im Lehrberuf) bewusst zu werden und diese präventiv positiv beeinflussen zu können.

Literatur

- Huber, H-G. (2011). Die innere Resonanz – das passende Coaching-Tool auswählen und erfolgreich anwenden. In: Rauen, C. (Hrsg.) (2011), *Coaching-Tools. Erfolgreiche Coaches präsentieren 60 Interventionstechniken aus ihrer Coaching-Praxis.* (S. 21–24). Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen.* Münster u.a.: Waxmann.
- Köffler, N.-M. (2015). *Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rauen, C. (2011). Die fünf Säulen. In: Rauen, C. (Hrsg.), Coaching-Tools. Erfolgreiche Coaches präsentieren 60 Interventionstechniken aus ihrer Coaching-Praxis. (S. 99–102). Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.
- Richter; K.F. (2015). Coaching als kreativer Prozess. Göttingen: V&R.

Aktivierung individueller Selbstreflexion – Auseinandersetzung mit und Konkretisierung von Anliegen

Gabriela Hofbauer

Methode: Bildkartenarbeit

Ziel(e) und Entwicklungsthemen:

sich in ein Thema einstimmen

sich individuell mit aktuellen Stimmungen, Gefühlen oder Situationen auseinandersetzen

unterschiedlicher Assoziationen austauschen

neue Anregungen, Perspektiven und Einsichten gewinnen

Hypothesen bilden und deren bildliche Darstellung verdeutlichen

die Konkretisierung von Themen erleichtern

Dauer: ca. 40 Minuten

Benötigtes Material: Papier und Stift, Kalenderbilder, Bildkarten (Karten mit Icons, mit Fotos von Menschen, Tieren, Pflanzen, Landschaften, Objekten, Zoomaufnahmen, Muster, Detailausschnitten)

Schlagworte: Selbstreflexion, Kommunikation, Emotionen

1 Theoretischer Hintergrund

*„Um klar zu sehen, genügt oft schon ein Wechsel der Blickrichtung!“
Antoine de Saint-Exupéry*

Im Coaching ist es manchmal schwierig, Selbstreflexionsprozesse anzustoßen bzw. zu aktivieren (vgl. Greif 2008, S. 85f.). Die Bearbeitung der Frage „Welches Problem bzw. Anliegen habe ich eigentlich gerade?“ erfordert eine achtsame Einbegleitung und Aktivierung durch den Coach. Erleichtert wird diese Aktivierung durch die Arbeit mit Bildkarten unterschiedlichster Art und damit verbundenen Methoden. Sie stellen Zugänge zu kognitiven und emotionalen

Eindrücken, zu Themen, zu inneren Prozessen und zu den eigenen Ressourcen her. Fotomotive sind Metaphern für Gedanken und Emotionen, können eine Verbindung zwischen Unbewusstem und Bewusstem schaffen und helfen, intuitiv Gespürtes zum Ausdruck zu bringen. Sie können in Prozessen, in denen es um Teamentwicklung, Konfliktmanagement, Aufspüren von Ressourcen, Stress, Feedback, Reflexion oder Zielarbeit geht, eingesetzt werden“ (Gut & Kühne-Eisendle 2015). Ziel der Arbeit mit Emodys ist es, gelingende Kommunikation gerade beim Einstieg in ein Thema wahrscheinlicher zu machen und das Thema unmissverständlich zu konkretisieren (vgl. Hoch & Martin 2018, S. 12f.).

Da Bilder den Zugang zu Gefühlen erleichtern, sind sie auch für Coachings und Beratungen gut einsetzbar. Sie sind somit eine gute Möglichkeit, um Veränderungsprozesse anzuregen und bewirken gleichzeitig eine Persönlichkeitsförderung (vgl. Drath 2016, S. 71f.).

Im Allgemeinen ermöglicht die Arbeit mit Bildkarten das Herangehen an Probleme und Anliegen mit einem entlastenden Gefühl. So kann ein aktiver Reflexionsprozess über Erfahrungen im Unterricht aber auch über Rückmeldungen von Mentorinnen und Mentoren, die nachwirken, aus einer anderen Perspektive betrachtet werden. Mit Hilfe der Bildarbeit kann auch die Kommunikation der gesamten Coaching-Gruppe angeregt werden, indem die Gruppe die Wirklichkeit, gemeint sind hier Erfahrungen aus der Schulpraxis, über Bilder konstruiert und kommuniziert (vgl. Renoldner, Scala & Rabenstein 2017, S. 88; Reichel & Rabenstein 2001, S. 64f.).

Weiter kann ein gegenseitiges intensives Kennenlernen der Gruppenmitglieder, aber auch das Erkennen eigener Persönlichkeitsanteile durch die Assoziationen der Gruppenmitglieder aktiv angeregt werden. Häufig sind in einer Coaching-Gruppe Studierende, die an gleichen Schulstandorten ihre Schulpraxis absolvieren. Dies ermöglicht den Austausch von Erfahrungen, Gefühlen und Assoziationen in Anlehnung an die Methode des Ideenkorbs (vgl. Storch & Krause 2015, S. 31f.) kann die Arbeit mit Bildkarten unter Einbeziehung von Bildbetrachtungs- und Brainstormingelementen sowie Phasen der Einzelarbeit allen Beteiligten weitere Denkanstöße bieten und die Selbstreflexion aktivieren.

2 Ablauf und Beschreibung

1. Als Einstimmung, um zu sich selbst und zur Ruhe zu kommen, dient eine Phantasiereise (vgl. Wehrle 2017 S. 254f.) zum Thema „Wo ist dein Platz?“

2. Die Studierenden sitzen in einem Stuhlkreis und werden eingeladen gedanklich in eine beliebige Landschaft einzutauchen und dort ihren Platz zu finden. Nachdem sie sich in dieser Landschaft an einem Platz eingerichtet haben, beobachten sie die Umgebung, sammeln schöne Eindrücke und nehmen diese (eventuell) in die aktuelle Situation mit. In der Mitte des Stuhlkreises liegt auf dem Boden ein Angebot von Bildkarten (Fotos von Pflanzen, Landschaften, Detailausschnitte, Muster, Menschen, Fahrzeuge, ...) und daraus wählt jede/jeder Studierende für sich eine zur momentanen Stimmung bzw. zum momentanen Gefühl passende Bildkarte aus.
3. In der anschließenden Kleingruppenarbeit (in diesem Beispiel werden Dreier-Gruppen gebildet) gibt es den Auftrag, die Bildkarten der beiden anderen Gruppenmitglieder zu betrachten. Die jeweilige Hauptperson lässt die Assoziationen, die diese zur Bildkarte haben bzw. die bei der Betrachtung hervorgerufen werden auf sich wirken, wie bei einem Brainstorming ohne zu kommentieren, und sammelt sie auf einem Blatt Papier.
4. Im Anschluss daran hat jedes Gruppenmitglied für sich in einer Selbstreflexion-Phase Zeit, die notierten Assoziationen der anderen Gruppenmitglieder in Ruhe zu lesen und diese zu reflektieren.
5. Anschließend werden im Plenum individuelle Eindrücke aus der Phantasie, dem Austausch der Assoziationen und der Selbstreflexion-Phase geschildert. Daraus ergeben sich Themen die die Studierenden aktuell beschäftigen.
6. In diesem Fallbeispiel wird von der Coaching-Gruppe als gemeinsames Thema zur Weiterarbeit eine mit hoher Emotionalität (Gefühl der Wut, Wunsch nach Gerechtigkeit und Anerkennung) verbundene Situation aus der Schulpraxis ausgewählt.
7. Die Fallbringerin merkte als sehr spannend an, dass nicht ihre eigenen Assoziationen zu ihrer Bildkarte, sondern die Assoziationen der beiden anderen Mitglieder in der Dreier-Gruppe zu ihrer Bildkarte ihre Stimmung klarer erfassten und ihr das aktuelle Thema zur Weiterarbeit verdeutlichten.

3 Weitere Anwendungsmöglichkeiten und Varianten

Bildkarten können in verschiedenen Phasen im Coaching und im Lehr-Lernprozess eingesetzt werden. In Anfangssituationen dienen sie als Eisbrecher bzw. als Einstieg in das Thema, etwa gekoppelt mit der Bitte, eine Bildkarte zu wählen, die sie mit dem Thema assoziieren. Hilfreich sind Bildkarten aber auch, wenn man die Stimmung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erheben

will, entweder als Stimmungsabfrage in Bezug auf einen Inhalt oder im Sinne eines Feedbacks als Abschluss zur Bearbeitung eines Themas. Varianten in der Arbeit mit Bildern wären (vgl. u.a. Büchel-Ceron 2012, S. 37, S. 113; Gut & Kühne-Eisendle 2016; Hoch & Martin 2018):

- Mein Bild zum Thema (vgl. Büchel-Ceron 2012, S. 37)
- Mein Bild zu unserem Team oder unserer Gruppe (vgl. Büchel-Ceron 2012, S. 117)
- Bilder zu einem Text/Zitat (vgl. Büchel-Ceron 2012, S. 66f.)
- Feedback Bilder (vgl. Reichel & Rabenstein 2001, S. 96)
- Traum-Bilder (vgl. Reichel & Rabenstein 2001, S. 67)
- Gruppen-Bilder (vgl. Reichel & Rabenstein 2001, S. 65)
- Bilderimpulse Emotionen (vgl. Heragon 2010)
- Bilderimpulse Veränderung (vgl. Heragon 2010)
- Bilderimpulse Elemente (vgl. Porok 2018)
- Bilderimpulse Grenzen (vgl. Heragon 2010)
- Bildkarten zur Biografiearbeit (vgl. Klingenger 2012)

Literatur

- Büchel-Ceron B. (2012). *Mit Herz, Hirn und Hand; Kreative Methoden für die Arbeit mit Gruppen, Teams und Klassen*. Books on Demand GmbH, Norderstedt.
- Drath, K. (2016). *Coaching Techniken*. Freiburg: Haufe-Lexware.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Gut, J. & Kühne-Eisendle, M. (2016). *Bildbar: 100 Methoden zum Arbeiten mit Bildern und Fotos im Coaching, Training, in der Aus- und Weiterbildung, Therapie und Supervision*. Edition Training aktuell. Manager Seminare Verlags GmbH.
- Heragon, C. (2010). *Bildimpulse kompakt: Emotionen. Über 50 Fotokarten für Motivation und Coaching. Mit Anleitung*. Freiburg: Heragon Verlag.
- Heragon, C. (2012). *Bildimpulse maxi: Grenzen: Fotokarten für Inspiration und Coaching*. Freiburg: Heragon Verlag.
- Heragon, C. (2010). *Bildimpulse maxi: Veränderung. Über 50 Fotokarten für Motivation und Coaching. Mit Anleitung*. Freiburg: Heragon Verlag.
- Hoch, R. & Martin, R. (2018). *Emoodys, 140 Karten mit Icons für Psychotherapie und Beratung*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Klingenger, H. (2012) *Bildkarten zur Biografiearbeit*, Don Bosco Verlag, München.
- Porok, S. (2018). *Bildimpulse maxi: Elemente: Fotokarten für Inspiration und Coaching*. Freiburg: Heragon Verlag.

- Reichel R. & Rabenstein R. (2001). *Kreativ beraten, Methoden, Strategien für Beratung, Coaching und Supervision*. Münster: Ökoptopia Verlag.
- Renoldner Ch., Scala E. & Rabenstein R. (2017). *Einfach systemisch! Systemische Grundlagen & Methoden für Ihre pädagogische Arbeit*, Ökoptopia Verlag.
- Storch, M. & Krause, F. (2015). *Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)*. Bern: Huber.
- Wehrle M. (2017). *Handbuch Fantasiereisen, Für Training, Coaching, Beratung, Jugendarbeit und Therapie*. Weinheim Basel Beltz Verlag.

Umgehen mit Herausforderungen

Sabine Hofmann-Reiter

Methode: Fünf Säulen der Identität

Ziel(e) und Entwicklungsthemen:

Die Studierenden kennen die fünf Säulen der Identität.

Sie können ihre eigenen fünf Säulen durch Reflexion analysieren und gegebenenfalls stabilisieren.

Dauer: ca. 90 Minuten

Benötigtes Material: Flipchart, Blatt Papier, Farbstifte

Schlagworte: Identität, Reflexion

1 Theoretischer Hintergrund

Lehramtsstudierende sehen sich im Laufe ihres Studiums mit persönlichen Unsicherheiten konfrontiert. In die Schulpraxis begleitenden Gruppen-Coaching werden Facetten der Selbsterkenntnis und Lösungsansätze für im Schulsystem auftretende Herausforderungen aus dem Gruppenprozess heraus entwickelt sowie die im Lehrberuf unabdingbar notwendige soziale Kompetenz durch das begleitende Gruppen-Coaching vertieft. Coaching im pädagogischen Kontext der Lehramtsausbildung bearbeitet in erster Linie konkrete, berufsspezifische Themenfelder, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der beruflichen Ausbildungssituation der Teilnehmer/innen der Gruppe stehen, die dadurch als Expert/innen für das jeweilige Anliegen gesehen werden können. Coaches sehen sich als Begleiter/innen eines Entwicklungsprozesses (vgl. Hofmann-Reiter, 2017, S. 1).

Die Arbeit mit Studierenden in Gruppen orientiert sich an der Humanistischen Psychologie und hier vor allem an Carl Rogers, der als einer der ersten die Bedeutung der eigenen Authentizität darlegte (vgl. Rogers, 1981, S. 8f.). Zu Beginn des Lehramtsstudiums werden die Studierenden hauptsächlich

lich ermutigt, sich zu erlauben, ihren eigenen inneren Menschen mit ihrem Habitus in der Klasse in Einklang zu bringen und die Stimmigkeit ihres Kommunikationsverhaltens innerhalb des systemisch-institutionellen Kontextes zu überprüfen. Dazu ist es notwendig in einer Situation zu erkennen, dass sowohl Selbstklärung (Wie stehe ich zu dieser Situation?) als auch Feldklärung (Um welche Art von Situation handelt es sich und wie ist sie in das systemische Umfeld eingebettet?) vorgenommen werden muss. Schulz von Thun (2006, S. 18f.) betont, dass die Einübung eines neuen Verhaltens bedingt, dass innere Hindernisse besonders beachtet werden müssten, da sie bisher offensichtlich zum inneren Gleichgewicht beigetragen haben.

Die vorgestellte Übung zum Umgehen mit Herausforderungen bedient sich des Modells der Fünf Säulen der Identität. Dieses geht davon aus, dass Identität sich auf fünf wesentliche Bereiche stützt und von diesen fünf Säulen getragen wird. Das Konzept der Fünf Säulen der Identität lässt sich nutzen, um Lehramtsstudierenden bewusst werden zu lassen, welche Lebensbereiche im Moment Halt bieten und welche Säulen vielleicht zu schwach sind, um ein ausgeglichenes und zufriedenes Leben zu führen. So können Lehramtsstudierende herausfinden, an welchen schwächeren oder instabilen Säulen gezielt gearbeitet werden kann, um Identität und Leben Stabilität zu verleihen, zurück ins Gleichgewicht zu finden und gegen Belastungen geschützt zu sein. Beantwortet werden sollen die Fragen: Was trägt mich und was stützt mich – oder eben nicht? (vgl. Eremit & Weber, 2016, S. 47f.).

H. Petzold (2007, S. 211ff.) folgend können fünf Säulen der Identität beschrieben werden:

- Die Säule „Körper und Gesundheit (Leiblichkeit)“, worunter alles fällt, was den Körper betrifft, wie Gesundheit, Wohlbefinden, Belastungsfähigkeit, Aussehen, Gefühle, Ängste und Sehnsüchte.
- Die Säule „Soziales Netz und Beziehungen“ umfasst die Familie, den Freundeskreis, den Kolleg*innenkreis, das gesamte soziale Umfeld.
- Zur Säule „Arbeit, Leistung und Freizeit“ stellen sich Fragen nach der Balance von Arbeit, Leistung und Freizeit.
- Als wesentlich für die Stabilität ist auch die Säule „Materielle Sicherheit zu sehen – finanziell Situation, Wohnung, Kleidung etc.
- Die Säule „Werte und Sinn“ fragt nach den persönlichen Werten, Idealen und Normen, die diese Säule tragen.

Die Methode kann im Coaching angewendet werden und eignet sich dafür, in einer Art Momentaufnahme zu reflektieren. Bei der Betrachtung der fünf

Säulen kann erkannt werden, wie es derzeit um die einzelnen Komponenten im eigenen Leben steht. Geht es den Studierenden körperlich und seelisch gut? Wie ist es um ihre sozialen Beziehungen bestellt? Erfüllt das Studium sie und wie gestalten sie ihre Freizeit? Fühlen sie sich materiell gut versorgt? Können sie gemäß ihren Überzeugungen leben? Finden die Studierenden Teilbereiche, mit denen sie aktuell nicht zufrieden sind, kann in der Reflexionsrunde überlegt werden, in welchen Bereichen Änderungen vorgenommen werden müssten, um Zufriedenheit und Stabilität zu erreichen und die persönliche Identität wieder auf stabile Säulen zu verankern (vgl. Eremit & Weber, 2016, S. 50).

2 Ablauf und Beschreibung

1. Nach einer Blitzlichtrunde wird den Studierenden das Modell der Fünf Säulen der Identität vorgestellt. Zur Illustration werden diese auf einer Flipchart skizziert und erklärt (20 Minuten).
2. Mittels folgender Leitfragen reflektieren die Studierenden in Einzelarbeit ihre eigene Situation anhand der fünf Säulen.

Die Säule „Körper und Gesundheit“:

- Wie geht es mir?
- Bin ich zufrieden mit meinem Befinden?
- Mag ich mich?
- Fühle ich mich in meinem Körper wohl?
- Bin ich mit meinem Aussehen und meiner Außenwirkung zufrieden?

Die Säule: „Soziales Netz und Beziehungen“:

- Wie zufrieden bin ich mit dem Kontakt zu meiner Familie?
- Habe ich Freunde bzw. Freundinnen? Fühle ich mich in diesem Freundeskreis wohl?
- Wie empfinde ich die Zusammenarbeit in der Studierendengruppe?

Die Säule „Arbeit, Leistung und Freizeit“:

- Wie sehr beansprucht mich das Studium?
- Wie bewerte ich meine Leistung? Stehen der Aufwand und das Ergebnis meiner Leistungen in gelungenem Zusammenhang?
- Verfüge ich über genügend Freizeit?
- Fühle ich mich überanspruchert durch die Doppelbelastung Arbeit und Studium?
- Identifiziere ich mich mit dem, was ich tue?

- Passt die Balance zwischen Arbeit und Freizeit für mich?
- Fühle ich mich überfordert?
- Was unternehme ich in meiner Freizeit?
- Erfüllen mich meine Tätigkeiten in Studium und Freizeit?

Die Säule „Materielle Sicherheit“:

- Verfüge ich über genügend Finanzmittel, um mir das Studium leisten zu können?
- Habe ich einen gesicherten Wohnplatz (Wohngemeinschaft, eigene Wohnung, Zimmer bei den Eltern etc.)?
- Kann ich mir alltägliche Dinge leisten? Habe ich finanzielle Sorgen?

Die Säule „Persönliche Werte und Sinn“:

- Welche persönlichen Überzeugungen verrete ich?
- Kann ich meine politischen Überzeugungen leben?
- Kann ich meine Religion ungefährdet ausüben?
- *Wofür stehe ich ein?* (vgl. Seligman, 2015, S. 53ff.).

3. Diese Einzelarbeitsphase nimmt ca. 20 Minuten in Anspruch. Die Studierenden zeichnen ihre Säulen mit fünf unterschiedlichen Farbstiften auf ein Blatt Zeichenpapier. Im Anschluss daran bilden die Studierenden Paare und reflektieren im Zweiergespräch ihre Säulen (ca. 20 Minuten).
4. Abschließend werden die Erfahrungen mit der Methode und die daraus gewonnenen Erkenntnisse gemeinsam reflektiert (ca. 30 Minuten).

3 Weitere Anwendungsmöglichkeiten und Varianten

Der Coachee kann die Säulen auf einem Blatt Papier als *Haus* visualisieren, das aus einem von den fünf Säulen getragenen Dach besteht. Die Breite der jeweiligen Säule soll der Einschätzung der Ausprägung entsprechen. Alternativ können die Säulen auch als Kuchen- oder Balkendiagramm visualisiert werden (vgl. Rauen 2011, S. 100f.).

Literatur

- Eremit, B. & Weber, K. (2016): Individuelle Persönlichkeitsentwicklung. Growing by Transformation. Wiesbaden: Springer.
- Hofmann-Reiter S. (2017): Persönlichkeitsentwicklung bei Lehramtsstudierenden. Unterstützung durch begleitendes Coaching. München: Grin.

- Petzold, H. (2007): Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis. VS: Wiesbaden.
- Rauen, C. (2011). Die fünf Säulen. In: Rauen C. (Hrsg.). Coaching-Tools (S. 99–102). Bonn: managerSeminare.
- Rogers, C.R. (1981): Der neue Mensch. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schulz von Thun, F. (2006): Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen. Beltz: Weinheim.
- Seligman, M. (2015). Wie wir aufblühen: Die fünf Säulen des persönlichen Wohlbefindens. München: Goldmann.

Identifizierung von Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg

Ursula Maurič

Methode: Systemisches Portrait

Ziel(e) und Entwicklungsthemen:

Rollenklärung, Beziehungsklä rung und Perspektivenwechsel als spezifische Entwicklungsaufgaben der Lehrperson im Berufseinstieg wahrnehmen

einen erweiterten Blick auf persönliche Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg erhalten in Situationen des Übergangs den Rollenwechsel bewusst wahrnehmen, damit verbundene Entwicklungsaufgaben identifizieren und nächste Schritte planen

eine Strukturierung von Gedankengebäuden (Konstrukten der eigenen Wirklichkeit) vornehmen und Visionen des eigenen Selbst in der Zukunft entwickeln

Dauer: bis zu 90 Minuten

Benötigtes Material: Papierbögen (Format A3), Moderationskärtchen, Malutensilien (Plakatstifte, Farbstifte, Wachskreiden)

Schlagnworte: Berufseinstieg, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Rollenwechsel

1 Theoretischer Hintergrund

Coaching als Angebot einer Begleitung und Unterstützung des persönlichen Professionalisierungsprozesses zukünftiger Lehrpersonen bietet die Möglichkeit einer konsequenten Auseinandersetzung mit individuellen Entwicklungsaufgaben der Studierenden bei der Bearbeitung der Schnittstelle Studium und Berufseinstieg (vgl. Keller-Schneider 2018, S. 241). Diese komplexe Situation erfordert die Bereitschaft, sich in der „Bearbeitung widersprüchlicher Erwartungen und Konfliktpotenziale“ (Königswieser 2004, S. 188) mit Perspektiven der Selbst- und Fremdwahrnehmung auseinanderzusetzen und dabei mögliche blinde Flecken zu identifizieren. Entwicklungsaufgaben entstehen hier in den für die Studierenden aktuell relevanten Systemen *Familie* und *privates Umfeld*, ggf. *Erwerbstätigkeit*, *Hochschule* und *Studium* sowie im Kontext des Berufs-

einstiegs im System *Schule*. Durch empathisches Verstehen (vgl. Frick 2011, S. 250) und aktives Zuhören¹ sowie durch systemisches Fragen (vgl. Patrzek 2017, S. 4) kann die Coaching-Gruppe in diesem Prozess der Themenfindung unterstützend für die Einzelne bzw. den Einzelnen wirken.

Das systemische Porträt unterstützt die Analyse des Beziehungsnetzwerks (vgl. Königswieser 2004, S. 188) und liefert anhand der systemischen Darstellung von Wechselbeziehungen zwischen den Einflüssen der relevanten Umwelten auf das Individuum und dessen Werte, Gefühle, Wissen und Können wertvolle Hinweise auf den möglichen Handlungsraum. Es ist besonders in Phasen des Übergangs, wie es bei Lehramtsstudierenden die Schnittstelle Studienabschluss und Berufseinstieg darstellt, eine hilfreiche Methode zur Identifizierung von widersprüchlichen Erwartungen und Konfliktpotenzialen, welche infolge im Coaching aufgegriffen und bearbeitet werden können. Häufig sind das der Umgang mit Ungewissheit im Übergang in ein neues soziales System, die Konzipierung des Unterrichts in Hinblick auf die Bedürfnisse, Lernfähigkeiten und Lernbereitschaften der Schülerinnen und Schüler oder die Auseinandersetzung mit der Gestaltung der eigenen Rolle als Lehrperson im Spannungsfeld eigener und fremder Ansprüche (vgl. Keller-Schneider 2018, S. 243).

Bildhafte Darstellungen als Abbildung der individuellen „Wahrnehmung der Verbindung des Menschen zu seiner Welt“ (Doelker 2010, S. 10) sind für eine systemische Selbst- und Fremdrelexion besonders ergiebig. Sie sprechen die *Dinge hinter den Dingen*, damit verbundene Gefühle aber auch blinde Flecken an, ohne sie zunächst zu explizieren. Sie eröffnen auf diese Weise die Möglichkeit, die Abbildung des Wahrgenommenen mit den subjektiven Wahrnehmungen der Gruppenmitglieder in Beziehung zu setzen und eröffnen damit einen Raum für Resonanz und Verständnisfragen. Wesentlich ist, dass Wahrnehmung ganzheitlich erfolgt. Sie erfolgt mit allen Sinnen und zugleich in Rückbindung des Menschen auf sich selbst und seine persönliche Entwicklung und Biografie (vgl. ebd.). Ein bewusster und ergiebiger Umgang mit bildhaften Darstellungen erfordert in diesem Sinne eine gewisse „visual literacy“, d.h. ein achtsames ‚Lesen‘ von Bildern (vgl. ebd., S. 11) seitens der Gruppenmitglieder. Aus der Mehrdeutigkeit, die sich daraus ergibt, entstehen im Kontext des Coachings mehrere Interpretationsmöglichkeiten und Lösungsansätze.

¹ Aktives Zuhören beinhaltet die Fähigkeit, in Resonanz zu gehen, d.h. zuzuhören um das Andere wahrzunehmen ohne den Anspruch zu stellen, alles verstehen zu müssen (vgl. Rosa & Endres 2016, S. 21).

2 Ablauf und Beschreibung

Das systemische Porträt zum Thema des Berufseinstiegs wird wie folgt erstellt (vgl. dazu Königswieser 2004, S. 188f.):

1. Die Studierenden werden gebeten, in Einzelarbeit für sie relevante Umwelten (beruflich und privat) für den Berufseinstieg zu identifizieren und auf dem vorbereiteten A3-Papierbogen entweder bildhaft (z.B. durch Symbole) zu repräsentieren oder aufzuschreiben. Die Umwelten werden im systemischen Portrait um das eigene **ICH** (das Wort steht in der Mitte des Papierbogens) herum dargestellt. Weitere Varianten wären, die relevanten Umwelten auf Moderationskarten schreiben zu lassen und aufzulegen oder das nach Anleitung angefertigte systemische Porträt in die Coaching-Einheit mitbringen zu lassen.
 - Was bewegt mich aktuell, wenn ich an meinen Berufseinstieg denke?
 - In welchen für mich zurzeit wichtigen relevanten Umwelten (z.B. Familie, privates Umfeld, Masterstudium, Schule als System (z.B. Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen), Unterricht, Rolle als Lehrperson, Eltern) bewege ich mich?
2. Nach der Identifikation dieser Umwelten wird die Qualität der Beziehung zur jeweiligen Umwelt anhand folgender Fragen bearbeitet:
 - Welche Gefühle löst diese Umwelt aus? Kennzeichnen Sie das Gefühl mit einer Farbe oder beschreiben Sie das Gefühl (z.B. positiv, negativ, gespannt).

Auch dies wird im systemischen Porträt dargestellt. Bei der Variante mit Moderationskarten kann die Qualität der Beziehung durch Distanz und Nähe der Karten zum **ICH** dargestellt werden.
3. Danach wird nach – auch widersprüchlichen – Erwartungshaltungen in Bezug auf die genannten Umwelten gefragt.
 - Mit welchen wichtigen Aufgaben bin ich in den einzelnen Umwelten konfrontiert?
 - Mit welchen Erwartungshaltungen der einzelnen Umwelten sehe ich mich konfrontiert? Wo gibt es Widersprüche?
 - Welche Gefühle löst das aus?
 - Wer und was beeinflusst in der jeweiligen Umwelt meinen Handlungsspielraum?
 - Was möchte ich bewahren? Was möchte ich verändern?

– Welche Konsequenzen können daraus abgeleitet werden?

4. Zur Eröffnung eines Raums für Resonanz und Verständnisfragen zum systemischen Porträt tauschen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in kleinen Gruppen aus – empfohlen wird eine Triade. Verständnisfragen dienen in diesem Zusammenhang dazu, den Kontext verständlicher zu machen, um die Akteurin bzw. den Akteur dabei zu unterstützen, sich selbst über den eigentlichen Kern der Erzählung klarer zu werden (vgl. dazu das Kollegiale Teamcoaching nach Schley & Schley 2010, S. 120ff).

Schritt 1: Jedes Gruppenmitglied schildert anhand des systemischen Porträts seine Ausgangssituation zum Berufseinstieg.

Schritt 2: Die anderen Gruppenmitglieder hören aktiv zu und stellen Fragen, die eine Konkretisierung des Erzählkerns unterstützen wie z.B.:

- Wie genau stellst du dir deine Rolle vor?
- Wie fühlt sich das für dich an?

Schritt 3: Die anderen beiden Gruppenmitglieder tauschen sich darüber aus, welche Resonanz die jeweilige Präsentation des dritten Gruppenmitglieds bei ihnen ausgelöst hat. Das dritte Gruppenmitglied hört nur zu.

- Was haben wir gesehen, gehört, gespürt?

Schritt 4: Die anderen beiden Gruppenmitglieder nennen ihre Überlegungen und Ideen für nächste Schritte. Auch jetzt hört das dritte Gruppenmitglied nur zu und notiert für sich wichtige Gedanken.

- Diese Überlegungen und Ideen für nächste Schritte wollen wir dir mitgeben.

Schritt 5: Abschließend gibt das dritte Gruppenmitglied den beiden anderen Feedback, wie der Prozess der Resonanz und der Ideenfindung erlebt wurde, welche Erkenntnisse sich daraus ableiten lassen bzw. mitgenommen werden.

5. In einem Plenum werden die zentralen Erfahrungen aus den Kleingruppen besprochen. Eventuell ergeben sich Themen, die im Plenum nochmals aufgegriffen werden.

3 Weitere Anwendungsmöglichkeiten und Varianten

- Im Rahmen eines Forschungsprojekts zu den Sprachenprofilen von Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschulen Kärnten und Wien wur-

den Gruppeninterviews mit mehrsprachigen Studierenden des vierten, fünften und sechsten Semesters durchgeführt. Es wurden Erfahrungen, Wahrnehmungen und Erwartungen der Studierenden in Hinblick auf die Wertschätzung, Einbindung und Nutzbarmachung ihrer Mehrsprachigkeit im Rahmen des Studiums aber auch im Rahmen der schulpraktischen Studien und ihrer zukünftigen Arbeit in der Schule erhoben (vgl. Maurič, Stefan & Janker 2019). Es wurde angenommen, dass das individuelle Erleben der eigenen Mehrsprachigkeit sich in den drei für die Studierenden aktuell relevanten Systemen „Ich“, „Pädagogische Hochschule“ und „Schule“ bewegte und davon beeinflusst wurde. Da weiters angenommen wurde, dass zuvor kaum eine bewusste und strukturierte Auseinandersetzung mit der Beziehung dieser drei Systeme zur eigenen Mehrsprachigkeit stattgefunden hatte, wurden die Studierenden gebeten, im Vorfeld der Interviews dazu ein persönliches systemisches Porträt zu erstellen und sich in kleinen Gruppen dazu auszutauschen (vgl. ebd.).

- Erfahrungen mit der Methode des systemischen Portraits zeigten, dass es den Studierenden schwerfiel, ihre Gedanken in verbildlichter Form darzustellen. Die überwiegende Mehrheit der systemischen Porträts enthielt verschriftlichte und weniger bildhafte und symbolische Darstellungen.

Literatur

- Doelker, Ch. (2010). Visuelle Kompetenz – Grundzüge der Bildsemantik. In T. Hugh & A. Kriwak (Hrsg.), *Visuelle Kompetenz. Beiträge des interfakultären Forums Innsbruck Media Studies* (S. 9–27). Innsbruck: University Press.
- Frick, J. (2011). *Die Kraft der Ermutigung. Grundlagen und Beispiele zur Hilfe und Selbsthilfe* (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.
- Keller-Schneider, M. (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231–254). Wiesbaden: Springer VS.
- Königswieser, R. (2004). Das systemische Porträt. In C. Rauen (Hrsg.), *Coaching-Tools. Erfolgreiche Coaches präsentieren 60 Interventionstechniken aus ihrer Praxis* (S. 188–189). Bonn: ManagerSeminare.
- Maurič, U., Stefan, F. & Janker, R. (2019). Ergebnisse der Gruppeninterviews. Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Lehramtsstudierenden. In G. Khan-Svik, F. Stefan, E. Furch, I. Amberg & U. Maurič (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Sprachenprofile der Pädagogischen Hochschulen* (S. 89–113). Innsbruck: StudienVerlag.
- Patrzek, A. (2017). Systemisches Fragen. Professionelle Fragetechnik für Führungskräfte, Berater und Coaches (2. Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.

- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz.
- Schley, V. & Schley W. (2010). *Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion*. Innsbruck: StudienVerlag.

Ideenfindung für Problemlösungen und Entscheidungen

Renate Potzmann

Methode: Walt Disney-Methode

Ziel(e) und Entwicklungsthemen:

Ideenfindung (Ideengenerierung, Kreativphase) für berufliche und persönliche Problemlösungen, Entscheidungen und Ziele

Analyse (von Problemen, Entscheidungsmöglichkeiten, Zielen)

Durch einen Perspektivenwechsel Lösungs- und Entscheidungsoptionen filtern, bewerten, präzisieren und kritisch hinterfragen

Entscheidungen bewusster treffen können

Dauer: 45 bis 90 Minuten (je nach Thema und Zeitressourcen)

Benötigtes Material: Flipchart-Papier, Visualisierung für die drei Positionen „Träumer/in“, „Realist/in“, „Kritiker/in“

Schlachworte: Perspektivenwechsel, Rollenwechsel, Lösungs- und Entscheidungsfindung

1 Theoretischer Hintergrund

Coaching zielt in die Zukunft, „fragt den Coachee was sein soll. Der Coach öffnet den Möglichkeitsraum und der Coachee sucht nach neuen Zielen und konstruiert Lösungswege“ (Richter 2015, S. 165). Coaching hilft dabei, „für sich neue erfolgversprechende Perspektiven und Wirklichkeitszugänge zu entdecken“ (Richter 2015, S. 285). Die Walt Disney-Methode gilt als Kreativitätstechnik, die Phasen des intuitiven Sammelns von Ideen und des Erkennens von Sachverhalten mit Phasen der systematischen Analyse vereint (vgl. Boos 2007, S. 130). Deshalb eignet sich die Methode besonders dafür, neue Ideen, Lösungsmöglichkeiten für Probleme und Denkanstöße für Entscheidungen zu finden, aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu sehen und zu bewerten und „hinsichtlich Umsetzbarkeit und Alltagstauglichkeit, zu betrachten“ (van Aerssen & Buchholz 218, S. 525). Mit der Walt Disney-Methode können auch be-

reits vorhandene Lösungs- und Entscheidungsalternativen diskutiert werden, um deren Chancen, Risiken und Folgen zu bewerten (vgl. Boos 2007, S. 143).

Zur Entwicklung der Walt Disney-Methode wurde Robert Dilts (1994) vom Zeichentrick-Pionier Walt Disney inspiriert, der angeblich bei der Realisierung einer Filmidee in einer Art Rollenspiel nacheinander drei Charaktere und deren Positionen bzw. Perspektiven einnahm: die des Träumers (Visionär, Ideenlieferant), die des Realisten (Realist, Macher) und die des Kritikers (Qualitätsprüfer, Fragensteller) (vgl. van Aerssen & Buchholz 218, S. 835).

Der Kerngedanke der Walt Disney-Methode besteht darin, dass eine Einzelperson oder auch eine Gruppe nacheinander diese drei Rollen einnimmt, um ein Problem oder eine Lösungsvariante zu durchdenken. Der Prozess folgt immer folgendem Ablauf: Träumer_in → Realist_in → Kritiker_in → Träumer_in → Realist_in → Kritiker_in usw. Die Übung startet mit der Rolle „Träumer/in“. Die daraus entstehenden Ideen werden in der Rolle des Realisten bzw. der Realistin getestet und ein Plan dazu erarbeitet, wie diese Ideen Schritt für Schritt umgesetzt werden könnten. Diese Planung wird in der Rolle eines Kritikers bzw. einer Kritikerin nochmals auf Chancen, Risiken und auf Machbarkeit geprüft. Daraus entstehende Fragen oder aufgezeigte Schwachpunkte (es wurde z.B. etwas übersehen) werden wieder an die Träumer_in-Position weitergegeben (vgl. Boos 2007, 142f.).

Wichtig für die Wirksamkeit der Methode ist, die einzelnen Rollen nicht zu vermischen und voneinander abzugrenzen, also z.B. nicht schon als Träumer_in Einwände anzusprechen (vgl. Hemmecke & Kronberger 2016, S. 184f.).

Die Rollen können nacheinander immer wieder eingenommen werden. In der Regel wird solange fortgesetzt bis entweder eine umsetzbare Lösung gefunden wurde, eine ausreichend realistische Grundlage für eine Entscheidung vorliegt, das Ergebnis den gesteckten Anforderungen bzw. Zielen entspricht oder keine neuen relevanten Ideen entstehen (vgl. Boos 2007, S. 143).

Damit sich die Teilnehmenden beim Rollenwechsel mental besser in die jeweilige Rolle versetzen können, werden *Denkorte* geschaffen und dafür Bereiche in einem Raum bzw. Tische für diese Rollen dekoriert. Der Bereich bzw. *Denkort* des Träumers/der Träumerin sollte bunt und etwas chaotisch gestaltet sein, etwa mit Blumen, bunten Stoffen und Ballons, dem Foto eines Schmetterlings. Der Bereich der Realistin/des Realisten ist ein geordneter Arbeitsplatz mit einem Kalender, einem Lineal oder dem Bild eines Computers. Der Bereich der Kritikerin bzw. des Kritikers bleibt einfach und nüchtern, kann mit

dem Symbol für einen Blitz dekoriert sein (vgl. Hemmecke & Kronberger 2016, S. 185).

Die Übung kann den Teilnehmenden bewusst machen, zu welcher Rolle bzw. Position sie bei Problemen oder bei Entscheidungen intuitiv neigen. Für manche ist es schwierig, bei der Ideenfindung nicht sofort an deren praktische Umsetzung zu denken. Andere wollen nur Ideen beisteuern und weichen einer realistischen Überprüfung der Umsetzung aus; wieder andere fühlen sich sehr wohl in der Rolle der Kritikerin bzw. des Kritikers. „Dieses Bewusstwerden der eigenen Tendenzen und die damit erlangte Selbsterkenntnis helfen häufig, die eigenen Stärken bewusster einzusetzen und an den eigenen Schwachpunkten bewusster zu arbeiten“ (Hemmecke & Kronberger 2016, S. 186).

2 Ablauf und Beschreibung

1. In Bereichen des Raumes liegt auf drei Tischen jeweils ein Flipchart-Blatt zur jeweiligen Rolle, dekoriert mit Objekten bzw. Bildern zur Visualisierung der Rolle.
2. Vorstellung der Positionen: Zur Einstimmung auf die Rollen durchschreitet die Gruppe gemeinsam die Bereiche der drei Rollen und deren Aufgaben und der Ablauf der Übung werden vorgestellt (vgl. Boos 2007, 42ff.; Hemmecke & Kronberger 2016, S. 184f.)

Position „Kreative_Träumer_in“ (=Visionär_in, Ideenlieferant_in):

In dieser Rolle wird geträumt und kreative Ideen werden gesammelt. Die Träumerin bzw. der Träumer lässt sich von der Intuition leiten, spielt mit Ideen, versucht möglichst kreative, neue, interessante, auch verrückte Vorschläge zu machen, auch solche, welche komplett unrealisierbar erscheinen. Der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt: „Alles ist erlaubt!“

Position „Realist_in oder Planer_in“ (=Realisierer_in, Macher_in):

Die Aufgabe besteht darin, Ideen und Vorschläge kritisch zu prüfen und systematisch über Umsetzungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten und deren Planung nachzudenken. In dieser Rolle wird versucht, einen Vorschlag in realistischen (Teil-)Schritten zu planen. Dabei wird überlegt sich, welche Dinge zu tun sind, welche Ressourcen schon verfügbar sind, welche Hilfsmittel noch zu beschaffen sind und welche Zwischenschritte vielleicht gesetzt werden müssen.

Position „Kritiker_in“ (=Fragensteller_in, Qualitätsprüfer_in):

Die Aufgabe besteht darin, die Pläne der Realistin bzw. des Realisten zu

bewerten und auf deren Machbarkeit zu prüfen. Dazu werden die Stärken und Schwächen einer Planung geprüft, auf mögliche Probleme bei der Realisierung der Idee wird hingewiesen. In dieser Rolle wird versucht Aspekte zu identifizieren, an die noch nicht gedacht wurde und darauf hingewiesen, was noch verbessert werden könnte.

3. Fragen und Arbeitsaufträge: Die Teilnehmenden erhalten die Fragen und Arbeitsaufträge zu jeder Rolle (z.B. als Handout) (vgl. van Aerssen & Buchholz 2018, S. 835; Padberg 2010, S. 78).

Arbeitsaufträge für die Rolle „Träumer_in“:

Stellen Sie sich vor, alles wäre möglich, was fällt Ihnen dann ein? Auch verrückte, ausgefallene, unlogische oder ungewöhnliche Einfälle und Fantasien sind hilfreich.

- Was will ich machen?
- Welche Ideen oder Ergebnisse würden mir gefallen?
- Was will ich ausprobieren, habe ich noch nie ausprobiert?
- Was wäre schön?
- Was wäre die ideale bzw. perfekte Situation?

Arbeitsaufträge für die Rolle „Realist_in“ und „Planer_in“:

Wie könnte man diese Träume bzw. Ideen umsetzen?

- Was wird für die Umsetzung benötigt (z.B. Zeit, Vorbereitung, Material, Menschen, Wissen, Techniken)?
- Was muss getan oder gesagt werden?
- Was fühlt man bei dieser Idee?
- Welche Mittel oder Möglichkeiten gibt es schon?
- Wie kann die Idee getestet werden?
- Welche Maßnahmen sind notwendig um das Ziel zu erreichen?
- Welche Fähigkeiten/Mittel/Möglichkeiten habe ich schon?
- Was brauche ich an Unterstützung?
- Welche Erfahrungen gibt es schon mit ähnlichen Themen?

Arbeitsaufträge für die Rolle „Kritiker_in“:

Analysieren Sie die Idee, den Vorschlag bzw. den Plan mit folgenden Fragen:

- Wie interessant ist diese Idee/dieser Vorschlag/dieser Plan?
- Welche Chancen und Risiken beinhaltet der Vorschlag/der Plan?
- Was halte ich für möglich?

- Was wurde übersehen?
 - Gibt es Überflüssiges?
 - Was kann/sollte geändert werden?
 - Was kann (so) nicht funktionieren?
 - Wo könnten Probleme auftauchen?
 - Wo kann die Idee auf Widerstand stoßen?
 - Was sollte verbessert werden?
 - Was/wem nützt die Umsetzung?
4. Nun beginnt das Rollenspiel. Die Teilnehmenden begeben sich nacheinander auf die vorbereiteten Rollen-Plätze und bearbeiten das Thema jeweils aus der Perspektive dieser Rolle. Das Ergebnis dieses Prozesses wird dokumentiert.
 5. Die Zeitdauer pro Phase (z.B. je 10 oder 20 Minuten) kann je nach Thema und dem zur Verfügung stehenden Zeitrahmen variiert werden.
 6. Die Moderation bzw. der Coach führt durch die Phasen und achtet darauf, dass die Teilnehmenden die Reihenfolge der Rollen einhalten und mit ihren Beiträgen in der jeweiligen Rolle bleiben (vgl. Hemmecke & Kronberger 2016, S. 186).
 7. Weiterarbeit im Plenum: Nach Beendigung des gesamten Prozesses werden die wichtigsten Ergebnisse bzw. Erkenntnisse der Gruppe bzw. aus den Kleingruppen zum Thema/zur Fragestellung im Plenum vorgestellt bzw. gesammelt.
 8. Im Anschluss reflektieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Kleingruppen, „welche Phasen ihnen leicht gefallen sind, welche schwer, was hilfreich war beim Prozess, wie zufrieden sie mit dem Sachergebnis sind und wie zufrieden mit der Kommunikation in der Gruppe“ (Hemmecke & Kronberger 2016, S. 187).
 9. Die Walt Disney-Methode bildet nur die Ideenfindung ab. Individuelle Planungsschritte zur Umsetzung einer Idee bzw. zur Vorbereitung einer Entscheidung müssen außerhalb der Methode durchgeführt werden. Als Fortsetzung arbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer daher in Einzelarbeit an der Planung konkreter individueller Handlungsschritte.
 10. Als Vertiefung und Abschluss des Prozesses kann in Partnerarbeit an der systemischen Optimierung des formulierten Ziels bzw. eines Planes gearbeitet werden, und dazu werden u.a. folgende Fragen beantwortet:
 - Woran werde ich merken, dass ich mein Ziel erreicht habe?
 - Worauf muss ich vielleicht verzichten, um das Ziel zu erreichen?

- Was ist in meiner Verantwortung?

3 Weitere Anwendungsmöglichkeiten und Varianten

- Je nach Gruppengröße kann die Übung von der gesamten Gruppe gemeinsam oder in Kleingruppen zu etwa vier bis sieben Personen durchgeführt werden. Erst nachdem die Rollen bekannt sind, wird das zu bearbeitende Thema präzisiert. Die Gruppe kann gemeinsam ein Thema bearbeiten oder die Kleingruppen bearbeiten ein eigenes Thema.
- Folgend ein Beispiel aus dem Gruppen-Coaching mit Lehramtsstudierenden. Die Studierenden der Coaching-Gruppe wollten Ideen dafür sammeln, wie sie die eigenen Unterrichtsstunden für die Schulpraxis rechtzeitig, in kreativer Ruhe und ohne hektischen Zeitdruck vorbereiten könnten. Dazu zwei Beispiele aus der Bearbeitung von Ideen mit Hilfe der Perspektiven der drei Rollen.
 1. Beispiel: Zeit für Unterrichtsvorbereitung
 1. *Traum*: Zu einem 24 Stunden Tag sollten weitere Stunden für Vorbereitungen hinzugefügt werden können.
 2. *Realisierung*: Woher kommen diese zusätzlichen Stunden? Die Zeiten für Stundenvorbereitungen werden fix bzw. als Termin in die eigene Zeitplanung (Wochenplan, Jahresplan) eingebaut. Unterrichtsstunden könnten z.B. bereits während der Ferienzeiten vorausgeplant werden.
 3. *Kritik*: Zusätzliche Stunden nützen nichts, solange ich in diesen Stunden nicht weiß was ich machen soll bzw. wenn ich z.B. nicht in die kreative Phase komme.
 2. Beispiel: Zeit für Unterrichtsvorbereitung
 - Fantasie*: *Heinzelmännchen* könnten die Stundenvorbereitungen übernehmen.
 - Plan*: Die *Heinzelmännchen* könnten Kolleg_innen sein. Man könnte Unterrichtsvorbereitungen austauschen bzw. im Sinne von kollaborativem Arbeiten gemeinsam entwickeln.
 - Kritik*: Beim Austauschen von Unterrichtsvorbereitungen fehlt die Möglichkeit, aus der Unterrichtsplanung einen eigenen Lernzuwachs zu entwickeln.
- Die Walt Disney-Methode eignet sich auch zur Analyse alternativer Handlungsoptionen für anstehende Entscheidungen. Eine Gruppe Lehramtsstudierender befasste sich mit dem Thema „Work-Life-Balance“ und bearbeitete

- te Visionen, Ziele und Optionen in Bezug auf die Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit (z.B. Entscheidung zwischen Vollzeitstudium und berufsbegleitendem Studium). Eine andere Gruppe befasste sich mit der Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf den bevorstehenden Berufseinstieg (u.a. Überlegungen bei der Auswahl einer Schule).
- Eine ähnliche Kreativitätstechnik zur Bearbeitung von Problem- oder Fragestellungen ist das *Modell der sechs Denkhüte* von Edward de Bono. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer übernehmen nacheinander sechs verschiedene Rollen – symbolisiert durch verschiedenfarbige Hüte – und betrachten ein Problem dann jeweils nur aus der Denkperspektive der aktuell eingenommenen Rolle (vgl. Boos 2007, S. 131; van Aerssen & Buchholz 2018, S. 76ff.).

Literatur

- van Aerssen, B. & Buchholz, C. (Hrsg.) (2018). Das große Handbuch Innovation. München: Vahlen Verlag.
- Boos, E. (2007). Das große Buch der Kreativitätstechniken: Fantasie fördern, Ideen strukturieren, Geistesblitze umsetzen, Lösungen finden; kreative Intelligenz trainieren. München: Compact-Verlag.
- Dilts, R. B. (1994). Strategies of Genius. Volume I: Aristotle, Sherlock Homes, Walt Disney, Wolfgang Amadeus Mozart. Meta Publications.
- Hemmecke, J. & Kronberger, N. (2016). Verhandlungskompetenzen trainieren: Konzepte, Übungen, Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Padberg, E. (2010). Management by Excellence: Unternehmensressourcen gezielt mobilisieren und nutzen. Wiesbaden: Gabler.
- Richter, K. F. (2015). Coaching als kreativer Prozess. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht.

Entscheidungsfindung

Susanne Tomecek

Methode: Das Tetralemma

Ziel(e) und Entwicklungsthemen:

die Entscheidungsfähigkeit und Selbstführung auslösen und erhöhen

Selbstreflexion anregen

Fragestellungen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten

Dauer: ca. 60 Minuten

Benötigtes Material: Moderationskarten, Post-it, Stift

Schlagworte: Entscheidung, Selbstreflexion, Körperwahrnehmung

1 Theoretischer Hintergrund

Im Laufe der Ausbildung müssen Lehramtsstudierende immer wieder weichenstellende Entscheidungen treffen, und dazu beispielsweise folgenden Fragen für sich beantworten: Habe ich die passende Berufswahl getroffen? Welchen Schwerpunkt bzw. welche Fächer wähle ich in der Ausbildung? Welche Prioritäten setze ich in meiner Zeitplanung? Diese und ähnliche Fragen können und sollen Raum im Coaching finden.

Eine Methode zur Entscheidungshilfe bei einer Fragestellung mit zwei Handlungsoptionen ist das Tetralemma. Tetralemmaarbeit nach Varga von Kibéd und Sparrer zählt zu den Methoden der *Systemischen Strukturaufstellungen* (vgl. Sparrer & Kibéd 2008, S. 19f.) und wird in der Aufstellungsarbeit verwendet. Systemische Strukturaufstellungen „beziehen sich auf vier Wurzeln: die Rekonstruktions- und Skulpturarbeit von Virginia Satir, die Erickson'sche Hypnotherapie, Familienaufstellungen (. . .) sowie die lösungsfokussierte Methodik und Haltung von Steve de Shazer und Insoo Kim Berg“ (Schwing & Fryszer 2010, S. 208).

Bei der Tetralemmaarbeit als Aufstellung mit Boden-Ankern werden vier Positionen mit Moderationskarten auf dem Boden aufgelegt: *das Eine*, *das Andere*, *Beides* (Sowohl-als-auch) und *Keines von Beiden* (Weder-noch). *Das Eine* und *das Andere* stehen für zwei Handlungsalternativen. *Das Beide* steht für eine mögliche gute Verbindung dieser beiden Positionen. Beim *Keines von Beiden* gilt es zu erkunden, ob es noch eine ganz andere Handlungsoption gibt oder es eigentlich um *etwas ganz Anderes* (Wechsel des Themas) geht (vgl. Daimler 2013, S. 110f). Diese vier Positionen werden vom Coachee abwechselnd eingenommen und dabei werden Gedanken, Gefühle und Körperwahrnehmungen verbalisiert. „Mit jeder Aufstellung, die endet, beginnt etwas Neues“ (Daimler 2013, S. 38).

Wie bei allen Aufstellungsmethoden ist auch bei der Tetralemmaarbeit die Weisheit des Körpers zu nutzen. Wesentliche Hinweise können auch durch das Lenken der Aufmerksamkeit auf das körperliche Empfinden des Fallbringers/der Fallbringerin bei den unterschiedlichen Positionen gewonnen werden. Die bewusste Körperwahrnehmung intensiviert den Prozess des Gewährwerdens (vgl. Schwing & Fryszer 2010, S. 184).

2 Ablauf und Beschreibung

In einer Coaching-Einheit brachte eine Studierende das Anliegen ein, ihre Berufswahl zu überdenken. Sie hatte sich vor dem Studium für das Lehramt Primarstufe für die Ausbildung zur Ergotherapeutin beworben, war aber nicht genommen worden. Nach einer neuerlichen Bewerbung erhielt sie eine Zusage. Nach dieser Zusage stand sie vor der Frage, welche dieser beiden Berufe ihr mehr entsprach. Zur Klärung dieser Frage wurde im Coaching mit der Methode der Tetralemma-Aufstellung gearbeitet.

Für das Gelingen dieser Aufstellungsarbeit ist wichtig, dass vor Beginn der Übung die beiden Handlungsalternativen bzw. eine klare Dilemma-Fragestellung bezeichnet wird. Im beschriebenen Fallbeispiel ging es der Studierenden vorrangig um die Entscheidung bezüglich der Berufswahl, der Weg dorthin war für sie nicht im Fokus der Aufstellung.

Bei der Durchführung muss der Coach darauf achten, dass er/sie den Bereich der aufgelegten Moderationskarten nicht betritt, sodass der Raum, der vom Coachee aufgebaut wird, nicht von einer anderen Person „gestört“ wird. „Führen in einer Strukturaufstellung heißt: Ich schütze den Raum und fördere, dass Resonanz stattfindet“ (Daimler 2013, S. 36).

1. Zu Beginn wird die Methode kurz erklärt. Die anderen Gruppenmitglieder erhalten den Auftrag bei dieser Aufstellung vor allem auf Mimik, Gestik, Körperhaltung und den Stimmklang der Coachee zu achten und ihre Beobachtungen zu notieren.
 - Welche Körperhaltung nimmt die Studierende auf der jeweiligen Position ein (z.B. Blickrichtung, aufrechte oder gebückte Haltung, Beinbelastung, ...)?
 - Wie ist die Stimme?
2. Der Coach legt auf dem Boden die Positionen Das Eine und Das Andere auf. Die Coachee stellt sich nacheinander auf diese Positionen. Dabei schildert die Coachee die Ausgangssituation und findet Namen und/oder charakteristische Symbole für die beiden Positionen, in diesem Fall: Das Eine (=Primarstufenpädagogin) und das Andere (=Ergotherapeutin).
3. Die Coachee stellt sich auf die Position „Primarstufenpädagogin“. Auf die Frage „Wie fühlt sich das an?“ beschreibt diese die Gedanken, die bei dieser Position auftauchen und nennt Argumente zur Entscheidung für diesen Beruf. Der Coach notiert jedes Argument auf eine Moderationskarte und legt sie zur Karte „Primarstufenpädagogin“ dazu.
4. Die Coachee wechselt auf die Position „Ergotherapeutin“, beschreibt die Gedanken, die bei dieser Position auftauchen und nennt Argumente zur Entscheidung für diesen Beruf. Der Coach notiert diese und legt sie zur Karte „Ergotherapeutin“ dazu.
5. Der Coach lädt dazu ein, beide Positionen abwechselnd einzunehmen und nachzuspüren (wenn möglich mit geschlossenen Augen), welche Empfindungen beim Einnehmen dieser Position körperlich spürbar werden. In dieser Phase können die zwei Positionen mehrmals gewechselt werden.
6. Im nächsten Schritt wird die Position Beides zu den bereits bearbeiteten Positionen ergänzt „Stellen Sie sich vor, Sie könnten Beides haben. Wie fühlt sich das an?“ Wenn diese Position als positiv gespürt wird, kann der Coach nachfragen: „Haben Sie eine Idee bzw. Ideen, wie Beides gehen könnte?“ Die Coachee nimmt die Position Beides ein, beschreibt die Gedanken, die ihr dazu kommen, beschreibt die Körperwahrnehmung auf dieser Position.
7. Anschließend ergänzt der Coach die Position *Keines von Beiden* und fragt: „Wie fühlt sich das an?“ Die Coachee nimmt diese Position ein und verbalisiert wieder Gedanken dazu und achtet auf das körperliche Empfinden.
8. Danach probiert die Coachee die vier unterschiedlichen Positionen nacheinander aus und markiert die Position (z.B. mit einem Post-it), wo sie sich

derzeit am Wohlsten fühlt (z.B. passt die Blickrichtung, fester Stand). In diesem Fallbeispiel nahm die Studierende die Position *Beides* ein.

9. Die Coachee verlässt den Aufstellungsbereich und betrachtet gewissermaßen von außen die markierte Position und reflektiert den durchlaufenen Prozess, diese Reflexion kann vom Coach durch Nachfragen unterstützt werden.

- In welchen Phasen war der Prozess für Sie flüssig, wo haben Sie diesen als zäh erlebt?
- Welche Gedanken und Körperempfindungen haben Sie überrascht?
- Gab es eine Position, die Sie schnell wieder verlassen wollten?

10. Die Coachee nimmt Platz und es erfolgen die Rückmeldungen der Gruppenmitglieder. Im ersten Schritt beschreiben diese ihre Beobachtungen zu den Positionen. Erst in einem zweiten Schritt können die Gruppenmitglieder auch ihre eigenen Gedanken und Empfindungen zu diesem Prozess äußern.

- Ich habe dich bewundert wie du zwischen beiden Positionen ...
- Überrascht hat mich ...

So werden nochmals andere Perspektiven eingebracht und der Fallbringer/die Fallbringerin erhält Rückmeldung zum durchlaufenen Entscheidungsprozess aus der Außensicht.

11. Nach den Rückmeldungen aus der Gruppe formuliert die Coachee was für sie klar wurde bzw. was für sie noch offen ist. In diesem Fallbeispiel war für die Studierende nun klar, dass sie in Zukunft beide Berufsbefähigungen erlangen und so beide Ausbildungen absolvieren möchte. In welcher Reihenfolge sie dies macht oder ob sie dies parallel studiert (mit längerer Studiendauer) waren ihre offenen Fragen.

3 Weitere Anwendungsmöglichkeiten und Varianten

- Aus einer Tetralemma-Aufstellung folgen meist weitere Themen, sei es vom Fallbringer/der Fallbringerin selbst, um zu klären, wie die nächsten Schritte aussehen könnten, um das gewünschte Ziel zu erreichen, oder von den anderen Gruppenmitgliedern, bei denen in der Beobachtung eigene Themen *angerührt* wurden.
- Diese Methode kann bei Entscheidungssituationen zwischen zwei Alternativen eingesetzt werden. Weitere Themen wären z.B.: Lehrtätigkeit in der

Primarstufe oder in der Sekundarstufe, Studium an einer Hochschule oder an einer Universität; ein Masterstudium direkt ans Bachelorstudium anschließen oder zuerst mit einer vollen Lehrverpflichtung in den Lehrberuf einsteigen.

Literatur

- Daimler, R. (2013). *Basics der Systemischen Strukturaufstellungen*. 2. Aufl. München: Kösel Verlag.
- Schwing, R. & Fryszler, A. (2010). *Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis*. 4. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sparrer, I. & Varga von Kibéd, M. (2008): *Ganz im Gegenteil. Tetralemmaarbeit und andere Grundformen Systemischer Strukturaufstellungen – für Querdenker und solche, die es werden wollen*. 6. Aufl. Heidelberg: Carl Auer.

Ermutigung als Ausgangspunkt für professionelle Entwicklung

Sybille Roszner

Methode: Arbeit mit Mutmach-Geschichten

Ziel(e) und Entwicklungsthemen:

durch ermutigende Erfahrungen angemessene Problemlösungs- und Handlungsstrategien entwickeln

durch die Bewusstmachung von Ressourcen, Zutrauen in eigene menschliche Stärken erlangen

durch Perspektivenwechsel zu einer *anderen* Geschichte kommen, die zu neuen Sichtweisen und Lösungsideen führen kann

durch den Austausch, im Sinne der Bewusstmachung des eigenen Entwicklungsverlaufs im Rahmen der Individuum-Umwelt-Interaktion, Resilienz aufbauen

Dauer: ca. 80 Minuten (Schritt 1 und Schritt 2: ca. 40min; Schritt 3: ca. 40min)

Benötigtes Material: vom Coachee verfasste Mutmach-Geschichte; Flipchart

Schlagnworte: Ermutigung, Resilienz, Ressourcenarbeit

1 Theoretischer Hintergrund

Menschen erzählen erlebte Geschichten meist auf die gleichartige Weise und aus einer persönlich geprägten Perspektive. Sie erzählen die gleichen Geschichten über ihre Stärken und Schwächen bzw. was sie gerne oder weniger gerne tun. Die entsprechende Geschichte aus unterschiedlichen Perspektiven, der an der Geschichte Beteiligten, in Ich-Form zu erzählen, eröffnet dem Coachee die Möglichkeit, einer Lösung näher zu kommen (vgl. Müller 2014, S. 22). Vergangenes dient der Gegenwart und eröffnet Möglichkeiten für künftiges Handeln. Die Geschichte wird im Prozess des sich Erinnerns neugestaltet bzw. rekonstruiert. Das Vergewenwärtigen erfasst die ganze Person und ist somit auch Arbeit an der Identität (vgl. Müller 2014, S. 20; Richter 2015, S. 160ff.).

So genannte Mutmach-Geschichten finden sich u.a. in der Kinderliteratur. Sie wollen den jungen Menschen Mut machen, diverse Herausforderungen aktiv anzugehen und selbstischer im Leben zu stehen (z.B. Dahlsen et al. 2015). Auf diese Weise kann *Resilienz* gefördert und aufgebaut werden. *Resilienz* kann beschrieben werden „als psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Risiken“ (Block, Werner & Elders, zitiert nach Höher & Höher, 2009, S. 33). Die Förderung von *Resilienz* kann sowohl im Studium als auch für die Tätigkeit als Lehrperson als *Ressource* angeführt werden, die durch ein bewusstes Vergegenwärtigen persönlicher menschlicher Stärken (vgl. Auhagen 2012, S. 5f.) und individueller Herangehensweisen an herausfordernde Situationen (weiter)entwickelt wird (vgl. Höher & Höher, 2009, S. 33).

Die Erfahrungen mit Menschen, die in unserem Leben in einer bestimmten Situation eine Rolle eingenommen haben, sind prägend. Frick (2007, S. 208) folgend, liegt die „Wirksamkeit einer Lehrperson in einem erheblichen Ausmaß an ihrer Gesamtpersönlichkeit“ und Frick nennt als vornehmliche Aufgabe, „Schüler_innen bei der Überwindung der Entmutigung behilflich zu sein“ (Frick 2007, S. 213.).

Bei dieser Übung sollen *Vorbilder* (Menschen, die ermutigten, die eventuell als *Lehrmeister_in* zu bezeichnen sind) und damit verbunden, ermutigende Erfahrungen in die Aufmerksamkeit der Coachees rücken. Auf dieser Art und Weise können positive Affekte bzw. ein gutes Selbstwertgefühl aktiviert (vgl. Greif 2008, S. 92) und des Weiteren aktuelle individuelle Anliegen oder Fragestellungen bearbeitet werden.

Im lösungsorientierten Coaching findet sich die Fragestellung nach dem, was sein soll und sie zielt somit in die Zukunft (vgl. Richter 2015, S. 165). Lösungsorientierung wird als eine Grundhaltung verstanden. Durch das Formulieren von möglichen Entwicklungszielen für den zukünftigen Lehrberuf sowie die Erinnerung an Gelungenes oder Ermutigendes bzw. das Bewusstmachen von vorhandenen Ressourcen können Anliegen oder Probleme bearbeitet werden (vgl. Bauer & Hegemann 2018, S. 29ff.). Die Aufgabe des Coaches ist es, Anstöße sowohl beim Verfassen einer Geschichte als auch im Austausch in der (Coaching-) Gruppe in Form von Fragen zu geben, um Möglichkeiten zur Weiterentwicklung aufzuzeigen. Im Coaching geht es dabei keinesfalls darum, Unbewusstes zu bearbeiten, sondern darum „unbewusstes Material sichtbar zu machen“ (Richter 2015, S. 165) um zu erkennen woher beispielsweise Einstellungen oder Überzeugungen herkommen und wie die jeweilige Person mit

den daraus gewonnenen Erkenntnissen weiter umgehen möchte (vgl. Richter 2015, S. 165).

Wenn es beispielgebend darum geht, Anliegen, Probleme und Fragestellungen der Lehramtsstudierenden in Bezug auf Studienkolleg_innen, Praxislehrer_innen, Schüler_innen, Lehrende zu bearbeiten, eignet sich dafür der *Perspektivenwechsel* mittels der Methode *Arbeit mit Geschichten* (vgl. Müller 2014, S. 22).

Dabei kommt dem *Austausch* eine wesentliche Funktion zu. Austausch wird im Gruppen-Setting beschrieben als „Begegnung mit anderen, das sich von einem selbst unterscheidet oder neu ist“ (Thornton 2016, S. 68). Sowohl in der Kleingruppe wie auch im Plenum geben die Coachees einander direkt Rückmeldung und dadurch erhöht sich „die Spannbreite der Wahrnehmungen und Reaktionen“ (Thornton 2016, S. 36).

Zu Studienbeginn sowie im weiteren Studienverlauf bedarf es spezieller hochschuldidaktischer Angebote, die es Lehramtsstudierenden ermöglichen, eigene Prägungen, Haltungen und Überzeugungen zu erkennen und zu bearbeiten (vgl. Geisler, 2018). Die Auseinandersetzung mit dem Thema *Ermutigung* soll Lehramtsstudierende dabei unterstützen, Unsicherheiten gegen Vertrauen in eigene Stärken und Ressourcen auszutauschen. Ermutigung wird zu einem Ausgangspunkt für Weiterentwicklung, der mit dem Vergewärtigen ermutigender und motivierender Erfahrungen einen Perspektivenwechsel ermöglichen kann. Dieser positive Rückblick wird somit zur Lehr- und Lerngeschichte (vgl. Richter S. 2015, S. 162).

2 Ablauf und Beschreibung der Übung

1. *Verfassen der Mutmach-Geschichte*: Nach einer kurzen Hinführung des Coaches zur Thematik „Ermutigung“ (z.B. Frick 2007) folgt eine Instruktion für das Verfassen einer Mutmach-Geschichte. Die Coachees sollen ihre persönlich erfahrene Mutmach-Geschichte unter Einbeziehung von Leitfragen, die sie vom Coach erhalten, aufschreiben und diese Geschichte zum nächsten Coaching-Termin mitbringen.

Anleitung zum Erstellen der Mutmach-Geschichte: Denken Sie an ein persönliches ermutigendes Erlebnis bzw. an eine ermutigende und Sie stärkende Situation. Denken Sie dabei an ein Ereignis, das Ihnen bis heute positiv in Erinnerung geblieben ist. Beschreiben Sie diese Situation.

- War es vielleicht ein Wendepunkt in Ihrem Leben oder ein besonderer Augenblick in einer für Sie wichtigen Zeit (Kindheit, Pubertät, Schulzeit, Schulwechsel, Umzug, Entscheidungsfindung, Berufswunsch etc.)?
- War es ein Gespräch mit einer bestimmten Person?
- Wenn Sie an dieses Erlebnis bzw. diese Situation zurückdenken, welches Bild taucht da bei Ihnen auf?
- Welches ermutigende bzw. stärkende Gefühl ist damit verbunden?
- Vergegenwärtigen Sie sich dieses Erlebnis bzw. diese Situation und insbesondere auch die Person, die Sie in dieser Situation ermutigte und unterstützte.

Welche Rolle nahm diese Person ein?

Wie hat die Person in der Geschichte agiert?

Auf welche Art und Weise bestärkte und ermutigte Sie diese Person?

Welche Eigenschaften zeigte diese Person in dieser Situation?

*Wenn Sie diese bestärkende bzw. ermutigende Person aus der Geschichte als ein Vorbild (als Lehrmeister*in) betrachten: was genau zeichnet diese Person aus?*

Warum war die Ermutigung bzw. Stärkung dieser Person für Sie so wichtig?

- Welche Stärke oder welchen Mut haben Sie selbst aus dieser Situation bzw. durch dieses Erlebnis erhalten?
- Wie hat sich die Erfahrung, die Sie in dieser Situation erlebten auf ihr weiteres Verhalten, ihre Überzeugungen, Sichtweisen bzw. Einstellungen ausgewirkt?
- Was ist die stärkste ermutigende Erkenntnis aus dieser Geschichte?

2. *Arbeit mit der Mutmach-Geschichte im Gruppen-Coaching:*

Erster Schritt in der Dyade: Die Geschichte wird erzählt:

Nach einer kurzen Vorbereitungszeit gehen die Coachees zu zweit zusammen und erzählen einander ihre Mutmach-Geschichte aus der Ich-Perspektive. Die Geschichten sollen erzählt werden, zentrale Passagen aus der Geschichte können jedoch vorgelesen werden. Die Coachees beenden diesen Schritt mit gegenseitiger Anerkennung: *Danke für deine Geschichte.*

Zweiter Schritt in der Dyade: Wechsel der Perspektive:

Die beiden Coachees erzählen einander die Geschichte noch einmal, jedoch aus der Ich-Perspektive der Person aus der Geschichte, die zuvor als *Vorbild* oder *Lehrmeister*in* beschrieben wurde. Der jeweilige Coachee selbst kommt in dieser Erzählung als „Figur“ vor (Müller 2014, S. 22). Auch diesen Schritt beenden die beiden Coachees mit gegenseitiger Rückmeldung

zu Eindrücken oder Erkenntnissen aus dieser Perspektive.

Dritter Schritt Austausch und Zusammenfassung im Plenum:

Nach einer Pause kommt die Coaching-Gruppe im Stuhlkreis zusammen. Der Coach hat für diesen Schritt auf einem Flipchart Fragen vorbereitet, die insbesondere den Perspektivenwechsel fokussieren.

- Was fiel mir beim Wechsel der Perspektive auf bzw. irritierte mich, fiel mir nicht so leicht?
- Was konnte ich am eigenen Verhalten in dieser Situation wahrnehmen?
- Welche neue Sichtweise erhielt ich durch den Perspektivenwechsel?
- Welche Hinweise auf eigene Stärken und Ressourcen erhielt ich?
- Welche Entwicklungsziele für meine Rolle als Lehrperson will ich mir notieren?

Die Coachees erhalten Gelegenheit, die Fragen durchzulesen bzw. sich Notizen dazu zu machen. Es erfolgt ein Austausch in der Plenumsrunde. Der Coach dokumentiert während dieses Austausches Aussagen der Coachees auf dem Flipchart. Abschließend fasst der Coach die Wahrnehmungen und Rückmeldungen der Coachees zusammen.

Auf Wunsch der Coaching-Gruppe kann im darauffolgenden Coaching-Termin an Anliegen weitergearbeitet werden, die die Studierenden aktuell im Zusammenhang mit Themen wie etwa „Ermutigung im Studium“ oder „Ermutigung in der Schule“ beschäftigen.

3 Weitere Anwendungsmöglichkeiten und Varianten (Ergänzungen, Kommentare)

- Mutmach-Geschichten können entweder als Text, in Form von Notizen oder bildnerisch vorbereitet werden.
- Erfahrungen zeigen, dass sich vorab erstellte Mutmach-Geschichten für die Bearbeitung in dieser Übung als ergiebiger erweisen.
- Vertiefung: Die Coachees werden eingeladen, an eine aktuelle schwierige Situation zu denken.
- Welche lösungsdienlichen Erfahrungen für die aktuelle Situation eröffneten sich aus meiner Mutmach-Geschichte?

Literatur

- Auhagen, A. E. (Hrsg.) (2012). *Positive Psychologie*. Anleitung zum „besseren“ Leben. Weinheim und Basel. Beltz.
- Bauer, C. & Hegemann, T. (2018). *Ich schaffs!-Cool ans Ziel*. Das lösungsorientierte Programm für die Arbeit mit Jugendlichen. Heidelberg. Carl-Auer Verlag
- Dahlsen, H.; Erdic, Ch.; Kummer, B. & Pfolz, K. (2015). *Kleine Mutmachgeschichten*. Wien. Karina Verlag.
- Frick, J. (2007). *Die Kraft der Ermutigung*. Grundlagen und Beispiele zur Hilfe und Selbsthilfe. Bern. Verlag Hans Huber.
- Geisler, M.; Kaufmann, B. & Stecher, L. (2018). Förderung fragend forschender Haltungen von Studierenden. Das Projekt SELFIE Lernwerkstatt. *journal für lehrerInnebildung*, 3/2018, 23–28. Wien. Facultas.
- Greif, S. (2008): *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings. Göttingen. Hogrefe.
- Höher, P. & Höher, F. (2009): Krisenkompetenz in Unternehmen: Mit Coaching durch schwierige Zeiten. *Coaching – Magazin*, 1/2009, S. 32–36. Göttingen. Hogrefe.
- Müller, M. (2014): Arbeit mit Geschichten. Narrative Methoden im Coaching. *Coaching – Magazin*, 3/2014, 19–23. Göttingen. Hogrefe.
- Richter, K. F. (2015). *Coaching als kreativer Prozess*. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thornton, Ch. (2016). *Gruppen- und Teamcoaching*. Paderborn. Junfermann Verlag.

Arbeit am Professionshandeln als Lehrperson

Brigitte Tschakert

Methode: Biografiearbeit (Biografische Selbstreflexion)

Ziel(e) und Entwicklungsthemen:

Lernerfahrungen reflektieren

Subjektive Erfahrungen in Worte fassen und mit anderen teilen

Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung bewusstmachen und analysieren

Individuelle professionelle Identität im Lehrberuf aufbauen und sich bewusstmachen

Rollenverhalten als Lehrperson analysieren

Rollenbild als Lehrperson klären

Dauer: 90 bis 120 Minuten

Benötigtes Material: Papier, Schreibzeug, Wachscreiden, Fragekatalog für das Ressourcencoaching

Schlagnworte: Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Rollenbild als Lehrperson

1 Theoretischer Hintergrund

Mit Blick auf das pädagogische Handlungsfeld verweist Neuß (2009, S. 18f.) auf die Relevanz eigener Lernprozesse und praktischer individueller pädagogischer Eigenerfahrungen und daraus gewonnener Überzeugungen, die als Erfahrungsgrundlage im pädagogischen Handeln als pädagogische Ansichten oder persönliche Deutungszuschreibungen wirken. Im Hinblick auf zukünftiges pädagogisches, professionelles Handeln ist für Neuß (2009, S. 311) entscheidend und eine pädagogische Chance, dass in der Lehrerbildung die subjektiven biografischen Erfahrungen (z.B. Wahrnehmungen, Deutungen, Handlungsmuster) metakognitiv eingeordnet werden.

Im Verlaufe des Studiums machen Studierende in der Schulpraxis eine Vielzahl an Erfahrungen mit ihren Praxislehrerinnen und -lehrern. An einige dieser Erfahrungen können sie sich bewusst erinnern, an andere nicht. Lebensgeschichtliche Erfahrungen beeinflussen nachweisbar das berufliche Han-

deln und die pädagogische Praxis von Lehrerinnen und Lehrern. „Dabei ist die Auseinandersetzung mit anderen Personen eine wichtige Voraussetzung dafür, Wissensstrukturen, Einstellungen, Haltungen etc. zum Gegenstand der Reflexion zu machen“ (Rohr, den Ouden & Rottlaender 2016, S. 37). Durch die Herstellung von Sinnzusammenhängen biografischer Erfahrungen kann eine tragfähige personale Identität erreicht werden (vgl. Gudjons, Wagener-Gudjons & Pieper 2008, S. 14).

Mittels Biographiearbeit – in diesem Konzept auch als *Biografische Selbstreflexion* bezeichnet – unterstützt die Deutung von handlungsleitenden Interpretationen in pädagogischen Arbeitsfelder die Entwicklung der Persönlichkeit. Über ein methodisch reflektiertes Bewusstmachen von Erfahrungen in der Schulpraxis können diese als Orientierung für zukünftiges Handeln als Lehrperson genutzt werden (vgl. Gudjons, Wagener-Gudjons & Pieper 2008, S. 22). Mittels Biografischer Selbstreflexion können Gefühle fokussiert werden (z.B. erlebte Stimmung in einer Unterrichtssituation), Rekonstruktion von beteiligten Personen (z.B. Praxislehrerin oder Praxislehrer) (vgl. Gudjons, Wagener-Gudjons & Pieper 2008, S. 28).

Mit der Methode „Biografiearbeit“ bearbeiten die Lehramtsstudierenden aus den drei Perspektiven „Erinnern, Gegenwart, Zukunft“ Lernerfahrungen mit einer Praxislehrerin oder einem Praxislehrer in der Schulpraxis. Indem sie sich für sie bedeutsame Lernerfahrungen in Erinnerung rufen, können sie sich in Folge bewusstmachen, zu welchen aktuellen Vorstellungen über Lernen und Unterricht diese Lernerfahrungen beigetragen haben. Anhand daraus gewonnener Erkenntnisse wird auch über eigene Transfermöglichkeiten für zukünftiges pädagogisches Handeln nachgedacht (vgl. Neuß 2009, 334f.).

Mit der Methode der Biografiearbeit gehen Studierende der Frage nach, welche Bedeutung einzelne Praxislehrerinnen und Praxislehrer bis jetzt für sie hatten. Anschließend setzen sie sich mit daraus resultierenden Impulsen für ihre eigene Person als Lehrerin bzw. als Lehrer und ihrem pädagogischen Handeln auseinander. Biografische Arbeit wird intensiver durch die Einbeziehung einer Außensicht indem die Studierenden in Partnerarbeit oder in einer Gruppe über eigene Erfahrungen, Denk- und Handlungsweisen sprechen (vgl. Gudjons, Wagener-Gudjons & Pieper 2008, S. 37f.).

2 Ablauf und Beschreibung

1. *Erinnern*: Die Studierenden haben 20 Minuten Zeit, sich an eine für sie wichtige Lernerfahrung mit einer Praxislehrerin bzw. einem Praxislehrer zu

erinnern. Sie finden für diese Situation eine Überschrift und schreiben diese Erfahrung in einem kurzen Text nieder.

2. *Erzählen:* Die Studierenden präsentieren ihre Erfahrungen in der Gruppe. Die Studierenden hören zu, bewerten nicht. Sie schreiben ein oder zwei Fragen zur beschriebenen Erfahrung für die Erzählende bzw. den Erzählenden auf. Diese Fragen sind Grundlage für die nächste Aufgabe. Im nächsten Arbeitsschritt setzen sich die Studierenden zu zweit zusammen und treten in einen Dialog über die beschriebene Erfahrung.
3. *Reflektieren und Vergleichen:* Im Anschluss findet ein gemeinsamer Austausch im Plenum statt. Die Studierenden können sich dazu Stichwörter auf einem Zettel notieren. Dabei wird an folgenden Fragen gearbeitet (vgl. Gudjons, Wagener-Gudjons & Pieper 2008, S. 147):
 - Was fällt mir ein, wenn ich an die Zusammenarbeit mit einer Praxislehrerin bzw. einem Praxislehrer denke?
 - Welche Erfahrungen habe ich gemacht?
 - Welche Auswirkungen hatten diese Erfahrungen auf meine aktuelle eigene Unterrichtstätigkeit?
 - Wie erlebte ich eine Praxislehrerin bzw. einen Praxislehrer in ihrer Rolle als Lehrperson?
 - Hat es Praxislehrerinnen oder Praxislehrer gegeben, mit denen ich mich identifiziert habe, die ein Vorbild für mich waren? Was mochte ich an ihnen besonders?
 - Wenn ich jetzt gerade an eine Praxislehrerin bzw. einen Praxislehrer denke, die oder den ich in guter Erinnerung habe, worin bestand der Unterschied zu anderen?
4. *Reflexion und Transfer in die eigene Unterrichtstätigkeit:* Anschließend arbeiten die Studierenden ca. 15 Minuten individuell an ihrem persönlichen Lehrer-Ideal-Bild bzw. ihrer Zielvision als Lehrerin/ als Lehrer (vgl. Büchel-Ceron 2012, S. 100f.; Justen 2006, S. 99).
 - Welches Rollenbild haben Sie von sich als Lehrerin bzw. als Lehrer?
 - Was kann ich aus dem Austausch in der Gruppe mitnehmen?
 - Woran möchte ich noch arbeiten?“
 - Was fällt mir schwer? Was fällt mir leicht?
 - Welchen Tipp für meine Unterrichtstätigkeit könnte mir eine Praxislehrerin/ein Praxislehrer geben, die/den ich schätze?
 - Diesen Tipp gebe ich mir selbst:
 - Ein erster Schritt, den ich verwirklichen werde, ist . . .

- Dafür werde ich mir im Laufe meiner Unterrichtstätigkeit selbst auf die Schulter klopfen . . .

5. *Vorstellen der eigenen Zielvision:* Anschließend präsentieren die Studierenden ihr persönliches Idealbild in der Gruppe. Die anderen Mitglieder der Gruppe geben Feedback zu Ressourcen und Hilfestellungen, die notwendig sind, um dieses Idealbild zu erreichen. Durch diese Veröffentlichung und den Vergleich mit anderen Zielvisionen können die Studierenden ihre eigene Vorstellung erweitern und vertiefen. Somit kann dieses Erinnern und Reflektieren zu einer neuen Perspektive für die zukünftige Unterrichtstätigkeit führen. Die Beschreibung des eigenen Lehrer-Ideal-Bildes soll den Studierenden helfen, ein Stück Klarheit auf ihrem Weg zum Beruf zu erlangen

3 Weitere Anwendungsmöglichkeiten und Varianten

- Um das eigene Lehrerbild noch einmal abzurufen bzw. als Zugang zu unbewussten Inhalten kann als Arbeitsschritt eine Fantasiereise folgen (vgl. Gudjons, Wagener-Gudjons & Pieper 2008, S. 28):
- Eine weitere Variante wäre ein Rollenspiel zum Lehrer-Ideal-Bild bzw. Rollenbild
- Zur Weiterarbeit eignet sich auch Ressourcenarbeit, indem sich die Studierenden intensiv mit ihren Stärken und Fähigkeiten beschäftigen. Diese Ressourcen können zum Realisieren eines Zieles eingesetzt werden (vgl. Reinalssöder & Furmann, 2013, S 87). Dazu besinnen sich die Studierenden auf Erfahrungen, um Ressourcen und Fähigkeiten für die weitere Entwicklung als Lehrperson zu erörtern. Dieser Ausflug in die Erfahrungswelt kann wertvolle Dienste für die Gegenwart leisten (vgl. Kindl-Beilfuß, 2008, S. 67).
- Die Arbeit am Rollenbild eignet sich auch zur Vorbereitung des Berufseinstiegs.

Literatur

- Büchel-Ceron, B. (2012). *Mit Herz, Hirn und Hand. Kreative Methoden für die Arbeit mit Gruppen, Teams und Klassen.* 2. Auflage. Triesen: Fast Forward Verlag.
- Gudjons, H., Wagener-Gudjons, B. & Pieper, M. (2008). *Auf meinen Spuren. Übungen zur Biographiearbeit.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

- Justen, N. (2006). Biografiearbeit mit Studierenden der Diplom-Pädagogik. Zwischen wissenschaftlicher Theorie und biographischen Lernerfahrungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kindl-Beilfuß C. (2008). Fragen können wie Küsse schmecken. Systemische Frage-techniken für Anfänger und Fortgeschrittene. 3. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.
- Neuß, N. (2009). Biografisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lern-geschichten in der Lehrerbildung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Reinlassöder R. & Furmann B. (2013). Jetzt gehr's! Erfolg und Lebensfreude mit lösungsorientiertem Selbstcoaching. 2. Auflage. Heidelberg: Carl Auer.
- Rohr, D., den Ouden, H. & Rottlaender, E. M. (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Weinheim & Basel: Beltz.

Führungsverhalten als Lehrperson

Michael Kargel

Methode: Aufstellungsarbeit mittels Skalierung

Ziel(e) und Entwicklungsthemen:

Unterschiedliche Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schüler im Unterricht beobachten

Auseinandersetzung mit den eigenen Reaktionen auf Schüler*innenverhalten

Entwicklung eines persönlichen Führungsverständnisses und des Verständnisses von Disziplin

Dauer: 90 Minuten

Benötigtes Material: Moderationskarten

Schlachworte: Führungsverhalten, Disziplin, Kommunikation, Interaktion

1 Theoretischer Hintergrund

Studierende sind im Unterricht mit Führungsaufgaben konfrontiert und diese fordern Studierende permanent heraus, sich mit ihrem Wissen zum Führungsverhalten auseinanderzusetzen. Kommunikation und Interaktion prägen den Schulalltag, sodass „neben fachlichem Wissen vor allem sozial-kommunikative Fähigkeiten“ (vgl. Kiel et al. 2013, S. 136) notwendig sind.

Das Führen von Schulklassen stellt für Lehramtsstudierende eine Herausforderung dar. Störungen im Unterricht können diese Aufgabe erschweren. Die Führungsaufgabe fordert angehende, aber auch routinierte Lehrpersonen heraus, sich mit eigenen subjektiven Haltungen und Wahrnehmungen, Reaktionen auf Verhalten der Schüler_innen, eigenen Handlungspräferenzen, Erfahrungen und Beobachtungen auseinanderzusetzen (vgl. Meier et al. 2014, S. 8). Als Grundlage für den Transfer in das eigene Führungshandeln ist die Reflexion eigener biografischer Erfahrungen und Haltungen eine wichtige Voraussetzung (vgl. Miethe 2017, S. 7). Mithilfe der Analyse und Aufarbeitung von eigenen, biografisch bedingten Erfahrungen sollen Wege zur Klas-

senführung reflektiert werden. Auf diese Weise können im jeweiligen Kontext subjektive Theorien, Stärken und Schwächen ergründet und bearbeitbar gemacht werden (vgl. Meier et al. 2014, S. 11).

Im Curriculum Bachelorstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien werden im Studienverlauf bspw. folgende Inhalte thematisiert: „Grundlagen der Kommunikation und Interaktion im Kontext Schule“ (PH Wien 2018, S. 71). In Bezug auf grundlegend zu erwerbende Einstellungen und professionelle Kompetenzen heißt es u.a.: „Studierende gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse im inklusiven Praxisfeld und erarbeiten Regeln des Umgangs miteinander“ (PH Wien 2018, S. 128).

Wiederholt wird im Coaching die Thematik von Disziplin im Unterricht seitens der Studierenden an mich herangetragen. Die Fragestellung lautet „Mit welchen konkreten Zugängen und Verhaltensweisen kann und will ich meinen Erziehungsstil erreichen?“

Durch die im Folgenden beschriebene Übung (vgl. Meier et al. 2014, S. 28ff) soll eine Auseinandersetzung mit Erfahrungen und Reflexionen über eigene Haltungen sowie biografische Erfahrungen zum Bereich „persönliches Führungsverständnis für das zukünftige Führungshandeln“ (Meier et al. 2014, S. 66) angeregt werden. Insbesondere geht es darum, eigene subjektive Theorien und prägende persönliche Erfahrungen und damit verbundene Handlungsweisen im Führungsverhalten zu ergründen.

2 Ablauf und Beschreibung

1. Vorab erhalten die Studierenden die Aufgabe, während der Schulpraxis unterschiedliches Schüler_innenverhalten im Unterricht zu beobachten. Dabei sollen sie Situationen notieren, die sie kaum stören und solche, die sie als sehr störend empfinden.
2. Im Coaching schreiben die Studierenden jede notierte Störsituation kurz zusammengefasst auf eine Moderationskarte.
3. Der Coach legt eine Skala von 1 bis 10 auf dem Boden auf (1: stört mich kaum; 10: stört mich extrem).
4. Die Studierenden legen nun, je nach eigener Empfindung, die eigenen Moderationskarten mit der Beschreibung der Störsituation (es können natürlich auch mehrere Karten sein) entlang der Skala von 1 bis 10 auf.
5. Gemeinsame Betrachtung der Skala mit den unterschiedlichen Störsituationen unter Einbindung folgender Leitfragen, um aus unterschiedlichen Perspektiven Handlungsmöglichkeiten zu erörtern.

- Was hat mich an der Situation so sehr gestört?
 - Inwiefern hängt die Störung auch mit meinen Vorstellungen zusammen?
 - Wie hätte ich im Vorfeld die Situation entschärfen können?
 - Wie habe ich in der Situation reagiert?
6. Die Skala macht sichtbar, dass die Studierenden dieselbe Unterrichtssituation manchmal gänzlich unterschiedlich erleben.
- Was könnten Gründe dafür sein?
 - Inwiefern ist das Führungsverständnis von der eigenen Persönlichkeit abhängig?
7. Besprechung und Auswertung der Skala im Plenum.
- Wie hängt Ihr Verständnis von Disziplin mit Ihrer Bewertung von Schüler*innenverhalten zusammen?

3 Weitere Anwendungsmöglichkeiten und Varianten

- In weiteren Einheiten kann das individuelle Verständnis von Disziplin aus eigenen biografischen Erfahrungen und Erlebnissen erarbeitet werden, u.a. mit folgenden Fragestellungen (vgl. Meier et al. 2014, S. 25).
 - a) Denken Sie an Ihre eigene Schulzeit zurück.
 - b) Wie haben Lehrerinnen und Lehrer aus Ihrer Schulzeit versucht, Disziplin zu halten?
 - c) In welchen schulischen Situationen haben Sie sich besonders diszipliniert verhalten, warum?
 - d) In welchen Situationen im schulischen Bereich waren Sie undiszipliniert, warum?
- Rückmeldungen von Studierenden zur vorgestellten Übung (in Auswahl):
Studierende X meinte, dass sie durch die Visualisierung über die Skala nochmals die subjektiv empfundene Stärke der Störung im Unterricht reflektieren konnte. Nach dem Austausch in der Coaching-Gruppe erlebte sie die von ihr beschriebene Störsituation aber nicht mehr als so störend und würde daher eine andere Bewertung auf der Skala vornehmen.
Student Y gab an, dass er durch das Gespräch in der Coaching-Gruppe viele Anregungen bekommen hätte, wie eine Lehrperson in den beschriebenen Störsituationen anders reagieren könnte und er durch die Rückmeldungen der Studierenden der Coaching-Gruppe ein erweitertes Handlungsrepertoire für die Schulpraxis mitnähme.

Studentin Z meldete zurück, dass sie durch die biografische Übung ihr Verständnis von Disziplin reflektiert und überdacht hätte.

Literatur

- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). Trainingsbuch Klassenführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meier, A. et al. (2014). Schülerinnen und Schüler kompetent führen. Aufbau von grundlegenden Führungskompetenzen für Lehrpersonen. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Miethe, I. (2017). Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. Basel: Juventa.
- PH Wien – Pädagogische Hochschule Wien (2019). Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curricula%202019/PHW_Bachelorcurriculum_Primarstufe_Erl_2019_06_03.pdf (2019–11–06).

Aktive Entspannung und Stressbewältigung

Gerhard Scheidl

Methode: Mediationsübung mit Kerze und Uhr

Ziel(e) und Entwicklungsthemen:

Coachees sind in der Lage, ihre Belastungsfähigkeit im (Berufs-)Alltag einzuschätzen.

Coachees sind in der Lage, durch die Ressource „Fähigkeit zur Entspannung“, autonom und selbstregulierend negative Auswirkungen durch belastende Situationen auf ihr psychophysisches Wohlbefinden zu mindern bzw. zu vermeiden.

Coachees entwickeln das Bewusstsein, durch Veränderung der Atmung, körperliche Funktionen zu verändern und das Wohlbefinden positiv zu beeinflussen

Dauer: zwischen 5 und 10 Minuten

Benötigtes Material:

- eine Kerze oder eine andere (punktförmige), nicht blendende, Lichtquelle. Wesentlich ist, dass die Lichtquelle vom Coachee leicht fokussiert werden kann und als angenehm empfunden wird)
- eine (mechanische) Uhr, deren Ticken im Sekundentakt gut hörbar ist oder ein Metronom. Für digitale Devices stehen für alle Betriebssysteme einfach zu bedienende (freie) Apps zur Verfügung, die eine tickende Uhr oder ein Metronom simulieren)
- ggf. ein Wecker (z.B. App am Mobiltelefon) als „Sicherheitsnetz“, damit der Coachee nach einer bestimmten Zeiteinheit rechtzeitig wieder aus der Trance kommt.

Schlagworte: Entspannung, Mediation, Selbstcoaching

1 Theoretischer Hintergrund

Der Lehrberuf findet überwiegend im sozial-interaktiven Kontext statt und muss vielfältigen, komplexen und heterogenen Ansprüchen genügen (vgl. Weiß & Kiel 2013, S. 347). Trotz der Festlegung stabiler Rahmenbedingungen (z.B. Lehrplan) können viele Aspekte im Unterrichtsgeschehen nicht vorabbestimmt werden und stellen die Lehrenden situativ vor große Herausforderungen. Diese geringe Planbarkeit verlangt von den Lehrkräften ein hohes Maß

an Flexibilität und Spontanität. In Abhängigkeit der Persönlichkeitsmerkmale der Lehrenden, den individuellen Ansprüchen an sich und die Qualität ihrer Arbeit und den eigenen Bewältigungsstrategien mit herausfordernden Situationen umgehen zu können, können Belastungsempfindungen entstehen, die schließlich zu psychischen und psychosomatischen Problemkonstellationen führen können (ebd.). Nach Schulz (2017, S. 9) trifft die höchste berufliche Stressbelastung in Österreich die Berufsgruppe der Lehrer/innen (45 Prozent). Ähnlich ist die Situation in Deutschland, wo jede zweite Lehrkraft aufgrund oben genannter Folgewirkungen vorzeitig aus dem Berufsleben ausscheiden (vgl. Weiß & Kiel 2013, S. 348).

Gesundheit wird aus salutogenetischer Sicht (vgl. Antonowsky 1997) als Ergebnis von diversen belastenden und entlastenden Einflüssen definiert. Als wichtige Ressource zur Gesundheitsfürsorge ist in diesem Zusammenhang die Entspannung zu nennen. Sie wirkt stressregulierend und leistet einen wesentlichen Beitrag zur Entfaltung der Selbstheilungskräfte des Organismus (vgl. Allmer 1996).

Wesentlich scheint, dass im Rahmen der Lehrer*innenbildung der Gesundheitserhaltung und damit der Prävention eine wesentliche Bedeutung zukommt. Die Lehramtsstudierenden reflektieren im Coaching ihre Belastungsfähigkeit im Berufsalltag (Praktikum) und erwerben Strategien, mit Belastungen umzugehen. Das Curriculum der Pädagogischen Hochschule Wien trägt diesem Umstand Rechnung; im Detail ist im Abschnitt „Professionsverständnis“ zu lesen: „Absolventinnen und Absolventen sind in der Lage ihre Belastungsfähigkeit im Berufsalltag einzuschätzen und kennen Strategien, mit Belastungen umzugehen.“ (Pädagogische Hochschule Wien 2019, S. 15)

Eine Fähigkeit, Gesundheit im psychophysischen Umfeld zu bewahren, ist die Befähigung, sich möglichst rasch entspannen zu können. Entspannung wird dabei als wichtige Ressource gesehen, die zu einer signifikanten Besserung des psychophysischen Wohlbefindens beitragen kann (vgl. Schiepek/Cremer 2003, S. 173 ff.). Auch Allmer (1996) führt an, dass Entspannung stressregulierend wirkt und zur Entfaltung der Selbstheilungskräfte des Organismus beiträgt.

Die hier vorgestellte Übung hat das Ziel, Coachees zu befähigen, sehr rasch einen tiefen Entspannungszustand zu erreichen. Die Fähigkeit zur Entspannung stellt eine Strategie dar, mit belastenden Situationen aus dem beruflichen oder privaten Umfeld umzugehen und damit negative Auswirkungen auf das psychophysische Wohlbefinden zu mindern bzw. zu vermeiden.

Diese Technik kann auch als erster Schritt zum Erlernen von Selbsthypnose gesehen werden, die in weiterer Folge eine wesentliche Säule vertiefter Ressourcenarbeit sein kann. Der vorliegende Beitrag beschreibt den ersten Schritt zur Selbsthypnose und widmet sich konkret der „Entspannungsmeditation mit Uhr und Kerze“ (vgl. Günter 2013). Diese Übung wurde für Studierende im Rahmen des Coaching-Angebotes adaptiert. Der Zeitpunkt für diese Übung sollte sehr früh im Studium stattfinden und kann im weiteren Studienverlauf durch das Erlernen von Selbsthypnose vertieft werden.

Vorbereitende Aktivitäten: Bevor diese Übung angeleitet wird, erscheint es notwendig, die Studierenden (Coachees) bezüglich der Problematik von möglichen Belastungsfaktoren in ihrem (Berufs-)Alltag zu sensibilisieren. Folgende Möglichkeiten des Zuganges wende ich in meinen Seminaren in Abhängigkeit des Vertrauensverhältnisses innerhalb der Gruppe an:

- Ist ein entsprechendes Vertrauensverhältnis innerhalb der Gruppe gegeben, können die Coachees *auf freiwilliger Basis* vor der Gruppe etwaige als belastend empfundene Situationen aus ihren (Praxis- /Lebens-)Erfahrungen schildern und beschreiben, welche Emotionen bzw. welches Verhalten diese Situationen bei ihnen auslöst, bzw. welche Verarbeitungs- oder Handlungsstrategien ihnen in diesen herausfordernden Situationen zur Verfügung stehen. Es kann darauf eingegangen, bzw. kann nachgefragt oder analysiert werden, ob die Reaktion auf eine herausfordernde Situation auch immer ein bestimmtes Verhaltensmuster zur Folge hat.
- Eine etwas „sanftere“ – weil dissoziierte – Möglichkeit des Zuganges ist die Präsentation von Videosequenzen, wo herausfordernde Situationen aus dem Schulalltag gezeigt werden bzw. wo Lehrerinnen bzw. Lehrer über ihre Berufserfahrungen und ihre Handlungsstrategien berichten. Die Studierenden nehmen im Anschluss an die Präsentation der Videovignetten Stellung, diskutieren Haltung, Einstellung und Verhalten der gezeigten Personen und entwickeln mögliche Handlungsstrategien. Es ist bei diesem Ansatz wesentlich, von der dissoziativen Perspektive in eine assoziative Perspektive zu wechseln und sich die Frage zu stellen: „Was löst dieses Verhalten in mir aus?“ bzw. „Wie würde ich in jener Situation reagieren?“ In Abhängigkeit zur Dynamik innerhalb der Gruppe können diese Fragen entweder im Plenum oder aber auch nur für sich selbst beantwortet werden. In jedem Fall ist dieser Phase genügend Raum zu geben.
- Ein möglicher dritter (empirischer) Zugang ist die Durchführung von standardisierten Tests (z.B.: AVEM (vgl. Schaarschmidt 2006)). Hier können

die Antworten statistisch ausgewertet werden und die Ergebnisse der Auswertung können nach der Durchführung des Tests individuell mit den jeweiligen Studierenden besprochen werden. Wesentlich wichtiger ist jedoch die Tatsache, dass durch die Art der Fragestellung die Coachees „ins Denken“ gebracht werden und damit eine Sensibilisierung bezüglich des Themenfeldes stattfindet. Eine Besprechung der „Erkenntnisse“ in der Gruppe oder aber in Einzelgesprächen ist jedenfalls auch hier notwendig.

Nachdem die Studierenden bezüglich der Bedeutung zur Fähigkeit, sich entspannen zu können, sensibilisiert worden sind, kann die Übung den Studierenden vorgestellt und angeleitet werden. Die Übung kann sowohl im Coaching selbst durchgeführt als auch als Arbeitsauftrag für die Durchführung zu Hause empfohlen werden. Meine Erfahrungen zeigen, dass zwar die Technik sehr gut im Coaching gezeigt werden kann, dass aber die besseren „Entspannungsergebnisse“ im privaten Umfeld der Studierenden zu erzielen sind.

2 Ablauf und Beschreibung

Diese Übung ist als Präventionsangebot zur besseren Bewältigung herausfordernder Situationen zu verstehen. Dabei werden in der Basisversion der Übung zwei Zugänge zur Entspannung genutzt: der visuelle Reiz einer Kerzenflamme und die Atmung.

Der visuelle Reiz der Kerzenflamme: Die Übung macht sich zunächst zu Nutze, dass die meisten Menschen mit einer leicht flackernden Kerzenflamme positive Assoziationen herstellen (gemütlich, festlich, . . .) und diese Assoziationen ihnen helfen, leichter zur Ruhe zu kommen (vgl. Günter 2013). Es ist aber selbstverständlich im Vorfeld abzuklären, ob bei einzelnen Personen Angst vor offener Flamme vorliegt.

Das sanfte Flackern der Flamme bewirkt, dass die Augen sehr leicht die Flamme fokussieren können und dies ist letztlich nichts anderes als eine Blickfixation, wie sie auch bei der Hypnose eingesetzt wird, um in eine Entspannungsphase zu leiten.

Die Atmung: Die Atmung ist ein leistungsfähiger Modulator der Herzfrequenz und der der Baro- und Chemoreflexsensitivität (vgl. Schmid 2011). Eine rhythmische Atmung – mit einer Frequenz von sechs Atemzügen pro Minute – hat vorteilhafte, beruhigende psychologische und physiologische Auswirkungen; unter anderem führt diese Atemfrequenz zu einer Reduktion von Blutdruck und Herzfrequenz (vgl. ebd.).

1. Der Coachee bekommt die Aufgabe, sich *aufrecht, aber entspannt* zu setzen und in einem Abstand von ca. 50 bis 100 cm in die Flamme einer Kerze zu blicken. Diese sollte selbstverständlich sicher aufgestellt sein. Der Körper sollte so gut wie möglich entspannt sein, aber nicht „erschlaft“. Die richtige Balance zwischen einer Entspanntheit und eines trotzdem vorhandenen Grundtonus ist ein wichtiger Bestandteil dieser Meditationstechnik. Führe ich die Übung mit den Studierenden in einem Seminarraum durch, rücke ich die Tische an die Wand. Damit die Coachees nicht in ihrer Konzentration gestört werden, sitzen die Studierenden vor den Tischen mit Blickrichtung zur Wand. Jeder Coachee bekommt eine Kerze (z.B.: ein Teelicht) und platziert diese Kerze vor sich auf dem Tisch. Ich verwende ein digitales Metronom, das ich via PC-Lautsprecher den Studierenden zu Gehör bringen kann. Das Metronom wird auf 60 Schläge pro Minute (60 bpm) eingestellt.
2. Während die Coachees in die Kerze blicken, bekommen sie die Anweisung, ihren Atemrhythmus mit dem Ticken des Metronoms zu synchronisieren. Um die Coachees an den Rhythmus des Metronoms zu gewöhnen, kann die Phase des Einatmens zunächst gleich lange wie die Phase des Ausatmens sein: vier Sekunden einatmen – vier Sekunden ausatmen. Wichtig dabei ist, dass die Coachees in den Bauch atmen (Zwerchfellatmung). Ziel sollte letztlich sein, dass die Coachees langsam einatmen und ohne Pause noch langsamer ausatmen und sich beim Ausatmen schwermachen: ungefähr sechs Zyklen/min, wobei in einem Zyklus ca. 4 Sekunden eingeatmet und ca. 6 Sekunden ausgeatmet wird. Der Coachee trainiert seinen Atem genau im vorgegebenen Zeitrhythmus und lässt die Augen dabei immer ruhig auf der Kerze ruhen. Durch das Ticken des Metronoms in Verbindung mit der Atemvorgabe ist die „Kerzenmeditation“ geführt und der Coachee kann sich mehr von der Übung tragen lassen. Anfängern wird zunächst eine Übungsdauer von fünf Minuten empfohlen. Diese kann sukzessive auf zehn Minuten gesteigert werden. Wird die Übung über einen längeren Zeitraum durchgeführt, wird der Coachee in belastenden Situationen intuitiv selbst ruhiger atmen oder lässt seine Augen einige Momente auf einem Gegenstand oder einem Punkt ruhen und erzielt damit die intendierten Ruhe-Effekte (vgl. Günter (2013)).

3 Weitere Anwendungsmöglichkeiten und Varianten

- *Häufigkeit der Übung*: Diese Übung kann natürlich jedes Mal durchgeführt werden, wenn der Coachee Ruhe und Gelassenheit benötigt. Als Prophylaxe sollte die Übung in den ersten zwei bis drei Wochen mindestens einmal täglich durchgeführt werden. Dabei empfiehlt sich ein fixer Zeitpunkt und Ort, um eine Routine aufbauen zu können. Nach ca. drei Wochen kann vom Coachee mit Zeit und Ort und Häufigkeit experimentiert werden.
- Zusätzlich kann als Erweiterung mit der Zeit ein für den Coachee angenehmer, positiv besetzter, Duft in die Entspannungsmeditation eingeführt werden (Duftanker). Dieser positiv besetzte Duft kann vom Coachee in einer Eprovette stets mitgeführt und bei Bedarf gerochen werden.
- Auch Gedanken an einen positiven (Fantasie-)Ort oder einem „Safe Place“ während der Meditation kann die Entspannung verstärken. Die Einführung eines Ressourcenortes ist eine eigene Übung und muss vom Coach entsprechend angeleitet werden.
- Coachees, denen es noch anfangs schwerfällt, sich zu konzentrieren bzw. „sich fallen zu lassen“ sollten maximal fünf Minuten üben. In den kommenden ein bis zwei Wochen kann dann die Übungszeit sukzessive auf zehn Minuten gesteigert werden. Coachees mit Vorerfahrungen bezüglich der Ausführung von Meditationsübungen können auch schon zu Beginn mit längeren Zeitintervallen arbeiten.

Literatur

- Antonowsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Deutsche erweiterte Herausgabe von Alexa Franke. Tübingen: dgvt-Verlag
- Allmer, H. (1996). *Erholung und Gesundheit*. Grundlagen, Ergebnisse und Maßnahmen. Göttingen: Hogrefe
- Günter, J.-H. (2013). Entspannungsmeditation mit Uhr und Kerze als Hausaufgabe für gestresste Klienten. Skriptum. TherMedius. Eigenverlag
- Pädagogische Hochschule Wien (2019). Curriculum Primarstufe. Wien: Eigenverlag.
- Schaarschmidt, U. (2006). AVEM – ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP (Hrsg.). *Psychologische Diagnostik – Weichenstellung für den Reha-Verlauf*. Deutscher Psychologen Verlag GmbH, Bonn. S. 59–82.
- Schiepek, G./Cremer, S (2003). Ressourcenorientierung und Ressourcendiagnostik in der Psychotherapie. In: Schemmel, H./Schaller, J. (Hrsg.): *Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit*, Tübingen. S. 147–192

- Schmid, G. B. (2011). Optimale Atmung für die Entspannung: Die 4–6-Atemtechnik. Schweizer *Zeitschrift für Ganzheitsmedizin* 2011; 23, S. 84–86
- Schulz, I. (2017). Allianz Studie: Wie gestresst ist Österreich. Abrufbar unter: https://www.allianz.at/v_1487631600000/ueber-allianz/media-newsroom/news/aktuelle-news/pa-download/20170222pg-allianz-stressstudiecharts.pdf. (2.4.2018)
- Weiß, S. & Kiel E. (2013) Lehrgesundheit – Belastung, Ressourcen und Prävention. In: Marchwacka M. (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Setting Schule*. Springer VS, Wiesbaden.

Emotionsregulation und Ressourcenstärkung

Elke Poterpin

Methode: Fünf Elemente des Wohlbefindens

Ziel(e) und Entwicklungsthemen:

Ein psychologisches Modell des Wohlbefindens kennenlernen

Innehalten und seiner/ihrer Selbst bewusst sein können

Sich selbst mit seinen/ihren Emotionen und körperlichen Zuständen wahrnehmen können

Bei der Interpretation der Selbstwahrnehmung positive Perspektiven einnehmen können

Sich der eigenen personalen und sozialen Ressourcen bewusstwerden und diese im täglichen Leben vermehrt anwenden

Neue Potenziale und Ressourcen identifizieren, entwickeln und aktivieren

Sich der Bedeutung der psychosozialen Gesundheit (im Lehrerberuf) bewusstwerden und diese präventiv positiv beeinflussen können

Dauer: 60 bis 120 Minuten (auch Kurzvarianten und Langzeitprozesse möglich)

Benötigtes Material: nicht unbedingt erforderlich

Basisübung: Handout Blüte mit PERMA-Elementen (s. Kopiervorlage 1)

Variante 1 und 2: Handout Blüte mit Satzanfängen (s. Kopiervorlage 2), Papier (A5) in fünf Farben (rosa, gelb, grün, violett, blau), Papier (A2) als Hintergrund, Schere, Klebstoff, Stifte

Variante 4: Wortkarten mit PERMA-Begriffen (siehe Kurzvariante 4)

Schlagerworte: Selbstreflexion, Ressourcen, psychosoziale Gesundheit

1 Theoretischer Hintergrund

Die hier beschriebene Coachingübung greift die Themen Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion und Psychohygiene im Sinne eines humanistischen, wachstums- und ressourcenorientierten Menschenbildes und der Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende zur Reflexion und Selbstverantwortlichkeit auf (vgl. PH Wien 2018, S. 29f.). Um die eigene psychosoziale Gesundheit auch im Zusammenhang mit pädagogischen Herausforderungen

auch mittel- und langfristig erhalten zu können, ist es notwendig, das eigene Erleben und Verhalten, emotionale wie körperliche Zustände, achtsam wahrnehmen zu können und Bewältigungsstrategien zu entwickeln (vgl. Shapiro, Rechtschaffen et al. 2016, S. 83ff.). Die Studierenden sollen eine Möglichkeit kennenlernen, über Selbstreflexion eigenverantwortlich und selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen, die ihrer psychosozialen Gesundheit dienlich sind (vgl. Schaarschmidt 2005, S. 152f.; Schaarschmidt & Kieschke 2013, S. 81ff.).

Auf Basis des PERMA-Modells des Wohlbefindens bzw. des Aufblühens (*flourishing*) (vgl. Seligman 2011, S. 14ff.; Seligman 2014, S. 32ff.) und der dahinterstehenden Ressourcenperspektive (vgl. Storch & Krause 2017, S. 20ff.) werden folgende fünf Quellen des psychosozialen Wohlbefindens und der Lebenszufriedenheit in den Fokus der Coachingübung gerückt:

- (1) **Positive Emotions:** positive Emotionen wie Freude, Dankbarkeit, Hoffnung usw. erleben, sich wohlfühlen
- (2) **Engagement:** erfüllende, interessante Tätigkeiten ausüben, Flow erleben
- (3) **Relationships:** stimmige, authentische Beziehungen leben
- (4) **Meaning:** Sinn und Bedeutung finden und leben, sinnvolle Herausforderungen annehmen
- (5) **Accomplishments:** wichtige Aufgaben zielstrebig erfüllen, Leistungserfolge mit Stolz und Zufriedenheit bewusst machen, Selbstwirksamkeit erfahren

Es werden nun die einzelnen Elemente zur Unterstützung der Psychoedukation näher erklärt.

Positive Emotionen: Positive Emotionen zu fokussieren bedeutet die Fähigkeit, Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges aus einer konstruktiven und optimistischen Perspektive zu betrachten (vgl. Seligman & Brockert 2014, S. 144ff.). Die amerikanische Emotionsforscherin Fredrickson (2001, S. 218ff.) weist Freude, Hoffnung, Dankbarkeit, Zufriedenheit, Interesse, Inspiration, Stolz, Vergnügen, Ehrfurcht und Liebe als die zehn bedeutsamsten positiven Emotionen aus. Mit der Broaden- and Build-Theorie wird erklärt, dass positive Emotionen den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsspielraum erweitern und dadurch die Entwicklung von Ressourcen ermöglichen (vgl. Fredrickson & Branigan 2005, S. 313ff.). Gelingt es beispielsweise einer/einem Lehramtsstudierenden erfolgreich umgesetzte Elemente einer geplanten Unterrichtssequenz zu reflektieren, empfindet sie/er wohlthuende und für die Zukunft stärkende Emotionen. Im Sinne einer Aufwärtsspirale des Wohlbefindens kann dies der Professionalisierung und der psychosozialen Gesundheit dienlich sein, da mit einer positiven und optimistischen Haltung wei-

tere Aufgaben und Herausforderungen erfolgreicher gemeistert werden können (vgl. Fredrickson & Joiner 2018, S. 196ff.; Seligman & Brockert 2014, S. 174ff.).

Engagement: Aktivitäten, die unserem Bedürfnis nach Engagement entsprechen, lösen in unserem Gehirn eine Flut von Neurotransmittern und Hormonen aus, die das Wohlbefinden steigern (vgl. Esch, Hirschhausen, & Hüther 2017, S. 118f.). Dies hilft aufmerksam und präsent zu bleiben und die Aufgaben mit Ruhe und Gelassenheit, hoher Konzentration und Freude durchzuführen. So gelangen Menschen in den Flow (vgl. Csikszentmihalyi 2017, S. 73ff.), in ein glückseliges Eintauchen in Tätigkeiten, das unsere kognitiven und sozial-emotionalen Fähigkeiten erweitert. Für diesen Effekt können nicht nur interessante und freudvolle Freizeitbeschäftigungen Quellen sein, sondern auch berufsbezogene Tätigkeiten.

Positive Beziehungen: Beziehungen und soziale Eingebundenheit (vgl. Deci & Ryan 2000, S. 227ff.) stellen ein psychologisches menschliches Grundbedürfnis dar. Positive Beziehungen sind entscheidend für ein gelingendes und zufriedenes Leben. Während Schmerzzentren im Gehirn aktiviert werden, wenn Isolation droht (vgl. Esch et al. 2017, S. 141), werden Freude, Sicherheit, Wertschätzung und Liebe erlebt, wenn positive Beziehungen gelebt werden. Starke Beziehungen bieten auch wichtige Unterstützung in herausfordernden und belastenden Situationen (vgl. Fredrickson 2016, S. 847ff.).

Sinn und Bedeutung: Sinn im Leben zu suchen und zu finden, ist eine zentrale Frage des menschlichen Daseins. Wenn der Sinn von Aufgaben und Herausforderungen verstanden wurde, ist es möglich, diese mit Freude zu erledigen und durch diese Zufriedenheit zu erleben (vgl. Frankl & Batthyány 2017, S. 9ff.). So können für Lehramtsstudierende beispielsweise die tiefgehende Überlegung und Formulierung von Lernzielen oder das Schreiben von Reflexionen mühsame Arbeitsaufträge darstellen. Wenn es allerdings in den Sinn und die Bedeutung dahinter eine Einsicht gibt, werden Motivationssysteme aktiviert, wodurch auch solche Aufgaben zu erfüllenden Tätigkeiten werden können.

Erfolge: Das Anstreben von Zielen und Schaffenslust helfen, im Tun erfolgreich zu sein. Schon am Weg zur Zielerreichung können sich positive Gefühle wie Zufriedenheit, Interesse oder Freude entwickeln. Wenn Ziele erreicht werden, ist das mentale Erleben von Stolz, Erfüllung und Selbstwirksamkeit geprägt (vgl. Gerrig & Zimbardo 2016, S. 528). Erfolge sind Errungenschaf-

ten im Leben, die auf einem Kontinuum der Selbstwirksamkeitserwartung den Pol des maximalen Zutrauens weiter nähern. Das Bewusstmachen von Gelingenem kann eine positive Entwicklung wesentlich unterstützen (vgl. Seligman 2014, S. 148).

2 Ablauf und Beschreibung

1. Coach erklärt bzw. wiederholt mit den Coachees das PERMA-Modell.
2. Mit einer Achtsamkeits- und Entspannungsübung wird der Fokus der Aufmerksamkeit nach innen auf die Atmung und das Anspannungsniveau der Muskulatur gerichtet, um so zu Stille und Entspannung im Körper zu finden. Dadurch kann die Aufmerksamkeit entwickelt werden, die für folgende Übung zur Emotionsregulation und Ressourcenstärkung notwendig ist (vgl. Eckert & Tarnowski 2017, S. 95ff.; Rechtschaffen & Kabat-Zinn 2016, S. 218ff.).
3. Coachees schätzen für jedes der fünf Elemente auf einer imaginären Skala von 1 bis 10 ein, wie sehr sie die einzelnen Faktoren derzeit im Lebensbereich Studium / in der Schulpraxis (er)leben. Die Blütenblätter am Arbeitsblatt (Kopiervorlage 1) können intuitiv entsprechend anteilmäßig bemalt werden.

4. Coachees besprechen in Partnerarbeit ihre Profile des Wohlbefindens:
Coachee A fragt Coachee B:

Welches Element ist derzeit bei dir am stärksten ausgeprägt?

Bei welchen Situationen, Tätigkeiten und Aufgaben erlebst du dieses Element (z.B.: Engagement) besonders intensiv?

- *fühle dich ganz in diese Situation ein und erzähle mir davon genauer. Schildere mir dein Verhalten. Wie ist dein Erleben dabei? Und wie noch?*
- *Welches Element ist derzeit am schwächsten ausgeprägt?*
- *Welches Element möchtest du derzeit stärken? Zeichne in deine Blütenblätter (Arbeitsblatt) ein, in welchem Bereich du dein Wohlbefinden steigern möchtest.*
- *Identifiziere Situationen, Tätigkeiten und Aufgaben, in denen du dieses Element verstärkt in der Vergangenheit bereits umgesetzt hast.*

Identifiziere Situationen, Tätigkeiten und Aufgaben, mit denen du in diesem Element dein Wohlbefinden steigern und die du in Zukunft verwirklichen möchtest (z.B.: Zielerreichung/Erfolge: Mein Ziel ist differenziertere Sachanalysen für die zu planenden Unterrichtseinheiten anzustellen oder: Positive Be-

ziehungen: *Ich möchte mit den Kindern in den Pausen vermehrt in Kontakt treten.*)

– *Überlege oder sieh nach, wann du in der kommenden Woche solche Situationen und Tätigkeiten in deinem Terminkalender einplanen kannst. Halte nach der Durchführung bzw. Umsetzung inne und reflektiere, genieße und würdige deinen Erfolg.*

Coachee B schreibt die Aussagen von Coachee A mit.

5. Es folgt Rollentausch der Personen A und B.
6. Die Notizen werden ausgetauscht. Auf deren Grundlage werden von beiden Personen in Einzelarbeit auf einem Blatt Papier eigene Ziele formuliert und diese kreativ mit Symbolen und/oder Bildern versehen, um einen Anker zu setzen. Dieses Ergebnis kann auf ein Vision Board geheftet werden. Es repräsentiert Ziele, Aktivitäten und Situationen, von denen im Leben mehr gewünscht wird. So wird die Aufmerksamkeit immer wieder darauf gelenkt, und es können Wege erkannt werden, um diese Vorhaben zu verwirklichen (wie z.B. positive Emotionen/Ruhe und Gelassenheit: Achtsamkeitsübung; oder Interesse, Inspiration: Vortrag anhören, Buch lesen u.ä.).
7. In einer abschließenden Runde werden die Ergebnisse präsentiert, um die Wirkung und Umsetzungswahrscheinlichkeit durch das Formulieren vor Anderen (Zeugenschaft) zu erhöhen.

3 Weitere Anwendungsmöglichkeiten und Varianten

– *Variante 1:* Coachees setzen in Einzelarbeit auf entsprechend farbigen Blättern intuitiv folgende Satzanfänge fort (Kopiervorlage 2):

P (rosa): Freude, Inspiration, Hoffnung, Interesse, Dankbarkeit erlebe ich besonders ...

E (gelb): Besonders motiviert und engagiert bin ich, ganz im Tun gehe ich auf ...

R (grün): Positive Interaktionen und Beziehungen erlebe ich am intensivsten ...

M (violett): Besonderen Sinn sehe ich ... / Bedeutungsvoll ist für mich ...

A (blau): Erfolgreich und wirksam erlebe ich mich ...

Erweitert kann die Selbstbefragung durch den Impuls werden:

– *Wie würde eine mir sehr vertraute, wohlgesonnene Person die Satzanfänge für mich ergänzen?*

Die Coachees können ihre beschriebenen Blütenblätter auf ein größeres Papier aufkleben und als Ankerbild mitnehmen.

- *Variante 2:* Es können auch andere Lebensbereiche (Studium, Job, Familie, Freunde, Freizeit) miteinbezogen werden, um die Satzanfänge der Blüten (s. Kopiervorlage 2) zu vervollständigen. Coachees überlegen, in welchen konkreten Lebensbereichen es derzeit besonders wichtig ist, Momente des Wohlbefindens zu identifizieren, zu erleben und zu aktivieren. Eine konkrete Maßnahme für den morgigen Tag und eine für die kommende Woche sollen schriftlich festgehalten werden.
- *Prozessvariante 3:* In der nächsten Coachingeinheit kann die Umsetzung der erarbeiteten Maßnahmen reflektiert werden. Dies kann in 3er Gruppen geschehen, wobei Person A mit einem Gesprächsleitfaden Fragen stellt (siehe Umsetzungsbarometer), Person B ihre Erfahrungen teilt und Person C zuhört, beobachtet und anschließend das Gehörte und Erlebte paraphrasierend rückmeldet (*Was habe ich gehört und wie habe ich dich in deiner Körpersprache wahrgenommen?*).

Oder die Gruppe entscheidet sich für eine exemplarische Fallbesprechung: Der Fall einer Person, die sich freiwillig dafür zur Verfügung stellt, wird vor der Gruppe besprochen, wobei der Coach Fragen stellt:

Umsetzungsbarometer:

- *Wie leicht auf einer Skala von 1 bis 10 ist es dir gefallen, die Pläne umzusetzen?*
 - *Was war hilfreich, dass es gelungen ist?*
 - *Was hättest du gebraucht, damit es (besser) gelingt?*
 - *Was kannst du in Zukunft tun, um solch positives Erleben zu verstärken?*
 - *Was müsstest du tun, damit du solche Vorsätze in Zukunft keinesfalls umsetzen kannst? Angenommen, es gelingt dir immer öfter, dein Bewusstsein und Verhalten im Alltag im Sinne des PERMA's zu verändern, woran würdest du das merken?*
 - *Woran würden das andere merken?*
 - *Welche Gefühle hast du bei der Durchführung wahrgenommen?*
 - *Wie hat sich das körperlich angefühlt und ausgedrückt?*
 - *Was hast du dabei gedacht?*
- Kurzvariante 4 (vgl. Büchel-Ceron 2012, S. 115): Kärtchen mit positiven Emotionen und PERMA-inhärenten Begriffen (z.B. Freude, Hoffnung, Interesse, Dankbarkeit, Stolz, Zufriedenheit, Inspiration, Ehrfurcht, Humor, Spaß, Liebe, Sinn des Lebens, bedeutende Tätigkeit, Engagement, Begeis-

terung, Flow, positive Beziehung, Erfolg) werden im Raum aufgelegt. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer gehen von Wort zu Wort und entscheiden sich nach einer Zeit für einen Begriff, der ihnen momentan besonders wichtig und wohltuend erscheint. Sie stellen sich zur entsprechenden Wortkarte. Anschließend tauschen sich Personen, die beim selben Wort oder in der Nähe stehen miteinander aus (2er oder 3er Gruppen).

- *Wann, wo, mit wem, wozu möchte ich gerne diese Emotion oder Qualität spüren?*
- *Was kann ich selbst dazu tun, damit mir das gelingt?*
- *Wer oder was könnte mich dabei unterstützen?*

Der Vorgang kann beliebig oft wiederholt werden, indem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich zu weiteren Begriffen stellen.

- *Ein wichtiger Hinweis:* Der Einsatz dieser Coachingübung ist klar vom klinischen Handeln abzugrenzen. Obwohl positiv psychologische Übungen prinzipiell auch in Therapie z.B. von Depressionen und Angststörungen eingesetzt werden, ist im Setting des Gruppencoachings der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern die vermittelte Strategie nicht als therapeutische Maßnahme zu verstehen, sondern als präventive, gesundheitsförderliche Copingstrategie im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung. Da es möglich ist, dass es unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Personen gibt, die unter einer psychischen Störung leiden, sind einerseits eine achtsame, wertschätzende Haltung und andererseits der Hinweis, dass diese Übung keine Psychotherapie ersetzen kann, besonders wichtig.

Durch die Beschäftigung mit der eigenen Persönlichkeit und Innenschau können auch bei psychisch gesunden Menschen schwierige Emotionen ausgelöst werden, auch wenn durch die Übung positive Emotionen fokussiert werden sollen. So kann passieren, dass z.B. bei den Emotionen Dankbarkeit und Liebe nicht nur schöne Erinnerungen z.B. an die verstorbene Oma zum Vorschein kommen, sondern auch nicht verarbeitete Trauer. Daher sollen Übungen dieser Art nur von Personen angeleitet werden, die sich sicher und gut ausgebildet fühlen. In jedem Fall verlangt diese Arbeit höchste Präsenz und Achtsamkeit sowie die Möglichkeit für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur Nachfrage und zum Austausch.

Literatur

- Büchel-Ceron, B. (2012). *Mit Herz, Hirn und Hand: Kreative Methoden für die Arbeit mit Gruppen, Teams und Klassen* (2., überarb. Aufl.). Norderstedt: Books on Demand.
- Csikszentmihalyi, M. (2017). *Flow: Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- 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
- Eckert, M. & Tarnowski, T. (2017). *Stress- und Emotionsregulation: Trainingsmanual zum Programm „Stark im Stress“* (1. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.
- Esch, T., Hirschhausen, E. von & Hüther, G. (2017). *Die Neurobiologie des Glücks: Wie die Positive Psychologie die Medizin verändert* (3. unveränderte Aufl.). Stuttgart New York: Georg Thieme Verlag.
- Frankl, V. E. & Batthyány, A. (2017). *Wer ein Warum zu leben hat: Lebenssinn und Resilienz* (1. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions on Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *The American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Fredrickson, B. L. (2016). Love: Positivity Resonance as a Fresh, Evidence-Based Perspective on an Age-Old Topic. In *Handbook of Emotions* (fourth edition, S. 847–859). New York: Guilford Press.
- Fredrickson, B. L. & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19(3), 313–332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>
- Fredrickson, B. L. & Joiner, T. (2018). Reflections on Positive Emotions and Upward Spirals. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 194–199. <https://doi.org/10.1177/1745691617692106>
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2016). *Psychologie* (20., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Hallbergmoos/Germany: Pearson.
- PH Wien. (2018). *Leitfaden Pädagogisch Praktische Studien im Bachelorstudium Primarstufe*. Abgerufen von https://phwien.ac.at/files/ibg/schulpraxis/PRIMARSTUFE-18-19/Leitfaden_PPS_Primarystufe_2018_09_11.pdf (2019–08–16).
- Rechtschaffen, D. & Kabat-Zinn, J. (2016). *Die achtsame Schule: Achtsamkeit als Weg zu mehr Wohlbefinden für Lehrer und Schüler* (1. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Arbor Verlag.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 81–97). https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5

- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2014). *Flourish – wie Menschen aufblühen: Die positive Psychologie des gelingenden Lebens* (2. Aufl.). München: Kösel.
- Seligman, M. E. P. & Brockert, S. (2014). *Der Glücks-Faktor: Warum Optimisten länger leben* (10. Aufl.). Köln: Bastei Lübbe.
- Shapiro, S., Rechtschaffen, D. & de Sousa, S. (2016). Mindfulness Training for Teachers. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Hrsg.), *Handbook of Mindfulness in Education* (S. 83–97). https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_6
- Storch, M. & Krause, F. (2017). *Selbstmanagement – ressourcenorientiert: Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)* (6., überarbeitete Aufl.). Bern: Hogrefe.

Die Didaktische Reflexion in der schulpraktischen Ausbildung

Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der schulpraktischen Ausbildung oder: „Vergessen’s die Theorie, ich zeig’ Ihnen jetzt, wie’s geht!“

Harald Knecht, Sven Severin

Der Beitrag beleuchtet das Theorie-Praxis-Verhältnis im Kontext der Didaktischen Reflexion. Anhand exemplarischer Betrachtungen wird gezeigt, wie die Allgemeinheit-Konkretheit-Antinomie (Patry 2014, S. 31), wie Herrmann es formuliert, in den Pädagogisch-praktischen-Studien zusammengeführt werden kann. „Pädagogisches Denken ist eine spezifische Form des Nachdenkens über den Menschen und seine Subjektwerdung in der Gesellschaft. (...) Pädagogik als Begriff enthält sowohl die Theorie wie die Praxis der Erziehung und Bildung, sie weist also eine *Doppelbedeutung* auf (vgl. auch Sesink 2001): Sie ist auf die wissenschaftliche wie auf die Erfahrungsebene, auf Theorie wie Praxis gleichermaßen bezogen, Sie verklammert beide Dimensionen in ihrem Begriff (Bernhard 2015, 11,15).

1 Einleitende Gedanken zum Theorie-Praxis-Verhältnis

Spricht man mit Student_innen der Pädagogischen Hochschule bezüglich ihrer Beweggründe das Lehramtsstudium an der Hochschule und nicht an der Universität aufzunehmen, so ist eine der ersten Antworten, dass das Universitätsstudium, bei gleichzeitiger Betonung das man sich an der Pädagogischen Hochschule mehr Praxis erwarte, zu theoretisch sei.

Theorie und Praxis in der Pädagogik? Zwei Seiten einer Medaille oder doch zwei verschiedene Paar Schuhe? Schmied-Kowarzik spricht von einer dialektischen Beziehung von Theorie und Praxis, welche für die Pädagogik konstitutiv ist.

„Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist das grundlegendste der Pädagogik. Daher tritt es, wenn auch in je besonderer Form in allen ihren Bereichen auf: (1) in der Praxis der Erziehung in Formen theoretischer Verarbeitung prakti-

scher Erfahrungen, zur Bestimmung des weiteren Vorgehens des Erziehers; (2) in der Forschung der Pädagogik in den eigentümlichen Schwierigkeiten, die sich für einen Forschungsansatz ergeben, der Praxis erkunden will, um damit für die Praxis der Handelnden etwas aussagen zu können; (3) in der Lehrerbildung in den Strategien der Verknüpfung von beidem – Praxis und Forschung – als theoretische Erschließung von Praxis und praktische Hinführung zur Praxis durch Theorie.“ (Schmied-Kowarzik, S. 14)

Es gibt weder Theorie ohne Praxis noch Praxis ohne Theorie. Es geht vielmehr um ein konstruktives Miteinander von Praxis und Theorie. Durch die Beschäftigung mit Theorie muss es gelingen, die Praxis, also das konkrete pädagogische Handeln, in bestimmten Situation, unter den gegebenen gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen, verstehbar zu machen, bzw. auf rationaler Ebene zu erschließen. Andererseits muss das Ziel auch in der Erwachsenenbildung darin bestehen, dem Zweck der Erziehung: der Mündigkeit (Adorno 1971; Blankertz 1992; Eidam und Hoyer 2006; Kant 1999; Negt 2003; Rieger-Ladich 2002) sich mit jedem Tun anzunähern.

Sowohl der eigenen Mündigkeit, also der Ausbildung der Urteilskraft im professionellen Kontext der Studierenden, sowie jener der Schüler_innen. Soll heißen der Ausbildung der Urteilskraft hinsichtlich des eigenen Ich-Welt-Verhältnisses; von der Abhängigkeit zur Selbständigkeit. Konkret sich, im Laufe der 4 Jahre in der Volksschule, die Welt der Zahlen, der Wörter und der Sachen zu eigen zu machen bzw. sich im Laufe der 5 Jahre an der Pädagogischen Hochschule die Welt der Pädagogik, der Fachwissenschaften und der Fachdidaktiken zu eigen zu machen.

Pädagogisches Handeln findet im Hier und Jetzt statt. Es muss unmittelbar agiert oder reagiert werden. Durch dieses „Handeln – Müssen“ werden in der Sekunde Entscheidungen getroffen, die andere Handlungsoptionen ausschließen. Das zeichnet Praxis aus, ist ihr Wesenszug.

In der Sekunde entscheiden heißt aber auch, nicht darüber nachdenken zu können, was ich während meiner Ausbildung an Theorien zu bestimmten Situationen gelernt habe. Damit stellt sich aber gleichzeitig die Frage, wozu dann Theorie überhaupt zu lernen notwendig sei, wenn nicht darauf zurückgegriffen werden kann. Zudem wird der Theorie häufig vorgeworfen sie wäre zu allgemein und damit nicht auf den Einzelfall anwendbar und gleichzeitig biete sie zu wenig, da sie keine Lösungen für konkrete Situationen zur Verfügung stelle. (Rein 1979, S. 135) Theorie soll Klärung bringen, Sachverhalte präzise fassen, Zusammenhänge aufzeigen. Um dies zu schaffen, bedarf es der Distanz, des Abstandes: der Entlastung, um den Kopf frei zu kriegen, die Au-

ßenperspektive einzunehmen, um klarer zu sehen – Kritik zu ermöglichen. Nicht zuletzt geht es der Theorie auch darum „transzendierende Alternativen“ (Mollenhauer 1982) aufzuzeigen.

Bernhard spricht in diesem Zusammenhang von der erziehungswissenschaftlichen Handlungskompetenz, die „(...) keine praktische Fähigkeit (meint) sondern (...) sich auf die Zueignung von Theoriewissen (bezieht), das das pädagogische Handeln in einen größeren historischen und gesellschaftlichen Kontext zu stellen vermag. Erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz fördert die Analyse und Reflexion pädagogischer Prozesse vor dem Hintergrund des widerspruchsvollen Verhältnisses von Gesellschaft und Erziehung. Sie zielt also auf die kritische Aufklärung der Bedingungen pädagogischen Handelns und soll so einer verkürzten pädagogischen Betriebsamkeit Einhalt gebieten.“ (Bernhard 2015, 11ff)

2 Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Didaktischen Reflexion

In den Pädagogisch-praktischen Studien muss es somit um jene Handlungsoptionen gehen, die aufgrund der Reduktion der Komplexität, im konkreten pädagogischen Handeln nicht verwirklicht worden sind. Diese gilt es zu betrachten und darüber nachzudenken, warum sie nicht zum Zug gekommen sind. Diese Betrachtungen müssen auf zwei Ebenen stattfinden. Zum einen müssen sich die Studierenden bewusst machen, warum sie gehandelt haben, wie sie gehandelt haben. Also welche Einflüsse waren für mich handlungsleitend. Und zweitens gilt es zu erkunden, wie pädagogisches Handeln verstärkt theoriegeleitet entwickelt werden kann.

Schrittesser und Hofer beziehen sich auf Helpers doppelten Habitus (Schrittesser und Hofer 2012, 147ff) und meinen damit zum einen den praktisch-pädagogischen Habitus, bei welchem auf das eigene Erfahrungswissen zurückgegriffen wird und zum anderen einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus, bei welchem sich Lehrpersonen selbstreflexiv beobachten können. Vereinfacht ausgedrückt sollen sich erfahrene Lehrer_innen im Sinne einer „außerkörperlichen Erfahrung“, beim Unterrichten selbst zuschauen können und gleichzeitig vorausgeplante Unterrichtsabläufe situativ verändern können. „Thinking what they are doing while they are doing.“ wie Schön es bereits 1987 formuliert hat und das Konzept der „Reflective Practitioners“ entwickelt hat. (Patry 2014, S. 34)

Das menschliche Handeln nicht als physikalische Actio-Reactio gesehen werden darf, liegt im pädagogischen Alltagsverständnis. Somit gilt es die Ex-

trempole sofortige Actio-Reactio und reines theoriegeleitetes, überlegtes aber verzögertes Handeln im Schulpraktikum zusammen zu bringen. Herbart ermöglicht die Zusammenführung im pädagogischen Takt. Wissenschaftliche Theorien und pädagogisches Erfahrungswissen sowohl in der Rolle der Lehrperson als auch im Rahmen der eigenen Bildungsbiografie, entwickeln auf Grundlage eigener Normen und Werte, eine eigene handlungsleitende, internalisierte subjektive Theorie. Im pädagogischen Takt wird diese, unter dem Einfluss der konkreten Situation und Erziehungsziele zum nachdenklichen Handeln. Zu einem pädagogischen Fein- bzw. Taktgefühl welches ein angemessenes Reagieren ermöglicht. Das sofortige Reagieren auf Situationen wird damit auf Basis von wissenschaftlichen Theorien ermöglicht. Das Schulpraktikum hat nun die Aufgabe, der Bewusstmachung dieser praktisch-normativen Intelligenz.

Im Sinne einer gestuften Didaktik ist es die Aufgabe der Praxisbegleiter_innen, die Studierenden von Studienbeginn bis zum Studienabschluss zu unterstützen, zu autonomen Reflective Practitioners zu werden.

– Grundlagen zu Studienbeginn

- Bewusstwerdung des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Sinne des Textes und des Einflusses der eigenen Bildungsbiografie auf die zukünftige Lehrer_innenpersönlichkeit
- Erlernen von grundlegenden methodisch-didaktischen Handlungsoptionen für die Unterrichtsgestaltung
- Kennenlernen von verschiedenen Methoden den eigenen Unterricht zu reflektieren (Bräuer 2016; Korthagen 2002; Teml und Teml 2011)

– Aufbaubereich

- Theoriegeleitete Reflexion der Praxis mit dem Ziel der Erweiterung der Handlungsoptionen (Aufbrechen eigener Actio-Reactio-Muster)
- Zusammenführung des pädagogischen Erfahrungswissens mit wissenschaftlicher Theorie zur Entwicklung eines individuellen pädagogischen-didaktischen Konzeptes
- Ziel mit Studienabschluss ist die Entwicklung einer mündigen Lehrer_innenpersönlichkeit die selbst die Regeln des eigenen Unterrichts, auf Grundlage laufender Reflexion des eigenen Unterrichts festlegt. Dabei muss Reflexion sowohl während des Unterrichts als auch im Rückblick auf Unterricht stattfinden. Während ersteres die situative Anpassung im Unterrichtsgeschehen ermöglicht, befähigt zweiteres eine professionelle Weiterentwick-

lung des eigenen pädagogisch-didaktischen Konzeptes bei einer gleichzeitig notwendigen, berufsbegleitenden weiteren Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen.

So wie Pongratz es in seinen „Sackgassen der Bildung“ formuliert ist abschließend festzuhalten: „... Pädagogik war und ist strittig, und es gehört zur Aufgabe von Pädagogikstudenten, das Streiten mit guten Gründen zu lernen und eine reflektierte Urteilskraft zu entwickeln.“ (Pongratz 2010, S. 10)

Literatur

- Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge u. Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (Suhrkamp-Taschenbuch, Bd. 11, 1. Auflage). Frankfurt: Suhrkamp.
- Bernhard, A. (2015). *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Pädagogik und Politik, Bd. 1, 7., unveränd. Aufl.)*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Blankertz, H. (1992). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart* (Originalausgabe, 2. Auflage). Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende (Kompetent lehren, Band 6, 2., erweiterte Auflage)*. Opladen: Verlag Barbara Budrich; UTB GmbH.
- Eidam, H. & Hoyer, T. (2006). *Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien (Ethik und Pädagogik im Dialog, Bd. 4)*. Berlin: Lit.
- Kant, I. (1999). *Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften (Philosophische Bibliothek, Bd. 512)*. Hamburg: Meiner.
- Korthagen, F. A. J. (2002). *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB-Verl.
- Mollenhauer, K. (1982). *Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen (Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Bd. 1, 4. Aufl.)*. München: Juventa Verl.
- Negt, O. (2003). *Kant und Marx. Ein Epochengespräch (1. Aufl.)*. Göttingen: Steidl.
- Patry, J.-L. (2014). *Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung*. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte (1. Aufl., S. 29–44)*. Waxmann: Waxmann.
- Pongratz, L. A. (2010). *Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken*. Paderborn: Schöningh.
- Rein, W. (1979). *Theorie und Praxis*. In B. Amini, J. Oelkers & D. Neumann (Hrsg.), *Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Grundlegung und Auswirkungen von Herbarts Theorie der Pädagogik und Didaktik (Uni-Taschenbücher, Bd. 873, S. 134–144)*. Bern: Haupt.

- Rieger-Ladich, M. (2002). Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik (Theorie und Methode Sozialwissenschaften). Konstanz: UVK-Verl.-Ges (Zugl.: Bonn, Univ., Diss., 2000).
- Schmied-Kowarzik, W. Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik: Kassel University Press.
- Schrittesser, I. & Hofer, M. (2012). Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte . . . In C. Kraler (Hrsg.), Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel (S. 141–154). Münster: Waxmann.
- Teml, H. & Teml, H. (2011). Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern (Erfolgreich im Lehrberuf, Bd. 7). Innsbruck: StudienVerlag.

Hospitieren – Gemeinsam über Unterricht nachdenken

Manfred Danter

Nach Berner gibt es drei Formen des differenzierten Nachdenkens über Unterricht, nämlich das Beobachten, das Instrument des Feedbackgebens und das Reflektieren per se (Berner 2014, S. 46). Ziel dieses Beitrages ist es, diese drei grundlegenden Formen des differenzierten Nachdenkens über Unterricht zusammenzuführen um sie dann möglichst effektiv in der schulpraktischen Ausbildung umzusetzen. Dies soll zu einer möglichst authentischen Veranschaulichung der Ist-Soll-Situation in den jeweiligen Unterrichtssequenzen der Lehramtsstudierenden führen und sowohl die Implementierungs- als auch die Evaluationsphase (Kiel et al. 2014, S. 24) des Unterrichts einbinden. In der Implementierungsphase werden geplante Unterrichtssequenzen umgesetzt und in der Evaluationsphase auf mögliche Verbesserungsmöglichkeiten durchleuchtet. Ein erstellter Leitfaden soll diese Reflexionsform zu einem praktikablen Instrument im Studium machen – aber vor allem darüber hinaus den zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen die Bedeutung des Nachdenkens über den eigenen Unterricht verdeutlichen und klarmachen, dass regelmäßige und strukturierte Reflexion die Unterrichtsqualität verbessern kann (Stähli 2014) und eine wichtige Voraussetzung ist, um im beruflichen Unterrichtsalltag gezielt und faktengeleitet weiter zu kommen.

Lehramtsstudierende sollen sich neben der theoretischen Grundausbildung auch einen realistischen Überblick über praktische Abläufe in ihrem zukünftigen Berufsfeld verschaffen, um einen etwaigen „Praxisschock“ zu vermeiden (Fuhr und Kayser 1979, S. 68 f). In Anbetracht dieser Aussage liegt es nahe, Instrumentarien zu kreieren und anzuwenden, die einer Überforderung im späteren Berufsleben vorbeugen und zu einer besseren Reflexionsfähigkeit führen.

Um einen möglichst hohen Mehrwert zu erzielen, muss die Ausgestaltung eines unterstützenden Features für Lehramtsstudierende auf einem klar strukturierten Unterrichtsablauf basieren. Das AVIVA Schema von Städeli (Städeli

nach Kiel et al. 2014, S. 90f) bietet sich aufgrund der klaren Strukturierung nach „Ankommen und einstimmen“, „Vorwissen aktivieren“, „Informieren“, „Verarbeiten“ und „Anwenden“ als grundlegende Basis zur Ausgestaltung eines Reflexionsbogens optimal an. In der Durchführung ist jedoch auf eine möglichst frei ausgestaltete Unterrichtsführung nach diesen Gesichtspunkten zu achten, da die Gefahr einer starren und ablaufzentrierten Unterrichtsgestaltung evident bleibt.

Feedbackgeben ist grundsätzlich eine der am besten erforschten Methoden in Bezug auf die Lernleistung (Hattie und Zierer 2018, S. 147) und bietet in seinen Ausgestaltungsmöglichkeiten eine Vielzahl an Möglichkeiten. Ein positiver Effekt kann durch Beobachtung von realem Unterricht in Bezug auf ein gemeinsames Beobachten nach theoriebasierten Kriterien erzielt werden. Ein anschließendes Gespräch über das gemeinsam Gesehene gehört ebenso zu den wichtigen Bestandteilen dieser Analyseform wie das Geben von Feedback. Dieses sollte demnach den Fokus auf die Selbstregulation und nicht ausschließlich auf die Ebene der Aufgabe und des Prozesses legen (Hattie und Zierer 2018, S. 189).

Als Grundlage der Vorbereitung auf die zu beobachtenden Unterrichtseinheiten werden die standardisierten Unterrichtsvorbereitungsbögen der Pädagogischen Hochschule Wien herangezogen (Pädagogische Hochschule Wien). Diese dienen als Planungsgrundlage für Studierende und enthalten neben dem Lehrplanbezug, dem Abgleichen der Kompetenzbereiche in Bezug auf die Bildungsstandards, einer Zielgruppenanalyse und den fachspezifischen Inhalten die Möglichkeit, eigenes Feedback in Form einer schriftlichen Reflexion abzugeben. Die schriftliche Reflexion der Vorbereitung obliegt keinen festgelegten Kriterien und wird demnach sehr individuell abgehandelt.

In diesem Punkt unterscheidet sich die schriftliche Reflexion der Unterrichtsvorbereitung vom nun vorgestellten Reflexionsbogen für Lehramtsstudierende, da hier fünf festgelegte Kriterien zur weiteren Analyse und Diskussion herangezogen werden. Der Vorteil liegt darin, einzelne Sequenzen durch Beobachtung genauer analysieren zu können, wobei die Beobachtenden einen inneren Leitfaden zur besseren Selbstanalyse bekommen, da sie sich auch selbst bewerten. Eine Einengung in der praktischen Durchführung, wie Helmke es beschreibt, liegt in diesem Fall nicht vor, weil sich die Studierenden nicht im Vorfeld auf einzelne Punkte konzentrieren müssen, sondern der Gesamtkontext in die Beurteilung einfließt (Helmke 2014, S. 46 in Berner, Fraefel, Zumsteg).

Die fünf Kriterien dieses Reflexionsbogens sind

1. *das Zeitmanagement*, d.h. die zeitlichen Abfolgen des Unterrichts mit dem Fokus auf die tatsächlich umgesetzten Inhalte in den vorgegebenen Einheiten,
2. der *Ordnungsrahmen*, mit dem Fokus auf der Beobachtung der Schülerinnen- und Schülerdisziplin und der Analyse möglicher Verbesserungsmöglichkeiten,
3. die *Sprache und der Ausdruck*, mit dem Hauptaugenmerk auf einer den Schülerinnen und Schüler angepassten Sprache und deren aktiver Umsetzung,
4. die *fachdidaktische Umsetzung*, soll Verbesserungspotentiale in der Didaktik und Methodik der Fächer bringen und
5. *Differenzierungsangebote*, mit dem Fokus auf das Erkennen und das Umsetzen von Differenzierungsmöglichkeiten.

Der Reflexionsbogen wird von Studierenden und auch von der jeweiligen Praxisbegleitung verwendet und beinhaltet die gleichen Bewertungskriterien. Der Bogen der Praxisbegleitung unterscheidet sich nur in der Form und nicht inhaltlich. Die Bewertung erfolgt mit einer Punktevergabe von 0–10, wobei 0 das absolute Nicht-Erreichen des Ziels bedeutet und 10 die maximal zu vergebende Punktezahl ist. Der Reflexionsbogen wird nach der hospitierten Unterrichtseinheit an die Studierenden ausgeteilt und vor Ort ausgefüllt. Zur gleichen Zeit füllt auch die hospitierende Person den eigenen Bogen anhand dieses Punktesystems aus. Im Anschluss an diese Tätigkeit werden die Bögen Punkt für Punkt verglichen und die daraus entstehende Diskussion soll zu einer Verbesserung der jeweiligen Wahrnehmung von sich selbst in Unterrichtseinheiten führen. Besonders zahlenmäßig große Differenzen zwischen Studierenden und den Beobachtenden nach den Bewertungen enthalten Diskussionspotential.

Wie folgend in den Abbildungen dargestellt, nimmt die Praxisbetreuung die Bögen mit in die Unterrichtsbeobachtung und händigt diesen nach der Einheit zur gemeinsamen Reflexion aus. Die/der Lehramtsstudierende füllt nach eigenem Ermessen nach der vorgegebenen Skala aus, zum gleichen Zeitpunkt auch die Praxisbegleitung. Im Anschluss werden die jeweiligen Punktevergaben besprochen und auch durch kurze Notizen festgehalten.

Reflexion - Lehrpersonal

Name/Name Studierende_r: _____

Klasse/Unterrichtseinheit.: _____

Datum: _____

Themenbereich	Einschätzung (von 0-10)
Zeitmanagement	
Ordnungsrahmen	
Sprache und Ausdruck	
Fachdidaktische Umsetzung	
Differenzierung ermöglichen	

Abbildung 1

Reflexion - Studierende

Name/Matr.Nr: _____

Klasse/Unterrichtseinheit.: _____

Datum: _____

Themenbereich	Einschätzung (von 0-10)
Zeitmanagement	
Ordnungsrahmen	
Sprache und Ausdruck	
Fachdidaktische Umsetzung	
Differenzierung ermöglichen	

Abbildung 2

Die Ausarbeitung des kurzen Evaluierungsbogens zur besseren Selbstwahrnehmung und -findung im Kontext der schulpraktischen Ausbildung kann dazu einen guten Beitrag leisten, da er keinerlei Vorwissen in Bezug auf die Durchführung bedingt und innerhalb weniger Minuten zu einer inhaltlich wertvollen Diskussion führt, da man zum Einen sich selbst einschätzt und zum Anderen zeitgleich von einer erfahrenen Praxisbegleitung beobachtet und unterstützt wird.

Die Verbesserung der schulpraktischen Ausbildung der Studierenden und die praxisnahe Umsetzung dieser Reflexionsinstrumente sollte auch immer eine Zielgruppe im Fokus haben, nämlich die der Kinder und Jugendlichen. Ihnen und ihrem Lernen sind zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen verpflichtet. Daher ist es entscheidend sich an den persönlichen Stärken zu orientieren, den Blick nach vorne zu richten und sich mit einer hohen Reflexionskompetenz primär an Weiterentwicklung und Verbesserung auszurichten.

Literatur

- Berner, H. (2014). Basics Unterricht beobachten – Feedback geben – reflektieren. In H. Berner (Hrsg.), *Fokus angeleitetes Lernen* (/Reihe „Berufspraktische Ausbildung“), / Hans Berner (Hrsg.); 1, S. 43–52). Zürich: Verl. Pestalozzianum; Schneider.
- Fuhr, R. & Kayser, B. (1979). Individuell unterrichten. Anregungen zur Reflexion und Gestaltung didaktischer Praxis (Westermann-Taschenbuch, 1. Aufl.).
- Hattie, J. & Zierer, K. (2018). Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis (3. erweiterte Auflage).
- Helmke, A. (2014). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. In H. Berner (Hrsg.), *Fokus angeleitetes Lernen* (/Reihe „Berufspraktische Ausbildung“), / Hans Berner ... (Hrsg.); 1). Zürich: Verl. Pestalozzianum; Schneider.
- Kiel, E., Haag, L. & Keller-Schneider, M. (Hrsg.). (2014). Unterricht planen, durchführen, reflektieren. Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben; [alle Schulformen] (Grundwissen Lehrerbildung, 1. Aufl.).
- Pädagogische Hochschule Wien. *Planungsgrundlage – Unterrichtsvorbereitung*. <https://www.phwien.ac.at/files/ibg/schulpraxis/1-semester/vs/PPS%201%20Sem%20VS%20-%20AA%204c%20-%20Unterrichtsvorbereitung.pdf>. Zugegriffen: 7. Januar 2020.
- Stähli, R. (2014). Optimieren des Lehrerhandelns von landwirtschaftlichen Berufsschullehrpersonen unter besonderer Berücksichtigung der Reflexionsfähigkeit (Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung, Bd. 7). Baltmannsweiler: Verl. Schneider Hohengehren (Zugl.: Koblenz, Landau (Pfalz), Univ., Diss., 2012).

Das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Fokus von Planung und Reflexion im Schulpraktikum

Gabriele Frühwirth

Der prozessuale Unterrichtsdialog als Methode zur didaktischen Reflexion in Schulpraktika

Einleitende Gedanken

Planung, Analyse und Weiterentwicklung von Unterricht ist ein zentrales Thema der didaktischen Reflexion im Rahmen des Schulpraktikums an der Hochschule. Studierende und Mentorinnen und Mentoren stellen hierbei meist die Durchführung einzelner Unterrichtseinheiten ins Zentrum des Interesses, weniger die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Fraefel 2011, 2018). Die Studierenden ... *sollen sich zwar lernförderndes Verhalten aneignen, dürfen aber mit institutioneller Billigung die realen, längerfristigen Effekte auf die Individuen im Klassenzimmer ignorieren. Die eigentlichen Ziele der Schule – Lernen und Entwicklung der SchülerInnen [sic] – sind selten im Horizont der Studierenden, ...* (Fraefel 2011, S. 28); Hervorhebung im Original). In Schulpraktika wird akzeptiert, dass Lernprozesse der Lernenden in den Hintergrund rücken, wobei damit einhergehend die Chance ungenutzt bleibt, dass angehende Lehrpersonen jene Kompetenzen erwerben, die der Beobachtung und Einschätzung des Lernerfolgs ihrer Schülerinnen und Schüler dienen. Die Beachtung der Entwicklungsschritte ermöglicht Studierenden, die Effektivität ihres Unterrichts im Schulpraktikum einzuschätzen (vgl. Fraefel 2011).

Normative Erwartungen der Mentorinnen und Mentoren, betreffend des professionellen Handelns einer Lehrperson, beziehen sich meist auf (fach)didaktische Inhalte und das *Classroom-Management* (vgl. Fraefel 2011). Stünde im Schulpraktikum die erfolgreiche Lernzielerreichung im Fokus der Bestrebungen, erweiterte sich auch das Blickfeld der Mentorinnen und Mentoren, weg von der Performanz der Studierenden, hin zum eigentlichen Zweck

von Unterricht, dem Wissen und Können der Kinder (vgl. Feiman-Nemser 2001). Damit werden die Verortung der Ziele und die Durchführung des Unterrichts zu Themen der Planungs- und Reflexionsgespräche, besprochen wird wie die Gestaltung der Unterrichtseinheit zur Förderung der Lernprozesse beitragen kann (vgl. West & Staub 2003).

Das Modell des prozessualen Unterrichtsdialogs (vgl. Hartmann, Andrey & Zehntner-Müller 2017) geht von einer differenzierten Lernzielkontrolle der Schülerinnen und Schüler aus. Beobachtungen der Lernprozesse der Lernenden und die Analyse der (schriftlichen) Lernergebnisse bilden den Ausgangspunkt der Reflexion über potentielle Einflussfaktoren auf das Lernen. Einerseits werden die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und deren Berücksichtigung in der Unterrichtsgestaltung, andererseits allgemeine Qualitätskriterien des Unterrichts untersucht. Zur Unterstützung dieser retrospektiven Fokussierung auf die Lernprozesse werden „Leitfragen zur Analyse“ herangezogen, die der Operationalisierung der beiden Merkmale dienen. Auf Grundlage der Erkenntnisse über die Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler wird kommender Unterricht geplant, der somit Evaluationsergebnisse unmittelbar im realen Unterricht umsetzt.

Beschreibung des Ansatzes

Den Studierenden wird im Rahmen einer Veranstaltung an der Pädagogischen Hochschule das Konzept des prozessualen Unterrichtsdialogs dargelegt. *„Das Modell des prozessualen Unterrichtsdialogs [...] berücksichtigt, dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler sowohl retrospektiv als auch prospektiv gesehen im Fokus zu stehen hat.“* (Hartmann et al. 2017, S. 139). Im Besonderen wird auf die Bedeutung der Lernzielorientierung des Unterrichts hingewiesen, die als Voraussetzung einer Einschätzung des Unterrichtserfolgs gilt (vgl. Becker 2012). Dies kann zum Anlass genommen werden, die Formulierung von Lernzielen, die tatsächlich dem Anspruch nachkommen die Überprüfung des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern festzustellen, zu thematisieren. Im Hinblick auf die faktische Unterrichtsplanung im Schulpraktikum werden die Studierenden aufgefordert eine konkrete Unterrichtseinheit auszuwählen, in deren Rahmen eine individuelle Bearbeitung mit schriftlich festgehaltenen Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler die retrospektive Feststellung der Einzelleistung erlaubt. Auch in der schriftlichen Planung der Studierenden sollte besonderes Augenmerk auf die Formulierung der (individuellen) Ziel- und Kompetenzerwartung an die Schülerinnen und Schüler und deren Über-

prüfbarkeit gelegt werden. Im Rahmen des Schulpraktikums bietet sich jedoch auch die Möglichkeit die Lernprozessbeobachtung durch Einbeziehung der Mentorin oder des Mentors und der Mitstudierenden zu erweitern. Diese beobachten Kleingruppen von Lernenden und fokussieren dabei auf Leitfragen, die durch die oder den unterrichtende/n Studierende/n im Vorfeld festgelegt wurden. Sie betreffen die Analyse der Unterrichtsqualität und werden durch individuell gesetzte Schwerpunkte determiniert. So kann beispielsweise danach gefragt werden, ob die Erklärungen und Instruktionen in nachvollziehbarer Form gegeben werden, ob Methoden und Medieneinsatz den Lernzielen angepasst eingesetzt werden oder die Klassenführung durch erkennbare Regeln gekennzeichnet ist. Die Beobachtungen stützen sich dabei nicht nur auf die Unterrichtsdurchführung der Lehrperson, sondern auch auf die transparenten Auswirkungen auf die Kleingruppe der Schülerinnen oder der Schüler. In diesem Zusammenhang kann es auch angezeigt sein, Einzelbeobachtungen durchzuführen, in denen individuelle Lernprozesse einzelner Kinder dokumentiert werden. So stehen nach der Unterrichtseinheit einerseits jene Beobachtungsprotokolle, andererseits die bearbeiteten schriftlichen Aufgaben der Schülerinnen und Schüler (= Produkte) zur Analyse zur Verfügung. Die Analyse geht von der individuellen Zielerreichung aus. Wie wurden die angestrebten Lernziele, von welchen Schülerinnen und Schülern, in welcher Qualität erreicht? Im Anschluss daran wird durch Einbeziehung der Produkte und der beobachteten Lernprozesse untersucht, worauf die erfolgreiche oder mangelhafte Zielerreichung potentiell basiert. Beachtung finden neben der Unterrichtsqualität auch die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als mögliche Einflussfaktoren auf Lernprozesse. Diese Erkenntnisse finden Eingang in die Planung folgenden Unterrichts, die Studierenden planen unter deren Berücksichtigung eine Fortsetzung des Unterrichtsthemas. Hierbei sollte es sich, der Konzeption des prozessualen Unterrichtsdialogs folgend, nicht um eine fiktive Weiterführung des Unterrichts handeln, denn damit eröffnet sich die Option, die aus der Analyse entstandene Unterrichtsplanung in der Realität zu erproben (vgl. Abb. 1).

Erfahrungsbericht aus der Praxis

Im Sommersemester 2019 wurden zwölf Studentinnen¹ im Rahmen einer Unterrichtsveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule in das Modell des *prozessualen Unterrichtsdialogs* eingeführt. Während ihres Praktikums an den

¹ Es handelte sich ausschließlich um weibliche Studierende.

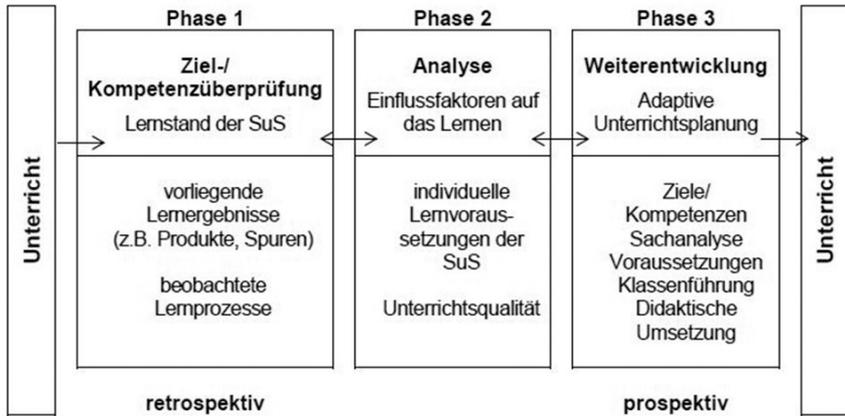


Abbildung 1: Modell des prozessualen Unterrichtsdialogs (Hartmann u.a. 2017, S. 140)

Schulen wurden sie bei der Durchführung ihres konkreten Unterrichtsvorhabens nach den Modellprinzipien begleitet und unterstützt. Am Ende des Semesters nahmen sie schriftlich zu Leitfragen Stellung, die der Analyse des Projektvorhabens diente.

Die angestrebte Lernzielfokussierung stellt eine Herausforderung dar, führt jedoch zu dem Bestreben die wichtigsten Lernziele zu identifizieren und diese möglichst präzise und konkret zu formulieren. Während der weiteren Planung der Unterrichtseinheit bleiben diese Ziele präsent, es wird intendiert, das Unterrichtsvorhaben so auszurichten, dass die Lernziele von den Schülerinnen und Schülern optimal erreicht werden können. Komplexer als die Lernzielformulierung finden die Studentinnen das „Mitdenken“ einer möglichen Lernzielkontrolle schon in der Entwicklung der Unterrichtseinheit. Einige berichten, dass sie über unterschiedliche Methoden der Lernzielkontrolle wenig Informationen besitzen und sich diese erst erarbeiten mussten. Während die individuelle Schwerpunktsetzung zur Erweiterung der Unterrichtsqualität für die Studentinnen gut umsetzbar war, indem bei der Planung besonders darauf geachtet wurde, Strategien für deren Umsetzung zu entwickeln, berichten die Studentinnen überwiegend von der Schwierigkeit, die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in die Unterrichtsplanung miteinzubeziehen. Sie meinen, sie hätten als Studierende zu wenige Informationen über den Leistungsstand der Kinder, um ihre Planung dementsprechend adaptieren zu können. Hier wird auch erwähnt, dass auf Grund der Vorgaben der

Mentorinnen und Mentoren zu wenig Spielraum sei, um darauf einzugehen. In Folge geben zwei Studentinnen an, die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in der Planung bewusst nicht zu berücksichtigen.

Die Mentorinnen, Mentoren und Mitstudierenden beobachteten den Unterricht der Studentinnen fokussiert auf ausgewählte Schwerpunkte, erfassten die Handlungen der Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen um individuelle Fortschritte dokumentieren zu können und hielten ihre Erkenntnisse schriftlich fest. Die Studentinnen berichten großteils von merkbaren Unterschieden zu bisher erfahrenen Unterrichtsnachbesprechungen. Sie nehmen die Verschiebung der Inhalte in Richtung des Lernertrags der Schülerinnen und Schüler wahr. Das Unterrichtshandeln der Studentinnen wird vermehrt dahingehend analysiert, inwieweit es der Lernzielerreichung nützlich war. Die Besprechungen werden zielgerichtet und konkret auf Themen bezogen wahrgenommen, dadurch werden allgemein gehaltene Aussagen der Beobachtenden, die nicht als informatives Feedback dienen, reduziert. Nutzbringend als Basis dessen werden die schriftlichen Aufzeichnungen erwähnt, da diese Anhaltspunkte für vertiefende Diskussionen bieten. Die Studentinnen vermerken auch den wertschätzenden Charakter der Besprechungen, der durch den Eindruck entsteht, dass tatsächlich ihre individuellen Anliegen im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Eine Studentinnengruppe konnte keine Unterschiede feststellen, die Vermutung wurde geäußert, dass die Mentorin/der Mentor das Konzept des *prozessualen Unterrichtsdialogs* nicht anwenden konnte oder wollte. Negativ vermerkt wurde vereinzelt die Fülle der Leitfragen zur Unterrichtsqualität.

Die angeführten Rückmeldungen in Summe ermöglicht den Studentinnen eine Beurteilung inwieweit die intendierten Lernziele erreicht werden, auch mögliche Gründe dafür, können diskutiert werden. Alle Studierenden, die eine vorwiegend negative Einschätzung der Lernzielerreichung vornehmen, führen dies zum Teil auf die mangelnde Beachtung der individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zurück. Davon ausgehend planten die Studentinnen den folgenden Unterricht vermehrt unter Berücksichtigung individualisierender Maßnahmen und legten das Augenmerk auf jene Lerninhalte, die bei der Lernzielkontrolle nicht durchgängig beherrscht wurden. Die Durchführung der Folgeinheit nehmen die Studentinnen mehrheitlich als strukturiert und auf das Lernziel fokussiert wahr.

Rückschlüsse auf die Umsetzung im Rahmen des Schulpraktikums

Die produktive Durchführung des Konzepts des *prozessualen Unterrichtsdialogs* ist abhängig von hoch strukturierten Leitlinien und förderlichen Rahmenbedingungen. Neben dem Wunsch nach einer Unterstützung bei der Formulierung von Lernzielen berichten die Studierenden im Besonderen ein Informationsbedürfnis betreffend der Möglichkeiten von effizienten Lernzielkontrollen, die einen kurzen „diagnostischen Blick“ erlauben, um weiteren Unterricht adaptiv planen zu können. Die Intention dieses Schemas erscheint ihnen vorteilhaft, setzt aber die Bereitschaft voraus heterogene Ausgangslagen zu berücksichtigen. Die Studierenden erkennen auch, dass Schüler und Schülerinnen Lernziele nicht erreichen können, wenn Inhalte und Methoden nicht an deren individuellen Kompetenzstand angepasst sind. Sie gehen jedoch davon aus, dass es für sie als Studierende schwierig ist, diesen zu erkennen. Es erscheint angezeigt, sowohl Studierende als auch Mentorinnen und Mentoren darauf hinzuweisen, dass diesbezüglich ein intensiver Austausch stattfinden sollte, um den Studierenden die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bekannt zu machen.

Generell erscheint es vorteilhaft die Mentorinnen und Mentoren mit der Konzeption des *prozessualen Unterrichtsdialogs* im Vorfeld vertraut zu machen, dadurch kann es gelingen das Interesse und die Bereitschaft zu wecken, die Studierenden in ihren Vorhaben zu unterstützen und geeignete Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen, wie z.B. Unterrichtsthemen, die im Besonderen geeignet sind, über mehrere Einheiten verfolgt zu werden.

Die Qualität der Unterrichtsnachbesprechungen wurde durch die Fokussierung auf individuelle Schwerpunkte, der Beobachtung des Lernzielertrags und der schriftlichen Dokumentation positiv bewertet. Um einer Überforderung der Studierenden durch den umfangreichen Katalog der Leitfragen zur Unterrichtsanalyse entgegenzuwirken, wäre es zu empfehlen, explizit auf die Notwendigkeit einer Auswahl hinzuweisen.

Interessant stellte sich für die Studierenden die Planung einer Folgeinheit dar, sie konnten die Erkenntnisse der ersten Einheit gut verwerten und ihren Unterricht zielgerichtet darauf ausrichten.

Somit trägt das Konzept des *prozessualen Unterrichtsdialogs* das Potential in sich, der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Schulpraktika einen essentiellen Platz einzuräumen und den Professionalisierungsprozess der Studierenden unter dem Gesichtspunkt der Lernzielerreichung zu fördern.

Literatur

- Becker, G. E. (2012). *Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik Teil I* (10. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of teacher Education*, 52:1, (S. 17–30).
- Fraefel, U. (2011). Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft: Partnerschulen für Professionsentwicklung. *Journal für LehrerInnenbildung*, (S. 26–33).
- Fraefel, U. (2018). Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika. Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In: C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 41–65). Münster New York: Waxmann.
- Hartmann, W., Andrey, S. & Zehntner-Müller, F. (2017). Lernen im prozessualen Unterrichtsdiallog. Eine Form der Unterrichtsbesprechung in Schulpraktika. In: U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftismodelle—Praktikumskonzepte—Begleitformate* (S. 135–148). Münster New York: Waxmann.
- West, L. & Staub, F. C. (2003). *Content-focused coaching: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Was passiert denn da? – Die teilnehmende Beobachtung als Erkenntnisquelle für pädagogisches Handeln

Peter Riegler

Einleitung

Das Beobachten entspricht einer Tätigkeit, die der Mensch täglich ohne darüber nachzudenken, dass sie oder er beobachtet, ausführt. Das kann sich darauf beziehen, dass im Supermarkt bei der Kasse der Inhalt des Einkaufswagens der Vorderfrau oder des -manns unter die Lupe genommen wird oder auf einem Spielplatz das Verhalten anderer Kinder, Mütter oder Väter beobachtet wird. In diesen Fällen handelt es sich um alltägliche Beobachtungen, die meist spontan verlaufen und daher oft vom Zufall geprägt sind. Diese alltäglichen Beobachtungen sind von wissenschaftlichen Beobachtungen, wie sie in Schulpraktika für den Aufbau von professioneller Handlungskompetenz von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern zur Anwendung kommen, zu trennen. Thierbach und Petschick (2014) führen dazu an, dass wissenschaftliche Beobachtungen systematisch geplant werden und sich an einer Forschungsfrage orientieren. Des Weiteren werden diese wissenschaftlichen Beobachtungen dokumentiert, nachbearbeitet und einer Auswertung unterzogen (vgl. ebd., S. 856). Aus diesen Dokumentationen und Beobachtungen erlangen zukünftige Lehrerinnen und Lehrer unter Anleitung ihrer Professorinnen und Professoren im Rahmen der Lehrveranstaltung Didaktische Reflexion Erkenntnisse, die zum Aufbau ihres pädagogischen Handelns beitragen.

Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche Voraussetzungen für die wissenschaftliche Beobachtung bei Studierenden geschaffen werden müssen, um diese von der alltäglichen Beobachtung unterscheiden zu können. Dahingehend wird der Versuch unternommen, ein Verständnis von wissenschaftlicher Beobachtung bei Studierenden aufzubauen, das die tieferliegenden Strukturen von Unterricht und deren Beteiligten zu durchdringen vermag. Im An-

schluss werden die Notwendigkeit der Beobachtungsaufgabe diskutiert und die Rahmenbedingungen des Beobachtungsfeldes Schule dargestellt. Anhand von Beobachtungsprotokollen aus der Praxis von Studierenden werden diese zunächst auf ihre formalen Kriterien hin untersucht und abschließend auf deren Erkenntnisgewinn für Studierende analysiert.

Theoretische Definition des Begriffs Beobachtung

Zu einer zentralen Aufgabe im Arbeitsbereich von Lehrerinnen und Lehrern zählt das Beobachten. Dieser Tatsache wird im Bereich der Ausbildung von Primarstufenpädagoginnen und -pädagogen der Pädagogischen Hochschule Wien (vgl. Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe) Rechnung getragen, indem bereits im ersten Semester die Studierenden Einblicke in das Feld Schule erhalten. Dieser frühe Kontakt mit dem zukünftigen Arbeitsfeld der Studierenden verlangt allerdings eine theoretische Auseinandersetzung mit der Tätigkeit des wissenschaftlichen Beobachtens im Rahmen der Didaktischen Reflexionen, da diese sich sonst vom alltäglichen Beobachten nicht unterscheiden würde. Voigt (2003) merkt dazu an, dass die systematische Beobachtung und eine begleitende Entwicklung und Darlegung theoretischer Begriffe für die Erkenntnis dessen, was im Unterricht passiert, erforderlich sind. Würde dies nicht erfolgen, so der Autor weiter, würden die Ergebnisse aus der Unterrichtsbeobachtung lediglich die Ansichten der Beobachterin oder des Beobachters, die bereits vor Beginn der Beobachtung gegeben waren, widerspiegeln (vgl. ebd., S. 793).

Im Rahmen der Schulpraktika erhalten Studierende Zugang zum Forschungsfeld Schule. Innerhalb eines Semesters erlangen sie dabei Einblicke und lernen die spezifische Kultur einer Klasse kennen. Aus wissenschaftlicher Perspektive könnte dieser Vorgang als Feldforschung betrachtet werden. Friebertshäuser (2003) verweist darauf, dass Feldforschende am alltäglichen Leben der Beforschten teilnehmen und die teilnehmende Beobachtung als zentrale Methode zur Sammlung von Daten anwenden. Zusätzlich können Interviews oder Expertengespräche zur Anwendung kommen, um Einsichten in die sozialen Welten der Erforschten zu bekommen und deren Sichtweisen zu erschließen (vgl. ebd., S. 503). Dieses Vorgehen passiert zunächst im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen von Studierenden, worin diese Daten in Form von Beobachtungsprotokollen sammeln. Weitere Daten werden in den sogenannten Reflexionen mit der Mentorin oder des Mentors nach dem Unterricht gesammelt. Die theoretische Aufarbeitung dieser Daten erfolgt danach

im Rahmen der Didaktischen Reflexionen mit der jeweiligen Professorin oder dem jeweiligen Professor.

Zentral für dieses Vorgehen ist, das Verstehen von Unterricht und der darin handelnden Akteurinnen und Akteure bei Studierenden zu entwickeln. Voigt (2003) verweist darauf, dass dieses Verstehen der Handlungen der Subjekte in der Erforschung von Unterricht eine wesentliche Rolle einnehme. Die Beobachtenden würden sich demnach in die Wirklichkeit des Unterrichts hineinendenken und diesen wie eine Beteiligte oder ein Beteiligter wahrnehmen. Kritisch merkt der Autor dazu an, dass durch die Orientierung an der Subjektivität der Akteurinnen und Akteure nicht zwangsläufig die Lehrersicht eingenommen werden würde und dadurch die Erfahrungen dieser durch die Beobachtung wiedergegeben werde, sondern die Distanz zur untersuchten Praxis bleibe in einer interpretativen Forschung bestehen, indem sie theoriegeleitet und methodologisch reflektiert werde (vgl. ebd., S. 786).

Friebertshäuser (2003) weist dem methodisch kontrollierten Verstehen in der ethnografischen Feldforschung eine zentrale Rolle zu. Die Stärke liege gerade darin, dass es diesem Zugang gelingt, „fremde Kulturen‘ zu erforschen und deren Lebenswelt und Lebensstil“ (ebd., S. 509) zu begreifen und so das Verstehen zu ermöglichen. Der Begriff der Kultur beschreibt in diesem Zusammenhang ein anthropologisches Kulturkonzept, welches die gesamte Lebensweise einer Gruppe zu erfassen vermag. Dabei wird die Summe aller materialisierten und ideellen Lebensäußerungen und die internalisierten Werte, Haltungen und Sinndeutungen in den Blick genommen. Die Autorin merkt zu dem Wortteil fremd an, dass dies als Provokation verstanden werden könne, um Lebenswelten und Lebensstile anderer als Fremdes zu betrachten. Dazu zählt sie auch die Welt der Kinder, die für Erwachsene nie zur Gänze erschlossen werden könne. Zur Welt der Kinder könne über die Beobachtung und Reflexion nur ein Zugang geschaffen werden, wie Kinder diese erleben und verarbeiten. Diese Erkenntnisse würden dann in weiterer Folge die Grundlage für pädagogische Überlegungen und Handlungen darstellen (vgl. ebd., S. 508f.).

Einen wesentlichen Hinweis für die Beobachtung von Kindern durch Lehrerinnen und Lehrer liefert Heinzel (2012), die darauf verweist, dass diese abhängig sei von den normativen Vorstellungen von Unterricht und der Rolle der Schülerinnen und Schüler, von den normativen Vorstellungen über die normale Entwicklung eines Kindes sowie der eigenen biografischen Entwicklung. Im Unterricht werden dahingehend die Kinder in ihrer Rolle als Schülerin oder Schüler wahrgenommen, die komplementär zur Lehrerrolle angelegt werde.

Damit würden Erwartungen an die Akteurinnen und Akteure einhergehen, welche gesellschaftlich normiert und von Normalitätsvorstellungen durchzogen wären. Heinzl (2012) spricht in diesem Zusammenhang von „Kinderbildern“, die sie als „Vorstellungssysteme von Erwachsenen über Kinder“ (ebd., S. 175) bezeichnet. Diese Vorstellungen würden die Wahrnehmungen über die Handlungen und Äußerungen von Kindern beeinflussen (vgl. ebd., S. 174f.).

Friebertshäuser (2003) sieht das zentrale Problem der wissenschaftlichen Beobachtung darin, dass menschliches Verhalten durch subjektive und kollektive Intentionen und Deutungen sowie durch gesellschaftliche Zuschreibungen Sinn und Bedeutung zugewiesen werde. Die Autorin verweist darauf, dass „die Kunst der teilnehmenden Beobachtung“ darin liege, „zunächst einmal den Sinn und die Bedeutung von Handlungen aus der Perspektive der Erforschten zu erfassen“ (ebd., S. 521). Das verlange aus Sicht der Autorin von den Beobachtenden, dass das soziale Geschehen nicht auf Grundlage von Deutungsmustern dieser beschrieben werde. Die eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungskategorien sollen nicht auf das Forschungsfeld Schule übertragen werden, da dies zu Fehlinterpretationen führen würde (vgl. ebd., S. 521). Dieser Umstand ist im Rahmen der Didaktischen Reflexionen entgegenzukommen, indem eine gezielte Beobachterschulung durchgeführt wird und eine Auseinandersetzung mit den Normalitätsvorstellungen und der eigenen Biografie erfolgt.

Der Beobachtungsprozess in der Schule

Studierende bekommen im Rahmen ihrer Schulpraktika unterschiedliche Beobachtungsaufträge, die es im Sinne der teilnehmenden Beobachtung zu erfüllen gilt. Gerade zu Beginn des Studiums ist darauf zu achten, dass Studierende behutsam an das Beobachten herangeführt werden. Unterricht und deren Akteurinnen und Akteure in den Interaktionen zu beobachten, ist als hochkomplexe Aufgabe zu betrachten. Dies lässt sich damit begründen, dass in unterrichtlichen Situationen Vorgänge zeitgleich passieren. Diese Simultaneität von Unterricht kann in seiner Vollständigkeit niemals beobachtet und dokumentiert werden. Dahingehend verweist de Boer (2012) auch darauf, dass Beobachtungen keinesfalls vollständig sein können. Beobachtungen wären der Versuch, die Beobachtungssituation für Außenstehende zu beschreiben, dass diese sie rekonstruieren können. Die Schwierigkeit des Beobachtungsprozesses liege nach Ansicht der Autorin gerade für Anfängerinnen und Anfänger

darin, im konzentrierten Schauen und der Notwendigkeit von detailreichen Beschreibungen von Handlungen (vgl. ebd., S. 70).

Im Rahmen der Schulpraktika sind Studierende oft mit der Doppelrolle konfrontiert, Beobachtungsaufträge zu erfüllen und unterstützende Tätigkeiten, wie einer fragenden Schülerin oder einem fragenden Schüler weiterzuhelfen, im Unterricht zu übernehmen. De Boer (2012) sowie Voigt (2003) verweisen darauf, dass es für ungestörtes Beobachten erforderlich sei, die Rolle der Studierenden auch mit den Schülerinnen und Schülern zu klären. Dazu muss den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht werden, dass die Studierenden für den Zeitraum der Beobachtung für keine Hilfe zur Verfügung stehen (vgl. de Boer 2012, S. 70; Voigt 2003, S. 789). Zusätzlich merkt de Boer (2012) an, dass die Beobachtungszeit gerade zu Beginn auf 20–30 Minuten beschränkt werden solle und die Beobachtungsprotokolle nach Möglichkeit noch am selben Tag angefertigt werden sollen (vgl. ebd., S. 70f.).

Das Anfertigen von Beobachtungsprotokollen

Von wesentlicher Bedeutung für eine Beobachtung ist gerade zu Beginn die Beobachtungsaufgabe. Die Fragestellung, in der verdeutlicht wird, worum es gehen solle, ist für de Boer (2012) für eine gelingende Beobachtung wesentlich. Des Weiteren sollten Beobachtungsprotokolle nach folgenden Kriterien gestaltet werden. Grundsätzlich sind Ort, Datum, Zeit, Klasse und die Ausgangssituation einer Beschreibung vorangestellt. Eine Möglichkeit wäre die Beobachtungsnotizen in zwei Spalten anzulegen, wobei eine Spalte für die Beschreibungen dient und die andere für spontane Deutungen zur Verfügung steht. Während der Beobachtung sollte bereits die Protokollierung beginnen und im Anschluss mit Gesprächsnotizen versehen werden. Handlungs- und Situationsbeschreibungen werden möglichst detailreich im Beobachtungsprotokoll dargestellt und enthalten auch die Beschreibung von nonverbaler Kommunikation. Die eigene Subjektivität kann in den Beobachtungsprotokollen in der Form zum Ausdruck kommen, dass Formulierungen verwendet werden wie ‚es hat den Anschein‘, ‚ich denke‘ usw. (vgl. ebd., S. 77). Des Weiteren würden Thierbach und Petschick (2014) das Anfertigen der Protokolle im Präsens bevorzugen sowie das Verwenden direkter Zitate für die Wiedergabe gesprochener Sprache. Dies begründen die Autorinnen damit, dass die Leserin oder der Leser das Beschriebene leichter nachvollziehen könne. Zusätzlich verweisen sie auf die Anonymisierung der Feldnotizen, die zum Schutz der Akteurinnen und Akteure von wesentlicher Bedeutung sind (vgl. ebd., S. 863f.).

Wie vorher bereits erwähnt, ist es von Vorteil, wenn die Beobachtungsprotokolle noch am selben Tag verschriftlich werden. Dies beruht auf der Annahme, dass das Beobachtete noch im Gedächtnis geblieben sei. Bei der Bearbeitung der Protokolle verweist Reh (2012) darauf, dass es lohnend erscheint, die Arten und Phasen des Schreibens zu unterscheiden. Zunächst erfolgt das Aufschreiben in der Klasse und danach würden Schichten der schriftlichen Bearbeitung hinzukommen, die jedoch die Feldnotizen nicht ersetzen sollen. An dieser Stelle erscheint es nach Ansicht der Autorin auch gewinnbringend zu sein, die spontanen Deutungen und Bewertungen aus den Feldnotizen in den Text einfließen zu lassen (vgl. ebd., S. 128).

Analyse von Beobachtungsprotokollen aus der Praxis

In die Analyse fließen alle Beobachtungsprotokolle ($n = 14$) der Studierenden ein, da dies eine Pflichtaufgabe der Lehrveranstaltung Didaktische Reflexion ist. Zunächst werden die Beobachtungsprotokolle hinsichtlich ihrer formalen Kriterien untersucht. Dahingehend sind vier Protokolle als vollständig zu betrachten, da diesen das Datum, der Ort, die Klasse, die Zeit und das zentrale Geschehen der Beobachtung vorangestellt sind. Der Mehrheit der Protokolle fehlt eines oder mehrere dieser formalen Kriterien.

Hinsichtlich der eindeutig zu formulierenden Beobachteraufgabe lässt sich feststellen, dass neun Protokolle eine klare Fragestellung zu Beginn aufweisen. Aus den restlichen fünf Protokollen wird ersichtlich, dass es sich um eine Kindbeobachtung handelt. An dieser Stelle sei erwähnt, dass die Studierenden über die Fragestellung selbst entscheiden können. Im Rahmen der Lehrveranstaltung wurden lediglich exemplarische Möglichkeiten für eine Beobachteraufgabe durchbesprochen. Hier wurde der Vorrang dem Interesse der Studierenden gegeben, welches exemplarisch nachfolgend abgebildet wird. Die Abkürzung BP steht für Beobachtungsprotokoll.

„Wie verhält sich Schülerin E. in der Pausensituation und während dem Übergang zum Stundenbeginn?“ (BP14).

„Wie verhält sich Chiara bei einer Freiarbeit?“ (BP6).

„Wie verhält sich Schülerin X während einer Partnerarbeit?“ (BP5).

Anhand dieser Beispiele zeigt sich auch das Interesse der Studierenden und ist dahingehend auffällig, da in allen Beobachtungsprotokollen eine Kindbeobachtung durchgeführt wurde.

Abschließend ist hinsichtlich der formalen Kriterien festzustellen, dass in allen Beobachtungsprotokollen das Präsens und die direkte Rede bei wörtlichen Zitaten verwendet wurde. Im Hinblick auf spontane Deutungen oder Interpretationen ist anzuführen, dass in sechs Protokollen diese nicht angeführt sind. In vier Protokollen wurde darauf zurückgegriffen, dass Deutungen oder Interpretationen kursiv im Text dargestellt werden. Weitere drei Protokolle haben eine Interpretation nachfolgend an die Beobachtung hinzugefügt. Ein Protokoll greift auf die Möglichkeit der zwei Spalten (vgl. de Boer 2012) zurück, in der eine mit spontanen Deutungen und Eindrücken versehen ist.

Die intensive Auseinandersetzung und deutliche Trennung der theoretischen Begriffe Beobachtung, Wahrnehmung und Interpretation in der Didaktischen Reflexion spiegelt sich in allen Beobachtungsprotokollen wider. Die von den Studierenden beobachteten Tätigkeiten der Personen sind durchgängig genau beschrieben und von möglichen Deutungen und Interpretation getrennt. Im folgenden exemplarischen Beispiel wird eine Beobachtung beschrieben, welche im Beobachtungsprotokoll mehrmals vorkommt.

„Er dreht sich jedoch immer wieder zu seinem Blatt, presst die Lippen fest zusammen und schneidet sein Bild aus. [...] Er schneidet sehr langsam und versucht sehr genau auf der Linie zu schneiden, dabei fokussiert er das Blatt und presst die Lippen wieder fest aneinander“ (BP7).

Dieses Zusammenpressen der Lippen in einer Kombination mit einer Tätigkeit des Schülers scheint eine Bedeutung zu haben, welche im Rahmen der Didaktischen Reflexion als Anlass genommen werden kann, um mögliche Deutungen dieses Handelns zu erörtern. Dahingehend kann ein Zugang zur Welt der Kinder geschaffen werden, wie Friebertshäuser (2003) dies beschreibt.

In den Beobachtungsprotokollen sind auch Textstellen anzutreffen, welche Einblicke in die biografische Entwicklung und die Normalitätsvorstellungen von Studierenden gewähren. Dazu werden beispielhaft zwei Textstellen ausgewählt.

„Erst im bewussten Beobachtungprozess viel [sic] mir auf, dass seine Gestik, Mimik und sein Verhalten, wirklich sehr stark meinem Bruder gleicht. Im weiteren Prozess beobachtete ich die Ähnlichkeiten und mir wurde bewusst, dass ich vielleicht sein Verhalten anders interpretierte [sic] hätte, hätte ich nicht die Vorurteile meines Bruders im Hinterkopf. Darum habe ich versucht bei der Überarbeitung bewusst darauf zu achten, was ich durch mein „Vorwissen“ interpretierte und was ich wirklich beobachtet habe“ (BP4).

„Währenddessen sie immer noch die Ellenbogen am Tisch halt [sic], beginnt sie wieder, ihr [sic] Zunge zu berühren und ein paar kleine Speichelspritzer laden [sic] am Tisch. Das Heft, das sie zuvor geöffnet hatte, klappt sie nun zu und schiebt es auf die andere Tischhälfte. ‚Ich frage mich hierbei ob das Verhalten der Schülerin angebracht bzw. ‚normal‘ ist. Mir ist selbstverständlich bewusst, dass jeder Mensch eine andere Normvorstellung hat, jedoch habe ich mich in diesem Moment ertappt, wo ich mich gefragt habe ob dieses Verhalten normal ist“ (BP14).

Diese Textstellen lassen erkennen, dass eine Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und der Vorstellung von Kinderbildern, wie Heinzl (2012) das beschreibt, in Gang gesetzt wurde. Dies gilt es im Rahmen der Didaktischen Reflexion aufzugreifen und zu vertiefen.

Ausblick

Die teilnehmende Beobachtung erscheint als Erkenntnisquelle für pädagogisches Handeln dann zielführend zu sein, wenn auf theoretischer Ebene eine Klärung der Begriffe Beobachtung, Wahrnehmung und Interpretation stattfindet. Eine gezielte Beobachterschulung ist notwendig, um Beobachtungsprotokolle zu erhalten, die im Rahmen der Didaktischen Reflexionen dann als Anlass zur Interpretation herangezogen werden können. Im weiteren Verlauf wäre darüber nachzudenken, ob die Beobachtungsaufgabe und die Fragestellung gemeinsam erarbeitet werden sollte. Dadurch könnte eine Vielfalt in den Aufgaben erzielt werden und somit das Spektrum des pädagogischen Handelns für die Didaktischen Reflexionen erweitert werden.

Literatur

- Boer, H. de (2012). Pädagogische Beobachtung. In: Boer, H. de, Reh, S. (Hg). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 65 – 82.
- Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Bachelor-Studium%20Primarstufe_mit_Erweiterungsstudien.pdf (2019–09–04).
- Friebertshäuser, B. (2003). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 503 – 534.
- Heinzl, F. (2012). Der Blick auf Kinder. In: Boer, H. de, Reh, S. (Hg). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 173 – 188.

- Reh, S. (2012). Beobachtungen aufschreiben. In: Boer, H. de, Reh, S. (Hg). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 115 – 129.
- Thierbach, C., Petschick, G. (2014). Beobachtung. In: Baur, N., Blasius, J. (Hg). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 855 – 866.
- Voigt, J. (2003). Unterrichtsbeobachtung. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München:, Juventa Verlag, S. 785 – 794.

Plan – Do – Check – Act: Der P-D-C-A-Zyklus als integraler Bestandteil der didaktischen Reflexion

Wilhelm Naber

*"Die Normalität ist eine gepflasterte Straße:
man kann gut darauf gehen – doch es
wachsen keine Blumen auf ihr."
Vincent van Gogh (1853 – 1890)*

Einleitung

Das Schulpraktikum hat bei Lehramtsstudierenden einen sehr hohen Stellenwert. Auf dem Weg „unterrichtliche“ Handlungskompetenz zu erwerben und sich pädagogisch zu professionalisieren, gilt es im „learning by doing“ vielfältige Anforderungen und Herausforderungen zu bewältigen – Lernende werden zu Lehrenden. Aber wie finden Lehramtsstudierende ihre Lehrer_innenrolle zwischen Hospitation, Beobachtung, Unterricht und didaktischer Reflexion?

„Wenn die Ziele der Ausbildung in Richtung ‚Selbständigkeit‘ und ‚Reflexionsfähigkeit‘ weisen, gilt es Wege zu suchen, diese Kompetenzen bei PraktikantInnen zu fördern und ‚herauszufordern‘“ (Teml 2011, S. 15).

Dieser Beitrag setzt sich das Ziel einen Weg aufzuzeigen, um Schritt für Schritt mit Hilfe des P-D-C-A-Zyklus – ein Ansatz aus dem Qualitätsmanagement – auf Grundlage individueller Entwicklungsaufgaben eigene Arbeitsprozesse agiler zu gestalten und zu einem erfolgreichen Selbstmanagement zu gelangen.

Unterstützt und begleitet werden die zukünftigen Pädagog_innen vor allem durch Mitstudierende sowie den Praxislehrer_innen und Praxisbegleiter_innen, den zeitlichen Rahmen bilden die didaktischen Reflexionen am Schulstandort und an der Hochschule – eine professionelle Lerngemeinschaft entsteht.

Der Ansatz und seine Bedeutung für das Schulpraktikum

Warum braucht man einen neuen Ansatz? Zum einen verläuft Praxisberatung nach wie vor vorwiegend in Zweiergesprächen mit einer Tendenz zur Meisterlehre und ist pädagogisch gesehen nicht immer effektiv. Zum anderen ist ein darauf basierender Verbesserungsprozess im Sinne einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklung für Studierende in den Pädagogisch-praktischen Studien kaum gegeben.

Beratungskonzepte gibt es viele, beispielsweise das 4K-Modell oder Leitlinien zur Reflexion. Aber werden sie auch professionell durchgeführt? Viel zu oft laufen die Gesprächssequenzen nach folgendem Muster ab: Small Talk, kurzes Feedback – gespickt mit Tipps und Ratschlägen, Planungsvorschläge für die nächste Unterrichtseinheit in einer dirigierenden Form und schon sind 50 Minuten vorbei. In diesen traditionellen Praxisgesprächen kommen Lehramtsstudierende mit ihren Anliegen selbst wenig zu Wort und für die „Entwicklung neuer Lernkulturen“ bleibt kaum Zeit.

Nach einer Studie von Futter (2017) sind Unterrichtsbesprechungen im Schulpraktikum vor allem dann lernwirksam, wenn der Gesprächsstil weniger direktiv gestaltet ist und die Lehramtsstudierenden mehr Möglichkeiten bekommen, ihre eigenen Anliegen und Wünsche ins Gespräch einzubringen. Um die Wirksamkeit der „Nach- und Vorbesprechung“ zu erhöhen, sollte vermehrt das gezielte, selbstständige Fragen der Lehramtsstudierenden im Vordergrund stehen und konkrete Veränderungsabsichten müssen von den Studierenden benannt werden (vgl. Futter 2017, S. 250).

Das Bemühen um eine ständige Verbesserung – ein „Kontinuierlicher Verbesserungsprozess“ (KVP) ist nichts Neues. Er entspringt der japanischen KAIZEN-Philosophie und bedeutet so viel wie „Verändern zum Guten“. Diese Philosophie „gründet auf der Auffassung, dass alles verbessert werden kann und dass die Mitwirkung aller Beschäftigten der wichtigste Erfolgsfaktor ist“ (Maurer 2018, S. 3). Bei der Entwicklung einer „Kultur der ständigen Verbesserung“ kann der P-D-C-A-Zyklus zielführend sein. Deming, ein US-amerikanischer Physiker, Statistiker und Pionier im Bereich Qualitätsmanagement, formulierte diesen systemischen Ansatz, um eine laufende Qualitätsverbesserung in unterschiedlichen Unternehmensbereichen zu erreichen.

Ziel ist es, durch ständige Infragestellung der betrieblichen Abläufe und Prozesse diese in kleinen Schritten rasch zu optimieren – im Sinne von „Barrieren“ beseitigen. Damit eng verbunden ist Teamarbeit, um gemeinsam bessere

Ergebnisse zu erzielen und individuelles Wissen auf ein kollektives Niveau zu heben (vgl. Wissensmanagement Forum 2007, S. 79).

Die wesentlichen Merkmale sind:

- Es geht nicht um die anderen, sondern um die eigene Weiterentwicklung.
- Im Vordergrund stehen schnell erreichbare Verbesserungen.
- Die Umsetzung erfolgt umgehend, ist kooperativ und wird von den Ideen-geberinnen und -gebern begleitet.
- Die Motivation ist intrinsisch durch aktive Mitwirkung und Gestaltungsfreiheit.

(vgl. Maurer 2018, S. 3)

Dieser Ansatz unterstreicht daher im Besonderen die Forderung im Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe der PH Wien „die Pädagogisch-praktischen Studien als Forschungswerkstätten auf dem Weg zur Professionalisierung zu betrachten, in denen experimentiert, geforscht und reflektiert wird“ (Bachelorcurriculum Primarstufe, PH Wien 2014, S. 21). Den zeitlichen Rahmen bilden die didaktischen Reflexionen. Praxisbegleiter_innen an der Pädagogischen Hochschule übernehmen die Vorbereitung für eine erfolgreiche Einführung und Begleitung, Praxislehrer_innen am jeweiligen Schulstandort moderieren und unterstützen den Ablauf.

Der 4-phasige Prozesszyklus

Der Deming-Kreis oder P-D-C-A-Zyklus ist als 4-phasiger Prozess konzipiert. Die Buchstaben PDCA ergeben sich aus den englischen Begriffen Plan – Do – Check – Act. Im Deutschen haben diese vier Aktivitäten die Bedeutung „Planen – Ausführen – Überprüfen – Umsetzen“. Dargestellt wird der Verbesserungsprozess als „fließender Prozess“ in Form eines sich weiterbewegendes Rades, um die Notwendigkeit einer stetigen Anwendung zu betonen.

„Der PDCA-Zyklus beginnt [immer] mit dem Erkennen und Akzeptieren eines Problems. Es erfordert das Suchen der Ursache, um Verbesserungen zielgerichtet zu initiieren, Lösungen zu entwickeln, Maßnahmen konsequent zu planen, umzusetzen und zu reflektieren“ (Kostka 2014, o.S.).

Für die Umsetzung eignen sich sog. agile Teams, die selbstorganisiert arbeiten und daher flexibel reagieren können. „Das Team entscheidet gemeinsam, *wann etwas wie* gemacht wird. Das bedeutet mehr Gestaltungsfreiheit, aber auch mehr Verantwortung für den Einzelnen“ (vgl. Sörensen 2018, o.S.).

Plan-Phase – Ziele formulieren

Im Spannungsfeld von unterrichtlichem Handeln tauchen immer wieder unvorhergesehene Schwierigkeiten und Unsicherheiten auf. Diese werden umgehend in der nachfolgenden didaktischen Reflexion zum Thema gemacht und diskutiert. Verbesserungsanregungen können von allen Beteiligten kommen, vor allem von den Betroffenen selbst. Bei einer Vielzahl von Vorschlägen empfindet es sich eine Prioritätenliste anzulegen.

Der Zyklus kann starten. Er wird allerdings nur dann seine Wirkung entfalten, wenn „konkrete, messbare Ziele vereinbart werden und durch eine Ist-Aufnahme die Soll-Differenz sichtbar gemacht wird.“ (vgl. Brunner 2011, S. 261) Um klare Ziele formulieren zu können, ist die W-Fragetechnik hilfreich: „Was genau ist wo, wann und wie aufgetreten? Wer ist davon betroffen?“ (vgl. Kostka 2014, o.S.)

Aufgrund dieser Analyse wird ein konkretes Verbesserungsprogramm entworfen. Das gesamte Team beteiligt sich an der Umsetzung und arbeitet aktiv mit. Nach Möglichkeit sollte jedes einzelne Teammitglied, auch die Praxislehrerin bzw. der Praxislehrer, eine konkrete Aufgabe zugeteilt bekommen. Um alle einzubinden, werden die einzelnen Maßnahmen in einer Liste schriftlich festgehalten und sowohl inhaltlich als auch terminlich den Teammitgliedern verbindlich zugewiesen.

Das Aufgabenfeld kann sich über einen sehr weiten Bogen spannen: Recherchieren zum Thema, Beobachtungsaufträge planen und durchführen, gemeinsam eine detaillierte Unterrichtsplanung gestalten, mittels Teamteaching die unterrichtsführende Person stärken, eine Checkliste zur Kontrolle entwerfen, ein Ablauf-Protokoll führen – um nur einige Ideen anzuführen.

Do-Phase – Maßnahmen umsetzen

In diesem Schritt geht es um die Ausführung der Verbesserungsmaßnahme(n) – der entwickelte Maßnahmenplan wird in der nächsten geplanten Unterrichtseinheit umgesetzt. Aufgrund der in der Maßnahmenliste schriftlich festgelegten Aufgaben weiß jede/r, was sie/er zu tun hat.

Check-Phase – Auswirkungen überprüfen

Die „Check-Phase“ dient der Erfolgskontrolle. Die Auswirkungen werden mit Hilfe der bereits zur Verfügung stehenden Aufzeichnungen in der darauffolgenden didaktischen Reflexion analysiert und besprochen. Als Grundlage

dient der IST- und SOLL-Zustand. Es zeigt sich, inwieweit das jeweilige Ziel erreicht werden konnte.

Act-Phase – Verbesserungen übernehmen

Wurde der gewünschte Zustand teilweise oder auch gänzlich erreicht, so muss die Probandin bzw. der Proband darauf achten, dass die erfolgreich durchgeführten Maßnahmen in den zukünftigen unterrichtlichen Ablauf integriert werden. Positive Ergebnisse müssen gesichert und standardisiert werden.

Da dieser 4-phasige Zyklus als kontinuierlicher, iterativer Prozess zu verstehen ist, werden normalerweise alle vier Abschnitte nacheinander durchlaufen und ein neuer Durchgang kann starten. Konnte kein zufriedenstellendes Ergebnis erreicht werden, so wird die Maßnahmenliste entsprechend adaptiert und solange daran gearbeitet, bis der gewünschte Zustand erreicht wird.

Organisatorischer Ablauf

Die erfolgreiche Einführung und Umsetzung ist abhängig von mehreren Faktoren. Zunächst benötigt es eine Vorbereitungsphase, in der die „Philosophie“ und die Leitlinien vorgestellt werden. Mögliche Verbesserungspotentiale, Vorschläge und Ideen werden gesucht.

In der zweiten didaktischen Reflexion (DR) an der PH bekommen die Lehramtsstudierenden Raum für die Berichterstattung zu den bisherigen Aktivitäten: Gibt es bereits Erfolge und wenn ja, welche?

In der dritten didaktischen Reflexion stellen in einem abschließenden Portfoliogespräch die persönliche Weiterentwicklung und die eigenverantwortliche Teamarbeit einen wichtigen Bestandteil dar. Die Dokumentation der Vorschläge und Ergebnisse erfolgt auf Mahara.

Ablauf an der PH Wien

Einführung in die neue Philosophie, Leitlinien und Aktivitäten	1. DR
Erfahrungsberichte der Lehramtsstudierendengruppen	2. DR
Dokumentation und Evaluation	3. DR

„Zeit“ ist in der didaktischen Reflexion (DR) am Schulstandort eine beschränkte Ressource – die u.a. Dreiteilung ist für ein erfolgreiches und effizientes Zeitmanagement von Vorteil.

Ablauf am Schulstandort

Welches Anliegen wollen wir angehen? (Umsetzungsmöglichkeiten von Veränderungen)	5 – 10 min
Was genau können wir tun? (Maßnahmenplan und Festlegung der Verantwortlichkeiten)	20 – 30 min
Welche Erfolge konnten wir erzielen? (Reflexion und kollegiales Feedback)	15 – 20 min

Als Grundlage zur Formulierung individueller Verbesserungsmaßnahmen dienen die professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben nach Ostermann (vgl. Ostermann 2015, S. 153), die im Leitfaden Pädagogisch-praktische Studien der PH Wien veröffentlicht sind.

Mögliche, daraus resultierende Themenstellungen:

- Checklisten zur Schulpraxis erstellen
- Anfertigen und Bereitstellen von Lernmaterialien
- Offenen Unterricht gestalten
- Das Zeitmanagement optimieren
- Ideen zur fachlichen Umsetzung finden und aufgreifen
- Die Zusammenarbeit im Team verbessern
- ...

Nach Erhalt des Stundenthemas von der Praxislehrerin bzw. dem Praxislehrer können die Lehramtsstudierenden ihre Anliegen und Umsetzungswünsche frei bestimmen. Sie werden ganz von selbst aktiv und initiativ, durch die enge Zusammenarbeit entwickelt sich eine Learning-Community. Der KVP wird fixer Bestandteil der DR und ist somit keine „Extra“-Leistung.

Beispiel einer konkreten Umsetzung

Verbesserungsvorschlag: „Ich will mehr Ruhe in die Klasse bringen“

Themenstellerin: Tamara

Teammitglieder: Kathleen, Maria, Julian, Praxislehrerin

Plan-Phase

Aktueller Zustand:

- Die Klasse ist immer wieder unruhig
- Zwischen einzelnen Schüler_innen kommt es zu kleineren Reibereien
- Ich kann mich nicht immer durchsetzen

Verbesserungsvorschläge (Ziele):

- Senken des Lärmpegels
- Das Arbeitsklima soll besser werden
- Bessere Präsenz in der Klasse

Maßnahmenliste:

- Recherche zu pädagogischen Maßnahmen (Kathleen)
- Neue Gruppeneinteilung für die nächste Einheit (Praxislehrerin)
- Schüler A und Schülerin B besser im Auge behalten (Tamara, Maria)
- Gemeinsame Planung – evtl. Teamteaching (Tamara, Julian)

Do-Phase: Realisierung

Check-Phase: Reflexion – Ergebnis der Nachbesprechung

Die Deutschstunde verlief viel ruhiger. Kathleen hat mir einen „Erste Hilfe-Koffer“ für Sofortmaßnahmen zukommen lassen. Aus den vielen Möglichkeiten entschied ich mich für: eine straffere Unterrichtsführung, kurze, aber klare Anweisungen, öfters durch die Klasse gehen.

Julian und ich planten gemeinsam die Unterrichtseinheit. Wir achteten auf eine gute Strukturierung und einen abwechslungsreichen Unterricht. So könnte er mich bei Bedarf fachlich, aber auch in sozialen Belangen unterstützen (Teamteaching).

Die Gruppenzuteilung durch die Praxislehrerin – sie kennt doch die Kinder viel besser – ermöglichte ruhigere Arbeitsphasen beim selbstständigen Arbeiten. Maria und ich haben mit Schüler A in der Pause davor geredet, mit Schülerin B habe ich ein Leise-Zeichen vereinbart.

Act-Phase: Was ich mitnehme

Den „Erste Hilfe-Koffer“, Präsenz zeigen – immer wieder durch die ganze Klasse gehen und beim selbstständigen Arbeiten besonders auf die Gruppeneinteilung achten.

Fazit

Der kontinuierliche Verbesserungsprozess (KVP) sollte zukünftig integraler Bestandteil jeder Didaktischen Reflexion sein. Der Fokus wird vermehrt auf die Umsetzung von Veränderungen gelegt. Die Teams übernehmen in Eigenregie die Verantwortung für ihre individuelle Weiterentwicklung. Die Mitglieder erkennen die gegenseitigen Talente, Stärken und Kompetenzen, nutzen diese umgehend und profitieren voneinander.

Der Erfolg zeigt sich in schnellen Schritten. Agil ist eben nicht träge, zeitraubend oder unbeweglich, sondern von großer Beweglichkeit zeugend – eben leichtfüßig, flexibel und dynamisch. „Sich-Professionalisieren“ in kleinen Schritten wird somit zu einem agilen, iterativen Professionalisierungsprozess für Lehramtsstudierende.

Literatur

- BAUER, R. (2003–2019). *Kontinuierliche Verbesserung als Managementtechnik*. Der PDCA-Zyklus der kontinuierlichen Verbesserung (Abb. 26). Abrufbar unter: <http://www.robert-bauer.eu/kvp.php> (21.07.2019)
- BRUNNER, F., WAGNER, K. (⁵2011). *Taschenbuch Qualitätsmanagement. Leitfaden für Studium und Praxis* (Praxisreihe Qualitätswissen). München: Hanser.
- DARK HORSE INNOVATION (⁴2017). *Digital Innovation Playbook*. Das unverzichtbare Arbeitsbuch für Gründer, Macher und Manager. Hamburg: Murmann Publishers.
- FUTTER, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum*. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GASTL, R. (²2009). *Kontinuierliche Verbesserung im Umweltmanagement*. Die KVP-Forderung der ISO 14001 in Theorie und Unternehmenspraxis. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- KOCH, S. (²2015). *Einführung in das Management von Geschäftsprozessen*. Berlin-Heidelberg: Springer Vieweg.
- KOSTKA, C. (2014). *Der kontinuierliche Verbesserungsprozess (KVP)*. Abrufbar unter: <https://www.qz-online.de> (18.07.2019)
- MAURER, M. (2018). Leitfaden für den kontinuierlichen Verbesserungsprozess (KVP). München: Grin Verlag.
- OSTERMANN, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen*. Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE WIEN (2014): Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe. Abrufbar unter: https://phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Bachelor-Studium%20Primarstufe_mit_Erweiterungsstudien.pdf (16.05.2019)
- SCHRATZ, M.; PASEKA, A. & SCHRITTESSER, I. (Hg.) (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken*. Wien: facultas.
- SÖRENSEN, D. (2018). *Agiles Arbeiten: Was ist das?* Abrufbar unter: <https://digitaler-mittelstand.de/business/ratgeber/agiles-arbeiten-was-ist-das-49878> (16.05.2019)
- TEML, H., TEML, H. (2011). *Praxisberatung*. Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern. Innsbruck: Studienverlag.

WISSENSMANAGEMENT FORUM (Hg.) (2007). *Das Praxisbandbuch Wissensmanagement. Integratives Wissensmanagement*. Graz: Verlag der Technischen Universität.

Der Körper spricht immer: die besondere Bedeutung von Distanzzonen

Manuela Burtscher-Ebner, Sabine Jakl

Der Kommunikationswissenschaftler Watzlawick bringt es auf den Punkt: „*Man kann nicht nicht kommunizieren*“ (Watzlawick 2007, S. 51). Besonders im schulischen Kontext erlangt dieses Zitat besondere Bedeutung, da nicht nur das gesprochene Wort sondern auch Haltung, Gestik, Mimik, Blickkontakt, Ausstrahlung Auswirkung auf das Gegenüber haben und für den Kommunikationsverlauf entscheidend sind. Kenntnisse über den körpersprachlichen Ausdruck und eine geschulte (Selbst)Wahrnehmung unterstützen Pädagog*innen, Situationen im Schulalltag erfolgreich zu meistern und ihre Kommunikation zu professionalisieren.

Nonverbale Kommunikation läuft im Alltag oft unbewusst ab, Signale werden intuitiv gesendet, gedeutet und bewertet, daraufhin folgt eine Reaktion, die ebenfalls unbewusst gesendet wird. Wird die Körpersprache jedoch bewusst und gewollt eingesetzt, beeinflusst sie den Gesprächsverlauf positiv bzw. im Sinne der Gesprächspartner*innen. „*Kommunikation jeder Art kann man betrachten als einen Vorgang zwischen einem Sender, der eine Botschaft enkodiert, und einem Empfänger, der sie dekodiert, so dass das Signal für beide eine Bedeutung hat*“ (Argyle 1989, S. 63). Das Wissen um die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation ist nicht nur im Sinne eines wertschätzenden Miteinanders sondern auch für die Professionalisierung im Lehrberuf unabdingbar.

„Der Körper spricht immer“ – aber wie?

Die Studie des amerikanischen Psychologen Albert Mehrabian (1972) zeigt, dass die Bereiche Körpersprache und Intonation den Inhalt einer Botschaft hinsichtlich Emotion und Gesinnung entscheidend beeinflussen. Auf Körper-

sprache entfallen ihm zufolge 55%, auf Intonation 38 % der Wirkung und nur 7% verbleiben für den Inhalt.

Zur nonverbalen Kommunikation zählen mehr Bereiche als man im ersten Moment vermuten könnte. Elemente, die ohne Verwendung sprachlicher Mittel zur Verständigung beitragen sind: Mimik, Blick und Gestik; Körperhaltung und Bewegung; Stimme, Modulation und Intonation; Status und Raumverhalten (vgl. Timpner, Eckert 2016, S. 20).

Dem Teilbereich des Raumverhaltens, in der Fachsprache als „*Proximität*“ (Ternes 2008, S. 35) oder „*Proxemik*“ (Hall 1984, S. 29) bezeichnet, kommt in den Didaktischen Reflexionen besondere Bedeutung zu. Der Begriff „*Proxemik*“ beschreibt nach Hall (Hall 1984, S. 29), wie Menschen den sie umgebenden Raum nutzen, und wie dadurch anderen Menschen Botschaften übermittelt werden. Die von ihm definierten Zonen unterteilen sich in intime Distanz, persönliche Distanz, soziale Distanz und öffentliche Distanz. Bei diesen Bereichen handelt es sich um den Raum, der uns umgibt und der mit zunehmender Vertrautheit immer näher bzw. mit abnehmender Vertrautheit immer weiter wird.

In Bezug auf pädagogisches Handeln kann Nähe einerseits als Halt und Geborgenheit andererseits aber auch als Bedrängnis erlebt werden. Distanz kann als Toleranz, Freiraum oder Gleichgültigkeit beim Gegenüber ankommen.

Die intime Distanz

Intime Distanz bedeutet große Nähe zwischen zwei Menschen. Jeder Mensch wird von einer Blase umgeben, der sogenannten zweiten Haut. Birkenbihl bezeichnet diese zweite Haut als „*bubble*“ (Birkenbihl 2012, S. 139), in dieser Blase fühlen wir uns in Sicherheit und gut aufgehoben. Die intime Distanz wird wiederum unterteilt in nahe und weite Phase. In der nahen Phase beträgt der Abstand zum Gegenüber 0 bis 15 Zentimeter, dies kommt im schulischen Kontext zum Beispiel beim Trösten eines Kindes vor. In der weiten Phase ist der Abstand 15 bis 45 Zentimeter, in der Schule wird dieser Abstand zum Beispiel beim Nebeneinandersitzen im Sitzkreis oftmals schon unterschritten. Durch das unbewusste Nichteinhalten dieser Distanzzone kommt es oft zu Gefühlen wie Bedrohung und Bedrängung, man fühlt sich unbehaglich, ohne genau zu wissen warum. Möglicherweise resultieren daraus auch Reaktionen wie Ablehnung, Rückzug, Ärger oder Aggression. Oftmals kommt es in der Schule zu Situationen, die erst schlüssig erscheinen, wenn man sich mit

dem Thema der Proxemik auseinander setzt. „Jemand, der die Intimzone eines anderen missachtet, missachtet gleichzeitig auch die Person“ (Birkenbihl 2012, S. 141).

Die persönliche Distanz

Auch die persönliche Distanz lässt sich wie die intime Distanz in eine nahe und in eine weite Phase gliedern. Die nahe Phase reicht von 45 bis 75 Zentimeter, im schulischen Kontext wäre dies eine Begrüßung mit Handgeben. Die weite Phase beträgt 75 bis 120 Zentimeter. Umgelegt auf den schulischen Kontext bedeutet dies, dass ein relativ großer Abstand eingehalten werden muss, um die weite Phase der persönlichen Distanz zu respektieren, die beispielsweise bei einem Elternabend für Schulneulinge zwischen den noch unbekanntenen Personen von Bedeutung ist (vgl. Henley 1993, S. 55). Laut Birkenbihl „beginnt die persönliche Distanz da, wo die intime Zone endet“ (Birkenbihl 2012, S. 153).

Die soziale Distanz

Die soziale Distanz schließt meist an die persönliche Distanz an und findet sich bei Kontakten oberflächlicher Art. Hier wird ein Abstand von 120 bis 220 Zentimeter in der nahen Phase und 220 bis 360 Zentimeter in der weiten Phase angegeben (vgl. Henley 1993, S. 56). In der Schule findet sich die soziale Distanz in der nahen Phase zum Beispiel bei Konferenzen in der Kommunikation zwischen Pädagog*innen und Schulleitung und in der weiten Phase bei Vorträgen für Schulpartner*innen zwischen den Besucher*innen und Schulleitung.

Die öffentliche Distanz

In der öffentlichen Distanz ist die Mimik von Personen schwer erkennbar, der Gestik und der Lautstärke der Stimme kommen größere Bedeutung zu. Dies liegt am Abstand der in der nahen Phase 360 bis 750 Zentimeter beträgt (vgl. Henley 1993, S. 56). Beispielsweise kann das eine Präsentation der Schule am Tag der offenen Tür für schulfremde Personen sein. In der weiten Phase ist der Abstand 750 Zentimeter und mehr – ein Abstand, der im schulischen Alltag kaum vorkommt.

Kulturelle Unterschiede in der Proxemie

Die Körpersprache gilt als „Ursprache“ aller Menschen, da alle Personen, egal welcher Herkunft, Gestik, Blickkontakt, Körperhaltung und Ausstrahlung deuten können (vgl. Günther 2011, S. 60). In der Proxemie zeigen sich jedoch kulturelle Unterschiede, dies ist besonders in Hinblick auf die oben genannten Abstände, die sich auf den angelsächsischen Bereich beziehen, in den einzelnen Zonen zu beachten (vgl. Henley 1993, S. 55). Diesen Umstand gilt es vor allem in der Schule zu beachten, wo viele verschiedene Kulturen aufeinander treffen können. So stehen in manchen Kulturen Autonomie und Individualität im Vordergrund. Der Fokus liegt auf Durchsetzungskraft, klaren Vorstellungen und Entwicklung der Talente und der eigenen Interessen. In anderen Kulturen haben jedoch die Gemeinschaft und das Kollektive große Bedeutung. Soziale Harmonie, Wahrung der Gemeinschaft sowie Anerkennung und Respekt Älteren gegenüber. (vgl. Keller 2011, S. 16ff)

Unterschiede finden sich auch in den Bereichen der körperlichen Nähe und der Art von Berührungen, im sprachlichen Ausdruck, im Blickkontakt, im Hinblick auf die Anzahl der engen Bezugspersonen und bei Werten, die in den Familien vermittelt werden.

Deshalb gilt es aufgeschlossen zu sein, wie Menschen aus anderen Kulturen mit Begegnungen und Abständen umgehen. Hier stellt sich oft die Frage, wie der passende Abstand, der für die Gesprächspartner*innen passt, hergestellt bzw. gefunden werden kann. In der Schule sind diverse kulturelle Unterschiede zum Beispiel ein Thema im Hinblick auf das Führen von Gesprächen mit Eltern, deshalb gilt es die Lehramtsstudierenden in den schulpraktischen Studien dahingehend besonders zu sensibilisieren und diese Situationen mit ihnen zu üben.

Die Bedeutung der Wahrung der Distanzzonen im Schulalltag

Anhand zweier Beispiele wird die Wichtigkeit des Themas der Proxemie in der Schule aufgezeigt, und wie das Wissen darüber im Sinne eines wertschätzenden Miteinanders schon im Studium der Primarstufenpädagogik und auch für die Professionalisierung im Lehrberuf genutzt werden kann. Das Beachten oder eben Nichtbeachten der Distanzzonen kann Einfluss auf das gesamte Schulleben haben. Das Lehren der Proxemie hat zum Ziel, die sozialen Kompetenzen der beteiligten Personen in folgenden Bereichen zu entwickeln und zu stärken: wechselseitige Toleranz und Akzeptanz der Verschiedenheit, Kooperationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen und Empathie, Konfliktfähigkeit

keit, Frustrationstoleranz, Teamfähigkeit, Selbstwertgefühl, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, wertschätzendes Verhalten, Anerkennung, Offenheit, erfolgreiches Miteinander, eigene Bedürfnisse/Grenzen wahrnehmen, Bedürfnisse/Grenzen anderer erkennen, Selbstreflexion, Konfliktbewältigungsstrategien, Erleben der Selbstbestimmung, Kooperationsfähigkeit, kulturellen Respekt erweisen, Körpersprache verstehen, erkennen und einsetzen können. (vgl. Jakl 2017, S. 105f)

Beispiel Sitzkreis

Eine Sozialform in der Primarstufe, die von Lehramtsstudierenden oft gewählt wird, ist der Sitzkreis am Boden. Schon wenn die Schüler*innen sich in den Sitzkreis begeben und am Boden Platz nehmen, kommt es zu Überschneidungen der intimen Distanzen, die von den Kindern, abhängig von Persönlichkeit und Kultur, auch unterschiedlich weit definiert sind. Schüler*innen reagieren unterschiedlich auf das Überschreiten der intimen Distanz. Manche akzeptieren die Situation, andere fühlen sich zwar unwohl, reagieren aber nicht und halten den Zustand aus. Wieder andere fühlen sich unbehaglich, bedrängt oder bedroht. Diese Situationen erzeugen möglicherweise emotionalen Stress und Unsicherheit wird empfunden. Das aktivierte Kleinhirn kennt zur Stressverarbeitung nur zwei Möglichkeiten – Angriff und Flucht.

Nun kommt es

- zum Rückzug – Kinder rutschen aus dem Kreis
- zur Ablehnung – Kinder drehen sich weg, wenden sich oft vom Unterrichtsgeschehen ab, äußern ihren Unmut über daneben sitzende Schüler*innen
- zu Ärger – Unterrichtsstörungen, verbale Attacken entstehen
- zu Aggression – Kinder beginnen zu stoßen, zu schubsen- die Attacken werden körperlich

Durch das Wissen über die Distanzzonen gelingt es den Pädagog*innen sich von der eigenen Unsicherheit zu dissoziieren und wieder eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich alle Beteiligten sicher fühlen können. Hilfreiches Verhalten, das in den Didaktischen Reflexionen in diesem Zusammenhang besprochen werden kann, ist:

- Wie groß ist der Raum, der für den Sitzkreis zur Verfügung steht? Wie kann das vorhandene Platzangebot optimiert werden?
- Wie kommen die Kinder in den Sitzkreis? Werden sie gerufen, geschickt?
- Darf der Sitzplatz frei gewählt werden?

- Dürfen Schüler*innen selbst wählen, neben wem sie sitzen?
- Dürfen Kinder den Platz wechseln? Dürfen Kinder aus dem Kreis rutschen?
- Dürfen Kinder ihren Unmut äußern?
- Dürfen Kinder über ihre Grenzen sprechen? Wird Verständnis für persönliche Grenzen bei Kindern gezeigt?
- Wie reagieren Pädagog/innen auf Situationen, die aus emotionalem Stress entstehen?
- Wissen Kinder über Distanzzonen Bescheid? Gibt es klassenbekannte Übungen dazu?

Übungen, die in den Didaktischen Reflexionen mit Lehramtsstudierenden dazu durchgeführt werden können, um Emotionen und Reaktionen spürbar zu machen, sind:

- Studierende setzen sich nach freier Wahl in den Sitzkreis, begründen diese und beschreiben ihr Gefühl hinsichtlich ihrer Sitznachbar*innen. Sitzplätze werden den Studierenden durch Losentscheidung zugeteilt, Studierende reflektieren die Unterschiede zum ersten Übungsteil.
- Ein Sitzkreis wird mit viel Abstand zwischen den einzelnen Plätzen gestartet, die Abstände werden sukzessive so lange verringert, bis sich die Schultern der einzelnen Studierenden berühren. Wiederum reflektieren die Studierenden ihre Eindrücke und Empfindungen und stellen Verbindungen zu erlebten Situationen in der Reflektierten Praxis her.
- Studierende kleben rund um sich mit Kreppband ihre persönliche Wohlfühlzone am Boden ab. Anschließend werden einzelne Studierende aufgefordert, die Wohlfühlzone eines/einer anderen zu überschreiten und danach im Zweiergespräch zu reflektieren:
 - Hab ich mich getraut „Stopp!“ zu sagen und meine persönliche Grenze zu verteidigen?
 - Wurde mein „Stopp!“ akzeptiert?
 - Ab wann war mir das Überschreiten unangenehm? Wie viel Nähe habe ich ausgehalten?
 - Wollte ich mich verbal oder körperlich zur Wehr setzen?
 - Ab wann wurde aus der Übung Ernst?
 - Macht es einen Unterschied WER meine Grenze überschreitet?
 - ...

Beispiel Elterngespräch

Die Bedeutung der Proxemik kommt auch in Elterngesprächen zum Tragen. Dem Inhalt des Gesprächs entsprechend gilt es für die angemessene Distanz zu sorgen. Mit dem Wissen über den Einfluss der individuellen Distanzen ist es oftmals möglich, den Gesprächsverlauf bewusst zu steuern. Sobald die Gesprächsteilnehmer*innen an einem Tisch Platz nehmen, kommt es zu einem Revieraufbau und unterschiedliche Sitzpositionen können unterstützend gewählt werden. So gilt das Gegenübersitzen von zwei Personen als konfrontierende Sitzhaltung, ist möglicherweise kommunikationshemmend und fördert den Konflikt. Diese Sitzhaltung eignet sich um Stärke zu zeigen, aber nicht um gute Stimmung und Harmonie herzustellen. Das Schulter-an-Schulter-Sitzen über die Ecke wird als partnerschaftlich empfunden, ist kommunikationsfördernd und unterstützt gute Stimmung und Wohlbefinden. Lösungen lassen sich in dieser Konstellation leichter realisieren (vgl. Motsch & Rohrmoser 2014, S. 79f).

Folgende Situationen werden in den Didaktischen Reflexionen als Beispiele herangezogen:

- Droht ein Gespräch zu eskalieren, ist es von Vorteil den Abstand zwischen den Gesprächspartner*innen zu vergrößern, indem man sich zum Beispiel zurücklehnt oder auch mit dem Sessel ein Stück zurück rückt.
- Um die persönliche Distanz kurzfristig sogar zu verlassen, ist es möglich, einen Gesprächsunterbrecher zu setzen, zum Beispiel aufzustehen und das Fenster zu öffnen oder ein Glas Wasser zu holen.
- Noch mehr Nähe und dadurch Vertrauen lässt sich durch bewusstes Nachvorbeugen herstellen. Hierbei gilt es aber die Reaktion des Gegenübers zu beachten, lehnt sich die Person zurück, war die Annäherung wahrscheinlich zu viel und die angemessene Distanz sollte wieder hergestellt werden.
- Interessant ist es in diesem Zusammenhang mit den Studierenden zu hinterfragen, wo und wie die eigenen Grenzen gespürt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Lehramtsstudierende, die sich der Thematik der Distanzzonen bewusst sind, als zukünftige Pädagog*innen eine achtsame selbstsichere Präsenz entwickeln und eine wertschätzende innere Haltung aufbauen. Dadurch kommt es zu einer positiven Wirkung auf Motivation, Kooperation und Schulklima.

Literatur

- Argyle, M. (1989). *Körpersprache & Kommunikation – Nonverbaler Ausdruck und Soziale Interaktion*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Birkenbihl, V. (2012). *Signale des Körpers – Körpersprache verstehen*. München: Mvg Verlag.
- Fast, J. (2000). *Körpersprache*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Günther, H. (2011). *Sprache als Schlüssel zur Integration*. Sprachförderung aus pädagogischer Sicht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Henley, N. (1993). *Körperstrategien – Geschlecht, Macht und nonverbale Kommunikation*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Jakl, S. (2017). Herz über Fuß-Soziales Kompetenztraining und Persönlichkeitsentwicklung unter Berücksichtigung der individuellen Sprachkompetenzen.- In: Hofmann-Reiter, S., Kulhanek-Wehlend, G. & Riegler, P. (Hg). *Forschungsperspektiven – Fokus Unterrichtspraxis: Projekte, Modelle und Konzepte*. Sonderband. Wien: Lit-Verlag.
- Keller, H. (2011). *Kinderalltag*. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ternes, D. (2008). *Kommunikation – eine Schlüsselqualifikation: Einführung zu wesentlichen Bereichen der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Ein Lehrbuch. Paderborn: Junfermannsche Verlagsbuchhandlung.
- Timpner, C.; Eckert, R. (2016). *Körpersprache in der schulischen Kommunikation*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.

Stärken ausbauen, Entwicklungsschwerpunkte setzen – Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns im bildungswissenschaftlichen Schulpraktikum

Andrea Óhidý

Einleitende Gedanken

Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, sich an berufstypischen Werten orientiert, ein umfassendes pädagogisches Handlungsrepertoire erarbeitet, sich in einer nicht-alltäglichen Berufssprache verständigen kann, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und die Verantwortung für die Handlungsfolgen in ihren Einflussbereich übernimmt (Bauer 1997, Bauer/Kanders 2000, Bauer o.D.). Dazu ist eine ständige Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns – z.B. in Bezug auf die eigenen Stärken aber auch bezüglich von Verhaltensweisen, die von den handelnden Personen als nicht angemessen empfunden werden – ist unverzichtbar.

Der Aufbau eines „professionellen Selbst“ (Bauer 1997) ist ein wichtiger Teil der Professionalisierung von zukünftigen Lehrkräften und wird im Rahmen der Lehrer*innenbildung u.a. im bildungswissenschaftlichen Tagesfachpraktikum – das in Baden-Württemberg im Rahmen des Integrierten Semesterpraktikums der schulpraktischen Studien – gezielt gefördert. Der Vorteil davon ist, dass die Reflexion sowohl durch die Peers (Kommiliton*innen) als auch durch Supervisoren (schulische und hochschulische Mentor*innen) erfolgen kann. Die folgende Übung wird von der Verfasserin seit 2015 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg regelmäßig durchgeführt und evaluiert.

Ziel(e) der Übung

– Stärkung der Persönlichkeit der zukünftigen Lehrkraft

- der Auf- und Ausbau eines Handlungsrepertoires, um persönliche Stärken bewusst wahrnehmen und in pädagogischen Situationen anwenden zu können
- bewusste Veränderung von als nicht angemessen empfundenen Verhaltensweisen

Dauer der Übung

- individuell wählbar, aber pro Übungsteil sind mindestens 2–3 wöchige Phasen empfehlenswert, um eine Langzeitwirkung erreichen zu können

Benötigtes Material

- Notizheft
- das Buch „Zehn Merkmalen guten Unterrichts“ von Hilbert Meyer (2004)
- Arbeitsblatt zur „WOOP-Technik“ von Gabriele Oettingen (2015)

Beschreibung mit Beispiel

Im ersten Übungsteil („Stärken ausbauen“) geht es darum, eigene Stärken im pädagogischen (unterrichtlichen) Handeln zu identifizieren.

1. Die Studierenden wählen – mit Hilfe der Rückmeldungen ihrer schulischen und/oder hochschulischen Mentor*innen und/oder Kommiliton*innen – eine Kompetenz aus, die sie schon gut beherrschen.
2. Die gewählte Stärke operationalisieren und konkretisieren sie mit Hilfe der „Zehn Merkmalen guten Unterrichts“ von Hilbert Meyer (2004).
3. In einem Zeitraum von 3–4 Wochen konzentrieren sie sich darauf, beim pädagogischen Handeln (z.B. im Unterricht) diese Stärke bewusst auszubauen und dokumentieren dabei ihre Erfolge und eventuelle Misserfolge.
4. Diese werden zusammen mit anderen Mitstudierenden diskutiert und reflektiert. Die betroffenen Studierenden erhalten Rückmeldung sowohl von ihren Kommiliton*innen als auch von den schulischen und/oder hochschulischen Mentor*innen. Das Miteinbeziehen von Schüler*innenfeedback ist ebenfalls sehr sinnvoll.

Ein oft gewähltes **Beispiel** ist die Schaffung eines lernförderlichen Unterrichtsklimas, das als von „gemeinsamem Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, gemeinsam geteilte Verantwortung, Gerechtigkeit des Lehrers gegenüber jedem Einzelnen und dem Lernverband insgesamt, und die Fürsorge des Lehrers für die Schüler und der Schüler untereinander“ gekennzeichnet ist (Mey-

er 2004, S. 47). Mit Hilfe der von Meyer beschriebenen Indikatoren – wie zum Beispiel „Kein Schüler wird wegen geringer Leistungen diskriminiert“ oder „Es gibt keine Bevorzugungen und Benachteiligungen einzelner Schüler“ (ebd. S. 49) – erarbeiten die Studierenden bestimmte Verhaltensweisen, die diesen Beschreibungen entsprechen, versuchen sie diese bei ihrem pädagogischen Handeln bewusst und systematisch anzuwenden und dokumentieren dabei ihre Erfolge (und eventuelle Misserfolge). Diese werden zusammen mit anderen Mitstudierenden diskutiert und reflektiert. Ziel ist einerseits die *Stärkung der Persönlichkeit* der zukünftigen Lehrkraft und andererseits der Auf- und Ausbau eines Handlungsrepertoires, um ihre Stärken bewusst wahrnehmen und in pädagogischen Situationen anwenden zu können.

Im zweiten Übungsteil („*Entwicklungsschwerpunkte setzen*“) geht es dann um die Zuwendung zu solchen Kompetenzbereichen, in denen sich die Studierenden nicht sicher fühlen. Der Begriff („Schwäche“ soll hier bewusst vermieden werden, um zu signalisieren, dass sich die Studierenden in einer Lernphase befinden!) Im Vordergrund stehen dabei solche Verhaltensweisen in pädagogischen Situationen, die von der handelnden Person als nicht adäquat angesehen werden.

1. Die Studierenden wählen – mit Hilfe der Rückmeldungen ihrer schulischen und/oder hochschulischen Mentor*innen und/oder Kommiliton*innen – eine Verhaltensweise aus, die sie selbst verändern möchten.
2. Auch hier kann die Operationalisierung mit Hilfe der Meyerschen Gütekriterien erfolgen – in diesem Fall wird ebenso vorgegangen, wie im ersten Übungsteil:
3. In einem Zeitraum von 3–4 Wochen konzentrieren sich die Studierenden darauf, diese ausgewählte Verhaltensweise bewusst zu ändern und dokumentieren dabei ihre Erfolge und Misserfolge.
4. Diese diskutieren und reflektieren sie zusammen mit ihren Mitstudierenden, wobei sie sowohl von ihren Kommiliton*innen als auch von den schulischen und/oder hochschulischen Mentor*innen eine Rückmeldung dazu erhalten. Auch hier sollte auf Schüler*innenfeedback geachtet werden.

Um nochmals das **Beispiel** „Schaffung eines lernförderlichen Unterrichtsklimas“ zu nehmen, können die Studierenden wieder mit Hilfe der von Meyer beschriebenen Indikatoren – wie zum Beispiel „Es gibt keine Bevorzugungen und Benachteiligungen einzelner Schüler“ (ebd. S. 49) – konkrete Verhaltensweisen erarbeiten, die diesen Beschreibungen entsprechen (wie zum Beispiel „Ich achte darauf, dass ich auch Schüler*innen aufrufe, die sich nur leise mel-

den, statt immer diejenigen aufzurufen, die sich laut in den Vordergrund drängen“), und diese bei ihrem pädagogischen Handeln systematisch anzuwenden. Die Rückmeldungen helfen ihnen, den Erfolg ihrer Bestrebung, eine bestimmte Verhaltensweise zu ändern, zu überprüfen.

Weitere Anwendungsmöglichkeiten und Varianten

Eine weitere Möglichkeit *für den zweiten Übungsteil* ist, die sog. „WOOP-Technik“ (Oettingen 2015) anzuwenden. WOOP ist „eine praktische, evidenz-basierte mentale Strategie, die Menschen einsetzen können, um ihre Wünsche zu identifizieren und zu erfüllen und Gewohnheiten gezielt zu verändern“ (Oettingen o. D.). Sie basiert auf das mentale Kontrastieren, wobei sog. Wenn-Dann-Pläne angewendet werden:

1. Zunächst soll der Wunsch (**W** = Wish) formuliert werden, nämlich welche Verhaltensweise die Studierenden verändern möchten.
2. Dann sollen die Vorzüge der erfolgreich veränderten Verhaltensweise (**O** = Outcome) ausführlich erörtert und auch bildlich vorgestellt werden.
3. Darauf folgt die konkrete Beobachtung, Beschreibung und Analyse von Faktoren, die die Ausübung des erwünschten Verhaltens behindern (**O** = Obstacle).
4. Zum Schluss wird ein konkreter Plan (**P** = Plan) entwickelt, wie diese Verhaltensweise eingeführt und eingeübt werden kann.
5. In einem Zeitraum von 3–4 Wochen konzentrieren sich die Studierenden darauf, die neue Verhaltensweise bewusst einzuüben und dokumentieren dabei ihre Erfolge und Misserfolge.
6. Diese werden zusammen diskutiert und reflektiert, verbunden mit Feedback von den schulischen und/oder hochschulischen Mentor*innen, von ihren Kommiliton*innen und von den betroffenen Schüler*innen.

Zum **Beispiel** oft wird der Wunsch (*Wish*) formuliert, Aufgabenstellungen für die Schüler*innen verständlich(er) zu formulieren. Als wünschenswerte Wirkung (*Outcome*) wird vorgestellt, wie z.B. Schüler*innen durch die bessere Verständlichkeit motivierter werden, wodurch die effektive Lernzeit erhöht wird und die Studierenden selbst zufriedener mit der eigenen Unterrichtsgestaltung werden. Als ein großes Hindernis (*Obstacle*) wird dabei angesehen, dass im konkreten Moment der Aufgabenstellung die im Kopf gut formulierten Sätze in der konkreten unterrichtlichen Kommunikationssituation mit den Schüler*innen weniger verständlich ausgesprochen werden (es werden z. B. längere Sätze oder häufige Wiederholungen angewendet) und deshalb oft Nachfra-

gen nach sich ziehen, die wiederum wertvolle Unterrichtszeit kosten. Oft wird der Plan (*Plan*) entwickelt, die Aufgabenstellungen schriftlich auszuformulieren und entweder auswendig zu lernen oder vorzulesen. Zusätzlich wird noch häufig geplant, die Aufgabenstellungen den Schüler*innen auch schriftlich – an der Tafel oder auf einem Arbeitsblatt – vorzulegen, damit mehrere Informationskanäle genutzt werden. Wenn die neu angewandte Verhaltensweise (nach den Rückmeldungen der Schüler*innen) erfolgreich ist, sollte diese bewusst eingeübt und routinisiert werden.

Beide Übungsteile können immer wieder neu angewendet werden, denn es gibt immer neue Stärken, die pädagogisch Handelnde im Laufe ihrer Berufstätigkeit erwerben und es gibt meistens immer wieder bestimmte Verhaltensweisen, die sie ändern möchten. Zur Erleichterung der Übung können auch **berufliche Vorbilder** herangezogen werden – in diesem Fall empfiehlt sich, die angestrebten Verhaltensweisen der als Vorbild ausgewählten Person systematisch zu dokumentieren und zur Operationalisierung zu nutzen.

Die Methode eignet sich besonders für die Reflexion im Praktikum und zur Vorbereitung des Berufseinstiegs, kann aber auch zur Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns im beruflichen Alltag genutzt werden. Das Ziel ist dabei, einen lebenslangen Prozess zum Auf- und Ausbau eines „professionellen Selbst“ (Bauer 1997) zu initiieren und eine ständige Verbesserung des eigenen pädagogischen Handelns anzustreben.

Literatur

- Bauer, K.-O. (1997). Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. In: Pädagogik, 49 (1997) 4, S. 22–26.
- Bauer, K.-O. (o. D.). Arbeitsfeld Professionelles Selbst. Verfügbar unter: <http://www.karl-oswald-bauer.de/Arbeitsfeld02.htm> [Stand: 22. 8. 2019].
- Bauer, K.-O., Kanders, M. (2000). Unterrichtsentwicklung und professionelles Selbst der Lehrerinnen und Lehrer. In: Rolff et al. (Hrsg.). *Jahrbuch der Schulentwicklung* Band 11, Weinheim/München 2000, S. 297–325.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag.
- Oettingen, G. (2015). „*Die Psychologie des Gelingens*“. München: Pattloch Verlag.
- Oettingen, G. (o. D.). *WOOP*. Verfügbar unter: <https://www.psy.uni-hamburg.de/arbeitsbereiche/paedagogische-psychologie/paedagogische-psychologie-und-motivation/personen/oettingen-gabriele.html> [Stand: 22. 8. 2019].

Digitale Reflexion – oder die etwas andere Art Feedback zu geben Ein Erfahrungsbericht

Manfred Danter, Harald Knecht, Ruth Petz

Der Einsatz von virtuellen Lernumgebungen wird in der Regel von Expertinnen und Experten aus dem E-Learning Bereich angewandt und besprochen. (Baumgartner und Himpl-Gutermann 2011, S. 215) Der Blickwinkel von „normalen“ Lehrenden wird dabei gern vernachlässigt. Überlegungen zum Einsatz von E-Learning an Hochschulen und Universitäten gehen von Hochschullehrpersonen als Digital Natives oder zumindest von an digitalen Lernumgebungen interessierten Lehrenden aus. Zudem wird häufig der Einsatz von Portfolios in der Hochschullehre gleichgesetzt mit dem Einsatz von E-Portfolios. Dieser Artikel versucht das Hauptaugenmerk auf Lehrende zu lenken, deren primärer wissenschaftlicher Fokus auf anderen Fachwissenschaften liegt als dem von E-Learning oder Medienpädagogik. Zudem soll zwischen Portfolio und E-Portfolio streng unterschieden werden und der Mehrwert von E-Portfolios hinterfragt werden. Dabei wird der Einsatz von virtuellen Lernumgebungen jedoch nicht grundsätzlich abgelehnt, sondern die Sinnhaftigkeit deren Einsatzes für die Pädagogisch-praktische Ausbildung, respektive für die Didaktischen Reflexionen, diskutiert.

Im ersten Teil des Artikels wird dabei auf die derzeitige Umsetzung der Pädagogisch-praktischen Studien an der Pädagogischen Hochschule eingegangen. Hier wird vom klassischen Papier-Portfolio, über Mischformen, bis hin zu reinen e-Portfolio alles angeboten. Im zweiten Teil werden die Erfahrungen der Autor*innen über den Einsatz von virtuellen Lernumgebungen dargestellt, welche im dritten Teil zu Empfehlungen für die Didaktischen Reflexionen im Rahmen der derzeitigen organisatorischen und finanziellen Möglichkeiten enden.

Derzeitiger Stand: Die an der Pädagogischen Hochschule Wien derzeitige Dreiteilung der Pädagogisch-praktischen Studien in die Lehrveranstaltungen

Schulpraktikum mit drei ECTS-AP, Coaching mit einem ECTS-AP und das Wahlpflichtfach ebenfalls mit einem ECTS-AP, ergeben curricular im Laufe des Gesamtstudiums 39 ECTS-AP für die Pädagogisch-praktische Ausbildung. Die das Schulpraktikum begleitenden bzw. unterstützenden Lehrveranstaltungen Coaching und die Wahlpflichtfächer sind mit Ausnahme des ersten und vierten Semesters gleichmäßig verteilt. Während im ersten Semester das Wahlpflichtfach „Einführung in die personalen Aspekte des Berufs“ verpflichtend für alle Studierenden gleich ist, wird im vierten Semester das Wahlpflichtfach durch die Arbeitsgemeinschaft „BAG-Arbeit“ ersetzt. Konkret bedeutet dies, dass der direkte Kontakt der Studierenden mit Schülerinnen und Schülern der Primarstufe nur in der Lehrveranstaltung „Schulpraktikum 1–8“ stattfindet.

Werden von den dort zur Verfügung stehenden drei ECTS-AP noch die an der Pädagogischen Hochschule stattfindenden Didaktischen Reflexionen als Arbeitsleistung der Studierenden abgezogen, welche ein verpflichtender Teil der Lehrveranstaltung Schulpraktikum darstellt (Pädagogische Hochschule Wien 2019b, S. 15), bleiben für die Studierenden und deren direkten Kontakt mit den Schüler*innen der Primarstufe pro Semester durchschnittlich nur noch 2,7 ECTS-AP übrig, d.h. 67,4 Realstunden/Echtzeitstunden aufgeteilt auf zwölf Praxistage pro Semester. Da die an der PH Wien zu absolvierenden Didaktischen Reflexionen abhängig vom Semester unterschiedlich hoch ausfallen, wurden hier die durchschnittlichen ECTS-AP pro Semester angeführt.

Nicht vergessen und auch noch in Abzug zu bringen sind die an der Praxisschule zu haltenden Besprechungen mit der/dem Mentor*in. Diese können bis zu 16 UE á 50 Minuten ausmachen (Pädagogische Hochschule Wien 2019b, S. 15). Davon ausgehend, dass die Mentorinnen und Mentoren diese auch vollständig abhalten, müssen von den 2,7 ECTS-AP möglichen face to face-Kontakt, weitere 0,53 ECTS-AP in Abzug gebracht werden. Von den restlichen 2,2 ECTS-AP muss noch jene Zeit an Arbeitsleistung der Studierenden abgezogen werden, welche nicht innerhalb der Anwesenheit am Praxisstandort erledigt werden kann. Dies kann sich um mögliche Internet- oder Literaturrecherchen, schriftliche Arbeitsaufträge wie Reflexionen, Feedback anderen Studierenden geben und um vieles andere mehr handeln.

Ausgehend von den ohne die Arbeitsaufträge übrigbleibenden 2,2 ECTS-AP, können die Studierenden nur noch zu 55 Arbeitsstunden im Rahmen des Schulpraktikums herangezogen werden. Hier müssen die zu haltenden Stunden an der Praxisschule und die Vor- und Nachbereitungszeit für die zu haltenden Stunden untergebracht werden. Als Grundlage für die Berech-

nung der Vor- und Nachbereitungszeit für eine zu haltende Unterrichtseinheit kann die Jahresnorm für Pflichtschullehrer*innen gem. §§48, 64ff sowie 72 des Beamten-Dienstrechtsgesetzes 1979 herangezogen werden. Bei dieser wird pro gehaltener Unterrichtsstunde, fünf Sechstel einer Jahresstunde für Vor- und Nachbereitung eingeplant. Vereinfacht ausgedrückt bedeutet dies, dass für eine zu haltende Unterrichtsstunde von 50 Minuten, beinahe 42 Minuten an Vor- und Nachbereitungszeit einzuplanen sind. Dabei wird jedoch von fertig ausgebildeten Lehrer*innen ausgegangen und nicht von in Ausbildung stehenden Lehramtsstudierenden.

Die reine Anwesenheit am Schulstandort muss nicht mitberücksichtigt werden, kann damit aber deshalb auch zu keiner Anwesenheitsverpflichtung für die Studierenden führen. Letztendlich bleiben durchschnittlich pro Semester gerundete 2,2 ECTS-AP für den direkten Kontakt zwischen den Studierenden und den Schüler*innen der Primarstufe.

Aber auch Coaching und die Wahlpflichtfächer haben curricular den Anspruch, den Bezug zum Schulpraktikum herzustellen. Coaching bedeutet hier nicht, die Studierenden im Studium allgemein zu begleiten, sondern vielmehr die Studierenden ganz konkret in ihrem Schulpraktikum zu begleiten. Das Curriculum spricht hier von einer „Verknüpfung der Querschnittsmaterie Personenbezogenen-überfachlichen Kompetenzen aller Studienbereiche mit den Praxiserfahrungen“ (Pädagogische Hochschule Wien 2019a, S. 9). Da das Curriculum die Lehrveranstaltung Coaching in eine Voraussetzungskette einbindet, d.h. das Coaching 2 nur dann absolviert werden darf, wenn Coaching 1 und das Schulpraktikum 1 positiv absolviert wurde, müssen diese personenbezogenen-überfachlichen Kompetenzen zudem in einem inhaltlichen Zusammenhang zu dem jeweiligen Semester des Schulpraktikums stehen. Gleiches gilt analog für die Lehrveranstaltungen Coaching 3, 4, usw. . . .

Bei den Lehrveranstaltungen der Wahlpflichtfächer, welche ebenso der Modulgruppe der Pädagogisch-praktischen Studien zuzuordnen sind, ist auch der konkrete Bezug zum Schulpraktikum herzustellen. Da diese Lehrveranstaltungen jedoch keiner Voraussetzungskette unterliegen, können die Inhalte hier unabhängig vom Studiensemester bzw. Studienfortschritt der Studierenden absolviert werden.

Derzeit sind den im Schulpraktikum eingesetzten Lehrenden, im Rahmen der Methodenfreiheit, der Einsatz oder auch nicht Einsatz von digitalen Lernumgebungen freigestellt. Die Betreuung der Software bzw. der E-Learning Plattformen liegt in der Verantwortung der Lehrenden selbst. Während in den Studienjahren 2016/17 und 2017/18 für die Entwicklung und Konzeption

des Einsatzes von Mahara, Moodle oder anderen E-Learning Plattformen den Lehrenden der Mehraufwand für die Betreuung der Plattformen finanziell abgegolten wurde, musste dies in den Folgejahren ressourcenbedingt wieder eingestellt werden. Die didaktisch-methodische Umsetzung beim Einsatz von digitalen Lernumgebungen reichte dabei sowohl quantitativ als auch qualitativ vom Kenner über den Könner bis hin zum Experten. So wurde beispielsweise das Versenden einer Portfoliomappe, welche früher ausgedruckt abgegeben wurde, nun per Email versendet und dies als Einsatz einer digitalen Lernumgebung konzipiert. Die Häufigkeit E-Portfolios anzubieten stieg bzw. sank auch mit der finanziellen Abgeltung.

Während die Aufgabe der Mentorinnen und Mentoren im Schulpraktikum auf die konkreten unterrichtliche Tätigkeiten im Rahmen der Lehrübungen und Arbeit in der Klasse fokussiert ist, liegt die Aufgabe der Praxisbegleiterinnen und Praxisbegleiter in der Vernetzung und Verzahnung von Theorie und Praxis (Pädagogische Hochschule Wien 2019b, 31ff).

Beachtenswert in der Berechnung des Workloades für die Studierenden ist die Tatsache, dass die alleinige Anwesenheit der Studierenden im Seminar, bereits in den Workload miteinzurechnen ist. Erst durch die genaue inhaltliche Vorgabe der Leistungsanforderungen für die Lehrveranstaltungen Schulpraktikum durch die Lehrperson, kann die während der Anwesenheit geforderte inhaltliche Anforderung auch leistungsfeststellend und leistungsbeurteilend genutzt werden. Es stellt sich daher zum einen die Frage, ob die inhaltliche Arbeit mit bzw. von den Studierenden, zur Entwicklung der autonomen Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit und Reflexionsbereitschaft, auch ohne synchrone, f2f Kommunikation im Seminarraum entwickelt werden kann und zum anderen, ob digitale synchrone oder asynchrone Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden einen Mehrwert für die Didaktischen Reflexionen innerhalb der Lehrveranstaltung Schulpraktikum darstellen.

In den letzten Jahren wurde von den Autor*innen E-Portfolios für das Schulpraktikum verpflichtend für die Studierenden eingesetzt. Dabei wurde zunächst Mahara und die letzten beiden Jahren Moodle verwendet. Auffallend zu Beginn des Semesters war eine generelle ablehnende Haltung vieler Studierenden gegenüber Mahara. Moodle hingegen wurde dagegen noch eher akzeptiert. Dies lässt sich auf die einfachere Usability von Moodle zurückführen. Während die Studierenden bei Moodle in der Konsument*innenrolle sind, hier also die Lehrer*innenzentrierung im Vordergrund steht, sind die Studierenden bei Mahara mehr die Akteure der Plattform. Die Anwendungsform einer kollektiven digitalen Speichermöglichkeit, die als Nachweis authentischer

und verlässlicher Datenquellen dienen (Carroll et al. 2006), liegt jedoch beiden Programmen zugrunde.

Auch vom Blickpunkt der Plattformbetreuung stellt Moodle die einfacher erlern- und anwendbare Software dar. Während es beim Einsatz von Mahara im Laufe der Jahre immer wieder zu Veränderungen innerhalb der Plattform gekommen ist, zeigt sich Moodle im Vergleich dazu sehr beständig. Die innerhalb von Moodle vorhandenen Erklärungen zu den einzelnen Funktionen erleichtern die Handhabung ungemein. Ein learning-by-doing wird dadurch erleichtert. So sind einige Kritikpunkte bei Mahara nach Ansicht der Autor*innen:

- Keine einfache Möglichkeit den Bereich „Meine Gruppen“ zu archivieren.
- Keine einfache Möglichkeit die Metadaten von Studierenden wie Onlineaktivität, besichtigte Seiten, etc. einzusehen.
- Keine einfache Möglichkeit für synchrone Kommunikation.
- Keine einfache Möglichkeit mehrere Kalender für unterschiedliche Praxisgruppen, zwecks Termineintragung der zu haltenden Stunden der Studierenden, in eine Ansicht einzubinden.
- Plattform langsam.

Neben diesen technischen Schwierigkeiten beim Einsatz von Mahara als E-Portfolio, ist vor allem der zeitliche Aspekt die größte Herausforderung. Das Erlernen des Anwendens von digitalen Lernumgebungen ist sowohl für Studierende, aber in besonderem Maße für Lehrende in der Betreuung der Plattformen, welche die zusätzlichen Möglichkeiten der Software auch erlernen müssen, besonders zeitintensiv. So sind vor allem jene didaktischen Möglichkeiten von elektronischen Plattformen, welche ein Alleinstellungsmerkmal im Gegensatz zu Papier Portfolio darstellen, besonders zeitintensiv. Hier ist v.a. auf die Betreuung von Foren und die Möglichkeit Feedback auf einzelne Teilleistung von Arbeitsaufträgen zu geben hinzuweisen. (Meyer 2011, S. 152) So können kritische Anmerkungen an Studierende zu Unterrichtsvorbereitungen, Kommentaren in Foren, Feedback zu Reflexionen, etc. nicht nur einmalig punktuell, sondern entwicklungsbegleitend laufend gegeben werden.

Die Nutzung von E-Learning Plattformen als „PDF Schleuder“ sind dagegen schnell und einfach in der Handhabung. Der Mehrwert im Gegensatz zu Papier-Portfolios ist hier jedoch nicht ersichtlich.

Neben der notwendigen Affinität von Lehrenden zu E-Learning Plattformen und der Bereitschaft diese auch zu erlernen, sind die Studierenden fast immer auch neu auf der Plattform einzuschulen. Die Erstellung von Ansich-

ten, die Einbindung von Dokumenten, die Freigabe von diesen für eine bestimmte Personengruppe, die Verlinkung und weitere notwendige technische Aspekte müssen von der inhaltlichen Arbeit für die Schulpraxis abgezweigt werden. Da diese wie oben gezeigt jedoch schon äußerst gering bemessen ist, fällt die Kosten-Nutzen-Rechnung negativ aus.

Konkret wurden bei der Nutzung von Mahara folgende Anforderungen an die Studierenden gestellt.

- Startseite individualisieren.
- Ansicht Schulpraktikum einrichten; zu Beginn eine 3 teiliges Layout später dann 2 Teilung.
- Blog für Aufgaben im linken Bereich, rechts Verlinkungen zu den Blogbeiträgen.
- Eintragung von den Terminen für die zu haltenden Unterrichtseinheiten mittels Forenbeiträge.
- Hochladen der Unterrichtsvorbereitungen vor der zu haltenden Einheit in einem eigenen Ordner.
- Blogbeitrag für die Reflexion (nach Teml, Korthagen oder Bräuer) der Unterrichtseinheiten, an welchen die Unterrichtsvorbereitung angehängt werden musste.
- Feedback von Reflexion anderer Studierender der gleichen Praxisgruppe. Dabei sollte auf die Reflexion ein Feedback gegeben werden und nicht auf die gehaltene Stunde. Diese wurde von den Studierenden im Rahmen der Reflexion mit der Mentorin am Schulstandort im direkten Anschluss an die Stunde bereits abgegeben.
- Zu Beginn der Schulpraxis wurden noch zusätzliche Aufgaben gestellt. Diese wurden jedoch aufgrund des begrenzten Workloads nach dem ersten Studienjahr beendet. So sollten die Studierenden einen Blog führen, in welchem Material für das Schulpraktikum, interessante Links, Unterrichtsvorbereitungen etc. gesammelt und den anderen Studierenden zur Verfügung gestellt werden sollte. Außerdem sollte ein Lerntagebuch geführt werden. Bei Fragen zur schriftlichen Unterrichtsvorbereitung, technischen und pädagogischen Problemen sollten die Studierenden die zur Verfügung gestellten Foren nutzen.
- Zur Auflockerung wurden auf der Gruppenstartseite Videos eingebettet, welche im Zusammenhang mit Bildung, Schule und Unterricht stehen. Die Studierenden konnte dabei auf freiwilliger Basis, einen Kommentar zu einer zu diesem Video in Zusammenhang stehenden Frage posten.

- Kollaboratives Erarbeiten einer Unterrichtssequenz wurde aufgrund der technischen Schwierigkeiten kurzfristig eingestellt. Dabei sollten die Studierenden der gesamten Schulpraxisgruppe eines Lehrenden gemeinsam eine Unterrichtsplanung erstellen.

Um eine sinnvolle Nutzung der Plattform zu gewährleisten, waren für die Usability für den Lehrenden v.a. der Aufbau der Ansicht der Studierenden von Bedeutung. Die Plattform konnte von Seiten der Lehrenden aber auch der Studierenden nur dann sinnvoll genutzt werden, wenn eine einheitliche gemeinsame Struktur vorgegeben wurde. Die Orientierung für Studierende und Lehrenden auf den Ansichten der Teilnehmer*innen der Gruppe wurde dadurch erleichtert. Dies allerdings widerspricht dem Ansatz „Moodle is yours, mahara theirs.“ So ist aber nicht nur die entwicklungsbegleitende Betreuung von der Plattform durch die Lehrenden besonders zeitintensiv, sondern auch die Erstellung einer gemeinsamen Struktur.

Zusammenführung/möglicher Mehrwert: Die größte Herausforderung im Einsatz von E-Portfolios in der Schulpraktischen Ausbildung liegt in der Angemessenheit des Zeitaufwandes des Werkzeuges selbst. Also wieviel Zeit soll für die Methode selbst aufgewendet werden und damit die Zeit für die inhaltliche Arbeit reduziert werden. Umso aufwendiger und didaktisch ausgefeilter die e-learning Szenarien werden, umso mehr Zeitaufwand birgt dies in sich. Die langfristige Anwendung von ePortfolios führt zu einer Verlängerung der schriftlichen Stellungnahmen innerhalb der Abgabemöglichkeiten (Jenson 2011) und daher auch zu einem höheren Beschäftigungsausmaß mit dem Thema. Werden E-Portfolios jedoch als gleichwertige Alternative für Papier-Portfolios genutzt, darf der Zeitaufwand sowohl für Studierende als auch für Lehrende nicht über demjenigen liegen, welcher das Papierportfolio in Anspruch nimmt. Erst durch zusätzliche didaktisch-methodische Möglichkeiten von E-Portfolios, welche im Gegensatz zu Papier-Portfolios ein Alleinstellungsmerkmal darstellen, rechtfertigt sich ein erhöhter Arbeitsaufwand.

So ist bei E-Portfolios, welche als Entwicklungsportfolios konzipiert wurden und die Beurteilung, die Präsentation und den Lernerfolg darstellen sollen (Greenberg 2004) nicht allein die elektronische Darstellung der Entwicklung der Studierenden der entscheidende Mehrwert, sondern die aus den Aufgabenstellungen und der daraus folgenden Entwicklung der Studierenden möglicherweise abzuleitenden notwendigen Veränderungen für die Aufgabenstellungen. Werden also in Entwicklungsportfolios prozessbegleitend von Seiten der Lehrpersonen und/oder der Peer-Gruppe ein Feedback und daraus sich

entwickelnde Folgeaufgaben ermöglicht, lassen sich daraus hinderliche und förderliche Entwicklungen für die Reflexionsfähigkeit, durch didaktisch-methodische Abänderung der e-learning Szenarien, ableiten.

Diese auf individueller Ebene notwendige Auswertung der Entwicklung einzelner Studierenden ist entsprechend einem Forschungsprojekt enorm zeitaufwendig. Jene Zeit müsste für die Nutzung des Mehrwertes von E-Portfolios den Lehrenden und Studierenden gegeben werden.

Auch die Möglichkeit von dialogischen Kommentaren sind ein Mehrwert, welche im f2f Kontakt nicht gleichwertig möglich sind. So müssen bzw. wird im direkten Gespräch zwischen Individuen ein sofortiges Reagieren-Müssen erzeugt. Langes Nachdenken über Gesagtes ist nicht möglich bzw. hemmt den Gesprächsfluss. In Foren können diese persönlichen Reflexionszeiten nach eigenem Ermessen ausgeweitet werden. Auch die Möglichkeit kollaborativen Arbeitens wird durch E-Portfolios drastisch gesteigert.

Die Implementierung von E-Portfolios in einem angemessenen und nicht evolutionären Zeitraum als alleiniges methodisches Szenario im Rahmen der Schulpraktischen Ausbildung an Hochschulen, könnte nach Ansicht der Autor*innen nur top down erfolgen. Da dies jedoch schon allein verfassungsrechtlich bedenkliche Entwicklungen eröffnen würde, können als Strategie zur Implementierung von E-Portfolios nur Freiräume und Voraussetzungen hierfür geschaffen werden. So wären diesbezüglich folgende Maßnahmen möglich:

- Lehrveranstaltung E-Portfolio innerhalb des ersten Semesters für alle Studierende. Da der Mehrwert von E-Portfolios nicht im Einsatz von E-Portfolios selbst besteht, sondern in den bereits beschriebenen Möglichkeiten für Reflexion und Analyse, müsste sinnvoller Weise ein Studierender die gleiche Plattform über das gesamte Studium verwenden. Nur dadurch wird eine Auswertung im Sinne eines Entwicklungsportfolios ermöglicht.
- Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen E-Portfolio für Lehrende. Sowohl für Expertinnen und Experten als auch für Kenner und Köenner.
- Konkrete didaktisch-methodisch und technische Anleitung für den Einsatz von E-Learning. Erst damit wird nicht e-learning affinen Kolleginnen und Kollegen der Zugang zu E-Portfolios erleichtert.
- Curriculare Einplanung von Zeitressourcen für Studierende und Lehrende, welche E-Portfolio verwenden
- Kompetente Ansprechpersonen für Fragen zum Einsatz von E-Portfolios, welche diese Aufgabe auch institutionell wahrnehmen können.

Zusammenfassend kann ein Mehrwert beim Einsatz von E-Portfolios bejaht werden. Dieser Mehrwert zeigt sich in Form von zusätzlichem Feedback, aber auch in zusätzlichen Evaluierungsmöglichkeiten von Schulpraxis. Mit diesem Mehrwert ist für Studierende und Lehrende jedoch auch ein zeitlicher Mehraufwand verbunden. Dieser verbirgt sich hinter technischen und pädagogischen Fragestellungen, welche mitberücksichtigt werden müssen.

Literatur

- Baumgartner, P. & Himpsl-Gutermann, K. (2011). Implementierungsstrategien für E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen. In T. Meyer (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (Medienbildung und Gesellschaft, Bd. 19, 1. Aufl., S. 203–223). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92722-0_19.
- Carroll, N. L., Calvo, R. A. & Markauskaite, L. (2006). Eportfolios and blogs: Online tools for giving young engineers a voice. Paper presented at the 7th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training, Ultimo, New South Wales. In M. V. Svyantek, R. L. Kajfez & L. D. McNair (Hrsg.), *Teaching vs. Research: An Approach to Understanding Graduate Students' Roles through ePortfolio Reflection*.
- Greenberg, G. (2004). The Digital Convergence: Extending the Portfolio Model. *Educause Review* (39), 28–37. <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm0441.pdf>. Zugegriffen: 28. September 2019.
- Jenson, J. D. (2011). Promoting Self-regulation and Critical Reflection Through Writing Students' Use of Electronic Portfolio. *International Journal of ePortfolio* (1), 49–60. <http://www.theijep.com/pdf/IJEP19.pdf>. Zugegriffen: 28. September 2019.
- Meyer, T. (2011). *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (Medienbildung und Gesellschaft, Bd. 19, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Pädagogische Hochschule Wien. (2019a). Bachelorcurriculum Primarstufe, Pädagogische Hochschule Wien. https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curricula%202019/PHW_Bachelorcurriculum_Primarstufe_Erl_2_019_06_03.pdf. Zugegriffen: 18. August 2019.
- Pädagogische Hochschule Wien. (2019b). Lern- und Leistungsdokumentation. 1.-8. Semester Pädagogisch-Praktische Studien im Bachelorstudium Primarstufe, Pädagogische Hochschule Wien. https://www.phwien.ac.at/files/ibg/schulpraxis/allgemein/Konzepte/PPS_Primarstufe_2019_03_06.pdf.

Reflektieren – face to face und/oder digital?

Andrea Hoch

Einleitung

Die Digitalisierung verändert alle Lebensbereiche, das Wirtschaften, das Arbeiten und die Kommunikation. Das stellt das Bildungssystem vor große Herausforderungen, von den fachlichen Inhalten bis zur Art und Weise der Vermittlung. Die Auseinandersetzung und Beschäftigung mit didaktischen Fragestellungen zum Einsatz digitaler Medien im Rahmen der Pädagog_innenausbildung ist daher nicht nur curriculare Vorgabe sondern auch im Handlungsfeld 3 des Masterplans Digitalisierung verankert. 2018 wurde vom verantwortlichen Ministerium die Digitalisierungsoffensive ausgerufen und dieser Masterplan entwickelt. „Ziel ist es die Veränderungen, die sich durch die fortschreitende Digitalisierung ergeben, stufenweise und vor allem flächendeckend in das österreichische Bildungssystem einfließen zu lassen“ (BMBWF 2018).

Ein zeit- und ortsunabhängiges und vor allem berufsbegleitendes Studieren ist im 21. Jahrhundert nahezu Standard, das durch den Einsatz diverser webbasierter Online-Tools möglich gemacht und effektiv unterstützt wird. Dies bedeutet für Lehrende sich auch in der schulpraktischen Ausbildung, dem „Herzstück“ des Bachelorstudiums für das Lehramt Primarstufe an den österreichischen Pädagogischen Hochschulen, mit Fragestellungen zur Digitalisierung und Medienpädagogik auseinanderzusetzen. *„Die Pädagogisch-praktischen Studien bilden einen zentralen Erfahrungsort, welcher Bewährung und Überprüfung theoretischer Erkenntnisse in Verbindung mit konkreter Praxis ermöglicht“* (Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe PH Niederösterreich).

Dieser Beitrag beleuchtet exemplarisch Einsatzmöglichkeiten von drei webbasierten Online-Tools, die im Rahmen der Didaktischen Reflexion mit dem Ziel das eigene unterrichtliche Tun einer prüfenden Betrachtung zu unterziehen, eingesetzt werden können.

1 Online-Tools

Für die/den Studierende_n gibt es nach den Lehrübungen zwei Phasen der Reflexion, einerseits mit der/dem Mentor_in an der jeweiligen Praxisschule und andererseits mit der/dem Praxisbegleiter_in an der Pädagogischen Hochschule. Im Fokus steht dabei die selbstreflektierende Auseinandersetzung des unterrichtlichen Handelns.

„Studierende bauen in enger Verschränkung mit den Lehrveranstaltungsangeboten aus den Studienfachbereichen berufliche Handlungskompetenz auf und lernen ihr Handeln im „learning by doing“ reflektiv zu begründen, weiterzuentwickeln und wissenschaftlich zu untermauern“ (Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe. S. 23).

In dieser Lern- und Reflexionsphase können Online-Tools sowohl für das kollaborative Planen als auch für das (Peer)-Feedback genutzt werden. Online-Tools für die Zusammenarbeit der Studierenden mit den Mentor_innen und/oder Praxisbegleiter_innen und in der Studierendengruppe sind beispielsweise Slack oder Google Drive. Skype und Zoom stehen unter anderen als webbasierte Software für die Online-Kommunikation zur Verfügung. Alle hier vorgestellten Tools sind in der Basisversion kostenlos zu nutzen, für Toolextensionen gibt es unterschiedliche Varianten, die allerdings monatlich zu bezahlen sind. Für eine Nutzung in der Lehre der Pädagogisch-praktischen Studien ist eine Basisversion aller Tools ausreichend.

1.1 Slack

Slack (www.slack.com) ist eine webbasierte Möglichkeit für die/den Lehrende/n einen Workspace zu erstellen, in dem Teams online zusammenarbeiten. Ein Workspace gleicht optisch auf dem ersten Blick einem Chatprogramm. Allerdings ist dieser Workspace ein abgeschlossener und passwortgeschützter Webbereich, zu dem nur berechtigte Personen Zutritt haben. Es können unterschiedliche Bereiche, sogenannte Channels angelegt werden, zu denen Studierende – mit unterschiedlichen Berechtigungen – Zugang bekommen. In Channels sind Teams nach Gruppen, Projekten oder anderen relevanten Themen organisiert. Team-Mitglieder können Channels ganz nach Bedarf beitreten und sie wieder verlassen. Zusätzlich macht die Thread-Funktion fokussierte und organisierte Nebenunterhaltungen innerhalb von Channels möglich, Dokumente und Bilder können mit allen Channel Mitgliedern schnell geteilt werden.

Slack ist eine orts- und zeitunabhängige Möglichkeit zu kollaborieren, alle Dokumente, alle Dateien und alle Nachrichten sind an einem Ort gespeichert. Slack ist auch als App auf Smartphones, Tablets und Desktopcomputern mit Benachrichtigungsfunktion verwendbar.

Der Mehrwert dieses Tools ist, dass nur berechtigte Personen Zugang zu den jeweiligen Bereichen haben und somit die Datensicherheit gegeben ist. Aufgaben können alleine und/oder in Teams gleichzeitig sowie zeitversetzt bearbeitet werden.

1.2 Google Drive

Eine ebenso orts- und zeitunabhängige Möglichkeit kollaborativ zu arbeiten ist die Verwendung von Google Drive (<https://drive.google.com/drive/>). Google Drive ist ein Onlineablagensystem für Dokumente, Tabellen, Präsentationen und Formulare, das ebenso online erstellt und von allen Berechtigten bearbeitet werden kann. Google Drive ist eine kostenlose Software von Google. *„Dokumente können geteilt, geöffnet und von mehreren Benutzern gleichzeitig bearbeitet oder kommentiert werden, und jede Veränderung kann von allen Benutzern parallel verfolgt werden“* (vgl. <https://www.google.at/drive/about.html>).

Der Vorteil dieses Systems ist, dass alle zur Bearbeitung berechtigten Personen immer den aktuellen Stand eines Dokuments vorliegen haben. Ein Versenden von Dateien per E-Mail entfällt. Weiters können alle Änderungen nachverfolgt und gegebenenfalls auch wiederhergestellt werden.

1.3 Skype

Skype (<https://www.skype.com/de/>) oder Zoom (<https://zoom.us/>) sind ortsunabhängige Tools zur Online-Kommunikation. Zoom ist über die Lernplattform Moodle sehr einfach in der Anwendung. Skype hat den Vorteil, dass es für Tablet und Smartphone mittels heruntergeladener App benutzt werden kann. Zoom bietet außerdem die Möglichkeit die Kommunikation aufzuzeichnen. Bei beiden Tools können die Bildschirme jeder Teilnehmerin/jedes Teilnehmers frei gegeben werden, sodass Präsentationen und Dokumente gemeinsam vorgestellt und bearbeitet werden können.

Der Mehrwert für Videokonferenzen ist die Ortsunabhängigkeit, sodass im Bedarfsfall eine rasche Möglichkeit der Kommunikation gefunden werden kann, da dafür nur ein internetfähiges Gerät notwendig ist. Alle zur Videokonferenz eingeladenen Teilnehmer_innen können nicht nur kommunizieren

sondern auch Dokumente am Bildschirm zur Mitverfolgung oder Bearbeitung teilen.

Eine kombinierte Anwendung von Google Drive und Skype erleichtert besonders die Teamarbeit der Lehramtstudierenden an Projekten oder im Falle der schulpraktischen Ausbildung an Unterrichtsplanungen und -vorbereitungen für Lehrübungen durch die ortsunabhängige Bearbeitung gemeinsamer Dokumente. Kommunikation und Bearbeitung von Dateien kann dabei gleichzeitig erfolgen.

2 Resümee

Der Einsatz und die Nutzung orts- und zeitunabhängiger Online Tools in der Hochschullehre ist evident, Lehrende müssen sich daher mit den didaktischen und methodischen Fragestellungen auseinandersetzen. Grundlegend dafür sind beispielsweise die Empfehlungen zur Nutzung digitaler Technologie an Schulstandorten des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/ndts/index.html>), in der die Zielsetzungen zur Mediennutzung in der Schule zu finden sind. Angehende Pädagog_innen müssen daher diese Mediennutzung somit auch in ihrer Ausbildung, während des Studiums, kennenlernen und den Einsatz didaktisch erproben.

Aus der Erfahrung der Autorin ist gerade in der schulpraktischen Ausbildung eine Reflexion mit der/dem Mentor_in face to face direkt vor Ort im Anschluss an die Lehrübung unbedingt notwendig, weil so die ersten Eindrücke und Handlungen ohne großen zeitlichen Abstand besprochen und reflektiert werden. Die Reflexion mit der/dem Praxisbegleiter_in kann auch ortsunabhängig in der Praxisgruppe nach zeitlichem Abstand zur Lehrübung erfolgen, weil die/der Studierende hat so die Möglichkeit ihre/seine Lehrübung für sich zu reflektieren und dann in der Lehrinheit die ersten Erkenntnisse zu besprechen, dies kann sowohl einzeln als auch in der Gruppe per Videokonferenz erfolgen. Didaktische Inputs von Seiten der/des Lehrenden können auch ohne örtliche Bindung mit allen Teilnehmer_innen der Lehrveranstaltung erfolgen. Die Frage „Reflektieren – face to face und/oder digital?“ kann somit aus der langjährigen Erfahrung der Verfasserin nur mit einem „UND“ beantwortet werden.

Literatur

- BMBF (2013). Weißbuch zu Digitalen Medien und Technologien in der Lehrerbildung. https://www.researchgate.net/publication/277923899_Weissbuch_zum_Kompetenzaufbau_von_Padagoginnen_und_Padagogen_fur_den_Umgang_mit_digitalen_Medien_und_Technologien
- BMBWF (2018). Empfehlungen zur Nutzung digitaler Technologie an Schulstandorten. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/ndts/index.html>
- BMBWF (2018): Masterplan der Digitalisierung im Bildungswesen. abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/Masterplan-Digitalisierung.html>
- Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe – PH Wien. abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curricula%202019/PHW_Bachelorcurriculum_Primarstufe_Erl_2019_06_03.pdf
- Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe (PH Niederösterreich). abrufbar unter: https://www.phnoe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/PHN%C3%96/Mitteilungsblatt/verordnungen/Curricula_Primarstufe/Primar_2019/PHNOE_Bachelorstudium_Primarstufe_20190628.pdf
- Honegger, B. & Prasse, D. (2018). Digitale Transformation in Bildung und Schule. Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen und Lehrerbildung. Abrufbar unter: <https://bzl-online.ch/de/aktuell/aktuelle-hefte/digitale-transformation> (2019–02–03)
- Juranek, M. (2017). Die Pädagogischen Hochschulen auf dem Weg zur Universität. Entwicklung und Management der PädagogInnenbildung NEU. Graz: NWV
- Kerres, M. (2018). Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. Oldenbourg: de Gruyter
- Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können?. In: Berner, Hans/ Isler, Rudolf (Hg.). *Lehrer-Identität – Lehrer-Rolle – Lehrer-Handeln*. Reihe: Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern, Bd. 8 Petko, D.,
- Vorgaben zur Schulpraxis an der UNI Wien. abrufbar unter: https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_ssc_lehrerinnenbildung/Praktikum/20180724_Vorgaben_Schulpraxis_BA_AlleFaecher.pdf

Studien zu Coaching und Didaktischer Reflexion im Lehramtsstudium

Coaching in der schulpraktischen Ausbildung – Erkenntnisse aus dem ersten Studienjahr¹

Renate Potzmann, Sybille Roszner

Im Bachelorstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien ist die schulpraktische Ausbildung (Pädagogisch-praktische Studien) über den gesamten Studienverlauf verankert (vgl. PH Wien 2019, S. 7). Als praxisbegleitendes und selbsterfahrungsorientiertes Angebot (vgl. PH Wien 2019, S. 9) wird Coaching seit dem Studienjahr 2015/16 in der schulpraktischen Ausbildung als obligatorisches, den praktischen Ausbildungsprozess begleitendes Coaching über die Übung *Pädagogisch-praktische Studien: Coaching*, angeboten (vgl. PH Wien 2019, S. 30). Im Sinne einer Prozessbegleitung (vgl. Negri, 2009) erfolgt das Coaching als Gruppen-Coaching in überfachlichen Coaching-Gruppen mit etwa 12 bis 15 Studierenden an je drei Terminen pro Semester (vgl. PH Wien 2019, S. 8). Die Bearbeitung erfolgt im Methodenplural, d.h. neben hochschuldidaktischen methodischen Formen der Aufarbeitung und Reflexion werden auch Methoden aus den Bereichen *Coaching*, *Mentoring* und *Supervision* eingesetzt (vgl. Potzmann & Roszner 2017, S. 225).

Das für die Begleitung der Schulpraxis entwickelte Coaching-Konzept, orientiert sich an Qualitätskriterien für Coaching wie sie u.a. von Greif (2008) und Rauen (2005) beschrieben werden. Ein wesentliches Qualitätskriterium ist die intensive Förderung der (Selbst-)Reflexion im Sinne einer professionellen Persönlichkeitsarbeit zur „bewussten Veränderung und Weiterentwicklung der eigenen Person mit dem Blick auf die verschiedenen Rollen im angestrebten Beruf“ (Greif, 2008, S. 69f.). Zentrales Ziel des Coachings ist eine selbst-reflektierende, ressourcenorientierte Aufarbeitung und Integrationsarbeit aller Studienbereiche über die Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen der Studierenden (vgl. PH Wien 2019, S. 23). Das Ziel im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung ist die Begleitung der Entwicklung beruflicher Professionalität „in

¹ Zusammenfassung eines Vortrags beim ÖFEB-Kongress in Feldkirch am 21.9.2017.

Form von Aufbau, Ausbau und Veränderung von Ressourcen, Handlungskompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen“ (Lamy 2015, S. 25). Als Beitrag zum Aufbau und Ausbau von pädagogisch-professionellem Handeln als Aufgabe der Lehrer*innen-Ausbildung fokussiert das Coaching-Konzept weiter in der Präambel des Curriculums als Querschnittsmaterie verankerte personbezogene überfachliche Kompetenzen (vgl. PH Wien 2019, S. 8).

Als Maßnahme zur forschungsbasierten Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre (vgl. Jonak & Münster 2014, S. 54ff.; Rindermann 2003, S. 233) wird das Coaching-Konzept über das Forschungsprojekt „Coaching als Unterstützungsformat in den Pädagogisch-praktischen Studien im Bachelorstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien“ begleitet. Im Rahmen des dreiphasigen Forschungsprojekts (2016–2020) werden u.a. folgende Themenbereiche untersucht: (1) Coaching- und Rollenverständnis von als Coaches eingesetzten Hochschullehrenden (2) Funktion des Coachings im Praxisgesamt-konzept und (3) der Beitrag des Coachings bei der Bewältigung beruflicher Herausforderungen im Berufseinstieg.

In Phase 1 (Sommersemester 2016) wurden acht von zwölf, im Studienjahr 2015/16 im Coaching des ersten Studienjahrs eingesetzte Lehrende, mittels eines leitfadengestützten Experteninterviews (vgl. Gläser & Laudel 2010) zu deren Coaching- und Rollenverständnis befragt (vgl. Potzmann & Roszner 2017). Zur Erhebung der Facetten der Coaching-Themen wurden die Befragten weiters gebeten, einen Einblick in im Coaching bearbeitete Themen und damit zusammenhängende Anliegen zu geben. Im Folgenden werden einige Ergebnisse zu dieser Fragestellung dargestellt. Interviewausschnitte dienen zur Illustration der Aussagen (vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 273f.). Der in Klammer gesetzte Interviewcode wie ‚B7, 6–7‘ informiert über die Fallnummer (B7) sowie die Zeilennummer der transkribierten Interviewtexte. Quantifizierende Aussagen wie einige oder fast alle beziehen sich immer auf die Interviewgruppe der Befragten.

Die theoretische Basis für die Grobanalyse, der im Coaching bearbeiteten Themenbereiche, bilden sechs von Kräler (2009, S. 194f.), aus Sicht von Lehramtsstudierenden herausgearbeitete subjektive (d.h. nicht institutionell-curricular-definiert sondern studierendenbezogen-individuell) Entwicklungsaufgaben sowie von Ostermann (2015, S. 153) rekonstruierte sieben professionsspezifische Entwicklungsaufgaben. In Bezug auf Entwicklungsaufgaben im Rahmen der Ausbildung wird in Anlehnung an Kräler (2009, S. 196) mit der Implementierung eines Coaching-Konzepts davon ausgegangen, dass die tatsächliche Bearbeitung von studierendenbezogenen individuellen Entwick-

lungsaufgaben (z.B. Rollenklärung) nicht in einer institutionell vorgegebenen hierarchischen Reihenfolge erfolgt. „Thema ist nicht mehr, was jemand tun bzw. abarbeiten muss, sondern welchen Bedarf Studierende artikulieren“ (ebd.).

Themenbereich: (Selbst-)Reflexion und Rollenklärung

Acht von acht Befragten betrachten das Coaching des ersten Studienjahrs vor allem als Raum, der die Auseinandersetzung mit der Berufswahl und der Reflexion der Berufswahlmotivation unterstützt. Studierende werden dazu angeregt, die Berufswahl zu überdenken und zu überlegen, ob die Berufswahl die richtige Wahl ist (B05, Z 12), sich mit der Frage der persönlichen Eignung für den Lehrberuf auseinanderzusetzen (vgl. B04, Z 196–197) und bestehende Zweifel auszuräumen: „Will ich das wirklich machen?“ (B03, Z 193), was in Einzelfällen auch zum Studienabbruch führen kann (vgl. ebd., Z 193–197).

Ein weiterer Themenbereich ist die Auseinandersetzung mit dem Rollenbild beziehungsweise der Vorstellung Lehrer*in zu sein (vgl. B04, Z 190). Fallweise werden bereits Aspekte der Rollenklärung „so im Sinne von ‚Ich in meiner Rolle als Lehrer/In‘ und ‚Was macht mich zu einer professionellen Lehrkraft?‘“ (B07, Z 16–17) angesprochen. Eine der Befragten sprach von einer Erweiterung des Denkhorizonts durch den Impuls, sich in unterschiedliche Rollen (Schüler*in, Studierende*r, Lehrer*in) und damit verbundenen Anforderungen hineinzuversetzen und näher damit auseinanderzusetzen „*oder einmal hinzuschauen wo man nicht gewohnt ist hinzuschauen, was einem noch unbekannt ist*“ (B07, Z 295–296). Im Zuge dessen rücken spezifische Themen, wie das Bewusstmachen eigener Stärken und Ressourcen sowie die kritische Betrachtung der eigenen Schulzeit, in den Fokus.

Themenbereich: Selbstverantwortlichkeit

Die Erfahrungen von fünf Befragten verdeutlichen, dass im Coaching des ersten Studienjahres nicht nur Themen und Anliegen aus dem Schulpraktikum eingebracht und bearbeitet werden, sondern insbesondere auch Themen, die generelle Selbstorganisation betreffend. Dazu zählen z.B. die Balance zwischen Studium und Privatleben, Psychohygiene, der Umgang mit inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen im Studium und in der Studienorganisation und der Umgang mit daraus resultierenden Frustrationen – z.B. Bewältigung

der Studieneingangsphase, Selbstmotivation, persönliches Zeitmanagement. Diese und ähnliche Themen werden im Coaching eingebracht. Angesichts der Erwerbstätigkeit vieler Studierender werden im Coaching Möglichkeiten einer guten Balance zwischen den Anforderungen im Studium und im Arbeitsleben thematisiert. „Viele Studierende arbeiten, und diesen Balanceakt zu schaffen zwischen Berufstätigkeit und Studium, das belastet sie sehr oft“ (B08, Z 69–70).

Von den Studierenden des ersten Semesters wird im Coaching als besondere Herausforderung die Bewältigung der STEOP (Studieneingangs- und Orientierungsphase) eingebracht. Im ersten Semester ist der positive Abschluss der STEOP Voraussetzung für die Fortsetzung des Studiums. Zur Bearbeitung dieser Thematik erweist sich vielfach die Coaching-Gruppe als besonders hilfreiche und wichtige Ressource:

„Es sind immer schon einzelne [Studierende] dabei, denen [die Prüfung] schon gelungen ist, die schildern dann, wie sie es geschafft haben, (...) was haben denn andere [Studierende] für Strategien, wie viel Zeit investieren andere [Studierende], wie kann man sich auch als Gruppe gegenseitig stützen, auch im Austausch von Informationen, und dann auch der Blick ins eigene Ich: ‚Wie habe ich denn bisher schon schwierige Situationen, Matura oder andere schwierige Prüfungen bewältigt und welche Ressourcen sind da‘“ (B05, Z 161–168).

Themenbereich: Perspektivenwechsel

Coaching kann den Perspektivenwechsel auf unterschiedlichen Ebenen unterstützen und begleiten. Ein in Bezug auf den Aspekt eines Perspektivenwechsels mehrfach genannter Themenbereich umfasst die Entwicklung einer berufsspezifischen Identität. „Wir unterstützen sie in ihrem Lehrerwerden“ (B01, Z 287–288), meint eine*r der Befragten. Angestoßen von ersten Praxiserfahrungen an Schulen spielen die Themenbereiche „Unterricht aus der Sicht einer Lehrperson“ und „Rollenwechsel“ im Coaching eine wichtige Rolle: „Was unterscheidet die Schüler*innen-Rolle von der Lehrer*innen-Rolle“ (B07, Z 99–100). Zentrale Anliegen in der Bearbeitung eines Perspektivenwechsels sind vielfach der bewusste Wechsel zwischen der Rolle „Lehramtsstudierende*r“ und der Rolle „Lehrende*r“ im Schulpraktikum und damit verbundene, als herausfordernd empfundene Situationen. Auch die Gestaltung der pädagogischen Beziehung mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Praxislehrpersonen schwingt bei diesen Themen mit (vgl. B02, Z 68–73). Als besonders wichtig wird der gemeinsame Austausch in der Coaching-Gruppe eingeschätzt, „auch

einmal eine andere Sichtweise einzunehmen“ (B02, Z 179), und zu versuchen „andere zu verstehen“ (B02, Z 180).

Themenbereich: Sicherheit

Das Coaching bietet Studierenden Zeit für Kommunikation und Feedback (z.B. Selbstsicherheit im Umgang mit Schüler*innen) und kann somit eine Anlaufstelle und ein geschützter Raum für Diskussionen, Austausch mit der Coaching-Gruppe und (Selbst-)Reflexion sein. Mehrfach melden Studierende im Coaching zurück, dass sie es schätzen im Coaching Themen ansprechen zu können, „die sie oft sonst nicht aussprechen können, oder sich nicht trauen anzusprechen oder nicht die Zeit dazu haben, oder nicht das Engagement dazu haben“ (B01, 248–251).

Das Format des Gruppen-Coachings erleben Studierende vielfach als Ressource und Bereicherung, das unterschiedliche (Lern-)Erfahrungen ermöglicht. Die Gruppe ist laut einer bzw. einem Befragten *„auch ein Auslöser für Eigendynamik. Sie nehmen schon in der Gruppe etwas mit und tun damit weiter“* (B05, Z 82–87). Die Studierenden richten einander auf im Umgang mit herausfordernden Situationen im Schulpraktikum und im Studium. In der Begleitung des Schulpraktikums stärkt Studierende das gemeinsame Besprechen von Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen oder Schülern. In einigen Fällen entstehen studentische Lernpartnerschaften.

Studierende als Themeneinbringer*innen

In der Regel gestalten die Coaches das Coaching als Prozessbegleitung und ermöglichen den Studierenden die Auseinandersetzung mit von ihnen eingebrachten Themen und Anliegen. Alle Befragten geben an und heben hervor, dass Coaches zwar Themen anbieten können, die Themeneinbringung im Coaching jedoch hauptsächlich den Studierenden obliegt. Mit der Coaching-Gruppe wird vereinbart bzw. bestimmt, welche Themen konkret am jeweiligen Termin bearbeitet werden sollen. Eine Befragte spricht an, dass die Studierenden im Coaching dazu angeregt werden sollen, persönliche Entwicklungsthemen zu formulieren: „Was ist mein Entwicklungsthema? Wo sind meine besonderen Ressourcen, wo muss ich mich weiterentwickeln?“ (B6, Z 47–49). Dieses Einbringen der eigenen Themen durch die Studierenden ist wichtig, damit die Studierenden das Coaching „für ihre persönlichen Anliegen in ihrem Professionalisierungsprozess individuell nutzen können“ (B06, Z 161–162).

Fast alle Befragten geben ein Beispiel zur methodischen Vorgangsweise im Coaching, das sich an den Phasen eines idealtypischen Coachings orientiert. Beim Einstieg in den jeweiligen Coaching-Termin werden die Anliegen und Themen der Studierenden geklärt. Das Coaching beginnt mit einer Einstiegsrunde oder Befindlichkeitsübung, ob es aktuelle Fragen oder Anliegen gibt: „Was beschäftigt Sie aktuell? Wenn es aktuelle Themen gibt, dann hat dies [für die weitere Gestaltung des Coachings] immer Priorität“ (B03, Z 140–143). Für manche Coaching-Gruppen erweist es sich als günstig, wenn die Coaches Themen vorbereiten und fallweise zur Bearbeitung vorstellen, vor allem dann, wenn „von den Studierenden (...) anfangs viel Zurückhaltung da war. Die Überlegung: Schauen wir einmal, ob dies jetzt ein Auslöser für etwas Weiteres wird“ (B5, Z 102–107). Wird von den Studierenden kein aktuelles Thema oder Anliegen eingebracht greift eine*r der Befragten „eines dieser Themen auf, die ich vorbereitet habe. Und das war im ersten Semester „Zeitmanagement“ und dann das Thema „Grenzen“, meine Grenzen merken“ (B03, Z 137–139). Weiters werden die Lehrenden im Coaching fallweise dazu eingeladen, ihre Sichtweise als Expertin zu, von Studierenden eingebrachten Anliegen oder Themen, einzubringen.

Beim Begleiten von zwei Parallelgruppen in einem Semester verweisen vier Befragte auf die Unterschiedlichkeit, der von den Studierenden im ersten Studienjahr eingebrachten Themen. Eine*r der Befragten berichtet dazu: „In der einen Gruppe bin ich zu ganz anderen Themen gekommen“ (B01, Z 67–68).

Drei Befragte heben hervor, dass sie im Coaching Anliegen und Themen, die Studierende aus dem Schulpraktikum mitbringen, intensiver bearbeiten können, als es zeitbedingt im Rahmen der Lehrveranstaltung „Didaktische Reflexion“ möglich ist. Ferner eröffnet das Format des praxisbegleitenden Coachings für die Studierenden die Möglichkeit, Themen einzubringen, die beispielsweise in fachspezifischen Lehrveranstaltungen, keinen Platz haben.

Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt rekonstruieren, die von den Befragten für das Coaching genannten Themenbereiche, fünf der sechs von Kraler (2009, S. 194f.) herausgearbeiteten subjektiven Entwicklungsaufgaben:

- *Rollenklärung*: z.B. das Hineinwachsen in die Rolle als Student*in, Praktikant*in *Beziehungskklärung*: z.B. Klärungen in studentischen Lernpartnerschaften und in der Schulpraxis

- *Umgang mit Frustrationen bezüglich der Studienorganisation* und spezifischer Studieninhalte
- *Perspektivenwechsel*: z.B. Schüler*in-Studierende*r-Lehrer*in
- *Gelderwerb*: z.B. die Vereinbarkeit mit dem Studium,
- *Professionsverständnis*: z.B. die Weiterentwicklung zu einem Professionsverständnis für den Lehrer*innenberuf.

Weitere Parallelen zeigen sich zu vier der sieben, in der Studie von Ostermann (2015, S. 153) abgeleiteten professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben:

- *Reflexion*: z.B. kritische Betrachtung der eigenen Schulzeit
- *Perspektivenwechsel*: z.B. Rollenwechsel Schüler*in-Lehrer*in
- *Sicherheit*: z.B. Selbstbewusstsein im Auftreten, Umgang mit inhaltlichen und organisatorischen Ausbildungsbedingungen
- *Selbstverantwortlichkeit*: z.B. Selbstorganisation, (Selbst-)Reflexion).

Entwicklungsaufgaben wie die *Fachsozialisation* (z.B. fachliche Inhalte) (vgl. Kräler 2012) und *Vermittlung* (z.B. Stundenplanung), *Schüler*innenzentrierung* (z.B. Ermöglichung von selbständigen Lernerfahrungen, Umgang mit Konflikten) und *Verhaltenskontrolle* (z.B. Schülerinnen und Schülern klare Anweisungen geben) (vgl. Ostermann 2015, 153) werden im Coaching des ersten Studienjahres nicht sichtbar. Es lässt sich vermuten, dass die Bedeutung dieser Themen mit fortschreitender Studiendauer zunehmen wird.

In der Analyse der Coaching-Themen wird deutlich, dass subjektive Erfahrungen der Studierenden (studienunabhängige und studienbezogene Erfahrungen) sowie damit verbundene subjektive Entwicklungsaufgaben und Anforderungen von den Studierenden im Coaching eingebracht, und in Folge mit den Coaches methodisch bearbeitet werden können. Insgesamt wird, an den von den Lehramtsstudierenden des ersten Studienjahres im Coaching eingebrachten Themen sichtbar, dass die Studierenden den Fokus auf persönlichen Fragen der Sozialisation im Studium richten, „auf sich selbst und auf die Bearbeitung von Aufgaben (.), die im Zusammenhang mit der Entwicklung ihrer Person und sich mit dem Umgang mit lebensweltlichen Herausforderungen des Studienkontextes“ (Köffler 2015, S. 192) befassen. Grundsätzlich ermöglicht das Coaching die Auseinandersetzung mit individuellen Zielen in der Bearbeitung überfachlicher Aspekte und professionsspezifischer Entwicklungsaufgaben – z.B. (Selbst-)Reflexion, Perspektivenwechsel, Selbstverantwortlichkeit. Die Auseinandersetzung mit und die Reflexion von professionsbezogenen methodisch-didaktischen und fachlichen Studieninhalten

und Praxiserfahrungen erfolgt nicht in der Übung „Coaching“ sondern in der Übung „Didaktische Reflexion.“

Unter dem Aspekt der Relevanz des Coachings für die formulierten Leitziele der Einbindung praxisbegleitender und selbsterfahrungsorientierter Angebote (vgl. PH Wien 2019, S. 9) und der Förderung einer professionellen Persönlichkeitsarbeit zu Anliegen und Themen aus dem personbezogenen überfachlichen Bereich (vgl. PH Wien 2019, S. 23) lässt folgern, dass Coaching, Studierende im ersten Studienjahr für die Auseinandersetzung mit individuellen Themen und Anliegen aus Studium und Praktikum sensibilisiert. Auf diese Weise kann Coaching eine professions- und ausbildungsspezifische Weiterentwicklung anstoßen (vgl. z.B. Prettenhofer 2014, S. 200).

In Rückkoppelung zu den qualitativen Daten aus der ersten Phase fokussierte die zweite quantitative Phase die retrospektive Einschätzung von Studierenden am Ende des 8. Semesters in Bezug auf die Funktion und Relevanz des Coachings in der schulpraktischen Ausbildung. In einer dritten qualitativen Phase ist eine Befragung von Absolventinnen und Absolventen nach dem Berufseinstieg vorgesehen, jeweils bezogen auf deren Einschätzung des (Lern-)Potentials des Coachings bei der Bewältigung beruflicher Herausforderungen im Berufseinstieg.

Literatur

- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Springer.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Hackl, W. (2005). Evaluation pädagogischer Handlungsfelder. In: H. Stigler & H. Reicher, (Hrsg.), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 167–175). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Jonak, F. & Münster, G. (2014). *Die Pädagogische Hochschule. (Hochschulgesetz 2005)*. Zirl: Innverlag.
- Köffler, N. M. (2015). *Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kraler, C. (2009). Entwicklungsaufgaben in der universitären LehrerInnenausbildung. Startverpflegung auf dem Weg zur Professionalisierung. *Erziehung & Unterricht* 1–2/2009, S. 187–197.
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Wiesbaden: Springer.
- Ostermann, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- PH Wien – Pädagogische Hochschule Wien (2019). *Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe*. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curricula%202019/PHW_Bachelorcurriculum_Primarstufe_Erl_2019_06_03.pdf (2019–11–06).
- Prettenhofer, A. (2014). Den Blick auf sich selbst richten – Instrumente zur Selbstreflexion für Studierende. In: R. Egger, D. Kiendl-Wendner & M. Pöllinger (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen* (S. 195–203). Wiesbaden: Studienverlag.
- Rauen, C. (2005). Varianten des Coachings im Personalentwicklungsbereich. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 111–136). Göttingen: Hogrefe.
- Rindermann, H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*. Heft 2, S. 233–256.
- Rindermann, H. (2009). Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (1), S. 64–73.
- Thornton, C. (2016). *Gruppen- und Teamcoaching*. Paderborn: Junfermann.

Blended Learning in der Hochschullehre: Der Einsatz digitaler Lehr- und Lernphasen im Schulpraktikum an der Pädagogischen Hochschule Wien

Peter Rathhammer, Oliver Wagner

Unter den Prämissen Bologna Prozess mit dem postulierten Paradigmenwechsel, dem „Shift from Teaching to Learning“, digitaler Lehr- und Lerninnovationen, Blended Learning Szenarien und nicht zuletzt der allgegenwärtigen Digitalisierung, setzte sich diese Studie zum Ziel, digitale Lehr- und Lernphasen für das Schulpraktikum zu entwickeln, die Schritte der Entwicklung zu dokumentieren und die Ergebnisse, auch hinsichtlich des Lernprozesses der Studierenden, kritisch darzulegen und zu analysieren. Hierfür wurde das Forschungsdesign des „Design Based Research“ angewendet.

1 Veränderungen in der Hochschullehre als Ausgangspunkt

Die Hochschullehre befindet sich im Wandel. Ausgehend vom Bologna Prozess fordern Wehr und Ertel (2007), einen Paradigmenwechsel, weg von Lehrenden – hin zu Studierendenaktivitäten. Der Fokus ist stärker auf studentisches Arbeits- und Lernverhalten zu richten (Wehr & Ertel 2007, S. 9). Dieser Paradigmenwechsel wird auch als „Shift from Teaching to Learning“ bezeichnet.

Handke spricht vom „Patient“ Hochschullehre und meint, dass die Lehre von den Hochschulen und vielen ihrer Lehrenden wie ein Stiefkind behandelt wird (Handke 2014, S. 10). Der Lehrende als bloßer Wissensvermittler ist nicht mehr gefragt. Selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen rücken, nicht zuletzt angesichts der Digitalisierung des Lernens und Lehrens, in den Vordergrund. Diese Veränderungen bieten jedoch Chancen für die Lehre, indem sie das Lernen unterstützen (Böss-Ostendorf & Senft 2010, S. 14f.).

Über den Oberbegriff dieses geforderten Wandels konstatierten Barr und Tagg schon 1995, dass die Hochschule einem Paradigmenwechsel unterliegt.

Von einer Institution, die Lehre bereitstellt hin zu einer Institution, die Lernen produziert, also einem „shift from teaching to learning“ (Barr & Tagg 1995, S. 13), nach Wildt (Wildt 2003, S. 14) ein Sichtwechsel weg von der Input-Orientierung hin zur Output-Orientierung, den Learning-Outcomes. Er hält für diesen Paradigmenwechsel folgende Merkmale fest:

- (1) Studierendenzentrierung, die eine Fokussierung auf die Lernenden und ihre Lernprozesse meint,
- (2) einen Wechsel der Sicht auf Instruktionen hin zu einem Arrangieren von Lernumgebungen, Lernsituationen und Lernberatung. Weiters nennt er
- (3) die Ausrichtung des Lernens auf Ergebnisse,
- (4) die Unterstützung aktiver und selbstorganisierter Lernprozesse unter
- (5) „*Beachtung motivationaler, volitionaler und sozialer Aspekte des Lernens*“ (ebd. 2003, S. 14) und schließlich (6) das Verbinden des Erwerbes von Wissen und Lernstrategien (ebd. 2003, S. 14).

2 Fragestellung und Forschungsdesign

Das ‚Blended Learning‘ Konzept des „Inverted Classroom Models“ (ICM), dessen Kernpunkt die LernerInnenzentrierung darstellt und dessen Prinzip es ist, die Phasen der Inhaltsvermittlung (traditionell in der Präsenzphase der Lehrveranstaltung) und die Phase der Vertiefung und des Übens (traditionell nicht in der Präsenzphase) zu vertauschen, wurde in dieser Studie in einer Lehrveranstaltung des zweiten Semesters des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe umgesetzt.

Die Fragestellung ‚Wie kann ein Konzept nach dem „Inverted Classroom Model“ für die Lehrveranstaltung „Schulpraktikum (Didaktische Reflexion)“ an der PH Wien aussehen?‘ wurde mit dem ‚Design Based Research‘ beantwortet.

Die Studie ging folgenden Fragen nach:

1. Welche Gestaltungsempfehlungen können nach dem Zyklus von Design, Durchführung, Evaluation und Modifikation des Konzeptes für die Selbstlernphase und die Präsenzphase des ICM generiert werden?
2. Ob und wie unterstützt das ICM den Lernprozess und die LernerInnenzentrierung, auch hinsichtlich reduzierter Präsenzphasen?
3. Möglichkeiten des methodischen Einsatzes von Audience Response Systemen (ARS) im Rahmen des ICM?

Die gewonnenen Ergebnisse und daraus resultierenden Modifikationen wurden während des Implementierungsprozesses dokumentiert (Fragebögen, Leit-

fadeninterview und Fokusgruppe) und abschließend in Gestaltungsempfehlungen (Design Principles) zusammengefasst.

Ob und wie das ICM den Lernprozess und die LernerInnenzentrierung, auch hinsichtlich reduzierter Präsenzphasen unterstützt, wurde, ebenfalls mit Fragebögen, nach jeder Modifikation und Durchführung erhoben.

3 E-Learning, Blended Learning und Inverted Classroom Model (ICM)

Digitalisierung, die Bedeutung von E-Learning und „Blended Learning“ und mediengestützte Lehre gewinnt in der Hochschullehre zusehends an Bedeutung. E-Learning und technologische Innovationen machen einen Aufschwung, welcher noch lange nicht beendet ist. Neue didaktische Alternativen wie das „Inverted Classroom Model“, Videobasiertes Lernen, selbstorganisierte und vernetzte Lernformen ergänzen traditionelle Lehrformate und eröffnen Lehrenden neue Möglichkeiten (Seufert et al. 2015, S. 9). Handke stellt die These auf, dass digitale Lehr- und Lernszenarien Probleme der Hochschullehre lösen und einen zeitgemäßen, den Lernenden angepassten Unterricht ermöglichen (Handke 2015, S. 18) und meint weiter, dass eine Auseinandersetzung mit dem Thema Digitalisierung in der Lehre nicht zu vermeiden ist (ebd. S. 30).

3.1 E-learning

Unter dem Begriff des E-Learnings findet man in der Literatur mehrere Definitionen. So versteht Wache (2007, S. 2) unter E-Learning-Szenarien „Lernumgebungen in denen Lernprozesse menschlicher Individuen durch den Einsatz digitaler Technologien (zur Aufzeichnung, Speicherung, Übertragung, Be- und Verarbeitung, Anwendung und Präsentation von Informationen) unterstützt und ermöglicht werden“.

Bratengeyer et al. (2016, S. 16) definieren: „Der Begriff E-Learning ist im weitestgehenden Sinne zu verstehen. Er umfasst alle Lehr- und Lernaktivitäten unter Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien, sowohl im Kontext von Präsenzveranstaltungen als auch in der Fernlehre bzw. der Kombination von beiden (Blended Learning)“.

E-Learning stellt ein weites Feld dar und Definitionen begründen sich auf der Implementierung von digitalen Medien in Lehrveranstaltungen.

3.2 Blended Learning

„Blended Learning“ „gemischtes Lernen“ ausgehend von der Übersetzung aus dem Englischen to blend (mischen), beschreibt Reinmann (2011, S.7) den Begriff *„als ein Lernen mit verschiedenen Medien und Methoden unter Einbezug von virtuellen und physischen Räumen“*. Garrison und Kanuka meinen *„The real test of blended learning is the effective integration of the two main components (. . .) such that we are not just adding on to the existing dominant approach or method. (. . .). A blended learning design represents a significant departure from either of these approaches. It represents a fundamental reconceptualization and reorganization of the teaching and learning dynamic (. . .). In this respect, no two blended learning designs are identical. This introduces the great complexity of blended learning“* (Garrison und Kanuka 2004, S. 97).

Diese Beschreibungsversuche erklären nur was Blended Learning ist. Der Begriff hilft für die Umsetzung kaum. Reinmann (2011) meint dazu, dass alleine das Wissen was Blended Learning ist, nichts darüber aussagt, von welcher Quantität und Qualität die eingesetzten Medien und die Art derselben sein sollen, oder wie schon geltende Lehr- und Lernpotentiale und didaktischen Überlegungen gestaltet sein sollen und fordert, dass man *„(. . .) Lehr-Lernziele bestimmen, dazu passende Lehr-Lernmaterialien auswählen, sequenzieren und im Bedarfsfall aufbereiten sowie die angestrebten Prozesse etwa durch die Gestaltung von Aufgaben, Kontexten und deren Arrangement organisieren muss. (. . .). Blended Learning ist nicht selbsterklärend und kein didaktischer Ansatz. Blended Learning ist allenfalls eine breite Klammer, die zusammenhalten soll, was guten Unterricht in einer Zeit und Gesellschaft ausmacht, in der digitale Medien bereits selbstverständlich zur Information, Kommunikation und Unterhaltung genutzt werden. Bestenfalls ist Blended Learning eine Aufforderung, die Lehr-Lernpotentiale der (immer wieder neuen) digitalen Medien didaktisch sinnvoll zu nutzen“* (Reinmann, 2011, S. 8).

Baumgartner (2008) nennt bei Blended Learning-Szenarien Präsenzlernen, E-Learning und Selbstlernen als die drei zentralen Elemente und erweitert somit das traditionelle Verständnis von Blended Learning, das Mischen von Präsenzphase und E-Learning Phase um die Selbstlernphase. Er definiert diese als individuelles Auseinandersetzen der Lernenden mit dem Lernstoff, somit also ein zentrales Merkmal des Inverted Classroom Models (vgl. Baumgartner 2008, S. 11 f.).

3.3 Inverted Classroom Model (ICM)

Eine Möglichkeit eines Blended Learning Arrangements ist das „Inverted Classroom Model“. Dieses Konzept ist auch unter den Begriffen „Flipped Classroom“, „The Classroom Flip“, „Pre-Vodcasting“, „Reverse Classroom Method“ und „Umgedrehter Unterricht“ in der Literatur zu finden (Schäfer 2012, S. 5; Handke 2014, S. 179).

Grundlegend für das ICM ist es, die Phasen der Inhaltsvermittlung (Präsenzphase) und die Phase der Vertiefung und des Übens (traditionell nicht in der Lehrveranstaltung) zu vertauschen. Das heißt, dass die Inhaltsvermittlung nicht im Hörsaal stattfindet, sondern von den Lehrenden in (zumeist) digitaler Form vor der Präsenzphase den Lernenden zur Verfügung gestellt wird.

Dies hat den Vorteil, dass für Lernende die Inhaltsvermittlung individuell, selbstgesteuert und autonom verläuft. So beschreibt Reinmann (2011, S. 9 ff.) den Vorteil der Vorbereitungsvariante eines Blended Learning darin, Vorkenntnisse und Vorwissen zu homogenisieren und/oder aktivieren, Fragen zu provozieren oder Ergebnisse für die Präsenzphase zu verlangen. Sinn dieser Variante ist vorrangig die Präsenzzeit zur Intensivierung zu nutzen. Handke (2014, S. 181) ergänzt, dass daraus eine höhere LernerInnenaktivität in den nachgeschalteten Präsenzveranstaltungen gegeben ist.

So unterstreicht der Horizon Report 2014 (Johnson et al. 2014, S. 49) den Einsatz des ICM an Hochschulen: „Das Flipped Classroom-Modell wird an Hochschulen immer beliebter, weil es den Präsenzunterricht für Lehrende und Lernende neu gestaltet und zu einer effizienteren und bereichernderen Nutzung der Unterrichtszeit führt. Lehrende müssen dazu die Hausaufgaben, die für eine bestimmte Veranstaltung besonders relevant sind, sorgfältig erstellen oder auswählen. Dies können selbstgemachte Vorlesungsaufzeichnungen und Screencasts sein, eine ausgewählte Liste weiterführender Links oder eine Zusammenstellung von Open Educational Resources (OER). (...) Die Unterrichtsumgebung verwandelt sich in einen dynamischen, stärker gemeinschaftsorientierten Raum, in dem Studierende kritische Diskussionen führen oder Aufgabenstellungen in Gruppen bearbeiten können.“

Für die im ICM zumeist verwendete Form der Inhaltsvermittlung, die der Bereitstellung von Videomaterial, nennt Handke (2012, S. 94 ff.) folgende Varianten: Vorlesungsaufzeichnung vor Publikum, Vorlesungsaufzeichnung ohne Publikum, Screencasts (Aufnahme des Geschehens auf dem Computerbildschirm) und Micro-Teaching-Videos (kurze max. zwei minütige Videos).

Weidlich und Spannagel (2014, S. 238) warnen jedoch davor, die Vorbereitung ausschließlich mit Vorlesungsinhalten zu gestalten, da die Informationsaufnahme dabei oftmals nur oberflächlich und beiläufig abläuft. Dem kann mit zusätzlichen Materialien, Aufgabenstellungen (worksheets), Quizaufgaben und dgl. als „*flankierende Maßnahmen*“ (Handke 2012, S. 45 ff.) zu der Selbstlernphase entgegengewirkt werden. Unter flankierende Maßnahmen findet man im WIKI zum Inverted Classroom Model der Freien Universität Berlin (wikis.fu-berlin.de) folgende Beispiele: Tests, Forum, Lerntagebuch, Leitfragen, Aufgaben und Online-Räume für Lerngruppen.

Hinsichtlich der Gestaltung von Lehrvideos definiert Sperl (2016, S. 107 ff.) u.a. folgende Qualitätskriterien: Linearität und Struktur; eindeutige Beschreibung des Videos; guter Aufbau mit Einleitung, Hauptteil und Schluss; gute Videoqualität; anschauliche Visualisierung; angemessene Dauer; angemessene Sprache; Tonqualität; filmisches Material.

Didaktisch variabel und tiefergehend handelten Bergmann und Sams in ihren ersten Jahren der Umsetzung des ICM. Ausgehend von der überarbeiteten Bloomschen Taxonomie von 1985, überlegten Bergmann und Sams, ob aufgrund der Inhaltsvermittlung in den Online-/Selbstlernphasen die unteren Ebenen der Taxonomie aus den Präsenzphasen herauszuhalten sind, und direkt in die oberen Ebenen einzusteigen ist (Sams 2012, S. 16 f.). Die hierarchisch angeordneten Lernziele der von Anderson und Krathwohl 2001 überarbeiteten Lernzieltaxonomie sind *remember*, *understand*, *apply*, *analyze*, *evaluate* und *create* (Weidlich & Spannagel 2014, S. 238), also *Erinnern*, *Verstehen*, *Anwenden*, *Analysieren*, *Bewerten* und *Erzeugen* (Baumgartner 2011, S. 41). Schließlich fragten sie sich, ob Lernende im ICM nicht den umgekehrten Weg der Bloomschen Lernzieltaxonomie gehen sollten und wendeten so den „Project Based Learning“ Ansatz an. Am Ende dieses Projektes, mit einer weiteren SchülerInnengruppe als Kontrollgruppe nach traditioneller Inhaltsvermittlung, wurde bei der Evaluation bestätigt, dass alle Lernziele vollständig erreicht wurden. Diesen Ansatz des ICM probierten Bergmann und Sams und unterstreichen, dass das ICM nicht starr ist. Vielmehr ist es ein methodisches Werkzeug, welches immer wieder neu und sorgfältig an die jeweiligen Lerngruppen und didaktischen Intentionen adaptiert werden muss (Sams 2012, S. 17). Hierzu nennen sie vier grundlegende Aspekte, welche zu beachten sind (Sams 2012, S. 18): (1) Wie fange ich an? (2) Die Pädagogik bestimmt die Technologie, nicht umgekehrt. (3) Wann benötigen mich meine LernerInnen am meisten *face to face*? (4) Welche Inhalte können technologisch umgesetzt werden um wertvolle Präsenzzeit zu gewinnen?

Ähnlich, hinsichtlich der Lernzieltaxonomie, argumentieren auch Spannagel und Weidlich (2014, S. 238) aus fachdidaktischer Perspektive. Durch aufgabenbasierte Vorbereitungsphasen können hierbei sowohl in der Online-Lernphase als auch in der Lernzeit der Präsenzphase effektivere Aktivitäten erzielt werden. Weiters meinen Weidlich und Spannagel können fachliche Lernprozesse in ihrer Struktur besser abgebildet werden. Aufgrund der Auslagerung ist es in der Präsenzzeit möglich sich mehr für Aufgaben, Interaktionen, Fragen und Ähnliches zu konzentrieren und somit lernerInnenzentriert zu agieren.

Handke (2012, S. 52) ergänzt, dass neben sogenannten flankierenden Maßnahmen, eine auf die digitalen Inhalte der Online-/Selbstlernphase didaktisch abgestimmte Präsenzphase von entscheidender Bedeutung ist. Hier können verschiedene Methoden zum Einsatz kommen, wenn diese mit Blick auf die Lernziele, Zielgruppen und den eigenen Lehr-Lern-Überzeugungen passen (Van Treeck et al. 2013, S. 11)

Die Methoden in der Präsenzphase sind vielseitig: Von einfachen Diskussionsrunden, Hörsaalspielen, Projektaufgaben, Think-Pair-Share bis hin zu Plenum, Stationenbetrieb oder Audience Response Systeme (ARS). ARS sind Plattformen und Hardware, die in der Hochschullehre, aber auch im Schulunterricht, für ein schnelles, interaktives und flexibles Feedback, Abstimmung, Quizzes, Lernstandsüberprüfung oder Feedback sorgen können (Jäger & Atkins 2016, S. 45 ff.).

3.4 Darstellung ausgewählter Audience Response Systeme und deren praktischer Einsatz

Digitale Medien, wie die nachfolgend dargestellten Systeme (QR Codes, Plickers, Socrative), unterstützen einen Paradigmenwechsel im Rahmen einer (Hoch-)Schuldidaktik. Mit Hilfe eines Smartphones, Tablets oder Strichcodes wechseln die Studierenden/Schüler_innen von der Zuhörer- in die Gestaltungsposition und schaffen damit wie von selbst den Schritt vom „zu Lehrenden“ zum eigenständigen Lerner (Mayrberger 2013, S. 60). Gleichzeitig erhält der/die Vortragende ein sekundliches Update über den Lernfortschritt seiner Teilnehmer_innen und kann so gezielt die Lehreinheit ausrichten, verändern und neu designen. In vielen Schulen ist die Benutzung von Handys und Smartphones verboten, da diese den Unterricht stören. Doch auch skeptische Lehrkräfte sind heute nicht mehr dagegen, wenn Schüler_innen per Smartphone den Taschenrechner benutzen oder im Duden nachschauen (Streiff 2010, S 7). Die hier vorgestellten Tools stellen zu diesem bereits bekannten

Verwendungszweck eine neue methodische Nutzung in der Primarstufe in den Vordergrund.

3.4.1 QR Codes

QR-Codes sind zweidimensionale Barcodes, die verschiedenste Informationen beinhalten können und die damit nicht einfach gelesen werden können. Im Alltag verbergen sich hinter ihnen oft Weblinks, die den Benutzer nach dem Scannen des Codes direkt auf die richtige Internetseite lotsen. Als Scannergerät fungieren mittlerweile Handys/Tablets ab dem Erscheinungsjahr 2008, da es ab diesem Jahr kompatible Scansoftware Apps (sogenannte QR Code Reader) gibt (Simmetsberger 2016).

Auflistung der Daten die in einem QR Code gespeichert/versteckt werden können:

- Text
- Kalendereinträge
- Visitenkarten mit allen Informationsdetails
- Geodaten/Standorte

Möglichkeiten für den Unterricht in der Primarstufe

- Ersatz für Lösungsschablonen aller Art
- Erstellung von Laufdiktaten bzw. Merktexten
- Links zu Videos zu weiterführenden Informationen
- Link zu einer Online-Abstimmungsplattform
- Schnitzeljagd mit Geodaten auf dem Schulgelände

Online QR Code Generatoren:

- <http://goqr.me/de/>
- <http://qrcode.kaywa.com/>
- <http://qrickit.com/>

QR Codes stellen damit ein mächtiges Tool dar, Schüler_innen die Möglichkeit einer gezielten Selbstkontrolle in die Hand zu geben und somit Gestalter ihres/seines eigenen Lernprozesses zu sein (Simmetsberger 2016).

3.4.2 Socrative.com

Socrative ist, neben anderen schon etablierten Programmen wie z.B.: kahoot (kahoot.it), eines der am meisten genutzten „Audience Responsive Systems“. Audience Response Systeme bieten die Möglichkeit, Studierende aktiv in

Lehrveranstaltungen einzubinden, indem ihnen auf Smartphones oder eigens dafür vorgesehenen Geräten Fragen zur Verfügung gestellt werden. Das Abstimmungsergebnis kann wiederum vom Lehrenden aufgegriffen und in der Veranstaltung thematisiert werden (Köhler et al 2015, S 158f).

Folgende Antwortsysteme werden angeboten:

- JA/NEIN
- Teamwettkampf (Space Race)
- Multiple-Choice-Fragen
- Wahr-Falsch-Auswahl
- Kurzantworten (Text)

Socrative ist plattformunabhängig, da es sowohl als App für Smartphones und Tablets, aber auch browserbasierend am PC/MAC/LINUX durchgeführt werden kann. Neben den Vorteilen der sofortigen Berichte für die/den Lehrende/n ist im Primarstufenbereich vor allem die Quizz/Space Race Funktion im Rahmen von Gruppenarbeiten umsetzbar.

AR-Systeme sind damit ideale aktivierende Elemente, die Impulse für eine eigenständige Auseinandersetzung mit den angebotenen (Lern-) Inhalten bieten (Camuka & Peez 2014).

3.4.3 Plickers.com

Das Onlineportal „plickers.com“ ist ein leistungsstarkes Tool, das es Vortragenden ermöglicht, Antworten digital in Echtzeit zu erfassen, ohne dass ein dafür notwendiges technisches Gerät bei der Schülerin/beim Schüler vorausgesetzt wird. Möglich wird dies durch das Zusammenführen der Leistungspotentiale der bereits oben erwähnten Tools „QR-Code“ und „Socrative“. Damit können Lernumgebungen rasch und leicht organisiert werden, die das Problem der in der Praxis oft nur selten vorkommenden differenzierenden Lernarrangements lösen und so Binnendifferenzierung möglich machen (vgl. Wischer 2008).

Zur Nutzung von Plickers ist eine kostenlose Registrierung auf der Plattform und der Download der App (für Android und iOS) notwendig. Jeder/m Schüler_in wird nun ein zur Verfügung gestellter QR Code als Bild-Vorlage zugewiesen. Alle QR Codes sind auf der Seite als PDF-Datei downloadbar. Jede Schülerin/jeder Schüler erhält je eine Karte, mit der sie/er eindeutig identifizierbar ist, um damit die Fragen zu beantworten.

Nach dem Start der App werden die Karten mit Hilfe der Kamera des Smartphones eingescannt und dabei automatisch ausgewertet. Im Gegensatz

zu ändern Systemen benötigt bei Plickers nur der Lehrer ein Smartphone und einen Zugang zu der Plattform Plickers. Damit ist Plickers wesentlich einfacher zu handhaben als vergleichbare Systeme (Müller 2016, S. 4).

Diese drei genannten AR-Systeme zeigen in Kombination mit vorangestellten Blended Learning Elementen, eine Steigerung der Motivation dem Lernstoff gegenüber als auch eine bessere Kontrolle über die Erreichung der vorher definierten Lernziele.

4 Forschungsdesign mittels „Design-Based Research“-Ansatz

Für die Umsetzung des Konzeptes und dessen Dokumentation haben sich die Verfasser dieser Studie für die Design-Based Research-Ansatz entschieden, ein gestaltungsorientierter Ansatz für Lehr-Lernsituationen (Raatz 2016, S. 37f.).

Der Design-Based Research-Ansatz (im Folgenden DBR genannt) ist seit Beginn der 1990er Jahre ein in der Lehr-Lernforschung immer häufiger verwendeter Begriff, welcher vor allem von dem Design-Based Research Collective und dem englischsprachigen Raum allgemein geprägt wurde (Raatz 2016, S. 38; Reinmann 2005a, S. 53). Aus zahlreichen Begriffen kann gefolgert werden, dass allen dieselbe Grundmotivation innewohnt, nämlich, dass diese Forschung sowohl innovative Lösungen für die (Bildungs-)Praxis als auch die Entwicklung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Ziel hat (vgl. Raatz 2016, S. 39; Reinmann 2005a, S. 61; Euler 2014, S. 16). Das Design-Based Research Collective (2003, S. 5) ergänzt, dass DBR eine wichtige Methode für das Verständnis ist, wie, wann und warum bildungswissenschaftliche Innovationen in der Praxis bestehen. Ausgangspunkt ist die oftmals kritisierte Praxisferne von traditioneller Lehr-Lernforschung (Euler 2014, S. 16; Reinmann 2005a, S. 55).

So meint Reinmann (2005a, S. 58) hinsichtlich klassischer Forschungsmethoden „(...) und sie erweisen sich als nahezu unfähig, Menschen in der Praxis Konzepte und Instrumente an die Hand zu geben, mit denen konkrete Lehr-Lernprobleme in spezifischen Situationen gelöst werden können.“

Hinsichtlich dieser Kritik meinen Collins et al. (2004, S. 16), dass das Design Research entwickelt wurde um folgende zentrale Punkte der Lernforschung anzusprechen: „(a) *The need to address theoretical questions about the nature of learning in context.* (b) *The need for approaches to the study of learning phenomena in the real world rather than the laboratory.* (c) *The need to go beyond narrow measures of learning.* (d) *The need to derive research findings from formative evaluation*“ (ebd. S. 16).

Anhand des DBR wurde die Entwicklung und Umsetzung eines Inverted Classroom Models in einer Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Wien dokumentiert und hierfür Design Principles generiert.

Für den DBR-Ansatz werden in der Literatur verschiedene Prozessmodelle angeführt. Ein allen gemeinsames Merkmal ist jedoch eine bestimmte iterative bzw. zyklische Phasenabfolge (Raatz 2016, S. 41; Reinmann 2014, S. 65; Reinmann 2005, S. 60f.; Euler 2014, S. 19; Jahn 2012, S. 43):

- (1) (Problem-) Analyse,
- (2) Bedingungs- und Kontextanalyse durchführen,
- (3) Entwicklung eines Designs/Intervention,
- (4) Implementierung,
- (5) Evaluation,
- (6) Modifikation,
- (7) Re-Design und schließlich
- (8) Gestaltungsprinzipien (Design Principles) generieren.

4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die gewonnenen Ergebnisse und daraus resultierenden Modifikationen wurden während des Implementierungsprozesses dokumentiert (Fragebögen, Leitfadenterview und Fokusgruppe) und abschließend in Gestaltungsempfehlungen (Design Principles) zusammengefasst.

Ob und wie das ICM den Lernprozess und die Lerner_innenzentrierung, auch hinsichtlich reduzierter Präsenzphasen, unterstützt, wurde, ebenfalls mit Fragebögen, nach jeder Modifikation und Durchführung erhoben.

Schließlich zeigt die Arbeit in seinen Ergebnissen, dass die Studierenden das Konzept des Inverted Classroom, hinsichtlich ihres Lernprozesses durchwegs positiv bewerten und ARS als Tool methodisch vielseitig und effizient in die Präsenzphase integrierbar ist.

4.2 Diskussion

Die Studie legte als Ausgangssituation dar, dass es, aufgrund eines Umdenkens in der Hochschullehre hinsichtlich des Bologna Prozesses, neuer Lernarrangements bedarf, um die geforderten Ziele innerhalb dieses Prozesses (Lerner_innenzentrierung, der Wechsel vom Lehr- zum Lernparadigma, Learner Outcomes und Kompetenzerwerb) zu verwirklichen.

Neue Lernszenarien zu implementieren kann mit E-Learning- und Blended Learning-Arrangements umgesetzt werden. Der zentrale Punkt des Blen-

ded Learnings, die didaktisch aufbereitete Vermischung von Online- und Präsenzphasen, findet sich in dem Konzept des ICM wieder. Dieses wurde daher in einer Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Wien umgesetzt. Die gewonnenen Ergebnisse wurden während des Implementierungsprozesses dokumentiert und abschließend in Gestaltungsempfehlungen zusammengefasst.

Zusätzlich wollten die Verfasser dieser Studie herausfinden, wie die Lernenden das ICM hinsichtlich ihres Lernprozesses und Lernerfolgs beurteilen. Ziel dieser Studie war es nicht, das Blended Learning Konzept des ICM bezüglich besserer Lernergebnisse im Sinne von Evaluation von Prüfungsergebnissen oder Kompetenzen zu untersuchen. Auch können keine Rückschlüsse auf die zukünftige Professionalität der Teilnehmer_innen gezogen werden. Vielmehr wurde der Frage nachgegangen, wie dieses Modell umgesetzt werden kann und inwiefern es Lernprozesse positiv im Vergleich zu traditionellen Lehrformen unterstützt.

Stellt man die Ziele und Ergebnisse der Studie gegenüber, lassen die Befragungen die Schlussfolgerung zu, dass die Studierenden das ICM im Vorteil gegenüber traditionellen Lehrformaten sehen.

So gaben alle Teilnehmer_innen in allen Iterationen der Studie an, dass sie das Konzept des ICM für ihren Lernerfolg als positiv erachten, vor allem die zwei zentralen Punkte des Konzeptes: Vertiefung der Inhalte und Problemlösung, aber auch die einzelnen, die Lerner_innenautonomie betreffenden, Merkmale wie das eigene Lerntempo, eigene Lernstrategie und Lernwege. Somit wurde dem selbstregulierten Lernen unter Anleitung im ICM in dieser Studie ein positives Zeugnis ausgestellt.

Mit dem DBR Ansatz war es möglich, die Entwicklung und Implementierung dieses Konzeptes durch Evaluationen und Modifikationen in mehreren Phasen für die Praxis so zu gestalten, dass diese für Dritte nachvollziehbar sind.

Die Autoren betonen, dass die in dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse nur für die dargelegten Bedingungen und Kontext (Bedingungsanalyse und Kontextanalyse) gelten. Die Ergebnisse bestätigen größtenteils die theoretischen Annahmen zum ICM. Da es sich bei der untersuchten Lehrveranstaltung um einen kleinen Ausschnitt handelt, vermag diese Studie nicht einer Allgemeingültigkeit zu entsprechen.

Die Verfasser sind jedoch der Meinung, dass sich das ICM im Speziellen für die Lehrer_innenausbildung eignet, da es an sich schon eine Methode darstellt, welche angehende Lehrer_innen in ihrer Praxis, als auch in Zukunft in ihrem Berufsleben anwenden können.

Das ICM ist kein didaktischer Selbstläufer. Die Studie hat gezeigt, dass es als Werkzeug für guten Unterricht verwendet werden kann. Jedoch bleibt die pädagogische und didaktische Kompetenz der Lehrenden der zentrale Punkt.

Literatur

- Barr, R., Tagg, J. (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. Abrufbar unter: <http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=slcehighered> (10.02.2019).
- Baumgartner, P. (2008). Blended Learning Arrangements. In Beck, U., Sommer, W., Siepmann, F. (Hg). *E-Learning & Wissensmanagement*. Jahrbuch 2008 (10–17). Karlsruhe: KKA.
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden*. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Böss-Ostendorf, A., Senft, H. (2010). *Einführung in die Hochschul-Lehre*. Ein Didaktik-Coach. Opladen: Budrich.
- Bratengeyer, E., Steinbacher, H., Friesenbichler, M., Neuböck, K., Kopp, M., Gröbinger, O. Ebner, M. (2016). Die österreichische Hochschul-E-Learning-Landschaft. Studie zur Erfassung des Status quo der E-Learning-Landschaft im tertiären Bildungsbereich hinsichtlich Strategie, Ressourcen, Organisation und Erfahrungen. Verein Forum neue Medien in der Lehre Austria (Hrsg.). Graz: Books on Demand GmbH, Norderstedt.
- Camuka, A. & Peez, G. (2014). Einsatz eines „Audience Response Systems“ in der Hochschullehre. Fragekategorien, didaktische Strukturierungen und Praxisreflexionen zur Partizipation im Hörsaal. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/656>. zugegriffen: 12.12.2019.
- Collins, A., Joseph, D., Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. In: *Journal of the Learning Sciences*. 13(1) (15–42).
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In Euler, D.; Sloane, Peter F. E. (Hrsg.), *Design-based research* (15–41). Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft, 27).
- Garrison, D., Kanuka, H. (2004). *Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education*. In: The Internet and higher education (Hg), Internet and Higher Education 7 (95 – 105).
- Handke, J. (2012). Voraussetzungen für das ICM. In: Handke, Jürgen; Sperl, Alexander (Hrsg.). *Das Inverted Classroom Model*. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz. (40–52) München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Handke, J. (2014). Patient Hochschullehre. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehre im 21. Jahrhundert. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Handke, J. (2015). Handbuch Hochschullehre digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. Marburg: Tectum (Tectum Sachbuch).

- Jäger, K., Atkins, K. (2016). Audience Response Systeme-Motivation, Lernstandsüberprüfung und Feedback im Inverted Classroom. In: Großkurth, E., Handke, J. (Hrsg.). *Inverted Classroom and Beyond. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert.* (45–55) Marburg: Tectum.
- Jahn, D. (2012). *Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals.* Nürnberg, Univ., Diss. Erlangen, 2011. Aachen: Shaker (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Bd. 7).
- Johnson, L., Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. & Hall, C. (2014). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition: Deutsche Ausgabe* (Übersetzung Helga Bechmann, Multimedia Kontor Hamburg). Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Mayrberger, K. (2013). E-Portfolios in der Hochschule – zwischen Ideal und Realität. In D. Miller (Hg). *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 63, S. 60–72). Münster: Waxmann.
- Raatz, S. (2016). *Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung. Eine Design-based Research Studie in der Executive Education.* Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G. (2005a). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 1, 52–69.
- Reinmann, G. (2005b). *Blended learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen.* Lengerich: Pabst Science Publisher.
- Reinmann, G. (2011). *Blended Learning in der Lehrerbildung. Didaktische Grundlagen am Beispiel der Lehrkompetenzförderung.* Seminar, 3, 7–16.
- Reinmann, G. (2014). *Entwicklungsfrage: Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt?* In: Euler, D.; Sloane, Peter F. E. (Hg), *Design-based research* (63–78). Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft, 27).
- Sams, A. (2012). *Der „Flipped“ Classroom.* Aus dem Englischen übersetzt von Jürgen Handke. In Handke, J., Sperl, A. (Hrsg.). *Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz.* (13–23) München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Schäfer, A. (2012). *Das Inverted Classroom Model.* In Handke, Jürgen; Sperl, Alexander (Hrsg.). *Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz.* (3–11) München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Seufert, S., Ebner, M., Kopp, M. & Schlass, B. (2015). *Editorial: E-Learning-Strategien für die Hochschullehre.* In Seufert, S., Ebner, M., Kopp, M. & Schlass, B. (Hg), *E-Learning-Strategien für die Hochschullehre* (9–18). 1. Aufl. Norderstedt: Books on Demand (Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 10, Nr. 2.2015)

- Simmetsberger, U. (2016). QR-Codes im Unterricht. In Schule.at – Österreichisches Schulportal <https://www.schule.at/tools/detail/-d371ffe399.html>. Zugegriffen: 12.12.2019
- Sperl, A. (2016). Qualitätskriterien von Lernvideos. In: Großkurth, E., Handke, J. (Hg). *Inverted Classroom and Beyond. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert.* (101–117) Marburg: Tectum.
- Streiff, A. (2010). Mobiles Lernen – Handy und Smartphones im Unterricht. In educa.ch. (Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur)
- The Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), (5–8).
- Van Treeck, T., Himpsl-Gutermann, K. & Robes, J. (2013). Offene und partizipative Lernkonzepte. E-Portfolios, MOOCs und Flipped Classrooms. In: Ebner, M., Schön, S. (Hrsg.) *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2. Auflage). Abrufbar unter: <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/149> (zuletzt am 15.7.2019)
- Wache, M. (2003). Grundlagen von e-learning. Abrufbar unter: https://www.camppsource.de/opensource/docs/E-Learning_Bildung_digitales_Zeitalter.pdf (20.02.2019)
- Wagner, O. (2016). Das „Inverted Classroom Model“ (ICM) im praktischen Unterricht an Hochschulen. Eine Design-Based Research-Studie zur Entwicklung eines ICM Konzepts für die Lehrveranstaltung „Pädagogisch Praktische Studien“ an der PH Wien (Masterarbeit). Eisenstadt.
- Wehr, S., Ertel, H. (2007). Bologna-rechter Hochschulunterricht. Herausforderungen durch Kompetenzorientierung und Lernerzentrierung. In: Wehr, S., Ertel, H. (Hg) *Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum; Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis.* Bern: Haupt.
- Weidlich, J., Spannagel, Ch. (2014). Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom. Vorlesungsvideos versus Aufgaben. In: Rummeler, Klaus (Hg). *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken* (237–248). Münster: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, 67).
- Wildt, J. (2003). „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. Abrufbar unter: <http://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf> (26.02.2019)

Burnout-Risiko bei (zukünftigen) Lehrer/inne/n

Gerhard Scheidl

1 Ausgangslage

*„Obwohl es uns jeden Tag besser geht, geht es jedem Einzelnen schlechter.“
(Friedl 2006, S. 2).*

Studien zeigen, dass sich immer mehr Menschen kraftlos und überlastet fühlen (vgl. Friedl, 2006; vgl. Leitner et Balddaszi; 2014; vgl. Hotter, 2016; vgl. Schulz, 2017). Sehr eng mit den aus Überlastung resultierenden Erschöpfungszuständen sind in den Studien die Begriffe des „Burnout“ oder des „Burnout-Risikos“ verknüpft.

Die Schwierigkeit bei dieser Thematik ist, dass es nach Scheibenbogen et al (2017, S. 4) keine einheitlich valide und international akzeptierte Definition von „Burnout“ gibt und sich daher große Probleme bei der Vergleichbarkeit von Studien ergeben. Dies birgt die Gefahr, dass mit der Bezeichnung „Burnout“ in einigen Fällen eine massive psychische Störung verniedlicht, in anderen Fällen wiederum eine Kränkung oder ein Konflikt am Arbeitsplatz zu „Burnout“ hochstilisiert wird.

Gesichert scheint nach Friedl (2006, S. 3) und Scheibenbogen (2017, S. 5) jedoch, dass sehr viele situative Faktoren, wie Arbeitsumgebung, Arbeitsanforderung, Ressourcen außerhalb des Arbeitsumfeldes und vorhandene Bewältigungsstrategien maßgebende Einflussgrößen für die Entwicklung eines „Burnout-Syndroms“ sein können.

Hilfe zur Lösung der oben genannten Abgrenzungsschwierigkeiten bietet seit 2018 der ICD-11 (International Classification of Diseases, Version 11). In diesem stuft die WHO (World Health Organisation) „Burnout“ als Faktor – als „occupational phenomenon“ – ein, der die Gesundheit beeinträchtigen kann. Burnout wird demnach nicht als Krankheit (als „medical conditi-

on“) angesehen (vgl. WHO, 2019). Nach dem ICD-11 (WHO, 2019) wird „Burnout“ wie folgt definiert:

„Burn-out is a syndrome conceptualized as resulting from chronic workplace stress that has not been successfully managed. It is characterized by three dimensions:

- feelings of energy depletion or exhaustion;
- increased mental distance from one’s job, or feelings of negativism or cynicism related to one’s job; and
- reduced professional efficacy.

Burn-out refers specifically to phenomena in the occupational context and should not be applied to describe experiences in other areas of life.“

Die Brisanz, sich mit der Thematik des „Burnout-Risikos“ auseinander zu setzen machen die Ergebnisse folgender Studien deutlich. Nach einer Forschungsarbeit von Leitner et Balddaszi (2014), welche u.a. Belastungsfaktoren am Arbeitsplatz und die Anzahl und Art berufsbedingter Gesundheitsprobleme thematisiert, waren rund 1,7 Mio (40,3%) der erwerbstätigen Österreicher/innen zum Befragungszeitpunkt an ihrem Arbeitsplatz zumindest einem von drei psychischen Risikofaktoren ausgesetzt. Die drei abgefragten psychischen Belastungsfaktoren waren: starker Zeitdruck oder Arbeitsüberlastung, Gewalt oder die Androhung von Gewalt und Belästigung oder Mobbing. Am häufigsten litten die Erwerbstätigen unter Zeitdruck bzw. Überbeanspruchung (vgl. Leitner et Balddaszi, 2014, S. 54).

Ein ähnliches Ergebnis zeigt eine aktuelle repräsentative Studie der Allianz-Versicherung: hier gaben 39 Prozent aller Österreicher/innen an, sich im Beruf zumindest stark belastet zu fühlen (vgl. Schulz; 2017, S. 6). In dieser Online-Befragung, in der Daten von 1000 Berufstätigen im Alter zwischen 18 und 65 Jahren erhoben wurden, zeigt sich überdies, dass sich beinahe jede/r Vierte (23%) subjektiv dem Ende seiner/ihrer Kräfte nähert und auf ein „Burnout“ zusteuert (ebd. S. 7). Die Proband/inn/en geben an, dass ihnen neben dem Job auch die wachsende Belastung im Privatleben zu schaffen macht. Nach Schulz (2017, S. 9) trifft die höchste berufliche Stressbelastung in Österreich die Berufsgruppe der Lehrer/innen (45 Prozent).

Der Vergleich zweier – von der „GÖD“ (Gewerkschaft öffentlicher Dienst) und der „Arge Burnout“ – in den Jahren 2014 und 2016 durchgeführten Belastungsstudien kommt zu dem Ergebnis, dass an Pflichtschulen der Anteil der „Burnout“-gefährdeten österreichischen Lehrer/inne/n von zehn auf rund zwölf Prozent gestiegen ist (vgl. Hotter; S. 26). Damit hätten die befrag-

ten Pädagog/inn/en eine höhere Belastung angegeben als andere Berufsgruppen wie Ärzte, Richter und Angestellte (vgl. Hotter; S. 27).

Lehrer/innen, die den Belastungen des Berufs nicht gewachsen sind, kosten einerseits – bedingt durch Vorruhestände, Krankenstände und der Notwendigkeit des Supplierens – der Gesellschaft viel Geld, andererseits leidet auch die Qualität des Unterrichts:

„Gestresste Lehrer sind öfter krank und sie halten in der Regel auch keinen guten Unterricht.“ (Mohr, 2014).

Auch volkswirtschaftliche Folgeschäden seien aus oben erwähntem Grund durch schlecht ausgebildete Jugendliche am Arbeitsmarkt zu befürchten (vgl. Mohr, 2014).

Dass gegen Ende ihres Berufslebens Lehrer/innen hoch belastet sind, scheint auf Grund vielfältiger Arbeitsbelastungen (Lärm, schwer zu motivierender Schüler/innen, Mangel an unterstützendem Personal und Herausforderungen in der Elternarbeit) noch nachvollziehbar. Eine Studie aus dem Jahr 2014 kommt jedoch zu dem Ergebnis, dass bereits angehende Lehrer/innen schon zu Beginn des Studiums ein höheres „Burnout“-Risiko tragen als andere Berufsgruppen (vgl. Reichl et al, 2014; vgl. Mohr, 2014). Es stellt sich die Frage, ob Lehramtsstudierende vielleicht aus den falschen Gründen Lehrer/innen werden wollen (vgl. Reichl et al, 2014).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Gefühl des „ausgebrannt seins“ aus vielfältigen Faktoren, besonders aber aus chronischem Stress am Arbeitsplatz resultiert, der unter anderem zu einer negativen Einstellung zum Job und geringerer Leistungskraft im Allgemeinen führen kann. Darüber hinaus formuliert aber auch die WHO, dass das „Burnout-Syndrom“ durch nicht erfolgreich gemanagte Stressbelastung hervorgerufen werden kann. Im Umkehrschluss bedeutet diese Aussage jedoch auch, dass es eine Chance gibt, mit geeigneten Bewältigungsstrategien ausgestattet, das „Burnout-Risiko“ zu minimieren.

2 Ziele des Forschungsprojektes

Das – diesem Artikel zugrunde gelegte – Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Wien (PH-Wien) richtet den Fokus auf das „Burnout-Risiko“ von Studierenden der Primarstufe der PH-Wien am Beginn ihres Lehramtsstudiums. In Anlehnung an die Studie von Reichl et al. (2014) wird in der Studie der PH-Wien überprüft, ob Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsfakto-

ren, motivationalen Faktoren zur Wahl des Lehramtsstudiums und stressbedingter Risikomuster bei diesen Studierenden zu identifizieren sind. Da sich die Erhebung an alle Studienanfänger/innen richtet (Vollerhebung), kann in diesem Zusammenhang analysiert werden, wie viele Studienanfänger/innen einem möglichen „Burnout-Risiko“ ausgesetzt sind. Zudem wird im Gegensatz zur Studie von Reichl et al. (2014) das Forschungsprojekt über einen Zeitraum von zwei Jahren (2018 bis 2020) mit Studienanfänger/innen verschiedener Jahrgänge und Einstiegszeitpunkte (Oktober (Einstieg Wintersemester) bzw. Februar (Einstieg Sommersemester)) durchgeführt. Durch die Erhebung der Daten von unterschiedlichen Studierendenpopulationen zu unterschiedlichen Zeitpunkten, können etwaige prozentuelle Veränderungen bezüglich der Anzahl von Risikostudierenden und der Entwicklungen bezüglich der Ausprägung oben genannter Belastungsfaktoren festgestellt werden. Durch das Erkennen etwaiger Trends können im Vorfeld curriculare Anpassungen im Bereich der Lehrveranstaltungsinhalte und der Lehrveranstaltungsangebote durchgeführt werden.

Zusätzlich intendiert ist die Entwicklung eines Tools (einer Routine), mit dessen Hilfe Interessent/inn/en für das Lehramtsstudium schon vor Studienantritt (z.B.: im Rahmen der Eignung), in reflexiver Auseinandersetzung mit eigenen Verhaltensmustern erkennen können, ob bzw. welche Copingstrategien ihnen für die Bewältigung herausfordernder Situationen aktuell zur Verfügung stehen. Im Zuge dieser Routine können die Studienanwärter/innen auch gezielt über mögliche Risiko- bzw. Belastungsfaktoren des Lehrberufs informiert werden. Letztlich kann diese Sequenz der Eignungsfeststellung bezüglich der Aufnahme an die PH-Wien auch als eine (finale) Entscheidungshilfe bezüglich der Berufswahl angesehen werden.

Prinzipiell richten die Ergebnisse der Studie jedoch nicht den Fokus auf das „Verhindern“ einer möglichen Lehrer/innen/-Laufbahn sondern legen den Blick auf das „Entwicklungspotential“ von Menschen: d.h. die Ergebnisse dienen als Grundlage für die Weiterentwicklung des Curriculums im Bereich der Coaching-Angebote an der PH-Wien. Ziel ist, zukünftige Lehrer/innen während des Studiums im Rahmen der Persönlichkeits- und Professionsentwicklung zu unterstützen, ein Strategierepertoire zu entwickeln, damit diese – im Sinne eines Präventionsansatzes – mit den vielfältigen Belastungssituationen des zukünftigen (Berufs-)Lebens gesundheitsbewahrend umgehen können.

Derzeit ist im Curriculum der PH-Wien zu dieser Thematik sehr allgemein vermerkt:

*„Die Lehramtsstudierenden reflektieren im Coaching ihre Belastungsfähigkeit im Berufsalltag (Praktikum) und erwerben Strategien, mit Belastungen umzugehen.“
Curriculum PH-Wien (S. 15)*

Die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt ermöglichen die Prüfung, ob diese allgemein zur Verfügung gestellten Angebote für alle Studierenden ausreichend sind.

Den identifizierten Risikostudierenden der ersten Vollerhebung im Oktober 2018 (Wintersemester 2018/19) wurde die Möglichkeit geboten, im Rahmen einer Wahlpflichtveranstaltung – inskribierbar im Sommersemester 2019 – ein spezielles Coaching-Angebot zur Thematik „Burnout-Prävention“ auf freiwilliger Basis zu nutzen. Im Rahmen des Forschungsprojekts wurde am Ende des Sommersemesters 2019 die Akzeptanz und die subjektive Einstellung der Studierenden bezüglich dieses Wahlpflichtfachangebotes und der in dieser Lehrveranstaltung vorgestellten Methoden erhoben. Die aus der Datenanalyse gewonnenen Erkenntnisse dienen als Orientierungshilfe für das Design zukünftiger Lehrveranstaltungen in diesem Feld.

3 Belastungserleben von Lehramtsstudierenden im ersten Studiensemester

Dem – an der PH-Wien durchgeführten – Forschungsprojekt liegt eine Studie von Reichl et al. (2014) zugrunde, in der die Autor/inn/en Variable identifizieren, anhand derer das „Burnout“-Risiko von Lehramtsstudierenden im ersten Jahr frühzeitig erkannt werden kann. Die Autoren leiten aus den erhobenen Daten ab, dass sowohl Persönlichkeitsmerkmale (Fünf-Faktoren-Modell) als auch die Berufswahlmotivation Einfluss auf das arbeitsbezogene Bewältigungsverhalten und damit auch auf die Forcierung möglicher „Burnout“-Risiken haben (vgl. Reichl et al. 2014, S. 85).

Begründung zur Betrachtung von Persönlichkeitsfaktoren

Bezüglich der Feststellung der Persönlichkeitsmerkmale orientiert sich das Forschungsprojekt der PH-Wien ebenfalls an dem Fünf-Faktoren-Modell. Nach Rammstedt et al. (2012, S. 7) ist das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit („Big Five“-Modell) zurzeit das am weitesten verbreitete Modell zur Beschreibung der Gesamtpersönlichkeit. Es handelt sich dabei um einen deskriptiven Ansatz zur Beschreibung der Persönlichkeitsstruktur, der als wissenschaftlich gut abgesichert angesehen werden kann (vgl. Angleitner et al. 2004). Das Mo-

dell enthält die fünf abstrakten Dimensionen (auch: Faktoren) Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit für Erfahrung (vgl. Rammstedt et al. 2012. S. 7; vgl. Angleitner et al. 2004). Nach Rammstedt et al. (2012. S. 7f) haben sich die „Big Five“ als gute Prädiktoren für verschiedene Aspekte des alltäglichen Lebens erwiesen (z.B.: Gesundheit und Lebensdauer, Berufswahl, Arbeitszufriedenheit, Wahlverhalten). Angleitner et al. (2004) ordnen den einzelnen Faktoren unterschiedliche Eigenschaften zu:

- Extravertierte Personen sind im Allgemeinen gesellig, aktiv und gesprächig;
- Personen mit hoher Ausprägung auf dem Faktor Neurotizismus neigen dazu, nervös, unsicher, ängstlich und emotional eher labil zu sein;
- Verträgliche Personen lassen sich durch Begriffe wie altruistisch, mitfühlend, verständnisvoll und wohlwollend beschreiben;
- Personen, mit hoher Gewissenhaftigkeit sind ordentlich, zuverlässig, hart arbeitend und diszipliniert;
- Personen mit hoher Ausprägung des Faktors Offenheit für Erfahrungen bevorzugen Abwechslung, sind wissbegierig, kreativ und haben vielfältige kulturelle Interessen.

Reichl et al. (2014, S. 86) führen an, dass beispielsweise Neurotizismus stark positiv mit den Burnout Symptomen „emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“ korreliert, während Extraversion, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit moderate negative Korrelationen zu Burnout Symptomen zeigen. Neurotizismus gehe mit geringerem Bewältigungsverhalten von Problemlagen einher (z.B.: Fokussierung auf negative Emotionen), während im Gegensatz dazu Extraversion und Gewissenhaftigkeit in einem positiven Zusammenhang zu einem Problemlösungsverhalten stehen. Reichl et al. (2014, S. 85) weisen jedoch auch darauf hin, dass die Beziehungen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Problembewältigungsstrategien durch kontextabhängige Faktoren gemildert werden können. In diesem Sinne sei es notwendig, Persönlichkeitsmerkmale zu identifizieren, die Vorhersagen auf das ganz spezielle Erlebensmuster und das spezifische arbeitsbezogene Bewältigungsverhalten von Lehrer/innen erlauben (ebd.).

Nach Rammstedt et al. (2012. S. 8) ist der wohl bekannteste und umfassendste Fragebogen zu Erfassung der „Big Five“ das NEO Personality Inventory (NEO-PI-R; Costa & McCrae, 1992), das mit seinen 240 Items auch die Erfassung einzelner Facetten der fünf Dimensionen erlaubt. Auch dessen Kurzfassung, das NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI; Costa & McCrae,

1989), das jeden der fünf Faktoren mit 12 Items erfasst, ist weit verbreitet (ebd.). „NEO“ ist ein Akronym aus den Anfangsbuchstaben von drei im Modell enthaltenen Persönlichkeitsfaktoren (Neurotizismus (N), Extraversion (E) und Offenheit für Erfahrungen (O)).

Begründung zur Betrachtung motivationaler Faktoren

Motivationale Faktoren wurden als ein vielversprechender Prädiktor für „Burnout“-Symptome im Rahmen der akademischen Ausbildung identifiziert. So zeigen Studien zur intrinsischen und extrinsischen Motivation, dass Psychologiestudierende, die bezüglich der Bewältigung ihrer Aufgaben im Rahmen des Studiums intrinsisch motiviert waren, im Vergleich zu extrinsisch motivierten Studierenden, angaben, unter geringerem Stress zu leiden (Baker, 2004). Moneta & Spada (2009) berichten zudem, dass intrinsische Motivation eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Studieninhalten fördert und die Entwicklung von Vermeidungsstrategien verhindert, während durch extrinsische Motivation eher Vermeidungsstrategien entstehen und damit eine oberflächliche Auseinandersetzung mit Studieninhalten gefördert wird.

Um etwaige Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, motivationaler Faktoren und dem arbeitsbezogene Bewältigungsverhalten feststellen zu können, werden im Forschungsprojekt der PH-Wien die erforderlichen Daten mit drei unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten erhoben: NEO-FFFI-30 (erhebt die Persönlichkeitsfaktoren), FEMOLA (erhebt motivationale Faktoren) und AVEM (erhebt das arbeitsbezogene Bewältigungsverhalten). Diese Erhebungsinstrumente werden im Abschnitt „Forschungsdesign / Forschungsmethoden“ detailliert vorgestellt.

4 Forschungsfragen

Für das Forschungsprojekt an der PH-Wien ergeben sich auf Basis der oben angeführten theoretischen Hintergründe vier zentrale Fragestellungen:

1. Sind Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsfaktoren, motivationaler Faktoren zur Wahl des Lehramtsstudiums und stressbedingter Risikomuster bei Studienanfängern des Lehramtsstudiums Primarstufe erkennbar? Lässt sich auf Basis der erhobenen Daten eine „Burnout“-Risikogruppe identifizieren?

Es wird von der Annahme ausgegangen, dass Neurotizismus und extrinsische Faktoren positiv mit den im AVEM beschriebenen stressbedingten

„Risikomustern“ korrelieren. Im Gegensatz dazu zeigen Gewissenhaftigkeit und intrinsische Faktoren Zusammenhänge zum im AVEM beschriebenen „Gesundheitsmuster“ (vgl. Abschnitt „Erhebung stressbedingter Risikomustern bei Studienanfängern“).

Ebenfalls wird angenommen, dass sich auf Basis der AVEM-Erhebung eine „Burnout“-Risikogruppe identifizieren lässt.

2. Sind aufgrund unterschiedlicher Studierendenpopulationen, die zu unterschiedlichen Einstiegszeitpunkten das Studium beginnen, etwaige prozentuelle Veränderungen bezüglich der Anzahl von Risikostudierenden und der Entwicklungen bezüglich der Ausprägung von Belastungsfaktoren feststellbar?

Es wird von der Annahme ausgegangen, dass über den Untersuchungszeitraum keine Unterschiede in den Prozentanteilen bei der Anzahl von Risikostudierenden unterschiedlicher Studierendengruppen und bei den Entwicklungen bezüglich der Ausprägung von Belastungsfaktoren feststellbar sind.

Anmerkung: während der Projektlaufzeit (2018 bis 2020) werden Daten jeweils am Semesterbeginn erhoben. Es gibt also insgesamt vier Erhebungszeitpunkte.

3. Wie hoch ist die Akzeptanz bzw. das Interesse der etwaigen identifizierten „Risikostudierenden“ an der Thematik der „Burnout-Prophylaxe“. In welchem Ausmaß sind Risikostudierende bereit, ein Coaching-Angebot zur Thematik „Burnout-Prävention“ auf freiwilliger Basis zu nutzen?

Es wird von der Annahme ausgegangen, dass die „Risikostudierenden“ hohes Interesse an dem Angebot zeigen und dieses auch gerne annehmen.

4. Wie erleben und bewerten jene Studierenden, die das Coaching-Angebot (vgl. Frage 3) nutzten, ihr psychisch-physisches Befinden und ihre Handlungsfähigkeit in belastenden Situationen? Wie beurteilen die Studierenden ihre persönliche Entwicklung im Hinblick auf die Installation von Strategien des Stressmanagements mittels ausgewählter Methoden?

Es wird von der Annahme ausgegangen, dass jene Studierenden, die das Coaching-Angebot genutzt haben, sehr positive Erfahrungen bezüglich der Installation bzw. Weiterentwicklung von Verarbeitungsstrategien machen.

Dieser Artikel ist ein Zwischenbericht und stellt die Ergebnisse der ersten Vollerhebung vor, die im Oktober 2018 (Wintersemester) durchgeführt wurde (siehe Forschungsfrage 1). Die Resultate der weiteren Datenerhebungen zum Vergleich der unterschiedlichen Studierendenpopulationen (Forschungsfrage

2) liegen zum derzeitigen Zeitpunkt noch nicht vor. Die ersten Ergebnisse zu den Forschungsfragen 3 und 4 werden im Rahmen dieses Artikels für die erste untersuchte Gruppe ebenfalls präsentiert.

5 Forschungsdesign / Forschungsmethoden

Forschungsfrage 1

Basierend auf standardisierten Tests (NEO-FFI, FEMOLA und AVEM) werden pro Erhebungszeitpunkt drei empirische quantitative Querschnittstudien durchgeführt. Nach der getrennt durchgeführten Auswertung der einzelnen Studien mit SPSS werden die Daten zusammengeführt und neuerlich ausgewertet. Ziele sind das Finden etwaiger Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsfaktoren, motivationaler Faktoren zur Wahl des Lehramtsstudiums und stressbedingter Risikomuster bei Studienanfänger/inne/n des Lehramtsstudiums Primarstufe. Letztlich soll auch eine etwaige „Burnout“ – Risikogruppe identifiziert werden.

Die Datenerhebung erfolgte online im Rahmen der Präsenzphase einer ausgewählten STEOP-Lehrveranstaltung via Smartphone, Tablet oder Laptop. Durch die Art und den Zeitpunkt der Erhebung war eine hohe Rücklaufquote gewährleistet. Für Studierende, die kein elektronisches Device besaßen, wurden Fragebögen in analoger Form zur Verfügung gestellt. Da „Risikostudierende“ identifiziert werden sollten, konnte die Datenerhebung nicht anonym durchgeführt werden. Selbstverständlich wurde den Studierenden kommuniziert, dass die erhobenen Daten nur anonymisiert im Rahmen des Projekts verwendet werden. Die Studierenden gaben mit der Abgabe des Fragebogens ihre Einverständniserklärung zur Verarbeitung der Daten ab.

Die Erhebungsinstrumente im Detail

Erhebung der Persönlichkeitsfaktoren

Das NEO-FFI von Costa und McCrae ist ein multidimensionales Persönlichkeitsinventar, das die wichtigsten Bereiche individueller Unterschiede erfasst (vgl. Borkenau, Ostendorf, 1993; Rammstedt et al., 2012, S. 8). Das NEO-FFI erfasst mittels fünf Skalen und insgesamt 60 Items die fünf Persönlichkeitsfaktoren Neurotizismus, Extraversion und Offenheit für Erfahrungen.

Zur Erhebung der Persönlichkeitsfaktoren im Forschungsprojekt der PH-Wien fiel die Entscheidung auf das NEO-FFI-30. Dieser Test ist eine Kurzversion des NEO-FFI und ist ein valides multidimensionales Persönlichkeitsin-

ventar, das die wichtigsten Bereiche individueller Unterschiede erfasst. Nach Körner et al. (2008, S. 239) weist diese Kurzversion eine höhere Testgüte im Vergleich zur Langversion auf. Zudem ist es aus ökonomischen Gesichtspunkten durchaus von Vorteil, eine Kurzversion des häufig angewendeten Verfahrens zur Operationalisierung des Big-Five-Konzepts zur Verfügung zu haben.

Das NEO-FFI-30 erfasst mittels fünf Skalen und insgesamt 30 Items folgende Dimensionen: Neurotizismus (emotionale Labilität) (6 Items), Extraversion (6 Items), Offenheit für Erfahrung (6 Items), Verträglichkeit (6 Items) und Gewissenhaftigkeit (6 Items) (vgl. Körner et al., 2008, S. 238). Den Ausprägungen der Variablen liegt eine fünfteilige Likert-Skala zugrunde, die von „1 – trifft überhaupt nicht zu“ bis zu „5 – trifft in hohem Maß zu“ reicht.

Die Persönlichkeitsfaktoren im Detail (vgl. Körner et al., 2008, S. 241)

Neurotizismus:

1. Ich fühle mich anderen oft unterlegen.
2. Wenn ich unter starkem Stress stehe, fühle ich mich manchmal, als ob ich zusammenbräche.
3. Ich fühle mich oft angespannt und nervös.
4. Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.
5. Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schief geht.
6. Ich fühle mich oft hilflos und wünsche mir eine Person, die meine Probleme löst.

Extraversion:

1. Ich habe gern viele Leute um mich herum.
2. Ich bin leicht zum Lachen zu bringen.
3. Ich bin gerne im Zentrum des Geschehens.
4. Ich habe oft das Gefühl, vor Energie überzuschäumen.
5. Ich bin ein fröhlicher, gutgelaunter Mensch.
6. Ich bin ein sehr aktiver Mensch.

Offenheit für Erfahrung:

1. Ich finde philosophische Diskussionen langweilig.
2. Mich begeistern die Motive, die ich in der Kunst und in der Natur finde.
3. Poesie beeindruckt mich wenig oder gar nicht.
4. Wenn ich Literatur lese oder ein Kunstwerk betrachte, empfinde ich manchmal ein Frösteln oder eine *Welle der Begeisterung*.
5. Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit zu spekulieren.

6. Ich habe oft Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen.

Verträglichkeit:

1. Ich bekomme häufiger Streit mit meiner Familie und meinen Kollegen.
2. Manche Leute halten mich für selbstsüchtig und selbstgefällig.
3. Im Hinblick auf die Absichten anderer bin ich eher zynisch und skeptisch.
4. Manche Leute halten mich für kalt und berechnend.
5. Ich versuche stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln.
6. Um zu bekommen, was ich will, bin ich notfalls bereit, Menschen zu manipulieren.

Gewissenhaftigkeit:

1. Ich halte meine Sachen ordentlich und sauber.
2. Ich kann mir meine Zeit recht gut einteilen, sodass ich meine Angelegenheiten rechtzeitig beende.
3. Ich versuche, alle mir übertragenen Aufgaben sehr gewissenhaft zu erledigen.
4. Wenn ich eine Verpflichtung eingehe, so kann man sich auf mich bestimmt verlassen.
5. Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt.
6. Ich werde wohl niemals fähig sein, Ordnung in mein Leben zu bringen.

Erhebung motivationaler Faktoren

Zur Erhebung motivationaler Faktoren (intrinsisch / extrinsisch) fiel die Wahl auf den „Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums“ (FEMOLA). FEMOLA ist ein valides deutschsprachiges Erhebungsinstrument zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums, das auf Basis des Erwartungs-Wert-Modells entwickelt wurde (vgl. Pohlmann, Möller. 2010. S. 73ff). Erwartung-Wert-Modelle sind psychologische Erklärungsmodelle der Bildung von Handlungsabsicht. Sie leiten die Motivation zu einem bestimmten Verhalten aus zwei Einschätzungen ab: der subjektiven Erwartung (Wahrscheinlichkeitskalkulation) der Verhaltensfolgen und dem subjektiven Wert der Verhaltensfolgen. Nach Kuhl (1983) wählt die/der Handelnde aus verschiedenen Optionen jene aus, welche für sie/ihn den höchsten „erwarteten Nutzen“ hat.

FEMOLA ist an die motivationspsychologische Forschung angebunden und weist zudem gute Testeigenschaften auf (vgl. Pohlmann, Möller. 2010. S. 82).

FEMOLA erlaubt die Unterscheidung von drei intrinsisch und drei extrinsisch determinierten Motiven zur Wahl des Lehramtsstudiums. Die intrinsischen Motive beinhalten die Subskalen „Pädagogisches Interesse“ (6 Items), „Fachliches Interesse“ (5 Items) und „Fähigkeitsüberzeugung“ (5 Items). Bei den extrinsischen Motiven werden in die Subskalen „Nützlichkeit“ (8 Items), „Geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums“ (4 Items) und „Soziale Einflüsse“ (5 Items) unterschieden. Den Ausprägungen der Variablen liegt eine vierteilige Likert-Skala zugrunde, die von „1 – stimme überhaupt nicht zu“ bis zu „4 – stimme völlig zu“ reicht.

Die Motivationsfaktoren im Detail (vgl. Pohlmann, Möller. 2010. S 79f)
Intrinsisch determinierte Motive zur Wahl des Lehramtsstudiums:

Pädagogisches Interesse:

Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ...

1. ... ich gern mit Kindern und Jugendlichen arbeite.
2. ... die Entwicklung von Persönlichkeiten mir ein echtes Anliegen ist.
3. ... ich einen Beruf ausüben möchte, in dem ich die Erziehung von Jugendlichen mitgestalten kann.
4. ... es mir Spaß macht, die Erziehung von Kindern und Jugendlichen mitzugestalten.
5. ... es für mich wichtig ist, einen Beitrag zur Ausbildung von Kindern und Jugendlichen zu leisten.
6. ... ich mit Kindern und Jugendlichen gut zurechtkomme.

Fachliches Interesse¹ :

Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ...

1. ... ich viel im pädagogischen und fachlichen Bereich dazu lernen möchte.
2. ... ich mich gern mit pädagogischen Inhalten fachlichen Inhalten beschäftige.
3. ... mir pädagogische und fachliche Inhalte wichtig sind.
4. ... ich die pädagogischen und fachlichen Inhalte interessant finde.
5. ... ich im pädagogischen und fachlichen Bereich viel Wissen erwerben möchte.

¹ Die Formulierungen zu den Items in dieser Subskala wurden umgestaltet, da die Fokussierung auf ausschließlich fachliche Inhalte für die Primarstufe zu kurz greift. Aus diesem Grund wurden sämtliche Items um den „pädagogischen Aspekt“ ergänzt. So lautet bspw. der Originaltext zu Item 1: „... ich viel in meinen Fächern dazu lernen möchte.“

Fähigkeitsüberzeugung:

Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ...

1. ... ich gut erklären kann.
2. ... ich fachliche Inhalte interessant vermitteln kann.
3. ... ich denke, dass ich eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer sein werde.
4. ... mir schon häufiger rückgemeldet wurde, Dinge verständlich erklären zu können.
5. ... ich schon häufiger für meine Geduld beim Erklären von Sachverhalten gelobt wurde.

*Extrinsisch determinierte Motive zur Wahl des Lehramtsstudiums:**Nützlichkeit:*

Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ...

1. ... ich als Lehrer/in durch die flexible Arbeitszeit soziale Kontakte pflegen kann.
2. ... ich in keinem anderen Beruf so viel Ferien habe wie im Lehrerberuf.
... ich als Lehrer/in die Möglichkeit habe, mich um meine Familie zu kümmern.
3. ... ich als Lehrer/in gut verdiene.
4. ... ich als Lehrer/in regelmäßig ein festes Gehalt bekomme.
5. ... ich auch neben dem Beruf noch Zeit für Familie, Freunde und Hobbies haben will.
6. ... ich als Lehrer/in Familie und Beruf gut vereinbaren kann.
7. ... ich als Lehrer/in finanziell abgesichert bin.

Geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums:

Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ...

1. ... das Studium nicht so anstrengend ist.
2. ... es leichter ist als andere Studiengänge.
3. ... ich denke, dass dieses Studium leicht zu bewältigen ist.
4. ... ich denke, dass ich in diesem Studium ohne große Mühe durchkomme.

Soziale Einflüsse:

Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ...

1. ... mir in der Familie nahegelegt wurde, das Lehramtsstudium aufzunehmen.
2. ... ich denke, dass meine Eltern es befürworten, wenn ich Lehrer/in werde.

3. ... ich denke, dass meine Familie und meine Freunde den Lehrerberuf am besten geeignet für mich halten.
4. ... mir von Freunden und Bekannten zum Lehramtsstudium geraten wurde.
5. ... ich denke, dass die meisten meiner Freunde und Bekannten den Lehrerberuf schätzen.

Erhebung stressbedingter Risikomustern bei Studienanfängern

Zur Erhebung von gesundheitsförderlichen bzw. -gefährdenden Verhaltens- und Erlebensweisen bei der Bewältigung von Arbeits- und Berufsanforderungen fiel die Wahl auf AVEM. AVEM ist ein valides mehrdimensionales persönlichkeitsdiagnostisches Verfahren und bietet sich insbesondere für die Früherkennung gesundheitlicher Risiken sowie die Begründung und Ableitung präventiver Maßnahmen an (vgl. Schaarschmidt / Fischer (2003, S. 5; vgl. Schaarschmidt, 2006. S. 59ff). AVEM leitet aus Dimensionen, die wesentliche Seiten der Einstellung und Befindlichkeit in Bezug auf Arbeit, Beruf und damit verbundene Bereiche widerspiegeln vier Muster (Bewältigungsmuster) arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens ab (vgl. Schaarschmidt, 2006. S 59ff). Das Zueinander dieser Dimensionen wird in vier arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern ausgedrückt: Muster G („Gesundheit“); Muster S („Schonung“); Risikomuster A ("Risiko im Sinne der Selbstüberforderung“); Risikomuster B ("Risiko im Sinne von Resignation und Depression“) (ebd.) Die Ergebnisse des AVEM sind sowohl für personenbezogene Interventionen (z.B.: Beratung, Coaching) nutzbar als auch können die Ergebnisse für die Arbeits- und Organisationsgestaltung herangezogen werden (ebd.).

Die Nutzung der Ergebnisse für personenbezogene Interventionen im Rahmen eines Coaching-Angebotes entspricht den Intentionen des Forschungsprojekts der PH-Wien.

Ebenfalls ausschlaggebend für die Wahl des Messinstrumentes war, dass der AVEM ein brauchbares Messinstrument zur Analyse von Belastungen und Beanspruchungen im Lehrer/innen-Beruf ist (vgl. Van Dick & Wagner, 2006, S. 267ff). Eine mit AVEM durchgeführte Untersuchung von Schaarschmidt & Kieschke (2013, S. 89) zeigt, dass im Vergleich zu anderen Berufsgruppen „für die Lehrerschaft die ungünstigste Musterkonstellation besteht“. „In keiner anderen der zum Vergleich herangezogenen Berufsgruppen sind die Risikomuster (in der Summe) so stark vertreten“ (ebd.). Nach Schaarschmidt & Kieschke (2013, S. 94) ist die Verteilung der AVEM-Typen unter Lehramts-

studierenden deswegen interessant, weil die AVEM-Risikotypen mit geringer Eignung für den Lehrerberuf assoziiert werden, da sie die besonderen Belastungen des Lehrerberufs nicht hinreichend bewältigen können.

Im AVEM werden Selbsteinschätzungen auf 11 Dimensionen erhoben. Insgesamt werden 66 Items auf einer 5stufigen Likert-Skala (von trifft völlig zu bis trifft überhaupt nicht zu) erhoben (vgl. Schaarschmidt, 2006, S 59ff):

Die Aufteilung der EC in den einzelnen Konzepten

Dimensionen	Merkmalsbereiche
1. Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit 2. Beruflicher Ehrgeiz 3. Verausgabungsbereitschaft 4. Perfektionsstreben 5. Distanzierungsfähigkeit	Arbeitsengagement
6. Resignationstendenz bei Misserfolgen 7. Offensive Problembewältigung 8. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	Persönliche Widerstandsfähigkeit und Bewältigung von Belastungen
9. Erfolgserleben im Beruf 10. Lebenszufriedenheit 11. Erleben Sozialer Unterstützung	Emotionen, Lebensgefühl, Gesundheitsaspekte

Wie bereits oben erwähnt, wird das Zueinander dieser Dimensionen in vier arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern Muster G, Muster S, Risikomuster A und Risikomuster B ausgedrückt. Für jede Person wird die Ähnlichkeit ihres Profils mit diesen vier Referenzmustern ermittelt. Dabei werden sowohl „reine“ Musterzugehörigkeiten zu den Gruppen als auch Musterkombinationen (z.B.: G/S, G/A, S/B, A/B) ausgewiesen (vgl. Schaarschmidt, 2006, S 59ff). Unter dem Aspekt der Früherkennung und Prävention können letztere Kombinationen z.B. den Übergang von einem „gesunden“ zu einem Risikomuster andeuten. Die individuelle Zuordnung der AVEM-Typen erfolgt mittels Clusteranalyse.

Es sei angemerkt, dass nach Schaarschmidt / Fischer (2003, S. 44) sich nur etwa 20% aller Personen eindeutig einem Muster zuordnen lassen. Für die Mehrzahl der Personen lassen sich Tendenzen zu mehreren Mustern (Musterkombinationen) feststellen, was keineswegs von geringerer diagnostischer Bedeutung ist.

Muster G („Gesundheit“)

Dieses Muster kann als Ausdruck von Gesundheit und als Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit gelten. So gesehen han-

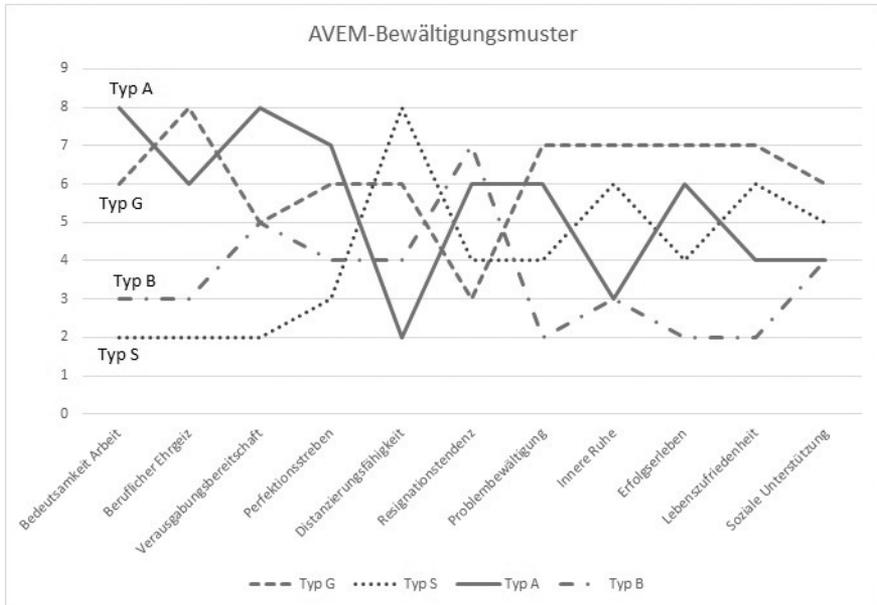


Abbildung 1: Unterscheidung der vier Bewältigungsmuster. Die Darstellung zeigt die Ausprägung nach der Stanine-Skala, die von 1 bis 9 reicht und deren Mittelwert 5 beträgt (vgl. Schaarschmidt, 2006; S. 63)

delt es sich um das wünschenswerte Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens. Eine Intervention unter dem Gesundheitsaspekt ist nicht erforderlich (vgl. Schaarschmidt, 2006; S. 63f).

Muster S („Schonung“)

In diesem Muster kann die Schonung der eigenen Person als wesentliches Kennzeichen des Verhältnisses zur Arbeit gesehen werden. Geringste Ausprägungen sind in der „Bedeutsamkeit der Arbeit“, dem „beruflichen Ehrgeiz“ und der „Verausgabebereitschaft“ festzustellen. Auffällig ist die sehr stark ausgeprägte Wert der „Distanzierungsfähigkeit“. Dem gegenüber steht der eher niedrige Wert bei der „Resignationstendenz“, der darauf hinweist, dass das verringerte Engagement nicht als Ausdruck einer resignativen Einstellung verstanden werden darf.

Das Muster S sollte vor allem unter dem Motivationsaspekt betrachtet werden. Eine Intervention ist weniger unter dem Gesundheitsaspekt als eher unter dem Motivationsaspekt zu empfehlen (vgl. Schaarschmidt, 2006; S. 64f).

Risikomuster A

Im Vordergrund dieses Musters steht überhöhte „Bedeutsamkeit der Arbeit“, „Verausgabebereitschaft“ und „Perfektionsstreben“. Extrem niedrig ist der Wert in der „Distanzierungsfähigkeit“, womit angezeigt wird, dass es den Personen dieses Profils am schwersten fällt, Abstand zu den Problemen von Arbeit und Beruf zu gewinnen.

Überhöhtes Engagement und geringe Distanzierung in Bezug auf die Arbeitsprobleme, verminderte psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und eingeschränktes Lebensgefühl machen eine Intervention unter dem Gesundheitsaspekt erforderlich (vgl. Schaarschmidt, 2006; S. 65f).

Risikomuster B

Die herausragenden Kennzeichen dieses Typs sind hohe „Resignationstendenz“, geringe Ausprägungen in der „offensiven Problembewältigung“ sowie der „Inneren Ruhe und Ausgeglichenheit“, ausbleibendes „Erfolgsleben im Beruf“ und generelle „Lebensunzufriedenheit“ (vgl. Schaarschmidt, 2006; S. 66f). Niedrige Werte im Arbeitsengagement zeigen Gemeinsamkeiten mit dem Muster S. Im Unterschied zu S geht das verminderte Engagement jedoch nicht mit erhöhter, sondern mit eingeschränkter „Distanzierungsfähigkeit“ einher. Vorrangig ist das Bild durch „Resignation“, „Motivationseinschränkung“, herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und negative Emotionen geprägt. Solche Erscheinungen zählen zum Kern des Burnout-Syndroms (vgl. Schaarschmidt, Fischer, 2003, S. 12). Der Weg zum B-Typ muss nicht zwangsläufig über das „Brennen“ des A-Typs führen. Sehr wohl kann die Entwicklung auch vom S Typ zum B Typ von statten gehen. Zusätzlich können in Zusammenhang mit gravierenden Lebensereignissen jederzeit Entwicklungen zu einem Risikomuster entstehen (vgl. Schaarschmidt, 2006; S. 66f).

Eine Intervention ist unter dem Gesundheitsaspekt erforderlich.

Bezüglich der geplanten Intervention im Rahmen des Projekts der PH-Wien ist es wesentlich, Gemeinsamkeiten der Risikomuster A und B zu identifizieren, um für alle Studierenden der Gruppe optimale Angebote bereitstellen zu können. Diese Gemeinsamkeiten liegen in der „inneren Unruhe und Unausgeglichenheit“, der eingeschränkten „Distanzierungsfähigkeit“, der allgemeinen „Unzufriedenheit“, dem hohen „Misserfolgsleben“ und der hohen „Resignationstendenz“, der „Entspannungsunfähigkeit“ und dem „Erleben mangelnder sozialer Unterstützung“ von Risikostudierenden (vgl. Schaarschmidt / Fischer (2003, S. 14).

Ergebnisse der Datenanalyse

Im vorliegenden Forschungsprojekt wird überprüft, ob Neurotizismus und extrinsische Faktoren positiv mit den im AVEM beschriebenen stressbedingten „Risikomustern“ korrelieren. Ebenfalls wird analysiert, ob Zusammenhänge zwischen Gewissenhaftigkeit und intrinsischen Faktoren mit dem im AVEM beschriebenen „Gesundheitsmuster“ erkennbar sind (siehe Forschungsfrage 1).

NEOFFI

In folgender Auswertung werden aufgrund der Fragestellung in der Forschungsfrage 1 nur die Ergebnisse der Persönlichkeitsfaktoren Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit präsentiert.

Insgesamt wurden bei der NEOFFI-Befragung gültige Daten von 238 Studierenden (20 männliche Studierende (8,4%) und 218 weibliche (91,6%)) erhoben. Das entspricht 64,3% der Grundgesamtheit (370 Studierende). Die Studierenden lassen sich in folgende Altersgruppen unterteilen:

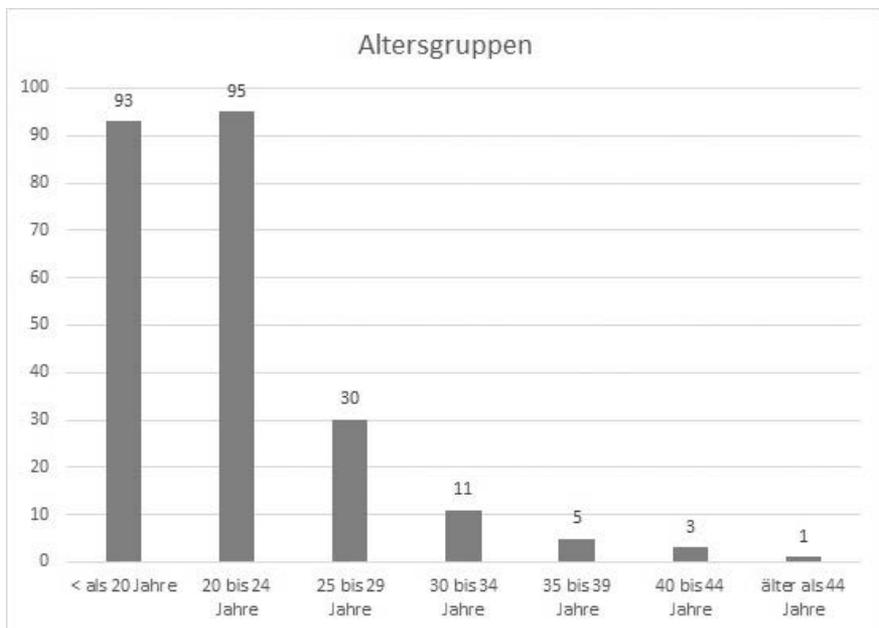


Abbildung 2: Altersgruppen der befragten Studierenden

Die Ergebnisse zum Neurotizismus

Basis ist eine fünfteilige Likert-Skala, die von „1 – trifft überhaupt nicht zu“ bis zu „5 – trifft in hohem Maß zu“ reicht. In der Folge werden Anzahl und Prozentanteile jener Studierenden gezeigt, welche die Skalenwerte „4 – trifft zu“ bzw. „5 – trifft in hohem Maß zu“ gewählt haben.

1. <i>Ich fühle mich anderen oft unterlegen.</i>	27 Studierende (11,4%)
2. <i>Wenn ich unter starkem Stress stehe, fühle ich mich manchmal, als ob ich zusammenbräche.</i>	37 Studierende (15,6%)
3. <i>Ich fühle mich oft angespannt und nervös.</i>	44 Studierende (18,8%)
4. <i>Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.</i>	22 Studierende (9,4%)
5. <i>Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schief geht.</i>	13 Studierende (5,6%)
6. <i>Ich fühle mich oft hilflos und wünsche mir eine Person, die meine Probleme löst.</i>	18 Studierende (7,8%)

Die Ergebnisse zur Gewissenhaftigkeit

Basis ist eine fünfteilige Likert-Skala, die von „1 – trifft überhaupt nicht zu“ bis zu „5 – trifft in hohem Maß zu“ reicht. Zu den Items 1 bis 5 werden in der Folge Anzahl und Prozentanteile jener Studierenden gezeigt, welche die Skalenwerte „1 – trifft überhaupt nicht zu“ bzw. „2 – trifft nicht zu“ gewählt haben. Beim Item 6 werden Anzahl und Prozentanteile jener Studierenden gezeigt, welche die Skalenwerte „4 – trifft zu“ bzw. „5 – trifft in hohem Maß zu“ gewählt haben.

1. <i>Ich halte meine Sachen ordentlich und sauber.</i>	11 Studierende (5,1%)
2. <i>Ich kann mir meine Zeit recht gut einteilen, sodass ich meine Angelegenheiten rechtzeitig beende.</i>	11 Studierende (5,1%)
3. <i>Ich versuche, alle mir übertragenen Aufgaben sehr gewissenhaft zu erledigen.</i>	4 Studierende (1,7%)
4. <i>Wenn ich eine Verpflichtung eingehe, so kann man sich auf mich bestimmt verlassen.</i>	1 Studierende (0,4%)
5. <i>Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt.</i>	5 Studierende (2,1%)
6. <i>Ich werde wohl niemals fähig sein, Ordnung in mein Leben zu bringen.</i>	6 Studierende (2,6%)

Interpretation der erhobenen Daten aus dem NEOFFI

Die Ergebnisse der Datenanalyse zeigen, dass immerhin etwa 19% der Studierenden unter häufiger Anspannung und Nervosität leiden. Bei etwa 16% der Befragten ist diese Anspannung so groß, dass sie den Eindruck haben un-

ter starken Stress zu stehen und zusammenzuberechnen. Schon die NEOFFI-Ergebnisse verstärken die Annahme, dass sich eine „Burnout-Risikogruppe“ nach Analyse der ASEM-Daten identifizieren lässt. Die Ergebnisse machen die Notwendigkeit deutlich, Coaching-Angebote im Bereich der Burnout-Prävention zu implementieren.

FEMOLA

Ziel ist die Feststellung der Ausprägung von intrinsisch und extrinsisch determinierten Motiven zur Wahl des Lehramtsstudiums. Den Ausprägungen der Variablen liegt eine vierteilige Likert-Skala zugrunde, die von „1 – trifft überhaupt nicht zu“ bis zu „4 – trifft völlig zu“ reicht. Insgesamt konnten bei der FEMOLA-Befragung gültige Daten von 251 Studierenden (22 männliche Studierende (8,8%) und 229 weibliche (91,2%)) erhoben werden. Im Hinblick auf die Frage nach der „falschen“ Berufswahl werden hier nur einige Ergebnisse aus der FEMOLA-Erhebung angeführt.

Ergebnisse der erhobenen Daten aus dem FEMOLA

Intrinsisch determinierte Motive:

In der Folge werden Anzahl und Prozentanteile jener Studierenden angegeben, welche die Skalenwerte „1 – trifft überhaupt nicht zu“ bzw. „2 – trifft eher nicht zu“ gewählt haben.

<i>Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil die Entwicklung von Persönlichkeiten mir ein echtes Anliegen ist.</i>	3 Studierende (1,2%)
<i>Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ich einen Beruf ausüben möchte, in dem ich die Erziehung von Jugendlichen mitgestalten kann.</i>	5 Studierende (2,0%)
<i>Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ich viel im pädagogischen und fachlichen Bereich dazu lernen möchte.</i>	5 Studierende (2,0%)
<i>Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ich mich gern mit pädagogischen und fachlichen Inhalten beschäftige.</i>	5 Studierende (2,0%)
<i>Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ich die pädagogischen und fachlichen Inhalte interessant finde.</i>	7 Studierende (2,8%)
<i>Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ich im pädagogischen und fachlichen Bereich viel Wissen erwerben möchte.</i>	7 Studierende (2,8%)

Extrinsisch determinierte Motive:

In der Folge werden Anzahl und Prozentanteile jener Studierenden gezeigt, welche die Skalenwerte „3 – trifft eher zu“ bzw. „4 – trifft zu“ gewählt haben.

<i>Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ich in keinem anderen Beruf so viele Ferien habe wie im Lehrerberuf.</i>	68 Studierende (27,2%)
<i>Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ich als Lehrer/in Familie und Beruf gut vereinbaren kann.</i>	205 Studierende (83,3%)
<i>Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ich als Lehrer/in finanziell abgesichert bin.</i>	158 Studierende (64,2%)
<i>Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil mir in der Familie nahegelegt wurde, das Lehramtsstudium aufzunehmen.</i>	97 Studierende (38,8%)
<i>Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ich denke, dass dieses Studium leicht zu bewältigen ist.</i>	40 Studierende (16,1%)
<i>Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ich denke, dass ich in diesem Studium ohne große Mühe durchkomme.</i>	46 Studierende (18,5%)

Interpretation der erhobenen Daten aus dem FEMOLA

Die Analyse der intrinsisch motivierten Motive zeigt, dass die große Mehrheit der Studierenden das Studium aus Freude an der Arbeit mit Kindern gewählt hat. Trotzdem finden sich wenige Studierende, die kein Interesse an der pädagogischen Arbeit zu haben scheinen. Es stellt sich die Frage, welche Erwartungen diese Studierende für ihre berufliche Zukunft tatsächlich haben.

Die Analyse der extrinsisch motivierten Motive zeigt, dass Freizeit, finanzielle Absicherung, der Wunsch von Freunden und Familie und nicht zuletzt die „Leichtigkeit“ des Studiums starke Motivatoren zur Wahl des Lehramtsstudiums sind. Festgestellt werden konnte zudem, dass die Mediane der intrinsisch determinierten Gruppe „Pädagogisches Interesse“ mit der extrinsisch determinierten Gruppe „Geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums“ auf dem Niveau 0,05 (2-seitig) signifikant negativ korrelieren ($p=0,015$). Ebenfalls zeigen die Mediane der intrinsisch determinierten Gruppe „Fachliches Interesse“ mit der extrinsisch determinierten Gruppe „Nützlichkeit“ auf dem Niveau 0,05 (2-seitig) einen signifikant negativen Zusammenhang ($p=0,05$).

Die Frage nach der Berufswahlmotivation stellt eine große Herausforderung für Eignungsgespräche dar, weil Interessent/inn/en natürlich nur der Gesprächssituation „angepasste“ Antworten geben. Beim Ausfüllen eines Fragebogens scheinen hier eher der tatsächlichen Intention entsprechende Antworten gegeben zu werden. Da jedoch keine Anonymität bei der Erhebung der Daten gewährleistet wurde, könnte auch hier vermutet werden, dass hier nicht

ganz wahrheitsgemäß geantwortet wurde. Weitere – anonym durchgeführte – Untersuchungen könnten hier Klarheit bringen.

Als Konsequenz, die sich aus der Analyse der Daten ergibt, scheint es notwendig zu sein, das Berufsbild der Lehrer/innen schon im Vorfeld klar darzulegen.

AVEM

Im Rahmen der AVEM-Erhebung wurden gesundheitsförderliche bzw. -gefährdende Verhaltens- und Erlebensweisen bei der Bewältigung von Arbeits- und Berufsanforderungen von Studierenden des ersten Semesters des Lehramts Primarstufe erhoben. Ziel war die Identifizierung einer „Burnout-Risikogruppe“ um diesen Studierenden Coaching-Angebote zur Burnout-Prophylaxe anbieten zu können.

Insgesamt konnten 256 Datensätze analysiert werden. Für jede Person wurde die Ähnlichkeit ihres Profils mit den im AVEM vorgegebenen vier Referenzmustern G, S, A und B ermittelt. Dabei werden sowohl „reine“ Musterzugehörigkeiten zu den Gruppen als auch Musterkombinationen ausgewiesen (siehe Abb. 3).

Letztlich wurden aus der Analyse aus sämtlichen erhobenen Daten (NEOFFI, FEMOLA und AVEM) 27 Studierende ausgewählt, die auf Grund der Datenauswertung am höchsten bezüglich eines „Burnout-Risikos“ gefährdet schienen (siehe Abschnitt Forschungsfrage 3). Die Anzahl der Auswahl von (nur) 27 Studierenden ergab sich aus den bestehenden Rahmenbedingungen für die weiterführenden Gespräche und die gestellten Angebote (Biofeedbackmessung, spezielles Coaching-Angebot zur „Burnout-Prophylaxe“). Dringender Bedarf konnte für etwa 44 Studierende festgestellt werden, was etwa 19% der untersuchten Studierendengruppe entspricht.

Bezüglich des Risikomusters war eine leichte Tendenz zum Risikotyp A festzustellen, wobei dies auch auf Grund der Mischtypen in diesem Projektstadium noch nicht empirisch abgesichert ist.

Die Ergebnisse zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen NEOFFI, FEMOLA und AVEM

Im Forschungsprojekt wurde von der Annahme ausgegangen, dass Neurotizismus und extrinsische Faktoren positiv mit den im AVEM beschriebenen stressbedingten „Risikomustern“ korrelieren und dass im Gegensatz dazu Gewissenhaftigkeit und intrinsische Faktoren Zusammenhänge zum im AVEM beschriebenen „Gesundheitsmuster“ zeigen.

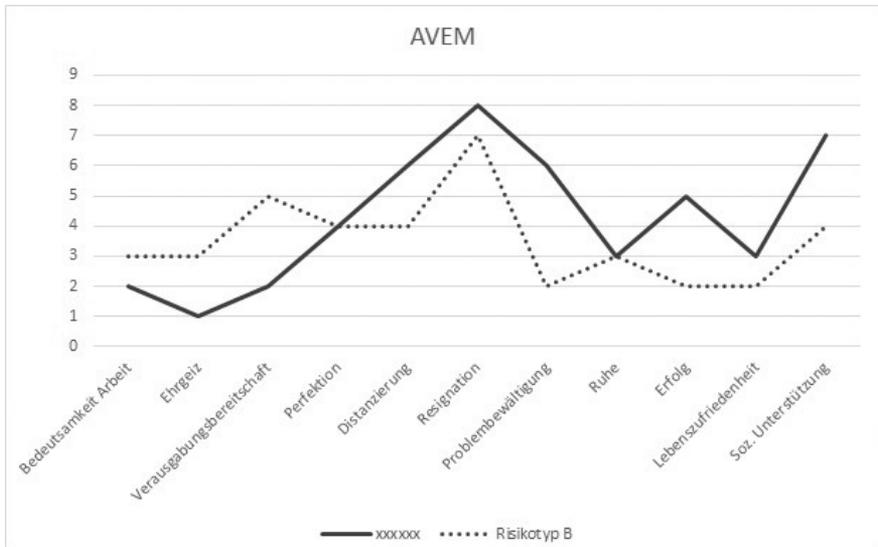


Abbildung 3: Ähnlichkeit des Profils eines Studierenden mit einem Referenzmuster

Als herausragende Kennzeichen des B-Typs werden von Schaarschmidt (2006; S. 66f) hohe „Resignationstendenz“, geringe Ausprägungen in der „offensiven Problembewältigung“ sowie der „Inneren Ruhe und Ausgeglichenheit“, ausbleibendes „Erfolgserebnen im Beruf“ und generelle „Lebensunzufriedenheit“ identifiziert.

Zur Datenanalyse konnten 231 Datensätze herangezogen werden. Die Untersuchungsergebnisse bestätigen die oben beschriebene Annahme: in der untersuchten Studierendengruppe korreliert Neurotizismus mit den AVEM-Dimensionen

- „Resignationstendenz“ hochsignifikant positiv (Signifikanzniveau $p=0,01$ (2-seitig));
- „offensiver Problembewältigung“ hochsignifikant negativ (Signifikanzniveau $p=0,01$ (2-seitig));
- „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ hochsignifikant negativ (Signifikanzniveau $p=0,01$ (2-seitig));
- „Erfolgserebnen im Beruf“ hochsignifikant negativ (Signifikanzniveau $p=0,01$ (2-seitig));
- „Lebenszufriedenheit“ hochsignifikant negativ (Signifikanzniveau $p=0,01$ (2-seitig));

Ebenfalls korreliert in der untersuchten Studierendengruppe der Persönlichkeitsfaktor Gewissenhaftigkeit mit der AVEM-Dimension „Perfektionsstreben“, die als ein bedeutender Indikator des Risikomusters A gilt, hochsignifikant positiv (Signifikanzniveau $p=0,01$ (2-seitig)). Hochsignifikant negativ (Signifikanzniveau $p=0,01$ (2-seitig)) korrelieren die Persönlichkeitsfaktoren Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit. Im Rahmen der Untersuchung konnte eine signifikante Korrelation auf dem Niveau 0,05 (2-seitig) zwischen den intrinsisch determinierten Motiven zur Wahl des Lehramtsstudiums und dem Persönlichkeitsfaktor Gewissenhaftigkeit nachgewiesen werden.

Ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Persönlichkeitsfaktor Gewissenhaftigkeit und dem im AVEM beschriebenen „Gesundheitsmuster“ konnte bei dieser Studierendenpopulation nicht nachgewiesen werden. Ebenfalls konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen extrinsischen Faktoren mit den im AVEM beschriebenen stressbedingten „Risikomustern“ festgestellt werden.

Interpretation der Überprüfung der Zusammenhänge zwischen NEOFFI, FEMOLA und AVEM

Die Analyse der – mit Hilfe des NEOFFI und AVEM – erhobenen Daten zeigen die erwarteten Korrelationen und legen nahe, dass diese Erhebungswerkzeuge sehr treffsichere Instrumente zur Identifizierung von Risikogruppen sind. Die erwarteten Zusammenhänge der erhobenen Daten zur Berufswahlmotivation mit den AVEM-Mustern konnte nicht festgestellt werden. Dies könnte daran liegen, dass, wie im Abschnitt „Interpretation der erhobenen Daten aus dem FEMOLA“ erwähnt, durch die fehlende Anonymität bei der Erhebung der Daten ein etwas verzerrtes Bild der Berufswahlmotivation gegeben wurde.

Forschungsfrage 2

Mithilfe standardisierter Tests konnten Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsfaktoren, motivationaler Faktoren zur Wahl des Lehramtsstudiums und stressbedingter Risikomuster bei Studienanfänger/inne/n des Lehramtsstudiums Primarstufe gezeigt werden. Auf Basis dieser Daten wurde eine „Burnout-Risikogruppe“ identifiziert.

Ziel der Analyse der bezüglich der Forschungsfrage 3 erhobenen Daten war festzustellen, wie hoch die Akzeptanz bzw. das Interesse der identifizierten „Risikostudierenden“ an der Thematik der „Burnout-Prophylaxe“ ist und in

welchem Ausmaß diese Studierenden bereit sind, ein Coaching-Angebot zur Thematik „Burnout-Prävention“ auf freiwilliger Basis zu nutzen. Die Datenerhebung fand im Rahmen einer qualitativen Querschnittuntersuchung mittels „Leitfrageninterview“ statt, in dem den Studierenden aber sehr viel Raum zum Erzählen gegeben wurde.

Dazu wurden 27 Studierende, die auf Grund der Datenauswertung am höchsten bezüglich eines „Burnout-Risikos“ gefährdet schienen, via E-Mail zu einem persönlichen ca. 20 Minuten dauernden Gespräch eingeladen. In der E-Mail wurde den Studierenden avisiert, im Rahmen des Gesprächs in die persönlichen Ergebnisse der Erhebungen Einblick nehmen zu können und diese zu besprechen. Um etwaige bestehende Vorbehalte bezüglich des Gesprächspartners (z.B.: Sympathie, Vertrautheit bezüglich des Geschlechts) zu minimieren, standen für diese Gespräche drei Lehrende der PH-Wien (zwei weibliche Lehrende, ein männlicher Lehrender) zur Auswahl.

Eröffnet wurde das „Leitfrageninterview“ durch die Vorlage des Datenblattes (siehe Abb. 3), zu welchem die Studierenden nach einer kurzen Erklärung zunächst in freier Erzählung Stellung nehmen konnten. Die „Leitfragen“ ergaben sich aus der Interpretation bzw. der Stellungnahme zu den Ausprägungen der Items und der Grafiken auf dem Datenblatt.

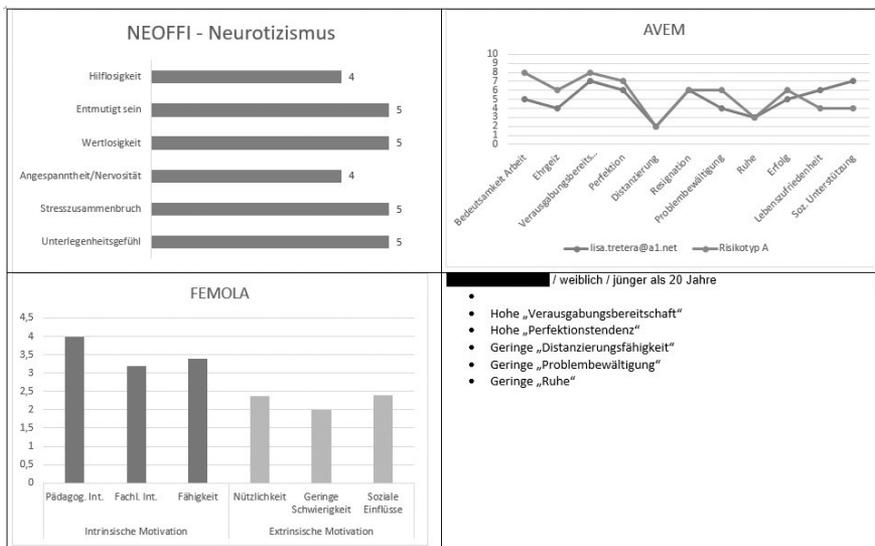


Abbildung 4: Datenblatt als Ausgangsbasis für das „Leitfrageninterview“

Nach Beendigung des Leitfrageninterviews wurde den Studierenden im Rahmen dieses Gesprächs auch das Angebot unterbreitet, an einem speziellen Seminar zur Entwicklung von Copingstrategien bezüglich der Bewältigung schwieriger (Schul-)Situationen teilnehmen zu dürfen.

Die Studierenden wurden in Kenntnis gesetzt, dass dieses Angebot im Sommersemester 2019 stattfinden würde und die Teilnahme daran freiwillig sei. Ebenfalls wurden die Studierenden darüber informiert, dass dieses Seminar als Wahlpflichtfach konzipiert werden würde und die Teilnehmer/innen nach erfolgreicher Beendigung des Angebotes auch entsprechende ECTS-Punkte erhalten würden. Die teilnehmenden Studierenden hätten also keinen zeitlichen Nachteil gegenüber den anderen Studierenden und würden daher auch nicht mehr belastet werden als ihre Kolleg/inn/en.

Ergebnisse der Datenanalyse

Trotz mehrmaliger Einladungen und der Möglichkeit, selbst Termine für ein Gespräch vorzuschlagen, nahmen von den 27 via E-Mail kontaktierten Studierenden nur 16 Studierende das Angebot zu persönlichen Gesprächen an. Durchwegs waren sich diese Studierende ihrer Schwächen bezüglich des Umgangs mit herausfordernden Situationen bewusst und bestätigten die Ergebnisse auf dem, ihnen vorgelegten, Datenblatt. In der Interviewsituation selbst waren 12 Studierende spontan bereit, an dem avisierten Spezialseminar teilzunehmen. Damit die Teilnahme jedoch fixiert werden konnte, mussten die Studierenden ein Mail an den verantwortlichen Lehrveranstaltungsleiter senden, in welchem sie ihre Teilnahmebereitschaft erklärten.

Letztlich meldeten sich 9 Studierende definitiv für die Lehrveranstaltung an. Als der Stundenplan und damit die Termine der Lehrveranstaltung für das Sommersemester veröffentlicht wurde, sagten zwei von den verbleibenden 9 Studierenden aus terminlichen Gründen ab. Eine Person blieb ohne Kommentar dem Angebot fern. Letztlich wurde das Spezialseminar mit sechs Teilnehmer/inne/n abgehalten.

Interpretation der erhobenen Daten

Die Einladung zu Gesprächen wurde von den „Risikostudierenden“ nur sehr zögerlich angenommen. Nach Analyse der Daten der Risikogruppe zeigt sich, dass in hohem Maß die Studierenden mit dem größten Risiko, keine Reaktion auf die Einladung zu Gesprächen zeigten. Dies kann daran liegen, dass die Studierenden in ihrer Unsicherheit bezüglich ihrer Persönlichkeitsstruktur

sich nicht getraut haben, persönliche Schwächen einzugestehen bzw. sich ihren Schwächen zu stellen. Vielleicht ist auch zu Studienbeginn den Studierenden noch nicht bewusst, wie herausfordernd der Lehrberuf sein kann. Der „Leistungsdruck“ ist daher noch nicht hoch und der Bedarf zum Besuch einer Lehrveranstaltung zur „Burnout-Prävention“ wird nicht gesehen. Zu überlegen ist zudem, in Zukunft den Zugang zu dieser Lehrveranstaltung niederschwelliger zu gestalten. Die Studierenden mussten sich ja zweimal deklarieren, um überhaupt in die Lehrveranstaltung aufgenommen zu werden.

Zu erwähnen ist, dass diese Lehrveranstaltung im Lehrveranstaltungsangebotsplan der PH-Wien sichtbar war, jedoch nur von den Studierenden des ersten Studiensemester (nach Meldung beim Lehrveranstaltungsleiter) inskribiert werden konnte. Aus vielen Rückmeldungen (nicht empirisch erfasst) von Studierenden höherer Studiensemester, die dieses Angebot gerne hätten nutzen wollen, wird jedoch deutlich, dass die Etablierung von Spezialangeboten im Bereich des Coachings notwendig scheint.

Forschungsfrage 3

Die Beantwortung der Forschungsfrage 4 soll Auskunft darüber geben, wie Studierende ihr psychisch-physisches Befinden und ihre Handlungsfähigkeit in belastenden Situationen am Anfang des Coaching-Angebotes (Mai 2019) erleben und bewerten. Am Ende des Angebotes (Juni 2019) wurden nach der Interventionsphase die Studierenden gebeten, in mündlichen und schriftlichen Kurzfeedbacks und in einem kurzen Fragebogen Auskunft über die subjektiv empfundene persönliche Entwicklung im Hinblick auf die Installation von Strategien des Stressmanagements mittels der angebotenen Methoden zu geben. Die Lehrveranstaltung wurde an drei Terminen zu je drei Einheiten (0,6 Semesterwochenstunden) angeboten. Die Dauer des Angebotes richtet sich nach den formalen Vorgaben für den Umfang von Wahlpflichtveranstaltungen.

Gestaltung der Interventionsphase

Auf Basis der Erfahrungen der Vorgespräche, die zur Anmeldung der Studierenden geführt hatten, wurde zunächst eine kurze Vorstellung der Ziele und des Ablaufes der Lehrveranstaltung gegeben. Nach einer kurzen theoretischen Einführung zu der Thematik Stress und „Burnout-Prophylaxe“ hatten die Studierenden die Möglichkeit, mittels Biofeedbackmessung ihre körperlichen Reaktionen auf Stressoren zu erkennen. In einem standardisierten „Stresstest“

wurden die Veränderung der Atmung, der Pulsfrequenz, des Hautleitwerts, der Herzratenvariabilität und der Hauttemperatur erhoben. Die Studierenden bekamen durch die grafische Darstellung der (quantitativen) biometrischen Daten Auskunft darüber, wie sie körperlich auf Stress reagieren und wie es um die eigene Fähigkeit bestellt ist, sich in einem vordefinierten Zeitraum wieder von den Stressereignissen zu erholen. Die Befunde der Biofeedbackuntersuchung bestätigen die Notwendigkeit der Installation von Copingstrategien bei den untersuchten Studierenden. Durch die Sichtbarmachung der biometrischen Daten wurde ein Prozess eingeleitet, der bei den Studierenden zur Erkenntnis führte, wie groß die Auswirkungen psychischer Faktoren auf physische Parameter ist.

Als möglicher Ansatz, sehr rasch in einen Entspannungszustand zu gelangen, wurden schließlich Methoden der Hypnose vorgestellt. Zunächst führten Suggestibilitätstest den Studierenden die Macht ihrer Vorstellung vor Augen und führten zur Erkenntnis, dass durch diese speziellen Interventionen eine Veränderung der biometrischer Parameter und damit auch eine Änderung des Umgangs mit belasteten Situationen möglich ist.

Die Studierenden sollten jedoch nicht nur „von außen“ (durch einen Hypnosecoach) in einen Entspannungszustand versetzt werden. Ziel war, bei den Studierenden die Fähigkeit zur Selbsthypnose zu etablieren, damit sie diese Methode nach Bedarf selbstständig anwenden können.

Die Konzeption des Forschungsdesigns zur Forschungsfrage 4 war ursprünglich so ausgerichtet, dass nach der Interventionsphase mit Hypnose am Ende des Semesters ein zweiter „Stresstest“ mit Biofeedbackmessung durchgeführt werden sollte. Durch Vergleich der quantitativen Daten beider Untersuchungen sollte analysiert werden, ob sich die Fähigkeit der Regeneration der Studierenden nach Stressereignissen objektiv verändert hat. Leider konnte die zweite Messung auf Grund nicht vorhersehbarer Umstände nicht durchgeführt werden. Aus diesem Grund werden zur Beantwortung dieser Forschungsfrage ausschließlich subjektive Aussagen der Studierenden herangezogen. Die Datenerhebung erfolgte durch mündliche und schriftliche Kurzfeedbacks und durch einen kurzen Fragebogen mit untenstehenden Fragestellungen. Die Items sind auf einer 6stufigen Likert-Skala (von 0: gar nicht bis 5: in hohem Maß) gewichtet.

- Ich habe einen Eindruck von Stressmanagement gewinnen können.
- Ich habe einen Einblick über die Methode der Hypnose gewinnen können.
- Ich konnte bei den Übungen Tranceerfahrungen machen.

- Ich kann mir vorstellen, dass ich mit „Selbsthypnose“ positive Effekte erreichen kann.
- Ich habe in dem Seminar positive Erfahrungen gewinnen können.

Ergebnisse der Datenanalyse

Insgesamt konnten die Daten von fünf Studierenden ausgewertet werden. Die Ausprägung zeigt bei allen erhobenen Items den Median 5. Nur beim Item „Selbsthypnose“ liegt der Median bei 4. Die Auswertung der Daten aus den schriftlichen und mündlichen Feedbacks zeigen folgende Ergebnisse:

- Die Studierenden zeigten sich durchgängig beeindruckt von der Möglichkeit, ihre körperliche Reaktion auf Stressinputs mittels Biofeedbackmessung sichtbar gemacht zu bekommen;
- Die Anwendung von Methoden der Hypnose wurde von allen Studierenden in hohem Maß akzeptiert und brachte für sie durchgehend wertvolle Erfahrungen im Hinblick auf die Installation von Copingstrategien;
- Studierende drückten ihr Bedauern über die kurze Dauer des Angebotes aus und äußerten die Hoffnung, dass dieses Angebot auch in Zukunft an der PH-Wien etabliert wird;
- Leise Kritik wurde an den räumlichen Gegebenheiten geübt. Die Lehrsaal-atmosphäre trage nicht zu einem förderlichen „Entspannungsklima“ bei.

Interpretation der erhobenen Daten

Die Analyse der Daten zeigt eine sehr hohe Akzeptanz bezüglich des Coaching-Angebotes und der subjektiv empfundenen Wirksamkeit der vorgestellten Methoden. Zu bedauern ist, dass bei dieser ersten Erhebung aus nicht vorhersehbaren Gründen die Möglichkeit der Feststellung einer etwaigen objektiven Veränderung der biometrischen Parameter nicht gegeben war. In den Folgeuntersuchen der anderen Studierendenpopulationen sollten diese Vergleiche jedoch durchgeführt werden können. Auch die Kürze der Lehrveranstaltung und die Positionierung im Stundenplan sollte überdacht werden. Um Selbsthypnose zu erlernen, ist Übung notwendig. Im Rahmen eines Monats (Mai bis Juni) reicht die notwendige Übungszeit üblicherweise nicht aus, um tiefgreifende Verhaltensänderungen in schwierigen Situationen etablieren zu können. Was jedoch möglich ist, ist die Sensibilisierung für diese Thematik und damit auch eine Veränderung von Haltung und Einstellung zum eigenen „Stresserleben“. Und dies scheint auf Basis der Rückmeldungen als durchaus geglückt.

Fazit und Ausblick

Die ersten Teilergebnisse des Forschungsprojekts zeigen, dass bei der untersuchten Studierendengruppe beinahe jede/r fünfte Studierende unter häufiger Anspannung und Nervosität leidet und dieser Umstand bei jede/m/r sechsten Studierenden dazu führt, Stressbelastungen als nicht bewältigbar wahrzunehmen. Ein Zusammenhang, dieser doch hohen Zahl an Risikostudierenden mit einer etwaigen falschen Wahl des Studiums konnte bei der untersuchten Gruppe nicht nachgewiesen werden. Obwohl die große Mehrheit der Studierenden fachliches und pädagogisches Interesse als intrinsische Faktoren für die Berufswahl angeben, zeigt die Datenanalyse jedoch, dass die extrinsischen Faktoren Nützlichkeit (Freizeit haben, finanziell abgesichert sein) und soziale Einflüsse starke Argumente für die Berufswahl sind. Beinahe jede/r fünfte Studierende lässt sich von der Annahme leiten, dass das Lehramtsstudium leicht sei und richtet dahingehend die Studienwahl aus. Es zeigen sich sowohl negativ signifikante Zusammenhänge zwischen dem „Pädagogischen Interesse“ und der „Geringen Schwierigkeit des Lehramtsstudiums“ als auch zwischen dem „Fachlichen Interesse“ und der „Nützlichkeit“. Im Rahmen der Umfrage konnte eine kleine Anzahl an Studierenden identifiziert werden (2,8%), die angaben, weder Interesse an pädagogischen noch an fachlichen Inhalten zu haben. Bei diesen Studierenden wird die bedenkliche Intention für die Studienwahl besonders deutlich.

Durch die Erhebung gesundheitsförderlicher bzw. -gefährdender Verhaltens- und Erlebensweisen bei der Bewältigung von Arbeits- und Berufsanforderungen konnten Studierende zu einer Burnout-Risikogruppe zugeteilt werden. Nicht zuletzt bestätigen die Befunde der Biofeedbackuntersuchung die Dringlichkeit, spezielle Coaching-Veranstaltungen zur Burnout-Prophylaxe an der PH-Wien zu etablieren. Auch scheint es notwendig, im Rahmen der Lehrveranstaltungen im ersten Semester das Lehrer/innen-Berufsbild sehr klar zu beschreiben und alle Facetten des Lehrberufes deutlich zu kommunizieren.

Eine große Anzahl an Buchungsanfragen (nicht empirisch erfasst) von anderen Studierenden der PH-Wien zeigt, dass der Wunsch an Spezialangeboten zur „Burnout-Prävention“ teilnehmen zu können, prinzipiell sehr hoch zu sein scheint. Die Schwierigkeit, die im Rahmen des ersten Teils des Projekts jedoch ersichtlich wurde ist, jene Studierende zu einer Teilnahme an einem Spezialangebot zu motivieren, welche die Etablierung bzw. Entwicklung von Copingstrategien dringend nötig hätten. Es scheint, dass sich Risikostudierende auf Grund ihrer Persönlichkeitsstruktur nicht trauen, sich zu exponieren.

Der erste Teil der Studie zeigt, dass die Hemmschwelle von ca. 41% der identifizierten Risikostudierenden scheinbar zu groß war, der Einladung zu einem Gespräch bezüglich ihrer Umfrageergebnisse Folge zu leisten. Von den verbleibenden Studierenden nahmen letztlich nur sechs Studierende (das sind ca. 22% der Risikogruppe) an dem speziellen Coaching-Angebot teil. Das Angebot selbst wurde bezüglich der Methoden (Biofeedback, Hypnose) von den teilnehmenden Studierenden in hohem Maße akzeptiert und durchgehend positiv bewertet.

Die Ergebnisse des ersten Zwischenberichts zeigen, dass es notwendig scheint, spezielle Coaching-Angebote sehr niederschwellig anzubieten. Es wäre in diesem Zusammenhang zu überlegen, Coaching-Veranstaltungen zu speziellen Themen zu etablieren, die von allen Studierenden je nach Interessenslage und persönlichen Bedürfnissen inskribiert werden können. In diesen Lehrveranstaltungen sollen in Abhängigkeit der Thematik vertiefte Methoden und Übungen angeboten werden. In Anlehnung der Gemeinsamkeiten der Risikomuster empfehlen sich für die „Burnout-Prävention“ Interventionsmethoden zur Stressanalyse (z.B.: mit Methoden des Biofeedbacks), zum Erlernen von lang- und kurzfristigen Stressbewältigungsstrategien (z.B.: Entspannungstraining mit Methoden der Hypnotherapie mit dem Ziel, die Methode Selbsthypnose zu erlernen)) und Entwicklung von Teamfähigkeit. Die Klärung des professionellen Selbstverständnisses und die Korrektur unrealistischer und überhöhter (Typ A) bzw. enttäuschter (Typ B) berufsrelevanter Ansprüche wären ebenfalls wichtige Bausteine eines entsprechenden Coaching-Angebots.

Literatur

- Alman, B. M. / Lambrou P. T. 1999. Selbsthypnose – Ein Handbuch zur Selbsttherapie. Carl Auer, Heidelberg
- Angleitner, A. / Spinath, F. / Wolf, H. 2004. Das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeitsstruktur. IN: Krohn, W. / Küppers, G. (Hrsg.) Wissenschaft öffentlich. Universität Bielefeld. <https://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Zentrale%20Institute/IWT/FWG/Zwillingsforschung/Fuenf-Faktoren.html> (14.05. 2018)
- Baker, S. R. 2004. Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189–202.
- Borkenau, P. / Ostendorf, F. 1993. NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae (S. 5–10, 27–28). Hogrefe

- Friedl, W. 2006. Österreichs erste große Burnoutstudie. Hrsg: Business Doctors http://www.aerztekammer.at/c/document_library/get_file?uuid=db3d4f44-bcfb-4968-a5e5-5832fd9e0033&groupId=427872. (2.4.2018)
- Haus, K. M. / Held, C. 2015. Praxisbuch Biofeedback und Neurofeedback. Springer
- Hotter, E. 2016. GÖD Belastungsstudie Pflichtschullehrer/innen 2016. GÖD, ARGE Burn Out (Hrsg.). http://www.aps-tirol.at/cms/images/phocadownload/Downloads_Aktuelles/Belastungsstudie_2016/GOED_Bericht_2016_PK.pdf (17. Mai. 2019)
- Körner, A. / Geyer, M. / Roth, M. / Drapeau, M. / Schmutzer, G. / Albani, C. / Schumann, S. / Brähler, E. (2008). Persönlichkeitsdiagnostik mit dem NEO-Fünf-Faktoren-Inventar: Die 30-Item-Kurzversion (NEO-FFI-30). In: PPMp – Psychotherapie – Psychosomatik – Medizinische Psychologie; 58: S. 238 – 245. Georg Thieme Verlag KG Stuttgart New York
- Kuhl, J. 1983. Erwartungs-mal-Wert-Modelle der Motivation. In: Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Springer, Berlin, Heidelberg
- Leitner, B. / Baldaszti, E. 2014. Arbeitsunfälle und arbeitsbezogene Gesundheitsprobleme. Hrsg. Statistik Austria. Verlag Österreich GmbH. http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/4/index.html?id=4&listid=4&detail=694 (2.4.2018)
- Mohr, T. 2014. Schon Studienanfänger im Lehramt empfinden hohe Belastungen – Burnout-Risiko erhöht. Pressestelle der Universität des Saarlandes <https://idw-online.de/de/news594856>. (2.4.2018)
- Moneta, G. B., / Spada, M. M. 2009. Coping as a mediator of the relationships between trait intrinsic and extrinsic motivation and approaches to studying during academic exam preparation. *Personality and Individual Differences*, 46(5–6), 664–669.
- Pädagogische Hochschule Wien. 2019. Curriculum Primarstufe. Eigenverlag. S. 15
- Pohlmann, B. / Möller, J. 2010. Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (1), 73 – 84.
- Rammstedt, B. / Kemper, C. J. / Klein, M. C. / Beierlein, C. / Kovaleva, A. 2012. Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: Big-Five-Inventory-10 (BFI-10). (GESIS-Working Papers, 2012/23). Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. S. 3–32. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-312133> (02.04.2018)
- Reichl, C. / Wach, S. / Spinath, F. M. / Brünken, R. / Karbach, J. 2014. Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. In: *Journal of Vocational Behavior*. Volume 85, Issue 1, August 2014, Seite 85–92
- Revenstorf, D./Peter, B. (Hrsg.). 2015. Hypnose in Psychotherapie, Psychosomatik und Medizin -Manual für die Praxis. Springer

- Schaarschmidt, U. / Fischer, A. 2003. Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM). Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services GmbH, Frankfurt Main
- Schaarschmidt, U. 2006. AVEM – ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP (Hrsg.). Psychologische Diagnostik – Weichenstellung für den Reha-Verlauf. Deutscher Psychologen Verlag GmbH, Bonn. S. 59–82.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. 2013. Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen (S. 81–97). Wiesbaden: Springer VS
- Scheibenbogen, O. / Andorfer, U. / Kuderer, M. / Musalek, M. 2017. Prävalenz des Burnout-Syndroms in Österreich – Verlaufsformen und relevante Präventions- und Behandlungsstrategien. Hrsg.: Österreichische Gesellschaft für Arbeitsqualität und Burnout und das Anton Proksch Institut Wien https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/2/2/0/CH3434/CMS1500897670783/praevalenz_des_burnout-syndroms_in_oesterreich_-_langfassung.pdf (2.4.2018)
- Schulz, I. 2017. Allianz Studie: Wie gestresst ist Österreich. https://www.allianz.at/v_1487631600000/ueber-allianz/media-newsroom/news/aktuelle-news/pa-download/20170222pg-allianz-stressstudiecharts.pdf. (2.4.2018)
- Stangl, W. 2019. Stichwort: ‚Erwartungs-x-Wert-Theorie‘. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik.
- WWW: <https://lexikon.stangl.eu/2924/erwartung-x-wert-theorie/> (2019–09–21)
- WHO. 2019. Burn-out an „occupational phenomenon“: International Classification of Diseases. https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/en/ (15.09.2019)

Autorinnen und Autoren

Burtscher-Ebner, Manuela, MA

Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsberatung, Professionalisierung im Schulpraktikum

Kontakt: manuela.burtscher-ebner@phwien.ac.at

Danter, Manfred, BEd MA

Pädagogische Hochschule Wien

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung im Schulpraktikum, Coaching, Qualitätsmanagement

Kontakt: manfred.danter@phwien.ac.at

Fede, Manfred, Mag. BEd

Pädagogische Hochschule Wien

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrpersonen, Coaching, Supervision

Kontakt: manfred.fede@phwien.ac.at

Frühwirth, Gabriele, Mag. Dr.

Pädagogische Hochschule Wien

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung im Schulpraktikum

Mitherausgeberin der Reihe Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien

Kontakt: gabriele.fruehwirth@phwien.ac.at

Hoch, Andrea, BEd.

Pädagogische Hochschule Wien

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung im Schulpraktikum, Digitalisierung

Kontakt: andrea.hoch@phwien.ac.at

Hofbauer, Gabriela, Mag.

Pädagogische Hochschule Wien

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer_innenfortbildungskoordination, Studiengangskoordination

Kontakt: gabriela.hofbauer@phwien.ac.at

Hofmann-Reiter, Sabine, Mag. Dr.

Pädagogische Hochschule Wien

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: historisch-politisches Lernen, Beratung, Coaching

Kontakt: sabine.hofmann@phwien.ac.at

Jakl, Sabine, BEd

Leiterin der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien

Arbeitsschwerpunkte: psychosoziale Beratung, Erziehungsberatung, Coaching

Kontakt: sabine.jakl@phwien.ac.at

Kargel, Michael, Mag.

Pädagogische Hochschule Wien

Arbeitsschwerpunkte: Schulpraxisbetreuung, Coaching, Self-leadership

Kontakt: michael.kargel@phwien.ac.at

Knecht, Harald, BEd BA MA

Pädagogische Hochschule Wien

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Holocaust Education und Bürger_innenbildung in der Primarstufe, digitales Lernen im Kontext der Hochschulbildung

Kontakt: harald.knecht@phwien.ac.at

Kulhanek-Wehlend, Gabriele, Mag. Dr. BEd

Leiterin Institut für bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis der Pädagogischen Hochschule Wien

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Allgemeine Didaktik, Schulpraktika

Kontakt: gabriele.kulhanek-wehlend@phwien.ac.at

Maurič, Ursula, Mag. MA

Pädagogische Hochschule Wien

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Personbezogene überfachliche Kompetenzen der Lehrperson, Mehrsprachigkeit, Global Citizenship Education

Kontakt: ursula.mauric@phwien.ac.at

Naber, Wilhelm, Dipl.-Päd. MA

Pädagogische Hochschule Wien

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung im Schulpraktikum, Reformpädagogische Ansätze

Kontakt: wilhelm.naber@phwien.ac.at

Óhidy, Andrea, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Freiburg

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik, Lehr- und Forschungstätigkeit an verschiedenen europäischen Universitäten

Kontakt: andrea.ohidy@ph-freiburg.de

Poterpin, Elke, Mag. Dipl.Päd.

Pädagogische Hochschule Wien

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische und Positive Psychologie mit Schwerpunkt Lern-, Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie im schulischen und hochschulischen Kontext. Psychosoziale Gesundheit als Bildungsziel im Bereich der Personbezogenen Überfachlichen Kompetenzen

Kontakt: elke.poterpin@phwien.ac.at

Potzmann, Renate, Dr. MA BEd

Pädagogische Hochschule Wien

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer_innenbildung und pädagogische Professionalität, Mitherausgeberin der Reihe Forschungsperspektiven der PH Wien

Kontakt: renete.potzmann@phwien.ac.at

Rathammer, Peter, MA

Pädagogische Hochschule Wien

Arbeitsschwerpunkte: Lernen im Schulpraktikum, Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre

Kontakt: peter.rathammer@phwien.ac.at

Riegler, Peter, Mag.

Pädagogische Hochschule Wien

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Lernen im Schulpraktikum

Kontakt: peter.riegler@phwien.ac.at

Roszner, Sybille, MEd

Pädagogische Hochschule Wien

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitätsentwicklung an Pädagogischen Hochschulen in Organisation, Studium und Lehre. Persönlichkeitsentwicklung als Bildungsziel im Bereich der Personbezogenen Überfachlichen Kompetenzen

Kontakt: sybille.roszner@phwien.ac.at

Scheidl, Gerhard, Hochschulprofessor, Dr. MEd, BEd

Pädagogische Hochschule Wien

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftstheorie und Forschungsgrundlagen, Lehren und Lernen (interdisziplinäre Sichtweisen, digitale Medien), Coaching, Schul- und Unterrichtsforschung; Flipped Classroom in der Hochschullehre; Burn Out-Risiko bei Lehramtsstudierenden

Kontakt: gerhard.scheidl@phwien.ac.at

Schnider, Andreas, Univ.-Prof. Mag. Dr.

Pädagogische Hochschule Wien, Vorsitzender des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungspolitik, Schule und Unterricht

Kontakt: andreas.schnider@phwien.ac.at

Severin, Sven, Mag.

Pädagogische Hochschule Wien

Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Theorie, Anthropologie, Gendertheorie, Schulpraktika

Kontakt: sven.severin@phwien.ac.at

Tschakert, Brigitte, Mag. BEd.

Pädagogische Hochschule Wien

Arbeitsschwerpunkte: pädagogische Beziehungsarbeit, Persönlichkeitsentwicklung als Bildungsziel im Bereich der Personbezogenen überfachlichen Kompetenzen

Kontakt: brigitte.tschakert@phwien.ac.at

Tomecek, Susanne, Mag.

Pädagogische Hochschule Wien

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ausbildung Primar- und Sekundarstufe 1 im Bereich

Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik, Persönlichkeitsentwicklung als Bildungsziel im Bereich der Personbezogenen überfachlichen Kompetenzen

Kontakt: susanne.tomecek@phwien.ac.at

Wagner, Oliver, MA

Pädagogische Hochschule Wien

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen im Schulpraktikum, Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre

Kontakt: oliver.wagner@phwien.ac.at

PH Wien: Forschungsperspektiven

Sabine Hofmann-Reiter; Gabriele Kulhanek-Wehlend; Peter Riegler (Hg.)

Forschungsperspektiven – Fokus Unterrichtspraxis

Der Band „Fokus Unterrichtspraxis: Projekte, Modelle und Konzepte“ widmet sich der pädagogischen Arbeit an der Praxisvolksschule und Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien. Pädagoginnen und Pädagogen veröffentlichen ihre Projekte, Modelle und Konzepte und dokumentieren damit den aktuellen Entwicklungsstand von Praxis, Forschung und Expertisen der Lehrpersonen der beiden Praxisschulen. Die Beiträge im Sinne des „Aus-der-Praxis-für-die-Praxis Ansatzes“ sollen zur Professionalisierung eines Berufes, der mehr denn je zur Gesellschaftsentwicklung beiträgt, anregen.

Bd. Sonderband 1, 2018, 244 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-50821-8

Christian Fridrich; Gabriele Frühwirth; Renate Potzmann; Wolfgang Greller;
Ruth Petz (Hg.)

Forschungsperspektiven 11

27 Autorinnen und Autoren greifen in 15 Beiträgen dieses Themenbandes hoch aktuelle Aspekte der Bildung von Jugendlichen in der Sekundarstufe auf. Der thematische Bogen spannt sich von Diskursen, alternativen Rahmungen und Professionalisierungsprozessen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung über spannende fachdidaktische Fragestellungen bis hin zu spezifischen Studien über Lehramtsstudierende.

Bd. 11, 2019, 252 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50924-6

Christian Fridrich; Gabriele Mayer-Frühwirth; Renate Potzmann; Wolfgang Greller;
Ruth Petz (Hg.)

Forschungsperspektiven 10

Die 17 Beiträge des von 39 Autorinnen und Autoren mitgestalteten Bandes der Forschungsperspektiven greifen Diskurse aus unterschiedlichen Disziplinen und Perspektiven der Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern auf. Diese umfassen sowohl Herausforderungen in der Gestaltung von Hochschullehre – am Beispiel der Lehramtsstudien der Primar- und Sekundarstufe – als auch konkrete Beispiele aus dem Praxisfeld Schule und Unterricht.

Bd. 10, 2018, 300 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50873-7

Christian Fridrich; Gabriele Mayer-Frühwirth; Renate Potzmann; Wolfgang Greller;
Ruth Petz (Hg.)

Forschungsperspektiven 9

Im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an österreichischen Hochschulen widmet sich dieser Band schwerpunktmäßig den Pädagogisch-Praktischen Studien bzw. Schulpraktischen Studien, die sich an der Schnittstelle von akademischer und beruflicher Welt verorten lassen. Der erste Abschnitt thematisiert konzeptionelle Rahmungen, der zweite dokumentiert Ergebnisse empirischer Studien über Praxis- und Begleitformate.

Bd. 9, 2017, 264 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50822-5

Christian Fridrich; Reingard Klingler; Renate Potzmann; Wolfgang Greller;
Ruth Petz (Hg.)

Forschungsperspektiven 8

Der vorliegende Band der Reihe „Forschungsperspektiven“ ist dem thematischen Schwerpunkt „Perspektive Lehrerbildner/innen“ gewidmet. So vielfältig die Beiträge inhaltlich, in der methodischen Fundierung oder der institutionellen Entstehungsgeschichte nach auch sind, so deutlich wird die Fokussierung der Autorinnen und Autoren auf das Thema „Lehrer/innenbildung“ aus unterschiedlichsten Perspektiven.

23 Autorinnen und Autoren von österreichischen Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und Bildungsforschungsinstitutionen geben mit insgesamt 16 Beiträgen spannende Einblicke in aktuelle Projekte, Prozesse und Strukturen der österreichischen Bildungslandschaft.

Bd. 8, 2016, 248 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50765-5

Christian Fridrich; Reingard Klingler; Renate Potzmann; Wolfgang Greller;
Ruth Petz (Hg.)

Forschungsperspektiven 7

Bildungsforschung an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs eröffnet ein facettenreiches Feld. Der Bogen der untersuchten Inhalte spannt sich von partizipativer Demokratie-Bildung auf EU-Ebene, der interdisziplinären Verwendung von Literatur in der Soziologie, sozialen Brennpunktthemen wie Happy-Slapping und (Cyber)Mobbing hin zu zwei österreichischen Schulbuchanalysen zu den Themen Nationalsozialismus und dem Unterrichtsprinzip der Gleichstellung. Ein zweiter Themenkreis widmet sich spezifischen, empirisch analysierten Fragestellungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer/innen in Österreich.

Bd. 7, 2016, 224 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50698-6

Christian Fridrich; Helga Grössing; Walter Swoboda (Hg.)

Forschungsperspektiven 6

Basierend auf den Leitlinien der PH Wien wird unter besonderer Berücksichtigung des Handlungsfeldes von Pädagog/innen eine Reihe von innovativen pädagogischen Fragestellungen aufgegriffen und bearbeitet. Die diesjährigen Schwerpunkte werden durch zahlreiche Forschungsbeiträge zu den Themenfeldern „Forschendes und entdeckendes Lernen“, „Inklusion – wissenschaftliche Etablierung der Grundschildidaktik und der Fachdidaktiken“ sowie „Text- und Informationskompetenz“ konstituiert.

Bd. 6, 2015, 172 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50662-7

Christian Fridrich; Helga Grössing; Walter Swoboda (Hg.)

Forschungsperspektiven 5

Diese Ausgabe des Periodikums *Forschungsperspektiven* der Pädagogischen Hochschule Wien versammelt Beiträge über Ergebnisse von Bildungsforschungsprojekten Lehrender zu den Schwerpunkten Lehrer / innenbildung und Schulentwicklung. Zusammenfassungen von Studierenden über ihre ausgezeichnete Bachelorarbeit sowie ein Stichwortartikel über *Beobachtung* schließen den Band ab.

Bd. 5, 2013, 216 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-50537-8

Christian Fridrich; Helga Grössing; Margit Heissenberger (Hg.)

Forschungsperspektiven 4

Für die diesjährige Ausgabe der Reihe „Forschungsperspektiven“ wurden zwei große Themenfelder schwerpunktmäßig dokumentiert: „Inklusion und Integration“ sowie „Lehrer/innenaus- und -fortbildung“.

Zwei Beiträge von Studierenden über ihre ausgezeichnete Bachelorarbeit, ein Service- Beitrag zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der Ukraine, ein Stichwortartikel über Videoanalyse sowie Rezensionen schließen den Band ab.

Bd. 4, 2012, 184 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50430-2

Christian Fridrich; Helga Grössing; Margit Heissenberger (Hg.)

Forschungsperspektiven 3

Der Band dokumentiert die enge Vernetzung von Bildungsforschung mit Aus- und Fortbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien. Vorgestellt werden:

1. Ein wienweites Forschungsprojekt in der Primarstufe zu Unterrichtsstilen, Beliebtheit und Bedeutung von Unterrichtsthemen, Auswirkungen der Zusammensetzung von Volksschulklassen, Sach- und Mathematikunterricht.
2. Ergebnisse und Erkenntnisse aus den Forschungsprojekten zu Peer Review zur Qualitätssicherung am Schulstandort, Leseförderung, Durchbrechen subjektiver Theorien über Wasser sowie Lehrer/innenbildner/innen, Schulmanagement und soziokulturelle Heterogenität.

Bd. 3, 2011, 264 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50355-8

Christian Fridrich; Margit Heissenberger; Angelika Paseka (Hg.)

Forschungsperspektiven 2

Bd. 2, 2010, 176 S., 31,90 €, br., ISBN 978-3-643-50243-8

Christian Fridrich; Margit Heissenberger; Angelika Paseka (Hg.)

Forschungsperspektiven 1

Bd. 1, 2009, 200 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50101-1

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Die hochschuldidaktische Begleitung der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrer/innen ist eine der zentralen Aufgaben im Feld der schulpraktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien. Im vorliegenden Themenband geben 25 Autorinnen und Autoren hochschuldidaktische Einblicke in konzeptionelle Rahmungen und praxisorientierte Ansätze und Konzepte zu den schulpraktischen Begleitformaten „Didaktische Reflexion“ und „Coaching“. Damit richtet sich dieser Themenband nicht nur an Hochschullehrpersonen und Lehrpersonen an Schulen, welchen dadurch eine kritische Auseinandersetzung mit Formaten der schulpraktischen Ausbildung ermöglicht wird, sondern auch an eine am Bildungssystem interessierte Leser*innenschaft.



LIT
www.lit-verlag.at

978-3-643-50974-1



9 783643 509741