

Christian Fridrich, Barbara Herzog-Punzenberger,
Harald Knecht, Peter Riegler, Evelyn Süss-Stepancik (Hg.)



Forschungsperspektiven 14

Evelyn Süss-Stepancik: **Vorwort**

Christian Fridrich, Harald Knecht, Peter Riegler:
Bildungsforschung

Hochschulbildung

Rudolf Beer, Paulina Wagner, Andreas Weissenböck: **Determinanten der Leistung und Motive der Berufswahl: Eine quantitative Studierendenbefragung**

Brigitte Sorger, Marina Camber, Golriz Gilak, Petra Koder, Linda Wöhrer:
Erwartungen von Hochschullehrenden an Lehrer*innen in Hinblick auf die Verankerung (bildungs)sprachlicher Kompetenzen in der Primarstufe

Brigitte Haushofer, Isabella Benischek: **Zur Notwendigkeit von Wortschatzarbeit in der Primarstufe als Basis für lebenslanges Lernen – Herausforderungen an hochschulische Lehre**

Schulbildung

Gundula Wagner: **Underachievement in der Grundschule – eine Folge der Klassenzusammensetzung?**

Helga Grössing, Gerhard Streicher:
Der jugendliche Blick in die Zukunft im Ballungszentrum Wien

Elementarbildung

Michael Methlagl, Natascha J. Taslimi, Jutta Majcen: **Psychische Erschöpfung und Arbeitsengagement von Mitarbeiter*innen in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen während der Covid-19 Pandemie**

Daniela Krienzler, Aloisia Hollerer: **Professionelles (Re)Agieren (elementar)pädagogischer Fachkräfte in sozial-emotionalen Akutsituationen**

Daniela Krienzler: **Forschungsbericht: „Gesundheitserhaltende Handhygiene“ – eine empirische Erhebung**

Pädagogische Hochschule Wien
Christian Fridrich, Barbara Herzog-Punzenberger,
Harald Knecht, Peter Riegler, Evelyn Süss-Stepancik
(Hg.)

Forschungsperspektiven 14

PH Wien

Forschungsperspektiven

Band 14

LIT

Pädagogische Hochschule Wien
Christian Fridrich, Barbara Herzog-Punzenberger,
Harald Knecht, Peter Riegler, Evelyn Süss-Stepancik
(Hg.)

Forschungsperspektiven 14

LIT

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

Die Fachbeiträge dieses Bandes haben ein Double Blind Peer Review durchlaufen.



Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier entsprechend ANSI Z3948 DIN ISO 9706

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 978-3-643-51089-1 (br.)

ISBN 978-3-643-66089-3 (PDF)

ISSN 2412-799X

DOI <https://doi.org/10.52038/9783643510891>

© **LIT VERLAG** GmbH & Co. KG

Wien 2022

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 <https://www.lit-verlag.at>

Auslieferung:

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

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

Inhalt

Vorwort 1
Evelyn Süss-Stepancik

Bildungsforschung 3
Christian Fridrich, Harald Knecht, Peter Riegler

Hochschulbildung

Determinanten der Leistung und Motive der Berufswahl: eine
quantitative Studierendenbefragung 9
Rudolf Beer, Paulina Wagner, Andreas Weissenböck

Erwartungen von Hochschullehrenden an Lehrer*innen in Hinblick
auf die Verankerung (bildungs)sprachlicher Kompetenzen in der
Primarstufe 29
Brigitte Sorger, Marina Camber, Golriz Gilak, Petra Koder, Linda Wöhler

Zur Notwendigkeit von Wortschatzarbeit in der Primarstufe als Basis
für lebenslanges Lernen – Herausforderungen an hochschulische Lehre . 47
Brigitte Haushofer, Isabella Benischek

Schulische Bildung

Underachievement in der Grundschule – eine Folge der
Klassenzusammensetzung? 65
Gundula Wagner

Der jugendliche Blick in die Zukunft im Ballungszentrum Wien 81
Helga Grössing, Gerhard Streicher

Elementarbildung

- Psychische Erschöpfung und Arbeitsengagement von
Mitarbeiter*innen in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen
während der Covid-19 Pandemie: zum Einfluss von Arbeits- und
familiären Beanspruchungen und Ressourcen 107
Michael Methlagl, Natascha J. Taslimi, Jutta Majcen
- Professionelles (Re)Agieren (elementar)pädagogischer Fachkräfte in
sozial-emotionalen Akutsituationen 131
Daniela Krienzer, Luise Hollerer
- Forschungsbericht: „Gesundheitserhaltende Handhygiene“ – eine
empirische Erhebung 147
Daniela Krienzer

Vorwort

Evelyn Süss-Stepancik

Tertiäre Bildungsinstitutionen, die sich der (Weiter-)Qualifizierung von Pädagog*innen und Lehrer*innen sowie der Gestaltung und Entwicklung von Schulen widmen, erleben die gesamte Bildungslandschaft als unerschöpfliche Quelle ihrer Forschung. Der Bogen, der sich dabei spannt, ist ein breiter – er umfasst die hochschulische Bildung, schulische Bildung und elementare Bildung.

Professionsorientierte Forschung im hochschulischen Bereich der Pädagog*innenbildung hat vorrangig die wissenschaftsbasierte Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung ihrer primären Zielgruppen im Fokus. Aufgrund des damit einhergehenden ausgeprägten Berufsfeldbezugs wird wissenschaftliches Wissen generiert, das unmittelbar nützlich und relevant für die pädagogische Profession ist.

Empirische Bildungsforschung im schulischen Bereich nimmt das Lernen und die Lernenden, das Lehren und die Lehrprozesse, lernrelevante Einstellungen und Faktoren, Kontextbedingungen von Bildungslaufbahnen, didaktische sowie fachdidaktische Aspekte und vieles mehr in den Fokus. Damit beschreibt, erklärt, verändert und evaluiert empirische Bildungsforschung Bildungsprozesse und wird nützlich und relevant für die gesamte Bildungslandschaft.

Forschung im elementarpädagogischen Bereich ist einerseits von der Analyse elementarer Bildungsprozesse geprägt und nimmt andererseits die Professionalisierung der Elementarpädagog*innen in den Blick. Das gesellschaftliche und wissenschaftliche Interesse an diesen Forschungsaktivitäten ist hoch, denn elementare Bildungseinrichtungen legen den Grundstein für einen weiterführenden erfolgreichen Bildungsweg. Nützlichkeit und Relevanz dieses jungen Forschungsfeldes sind also evident.

Die Pädagogische Hochschule Wien greift in ihrem vierzehnten Band der Reihe „Forschungsperspektiven“ all diese Bereiche auf und gibt damit Forschung, die gesellschaftlich und sozial relevant ist, einen Raum zum Diskurs. Wir hoffen, dass die Beiträge und Perspektiven Sie inspirieren und bedanken uns bei all jenen, die das Erscheinen dieses Bandes ermöglichen.

Evelyn Süss-Stepancik
Vizerektorin

Bildungsforschung

Christian Fridrich, Harald Knecht, Peter Riegler

Die vorliegende Ausgabe der Reihe Forschungsperspektiven beschäftigt sich mit dem für elementarpädagogische, schulische und hochschulische Einrichtungen zentralen Thema der Bildungsforschung. Die Gestaltung von Bildungsprozessen, also die kontinuierliche Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, bedarf kompetenter sowie fundiert aus-, fort- und weitergebildeter Persönlichkeiten, wofür empirische Befunde auf allen Ebenen von Bildung erforderlich sind. Nur unter dieser Perspektive kann professionelles unterrichtspraktisches Handeln gelingen. In diesem Band kommen sowohl Autor*innen von elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen als auch von schulischen und hochschulischen Institutionen zu Wort.

Gleich zu Beginn beschäftigen sich *Rudolf Beer, Paulina Wagner* und *Andreas Weissenböck* in ihrem Beitrag *Determinanten der Leistung und Motive der Berufswahl: eine quantitative Studierendenbefragung* mit den Motiven der Berufswahl von Lehramtsstudierenden und Studierenden nicht-pädagogischer Studienrichtungen. Mittels einer empirisch-quantitativen Untersuchung werden die Daten von den einander abhängigen Leistungs determinanten Lernmotivation, Anstrengungsbereitschaft, leistungsbezogenes Selbstvertrauen und die Motive der Berufswahl vor dem Hintergrund unterschiedlicher Studienzweige deskriptiv, faktorenanalytisch, korrelationsanalytisch und interferenzstatistisch ausgewertet.

Brigitte Sorger, Marina Camber, Golriz Gilak, Petra Koder und *Linda Wöhler* präsentieren in ihrem Beitrag *Erwartungen von Hochschullehrenden an Lehrer*innen in Hinblick auf die Verankerung (bildungs)sprachlicher Kompetenzen in der Primarstufe*, welcher sich als Teilbericht des Forschungsprojekts SpraBi-laPrim versteht, die Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung zur Befragung von Hochschullehrenden. Als zentrale Erkenntnisse heben die Autorin-

nen hervor, dass Hochschullehrende hohe Ansprüche an bildungssprachliche (Lehr-)Kompetenzen von Lehrer*innen stellen, jedoch die eigene hochschulische Lehre dahingehend nur in geringem Maße methodisch aufbereiten.

In einer explorativen Studie erkunden *Brigitte Haushofer* und *Isabella Benischek* im Beitrag *Zur Notwendigkeit von Wortschatzarbeit in der Primarstufe als Basis für lebenslanges Lernen – Herausforderungen an hochschulische Lehre* die Erfahrungen von Lehramts-Studierenden der Primarstufe im Hinblick auf deren Bewusstsein zur Wortschatzarbeit. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Studierenden bereits zu Beginn des Studiums eine gewisse Sensibilität für die Wortschatzarbeit hegen und ihre Kompetenzen für sprachsensiblen Unterricht im Laufe des Studiums erweitern.

Im Beitrag *Underachievement in der Grundschule – eine Folge der Klassenzusammensetzung?* untersucht *Gundula Wagner* das Phänomen von erwartungswidriger Schulleistung von Grundschüler*innen im Mathematikunterricht. In ihrer quantitativen Untersuchung geht sie dabei der Frage nach, welche Kombination des Klassenkontexts und der individuellen Merkmale über die Zugehörigkeit von begabten Schüler*innen zu den sogenannten (Under)Achievern am ehesten geeignet ist, Auskunft darüber zu geben. Auch wenn keine signifikanten Ergebnisse erzielt werden konnten, plädiert die Autorin dafür, diesen Forschungsansatz weiter zu verfolgen.

Helga Grössing und *Gerhard Streicher* untersuchen, aufbauend auf der Jugendstudie 2020, die Zukunftsperspektiven und -ängste von 14- bis 16-jährigen Jugendlichen im Ballungsraum Wien. In dem Beitrag *Der jugendliche Blick in die Zukunft im Ballungsraum Wien* wird neben den Zielen der Jugendlichen, ein besonderer Fokus auf den sozioökonomischen Hintergrund und der besuchte Schultyp als Einflussfaktoren gelegt.

Vermehrt in den Fokus der Forschung gelangt der Bereich der Elementarbildung. Im Beitrag *Psychische Erschöpfung und Arbeitsengagement von Mitarbeiter*innen in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen während der Covid-19 Pandemie: zum Einfluss von Arbeits- und familiären Beanspruchungen und Ressourcen* gehen *Michael Methlagl*, *Natascha J. Taslimi* und *Jutta Majcen* in ihrer quantitativen Untersuchung der Frage nach, welche Belastungen mit der psychischen Erschöpfung und dem Arbeitsengagement von Elementarpädagog*innen zusammenhängen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass einerseits der Personalmangel und die Arbeitszeitbelastungen die arbeitsbezogene, emo-

tionale und physische Erschöpfung der Elementarpädagog*innen erhöhen und andererseits die Wertschätzung, die Freude und auch ein hoher Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum das Arbeitsengagement positiv beeinflussen können.

Im Beitrag von *Daniela Krienzer* und *Luise Hollerer* *Professionelles (Re)Agieren (elementar)pädagogischer Fachkräfte in sozial-emotionalen Akutsituationen* wurde auch der so wichtige elementarpädagogische Bereich in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gebracht. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse wurden die Kategorien Performanz der Akteur*innen auf personaler und Performanz der Akteur*innen auf systemischer Ebene deduktiv und durch einen Online-Fragebogen, offene fallspezifische Fragestellung zur Erfassung personaler und situativer Handlungsrouitinen in emotional herausfordernden Situationen ermittelt.

Der letzte Beitrag von *Daniela Krienzer* beschäftigt sich mit der praktischen Handlungsroutine und untersucht empirisch die Handhabung pädagogischer Fachkräfte im Bereich des gesundheitssichernden Händewaschens von Kindern. Dieser geht der Frage nach, wie sich Kinder in Zeiten der Covid-19 Pandemie die Hände waschen. Der Fokus des *Forschungsberichtes* „*Gesundheits-erhaltende Handhygiene*“ – *eine empirische Erhebung* wird dabei auf Kindheitsforschung und forschendes Lernen gelegt.

Wir danken sehr herzlich unserer Kollegin Nina Grünberger, die für eine kurze Zeitspanne Mitglied des Herausgeber*innenteams war und in dieser Funktion Anregungen sowie Ideen für den vorliegenden Band eingebracht hat. Wir wünschen ihr alles Gute und viel Erfolg für ihre neue berufliche Herausforderung.

Besonderer Dank gilt den Autorinnen und Autoren, die an dieser Ausgabe mit ihren Beiträgen mitwirken sowie den Gutachterinnen und Gutachtern für die wertvollen und weiterführenden Rückmeldungen im Zuge des Double-Blind-Peer-Reviews.

Wir wünschen eine anregende Lektüre!

Christian Fridrich

Harald Knecht

Peter Riegler

Christian Fridrich, Mag. Dr. habil.; Hochschulprofessor für Geographische und Sozioökonomische Bildung, Bereichsordinator für Forschung an der Pädagogischen Hochschule Wien, Lehrbeauftragter an der Universität Graz und an der Universität Wien. Mitherausgeber von wissenschaftlichen Reihen bei Springer und beim Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Kontakt: christian.fridrich@phwien.ac.at

Harald Knecht, BEd BA MA; Lehramt für Sekundarstufe, Studium der Politikwissenschaft und Politischen Bildung an der Universität Wien und Universität Linz, Studium des Angewandten Wissensmanagement an der Fachhochschule Eisenstadt, Lehre am Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis der Pädagogischen Hochschule Wien; Mitherausgeber der Reihe Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: harald.knecht@phwien.ac.at

Peter Riegler, Mag. Dr. BEd; Lehramt für Hauptschulen, Studium der Bildungswissenschaft, Lehre und Forschung am Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis der Pädagogischen Hochschule Wien und im Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung im Verbund Nord-Ost; Mitherausgeber der Reihe Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: peter.riegler@phwien.ac.at

Hochschulbildung

Determinanten der Leistung und Motive der Berufswahl: eine quantitative Studierendenbefragung

Rudolf Beer, Paulina Wagner, Andreas Weissenböck

Abstract Deutsch

Persönliche Leistungsdeterminanten und grundlegende Motive der Berufswahl bilden eine Ausgangsbasis für hochschuldidaktische Lehr-Lern-Interventionen im Sinne passgenauer Lernangebote. Bereits in bestehenden Curricula eröffnen sich Möglichkeiten zur individualisierten Gestaltung des Studiums, jedoch scheinen die Potenziale an individualisierten Angeboten auf Ebene der Vorlesungs- bzw. Seminargestaltung durch Hochschullehrende noch wenig ausgeschöpft. Die Gestaltung moderner Hochschullehre orientiert sich an Evidenzen und unterstützt die hochschuldidaktische Forderung nach forschender bzw. forschungsbasierter Lehre. Die vorliegende empirisch-quantitative Untersuchung an Lehramtsstudierenden und Studierenden nicht-pädagogischer Studienrichtungen richtet den Blick auf Persönlichkeitseigenschaften und Motive der Berufswahl vor dem Hintergrund unterschiedlicher Studienzweige.

Schlüsselwörter

Berufswahlmotive Studierender, Lernmotivation, leistungsbezogenes Selbstvertrauen, Anstrengungsbereitschaft

Abstract English

Individual performance determinants and personal career motives are pivotal to all teaching and learning formats in higher education, especially with a view towards tailor-made study formats. While curricula provide opportunities to customize study formats, it seems that teachers in higher education have hitherto not fully exploited the potential for individualization at the level of lectures and seminars. Current teaching and learning in higher education is evidence-based, whence this empirical quantitative study aims to investigate personality traits and career motives of students in teacher programmes in comparison with students of other degree programmes.

Keywords

Career choice motives, learner motivation, performance-related self-confidence, willingness to make an effort

Zur Autorin/Zu den Autoren:

Rudolf Beer, Priv.-Doz. Mag. Dr. BEd; Hochschulprofessor, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Vergleichende Erziehungswissenschaften.

Kontakt: rudolf.beer@kphvie.ac.at

Paulina Wagner, BEd; Lehramt für Deutsch und Französisch an der Universität Wien mit Auslandsstudium an der Université du Maine, Tutorin am Institut der Lehrer*innenbildung und der Germanistik der Universität Wien.

Kontakt: paulina.luise.wagner@univie.ac.at

Andreas Weissenböck, Mag. Dr. MBA; Lehramtsstudium Anglistik/Amerikanistik und Geschichte/Sozialkunde an der Universität Wien, Doktoratsstudium Universität Wien und University of Illinois Urbana/Champaign, Internationale Projekte zur Hochschulentwicklung, Vizerektor Lehre an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.

Kontakt: andreas.weissenbaeck@kphvie.ac.at

1 Themenauftritt

Das Verstehen persönlicher Leistungsdeterminanten und grundlegender Motive der Berufswahl bildet die Ausgangsbasis für hochschuldidaktische Lehr-Lern-Interventionen mit dem übergeordneten Ziel, passgenaue Lernangebote zu ermöglichen.

Der bereits 1995 von Barr und Tagg proklamierte Paradigmenwechsel von *teaching* zu *learning* (vgl. Barr & Tagg 1995) fordert eine veränderte Herangehensweise an hochschulische Bildung, wonach das aktive Lernen und nicht das Anleiten der Studierenden durch die Lehrperson in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden sollte. Studierenden sollte mehr Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess eingeräumt werden, während Lehrende weniger anleitend, sondern vielmehr als den Lernprozess Unterstützende auftreten sollten (vgl. Heuer 2002, S. 211).

Dies impliziert, dass Individualisierung als Grundbaustein eines aktuellen Lernbegriffs (vgl. Wiater 2015, S. 16) zusätzliche Wichtigkeit im Zuge der

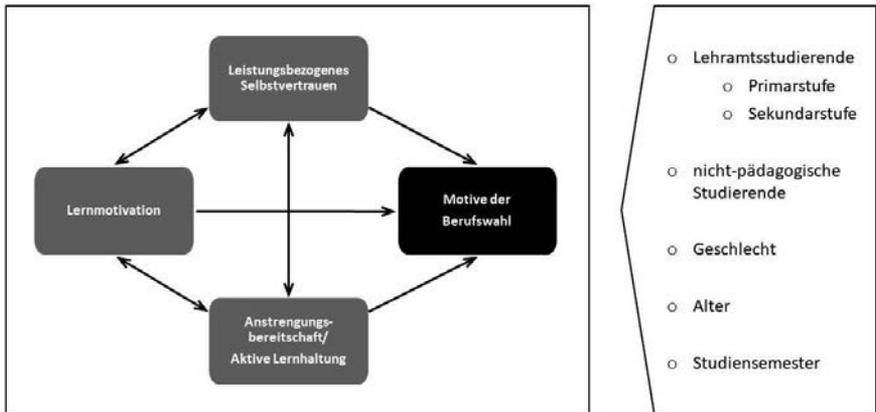
Lehramtsausbildung erhält. Bereits bestehende Curricula eröffnen grundsätzlich Räume für die individualisierte Gestaltung des Studiums – beispielsweise über Wahlpflicht- bzw. Ergänzungsangebote – durch die Studierenden selbst. Auf Ebene der Vorlesungs- bzw. Seminargestaltung durch Hochschullehrende scheinen die Potenziale an individualisierten Angeboten jedoch noch nicht ausreichend ausgeschöpft. Eine Neuausrichtung auf das individuelle Lernen der Studierenden bietet sich daher als innovativer Ansatz für eine gewinnbringende Gestaltung moderner Hochschullehre an. Zudem rückt Schratz (2009) unter der Prämisse ‚lernseits von Unterricht‘ die Wichtigkeit einer Umstellung auf die Lernorientierung auch in den Fokus von Schule. Weder auf der Ebene der Lehrenden noch auf der Ebene der Lernenden darf der Vorgang des Lernens getrennt gesehen werden, sondern ist vielmehr ein gemeinsamer Akt (vgl. Schwarz, Schratz & Westfall-Greiter 2013, S. 10).

Individualisierung gewinnt demnach hochschuldidaktisch (1) methodische Bedeutung (fit for learning), um die Lernprozesse der angehenden Lehrkräfte selbst zu optimieren, sowie (2) lerninhaltliche Bedeutung (fit for teaching), um Individualisierung als Lernprinzip zukünftiger Tätigkeiten nachhaltig anschaulich und erlebbar zu machen. Hinzu kommt die (3) lerntheoretische Bedeutung (learning by observation), wonach die Lehrperson als Vorbild für ihre Schüler*innen fungiert und durch ihre eigene Persönlichkeit wichtige Zugänge zu Lernangeboten vermitteln kann (vgl. Freund 2012, S. 257f.). So können Leistungsdeterminanten als Persönlichkeitseigenschaften seitens der Lehrperson zum Modell für die kindliche Leistungsentwicklung werden. Die Lehrer*innenausbildung ist somit ein zentraler Grundstein, um individualisiertes Arbeiten an die Schule zu bringen.

2 Leistungsdeterminanten

Die Einstellungen der Studierenden zu Lernprozessen sowie ihre Motive für die Studienwahl sind ausschlaggebend, wie sie mit Anforderungen im Studium umgehen, wie sie die angebotenen Lehrveranstaltungen auswählen und nützen, und wie sie ihr persönliches Lernen gestalten (vgl. Reinmann 2015, S. 130). Die Persönlichkeitsmerkmale leistungsbezogenes Selbstvertrauen, Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft/Aktive Lernhaltung zeichnen sich also als wichtige Determinanten für Studienerfolg aus und beeinflus-

sen potenziell die Motive für die Ergreifung einer bestimmten Studienlaufbahn.



Übersicht 1: Theoretisches Modell (Quelle: eigene Darstellung)

2.1 Lernmotivation

Lernmotivation bezeichnet den Wunsch oder die Absicht, bestimmte Inhalte oder Fähigkeiten zu erlernen. „Bezogen auf Lernhandlungen meint Motivation/Motiviertheit die Ansicht oder Bereitschaft einer Person sich in einer konkreten Lernsituation intensiv und ausdauernd mit einem Gegenstand auseinander zu setzen“ (Krapp & Weidenmann 2001, S. 218f.). Wichtig hervorzuheben ist hier die zeitlich überdauernde Bereitschaft, sich mit den Lernangeboten auseinanderzusetzen. Hoch motivierte Studierende werden diese Lernbereitschaft auch über einen längeren Zeitraum aufweisen. Lernmotivation ist neben emotionalen, kognitiven und sozialen Faktoren für den Lernerfolg maßgeblich verantwortlich (vgl. Brühwiler, Helmke & Schrader 2016, S. 291f.). Hohe Lernmotivation in bestimmten Domänen führt zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Lerninhalten.

2.2 Anstrengungsbereitschaft/Aktive Lernhaltung

Sowohl die Anstrengungsbereitschaft als auch die Aktive Lernhaltung beeinflussen den Zugang von Studierenden zu Herausforderungen im Studium. Die Aktive Lernhaltung ist eine Form von Selbstorganisation. Personen mit hoher Aktiver Lernhaltung können Lernangebote gut aktiv annehmen und integrieren.

ren und treten mit Offenheit und Neugierde den Lernangeboten entgegen. Der Wunsch nach persönlicher Weiterbildung steht hiermit im Vordergrund (vgl. Lauber 2017, S. 105). Weisen Studierende also eine hohe Aktive Lernhaltung auf, so zeigen sie sich eventuell stärker bereit, auch schwierige Aufgaben anzunehmen. Schwierige Aufgaben können – bei durchschnittlichen bzw. geringen Fähigkeiten – allerdings nur dann erfolgreich gelöst werden, wenn ausreichend Anstrengung aufgewendet wird.

Anstrengung kann als „Stärke der Leistungsmotivation beim Lösen der Aufgabe“ (Asendorpf 2011, S. 73) definiert werden. Dabei werden individuelle Fähigkeiten und die Aufgabenschwierigkeit in Relation gesetzt und die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit der voraussichtlich aufzuwendenden Anstrengung gegenübergestellt. Erst dann erfolgt – im Idealfall – eine Inangriffnahme der Aufgabe. Diese Bilanzabwägung hängt nicht nur von subjektiv eingeschätzten Fähigkeiten und der Aufgabenschwierigkeit ab, sondern auch von der individuellen Anstrengungsbereitschaft (vgl. Rudolph 2013, S. 144). Anstrengungsbereitschaft im Lern-Lehrkontext bezeichnet demnach die Einstellung, anstrengenden Tätigkeiten in der Ausbildung nicht auszuweichen.

2.3 Leistungsbezogenes Selbstvertrauen

Das Leistungsbezogene Selbstvertrauen reiht sich in die Gruppe der Selbstwirksamkeitskonzepte ein. Selbstwirksamkeit bezeichnet die „subjektive Einschätzung, dass man die Verfolgung und Verwirklichung von Zielen durch das eigene Verhalten beeinflussen kann“ (Puca & Schüler 2017, S. 245). Leistungsbezogenes Selbstvertrauen ist das Maß an Vertrauen in die eigenen leistungsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Lösen von Aufgaben. Die positive Einschätzung der eigenen Leistungen korreliert mit erhöhter intrinsischer Motivation und hoher Erfolgszuversicht (vgl. Losier & Vallerand 1994, S. 799). Leistungsbezogenes Selbstvertrauen, Fähigkeitsselbstbild und Selbstwirksamkeitserwartung spielen im Leistungsvollzug eine zentrale Rolle.

2.4 Motive der Berufswahl

Berufswahlmotive lassen sich in den Phasen der Berufsfindung, der Ausbildung, wie auch in der Phase der Berufstätigkeit identifizieren. „In der Phase der Berufsfindung führen Berufswahlmotive, nach Vergleichen von individuellen Interessen und erwarteten berufsbezogenen Anforderungen zur Berufs-

wahlentscheidung“ (Keller-Schneider 2011, S. 160). Persönlichkeitsmerkmale, besonders, wenn sie den Zugang zu Lerninhalten beeinflussen, spielen also potenziell eine große Rolle in der Ausbildungs- und Berufswahl. Die vorliegende Studie untersucht sowohl intrinsische Berufswahlmotive (z.B. persönliche Zufriedenheit) als auch extrinsische Beweggründe (z.B. finanzielle Absicherung oder geregelte Arbeitszeiten).

Das Miteinbeziehen der Beweggründe für ein Lehramtsstudium oder einen anderen Studiengang in der weiteren Ausbildung könnte einen positiven Einfluss auf die Studienleistungen haben. Intrinsische Motive zeigen sich als besonders günstig für die Studien- und Berufsbewährung (vgl. Hanfstingl & Mayr 2007, S. 45f.). Dennoch zeigt sich gerade bei der Lehrer*innenkompetenz auch die Relevanz von extrinsischen Faktoren. Die Motivatoren geregelte Arbeitszeit und Jobsicherheit sind mit Fortschreiten der Ausbildung wichtig für junge Lehr*innen und sollten ebenfalls in der Ausbildung zum Tragen kommen (vgl. König & Rothland 2012, S. 305). Die zunehmende Wichtigkeit einer geregelten Arbeitszeit im späteren Beruf für Studierende in höheren Studiensemestern kann man auch den Daten der vorliegenden Studie entnehmen. Unterschiedliche Berufswahlmotive der Studierenden sollten damit ein weiterer Grund für stärkere Differenzierungsmaßnahmen, insbesondere in der Studieneingangsphase, sein (vgl. Billich-Knapp, Künsting & Lipowsky 2012, S. 715).

Richardson und Watt (2016, S. 277) untersuchen mit FIT-Choice¹, einer groß angelegten Longitudinalstudie, die Berufswahlmotive von Lehrer*innen mit dem Ziel, den Lehrberuf attraktiver zu machen. Sie konstatieren, dass gerade die medial verbreitete Ansicht, der Lehrberuf verspräche eine wenig prestigeträchtige aber dafür lineare Berufslaufbahn, die Entscheidung interessierter Studierender beeinflussen kann (vgl. ebd.). Dies legt nahe, diesem Effekt bereits in der Ausbildungsphase mit individualisierten und attraktiven Lernangeboten entgegenzuwirken.

3 Zielsetzung, Forschungsfrage, Methodik

Die vorliegende empirisch-quantitative Untersuchung richtet den Blick auf Lehramtsstudierende und Studierende nicht-pädagogischer Studienrichtungen und untersucht die Lernmotivation, die Anstrengungsbereitschaft und das

¹ Helen Watt & Paul Richardson (2007): <http://www.fitchoice.org>

leistungsbezogene Selbstvertrauen sowie die Motive der Berufswahl vor dem Hintergrund unterschiedlicher Studiengeweige.

Für die empirische Studie wurden bewährte Skalen von Jäger und Helmke (2008) sowie Beer, Prenner und Swoboda (2019) adaptiert und Studierenden an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen vorgelegt. Neben dem Geschlecht, dem Alter und dem Studiengeweige wurde auch das Studiensemester erhoben.

Für die vorliegende Publikation wurde folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

1. *Welche Unterschiede zeigen sich bei Studierenden zwischen den verschiedenen Akteursgruppen in Bezug auf die vorgelegten Berufswahlmotive?*
2. *Welche Unterschiede zeigen sich bei Studierenden zwischen den verschiedenen Akteursgruppen in Bezug auf die operationalisierten Persönlichkeitsaspekte?*
3. *Welche Zusammenhänge ergeben sich bei Studierenden zwischen den untersuchten Persönlichkeitseigenschaften?*

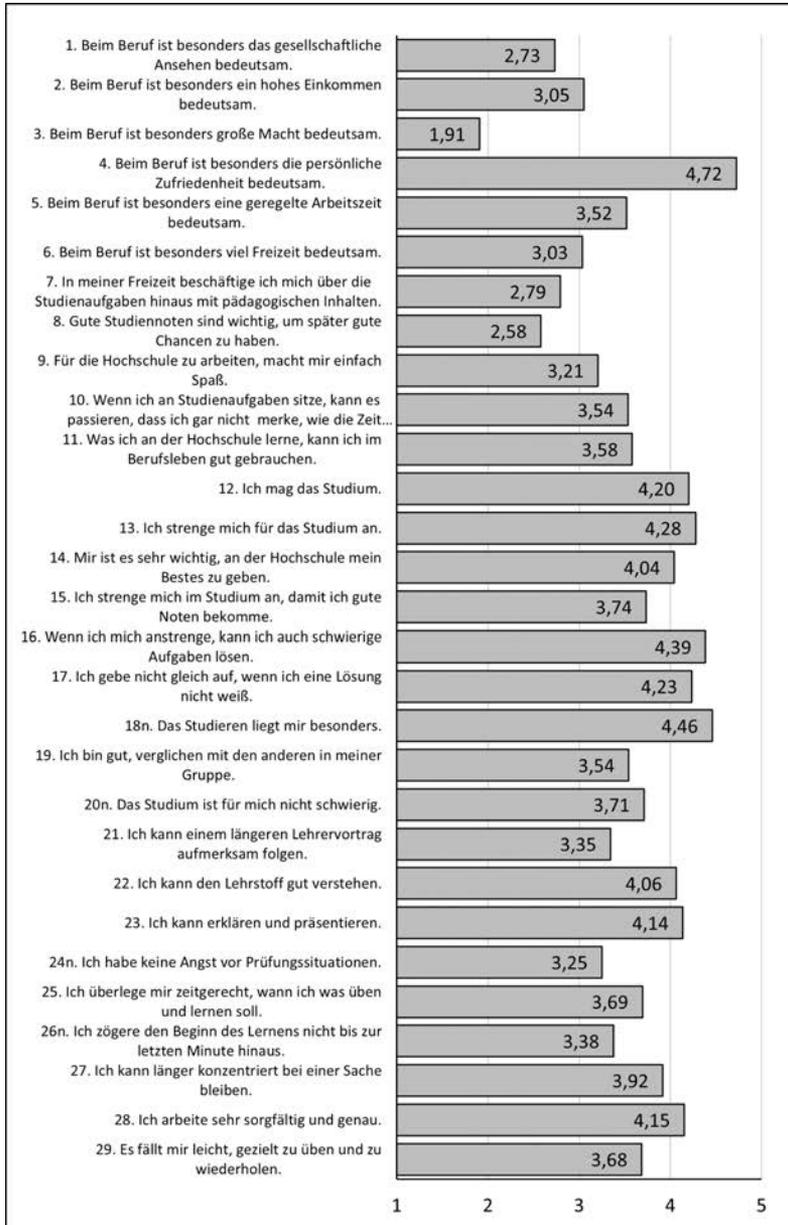
Die Ergebnisse der Untersuchung können eine evidente Basis für hochschulische Unterrichtsentwicklung darstellen. Sie können zudem die Weiterentwicklung der Curricula unterstützen, etwa durch Entscheidungsgrundlagen für verbesserte Vertiefungs-, Stütz- oder Wahlangebote, und insgesamt die Hochschulentwicklung im Sinne einer forschenden und lernenden Organisation vorantreiben.

4 Die empirisch-quantitativen Untersuchung

Die referierte empirisch-quantitative Fragebogenstudie ist querschnittlich angelegt und verfolgt explanative wie explorative Aspekte. Die Daten werden deskriptiv, faktorenanalytisch, korrelationsanalytisch und inferenzstatistisch ausgewertet. An der Datenerhebung haben teilweise auch Studierende der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule im Rahmen eines Forschungsseminars mitgewirkt.

4.1 Deskriptive Befunde

An der Fragebogenuntersuchung haben insgesamt 360 Studierende teilgenommen. 280 Probandinnen bezeichnen sich als weiblich (77,8 %), 77 Personen als männlich (21,4 %) und drei Personen als divers (0,8 %). Das arithmetische Mittel des Alters liegt bei 23,15 Jahren. Von den 232 teilnehmenden



Übersicht 2: Berufswahlmotive und Persönlichkeitsaspekte (arithmetische Mittel) (Quelle: eigene Darstellung)

Lehramtsstudierenden konnten 125 dem Primarstufenlehramt und 107 dem Sekundarstufenlehramt zugeordnet werden. 45,7 % der befragten Studierenden absolvieren ihr Studium an einer Universität, 35,1 % besuchen eine Pädagogische Hochschule, 18,4 % studieren an einer Fachhochschule und 0,8 % an sonstigen universitären Einrichtungen. Die Fünftsemestrigen – also in etwa in der Studienmitte – stellen mit 119 Personen die größte Gruppe.

Berufswahlmotive (Item 1–6) und weitere Persönlichkeitsmerkmale (Item 7–29) wurden in der Folge erhoben. Alle Bewertungen basieren auf Selbsteinschätzungen der Proband*innen. Diese waren aufgefordert den Grad der Zustimmung mit den vorgelegten Aussagen auf einer fünfteiligen Ratingskala (1–5) anzugeben. 1 drückt hierbei eine Ablehnung der Aussage, 5 eine 100 % Zustimmung aus. Mit dem Index n gekennzeichnete Items wurden bereits recodiert und im Sinne der Verständlichkeit für die gegenständliche Auswertung auch sprachlich korrigiert angegeben.

Die größte Zustimmung erfährt das Item 4 (Beim Beruf ist besonders die persönliche Zufriedenheit bedeutsam) mit einem arithmetischen Mittel von 4,42. Die geringste Zustimmung ($MW = 1,91$) kann beim Item 3 (Beim Beruf ist besonders große Macht bedeutsam) beobachtet werden.

4.2 Dimensionsreduktion

Im Zuge einer Dimensionsreduktion (Hauptkomponentenanalyse/Varimax) wurden – unter Zuhilfenahme des Screeplot-Kriteriums – jene 23 Items (7–29), welche Persönlichkeitsaspekte operationalisieren, zu sinnvollen Variablenbündel zusammengefasst.

Das dreifaktorielle Modell (Eigenwerte: 5,354; 2,327; 1,593) klärt 40,3 % der Varianz auf. Zwei Items (18n, 27) wurden mangels bedeutender Faktorenladungen eliminiert.

Die drei Subskalen lauten:

(F1) *Lernmotivation*: f9, f10, f11, f12 ($\alpha = 0,680$)

(F2) *Selbstvertrauen*: f16, f17, f19, f20n, f21, f22, f23, f24n, f29 ($\alpha = 0,659$)

(F3) *Anstrengungsbereitschaft/Aktive Lernhaltung*: f8, f13, f14, f15, f25, f26n, f28 ($\alpha = 0,832$)

Hohe Werte bringen eine hohe Merkmalsausprägung zum Ausdruck. Damit ergeben sich für die gesamte Stichprobe der Studierenden in Bezug auf die drei Subskalen zu Persönlichkeitsaspekten folgende arithmetische Mittel:

Mit einem durchschnittlichen Score von 3,64 zeigen Studierende der untersuchten Fachrichtungen/Studienzweige überdurchschnittliche *Lernmotivation*, noch größeres *Selbstvertrauen* ($MW = 3,82$) und auch eine überdurchschnittliche *Anstrengungsbereitschaft/Lernhaltung* ($MW = 3,69$).

4.3 Verteilungsprüfung

Wie weit die vorliegenden Daten von einer Normalverteilung abweichen, wurde zunächst mittels der Histogramme in Augenschein genommen. Da das Vorliegen einer Normalverteilung in Zweifel zu ziehen war, wurde nachfolgend ein rechnerisches Verfahren (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest) eingesetzt. Die vorliegenden Verteilungen weichen allesamt signifikant ($p = 0,001$) von idealen Normalverteilungen ab und sind somit nicht normalverteilt. Aus diesem Grunde werden für alle weiteren inferenzstatistischen Auswertungen bevorzugt nonparametrische Rechenverfahren eingesetzt.

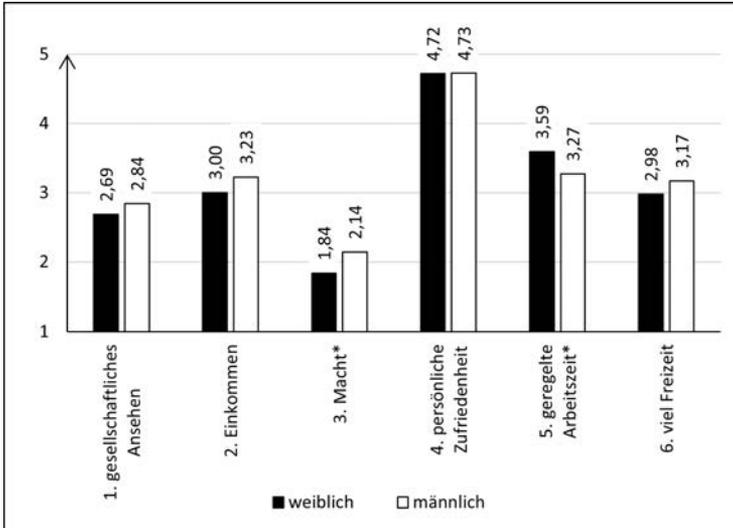
4.4 Inferenzstatistik

Für hypothesenprüfende Mittelwertvergleiche kommt der Mann-Whitney-Test zum Einsatz. Die Effektstärken werden mit Hilfe des Cohen's d angegeben. Korrelationsanalysen greifen auf ein rangkorrelatives Verfahren (Spearman) zurück.

4.4.1 Berufswahlmotive nach Akteursgruppen

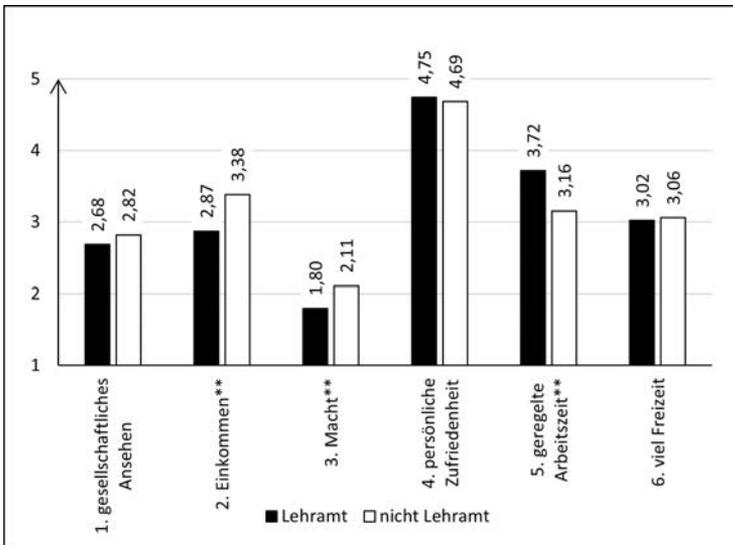
Beim Geschlechtervergleich für alle Studierenden – aufgrund der geringen Fallzahl ($N = 3$) wurde die Gruppe divers ausgeschlossen – lassen sich für zwei Berufswahlaspekte signifikante Unterschiede belegen. So findet bei männlichen Studierenden das *Macht-Motiv* (3. Beim Beruf ist besonders große Macht bedeutsam) signifikant ($p = 0,031$) größere Zustimmung ($MW = 2,14$) als bei weiblichen Studierenden ($MW = 1,84$).

Der Aspekt der *geregelten Arbeitszeit* (5. Beim Beruf ist besonders eine geregelte Arbeitszeit bedeutsam.) erscheint den weiblichen Studierenden ($MW = 3,59$) signifikant ($p = 0,015$; $d = 0,312$) wichtiger als den männlichen Kollegen ($MW = 3,27$). Umgekehrt ist das *Macht-Motiv* für die männlichen Studierenden bedeutsamer ($d = 0,323$).



Übersicht 3: Berufswahlmotive nach Geschlecht (Quelle: eigene Darstellung)

Beim Vergleich der Lehramtsstudierenden mit den Studierenden anderer Studienrichtungen ergeben sich ebenso signifikante Disparitäten.

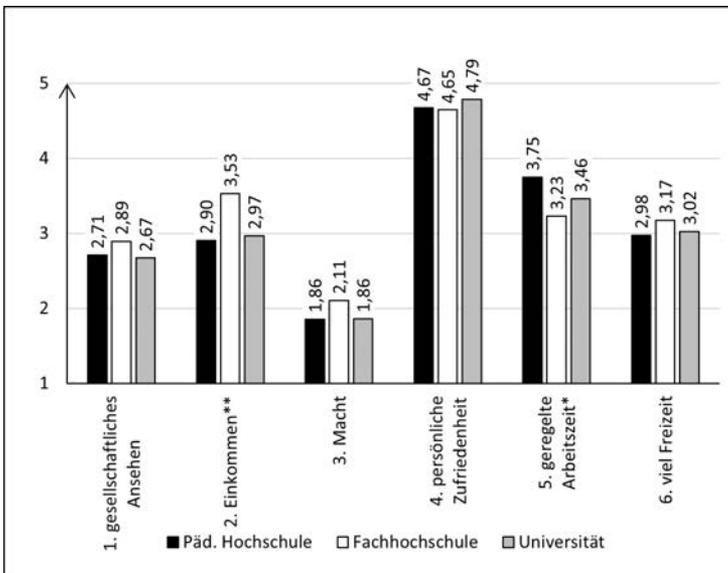


Übersicht 4: Berufswahlmotive nach Studienzweig (Quelle: eigene Darstellung)

Das *Einkommens-Motiv* ($p = 0,001$), wie das *Macht-Motiv* ($p = 0,003$) ist für Lehramtsstudierende im Vergleich mit Nicht-Lehramtsstudierenden signifikant weniger bedeutend. In Bezug auf den Aspekt einer *geregelten Arbeitszeit* haben die Lehramtsstudierenden höhere Ansprüche ($p = 0,001$). Die beobachteten Effekte sind mit $d = 0,515$ (Einkommen), $d = 0,331$ (Macht) und $d = 0,572$ (Arbeitszeit) beachtenswert.

Beim Vergleich der Lehramtsstudierenden ($N = 232$) der Primar- und der Sekundarstufe ergeben sich schon in der Stichprobe nur sehr geringe Differenzen. Bei der inferenzstatistischen Prüfung können keine signifikanten Unterschiede gefunden werden. Im Ranking der Berufswahlmotive gelten für alle Lehramtsstudierenden die *persönliche Zufriedenheit* ($MW = 4,75$) vor der *geregelten Arbeitszeit* ($MW = 3,72$) und *viel Freizeit* ($MW = 3,02$) am bedeutsamsten. *Hohes Einkommen* ($MW = 2,87$), *gesellschaftliches Ansehen* ($MW = 2,68$) und *Macht* ($MW = 1,89$) positionieren sich auf den unteren Rangplätzen.

Vergleicht man nun Studierende an Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen und Universitäten miteinander (aufgrund der geringen Fallzahl [$N = 3$]) wurde die Gruppe ‚sonstige hochschulische Einrichtung‘ ausgeschlossen, so ergeben sich in zwei Aspekten signifikante Disparitäten.

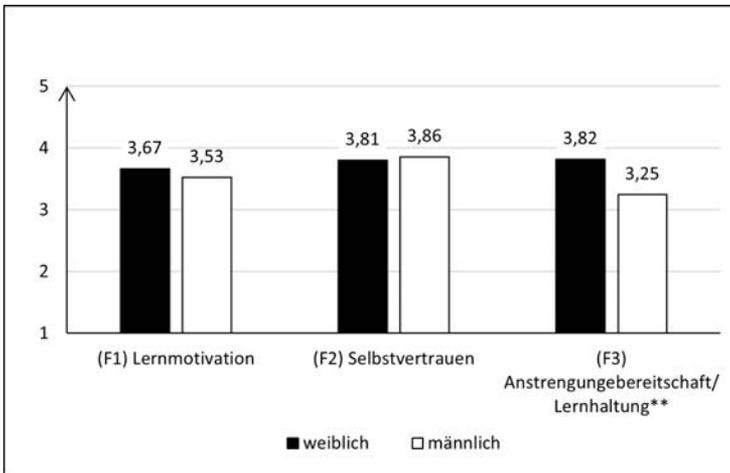


Übersicht 5: Berufswahlmotive nach universitärer Einrichtung (Quelle: eigene Darstellung)

Das (2) *Einkommens-Motiv* ist für FH-Studierende gegenüber PH-Studierenden ($p = 0,001$; $d = 0,643$) wie gegenüber UNI-Studierenden ($p = 0,001$; $d = 0,554$) stärker. Der Aspekt einer *geregelten Arbeitszeit* (5) hingegen wird von PH-Studierenden gegenüber FH-Studierenden ($p = 0,006$; $d = 0,524$) und UNI-Studierenden ($p = 0,023$; $d = 0,301$) präferiert.

4.4.2 Persönlichkeitsaspekte nach Akteursgruppen

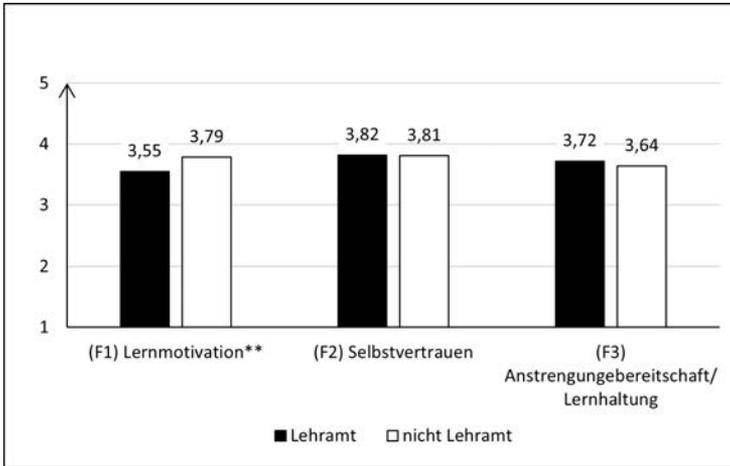
Beim Vergleich der 280 weiblichen und 77 männlichen Studierenden konnte lediglich für den Faktor (F3) *Anstrengungsbereitschaft/Aktive Lernhaltung* ein signifikanter Unterschied für die Grundgesamtheit bestätigt werden ($p = 0,001$). Männliche Studierende haben mit einem Mittelwert $MW = 3,25$ eine signifikant geringere *Anstrengungsbereitschaft/Aktive Lernhaltung* als weibliche Studierende ($MW = 3,82$). Der errechnete Effekt ist mit einem Cohens $d = 0,799$ bedeutsam.



Übersicht 6: Persönlichkeitsaspekte nach Geschlecht (Quelle: eigene Darstellung)

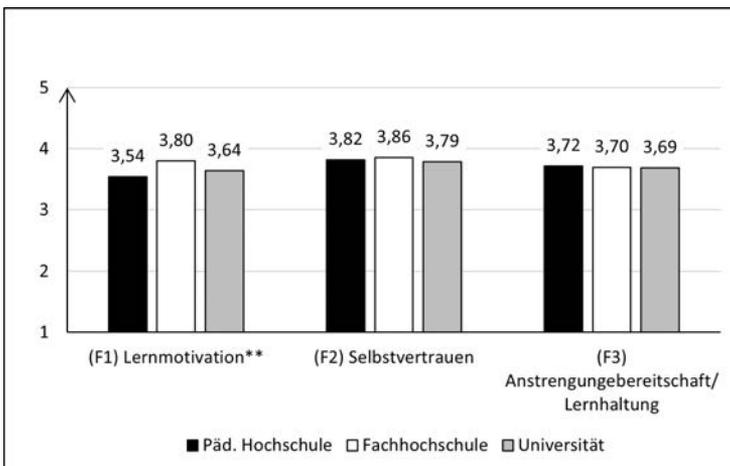
Vergleicht man die Persönlichkeitsaspekte der Lehramtsstudierenden mit jenen der Studierenden anderer Studienrichtungen, so zeigen die Lehramtsstudierenden ($MW = 3,55$) gegenüber den anderen Studiengruppen ($MW = 3,79$) signifikant geringere *Lernmotivation* ($p = 0,005$; $d = 0,321$).

Fragt man nach Disparitäten zwischen den beiden Gruppen von Lehramtsstudierenden (Primarstufenstudierende vs. Sekundarstufenstudierende), so ergeben sich keine signifikanten Differenzen.



Übersicht 7: Persönlichkeitsaspekte nach Studienzweig (Quelle: eigene Darstellung)

Studierende unterschiedlicher universitärer Einrichtungen zeigen in Bezug auf die drei erhobenen Persönlichkeitsaspekte nur im Faktor (F1) *Lernmotivation* signifikante Unterschiede ($p = 0,01$) zu Gunsten der FH-Studierenden. Diese haben mit einem Mittelwert von $MW = 3,80$ gegenüber den PH-Studierenden ($MW = 3,54$) eine höhere *Lernmotivation*. Der Effekt ($d = 0,372$) ist geringfügig unter Hatties Marke von 0,4 (Hattie 2009).



Übersicht 8: Persönlichkeitsaspekte nach universitärer Einrichtung (Quelle: eigene Darstellung)

4.4.3 Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsaspekten

Abschließend interessiert, ob zwischen *Lernmotivation*, *Selbstvertrauen* und *Anstrengungsbereitschaft/Aktive Lernhaltung* Zusammenhänge bestehen.

		(F1) Lernmo- tivation	(F2) Selbst- vertrauen	(F3) An- stren- gungsbe- reitschaft
(F1) Lernmotivation	r	1	,219**	,458**
	p		,000	,000
(F2) Selbstvertrauen	r		1	,254**
	p			,000
(F3) Anstrengungsbereitschaft/ Lernhaltung	r			1
	p			

Übersicht 9: Korrelationstabelle Persönlichkeitseigenschaften (Quelle: eigene Darstellung)

Alle drei Persönlichkeitseigenschaften zeigen sich direkt proportional signifikant korreliert. Den stärksten Effekt zeigt die Korrelation zwischen der (F1) *Lernmotivation* und der (F3) *Anstrengungsbereitschaft/Aktive Lernhaltung* mit einem Korrelationskoeffizienten $r = 0,458$. Damit klärt die *Lernmotivation* näherungsweise 21,0 % der Varianz der *Anstrengungsbereitschaft* auf.

5 Zusammenfassung

Die vorliegende empirisch-quantitative Untersuchung an Lehramtsstudierenden und Studierenden nicht-pädagogischer Studienrichtungen richtet den Blick auf (1) Disparitäten zwischen unterschiedlichen Akteursgruppen in Bezug auf die vorgelegten Berufswahlmotive.

Der Aspekt einer *geregeltten Arbeitszeit* ist den weiblichen Studierenden signifikant wichtiger als den männlichen Kollegen ($d = 0,312$). Beim *Macht-Motiv* scoren die männlichen Studierenden höher ($d = 0,323$).

Zwischen Studierenden der Primar- und der Sekundarstufe ergeben sich keine interpretierbaren Differenzen. Im Ranking der Berufswahlmotive aller Lehramtsstudierenden gelten die *persönliche Zufriedenheit* ($MW = 4,75$), die *geregeltte Arbeitszeit* und *viel Freizeit* am bedeutsamsten. *Hohes Einkommen*, *ge-*

sellschaftliches Ansehen und *Macht* ($MW = 1,89$) befinden sich auf den unteren Rangplätzen.

Außerdem zeigten sich unterschiedliche Sichtweisen von Studierenden an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Für Studierende an Fachhochschulen ist das *Einkommens-Motiv* signifikant bedeutender als für Studierende an Pädagogischen Hochschulen ($d = 0,643$) sowie für Studierende an Universitäten ($d = 0,554$). Der Aspekt einer *geregelten Arbeitszeit* wird hingegen von PH-Studierenden gegenüber FH-Studierenden ($d = 0,524$) und UNI-Studierenden ($d = 0,301$) präferiert.

Ein weiterer Studienansatz widmet sich möglichen (2) Unterschieden zwischen verschiedenen Akteursgruppen in Bezug auf operationalisierte Persönlichkeitsaspekte.

Männliche Studierende zeigen eine signifikant geringere *Anstrengungsbereitschaft/Aktive Lernhaltung* als weibliche Studierende ($d = 0,799$).

Studierende unterschiedlicher universitärer Einrichtungen zeigen in Bezug auf die drei erhobenen Persönlichkeitsaspekte nur im Faktor *Lernmotivation* signifikante Unterschiede. FH-Studierende haben eine signifikant höhere Lernmotivation als die PH-Studierenden.

Zuletzt wurde allfälligen (3) Zusammenhängen zwischen den untersuchten Persönlichkeitsaspekten nachgegangen. Hier zeigen sich alle drei Persönlichkeitseigenschaften *leistungsbezogenes Selbstvertrauen*, *Lernmotivation* und *Anstrengungsbereitschaft/Aktive Lernhaltung* direkt proportional signifikant korreliert.

6 Hochschulpädagogische Relevanz: Diskussion und Ausblick

Neben dem Wissen (Knowledge) sowie den Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten (Skills) sind auch die Einstellungen und Haltungen (Attitudes) sowie die Persönlichkeitseigenschaften (Personality Traits) zentrale Determinanten wirksamer Lehrer*innen-Kompetenz (vgl. Melzer et al. 2015, S. 61). Hier setzt die vorliegende Studie an und bietet notwendige Evidenzen für individualisierte Angebote wie auch die hochschuldidaktische Forderung nach forschender bzw. forschungsbasierter Lehre. Auf Basis individueller Persönlichkeitsprofile lassen sich maßgeschneiderte Angebote ausrichten, um die hochschulische Lehre zu optimieren. Erst differenzierte Kenntnisse über die Lernenden ermöglichen eine differenzierte Vorlesungs- bzw. Seminargestaltung

durch Hochschullehrende. Dass beispielweise weibliche Studierende trotz signifikant höherer Anstrengungsbereitschaft/Aktiver Lernhaltung nicht an die Scores der männlichen Mitstudierenden in Bezug auf das Selbstvertrauen herankommen, erscheint paradox und eröffnet ein breites Interventionsfeld, das Empowerment weiblicher Studierender in der Ausbildung stärker voranzutreiben. Doppelt schwer wiegt auch die Erkenntnis, dass die Lernmotivation von Lehramtsstudierenden unter jener der übrigen Studierenden liegt. Das stellt zum einen eine Hürde für eine engagierte Lehramtsausbildung dar, zum anderen sollten doch gerade jene Personen, welche für das Lernen der Jugend zukünftig verantwortlich sind, beispielhaft hohe Lernmotivation zeigen. Unter diesem Licht erscheinen weitere (auch geschlechtssensible) Programme zur Entwicklung und Förderung der Persönlichkeit im Rahmen der Lehramtsausbildung sinnvoll.

An Limitationen der Studie will angegeben werden, dass Determinanten und Motive relativ unabhängig voneinander im Zuge dieser Forschung betrachtet wurden. Für weiterführende Studien würde es sich daher anbieten, mittels Konfirmatorischer Faktorenanalysen die Struktur bzw. Korrespondenz der Leistungsdeterminanten einer genaueren Betrachtung zuzuführen. Mit Bezug auf das empirische Modell wäre auch denkbar, mit Strukturgleichungsmodellanalysen zu analysieren, inwiefern Determinanten und Motive korrespondieren.

Literatur

- Asendorpf, J. (2011): *Persönlichkeitspsychologie für Bachelor*. 2. Aufl., Berlin und Heidelberg: Springer.
- Barr, R. & Tagg, J. (1995): From Teaching to Learning – A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning* 27 (6), S. 12–26.
- Beer, R., Prenner, M. & Swoboda, W. (2019): Sozioökonomischer Status und die Bildungsaspiration der Eltern von Kindern vor, in und nach der Primarstufe. Das empirisch-quantitative Forschungsprojekt BEBI. *RE&E-SOURCE, Open Online Journal for Research and Education*, Tag der Forschung, April 2019, ISSN: 2313–1640.
- Billich-Knapp, M., Künsting, J. & Lipowsky, F. (2012): Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik* 58(5), S. 696–719.

- Brühwiler, C., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2016): Determinanten der Schulleistung. In: M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 291–314). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Freund, J. (2012): Aspekte von Lerntheorien und schulischem Lernen. In: W. Wolf, J. Freund & L. Boyer, (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik in der Grundschule* (S. 257–264). Wien: Jugend und Volk.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007): Prognose der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrerberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 7, S. 48–56.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Jäger, R. & Helmke, A. (2008): Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext (MARKUS). Version: 1. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz. http://doi.org/10.5159/IQB_MARKUS_v1
- Keller-Schneider, M. (2011): Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4 (2), S. 157–185.
- König, J. & Rothland, M. (2012): Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 40 (3), S. 289–315.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2001): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Losier, G. F. & Vallerand, R. (1994): The Temporal Relationship between Perceived Competence and Self-Determined Motivation. *The Journal of Social Psychology* 134 (6), S. 793–801.
- Lauber, A. (2017): *Von Könnern lernen. Lehr-/Lernprozesse im Praxisfeld Pflege aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden*. Münster: Waxmann.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015): Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen. Review internationaler Studien. *Zeitschrift Erziehungswissenschaft* 26/51, S. 61–80.
- Puca, R. M. & Schüler, J. (2017): Motivation. In: J. Müsseler & Rieger, M. (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (S. 223–249). Berlin und Heidelberg: Springer.
- Reinmann, G. (2015): Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In: B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 121–137). Opladen, Berlin und Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2016): Factors Influencing Teaching Choice: Why Do Future Teachers Choose the Career? In: J. Loughran & M. L. Hamil-

- ton (Hrsg.), *International Handbook of Teacher Education* (S. 275–304). Springer: Singapore.
- Rudolph, U. (2013): *Motivationspsychologie kompakt*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schratz, M. (2009): „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – Was für Schulen? *Lernende Schule* 46-47, S. 16–21.
- Schwarz, J., Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2013): Was sich zeigt und wie. Lernseits offenen Unterrichts. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 2(1), S. 9–20.
- Wiater, W. (2015): *Unterrichtsplanung. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. Augsburg: Auer.

Erwartungen von Hochschullehrenden an Lehrer*innen in Hinblick auf die Verankerung (bildungs)sprachlicher Kompetenzen in der Primarstufe

Brigitte Sorger, Marina Camber, Golriz Gilak, Petra Koder, Linda Wöhrer

Abstract Deutsch

Der Beitrag versteht sich als Teilbericht zum Forschungsprojekt SpraBiLaPrim, das die Umsetzung von *Durchgängiger Sprachlicher Bildung* in der Hochschullehre der Primarstufenlehrer*innenausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in Österreich (Verbund Nord-Ost) untersucht. Im Fokus der zwei präsentierten Teilskalen der quantitativen Untersuchung steht die Frage, wie Hochschullehrende (N = 193) die schulische Umsetzung sowie die erforderlichen Kompetenzen von Lehrer*innen einschätzen.

Die Studie ergibt, dass Hochschullehrende an bildungssprachliche (Lehr-)Kompetenzen von Lehrer*innen zwar hohe Ansprüche stellen und eine entsprechende Unterrichtsgestaltung als wichtig erachten, ihre eigene Hochschullehre jedoch in geringerem Maße methodisch aufbereiten.

Schlüsselwörter

Durchgängige Sprachliche Bildung, Hochschullehre, Lehrkompetenz, Erwartungen, methodische Umsetzungen, Bildungssprache

Abstract English

The article presents a partial report on the SpraBiLaPrim research project which examines the implementation of integrated language learning (*Durchgängige Sprachliche Bildung*) in higher education for primary school teachers at three University Colleges of Teacher Education in Vienna and Lower Austria. The two presented subscales of the quantitative survey focus on how university lecturers (N = 193) assess the implementation of the concept in school and what competencies teachers need for this.

The results show that university lecturers have high demands concerning the educational language skills of teachers and consider lesson planning, including language didactic measures, to be important. However, their own university teaching seems to be less representative for language training.

Keywords

integrated language learning, online survey, educational language skills, higher education

Zu den Autorinnen

Brigitte Sorger, HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ; Pädagogische Hochschule Wien, DiZeTIK, mit fachlichem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache, Durchgängige Sprachbildung, Bildungssprache.

Kontakt: brigitte.sorger@phwien.ac.at

Marina Camber, Dr.ⁱⁿ Bakk. MA; Pädagogische Hochschule NÖ, mit fachlichem Schwerpunkt Mehrsprachigkeit, Sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache.

Kontakt: marina.camber@ph-noe.ac.at

Golriz Gilak, Mag.^a Dr.ⁱⁿ; Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Institut für Ausbildung, fachlicher Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit, Sprachliche Bildung und Elternpartnerschaft.

Kontakt: golriz.gilak@kphvie.ac.at

Petra Koder, Prof.ⁱⁿ Mag.^a; Pädagogische Hochschule NÖ, Deutschdidaktik, Transition KG-VS, Begabungsförderung, Philosophieren mit Kindern, Globales Lernen, Transformatives Lernen.

Kontakt: petra.koder@ph-noe.ac.at

Linda Wöhrer, Mag.^a BEd MA; Pädagogische Hochschule Wien, DiZeTIK, Hochschullehrperson für Bildungssprache Deutsch, Sprachsensibler Unterricht und Lesen in der Primarstufe.

Kontakt: linda.woehrer@phwien.ac.at

1 Ausgangslage und Problemstellung

Seit mehr als zehn Jahren stellen standardisierte Kompetenzmessungen (PISA u. a.) einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schüler*innen-

leistungen fest, wodurch dieser Faktor auch in die Initiativen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem (vgl. IQS – Bildungsberichte seit 2012) eine starke Position und differenzierte Betrachtung erhielt. Speziell der Zusammenhang von Leseleistung und Bildungserfolg im österreichischen Schulwesen wurden in der Folge untersucht (Schreiner 2016) und entsprechende Förderinitiativen gesetzt (Bifie 2017). Häufig werden diesbezüglich noch immer die (defizit-definierte) Mehrsprachigkeit (Bundeskanzleramt 2020) und der sog. Migrationshintergrund eher undifferenziert als Ursache genannt. Trotzdem stellt bereits 2015 der Nationale Bildungsbericht in Österreich fest, dass „Schwächen in der Unterrichtssprache ein Risiko für den Schulerfolg“ (IQS 2015, S. 30) darstellen. Diese Erkenntnis betrifft alle Schüler*innen und die gesamte schulische Laufbahn, weshalb das österreichische Bildungsministerium auch den Fokus auf die sprachliche Dimension des Lernens verstärkt:

„Der Erwerb beziehungsweise die Kenntnis der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch stellt die Grundlage für die Beteiligung an allen Bildungsprozessen dar und bildet damit eine wesentliche Voraussetzung für den Schulerfolg und die spätere Integration in den Arbeitsmarkt sowie für die Teilhabe am politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben in Österreich“ (BMBWF 2022).

(Forschungs-)Projekte zur Bildungsgerechtigkeit zeigen einen klaren Zusammenhang von Bildungserfolg und (bildungs)sprachlicher Kompetenz auf (vgl. Gogolin 2013; Baumann & Becker-Mrotzek 2014; Ehmke et al. 2018) und fordern einen Paradigmenwechsel für den Unterricht, weg von der defizitorientierten Sprachförderung hin zum inhaltsorientierten Sprachlernen im Regelunterricht (vgl. Thürmann 2011, S. 2). Analog dazu sehen wir es als Begleitmaßnahme zu unserem Forschungsprojekt als sinnvoll, in Bezug auf die vielfältig verwendeten Begriffe einen Paradigmenwechsel einzuleiten und wollen das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung auch stärker begrifflich verankern. Ursprünglich entwickelt im Projekt FÖRMIG (2022) versteht man darunter eine Querschnittsaufgabe aller Bildungseinrichtungen, wobei die Durchgängigkeit drei Dimensionen umfasst: Eine *bildungsbiographische Dimension* im Sinne eines allmählichen Aufbaus bildungssprachlicher Fähigkeiten in allen Bildungseinrichtungen vom Kindergarten bis zum Studium an der Bildungsbiographie entlang, eine *thematische Dimension* im Sinne einer koordinierten

Relevanz für alle Unterrichtsbereiche und schließlich eine *Mehrsprachigkeitsdimension*, die unterschiedliche Sprachen, Sprachvarietäten und Sprachregister berücksichtigt.

Wichtige Akteur*innen im Kontext von Vermittlung einer solchen bildungssprachlichen Kompetenz sind naturgemäß die Lehrer*innen (an allen Schultypen und in allen Schulstufen), die bislang nicht spezifisch hierfür ausgebildet wurden. Neben Initiativen im Rahmen der Lehrer*innenfort- und -weiterbildung (u. a. über das ÖSZ¹) sowie der Anpassungen von Ausbildungscurricula gibt es in den deutschsprachigen Ländern seit einigen Jahren auch eine Diskussion, welche (bildungs)sprachlichen Kompetenzen Studierende selbst mitbringen bzw. entwickeln müssen, um sprachsensiblen Unterricht gestalten zu können (vgl. Sinn & Vollmer 2019, S. 70). Dem würde auch eine Maßnahme zur Verbesserung von leistungsschwachen Schulen entsprechen, die die OECD im Katalog zur „*Chancengerechtigkeit und Qualität in der Bildung*“ fordert: „Die LehrerInnenausbildung auf die Bedürfnisse der benachteiligten Schulen ausrichten, um sicherzustellen, dass die Lehrkräfte mit den Kompetenzen und Kenntnissen ausgestattet werden, die sie für ihre Arbeit an diesen Schulen benötigen“ (OECD 2012, S. 135). Häufig sind es gerade Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationsbiografie und sozioökonomisch benachteiligten Schichten, die spezifisch geschulte und hochqualifizierte Lehrer*innen benötigen würden, um ihrem Bildungsauftrag gerecht zu werden. Die für diese Schulen erforderlichen (bildungs)sprachlichen Kompetenzen von Lehrer*innen gilt es deshalb in der Ausbildung als Standard einzuführen.

Wie aktuell die Diskussion um entsprechende Qualifikationen und der dazugehörigen Festlegung von Kompetenzrastern und -beschreibungen ist, zeigt z.B. das EFSZ-Projekt (2022) „*A Guide to Teacher Competences for Languages in Education (2016–2019)*“, in dem 40 entsprechende Referenzwerke erfasst und als Ressource für die Lehrer*innenbildung zur Verfügung gestellt wurden.

Allen Konzepten gemeinsam ist die Verantwortung, die daraus für die Ausbildung erwächst. Sie muss neben Fachkompetenz und Wissensvermittlung auch auf entsprechende pädagogische Vorbilder und eine persönliche Lehrphilosophie eingehen, diese reflektieren und im Sinne eines Kompetenzmodells ausbauen (vgl. Schart & Legutke 2012, S. 8ff.). Generell ist davon aus-

¹ Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.

zugehen, dass Studierende Bilder aus ihrer eigenen schulischen Laufbahn mitbringen und diese während ihrer Ausbildung reflektieren und verändern. Auf diesen Prozess haben die Hochschullehrenden durch ihre fachliche und methodische Vorbildfunktion großen Einfluss, da im Rahmen der Ausbildung zentrale Grundlagen im Bereich der Haltungen, des Wissens und des Handelns für den Lehrberuf gelegt werden (vgl. Koch-Priewe 2018, S. 21f.).

Eine Basiskompetenz von Lehrprofession in Bezug auf die Bildungssprache ist die Fähigkeit von Lehrer*innen, sprachlich reflektiert zu agieren und konkrete unterrichtliche Maßnahmen (wie z. B. Aufgabenstellungen oder Scaffolding-Angebote) auch im Fachunterricht zu entwickeln. Um eine positiv-reflektierte Haltung der Studierenden und künftigen Lehrer*innen zu erhalten, ist ein entsprechender Umgang mit dem Thema in der gesamten Ausbildung erforderlich. Deshalb kann die Haltung von Hochschullehrenden zur Rolle der Bildungssprache und zur Positionierung von sprachlichen Aspekten im gesamten Unterricht der Primarstufe als zentraler Faktor für eine erfolgreiche Umsetzung derselben im künftigen Schulalltag gesehen werden. Im Sinne des Kompetenzmodells nach Dreyfus und Dreyfus (1986, zitiert nach Koch-Priewe 2018), in dem sich Lehrkompetenz in fünf Stufen entwickelt, tragen Hochschullehrende durch die sich daraus ergebende Vorbildrolle eine besondere Verantwortung in der Entwicklung des Professionsbildes von Lehrpersonen und den Aspekten, die dasselbe umfasst.

Ein Forschungsprojekt des Hochschulverbunds Nord-Ost in Österreich (PH Wien, PH NÖ, KPH Wien/Krems) geht der Frage nach, inwiefern die Sprachbildung als Basiskompetenz in allen Studienbereichen der Ausbildung zur Primarstufenlehrperson: Fachdidaktik, BiWi (bildungswissenschaftliche Grundlagen) und PPS (Pädagogisch-Praktische Studien = Schulpraxis) gesehen wird bzw. verankert ist.

In Phase 1 des dreigliedrigen Forschungsdesigns wurde der IST-Stand zu Haltungen und methodischem Wissen betreffend die Vermittlung bildungssprachlicher Unterrichtskompetenz in einem Fragebogen mit sechs Teilskalen (TS) erhoben. Während TS 1 die soziodemografischen Daten erfasst und TS 2–4 auf die Hochschullehre fokussieren (vgl. Sorger, Camber et al. 2022), erfassen TS 5 und TS 6 die Vorstellungen der Hochschullehrenden zur Situation an Schulen und zu ihrem Bild, welche (bildungs)sprachlichen und (bildungs)sprachmethodischen Kompetenzen Lehrer*innen an Grundschulen mitbringen müssen bzw. sollten. Die Ergebnisse dieser beiden Teilskalen, al-

so welche Erwartungen Hochschullehrende der Pädagogischen Hochschulen an Lehrer*innen in Hinblick auf die Berücksichtigung (bildungs)sprachlicher Kompetenzen ihrer Schüler*innen hegen, werden im vorliegenden Beitrag behandelt.

2 Ziele, Forschungsfragen und Hypothesen

Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, die Sicht von Hochschullehrenden zur Umsetzung der Durchgängigen Sprachlichen Bildung in der Schule zu beleuchten. Die in diesem Zusammenhang bearbeitete Forschungsfrage lautet: *„Wie wird aus Sicht von Hochschullehrenden das Konzept der Durchgängigen Sprachlichen Bildung in der Primarstufe umgesetzt und welche Kompetenzen benötigen Lehrer*innen der Primarstufe aus Sicht der Hochschullehrenden zur Umsetzung?“*

Dahingehend wurden folgende Hypothesen zu den Erwartungen von Hochschullehrenden aufgestellt, die sich jeweils aus der Literatur ableiten lassen und durch mehrere Items in der Erhebung erfasst werden konnten:

- H1a: Sprachliche Bildung und der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen sind Grundlagen der Lehrer*innenbildung und betreffen alle Unterrichtsfächer (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek 2014; Sinn & Vollmer 2019; Scharf & Legutke 2012; Thürmann 2011).
- H1b: Sprachliche Fehler bzw. Rückmeldungen zur sprachlichen Performanz werden im Fachunterricht kaum behandelt (vgl. Thürmann 2011).
- H2: Fachliches Lernen wird mit sprachlichem Lernen verbunden (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek 2014; Gogolin 2013).
- H3: Lehrer*innen sind Sprachvorbilder für die Schüler*innen, daher ist die sprachliche Ausdrucksfähigkeit von Lehrer*innen wichtig (vgl. Kasberger & Kaiser 2021).
- H4: Im Sinne des sprachsensiblen Unterrichts sollten Lehrer*innen schwierige Aufgaben sprachlich entlasten können (vgl. Lütke 2017; Thürmann 2011).
- H5a: Lehrkräfte haben nur mangelndes Hintergrundwissen zu den Herkunftssprachen von Schüler*innen (vgl. Bredthausen & Engfer 2018; Hägi-Mead et al. 2018) und berücksichtigen sie daher kaum im Unterricht (vgl. Mehlhorn 2020).

- H5b: Auf die Förderung des gesamten sprachlichen Repertoires von mehrsprachigen Kindern wird kaum Wert gelegt, vielmehr zählen im schulischen Kontext weiterhin nur die bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen (vgl. Gantefort & Maahs 2020).

3 Forschungsmethode und Vorgangsweise

Im Rahmen des Projekts *Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip im Studium für das Lehramt Primarstufe* (SpraBiLaPrim) im Verbund Nord-Ost in Österreich wurde im Juni 2021 eine quantitative Fragebogenerhebung an den Pädagogischen Hochschulen Wien, Niederösterreich und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems durchgeführt. Die Stichprobe der in LimeSurvey vollzogenen Befragung setzt sich aus Hochschullehrenden aller drei Hochschulen zusammen.

Die Eindeutigkeit und Vollständigkeit der Items wurden im Rahmen eines Pre-Testing-Verfahrens, an dem einzelne Hochschullehrende österreichischer Pädagogischer Hochschulen teilnahmen, überprüft und gegebenenfalls überarbeitet.

Im Vorfeld wurde in einer Pilotphase mit einzelnen Hochschullehrenden anderer Hochschulen eruiert, welche Items des aus sechs Teilskalen (TS) bestehenden Fragebogens adäquat sind und welche einer etwaigen Adaptierung bedürfen.

Insgesamt haben 193 Personen an der finalen Fragebogenerhebung teilgenommen, wovon nur 140 (72,53 %) den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben. Davon entfallen 25 Personen auf Fachdidaktik Deutsch, 63 Personen auf andere Fachdidaktiken, 22 Personen auf BiWi (bildungswissenschaftliche Grundlagen) und 30 Personen auf PPS (Pädagogisch-Praktische Studien = Schulpraxis). Sofern eine TS abgeschlossen wurde, wurden die Daten in diesem Abschnitt auch berücksichtigt – daher können die Angaben zu den einzelnen TS voneinander abweichen (TS 5 = 142, TS 6 = 140).

Die Items aus TS 5 und 6 wurden durchgängig mittels vierstufiger Likert-Skala (1 = stimme nicht zu, 2 = stimme wenig zu, 3 = stimme überwiegend zu, 4 = stimme zu) erhoben, um die *Tendenz zur Mitte* auszuschließen.

Zwecks Multiperspektivität werden in diesem Beitrag bei Bedarf die Ergebnisse mit den Teilskalen 2 – 4 verglichen, die sich mit dem Thema Hochschullehre und der (bildungs)sprachlichen Vermittlung durch Hochschulleh-

rende sowie ihrem methodischen Wissen befassen (vgl. Sorger, Camber et al. 2022).

Folgende Schwerpunkte wurden in den Teilskalen 5 und 6 erhoben:

- Teilskala 5: Bildungssprachliche Kompetenzen in der Primarstufe. Erfragt wird die Einschätzung der Hochschullehrenden in Bezug auf die Umsetzung der *Durchgängigen Sprachbildung* und die Verantwortung für dieselbe an Schulen.
- Teilskala 6: Bildungssprachliche Kompetenzen von Lehrer*innen in der Primarstufe. Erhoben wird, welche sprachlichen Kompetenzen aus Sicht von Hochschullehrenden bei einem*r Lehrer*in der Primarstufe besonders wichtig sind.

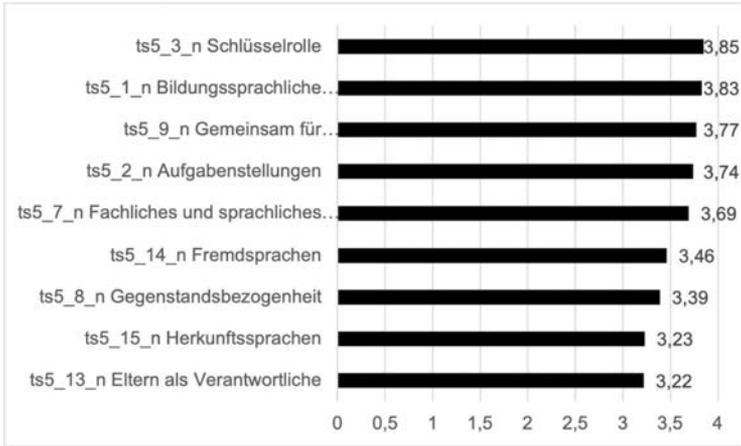
Als Auswertungsmethode wurden hierbei statistische Verfahren (mittels SPSS, MS Excel) durch uni- und bivariate Analysen gewählt. Die Auswertung der Daten erfolgte z. T. in Zusammenarbeit mit Studierenden des Bachelorseminars Lehramt Sekundarstufe im Verbund.

4 Darstellung der Ergebnisse aus Teilskala 5

Die Rückmeldungen der TS 5 beziehen sich auf 142 vollständige Datensätze mit 15 Items. Sie erfassen Aspekte der Umsetzung des Konzepts der Durchgängigen Sprachlichen Bildung von Schüler*innen und wie diese Umsetzung nach Einschätzungen von Hochschullehrenden an den Schulen erfolgt.

Im Rahmen der folgenden Ausführungen sollen die Aussagen nach dem Grad der Zustimmung dargestellt werden. Betrachtet werden jene Faktoren, die den Hochschullehrenden am wichtigsten erscheinen, um das Konzept der Durchgängigen Sprachlichen Bildung an der Schule umzusetzen.

Die höchste Zustimmung bei den Hochschullehrenden besteht darin, dass Sprache eine Schlüsselrolle in Bezug auf das Lernen in allen Unterrichtsgegenständen/Lernbereichen zukommt ($M = 3,85$). Auch der Zusammenhang zwischen bildungssprachlichen Kompetenzen in Deutsch und den Lernleistungen der Schüler*innen in allen Unterrichtsgegenständen/Lernbereichen (Sachunterricht, Deutsch-Lesen-Schreiben, Mathematik, Bildnerische Erziehung, u. a.) wird als Notwendigkeit erfasst ($M = 3,83$). Der Blick in die Teilskala 4 zeigt, dass 80 % der Befragten in ihren Lehrveranstaltungen die Entwicklung von bildungssprachlichen Kompetenzen bei Schüler*innen thematisieren.



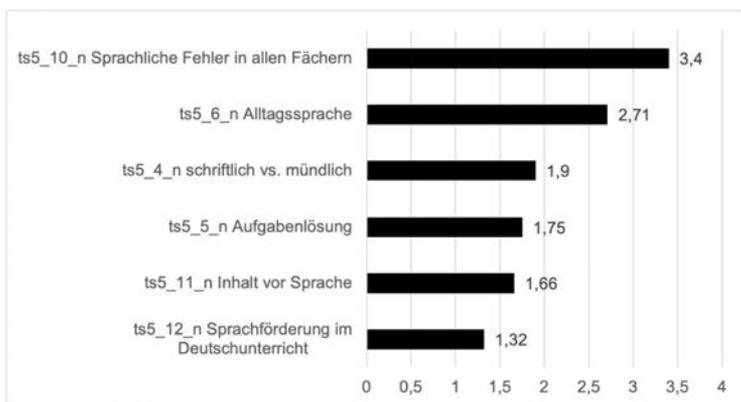
Übersicht 1: Zustimmungswerte der Teilskala 5 (Quelle: eigene Darstellung)

Wie in Übersicht 1 ersichtlich, wird die Verantwortung für sprachliche Entwicklung allen Lehrer*innen (auch Teamlehrer*in oder Werklehrer*in) zugesprochen ($M = 3,77$). Demnach sollen bei Aufgabenstellungen stets die sprachlichen Kompetenzen von Schüler*innen berücksichtigt werden ($M = 3,74$), um somit zu verdeutlichen, dass fachliches und sprachliches Lernen einander bedingen ($M = 3,69$).

Weniger bedeutungsvoll scheint die Entwicklung von bildungssprachlichen Kompetenzen in den Fremdsprachen ($M = 3,46$) zu sein. Dass der schulische Erwerb von bildungssprachlichen Kompetenzen in Deutsch bestmöglich gegenstandsbezogen, also an den Sachinhalten der unterschiedlichen Fachgegenstände orientiert sein soll, wird mit $M = 3,39$ trotz thematischer Ähnlichkeit mit dem bereits dargestellten Item ts5_7_n weniger befürwortet. Auf die hochschulische Lehre bezogen finden beide Items, die Gegenstandsbezogenheit ($M = 3,89$) und die Verbindung von sprachlichen und fachlichen Inhalten in allen Bereichen der Lehramtsausbildung ($M = 3,65$), im Rahmen der Teilskala 3 einen höheren Zuspruch.

Die Übersicht 1 signalisiert ebenso eine Zustimmung, dass die bildungssprachliche Kompetenzentwicklung auch in den Herkunftssprachen gefördert werden soll ($M = 3,23$). Gemessen an den anderen Items scheint das Thema zwar weniger von Interesse zu sein, dennoch sind die Zustimmungswerte nicht zu vernachlässigen, insbesondere hinsichtlich des aktuellen (marginalen) Stellenwerts von Herkunftssprachen im Bildungssystem (vgl. Mehlhorn

2020, S. 24). Der Mitverantwortung der Eltern in der Förderung von bildungssprachlichen Kompetenzen ihrer Kinder wird die geringste Beachtung in dieser Teilskala geschenkt ($M = 3,22$). Übersicht 2 zeigt, dass die Kontrollitems der Teilskala 5 mit Ausnahme von ts5_10_n (Modalwert: 4; stimme zu) und ts5_6_n (Modalwert: 3; stimme überwiegend zu) abgelehnt wurden.



Übersicht 2: Kontrollitems der Teilskala 5 (Quelle: eigene Darstellung)

Überwiegend zurückgewiesen wurden Aussagen, wie die Limitierung der Sprachförderung auf den Deutschunterricht ($M = 1,32$), die Fokussierung auf inhaltliche statt auf sprachliche Richtigkeit im Unterricht ($M = 1,66$) sowie die Vernachlässigung der schriftlichen Kompetenzen (Klärung von Fragen, Aufgaben usw.) zugunsten eines mündlichen Sprachgebrauchs ($M = 1,90$).

Widersprüchlich scheinen die Tendenzen bei der Bewältigung von Aufgabenstellungen ohne bildungssprachliche Kompetenzen ($M = 1,75$) mit dem Item, welches gute alltagssprachliche Fähigkeiten als ausreichend für das Verständnis von Aufgabenstellungen darstellt. Letzteres zeigt einen vergleichsweise positiven Trend ($M = 2,71$; Modalwert = 3; stimme überwiegend zu), da 63% der Rückmeldungen überwiegende und vollkommene Zustimmungen waren.

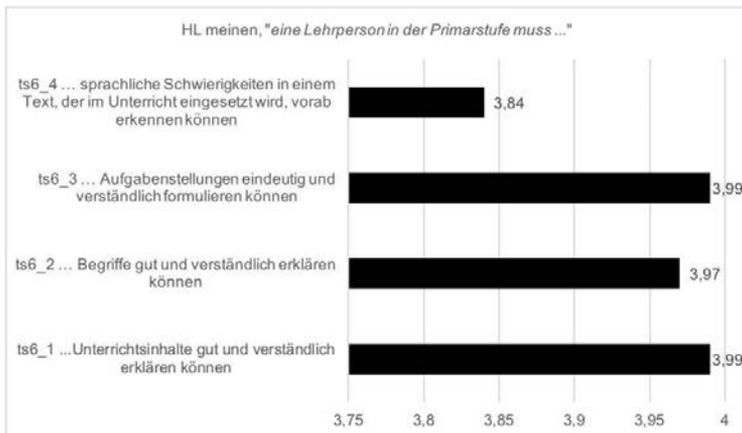
Die Aussage, dass in allen Unterrichtsgegenständen sprachliche Fehler von Lehrer*innen korrigiert werden sollen, jedoch im Unterrichtsgegenstand Deutsch-Lesen-Schreiben an sprachlichen Fehlern gezielt gearbeitet werden kann, wird am stärksten befürwortet ($M = 3,40$). Bezogen auf die Hochschullehre zeigt sich in der Teilskala 3 eine ähnlich positive Tendenz ($M = 3,08$) eines Kontrollitems, worin der sprachlichen Korrektur, nicht aber der syste-

matischen Arbeit an sprachlichen Fehlern in allen Bereichen der Ausbildung zugestimmt wird.

5 Darstellung der Ergebnisse aus Teilskala 6

In Teilskala 6 wird erfragt, welche Kompetenzen sich Hochschullehrende von Lehrer*innen der Primarstufe in Bezug auf Sprachliche Bildung erwarten. Die Rückmeldungen beziehen sich auf 140 erhobene Datensätze ($N = 140$) mit 16 Items.

Dabei zeigen die erhobenen Daten (siehe Übersicht 3), dass die überwiegende Mehrheit der Hochschullehrenden meint, Lehrer*innen in der Primarstufe sollten Unterrichtsinhalte ($M = 3,99$), einzelne Begriffe ($M = 3,97$) und auch Aufgabenstellungen ($M = 3,99$) gut und verständlich erklären können. Annähernd gleich wichtig erachten sie die Fähigkeit von Lehrer*innen, sprachliche Schwierigkeiten in Texten, die im Unterricht eingesetzt werden, vorab erkennen zu können ($M = 3,84$).



Übersicht 3: Vorstellungen von Hochschullehrenden zu Kompetenzen von Lehrenden bezüglich Sprache in der Primarstufe (Quelle: eigene Darstellung)

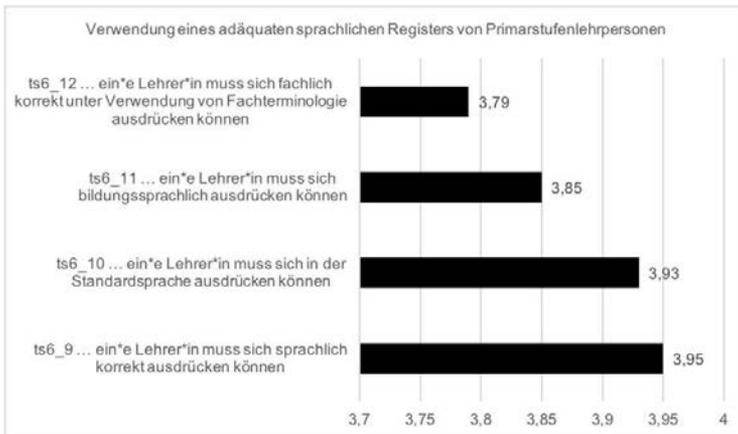
Etwas niedriger ist die Zustimmung zur Frage, ob sprachlich schwierige Texte durch geeignete Unterstützungen (Scaffolds) aufbereitet werden können. Hier liegt der Mittelwert bei 3,79, wobei Hochschullehrende aus den BiWi ($M = 3,81$) und der Fachdidaktik Deutsch ($M = 3,88$) deutlich mehr Zustimmung signalisieren als jene aus den anderen Fachdidaktiken ($M = 3,72$) und den PPS ($M = 3,77$). Hypothese 4, bei der wir davon ausgehen, dass Hoch-

schullehrende der Meinung sind, Lehrer*innen müssen schwierige Aufgaben sprachlich entlasten können, wurde durch die Rückmeldungen bekräftigt. Wir gingen davon aus, dass Hochschullehrende entsprechend diesen Erwartungen auch in ihrer Lehre auf ebendiese Kompetenzen eingehen. Dem widersprechen jedoch teilweise die Ergebnisse aus Teilskala 4 (Items 4_3, 4_4, 4_8 und 4_9), die erfragten, inwiefern die Hochschullehre gezielt das schriftliche/mündliche Formulieren von Aufgabenstellungen/Arbeitsaufträgen bzw. den gezielten Aufbau von Methoden zur sprachlichen Hilfestellung fördert. Hier sind die Mittelwerte bei allen Items deutlich niedriger. Ähnliches lässt sich für die Berücksichtigung sprachlicher Kompetenzen durch die Hochschullehrenden bei Arbeitsaufträgen und der Auswahl der Aufgaben (Teilskala 3_11) festhalten. Da sprachliche Entlastungs- bzw. Unterstützungsformen von den Hochschullehrenden jedoch insgesamt nur marginal eingesetzt werden und stattfinden, ist fraglich, wie Studierende diese Fähigkeiten erlernen sollen.

Ob sich Lehrer*innen, nach Meinung von Hochschullehrenden, mündlich und schriftlich verständlich ausdrücken können sollen, erfragen zwei weitere Items. Die Wichtigkeit beider sprachlicher Fähigkeiten ist deutlich erkennbar, wobei die mündlichen Fähigkeiten ($M = 3,91$) noch zentraler gesehen werden als die schriftlichen ($M = 3,89$). Besonders hoch in beiden Bereichen ist die Zustimmung in der Gruppe der Hochschullehrenden der PPS ($M = 3,97$). Vergleichsweise gering bewerten Hochschullehrende anderer Fachdidaktiken die mündlichen Fähigkeiten ($M = 3,87$) und interessanterweise die Fachdidaktiker*innen für Deutsch die schriftlichen Fähigkeiten ($M = 3,8$) von Primarstufenlehrer*innen. Hinzu kommt, dass noch weniger Einigkeit hinsichtlich des Anpassen-Könnens von mündlichen Äußerungen an das Sprachniveau der Schüler*innen ($M = 3,27$) herrscht. Denn hier zeigen die Daten, dass gerade die Fachdidaktiker*innen für Deutsch diese Anpassungsfähigkeit am wenigsten erwarten ($M = 3,08$), wohingegen die Mittelwerte bei allen anderen Befragungsgruppen deutlich höher sind (BiWi $M = 3,43$; andere Fachdidaktiken $M = 3,19$ und PPS $M = 3,37$). Interessanterweise ist in der Fachgruppe Deutsch die Erwartungshaltung in beiden Bereichen (mündliche/schriftliche Fähigkeiten) niedriger, was die Zuständigkeit aller Fachbereiche beim Erlernen dieser Fähigkeiten verstärkt.

Einhergehend damit, wollten wir die Verwendung eines adäquaten sprachlichen Registers im Primarstufenunterricht aus Sicht der Hochschullehrperso-

nen ergründen. Die Ergebnisse der vier hierfür relevanten Items sind in Übersicht 4 dargestellt.



Übersicht 4: Verwendung eines adäquaten sprachlichen Registers von Primarstufenlehrpersonen aus Sicht der Hochschullehrenden (Quelle: eigene Darstellung)

Der korrekte sprachliche Ausdruck ($M = 3,95$) wird über alle Fachgrenzen hinweg als wesentlich erachtet. Auch die Verwendung von Standardsprache von Primarstufenlehrer*innen im Unterricht wird als elementar gesehen, wenngleich erneut die Gruppe der Fachdidaktik Deutsch dieser Aussage die geringste Zustimmung erteilt ($M = 3,8$). Dass sich Lehrer*innen in Deutsch bildungssprachlich ausdrücken können sollen, unterstreichen insbesondere die Gruppen der BiWi ($M = 3,95$) und der PPS ($M = 3,90$). Die Fachdidaktiken (Fachdidaktik Deutsch $M = 3,84$ und andere Fachdidaktiken $M = 3,83$) schließen sich dem wiederum nur bedingt an, was darauf hindeuten könnte, dass ihnen auch bildungssprachliche Fähigkeiten in anderen Sprachen wichtig sind. Dem sprachlichen Register *Fachsprache* und der korrekten Verwendung von Fachterminologie kommt insgesamt die geringste Bedeutung zu ($M = 3,79$), wobei auch die BiWi ($M = 3,95$) dies wiederum deutlicher erwarten als die anderen Gruppen der Hochschullehrenden.

Mit drei weiteren Items erheben wir die Vorstellungen von Hochschullehrenden in Bezug auf Sprachenvielfalt von Schüler*innen und dem damit verbundenen Interesse und der Hinwendung von Lehrer*innen in der Primarstufe. Am wichtigsten erscheint es Hochschullehrenden, dass Lehrer*innen Interesse an den mitgebrachten Sprachen ihrer Schüler*innen haben ($M = 3,71$).

Deutlich geringer fiel die Zustimmung auf die Frage aus, ob Lehrer*innen elementares Hintergrundwissen über andere Sprachsysteme ($M = 3,15$) haben sollten. Die Ergebnisse zur Aussage, ob Lehrer*innen einzelne Phrasen (z.B. Grußformen) in den Herkunftssprachen der Schüler*innen verwenden können, zeigen mit einem Mittelwert von 2,68 zwar einen positiven Trend, die Bedeutung ist allerdings im Vergleich zu den beiden anderen genannten Aspekten bei allen Gruppen deutlich geringer. Die Gegenüberstellung mit Item 5_15 aus Teilskala 5 (dass bildungssprachliche Kompetenzen von Schüler*innen auch in deren Herkunftssprachen gefördert werden sollen; $M = 3,23$) machen deutlich, dass Hochschullehrende zwar der Ansicht sind, dass bildungssprachliche Kompetenzen auch in den Herkunftssprachen der Schüler*innen wesentlich sind, die Zuständigkeit wird jedoch nicht unbedingt bei den Lehrer*innen und deren persönlicher Auseinandersetzung mit anderen Sprachen als Deutsch gesehen. Ähnliches lässt sich auch für die Hochschullehrenden sagen, denn die Rückmeldungen aus Teilskala 4 (Item 4_29) deuten darauf hin, dass auch sie sich nur teilweise zuständig fühlen, Fachbegriffe, die auch im Primarstufenunterricht relevant sind, in andere Sprachen zu übersetzen ($M = 2,59$).

6 Interpretation und Diskussion

Zusammenfassend kann daher gesagt werden, dass Hochschullehrende davon ausgehen, dass Lehrer*innen in der Primarstufe ein wichtiges Sprachvorbild für ihre Schüler*innen sein sollten und daher bildungssprachlich kompetent in Deutsch agieren sollen (H3 bestätigt). Dabei spielen ihre eigenen (Fremd-)Sprachkenntnisse weniger eine Rolle als vielmehr der kompetente Umgang mit der Bildungssprache Deutsch. Generell werden die bildungssprachlichen Kompetenzen in allen Unterrichtsgegenständen der Primarstufe von den Hochschullehrenden als wichtig angesehen (H1a bestätigt), was die Schlussfolgerung zulässt, dass es nicht alleinige Aufgabe des Deutschunterrichts ist, die bildungssprachlichen Kompetenzen zu fördern. Die Befragten gehen davon aus, dass sprachliches und fachliches Lernen einander bedingen (H2 bestätigt). Das systematische Arbeiten an sprachlichen Fehlern soll jedoch nur im Deutschunterricht stattfinden (H1b bestätigt).

Lehrer*innen sollen ferner in der Lage sein, bei Aufgabenstellungen Inhalte gut zu erklären und zu formulieren, sprachliche Schwierigkeiten in Texten zu antizipieren und zu entlasten (H4 bestätigt). Bei der Frage nach geeigneten

Unterstützungsmaßnahmen (Scaffolds), um bei sprachlich schwierigen Texten zu entlasten, signalisieren die Hochschullehrenden der Fachdidaktik Deutsch ($M = 3,88$) die höchste Zustimmung (BiWi $M = 3,81$; andere Fachdidaktiken $M = 3,72$; PPS $M = 3,77$). Die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen wird auch für die Herkunftssprache der Schüler*innen befürwortet (H5b widerlegt), die durch Lehrer*innen mit entsprechender Ausbildung in den jeweiligen Sprachen stattfinden sollte. Weiter führen die Hochschullehrenden aus, dass Lehrer*innen ein generelles Interesse an der Sprachenvielfalt der Schüler*innen zeigen sollten, wobei dem Hintergrundwissen zu den Sprachen eine geringe Bedeutung zugeschrieben wird (H5a teilweise bestätigt).

Grundsätzlich ist hier von einer hohen Sensibilisierung für die Notwendigkeit von bildungssprachlichen Kompetenzen auszugehen, die sich in den Ergebnissen für den sprachsensiblen Umgang in allen Unterrichtsgegenständen manifestieren. Im Umkehrschluss bedeutet das aber, dass diese Sensibilisierung und die entsprechenden Methoden zur Umsetzung und Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen bereits in der Ausbildung der Lehrer*innen stattfinden müssen. Auch von den Studierenden würden 86,5 % der Hochschullehrenden höhere bildungssprachliche Kompetenzen erwarten (Teilskala 2, Item 2_9) und müssten folglich in den Lehrveranstaltungen auch dementsprechend darauf eingehen. So sollte beispielsweise in der hochschulischen Lehre vermehrt geübt werden, wie sprachlich schwierige Texte für Schüler*innen durch sprachliche Hilfestellungen (Scaffolds) entlastet werden können. Eine weitere Augenmerk kann dem Modelllernen gelten (vgl. z. B. Reitbrecht 2021; Wöhler & Reitbrecht 2020) – und zwar in doppeltem Sinn und mit doppeltem Effekt: Wenn Hochschullehrende Modelllernen vermehrt in ihre Lehrveranstaltungen integrieren, hätten die Studierenden die Möglichkeit, dieses didaktische Handeln als Umsetzungsmöglichkeit für ihren späteren Unterricht auszuprobieren und gleichzeitig ihre eigenen bildungssprachlichen Kompetenzen auszubauen. Die Rückmeldungen zeigen jedoch, dass nur knapp mehr als die Hälfte der Hochschullehrenden Modelllernen (54,8 %, Teilskala 4, Item 4_15) aktiv in ihre Lehre aufnimmt. Deshalb gilt es konkrete Umsetzungsmöglichkeiten in gezielten Fortbildungsmaßnahmen für Hochschullehrende anzuregen und zu aktivieren.

7 Ausblick

Hochschullehrende haben bezüglich bildungssprachlicher (Lehr-)Kompetenzen von Lehrer*innen hohe Ansprüche und erachten eine entsprechende Unterrichtsgestaltung als grundsätzlich sehr wichtig. Dem widerspricht jedoch die deutlich weniger starke Betonung des Themas in der Hochschullehre durch entsprechende Aufbereitung derselben bzw. durch Vorbildwirkung. Die Hochschullehrenden verfügen offensichtlich über ein zu geringes Methodenrepertoire hinsichtlich des Aufbaus gezielter bildungssprachlicher Kompetenz(en) bei Studierenden, weswegen Unterstützungsmaßnahmen in der Primarstufenausbildung in allen Fächern dringend zu verankern sind.

In den Projektphasen 2 (Gruppengespräche) und 3 (Expert*innen-interviews) des Forschungsprojektes SpraBiLaPrim wird deshalb dem Aspekt der Verankerung von sprachsensiblen Methoden in der gesamten Ausbildung besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Ziel ist es, interne Fortbildungen, best practice Beispiele und adaptierte Planungsinstrumente zu entwickeln. Die grundsätzlich positive Haltung der Hochschullehrenden soll dadurch in konkrete Maßnahmen münden, damit *Sprachliche Bildung* auch in der Hochschullehre zu einem *durchgängigen Prinzip* wird.

Literatur

- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Abrufbar unter: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Themenportal/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf (2022-01-05).
- BMBWF (2022). Sprachliche Bildung. Abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html?lang=en> (2022-01-05).
- Bife (2017). Wirkungsmonitoring Erhöhung des Bildungsniveaus. Abrufbar unter: <https://www.wirkungsmonitoring.gv.at/2016-BMB-UG-30-W0002.html> (2022-01-05).
- Bredthausen, Stefanie; Engfer, Hilke (2018): Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? Online verfügbar unter https://kups.u-b.uni-koeln.de/8092/1/Manuskript_BredthauerEngfer-2.pdf, zuletzt geprüft am (2022-09-06).

- Bundeskanzleramt (2020). Integrationsbericht 2020. Abrufbar unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/service/publikationen-aus-dem-bundeskanzleramt/publikationen-zu-integration/integrationsberichte.html> (2022-01-05).
- EFSZ (ECML) (2022). A Guide to Teacher Competences for Languages in Education (2016–2019). Abrufbar unter: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/tabid/1850/Default.aspx> (2022-01-05).
- Ehmke, T., Hammer, S. Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- FÖRMIG (2022). Durchgängige Sprachbildung. Abrufbar unter: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html> (2022-01-20).
- Gantefort, C. & Maahs, I.-M. (2020). Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. Abrufbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf (2022-01-05).
- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch ‚Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert‘. In: I. Gogolin, I. Lange, U. Michel, & H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 7–18). Münster: Waxmann.
- IQS (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im Österreichischen Schulwesen 2012–2021). Bildungsberichterstattung. Abrufbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung> (2022-01-05).
- Kasberger, G. & Kaiser, I. (2021). Sprachvorbild sein, und/aber authentisch bleiben? *Sprache im Beruf* 4, S. 141–165.
- Koch-Priewe, B. (2018). Das DaZKom-Projekt – ein Überblick. In: T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 7–38). Münster: Waxmann.
- Lütke, B. (2017). Sprachförderung in der Grundschule. In: M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 321–334). Münster: Waxmann.
- Mehlhorn, G. (2020). Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 23–29). Springer VS.
- OECD (2012). Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools. Deutsche Fassung: BM:UK (2013). Chancengerechtigkeit und Qualität in der Bildung Förderung benachteiligter Schüler/innen und Schulen.

- Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/chancengerechtigkeit%20qualitt_25768-1.pdf (2022-01-05).
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) (2014). *Basiskompetenzen sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprachen in den Sachfächern. Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagog/innenbildung*. Graz: ÖSZ.
- Reitbrecht, S. (2021): Schreibdidaktische Modellvideos: Lehrer*innen schreiben für ihre Schüler*innen. In: K. Staubach (Hrsg.): *Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht. Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Zugänge* (S. 303–326). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schart, M. & Legutke, M. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Berlin: Langenscheidt.
- Schreiner, C. (2016). Bildungsgerechtigkeit in Österreich. Bifie. Abrufbar unter: <https://www.oefg.at/oeffentlichkeit/publikationen/online/hochschul-und-bildungspolitische-veranstaltungen/> (2022-01-05).
- Sinn, C. & Vollmer, H. (2019). Diagnose von Sprachbewusstheit und Bildungssprache in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 37, S. 69–82.
- Sorger, B., Camber, M., Koder P., Kurtagic-Heindl. D. & Wöhler, L. (2022). Sprach-BiLaPrim: „Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip im Studium für das Lehramt Primarstufe“ – Phase 1. *R&E-SOURCE 1/2022*. Abrufbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1018> (2022-05-12).
- Thürmann, E. (2011): Deutsch als Schulsprache in allen Fächern. Abrufbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/3827> (2022-01-05).
- Wöhler, L. & Reitbrecht, S. (2020): Modelliertranskripte anleiten – Modellierkompetenz anbahnen. In: C. Fridrich, G. Frühwirth, R. Petz, R. Potzmann, P. Riegler & E. Süß-Stepancik (Hg.), *Forschungsperspektiven 12* (S. 71–89).Münster u. Wien: LIT.

Zur Notwendigkeit von Wortschatzarbeit in der Primarstufe als Basis für lebenslanges Lernen – Herausforderungen an hochschulische Lehre

Brigitte Haushofer, Isabella Benischek

Abstract Deutsch

Für den Erwerb von Bildung braucht es unter anderem sprachliche Kompetenzen. Diese selbst zu erwerben sowie Kinder bei der Aneignung begleiten zu können, muss Anliegen in der Lehrer*innenbildung sein. In zwei explorativen Studien stehen die Wortschatzarbeit und die Notwendigkeit von Begriffsklärungen in der Volksschule¹ im Fokus. Lehramts-Studierende haben bereits zu Beginn ihres Studiums eine gewisse Sensibilität, dass manche Wörter von Kindern nicht verstanden werden. Durch Lehrveranstaltungen wird das entsprechende Wissen aufgebaut, sodass gegen Ende des Studiums bereits gut eingeschätzt werden kann, wo es bei den Schüler*innen eine Klärung von Begriffen braucht.

Schlüsselwörter

Bildungserwerb, Sprache, Wortschatz, Vorentlastung

Abstract English

Among other things, language skills are required for the acquisition of education. Acquiring these yourself and being able to assist children in their acquisition must, therefore, be of concern in teacher training. Two exploratory studies focus on vocabulary work and the need for clarification of terms in elementary school. Already at the beginning of their studies, student teachers have a certain sensitivity to the fact that some words may not be understood by children. The corresponding knowledge is built up during their studies,

¹ Die Begriffe *Volksschule* und *Grundschule* (Schule der 6- bis 10-Jährigen in Österreich) werden synonym verwendet.

so that, towards the end of the course, it is already possible to assess where the students need to clarify terms.

Keywords

Educational acquisition, language, vocabulary, preliminary relief

Zu den Autorinnen

Brigitte Haushofer, BEd MA; KPH Wien/Krems, Institut Ausbildung Krems.

Kontakt: brigitte.haushofer@kphvie.ac.at

Isabella Benischek, Mag.^a Dr.ⁱⁿ; KPH Wien/Krems, Institut Ausbildung Krems.

Kontakt: isabella.benischek@kphvie.ac.at

1 Einleitung

Die Beherrschung von Sprache (hier insbesondere der Unterrichtssprache Deutsch) ist eine wesentliche Basis von Bildung. Sprache ist „Medium des Unterrichts und zugleich Ziel des Spracherwerbsprozesses, vor allem im Erwerb von Fach- und Bildungssprache zur Entwicklung von Handlungskompetenz“ (Emmermann & Fastenrath 2018, S. 3). Im schulischen Alltag zeigt sich, dass Schulklassen kognitive und sprachlich heterogene Lerngruppen sind (vgl. Becker-Mrotzek, Höfler & Wörfel 2021, S. 250). Lehrpersonen sind daher in Aus-, Fort- und Weiterbildung entsprechend zu schulen, um alle Schüler*innen in ihrem Lernfortschritt adäquat fördern und fordern zu können. In der Ausbildung von Primarstufenlehrpersonen an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems in Österreich wird dieser Aspekt besonders berücksichtigt. In zwei zusammenhängenden explorativen Pilotstudien wurde erhoben, wie sich die Kompetenzen von Primarstufen-Studierenden in Bezug auf Wortschatzarbeit und hier insbesondere in Bezug auf die Vorentlastung von Wörtern und Begriffen im Laufe des achtsemestrigen Studiums verändern.

2 Ausgangslage und theoretische Grundlegung – Aspekte zu Wortschatz und sprachlicher Bildung

Bildung ist eng mit Lebens- und Berufschancen verbunden, so kann eine höhere (Berufs-)Ausbildung zu höher qualifizierten Berufen und ausreichendem Einkommen führen. Ebenso kann Bildung als essenziell sowohl für die persönliche als auch für die gesellschaftliche Entwicklung gesehen werden (vgl. Medert 2020, S. 50ff.). In Österreich wird Bildung *vererbt*, denn der soziale Status hat großen Einfluss auf die Bildungslaufbahn. Als Sozialstatus wird in der Regel die relative soziale Position einer Familie in der Gesellschaft beschrieben, die unter anderem durch das Bildungsniveau und den beruflichen Status der Eltern erklärt wird. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg (z.B. Besuch von höheren Schulen) und dem Sozialstatus der Familie. Bereits im Kindergarten sind Unterschiede in den Kompetenzen mit dem Sozialstatus erklärbar (vgl. Hasengruber & Weber 2021, S. 224). „Kinder, die ohne ausreichende Deutschkenntnisse eingeschult werden, haben ein großes Risiko zu scheitern, wenn sie nicht besonders gefördert werden“ (Medert 2020, S. 55). Bereits zum Zeitpunkt des Eintritts in die Primarstufe gibt es Wissensunterschiede sowie sprachliche Unterschiede von bis zu zwei Jahren zwischen Kindern aus hohen sozialen Schichten (*Akademikerkinder*) und Kindern aus unteren sozialen Schichten, was unter anderem auch mit der Häufigkeit des Vorlesens, Vorsingens, Spielens und Erzählens zusammenhängt (vgl. ebd., S. 55). In der Schule wird (zumeist) Standardsprache gesprochen, in der Familie (oftmals) Alltagssprache. Auch die Ergebnisse der PISA-Studien belegen, dass basale (sprachliche) Fähigkeiten, die die Basis für erfolgreiche Rezeption, Interpretation sowie Produktion von Texten sind, bei Jugendlichen nicht entsprechend ausgebildet sind (vgl. Mühlen 2015, S. 5). Die Förderung der Sprache (besonders der Bildungssprache Deutsch) ist somit eine wesentliche Aufgabe von Schule und Unterricht, insbesondere in der Primarstufe.

Im Unterricht kommen der Sprache unterschiedliche Funktionen zu: Mit Hilfe der Sprache als Kommunikationsmittel vermitteln Lehrer*innen Lerninhalte und Schüler*innen nehmen diese auf, sprechen darüber, verarbeiten die Inhalte und speichern sie. Andererseits ist Sprache ein Werkzeug für das Denken, kognitive Prozesse werden nachvollzogen und Vorstellungen entwickelt (vgl. Becker-Mrotzek, Höfler & Wörfel 2021, S. 251).

Besonders in der Primarstufe werden wesentliche Bildungsinhalte in allen Domänen erworben, die den Grundstein für die weitere schulische und berufliche Bildung darstellen. „Die gesellschaftlichen Anforderungen an das Verstehen von Texten aller Art sind in den letzten Jahren erheblich gestiegen. Wer heute auf einem Niveau liest, das 1950 als angemessen gegolten hätte, ist den Anforderungen einer hochtechnologischen Wissens- und Mediengesellschaft im 21. Jahrhundert nicht mehr gewachsen“ (Garbe 2012, S. 9). Lesen kann als komplexer Vorgang bezeichnet werden, dessen Ziel es ist, den Text zu verstehen und daraus etwas zu erfahren oder zu lernen (vgl. Hartmann 2007, S. 117). „Um dieses ultimative Ziel erreichen zu können, extrahieren und (re-)konstruieren kompetente Leser/innen laufend und effizient (Text-)Bedeutungen in der Auseinandersetzung mit geschriebener Sprache“ (Hartmann 2007, S. 117).

In der kognitionspsychologisch orientierten Leseforschung wurden folgende Merkmale von kompetenten Leser*innen identifiziert:

„a) Positive Haltung, Motivation und Ziele bezüglich des Lesens, b) reiches, aktivierbares Sprach- und Allgemeinwissen, c) effiziente, automatisierte Worterkennung (Dekodierung) und leichter lexikalischer Zugriff, d) hohe Leseflüchtigkeit und e) Kenntnis und flexibler Gebrauch von wirksamen Strategien zur Kontrolle und Verbesserung des Textverstehens“ (Hartmann 2007, S. 117).

Kompetent lesende Personen entwickeln auch umfassende sprachliche Qualifikationen, wie (1) linguistische Kompetenz, (2) kommunikative Kompetenz, (3) kognitive Kompetenz, (4) metakommunikative Kompetenz und (5) multimediale kommunikative Kompetenz, welche die fünf allgemeinen sprachlichen Kompetenzen darstellen. Bei der linguistischen Kompetenz geht es zentral um die Beherrschung eines entsprechenden Wortschatzes sowie um die Regeln, wie Wörter zu Sätzen und in weiterer Folge zu Texten verbunden werden können. In der Grundschule sollen diese Bereiche bei den Kindern entwickelt und gestärkt werden, damit sie aktiv am kulturellen und sozialen Leben teilhaben können und sie Interesse sowie Freude am Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören haben (vgl. BIFIE 2011b, S. 7).

Als zentraler Ausgangspunkt sind hier die semantischen Basisqualifikationen zu sehen, denn der Wortschatz ist in einem hohen Ausmaß für Lese- und Schreibkompetenzen wichtig. Der aktive und passive Wortschatz, ebenso wie dessen Differenzierungen auf Wortbildungs- und Wortbedeutungsebene, sind

in den Fokus des Unterrichts zu rücken (vgl. Wildemann & Fornol 2016, S. 49). Der Wortschatz sollte stetig erweitert werden, da dieser für die unterschiedlichen Fachdomänen sowie für das sinnerfassende Lesen notwendig ist.

„Der Beginn des Wortverständnisses bei Kindern liegt zwischen acht und zehn Monaten. Mit zehn Monaten werden durchschnittlich 67 Wörter verstanden, wobei die Spannbreite von 0 bis 144 Wörtern eine große interindividuelle Variabilität anzeigt“ (Schröder, Kauschke & De Bleser 2003, S. 89). Die meisten einsprachigen Kinder haben sich in ihren ersten vier Lebensjahren die grammatischen Grundlagen und einen umfangreichen Wortschatz angeeignet (vgl. Krempin & Mehler 2017, S. 9). Kinder im Alter von sechs Jahren haben einen passiven Wortschatz, der etwa 9 000 bis 14 000 Wörter umfasst. Der aktive Wortschatz wird mit circa 3 000 bis 5 000 Wörtern beschrieben. Die ersten Wörter von Kindern beziehen sich auf die direkt wahrnehmbare Umgebung, wie beispielsweise auf Personen, Tiere, Spielzeuge, Körper, Nahrungsmittel, Gegenstände im Haushalt und Fahrzeuge. Ebenso werden Wörter, die Zustände und Eigenschaften von Objekten benennen, verwendet. In weiterer Folge werden Oberbegriffe übernommen sowie Abstrakta, deren Bedeutungsaspekte erst allmählich ausdifferenziert werden. Im Kontext des Erwerbs von Worten ist zu beachten, dass „sich das Kind sofort die zielsprachliche Bedeutung aneignet“ (Schröder, Kauschke & De Bleser 2003, S. 92). Eine Annäherung an die konkrete Wortbedeutung geschieht in einem dynamischen Prozess. Dabei kann es sowohl zu Unter- als auch Übergeneralisierungen kommen. Bei der Untergeneralisierung wird der Begriff nur für eine Untergruppe aller möglichen Elemente verwendet (z. B. Flasche nur für Plastikflasche), bei der Übergeneralisierung wird die Bedeutung ausgeweitet (z.B. alle vierbeinigen Tiere werden als Hund bezeichnet) (vgl. ebd., S. 92).

In der Schule werden in jedem Schuljahr durchschnittlich etwa 3 000 neue Wörter eingeführt, von denen zumeist nur wenige explizit im Unterricht erklärt werden (vgl. Apeltauer 2002, S. 239). Wenn die Schüler*innen die Begriffe nicht kennen, müssen sie sich deren Bedeutung selbst erschließen (z. B. durch den sprachlichen Kontext). Dies kann Kindern mit einem umfassenden Wortschatz leichter fallen als Kindern mit einem geringeren Wortschatz. Weiters besteht hier auch die Gefahr, dass es zu Fehlinterpretationen oder Missdeutungen kommt, was in weitere Folge zu massiven Verständnisproblemen führen kann. So kann etwa das Lösen einer Mathematikaufgabe

am mangelnden Verständnis von Begriffen liegen und nicht an der fehlenden Rechenkompetenz (ebd., S. 239ff.).

Um eine solche verursachte Fehleranfälligkeit zu reduzieren, ist eine gut strukturierte Wortschatzarbeit im Unterricht angebracht. Aus kognitionspsychologischer Perspektive wird darunter Folgendes verstanden:

„Gegenstand der Wortschatzarbeit ist das Lexikon als Reservoir aller der Kommunikation zur Verfügung stehenden Sprachzeichen. Die Elemente des Lexikons, die Lexeme, sind entweder einfache Wörter (aus einem einzigen Morphem bestehend), komplexe Wörter (nach den Regeln der Wortbildung konstruiert) oder feste, formelhaft verwendete Redewendungen aus mehreren Wörtern (Wortgruppenlexeme, Phrasen)“ (Lischeid 2011, S. 129).

Neuen kognitivistischen, konstruktivistischen und lernpsychologischen Ansätzen zufolge wird unter *Wortschatz* ein mentales Lexikon verstanden, in dem Wörter wie Knotenpunkte mehrdimensional und wie ein Netz untereinander verbunden sind. Es entstehen somit Wortfelder unterschiedlicher Typen wie Sachfelder, Schemafelder, Kollokationsfelder, Wortfelder oder Assoziationsnetze (vgl. ebd., S. 130).

„Die Vernetzungen, also der Aufbau eines mentalen Lexikons für die jeweilige Sprache, ist Kernaufgabe des Spracherwerbs. Diese Vernetzungen betreffen die lautliche Form des Wortes (Phonologie), seine Bedeutung (Semantik), grammatische Eigenschaften des Wortes wie z.B. die Wortart, irreguläre Flexionseinträge oder die Argumentationsstruktur bei Verben. Auch pragmatische Informationen über die Verwendung eines Wortes gehören dazu. Das Wort ‚Schwein‘ kann z.B. als Schimpfwort verwendet werden, das Wort ‚Pferd‘ hingegen eher nicht“ (Rothweiler 2022, S. 10).

Im Unterricht (insbesondere in der Grundschule) geht es didaktisch um die Aneignung neuen lexikalischen Materials und um dessen Vernetzung (vgl. Hochstadt, Krafft & Olsen 2015, S. 209). Im Prinzip eignet sich für die Wortschatzarbeit jedes Thema, das für die Lernenden der entsprechenden Altersstufe verfügbar und pädagogisch sinnvoll ist (vgl. Selimi & Ivanovska 2020, S. 17). Das allgemeine Ziel der Wortschatzarbeit ist „die Ausbildung einer Wortschatzkompetenz, worunter man die Fähigkeit eines Menschen versteht, auf ein umfangreiches Reservoir von bedeutungsprofilierten Lexemen in seinem mentalen Lexikon zurückgreifen zu können“ (Mesch, Radvan & Rothstein 2019, S. 511). Es ist auch zu beachten, dass die Entwicklung des

Wortschatzes mit jener der Grammatik zusammenhängt (vgl. Szagun 2006, S. 4). „Kinder, die früh und schnell Wörter lernen, erwerben auch früh und schnell Grammatik. Für Kinder, die ihre Muttersprache erwerben, ist Grammatik nichts Schwieriges“ (Szagun 2006, S. 4). Durch einen entsprechenden Wortschatz wird auch die Bildungssprache auf- und ausgebaut. Deren Beherrschung ist Voraussetzung, um anspruchsvolle Inhalte und Sachverhalte verstehen zu können. Die Bildungssprache umfasst nicht nur die Schriftsprache, sondern auch mündliche oder mehrsprachbezogene sowie überfachliche Kompetenzen (vgl. Selimi 2019, S. 27).

Im Lehrplan der Volksschule ist der Bereich *Wortschatz erweitern und differenzieren* in allen Schulstufen verankert. Für die 4. Schulstufe heißt es in diesem Zusammenhang unter anderem „verschiedene Möglichkeiten der Wortbildung erproben, Wortbedeutungen durch Vergleichen und Abgrenzen unterscheiden“ (Wortschatzdidaktik) (Lehrplan der Volksschule – siebenter Teil 2003, S. 14). Ebenso wird in den Bildungsstandards Deutsch für die vierte Schulstufe bei allen Kompetenzbereichen festgehalten, dass ein entsprechender Wortschatz notwendig ist, um die beschriebenen Kompetenzen zu erwerben (vgl. BIFIE 2011a, S. 133).

Expert*innen fordern daher einen sprachsensiblen Unterricht. „Es findet sich inzwischen auch eine Reihe an Primäruntersuchungen, die die positive Wirkung sprachsensibler Ansätze bestätigen (z. B. Echevarría et al., 2006; Härtig & Stosik, 2015; McIntyre et al., 2010)“ (Becker-Mrotzek, Höfler & Wörfel 2021, S. 254).

Als Resümee ergibt sich für die Lehrer*innenbildung, dass dem Aufbau und der Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen ein großer Stellenwert beizumessen ist.

3 Ziele und Forschungsfragen

Da Sprache für Bildung unabdingbar ist, sollten sich Lehrpersonen stets versichern, ob ihre Schüler*innen die im Unterricht verwendeten Begriffe beziehungsweise die Begriffe, die in Schulbüchern verwendet werden, korrekt verstehen und deuten können. Die Sensibilisierung für den Sprachgebrauch sowie für die unabdingbar notwendige Klärung von Wörtern muss bereits in der Ausbildung von künftigen Lehrpersonen erfolgen und einen gewichtigen Stellenwert (in allen Fächern) einnehmen. Damit wird auch die Basis für

sprachsensiblen Unterricht gelegt. Ziel des Forschungsvorhabens ist es, herauszufinden, welche Erfahrungen Studierende in Bezug auf Wortschatzarbeit bereits zu Beginn ihrer Ausbildung haben und wie sich diese im Laufe des Studiums entwickeln.

Die zentralen Forschungsfragen lauten:

1. Welche zusammengesetzten Nomen aus einem approbierten Deutsch-Lehrbuch für die 4. Schulstufe schätzen Studierende der Primarstufenlehrer*innen-Ausbildung aus verschiedenen Semestern als erklärungsnotwendig ein?
2. In welchem Ausmaß unterscheiden sich diese Einschätzungen der Studierenden aus den unterschiedlichen Semestern?
3. Wie groß ist die Übereinstimmung zwischen dem Wissen von Schüler*innen über die Bedeutung der Nomen und den Einschätzungen der Studierenden?

4 Durchführung der Studien und methodische Überlegungen

Um diese Fragen beantworten zu können, wurden an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems am Campus Krems Mitterau zwei zusammenhängende explorative Pilotstudien durchgeführt.

Im Rahmen einer ersten Pilotstudie wurden die Vorerfahrungen von Studienanfänger*innen (Studienjahr 2018/19) im Bereich der Wortschatzarbeit in den Fokus genommen.² Es zeigte sich, dass Primarstufenstudierende bereits zu Beginn ihrer Ausbildung eine gewisse Sensibilität aufweisen und teilweise erkennen, welche Wörter/Begriffe für Schüler*innen eventuell problematisch sind und zu Verständnisschwierigkeiten führen könnten.

Kompetente Lehrpersonen brauchen in diesem Bereich fundiertes Wissen und Können, um die Schüler*innen in ihrer Entwicklung entsprechend fördern und fordern zu können. Im Curriculum des Bachelorstudiums Primarstufe an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems sind daher Module (außerhalb des Schwerpunkts Sprachliche Bildung) zur sprachlichen Bildung insbesondere in den ersten vier Studiensemestern verankert. Studierende sollen sich mit den Themen und Inhalten des Unterrichtsgegenstandes *Deutsch, Lesen, Schreiben* der Volksschule auseinandersetzen und entsprechen-

² Anmerkung: Die Ergebnisse dieser Pilotstudie sind nachzulesen in Haushofer und Benischek (2020).

des Fachwissen sowie (Fach-)Kompetenzen erwerben. Damit soll sich auch der Blickwinkel auf die Notwendigkeit von Wortschatzarbeit ändern und ein tieferes Verständnis für eine differenzierte und individualisierte Umsetzung in der Schule geschaffen werden.

Gemäß diesen Voraussetzungen wurde in den Deutsch-Lehrveranstaltungen an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems sowie im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien die Wortschatzarbeit und insbesondere die notwendige Vorentlastung von Begriffen im Unterricht thematisiert. Die Corona-Pandemie bedingte jedoch, dass die Lehrveranstaltungen ausschließlich beziehungsweise in einem hohen Ausmaß im eLearning-Modus abgehalten werden mussten.

Dennoch wurde im Sommersemester 2021 die im Studienjahr 2018/19 begonnene Pilotstudie fortgeführt. In der zweiten Pilotstudie wurden alle Studierenden des sechsten und achten Semesters eingebunden. Sie erhielten jene Liste von zwanzig zusammengesetzten Nomen, die bereits in der ersten Pilotstudie verwendet wurde. Diese wurden einer Doppelseite eines approbierten Deutsch-Lehrbuches für die vierte Schulstufe entnommen. Dabei ging es um Inhalte zur Wortgrammatik, wo unter anderem Wortarten erkannt werden sollten. Die Studierenden sollten die vorgegebenen Begriffe in eine Rangreihe bringen (1 = Wort ist den Kindern vollkommen unbekannt, 20 = Kinder kennen das Wort).

5 Ergebnisse der zweiten Pilotstudie

In die Auswertung konnten aufgrund der geringen Rücklaufquote 70 Datensätze von Sechstsemestrigen und 25 von Achtsemestrigen einbezogen werden.

Über die von den Studierenden vergebenen Punkte wurde pro Nomen das arithmetische Mittel berechnet. Die aus der ersten Pilotstudie gewonnenen Daten der Erstsemestrigen wurden als Rangreihe in die neuerliche Auswertung aufgenommen. Ebenso wurden die Leistungen der Kinder der vierten Schulstufe, die ebenfalls im Rahmen der ersten Studie erhoben worden waren³, in Bezug auf die korrekte Beschreibung der Nomen gereiht. Somit kann

³ Um die Übereinstimmung mit dem Wissen zur Bedeutung dieser Begriffe von Schüler*innen bestimmen zu können, wurden alle Lernenden aus zwei Klassen der vierten Schulstufe der Praxisvolksschule (N = 43) befragt. Die Kinder sollten die Begriffe schriftlich erklären (mittels Beschreibung, Skizze oder Beispiel). Ob die Erklärungen der Schüler*innen

ein Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Gruppen berechnet werden. Aufgrund der Ordinalskalierung der Daten wurde der Korrelationskoeffizient nach Spearman berechnet. In Übersicht 1 zeigt sich erwartungsgemäß, dass die Studierenden der höheren Semester besser einschätzen können, welche Nomen im Unterricht vorentlastet werden sollten (siehe Übersicht 1).

			Kinder	Sem1R	Sem6M	Sem8M
Spearman-Rho	Kinder	Korrelationskoeffizient	1,000	,489(*)	,611(**)	,592(**)
		Sig. (2-seitig)	.	,029	,004	,006
		N	20	20	20	20
	Sem1R	Korrelationskoeffizient	,489(*)	1,000	,859(**)	,890(**)
		Sig. (2-seitig)	,029	.	,000	,000
		N	20	20	20	20
	Sem6M	Korrelationskoeffizient	,611(**)	,859(**)	1,000	,983(**)
		Sig. (2-seitig)	,004	,000	.	,000
		N	20	20	20	20
	Sem8M	Korrelationskoeffizient	,592(**)	,890(**)	,983(**)	1,000
		Sig. (2-seitig)	,006	,000	,000	.
		N	20	20	20	20

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Übersicht 1: Korrelationen – 20 Nomen/Studierende (Quelle: eigene Darstellung)

Der geringfügige Abfall des Korrelationskoeffizienten im achten Semester könnte aufgrund der geringen Anzahl der Teilnehmenden oder des Zeitpunkts der Untersuchung (gegen Ende des Semesters und damit Abschluss des Studiums) zustande gekommen sein.

Dennoch ist zu sagen, dass die Korrelationskoeffizienten sowohl beim sechsten Semester als auch beim achten Semester um 0,6 liegen, was einen mittelgroßen Zusammenhang bedeutet (vgl. Bühl 2008, S. 346). Ein Lernzuwachs im Laufe des Studiums kann somit festgestellt werden.

korrekt sind, wurde in einem mehrstufigen Rating bestimmt, bei dem es letztendlich eine Übereinstimmung von über 90 Prozent zwischen den Rater*innen gab.

Werden die Nomen entsprechend ihren Rängen verglichen, so ergeben sich dabei allerdings drei Gruppen.

Gruppe 1: Die Einschätzungen der Studierenden aus allen drei Semestern stimmen mit einer Abweichung von 0 bis 3 Punkten mit dem Wissen/Nichtwissen der Kinder überein. Bei den Nomen *Kurzarbeit*, *Maschinenbau*, *Großstadtverkehr*, *Billigflug* wurde festgestellt, dass die Kinder diese Wörter nicht oder nur in sehr geringem Ausmaß kennen. Hintergrund könnte sein, dass diese Begriffe nicht (unmittelbar) der Lebenswelt von Kindern einer vierten Schulstufe (aus einer mittelgroßen Stadt) entsprechen. Dass die Kinder das Wort *Ladegerät* kennen, wurde von allen Studierenden angenommen. Da viele Kinder ein Mobiltelefon besitzen, ist anzunehmen, dass sie somit auch ein Ladegerät haben und um dessen Funktion Bescheid wissen.

Gruppe 2: Hier lagen die Einschätzungen der Studierenden und das Wissen/Nichtwissen der Kinder um vier bis sieben Punkte auseinander. Zu dieser Kategorie gehören folgende Begriffe: *Taschendiebstahl*, *Esstisch*, *Stundenplan*, *Tanzschule*, *Leuchtturmwärter*. Hier kommt es sicherlich auf den Erfahrungsschatz der Kinder an. Kinder, die bereits Reisen unternommen haben, wissen vielleicht, was man unter einem Leuchtturmwärter versteht. Ohne Kenntnis der Rahmenbedingungen ist eine Einschätzung des Kenntnisstandes schwierig.

Gruppe 3: Bei den Nomen dieser Gruppe differierten die Einschätzungen der Studierenden und das Wissen der Kinder um acht Punkte oder mehr. Bei *Arbeitsplatz* und *Arbeitgeber* könnte angenommen werden, dass die Begriffe den Kindern vertraut sind, da sie vermutlich in der Familie damit konfrontiert sind. Bei den Beschreibungen der Kinder zeigte sich jedoch, dass sie nur eine vage Vorstellung davon haben, was ein Arbeitgeber ist. Die Erklärungen wurden hier zumeist mit den Teilen des Wortes vorgenommen (*jemand gibt Arbeit her*, *jemand sagt, was zu tun ist*). In diese Kategorie fällt auch der Begriff *Leseratte*, der überwiegend dem schulischen Umfeld zuzurechnen ist. Es scheint, dass die Lehrer*innen der befragten Kinder diesen Begriff verwendeten und dieser somit den Kindern klar war. Dies von den Studierenden ohne Kenntnis der Rahmenbedingungen zu antizipieren, ist sicherlich schwer.

Werden die drei Begriffe aus Gruppe 3 bei der Berechnung ausgeschlossen, so ergeben sich die Korrelationswerte in Übersicht 2.

			Kinder	Sem1	Sem6	Sem8
Spearman-Rho	Kinder	Korrelationskoeffizient	1,000	,755(**)	,797(**)	,775(**)
		Sig. (2-seitig)	.	,000	,000	,000
		N	17	17	17	17
	Sem1	Korrelationskoeffizient	,755(**)	1,000	,850(**)	,868(**)
		Sig. (2-seitig)	,000	.	,000	,000
		N	17	17	17	17
	Sem6	Korrelationskoeffizient	,797(**)	,850(**)	1,000	,980(**)
		Sig. (2-seitig)	,000	,000	.	,000
		N	17	17	17	17
	Sem8	Korrelationskoeffizient	,775(**)	,868(**)	,980(**)	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	,000	,000	.
		N	17	17	17	17

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Übersicht 2: Korrelationen – 17 Nomen/Studierende (Quelle: eigene Darstellung)

Alle Korrelationswerte haben sich erhöht und es liegen große Zusammenhänge vor. Es kann somit die Schlussfolgerung aufgestellt werden: Studierende des ersten Semesters sind bereits sensibilisiert, was die Notwendigkeit von Begriffserklärungen betrifft. Dieses Bewusstsein um die Notwendigkeit von Vor-entlastung von Begriffen erhöht sich im Laufe des Studiums. Die Seminare, in denen ein besonderer Fokus auf die Wortschatzarbeit gelegt wurde, sowie die Umsetzung in den Pädagogisch-praktischen Studien könnten hier einen besonderen Beitrag geleistet haben.

Einschränkend zu den Ergebnissen ist zu sagen, dass die Befragungen nicht im selben Zeitraum stattfanden und die Einflüsse von eLearning aufgrund der Corona-Pandemie nicht abgeschätzt werden können. Ebenso ist anzumerken, dass die Anzahl der Teilnehmenden über die Semester hinweg stark differierte. Eine Replikation der Studie unter einheitlichen Rahmenbedingungen wäre daher sinnvoll. Ebenso müssten die Unterrichtsinhalte in Bezug auf die Wortschatzarbeit in den Deutsch-Lehrveranstaltungen noch systematischer aufgebaut und enger mit den Pädagogisch-praktischen Studien verzahnt werden.

Die Forschungsfragen können nun wie folgt beantwortet werden:

Forschungsfrage 1 fokussiert darauf, welche zusammengesetzten Nomen von Studierenden als erklärungsnotwendig eingeschätzt werden. Es zeigte sich, dass sich die Studierenden bei der Identifikation die Lebenswelten der Kinder als Grundlage heranziehen und einschätzen, ob die Begriffe in der Alltagssprache vorkommen. Auch die häufige Verwendung im schulischen Kontext wird berücksichtigt. Begriffe, die sich auf besondere Tätigkeiten oder Aktivitäten beziehen und somit nicht alltäglich sind, werden eher als erklärungsnotwendig eingeschätzt.

In der zweiten Forschungsfrage wird der unterschiedliche Kompetenzstand der Studierenden aus verschiedenen Semestern betrachtet. Hier ist zu erkennen, dass Studierende im Laufe des Studiums einen Kompetenzzuwachs aufweisen. Studierende aus den unterschiedlichen Semestern können jene Begriffe identifizieren, die mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit Schüler*innen nicht bekannt sind. In den höheren Semestern nimmt diese Kompetenz zu und die Einschätzungen zur Notwendigkeit der Vorentlastung werden genauer. Bereits Studienanfänger*innen erkennen aber, dass gewisse Wörter von Kindern nicht gekannt werden. Durch die Ausbildung wird das Wissen um die Notwendigkeit der Wortschatzarbeit vergrößert und vertieft, sodass mit einer hohen Treffsicherheit jene Begriffe identifiziert werden, die im Unterricht erklärt werden sollten.

Forschungsfrage 3 thematisiert die Übereinstimmung der Einschätzung der Studierenden in Bezug auf die Notwendigkeit der Vorentlastung von zusammengesetzten Nomen und dem tatsächlichen Wissen von Schüler*innen. Der errechnete Korrelationskoeffizient vergrößert sich von gerundet 0,49 auf 0,59. Mit steigenden Semestern können die Studierenden immer besser das tatsächliche Wissen der Kinder einschätzen und so passgenaueren Unterricht planen.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Da sprachliche Kompetenzen für Bildung einen wesentlichen Baustein bilden, ist diesem Aspekt in der Lehrer*innenbildung besonderes Augenmerk zu schenken. Studierende müssen lernen, wie sie Schüler*innen beim Aufbau von unterschiedlichen Kompetenzen bestmöglich fördern und fordern können. Da Bildung eng mit Sprache verbunden ist, ist ein großer aktiver und passiver

Wortschatz wesentlich, welcher sich insbesondere im Volksschulalter entwickelt. Begriffe aus den unterschiedlichsten Unterrichtsfächern und Bereichen sollten in der Grundschule sorgsam eingeführt und korrekt geklärt werden, da nach Ehlich (2013 zitiert nach Mühlen 2015, S. 7) der Wortschatz eine große Rolle für die Entwicklung von Menschen spielt, da große Teile des Wissens über Begriffe organisiert sind.

Die Schüler*innen sollen über die Bedeutung der Wörter – auch im Kontext von verschiedenen Wissenschaften – Bescheid wissen. Damit Lehrer*innen dies auch umsetzen können, brauchen sie entsprechende Kompetenzen, die sie in der Ausbildung erwerben und vertiefen. Dazu gehört auch die Einschätzung, welche Begriffe in den unterschiedlichen Kontexten und Unterrichtsgegenständen von den Schüler*innen wahrscheinlich nicht verstanden werden und wo es eine Vorentlastung im Unterricht braucht, um inhaltlich entsprechend weiterarbeiten zu können. Die beiden Pilotstudien an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems am Campus Krems-Mitterau zeigen, dass bereits Studierende im ersten Semester sensibel für dieses Thema sind und erkennen, dass Schüler*innen wahrscheinlich nicht alle Wörter, die in Schulbüchern verwendet werden, kennen. Die diesbezüglichen Kompetenzen der Studierenden erhöhen sich und so können sie in den höheren Semestern bereits gut einschätzen, wo bzw. bei welchen Wörtern es eine Begriffsklärung/begriffliche Vorentlastung im Unterricht braucht. Damit ist auch eine gewisse Sicherstellung gegeben, dass diese Studierenden in ihrem künftigen Beruf die sprachliche Entwicklung ihrer Schüler*innen fördern und sprachsensiblen Unterricht umsetzen. Die Ergebnisse dieser Studien können aber aufgrund des Umfangs der Untersuchung nur eine erste Status-Feststellung sein. Eine Ausweitung der Studien auf andere Fächer (z.B. Mathematik, Sachunterricht) ist anzustreben. Eine Replikation der Studie in einem größeren Umfang würde ebenfalls tiefergreifendere Antworten auf die Forschungsfragen liefern.

Literatur

- Apeltauer, E. (2002). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 239–253). Baltmannsweiler: Schneider.
- Becker-Mrotzek, M., Höfler, M. & Wörfel, T. (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 43, S. 250–259. DOI: 10.25656/01:22913.

- BIFIE (2011a). *Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe*. Graz: Leykam.
- BIFIE (2011b). *Bildungsstandards für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe*. Abrufbar unter: https://lesen.tibs.at/sites/default/files/lesekompetenz/externe_materialien/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf (2021-12-14).
- Bühl, A. (2008). *SPSS 16. Einführung in die moderne Datenanalyse*. München: Pearson Studium.
- Emmermann, R. & Fastenrath, S. (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. Haan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel.
- Garbe, Ch. (2012). Wie werden Kinder zu Lesern? In: G. Schulz (Hrsg.), *Lesen. Didaktik für die Grundschule* (S. 9–23). Berlin: Cornelsen.
- Hartmann, E. (2007). Bausteine zum flüssigen und sinnerfassenden Lesen. In: K. Rosenberger & Ochoko-Stastny (Hrsg.), *Mit Sprache wachsen. Die Bedeutung der Sprache und ihrer Grundlagen für den Erwerb der Kulturtechniken* (S. 117–128). Wien: ÖGS.
- Hasengruber, K. & Weber, Ch. (2021). Heterogenitätsmerkmal Sozialstatus – Herausforderungen durch soziale Heterogenität auf unterschiedlichen Ebenen. *Erziehung und Unterricht* 2021 (3 - 4), S. 223–231.
- Haushofer, B. & Benischek, I. (2020). Zum Wortverständnis als Basis für Lesekompetenz. In R&E-Source. Abrufbar unter: <https://journal.phnoe.ac.at/index.php/resource/article/view/901/921> (2022-05-19).
- Hochstadt, Ch., Krafft, A. & Olsen, R. (2015). *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen: A. Francke.
- Krempin, M. & Mehler, K. (2017). *Leitfaden Sprachförderung in der heterogenen Grundschule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lehrplan der Volksschule (2003): *siebenter Teil: Deutsch, Lesen, Schreiben*. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:0a2bae62-d73c-4cd1-b3ca-55b0bc8bdccc/VS7T_Deutsch_3994.pdf (2021-12-14).
- Lischeid, T. (2011). Sprachdidaktik. In: R. Köhnen (Hrsg.), *Einführung in die Deutschdidaktik*. (S. 87–134). Stuttgart: Metzler.
- Medert, M. (2020). *17 Ziele für eine lebenswerte Zukunft*. Berlin: Springer.
- Mesch, B., Radvan, F. & Rothstein, B. (2019) (Hrsg.). *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Mühlen von der, A. (2015). *Forschungsstand, Theorie und Methoden der Wortschatzarbeit. Fallstudie in einer 9. Klasse einer Gesamtschule*. Abrufbar unter https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9783668229471_A26887934/preview-9783668229471_A26887934.pdf (2022-06-25).
- Rothweiler, M. (2022). Die Erwerbsaufgabe. In: S. Chilla (unter Mitarbeit von M. Rothweiler und E. Babur), *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen –*

- Diagnostik.* (S. 10–14). 3. vollständig überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schröder, A., Kauschke, Ch. & De Bleser, R. (2003). Messungen des Erwerbsalters für konkrete Nomina. In: *Neurolinguistik* (S. 83–114). 17 (2). Abrufbar unter: http://www.christina-kauschke.de/__site/pdf/Schroeder_Kauschke_DeBleser_2003.pdf (2022-05-20).
- Selimi, N. (2019). Sprachbewusster Deutschunterricht im mehrsprachigen Kontext. Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik. In IDE 2/2019. S. 27–36.
- Selimi, N. & Ivanovska, B. (2020). *Möglichkeiten der Unterstützung der Sprachentwicklung zweisprachig aufgewachsener Vorschulkinder.* Abrufbar unter: <http://eprints.ugd.edu.mk/24251/9/16.07.2020%20JLLT%20Artikel%20Ivanovska%20II%20%28Redigiert%29.pdf> (2022-05-20).
- Szagon, G. (2006). Sprachentwicklung bei Kindern mit Cochlea-Implantat. Abrufbar unter: https://hoerbehindert.ch/fileadmin/images/dienstleistungen/Print/Technik/Sprachentwicklung_CI-Kindern_Gisela_Szagon_2006.pdf (2022-05-24).
- Wildemann, A. & Fornol, S. (2016). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht.* Seelze: Kallmeyer/Klett.

Schulische Bildung

Underachievement in der Grundschule – eine Folge der Klassenzusammensetzung?

Gundula Wagner

Abstract Deutsch

Internationale Studien widmen dem Lernkontext im Zusammenhang mit erwartungswidriger Schulleistung bei hochbegabten Schüler*innen aktuell verstärkte Aufmerksamkeit. Daran anknüpfend soll untersucht werden, welche Kombination des Klassenkontexts einerseits und individuellen Merkmalen andererseits am ehesten geeignet ist, erwartungswidrige Schulleistung im Fach Mathematik zu erklären. Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine vertiefende Analyse einer bestehenden Stichprobe von überdurchschnittlich intelligenten Grundschüler*innen. Trotz fehlender signifikanter Ergebnisse in der vorliegenden Studie, sprechen sowohl theoretische wie pädagogisch praktische Überlegungen dafür, diesen aktuellen Forschungsansatz weiter zu verfolgen.

Schlüsselwörter

Begabung, Klassenkontext, Mathematikleistung, Underachievement, Grundschule

Abstract English

International research is currently paying increased attention to the learning environment in the context of underachievement among gifted students. Based on this, we will investigate which combination of classroom context on the one hand and individual characteristics on the other hand is most likely to explain underachievement in mathematics. The present study is an in-depth analysis of an existing sample of above-average intelligent primary school students. Despite the lack of significant results in the present study, both theoretical and pedagogic practical considerations suggest that this current research approach should be pursued further.

Keywords

giftedness, class context, mathematic achievement, underachievement, primary school

Zur Autorin

Gundula Wagner, MEd., Dr.ⁱⁿ; Lehramt für die Volksschule, Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Wien und der Universität Derby (UK); Lehraufträge in der Lehrer*innenbildung u. a. an der Universität Potsdam; Arbeitsschwerpunkt ist die Begabungs- und Talentforschung; zahlreiche Vorträge und Publikationen u. a. im ersten deutschen *Handbuch Begabung*.

Kontakt: gundula.wagner@univie.ac.at

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Intelligenz ist ein sehr zuverlässiger Prädiktor für schulische Leistung (vgl. Zaboski, Kranzler & Gage 2018, S. 50; Protzko & Colom 2021), jedoch entspricht die aufgrund der Intelligenz zu *erwartende Leistung* nicht immer der tatsächlich *erbrachten Leistung*, sondern kann hinter den Erwartungen zurückbleiben. In diesem Fall spricht man laut Reis und McCoach (2000, S. 153) von erwartungswidriger Minderleistung (*engl.* Underachievement). Dieses Phänomen kann für alle Intelligenzbereiche beobachtet werden, wurde aber v.a. im Zusammenhang mit Hochbegabung untersucht (vgl. Sparfeld & Buch 2010, S. 880). In dieser Gruppe sind bis zu 50 % der Schüler*innen gefährdet, zu versagen, oder laufen zumindest Gefahr, hinter ihrem kognitiven Potenzial zurückzubleiben (vgl. Ryan & Coneybear 2013, S. 59).

Noch im Jahr 2018 weisen White, Graham und Blaas (2018, S. 64) darauf hin, dass die Auswirkungen des Schul- und Klassenkontexts auf das Phänomen des Underachievements bei hochbegabten Schüler*innen kaum erforscht sind. Inzwischen greifen jedoch ganz aktuelle Ansätze die Bedeutung des Lernkontexts auf und bringen ihn in einen Zusammenhang mit motivationalen Konstrukten (vgl. Snyder & Wormington 2020, S. 63). McCoach, Siegle und Rubenstein (2020) untersuchten den Zusammenhang zwischen der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) und Leistungsschwächen und stellten fest, dass ADHS unter hochbegabten Schüler*innen weit verbreitet ist. Berücksichtigt wurden der häusliche sowie der schulische Kontext, wobei den Berichten von Lehrer*innen über unaufmerksames Ver-

halten die Berichte von Eltern gegenübergestellt wurden. Ausgehend von der Definition einer begabungsförderlichen Lernumgebung anhand der Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2020) untersuchten Almukhambetova und Hernández-Torrano (2020) die Schwierigkeiten hochbegabter kasachischer Schüler*innen beim Übertritt von der Lernumgebung Schule in die Lernumgebung Universität.

Zur Definition von Hochbegabung wird üblicherweise die Standardabweichung (SD) vom Mittelwert als Messgröße herangezogen. Ab Intelligenzwerten größer als 2 SDen über dem Mittelwert ($IQ > 130$) gilt eine Person als hochbegabt. Allerdings gibt es auch Kritik an dieser strengen Auslegung von Hochbegabung, welche oft kombiniert wird mit dem Ansatz Hochbegabung in Untergruppen von leicht bis extrem hochbegabt einzuteilen. Hier wird bereits für den Intelligenzbereich von über 1 SD bis zu 2 SDen ($IQ > 115 \leq 130$) von einer „leichten Hochbegabung“ (*engl.* mildly or basically gifted) gesprochen (vgl. Gagné 1998, S. 91; Gross 2000). Die vorliegende Studie fasst diese zwei Definitionen zum Begriff *überdurchschnittliche Begabung* ($IQ > 115$) zusammen. Zwecks besserer Lesbarkeit wird in weiterer Folge allerdings nur mehr von begabten Schüler*innen gesprochen.

Ziel ist, das Zusammenwirken zwischen persönlichen Merkmalen einerseits und Merkmalen des Klassenkontexts andererseits in seiner Auswirkung auf die erwartungswidrige Schulleistung von begabten Grundschüler*innen zu untersuchen. Vorgaben der Bildungsdirektion Wien, wonach eine Befragung von Schüler*innen die Gesamtzeit von 60 min nicht überschreiten darf, machten es aber notwendig, einen Teilbereich der Schulleistung auszuwählen. Die mathematische Schulleistung wurde gewählt, da der Faktor *logisches Denken*, auf welchen sich gängige Definitionen von Intelligenz konzentrieren, ein guter Prädiktor für Schulleistung insgesamt, v. a. aber für die mathematische und naturwissenschaftliche Leistung ist (vgl. Krumm, Ziegler & Buehner 2008, S. 248).

2 Theoretische Annahmen

Während die empirische Forschung erst kürzlich damit begonnen hat, den Lernkontext im Zusammenhang mit dem Phänomen des Underachievements bei begabten Schüler*innen zu untersuchen, gibt es schon seit längerem theoretische Überlegungen zur Komplexität der Ursachen für erwartungswidrige

Schulleistung. In einem Übersichtsartikel entwickelten Baker, Bridger und Evans (1998) einen mehrdimensionalen Ansatz, der neben individuellen (v. a. motivationalen) Faktoren auch familiäre und schulische Faktoren miteinbezieht. Dieser Ansatz wurde von Reis und McCoach (2000) aufgegriffen, deren vielzitierten Artikel Snyder und Wormington (2020, S. 64) zwei Dekaden später noch immer als „Klassiker“ (*engl.* classic work) bezeichnen.

2.1 Individuelle Faktoren

Ein geringes akademisches Selbstkonzept ist eines der häufigsten individuellen Merkmale begabter Schüler*innen, die leistungsmäßig unter den Erwartungen zurückbleiben, während begabte Schüler*innen im Allgemeinen ein durchweg positives Selbstkonzept haben (vgl. Reis & McCoach 2000, S. 158; Meier, Vogl & Preckel 2014). Eine neuere Studie von Pinxten et al. (2015, S. 130) zeigte auf, dass im Gegensatz zu früheren Erkenntnissen (Hansford & Hattie 1982) soziale Vergleiche mit anderen Schüler*innen bereits in der Grundschule wichtig sind.

Auch das Geschlecht scheint eine Rolle zu spielen, denn mehrere Studien belegen, dass es unter begabten Schüler*innen mehr männliche als weibliche Underachiever gibt (vgl. McCall, Beach & Lau 2000, S. 787). Bestätigt wurde dies auch in der Studie von Eng, Li und Julaiki (2010) an einer Stichprobe von Studierenden der Mathematik, in der Studentinnen in jener Gruppe mit den schlechtesten Leistungen signifikant besser waren als ihre männlichen Kollegen. In diesem Zusammenhang gibt es den Begriff des *laddish behaviour(s)*, der aus Großbritannien stammt, wo das Thema des Underachievements unter Jungen schon länger wissenschaftlich untersucht wird. Gemeint ist eine Art der männlichen Selbstdarstellung, die mit fleißiger Mitarbeit nicht kompatibel ist (vgl. Kessels 2014, S. 10).

2.2 Familienbezogene Faktoren

Dem familiären Umfeld wird ebenfalls ein signifikanter Einfluss in Bezug auf das Auftreten des Underachievements zugeschrieben (vgl. Baker, Bridger & Evans 1998, S. 6; Reis & McCoach 2000). Dieser Einfluss ist stärker, wenn das elterliche Engagement als Erwartungen in Bezug auf akademische Leistungen definiert wird, und schwächer, wenn es als Unterstützung zu Hause definiert wird (vgl. Wilder 2014, S. 392).

Wagner und Vock (2020) fanden eine negative Auswirkung des elterlichen Engagements auf die mathematische Leistung bei begabten Schüler*innen, was mit den Ergebnissen von McDonnall, Cavanaugh und Giesen (2012) übereinstimmt. Eine mögliche Erklärung ist, dass Eltern, die sich zu sehr engagieren, die Selbstmotivation und Selbstbestimmung ihrer Kinder schwächen, was sich negativ auf deren Leistungen auswirkt (vgl. Reis & McCoach 2000, S. 158).

2.3 Schulbezogene Faktoren

Reis und McCoach (2000, S. 162) stellten in ihrem Übersichtsartikel einen Zusammenhang zwischen der Peer-Gruppe im Allgemeinen und erwartungswidrigen Schulleistungen fest. Als konkrete schulische Ursache für die Entstehung des Underachievements bei Begabten wird oft Unterforderung und daraus resultierende Langeweile genannt (vgl. Eddles-Hirsch et al. 2010, S. 104; Emerick 1992). Diese Ursache steht insofern in Verbindung mit den Klassenkameraden, da eine durchgängige Differenzierung für unterschiedliche Fähigkeitsniveaus im Unterricht selten der Fall ist (vgl. Dumont 2018, S. 264). Begabte profitieren demnach eher von homogenen leistungsstarken Lerngruppen, in denen sie sich seltener langweilen.

In Klassen mit weniger Schüler*innen ist es wahrscheinlich einfacher, individuell auf die Bedürfnisse von begabten Schüler*innen einzugehen. Da die Klassengröße in der Studie von Wagner und Vock (2020, S. 16) negativ mit den Leistungen verbunden war, stellen die Autor*innen die Hypothese auf, dass die Klassengröße für begabte Schüler*innen ebenso wichtig sein könnte wie für Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen. Diese Schlussfolgerung könnte insbesondere auf begabte Underachiever zutreffen.

Darüber hinaus wurde in der Studie von Wagner und Vock (2020) festgestellt, dass sich ein hoher Anteil von Schüler*innen mit anderer Erstsprache negativ auf die mathematischen Leistungen der begabten Schüler*innen auswirkt. Die Autor*innen vermuten, dass die geringere Sprachkompetenz in diesen Klassen Auslöser für ein insgesamt niedrigeres Unterrichtsniveau ist und damit für eine verminderte Mathematikleistung mitverantwortlich ist (vgl. ebd., S. 15). Eine ungünstige Gruppenzusammensetzung kann auch über die externen Zuschreibungen zu erwartungswidriger Leistung führen. So hat sich beispielsweise gezeigt, dass in benachteiligten Schulen, in denen viele

Schüler*innen Migrationshintergrund haben oder einem niedrigen sozioökonomischen Status angehören, die negativen externen Attributionen die intrinsische Motivation der Schüler*innen beeinträchtigt (Cheung & Rudowicz 2003, S. 317).

Unterschiede bei der Zuschreibung von schulischem Erfolg oder Misserfolg an verschiedene Ursachen bestehen auch je nach Geschlecht. Daher sind auch aufgrund des Geschlechterverhältnisses in einer Klasse unterschiedliche Peer-Effekte zu erwarten. Jungen führen ihren Erfolg auf ihre eigenen Fähigkeiten und nicht auf äußere Umstände zurück, während es bei Mädchen genau umgekehrt ist (vgl. Lohbeck, Gruber & Moschner 2017, S. 199). Jungen beteiligen sich auch häufiger am Mathematikunterricht und halten dieses Fach für wichtiger als Mädchen (vgl. Samuelsson & Samuelsson 2016, S. 31).

3 Forschungsfrage

Die zentrale Hypothese dieser Studie ist, dass die Berücksichtigung des Klassenkontextes zu einem besseren Verständnis der Komplexität von Underachievement beitragen kann. In jener Studie von Wagner und Vock (2020), die der vorliegenden Untersuchung voranging, zeigte das Ergebnis einer Mehrebenenanalyse, dass vier Variablen auf Klassenebene (Klassengröße, Mädchenquote, Anzahl Schüler*innen mit anderer Erstsprache und heterogene Fähigkeitsverteilung) sowie drei Variablen auf individueller Ebene (Selbstkonzept, Geschlecht und elterliches Engagement) einen signifikanten Einfluss auf die mathematischen Leistungen begabter Schüler*innen hatten. Durch eine weiterführende Analyse soll nun der Frage nachgegangen werden, welche Kombination dieser Faktoren auf individueller und/oder kontextueller Ebene am ehesten geeignet ist, das Auftreten von Underachievement vorherzusagen. Folgende Forschungsfrage wurde formuliert:

Welches Bündel an Faktoren auf Individual- und Klassenebene sagt die Zugehörigkeit einer begabten Schülerin bzw. eines begabten Schülers zur Gruppe der *Achiever* (= erwartungsgemäße Mathematikleistung)¹ oder zur Gruppe der *Underachiever* (= erwartungswidrige Mathematikleistung) am besten voraus?

¹ Zur Erklärung der Klassifizierung *Achiever* und *Underachiever* mittels Diskriminanzmodells siehe Kap. 4.2.

4 Methodische Überlegungen

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde eine bereits vorliegende Teilstichprobe von $n = 51$ begabten Wiener Grundschüler*innen der dritten Schulstufe für weitere Analysen verwendet². Das Geschlechterverhältnis der Teilstichprobe beträgt 45,10 % Mädchen zu 54,90 % Jungen. Der Anteil der Schüler*innen mit anderer Erstsprache beträgt 41,20 %.

4.1 Messverfahren

Für die Erfassung der Schulleistung auf der dritten Klassenstufe bot sich als einer der wenigen standardisierten Tests für diese Klassenstufe der allgemeine Schulleistungstest für die dritte Klasse (AST 3; Fippinger 1991) an, welcher für den Bereich Mathematik die Untertests *Zahlenberechnung* und *Textberechnung* bereitstellt.

Die kognitive Fähigkeit wurde mit zwei Skalen (Reihenbildung und Matrizen) des CFT 20- R (Weiß 2006) bestimmt, die den Faktor *schlussfolgerndes Denken* darstellen. Schüler*innen, deren z-Werte über einer Standardabweichung lagen, wurden als *begabt* klassifiziert ($IQ > 115$) und in die vorliegende Teilstichprobe aufgenommen. Anschließend wurden die z-Werte des Faktors *schlussfolgerndes Denken* auf Klassenebene aggregiert und die Standardabweichung als Ausdruck der Heterogenität der kognitiven Fähigkeiten ermittelt.

Das mathematische Selbstkonzept wurde mit Hilfe von neun Items der entsprechenden Skalen aus dem Studentenfragebogen der PIRLS- und TIMSS-Studie (Bifie 2011) ermittelt (Beispiel-Item: „Normalerweise bin ich gut in Mathematik“; 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 4 = stimme vollständig zu).

Der Anteil der Schüler*innen mit anderer Erstsprache wurde aus den Angaben der Schüler*innen ermittelt (zu Hause spreche ich 1 = immer oder fast immer Deutsch, 2 = manchmal Deutsch und manchmal eine andere Sprache, 3 = nie Deutsch). Dabei wurde die Zahl der Schüler*innen mit Deutsch als Muttersprache durch die Zahl der Schüler*innen mit anderer Erstsprache geteilt und so die entsprechende Quote pro Klasse berechnet.

Um die Mädchenquote zu berechnen, wurde die Anzahl der Mädchen in einer Klasse durch die Gesamtzahl der Schüler*innen geteilt. Die Mitwirkung

² Eine genaue Beschreibung der Gesamtstichprobe sowie der daraus gezogenen Teilstichprobe findet sich bei Wagner und Vock (2020).

der Eltern wurde von den Lehrer*innen für jedes Kind auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = kein Interesse bis 5 = sehr hohes Interesse) geschätzt.

4.2 Datenanalyse

Underachievement wird in der Regel als die Diskrepanz zwischen den beobachteten und erwarteten Werten definiert (vgl. Reis & McCoach 2000, S. 153) und durch ein Regressionsmodell ermittelt. Der Faktor *logisches Denken* fungierte in der vorliegenden Studie als Prädiktor der mathematischen Leistung. Schüler*innen, deren Residuen (= Abweichungen) in der Vorhersage 1 SD unterhalb der Regressionslinie liegen, wurden daher als *Underachiever* klassifiziert. Alle übrigen Schüler*innen erhielten das Label *Achiever*. Im Anschluss wurde die abhängige Variable *Mathematikleistung* in eine dichotome Variable mit zwei Ausprägungen (*Achiever* und *Underachiever*) umgewandelt und jede Schülerin bzw. jeder Schüler einer der beiden Gruppen zugeordnet.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein *generalized linear mixed Model* (GLMM) durchgeführt. Die Wahl des Modells ergab sich aus der hierarchischen Datenstruktur. Diese ist dann gegeben, wenn wie hier die insgesamt 51 Schüler*innen nicht nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wurden, sondern einer der insgesamt 14 Klassen zugeordnet werden können. Somit kann nicht ausgeschlossen werden, dass durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse mit den Schüler*innendaten ein Klasseneffekt miterhoben wurde. Dem wurde Rechnung getragen, indem zufällige Effekte (*engl.* random effects) für die Klassen in das Modell aufgenommen wurden. Der Zufallseffekt ist jener Teil der Beziehung zwischen einem Prädiktor und der abhängigen Variable, der über die Klassen hinweg variiert, während der feste Effekt (*engl.* fixed effect) eine konsistente Beziehung über alle Klassen hinweg darstellt (vgl. Hox 2010, S. 12f.).

Wie schon oben erwähnt, gab es im hier gewählten binominalen Fall für die abhängige Variable *Mathematikleistung* zwei Gruppen: *Achiever* (= erwartungsgemäße Leistung) und *Underachiever* (= erwartungswidrige Leistung). Die logistische Funktion wurde verwendet, um die Wahrscheinlichkeit zu schätzen, mit der eine beobachtete Schülerin, ein beobachteter Schüler einer dieser beiden Gruppen zugeordnet wird (vgl. Backhaus et al. 2003, S. 418).

5 Ergebnisse

Das Diskrepanzmodell identifizierte acht Schüler*innen (drei Mädchen und fünf Jungen) in sieben der 14 Klassen, auf die das Prädikat *Underachiever* passt. Anschließend wurde ein GLMM mit dem Paket *jmv* für R (Ravi, Love & Dropmann 2018) modelliert. Um Multikollinearität zu vermeiden, wurden die Prädiktoren im Vorfeld zentriert.

Achiever- Underachiever					
<i>Prädiktoren</i>	<i>Odds Ratio</i>	<i>SE</i>	<i>CI</i>	<i>z-Statistic</i>	<i>p</i>
(Intercept)	0.00	4.79	0.00 – 38.38	-1.20	0.230
Geschlecht	1.21	0.94	0.19 – 7.62	0.20	0.843
Selbstkonzept	1.47	0.62	0.44 – 4.96	0.63	0.531
Elterliches Engagement	5.33	1.40	0.34 – 82.82	1.20	0.232
Heterogenität kognitiver Fähigkeiten	2.62	0.79	0.55 – 12.40	1.21	0.225
Klassengröße	0.79	0.55	0.27 – 2.31	-0.43	0.666
Anteil andere Erstsprache	2.74	0.56	0.91 – 8.27	1.79	0.073
Anteil Mädchen/Jungen	1.59	0.68	0.42 – 5.94	0.67	0.497
Random Effects					
σ^2	3.29				
τ_{00}	0.00				
N	14				
Observations	51				
Marginal R^2 / Conditional R^2	0.444 / NA				
Deviance	36.573				
AIC	54.573				

Übersicht 1: Ergebnisse des generalized linear mixed Models, das die Prädiktoren Geschlecht, Selbstkonzept, elterliches Engagement, die Heterogenität der kognitiven Fähigkeiten in der Klasse, die Klassengröße, den Anteil von Schüler*innen mit anderer Erstsprache sowie den Anteil der Mädchen verwendet, um die Zuordnung zu den Gruppen *Achiever* und *Underachiever* zu schätzen (Quelle: eigene Darstellung)

Wie im *fixed Part* des GLMM (siehe Übersicht 1) berichtet, war keiner der sieben Faktoren auf Individual- und Klassenebene ein entscheidender Prädiktor für die Zugehörigkeit zu den Gruppen *Achiever* oder *Underachiever*, da

kein signifikanter Effekt ($p < 0,05$) festgestellt werden konnte. Lediglich beim Faktor *Anteil von Schüler*innen mit anderer Erstsprache* zeigte sich eine Tendenz zur Signifikanz ($p < 0,073$). Von einer Tendenz zur Signifikanz kann gesprochen werden, wenn sich die Irrtumswahrscheinlichkeit (p) zwischen 0,05 und 0,1 bewegt. Bei einem größeren Stichprobenumfang kann davon ausgegangen werden, dass das Ergebnis signifikant geworden wäre (vgl. Lücken & Schimmelpfennig 2017).

Betrachtet man die Zufallseffekte im *Random Part*, so stellt man fest, dass die Varianz innerhalb der Klassen (σ^2) 3,42 beträgt, während die Varianz zwischen den Klassen (τ_{00}) 0,00 beträgt. Mit anderen Worten: Eine unterschiedliche Zuordnung zur Gruppe der *Achiever* oder *Underachiever* ist nur innerhalb der Klassen aufgrund von Unterschieden zwischen den Schüler*innen zu erwarten. Diese Zuordnung ist über alle untersuchten Klassen hinweg gültig, Unterschiede zwischen den Klassen gibt es nicht. Der Nachweis von einzelnen Klassen, in denen die Wahrscheinlichkeit der erwartungsgemäßen bzw. -widrigen Leistung höher ist als in anderen Klassen, kann nicht erbracht werden. Dies bestätigt sich auch bei der Betrachtung des Pseudo R^2 , das als Anpassungsmaß für das GLMM dient. Vergleichbar mit dem R^2 in der Regressionsanalyse ist es ein Maß dafür, welcher Anteil der Varianz in der Antwortvariable erklärt wird. *jmv* zeigt nur Werte für das marginale R^2 , das für den Anteil der durch die festen Faktoren im *fixed Part* erklärten Varianz steht (0,44). Die Ursachen für das Underachievement liegen daher einzig auf Personen- und nicht auf Klassenebene, konnten mit den Variablen des Modells aber dennoch nicht erklärt werden.

6 Diskussion der Ergebnisse

In der Literatur herrscht Einigkeit darüber, dass es sich im Falle erwartungswidriger Schulleistung bei begabten Schüler*innen um ein komplexes Phänomen handelt. Wenige Studien haben aber bisher dem Lernkontext ihre Aufmerksamkeit geschenkt. Daher wurde in der vorliegenden Studie nach einem spezifischen Bündel von Faktoren innerhalb der Person sowie innerhalb der Klasse gesucht, die für das Auftreten des Underachievements verantwortlich sein könnten. Obwohl acht Underachiever in der Stichprobe identifiziert wurden, lieferte keine der individuellen oder klassenbezogenen Variablen eine mögliche Erklärung der Ursachen.

Auffällig bei den Variablen auf individueller Ebene ist, dass das akademische Selbstkonzept als motivationales Konzept keinen signifikanten Unterschied zwischen *Achievern* und *Underachievern* machte. Dieses Ergebnis steht in starkem Widerspruch zu aktuellen Studien (McCoach & Siegle 2003; Meier, Vogl & Preckel 2014) und muss daher als stichprobenabhängig bezeichnet werden. Dies ist auch deshalb bemerkenswert, weil keine anderen motivationalen oder emotionalen Faktoren, die explizit für das Underachievement von Bedeutung sind, untersucht wurden (vgl. Obergriesser & Stöger 2015, S. 183; White, Graham & Blaas 2018). Evidenzen aus anderen Studien liegen vor für Effekte der Selbstregulation (White, Graham & Blaas 2018) und der Zielorientierung (Meier, Vogl & Preckel 2014; Iniesta et al. 2017). Besonders interessant für die Begabtenförderung ist aber das motivationale Konstrukt des Kognitionsbedürfnisses. Preckel, Holling und Vock (2006, S. 409) konnten nachweisen, dass es neben der schulischen Angst die meiste Erklärungskraft für das Auftreten von Underachievement hat. Darüber hinaus ermöglicht es zwischen jenen begabten Schüler*innen zu unterscheiden, die für die Teilnahme an speziellen Förderprogrammen z. B. Begabtenklassen geeignet sind, und jenen, die dafür weniger geeignet sind (vgl. Meier, Vogl & Preckel 2014, S. 45).

Obwohl das Diskriminanzmodell mehr Jungen als Mädchen unter den Underachievern identifizierte, wurde kein signifikanter Geschlechtereffekt gefunden, was sehr wahrscheinlich auf die geringe Anzahl jener Schüler*innen in der Stichprobe zurückzuführen ist. Der geringe Stichprobenumfang ist eine wesentliche Limitation der Studie. Dies betrifft vor allem den Faktor *Anteil von Schüler*innen mit anderer Erstsprache*, der eine Tendenz zur Signifikanz zeigte. In der vorangegangenen Studie von Wagner und Vock (2020) zeigte er einen signifikanten negativen Effekt auf die Mathematikleistung. Es ist daher nicht auszuschließen, dass er im Falle einer größeren Stichprobe das Auftreten der erwartungswidrigen Schulleistung in der vorliegenden Studie erklärt hätte. Eine weitere Limitation der Studie war die aufgrund schulbehördlicher Zeitlimits notwendige Beschränkung auf die Testung der Mathematikleistung. Notwendigerweise sollte das Phänomen des Underachievements in nachfolgenden Studien auch in Bezug auf die Leistung in Deutsch wie im Sachunterricht untersucht werden. Ebenso wären Studien für andere Altersgruppen von Schüler*innen von Interesse.

Der vermutete negative Effekt des elterlichen Engagements im Zusammenhang mit dem Auftreten des Underachievements konnte nicht nachgewie-

sen werden. Dies deckt sich mit der Studie von Iniesta et al. (2017), wo darüber hinaus auch kein Effekt des Klassenkontexts gefunden wurde. Im Gegensatz dazu liefern Cheung und Rudowicz (2003, S. 317) jedoch einen Beleg dafür, dass kontextuelle Faktoren wie z. B. das Ansehen einer Schule ausschlaggebend sind für das Auftreten von Underachievement. Allerdings haben sie das Phänomen allgemein an Schüler*innen aus unterschiedlich privilegierten bzw. benachteiligten Schulen untersucht, ohne dabei speziell auf begabte Schüler*innen unter diesen einzugehen. Zudem war auch diese Untersuchung wie auch die Untersuchungen von McCoach, Siegle und Rubenstein (2020) und Almkhambetova und Hernández-Torrano (2020) qualitativ. Somit wurden bis dato vor allem Beiträge zur Theorieentwicklung geleistet, eine quantitative Prüfung eines kontextuellen Einflusses auf die Entstehung erwartungswidriger Leistung begabter Schüler*innen steht demnach weiterhin aus.

7 Ausblick

Betrachtet man die bisherige Theorieentwicklung, so bleiben schulbezogene Faktoren bedeutsam hinsichtlich der Erklärung des Underachievements. Erst kürzlich wies Wagner (2021, S. 8) auf die Bedeutung der Klassenkomposition bezüglich der Talententwicklung im Allgemeinen hin, wobei insbesondere die sozioökonomische Zusammensetzung der Schüler*innenschaft ins Gewicht fällt. Die Art der Klassenzusammensetzung kann also Auswirkung auf die Leistung haben, was jedoch fehlt, ist ein nachgewiesener Zusammenhang mit dem Phänomen des Underachievements. Gesichert ist hingegen die strukturelle Benachteiligung begabter Schüler*innen aus sozial schwachen Familien, die im Vergleich zu ihren besser situierten Mitschüler*innen seltener in spezielle Begabtenförderprogramme aufgenommen werden und denen in weiterer Folge Karrierewege verschlossen bleiben (vgl. Wai & Worell 2020, S. 27). Matthews und McBee (2007, S. 169), die die Effektivität eines dreiwöchigen Sommerprogramms zur Förderung minderleistender begabter Schüler*innen nachweisen konnten, sprechen sich daher für mehr Forschung zu schulbezogenen Ursachen des Underachievements aus, da diese eher kontrollier- bzw. modifizierbar sind als in der Person liegende Ursachen. Der pädagogische Handlungsspielraum, der sich dabei eröffnet, spricht dafür, diesen Forschungsansatz weiter zu verfolgen.

Literatur

- Almukhambetova, A. & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted Students' Adjustment and Underachievement in University: An Exploration From the Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), S. 117–131. doi:10.1177/0016986220905525.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2003). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (10. Auflage). Berlin: Springer Verlag.
- Baker, J., Bridger, R. & Evans, K. (1998). Models of Underachievement among Gifted Preadolescents: The Role of Personal, Family, and School Factors. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), S. 5–15.
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2011). *PIRLS und TIMSS Schülerfragebogen*. Abzurufen unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/9278a0dd2704b8a023912d630fcd41c95d53eaf4/BIST-UE_M4_2018_Schuelerfragebogen.pdf (2022-05-27).
- Cheung, Ch.-K. & Rudowicz, E. (2003). Underachievement and Attributions Among Students Attending Schools Stratified by Student Ability. *Social Psychology of Education*, 6(4), S. 303–323. doi:10.1023/A:1025620420642.
- Dumont, H. (2018). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), S. 249–277. doi:10.1007/s11618-018-0840-0.
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., Rogers, K. B., & McCormick, J. (2010). „Just Challenge those High-Ability Learners and they'll be all Right!“. The Impact of Social Context and Challenging Instruction on the Affective Development of High-Ability Students. *Journal of Advanced Academics*, 22(1), S. 102–124. doi: 10.1177/1932202X1002200105.
- Emerick, L. J. (1992). Academic Underachievement among the Gifted: Students' Perceptions of Factors That Reverse the Pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36(3), S. 140–146.
- Eng, T. H., Li, V. L. & Julaihi, N. H. (2010). The Relationships between Students' Underachievement in Mathematics Courses and Influencing Factors. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, S. 134–141. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.019.
- Fippinger, F. (1991). *Allgemeiner Schulleistungstest für die 3. Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Gagné, F. (1998). A Proposal for Subcategories within Gifted or Talented Populations. *Gifted Child Quarterly*, 42, S. 87–95.
- Gross, M. (2000). Exceptionally and Profoundly Gifted Students: An Underserved Population. *Understanding Our Gifted*, 12, S. 3–9.

- Hansford, B. & Hattie, J. (1982). The Relationship between Self and Achievement/Performance Measures. *Review of Educational Research*, 52(1), S. 123–142.
- Hox, J. (2010). *Multilevel Analysis. Techniques and Applications* (2. Auflage). New York: Routledge.
- Iniesta, A., López-López, J., Corbí, R., Pérez, P. & Castejón Costa, J. (2017). Differences in Cognitive, Motivational and Contextual Variables between Under-Achieving, Normally-Achieving, and Over-Achieving Students: A Mixed-Effects Analysis. *Psicothema*, 29(4), S. 533–538. doi:10.7334/psicothema2016.283.
- Kessels, U. (2014). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? In B. Spinath (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Aktuelle Themen der Bildungspraxis und Bildungsforschung* (S. 3–19). Berlin: Springer Verlag.
- Krumm, S., Ziegler, M. & Buehner, M. (2008). Reasoning and Working Memory as Predictors of School Grades. *Learning and Individual Differences*, 18(2), S. 248–257. doi:10.1016/j.lindif.2007.08.002.
- Lohbeck, A., Grube, D. & Moschner, B. (2017). Academic Self-Concept and Causal Attributions for Success and Failure Amongst Elementary School Children. *International Journal of Early Years Education*, 25(2), S. 190–203. doi:10.1080/09669760.2017.1301806.
- Lüken, J. & Schimmpelpfennig, H. (2017, April 28). *Signifikanz und Stichprobenumfang*. Abrufbar unter: <https://www.ifad.de/signifikanz-und-stichprobenumfang/{#}:~:text=Das%20heiSst%20bei%20einem%20größeren,als%20bei%20einem%20geringeren%20Stichprobenumfang> (2022-05-27).
- Matthews, M. & McBee, M. (2007). School Factors and the Underachievement of Gifted Students in a Talent Search Summer Program. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), S. 67–181. doi:10.1177/0016986207299473.
- McCall, R., Beach, S. & Lau, S. (2000). The Nature and Correlates of Underachievement Among Elementary Schoolchildren in Hong Kong. *Child Development*, 71(3), S. 785–801.
- McCoach, B. & Siegle, D. (2003). Factors that Differentiate Underachieving Gifted Students from High-Achieving Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), S. 145–154. doi:10.1177/001698620304700205.
- McCoach, B., Siegle, D. & Rubenstein, L. (2020). Pay Attention to Inattention: Exploring ADHD Symptoms in a Sample of Underachieving Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), S. 100–116. doi:10.1177/0016986219901320.
- McDonnall, M., Cavanaugh, B. & Giesen, J. (2012). The Relationship between Parental Involvement and Mathematics Achievement for Students with Visual Impairments. *The Journal of Special Education*, 45(4), S. 204–215. doi:10.1177/0022466910365169.

- Meier, E., Vogl, K. & Preckel, F. (2014). Motivational Characteristics of Students in Gifted Classes: The Pivotal Role of Need for Cognition. *Learning and Individual Differences*, 33, S. 39–46. doi:10.1016/j.lindif.2014.04.006.
- Obergriesser, St. & Stöger, H. (2015). The Role of Emotions, Motivation, and Learning Behavior in Underachievement and Results of an Intervention. *High Ability Studies*, 26, S. 167–190. doi:10.1080/13598139.2015.1043003.
- Pinxten, M., Wouters, S., Preckel, F., Niepel, Ch., De Fraine, B. & Verschueren, K. (2015). The Formation of Academic Self-Concept in Elementary Education: A Unifying Model for External and Internal Comparisons. *Contemporary Educational Psychology*, 41, S. 124–132. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.12.003.
- Preckel, F., Holling, H. & Vock, M. (2006). Academic Underachievement: Relationship with Cognitive Motivation, Achievement Motivation, and Conscientiousness. *Psychology in the Schools*, 43, S. 401–411. doi:10.1002/pits.20154.
- Protzko, J. & Colom, R. (2021). A new Beginning of Intelligence Research. Designing the Playground. *Intelligence*, 87, S. 1–6. doi:10.1016/j.intell.2021.101559.
- Ravi, S., Love, J. & Dropmann, D. (2018). *jmv: The 'jamovi' Analyses. R package version 0.9.6*. Abrufbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=jmv> (2022-05-22).
- Reis, S. & McCoach, B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), S. 152–170. doi:10.1177/001698620004400302.
- Ryan, R. & Deci, E. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, S. 1–11. doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101860.
- Ryan, Th. & Coneybeare, St. (2013). The Underachievement of Gifted Students: A Synopsis. *The Journal of the International Association of Special Education*, 14, S. 58–66.
- Samuelsson, M. & Samuelsson, J. (2016). Gender Differences in Boys' and Girls' Perception of Teaching and Learning Mathematics. *Open Review of Educational Research*, 3(1), S. 18–34. doi:10.1080/23265507.2015.1127770.
- Snyder, K. & Wormington, St. (2020). Gifted Underachievement and Achievement Motivation: The Promise of Breaking Silos. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), S. 63–66. doi:10.1177/0016986220909179.
- Sparfeld, J. R., & Buch, S. R. (2010). Underachievement. In D. Rost, J. R. Sparfeld & S. R. Buch (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Psychologie* (S. 877–886). Weinheim: Beltz Verlag.
- Wagner, G. (2021). How Group Composition Affects Gifted Students: Theory and Evidence from School Effectiveness Studies. *Gifted and Talented International*. doi:10.1080/15332276.2021.1951145.

- Wagner, G., & Vock, M. (2020). Classroom Matters: Mildly Gifted Students and their Primary School Performance in Mathematics. *Re&E Source*, 13. Abrufbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/775/787> (2022–05-27).
- Wai, J. & Worrell, F. (2020). How Talented Low-Income Kids Are Left Behind. *Phi Delta Kappan*, 102(4), S. 26–29. doi:10.1177/0031721720978058.
- Weiß, R. (2006). *CFT 20-R. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- White, S., Graham, L. & Blaas, S. (2018). Why Do We Know So Little About the Factors Associated with Gifted Underachievement? A Systematic Literature Review. *Educational Research Review*, 24, S. 55–66. doi:10.1016/j.edurev.2018.03.001.
- Wilder, S. (2014). Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A Meta-Synthesis. *Educational Review*, 66, S. 377–397. doi:10.1080/00131911.2013.780009.
- Zaboski, B. A., Kranzler, J. H. & Gage, N. A. (2018). Meta-analysis of the Relationship between Academic Achievement and Broad Abilities of the Cattell-Horn-Carroll Theory. *Journal of School Psychology*, 71, S. 42–56. doi:10.1016/j.jsp.2018.10.001.

Der jugendliche Blick in die Zukunft im Ballungszentrum Wien

Helga Grössing, Gerhard Streicher

Abstract Deutsch

Basierend auf der österreichweiten Jugendstudie „Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich“ wird in diesem Beitrag der Frage nach den Zukunftsperspektiven, -ängsten sowie Zielen von Jugendlichen nachgegangen. 14- bis 16-Jährige befinden sich in einer besonderen Lebensphase und blicken aus ihren gegenwärtigen Bezugskontexten in die Zukunft. In dieser Studie wird der sozioökonomische Hintergrund sowie der besuchte Schultyp als Einflussfaktor für die Zukunftsperspektiven von Jugendlichen im Ballungszentrum Wien fokussiert.

Schlüsselwörter

Jugendliche, Zukunftsperspektiven, Zukunftsängste, Ziele, sozioökonomischer Hintergrund, statistische Analyse

Abstract English

Based on data from the Austria-wide youth survey „Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich“, this article examines the question of prospects for the future, fears, and goals of young people. 14 to 16-year-olds are in a special phase of life and look to the future from their current reference contexts. This study focuses on the socio-economic background and the type of school attended as a factor influencing the perspectives on the future of young people in the Vienna metropolitan area.

Keywords

adolescents, future prospects, fears of the future, goals, socio-economic background, statistical analysis

Zur Autorin/Zum Autor

Helga Grössing, Mag., (Soziologie); Lehrende an der PH Wien, Praxisbetreuung, qualitative Sozialforschung, Lehrgangleitung – Hochschulische Nachqualifizierung, Schulentwicklungsberaterin (in Ausbildung), Mitautorin von BU-Schulbüchern.

Kontakt: helga.groessing@phwien.ac.at

Gerhard Streicher, DI Dr.; Senior Researcher am Wirtschaftsforschungsinstitut WIFO; Arbeitsschwerpunkte: Multiregionale Wirtschaftsmodelle, Strukturwandel, Evaluierungen, Technologiepolitik.

Kontakt: gerhard.streicher@wifo.ac.at

1 Ausgangslage

Die Jugendstudie „Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich“ hat im vergangenen Jahr unter anderem aufgezeigt, dass die Jugendlichen durchaus positiv in die Zukunft blicken, ihnen gleichzeitig aber Umweltverschmutzung sowie Klimawandel, gesellschaftliche Entwicklungen aber auch wirtschaftliche Veränderungen Ängste bereiten (vgl. Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs 2021).

Der Blick in die Zukunft, die Wertorientierung sowie Lebensentwürfe basieren auf dem Hier und Jetzt. Das Hier und Jetzt bedeutet für Jugendliche Orientierungssuche in einer pluralistisch strukturierten Gesellschaft, die besonders für Jugendliche im Ballungszentrum Wien eine enorme Herausforderung in der Selbstfindung und in Folge dessen für das Bewältigen von Krisen und beängstigenden Zukunftsszenarien sein dürfte.

Das Hier und Jetzt wird aber auch von den konkreten unmittelbaren sozialisatorischen Bedingungen geprägt. Wertvorstellungen sowie weitere schichtspezifische Faktoren werden von außen übernommen und prägen die Wahrnehmung sowie den Blick in die Zukunft.

Das soziale Kapital, nach Bourdieu (1983, S. 190f.) verstanden als die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen an mehr oder weniger in-

stitutionalisierten Beziehungen, verweist auf ein Netz von Bezugnahmen, das auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruht. Unter anderem umfasst dieses Netzwerk die familialen Beziehungen oder auch die Beziehungen zu den Peers in der Schule, sowie die Beziehung zur Schule als Institution (vgl. ebd.). Entsprechend der familialen Herkunft stehen Heranwachsenden unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung, die ihre sozialisatorische und kulturelle Entwicklung maßgeblich prägen. Die Relevanz familiärer Sozialisationserfahrungen für die Entwicklung von Fähigkeiten, die Bereitschaft, an Bildungsprozessen teilzuhaben, oder auch für Zukunftsperspektiven und -ängste Heranwachsender, wird in der Literatur dazu wiederholt bestätigt (vgl. Brake & Büchner 2003, Büchner & Wahl 2005, Ecarius & Wahl 2009, Lange & Xyländer 2009).

Sinngemäß ist davon auszugehen, dass neben den sozioökonomischen Lebensbedingungen auch die Art der Schule, die besucht wird, den Blick in die Zukunft prägen.

In diesem Beitrag sollen die Ängste und Zukunftsperspektiven von Schülerinnen und Schülern der achten, neunten und zehnten Schulstufe in Wien, also im Alter von 14 bis 16, skizziert werden. Diese Lebensphase stellt eine Besonderheit in der Jugend dar, da 14-Jährige erstmals in ihrem Leben mit mehr Rechten und Pflichten ausgestattet werden. Sie dürfen bereits selbst einige Entscheidungen treffen, gelten als deliktstfähig und strafmündig und müssen demgemäß Verantwortung für Ihre Handlungen übernehmen.

Damit einher geht auch eine stärkere Ablösung von den in einem Näherverhältnis stehenden Erziehungsberechtigten. Der junge Mensch lebt nicht mehr die starke familiale Eingebundenheit des Kindes, gleitet aber gleichzeitig auch noch nicht in das Erwachsenenalter, das ihn berechnete, gesellschaftliche Aufgaben, wie etwa eine Familie zu gründen, zu übernehmen (vgl. Ecarius, Eulenbach, Fuchs, & Walgenbach 2011, S. 14). Diese ersten Schritte in eine stärker gelebte Autonomie und Loslösung von den Eltern wird von Unsicherheiten geprägt.

Diese besonderen Bedingungen, denen junge Menschen in dieser prägenden Phase ausgesetzt sind, wirken sich neben den sozioökonomischen Bedingungen ihres Aufwachsens sowie der Lebenswelt Schule auf ihre Perspektiven und die Wahrnehmung ihrer Handlungsoptionen aus.

2 Ziele, Forschungsfragen, Hypothesen

Jugendliche Wiens leben zum einen mit den besonderen Bedingungen einer Stadt, sie wachsen aber auch in unterschiedlichen Familien auf und besuchen diverse Schulen. Das städtische Aufwachsen bedeutet für Jugendliche eine Gleichzeitigkeit von sozialer Dichte und sozialer Isolation, sie bewegen sich dementsprechend unter dem Einfluss erhöhter Betriebsamkeit, Reizdichte sowie Anonymität. Wieweit die Komplexität der Stadt stimulierend für das Heranwachsen sein oder wieweit von pathologischen Folgen ausgegangen werden kann, ist nach wie vor unbeantwortet. Sicher kann aber ein spezifischer städtischer Einfluss als sozialisatorische Größe angenommen werden (vgl. Adli & Schöndorf 2020, S. 979ff.).

So fokussiert der folgende Beitrag die Aspekte und Sichtweisen auf die Zukunft der 14 bis 16-Jährigen Wiener Jugendlichen vor dem Hintergrund des sozioökonomischen Backgrounds. Als wesentliche Komponenten für den sozioökonomischen Hintergrund der Jugendlichen dienen in dieser Arbeit der Bildungsgrad der Mutter bzw. des Vaters¹ sowie der Schultyp, den die bzw. der Jugendliche besucht.

Der sozioökonomische Hintergrund eines Individuums wird von der Position im sozialen Raum geprägt. Teil einer spezifischen Sozietät zu sein bedeutet für das Individuum, die spezifischen Norm-, Wertvorstellung sowie Denkmuster zu übernehmen, sie zu inkorporieren. Diese Lebenslage eines Individuums prägt darüber hinaus auch die Hoffnungen und Lebensplanungen für die Zukunft (vgl. Kraus & Gebauer 2002, S. 40f.).

Auch das Bildungsverhalten sowie die -abschlüsse von Jugendlichen sind in Abhängigkeit der sozialen Bedingungen und der familiären Kontexte, denen sie entwachsen, zu sehen (vgl. Müller & Haun 1994, S. 3).

Wie den vorangegangenen Ausführungen zu entnehmen ist, gehen wir davon aus, dass der Zugang zur Bildung *vererbt* wird, also stark vom Elternhaus abhängig ist. Für Jugendliche, deren Eltern eine Matura oder einen Hochschulabschluss haben, ist die Chance, eine weiterführende Schule zu besuchen, etwa sechs Mal so hoch wie bei ihren Alterskolleg*innen mit Eltern niedrigerer formaler Bildung (vgl. Bacher 2011, S. 8f.). Auch im Nationalen Bildungsbericht 2015 wird der Zusammenhang zwischen Bildungsabschluss der Eltern mit der

¹ Bei unterschiedlichen Bildungsabschlüssen von Mutter und Vater wird der Bildungsabschluss des höher gebildeten Elternteils als maßgeblich definiert.

Wahl der weiterführenden Schule ihres Nachwuchses deutlich. Bei 70 % der angehenden Schüler*innen eines Gymnasiums verfügt zumindest ein Elternteil über eine Matura oder einen Hochschulabschluss, während nur 31 % der Eltern angehender Schüler*innen von Neuen Mittelschulen und 27 % angehender Hauptschüler*innen über einen derartigen Abschluss verfügen. Dieser Trend setzt sich nach der 8. Schulstufe fort, so findet man 50 % Schüler*innen der Berufsbildenden Höheren Schulen und 72 % der Gymnasien mit Eltern mit Matura oder einen Hochschulabschluss vor. In der Berufsbildenden Mittleren Schule sind es nur mehr 28 %, in der Berufsschule 26 % und in Polytechnischen Schulen nur mehr 22 % (vgl. Bruneforth et al. 2016, S. 121f.).

So scheinen der familiäre Bildungshintergrund sowie der gewählte Schultyp maßgebende Einflussfaktoren für das Hier und Jetzt und in weiterer Folge für die Zukunftsperspektiven, aber auch die Zukunftsängste zu sein. Vor diesem Hintergrund fokussieren wir, wie sich der Bildungsgrad der Eltern und der Schultyp auf die Zukunftsperspektiven auswirken, welche Ängste festzustellen sind und was den Jugendlichen entsprechen ihrem Background persönlich im Leben wichtig erscheint.

3 Methodische Überlegungen

Die Analysen dieses Beitrages basieren auf dem Datensatz der Jugendstudie „Lebenswelten 2020“. Mit einer standardisierten Onlinebefragung wurden im Zeitraum 9. März bis 10. Juli 2020 österreichweit 15 878 Personen befragt, wobei nach der Bereinigung der Daten für die Auswertung rund 14 400 Fälle (etwa 6 % der Grundgesamtheit aller SchülerInnen der relevanten Schulstufen in Österreich) zur Berechnung zur Verfügung standen. 920 davon stammen aus Wien.

Als Zielgruppe wurden Jugendliche der 8., 9. und 10. Schulstufe aller Schultypen in Österreich ab 14 Jahren (exklusive Sonderschulen) definiert. Der Kernfragebogen für alle Bundesländer umfasst 183 inhaltliche Items aus den Bereichen Freizeit, Freunde und Beruf, Zukunftserwartungen und Werthaltungen junger Menschen, Lebensgefühl und Gesundheit, Politik, Demokratie und Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern und der Lebenswelt Schule. Weitere 23 Hintergrunditems geben Auskunft über Geschlecht, Schultyp, Bildungshintergrund, sozioökonomischer Hintergrund, Herkunftsland, Familiensprache und Wohnregion.

Bundeslandspezifische Ergänzungsfragen für Wien umfassten 37 Items sowie 3 qualitative Fragen. In diesem Teil wurden die Wiener Jugendlichen zur Einstellung zu ihrer Religiosität befragt (vgl. Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs 2021, S. 21f.).

Der Bildungsabschluss der Eltern sowie der von den Jugendlichen besuchte Schultyp lässt auf sozioökonomische Ressourcen schließen. So verfügen in der Gruppe der Jugendlichen, die in der Jugendstudie 2020 einen hohen sozioökonomischen Hintergrund angaben, bundesweit nur 8 % der Eltern über keine höhere formale Bildung als einen Pflichtschulabschluss, aber etwa zwei Drittel über eine Matura oder höherwertige Ausbildung (vgl. Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs 2021, S. 31).

In der Befragung wurden die Jugendlichen aufgefordert, bestimmten Aussagen bezüglich der Zukunft völlig, eher, eher nicht oder gar nicht zuzustimmen. Sie sollten des Weiteren angeben, welche Entwicklungen oder Situationen in der Zukunft ihnen große Angst, etwas Angst oder keine Angst machten. Außerdem sollten sie Ziele, die ihnen persönlich wichtig in ihrem Leben sind, als sehr wichtig, eher wichtig, eher unwichtig oder als völlig unwichtig kategorisieren. Die Antworten auf diese Fragen wurden hinsichtlich ihrer Häufigkeitsverteilung bezüglich des besuchten Schultyps bzw. des Bildungshintergrundes der Eltern (als Proxy für die sozioökonomische Lebenssituation) ausgewertet und analysiert. Die gegenständlichen Analysen konnten dabei nur für das Sample der Wiener Jugendlichen durchgeführt werden; für Vergleiche mit Gesamtösterreich mussten – so verfügbar – Auswertungen aus der Basisstudie „Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs“ (2021) herangezogen werden, die einen (regional nicht differenzierten) Überblick über die Ergebnisse bietet².

Die folgende Übersicht 1 zeigt die Anzahl der Respondent*innen nach Bildungsgrad der Eltern und eigenem Schultyp der Wiener Jugendlichen:

² Aus datenschutzrechtlichen Gründen können die beteiligten Bundesländerteams nur auf die Daten ihres Bundeslandes zugreifen.

höchster Abschluss der Eltern	Pflichtschule		Schule ohne Matura		Schule mit Matura		Gesamt - nach Abschluss der Eltern	Anteil Abschluss der Eltern - gesamt	
	NMS	Polytech	Berufsschule	Berufsch. ohne Matura	Berufsschule mit Matura	AHS Unterstufe			AHS Oberstufe
weiß ich nicht	47	26	14	15	17	16	28	163	18%
kein Schulabschluss	5	5	4	4	3	3	9	33	4%
Pflichtschulabschluss	13	20	8	18	5	12	24	100	11%
Ausbildung ohne Matura	27	15	29	20	10	14	52	167	18%
Ausbildung mit allgemeinbildender Matura	12	8	10	13	6	12	50	111	12%
Ausbildung mit berufsbildender Matura	18	5	9	10	14	19	44	119	13%
Fachhochschule, Universität	16	11	13	9	34	71	72	226	25%
Gesamt - nach Schultyp	138	90	87	89	89	147	279	919	100%
Anteil besuchter Schultyp - gesamt	15%	10%	9%	10%	10%	16%	30%	100%	

Übersicht 1: Anzahl der Respondent*innen nach Bildungsgrad der Eltern und besuchtem Schultyp (Quelle: eigene Darstellung)

Wien ist anders – nicht zuletzt in der Demographie und dem Bildungswesen. Der Anteil der Schüler*innen zwischen 14 und 16 Jahren mit nicht-österreichischer Staatsangehörigkeit ist mit 27 % fast doppelt so hoch wie in Österreich insgesamt; fast die Hälfte der Schüler*innen hat als erste Umgangssprache eine andere als Deutsch (auch bei den Inländer*innen wird mehr als ein Drittel mit nicht-deutscher Umgangssprache ausgewiesen).

Staatsangehörigkeit	Umgangssprache	Schulstandort	
		Wien	Österreich
Österreich	deutsch	48%	73%
	nicht deutsch	25%	12%
	zusammen	73%	85%
Nicht-Österreich	deutsch	3%	2%
	nicht deutsch	24%	12%
	zusammen	27%	15%
Gesamtergebnis		100%	100%

Übersicht 2: Anteile von Schüler*innen nach Staatsangehörigkeit und erster Umgangssprache, Wien und Österreich 2020 (Quelle: Statistik Austria STATCube, eigene Berechnungen)

Staatsangehörigkeit (sowie Umgangssprache) sind mit der Schulwahl deutlich korreliert, und stärker als mit dem Schulort: sowohl in Wien wie in Ös-

terreich insgesamt besuchen rund 6 % der Schüler*innen mit österreichischer Staatsangehörigkeit eine Neue Mittelschule, während es bei den ausländischen Schüler*innen gut 22 % sind. Bei den polytechnischen Schulen ist die Differenz geringer, aber immer noch deutlich (Inländer*innen 3,4 bzw. 5,4 % in Wien und Österreich, Ausländer*innen 8,7 bzw. 9,9 %). Höhere Schulen (AHS und BHS) werden mit rund 68 % von Wiener Inländer*innen deutlich öfter gewählt; in Österreich insgesamt ist der Anteil bei den Inländer*innen rund 61 % (ausländische Schüler*innen finden sich nur zu 49 bzw. 45 % in diesen Schulformen). Unter der Gruppe der Schüler*innen, die AHS, BHS, BMS besuchen, ist die Entscheidung zwischen berufs- und allgemeinbildend hingegen weniger von der Staatsangehörigkeit als vom Schulort abhängig (in Wien finden sich sowohl bei In- wie Ausländer*innen gut die Hälfte in BHS oder BMS, in Österreich insgesamt sind es bei den Inländer*innen fast zwei Drittel, bei den Ausländer*innen rund 61 %).

4 Darstellung der Ergebnisse

4.1 Zukunftsperspektiven vor dem Hintergrund der höchsten Schulbildung der Eltern

Einige Ziele und Zukunftsperspektiven der Jugendlichen weisen nur geringe Unterschiede in Hinblick auf den Bildungshintergrund der Eltern auf und werden in diesem Beitrag nicht erwähnt. Im Folgenden sollen die wesentlichen, markanten Ergebnisse dargestellt werden.

Die Daten der Wiener Jugendlichen zeigen, dass 45 % aller Jugendlichen der Frage, ob sie positiv in die Zukunft blicken, völlig zustimmen können. Hier lässt sich nur ein geringer Unterschied zwischen den Jugendlichen mit Eltern mit keinem bzw. niedrigem Bildungsabschluss, von ihnen blicken 48 % bzw. 46 % positiv in die Zukunft und jenen mit Eltern mit höherem Abschluss, von ihnen beträgt der Anteil 50 %, festmachen. Ein anderes Bild zeigt sich, wenn man den Blick auf die Jugendlichen lenkt, die eher positiv in die Zukunft blicken. Während die Hälfte der Jugendlichen mit Eltern mit einem Lehr- oder Fachschulabschluss angibt, positiv in die Zukunft zu blicken, tun dies 41 % der Jugendlichen mit tertiär gebildeten Eltern, aber nur mehr 27 % jener Jugendlichen mit Eltern ohne Schulabschluss. Grundsätzlich können 91 % der Jugendlichen mit Eltern mit einem Abschluss aus dem tertiären Sektor, die angeben völlig oder eher positiv in die Zukunft zu blicken, 75 %

der Jugendlichen mit Eltern ohne Schulabschluss gegenübergestellt werden. Diese Tendenz zeigt sich auch, wenn man die Nennungen der beiden Gruppen, die Zukunft eher nicht bzw. gar nicht positiv zu sehen, vergleicht. Dies tun 21 % der Jugendlichen mit Eltern mit keinem Schulabschluss und 16 % der Jugendlichen mit Eltern mit Pflichtschulabschluss, aber nur 9 % der Jugendlichen mit höchstgebildeten Eltern.

höchster Abschluss der Eltern	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	k.A.	Gesamtergebnis	Anteil positiv
weiß ich nicht	37%	47%	10%	4%	2%	100%	69%
kein Schulabschluss	48%	27%	15%	6%	3%	100%	55%
Pflichtschulabschluss	46%	37%	12%	4%	1%	100%	67%
Ausbildung ohne Matura	40%	50%	8%	1%	2%	100%	81%
Ausbildung mit allgemeinbildender Matura	43%	45%	8%	3%	1%	100%	77%
Ausbildung mit berufsbildender Matura	51%	35%	12%	2%	0%	100%	73%
Fachhochschule, Universität	50%	41%	6%	3%	0%	100%	82%
Gesamtergebnis	45%	42%	9%	3%	1%	100%	75%

Übersicht 3: Auswertung „Ich sehe meine Zukunft positiv“ nach Bildungsgrad der Eltern (Quelle: eigene Darstellung)

Rund ein Viertel der Wiener Jugendlichen gibt an, große Angst vor Terroranschlägen zu haben oder davor, dass in Europa ein Krieg ausbricht. Diese Art der Ängste scheint stark vom Bildungsgrad der Eltern abhängig zu sein. So geben 49 % der Jugendlichen mit Eltern eines Abschlusses aus dem tertiären Sektor an, keine Angst vor Terroranschlägen zu haben. Die Anteile sinken mit dem Ausbildungsniveau der Eltern: 42 % der Jugendlichen mit niedrigem Bildungshintergrund haben etwas Angst und 33 % große Angst, wohingegen von den Jugendlichen mit höchstgebildeten Eltern nur 23 % angeben, große Angst und 27 % etwas Angst davor zu haben. Auffallend ist, dass 41 % der Jugendlichen, deren Eltern eine Lehre oder Fachschule abgeschlossen haben, große Angst vor Terroranschlägen zum Ausdruck bringt.

Ein ähnliches Bild zeigen die Angaben zur Angst davor, dass in Europa ein Krieg ausbrechen könnte. Auch insofern fühlen sich die Nachkommen gebildeterer Eltern sicherer.

Nur leicht stärker ist die Angst, keinen Job zu bekommen bei den Jugendlichen, deren Eltern keinen Schulabschluss haben. 33 % von ihnen geben an, große Angst zu haben sowie 52 % der Jugendlichen von Eltern mit Pflichtschulabschluss. Hingegen berichten nur 32 % der Jugendlichen mit tertiär gebildeten Eltern von großer Jobangst. Ähnlich verhält es sich bei den Aussagen zu der Angst, bei der Arbeitsplatzsuche mit Nachteilen konfrontiert zu sein: Je niedriger der Ausbildungsgrad der Eltern ist, desto stärker ist die Angst vor Nachteilen bei der Arbeitsplatzsuche.

Die Sorge und Angst davor, dass die Familie verarmen könnte, drückt besonders das Erleben der sozialisatorischen Bedingungen und das Sicherheitsgefühl in diesem Setting aus. Erwartungsgemäß haben 58 % der Jugendlichen mit Eltern ohne Schulabschluss große Angst davor, im Unterschied zu nur 22 % der Jugendlichen von Eltern mit universitärem Abschlusses. Umgekehrt geben 21 % der Jugendlichen bildungsferner Eltern an, keine Angst vor Verarmung ihrer Familie zu haben. Im Unterschied dazu tun dies 47 % der Jugendlichen höchstgebildeter Eltern. Auch hier lässt sich eindeutig feststellen, je höher der Bildungsgrad der Eltern, desto geringer ist die Angst vor Verarmung.

Ein weiteres sehr interessantes Bild zeigen die Angaben zur Angst davor, keine Freunde zu haben. Tendenziell ist diese Angst bei Jugendlichen, deren Eltern über keinen Schulabschluss oder über einen Pflichtschulabschluss verfügen, niedriger als bei ihren Altersgenossen, deren Eltern einen höheren Bildungsgrad aufweisen. Knapp ein Viertel dieser Gruppe hat große Angst davor, aber nur 15 % der Jugendlichen mit Eltern ohne Schulabschluss geben an, große Angst vor Freundschaftslosigkeit zu haben. Gleichzeitig berichten 64 % von ihnen, dass ihnen dies keine Angst mache, aber nur 43 % der Jugendlichen höchstgebildeter Eltern können das so für sich behaupten (siehe Übersicht 4).

Wiens Jugendliche zeigen sich umweltbewusst: 37 % aller Befragten geben an, dass ihnen ein Mehr an Umweltverschmutzung große Angst macht; weiteren 45 % macht sie etwas Angst. Größer scheint die Angst vor den Folgen des Klimawandels und dessen Bedrohungen zu sein. In diesem Bereich lässt sich feststellen, dass die Jugendlichen mit gering gebildeten Eltern weniger Angst zum Ausdruck bringen als ihre Altersgenossen mit höher gebildeten Eltern.

Können bei den Ängsten für die Zukunft eindeutig Unterschiede zwischen Jugendlichen mit höher oder niedrig gebildeten Eltern festgestellt werden, zeigen sich bei den Zielen und Wertvorstellungen homogenere Präferenzen und

höchster Abschluss der Eltern	macht mir große Angst	macht mir etwas Angst	macht mir keine Angst	k.A.	Gesamtergebnis	Anteil Angst
weiß ich nicht	23%	31%	44%	2%	100%	54%
kein Schulabschluss	15%	18%	64%	3%	100%	33%
Pflichtschulabschluss	29%	24%	47%	0%	100%	53%
Ausbildung ohne Matura	28%	24%	48%	1%	100%	51%
Ausbildung mit allgemeinbildender Matura	28%	20%	52%	0%	100%	48%
Ausbildung mit berufsbildender Matura	22%	24%	52%	2%	100%	46%
Fachhochschule, Universität	24%	33%	43%	0%	100%	57%
Gesamtergebnis	25%	27%	48%	1%	100%	52%

Übersicht 4: Auswertung „Dass ich keine FreundInnen haben könnte, macht mir . . .“ (Quelle: eigene Darstellung)

Ablehnungen. Die Jugendlichen mussten entscheiden, was ihnen in ihrem Leben sehr wichtig, eher wichtig, eher unwichtig und völlig unwichtig ist.

Knapp der Hälfte (49 %) aller Jugendlichen ist es sehr wichtig, gesundheitsbewusst zu leben. Im Verhältnis geben bei weitem mehr Jugendliche aus familiären Verhältnissen mit keinem Schulabschluss (64 %) an, gesundheitsbewusst leben zu wollen und um einiges weniger, nämlich 50 % jene Jugendlichen deren Eltern über einen Pflichtschulabschluss verfügen. Je höher die Eltern gebildet sind, desto weniger häufig geben Jugendliche an, dass es ihnen wichtig sei, gesundheitsbewusst zu leben – ein so wohl nicht ganz erwartetes Resultat. So können das nur mehr 44 % der Jugendlichen mit höchstgebildeten Eltern für sich behaupten.

höchster Abschluss der Eltern	sehr wichtig	eher wichtig	eher unwichtig	völlig unwichtig	Gesamtergebnis	Anteil wichtig
weiß ich nicht	50%	37%	11%	1%	100%	88%
kein Schulabschluss	64%	33%	3%	0%	100%	97%
Pflichtschulabschluss	50%	35%	12%	3%	100%	85%
Ausbildung ohne Matura	56%	40%	4%	1%	100%	95%
Ausbildung mit allgemeinbildender Matura	48%	43%	7%	1%	100%	91%
Ausbildung mit berufsbildender Matura	45%	43%	12%	0%	100%	88%
Fachhochschule, Universität	44%	44%	8%	3%	100%	88%
Gesamtergebnis	49%	40%	9%	2%	100%	90%

Übersicht 5: Auswertung „Mir ist in meinem Leben wichtig, dass ich gesundheitsbewusst lebe“
(Quelle: eigene Darstellung)

Macht und Einfluss zu haben dürfte für Jugendliche mit Eltern eines niedrigeren Bildungsstandes eine hohe Bedeutung haben. 30 % der Jugendlichen mit Eltern ohne Schulabschluss, 22 % jener mit Eltern mit Pflichtschulabschluss und 20 % Jugendliche mit Eltern einer Ausbildung ohne Matura, aber nur 17 % der Jugendlichen mit höchstgebildeten Eltern sehen es als sehr wichtig an, Macht und Einfluss zu haben.

Entsprechend der Wichtigkeit von Macht und Einfluss sehen noch mehr Jugendliche mit Eltern ohne Schulabschluss, nämlich 42 % es für sich sehr wichtig, sich und ihre Bedürfnisse gegen andere durchzusetzen. Nur mehr 29 % der Jugendliche von Eltern mit Pflichtschulabschluss und lediglich 21 % der Jugendlichen mit höchstgebildeten Eltern messen dem hohe Wichtigkeit bei. Völlig unwichtig ist dies niemandem der Jugendlichen mit Eltern ohne Pflichtschulabschluss. Bei allen anderen Jugendgruppen finden sich Anteile von 3 bis 7 %, für die das Durchsetzen von Bedürfnissen völlig unwichtig erscheint. Auch mit dem Ziel, fleißig und ehrgeizig zu sein, zeigt sich, dass Fleiß als Ziel im gering gebildeten Segment einen höheren Wert aufzuweisen scheint.

Dem Großteil aller Jugendlichen der Stichprobe ist es (sehr oder zumindest eher) wichtig, Meinungen zu tolerieren, die sie selbst nicht teilen. Jeweils rund 80 % der Jugendlichen mit Eltern, die zumindest Pflichtschulabschluss

höchster Abschluss der Eltern	sehr wichtig	eher wichtig	eher unwichtig	völlig unwichtig	Gesamtergebnis	Anteil wichtig
weiß ich nicht	20%	27%	35%	18%	100%	47%
kein Schulabschluss	30%	12%	36%	21%	100%	42%
Pflichtschulabschluss	22%	30%	30%	18%	100%	52%
Ausbildung ohne Matura	20%	27%	36%	17%	100%	47%
Ausbildung mit allgemeinbildender Matura	20%	30%	38%	13%	100%	50%
Ausbildung mit berufsbildender Matura	16%	35%	37%	12%	100%	51%
Fachhochschule, Universität	17%	27%	40%	15%	100%	45%
Gesamtergebnis	19%	28%	37%	16%	100%	48%

Übersicht 6: Auswertung „Mir ist in meinem Leben wichtig, dass ich Macht und Einfluss habe“ (Quelle: eigene Darstellung)

aufweisen stellen dies so für sich fest. Im Unterschied dazu finden das nur 66 % der Jugendlichen jener Eltern, die keinen Schulabschluss haben, als sehr oder eher wichtig. Weitere 9 % dieser Jugendlichen geben an, dass ihnen diese Art der Toleranz völlig unwichtig ist.

Über 50 % aller Jugendlichen erscheint politisches Engagement als eher oder völlig unwichtig. 33 % der Jugendlichen mit Eltern ohne Schulabschluss ist politisches Engagement völlig unwichtig und weiteren 33 % eher unwichtig. Jeweils etwa 60 % der Jugendlichen mit Eltern ohne Matura und jener mit Eltern mit berufsbildender Matura erscheint dieses Engagement ebenfalls als eher oder als völlig unwichtig. Auf einen geringeren Prozentanteil, aber auch auf immerhin 51 % trifft dies aber auch bei den Jugendlichen mit den höchstgebildeten Eltern zu. Auch das Ziel, von anderen Menschen unabhängig zu sein, tendiert dazu, für Jugendliche mit keiner oder niedriger Schulbildung weniger wichtig zu sein als für Jugendliche mit höchstgebildeten Eltern.

Sehr wichtig für Jugendliche mit Eltern ohne Schulabschluss ist der Wunsch, sich an Sitten und Gebräuche aus der eigenen Tradition zu halten. 36 % von ihnen geben an, dass dies sehr wichtig für sie sei, aber nur 19 % der Jugendlichen aus den höchstgebildeten Milieus. Das zu tun, was andere auch tun, nennen 46 % aller Jugendlichen als ein völlig unwichtiges Ziel. Im Verhältnis gesehen, geben die meisten Jugendlichen aus den untersten Bil-

dungsniveaus an, es für sehr wichtig zu erachten, das zu tun, was andere auch tun.

4.2 Zukunftsperspektiven vor dem Hintergrund des besuchten Schultyps

Das Netz von Beziehungen, in das Jugendliche eingebunden sind, umfasst auch die Schule, die sie besuchen. Nicht nur die Beziehungen auf institutionalisierter Ebene, sondern auch die Freundschaftsbeziehungen zwischen den Peers spielen eine wesentliche sozialisatorische Rolle und bestimmen die Wahrnehmung von Jugendlichen im Hier und Jetzt mit.

Die befragten Schüler*innen besuchen üblicherweise eine (Neue) Mittelschule, Polytechnische Schule, eine Berufsschule, ein Gymnasium, entweder in der Unter – oder in der Oberstufe, oder eine Berufsbildende Mittlere oder Höhere Schule. Sollte sich der besuchte Schultyp eines*r Jugendlichen darunter nicht finden, gab es auch noch die Möglichkeit „andere Schule“ zu wählen (siehe Übersicht 1).

Jugendliche aus der Mittelschule blicken am positivsten in die Zukunft. Von ihnen geben 51 % an, die Zukunft völlig positiv zu sehen, 38 % sehen sie eher positiv. Am wenigsten optimistisch ist der Blick in die Zukunft von Schüler*innen der Berufsbildenden Mittleren Schulen ohne Matura. Hier geben nur 39 % an, dem völlig und 36 % dem eher zustimmen zu können. Jeweils über 80 % der Schüler*innen der anderen Schultypen geben an, völlig bzw. eher positiv in die Zukunft blicken zu können. Lediglich die Schüler*innen der Polytechnischen Schulen blicken weniger häufig völlig positiv in die Zukunft, nämlich nur 39 %; immerhin 11 % geben an, dem eher nicht zustimmen zu können.

Behaupten Mittelschüler*innen am häufigsten, große Angst vor Terroranschlägen zu haben (49 %) gefolgt von den Schüler*innen einer Berufsbildenden Mittleren Schule (44 %), bereitet die Möglichkeit eines Terroranschlages 50 % der Schüler*innen einer Berufsbildenden Höheren Schule, 45 % der Schüler*innen eines Gymnasiums in der Oberstufe, 44 % der Schüler*innen einer Berufsschule und 40 % der Schüler*innen einer Polytechnischen Schule keine Angst. Entsprechend geben die Schüler*innen der letztgenannten Schulen weniger häufig an, große Angst vor Terroranschlägen zu haben.

Etwas größer ist die Angst der Jugendlichen, dass in Europa ein Krieg ausbrechen könnte. Wiederum weisen die Mittelschüler*innen und jene von Be-

rufsbildenden Mittleren Schulen die höchsten Werte 47 % und 40 % bei der Antwortkategorie „macht mir große Angst“ auf. Alle anderen Antworten der Schüler*innen zeigen ein relativ homogenes Bild der Angst vor einer Kriegsentwicklung.

Die Angst davor, keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden, hängt vom Besuch eines bestimmten Schultyps ab. Keine Angst macht das am häufigsten den Schüler*innen einer Berufsschule (45 %). Häufiger geben Schüler*innen der Mittelschule (47 %), einer Polytechnischen Schule (46 %) und einer Berufsbildenden Mittleren Schule (45 %) an, dass ihnen dies große Angst bereitet. In der Unterstufe und Oberstufe eines Gymnasiums verteilen sich die Angaben zwischen großer Angst, etwas Angst und keiner Angst vor Joblosigkeit relativ gleichmäßig, wobei sich eine leichte Tendenz zu etwas Angst feststellen lässt. Die meisten Schüler*innen geben an, dass sie etwas Angst davor haben, mit Nachteilen bei der Arbeitsplatzsuche konfrontiert zu sein. Auffallend ist, dass die Schüler*innen der Berufsbildenden Mittleren Schulen häufiger angeben, große Angst vor Nachteilen zu haben, aber jeweils 42 % in der Unterstufe eines Gymnasiums sowie in einer Berufsbildenden Höheren Schule mit Matura angeben, von dieser Angst völlig befreit zu sein.

Die Angst davor, dass die Familie verarmen könnte, scheint relativ unabhängig vom besuchten Schultyp der Jugendlichen zu sein. Zu bemerken ist allerdings, dass am häufigsten Schüler*innen einer Polytechnischen Schule (46 %) bzw. einer Berufsbildenden Mittleren Schule ohne Matura (45 %) angeben, Angst davor zu haben. Dies tun Schüler*innen von Berufsbildenden Höheren Schulen nur zu 25 %. Die Angst davor, dass die Umweltverschmutzung steigt, sowie die Angst vor bedrohlichen Folgen des Klimawandels unterscheiden sich ebenfalls kaum unter den Jugendlichen der verschiedenen Schultypen. Erwähnenswert sind allerdings die Angaben der Jugendlichen der Gymnasiums Oberstufe, die – jeweils mit großem Abstand zu den anderen Schultypen – große Angst vor steigender Umweltverschmutzung (52 %) und den Folgen des Klimawandels (48 %) konstatieren.

Die befragten Jugendlichen unterscheiden sich nur gering in ihren Zielen und Wertvorstellungen. Ihre Angaben ergeben ein eher homogenes Bild. So zeigt sich, dass Gesundheitsbewusstsein für die Zukunft am häufigsten den Schüler*innen der Mittelschulen sehr wichtig ist (62 %), gefolgt von den Berufsbildenden Mittleren Schulen. Am seltensten sehen dies Gymnasiast*innen der Oberstufe als sehr wichtig an (39 %).

Das Leben in vollen Zügen zu genießen ist 94 % der Jugendlichen wichtig. In dieser Kategorie fällt lediglich auf, dass dies die Schüler*innen der Polytechnischen Schulen am wenigsten häufig zum Ausdruck bringen. Am häufigsten haben diese Schüler*innen auch angekreuzt, das genussvolle Leben als eher unwichtig zu erachten, nämlich 13 %. Interessanterweise spiegeln sich diese Angaben in den Angaben der Kategorie der Wichtigkeit einer guten Beziehung zu den Menschen, die im Leben wichtig sind, wider. Für über 80 % aller Jugendlichen stellt das einen besonders wichtigen Wert dar. Auch hier lässt sich eine Abweichung der Jugendlichen von Polytechnischen Schulen erkennen, von denen nur 67 % es als sehr wichtig und 19 % es als eher wichtig und 11 % es als sogar eher unwichtig erachten, mit den wichtigen Menschen im Leben eine gute Beziehung zu haben.

Wie bereits erwähnt, ist es beinahe allen Jugendlichen wichtig, eine gute Ausbildung machen zu können. Hier wiederholt sich das zuvor beschriebenen Muster. Es sind wiederum die Jugendlichen aus den Polytechnischen Schulen, die am wenigsten häufig sehr wichtig angekreuzt haben, gefolgt von den Gymnasiasten der Oberstufe, von denen es immerhin für 69 % sehr wichtig erscheint. Die Schüler*innen der Berufsschulen geben am häufigsten an, eine gute Ausbildung als sehr wichtig zu erachten. Macht und Einfluss zu haben ist für 31 % der Jugendlichen des Polytechnischen Lehrgangs und für 26 % der Schüler*innen der Berufsbildenden Mittleren Schulen ohne Matura sehr wichtig. Am wenigsten wichtig ist dies für die Schüler*innen der Ober- und Unterstufe der Gymnasien, von denen etwas mehr als ein Fünftel angibt, Macht und Einfluss zu haben sei ihnen völlig unwichtig. Sie geben auch am wenigsten häufig an, dies als sehr wichtig zu erachten. Entsprechend scheint es auch den Gymnasiast*innen beider Stufen am wenigsten wichtig zu sein, sich und ihre Bedürfnisse gegen andere durchzusetzen. Sie weisen die geringsten Werte bei der Antwortmöglichkeit „sehr wichtig“ und gleichzeitig die meisten bei den Antwortmöglichkeiten „eher“ und „völlig unwichtig“ auf.

Ein interessantes Ergebnis lassen die Angaben zur Wichtigkeit für das Entwickeln von Fantasie und Kreativität erkennen. Dies ist 43 % der Schüler*innen der Berufsschulen und 41 % der Schüler*innen der Oberstufe eines Gymnasiums sehr wichtig. Mit 35 % Nennungen „eher bzw. völlig unwichtig“ scheint dies für deutlich weniger Schüler*innen von Polytechnischen Schulen ein erstrebenswertes Ziel zu sein.

Relativ häufig, geben Schüler*innen aus Berufsschulen (66 %) an, dass ihnen ein hoher Lebensstandard sehr wichtig ist, was auch 58 % aus Berufsbildenden Mittleren Schulen und 53 % der Mittelschüler*innen tun. Alle anderen Angaben verteilen sich eher regelmäßig.

besuchter Schultyp		sehr wichtig	eher wichtig	eher unwichtig	völlig unwichtig	Gesamtergebnis	Anteil wichtig
Pflichtschule	Neue Mittelschule	53%	38%	5%	2%	100%	91%
	Polytechnische Schule	46%	37%	14%	3%	100%	82%
Schule ohne Matura	Berufsschule	66%	28%	6%	1%	100%	93%
	Berufsbildende Mittlere Schule ohne Matura	58%	38%	2%	1%	100%	97%
Schule mit Matura	Gymnasium Unterstufe	46%	37%	11%	6%	100%	83%
	Gymnasium Oberstufe	48%	37%	14%	1%	100%	85%
	Berufsbildende Höhere Schule mit Matura	44%	42%	10%	3%	100%	87%
Gesamtergebnis		50%	38%	9%	2%	100%	88%

Übersicht 7: Auswertung „Mir ist in meinem Leben wichtig, dass ich einen hohen Lebensstandard habe“ (Quelle: eigene Darstellung)

Jugendliche geben häufig an, dass es für sie lediglich „eher wichtig“ sei, sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen zu helfen. Eine stärkere Wichtigkeit zeigen Schüler*innen Berufsbildender Mittlerer Schulen (30 %), Schüler*innen von Oberstufengymnasien (28 %) und Mittelschüler*innen (26 %). Der niedrigste Wert an hoher Wichtigkeit findet sich bei den Schüler*innen Polytechnischer Schulen (16 %).

Wiederholt sind es die Schüler*innen der Polytechnischen Schulen, die in Bezug auf die Fragen nach Fleiß und Ehrgeiz ein auffallend anderes Antwortverhalten zeigen als ihre Altersgenossen der anderen Schulen. So geben nur 34 % von ihnen an, dass Fleiß und Ehrgeiz sehr wichtig sind, immerhin 18 % erachten dies als eher unwichtig. Ein ähnliches Bild ergeben die Daten dazu, Meinungen zu tolerieren, die man selbst nicht teilt. Auch das ist den Schüler*innen der Polytechnischen Lehrgänge am seltensten sehr wichtig und am häufigsten eher bzw. völlig unwichtig. Toleranz in diesem Sinne ist den Schüler*innen der Oberstufe eines Gymnasiums eher sehr wichtig.

Die Erhebung spiegelt ein geringes Interesse an Politischem wider. Knapp 60 % der Jugendlichen aller Schulen geben an, dass politisches Engagement für sie eher bzw. völlig unwichtig ist. Ein Desinteresse an politischem Engagement drücken die Schüler*innen der Berufsbildenden Mittelschule sowie der

Berufsbildenden Höheren am stärksten aus: 61 % bzw. 65 % geben hier an, es sei eher bzw. völlig unwichtig für sie, sich politisch zu engagieren.

Unabhängigkeit von anderen Menschen wünschen sich am meisten die Schüler*innen der Oberstufe der Gymnasien (60 %), von Berufsschulen (59 %) und der Unterstufe der Gymnasien sowie in Berufsbildenden Höheren Schulen mit Matura zu je 55 %. Schüler*innen dieser Schultypen geben auch am wenigsten häufig an, dass ihnen Unabhängigkeit völlig unwichtig sei. Letzteres behaupten eher Schüler*innen der Polytechnischen Schulen, der Mittelschulen und der Berufsbildenden Mittleren Schulen für sich. Gleichzeitig geben jeweils 72 % der Berufsschüler*innen und der Berufsbildenden Mittleren Schulen an, dass ihnen eigenverantwortlich zu leben sehr wichtig ist. Alle anderen Angaben zum eigenverantwortlichen Leben und Handeln verteilen sich ähnlich in den verschiedenen Schultypen. Zu ergänzen gibt es auch hier wieder die wiederum geringere Ausprägung hoher Wichtigkeit bei den Schüler*innen der Polytechnischen Schulen.

66 % der Mittelschüler*innen und 68 % der Schüler*innen aus Polytechnischen Schulen behaupten, es ist ihnen sehr bzw. eher wichtig, von anderen Menschen unabhängig zu sein. Für die Jugendlichen aus allen anderen Schultypen stellt Unabhängigkeit einen bei weitem wichtigeren Wert dar. Ähnliches zeichnet sich beim Ziel ab, Freund*innen zu helfen und sich für sie einzusetzen, wofür die Mittelschüler*innen (61 %) und die Schüler*innen der Polytechnischen Schulen (50 %) die geringsten Werte für hohe Wichtigkeit aufweisen. Aus allen anderen Schultypen bewerten meist mehr als 70 % das als sehr wichtig.

Das stärkste Traditionsbewusstsein weisen die Schüler*innen der Berufsbildenden Mittleren Schulen auf, von denen 35 % dies als sehr wichtig sehen. Die Jugendlichen aller anderen Schultypen drücken das Ziel bei weitem nicht in dieser Stärke aus, am wenigsten stark mit 13 % die Schüler*innen der Oberstufe der Gymnasien.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ob Jugendliche optimistisch sind, positiv in die Zukunft blicken und angstfrei in die Zukunft gehen können, hängt vom sozioökonomischen Status ab. Die Daten lassen den Schluss zu, dass er sich generell jedoch weniger stark als erwartet auswirkt und je nach Zukunftsthema unterschiedlich ausprägt. So

können bei den Zukunftsängsten stärkere Belastungen der Jugendlichen mit niederem sozioökonomischen Hintergrund festgestellt werden. Sie blicken etwas weniger positiv in die Zukunft, wobei dies der sozioökonomische Status gemessen am Bildungsgrad der Eltern eindeutig zeigt. Differenziert nach Schultyp kann dies nicht bestätigt werden. Eindeutig stärkere Ängste, dass die Familie verarmen oder zerbrechen könnte, oder dass sie mit Nachteilen bei der Arbeitsplatzsuche konfrontiert werden, haben Jugendliche aus den bildungsferneren Milieus nach Bildungsgrad der Eltern und besuchtem Schultyp. Sie sehen außerdem eher Nachteile aufgrund von Globalisierungsprozessen und fürchten sich stärker davor, von einer schweren Krankheit betroffen zu sein.

Gleichzeitig haben sie weniger Angst davor, keine Freunde zu haben und weniger Angst vor Umweltbelastungen oder bedrohlichen Folgen des Klimawandels. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die bundesweite Studie der „Lebenswelten 2020“, in der ebenfalls festgestellt wird, dass Jugendliche, die kaum auf soziale, finanzielle oder bildungsbezogene Ressourcen zurückgreifen können, häufiger Ängste aufweisen und häufiger existentielle Sorgen haben. Jene Jugendlichen, die über diese Ressourcen verfügen, zeigen mehr Ängste bezüglich der Lebens- und Wohlstandsbedingungen (vgl. Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs 2021, S. 81f.).

Die Ziele bzw. Visionen für die Zukunft ergeben generell ein homogenes Bild als die Ängste und Sorgen der Jugendlichen. Jugendliche mit geringerem sozioökonomischen Hintergrund wünschen vermehrt, sich gegen andere durchzusetzen, geben weniger häufig an, die Meinung anderer tolerieren zu wollen und konstatieren eine geringere Absicht zu politischem Engagement. Sie betonen, sich an Sitten und Gebräuche aus der eigenen Tradition halten zu wollen und geben eher an, über Macht und Einfluss verfügen zu wollen. Das Ergebnis des stärkeren Gesundheitsbewusstseins der Jugendlichen mit gering gebildeten Eltern überrascht, zumal Studien wiederholt zeigten, dass der Bildungsgrad der Eltern in einem starken Zusammenhang mit der Gesundheit und dem Gesundheitsbewusstsein ihrer Kinder steht und hohe Bildung sich positiv auf das Gesundheitsverhalten auswirkt (vgl. Björnsson 1974; Björnsson et al. 1977; Thorlindson 1988 nach Maas et al. 1997, S. 91).

Als bemerkenswertes Nebenergebnis dieser Studie ergibt sich, dass die Angaben der Jugendlichen der Polytechnischen Schulen Wiens wiederholt Ausreißer in den Ergebnissen darstellen, v.a. in einigen Bereichen der Zukunftsa-
spekte. Im Vergleich mit den restlichen Jugendlichen der Studie geben sie an,

weniger positiv in die Zukunft zu blicken oder stärkere Angst vor Verarmung ihrer Familie zu haben. Für sie erscheint es weiters im Vergleich weniger wichtig, das Leben in vollen Zügen zu genießen, gute Beziehungen zu haben oder auch eine gute Ausbildung zu haben. Auch soziales Engagement und selbst Fantasie und Kreativität erachten sie weniger wichtig.

6 Ausblick

Die grundsätzlich positive Haltung der Wiener Jugendlichen bezüglich ihrer Zukunft kann sicherlich im ersten Schritt beruhigt zur Kenntnis genommen werden. In einem weiteren Schritt gilt es allerdings das differenzierte Bild ernst zu nehmen und die schwierigeren Bedingungen der Jugendlichen aus den bildungsfernen Milieus institutionell abzufedern – und die Diskussion der kompensatorischen Pädagogik wieder zu entfachen und weiterzuführen. Dringender Handlungsbedarf scheint besonders bei den Jugendlichen der Polytechnischen Schulen gegeben zu sein.

Antworten, wie Bildungsinstitutionen auf die Situation der Schüler*innen Polytechnischer Schulen reagieren können, zeigt uns die Studie von Peter Wahler, bei der Jugendliche unter anderem nach ihren Veränderungswünschen von Schule gefragt wurden. Schule muss sich deswegen verändern, damit sie einen Beitrag zur subjektiven Sinnhaftigkeit schulischen Lernens und zur Weiterentwicklung liefern kann. So wird in seinem Beitrag aufgezeigt, was Schule für die Heranwachsenden verändern muss, um nicht nur alltäglicher Jugendtreffpunkt zu sein. Sie soll Jugendliche stärker für Berufe vorbereiten und einen stärkeren Praxisbezug beim Lernen generell herstellen, sowie in weiterer Folge auch den Fächerkanon verändern. Jugendliche wünschen sich außerdem ein besseres Verhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen und wollen ernstgenommen werden. Unter den noch weiteren genannten Punkten wäre hier darüber hinaus der Wunsch nach mehr Medienbildung zu nennen (vgl. Wahler 2006, S. 79f.). Diese Ergebnisse der deutschen Studie decken sich auch mit den Erkenntnissen von Straub S., et.al, bei der 200 Viertklässler*innen der Sekundarstufe I in Österreich/Wien quantitativ mittels Fragebogen und 40 davon einzeln interviewt wurden. Die Autor*innen kommen zu dem Schluss, dass Schüler/innen dieses Alters Unterstützung für Berufs- und Bildungsentscheidungen brauchen. Insbesondere ist die Dimension der

Selbstwirksamkeit und Selbststeuerung für Jugendliche in diesem Zusammenhang hervorzuheben (vgl. Straub et al. 2021, S. 161).

An Selbstwirksamkeit und Selbststeuerung im Sinne des Empowerments muss immer wieder erinnert werden und im schulischen Kontext bei weitem stärker vertreten und gelebt werden. Jugendliche im Besonderen jene, die in dieser Studie als die weniger Hoffnungsvollen identifiziert werden konnten, in diesem Kompetenzbereich zu stärken, würde bedeuten, ihnen die Voraussetzung zu bieten, zufriedenstellendere Beziehungen leben zu können, sich stärker in der Schule und im zukünftigem Arbeitsleben zu beteiligen, eine aktive Beteiligung am sozialen Leben wahrzunehmen und einen guten Platz in der Gesellschaft einzunehmen.

So kann einer von vielen Wegen gesehen werden, wie betroffenen Jugendlichen zu einem hoffnungsfrohen und positivem Blick in die Zukunft verholfen werden kann.

Literatur

- Bacher, J. (2011). Forschungslage zu Bildungsungleichheiten in Österreich. In: B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Bildungsbe/nachteiligung in Österreich und im internationalen Vergleich, Working Paper. Nr. 10* (S. 7–26). Abrufbar unter: https://www.oeaw.ac.at/fileadmin/kommissionen/KMI/Dokumente/Working_Papers/kmi_WP10.pdf (2022-02-25).
- Becker, R. (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: R. Becker, (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 85–129). Wiesbaden: VS Verlag.
- Björnsson, S. (1974). Epidemiological Investigation of Mental Disorders of Children in Reykjavik, Iceland. *Scandinavian Journal of Psychology*, Jg. 15, S. 244–254.
- Björnsson, S. & Edelstein, W. & Kreppner, K. (1977). *Explorations in Social Inequality, Stratification Dynamics in Social and Individual Development in Iceland*. Berlin: Max Planck Institute for Human Development.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2* (S. 183–198). Göttingen: Springer Verlag.
- Brake, A. (2010). Familie und Peers. Zwei zentrale Sozialisationskontexte zwischen Rivalität und Komplementarität. In: Harring, M. & Böhm-Kasper, O. & Rohlf. C. & Palentien, Ch. Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 385–407). Wiesbaden: Springer Verlag.

- Brake, A. & Büchner, P. (2003). Bildungsort Familie. Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (2003) 4, S. 619–639.
- Bruneforth, M., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Oberwimmer, K., Gumpoldsberger, H., Feyerer, E., Siegle, T., Toferer, B., Thaler, B., Peterbauer, J. & Herzog-Punzenberger, B. (2016). Indikatoren C: Prozessfaktoren. In: Bruneforth, M., Lassnigg, L., Vogtenhuber, S., Schreiner, C., & Breit, S. (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Band 1* (S. 71–128). Salzburg: Leykam.
- Büchner, P. & Wahl, K. (2005). Die Familie als informeller Lernort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen und die Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (3), S. 356–373.
- Ecarius, J. & Wahl, K. (2009). Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familien – habitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Ecarius, J. & Groppe, C. & Malmède, H. (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen* (S. 13–34). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ecarius, J. & Eulenbach, M. & Fuchs, Th. & Walgenbach, K. (2011). *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs 2020. *Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich*. Innsbruck/Wien: Studien Verlag.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2014). *Habitus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kernfragebogen – Vorarlberg – 2016: Abrufbar unter: https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/Lebenswelten_2016_Grundauswertung.pdf (2022-09-06).
- Lange, A. & Xyländer, M. (2010). Familie als Bildungswelt. Disziplinäre Perspektiven, theoretische Rahmungen und Desiderate der empirischen Forschung. In: A. Lange & M. Xyländer (Hrsg.) *Familie als Bildungswelt. Theorien und empirische Befunde* S. 23–94, Weinheim: Juventa.
- Maas, I., Grundmann, M. & Edelstein, W. (1997). Bildungsvererbung und Gesundheit in einer sich modernisierenden Gesellschaft. In: R. Becker (Hrsg.), *Generationen und sozialer Wandel. Generationsdynamik, Generationenbeziehungen und Differenzierung von Generationen* (S. 91–110). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Adli, M. & Schöndorf, J. (2020). Macht uns die Stadt krank? Wirkung von Stadtstress auf Emotionen, Verhalten und psychische Gesundheit. *Bundesgesundheitsblatt* 63, S. 979–986. <https://doi.org/10.1007/s00103-020-03185-w>.
- Müller, W. & Haun, D. (1994). Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 46, Heft 1, S. 1–42.
- Straub, S., Baumgardt, I. & Lange, D. (2021). Berufs- und Arbeitswelt in der politischen Bildung. Über Bildungs- und Berufsvorstellungen Jugendlicher am En-

- de der Sekundarstufe I in Deutschland und Österreich. Verlag Springer. Ab-rufbar unter: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-34304-0_4 (2022-08-07).
- Thorlindsson, T. (1988). Equality and Educational Opportunity in Iceland. *Scandi-navian Journal of Educational Research*, Jg. 32, S. 9–22.
- Wahler, P. (2008). Schule – der institutionalisierte Lernort. In: Wahler, P.& Tully, C. & Preiß Ch. (2008). Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung (S. 61–82). Wiesbaden: Verlag für Sozial-wissenschaften.

Elementarbildung

Psychische Erschöpfung und Arbeitsengagement von Mitarbeiter*innen in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen während der Covid-19 Pandemie: zum Einfluss von Arbeits- und familiären Beanspruchungen und Ressourcen

Michael Methlagl, Natascha J. Taslimi, Jutta Majcen

Abstract Deutsch

Elementare Bildung stützt sich auf die Kompetenz und das Know-how von Elementarpädagog*innen, deren Bedeutung als Bildungspersonal in der medialen Diskussion vielfach vernachlässigt wird. Die vorliegende Studie geht der Frage nach, welche Belastungen, mit denen das elementarpädagogische Personal während der Covid-19 Pandemie konfrontiert wurde, mit psychischer Erschöpfung und dem Arbeitsengagement zusammenhängen bzw. welche Rolle arbeitsbezogene und persönliche Ressourcen in Zeiten der Pandemie spielen. Die Ergebnisse zeigen, dass Personalmangel und Arbeitszeitbelastungen mit einer erhöhten arbeitsbezogenen, emotionalen und physischen Erschöpfung einhergehen, hingegen Wertschätzung, Freude oder ein hoher Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum das Arbeitsengagement positiv beeinflussen. Die Ergebnisse verdeutlichen auch, dass vielfältige Ressourcen das Erschöpfungsempfinden reduzieren können.

Schlüsselwörter

Covid-19, Arbeitsbelastungen, Arbeitsressourcen, Elementarbildung, Erschöpfung

Abstract English

Early childhood education is a key component in any child's social, emotional, and cognitive development. It is our position, that domestic media coverage of early childhood educators consistently fails to emphasize the significance of their expertise as opposed to their peers in other areas. With regards to the COVID 19 pandemic, it has predomi-

nantly been health professions that were subject of debate. The purpose of this study is to survey associations between demands and resources of early childhood educators with respect to exhaustion and work engagement. Results show, that high workloads and a shortage of staff lead to psychological exhaustion, whereas recognition from superiors, gratification and autonomy is related with high work engagement among staff. The results also show that a variety of resources can reduce the feeling of exhaustion.

Keywords

covid-19, job demands-resources model, early child education professionals, exhaustion

Zu den Autorinnen / Zum Autor

Michael Methlagl, Mag. Dr.; Lehrender am Institut für Elementar- und Primarbildung der PH Wien, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Studiengang Training und Sport der Fachhochschule Wiener Neustadt.

Kontakt: michael.methlagl@phwien.ac.at

Natascha J. Taslimi, Bakk.^a phil. MSc; Gesamtkoordination Elementarbildung PH Wien am Institut für Elementar- und Primarbildung, Vorsitzende Netzwerk elementare Bildung Österreich NeBÖ.

Kontakt: natascha.taslimi@phwien.ac.at

Jutta Majcen, Mag.^a BEd; Lehrende am Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis der PH Wien.

Kontakt: jutta.majcen@phwien.ac.at

1 Ausgangslage

Elementare Bildung nimmt in der Förderung kindlicher-, sozialer-, emotionaler- und kognitiver Entwicklung einen besonderen Stellenwert ein und bereitet Kinder auf ihre Bildungslaufbahn und das weitere Leben vor (vgl. Mashburn, Pianta et al. 2008; vgl. Li, Farkas et al. 2013). Die Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen ist mit hohen psychischen Anforderungen, emotionalem Engagement und Belastungen verbunden (vgl. Viernickel & Weißels 2020). Die Covid-19 Pandemie führt zu globalen Einschränkungen im gesamten Bildungsbereich (vgl. UNESCO 2021) und stellt das Bildungssystem sowie Leh-

rer*innen und Schüler*innen vor zusätzliche Herausforderungen (vgl. Daniel 2020).

Auch die elementarpädagogischen (Bildungs-) Einrichtungen in Österreich waren von den Einschränkungen betroffen. Zu Beginn der Pandemie war der Kindergartenbesuch in Österreich ausschließlich Kindern vorbehalten, deren Eltern einer systemrelevanten Berufsgruppe angehörten. Weiters war ein erhöhter Aufwand durch regelmäßig geänderte Hygienekonzepte spürbar, die aufgrund des Personalmangels schwierig umzusetzen waren. Durch die Abstandsregelung musste beispielsweise auf eine strikte Einhaltung der Gruppentrennung geachtet werden (z. B. keine gemeinsamen Aktivitäten im Garten, Frühdienst, Spätdienst). Gruppenzusammenlegungen an den Randzeiten durften nicht mehr stattfinden, was durch den Personalmangel zu erschwerten Arbeitsbedingungen und zusätzlichen Belastungen führte. Die Quarantäne von Mitarbeiter*innen aufgrund einer Covid Infektion dürfte ebenfalls zu erhöhten Arbeitsbelastungen durch fehlendes Personal geführt haben. Als Konsequenz haben einige Einrichtungen ihren Betrieb vorübergehend eingestellt. Weiters erschwerten die Abstandsregelungen und Maskenempfehlung die emotionale Zuwendung zu Kindern (z. B. trösten) sowie weitere Aufgabenbereiche wie die der Sprachförderung.

Aktuelle Studien, die sich mit den Arbeitsplatzanforderungen und -belastungen während Covid-19 befassen, finden sich vor allem im Bereich der Gesundheitsberufe (vgl. Britt, Shuffler et al. 2020) und Lehrer*innen (vgl. Sokal, Eblie Trudel & Babb 2020). Hinsichtlich der Arbeitssituation des Personals in der Elementarbildung liegen weitaus weniger Studien vor. Krisper, Pözl-Stefanec und Eichen (2020) beispielsweise widmen sich in ihrer Studie der Arbeitszufriedenheit elementarpädagogischen Fachpersonals während der Pandemie. Dabei weisen die Analysen, eine mittlere Zufriedenheit mit ihrer Arbeitstätigkeit auf. Erste Ergebnisse einer an der Universität Wien durchgeführten Studie zeigen ebenfalls eine mittlere Zufriedenheit mit der Tätigkeit der Elementarpädagog*innen selbst, aber eine auffallend niedrige Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen und der Bezahlung. Weiters gaben die Elementarpädagog*innen an, häufig unter Zeitdruck zu stehen und dass die Belastungen in den letzten Jahren zugenommen haben. Als größte Herausforderung nennen die Personen den Personalmangel, das Arbeiten mit großen Gruppen, die Koordination mit Kolleg*innen, eine geringe Work Life Balance, mangelnde Wertschätzung, ein geringes Gehalt sowie Schwierigkeit in der Eltern-

kooperation (vgl. Spiel, Reiter et al. 2021). Die Ergebnisse belegen, „dass die Pandemie bestehende Missstände sichtbar macht und verstärkt“ (Spiel, Reiter et al. 2021). Im Zuge der Internationalen-Corona-Kita-Erhebung (Icke) wurden Daten von Familien und Leiter*innen von Kindergärten und Krippen in Deutschland, Österreich und der Schweiz erhoben. Erste Ergebnisse zeigen ein sehr hohes Belastungsempfinden der Leitungspersonen in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen während der Pandemie (vgl. Flöter, Bauer et al. 2021).

Ziel der vorliegenden Studie ist es, einen Einblick in die Belastungen und Ressourcen elementarpädagogischen Personals in Österreich während der Covid-19 Pandemie zu erlangen. Erste deskriptive Ergebnisse dieser Studie (vgl. Methlagl, Taslimi & Majcen 2022) liegen bereits vor und zeigen ein ähnliches Bild wie die der oben dargestellten vergleichbaren Studie (vgl. Spiel, Reiter et al. 2021). Belastungsfaktoren wie Personalmangel, Angst um die eigene Gesundheit, geringe Wertschätzung der beruflichen Tätigkeit, Informationsmangel zum Umgang mit Covid-19 in der Arbeit, herausfordernde Elternkooperation, Zeitdruck und geringe Erholungsphasen wurden häufig genannt. Ressourcen die als besonders unterstützend erlebt wurden, waren die gute Teamzusammenarbeit, soziale und emotionale Unterstützung durch Kolleg*innen und die Führungskraft, familiäre Unterstützung, ein hoher Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum und vor allem die Freude an der Arbeit selbst. Für eine detaillierte Darstellung der deskriptiven Ergebnisse siehe Methlagl, Taslimi und Majcen (2022). Aufbauend auf den ersten Ergebnissen der Studie (vgl. Methlagl, Taslimi & Majcen 2022) wird im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, welche der in dieser Studie erhobenen belastenden Arbeitsanforderungen und Ressourcen mit dem Erschöpfungsempfinden (als Indikator für Burnout) und dem Arbeitsengagement zusammenhängen.

2 Theoretischer Rahmen – Job-Demands-Resources-Modell

Arbeitsmerkmale lassen sich nach dem Job-Demands-Resources-Modell (vgl. Bakker & Demerouti 2007) nach Arbeitsanforderungen (job demands) und Arbeitsressourcen klassifizieren. Arbeitsanforderungen bzw. -belastungen „refer to those physical, social, or organizational aspects of the job that require sustained physical or mental effort and are therefore associated with certain physiological and psychological costs (e.g., exhaustion)“ (Demerouti, Bakker

et al. 2001, S. 501). Die Entwicklung von Burnout (Syndrom aus empfundener emotionaler Erschöpfung, Depersonalisierung und einer Verringerung der Leistungsfähigkeit; vgl. Maslach, Schaufeli & Leiter 2001) und Arbeitsengagement (erfüllende, positive arbeitsbezogener Zustand, welche durch Vitalität, Hingabe und Absorption gekennzeichnet ist; vgl. Schaufeli, Bakker & Salanova 2006) beruhen auf zwei Prozessen. Der erste Prozess beschreibt, dass Arbeitsanforderungen (z. B. Zeitdruck, Konflikte, körperliche Belastungen) zu einem erhöhten Belastungserleben und Erschöpfung führen. Wenn Arbeitsanforderungen auf Dauer einen hohen Einsatz abverlangen, als belastend erlebt werden und entsprechende Erholung fehlt, führt dies zu einer erhöhten Beanspruchung und einem erhöhten Stresserleben sowie langfristig zu Burnout (vgl. Demerouti & Nachreiner 2019). Arbeitsressourcen können dem entgegenwirken, indem sie den Effekt der Arbeitsanforderungen auf die arbeitsbezogene Beanspruchung der Personen und das Entstehen von Burnout abpuffern können (Buffer Hypothese) (vgl. Bakker, Demerouti & Euwema 2005; vgl. Demerouti & Nachreiner 2019). Unter arbeitsbezogenen Ressourcen werden „physical, psychological, social, or organizational aspects of the job that may do any of the following: (a) be functional in achieving work goals; (b) reduce job demands at the associated physiological and psychological costs; (c) stimulate personal growth and development“ verstanden (Demerouti, Bakker et al. 2001, S. 501). Ressourcen wie beispielsweise ein hoher Entscheidungsspielraum und Autonomie in der Arbeit, soziale Unterstützung oder gute Beziehung zum/zur Vorgesetzten helfen bei der Bewältigung beruflicher Anforderungen (vgl. Demerouti & Nachreiner 2019).

In einem zweiten Prozess wird die motivierende Wirkung von Ressourcen beschrieben. Ressourcen besitzen eine motivierende Wirkung, indem menschliche Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialem Eingebundensein (vgl. Deci & Ryan 2000) befriedigt werden und erhöhen dadurch das Arbeitsengagement (vgl. Bakker, Demerouti & Euwema 2005).

Im elementarpädagogischen Setting wirken vor allem unterstützende kollektive Beziehungen unter Kolleg*innen, aber auch Autonomie und Entscheidungsfreiräume emotionaler Erschöpfung entgegen (vgl. Schaack, Le & Stedron 2020). Forschungsergebnisse zeigen, dass Arbeitsanforderungen wie ein hoher Arbeitsworkload und „surface acting“ (Gu & Wang 2021, S. 3976) zu vermehrtem Arbeits-Familien-Konflikt (Interrollenkonflikt) bei elementarpädagogischen Fachkräften führen und dass Arbeitsressourcen und Erholung

dem entgegenwirken können (vgl. Gu & Wang 2021). Ein hoher Arbeitsworkload und das hohe Ausmaß an Emotions-Arbeit (vgl. Zapf 2002) (Emotionsregulation, ausdrücken sowie unterdrücken von Emotionen, Beeinflussung der Emotionen der Kinder etc.), welche Kennzeichen elementarpädagogischer Arbeit sind (vgl. Cumming 2017), hängen auch mit der Intention den Beruf zu wechseln zusammen (vgl. Heilala, Kalland et al. 2022). Die Arbeit als elementarpädagogische Fachkraft ist weiters gekennzeichnet durch ein hohes Maß an sozialen Interaktionen in komplexen Situationen mit Kindern, laufende beziehungsbildende Aktivitäten, hohe Aufmerksamkeitsanforderungen, hohe Kommunikations- und Netzwerkaufgaben sowie hohe gesellschaftliche Erwartungen (vgl. Whitaker, Dearth-Wesley & Gooze 2015; vgl. Viernickel & Weßels 2020).

Dauerhafte Arbeitsanforderungen/-belastungen welche laut Job-Demands-Resources-Modell bei fehlenden Ressourcen zu Erschöpfung führen (vgl. Demerouti & Nachreiner 2019), haben auch Auswirkungen auf die pädagogische Qualität der elementarpädagogischen Arbeit. Hier zeigt sich, ebenfalls vor der Pandemie, dass elementarpädagogische Fachkräfte, welche hohem kumulativem Stress ausgesetzt sind und sich emotional erschöpft fühlen, von einer erhöhten Zorn-Aggressions-Problematik in der Arbeit mit den Kindern berichten. Die Fachkräfte waren weniger tolerant gegenüber externalisierter Verhaltensweisen der Kinder (vgl. Jeon, Buettner et al. 2019), zeigten mehr negative Reaktionen gegenüber herausfordernden Verhaltensweisen der Kinder (vgl. Buettner, Jeon et al. 2016), sowie eine geringere Interaktionsqualität mit den Kindern (vgl. Ansari, Pianta et al. 2022). Dadurch wird das Erlernen angemessener Emotionsregulationsstrategien der Kinder mit externalisierten Verhaltensweisen erschwert (vgl. Valiente, Lemery-Chalfant & Reiser 2007). Ein geringer Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum in der Arbeit hängt auch mit einer durch geringe Nähe charakterisierten Beziehung zwischen der pädagogischen Fachkraft und den Kindern zusammen (vgl. Whitaker, Dearth-Wesley & Gooze 2015). Hohe Arbeitsanforderungen (hohe Anzahl an Verantwortlichkeiten, wenig Zeit und Störungen in der Arbeit) gingen auch mit vermehrten Fachkraft-Kind Konflikten einher (vgl. Whitaker, Dearth-Wesley & Gooze 2015).

Weiters muss berücksichtigt werden, dass der Arbeits- und Familienstress zu einem individuellen Gesamtstress kumulieren kann und bei der multisyste-

mischen Betrachtung von Burnout berücksichtigt werden sollte (vgl. Leiter & Durup 1996; vgl. Appel & Kim-Appel 2008).

Ziel der vorliegenden Studie ist es zu untersuchen, ob und welche arbeits- und familienbezogenen Anforderungen und Ressourcen von elementarpädagogischen Fachkräften mit dem arbeitsbezogenen bzw. persönlichen Erschöpfungsempfinden (als Indikator für Burnout) und dem Arbeitsengagement während der Pandemie zusammenhängen.

3 Methode

3.1 Stichprobe und Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte von April bis Juni 2021 über einen Onlinefragebogen. Dieser wurde an die Trägerorganisationen (MA 10 Wiener Kindergärten, KIWI – Kinder in Wien, Kinderfreunde, Diakonie, Nikolausstiftung, Dachverband der Wiener Kindergruppen, Dachverband der elternverwalteten Kindergruppen) ausgesendet, sowie über die Social Media-Kanäle und die Newsletter der Pädagogischen Hochschule Wien und NeBÖ¹ veröffentlicht. Ursprünglich war es das Ziel, eine repräsentative Stichprobe für Wien zu erreichen, was leider nicht gelungen ist (siehe Limitationen). Durch die Veröffentlichung des Umfragelinks in den Social Media-Kanälen wurden zusätzlich auch Elementarpädagog*innen aus allen anderen Bundesländern erreicht.

467 Personen (weiblich: 97,6 %; männlich: 2,4 %; $M_{Alter} = 37,3$ Jahre, $SD_{Alter} = 10,02$) nahmen an der Befragung teil. Die durchschnittliche Berufserfahrung der Teilnehmenden lag bei 13,7 Jahren ($SD = 10,02$), die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit bei 24,66 Stunden ($SD = 7,33$). In Übersicht 1 und 2 ist eine detaillierte Beschreibung der Stichprobe dargestellt. Da der Fokus der Datenerhebung ursprünglich auf Wien lag, nahmen hier auch die meisten Personen (60,6 %) gefolgt von Niederösterreich (19,5 %) teil. 58,2 % der Teilnehmenden waren zum Zeitpunkt der Erhebung als Elementarpädagog*innen tätig, 24,8 % leiteten einen Kindergarten/Hort. Die restlichen Berufsgruppen (vgl. Übersicht 2) sind spärlich vertreten. 26,1 % aller Personen arbeiten mit Kindern bis drei Jahren, 55,2 % mit 3-jährigen und älteren Kindern und 33,6 % sind in alterserweiterten Gruppen tätig. 70 % der Befragten hatten keine betreuungspflichtigen Kinder (nicht schulpflich-

¹ Netzwerk elementare Bildung Österreich- NeBÖ

tig), 56,3 % keine schulpflichtigen Kinder, die mit ihnen ihm gemeinsamen Haushalt leben (vgl. Übersicht 1 und 2).

	n	%
Geschlecht		
Weiblich	456	97,6
Männlich	11	2,4
Divers	0	0
Bundesland		
Wien	283	60,6
Niederösterreich	91	19,5
Oberösterreich	31	6,6
Burgenland	9	1,9
Steiermark	16	3,4
Salzburg	7	1,5
Kärnten	11	2,4
Tirol	15	3,2
Vorarlberg	4	0,9
Anzahl betreuungspflichtiger, aber nicht schulpflichtiger Kinder im Haushalt		
keine	328	70,2
1 Kind	69	14,8
2 Kinder	38	8,1
3 Kinder	5	1,1
4 Kinder	0	0
5 und mehr Kinder	1	0,2
keine Angaben	26	5,6

Übersicht 1: Stichprobenbeschreibung; Geschlecht, Bundesland, Anzahl betreuungspflichtiger, aber nicht schulpflichtiger Kinder im Haushalt (Quelle: eigene Darstellung)

	n	%
Anzahl schulpflichtiger Kinder im Haushalt		
keine	263	56,3
1 Kind	85	18,2
2 Kinder	62	13,3
3 Kinder	8	1,7
4 Kinder	0	0
5 und mehr Kinder	0	0
keine Angaben	49	10,5
Position		
Leiter*in des Kindergartens/Horts	116	24,8
Elementarpädagogin / Elementarpädagoge	272	58,2
Kindergartenassistenz	32	6,9
Kindergroupenbetreuer*in	13	2,8
Tageseltern	19	4,1
Sprachförder*in	3	0,6
Sonderkindergartenpädagogin/ Sonderkindergartenpädagoge	10	2,1
Altersgruppe		
bis 3 Jahre	122	26,1
3 Jahre und älter	258	55,2
alterserweiterte Gruppe	157	33,6

Übersicht 2: Stichprobenbeschreibung; Anzahl schulpflichtiger Kinder im Haushalt, Position in der Einrichtung, betreute Altersgruppe (Quelle: eigene Darstellung)

3.2 Materialien

Im Folgenden werden die eingesetzten Fragebögen beschrieben.

Arbeits- und familiäre Belastungen und Ressourcen: Es wurde eine Liste (vgl. Übersicht 4 und 5) mit Arbeitsbelastungen (z. B. Zeitdruck, Konflikte), familiäre Belastungen und Ressourcen (z. B. Freude an der Arbeit, soziale Unterstützung) unter Einbezug von Ergebnissen zu Arbeitsbelastungen verschiedenster Berufsgruppen während Covid-19 (vgl. Britt, Shuffler et al. 2020; vgl. Sokal,

Eblie Trudel & Babb 2020) als auch Studienergebnissen vor der Pandemie (vgl. Bakker, Demerouti & Euwema 2005; vgl. Skaalvik & Skaalvik 2018; vgl. Schaack, Le & Stedron 2020) erstellt und durch Arbeitsmerkmale, welche für den elementarpädagogischen Bereich spezifisch sind, ergänzt. Die Studienteilnehmer*innen gaben an, wie häufig diese Arbeitsmerkmale seit dem Ausbrechen der Pandemie an ihrem Arbeitsplatz auftraten (7-stufiges Antwortformat; 1 = nie bis 7 = immer/jeden Tag).

Persönliche und arbeitsbezogene Erschöpfung (CBI): Die persönliche und arbeitsbezogene Erschöpfung (als ein Aspekt von Burnout) wurde mit Hilfe des *Copenhagen Burnout Inventory* (vgl. Kristensen, Borritz et al. 2005; vgl. Hanebuth, Aydin & Scherf 2012) erhoben. Dieser Fragebogen besteht aus den beiden Subskalen *arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung* (7 Items; Beispielitem: „Empfinden Sie jede Arbeitsstunde als ermüdend?“; Antwortkategorien: sehr oft = 1 bis nie/sehr selten = 5; $\alpha = .92$) und *persönliche-nicht-arbeitsbezogene emotionale und körperliche Erschöpfung* (6 Items; Beispielitem: „Wie oft sind Sie körperlich erschöpft?“ Antwortkategorien: 1 = sehr oft bis 5 = nie/sehr selten; $\alpha = .93$). Niedrige Werte auf den Subskalen stehen für starke Erschöpfung.

Arbeitsengagement: Zur Erhebung des Arbeitsengagements wurde die Kurzversion der *Utrecht Work Engagement Scale* (vgl. Schaufeli, Bakker & Salanova 2006; vgl. Sautier, Scherwath et al. 2015) herangezogen. Der Fragebogen besteht aus 9 Items (Beispielitem: „Bei der Arbeit strotze ich vor Energie“) mit einem 7-stufigen Antwortformat (1 = nie bis 7 = immer; $\alpha = .94$). Hohe Werte auf der eindimensionalen Arbeitsengagement Skala stehen für ein hohes Arbeitsengagement.

3.3 Statistische Analysen

Im ersten Schritt erfolgt eine Überprüfung des Messmodells mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse mit den Daten zur Häufigkeit des Auftretens der Arbeitsbelastungen und Ressourcen, beiden Subskalen des *CBI* und der *Arbeitsengagement* Skala. Die Analysen wurden in *R* (vgl. R Core Team 2017) mit dem Paket *lavaan* (vgl. Rosseel 2012) durchgeführt. Die Schätzung der Modellparameter erfolgte mittels DWLS (Diagonal Weighted Least Squares) Methode. Zur Beurteilung der Modellgüte wurde der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Standardized Root Mean Residual (SRMS),

Tucker-Lewis Index (TLI) und Comparative Fit Index (CFI) herangezogen². Einzelne Items (vgl. Übersicht 5) wurden aus dem Messmodell aufgrund zu geringer standardisierter Faktorladungen ausgeschlossen. Das finale Messmodell mit den Faktoren (vgl. Übersicht 4) *Häufigkeit des Auftretens hoher Arbeitszeitbelastung und Personalmangel* (5 Items; $\alpha = .66$), *Arbeits- und Sicherheitsmaterialmangel* (2 Items; $\alpha = .49$), *Unterstützung/Zusammenarbeit in der Arbeit* (8 Items; $\alpha = .86$), *familiäre Belastungen* (3 Items; $\alpha = .69$), *arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung* (CBI; 7 Items; $\alpha = .92$), *persönliche-nicht-arbeitsbezogene Erschöpfung* (CBI; 6 Items; $\alpha = .93$) und *Arbeitsengagement* (9 Items; $\alpha = .94$) weist einen guten Modellfit ($\chi^2(704) = 1346,39$; $p = 0,000$; $\chi^2/df = 1,9$; RMSEA = 0,047; SRMR = 0,054; CFI = 0,995; TLI = 0,994) auf. Alle standardisierten Faktorladungen des finalen Modells waren zwischen 0,35 und 0,94. Die Zuordnung der Items zu den einzelnen Faktoren bzw. diejenigen Items, die keinem Faktor zugeordnet wurden, sind in Übersicht 4 und 5 dargestellt. Mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen wurde weiters überprüft, ob die erhobenen Arbeitsbelastungen und Ressourcen, die Anzahl betreuungs- bzw. schulpflichtiger Kinder im gemeinsamen Haushalt, Berufserfahrung und Arbeitsstunden pro Woche signifikante Prädiktoren für die *arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung*, *persönliche-nicht-arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung* und das *Arbeitsengagement* sind.

4 Ergebnisse

Die deskriptiven Statistiken zeigen ein eher hoch ausgeprägtes Arbeitsengagement und eher mittlere bis eher stark ausgeprägte Erschöpfung (vgl. Übersicht 3).

Die deskriptiven Statistiken der Arbeitsbelastungen und Ressourcen sind in Übersicht 4 und 5 dargestellt. Alle miteinbezogenen Belastungen und Ressourcen, außer der Einschränkungen der möglichen Aktivitäten mit den Kindern, korrelieren signifikant mit den Erschöpfungsskalen und dem Arbeitsengagement (r zwischen 0,18 und 0,46; vgl. Übersicht 6).

² Cut-off Kriterien SRMR $\leq .08$, RMSEA $\leq .06$; CFI und TLI ≥ 0.95 (vgl. Hu & Bentler 1999)

	n	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>
Persönliche Erschöpfung/Burnout (CBI)	467	2,32	0,88	2,16
Arbeitsbezogene Erschöpfung/Burnout (CBI)	467	2,83	0,89	2,71
Arbeitsengagement (UWES)	467	4,78	1,21	4,77

Anmerkungen: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *Mdn* = Median; Persönliche Erschöpfung/Burnout (CBI) & Arbeitsbezogene Erschöpfung/Burnout (CBI): 5-stufiges Antwortformat: 1 = starke Erschöpfung; 5 = keine Erschöpfung; Arbeitsengagement (UWES): 7-stufiges Antwortformat: 1 = geringes Engagement; 7 = hohes Engagement

Übersicht 3: Persönliche und arbeitsbezogene Erschöpfung, Arbeitsengagement; deskriptive Statistiken (Quelle: eigene Darstellung)

Faktor/Items	25% Quantil	Median	75% Quantil
Arbeitszeitbelastung und Personalmangel	4	4,8	5,6
Zeitdruck bei der Arbeit	4	5	6
Lange Arbeitszeiten	3	4	5,25
Ausreichende Planungs- und Vorbereitungszeit für meine Arbeit*	2	3	4
Ausreichende Erholungspausen während der Arbeit*	1	2	3
Genügend Personal ist vorhanden *	2	3	5
Mangel an Ausstattung mit Bildungs- und Sicherheitsmaterialien	1,5	2,5	3,5
Mangel an Covid-19 Sicherheitsmaterialien (Masken, Desinfektionsmittel etc.)	1	2	3
Geeignete Bildungsmaterialien sind in ausreichender Menge vorhanden*	4	6	7
Unterstützung/Zusammenarbeit im Arbeitskontext	3,75	4,625	5,5
Soziale Unterstützung durch Kolleg*innen (unterstützen mich mit ihrer Zeit, Materialien, Informationen, Wissen)	3	5	6
Emotionale Unterstützung durch Kolleg*innen	4	5	6
Unterstützung durch den Trägerverein	1	2	3
Gute Teamzusammenarbeit	4	6	7

Soziale Unterstützung durch die Führungskraft (unterstützen mich mit ihrer Zeit, Materialien, Informationen, Wissen)	3	4	6
Emotionale Unterstützung durch die Führungskraft	3	4	6
Konflikte mit Kolleg*innen *	2	3	3
Konflikte mit der Führungskraft*	1	2	3
Familiäre Belastungen	3	4	5
Belastungen in der eigenen Familie	2	3	5
Wenig Zeit für die eigene Familie	3	4	5
Genügend Erholungszeit außerhalb der Arbeit *	2,75	3	5

Übersicht 4: Faktoren Arbeitsbelastungen und Ressourcen; deskriptive Statistiken; Antwortformat 7-stufige Skala (1 = nie bis 7 = immer); * diese Items wurden vor Bildung des Faktors umkodiert (Quelle: eigene Darstellung)

Items die keinem Faktor zugeordnet werden konnten	25% Quantil	Median	75% Quantil
Angst seine Gesundheit in der Arbeit zu gefährden	3	5	7
Hoher Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum bei der täglichen Arbeit	4	6	7
Emotionale Unterstützung durch Freunde/Familie	5	6	7
Freude an der Arbeit	4	6	6
Klare und zeitgerechte Informationen, wie mit der Covid-19 Situation in der Arbeit umzugehen ist	2	3	4,75
Herausfordernde Eltern/Erziehungsberechtigte Aktivitäten, die wir normalerweise mit den Kindern machen sind nicht möglich	4	5	6
hilfreiches Feedback zu meiner Arbeit (durch Kolleg*innen, die Führungskraft)	4	6	7
hilfreiches Feedback zu meiner Arbeit (durch Kolleg*innen, die Führungskraft)	3	4	5
Hohe Wertschätzung für meine Arbeit (durch Kolleg*innen, Führungskraft, Eltern etc.)	3	4	5

Anmerkungen: Antwortformat 7-stufige Skala (1 = nie bis 7 = immer);

Übersicht 5: Items die keinem Faktor zugeordnet werden konnten; deskriptive Statistiken (Quelle: eigene Darstellung)

V	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	-													
2	.37**	-												
3	.18**	.12*	-											
4	-.16**	-.18**	-.07	-										
5	-.17**	-.12**	-.09*	.27**	-									
6	-.22**	-.25**	.01	.39**	.22**	-								
7	-.24**	-.23**	-.07	.33**	.25**	.48**	-							
8	-.07	-.11*	-.06	.24**	.21**	.37**	.61**	-						
9	.35**	.28**	.15**	-.30**	-.32**	-.30**	-.32**	-.26**	-					
10	.28**	.28**	.04	-.26**	-.35**	-.21**	-.26**	-.24**	.37**	-				
11	-.08	-.10*	.02	.31**	.29**	.45**	.47**	.67**	-.31**	-.31**	-			
12	.27**	.18**	.07	-.27**	-.22**	-.28**	-.25**	-.20**	.44**	.22**	-.26**	-		
13	-.33**	-.41**	-.06	.28**	.18**	.46**	.41**	.31**	-.45**	-.22**	.32**	-.40**	-	
14	-.31**	-.38**	-.01	.34**	.21**	.57**	.46**	.36**	-.52**	-.25**	.39**	-.47**	.85**	-
15	-.16**	-.22**	.04	.33**	.22**	.68**	.48**	.42**	-.27**	-.16**	.41**	-.22**	.52**	.65**

Übersicht 6: Interkorrelationen; V = Variable: 1. Herausfordernde Eltern; 2. Angst Gesundheit zu gefährden; 3. Eingeschränkte Aktivitäten mit den Kindern; 4. Gestaltungs- und Entscheidungsfrei räume; 5. Informationen zum Umgang mit Covid in der Arbeit; 6. Freude an der Arbeit; 7. Wertschätzung für die Arbeit; 8. Feedback in der Arbeit; 9. Skala Zeit- und Personalmangel; 10. Skala Arbeits- und Sicherheitsmaterialmangel; 11. Skala Unterstützung in der Arbeit; 12. Skala Familiäre Belastungen; 13. Skala persönliche emotionale und körperliche Erschöpfung; 14. Skala arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung; 15. Skala Arbeitsengagement; Persönliches Erschöpfung (CBI) & Arbeitsbezogener Erschöpfung (CBI); 5-stufiges Antwortformat: 1=starke Erschöpfung; 5= keine Erschöpfung; Arbeitsengagement (UWES): 7-stufiges Antwortformat: 1= geringes Engagement; 7 hohes Engagement; Bei den Variablen 1-12: 7-stufiges Antwortformat; 1 nie bis 7 immer/jeden Tag; * p < .05. ** p < .01. (Quelle: eigene Darstellung)

Mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen wurde überprüft, ob die erhobenen Arbeitsbelastungen und Ressourcen, die Anzahl betreuungs- bzw. schulpflichtiger Kinder im gemeinsamen Haushalt, Berufserfahrung und Arbeitsstunden pro Woche signifikante Prädiktoren für die *arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung*, *persönliche-nicht-arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung* und das *Arbeitsengagement* sind. Das Strukturmodell weist einen akzeptablen Modellfit auf ($\chi^2(1174) = 2796,993$; $p = 0,000$; $\chi^2/df = 2,4$; RMSEA = 0,063; SRMR = 0,065; CFI = 0,958; TLI = 0,972).

Die arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung (kleine Werte bedeuten starke Erschöpfung) wird durch eine häufige Arbeitszeitbelastung und Personalmangel ($\beta = -0,335$; $p = 0,006$), familiäre Belastungen ($\beta = -0,267$; $p = 0,015$), die Angst der Mitarbeiter*innen ihre Gesundheit zu gefährden ($\beta = -0,208$; $p = 0,000$), die herausfordernde Elternkooperation ($\beta = -0,117$; $p = 0,016$)

sowie die Anzahl der Arbeitsstunden pro Woche ($\beta = -0,089$; $p = 0,047$) beeinflusst. Je häufiger Arbeitszeitbelastung und Personalmangel³ (Zeitdruck, lange Arbeitszeiten, unzureichende Planungs- und Vorbereitungszeit, unzureichende Pausen, Personalmangel) sowie familiäre Belastungen aus Sicht der Befragten vorkamen, desto stärker war die emotionale arbeitsplatzbezogene Erschöpfung. Diese ist zudem stärker, wenn die Mitarbeiter*innen angaben, dass sie häufig Angst um ihre Gesundheit hatten, in geringerem Ausmaß aufgrund herausfordernder Elternkooperation sowie hoher Anzahl an Arbeitsstunden pro Woche. Mangel an Covid-Sicherheitsmaterialien und Bildungsmaterialien ($p = 0,091$), Einschränkung der möglichen Aktivitäten mit den Kindern ($p = 0,329$), Informationen, wie mit der Covid-19 Situation in der Arbeit umzugehen ist ($p = 0,547$), Berufserfahrung in Jahren ($p = 0,275$), Anzahl schulpflichtiger Kinder im Haushalt ($p = 0,998$) sowie die Anzahl betreuungspflichtiger Kinder im gemeinsamen Haushalt ($p = 0,553$) hatten keinen signifikanten Einfluss auf die arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung. Weiters zeigte sich, dass die Häufigkeit der erhaltenen Wertschätzung ($\beta = 0,225$; $p = 0,000$) und der emotionalen Unterstützung durch Freunde/Familie ($\beta = 0,107$; $p = 0,022$) die arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung reduzieren. Der stärkste Prädiktor für eine geringe arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung war aber die Freude an der Arbeit ($\beta = 0,346$; $p = 0,000$). Ein hoher Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum in der täglichen Arbeit ($p = 0,432$), soziale und emotionale Unterstützung in der Arbeit ($p = 0,912$), Häufigkeit des erhaltenen Feedbacks ($p = 0,576$) waren keine signifikanten Prädiktoren für die arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung. Durch die in das Modell miteinbezogenen Variablen konnten 71 % der Varianz der arbeitsbezogenen Erschöpfung aufgeklärt werden. Dies stellt eine hohe Varianzaufklärung dar.

Hinsichtlich der nicht arbeitsbezogenen persönlichen emotionalen und physischen Erschöpfung (kleine Werte bedeuten starke Erschöpfung; $r^2 = 0,58$) als abhängige Variable zeigt sich folgendes: Je häufiger hohe Arbeitszeitbelastung und Personalmangel ($\beta = -0,327$; $p = 0,012$) sowie familiäre Belastungen ($\beta = -0,217$; $p = 0,035$) auftraten, desto stärker ist die persönliche nicht-arbeitsbezogene emotionale und physische Erschöpfung. Wie schon bei der arbeitsbezogenen Erschöpfung waren auch die Prädiktoren herausfordernden

³ Wichtigster Prädiktor (aufgrund des höchsten standardisierten β Koeffizienten)

de Elternkooperation ($\beta = -0,137$; $p = 0,009$) und Angst die eigene Gesundheit zu gefährden ($\beta = -0,225$; $p = 0,000$) signifikant und führen demnach zu einer erhöhten persönlichen emotionalen und physischen Erschöpfung. Ein Mangel an möglichen Aktivitäten mit den Kindern ($p = 0,837$), Mangel an Covid-19 Sicherheitsmaterialien und Bildungsmaterialien ($p = 0,117$), klare und zeitgerechte Informationen zum Umgang mit der Covid-19 Situation in der Arbeit ($p = 0,519$), die Arbeitsstundenanzahl pro Woche ($p = 0,151$), Anzahl Betreuungspflichtiger ($p = 0,782$) und schulpflichtiger ($p = 0,598$) Kinder im Haushalt waren keine signifikanten Prädiktoren. Die Ressourcen Freude an der Arbeit ($\beta = 0,289$; $p = 0,000$) und Wertschätzung für die Arbeit ($\beta = 0,170$; $p = 0,014$) weisen einen signifikanten erschöpfungsreduzierenden Effekt (persönliche-nicht-arbeitsbezogene emotionale und physische Erschöpfung) auf. Die emotionale Unterstützung durch Familie und Freunde ($p = 0,108$), Unterstützung in der Arbeit ($p = 0,803$), Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum in der Arbeit ($p = 0,43$), Feedback ($p = 0,628$) sowie Berufserfahrung in Jahren ($p = 0,055$) hatten keinen signifikanten Einfluss auf die persönliche, emotionale und körperliche Erschöpfung.

Das Arbeitsengagement (kleine Werte auf dieser Skala bedeuten ein geringes Arbeitsengagement; $r^2 = 0,56$) wird durch die Freude an der Arbeit ($\beta = 0,537$; $p = 0,000$), Wertschätzung für die Arbeit ($\beta = 0,148$; $p = 0,01$) sowie Gestaltungs- und Entscheidungsfreiräume in der Arbeit ($\beta = 0,084$; $p = 0,05$) positiv beeinflusst. Die restlichen Prädiktoren waren nicht signifikant.

5 Diskussion

Aufgrund der Pandemie und den damit einhergehenden Einschränkungen im beruflichen Alltag, war es Ziel der vorliegenden Studie, den Einfluss von Arbeitsanforderungen und Ressourcen während der Covid-19 Pandemie auf die psychische Erschöpfung und das Arbeitsengagement von Personen aus dem elementaren Bildungsbereich in Österreich zu untersuchen.

Die Ergebnisse zeigen, dass Arbeitsbelastungen wie der Personalmangel und Arbeitszeitbelastungen mit einer erhöhten arbeitsbezogenen als auch persönlichen emotionalen und physischen Erschöpfung einhergehen. Weitere Belastungsfaktoren, die damit in Verbindung stehen, sind familiäre Belastungen, die Angst seine Gesundheit am Arbeitsplatz zu gefährden und die herausfor-

dernde Elternkooperation. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen auch die Bedeutung von Ressourcen, wie der Häufigkeit der erhaltenen Wertschätzung für die Arbeit, emotionale Unterstützung durch die Familie/Freund*innen, sowie der Freude an der Arbeit, welche das Erschöpfungsempfinden reduzieren. Personen, die häufiger Wertschätzung erhalten und Freude an der Arbeit verspüren, waren engagierter. Auch ein hoher Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum in der täglichen Arbeit beeinflusst das Arbeitsengagement positiv.

Ähnliche Ergebnisse zeigt auch die Studie von Spiel, Reiter et al. (2021) die belegt, dass Personalmangel, Zeitdruck, schwierige Elternkooperation und die geringe Wertschätzung herausfordernd für das Personal in elementaren Bildungsinstitutionen während der Pandemie waren. Viele dieser Belastungsfaktoren, insbesondere der Personalmangel, waren auch vor der Pandemie bekannt. Dennoch liegt der Schluss nahe, „dass die Pandemie bestehende Missstände sichtbar macht und verstärkt“ (Spiel, Reiter et al. 2021)⁴. Die vorliegenden Ergebnisse belegen auch, dass erhaltene Wertschätzung (vgl. Bakker, Hakanen et al. 2007; vgl. Spiel, Reiter et al. 2021), familiäre Unterstützung und Freude an der Arbeit wichtige Ressourcen sind, die das Erschöpfungsempfinden reduzieren können. Auffallend war, dass die soziale Unterstützung am Arbeitsplatz kein signifikanter Prädiktor für die Erschöpfung und das Arbeitsengagement war (signifikante Korrelationen liegen aber vor). Dies könnte an den Interkorrelationen mit den anderen Ressourcen liegen. Die soziale und emotionale Unterstützung könnte auch über andere Variablen (Freude und Wertschätzung) einen Einfluss (Mediatoreffekt) auf die Erschöpfung und das Arbeitsengagement ausüben. Die deskriptiven Statistiken zeigen ein eher hoch ausgeprägtes Arbeitsengagement und eher mittlere bis stark ausgeprägte Erschöpfungswerte. Da es sich um keine repräsentative Befragung handelt, (siehe Limitationen) wäre es denkbar, dass Personen mit sehr hoher Erschöpfung aufgrund von fehlender Zeit oder fehlender Motivation tendenziell weniger gewillt waren, an der Befragung teilzunehmen. Dadurch wären Personen mit hoher Erschöpfung in der Stichprobe unterrepräsentiert. Ressourcen besitzen auch eine motivierende Wirkung und können das Arbeitsengagement erhöhen (vgl. Bakker, Demerouti & Euwema 2005). Laut der Theorie der Ressourcenkonservierung (vgl. Hobfoll 2001) streben Menschen danach, Res-

⁴ https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Ergebnisse_Elementarpa__dagoginnen_final.pdf Zugriff am 18.08.2021

sourcen zu erhalten, zu beschützen und zu erweitern. Verlust oder ein drohender Verlust von Ressourcen resultiert in Stress und über einen längeren Zeitraum kann es aufgrund einer Ressourcenverlustspirale zur emotionalen Erschöpfung/Burnout kommen. „Because resource loss is stressful and because people must invest resources to offset further resource loss, once initial losses occur, people become increasingly vulnerable to ongoing loss“ (Hobfoll 2001, S. 355). Dem Aufbau von vielfältigen Ressourcen und Veränderungen der Arbeitsumgebung wird demnach hohe Priorität zugeschrieben.

6 Implikationen für die Praxis

Da situationsspezifische und organisationale Faktoren, neben personenbezogenen, eine bedeutende Rolle in der Entstehung von Burnout spielen (vgl. Maslach, Schaufeli & Leiter 2001), sollten neben verhaltenspräventiven Ansätzen (personenbezogen: Aufbau von effizienten Copingstrategien durch Trainings etc.) der Burnoutprävention und -intervention vor allem die Verbesserung der Arbeitsbedingungen (bedingungsbezogene/verhältnispräventive Ansätze) im Fokus stehen, um der Erschöpfung und deren möglichen weitreichenderen Folgen (Krankenzustände und den dadurch entstehenden Personal-mangel, Auswirkungen auf die Qualität der pädagogischen Arbeit, etc.) entgegenzuwirken. Eine Veränderung der Arbeitsbedingungen und organisationaler Faktoren stellt sicherlich die größere Herausforderung für die Organisationen dar als die Implementierung personenbezogener Maßnahmen. „There are both philosophical and pragmatic reasons underlying the predominant focus on the individual, including notions of individual causality and responsibility, and the assumption that it is easier and cheaper to change people than organizations“ (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001, S. 418). Eine Kombination aus beiden Ansätzen gilt als vielversprechend (vgl. Awa, Plaumann & Walter 2010). Ein umfassendes Burnoutpräventions-/Interventionskonzept findet sich in Buruck, Tomaschek und Lütke-Lanfer (2019). Hierbei kommen vorbereitende Prozessschritte wie das Erarbeiten einer Kommunikations- und Informationsstrategie für die Implementierung von Maßnahmen, Sicherung der Unterstützung der Führungskräfte für die Implementierung dieser sowie konkrete Maßnahmen wie Gesundheitszirkel, regelmäßige Supervision, Maßnahmen um das Personal mit dem Thema Burnout und dessen Risikofaktoren und einer gleichzeitigen Burnout-Prävention vertraut zu machen, Aufbau ei-

ner vertrauensvollen Atmosphäre und partizipative Erarbeitung von Interventionsstrategien zum Einsatz. Ergänzend sollten neue Ressourcen zum Umgang mit Belastungen partizipativ mit den Mitarbeiter*innen erarbeitet werden, um Veränderung durch Partizipation zu erreichen (vgl. Wei, Yi & Yuan 2011; vgl. Viernickel, Voss & Mauz 2017).

7 Limitationen

Die Limitationen beziehen sich vor allem auf die nicht repräsentative Stichprobe und dass es sich um Selbstberichte der Studienteilnehmer*innen handelt. Es wurde das Ziel verfolgt, eine repräsentative Stichprobe für Wien zu erreichen, was leider nicht gelungen ist. Mögliche Gründe hierfür könnten die zeitnahe Befragung der Universität Graz und der Universität Wien sein. Dadurch könnte eine Übersättigung mit Befragungen eingetreten sein. Somit liegt der vorliegenden Studie keine repräsentative Stichprobe (weder für Wien noch für alle Bundesländer) zu Grunde.

Literatur

- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E. & Ruzek, E. A. (2022). Preschool Teachers' Emotional Exhaustion in Relation to Classroom Instruction and Teacher-child Interactions. *Early Education and Development* 33(1), S. 107–120. doi:10.1080/10409289.2020.1848301.
- Appel, J. & Kim-Appel, D. (2008). Family systems at work: The relationship between family coping and employee burnout. *The Family Journal* 16(3), S. 231–239.
- Awa, W. L., Plaumann, M. & Walter, U. (2010). Burnout prevention: A review of intervention programs. *Patient Education and Counseling* 78(2), S. 184–190. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2009.04.008>.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology* 22(3), S. 309–328. doi:10.1108/02683940710733115.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Euwema, M. (2005). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of occupational health psychology* 10(2), S. 170–180. doi:10.1037/1076-8998.10.2.170.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychology* 99(2), S. 274–284. doi:10.1037/0022-0663.99.2.274.

- Britt, T. W., Shuffler, M. L., Pegram, R. L., Xoxakos, P., Rosopa, P., Hirsh, E. & Jackson, W. (2020). Job Demands and Resources among Healthcare Professionals during Virus Pandemics: A Review and Examination of Fluctuations in Mental Health Strain during COVID-19. *Applied Psychology: An International Review* 0(0), S. 1–30. doi:10.1111/apps.12304.
- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E. & Garcia, R. E. (2016). Teachers' Social-Emotional Capacity: Factors Associated With Teachers' Responsiveness and Professional Commitment. *Early Education and Development* 27(7), S. 1018–1039. doi:10.1080/10409289.2016.1168227.
- Buruck, G., Tomaschek, A. & Lütke-Lanfer, S. S. (2019). Burnout prevention team-process evaluation of an organizational health intervention. *Journal of Public Health* 27(6), S. 743–754. doi:10.1007/s10389-018-0999-0.
- Cumming, T. (2017). Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal* 45(5), S. 583–593. doi:10.1007/s10643-016-0818-6.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects* 49(1), S. 91–96. doi:10.1007/s11125-020-09464-3.
- 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), S. 227–268.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. (2001). The Job Demands–Resources Model of Burnout. *The Journal of Applied Psychology* 86(3), S. 499–512. doi:10.1037/0021-9010.86.3.499.
- Demerouti, E. & Nachreiner, F. (2019). Zum Arbeitsanforderungen-Arbeitsressourcen-Modell von Burnout und Arbeitsengagement – Stand der Forschung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft* 73(2), S. 119–130. doi:10.1007/s41449-018-0100-4.
- Flöter, M., Bauer, A., Pfaff, A., Pözl-Stefanec, E., Röhmel, J. & Walter-Laager, C. (2021). Internationale Corona-Kita-Erhebung (ICKE). Krippen, Kindergärten bzw. Kitas und ihr Beitrag zum Wohlergehen der Kinder. Abrufbar unter: https://static.uni-graz.at/fileadmin/urbi-zentren/pep/OER/_ICKE_Kurzbericht_2021_05_03.pdf (2021-07-01).
- Gu, Y. & Wang, R. (2021). Job demands and work–family conflict in preschool teachers: The buffering effects of job resources and off-job recovery experiences. *Current Psychology* 40(8), S. 3974–3985. doi:10.1007/s12144-019-00349-z.
- Hanebuth, D., Aydin, D. & Scherf, T. (2012). Burnout and related conditions in managers: a five-year longitudinal study. *Journal Psychologie des Alltagshandelns / Psychology of Everyday Activity* 5(2), S. 4–40.
- Heilala, C., Kalland, M., Lundkvist, M., Forsius, M., Vincze, L. & Santavirta, N. (2022). Work Demands and Work Resources: Testing a Model of Factors Predic-

- ting Turnover Intentions in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal* 50(3), S. 399–409. doi:10.1007/s10643-021-01166-5.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing Conservation of Resources theory. *Applied Psychology: An International Review* 50(3), S. 337–370. doi:https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062.
- Hu, L.-t. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 6(1), S. 1–55. doi:10.1080/10705519909540118.
- Jeon, L., Buettner, C. K., Grant, A. A. & Lang, S. N. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology* 61, S. 21–32. doi:https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.02.002.
- Krisper, J., Pözl-Stefanec, E. & Eichen, L. (2020). Arbeitszufriedenheit elementarpädagogischer Fachpersonen in der COVID-19-Pandemie. *ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge* 3(1), S. 85–97.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress* 19(3), S. 192–207. doi:10.1080/02678370500297720.
- Leiter, M. P. & Durup, M. J. (1996). Work, Home, and In-Between: A Longitudinal Study of Spillover. *The Journal of Applied Behavioral Science* 32(1), S. 29–47. doi:10.1177/0021886396321002.
- Li, W., Farkas, G., Duncan, G. J., Burchinal, M. R. & Vandell, D. L. (2013). Timing of high-quality child care and cognitive, language, and preacademic development. *Developmental psychology* 49(8), S. 1440–1451. doi:10.1037/a0030613.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Barbarin, O. A., Bryant, D., Hamre, B. K., Downer, J. T., Burchinal, M., Early, D. M. & Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development* 79(3), S. 732–749.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology* 52(1), S. 397–422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397.
- Methlagl, M., Taslimi, N. J. & Majcen, J. (2022). Elementare Bildung während der Corona-Krise: Herausforderungen und Ressourcen im pädagogischen Alltag: Erste deskriptive Ergebnisse. *Journal für Elementar- und Primarbildung* 1(1), S. 11–22.
- R Core Team. (2017). R: A Language and Environment for Statistical Computing. Abrufbar unter: <https://www.R-project.org/>.
- Rossee, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software* 48(2), S. 1–36. doi:10.18637/jss.v048.i02.

- Sautier, L., Scherwath, A., Weis, J., Sarkar, S., Bosbach, M., Schendel, M., Ladehoff, N., Koch, U. & Mehnert-Theuerkauf, A. (2015). Erfassung von Arbeitsengagement bei Patienten mit hämatologischen Malignomen: Die psychometrischen Eigenschaften der deutschen Version der Utrecht Work Engagement Scale 9 (UWES-9). *Die Rehabilitation* 54, S. 310–316. doi:<http://dx.doi.org/10.1055/s-0035-1555912>.
- Schaack, D. D., Le, V.-N. & Stedron, J. (2020). When Fulfillment is Not Enough: Early Childhood Teacher Occupational Burnout and Turnover Intentions from a Job Demands and Resources Perspective. *Early Education and Development* 31(7), S. 1011–1030. doi:10.1080/10409289.2020.1791648.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement* 66(4), S. 701–716. doi:10.1177/0013164405282471.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education* 21(5), S. 1251–1275. doi:10.1007/s11218-018-9464-8.
- Sokal, L., Eblie Trudel, L. & Babb, J. (2020). Supporting Teachers in Times of Change: The Job Demands- Resources Model and Teacher Burnout During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Contemporary Education* 3, S. 67–74. doi:10.11114/ijce.v3i2.4931.
- Spiel, C., Reiter, J., Schmidt, S., Steger, A. & Portele, M. (2021). Elementarpädagogik unter Covid-19-Bedingungen: Erste Ergebnisse zweier Studien. Abrufbar unter: <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/elementarpaedagoginnen/> (2021-07-03).
- UNESCO (2021). Abrufbar unter: <https://en.unesco.org/news/COVID-19-educational-disruption-and-response>. (2022-09-06)
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K. & Reiser, M. (2007). Pathways to Problem Behaviors: Chaotic Homes, Parent and Child Effortful Control, and Parenting. *Social Development* 16(2), S. 249–267. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00383.x>.
- Viernickel, S., Voss, A. & Mauz, E. (2017). *Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, Gesundheit fördern*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Viernickel, S. & Weßels, H. (2020). Ressourcen und Belastungen frühpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung* 9(2), S. 81–90. doi:10.1026/2191-9186/a000472.
- Wei, Z., Yi, Y. & Yuan, C. (2011). Bottom-up learning, organizational formalization, and ambidextrous innovation. *Journal of Organizational Change Management* 24(3), S. 314–329.

- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T. & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly* 30, S. 57–69.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review* 12(2), S. 237–268. doi:[https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00048-7).

Professionelles (Re)Agieren (elementar)pädagogischer Fachkräfte in sozial-emotionalen Akutsituationen

Daniela Krienzer, Luise Hollerer

Abstract Deutsch

In einem zum Bachelorstudium Elementarpädagogik begleitenden Evaluationsprojekt wird die Kompetenzentwicklung von Studierenden hinsichtlich personaler bzw. systemischer Handlungsrouninen im Bildungsbereich der „Emotionen und sozialen Beziehungen“¹ in den Mittelpunkt gestellt. Um dem Erkenntnisinteresse nachzukommen, wurde ein Online-Fragenbogen entwickelt, der sowohl quantitative als auch qualitative fallspezifische Fragestellungen enthält. Der vorliegende Forschungsbericht enthält Ergebnisse der Ersterhebung zu konkreten Handlungsabläufen auf systemischer und auf personaler Ebene.

Schlüsselwörter

Evaluierung; Emotionen und soziale Beziehungen; Handlungsrouninen

Abstract English

In an evaluation project accompanying the Bachelor's degree in elementary education, the focus is put on the skills development of students in the South-East Development Association with regard to personal or systemic action routines in the field of "emotions and social relationships" identified in the cross-federal educational framework plan. In order to acquire data on this topic, an online questionnaire was developed and contains both quantitative and qualitative case-specific questions. This research report contains results on specific courses of action on a systemic and personal level.

¹ Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, 2009

Keywords

Evaluation, Emotions and social relationship, Specific courses of action

Zu den Autorinnen

Daniela Krienzer, Mag.^a Dr.ⁱⁿ MA, Bakk., Professorin an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum, Lehre und Forschung im Elementar- und Primarbereich. Referentin in der Aus- und Fortbildung Tagesmütter Steiermark. Kindergarten-, Kinderkrippen- und Hortpädagogin (Zusatzausbildung Montessoripädagogik) Erwachsenenbildnerin, Lebens- und Sozialberaterin.

Kontakt: daniela.krienzer@pph-augustinum.at

Luise Hollerer, Dr.ⁱⁿ Hochschulprofessorin an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum, Leiterin des Kompetenzzentrums Kindliche Entwicklung – Elementare Bildung Lehre, Forschung, Publikation. Klinische und Gesundheitspsychologin, Säuglings-, Kinder- und Jugendpsychologin, Psychotherapeutin, Supervisorin.

Kontakt: aloesia.hollerer@pph-augustinum.at

1 Ausgangslage und Forschungsfragen

Seit 2018 wird im Süd-Ost-Hochschul-Verbund ein Bachelorstudium für Elementarpädagog*innen angeboten, welches mit einem Bachelor of Education abschließt und die Professionalität im Feld der Elementarpädagogik erhöhen soll.

Ziel des vorliegenden Forschungsprojektes ist es, über die Dauer des Bachelor-Studiums Elementarpädagogik in ausgewählten Bereichen Professionalisierungseffekte zu erfassen und zu analysieren. Mit Hilfe von spezifischen Fragestellungen sollen Professionalisierungseffekte bei den Studierenden erkennbar gemacht werden. Die erste Erhebungsphase wurde bereits durchlaufen, bei der die Studierenden der zweiten Kohorte an den Standorten Private Pädagogische Hochschule Augustinum sowie den Pädagogischen Hochschulen Steiermark, Kärnten und Burgenland zu Beginn ihres Studiums befragt wurden. Die forschungsleitenden Fragestellungen gründen im Erkenntnisinteresse aus dem Bereich der sozial-emotionalen Bildung:

Welche personalen bzw. systemischen Handlungsrountinen sind bei Fachpersonen im ersten Semester eines Bachelorstudiums Elementarpädagogik im Entwicklungsverbund Süd-Ost vorhanden?

2 Feldbeschreibung und Handlungsanforderungen

Ein immanentes Merkmal des Berufsfeldes von Elementarpädagog*innen ist die Arbeit an und mit dem Individuum, sowie die Arbeit im Team und in Systemen. Diese Konstellation erfordert für einen Großteil des Arbeitstages Kooperation und somit personale und situative Feinabstimmung mit den jeweiligen Teilhabenden im systemischen Feld. Darin gleicht das Tätigkeitsfeld medizinischen, pflegerischen und sozialpädagogischen Berufen. Vergleicht man die Ausbildungscurricula und Professionalisierungskriterien so finden sich für die genannten Berufe Ausbildungsinhalte, die Aspirant*innen auf außergewöhnliche Handlungssituationen vorbereiten. Dazu gehört die Befassung mit möglichen Akutsituationen, in denen Kinder aversives externalisierendes Verhalten zeigen und damit von Pädagog*innen sofortiges Eingreifen erfordern. Pädagog*innen können in ein Handlungsdilemma zwischen den Bildungsaufträgen, der Sicherung der Gesamtgruppe und der Begleitung eines oder mehrerer Kinder, die sich in einer emotionalen Ausnahmesituation befinden (seien es heftige aversive Emotionen als Reaktion auf soziales Geschehen oder krankheitswertige Reaktionen auf körperinnere Vorgänge, Verletzungen, Unfälle) geraten. Folgt man den Ergebnissen der Professionalisierungsforschung (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014; Friederich 2017; Seel 2017; Hover-Reisner et al. 2018), so ist sowohl die Vorbereitung auf spontanes Handeln als auch die nachgängige Reflexion unabdingbar, um mit den komplexen Bedingungen und Ungewissheiten pädagogischer Handlungen professionell umzugehen. Genannt wird die ausführliche selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Reaktionstendenzen in stressinduzierenden konflikthaften Situationen, die Erarbeitung von eigenen Handlungsoptionen sowie die kooperative Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten im Team bis hin zu standortbezogenen Notfallplänen. Die Ausbildungscurricula für Kindergartenpädagogik (Lehrplan BAKIP) und Elementarpädagogik (Lehrplan BAFEP) bleiben in den berufsbildenden pädagogischen Fachbereichen auf der informativen Ebene und können somit keine hinreichende Professionalisierung für das Handeln unter komplexen Bedingungen gewährleisten (vgl. Hollerer 2018). Umso wichtiger ist die Professionalisierung in der Praxis, die als Qualitätssicherung in den Häusern einen fixen Bestandteil der pädagogischen Arbeit braucht (vgl. Har- tel, Hollerer et al. 2018).

Kinder in der Altersspanne von 1–6 Jahren haben neben körperlichen und sensorischen Entwicklungen die großen Entwicklungsaufgaben im sprachlichen, kognitiven und sozial-emotionalen Bereich zu bewältigen (vgl. Petermann & Wiedebusch 2016). Gerade die emotionale Entwicklungsaufgabe führt im Kontext einer Kindergartengruppe zu Herausforderungen, die das Kind in eine emotionale Ausnahmesituation bringen kann, in der es Begleitung benötigt, um in der Regulation seiner Emotionen selbstständiger zu werden und situativ und sozial angemessen reagieren zu können. Für diese große entwicklungspsychologische Aufgabe jedes Kindes ist die pädagogische präventive Arbeit ein wichtiger Faktor. Dazu gibt es bereits verschiedene pädagogisch-didaktische Zugänge und evidenzbasierte Programme (u. a. Ella, Faustlos, Lubo aus dem All). Mit dem entwicklungspsychologischen Wissen, dass die emotionale Entwicklung der Emotionsregulation bis ins mittlere Kindesalter dauert und nur etwa zwei Drittel der 5-6-jährigen heftige Emotionen wie Ärger, Wut, Zorn sozial angemessen regulieren können, sind Wutanfälle mit externalisierendem Verhalten und Situationen, in denen Kinder sich und andere gefährden im erwartbaren Rahmen eines Tagesablaufes. Aus diesem Grund ist es für ein pädagogisches System unabdingbar hier präventiv Handlungsoptionen für die Pädagog*innen, das Gruppenteam, das Gesamtteam der Institution, die Kinder und auch deren Eltern in diese Überlegungen einzubeziehen.

3 Methodisches Vorgehen basierend auf theoretischen Evidenzen

Die Studierenden des zweiten Studiendurchgangs (n = 72) werden zu zwei Zeitpunkten (zu Beginn bzw. am Ende des Studiums) mit einem Online-Fragebogen befragt. Dieser enthält unter anderen eine offene fallspezifische Fragestellung zur Erfassung personaler und situativer Handlungsrouninen in emotional herausfordernden Situationen, in denen Kinder aversives externalisierendes Verhalten zeigen.

Für die Entwicklung der Fragestellungen mit Fokus auf den sozial-emotionalen Bildungsbereich wurde auf wissenschaftliche Diskurse zur Professionalisierung von pädagogischem Personal zurückgegriffen – insbesondere zum kontinuierlichen Aufbau von prozeduralem und strategischem Wissen (vgl. Baumert & Kuntner 2006, S. 469ff.) und reflektierter Handlungskompetenz (vgl. Seel 2017) sowie auf die Lehrpläne zur Ausbildung von elemen-

tarpädagogischem Personal in Österreich „bafep10“ (vgl. BMB 2016) und die Bildungsaufgaben laut Bildungsrahmenplan (vgl. CBI 2009), der für alle Kindertageseinrichtungen in Österreich bindend ist. Darüber hinaus auch auf internationale Studien zur Begleitung sozial-emotionalen Lernens (vgl. Downes et al. 2017; Flecha 2015; Flook et al. 2010) und zum Aufbau von Strategien auf personaler, interpersonaler und systemischer Ebene, um die Qualität interaktiven Handelns in sozial-emotional herausfordernden Situationen zu etablieren und zu sichern (vgl. Bayat et al. 2010; Götz & Nett 2017) und Führungs- und Personalentwicklungsaufgaben (vgl. Pasternack & Strittmatter 2013) im inklusiven Kontext umzusetzen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014; Nentwig-Gesemann et al. 2015).

3.1 Hinweise zur Fragestellung

Aufbauend auf den Ergebnissen einer Vorstudie (Fokusgruppe mit Studierenden der Kohorte 1 am Standort Graz 2019) wurde für die Basiserhebung zum ersten Erhebungszeitpunkt am Beginn des Studiums eine fallspezifische offene Fragestellung entwickelt (konzipiert durch das Team Schirgi, Strohmeier-Wieser, Hollerer) und durch eine Orientierung gebende Fallvignette erhoben, welche Empfehlungen leitende Pädagog*innen in ihren Expertisen Berufseinsteiger*innen für die Bewältigung einer emotionalen Akutsituation geben.

Die Fallvignette lautet:

Ein Kind gerät in einen aversiven emotionalen Zustand und zeigt sozial unangemessenes aversives externalisierendes Verhalten (schreien, schlagen, stoßen, treten spuken, beißen, kratzen, zwicken. . .).

Die darauf aufbauende Fragestellung lautet:

Was würden Sie einer Berufseinsteigerin/einem Berufseinsteiger raten?

Die erste Erhebung fand im Wintersemester 2019/20 nach dem Prinzip der Freiwilligkeit statt.

3.2 Hinweise zur Auswertung

Die Antworten auf die Fallvignette im Ausmaß von etwa 2000 Zeichen wurden mittels qualitativ-strukturierender Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

Vor dem Hintergrund der bereits formulierten Überlegungen wurden durch die qualitative Inhaltsanalyse die Kategorien *Performanz der Akteur*innen auf personaler* und *Performanz der Akteur*innen auf systemischer Ebene* deduktiv durch die forschungsleitenden Fragenstellungen analysiert. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse eingeleitet durch jeweilige theoretische Verortung der analyseleitenden Kategorien dargestellt, wobei auf eine Nennung der jeweiligen IDs im Anschluss an Zitate aus Platzgründen verzichtet wurde.²

4 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

4.1 Performanz auf personaler Ebene

Kullik und Petermann (2012) weisen darauf hin, dass theoretische Ansätze zur sozial-emotionalen Entwicklung mehrere Schritte beschreiben, die Kinder in der Entwicklung sozial-adäquater Emotionsreaktionen gehen müssen. Die Begleitung des Erwerbs sozial-emotionaler Fähigkeiten, aversive Emotionen zu regulieren und Bedürfnisse zu verzögern (vgl. Sassu & Roebbers 2016) stellt eine wichtige Aufgabe für Pädagog*innen im elementaren und primären Bildungsbereich dar. Kinder müssen vorab wissen, wie die Pädagog*innen handeln und sie begleiten.

Die PPH Augustinum verfolgt ein pädagogisch-psychologisches Interventionskonzept, das Stufen der Prävention und Intervention beschreibt, wenn Kinder bei heftigen Emotionen aversives Verhalten zeigen, bis die heftige Emotion abebbt (vgl. Hollerer & Straßegger-Einfalt 2009). Das Präventions- und Interventionskonzept berücksichtigt sowohl das Kind, die Kindergruppe, die pädagogische Fachkraft, das Team inkl. Leitung und Eltern. Das Konzept orientiert sich an Erkenntnissen der Neurowissenschaften (vgl. Barnow 2015; Pauli 2007; Phelps 2006; Hollerer & Straßegger-Einfalt 2009), die deutlich machen, dass in der Phase hoher aversiver Emotionalität ein eingeschränkter Zugang zu kortikalen Zentren der kognitiven Verarbeitung besteht. Es bedarf der De-Eskalation *Stop* bei hoher unregulierter Emotionalität mit geringer Steuerfähigkeit und wenig Zugang zu Lösungsmöglichkeiten, ehe nach Abschwächung der Gefühle, regulierte Emotionalität mit kognitiver Steuerfä-

² Diese liegen u.a. in gesammelter Transkriptform am Kompetenzzentrum Kindliche Entwicklung und elementare Bildung der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum auf.

higkeit einsetzt und eine Reflexion des Geschehenen *Think* möglich wird. Erst im Anschluss ist eine Generierung von Lösungsstrategien *Go* möglich.

Für die qualitative inhaltsanalytische Auswertung auf Ebene personaler Performanz wurde dieses Konzept herangezogen.

4.1.1 Stadium der unregulierten Emotionalität und geringer/keiner Steuerungsfähigkeit: STOP

In diesem Stadium wird ein emotionales Selbstmanagement der Fachkräfte „[t]ief durchatmen. Ruhe bewahren. Geduld haben. Nicht stressen lassen.“ in unterschiedlichen Facetten des zur Ruhekommens und „[b]ei sich bleiben“ mehrfach sichtbar.

Konkrete Wege der De-Eskalation folgen auf unterschiedliche Weise und beinhalten neben einer Vielzahl von methodischen Vorgehensweisen zum Stoppen der aversiven Handlung auch den Schutz des Kindes/der Kinder „[. . .] zu vermeiden, dass das tobende Kind sich oder andere verletzt“ und der räumlichen Situation „Umsicht bewahren und gefährliche Gegenstände aus der Schusslinie bringen“.

Ein Stoppen der Situation wird des Weiteren durch körperliches Einschreiten „[e]ntweder würde ich mich zu diesem Kind dazusetzen und alleine durch meine Anwesenheit signalisieren, dass sie in dieser Situation nicht alleine sind“ „[. . .] und manchmal muss man sie auch berühren und vorsichtig aus der Situation ‚rausziehen‘“ beschrieben.

Eine Unterbrechung der Situation wird besonders häufig durch verbale Aufforderungen geschildert. „Manchmal reicht es, die Kinder beim Namen anzusprechen und aufzufordern aufzuhören, „[. . .] manchmal muss man dabei etwas lauter werden, damit die Kinder reagieren [. . .]“. Eine weitere viel thematisierte Methode ist eine Veränderung der Situation „[. . .] das Kind aus der Situation holen und mit ihm gemeinsam etwas spielen und sich beschäftigen.“ Viele Befragte empfehlen „[m]it dem Kind den Raum [zu]verlassen [. . .]“ „[. . .] Diese Kinder brauchen vielleicht den Abstand zur Gruppe und einen Ort, wo sie sich zurückziehen können und ihre eigenen Gefühle und Gedanken ordnen können“ um sich zu beruhigen. Dabei wird auf ein individuelles Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes hingewiesen.

Im Zuge dieser De-Eskalation wird dem Faktor Zeit eine wichtige Funktion zugeschrieben „[. . .] kurz Zeit haben, um sich selbst zu regulieren“, sowie dem Prozess des Beruhigens des Kindes durch sprachliche Interventionen:

„Du ärgerst dich, dass . . .“, „Ich will nicht, dass du . . .“, „Max weint“. Auch körperliche Interventionen werden häufig beschrieben: „Begib dich auf Augenhöhe und sei präsent. Sei einfach da und versuche mit dem Kind in Kontakt zu kommen. Lege zum Beispiel deine Hand auf den Rücken des Kindes nur um zu zeigen, dass du da bist. Möglicherweise beruhigt das schon ein wenig“, „[. . .] und schauen, ob es notwendig ist bzw. ob das Kind es zulässt, dass man ihm körperlich nahekommt (umarmen, hochnehmen, zu ihm runter und es auf den Schoß nehmen) oder einfach in der Nähe sein“. Weiters sprechen Fachkräfte Rahmenbedingungen an, die individuelles, aktives Ausleben der Gefühle ermöglichen: „Eine weitere Möglichkeit ist, wenn das Kind weiterhin tobt, ihm die Möglichkeit zu geben, um die Gefühle hinauszulassen in einem Rahmen, wo niemand gefährdet ist. Z. B. man geht mit dem Kind in den Bewegungsraum, wo es schreien und laufen darf oder in einen Boxsack schlagen oder in einen ähnlichen Gegenstand hineinschlagen darf“.

4.1.2 Stadium der regulierten Emotionalität und kognitiven Steuerungsfähigkeit: THINK

Im Anschluss an die de-eskalierte Situation beschreiben deutlich weniger pädagogische Fachkräfte Performanz auf verbaler und kognitiver Ebene durch Benennen und Reflektieren der Situation „[I]ässt diese emotionale Erregung nach, kann man damit beginnen, dem Kind beim Reflektieren seines Verhaltens zu helfen und eine Lösung für das Problem zu finden“ sowie ein gemeinsames Finden von Alternativen und Lösungswegen: „Wenn sich das Kind wieder beruhigt hat, kann man versuchen darüber zu sprechen, was genau passiert ist, um für das nächste Mal vorzubeugen. Mit dem Kind ausmachen, was ihm dabei hilft sich wieder zu beruhigen“.

4.1.3 Stadium der Generierung von Lösungsstrategien: GO

Eine Re-Integration in die Gruppe bzw. in ein Spiel nach gelöster Situation beschreiben ebenfalls nur wenige Fachkräfte. „Das Kind wieder zurück in das Gruppengeschehen führen. Dabei sollte man darauf achten, dass es sich wieder ein Spiel findet, bei dem es sich wohlfühlt, um die Situation gut abzuschließen“. Ebenso selten wird auf eine Bereinigung der Situation mit einer Versöhnung oder Entschuldigung hingewiesen. „Dann muss man einen Schlusstrich unter das Geschehene ziehen, damit ein Neuanfang gelingen kann. Oft ist eine Versöhnung hilfreich“.

Als unmittelbare Postvention werden unterschiedliche methodische Interventionen auf Ebene der Gruppe als auch weiterführend und präventiv für die Zukunft genannt: „Es wäre auch ratsam, dieses Gefühlsthema in den kommenden Tagen/Wochen mit der Gesamtgruppe zu besprechen und Vereinbarungen treffen, wie man als Pädagogin/Helferin im Vorfeld unterstützend sein kann“.

4.2 Performanz auf systemischer Ebene

Die eben theoretisch begründeten und empirisch aus dem Material gefilterten Handlungen analog einem Stufensystem zur De-Eskalation können nicht von einer Person alleine getätigt werden, sondern bedürfen unterschiedlicher Ressourcen im System. Neben der erlebten „Erfüllung“ der Arbeit mit Kindern, steigt auch die Belastung der pädagogischen Fachkräfte. Teamentwicklung muss somit als Auftrag elementarpädagogischer Einrichtungen gesehen werden. Krisen- und Konfliktmanagement (vgl. Thum 2012; Luger 2021), Implementierung von Haltungen und Teamkulturen (vgl. Parz-Kovacic & Kober-Murg 2021; Deltzhofer 2021), Absprachen von Umgangsformen und Regelungen im Team (vgl. Kneidinger 2021) sowie (Re)Agieren in emotional-eskalierenden oder belastenden Situationen (vgl. Krienzer 2021) und Prävention vor Eskalation (vgl. Positionspapier Grenzüberschreitungen 2021; Schütz 2021) müssen als fixe Bestandteile in (elementar)pädagogische Aufgabenfelder integriert werden.

Innerhalb einer nächsten Kategorie wurden alle Aussagen der Befragten, die Aufschluss für Aktivitäten im System der Institution geben, extrahiert. Kriterien auf der systemischen Ebene wurden in den Aspekten Team bzw. Eltern analysiert, wobei der Fokus einerseits auf dem Aspekt allgemeiner Wissensinhalte (Information) und andererseits auf dem Aspekt konkreter Handlungsabläufe (Intervention) lag.

4.2.1 Ebene Team

Die Kooperation von Personen in sozialen Systemen legt den interpersonellen Austausch mit allen Beteiligten nahe, um den Rahmen für alltägliche und spezifische Abläufe vorzustrukturieren und durch Erfahrungen und Beobachtungen aus verschiedenen Blickwinkeln zu aktualisieren.

Dazu finden sich Aussagen in der Erhebung, wie sich „alle möglichen Informationen (auch von Kolleginnen)“ einzuholen und einen „[k]ollegiale[n] Austausch mit berufserfahrenen Kolleginnen“ um ev. erfolgreiche Strategien zu übernehmen oder das Team auch in seiner entlastenden Funktion zu nutzen.

Weiters finden sich Aussagen der Fachkräfte, die situative Gegebenheiten berücksichtigen und Hinweise auf spezifische Richtung der Information geben wie z. B. Information an die Leitung, an das Team „vor allem jene Kolleginnen, die in dieser Gruppe arbeiten“ oder „das Kleinteam und die Kinder“.

Situationen, die eine Gefährdung für das einzelne Kind, die Kindergruppe darstellen, erfordern von Pädagog*innen unmittelbare Reaktion und somit Handeln unter komplexen Bedingungen mit dem Auftrag die Gesamtsituation einzuschätzen (Involvierte in aversiver Verhaltenssequenz, Betroffenheit der anderen Kinder der Gruppe, der anderen im Raum befindlichen Personen), Entscheidungen hinsichtlich der Dringlichkeit der Handlungsschritte zu treffen und diese Schritte umzusetzen. „Dann würde ich ihr empfehlen, dass sich ein Kollege/eine Kollegin zuerst um das betroffene Kind, welches verletzt wurde, kümmert“. „Dabei hat die Betreuerin eine wichtige Rolle, denn sie übernimmt in dieser Zeit die restliche Gruppe“.

4.2.2 Ebene Eltern

Im Bildungsrahmenplan wird der Austausch und die Zusammenarbeit mit den Eltern im Sinne einer Bildungspartnerschaft als wesentliche Aufgaben von Elementarpädagog*innen festgelegt (vgl. CBI 2009, S. 25). In Bezug auf die dargestellte Handlungssituation werden laut Aussagen der Fachkräfte, Eltern und Erziehungsberechtigte über die Situation informiert, bzw. finden zusätzliche gezielte Gespräche statt, um „gemeinsame Ziele zu erarbeiten zur Unterstützung des Kindes“ bzw. „um Gründe für dieses Verhalten zu suchen“.

5 Zwischenfazit und Ausblick

Die bisherigen Ergebnisse stellen den Status Quo und den zukünftigen Handlungsbedarf im Feld dar und leiten auch in weitere Erhebungsphasen über. Des Weiteren können auf diese Ergebnisse aufbauende Interventionen bereits im aktuellen Studiengang, aber vor allem für zukünftige angedacht und umgesetzt werden.

Wie die Ergebnisse der Basiseinschätzung zur Beliebtheit der Bildungsbereiche des Bildungsrahmenplans (2009) veranschaulichen, ist der Bildungsbereich *Emotionen und soziale Beziehungen* im Vergleich zu den anderen Bildungsbereichen eher beliebt. Im Durchschnitt stimmten die befragten Fachpersonen eher zu, sich gerne mit sozial-emotionalen Themen zu beschäftigen und geben an, in diesem Bereich im Vergleich zu den anderen Bereichen eher oft Fort- und Weiterbildungen zu besuchen (vgl. Krienzer 2021a).

Die Ergebnisse der qualitativen Daten zeigen, dass Elementarpädagog*innen eine große Bandbreite an pädagogischen Interventionen in sozial-emotionalen Akutsituationen nennen, die auf die Interaktionsebene mit diesem Kind zielen. Diese werden als allgemeine Handlungsoptionen genannt ohne Bezugnahme auf die Entwicklungsstufe des Kindes und seine kognitive Verarbeitungsmöglichkeit. Ein gesichertes Bewusstsein der Fachkräfte, dass Kinder im emotional aversiven Zustand noch keine kognitiven Prozesse (reden, analysieren, entschuldigen etc.) tätigen können, ist nicht ersichtlich. Zudem finden sich wenig Hinweise auf Absprachen auf der Interaktionsebene der Pädagog*innen (wer begleitet ein Kind durch die Akutsituation zur De-Eskalation und wer führt während dieser Phase die Gruppe der anderen Kinder) sei es auf Gruppenebene oder auf Team-Ebene. Kritisch anmerken möchten die Autor*innen aber, dass mit gewählter Methode empirische Evidenzen über Beschreibungen von Handlungen, nicht aber Einblicke über die konkrete Performanz gewonnen werden können, wofür ein anderer forschungsmethodischer Zugang (z. B. Beobachtung, Videografie) von Nöten ist.

Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf Daten der pädagogischen Hochschulen im Süd-Ost-Verbund (BGLD, KTN, STMK). Der Nationale Bildungsbericht (vgl. Hartel et al. 2018) verweist jedoch auf bundesländer-spezifische Unterschiede bzgl. der strukturellen Bedingungen (z. B. Gruppengröße, Personal-Kind-Schlüssel, kinderdienstfreie Zeit) für die pädagogische Arbeit (vgl. ebd., S. 184), was auch eine von Bundesland zu Bundesland divergierende pädagogische prozessuale Qualität bedeutet. Damit wird nicht durchgängig den vorgegebenen EU-Standards entsprochen (vgl. ebd., S. 193) die nötig sind, um die sprachliche, kognitive, sozial-emotionale Entwicklung der Kinder zu unterstützen. Die Interaktionsqualität als Teil prozessualer Qualität wird vor allem in der Begleitung von Kleinkindern als wesentlicher Qualitätsfaktor für sicherheitsgebende Beziehungen zu den Kindern gesehen (Emotio-

nen ko-regulieren und Kinder in konflikthafter Situationen begleiten, bis sie zurück ins Spiel gefunden haben) (vgl. Walter-Laager et al. 2018).

Im Bereich der Emotionen und sozialen Beziehungen ist eine weitere Sensibilisierung des Bewusstseins der Fachkräfte nötig, dass Kinder im emotional aversiven Zustand noch keine kognitiven Prozesse (reden, analysieren, entschuldigen etc.) tätigen können. Zudem sollen die Notwendigkeit von Absprachen und Konzepten für die konkrete Situation im Kleinteam der Gruppen als auch im Großteam der Institutionen aufgezeigt und zur Implementierung motiviert werden. Für die weitere Erhebungsphase kommen die Vignetten abermals zum Einsatz mit einer adaptierten Anleitung, die die Rolle der Leitung verstärkt in den Blick nimmt. z. B. „Was würden Sie einer Leitungskraft empfehlen bzw. Was würden Sie sich von Ihrer Leitung wünschen?“. Dadurch können nicht nur Perspektiven ergänzt und kumuliert werden, sondern auch der Wert des Studiums in Bezug auf Wissens- und Handlungsorientierungen in der Leitungsrolle, als auch Einstellungen und Haltungen festgestellt werden.

Zudem erfolgt aktuell an der PPH Augustinum eine Erhebung im Grundschulbereich, mit dem Ziel personale und systemisch verankerte Handlungsroutinen zu vergleichen, zu differenzieren und gegebenenfalls zu transferieren. Ergebnisse sind im Handbuch zum Grazer Grundschulkongress (i. V.) ersichtlich. Mittelfristiges Ziel ist es im Zuge von gemeinsam angelegten Fort- und Weiterbildungen von Elementar- und Primarpädagog*innen vorab überlegte Maßnahmen und Konzepte als notwendige Implikation im Professionalisierungsprozess zu etablieren.

Literaturverzeichnis

- Bayat, M., Mindes, G. & Covitt, S. (2010). What does RTI (Response to Intervention) look like in preschool? *Early Childhood Education Journal* 37, S. 493–500.
- Baumert, J. & Kuntner, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), S. 469–520.
- BMB (2016). Bundesministerium für Bildung. *Lehrplan der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik*, BGBl. I Nr. 204/2016. Abrufbar unter: <https://bafep10.at/ausbildung/5-jahriges/lehrplan> (2022-09-06).
- CBI (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: Charlotte-Bühler-Institut.

- Deltzhofer, B. (2021). Gemeinsam auf dem Weg zur Teamkultur. Supervision als begleitender Prozess. *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit* 5, S. 9–11.
- Downes, P., Nairz-Wirth, E. & Rusinaitė, V. (2017). *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools*, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi: 10.2766/200506.
- Flecha, R. (Hrsg.) (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Cham Heidelberg New York Dordrecht London: Springer.
- Flook, L., Smalley, S., Kitil, J., Galla, B.M., Kaiser-Greenland, S. & Locke, J. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology* 26, S. 70–95.
- Friederich, T. (2017). *Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung: Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung*. 1. Aufl. Weinheim – Basel: Beltz Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (Hrsg.) (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.
- Fürstaller, M., Hover-Reisner, N. & M., Lehner, B. (2018). Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung. M. Fürstaller, N. Hover-Reisner, B. Lehner, (Hrsg.). *Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung* (S. 5–8). Frankfurt: Debus Pädagogik Verlag, Wochenschau Verlag.
- Götz, T. & Nett, U. (2017). Lernen. Götz, T. (Hrsg.). *Emotion, Motivation und Selbst-reguliertes Lernen*. 2nd ed. Paderborn: Schöningh.
- Hartel, B., Hollerer, L., Smidt, W., Walter-Laager & C., Stoll, M. (2018). Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. Länderbericht. S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, Ch. Spiel, (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018*. Band 2. (S. 183–224), Graz: Leykam.
- Hollerer, L. & Straßegger-Einfalt, R. (2009). *Wut und Gewalt im Erlebenskontext von Schülerinnen und Schülern. Handlungsforschung Endbericht*. Graz: KPH – Institut für Forschung und Entwicklung.
- Kneidinger, L. (2021). Gib Mobbing keine Chance! Über Strategien der Konfliktbewältigung am Arbeitsplatz. *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit* 5. S. 4–8.
- Kullik, A. & Petermann, F. (2012). *Emotionsregulation im Kindesalter*. Göttingen Bern Wien Paris Oxford Prag Toronto Cambridge, MA: Hogrefe Verlag.
- Krienzer, D. (2021). Teamdevisen: „Gemeinsam statt einsam“. *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit* 5, S. 14–15.

- Krienzer, D. (2021a). Präsentation im Forum Primar – Elementar Entwicklungsverbund Süd-Ost.
- Luger, S. (2021). Management. Keine Angst vor dem Konflikt. *KiTa aktuell*. 4-4, S. 63–64.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Becker-Stoll, F. & Cloos, P. (Hrsg.) (2015). *Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt: Inklusion*. Freiburg: FEL.
- Pasternack, P. & Strittmatter, V. (2013). Hochschul- und Bologna-kompatibel? Kompetenzorientierung in der Erzieher/innen-Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik: Eine Analyse niedersächsischer Modulhandbücher. P. Cloos, S. Oehlmann, & M. Hundertmark, (Hrsg.). *Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und vertikale Durchlässigkeit*. Cham Heidelberg New York Dordrecht London: Springer. S. 127–153.
- Pauli, P. (Hrsg.) (2007). *Biopsychologie*. 6. aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.
- Parz-Kovacic, B. & Kober-Murg, I. (2021). Haltung sichtbar machen. *KiTa aktuell*, 02.2021. S. 27–29.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016): Emotionale Kompetenz bei Kindern. 3., überarbeitete Auflage. Göttingen, Deutschland: Hogrefe (Klinische Kinderpsychologie, Band 7). Abrufbar unter http://verlag-hanshuber.ciendo.com/img/book_s/extract/3840927102_lp.pdf (2022-09-06)
- Phelps, E. A. (2006). Emotion and cognition: Insights from studies with the human amygdala. *Annual Reviews Psychology* 57, S. 27–53.
- Positionspapier (2021). *Grenzüberschreitungen*. Fachbereich Kindertagesstätten. Evangelische Kirche in Hessen und Naussau. Zentrum Bildung. Abrufbar unter [ZB_Kita_Positionspapier_grenzüberschreitung2.indd](http://www.zentrumbildung-ekhn.de/ZB_Kita_Positionspapier_grenzüberschreitung2.indd) (zentrumbildung-ekhn.de) (2022-09-06).
- Sassu, R. & Roebers, C. (2016). A Multidimensional View of Children's School Readiness. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 48 (3), S 144–157.
- Schütz, C. (2021). Mit guter Führung unterwegs. Unsere Kinder. *Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit* 5. S. 16–20.
- Seel, A. (2017). Traditionelle Denkfiguren und Musterwechsel in den Pädagogisch-praktischen Studien. Das Beispiel Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz. 2. *Internationaler Kongress der IGSP, Lernen in der Praxis – Professionalisierungsprozesse im Kontext schulpraktischer Studien in der Lehrerbildung*. Universität Bochum 2017-03-06.

- Thum, M. (2012). *Zum Umgang mit Konflikten in Kindertageseinrichtungen*. Abrufbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kita-leitung-organisatorisches-teamarbeit/kita-leitung-und-teamarbeit/2251> (2022-09-06).
- Walter-Laager, C., Pözl-Stefanec, E., Gimplinger, C. & Mittischek, L. (2018). *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende*. Graz: Karl-Franzens-Universität, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Elementarpädagogik. Abrufbar unter https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/krippenqualitaet/Begleitetheft_GQSM_Gute_Qualitaet_sichtbar_machen.pdf (2022-09-06).

Forschungsbericht: „Gesundheitserhaltende Handhygiene“ – eine empirische Erhebung

Daniela Krienzer

Abstract Deutsch

In Zeiten der Covid-19 Pandemie gewann das Händewaschen als allgemeiner Hygieneschutz und Schmutzvorsorge, besonders als Schutz vor Erkrankung an großer Bedeutung und wurde in Kindergärten, Schulen, Familien, öffentlich und institutionell sehr beworben. Im Zuge eines Forschungsprojekts durch Studierende des Bachelorstudiums Primarstufe – Schwerpunkt Elementar wurde eine Studie zur Handhygiene von Kindern mittels teilnehmender Beobachtung und anschließendem strukturierten Leitfadeninterviews durchgeführt. 42 Kinder im Alter von 3 bis 10 Jahren konnten bei ihrer täglichen Handhygiene beobachtet und dazu befragt werden. Die Ergebnisse lassen Rückschlüsse auf Hygieneschutz und Schmutzvorsorge zu und münden in konkreten Interventionsideen für Kinder in der Grundstufe sowie am Übergang vom Kindergarten dorthin.

Schlüsselwörter

Aktionsforschung, Handhygiene, Covid-19, Gesundheitssicherung in (elementar)pädagogischen Institutionen

Abstract English

In times of the Covid-19 pandemic, hand washing has gained great importance as general hygiene measure and dirt prevention, but especially as protection against illness. It has been widely advertised in kindergartens, schools, families, publicly and institutionally. In the course of a research project by students from the bachelor's degree primary level – focus on elementary, a study on the hand hygiene of children was carried out by means of participant observation and subsequent structured interviews. 42 children between the ages of 3 and 10 years were observed during their daily hand hygiene and then interviewed. The results allow conclusions with regards to hygiene measures and dirt prevention and lead to specific intervention concepts for children in elementary school and during the transition period from kindergarten to elementary school.

Keywords

Action research, hand hygiene, Covid-19, health and safety in (elementary) educational institutions

Autorin

Daniela Krienzer, Mag.^a Dr.ⁱⁿ MA, Bakk., Professorin an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum, Lehre und Forschung im Elementar- und Primarbereich. Mitarbeit im Kompetenzzentrum kindlichen Entwicklung und elementare Bildung sowie im International Office. Mitglied der Curricularkommission. Bologna-Beauftragte. Referentin in der Aus- und Fortbildung Tagesmütter Steiermark. Kindergarten-, Kinderkrippen- und Hortpädagogin (Zusatzausbildung Montessoripädagogik) Erwachsenenbildnerin, Lebens- und Sozialberaterin.

Kontakt: daniela.krienzer@pph-augustinum.at

1 Ausgangslage

In einem Modul des Bachelorstudiums Primarstufe mit Schwerpunkt Elementar wird der Fokus auf Kindheitsforschung und forschendes Lernen gelegt. Ziel ist es, Studierenden eine forschende Haltung gegenüber lernenden Kindern zu transportieren und erste Berührungspunkte mit Forschung im Feld zu ermöglichen, um „forschendes und entdeckendes Lernen als Charakteristikum des Professionsbewusstseins“ (Curriculum Primarstufe 2018, S. 118) aufzugreifen. Auf theoretischer Grundlage von Aktionsforschung (vgl. Altricher, Posch & Spann 2018; Rauch & Schuster 2011) und Kindheitsforschung (vgl. Bamler, Werner & Wustmann 2010; Heinzel 2012) sowie auf Basis der Anforderungen des Curriculums sind Studierende angehalten, unter Anleitung und Begleitung eine Forschungsfrage zu formulieren, mögliche Forschungsmethoden zu diskutieren und anzuwenden als auch die ausgewerteten Ergebnisse zu interpretieren.

„[A]uf der Grundlage selbstständiger Handlungsforschung und komparativer Analyse von Fallrekonstruktionen [können Studierende] Strukturen von Erziehungs- und Bildungsprozessen erschließen und damit evidenzbasierte Generalisierungsleistungen erbringen“ (Curriculum Primarstufe 2018, S. 118).

Nach dem Motto *Students doing/trying research* entstand folgendes Forschungsprojekt der „Gesundheitssichernden Handhygiene“, welches angesichts der aktuellen Lage noch immer bzw. noch länger Bedeutung für die Institutionen als auch die Gesellschaft hat.

2 Forschungsinteresse

Der World Day of Hand Hygiene wurde von der WHO – World Health Organization ins Leben gerufen und wird jährlich am 5. Mai begangen. Seit der Ausbreitung der Covid-19 Pandemie gewann dieser für Studierende des Studiums Primarstufe 1 – Schwerpunkt Elementar an Bedeutung, die sich in ihrem Schwerpunkt speziell der Zielgruppe am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule widmen. Bedingt durch die Covid-Pandemie, die sich 2020 rasant über die ganze Welt ausbreitete, gewannen gesundheitsfördernde Maßnahmen an großer Bedeutung, insbesondere in den, der kritischen Infrastruktur zugehörigen, Institutionen der Kinderbildung und -betreuung und Primarstufe. Die WHO fordert(e) jeden Einzelnen dazu auf die nunmehr bereits bekannten Maßnahmen für die eigene Gesundheit und den Schutz anderer zu ergreifen (vgl. WHO 2021; UNICEF 2020). Gezieltes Händewaschen rückt hierbei als eine wesentliche Maßnahme in den Mittelpunkt. Zahlreiche mediale Tools (Werbepost, Radio, Zeitungen, Posters u. ä.) sowie institutionelle und familiäre Interventionen intendierten, diese gesundheitserhaltende Maßnahme bei Kindern zu instruieren und zu implementieren.

„Hände waschen! Jede Person soll sich unmittelbar nach Betreten der Einrichtung sowie mehrmals täglich, insbesondere nach dem Schnäuzen, Niesen und Husten, vor der Zubereitung von Nahrung, vor dem Essen und nach der Benutzung von Toiletten etc., gründlich mit Wasser und Flüssigseife die Hände waschen (mind. 20 Sekunden, die Wassertemperatur spielt dabei keine Rolle)“ (BMBWF 2020, S. 17).

Eine richtige Hygiene, insbesondere der Hände, als jenen körperlichen Extremitäten, die am meisten Kontakt zu unserer materiellen und sozialen Umwelt haben, gilt schon seit Jahren als wichtige Maßnahme nicht nur zur Vermeidung von Schmutz, sondern zur Erhaltung der individuellen Gesundheit und der Prävention vor Krankheit und Ansteckung (vgl. UNICEF 2020). Der Kindergarten, als familienergänzende Institution, und die Schule als familienbegleitende Institution können hierbei zahlreiche Unterstützungs- und Im-

plementierungsmaßnahmen anbieten und fördern. Der BEKI-STUDIE 2016 ist zu entnehmen, dass pädagogische Fachkräfte es als ihre Aufgabe sehen, gesundheitsförderliches Handeln im Kontext von Gesundheitsförderung und im Rahmen des Bildungsbereichs Gesundheit zu tätigen (vgl. Gosch 2019).

3 Forschungsfragen und Forschungsziel

Im Forschungsprojekt (durchgeführt Wintersemester 2019/2020) war die Frage *Wie waschen sich Kinder ihre Hände* forschungsleitend. Gemäß des Studien Schwerpunktes, fokussierten sich die Studierenden auf die Institutionen Kindergarten und Grundschule. Ziel war es zu erheben, ob Kinder, die in der Regel sowohl motorisch als auch kognitiv einen Händewaschprozess selbstständig vollziehen können, sich in ihrer Alltagshygiene tatsächlich gründlich und gesundheitssichernde 20 Sekunden die Hände waschen.

In einer Follow-Up Studie (durchgeführt Sommersemester 2021) einer weiteren Kohorte wurde das Projekt auf einer zusätzlichen Ebene weitergeführt und die Zielgruppe der pädagogischen Fachkräfte in den Fokus genommen. Mit der Forschungsfrage *Wie handhaben pädagogische Fachkräfte das gesundheitsichernde Händewaschen der Kinder?* versuchten sich Studierende abermals als Forschende und erhielten Informationen, über Erfahrungs- bzw. Wissensbestand von Kindern am Übergang vom Kindergarten in die Grundstufe.

4 Methodisches Vorgehen

Durch eine nicht-teilnehmend Beobachtung, dokumentiert durch ausschließlich auf die Hände gerichtete Videoaufnahmen und einem anschließenden strukturierten Interview, dokumentiert auf Audio, erforschten Studierende die Prozesse des Händewaschens von Kindern im Alter von 3 bis 8 Jahren und versuchten durch inhaltsanalytisches Auswerten der Interviewtranskripte (vgl. Mayring 2015), potentielle Wissensbestände der Kinder über den Zusammenhang von Handhygiene und Gesundheitserhaltung bzw. -prävention zu ergründen. Des Weiteren wurde erhoben, ob propagierte, unterstützende Strategien Wirksamkeit zeigen, ob Wissensbestände zur Relevanz des Händewaschens bei Kindern vorhanden sind und wer (oder was) als *lehrend* von diesen genannt wird.

Anders als in der Projektkonzeption geplant, konnte die Erhebung, Zugangsbeschränkungen geschuldet, nicht direkt in den Institutionen vor Ort durchgeführt werden. In einer Alternativversion begaben sich Studierende in ihr privates Umfeld und erforschten unter essentiellen Prinzipien der Forschung mit Kindern, wie dem Einverständnis der jeweiligen co-forschenden Kinder selbst sowie deren gesetzlichen Vertreter*innen (vgl. NEK CNE 2009) und unter Einhaltung aller Covid-19 bedingten Hygienemaßnahmen, in den privaten Räumlichkeiten der Proband*innen.

Folgende Aufforderung erging als Impuls an die Kinder: *Zeigst du mir, wie du dir deine Hände wäscht?* In einer nicht-teilnehmenden Beobachtung und unter Anleitung möglichst keine Mimik, Gestik oder verbale Äußerungen zu geben, wurde dieser Prozess des Händewaschens videografisch, mit Fokus auf die Hände, dokumentiert.

Im Anschluss wurde das Interview mit den Kindern unter folgenden Interviewfragen geführt und aufgenommen:

- Wer hat dir das Händewaschen gelernt?
- Wie geht denn das? Was ist dabei wichtig?
- Weißt du, warum es jetzt gerade so wichtig ist?

In der Follow-Up-Studie wurden 23 pädagogische Fachkräfte aus Kindergärten (und Grundschulen) in der Steiermark zu deren Perspektive durch strukturierte Interviews befragt. Dieses enthielt aufbauend auf der Studie folgende durch die Studierenden konzipierte Fragen:

- Wie handhaben Sie in Ihrer Gruppe bzw. Institution das Händewaschen der Kinder in Zeiten der Pandemie?
- Wie stellen Sie die Verwendung von Seife, eine angemessene Dauer sowie Genauigkeit sicher?
- Brauchen Kinder Ihre Unterstützung dabei?

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes der „Gesundheitserhaltenden Handhygiene“ (2020 und 2021) kann auf eine Stichprobe von insgesamt 42 Kinder, 25 Mädchen und 17 Burschen, und 23 pädagogische Fachkräfte verwiesen werden.

Die 42 Mädchen (n = 25) und Buben (m = 17) kommen aus 10 verschiedenen Bezirken der Steiermark besuchen entweder einen Kindergarten (n = 14), die Grundschule (n = 27) oder eine Tagesmutter (n = 1). Das jüngste Kind ist 3 Jahre alt, die ältesten Kinder sind 10 Jahre.

	3,0	4,0	5,0	6,0	7,0	8,0	9,0	10,0	Gesamt
Männlich	1	1	3	1	5	3	3	0	17
Weiblich	1	5	4	5	3	4	1	2	25
Gesamt	2	6	7	6	8	7	4	2	42

Übersicht 1: Verteilung der Stichprobe nach Alter und Geschlecht (Quelle: Krienzer 2022)

Die Kinder wurden zusätzlich Alterskohorten zugeordnet, um ein genaueres Bild der Kinder am Übergang von der Institution Kindergarten in die Institution Grundschule zu erhalten. 8 Kinder (6 w/2 m) sind im Alter von 3 bzw. 4 Jahren. 21 Kinder stehen im Alter von fünf bis sieben Jahren (12 w/9 m) am Übergang von Kindergarten in die Grundschule. 13 Kinder (6 w/6 m) sind im Alter von 8–10 und damit der Primarstufe zuzuordnen. Durchschnittlich waren die teilnehmenden Kinder im Alter von 6,4 Jahren und somit im verpflichtenden Kindergartenjahr am Übergang zur Grundstufe 1 oder bereits in Grundstufe 1.

In der Follow-Up-Studie (2021) konnten 23 Elementarpädagog*innen in gruppenführender und/oder institutionsleitender Funktion in der Steiermark interviewt werden.

5 Datenanalyse

Für die Transkription des Videos wurde eine sequenzielle Beschreibung von beobachtbaren Phasen des Prozesses der Handhygiene gewählt. Zusätzlich wurden zeitliche Notizen vorgenommen sowie eine Beschreibung des Settings und der verfügbaren Reinigungsmittel/Seifen. Hintergrundgeräusche, Kameraeinstellungen blieben weitgehend unbeachtet.

Phase 1: Ankommen in der Situation bis zum Wasser aufdrehen

Phase 2: Benetzen der Hände mit Wasser

Phase 3: Benutzen der Seife

Phase 4: Verteilen der Seife auf der Hand

Phase 5: Abspülen der Seife mit Wasser

Phase 6: Abtrocknen der Hände

Phase 7: Individuelles Beenden der Situation

Inhaltliche Sequenzen: Phase 1-7	Sek. 00.00-00.00
Handlungsablauf	XY betritt den Raum. XY. . .
Gesprochener Text	XY: „. . .“
Mimik, Gestik	XY schaut zur Kamera . . .
Rahmenbedingungen, Umgebungsfaktoren	z. B. Am Waschbecken befindet sich eine Druckseife.
Kameraperspektive, Kamerabewegung	Halbtotale auf die Hände, starre Kamerabewegung, fährt dann leicht rechts
Wichtige Notizen durch die Forscherin	

Übersicht 2: Transkriptionslegende der Videografien (Krienzer 2022)

Die Audioaufnahmen wurden mit einer leichten Glättung ins Hochdeutsche wortwörtlich transkribiert. Auf eine detailreiche Transkription von Mimik und Gestik, wie es in narrativen Interviews üblich ist, wurde zugunsten der strukturierenden inhaltsanalytischen Auswertung (vgl. Mayring 2015) verzichtet.

Kollektiv wurde in der Forscher*innengruppe ein Kategoriensystem erstellt, das sowohl bei der Analyse der Videos als auch der Audios Anwendung fand. Folgende Haupt- und Unterkategorien sowie Merkmalsausprägungen wurden formuliert und kodiert:

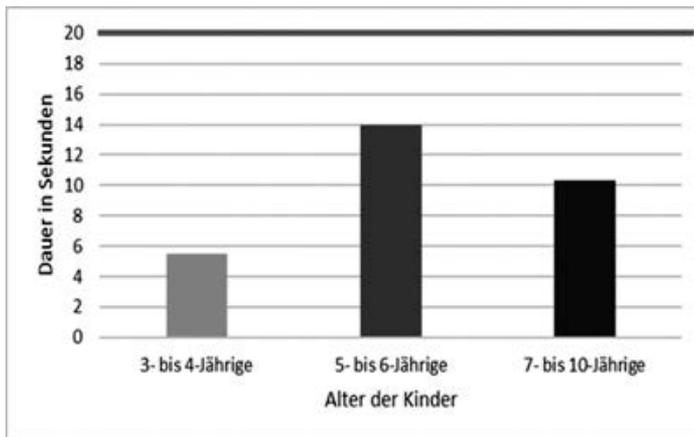
1. Hauptkategorie: Handlungsvollzug
 - 1.1 Unterkategorie: Reinigungsmittel
 - 1.2 Unterkategorie: Durchführung
 - 1.2.1 (1.2a) Merkmalsausprägung: Dauer
 - 1.2.2 (1.2b) Merkmalsausprägung: Genauigkeit/Präzision
 - 1.3 Strategie
2. Hauptkategorie: Wissensbestände
 - 2.1 Unterkategorie: Relevanz allgemein
 - 2.2 Unterkategorie: Relevanz in Bezug auf Covid¹⁹
 - 2.3 Unterkategorie: Lehrendes Medium
 - 2.3.1 (2.3a) Merkmalsausprägung: Eltern/EB/BP
 - 2.3.2 (2.3b) Merkmalsausprägung: Institutionen
 - 2.3.3 (2.3c) Merkmalsausprägung: Medien

Die strukturierten Interviews mit pädagogischen Fachkräften (2021) wurden (ebenfalls leicht ins Hochdeutsche geglättet) wortwörtlich transkribiert.

6 Darstellung der Ergebnisse

Handlungsvollzug

Die Kinder waschen sich, extrahiert aus den Videografien, durchschnittlich 36,5 Sekunden die Hände. 14 Sekunden stellen den kürzesten Zeitrahmen dar, 1 min 13 sek (73 Sekunden) den längsten. Die Dauer des Händewaschens hängt nicht statistisch signifikant mit dem Geschlecht oder dem Alter der Kinder zusammen, wobei sich in vorliegender Erhebung die Kinder am Übergang vom Kindergarten in die Primarstufe durchschnittlich am längsten die Hände einseifen. Die empfohlenen 20 Sekunden der WHO scheinen zwar erreicht, jedoch belaufen sich wesentliche Zeitspannen auf Vor- und Nachbereiten des eigentlichen Händewaschens (z. B. Aufdrehen des Wassers, Hände benetzen mit Wasser, Wasser abschütteln).



Übersicht 3: Verteilung der Stichprobe nach Kohorten und Dauer des Einseifens (Quelle: eigene Darstellung)

41 Kinder benutzen Seife, davon 35 eine Flüssig- oder Schaumseife und sechs ein Stück feste Seife. Die Kinder seifen sich ihre Hände minimal null Sekunden (gar nicht) bis maximal 30 Sekunden ein, im Durchschnitt 10,31 Sekunden, deutlich kürzer als die von der WHO empfohlenen 20 Sekunden. 31 Kinder verwenden Seife beim Händewaschen, wobei Kinder, die ein fes-

tes Stück Seife verwenden ($n = 6$) die Hände länger einseifen, als jene Kinder die Flüssig- oder Schaumseife verwenden. Diese seifen sich die Hände durchschnittlich gesundheitssichernde 20,3 Sekunden ein. 33 Kinder waschen sich genau oder eher genau die Hände (analog der Kodierung), neun Kinder waschen sich ungenau oder eher ungenau ihre Kinder. Das Alter der Kinder steht jedoch mit der Genauigkeit beim Händewaschen [$r = 0,37$ ($p = 0,015$; $n = 42$)] in einem statistisch signifikant mäßigen Zusammenhang (nach Pearson). Die Dauer des Einseifens und die Genauigkeit des Händewaschens korrelieren mäßig bis deutlich nach Pearson [$r = 0,48$ ($p = 0,001$; $n = 42$)].

Insgesamt lassen sieben Kinder eine unterstützende Strategie erkennen – durch verbale Nennung im Interview ($n = 4$; Lied: Alle meine Entchen bzw. Happy Birthday, Informationstafeln), oder beobachtbar im Video ($n = 4$; Lied: Happy Birthday; Zählen bis 20, Spruch), wobei nur zwei Kinder, die über eine Strategie wissen, diese auch anwenden, und ebenfalls zwei Kinder, die eine Strategie anwenden, diese auch im Interview nennen. Alle vier Kinder (2 w/2m), die tatsächlich eine Strategie beim Händewaschen anwenden, sind im Alter von fünf Jahren und im verpflichtenden Kindergartenjahr und seifen sich durchschnittlich die Hände gesundheitssichernde 20, 5 Sekunden ein. Bei 38 Kinder lässt sich auf keine Strategie rückschließen. Es gibt keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Wissen oder der Anwendung einer Strategie und dem Alter oder dem Geschlecht.

Wissensbestände

26 Kinder, mehr als die Hälfte der befragten Kinder, machen keine Angaben zur allgemeinen Relevanz des Händewaschens im Interview, 16 nennen folgende Gründe am häufigsten: Schmutz, Bakterien, Krankheiten, Viren. 33 von 42 Kinder nennen Corona in Bezug auf die Relevanz des Händewaschens, wobei kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen Alter und Angaben zu Corona feststellbar ist. 16 Kinder (14 Mädchen, 2 Buben) geben allgemeine Beweggründe für Händewaschen an. *„Wenn ich in den Kindergarten komme, vor dem Essen, nach dem Essen, vor der Jause, nach der Jause“ (AR_w6). „Ja, weil sonst vielleicht die Bakterien oben auf die Hände sein können und sonst greift man sich auch noch ins Gesicht, wenn irgendwas kratzt oder so. Und dann kann man ja auch krank werden damit“ (HT_w8).*

Lehrendes Medium

Zur Fragestellung, wer (oder was) den Kindern das Händewaschen gelernt hat, konnten der Kategorie „Lehrende Medien“ Angaben von 39 Kindern zugeordnet werden. 30 Kinder geben an, im Rahmen ihres familiären Systems Händewaschen gelernt zu haben, neun Kinder haben es „sich selbst“ beigebracht. Insgesamt fünf Kinder geben an, das Händewaschen in einer der oben genannten Institutionen gelernt zu haben. zwei Kinder geben mediale/technische Tools als Hilfestellungen an (z.B. Video bzw. Winnie-Pooh-Figur).

Notwendigkeit der Unterstützung aus Perspektive von (Elementar)Pädagog*innen

In weiterführenden Interviews im Herbst 2021 (beinahe zwei Jahre nach Ausbruch der Pandemie) wurden 23 Kindergartenpädagog*innen in der Steiermark zu dieser Thematik interviewt. Sieben gaben an, dass die Kinder Händewaschen mit gesundheitssichernden Aspekten allein ohne Unterstützung tätigen. *„Mittlerweile brauchen die Kinder keine Unterstützung mehr. Jeder singt beim Händewaschen ein Lied und kennt das Plakat schon auswendig“* (IA-M, 2021). *„Die Kinder brauchen mittlerweile so gut wie keine Hilfe mehr beim Händewaschen. Das hat zu Beginn aber anders ausgeschaut“* (PW, 2021). *„Die Kinder schaffen es auch mittlerweile alleine. Ganz am Anfang im Herbst, muss man ihnen das natürlich ein paar Mal zeigen und auch erklären, wieso es so wichtig ist, aber mittlerweile benötigen die Kinder keine Unterstützung mehr“* (PS, 2021). *„Am Beginn haben die Kinder sehr viel Unterstützung von unserer Seite benötigt. [...] Mittlerweile braucht jedoch kaum ein Kind noch Unterstützung oder Hilfe beim Händewaschen“* (NT, 2021).

Neben dem zeitlich bedingten erhöhten Unterstützungsbedarf am Anfang eines Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsjahres wurde auch der Aspekt der Selbstständigkeit und des Vertrauens öfter thematisiert. *„Jetzt vertrauen wir den Kindern, aber wenn wir merken, dass ein Kind viel zu schnell wieder da ist, schicken wir es natürlich auch wieder zurück. Wir hätten jetzt aber gar nicht die Zeit, jedes Kind genau und einzeln zu kontrollieren“* (LH, 2021).

13 räumen ein, dass zumindest teilweise Unterstützung nötig ist, um die Dauer bzw. Genauigkeit zu gewährleisten. *„Dies ist vor allem abhängig vom Alter der Kinder. Es kommt jedoch öfters vor, dass die Kindergartenpädagoginnen*

und -betreuerinnen den Kindern dabei behilflich sein müssen“ (LG, 2021). „Die Kinder brauchen dabei mal mehr und mal weniger Hilfe“ (ScS, 2021).

Zehn geben an, dass eine gezielte Begleitung und Betreuung erforderlich sind. Somit ist in der Mehrheit der Institutionen nach wie vor eine Unterstützung durch pädagogische Fachkräfte nötig, insbesondere bei den jüngeren Kindern der Gruppen. *„Die kleineren Kinder brauchen schon immer Hilfe und diese bekommen sie natürlich auch“ (SN, 2021). „Die Kinder brauchen viel Unterstützung [...]“ (PK, 2021). „Die jüngeren Kinder brauchen auf jeden Fall noch Unterstützung und werden von den Pädagoginnen beim Händewaschen noch begleitet“ (PC, 2021).*

Dabei wird von allen Pädagog*innen der große Zeitaufwand vor allem zu Beginn eines Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsjahres zur Implementierung unterstützender Angebote genannt, welche sich in Liedern und Sprüchen, Plakaten, Experimenten, Sanduhren/Eieruhren zeigen.

7 Interpretation und Schlussfolgerungen/Diskussion der Studierenden

Studierende interpretieren die Ergebnisse so, dass Institutionen durch thematische Bearbeitung des Themenbereichs der „Gesundheitssichernden Handhygiene“ sowie unterstützenden Tools zur Zeitsicherung einen wesentlichen Beitrag zur Gesundheitserhaltung leisten können – auch in Zeiten abseits pandemischer Zustände. Insbesondere das Erarbeiten von Wissensbeständen über Handhygiene stand für die Studierenden neben routinierten, pandemiebedingten erforderten Abläufen im Interesse.

Ihre weiterführenden Interventionen konzipieren sie gemäß ihres Studienschwerpunkts für die Primarstufe und Kinder am Übergang.

Neben kreativen Themen-Topics für Workshops können selbstgedichtete Lieder und Sprüche zur Sicherung einer entsprechenden Dauer des Händewaschens beitragen. Eine Etablierung von Wissensbeständen kann im Zuge von Projektangeboten den Weg in die Primarstufe und die Kindergärten finden und in Form von transitiven Angeboten für beide Zielgruppen offeriert werden. Mit dem Ziel sowohl die Genauigkeit als auch die Dauer zu sichern und dabei Freude am Tun und an der Sprache zu erleben, haben die Studierenden neben kreativen Angeboten, Sprüche und Mitmachgeschichten gedichtet

(Beispiel siehe Anhang) sowie unterstützende Medien recherchiert (z. B. „Die Sendung mit der Maus“).

8 Fazit

Nach nunmehr beinahe dreijähriger Pandemie scheint das Thema der Handhygiene bekannt und auch gesättigt, und dennoch stabil wichtig und epochenweise sehr zeitintensiv, um einen sicherheitserhaltenden Aspekt zu erhalten.

Im Forschungsprozess konnte aufgezeigt werden, dass Kinder im Alter von drei bis zehn Jahren ihre Hände zwar genau, nicht aber der empfohlenen Dauer gemäß waschen. Es gibt keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Geschlechter oder dem Alter, jedoch können Strategien die Einseifdauer erhöhen.

Weiteres soll das Wissen eines allgemeinen pandemieunabhängigen gesundheitserhaltenden und hygienebedingten Aspekts nicht vernachlässigt werden, welches Studierende durch ihre Projekte verstärkt in die Institutionen bringen wollen.

Literatur

- Altrichter, H.; Posch, P.; Spann H. (2018). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 5. Auflage. UTB.
- Bamler, V., Werner, J. & Wustmann, C. (2010). Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden. Juventa Verlag.
- BMBWF (2020). Hygienehandbuch zu Covid 19. https://www.bildung-bgld.gv.at/fileadmin/user_upload/news/2020/04-April/corona_hygiene_schulen_hb.pdf (2021-12-22)
- Curriculum Primarstufe (2018). Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe. https://pph-augustinum.at/dateien/Ausbildung/Primarstufe/Curricula/EVSO_Curriculum_Primar_Bachelor_KPH_Graz_22062018.pdf (2022-09-06)
- Gosch, A. (2019). Gesundheit und Gesundheitsförderung im Kindergarten. Lehrbuch/Studienliteratur. Kohlhammer Verlag.
- Habicher, A., Kosler, T., Lechner, C., Oberhauser, C., Oberrauch, A., Tursky-Philadelph, M., Rauch, F., Schuster, H. (Hrsg.) (2018). Tagungsband zur VII. CARN D.A.CH-Tagung an der Pädagogischen Hochschule Tirol, 18.-19.01.2019, Innsbruck.
- Heinzel, G. (Hrsg.) (2012). Methoden der Kindheitsforschung. Beltz.
- Mayring, Ph. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Beltz Verlag.

NEK CNE (Hrsg.) (2009). Zur Forschung mit Kindern. Stellungnahme Nr. 16/2009. Nationale Ethikkommission im Bereich Humanmedizin.

UNICEF (Hrsg.) (2020). Richtiges Händewaschen. <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/blog/coronavirus-richtig-haendewaschen-einfacher-schutz/212860> (2021-12-22)

WHO (Hrsg.) (2021). World Day of Hand Hygiene. <https://www.euro.who.int/de/health-topics/environment-and-health/water-and-sanitation/news/news/2021/5/who-europe-launches-new-guidance-to-make-hand-washing-easier> (2021-12-22)

Anhang

<p style="text-align: center;">1,2,3 - komm herbei</p> <p style="text-align: center;">1, 2, 3 komm zum Wasserhahn herbei! <i>Wasch sie weg, wasch sie weg, gemeinsam mit dem Dreck!</i></p> <p style="text-align: center;">4, 5, 6 und 7 die Seife wird verrieben! <i>Wasch sie weg, wasch sie weg, gemeinsam mit dem Dreck!</i></p> <p style="text-align: center;">8, 9, 10 sag den Viren „Auf (nimmer) Wiedersehen“! <i>Wasch sie weg, wasch sie weg, gemeinsam mit dem Dreck!</i></p> <p style="text-align: center;">(Gobran, Ortlechner, Reitbauer, 2021)</p>	<p style="text-align: center;">Händewaschen, das muss sein</p> <p>Händewaschen, das muss sein - so werden meine Hände rein. Ich hab' schon einen tollen Plan, ich halt' die Hände untern Hahn! Ich mach' mir meine Hände nass, da werden die Viren ganz blass! Du glaubst, dass ich drauf pfeife? Ich vergesse niemals meine Seife! So ein toller Zeitvertreib, wenn ich mir meine Hände reib'. Eins, zwei, drei - bald sind die Hände virenfrei. Vier, fünf, sechs und sieben, ich hab die Seife gut verrieben. Und nun schon acht, ich hab' schon sehr viel Zeit verbracht! Ich schalt den Hahn 'nun wieder ein, das gefällt wohl keinem Keim! Wasch mir meine Hände ab, denn ich hab' die Viren satt. Das war der ganze Zauber, nun sind die Hände wieder sauber!</p> <p style="text-align: center;">(Hitziger, 2021)</p>
--	---

PH Wien: Forschungsperspektiven

Renate Potzmann; Sybille Roszner; Harald Knecht; Gabriele Kulhanek-Wehlend;
Ruth Petz (Hrsg.)

Hochschuldidaktische Perspektiven

Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung
Sonderband 2, 2020, 324 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-50974-1

C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A.
Schnider, S. Severin, E. Süß-Stepancik (Hrsg.)

Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule

Sonderband 3

Sonderband 3, 2021, 222 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-51070-9

Christian Fridrich; Harald Knecht; Ruth Petz; Renate Potzmann; Peter Riegler;
Evelyn Süß-Stepancik (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 13

Bd. 13, 2021, 234 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-51044-0

Christian Fridrich; Gabriele Frühwirth; Ruth Petz; Renate Potzmann;
Peter Riegler; Evelyn Süß-Stepancik (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 12

Bd. 12, 2020, 250 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50967-3

Christian Fridrich; Gabriele Frühwirth; Renate Potzmann; Wolfgang Greller;
Ruth Petz (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 11

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 (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 10

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 (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 9

Bd. 9, 2017, 264 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50822-5

Christian Fridrich; Reingard Klingler; Renate Potzmann; Wolfgang Greller;
Ruth Petz (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 8

Bd. 8, 2016, 248 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50765-5

Christian Fridrich; Reingard Klingler; Renate Potzmann; Wolfgang Greller;
Ruth Petz (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 7

Bd. 7, 2016, 224 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50698-6

Christian Fridrich; Helga Grössing; Walter Swoboda (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 6

Bd. 6, 2015, 172 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50662-7

Zwanzig Autorinnen und Autoren widmen sich in neun Beiträgen zentralen Themen der Bildungsforschung auf den Ebenen von elementarpädagogischen, schulischen und hochschulischen Zugängen. Die Ergebnisse dieser empirischen Befunde sind geeignet, zu professioneller unterrichtspraktischer Umsetzung beizutragen.

PH
Wien

LIT
www.lit-verlag.at

978-3-643-51089-1



9 783643 510891