



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Professionalisierungsprozesse in Aus-, Fort- und
Weiterbildungen für eine an Theorie orientierte Praxis aus der
Sicht von Lehrer*innen

Eine empirische Untersuchung zu Aspekten der Genese der
Fähigkeit, pädagogische Praxis an wissenschaftlichen Theorien
und Konzepten zu orientieren und dies zu verbalisieren

verfasst von | submitted by

Clara Prinz BA BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Theoretischer Hintergrund der Untersuchung	8
2.1 Das Wissens der Lehrer*innen: Formen, Domänen und Konzeptualisierungen.....	9
2.2 Pädagogische Professionalität im Lichte des Verhältnisses von Theorie und Praxis	11
2.3 Eine intellektualistische Legende und die Absage an eine Anwendungslogik von Wissen	12
2.4 Bruchstellen zwischen Wissen und Können – Implizites Wissen	13
2.5 Die Bedeutung von wissenschaftlichen Theorien und Konzepten für die pädagogische Praxis ...	15
2.6 Reflexivität als Element theorieorientierten Handelns	17
2.7 Die Lehrer*innenbildung in Österreich	20
2.8 Aus-, Fort- und Weiterbildungsprozesse in der Lehrer*innenbildung – Professionalisierung zu einer an Theorien und Konzepten orientierten Praxis.....	22
2.8.1 Praxiselemente und-erfahrungen innerhalb der Ausbildung von Lehrer*innen	23
3. Das Forschungsprojekt „TheoPrax“	26
4. Ziel der Masterarbeit – Rahmen der Untersuchung	31
4.1 Leitende Forschungsfragen	32
5. Methodisches Vorgehen	35
5.1 Das Erhebungsinstrument	35
5.2 Die Erhebungsgruppe	37
5.3 Durchführung und Transkription der Interviews	38
5.4 Auswertungsmethoden	39
5.4.1 Auswertungsvorgang zu Forschungsfrage 1	39
5.4.2 Auswertungsvorgang zu Forschungsfrage 2	42
5.4.3 Auswertungsvorgang zu Forschungsfrage 3	43
6. Auswertung Forschungsfrage 1	46
6.1 Gesamtübersicht zu den Ratingergebnissen des Interviewsamples	46
6.2 Darstellung der Ratingergebnisse zur Forschungsfrage 1.1	47
6.3 Darstellung der Ratingergebnisse zur Forschungsfrage 1.2	49
6.4 Beantwortung Forschungsfrage 1	51
7. Auswertung Forschungsfrage 2	53
7.1 Auswertung Forschungsfrage 2.1	53
7.2 Auswertung Forschungsfrage 2.2	58
7.3 Auswertung Forschungsfrage 2.3	61
7.4 Auswertung Forschungsfrage 2.4	63
7.5 Auswertung Forschungsfrage 2.5	67

8. Auswertung Forschungsfrage 3	74
8.1 Formulierende und reflektierende Interpretation der ausgewählten Interviews sowie eine Bezugnahme auf die Denkfiguren Neuwegs (2022).....	76
8.2 Komparative Analyse und Zusammenführung.....	104
8.3 Beantwortung Forschungsfrage 3	105
9. Zusammenfassung der Ergebnisse	108
10. Resümee und abschließende Überlegungen	113
11. Literaturverzeichnis	115
12. Tabellenverzeichnis	121
Anhang	122
Kurzzusammenfassung	123
Abstract.....	124

1. Einleitung

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragestellungen rund um die Entwicklung und Bestimmung verschiedener Aspekte von Professionalität sowie mögliche Voraussetzungen und Konzeptionen für die Gestaltung gelingender Professionalisierungsprozesse ist innerhalb der sozialwissenschaftlichen Disziplin allgegenwärtig. Insbesondere im Forschungsbereich um die Profession der Lehrer*innen entstand in den letzten Jahrzehnten ein heterogener, professionstheoretischer Diskurs, der sich mit unterschiedlichsten Aspekten professionellen pädagogischen Handelns sowie der Herausbildung von Professionalität auseinandersetzt. Eng verbunden mit der Diskussion um Merkmale und die Herausbildung einer pädagogischen Professionalität sind unterschiedlichste Fragestellungen, die sich meist unter der vieldiskutierten Begrifflichkeit des „Theorie-Praxis-Problems“ finden. Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis wird jedoch nicht ausschließlich als dezidiertes Problem untersucht – ebenso werden die Möglichkeiten, Notwendigkeiten und Chancen eines In-Beziehung-Setzens von Theorie und Praxis als Element oder gar Bedingung pädagogischer Professionalität in den Blick genommen. Über die Art und Weise dieses In-Beziehung-Setzens bzw. über das Verhältnis von Wissenschaftswissen und Handlungskompetenz bestehen unterschiedliche Vorstellungen und Konzeptionen – sei es ein implizites Einfließen theoretischen Wissens in die Praxis (meist in Verbindung mit dem Begriff des „impliziten“ Wissens), Vorstellung des professionellen pädagogischen Handelns als „rational-planerisches Entscheidungsverhalten“ (Neuweg 2022, S. 38) auf der Grundlage eines erworbenen Wissens, Ansätze, die der Erfahrung einen zentralen Stellenwert im Aufbau von Professionalität zusprechen sowie Vorstellungen eines fruchtbaren „Nebeneinanders“ von Theorie und Praxis. Neuweg (2022) fasste in einer umfassenden Veröffentlichung unterschiedliche Vorstellungen zum „Verhältnis zwischen Wissen und Können in der Lehrerbildung“ zu zwölf Denkfiguren zusammen, die im weiteren Verlauf der Masterarbeit an verschiedenen Stellen zur Einordnung dienen sollen.

Festzuhalten ist, dass innerhalb des Diskurses weitestgehend Konsens darüber besteht, dass ein linearer Transfer zwischen angeeignetem Wissen im Zuge des Lehramtsstudiums sowie dem pädagogischen Handeln der Lehrer*innen nicht bestehen kann und daher die Vorstellung einer Anwendung von Wissenschaftswissen in der pädagogischen Praxis abgelehnt wird (Neuweg 2002; Rothland 2020b). Zugleich findet sich jedoch im Zuge des wissenschaftlichen

Diskurses oder auch in Curricula pädagogischer Studien und Lehrgänge immer wieder der Anspruch an die zukünftige pädagogische Praxis, dass diese in einem nahen Verhältnis zu wissenschaftlichen Theorien und Konzepten stehen solle oder auch, dass Studierende innerhalb dieser Studien oder Lehrgänge die Fähigkeit entwickeln sollen, „Praxis in wissenschaftlich fundierter Weise zu leisten“ (Strobl/Datler 2023a, S. 195). Dieser Anspruch an pädagogische Praxis ist jedoch mit einigen Herausforderungen verbunden, die sich einerseits aus den Charakteristika der pädagogischen Praxis selbst (diese ist von Entscheidungsdruck, Komplexität und Einzigartigkeit geprägt) sowie andererseits aus den zur Erfüllung dieses Anspruchs notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten der Lehrer*innen ergeben (ebd.).

An diesen Vorannahmen setzt das Forschungsprojekt „TheoPrax“ des Arbeitsbereiches „Psychoanalytische Pädagogik“ des Instituts für Bildungswissenschaft an der Universität Wien, in das die folgende Masterarbeit eingebettet ist, an. Es widmet sich „der Untersuchung der Vorstellung („mentalen Repräsentation“) zur Bedeutung von Theorie für psychosoziale Praxis aus der Sicht von Akteur*innen“ (Strobl/Datler 2023b, S. 39). Ausgehend vom Anspruch, Akteur*innen sollten ihre pädagogische Praxis zumindest in einzelnen Situationen an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten orientieren und darüber auch exemplarisch Auskunft geben können (Strobl/Datler 2021, S. 90) wird innerhalb des Forschungsprojektes untersucht, ob psychosozial Tätige eine Vorstellung („mentale Repräsentation“) von der praxisleitenden Bedeutung wissenschaftlicher Theorien und Konzepte für ihre berufliche Tätigkeit ausgebildet haben, ob sie darüber Auskunft geben können und wenn ja, in welcher Qualität dies gelingt. Zum anderen wird der Frage nachgegangen, welche Zusammenhänge zwischen absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungsprozessen sowie weiteren Aktivitäten und der Genese dieser Fähigkeiten bestehen (Strobl/Datler 2023a, S. 197). Die folgende Masterarbeit nimmt dabei die Profession der Lehrer*innen genauer in den Blick und untersucht ein Sample von Interviews, welche im Jahre 2018 mit Lehrer*innen im Rahmen des Forschungsprojekts geführt wurden. Diese Interviews werden im Zuge dieser Masterarbeit unter einem spezifischen Forschungsinteresse untersucht.

Am Anfang dieser Masterarbeit soll der theoretische Hintergrund der Arbeit in Form einer Beschäftigung mit dem professionstheoretischen Diskurs über die Beziehung von Theorie und Praxis bzw. Wissen und Können erläutert werden. In einem weiteren Schritt werden die theoretischen Grundannahmen sowie das Forschungsinteresse des Forschungsprojekts „TheoPrax“, in das die Masterarbeit eingebettet ist, erläutert. Ausgehend von diesen

theoretischen Grundannahmen werden die spezifischen Fragestellungen der Masterarbeit sowie das methodische Vorgehen erläutert. Anschließend folgt die Auswertung des im Zuge der Masterarbeit untersuchten Interviewmaterials entlang der zuvor formulierten Forschungsfragen.

2. Theoretischer Hintergrund der Untersuchung

Wie bereits angedeutet, bestehen innerhalb des professionstheoretischen Diskurses um die Beziehung zwischen Theorie und Praxis sowie zur Genese pädagogischer Professionalität eine Vielzahl unterschiedlicher Vorstellungen und Konzeptionen. Insbesondere in der Lehrer*innenbildung scheint diesem Themenkomplex besondere Aufmerksamkeit zuzukommen, Rothland (2020a, S. 133) bezeichnet das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung als „ungelöstes Problem“. Die Gründe für die Besonderheiten, die im Hinblick auf diese Thematik der pädagogischen Profession zukommen, scheinen hierbei in den Charakteristika des Lehrberufes zu liegen: Diese ist geprägt von „Unsicherheit, Komplexität, Instabilität, Einzigartigkeit und Entscheidungsdruck“ (Strobl/Datler 2023a, S. 195).

Je nach grundlegender theoretischer Ausrichtung der Diskussion gibt es unterschiedliche Vorstellungen darüber, wodurch sich Könnerschaft bzw. Professionalität auszeichnet und wie diese im Zuge der Lehrer*innenbildung erlernt werden kann bzw. soll. Fragen und Klärungsversuche zu Merkmalen und der Herausbildung professionellen pädagogischen Handelns sind stets eng mit der Frage nach dem Verhältnis von (pädagogischer) Theorie und (pädagogischer) Praxis verbunden. So sind eine Reihe unterschiedlicher (pädagogischer) Professionsansätze und unterschiedlichste Systematisierungsversuche derselben, beständiger Bestandteil der wissenschaftlichen Literatur.

Die Komplexität einer Betrachtung des „Theorie-Praxis-Problems“ zeigt sich unter anderem in den unterschiedlichsten Zugängen zum Wissensbegriff innerhalb des Diskurses, den teils diametral gegenüberstehenden Konzeptionen zum Verhältnis von Handeln und Wissen der Lehrer*innen sowie den unterschiedlichen Forderungen zur Gestaltung von Lern- bzw. Professionalisierungsprozessen im Zuge der Lehrer*innenbildung. Fragen, die damit in Zusammenhang stehen könnten, lauten: Welche Bedeutung hat Theorie für die Gestaltung professionellen Handelns? Wie kann bzw. soll Wissenschaftswissen auf das pädagogische Handeln bezogen werden? Welche Wissensformen stehen hinter der pädagogischen Praxis? Ist dieses Wissen verbalisierbar?

Neuweg (2022, S. 27) formuliert insgesamt vier Grundfragen innerhalb des Diskurses um das „Theorie-Praxis – bzw. Wissen-Können-Problem in der Lehrerbildung“: „Welche Art von Wissen steht hinter dem Lehrerhandeln bzw. welches wäre zu fordern? [...] Wie muss man sich das Können einer Lehrperson vorstellen? [...] Wie gestaltet sich der Prozess des Lernens, wenn es

um dermaßen komplexe Fähigkeiten wie das Unterrichten geht? [...] Wie ist Lehrerbildung institutionell und makrodidaktisch zu gestalten? [...]“.

Im Folgenden soll ausgehend und vor dem Hintergrund dieser vier Grundfragen der theoretische Hintergrund dieser Masterarbeit erläutert werden.

2.1 Das Wissens der Lehrer*innen: Formen, Domänen und Konzeptualisierungen

Im Zuge des wissenschaftlichen Diskurses um die Beziehung zwischen Theorie und Praxis bzw. zwischen dem im Studium erworbenen Wissen und dem pädagogischen Handeln stellt sich der Wissensbegriff schnell als komplexe Begrifflichkeit heraus. So sind sowohl unterschiedliche Konzeptionen zu unterschiedlichen Inhaltsbereichen des Professionswissen der Lehrer*innen, verschiedene Formen dieses Wissens, als auch unterschiedliche Vorstellungen zu der Art und Weise des Verhältnisses zwischen diesem Wissen und der pädagogischen Praxis relevant.

Verschiedene Formen eines professionellen Wissens sowie die Art und Weise, wie diese im Zusammenhang mit der pädagogischen Praxis der Professionist*innen stehen, werden oft mit den Bezeichnungen implizit wie explizit beschrieben. Als „implizit“ wird dabei jenes Wissen beschrieben, das nicht verbalisiert werden kann, „explizites“ Wissen im Gegensatz dazu schon. Implizites Wissen wird in der Literatur auch als „Erfahrungswissen“ bezeichnet – Dittrich (2020, S. 49) umschreibt dieses Wissen „über eine mentale Repräsentation, die über ihren Anwendungscharakter automatisiert werden kann“. Explizites sowie implizites Wissen können jedoch als keine klar voneinander abzugrenzenden Formen gesehen werden (ebd.). Die Möglichkeiten einer Verschränkung impliziter und expliziter Wissensformen sollen in Kapitel 2.5 im Zuge der Beschreibung der Bedeutung von wissenschaftlichen Theorien und Konzepten für die pädagogische Praxis genauer erörtert werden.

Begrifflichkeiten, die sich im wissenschaftlichen Diskurs ebenfalls immer wieder finden, sind das deklarative und prozedurale Wissen. Die Begriffe des deklarativen und prozeduralen Wissens beschreiben einerseits das theoretische und explizierbare Wissen über Begriffe, Fakten und Sachverhalte (deklaratives Wissen) sowie andererseits ein Prozess- und Handlungswissen, das sich auf implizite sowie explizite Wissensformen stützt und somit nur bedingt verbalisierbar ist (Dittrich 2020, S. 48).

Ein anderes Phänomen, das auf mögliche Problematiken eines In-Beziehung-Setzens von Wissen und Können verweist, findet sich wiederum im Konzept des „trägen Wissens“. Damit ist potenziell handlungsbezogenes und grundsätzlich explizierbares Wissen gemeint, das sich aber als „unnütz“ erweist, da es vorhanden ist, aber nicht in die pädagogische Praxis miteinfließt (Gruber/Renkl 2000, S. 155).

Bezüglich eines für die Ausübung professioneller pädagogischer Praxis notwendigen Wissens (in der Literatur oft auch Professionswissen genannt), setzte sich weitestgehend eine Topologie verschiedener, für die Profession der Lehrer*innen relevanter Wissensdomänen durch, die durch die Arbeiten Shulmans (1986) geprägt wurden, der pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen und Fachwissen unterschied (Shulman 1986, zit. n. Baumert/Kunter 2006, S. 482). Demzufolge beziehe sich das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen klar auf das jeweils zu unterrichtende Fach, während pädagogisches Wissen fächerübergreifend relevant sei. Diese Topologie wird weitestgehend im wissenschaftlichen Diskurs übernommen. So wird beispielsweise die Topologie Shulmans (1986) im Rahmen der Kompetenzforschung als wesentlicher Aspekt im Gesamtmodell professioneller Kompetenz integriert (Dittrich 2020, S. 44).

Kompetenzmodelle innerhalb der Forschung zur Lehrer*innenbildung haben das Ziel, „individuelle Voraussetzungen von Lernenden und ihre – im Rahmen von insbesondere institutionalisierten Lern- und Bildungsprozessen – erzielten Lernergebnisse zu beschreiben“ (König 2020, S. 163). Im „Modell professioneller Handlungskompetenz“ (Baumert/Kunter 2006, S. 482) findet sich dahingehend – neben den Überzeugungen und Werthaltungen, den motivationalen Orientierungen und den selbstregulativen Fähigkeiten – das Professionswissen der Lehrer*innen. Baumert und Kunter (2006) stellen fest, dass das „Wissen“ der Lehrenden dabei in sich differenziert sei, unterschiedlichen epistemischen Status aufweise und unterschiedlich kognitiv repräsentiert sei. Fenstermacher (1994) folgend unterscheiden sie weitergehend zwischen theoretisch-formalem Wissen und praktischem Wissen und Können (ebd., S. 483). Dieses theoretisch-formale Wissen kann laut Baumert und Kunter (2006) meist als mental propositional repräsentiert sowie mit semantischen Netzwerken beschrieben werden. Das praktische Wissen und Können wiederum ist „erfahrungsbasiert, in spezifische Kontexte eingebettet und auf konkrete Problemstellungen bezogen“ (ebd.). Sie stellen dabei fest, dass „dieses Wissen im schnellen Handlungsvollzug i.d.R. implizit bleibt“ (ebd.).

Wenn beispielsweise Dittrich (2020, S. 43) feststellt, dass die Kompetenzorientierung im Zuge der Forschung zur Lehrer*innenbildung „den Schwerpunkt einer handlungsorientierten Perspektive“ verstärkt, werden wie bereits angedeutet Fragen zur Möglichkeit und Art und Weise eines In-Beziehung-Setzens von Theorie und Praxis relevant. Neuweg (2014, S. 604) kritisiert in diesem Zusammenhang die dabei oftmals zugrundeliegenden theoretischen Annahmen, die seiner Meinung nach implizieren würden, „Kompetenz entwickle sich gleichsam notwendig vom Wissen zum Können“.

Neuweg (2022, S. 20) formuliert drei Bedeutungen des Wortes „Lehrerwissens“ aus, die er im wissenschaftlichen Diskurs in Verwendung sieht, ohne dass diese Bedeutungen oftmals explizit voneinander differenziert werden. Dies deutet erneut auf das komplexe Verhältnis zwischen Wissen und Können sowie die Vieldeutigkeit des Begriffs des Wissens der Lehrer*innen hin. Er unterscheidet einerseits das Professionswissen, das er als „Wissen im objektiven Sinne“ oder „Wissen 1“ bezeichnet. Dieses wird in der Ausbildung angeeignet und lässt sich klar vom Können abgrenzen. Mit „Wissen 2“ meint Neuweg kognitive Strukturen, die ein psychologisches Konstrukt bezeichnen und mit Begriffen wie prozeduralem Wissen, subjektives Wissen oder deklarativem Wissen in Verbindung steht. Wissen 2 kann explizit sowie implizit vorhanden sein. Im „Wissen 3“, das Neuweg als eine „von außen rekonstruierte Logik des Handelns“ beschreibt, wird die Grenze zwischen Wissen und Können aufgegeben, Neuweg bezeichnet dieses Wissen demnach auch als „Können“ (ebd.).

2.2 Pädagogische Professionalität im Lichte des Verhältnisses von Theorie und Praxis

Es zeigt sich schnell, dass sich aus einer Befassung mit dem „Wissen“ von Lehrer*innen komplexe Fragen zu Vorstellungen darüber, ob und wie Theorie mit Praxis in Verbindung gebracht werden kann oder auch sollte, ergeben. Diesbezüglich finden sich innerhalb der wissenschaftlichen Literatur unterschiedlichste Annahmen und Konzeptionen. Georg Hans Neuweg (2022) beschreibt in einer umfassenden Veröffentlichung zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können. Diese zwölf Denkfiguren lassen sich laut Neuweg (ebd., S. 29) in zwei übergeordnete Gruppen aufteilen, die er als Integrations- und Differenzmodelle bezeichnet. Konzepte, die dem Integrationsgedanken folgen, gehen auf die

Kernaussage heruntergebrochen, von einem direkten Transfer von Ausbildungswissen in das Handeln der Lehrpersonen aus:

„Die Schlüsselbegriffe des Integrationstheorems lauten ‚Anwenden‘ und ‚Begründen‘: Leitbild ist die Lehrperson, die anwenden kann, was sie weiß, und begründen kann, was sie tut.“ (Neuweg 2022, S. 29)

Differenzmodelle hingegen gehen von einer grundsätzlichen Verschiedenheit von Wissen und Können aus und sprechen einer impliziten Wirkweise von Wissen einen hohen Stellenwert zu (ebd., S. 117). Hier können ebenso Persönlichkeit und Erfahrung der Lehrperson eine entscheidende Rolle beim Aufbau des Könnens einnehmen (ebd., S. 29).

Andere Systematisierungsversuche, wie beispielsweise bei Helsper (2021), nehmen allgemeine unterschiedliche Konzepte und Vorstellungen zu Professionalität und Profession in den Blick, die jedoch (wie bereits erwähnt) eng mit unterschiedlichen Vorstellungen darüber, ob und wie Theorie mit Praxis in Verbindung gebracht werden kann oder auch sollte, in Zusammenhang stehen. So unterscheidet Helsper (2021) beispielsweise unter anderem einen Persönlichkeitsansatz, ein Experten-Kompetenz-Modell, eine machttheoretische Perspektive sowie den strukturtheoretischen Ansatz, den er selbst vertritt.

Im Folgenden sollen grundlegende Paradigmen in Feld der Lehrer*innenbildung unter besonderer Betrachtung der damit einhergehenden Vorstellungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis sowie grundlegende Denkrichtungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis überblicksmäßig dargestellt werden: Ausgehend von der Absage an die Vorstellung einer „Anwendung“ von Wissen sollen daraus folgend einige Konzepte und Annahmen, die vielfach unter dem Begriff des „impliziten Wissens“ konvergieren, vorgestellt werden. In weiterer Folge soll die Bedeutung, die wissenschaftlichen Theorien und Konzepten für die pädagogische Praxis zukommt, in den Blick genommen werden.

2.3 Eine intellektualistische Legende und die Absage an eine Anwendungslogik von Wissen

Innerhalb der fachwissenschaftlichen Literatur besteht mit der Absage an die Vorstellung Konsens, erworbenes Wissen aus dem Studium stehe im direkten Zusammenhang mit dem pädagogischen Handeln der Lehrer*innen oder anders gesagt, angeeignetes Wissen finde

seine Anwendung im pädagogischen Handeln. Bis in die 1950er Jahre wurde professionelle Praxis weitgehend entsprechend diesem Modell verstanden (Altrichter 2000, S. 203). Qualifizierte praktische Handlung bestand nach diesem Verständnis durch eine „geschickte Anwendung theoretischen Wissens, mit dessen Hilfe Problemlösung in der Praxis betrieben wird“ (ebd., S. 202). Gilbert Ryle (1949) sprach in diesem Zusammenhang von einer intellektualistischen Legende. Pädagogisches Handeln wird im Sinne einer Anwendungslogik als „Doppelakt von Denken und Tun“ verstanden (Neuweg 2015, S. 25). Ryle (1949) beschreibt die intellektualistische Legende mit dem Dogma des Gespensts in der Maschine: Der Mensch bestünde nach dieser Vorstellung aus Körper und Geist und der Geist weise den Körper an (Neuweg 2020, S. 67). Der Handelnde verfüge über „handlungssteuerndes Wissen“ das er in seinem Tun einsetzt, allenfalls verfällt er in blinde Routine (ebd., S. 24).

Die Vorstellung eines direkten Transfers des in der Ausbildung erworbenen Wissens mithilfe einer Anwendung desselben in die pädagogische Praxis ist dementsprechend innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses differenzierteren Sichtweisen auf den Zusammenhang von Wissen und Handeln gewichen (ebd., S. 203). Der grundsätzliche Gedanke einer Integration von Wissen und Können bzw. „die Tendenz, die Unterschiede zwischen Wissen und Können zu verwischen“, findet sich jedoch in einigen Professionsansätzen wieder (Neuweg 2022, S. 35).

2.4 Bruchstellen zwischen Wissen und Können – Implizites Wissen

Konzepte und Annahmen, die das Vorhandensein eines „handlungsleitenden Wissens hinter dem Können grundsätzlich in Frage stellen“ (Neuweg 2002, S. 10), finden sich vielfach unter dem Begriff des „impliziten Wissens“. Grundgelegt sind eine Vielzahl dieser Ansätze in der analytischen Handlungskonzeption Gilbert Ryles (1949), der intelligentes Handeln als ein Phänomen unabhängig von „der bewussten Planung, Entscheidung oder Steuerung“ begreift und ein „Können, welches jedem bewussten Planen, Entscheiden oder Steuern immer schon vorausgeht und zugrunde liegt“, in den Fokus rückt (Hackl 2004, S. 77). Ausgangspunkt bzw. Grundlage dafür ist für Georg Hans Neuweg die in seiner Dissertation aufgearbeitete „Lehr- und lerntheoretische Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis“ (Neuweg 2020). Aufbauend auf den theoretischen Grundannahmen Ryles (1949) entwickelte Michael Polanyi (1985) das Konzept des „tacit knowing“, das Prozesse des „Wahrnehmens,

Beurteilens, Antizipierens, Denkens, Entscheidens, Handelns“ in den Mittelpunkt stellt und dementsprechend nicht die Strukturen eines Wissens, sondern die Könnerschaft selbst (knowing) betont (Neuweg 2015, S. 113). Polanyi (1985, S. 14) war der Meinung, „dass wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“ und beschrieb damit eine Tatsache, die sich ihm folgend im Begriff des „impliziten Wissens“ widerspiegelt, den er maßgeblich durch seine Arbeiten prägte.

Georg Hans Neuweg (2015, S. 50) beschäftigte sich in einigen Veröffentlichungen mit der Absage an eine Anwendungstheorie theoretischen Wissen sowie an eine Plantheorie intelligenten Handelns. Für Neuweg werden die Bruchstellen zwischen Wissen und Können im Diskurs der Lehrer*innenbildung höchst relevant: Wissen, so der Grundtenor, kann nicht ausschließlich als Bedingung oder als Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns gesehen werden (ebd., S. 38).

Neuweg nähert sich seiner Konzeption der Verhältnisbestimmung zwischen Wissen und Können über drei Problemfelder, die er als Explikationsproblem, Instruktionsproblem und Modifikationsproblem bezeichnet. Die Tatsache, dass der „Könnner“ sein Wissen nicht explizieren kann (Explikationsproblem), beschreibt er folgendermaßen: „Der Könnner kann etwas nur zeigen, aber nicht oder nicht angemessen darüber sprechen“ (Neuweg 2020, S. 27). Das Instruktionsproblem beschreibt die Grenzen einer Vermittelbarkeit eines hinter dem Handeln liegenden Wissens. Als das Modifikationsproblem beschreibt Neuweg (2015, S. 34) die Tatsache, dass Wissen dem Können hinderlich sein kann, „wo man etwas nicht zu sehr können wollen darf“.

In ähnlicher Weise bezeichnet Donald Schön, der sich in seinem Werk „The Reflective Practitioner“ (1983) intensiv mit Alternativen zum Modell der technischen Rationalität auseinandersetzt, das alltägliche professionelle Handeln mit dem Begriff des „tacit knowing-in-action“. Dieses zeichnet sich dadurch aus, nicht bewusst abrufbar zu sein und dementsprechend auch nicht verbalisierbar zu sein – Denken und Handeln werden als eng miteinander verwoben verstanden, wobei ein Großteil dieser Denkprozesse nicht in bewusster Weise stattfindet (Altrichter 2000, S. 204).

Deutlicher wird die Verwerfung der Vorstellung, dass Professionist*innen ihr Handeln stets unter expliziter Bezugnahme auf ein wissenschaftliches fundiertes Professionswissen steuern, wenn man der Annahme folgt, dass das beobachtbare Verhalten von Menschen auch zu einem

großen Teil von „innerpsychischen Gegebenheiten und Prozessen“, wie etwa „Absichten und Wünsche ebenso wie Überzeugungen und Ansprüche, die man an sein Handeln richtet“ beeinflusst ist (Strobl/Datler 2023b, S. 42). In diesem Zusammenhang werden Fragen zur Struktur eines impliziten Wissens, über das professionell tätige Personen ihr Handeln über weite Strecken steuern, relevant (ebd.).

Strobl und Datler (ebd., S. 45) gehen davon aus, dass in das implizite Wissen von Lehrer*innen auch „unterschiedliche Erfahrungen, die im Laufe von Aus- und Weiterbildungsprozessen gemacht wurden, maßgeblich [einfließen]“ sowie „Erfahrungen, die eine Person von Lebensbeginn an gemacht [hat]“, dieses beeinflussen. Sie beziehen sich dabei auf das Modell der „representations of interactions generalised“ von Daniel Stern, der ein Konzept über die Entstehung und Struktur eines impliziten Wissens vorstellt, das seit Geburt entsteht und für „das Erleben und für die Gestaltung von Interaktionen bedeutsam ist“, sowie der „inneren Arbeitsmodelle“ von Ralf Zwiebel, der damit ein „System von Vorstellungen“ meint und von dem auch anzunehmen ist, dass dies bei Lehrer*innen vorhanden ist.

2.5 Die Bedeutung von wissenschaftlichen Theorien und Konzepten für die pädagogische Praxis

Eine aus den Überlegungen zum impliziten Wissen, zum intuitiv-improvisierenden Handeln oder zur Problematisierung einer Anwendung von (wissenschaftlichem) Wissen voreilige Schlussfolgerung wäre, dass Lehrer*innen für eine professionelle Ausübung ihrer Tätigkeit nicht zwingend wissenschaftliches Wissen benötigen würden. Im professionstheoretischen Diskurs besteht jedoch Konsens darüber, dass psychosoziale Praxis in einem nahen Verhältnis zu wissenschaftlichem Wissen stehen bzw. sich auf einen bestehenden Diskurs berufen sollte. Gründe dafür sollen im Folgenden anhand einiger grundlegender Aspekte des Verhältnisses von erlerntem (expliziten) Wissen und der professionellen pädagogischen Praxis dargelegt werden.

Neuweg (2002) betont im Zuge seiner Ausführungen zum „tacit knowing approach“, dass das Konzept des impliziten Wissens nicht eine „Entwissenschaftlichung“ der Lehrer*innenbildung schlussfolgert. Er verweist darauf, dass implizites Wissen überwiegend „theorieimprägniert“ sei. So kann implizites Wissen als Konglomerat, welches sich aus verschiedenen (impliziten

sowie expliziten) Lernprozessen speisen kann, verstanden werden. Auch wenn das aus diesen Lernprozessen erworbene Wissen zum großen Teil in impliziter Weise in die pädagogische Praxis einfließt, geht ein Teil dieses Wissens auf explizit erlernte, wissenschaftliche Theorien und Konzepte zurück (Neuweg 2018, S. 37). Professionelles Handeln (auch wenn es spontan und intuitiv erfolgt) sei „in übergreifende Pläne eingebettet“ (Neuweg 2018, S. 101). Diese „Pläne“ sind ebenso mit wissenschaftlichem Wissen verbunden. Einsichten in die Bedeutung des impliziten Wissens würden Aspekte des handlungsvorbereitenden, wahrnehmungs- und problemdefinitionsleitenden und des handlungsrechtfertigenden Wissens nicht verdrängen (Neuweg 2015, S. 38). Ebenso betont er eine Begründungsverpflichtung, die mit professionellem Handeln einhergeht und als Anspruch an pädagogisches Handeln von einigen Autor*innen im professionstheoretischen Diskurs gefordert wird.

Eine solche Begründungsverpflichtung findet sich beispielsweise in der Professionstheorie Ulrich Oevermanns (1996), auf die sich der strukturtheoretische Ansatz in der Lehrer*innenbildung wesentlich bezieht. Helsper (2021) stellt in einem ersten Schritt und unter Bezugnahme auf Oevermann (1996) fest, dass „professionelles Handeln notwendigerweise einer wissenschaftlichen Wissensbasis bedarf, weil die Begründung für die konkrete Form der Problemlösung gegenüber der Klientel auf wissenschaftliches Wissen, als einer methodisiert erzeugten und besonders deutlich überprüften Wissensform, verwiesen ist“ (Helsper 2021, S. 135). Helsper (ebd.) betont in weiterer Folge ebenfalls die Bruchstellen zwischen dem Wissen und dem Können, beispielsweise wenn er ausführt, dass „das wissenschaftliche Wissen [...] im professionellen Handeln nicht einfach auf eine konkrete Situation, einen spezifischen Fall bzw. eine singuläre Problemlage ‚angewendet‘ werden [kann], weil nicht sicher ist, ob die konkrete Problematik eines Klienten oder einer Klientin einfach einer allgemeinen Klassifikation zugeordnet werden kann“. Ergänzend zu diesem „Wissenschaftswissen“ brauche es daher die Genese einer „forschenden-reflexiven erkenntniskritischen Haltung“ (ebd.), um das Handeln nachfolgend zu reflektieren, um so einer „nachträglichen Einlösung der Begründungsverpflichtung“ nachkommen zu können (Neuweg 2022, S. 255). Helsper (2021, S. 138) betont daher, dass „Professionelle [...] in ein reflexives Verhältnis zu ihrem praktischen impliziten Handlungswissen treten können (müssen), also wissen, was sie wie tun“. Einher geht damit ein, dem strukturtheoretischen Ansatz folgender, Anspruch einer „doppelten Professionalisierung“ (Schrittesser 2009, S. 10) oder bei Helsper (2021, S. 192) der Genese eines „doppelten Habitus“ im Rahmen der Ausbildung von

Lehrer*innen und Lehrern, nämlich „den der wissenschaftlichen, erkenntniskritischen Reflexivität und den des handlungspraktischen Könnens“.

Da der Anspruch an eine systematische Begründungsverpflichtung sehr hoch ist, wird im Zuge des Forschungsprojekts „TheoPrax“ die Fähigkeit, zumindest exemplarisch über die praxisleitende Bedeutung einer Theorie Auskunft zu geben, als ein Aspekt von Professionalität angesehen. Innerhalb des Forschungsprojekts wird also der Anspruch verfolgt, dass Akteur*innen über die Orientierung ihrer pädagogischen Praxis an Theorien und Konzepten zumindest exemplarisch explizit Auskunft geben sollten – auch wenn diese Orientierung (wie bereits erläutert) weitgehend implizit erfolgt. Es wird davon ausgegangen, dass wissenschaftliche Theorien und Konzepte hilfreich werden, um beispielsweise Entscheidungen zu treffen, einzelne Situationen zu verstehen oder weitere Handlungen zu setzen und dass eine bewusst verfügbare Vorstellung über diese Orientierung an Theorien und Konzepten entwickelt werden muss, um nachträglich (zumindest exemplarisch) darüber sprechen zu können (Strobl/Datler 2021, S. 90). Da wie erläutert, insbesondere innerhalb der pädagogischen Praxis, keine Anwendung von Theorie möglich ist, ist diese Orientierung von Praxis an Theorie von Herausforderungen geprägt – insbesondere, wenn sie nicht allein zufällig geschehen soll. Es erscheint naheliegend, dass professionell tätige Lehrer*innen, um diesem Anspruch gerecht werden zu können, bestimmte Fähigkeiten benötigen, welche es im Zuge ihrer Professionalisierung zu entwickeln gilt.

2.6 Reflexivität als Element theorieorientierten Handelns

Für die Entwicklung der Fähigkeit, Bezüge zwischen Theorie und Praxis herzustellen, wird der Reflexion von Praxis als Bestandteil von Aus-, Fort- und Weiterbildungen meist eine zentrale Rolle zugeschrieben. Reflexivität als „wesentlicher Faktor für den Aufbau und die Aufrechterhaltung professionellen Könnens“ wurde seit den 1980ern intensiv im Zuge der Beschäftigung mit der Lehrer*innenbildung thematisiert, ausgelöst unter anderem durch Donald Schöns Konzeption der professionell tätigen Person als „reflective practitioner“ (Häcker 2017, S. 22). In der Literatur wird dahingehend von einem „reflective turn“ gesprochen, der das lehrerbildungsdidaktische Modell der „Technologie“ ablöste. „Reflexionsfähigkeit“ wird mittlerweile als ein grundlegender Aspekt der professionellen Ausübung bzw. des

Professionsverständnisses des Lehrer*innenberufs angesehen (ebd.). So wird vielfach eingefordert, dass Studierende Reflexionsfähigkeit(en) in Aus-, Fort- und Weiterbildungen erwerben. Auch den Curricula unterschiedlicher Lehramtsstudien kann entnommen werden, dass diese Fähigkeit im Verlauf der jeweiligen Ausbildung entwickelt werden soll. Christof et al. (2018, S. 149) sprechen von einem professionellen Hinführen zur Reflexionsfähigkeit der Studierenden im Zuge der Lehrer*innenbildung. Berndt et al. (2017, S. 11) stellen in einem Vorwort zu einem Sammelband zur „reflexiven Lehrer*innenbildung“ fest, dass der Begriff der Reflexion bzw. Reflexivität „erstaunliche Unschärfen in der Begriffsverwendung, eine große Diversität der Begründungen und empirischen Zugängen aufweist“.

Es lässt sich jedenfalls festhalten, dass der Begriff der Reflexion in Hinblick auf die professionstheoretische Behandlung des Verhältnisses von Theorie und Praxis allgegenwärtig, sowie von begrifflichen Unschärfen geprägt ist. Eine zentrale Bedeutung wird der Reflexion dabei für den Umgang mit den bereits beschriebenen Bruchstellen zwischen Wissen und Können zugeschrieben: Herzog (1995, S. 263) betont in allgemeiner Weise die Bedeutung der „Reflexion“, da vom Wissen kein direkter Weg zum Handeln führe. In ähnlicher Weise könnte Reflexion laut Datler (2004, S. 120) auch hilfreich dafür sein, (sprachlich reproduzierbares) Wissen auf „die Besonderheit der Situation“ zu beziehen, da es dazu einer „Transformationsleistung“ bedarf. Im Hinblick auf das vielschichtige Theorie-Praxis-Verhältnis kann „Reflexion“ unter anderem dazu dienen, „Alltagstheorien, subjektive Theorien bzw. implizites Wissen, das im Handeln zum Ausdruck kommt, in explizites Wissen zu transformieren [und] auf wissenschaftliches Theorie- und Forschungswissen zu beziehen“ (Häcker 2017, S. 22). In diesem Sinne könnte „Reflexion“, wenn sie ihn spezifischer und kontinuierlicher Weise zum Einsatz kommt, Studierende als auch professionell Tätige dazu anregen bzw. anhalten, über Verbindungen nachzudenken, bewusste Vorstellungen der eigenen Orientierung der Praxis an Theorien zu entwickeln sowie diese auch zu explizieren (was als Grundvoraussetzung für eine Begründung professionellen Handelns verstanden werden kann).

Innerhalb des professionstheoretischen Diskurses ist wie bereits erwähnt, nicht nur die Bestimmung von Professionalität von Relevanz, sondern auch die Beschäftigung mit den Bedingungen und Möglichkeiten der Genese von Professionalität. Im Folgenden sollen dementsprechend, ausgehend von den zuvor entwickelten theoretischen Vorannahmen, Professionalisierungsprozesse im Zuge der Lehrer*innenbildung, vor dem Hintergrund des

Anspruchs einer Orientierung der pädagogischen Praxis an Theorien und Konzepten, in den Blick genommen werden. Dabei soll in einem ersten Schritt ein allgemeiner Überblick über die akademische Lehrer*innenbildung in Österreich gegeben werden, um anschließend die Praxisphasen im Zuge der Ausbildung von Lehrer*innen genauer in den Blick zu nehmen.

2.7 Die Lehrer*innenbildung in Österreich

Da im Rahmen dieser Masterarbeit Interviews mit Lehrer*innen, die im Jahre 2018 geführt wurden untersucht werden und dementsprechend Aus-, Fort- und Weiterbildungswege der Interviewten beinhalten, die teils einige Jahre zurückliegen (die Interviewten waren zum Zeitpunkt des Interviews in unterschiedlichem Alter und dementsprechend lagen Aus-, Fort- und Weiterbildungen unterschiedlich weit zurück), sollen im Folgenden Grundpfeiler der Entwicklung und Struktur der österreichischen Lehrer*innenbildung dargestellt werden. Da im Zuge des Forschungsprojektes und in weiterer Folge innerhalb dieser Masterarbeit an vielen Stellen von „Aus-, Fort- und Weiterbildungen“ im Rahmen der Lehrer*innenbildung die Rede ist, soll jedoch in einem ersten Schritt versucht werden, diese Begriffe ab- sowie einzugrenzen.

Im Zuge der in den letzten Jahren intensiven wissenschaftlichen Forschung in Bezug auf die Professionalisierung angehender Lehrer*innen, wurden neben der Grundausbildung von Lehrkräften auch insbesondere die Wirksamkeit sowie das Potenzial von Fort- und Weiterbildungen beleuchtet. Die Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen nehmen dabei Professionalisierungsprozesse von Lehrer*innen in den Blick, die sich in der Berufsausübung befinden und stellen dementsprechend die längste Phase der Lehrer*innenbildung dar (Moegling, 2017, nach Hofmann et al. 2020, S. 232).

Richter und Richter (2020, S. 346) definieren die Begriffe folgendermaßen:

„Während unter Fortbildungen Veranstaltungen verstanden werden, in denen Lehrkräfte im Rahmen ihrer bestehenden Lehrbefähigung ihre Kompetenzen vertiefen und aktualisieren, bezeichnen Weiterbildungen die Angebote, in denen Lehrkräfte ihre bestehenden Qualifikationen (z. B. Lehrbefähigung, Qualifizierungen für Funktionsstellen) durch zusätzliche Abschlüsse und Zertifikate erweitern“.

Rzejak und Lipowsky (2020, S. 644) stellen diesbezüglich in ähnlicher Weise fest, dass unter „Fortbildungen ausschließlich jene Maßnahmen verstanden [werden], die der Erhaltung und Entwicklung von Kompetenzen innerhalb des erlernten Tätigkeitsbereichs dienen, während Maßnahmen, die auf eine Tätigkeitserweiterung oder -veränderung abzielen, als Weiterbildungen bezeichnet werden“.

Die Entwicklung der Lehrer*innenbildung in Österreich ist geprägt durch eine in parallelen Entwicklungsbahnen verlaufenden Geschichte, nämlich der für Lehrkräfte der Pflichtschule

sowie der höheren Schulen (Hofmann et al. 2020, S. 227). Dabei findet die Ausbildung von Lehrer*innen in Österreich an Pädagogischen Hochschulen (vormals Pädagogische Akademien) als auch an Universitäten statt. Das Lehramt für die Primarstufe wird dabei ausschließlich an Pädagogischen Hochschulen angeboten, für die Sekundarstufe 1 müssen Pädagogische Hochschulen mit Universitäten kooperieren, umgekehrt ist so eine Kooperation nicht notwendig (Hollenstein et al. 2020, S. 324). Das Lehramt der Sekundarstufe 2 findet in Österreich an der Universität in Form eines Studiums statt.

1869 entstanden in Österreich sogenannte Lehrbildungsanstalten (LBA). Die Ausbildung dauerte ab dem Zweiten Weltkrieg fünf Jahre und schloss mit der Hochschulreife sowie einer Lehramtsprüfung ab. Ab 1962 fand die Ausbildung als viersemestrige postsekundäre Ausbildung an Pädagogischen Akademien statt, die Ausbildung für die damalige Haupt- und Sonderschule fand bis 1975 lediglich in Form einer Fortbildungsmaßnahme statt. 1975 wurde ein eigener Ausbildungsgang für das Haupt- und Sonderschullehramt an der Pädagogischen Akademie eingeführt (ebd.). 2005 erfolgte im Zuge von vorangegangenen Diskussionen um die Akademisierung des Lehrberufs in der Primarstufe die Umgestaltung der Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen.

Die Ausbildung von Lehrer*innen für den Bereich der Sekundarstufe war bis zum Ende des 18. Jahrhunderts von der bedeutenden Rolle der Katholischen Kirche geprägt – Ausbildner waren meist theologisch gebildete Ordenskleriker. Ab dem Ende des 18. Jahrhunderts wurde der staatliche Einfluss auf das Bildungswesen größer (Hofmann et al. 2020, S. 228). Ab diesem Zeitpunkt kann die Ausbildung als eine universitäre Lehramtsausbildung angesehen werden, die mit einer Lehramtsprüfung abschloss, ein „Probejahr“ beinhaltete, dessen Abschluss Voraussetzung zur Erlangung der Lehrbefähigung war sowie die verpflichtende Absolvierung von pädagogisch-didaktischen Inhalten einschloss (ebd., S. 229). 1977 wurde eine eigene Studienordnung und die Erweiterung der Wochenstunden innerhalb des Studienplans für allgemein pädagogische Inhalte beschlossen. Das „Probejahr“ wurde in ein „Unterrichtspraktikum“ umgewandelt, im Zuge dessen die angehenden Lehrer*innen nicht wie gehabt lediglich hospitierten, sondern auch als selbstständige Lehrkraft eigene Klassen unterrichteten.

Mit der Einführung der „Pädagog*innenbildung NEU“ im Jahre 2013 fand nach langen und intensiven Diskussionen eine umfassende Reform der gesamten Lehrer*innenbildung in

Österreich statt. Ziel war es, die „Qualität der Lehrer*innenbildung durch eine stärkere Kompetenz- wie Professionsorientierung und wissenschaftliche Fundierung“ weiter zu steigern (Prenzel et al. 2021, S. 12). Die akademischen Abschlüsse wurden vereinheitlicht, sodass nun alle Lehrer*innen, unabhängig vom Schultyp, über einen Bachelor- bzw. Masterabschluss verfügen müssen (Hofmann et al. 2020, S. 230). Ebenso wurde eine „Induktionsphase“ eingeführt, die den Berufseinstieg der Lehrer*innen darstellt und von einem Mentoring begleitet wird. Derzeit steht eine weitere Reform der Lehrer*innenbildung aus, die vom zuständigen Bildungsminister 2023 verkündet worden ist. Diese soll unter anderem eine Verkürzung des Lehramtsstudiums Primarstufe sowie Sekundarstufe auf ein dreijähriges Bachelor- und zweijähriges Masterstudium beinhalten. Dabei soll es zu einer Umgestaltung der Curricula kommen, wodurch der Praxisbezug erhöht sowie der Berufseinstieg für Absolvent*innen erleichtert werden soll. Eine Umsetzung ist derzeit für die Primarstufe für das Studienjahr 2025/2026 sowie für die Sekundarstufe für 2026/2027 geplant.

2.8 Aus-, Fort- und Weiterbildungsprozesse in der Lehrer*innenbildung – Professionalisierung zu einer an Theorien und Konzepten orientierten Praxis

An zukünftige Lehrer*innen werden sowohl seitens des wissenschaftlichen Diskurses als auch im Zuge der gesellschaftlichen Bedeutung, die allgemein der (Schul-)Bildung zuteil wird, bestimmte Erwartungen und Ansprüche in Bezug auf die Ausübung ihrer Profession gestellt. Die wissenschaftliche sowie gesellschaftspolitische Brisanz die Fragen zur Gestaltung, Bedeutung und unterschiedlichen Aspekten der Lehrer*innenbildung zukommt, macht dies deutlich. Die Beziehung von Theorie und Praxis, die damit verbundenen Herausforderungen zur professionellen Gestaltung von Praxis und die daraus erwachsenden bildungsdidaktischen Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrer*innen, stellen für den wissenschaftlichen Diskurs der Lehrer*innenbildung einen zentralen Aspekt der Diskussion dar.

Verschiedene empirische Studien zeigten, dass von Studierenden oftmals eine „große Kluft zwischen Theorie und Praxis“ innerhalb und nach der jeweiligen Ausbildung wahrgenommen wird (Christof et al. 2018, S. 57). In diesem Zusammenhang lässt sich einerseits erkennen, dass immer wieder die Bedeutung wissenschaftlicher Anteile innerhalb der Lehrer*innenbildung

betont wird, andererseits werden auch von unterschiedlichsten Seiten Lösungen zur Überwindung einer scheinbar konstitutiven „Praxisferne“ der universitären Lehrer*innenbildung gesucht (Leonhard 2020, S. 39). Die Komplexität und Fülle an möglichen Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung, die mit den unterschiedlichen Vorstellungen zu der Beziehung von Theorie und Praxis einhergehen, zeigt sich allein in den sehr unterschiedlichen lehrerbildungsdidaktischen Folgerungen und Forderungen, die die bereits erwähnten, verschiedenen Denkfiguren von Neuweg (2022) zur Relationierung von Wissen und Können mit sich bringen.

Die Beschäftigung mit Fragen zur Struktur und Konzeption bestimmter Professionalisierungsprozesse in Aus-, Fort- und Weiterbildungen von Lehrer*innen, die zur Genese der Fähigkeit beitragen sollen, pädagogische Alltagspraxis an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten zu orientieren, stellt einen wichtigen Aspekt des Diskurses dar. Im Forschungsprojekt „TheoPrax“ sowie mit dieser Masterarbeit soll dem Zusammenhang zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildungen von Lehrer*innen und der Entwicklung der Fähigkeit, berufliche Praxis an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten zu orientieren und darüber auch Auskunft geben zu können, empirisch genauer nachgegangen werden (Strobl/Datler 2021, S. 91).

2.8.1 Praxiselemente und-erfahrungen innerhalb der Ausbildung von Lehrer*innen

Die Forderung nach mehr „Praxis im Studium“ oder die Sorgen von Studierenden, im Studium nicht ausreichend auf die Berufspraxis vorbereitet zu werden, stellen einen wesentlichen Bestandteil innerhalb des Diskurses zur Lehrer*innenbildung dar. Schrittmesser/Malmberg (2014, S. 8) stellen diesbezüglich fest, dass „der Eindruck, zu wenig Berührung mit der Schulpraxis und mit dem Unterricht zu haben oder gehabt zu haben, ein international verbreitetes Phänomen zu sein scheint“ und sich sowohl in Amerika als auch in Europa wiederfindet, wie unterschiedliche Studien zeigen würden. Schulpraktischen Elementen werden innerhalb des Diskurses im Zuge der Ausbildung von Lehrer*innen hohe Lernpotenziale zugeschrieben und in vielen Fällen als „Kernstücke der Lehrerbildung in der Hochschule“ (Arnold et al. 2011, S. 9) beschrieben. Praxiselementen werden dabei

unterschiedliche Funktionen und Potenziale zugeschrieben, wie die Relationierung von Theorie und Praxis, die Ausbildung von Reflexivität, die Bildung pädagogischer Urteilkraft oder Reflexion eigener Bildungserfahrungen (Schrüttesser 2014, S. 38). Der Forderung von Studierenden nach einer Zunahme von Praxiserfahrungen innerhalb des Studiums sowie der allgemeinen Bedeutung, die Praxiselementen bei der Entwicklung pädagogischen professionellen Handelns zugeschrieben wird, stehen jedoch durchaus differenzierte Forschungsbefunde zur Lernwirksamkeit von Praktika gegenüber, wie Schrüttesser/Malmberg (2014, S. 9) festhalten: „Praxiserfahrungen stellen [...] im Lehramtsstudium zwar wesentliche Lernanlässe dar, jedoch nur unter bestimmten Voraussetzungen und in speziell gestalteten Formaten“. Als einen wesentlichen Aspekt betreffend dem Lernpotenzial von Praktika weist Schrüttesser (2014, S. 47) in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit hin, die Praxiserfahrungen „einer gründlichen Überprüfung unter Gesichtspunkten theoretischer Überlegungen“ zu unterziehen. In diesem Zusammenhang werden innerhalb der wissenschaftlichen Literatur unterschiedliche Aspekte bezogen auf die Gestaltung, institutionelle Rahmung sowie Begleitung der Praxisphasen diskutiert: So werden beispielsweise die Einflussfaktoren der Praxislehrpersonen auf Lernpotenziale der Praktika (z. B. Schnebel 2012), die unterschiedlichen Möglichkeiten einer nachträglichen Gestaltung der Reflexion dieser Praxisphasen im Zuge von Begleitseminaren (z. B. Rosenberger 2017; Herzmann/Liegmann 2020) oder auch Fragen zur Gestaltung der Einbettung dieser Praxiselemente innerhalb der universitären Lehrer*innenbildung diskutiert.

Die teils ambivalent diskutierte „Wirksamkeit“ von Praktika, steht im Zusammenhang mit den damit in Verbindung stehenden Herausforderungen einer Wirkungsanalyse von Praxiselementen, die sich wiederum aus den generellen Hürden und Schwierigkeiten der Forschung zur Wirksamkeit der Lehrer*innenbildung ergeben, auf die an dieser Stelle lediglich verwiesen werden kann (vgl. z. B. Schrüttesser 2014, S. 37ff.).

Die unterschiedlichen Funktionszuweisungen an Praktika im Zug der Ausbildung von Lehrer*innen ergeben sich je nach den grundgelegten, professionstheoretischen Annahmen, wie Neuweg (2022, S. 186) anhand seiner Denkfiguren zeigt: So können Praktika als „Anwendungsfelder“, „Übungsfelder“, „Berufsneigungs- und Eignungsüberprüfung“, zum „Erwerb impliziten Wissens durch Modelllernen“ oder auch als „Anlass für systematische Nachdenk-, Forschungs- und Erprobungsprozesse“ gefasst werden. Praxiselemente innerhalb der Ausbildung von Lehrer*innen sind jedoch oftmals mit der Vorstellung oder Hoffnung

gekoppelt, durch diese eine Verbindung zwischen gelernten Wissensinhalten und der pädagogischen Praxis herzustellen und sind daher oftmals Projektionsflächen für Vorstellungen zur Beziehung zwischen Theorie und Praxis bzw. Wissen und Können, die dem Integrationstheorem folgen (ebd., S. 182). Praxiselemente innerhalb der Ausbildung von Lehrer*innen als Orte der Möglichkeit einer Verschränkung von gelernter Theorie und Berufspraxis werden dabei von unterschiedlichsten (professionstheoretischen) Seiten betont (Racherbäumer/Liegmann, S. 124).

Ausgehend vom Forschungsinteresse dieser Masterarbeit bzw. des Forschungsprojekts soll durch die Erhebung von Interviews mit Lehrer*innen empirisch gestützt untersucht werden, welche Bedeutung unterschiedlichen Ausbildungsstrukturen und -elementen für die Entwicklung der Fähigkeit, pädagogische Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren zuzukommen scheint. Weiters soll untersucht werden, wie die untersuchten Lehrer*innen selbst diesen Zusammenhang einschätzen.

3. Das Forschungsprojekt „TheoPrax“

Die Masterarbeit ist eingebettet in das Forschungsprojekt „TheoPrax – Die Bedeutung von Theorie für psychosoziale Praxis aus der Sicht von Akteur*innen: Eine Untersuchung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien“, das am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien im Arbeitsbereich „Psychoanalytische Pädagogik“ unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler und der Projektkoordination von Univ.-Ass. Bernadette Strobl, MA durchgeführt wird. Innerhalb des Projekts wird zum einen untersucht, ob Personen, die in unterschiedlichen psychosozialen Tätigkeitsfeldern arbeiten, eine Vorstellung („mentale Repräsentation“) von der praxisleitenden Bedeutung wissenschaftlicher Theorien für ihre berufliche Tätigkeit ausgebildet haben, ob sie darüber Auskunft geben können und wenn ja, in welcher Qualität. Zum anderen wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie weiteren Aktivitäten für die Ausbildung dieser Fähigkeiten zukommt.

Zentral für das Forschungsprojekt ist die Annahme, dass sich Professionalität unter anderem dadurch auszeichnet, dass „sich Personen, die in psychosozialen Feldern tätig sind, zumindest in bestimmten Situationen ihrer Arbeit an wissenschaftlichen Theorien oder wissenschaftlich fundierten Konzepten orientieren“ sollten, sowie in der Lage sein sollten, darüber auch Auskunft zu geben (Datler/Strobl 2021a, S. 2). Innerhalb des Projektes wird deshalb untersucht, ob psychosozial Tätige in einer Interviewsituation eine wissenschaftliche Theorie oder ein wissenschaftlich fundiertes Konzept nennen können, an der oder dem sie sich in ihrer Praxis orientieren. Theorien und Konzepte werden im Rahmen des Forschungsprojekts als „wissenschaftliche generierte Inhalte unterschiedlichen Umfangs und unterschiedlicher Reichweite bezeichnet, welche für höchst unterschiedliche Zwecke entwickelt wurden [...] sowie welche im wissenschaftlichen Diskurs in einem breiteren Zusammenhang stehen, der spezifisch benannt werden kann, dem darstellbare Annahmen und Aussagen zuzurechnen sind und der einen benennbaren Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen und Auseinandersetzungen abgibt“ (Strobl 2022, S. 270). In einem weiteren Schritt wird untersucht, in welcher Qualität es ihnen gelingt, an einem selbst gewählten Praxisbeispiel exemplarisch darzulegen, in welcher Weise sie sich an der zuvor von ihnen genannten Theorie oder dem von ihnen genannten Konzept orientiert haben. Dabei steht im Zentrum der

Untersuchung nicht die Fähigkeit einer Begründung oder „Legitimation“ der Alltagspraxis durch die Befragten, sondern lediglich die Fähigkeit, in einer Interviewsituation überhaupt über die Orientierung einzelner Praxissituationen an wissenschaftlichen Theorien oder Konzepten sprechen zu können (Strobl/Datler 2021, S. 90)

Anhand eines Beispiels über die Orientierung von Praxissituationen an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten Auskunft zu geben, stellt, wie die bisherigen Erhebungen im Rahmen des Projekts zeigen, kein leichtes Unterfangen für professionell Tätige dar und scheint spezielle Fähigkeiten zu erfordern. Es kann angenommen werden, dass psychosozial tätige Personen, um dem erhobenen Anspruch nachkommen zu können, a) sich zumindest in einzelnen Praxissituationen an Theorien oder Konzepten orientieren sollten, b) eine bewusste Vorstellung darüber entwickelt haben sollten, in welchen Praxissituationen bestimmten Theorien und Konzepten eine praxisleitende Bedeutung zukommt, und c) diese Vorstellungen auch für andere Personen in klarer und nachvollziehbarer Weise präzisieren und sprachlich fassen können sollten (ebd.).

Damit also professionell Tätige anderen gegenüber in klarer und nachvollziehbarer Weise darlegen können, in welcher Weise sie sich in ihrer Praxis an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten orientieren, muss eine bewusst verfügbare Vorstellung darüber vorhanden sein. Im Zuge des Forschungsprojekts kommt für eine solche Vorstellung die Bezeichnung „bewusste mentale Repräsentation der praxisleitenden Bedeutung von Theorien“ zum Einsatz.

Des Weiteren wird angenommen, dass an den genannten Fähigkeiten im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildungen gezielt gearbeitet werden muss, um diesem Aspekt von Professionalität gerecht werden zu können. Deshalb beschäftigt sich das Forschungsprojekt ebenso mit einem möglichen Zusammenhang zwischen dem Qualitätsniveau der Auskünfte über die praxisleitende Bedeutung von wissenschaftlichen Theorien und Konzepten und den Aus-, Fort- und Weiterbildungserfahrungen der Interviewten.

Um zu untersuchen, in welcher Qualität es psychosozial Tätigen gelingt, über die Orientierung ihrer Praxis an Theorien und Konzepten exemplarisch Auskunft geben zu können und um den Einfluss von Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf die Genese dieser Fähigkeit nachzugehen, wird mit Personen, die in psychosozialen Berufsfeldern tätig sind, ein Leitfaden-Interview geführt, nämlich das „Wiener Interview zur Identifizierung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien (WIRTH)“.

In einem ersten Teil des Interviews werden die Interviewten nach einer Theorie oder einem Konzept gefragt, welche(s) ihnen in ihrer praktischen Tätigkeit hilft, bestimmte Situationen besser zu verstehen, Entscheidungen zu treffen oder weitere Handlungen zu setzen. Anschließend werden die Befragten aufgefordert, die Kernaussage der genannten Theorie oder des genannten Konzepts zu beschreiben. In einem weiteren Schritt werden sie gebeten, anhand einer konkreten Praxissituation darzulegen, in welcher Art und Weise sie sich in dieser Situation an der von ihnen zuvor genannten Theorie oder dem Konzept orientiert haben. Die Qualität und Präzision dieser Ausführungen wird mit Hilfe eines Ratingsystems, das eigens im Forschungsprojekt „TheoPrax“ entwickelt wurde, bestimmt (Strobl/Datler 2021, S. 91). Die Äußerungen der Interviewten werden in Hinblick auf fünf Dimensionen geratet, wobei die Aussagen je nach Qualität einzelnen Abstufungen pro Dimension mit jeweils zugeordneten Signaturen und Zahlenwerten eingeschätzt werden. Die Summe dieser Zahlenwerte ergibt einen Gesamtscore, den Präzisionswert. Die Höhe dieses Präzisionswertes gilt als Indikator für die „Qualität der Präzision, in der die interviewten Personen die praxisleitende Bedeutung selbstgewählter Theorien und Konzepte im Interview dargelegt haben“ (Datler/Strobl 2021b, S. 16).

In einem zweiten Teil des Leitfadens werden die Interviewten zu ihren bisher absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie weiteren Aktivitäten befragt. Innerhalb dieses Teils des Interviews werden sowohl schriftliche Auskünfte in Form von Fragebögen als auch mündliche Auskünfte der Befragten eingeholt. Im Zuge dessen sind insbesondere solche Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie weitere Aktivitäten von Interesse, die aus der Sicht der Befragten hilfreich für die Entwicklung der Fähigkeit waren bzw. sind, sich in ihrer Arbeit an Theorien oder Konzepten zu orientieren.

Durch diese Informationen können mögliche Zusammenhänge zwischen den geschilderten Erfahrungen der Interviewten innerhalb ihrer absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen einerseits und dem durch das Ratingverfahren ermitteltem Qualitätsniveau der Auskünfte andererseits untersucht werden. Die Auswertung der Interviews wird ebenso mit Informationen über curriculare Strukturen und methodische Gestaltungen der Aus-, Fort- und Weiterbildungen in Beziehung gesetzt (Strobl/Datler 2021, S. 91). In einer zweiten Untersuchungsphase des Forschungsprojekts wurden Folgeinterviews mit ausgewählten Befragten durchgeführt. Dabei wurde die Bedeutung von biographischen Erfahrungen auf die

Frage ob und in welcher Weise wissenschaftliche Theorien und Konzepte für die interviewten Personen eine Rolle in ihrer beruflichen Tätigkeit einnehmen, untersucht (Yano 2025).

Im Zuge des Projektes entstanden einige Masterarbeiten, die sich meist jeweils einer bestimmten Berufsgruppe genauer widmeten. So wurden unter anderem die Auskünfte von psychoanalytischen Psychotherapeut*innen (Strobl 2017), Bewährungshelfer*innen (Rataj 2017), psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberater*innen (Dippelreiter 2017), Sozialpädagog*innen (Pichler 2019) oder Elementarpädagog*innen (Hauck 2020) in Hinblick auf die oben genannten Fragestellungen genauer untersucht. Die Hauptstudie des Forschungsprojektes, die an vorangegangenen Untersuchungen innerhalb des Forschungsprojekts ansetzt, bildet die Dissertation von Bernadette Yano ab (Yano 2025).

Innerhalb des Forschungsprojekts wurde deutlich, dass es den meisten Interviewten nicht leicht fiel, anhand eines von ihnen gewählten Beispiels über die Orientierung ihrer Praxis an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten zu sprechen (Strobl/Datler 2021, S. 90). Erste übergreifende Ergebnisse des Projekts konnten ebenso zeigen, dass sich durchaus professionsspezifische Unterschiede in der Qualität der Auskünfte zur praxisleitenden Bedeutung wissenschaftlicher Theorien und Konzepten erkennen lassen (Strobl/Datler 2021; 2023a/b). Die bisherigen Ergebnisse legen einen Zusammenhang zwischen der Struktur der von den Befragten absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen und dem Qualitätsniveau der Auskünfte, das im Zuge des Ratingverfahrens bestimmt wird nahe. So zeigte sich beispielsweise, dass psychoanalytische Psychotherapeut*innen in einem direkten Vergleich mit Lehrer*innen höhere Werte erzielten. Betrachtet man genauer die Struktur der fachspezifischen Ausbildung von Psychotherapeut*innen, „stützt dies [...] die These eines Zusammenhangs zwischen Ausbildungsprozessen und Ratingergebnissen“ (Strobl/Datler 2021, S. 92). Diesen Zusammenhang gilt es genauer zu untersuchen, um „gut abgesicherte Aussagen darüber machen zu können“ (ebd.).

Da die bisher geführten Interviews mit Lehrer*innen im Forschungsprojekt bis dato lediglich als Vergleichsgruppe herangezogen wurden, verfolgt die Masterarbeit nun das Ziel, die Profession der Lehrer*innen durch die Untersuchung von 24 WIRTH-Interviews, die mit Lehrer*innen im Jahre 2018 durchgeführt, genauer in den Blick zu nehmen. Dabei verfolgt diese Masterarbeit, ausgehend von dem bereits erläuterten Forschungsinteresse des

Forschungsprojekts „TheoPrax“, eigene Forschungsfragen, die im Folgenden erläutert werden sollen.

4. Ziel der Masterarbeit – Rahmen der Untersuchung

Die verbalen Darlegungen der Interviewten zur praxisleitenden Bedeutung von wissenschaftlichen Theorien und Konzepten sollen den Ausgangspunkt der Untersuchung des empirischen Materials bilden. Durch die in diesem Zusammenhang bisher ermittelten Ratingergebnisse, die auf die Qualität der Ausführungen der Befragten verweisen, zeigten sich sowohl Unterschiede zwischen Angehörigen unterschiedlicher psychosozialer Berufsgruppen als auch innerhalb einer Profession (Strobl/Datler 2021, S. 92). Auch entstanden durch bisherige Untersuchungen des Forschungsprojekts Hinweise darauf, dass die im Zuge des Forschungsprojekts erhobene Fähigkeit mit von den Interviewten absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen in Verbindung steht.

Die Masterarbeit geht deshalb der Frage nach, ob sich Unterschiede bezüglich der untersuchten Fähigkeit innerhalb der Professionsgruppe der Lehrer*innen zeigen und wenn ja, wie die diesbezüglich verschiedenen Qualitätsniveaus der Aussagen der Lehrer*innen erklärt werden könnten. Zu einer möglichen Erklärung sollen sowohl die Auskünfte über Aus-, Fort- und Weiterbildungserfahrungen der Lehrer*innen, Informationen über die curricularen Strukturen der Aus-, Fort- und Weiterbildungen, als auch Hinweise auf die den Aussagen zugrundeliegenden, persönlichen Vorstellungen über das Verhältnis von Theorie und Praxis herangezogen werden. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass in „Aus-, Fort- und Weiterbildungen spezifisch an der Entwicklung dieser Fähigkeit gearbeitet werden muss“ (Strobl/Datler 2023a, S. 196) soll der Fokus dieser Masterarbeit auf die Sicht der Interviewten auf spezifische Aus-, Fort- und Weiterbildungsprozesse sowie mögliche, aus den Äußerungen der Interviewten abgeleiteten, Vorstellungen über das Verhältnis von Theorie und Praxis, gelegt werden. So soll, ausgehend von den dargelegten Grundannahmen des Forschungsprojekts, eine Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen aus Sicht der Interviewten im Hinblick auf die untersuchte Fähigkeit erfolgen.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Untersuchungen des Forschungsprojekts sollen die im Zuge dieser Masterarbeit vorliegenden Interviews, die mit Lehrer*innen geführt wurden, dementsprechend auf einen möglichen Zusammenhang zwischen

(1) der Qualität, in welcher die interviewten Lehrer*innen an einem selbstgewählten Beispiel die Orientierung ihrer Praxis an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten narrativ darlegen,

(2) Auskünften über Aus-, Fort- und Weiterbildungserfahrungen der Lehrer*innen sowie curricularen Informationen der jeweils absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen

(3) und persönlichen Vorstellungen über das Verhältnis von Theorie und Praxis, die den Aussagen der Befragten entnommen werden können

untersucht werden.

4.1 Leitende Forschungsfragen

Für die Masterarbeit ergeben sich folgende zentrale Fragestellungen:

Forschungsfrage 1

Qualität der Darlegungen der praxisleitenden Bedeutung einer wissenschaftlichen Theorie oder eines wissenschaftlichen Konzepts

1.1. Nennen die befragten Lehrer*innen eine wissenschaftliche Theorie oder ein wissenschaftliches Konzept, wenn sie nach einer Theorie oder einem Konzept gefragt werden, an dem sie sich in ihrer pädagogischen Tätigkeit orientieren?

1.2. In welcher Qualität und Präzision gelingt es den befragten Lehrer*innen anhand einer von ihnen gewählten Praxissituation darzulegen, in welcher Weise sie sich an der von ihnen genannten wissenschaftlichen Theorie oder dem von ihnen genannten wissenschaftlichen Konzept orientieren?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wird der erste Teil der bislang geführten WIRTH-Interviews mit Lehrer*innen herangezogen. In einem ersten Schritt werden die Interviewten nach einer Theorie oder einem Konzept gefragt, das ihnen hilft, bestimmte Situationen besser zu verstehen, Entscheidungen zu treffen oder weitere Handlungen zu setzen. In einem zweiten Schritt werden sie gebeten, anhand einer beispielhaften Praxissituation darzulegen, in welcher Weise sie sich in dieser Situation an der zuvor genannten Theorie bzw. dem genannten Konzept orientierten. Die darauf bezogenen Äußerungen der Interviewten werden mithilfe eines

Ratingsystems, das im Rahmen des Forschungsprojekts in Anlehnung an die skalierende Strukturierung nach Mayring (2015) entwickelt wurde, inhaltsanalytisch ausgewertet. Durch dieses Rating wird das Qualitätsniveau der Ausführungen der Interviewten zur praxisleitenden Bedeutung von Theorien und Konzepten bestimmt. Die daraus entstehenden Ratingergebnisse machen in weiterer Folge eine weitere Untersuchung des Materials möglich.

Forschungsfrage 2

Absolvierte Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie weitere Aktivitäten der befragten Lehrer*innen

Im zweiten Teil der Masterarbeit sollen von den Interviewten absolvierte Aus-, Fort- und Weiterbildungen und weitere Aktivitäten, die darauf bezogenen Auskünfte der Lehrer*innen und Informationen aus den Curricula dieser Aus-, Fort- und Weiterbildungen in den Fokus gerückt werden. Daher wird der zweite Teil des WIRTH-Interviews unter bestimmten Gesichtspunkten untersucht. Es werden sowohl die darin zum Einsatz kommenden Fragebögen als auch die dazu kommentierenden Aussagen der Interviewten ausgewertet. Für diesen Teil der Masterarbeit ergeben sich mehrere Forschungsfragen:

2.1. Lässt sich das Sample in Hinblick auf demografische Faktoren und/oder jeweils absolvierte Aus-, Fort- und Weiterbildungen gruppieren und wenn ja, zeigen sich hinsichtlich des Qualitätsniveaus der Auskünfte im Rating Trends in Abhängigkeit von diesen Gruppierungen?

2.2. Welche Ansprüche und Zielsetzungen finden sich in den Curricula der von den Befragten absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen in Hinblick auf eine an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten orientierte Praxisgestaltung?

2.3. Welche Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie weitere Aktivitäten haben nach Einschätzung der Befragten besonders dazu beigetragen, die Fähigkeit zu entwickeln, sich in ihrer praktischen Tätigkeit an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten zu orientieren? Zeigen sich Ähnlichkeiten zwischen den Befragten in der Nennung und Priorisierung von Aus-, Fort- und Weiterbildungen bzw. Aktivitäten, wenn sie gebeten werden, die drei in dieser

Hinsicht als am hilfreichsten eingeschätzten auszuwählen und in eine hierarchische Reihung zu bringen?

2.4. Wurde nach Einschätzung der Befragten auf einer mehrstufigen Skala im Zuge ihrer Grundausbildung an der Fähigkeit gearbeitet, ihre Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren?

2.5. Von welchen Erfahrungen berichten die Befragten im Interview ganz allgemein in Bezug auf die Entwicklung der Fähigkeit, Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren? Was wird als besonders hilfreich bzw. weniger hilfreich beschrieben?

Forschungsfrage 3

Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis der befragten Lehrer*innen

3.1. Welche Annahmen über das Verhältnis von Theorie und Praxis lassen sich den Aussagen der befragten Lehrer*innen entnehmen?

3.2. Wie können diese Annahmen charakterisiert werden?

Diese Forschungsfragen zielen auf die Untersuchung der in den Aussagen der Lehrer*innen enthaltenen expliziten und impliziten Hinweise auf das jeweilige Verständnis vom Verhältnis zwischen Theorie und Praxis ab. Die dadurch herausgearbeiteten Annahmen der Lehrer*innen sollen, wenn dies möglich ist, in einem weiteren Schritt mit professionstheoretischen Konzepten zum Theorie-Praxis-Verhältnis in Verbindung gebracht werden (Neuweg 2022) um abschließend die herausgearbeiteten Annahmen und Vorstellungen der Interviewten mit den Ergebnissen der Forschungsfragen 1 und 2 in Zusammenhang zu bringen.

5. Methodisches Vorgehen

5.1 Das Erhebungsinstrument

Um die zuvor dargelegten Fragestellungen der Masterarbeit beantworten zu können, werden Interviews mit Lehrer*innen, die 2018 im Zuge des Forschungsprojekts „TheoPrax“ geführt wurden, untersucht und analysiert. Dabei kam ein eigens für das Forschungsprojekt entwickeltes Leitfaden-Interview zum Einsatz, das „Wiener Interview zur Identifizierung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien“, kurz „WIRTH“. Leitfaden-Interviews strukturieren die Befragung und begrenzen durch vorab formulierte Fragen den Horizont der Antworten (Friebertshäuser/Langer 2010, S. 439). Auch ermöglicht und vereinfacht der Leitfaden den Vergleich verschiedener Einzelinterviews (ebd.).

Da im Zuge der Masterarbeit Interviews untersucht werden, die mit Lehrer*innen im Jahre 2018 geführt wurden, wird im Folgenden die Struktur des Leitfadens in der Version von 2018 erläutert. Die aktuelle Version des Leitfadens wurde im Aufbau und der Strukturierung innerhalb des Teil IV optimiert. Die restlichen Abschnitte des Interviews blieben bis auf wenige kleine Korrekturen unverändert.

Der Leitfaden des WIRTH-Interviews wird in insgesamt sechs Abschnitte gegliedert, die wie folgt benannt wurden:

Teil I: Eröffnung

Teil II: Art der psychosozialen Tätigkeit sowie absolvierte Aus- und Weiterbildungen (I)

Teil III: Die praxisleitende Bedeutung einer Theorie / eines Konzepts unter Bezugnahme auf eine konkrete Praxissituation

Teil IV: Absolvierte Aus- und Weiterbildungen (II)

Teil V: Ergänzende Fragen zur beruflichen Tätigkeit sowie zur Aus-, Fort- und Weiterbildung

Teil VI: Frage nach Alter und Ausklang des Interviews

(Datler/Strobl 2018, S. 1)

In Teil I des Leitfadens erfolgt eine kurze Vorstellung der interviewenden Person sowie die Aushändigung und Unterzeichnung der Einverständniserklärung zur Mitwirkung im Forschungsprojekt sowie zur Aufnahme des Interviews.

Teil II beinhaltet einige kurze Fragen zur derzeitigen beruflichen Tätigkeit der Interviewten, den bisherigen Berufsjahren sowie der primären Aufgabe der beruflichen Tätigkeit. Ebenso werden Aus-, Fort- und Weiterbildungen, die Voraussetzung zur Ausübung der derzeitigen beruflichen Tätigkeit waren, erfragt.

Der Teil III des Leitfadens stellt (zusammen mit Teil IV) den zentralen Abschnitt des WIRTH-Interviews dar und ist für das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit von großer Bedeutung. In Teil III des Leitfadens wird (1.) nach einer Theorie oder einem Konzept gefragt, an der/dem sich die Befragten in ihrer praktischen Tätigkeit orientieren und die/das ihnen hilft, bestimmte Situationen besser zu verstehen, Entscheidungen zu treffen und weitere Handlungen zu setzen, (2.) nach einer Erläuterung der Kernaussage der genannten Theorie oder des Konzepts, (3.) nach einer konkreten Praxissituation, in der sich die Befragten an der von Ihnen genannten Theorie oder an dem genannten Konzept orientiert haben und (4.) nach der Art und Weise, in der ihnen die genannte Theorie oder das genannte Konzept geholfen hat, die beschriebene Situation besser zu verstehen, Entscheidungen zu treffen und weitere Handlungen zu setzen (Datler/Strobl 2018, S. 5).

In Teil IV des Leitfadens werden die Interviewten zu ihren absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie weiteren Aktivitäten unter bestimmten Gesichtspunkten befragt. In einem ersten Schritt werden Einschätzungen zu Aus-, Fort- und Weiterbildungsgängen eingeholt, die Voraussetzung waren, um die derzeitige berufliche Tätigkeit auszuüben. In weiterer Folge interessieren andere Aus-, Fort- und Weiterbildungsgänge, kleiner dimensionierte Aus-, Fort- und Weiterbildungselemente (wie beispielsweise Workshops, einzelne Seminare, Vortragsreihen etc.) sowie weitere Aus-, Fort- und Weiterbildungsaktivitäten (wie z. B. Supervision, andere Formen der Fallbesprechung, Austausch mit Kolleg*innen, Eigenarbeit, ...), die laut Einschätzung der Interviewten hilfreich waren bzw. sind, um die eigene Arbeit an Theorien und Konzepten zu orientieren.

Zu den jeweils genannten Aus-, Fort- und Weiterbildungsprozessen kommen Fragebögen zum Einsatz, die im Zuge des Interviews mit den Interviewten zusammen schriftlich ausgefüllt und von diesen mündlich kommentiert wurden. Innerhalb dieses Teils wird nach Einschätzungen

der Interviewten zu ihren absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie weiteren Aktivitäten gefragt, die diese durch Ja/Nein-Antworten oder Angaben auf einer vierstufigen Skala („trifft zu“ – „trifft eher zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „trifft nicht zu“) angeben. Von besonderem Interesse sind dabei Einschätzungen bezogen auf die Professionalisierungsprozesse innerhalb der genannten Aus-, Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung der Fähigkeit, Praxis theoriegeleitet zu gestalten. Abschließend werden die Interviewten gebeten, drei der genannten Aus-, Fort- und Weiterbildungen bzw. weiteren Aktivitäten zu nennen, die ihrer Meinung nach besonders hilfreich waren, sich in ihrer beruflichen Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren.

Im fünften Teil des Leitfadens (Teil V) folgen kurze Fragen zur derzeitigen beruflichen Tätigkeit und der darauf bezogenen Bedeutung von Theorien und Konzepten, die diesen von den Interviewten beigemessen wird. Ebenso wird nach hilfreichen bzw. weniger hilfreichen Aspekten im Zuge der Aus-, Fort- und Weiterbildungen aus der Sicht der Interviewten gefragt.

Der sechste und letzte Teil (Teil VI) des Interviews schließt mit der Frage nach dem Alter der interviewten Person ab und gibt den Interviewten auch die Möglichkeit, abschließende Gedanken zu äußern oder Anmerkungen zum Interview zu geben.

5.2 Die Erhebungsgruppe

Die im Zuge der Masterarbeit untersuchten Interviews entstanden im Rahmen eines forschungspraktischen Seminars im Bachelorstudiengang „Bildungswissenschaft“ an der Universität Wien, mit dem Namen „SE BM 23 Forschungspraktikum – Zur praxisleitenden Bedeutung von Theorie 190278“, das im Sommersemester 2018 stattfand. Geleitet wurde dieses Seminar von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler, als Tutorin fungierte Sara Wieneke, BA. Die Studierenden dieses Seminars führten, nach einer theoretischen Einführung zur Interviewführung und dem Forschungsinteresse des Forschungsprojekts, jeweils mehrere Interviews mit Personen aus unterschiedlichen psychosozialen Berufen – unter anderem auch einigen Lehrer*innen. Im Rahmen dieser Masterarbeit werden jene Interviews, die von den Studierenden mit Lehrer*innen geführt wurden, untersucht. Hierbei wurden zunächst alle geführten Interviews gesichtet, bevor einige Interviews wieder aus dem Sample der für die Masterarbeit zu untersuchenden Interviews entfernt wurden. Einer der häufigsten Gründe war

hierfür das Fehlen von Interviewfragen im Interviewverlauf oder eine fehlerhafte Interviewführung, die eine korrekte Auswertung der Interviews nicht zuließ.

Das im Zuge dieser Masterarbeit zu untersuchende Sample besteht daher aus 24 WIRTH-Interviews. Alle Interviews wurden mit Lehrer*innen geführt, die eine pädagogische Ausbildung für die Primar- oder Sekundarstufe absolviert haben. Einige Personen absolvierten, aufbauend auf die pädagogische Grundausbildung, eine Zusatzausbildung (beispielsweise den Lehrgang „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“) oder hatten eine sonderpädagogische Ausbildung absolviert. Somit waren einige interviewte Lehrer*innen zum Zeitpunkt des Interviews als Psychagog*innen tätig, andere bezeichneten sich selbst als Sonderschullehrer*innen.

5.3 Durchführung und Transkription der Interviews

Die Interviews des hier untersuchten Samples dauerten zwischen 35 und 70 Minuten und wurden an unterschiedlichen Orten durchgeführt. Ein Großteil der Interviews wurde an den jeweiligen Arbeitsplätzen der Interviewten (d. h. in Räumlichkeiten an unterschiedlichen Schulen) geführt, wiederum andere an öffentlichen Orten (beispielsweise Kaffeehäuser) oder aber auch vereinzelt in den privaten Wohnungen der Interviewten.

Alle Interviews wurden audioaufgezeichnet und im Anschluss von den interviewenden Studierenden in anonymisierter Form transkribiert. Im Zuge des Forschungsprojektes wurden einheitliche Transkriptionsregeln formuliert.

5.4 Auswertungsmethoden

Durch die Kombination aus mündlich sowie schriftlich erhobenem Datenmaterial, das für das Forschungsinteresse der Masterarbeit von Interesse ist, sind verschiedene Auswertungsmethoden erforderlich. Diese sollen im Folgenden in Bezug auf die verschiedenen Forschungsfragen erläutert werden.

5.4.1 Auswertungsvorgang zu Forschungsfrage 1

Zur Untersuchung der ersten Forschungsfrage, die sich wiederum in zwei Unterfragen gliedert, wird der Teil III des WIRTH-Leitfadens herangezogen, der insgesamt vier Leitfragen beinhaltet.

Die Äußerungen der Interviewten zu diesen Fragestellungen werden mit Hilfe eines Ratingsystems, das im Rahmen des Forschungsprojekts „TheoPrax“ entwickelt wurde, im Hinblick auf fünf Auswertungsdimensionen ausgewertet. Dieses Ratingsystem wurde in Anlehnung an die inhaltsanalytische Forschungsmethode der skalierenden Strukturierung nach Philipp Mayring entwickelt (Mayring 2015, S. 106ff.). In der ersten Dimension wird untersucht, ob eine wissenschaftliche Theorie oder ein wissenschaftlich fundiertes Konzept genannt wird. In den weiteren Dimensionen werden jeweils eine von vier Signaturen mit einem dazugehörigen Zahlenwert vergeben. Die Gesamtsumme dieser Zahlenwerte verweist auf das Qualitätsniveau der verbalen Auskünfte über die Orientierung der eigenen Praxis an Theorien und Konzepten.

Die fünf Auswertungsdimensionen lauten wie folgt:

- I. „Nennung einer Theorie oder eines Konzepts“
 - II. „Qualität der Darstellung der Theorie oder des Konzepts“
 - III. „Darstellung einer konkreten Praxissituation oder eines konkreten Fallverlaufs“
 - IV. „Herstellen eines Bezugs zwischen Theorie / Konzept und Praxissituation / Fallverlauf“
 - V. „Darstellung der praxisleitenden Bedeutung der Theorie / des Konzepts“
- (Datler/Strobl 2021b, 1ff.)

In einem ersten Auswertungsschritt wird untersucht, ob die Befragten eine wissenschaftliche Theorie oder ein wissenschaftliches Konzept nennen (Dimension 1). Jene Interviews, in denen von den Befragten eine wissenschaftliche Theorie oder ein Konzept, die/das einer wissenschaftlichen Theorie zugeordnet werden kann, genannt wird, werden mit der Signatur „TK“ geratet. Nennt die interviewte Person eine Theorie oder ein Konzept, ohne dass dieser Theorie der Status einer ausgewiesenen wissenschaftlichen Theorie oder diesem Konzept ein spezifisches Naheverhältnis zu einer wissenschaftlichen Theorie zugesprochen werden kann, wird die Signatur „[TK]“ vergeben. Spricht die befragte Person von keiner Theorie oder keinem Konzept wird „~~TK~~“ geratet (ebd., S. 1).

Wird die Signatur „TK“ vergeben, werden die Ausführungen der Interviewten im Hinblick auf die weiteren Dimensionen II - V geratet. Wird die Signatur [TK] vergeben, kann in der zweiten Dimension keine Signatur vergeben werden – für die restlichen Dimensionen werden Signaturen vergeben. Da jedoch im Zuge der für die Masterarbeit verfolgten Fragestellungen von Interesse ist, in welcher Qualität die praxisleitende Bedeutung *wissenschaftlicher* Theorien oder Konzepte dargelegt wird, fließen jene Interviews der Signatur [TK] mit null Punkten in die Gesamtübersicht ein (siehe Abbildung unten). Für Interviews der Kategorie „~~TK~~“ können in den weiteren Dimensionen keine Signaturen vergeben werden – sie fließen dementsprechend ebenfalls mit null Punkten in die Gesamtübersicht ein (ebd.).

Im Falle der Vergabe der Signatur „TK“ in der ersten Dimension und somit in der weiteren Auswertung der Dimensionen II – V, wird jeweils eine von vier Signaturen vergeben. Jeder Signatur ist ein Zahlenwert zugeordnet, wobei 0 den niedrigsten und 4 den höchsten Wert darstellt. Die folgende Übersicht gibt einen Überblick über die Dimensionen II bis V, die dazugehörigen Signaturen sowie die Punktevergabe.

Dimensionen	Signaturen	Punkte
2. Qualität der Darstellung der Theorie oder des Konzepts	Qual++	4
	Qual+	3
	Qual~	1
	Qual	0
3. Darstellung einer konkreten Praxissituation oder eines konkreten Fallverlaufs	SitK/F	4
	SitTyp/V/F	3
	SitTyp/V	1
	Sit/V	0
4. Herstellen eines Bezugs zwischen Theorie/Konzept und Praxissituation/Fallverlauf	Bex++	4
	Bex+	3
	Bimp	1
	B	0
5. Darstellung der praxisleitenden Bedeutung der Theorie / des Konzepts	PIB++	4
	PIB+	3
	PIB~	1
	PIB	0
Gesamtscore	Interviews der Kategorie TK: 0-16 Punkte Interviews der Kategorien [TK] und TK: 0 Punkte	

(Datler/Strobl 2021b, S. 18)

Der Auswertungsprozess, bei dem die Signaturen vergeben und somit die Präzisionswerte ermittelt werden, wird durch einen Ratingleitfaden, der innerhalb des Forschungsprojekts „TheoPrax“ entwickelt wurde, angeleitet (Datler/Strobl 2021b). Dabei sind die jeweiligen Kriterien zur Vergabe der Signaturen in den verschiedenen Dimensionen ausführlich ausformuliert, um somit dem Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Ratings nachzukommen. Im Zuge der bisher stattgefundenen Ratingprozesse des Forschungsprojektes kam es immer wieder zu weiteren Ergänzungen bzw. Ausdifferenzierungen der einzelnen zu vergebenen Signaturen.

In diesem Zusammenhang ist ein zentrales inhaltsanalytisches Gütekriterium die InterCoderreliabilität (Mayring 2015, S. 124). Mithilfe des Cronbachs Alpha-Werts wird dabei die interne Konsistenz bzw. die „Unabhängigkeit der Ergebnisse von der untersuchenden Person“ (ebd., S. 124) bestimmt. Cronbachs Alpha kann dabei einen Wert zwischen -1 und 1 annehmen, wobei meist ein Wert ab 0,70 als akzeptabel gilt. Eine Bestimmung der Interrater-Reliabilität ergab damals einen Wert von 0,869 (Katschnig/Geppert 2019, S. 6). Nach Erhebung der InterCoderreliabilität wurden die Interviews in Tandems geratet. Besonderheiten und Unstimmigkeiten bezüglich einzelner Signaturvergaben wurden in weitere Folge in der gesamten Ratinggruppe diskutiert, bis eine Einigkeit bezüglich der zu vergebenen Signatur erzielt werden konnte.

5.4.2 Auswertungsvorgang zu Forschungsfrage 2

Im Zuge der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage sowie deren Unterfragen, wird Teil IV des WIRTH-Interviews genauer in den Blick genommen. Dieser enthält schriftliche und mündliche Auskünfte der Befragten in Bezug auf die von ihnen absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie weitere Aktivitäten.

Im Zuge der ersten Unterfrage werden die demografischen Daten sowie Angaben zu einschlägigen Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Befragten aufbereitet und mögliche Gruppierungen innerhalb des Samples abgeleitet. In weiterer Folge wird untersucht, ob sich in Hinblick auf die gewonnenen Ratingergebnisse Unterschiede zwischen den Gruppierungen zeigen und etwaige Trends herausarbeiten lassen. Die daraus entstehenden Übersichten sollen deskriptiv aufbereitet werden.

Die zweite Unterfrage nimmt einen Teil der jeweiligen Curricula der von den befragten Lehrer*innen absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen genauer in den Blick. Die Curricula sollen mit Hilfe der inhaltsanalytischen Methode der inhaltlichen Strukturierung nach Mayring (2015, S. 103) auf im Sinne des Forschungsinteresses relevante Aspekte und Inhalte untersucht werden. Von besonderem Interesse sind dabei jene in den Curricula formulierten Ansprüche bzw. Zielsetzungen, welche die Arbeit an der Fähigkeit betreffen, die berufliche Praxis an wissenschaftlichen Theorien bzw. wissenschaftlich fundierten Konzepten zu orientieren.

Die dritte Unterfrage nimmt die Frage 12 des WIRTH-Leitfadens in den Blick, im Zuge derer die Befragten im Interview zur Auswahl und Hierarchisierung von drei absolvierten Aus-, Fort-, Weiterbildungen bzw. Aktivitäten aufgefordert wurden, die sie als besonders hilfreich für die Entwicklung der Fähigkeit, ihre Praxis an Theorien oder Konzepten zu orientieren, einschätzten. Die durch die Befragten aufgestellte Hierarchisierung soll durch eine deskriptive Datenanalyse aufbereitet werden. Diese „zielt darauf ab, die in einem Datensatz enthaltenen Informationen möglichst übersichtlich darzustellen, so dass ‚das Wesentliche‘ schnell erkennbar wird“ (Kromrey 2016, S. 294). Dabei können die Beschreibungen des Datensatzes sowohl grafischer als auch numerischer Art erfolgen (ebd.). Durch die Aufbereitung der Antworten der Befragten soll unter anderem untersucht werden, ob sich Trends (hinsichtlich der Häufigkeit in der Nennung bestimmter Ausbildungen, Weiterbildungen oder auch Aktivitäten) innerhalb dieser Antworten erkennen lassen.

Die vierte Unterfrage untersucht jene in Teil IV des Interviews erhobenen Fragebögen, die sich auf bestimmte Aspekte der, von den Lehrer*innen, absolvierten Grundausbildung beziehen. Auf diesen gaben die Befragten schriftlich Auskunft über das Ausmaß, in dem innerhalb ihrer Grundausbildung an der Fähigkeit gearbeitet wurde, ihre Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren. Dabei kamen sowohl Ja/Nein-Fragestellungen als auch schriftliche Antwortmöglichkeiten auf einer Zustimmungs- bzw. Ablehnungsskala zum Einsatz. Die dadurch gewonnenen quantitativen Daten sollen ebenso deskriptiv aufbereitet und in weiterer Folge interpretiert und diskutiert werden.

Die fünfte Unterfrage geht der Frage nach, welche Erfahrungen im Zuge von Aus-, Fort- und Weiterbildungen von den Befragten als hilfreich oder weniger hilfreich für die Entwicklung der Fähigkeit, Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren, beschrieben wurden. Das gesamte Interviewmaterial soll mithilfe einer inhaltlichen Strukturierung (Mayring 2015) analysiert werden. Eine inhaltliche Strukturierung hat das Ziel, das „Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen zu extrahieren und zusammenzufassen“ (Mayring 2015, S. 99). Das Interviewmaterial soll dementsprechend in einem Codierprozess mit Hilfe von deduktiv gebildeten Kategorien (die sich durch die spezifische Fragestellung ergeben) zusammengefasst und relevante Inhalte bzw. Erläuterungen herausgefiltert werden. Die Beschreibung von positiv wie negativ konnotierten Erfahrungen in Bezug auf die Genese der genannten Fähigkeit im Rahmen der absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Befragten werden dementsprechend aus dem Material extrahiert, zusammengefasst und für eine weitere Analyse und Interpretation aufbereitet.

5.4.3 Auswertungsvorgang zu Forschungsfrage 3

Der dritte Teil der Masterarbeit geht der Frage nach, ob und wenn ja welche grundsätzlichen Annahmen über das Verhältnis von Theorie und Praxis sich aus den Aussagen und Antworten der befragten Lehrer*innen ableiten lassen. Zu einer professionstheoretischen Einordnung dieser Annahmen und Vorstellungen der Interviewten sollen dabei die von Georg Hans Neuweg (2022) herausgearbeiteten „Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können“ herangezogen werden. Zur Auswertung der Forschungsfrage 3 soll ein ausgewählter Teil des Interviewmaterials mit Hilfe der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack et

al. (2013) untersucht werden. Durch diese Methode soll der immanente Sinngehalt in den Äußerungen der Befragten in Hinblick auf ein bestimmtes Forschungsinteresse erschlossen und analysiert werden. Durch das Analyseverfahren der Dokumentarischen Methode soll ein Zugang „nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ gewonnen werden (Bohnsack et al. 2013, S. 9).

Im Zuge des WIRTH-Interviews werden die Befragten immer wieder gebeten, ihre Antworten näher auszuführen oder zu begründen. Deshalb kommt es, trotz des teilstrukturierten Charakters des WIRTH-Interview-Leitfadens und den im Zuge dessen zum Einsatz kommenden Fragebögen, immer wieder zu Passagen, die hohe narrative Anteile aufweisen. Aus dem Sample der Interviews der Lehrer*innen werden jene für die Untersuchung mittels der dokumentarischen Methode ausgewählt, die reich an solchen Passagen sind. Bei dieser Auswahl der Interviews spielen sowohl inhaltliche wie formale Kriterien eine Rolle. Auch innerhalb der ausgewählten Interviews werden insbesondere jene Passagen für die Analyse herangezogen, die für die Forschungsfrage relevant erscheinen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 293), d. h. Passagen, die explizite sowie implizite Hinweise auf das jeweilige Verständnis der Befragten vom Verhältnis zwischen Theorie und Praxis enthalten. Für die Auswertung durch das Analyseverfahren der Dokumentarischen Methode werden fünf Interviews aus dem gesamten Sample ausgewählt.

Die dokumentarische Methode wurde ursprünglich von Ralf Bohnsack ausgehend von einem Forschungsprojekt zur Untersuchung von Gruppendiskussionen entwickelt, mittlerweile findet sie jedoch in unterschiedlichsten Bereichen der Bildungswissenschaft ihre Anwendung (Bohnsack 2021, S. 35). Arnd-Michael Nohl (2017) formulierte die „Methodologie der dokumentarischen Interpretation von Interviews“ aus und adaptierte so die dokumentarische Methode für die Auswertung von Interviews. Die Auswertung der im Rahmen dieser Masterarbeit ausgewählten Interviews bzw. der Passagen folgt in seiner Grundform den Analyseschritten in der leicht adaptierten Methodenbeschreibung von Nohl (2017, S. 30): Der formulierenden Interpretation, der reflektierenden Interpretation und der Typenbildung.

Durch den ersten Analyseschritt (der formulierenden Interpretation) soll eine Übersicht über den thematischen Verlauf der Interviews erzielt werden. Dabei werden die Textpassagen, die für die Auswertung ausgewählt wurden, in den eigenen Worten der Interviewten und in ganzen Sätzen zusammengefasst (ebd., S. 31). Im zweiten Schritt hat die reflektierende Interpretation die Aufgabe, das „Wie“ der ausgewählten Abschnitte zu untersuchen (während

die formulierende Interpretation sich auf das „Was“ beschränkt) (ebd.). Sie zielt also auf die „Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird“ ab (Bohnsack 2021, S. 139). Die Analyse dieser Orientierungsrahmen bzw. Orientierungsmuster entstehen in der Gegenüberstellung dieser Rahmen zu Gegenhorizonten. Diese Gegenhorizonte können sowohl aus dem Vergleich mit anderen Interviews als auch durch den Interpreten entstehen, d. h. sie „können auf hypothetischen Vorstellungen beruhen, die dann abhängig sind von der jeweiligen Erfahrungsbasis, dem jeweiligen Erfahrungshintergrund des Interpreten, in den Alltagserfahrungen und theoretische (soziologische) Erfahrungen gleichermaßen eingehen können“ (Bohnsack 2021, S. 141). Durch die Herausarbeitung der Orientierungsrahmen soll in einem nächsten Schritt versucht werden, Verbindungen zu den von Georg Hans Neuweg erarbeiteten Denkfiguren (Neuweg 2022) herzustellen. So sollen die im Zuge der formulierenden und reflektierenden Interpretation herausgearbeiteten Orientierungsrahmen der Interviewten mit allgemeinen, im professionstheoretischen Diskurs verankerten, Grundannahmen zum Theorie-Praxis-Verhältnis in Zusammenhang gebracht werden. Dabei soll zuerst je Interview eine Zuordnung zu einer oder mehreren Denkfiguren erfolgen. Der durch die Methode vorgesehene letzte Schritt – die Typenbildung – wird aufgrund der begrenzten Realisierbarkeit durch die Auswahl von fünf Interviews adaptiert und durch eine Gegenüberstellung dieser Zuordnungen zu den Denkfiguren Neuwegs (2022) ersetzt.

6. Auswertung Forschungsfrage 1

Im Zuge der Forschungsfrage 1 wird in einem ersten Schritt untersucht, ob die interviewten Lehrer*innen des hier zu untersuchenden Samples eine wissenschaftliche Theorie oder ein wissenschaftliches Konzept nennen, wenn sie nach einer Theorie oder einem Konzept gefragt werden, an der/dem sie sich in ihrer pädagogischen Tätigkeit orientieren. Nennen die Befragten eine für sie praxisleitende wissenschaftliche Theorie oder ein wissenschaftliches Konzept wird in einem zweiten Schritt untersucht, in welcher Qualität und Präzision es den befragten Lehrer*innen gelingt, anhand einer von ihnen gewählten, singulären Praxissituation darzulegen, in welcher Weise sie sich an der zuvor von ihnen genannten wissenschaftlichen Theorie oder dem von ihnen genannten wissenschaftlichen Konzept orientieren. Im Zuge des zweiten Auswertungsschrittes ist somit von Interesse, welche Vorstellung die interviewten Lehrer*innen von der praxisleitenden Bedeutung der von ihnen genannten Theorie oder des Konzepts entwickelt haben und in welcher Qualität sie diese anhand einer singulären Praxissituation verbal ausdrücken können.

6.1 Gesamtübersicht zu den Ratingergebnissen des Interviewsamples

Die folgende Tabelle (Tabelle 1) dient zu einer Gesamtübersicht der Ratingergebnisse über alle in die empirische Untersuchung dieser Masterarbeit einfließenden WIRTH-Interviews. Die vergebenen Signaturen der einzelnen Dimensionen werden somit für alle Interviews aufgelistet und ebenso die dabei vergebenen Zahlenwerte angeführt. In der folgenden Tabelle sind ebenfalls die vergebenen Signaturen der Interviews, die in der ersten Dimension mit [TK] geratet wurden, ersichtlich. Diese sind jedoch für den weiteren Verlauf der Untersuchung nicht mehr relevant, da im Zuge der Untersuchung interessiert, in welcher Qualität die praxisleitende Bedeutung *wissenschaftlicher* Theorien oder Konzepte von den Interviewten dargelegt wird. Nachfolgend (Kapitel 6.3) werden daher die für die einzelnen Unterfragen der ersten Forschungsfrage relevanten Ergebnisse isoliert dargestellt bzw. beschrieben.

INTERVIEWCODE	RATINGERGEBNISSE					SCORE
	I	II	III	IV	V	
L_Sek_01	TK	Qual+	SitK/F	Bex+	PIB+	13
L_Sek_03	TK	Qual++	SitK/F	Bex+	PIB+	14
L_Sek_04	TK	Qual+	SitTyp/V	Bex+	PIB+	10
L_Sek_07	TK	//	//	//	//	0
L_Prim_02	TK	Qual+	SitK/F	Bimp	PIB~	9
L_Prim_03	TK	Qual+	SitTypV/F	Bex+	PIB+	12
L_Prim_06	TK	//	//	//	//	0
L_Prim_08	TK	Qual++	SitK/F	Bex+	PIB~	12
L_Prim_09	[TK]	//	SitTypV/F	Bex+	PIB+	0
L_Prim_10	TK	Qual+	SitTypV/F	Bex+	PIB+	10
L_Prim_11	[TK]	//	SitK/F	B-	PIB-	0
L_Prim_12	TK	//	//	//	//	0
L_Prim_13	[TK]	//	SitTypV/F	Bex+	PIB~	0
L_Prim_14	[TK]	//	SitK/F	Bimp	PIB~	0
L_Prim_15	TK	//	//	//	//	0
L_Prim_18	TK	Qual~	SitTyp/V	Bex+	PIB+	8
L_Prim_19	TK	Qual~	SitTyp/V	Bimp	PIB~	4
L_Prim_20	[TK]	//	SitTypV/F	B	PIB	0
L_Prim_21	TK	Qual~	SitTypV/F	Bimp	PIB+	8
P_01	TK	Qual+	SitTypV/F	Bex+	PIB+	12
P_02	TK	Qual+	SitK/F	Bex+	PIB~	11
P_03	TK	Qual+	SitTypV/F	Bex+	PIB++	13
P_04	TK	Qual++	SitTypV/F	Bex++	PIB++	15
P_05	TK	Qual~	SitK/F	Bex+	PIB~	9

Tabelle 1: Gesamtübersicht Ratingergebnisse

Im Zuge dieser Gesamtübersicht zeigt sich auf den ersten Blick, dass in der ersten Dimension alle drei Signaturen vorkommen und somit nicht von allen interviewten Lehrer*innen eine wissenschaftliche Theorie oder ein wissenschaftliches Konzept genannt wird, an der/dem sie sich in ihrer pädagogischen Tätigkeit orientieren. Die Präzisionsscores (Gesamtpunkteanzahl) differieren ebenfalls stark, wobei kein Interview die höchste Punkteanzahl von 16 erreicht.

6.2 Darstellung der Ratingergebnisse zur Forschungsfrage 1.1

*„Nennen die befragten Lehrer*innen eine wissenschaftliche Theorie oder ein wissenschaftliches Konzept, wenn sie nach einer Theorie oder einem Konzept gefragt werden, an dem sie sich in ihrer pädagogischen Tätigkeit orientieren?“*

Diese erste Unterfrage fokussiert auf die Dimension I des Ratingverfahrens mit der Bezeichnung „Nennung einer Theorie oder eines Konzepts“ und den dabei zu vergebenden

Signaturen TK, [TK] und ~~TK~~. In der folgenden Übersicht wird die Anzahl der Interviews, die in den jeweiligen Signaturen der Dimension I geratet wurden, dargestellt:

	TK	[TK]	TK
1. Dimension: Nennung einer wissenschaftlichen Theorie oder eines wissenschaftlichen Konzepts	15 Personen	5 Personen	4 Personen

Tabelle 2: Anzahl der vergebenen Signaturen Dimension I

Es ist also ersichtlich, dass von den insgesamt 24 interviewten Lehrer*innen 15 eine wissenschaftliche Theorie oder ein wissenschaftliches Konzept nennen, an dem sie sich in ihrer pädagogischen Tätigkeit orientieren. Fünf von ihnen nennen eine Theorie oder ein Konzept, ohne dass dieser Theorie der Status einer ausgewiesenen wissenschaftlichen Theorie oder diesem Konzept ein spezifisches Naheverhältnis zu einer wissenschaftlichen Theorie zugesprochen werden kann. Vier der interviewten Lehrer*innen nennen im Zuge des Interviews keine Theorie oder kein Konzept.

Die Frage nach einer Theorie oder einem Konzept, das den interviewten Lehrer*innen in ihrer beruflichen Praxis hilft, bestimmte Situationen besser zu verstehen, Entscheidungen zu treffen oder weitere Handlungen zu setzen, löste im Zuge des Interviews sehr unterschiedliche Reaktionen und somit Antworten der Interviewten aus. Einige Interviewten nannten, ohne lange zu überlegen, eine für sie praxisleitende Theorie oder ein Konzept:

„Mhm. Ehm, ein Modell, also wir haben ja einige kennengelernt im Studium (mhm), die zehn Schritte guten Unterrichts, die sind mir immer noch ein Begriff (okay) ich glaube das ist Meyer oder Klafki, bin ich mir jetzt nicht so sicher.“ [L_Sek_04]

„Ja, ich könnte einige wahrscheinlich nennen. Aber ein/eine Theorie, die mich seit einem halben Jahr oder so beschäftigt, ist die ‚gewaltfreie Kommunikation‘ nach Marshall Rosenberg (...)“ [L_Sek_03]

Wieder andere Interviewten äußerten, keine Theorie oder kein Konzept nennen zu können:

„(lacht) Ich muss dir ganz ehrlich sagen, es tut mir echt leid, aber nein. Also ich (..) könnte die Frage jetzt nicht (..) beantworten. Geht es darum, (..) meinst du Theorien, irgendwelche Typ A sagt, in Situationen wie da sollte man so und so reagieren. (..) Zum Beispiel, oder?“ [L_Sek_07]

„Eine Theorie? Das heißt, aus aus aus (.) aus der Ausbildung heraus, die ich als Lehrerin auf der Pädagogischen Akademie eine Theorie, die mir hilft, hier Umsetzung/ (..). Gar keine, Entschuldigung (...)“ [L_Prim_15]

Durch die Auswertung der ersten Auswertungsdimension gliedert sich das Sample der Interviews in drei Gruppen: Jene Interviewten, die auf die Frage nach einer für sie praxisleitenden Theorie oder Konzepts, eine *wissenschaftliche* Theorie oder ein *wissenschaftliches* Konzept nennen. Dies stellt den überwiegenden Anteil der hier untersuchten Interviews dar. Einige Interviewten nennen auf diese Frage Schlagwörter und Alltagskonzepte wie beispielsweise „Try and Error“ (Interview L_Prim_11), „Menschlichkeit“ (Interview L_Prim_14) oder auch „Wochenplanung“ (Interview L_Prim_20). Wiederum ein Teil des Samples nennt keine Theorie oder kein Konzept. Dies wird teils mit der Individualität der Kinder, die eine Nennung *einer* Theorie oder *eines* Konzeptes unmöglich machen würde, der Orientierung an der eigenen Erfahrung oder einer Orientierung an Kolleg*innen begründet.

6.3 Darstellung der Ratingergebnisse zur Forschungsfrage 1.2

*„In welcher Qualität und Präzision gelingt es den befragten Lehrer*innen anhand einer von ihnen gewählten Praxissituation darzulegen, in welcher Weise sie sich an der von ihnen genannten wissenschaftlichen Theorie oder dem von ihnen genannten wissenschaftlichen Konzept orientieren?“*

Die zweite Unterfrage nimmt die Dimensionen II – V und die im Rahmen des Ratingverfahrens vergebenen Signaturen in den Blick. Da im Zuge dieser Forschungsfrage das Qualitäts- und Präzisionsniveau der verbalen Darlegungen der Interviewten über die Art und Weise der Orientierung einer von ihnen gewählten Praxissituation an einer wissenschaftlichen Theorie bzw. einem wissenschaftlichen Konzept untersucht werden soll, werden ausschließlich jene Interviews weiter untersucht, die in der Dimension I mit TK geratet wurden, das heißt im Zuge derer die Interviewten eine für sie praxisleitende wissenschaftliche Theorie oder ein

wissenschaftliches Konzept nannten. Dies trifft auf 15 Interviews zu deren vergebene Signaturen sowie die dazugehörigen Punkte im Folgenden tabellarisch dargestellt werden:

L_Sek_01	TK	Qual+	SitK/F	Bex+	PIB+	13
L_Sek_03	TK	Qual++	SitK/F	Bex+	PIB+	14
L_Sek_04	TK	Qual+	SitTyp/V	Bex+	PIB+	10
L_Prim_02	TK	Qual+	SitK/F	Bimp	PIB~	9
L_Prim_03	TK	Qual+	SitTypV/F	Bex+	PIB+	12
L_Prim_08	TK	Qual++	SitK/F	Bex+	PIB~	12
L_Prim_10	TK	Qual+	SitTypV/F	Bex+	PIB+	10
L_Prim_18	TK	Qual~	SitTyp/V	Bex+	PIB+	8
L_Prim_19	TK	Qual~	SitTyp/V	Bimp	PIB~	4
L_Prim_21	TK	Qual~	SitTypV/F	Bimp	PIB+	8
P_01	TK	Qual+	SitTypV/F	Bex+	PIB+	12
P_02	TK	Qual+	SitK/F	Bex+	PIB~	11
P_03	TK	Qual+	SitTypV/F	Bex+	PIB++	13
P_04	TK	Qual++	SitTypV/F	Qual++	PIB++	15
P_05	TK	Qual~	SitK/F	Bex+	PIB~	9
Durchschnitt						10,6666667

Tabelle 3: Ratingergebnisse der mit TK-gerateten Interviews

Aus Tabelle 3 wird ersichtlich, dass das Sample jener Lehrer*innen, die im Zuge des Interviews eine wissenschaftliche Theorie oder ein wissenschaftliches Konzept nennen, einen durchschnittlichen (im Vergleich zu dem erreichbaren Höchstwert von 16 Punkten) Präzisionswert von gerundet 10,7 von 16 möglichen Punkten erreicht. Dies deutet auf ein eher durchschnittliches Qualitäts- und Präzisionsniveau der Aussagen der Lehrer*innen hin. Das Interview mit dem höchsten Präzisionswert erreicht eine Anzahl von 15 Punkten (Interview mit dem Code P_04), das Interview mit dem Code L_Prim_19 erreicht mit 4 Punkten den niedrigsten Präzisionswert.

6.4 Beantwortung Forschungsfrage 1

Im Zuge der ersten Forschungsfrage wurde einerseits untersucht, ob die interviewten Lehrer*innen des hier untersuchten Samples eine wissenschaftliche Theorie oder ein wissenschaftliches Konzept nennen, wenn sie nach einer Theorie oder einem Konzept gefragt werden, an dem sie sich in ihrer pädagogischen Tätigkeit orientieren. Im Falle der Nennung einer wissenschaftlichen Theorie oder eines wissenschaftlichen Konzepts wurde weiterführend untersucht, in welcher Qualität und Präzision es den befragten Lehrer*innen gelingt, anhand einer von ihnen gewählten Praxissituation darzulegen, in welcher Weise sie sich an der von ihnen genannten wissenschaftlichen Theorie oder dem von ihnen genannten wissenschaftlichen Konzept orientieren.

Das hier untersuchte Interviewsample umfasste 24 Interviews mit Lehrer*innen. Etwas mehr als die Hälfte von ihnen nannte im Zuge des Interviews eine wissenschaftliche Theorie oder ein wissenschaftliches Konzept. Das Sample dieser 15 Interviews (die in der ersten Dimension mit TK geratet wurden) erreichte durch den Ratingprozess einen durchschnittlichen Präzisionswert von rund 10,7 Präzisionspunkten. Dies deutet darauf hin, dass es den Interviewten mit eher durchschnittlicher Präzision und Qualität gelang, anhand einer von ihnen gewählten Praxissituation die praxisleitende Bedeutung der von ihnen genannten wissenschaftlichen Theorie oder des wissenschaftlichen Konzepts darzulegen. Diese Ergebnisse machen deutlich, dass eine verbale Darlegung der praxisleitenden Bedeutung einer wissenschaftlichen Theorie oder eines wissenschaftlichen Konzepts für eine konkrete Arbeitssituation nicht leicht erscheint, wie bereits in bisherigen Publikationen im Rahmen des Forschungsprojektes festgestellt wurde (Strobl 2022, S. 275). Insbesondere in den Dimensionen IV und V erreichen manche Interviews sehr niedrige Werte, die auf verschiedene diesbezügliche Herausforderungen hinweisen: Ein spontanes Sprechen (in einer Interviewsituation) über Bezüge zwischen Theorien oder Konzepten und der eigenen praktischen Arbeit sowie die Darlegung, welche Bedeutung diese oder dieses für das Verstehen, Handeln sowie das Treffen von Entscheidungen haben stellt kein leichtes Unterfangen dar. Zumal die Interviewten, um diesem Anspruch nachkommen zu können, eine bewusste oder bewusstseinsnahe Vorstellung davon ausgebildet haben müssen, um in einem zweiten Schritt diese verbal formulieren zu können.

Wodurch sich diese unterschiedlichen Ratingergebnisse erklären lassen könnten, stellt eine komplexe Fragestellung dar. Die bisherigen Untersuchungen im Forschungsprojekt „TheoPrax“ deuten darauf hin, dass die Fähigkeit, im WIRTH-Interview exemplarisch über die praxisleitende Bedeutung wissenschaftlicher Theorien und Konzepte Auskunft zu geben, mit jeweils absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen in Zusammenhang steht. So zeigt sich, dass Personen, „welche Studien und Lehrgänge sowie Fort- und Weiterbildungen absolviert haben, in denen eine kontinuierliche Reflexion und Bearbeitung von Praxis unter expliziter Bezugnahme auf Theorien durch den Einsatz spezifischer Lehr-Lern-Formate breiter Raum gegeben wird“, im Ratingverfahren durchschnittlich auf höheren Qualitätsstufen abschneiden als andere (Strobl/Datler 2023a, S. 201).

Im Zuge der weiteren Forschungsfragen soll diesen Überlegungen weiter nachgegangen werden. Dazu werden mögliche Zusammenhänge zwischen den Auskünften der Lehrer*innen über Aus-, Fort- und Weiterbildungserfahrungen, Informationen über die curricularen Strukturen der Aus-, Fort- und Weiterbildungen, als auch Hinweise auf die den Aussagen zugrundeliegenden, persönlichen Vorstellungen über das Verhältnis von Theorie und Praxis und den Ratingergebnissen in den Blick genommen.

7. Auswertung Forschungsfrage 2

Die zweite Forschungsfrage nimmt die von den interviewten Lehrer*innen absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen, Informationen aus deren Curricula sowie Aussagen und Angaben der Interviewten zur Bedeutung dieser Aus-, Fort- und Weiterbildungen für die Entwicklung der Fähigkeit, ihre Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren, in den Blick. Innerhalb dieses zweiten Teils der Masterarbeit soll dementsprechend die im Zuge der bisherigen Publikationen innerhalb des Forschungsprojekts „TheoPrax“ aufgestellte These eines Zusammenhangs zwischen dieser Fähigkeit und von den Interviewten absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen weiter untersucht werden. Dabei wird im Zuge der Masterarbeit die Sicht der Lehrer*innen auf bestimmte Aspekte ihrer absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen in den Fokus gerückt. Die Auswertung der Forschungsfrage 2 erfolgt nun anhand der zuvor formulierten Unterfragen:

7.1 Auswertung Forschungsfrage 2.1

„Lässt sich das Sample in Hinblick auf demografische Faktoren und/oder jeweils absolvierte Aus-, Fort- und Weiterbildungen gruppieren und wenn ja, zeigen sich hinsichtlich des Qualitätsniveaus der Auskünfte im Rating Trends in Abhängigkeit von diesen Gruppierungen?“

Im Zuge der Auswertung von Forschungsfrage 2.1 sollen im Folgenden demografische Daten der Interviewten, die sich aus der Beantwortung einzelner Teilfragen des Interviewleitfadens ergeben, in Verbindung mit den Ratingergebnissen der Interviewten gebracht werden. So sollen mögliche Trends innerhalb dieser demografischen Gruppierungen in Bezug auf die erzielten Präzisionswerte untersucht werden. Als demografische Faktoren, die sich für Gruppierungen eignen, wurden für die nun folgende Analyse die bisherigen Dienstjahre und die jeweilige Grundausbildung bzw. häufig genannte Zusatzausbildungen der Interviewten ausgewählt.

Dienstjahre der Interviewten:

Bezüglich der von den Interviewten angegebenen Dienstjahre zeigten sich über das gesamte Interviewsample große Unterschiede: Die Anzahl der Dienstjahre der Befragten variiert zwischen zwei und 42 Jahren. Um den Faktor der bisher absolvierten Dienstjahre in Zusammenhang mit den erreichten Präzisionspunkten zu bringen, soll bei der folgenden Analyse das Sample der Interviews in zwei Gruppen unterteilt werden: Eine Gruppe setzt sich aus Befragten zusammen, die im Zuge des Interviews die bisherigen absolvierten Dienstjahre mit unter zehn Jahren angaben, die zweite Gruppe aus jenen Lehrer*innen, die mehr als zehn Dienstjahre angaben. Da die interviewten Lehrer*innen, die eine psychagogische Zusatzausbildung absolvierten, in Bezug auf ihren Beruf als Psychagog*innen interviewt wurden, sollen diese lediglich mit ihren als Psychagog*innen arbeitenden Dienstjahren in die Übersicht einfließen.

Die folgende Tabelle stellt dementsprechend eine Übersicht über die zu vergleichenden Gruppierungen (über bzw. unter 10 Dienstjahre der Interviewten) dar. Ebenso ist jeweils der Durchschnitt der von den Interviewten erreichten Präzisionswerten für diese beiden Gruppen angeführt.

Von den Interviewten angegebenen Dienstjahre	Durchschnitt der Präzisionswerte
Unter 10 Dienstjahre (n=14 Interviews)	8,35714286
Über 10 Dienstjahre (n=10 Interviews)	4,4

Tabelle 4: Vergleich Durchschnittswerte der Präzisionswerte bei über und unter 10 Dienstjahren der Interviewten

Die Durchschnittswerte der von den Interviewten erreichten Präzisionswerte zeigen sich im Vergleich der beiden Gruppen von unterschiedlicher Höhe. Lehrer*innen (inklusive jener mit psychagogischer Zusatzausbildung), die erst weniger als zehn Dienstjahre im Zuge des Interviews angeben, schien es durchschnittlich leichter zu fallen eine wissenschaftliche Theorie oder ein Konzept zu nennen, an dem sie sich in ihrer pädagogischen Praxis orientieren. Auch schien es ihnen durchschnittlich etwas besser zu gelingen, anhand einer von ihnen gewählten, singulären Praxissituation darzulegen, in welcher Weise sie sich an der zuvor von ihnen

genannten wissenschaftlichen Theorie oder dem von ihnen genannten wissenschaftlichen Konzept orientieren, als der zweiten Gruppe (mit mehr als zehn Dienstjahren).

Diese Ergebnisse erscheinen unter mehreren Aspekten interessant: Innerhalb des professionstheoretischen Diskurses um die Lehrer*innenbildung nimmt der Faktor Erfahrung eine besondere Stellung ein, nämlich in dem Sinne, dass der Erfahrung bei der Entwicklung von Professionalität eine wichtige Rolle zugeschrieben wird (Neuweg 2022, S. 136). Dass alleinige Erfahrung eine zentrale Rolle bei der Entwicklung der Fähigkeit, Praxis an Theorien oder Konzepten zu orientieren, spielt, zeigt sich in den hier dargestellten Ergebnissen nicht. Vielmehr könnte die kürzer zurückliegende Ausbildung der jeweiligen Lehrer*innen einen Einfluss auf die Qualität und Präzision der Aussagen um die praxisleitende Bedeutung von Theorien und Konzepten der Interviewten haben. Dahingehend rückt wiederum die Frage in den Vordergrund, welchen Einfluss die Absolvierung unterschiedlicher Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf die untersuchte Fähigkeit haben könnte.

Grundausbildung/häufig genannte Zusatzausbildungen der Interviewten:

Im Gesamtsample der Interviews absolvierten vier Interviewte ein Lehramtstudium der Sekundarstufe, während 20 Personen ein Lehramtsstudium bzw. eine Ausbildung für das Lehramt der Primarstufe absolvierten.

Von diesen 20 Interviewten, die eine Ausbildung für das Lehramt der Primarstufe angaben, absolvierten vier von diesen einen Schwerpunkt für Inklusive Pädagogik und waren zum Zeitpunkt des Interviews als Sonderschullehrer*innen tätig. Fünf von ihnen absolvierten eine psychagogische Ausbildung, nämlich den Lehrgang „Schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen“ und wurden dementsprechend bezüglich ihrer derzeitigen Berufsbezeichnung als „Psychagog*innen“ interviewt (Datler et al. 2011). Elf weitere Lehrer*innen gaben im Interview keine Zusatzausbildung an, die zu einer alternativen Berufsbezeichnung führt. Die Ratingergebnisse der soeben genannten Gruppierungen sowie der von diesen Gruppen jeweils erreichte durchschnittliche Präzisionswert sollen nun in Tabellenform dargestellt werden.

Grundausbildung/häufig genannte Zusatzausbildungen der Interviewten	Durchschnitt der Präzisionswerte
Abgeschlossenes Lehramtstudium Sekundarstufe	9,25
Zusatzausbildung „Inklusive Pädagogik“ – Sonderschullehrer*innen	2,5
Psychagog*innen	12
Keine Zusatzausbildung (Lehramt Primarstufe)	4,909090909

Tabelle 5: Vergleich Durchschnittswerte der Präzisionswerte in Bezug auf Grundausbildung/häufig genannte Zusatzausbildungen

Grundsätzlich ist erkennbar, dass sich Unterschiede bezüglich der durchschnittlich erreichten Präzisionswerte in Bezug auf bestimmte absolvierte Aus- und Weiterbildungen der Interviewten zeigen. Ebenso lässt sich aus den Ergebnissen ableiten, dass ein Absolvieren einer Zusatzausbildung nicht grundsätzlich mit höheren Präzisionswerten, die von den Lehrer*innen erreicht wurden, korreliert (so erreichen Lehrer*innen mit einer sonderpädagogischen Ausbildung niedrigere Werte als Lehrer*innen ohne spezifische Zusatzausbildung). Hier werden Fragen zum Zusammenhang zwischen bestimmten curricularen Strukturierungen und den erreichten Präzisionswerten der Interviewten relevant.

Im Vergleich der vier Gruppen von Lehrer*innen zeigt sich ebenso, dass jene Lehrer*innen mit einer psychagogischen Ausbildung im Durchschnitt einen deutlich höheren Gesamtscore erreichen. Die Vermutung, dass sich eine psychoanalytische Orientierung bzw. Aus- oder Weiterbildung förderlich auf die Fähigkeit auswirkt „über die Theoriegeleitetheit der beruflichen Tätigkeit in einzelnen Situationen Auskunft geben zu können“, wurde bereits an anderen Stellen im Rahmen des Forschungsprojekts herausarbeitet (Strobl 2022, S. 278). Um die Charakteristika und Gründe dieses Zusammenhangs genauer zu untersuchen, bedarf es weiterer Auswertungen und Untersuchungen. Bisherige Auswertungen stützen jedoch die These, dass sich Ausbildungsprozesse, die neben der Theorievermittlung spezifische kontinuierliche Reflexionsprozesse, bei denen auch das eigene Erleben miteinbezogen wird, förderlich auf die im Zuge der Interviews untersuchte Fähigkeit auswirken (ebd., S. 280). So beispielsweise innerhalb der „Work-Diskussions“, die ein Element der psychagogischen Ausbildung darstellen (Datler et al. 2023). Für die Fragestellung dieser Masterarbeit soll in diesem Zusammenhang festgehalten werden, dass ein Zusammenhang zwischen den von den

Interviewten absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen und den erreichten Präzisionswerten im Interview bestätigt werden konnte.

7.2 Auswertung Forschungsfrage 2.2

„Welche Ansprüche und Zielsetzungen finden sich in den Curricula der von den Befragten absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen in Hinblick auf eine an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten orientierte Praxisgestaltung?“

Im Folgenden werden exemplarisch Curricula der von den interviewten Lehrer*innen absolvierten Ausbildungen (Grundausbildung) ausgewählt und mithilfe der inhaltsanalytischen Methode der inhaltlichen Strukturierung nach Mayring (2015) auf im Sinne des Forschungsinteresses relevante Aspekte und Inhalte untersucht. Dabei sind insbesondere die in den Curricula formulierten Ansprüche bzw. Zielsetzungen von Interesse, welche die Arbeit an der Fähigkeit betreffen, die berufliche Praxis an wissenschaftlichen Theorien bzw. wissenschaftlich fundierten Konzepten zu orientieren. Dies stellt dementsprechend die deduktiv formulierte Kategorie dar, bezüglich der die Curricula codiert werden. Zur Analyse wurden im Folgenden exemplarisch die Curricula zum Bachelorstudium Lehramt Primarstufe an der PH Wien und an der KPH sowie das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe an der Uni Wien herangezogen, da diese die am häufigsten von den Interviewten absolvierten Grundausbildungen darstellen. Erwähnt sein muss an dieser Stelle, dass die interviewten Lehrer*innen zu unterschiedlich lange zurückliegenden Zeitpunkten ihre Ausbildungen absolvierten – daher wird zur weiteren Untersuchung jeweils die aktuelle Version der exemplarisch ausgewählten Curricula herangezogen.

Eine Befassung mit den Ansprüchen und Zielsetzungen auf curricularer Ebene der Lehrer*innenbildung schlussfolgert meist Fragen, die die angestrebte „Wirksamkeit“ der Lehrer*innenbildung generell betreffen. Dass Fragen zur „Wirksamkeit“ innerhalb des Diskurses um die Lehrer*innenbildung so präsent sind, hat unterschiedliche Gründe und sorgt für eine Vielzahl empirischer Studien zu unterschiedlichen Aspekten der „Wirksamkeit“ der Lehrer*innenbildung (Hascher 2014, S. 543). Unter anderem ist dabei von Bedeutung, dass Voraussagen dazu, ob Auszubildende „gute“ Lehrpersonen werden (wobei hier wiederum Fragen/Kriterien zu der Definition dieser Zuschreibung relevant werden), nur zu einem Teil von der Lehrer*innenbildung an sich abhängen, da eine Vielzahl von Faktoren den Lern- und Entwicklungsprozess der Auszubildenden beeinflussen können (Lernbiografie der Studierenden, eigene Erfahrungen, Persönlichkeitsfaktoren, ...) (Hascher 2014, S. 547).

Bezogen auf das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit interessiert auf der einen Seite, welche Zielsetzungen und Ansprüche sich in den Curricula der Lehramtsstudien finden lassen, in welcher Weise diese Zielsetzungen und Ansprüche tatsächlich umgesetzt werden sowie wie sich die Gestaltung der Curricula und die Umsetzung der darin enthaltenen Ansprüche in der Qualität der Aussagen der Befragten zur praxisleitenden Bedeutung wissenschaftlicher Theorien und Konzepte niederschlagen. Vor dem Hintergrund der innerhalb des Diskurses präsenten Fragen zur „Wirksamkeit“ der Lehrer*innenbildung wären Erwartungen, wonach sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen den Ansprüchen und Zielsetzungen innerhalb der Curricula der Interviewten und dem Qualitätsniveau der Aussagen zur praxisleitenden Bedeutung wissenschaftlicher Theorien und Konzepte zeigt, von berechtigten Einwänden geprägt, da eine lineare Verbindung von Zielsetzungen in Curricula sowie deren „Wirksamkeit“ Fragen zur tatsächlichen Gestaltung der Ausbildung ausklammert. Was und wie in Ausbildungen in Bezug auf die in den Curricula formulierten Ansprüchen tatsächlich eingelöst wird, lässt sie hier nicht beantworten. Hinweise darauf können in diesem Zusammenhang nur die Angaben und Auskünfte der Interviewten im Zuge des Interviews liefern, wenn sie zu bestimmten Aspekten ihrer Aus-, Fort- und Weiterbildungen und ihren diesbezüglichen Erfahrungen befragt werden (siehe Kapitel 7.4 und 7.5).

Die im Sinne der inhaltsanalytischen Methode identifizierten Fundstellen sollen im Folgenden zusammengefasst werden. So heißt es im Curriculum des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe der KPH Wien (2022) beispielsweise:

„Sie sind auf Lehren und Lernen im unterrichtlichen Kontext vorbereitet und können ihr pädagogisches Handeln theoriegeleitet begründen“ (Curriculum KPH Wien Bachelorstudium Lehramt Primarstufe 2022, S. 9)

Eine angestrebte „theoriegeleitete“, zukünftige Praxis findet sich dabei an unterschiedlichen Stellen innerhalb der Curricula, wie z. B. im Curriculum des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe an der PH Wien (2019):

„Das Professionsverständnis und die damit verbundenen Einstellungen, Haltungen und professionellen Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen werden in wissenschaftlich fundierter Theorie- und Praxisausbildung (Bachelor, Induktion, Master) grundlegend erworben und durch Berufserfahrung ständig weiterentwickelt und vertieft. Es handelt sich damit um einen anhaltenden Prozess der Kompetenzentwicklung, in dem eine theoriegeleitete Reflexion

im Zentrum steht.“ (Curriculum PH Wien Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe 2019, S. 12)

Auch im Curriculum des Bachelorstudiums Lehramt Sekundarstufe der Universität Wien (2024) wird von den Absolvent*innen erwartet, dass diese durch den Erwerb bildungswissenschaftlicher Kompetenzen fähig sind,

„[...] die eigenen Erfahrungen und Beobachtungen theoriegeleitet einzuordnen und zu reflektieren.“ (Uni Wien Curriculum Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe 2024, S. 2).

Doch nicht nur der Anspruch einer „theoriegeleiteten“ pädagogischen Praxis findet sich in den Curricula der Lehramtsstudien. Ebenso ist beispielsweise im Curriculum des Bachelorstudiums Lehramt der Universität Wien von einer „Anwendung“ des im Rahmen des Studiums erworbenen Wissens die Rede:

„Im Bachelorstudium erwerben die Absolventinnen und Absolventen in ihren Unterrichtsfächern und deren Fachdidaktiken sowie der Bildungswissenschaft ein breites sowie in ausgewählten Bereichen vertieftes Grundwissen, welches sie erstmals im Rahmen der Fachbezogenen pädagogisch-praktischen Studien anwenden.“ (Uni Wien Curriculum Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe 2024, S. 1).

Die allgemeine Zielsetzung eines In-Beziehung-Setzens von Theorie und Praxis wird beispielsweise im Zuge von Ausführungen zu den Modulzielen des Orientierungspraktikums deutlich:

„Sie hospitieren im Unterricht und planen Unterricht selbst, führen diesen durch und reflektieren ihn theoriebezogen“. (Uni Wien Curriculum Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe 2024, S. 8).

Durch die hier erfolgte Untersuchung exemplarisch ausgewählter Curricula der Lehrer*innenbildung zeigt sich, dass sich in diesen Curricula Zielsetzungen und Ansprüche finden lassen, die „theoriegeleitetes“ pädagogisches Handeln, eine „theoriebezogene“ Reflexion von Unterricht oder auch eine „Anwendung“ von im Studium erworbenen „Grundwissens“ beinhalten. Wie bereits dargestellt, kann daraus nicht linear abgeleitet werden, ob und in welcher Weise diese Ansprüche tatsächlich eingelöst werden oder ob Absolvent*innen dieser Ausbildungen dann auch tatsächlich über diese, in den Curricula beschriebenen, Fähigkeiten verfügen.

7.3 Auswertung Forschungsfrage 2.3

„Welche Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie weitere Aktivitäten haben nach Einschätzung der Befragten besonders dazu beigetragen, die Fähigkeit zu entwickeln, sich in ihrer praktischen Tätigkeit an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten zu orientieren? Zeigen sich Ähnlichkeiten zwischen den Befragten in der Nennung und Priorisierung von Aus-, Fort- und Weiterbildungen bzw. Aktivitäten, wenn sie gebeten werden, die drei in dieser Hinsicht als am hilfreichsten eingeschätzten auszuwählen und in eine hierarchische Reihung zu bringen?“

Im Zuge des Interviews werden die Interviewten gebeten, aus den zuvor im Rahmen des Interviews genannten Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie weiteren Aktivitäten drei auszuwählen, die ihrer Meinung nach am meisten zur Entwicklung der Fähigkeit beigetragen haben, sich in ihrer praktischen Tätigkeit an wissenschaftlichen Theorien und wissenschaftlichen Konzepten zu orientieren. Im Folgenden ist eine Gesamtübersicht der von den Interviewten auf diese Frage genannten Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie weiteren Aktivitäten zu sehen (Tabelle 6).

Hierarchisierung der Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie weiteren Aktivitäten die besonders hilfreich dafür waren, sich in der pädagogischen Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren		
1.	2.	3.
Persönliche Erfahrung/Austausch	Instruktoren-Ausbildung	Lehramtstudium Sekundarstufe
Lehramtstudium Sekundarstufe	Unterrichtspraktikum	Fortbildung "Gewaltfreie Kommunikation"
Unterrichtspraktikum	Lehramtstudium Sekundarstufe	Fortbildung "VWA-Betreuung"
Legasthenie-Ausbildung	Pädagogik-Studium	Montessorie-Ausbildung
Austausch mit Kolleg*innen	Lehramtstudium Sekundarstufe	Eigenarbeit
Fallbesprechungen	Individualpsychologische Fortbildungen	Fortbildungen Pädagogische Hochschule
Lehramtstudium Primarstufe PH	Fortbildung Vorschulerziehung	Supervision/Fallbesprechungen/Selbsterfahrung
Besuchsschullehrerausbildung	Dyskalkulie-Ausbildung	//
Lehramtstudium Primarstufe PH	Fortbildung Gehirnspsychologie	//
Master Bildungswissenschaft	Lehramtstudium Primarstufe KPH	Fortbildung "Legasthenie-Trainer"
Lehramtstudium Primarstufe PH	Lehrgang Museumspädagogik	Besuchsschullehrerausbildung
Selbsterfahrung (Psychotherapie)	Sonderpädagogik	Austausch mit Kolleg*innen
Master Bildungswissenschaft	Berufskoordinationsausbildung (Fortbildung PH)	Mediationsausbildung
Ausbildung Heilstättenpädagogik	Master Bildungswissenschaft	Arbeit mit Studierenden
Privater Austausch mit Kolleg*innen	Institutioneller Austausch mit Kolleg*innen	Selbsterfahrung (Psychotherapie)
Selbststudium	Austausch mit Kolleg*innen	//
Lehramtstudium Primarstufe PH	Fortbildung Nonverbales Klassenzimmermanagement	//
Lehramtstudium Primarstufe KPH	Besuchsschullehrerausbildung	Fortbildung Musikseminar
Fallbesprechungen	Austausch mit Kolleg*innen	Fortbildungen (allgemein)
Lehrgang Psychagogik	Psychotherapie-Ausbildung	//
Lehrgang Psychagogik	Supervision	Ausbildung zur Mal- und Gestaltungstherapeutin
Lehrgang Psychagogik	Mediationsausbildung	Selbsterfahrung
Supervision	Lehrgang Psychagogik	Selbsterfahrung
Lehrgang Psychagogik	Psychotherapie-Ausbildung	Supervision

Tabelle 6: Hierarchisierung der Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie weiteren Aktivitäten der Interviewten

Bei genauerer Durchsicht der Tabelle lassen sich einige Auffälligkeiten sowie im Sample der Interviews gehäufte Angaben herauslesen:

Vier von fünf interviewten Psychagog*innen gaben im Zuge des Interviews die von ihnen absolvierte psychagogische Ausbildung (Lehrgang „Schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen“) als am hilfreichsten für die Entwicklung der Fähigkeit, ihre praktische Tätigkeit an Theorien und Konzepten zu orientieren, an. Die fünfte Psychagogin nannte den Lehrgang an zweiter Stelle. Diesem Lehrgang scheint somit aus Sicht der interviewten Psychagog*innen eine besondere Bedeutung für die Entwicklung der Fähigkeit, Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren, zuzukommen. Wie bereits in Kapitel 7.1 dargestellt, erzielten die als Psychagog*innen tätige Lehrer*innen im Vergleich mit anderen Gruppierungen des Interviewsamples einen besonders hohen durchschnittlichen Gesamtscore. Die oben dargestellten Angaben der Interviewten machen deutlich, dass die im Rahmen des Forschungsprojekts „TheoPrax“ entwickelte Vermutung, wonach sich ein positiver Effekt bestimmter Ausbildungsstrukturen auf die untersuchte Fähigkeit zeigt, auch aus der Sicht der Interviewten gesehen wird.

Insgesamt sechs interviewte Lehrer*innen gaben ihre Grundausbildung (Lehramt Primar- oder Sekundarstufe) im Zuge der Hierarchisierung an erster Stelle an, vier weitere an zweiter oder dritter Stelle.

Als etwas gehäuft genannte Aktivität kann der Austausch mit Kolleg*innen bzw. Fallbesprechungen genannt werden. Acht Lehrer*innen gaben diese Aktivität im Zuge der Hierarchisierung an. Geht man davon aus, dass ein Austausch mit Kolleg*innen und Fallbesprechungen Elemente eines Sprechens über das eigene Erleben beinhalten, könnten die hier gemachten Angaben der Interviewten in Zusammenhang mit der in Kapitel 2.6 diskutierten Rolle, die im Diskurs der Lehrer*innenbildung der Reflexion für die Entwicklung der Fähigkeit, Bezüge zwischen Theorie und Praxis herzustellen, zugeschrieben wird, gebracht werden. Die im Zuge dessen eventuell erfolgten Reflexionsprozesse scheinen für die Interviewten als besonders hilfreich für die im Zuge des Interviews untersuchten Fähigkeit zu sein.

7.4 Auswertung Forschungsfrage 2.4

„Wurde nach Einschätzung der Befragten auf einer mehrstufigen Skala im Zuge ihrer Grundausbildung an der Fähigkeit gearbeitet, ihre Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren?“

Im Zuge dieser Forschungsfrage werden die Antworten und Angaben der interviewten Lehrer*innen auf die Fragen 8.1c und 8.1d des WIRTH-Interviews deskriptiv untersucht und anschließend interpretiert. Die Fragen 8.1c und 8.1d des Leitfadens nehmen jene Ausbildungen genauer in den Blick, die laut Auskünften der Befragten eine Voraussetzung für die Ausübung des derzeitigen Berufs darstellte. Als Voraussetzung für die berufliche Tätigkeit nennen die meisten der Befragten das Lehramtsstudium (Bachelor- bzw. Masterstudium für Lehramt der Primar- oder Sekundarstufe). Die Befragten mit psychagogischer Ausbildung nennen sowohl das Lehramtsstudium als auch die Psychagogik-Ausbildung (Lehrgang „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“) als Voraussetzung für ihre psychagogische Tätigkeit.

Im Zuge der Fragen 8.1c und 8.1d des Interviews kommt ein Fragebogen zum Einsatz, auf dem die Interviewten einerseits Ja/Nein-Fragen beantworten, andererseits gebeten werden, Angaben zu bestimmten Aspekten ihrer absolvierten Ausbildung auf einer Zustimmung- bzw. Ablehnungsskala zu machen. Ebenso werden die Interviewten gebeten, ihre Antworten auf dem Fragebogen mündlich zu kommentieren bzw. zu erläutern, was sie dazu bewegt hat, bestimmte Antworten zu geben.

Die Interviewfrage 8.1c ist als Ja/Nein-Frage formuliert und die Interviewten werden gebeten, ihre Antwort auf dem dazugehörigen Fragebogen schriftlich festzuhalten sowie ebenso zu kommentieren. Frage 8.1c lautet:

Waren (oder sind) Theorien oder Konzepte explizit Teil des Aus-, Fort- oder Weiterbildungsganges?

In der folgenden Tabelle (Tabelle 7) werden die Antworten der Interviewten dargestellt. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Anzahl der „Ja“ und „Nein“-Antworten der Interviewten nicht mit der Anzahl der untersuchten Interviews (n=24) übereinstimmt, da

einerseits alle Interviews, die mit Psychagog*innen geführt wurden mit jeweils zwei Fragebögen in die Übersicht einfließen, da die Frage 8.1c diesen Personen jeweils bezüglich ihrer Grundausbildung sowie ihrer psychagogischen Ausbildung gestellt wurde. Andererseits wurde im Zuge des Interviews L_SEK_01 keine eindeutige Antwort auf die Frage 8.1c gegeben (der Interviewte beantwortete die Frage mit „Jein“ und kreuzte sowohl „Ja“ und „Nein“ an), sodass dieses Interview mit jeweils einer „Ja“ und „Nein“-Antwort in die Übersicht miteinfließt.

	JA	NEIN
Anzahl der „Ja“ und „Nein“-Antworten der Lehrer*innen und Psychagog*innen in Bezug auf ihre Grundausbildung (n=25)	19	6
Anzahl der „Ja“ und „Nein“- Antworten der Psychagog*innen in Bezug auf ihre psychagogische Ausbildung (n=5)	5	0

Tabelle 7: Frage 8.1c des Fragebogens

Wie in der Grafik ersichtlich, geben die Interviewten Lehrer*innen sowie Psychagog*innen zu einem Großteil bezüglich ihrer Grundausbildung an, dass Theorien und Konzepte Teil dieser Ausbildung gewesen sind. Nur sechs interviewte Lehrer*innen geben an, dass Theorien und Konzepte kein Teil ihrer Grundausbildung waren. Von den interviewten Psychagog*innen geben alle an, dass im Rahmen der psychagogischen Ausbildung Theorien und Konzepte ein expliziter Bestandteil waren.

Beantworten die Interviewten die Frage 8.1c mit „Ja“ wird mit Frage 8.1d fortgefahren, die sich wiederum in fünf Unterfragen unterteilt (Fragen 8.1d/I-IV). Für das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit sollen die Fragen 8.1d/I-III in die Auswertung miteinbezogen werden. Wird Frage 8.1c mit „Nein“ beantwortet (dies taten, wie oben ersichtlich, sechs Interviewte bezüglich ihrer Grundausbildung), werden die folgenden Fragen übersprungen und mit Frage 8.2 fortgesetzt (die sich mit weiteren, von den Interviewten absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen beschäftigt).

Die Frage 8.1d/I wird (wie bereits Frage 8.1c) dabei von den Interviewten mit den Antwortmöglichkeiten „Ja“ oder „Nein“ beantwortet. Die Frage 8.1d/I lautet:

War oder ist der Aus-, Fort- oder Weiterbildungsgang praxisbegleitend konzipiert oder war ein Praktikum vorgesehen? Mussten (oder müssen) Sie demnach im Zuge der Absolvierung des genannten Aus-, Fort- oder Weiterbildungsgangs Praxis leisten?

Folgende Tabelle (Tabelle 8) zeigt die von den interviewten Lehrer*innen gegebenen Antworten auf diese Frage:

	JA	NEIN
Anzahl der „Ja“ und „Nein“- Antworten der Lehrer*innen und Psychagog*innen in Bezug auf ihre Grundausbildung (n=19)	17	2
Anzahl der „Ja“ und „Nein“- Antworten der Psychagog*innen in Bezug auf ihre psychagogische Ausbildung (n=5)	4	1

Tabelle 8: Frage 8.1d/I des Fragebogens

Bei den Fragen 8.1d/II und 8.1d/III werden die Interviewten jeweils um Angaben auf einer vierstufigen Zustimmungsskala („trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft kaum zu“, „trifft nicht zu“) gebeten. Die folgenden Grafiken (Tabelle 9 und Tabelle 10) bilden die Angaben der Interviewten zusammenfassend ab:

8.1d/II Wurde (oder wird) Ihnen in diesem Rahmen abverlangt, explizit Bezüge zwischen Theorien bzw. Konzepten einerseits und Ihrer Alltagsarbeit andererseits herzustellen?	
Zustimmung	Anzahl der Nennungen
„Trifft nicht zu“	7
„Trifft kaum zu“	4
„Trifft eher zu“	5
„Trifft zu“	8

Tabelle 9: Diagramm Frage 8.1d/II des Fragebogens

Ergänzend zu der Darstellung der Tabelle ist hier anzumerken, dass von den insgesamt acht „Trifft zu“-Antworten, fünf jene der Psychagog*innen in Hinblick auf ihre psychagogische Ausbildung umfassen. Alle Psychagog*innen geben dementsprechend an, dass im Rahmen ihrer psychagogischen Ausbildung explizit Bezüge zwischen Theorien und Konzepten sowie ihrer Alltagsarbeit hergestellt worden seien.

8.1d/III Wurde (oder wird) gezielt im genannten Aus-, Fort- oder Weiterbildungsgang an der Entwicklung der Fähigkeit gearbeitet, sich in der Alltagsarbeit als Lehrer*in an bestimmten Theorien oder Konzepten zu orientieren?	
Zustimmung	Anzahl der Nennungen
„Trifft nicht zu“	4
„Trifft kaum zu“	6
„Trifft eher zu“	5
„Trifft zu“	9

Tabelle 10: Diagramm Frage 8.1d/III des Fragebogens

Auch hier ist anzumerken, dass vier von fünf Psychagog*innen die Frage in Hinblick auf ihre psychagogische Ausbildung mit einem „Trifft zu“ beantworten, eine Person der Gruppe der befragten Psychagog*innen gibt diesbezüglich „Trifft eher zu“ an.

Im Zuge der hier dargestellten quantitativen Auswertung der von den Interviewten im Rahmen des Interviews gegebenen Angaben bezogen auf ihre Grundausbildung können heterogene Trends in den Antworten der Befragten festgestellt werden. Zwar geben die Interviewten zu einem überwiegenden Teil an, dass Theorien und Konzepte Teil der Ausbildung gewesen seien – an der Herstellung von Bezügen zwischen theoretischen Inhalten und der pädagogischen Praxis bzw. an der Fähigkeit, sich an diesen Theorien und Konzepte in der praktischen Tätigkeit zu orientieren, sei nach Angaben der interviewten Lehrer*innen jedoch nur mehr teilweise im Zuge der Ausbildung gearbeitet worden. Trotz der beispielsweise von den Interviewten angegebenen Gleichzeitigkeit von Ausbildung und Praxis (die Grundausbildung bzw. die psychagogische Ausbildung wurde überwiegend als praxisbegleitend angegeben), scheint es

laut den Lehrer*innen nur bedingt zu einer Bezugnahme zwischen Theorie und Praxis im Rahmen des Studiums gekommen zu sein. Ebenso scheinen sich die in Kapitel 7.2 erörterten Ansprüche und Zielsetzungen, die in den Curricula der von den Interviewten absolvierten Grundstudien zu finden sind, in den Angaben der Lehrer*innen nur bedingt widerzuspiegeln, da etwa die Hälfte der Befragten angibt, dass im Zuge ihrer Grundausbildung nicht oder nur sehr bedingt an der Entwicklung der Fähigkeit gearbeitet worden wäre, sich in der Alltagsarbeit als Lehrer*in an bestimmten Theorien oder Konzepten zu orientieren. Welche Wünsche zur Art und Weise einer Arbeit an der hier untersuchten Fähigkeit oder Vorstellungen zu der Beziehung zwischen Theorie und Praxis (technologisches Wissensverständnis oder ein implizites Einfließen zuvor erworbenen Wissens in die Praxis) bei den Interviewten eventuell bei der Beantwortung dieser Fragen eine Rolle spielen könnte, bleibt im Zuge der hier erfolgten Untersuchung offen.

Hervorzuheben sind hier jedoch wiederum die Angaben der Psychagog*innen, die alle von einer gegenseitigen Bezugnahme zwischen Theorien und Konzepten und der Alltagsarbeit im Zuge der psychagogischen Ausbildung berichten. Auch eine Arbeit an der Fähigkeit sich in der Alltagsarbeit als Lehrer*in an bestimmten Theorien oder Konzepten zu orientieren wird von den Psychagog*innen bejaht. Dies stützt erneut die im Rahmen des Forschungsprojekts entwickelte These, dass eine spezifische Ausbildungsstruktur, die „neben Theorievermittlung auch praktische Erfahrungen in spezifischen Formen der Reflexion einbezieht, in denen Aspekte des eigenen Erlebens im Zentrum des Nachdenkens stehen“ (Strobl 2022, S. 280) bei der Entwicklung der im Rahmen des Interviews untersuchten Fähigkeit eine besondere Bedeutung zukommt.

7.5 Auswertung Forschungsfrage 2.5

„Von welchen Erfahrungen berichten die Befragten im Interview ganz allgemein in Bezug auf die Entwicklung der Fähigkeit, Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren? Was wird als besonders hilfreich bzw. weniger hilfreich beschrieben?“

Mithilfe der inhaltlichen Strukturierung nach Mayring (2015) wurde das gesamte Interviewmaterial untersucht, um die oben genannte Forschungsfrage zu beantworten.

In einem ersten Schritt wurde das Kategoriensystem der inhaltsanalytischen Auswertung bestimmt. Dies sollte möglichst genau erfolgen, damit eine Zuordnung einer Fundstelle in weiterer Folge möglichst passgenau erfolgen kann. Um die Entscheidung, ob eine gefundene Stelle im Interview unter eine bestimmte Kategorie fällt, zu erleichtern, beschreibt Mayring (2015, S. 97) diesbezüglich drei Schritte zur Festlegung eines Kodierleitfadens: In einem ersten Schritt werden die Kategorien möglichst genau definiert. Weiters werden im Kodierleitfaden Ankerbeispiele angeführt, d. h. Fundstellen im Interview, die unter eine Kategorie fallen und somit als Beispiel gelten. Ebenso werden „dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen“ (ebd.). Nach Bestimmung des Kodierleitfadens werden „alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden [...] aus dem Material systematisch extrahiert“ (ebd.). Durch die verwendete Erhebungsmethode der leitfadengestützten Interviews im Zuge des Forschungsprojekts wurden die hier für die inhaltsanalytische Auswertung bestimmten deduktiven Kategorien bewusst breit definiert, um möglichst viele Textstellen des Interviews in die Analyse einfließen lassen zu können. Auch wurden die gefundenen Textstellen unabhängig von ihrem Zusammenhang mit bestimmten Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie weiteren Aktivitäten kodiert, um generalisierbare Aspekte und Erfahrungen, die sich aus Sicht der Interviewten förderlich bzw. wenig förderlich für ein In-Beziehung-Setzen von Theorie und Praxis beschrieben wurden, herausarbeiten zu können.

Im Folgenden ist der für die Auswertung leitgebende Kodierleitfaden angeführt:

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K1 Als positiv beschriebene Erfahrungen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen und bezogen auf weitere Aktivitäten bezüglich der Entwicklung der Fähigkeit, Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren.	Die Ausführung der/des Interviewten enthalten implizit oder explizit Schilderungen über positive Erfahrungen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen in Bezug auf die Entwicklung der Fähigkeit, Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren.	„Ja, wird sehr ähm viel auf Praxis Wert gelegt, auch Theorie gelegt und es wird eben dort, das ist eben der Unterschied zwischen zwischen zum Beispiel dem Studium, das man das was man in der Theorie bespricht gleich praxisbezogen macht, also da wird zum Beispiel gesehen, wenn ich in der Theorie jetzt mache, ähm die Methodik, methodischer Aufbau von Krafttraining mit Kindern (mhm), dann bespricht man das theoretisch, was passiert da physiologisch gesehen mit dem Körper und dann geht man in die Halle und macht diese Übungen und schaut sich das noch einmal mit der Theorie an, was passiert da, was habt ihr gespürt und so weiter. Das heißt, es wird dann ähm ein bisschen mehr verbunden.“ (L_SEK_01, Z.507-Z.514)	Es werden auch jene Textstellen kodiert, die implizite Aussagen beinhalten, die darauf rückschließen lassen, dass diese Erfahrungen hilfreich dafür waren, die praktische Tätigkeit an Theorie zu orientieren. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn der/die Interviewte über einen Prozess des Herstellens von Bezügen zwischen Theorie und Praxis im Rahmen von Aus-, Fort-, Weiterbildungen sowie weitere Aktivitäten spricht, ohne explizit den Einfluss auf die Entwicklung der Fähigkeit, Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren, zu erwähnen.
K2 Negative/als nicht hilfreich geschilderte Erfahrungen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen und bezogen auf weitere Aktivitäten bezüglich der Entwicklung der Fähigkeit, Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren.	Die Ausführung der/des Interviewten enthalten implizit oder explizit Schilderungen über negative Erfahrungen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen in Bezug auf die Entwicklung der Fähigkeit, Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren.	„Das ist es ja, also diese Theorie war (.) gut wir machen jetzt diese Theorie, aber ob ich das mit dem Schulalltag verknüpfe, das interessiert keinen anscheinend auf der Uni.“ (L_SEK_07, Z.139f.)	Es werden auch jene Textstellen kodiert, die implizite Aussagen beinhalten, die darauf rückschließen lassen, dass diese Erfahrungen aus Sicht der Interviewten nicht hilfreich dafür waren, die praktische Tätigkeit an Theorie zu orientieren. So beispielsweise, wenn von den Interviewten berichtet wird, dass erworbenes Wissen innerhalb ihrer absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie weiteren Aktivitäten in keinen Zusammenhang mit der pädagogischen Praxis gestellt wurde.

Tabelle 11: Kodierleitfaden

Im Zuge der inhaltsanalytischen Auswertung des Interviewmaterials erfolgte eine Kategorisierung der Fundstellen im Interviewmaterial zu den deduktiv formulierten Kategorien. Die Fundstellen der Kategorien wurden anschließend auf von den Interviewten besonders häufig genannte Aspekte gesichtet. Dieses Vorgehen stellt eine Anlehnung an die von Mayring (2015, S. 14) beschriebene Häufigkeitsanalyse dar, die im Zuge der inhaltlichen Strukturierung als Analysemethode dienen kann. Die diesbezüglichen Ergebnisse sollen im Folgenden zusammengefasst werden.

Ein Aspekt, der sowohl im Zuge von positiven als auch negativen Schilderungen von Erfahrungen in Hinblick auf die Entwicklung der Fähigkeit, Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren eine Rolle zu spielen scheint, ist der Faktor der *Praxiserfahrung der lehrenden Person*. Von den Interviewten wird an einigen Stellen ein Zusammenhang zwischen der Erfahrung der Lehrenden und ihrer Lehrtätigkeit und der Arbeit an der im Interview untersuchten Fähigkeit mit den Studierenden hergestellt. Einige Befragten geben an, je mehr eine Lehrperson an Praxiserfahrungen aufweisen könne, desto eher bzw. besser arbeite sie in ihrer Lehre daran, dass Studierende die Fähigkeit entwickeln, Praxis zumindest in einzelnen Situationen an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten zu orientieren. Eine berufliche Praxiserfahrung der lehrenden Personen wird von einigen Befragten als grundlegende Voraussetzung formuliert, theoretische Inhalte in einer Weise zu vermitteln, dass diese dann auch als orientierend für die Praxis der Studierenden werden könnten. So beschreibt beispielsweise eine Interviewte:

„Das ist schon so lange her, das ist schon so lange her. Also wir haben eben zum Beispiel eben im Punkto Montessori hatten wir einen Professor in der Pädak, der selber mal in Vorarlberg Volksschullehrer war und der eben die Montessori Ausbildung hatte (mhm) und der hat uns ganz viel in Erziehungswissenschaften einfach beigebracht (ok). Darum ist das irgendwie (..) bei mir auch halt in der Praxis zu sehen.“ (Interview L_PRIM_10, Z.180-Z.184)

Ein befragter Lehrer hält fest:

„Wenig sinnvoll finde ich immer, wenn man nur Theorie spricht oder jemand nur von der Theorie kommt, aber das eigentlich nie in der Praxis gemacht hat.“ (Interview L_SEK_01, Z.727f.)

Manche betonen auch, dass es einer Kombination aus schulischer Praxiserfahrung der Lehrpersonen einerseits und theoretischen Fachwissens andererseits bedürfe. Sie hätten die Lehre von jenen Personen als besonders hilfreich erlebt, die diese Voraussetzung erfüllt hätten:

„Dafür muss ich sagen, bei Fachdidaktik 2, hatte ich extrem gute Professoren, das ist dann die nächste, also eine weitere Frage, wegen der Praxis, ähm bei der wir viel gemacht haben, ähm die auch die Autorin ist von den neuen Büchern, die sich theoretisch und praxismäßig extrem gut auskennt.“ (L_SEK_01, Z.306-Z.309)

„[...] und keine praktischen Beispiele dabei. Reine Theorien (mhm)! Und zwar hat man das immer sofort erkannt, ob der Vortragende selbst schon in der Klasse gestanden ist (mhm), weil wenn das so war, hat er uns eine Theorie präsentiert mit Fallbeispielen dazu und man hat beides in Beziehung gebracht und man hat beides besser verstanden, deshalb habe ich das immer sehr geschätzt, wenn wir Vortragende gehabt haben, die selbst in ähnlichen Klassen gestanden sind.“ (Interview L_PRIM_11, Z.1082-Z.1086)

Im Zuge der Thematisierung der von den Interviewten meist positiv konnotierten Kompetenzen der lehrenden Personen (theoretisches Wissen und Praxiserfahrung) wird in einigen Interviews auch die *Vermittlung der Theorie anhand von Beispielen aus der Praxis* als positives Element innerhalb von Aus-, Fort- und Weiterbildungen beschrieben. Auch wird an einigen Stellen der *Austausch über Praxiserfahrungen* (vor dem Hintergrund theoretischer Inhalte) als förderlich für die Entwicklung der Fähigkeit erwähnt, pädagogische Praxis in weiterer Folge an Theorien und Konzepten zu orientieren:

„Wir haben immer wieder ah Diskussionsrunden gehabt. Das war teilweise wie ein ah wie eine Supervision auch, muss man sagen. Also eine dreiviertel Stunde, wo jeder der Teilnehmer sagen konnte, wie es ihm gegangen ist, hat man etwas umsetzen können. Äh, was gibt es für Dinge, die vielleicht aufgegriffen werden können und besprochen werden? Also in sofern war da schon sehr viel (...) ja//“ (Interview L_PRIM_08, Z.210-Z.215)

„[...] Sondern der hat einfach anhand von Beispielen uns diese zusammenhängenden Theorien erklärt einfach was da dahintersteckt (mhm) und warum und wieso und weswegen und welche Konzepte und bla bla und das war einfach wirklich was was für die Praxis greifbar war und das ist ganz selten auf der Uni.“ (Interview L_PRIM_10, Z.667-Z.671)

In diesem Zusammenhang wird in einigen Interviews ebenso das *„Erproben“ von theoretischen Inputs* als förderlicher Lernprozess beschrieben, das *nachträgliche Sprechen über das Erlebte in der Praxis* sowie ein *nachträgliches „Einordnen“ von Praxiserfahrungen in theoretische Kontexte*. Dies wurde von den Interviewten meist im Zuge der gemeinsamen *Reflexion von Praxiserfahrungen* beschrieben.

In Bezug auf die von den Interviewten negativ formulierten Erfahrungen bezüglich eines In-Beziehung-Setzens von Theorie und Praxis wurden im Zuge der Interviews mehrere Aspekte genannt. Zum einen erläuterten einige interviewte Personen die ihrer Meinung nach *fehlende Relevanz der theoretischen Inhalte* der Aus-, Fort- und Weiterbildung für ihre pädagogische

Praxis, einerseits, da sie ihrer Meinung nach nicht befähigt wurden, diese in ihre Arbeit einfließen zu lassen, zum anderen, da Theorien und Konzepte vermittelt worden seien, die keine Relevanz für die Praxis hätten:

„Das war überhaupt kein Thema. (14Sek) Nein, wurde auch nicht (mhm). Es wurden Theorien und Fähigkeiten, also es wurden Theorien vorgestellt und eben Montessori oder Freinet, zum Beispiel. Aber es wurde in keinster Weise, ähm daran gearbeitet, dass das sich irgendwelche Fähigkeiten kriege, das ausführen zu können (mhm)“ (Interview L_PRIM_13, Z.261-Z.264)

"Das ist es ja, also diese Theorie war (.) gut wir machen jetzt diese Theorie, aber ob ich das mit dem Schulalltag verknüpfe, das interessiert keinen anscheinend auf der Uni." (Interview L_SEK_07, Z.139f.)

"Ja, also wir haben (..) auf der Dip/im Diplomstudium auf der Hauptuni sehr viel Theoriewissen, ja? Also nicht ehm (..) mit dem du in der Schule gar nichts anfangen kannst und es ist einfach (..) wir haben sehr viele ehm Seminare oder Vorlesungen gehabt, die auch normale Bachelorstudenten, die in die Forschung gehen, gehabt haben. Und meiner Meinung nach muss das viel mehr auf die Schule (..) ehm bezogen sein“ (Interview L_SEK_07, Z.360-Z.364)

Im Zuge der hier erfolgten inhaltsanalytischen Auswertung des Interviewmaterials konnten einige Aspekte, die im Zuge von positiven als auch negativen Schilderungen von Erfahrungen der Interviewten in Hinblick auf die Entwicklung der Fähigkeit, Praxis an Theorien zu orientieren, erörtert werden.

Der von den interviewten Lehrer*innen gehäuft erwähnte Aspekt der Praxiserfahrenheit der lehrenden Person, kann dabei unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden: Mit der Betonung der Interviewten, eine Praxiserfahrenheit der Lehrperson sei wesentliche Voraussetzung für die Möglichkeit einer Arbeit an der Fähigkeit, die eigene pädagogische Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren, könnte mit dem Wunsch in Zusammenhang stehen, von den Lehrenden Anleitungen oder Handlungsanweisungen für die Praxis vermittelt zu bekommen. Auch scheinen damit Vorstellungen der Interviewten verbunden zu sein, wonach Praxiserfahrung als wesentlicher Aspekt zum Aufbau von Professionalität verstanden wird.

Festgehalten werden kann ebenfalls, dass von vielen Interviewten der Wunsch nach einer Herstellung von Bezügen zwischen theoretischen Inhalten und der Praxis im Zuge von Aus-, Fort- und Weiterbildungen formuliert wird. Bezüglich der Vorstellung, in welcher Form diese Bezüge hergestellt werden sollten (nachträgliche Einordnung von Praxiserfahrungen in

theoretische Kontexte, durch eine Praxiserfahrenheit der Lehrperson oder auch eine Vermittlung von Lerninhalten entlang von Praxisbeispielen) divergieren die Aussagen der Interviewten.

Reflexionsprozesse scheinen jedoch in unterschiedlichen Settings und Formen für die Befragten bezüglich der Entwicklung der Fähigkeit, Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren, positiv konnotiert zu sein. Dies scheint insbesondere bei Interviewten der Fall zu sein, die bezüglich ihrer Aus-, Fort- und Weiterbildungen von darin curricular verankerten Reflexionsmomenten, die sie bereits erlebt haben, sprechen.

Grundsätzlich scheinen Aus-, Fort- und Weiterbildungen von den Interviewten mit der Erwartung verknüpft zu sein, im Zuge dessen durch die Herstellung von expliziten Bezügen zwischen theoretischen Lerninhalten und der pädagogischen Praxis (die in unterschiedlicher Form von den Interviewten beschrieben werden) bestmöglich auf die Praxis vorbereitet zu werden.

8. Auswertung Forschungsfrage 3

Die Forschungsfrage 3 untersucht unter bestimmten Aspekten ausgewählte Interviews des gesamten Samples in Hinblick auf die in den Antworten und Äußerungen der Interviewten möglicherweise enthaltenen expliziten und impliziten Hinweisen auf das jeweilige Verständnis vom Verhältnis zwischen Theorie und Praxis der interviewten Lehrer*innen. Da der Interviewleitfaden insbesondere in Teil IV und V die von den Interviewten absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen in den Fokus nimmt, kommen auch immer wieder Vorstellungen und Annahmen der Lehrer*innen zu einer gelingenden Theorie-Praxis Verknüpfung im Zuge dieser zur Sprache. Diese Äußerungen wurden bereits im Zuge der Forschungsfrage 2.5 erörtert und sollen auch hier aufgrund ihrer Präsenz innerhalb der Interviews beachtet werden. Zumal davon ausgegangen werden kann, dass ein jeweiliges Verständnis vom Verhältnis von Theorie und Praxis in Relation zu daraus abgeleiteten lehrerbildungsdidaktischen Vorstellungen steht. Als Auswertungsmethode kommt die dokumentarische Methode nach Bohnsack zur Anwendung (siehe Kapitel 5.4.3).

In einem ersten Schritt wurde das gesamte Interviewsample auf narrative Passagen bzw. gehäufte Ausführungen der Interviewten durchgesehen und dementsprechend Interviews für die Analyse durch die dokumentarische Methode ausgewählt. Die Ausführlichkeit der Antworten der interviewten Lehrer*innen unterscheiden sich teils stark. Diesbezüglich ist auch anzumerken, dass bei einigen Interviews durch die interviewende Person gezielter (wie im Leitfaden vorgesehen) Erläuterungen zu den teils schriftlich oder im Rahmen der Fragebögen angekreuzten Antworten eingefordert wurden, bei anderen Interviews dies wiederum nicht geschehen ist. So finden sich in einigen Interviews konsequent Erläuterungen der Interviewten zu ihren auf den Fragebögen gegebenen Antworten, einige Interviews beschränkten sich weitestgehend auf die schriftlich gegebenen Antworten im Zuge der Fragebögen. Folgende fünf Interviews wurden für die Auswertung mit der dokumentarischen Methode ausgewählt: L_Sek_01, L_Prim_03, L_Prim_13, L_Prim_12, L_Prim_21. In den folgenden Kapiteln werden diese Interviews durchnummeriert (Interview 1-5) und dementsprechend bezeichnet.

Der erste Analyseschritt im Zuge der dokumentarischen Methode beinhaltet, wie in Kapitel 5.4.3. bereits erläutert, eine formulierende Interpretation der ausgewählten Interviews, insbesondere der narrativen Passagen innerhalb dieser Interviews. Dabei werden „die

thematischen Gehalte von Interviews in den eigenen Worten der Forschenden zusammengefasst“ wiedergegeben (Nohl 2017, S. 61). Im Folgenden wurden bereits vor dem Hintergrund der formulierenden Interpretation jene Abschnitte des Interviews ausgewählt, die in Bezug auf die Forschungsfrage 3 von Interesse sind. Dies nennt auch Nohl (2017, S. 31) als ein Kriterium für eine Auswahl der für die Analyse relevanten thematischen Abschnitte. Die anschließende reflektierende Interpretation nimmt das „Wie“ der Aussagen der Interviewten in den Blick. Relevant wird dabei „die Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, *wie*, d. h. mit Bezug auf [...] welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird“ (Bohnsack 2021, S. 137). Die Herausarbeitung des Orientierungsrahmens ist dabei „der zentrale Gegenstand dokumentarischer Interpretation“ (Bohnsack et al. 2013, S. 16). Unter dem Aspekt der hier verfolgten Fragestellung (Forschungsfrage 3) liegt der Fokus, der durch die formulierende und reflektierende Interpretation herausgearbeiteten Orientierungsrahmen, auf dem Grundverständnis der Interviewten zum Verhältnis von Theorie und Praxis bzw. Vorstellungen, die damit einhergehen.

Für eine bessere Übersichtlichkeit erfolgt für die ausgewählten Interviews im Folgenden jeweils die formulierende sowie direkt anschließend die reflektierende Interpretation. Im Anschluss daran wird versucht, daraus mögliche Orientierungsrahmen der Interviewten herauszuarbeiten und schriftlich festzuhalten. Nachfolgend sollen diese Orientierungsrahmen vor dem Hintergrund der von Georg Hans Neuweg (2022) formulierten „Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können“ mit allgemeinen, innerhalb des professionstheoretischen Diskurses zu findenden, Konzepten und Annahmen in Verbindung gebracht werden. Dabei zeigte sich, dass einzelne Interviews nicht in ihrer Gesamtheit einzelnen Denkfiguren zugeordnet werden können, sondern sich vielmehr jeweils unterschiedliche Aspekte finden lassen, die sich mit den Grundgedanken verschiedener Denkfiguren überschneiden. Dies könnte mehrere Gründe haben: Einerseits schienen die Leitfragen des Interviews bei einigen Befragten ein Hinterfragen scheinbar gefestigter Annahmen auszulösen oder aber auch Denkprozesse anzustoßen, die die Lehrer*innen dazu veranlassten, innerhalb des Interviews geäußerte Annahmen oder Meinungen zu einem späteren Zeitpunkt im Interview wieder zu korrigieren bzw. durch andere Aspekte zu ergänzen. Andererseits zeigten sich teils widersprüchliche und naive Annahmen und Vorstellungen der Interviewten zum Verhältnis von Theorie und Praxis oder von den Befragten geäußerte

Ansprüche an Professionalisierungsprozessen im Zuge von Aus-, Fort- und Weiterbildungen, die möglicherweise auf eine bis dato nur oberflächliche Befassung mit den verschiedenen Möglichkeiten eines In-Beziehung-Setzens von Theorie und Praxis hinweisen könnten.

Eine Verschränkung verschiedener Grundannahmen der unterschiedlichen Denkfiguren bzw. Aspekten daraus entspricht jedoch ebenso der Annahme Neuwegs (2022, S. 265), dass „jede Figur Wahrheitsmomente beinhaltet“, die in unterschiedlicher Art und Weise in ein Gesamtkonzept der Lehrerbildung miteinfließen können: „Deshalb ist zwischen den Denkfiguren nicht zu wählen, man muss sie orchestrieren“ (ebd.).

8.1 Formulierende und reflektierende Interpretation der ausgewählten Interviews sowie eine Bezugnahme auf die Denkfiguren Neuwegs (2022)

INTERVIEW 1 – Die persönliche Erfahrung steht an erster Stelle, Theorie soll konkret anwendbar sein

Interviewte Person: männlich, 30 Jahre, drei Dienstjahre, Lehrer für Bewegung und Sport sowie Universitätslektor für Trampolinspringen, Akrobatik und Geräteturnen, Lehramt Sekundarstufe Bewegung und Sport sowie Geschichte

Weitere Aus-, Fort- und Weiterbildungen: Instruktorausbildungen (Fit- und Jugendsport, Kunstturnen, Parkour, Leichtathletik, Freerunning und Trampolinspringen)

Formulierende Interpretation:

Z.108-Z.121	Thema: Relevante Theorie für die Praxis aus der Sicht des Interviewten Der Interviewte führt auf die Frage, an welcher Theorie oder an welchem Konzept er sich in seiner praktischen Tätigkeit orientiert aus, dass bezüglich des Sportunterrichts die Methodik vom „Einfachen zum Schweren“ (Z.110) verfolgt werde. In Bezug auf soziale Aspekte nennt er die Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg und merkt dabei an, dass diese im Studium „viel durchgemacht“ (Z.113) wurde und er diese sehr interessant finde. Ebenso wären für den Ballsport Konzepte wie die Heidelberger Ballschule wichtig.
-------------	--

Z.239-Z.244 Z.271-Z.280	Thema: Vermittlung von Theorie- und Praxisbezügen im Rahmen der Ausbildung sehr abhängig von Lehrperson Der Interviewte berichtet in Bezug auf die Frage, ob Theorien und Konzepte explizit Teil seines Grundstudiums Bewegung und Sport Lehramt für die Sekundarstufe waren, dass es theoretische und praktische Fächer gegeben habe. Auch sei die Beantwortung dieser Frage sehr von den jeweiligen Lehrpersonen abhängig. Er führt aus, dass es manche Professor*inne gäbe, die „eben selbst gut sind und viel Erfahrungen haben“ (Z.273) – wieder andere „seit Jahren nicht in der Schule waren oder sogar noch nie in der Schule waren“ (Z.275). Lehrpersonen, die „von der Praxis kommen“ (Z.279) würden sich auf theoretischer und praktischer Ebene auskennen, diejenigen, die nicht aus der Praxis kommen, würden sich theoretisch sowie auf die Praxis bezogen nicht auskennen.
Z.264-Z.269	Thema: Schriftliche Reflexion mit theoretischem Bezug Der Interviewte gibt an, dass innerhalb der damals sogenannten schulpraktischen Studien die Erfahrungen, die die Studierenden in Unterrichtssituationen gemacht haben, anschließend verschriftlicht wurden und innerhalb dieser Reflexion ein „theoretischer Bezug“ gegeben sein musste. Es wurde also von den angehenden Lehrer*innen gefordert, sich mit Theorie zu beschäftigen, dies sei aber „nicht immer praktiziert“ worden (Z.269).
Z.300-Z.312	Thema: Diskrepanz zwischen Lerninhalten und Realität in der Schule Gefragt nach Aspekten des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Grundstudium Geschichte Lehramt Sekundarstufe beschreibt der Interviewte eine große Diskrepanz zwischen den Lerninhalten und der Art und Weise des Vermittelns auf der Universität und der Realität in der Schule. Wiederum betont er, dass „viele ältere Professoren“ keinen Bezug zum Schulalltag herstellen würden. Er berichtet jedoch auch von einer sehr positiven Erfahrung mit einer Professorin, „die sich theoretisch und praxismäßig extrem gut auskennt“ (Z.309).
Z.470-Z.476	Thema: Starke Verbindung zwischen Theorie und Praxis durch Ausführung der Lerninhalte Der Interviewte berichtet, dass in der Instruktoren-Ausbildung eine starke Verbindung von theoretischen Inhalten und der Praxis hergestellt worden sei. Wenn eine Theorie vermittelt worden sei (beispielsweise der methodische Aufbau eines Krafttrainings für Kinder), wäre diese gleich in der Praxis erprobt worden (durch ein Ausführen der Übungen). Wiederum wird vom Interviewten die Bedeutung der Vortragenden auf die Gestaltung und dementsprechend das Herstellen von Theorie-Praxis-Bezügen hervorgehoben.
Z.663-Z.670	Thema: Persönliche bzw. Praxiserfahrung sehr wichtig für Orientierung an Theorien und Konzepten

	Der Interviewte gibt an, dass für ihn seine persönlichen Erfahrungen bzw. die Praxiserfahrung für den Schulalltag am hilfreichsten dafür waren, die pädagogische Praxis an Theorien oder Konzepten zu orientieren.
Z.690-Z.697	Thema: Das Ineinanderfließen von Theorie und Praxis Der Interviewte gibt an, dass seiner Meinung nach Theorie und Praxis immer ineinanderfließen und dass das eine ohne das andere nicht sinnbringend wäre. Er bringt das Beispiel eines Lehrers, der einen Salto machen könne, jedoch keine Theorie kenne, wie er diesen beibringen könne. Der Interviewte unterstreicht in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Methodik und der Didaktik, mit der man sich beschäftigen müsse.
Z.700-Z.719	Thema: Für die Praxis relevante Theorien und Konzepte aus der Sicht des Interviewten Bezüglich des pädagogischen Teils seines Lehramtstudiums gibt der Interviewte an, dass Theorien zur Pubertät oder zu den Entwicklungsphasen der Kinder Aspekte wären, „die man wissen sollte“ (Z.704). Bezüglich sozialer Aspekte gibt er an, dass soziale Theorien wichtig wären, um wissen zu können „wie [...] ich einfach Konflikte lösen [kann]?“ (Z.713).
Z.727-Z.731	Thema: Große Bedeutung von Praxiserfahrungen der Lehrenden Lehrende, die keine Praxiserfahrung mitbringen, sind nach Meinung des Interviewten im Zuge der Ausbildung wenig hilfreich. Diese würden nur Theorie vermitteln, ohne dies „in der Praxis gemacht“ zu haben (Z.728). Auch in der pädagogischen Ausbildung habe es viele Professor*innen gegeben, die sich auf theoretischer Ebene gut auskennen würden, jedoch „nie in der Schule gestanden sind“ (Z.730) und dementsprechend nicht wissen würden „wie wirkt es, wie wende ich das jetzt wirklich an“ (Z.731).

Reflektierende Interpretation:

Der Interviewte antwortet auf die Frage, ob Theorien oder Konzepte Teil des Lehramtsstudiums Bewegung und Sport gewesen seien, mit einem „Jein“ (Z.240) und verweist dabei einerseits auf die Unterschiedlichkeit der Fächer sowie auf die unterschiedliche Qualität der Professor*innen. Dies passiert an mehreren Stellen innerhalb des Interviews, wobei in diesem Abschnitt der Interviewte das erste Mal eine Wertung vornimmt, in dem er die „sehr schlechte[n] Professoren“ (Z.243) damit beschreibt, dass er diesen entweder auf die Praxis bezogen kein Können zuschreibt oder meint, dass diese „in der Theorie überhaupt nicht gut sind“ (Z.244). Wenig später verdeutlicht der Interviewte diese Annahme, in dem er formuliert,

dass es Professor*innen gäbe, die „selbst gut sind“ (Z.273) und viel Praxiserfahrung mitbringen, wiederum andere wären seit „Jahren nicht in der Schule“ (Z.275) oder sogar noch nie und hätten dementsprechend keine Ahnung, „welche Theorien es denn eigentlich für die Schule gibt“ (Z.278). Die für den Interviewten betonte Wichtigkeit einer Bezugnahme auf die Praxis innerhalb der Vermittlung von theoretischen Inhalten im Zuge der Ausbildung verdeutlicht sich unter anderem in der Aussage des Interviewten, wonach Lehrende, die „selbst von der Praxis kommen“ (Z.279), sich in der Theorie und Praxis auskennen würden, während andere, die für den Interviewten in keinem Bezug zur Praxis stehen, sich „leider theoretisch und praktisch“ (Z.280) nicht gut auskennen. Somit schreibt der Interviewte der Praxiserfahrung für die Vermittlung eines Theorie- und Praxisbezuges einen hohen Stellenwert zu, da er davon ausgeht, dass Professor*innen mit Praxiserfahrungen auf theoretischer und praktischer Ebene hohe Kompetenzen aufweisen, während ein lediglich theoretischer Hintergrund der Lehrenden, weder in Bezug auf eine praktische noch theoretische Ebene hilfreich seien. Praxiserfahrungen der Lehrenden stellen demnach für den Interviewten ebenso eine Bedingung für die Vermittlung theoretischer Inhalte bezüglich der Arbeit an der Fähigkeit, Theorie und Praxis in Verbindung zu setzen, dar. Dies verdeutlicht sich beispielsweise, wenn er äußert, dass er es wenig sinnvoll finde, wenn im Zuge von Ausbildungen nur theoretische Inhalte thematisiert oder diese von einer Person vermittelt werden, die „das eigentlich nie in der Praxis gemacht hat“ (Z.728). Die Bezugnahme auf die Praxis im Vermittlungsprozess von theoretischen Inhalten im Zuge der Ausbildung wird dementsprechend an einigen Stellen im Interview durch den Interviewten betont.

Positiv äußert sich der Interviewte zu der von ihm absolvierten Instruktoren-Ausbildung und gibt an, dass im Zuge derer Theorie und Praxis „dann ein bisschen mehr verbunden“ worden sei (Z.476), indem theoretische Inhalte in Form eines methodischen Aufbaus eines Krafttrainings für Kinder in der Praxis erprobt wurden.

Die Bedeutung, die der Interviewte der Praxiserfahrung sowohl für die Vermittlung von Lerninhalten innerhalb von Aus-, Fort- und Weiterbildungen als auch für die eigene Entwicklung zuschreibt, lässt sich auch anhand seiner Betonung der „persönlichen Erfahrung“ (Z.665) für die Entwicklung der Fähigkeit, seine Arbeit an Theorien und Konzepten zu orientieren, ablesen. Diese Erfahrungen seien für ihn „das Allerwichtigste“ (Z.665).

Gegen Ende des Interviews und auf die Frage zur Bedeutung von Theorien und Konzepten für seine Tätigkeit spricht der interviewte Lehrer von einem „Ineinandergreifen“ von Theorie und

Praxis und betont deren gegenseitige Bedingtheit, da pädagogisches Handeln ohne dahinterstehende Theorie nicht angemessen sei. Ebenso betont er die Bedeutung von Methodik und Didaktik als wichtige theoretische Elemente.

Möglicher Orientierungsrahmen des Interviewten:

Der Interviewte arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews als Lehrer für Bewegung und Sport sowie als Universitätslektor für Trampolinspringen, Akrobatik und Geräteturnen. Er spricht innerhalb des Interviews der Praxiserfahrung, sowohl in Bezug auf die Vermittlung von Lerninhalten innerhalb von Aus-, Fort- und Weiterbildung, als auch für die eigene berufliche Tätigkeit, einen großen Stellenwert zu. Konzepte und Theorien scheinen weiters für den Interviewten durch ihre Möglichkeit einer „Anwendbarkeit“ legitimiert zu werden. Er bringt die Vorstellung zum Ausdruck, dass Theorie und Praxis stets ineinanderfließen (sollten) und dass diese sich gegenseitig bedingen. Lehrende in Aus-, Fort- und Weiterbildungen sollten eigene Praxiserfahrungen aufweisen, um theoretische sowie praktische Inhalte vermitteln zu können. Die Vermittlung von Theorie solle daher auf die vorangegangenen Praxiserfahrungen der Lehrenden aufbauen.

Bezugnahme auf die Denkfiguren Neuwegs (2022):

„Wenig sinnvoll finde ich immer, wenn man nur Theorie spricht oder jemand nur von der Theorie kommt, aber das eigentlich nie in der Praxis gemacht hat“

(Interview L_SEK_01, Z.727)

Innerhalb des Interviews 1 lassen sich aus dem entwickelten Orientierungsrahmen des Interviewten mehrere Grundannahmen ableiten, die mit grundsätzlichen Annahmen bestimmter Denkfiguren Neuwegs (2022) in Zusammenhang stehen könnten.

Grundsätzlich scheinen anleitende Konzepte bzw. praktische Modelle als Verständnis von Theorie beim Interviewten als Ideal zu gelten, die sich durch ihre Umsetzbarkeit in der Berufspraxis legitimieren. Als idealtypisch scheint hier, wie Neuweg (2022) den Grundgedanken aller Integrationsansätze zusammenfasst, nämlich „dass man zunächst Wissen 1 erwirbt, das man dann anzuwenden lernt (Wissen vermitteln und mobilisieren;

Wissen vor Praxis)“ (ebd., S. 30). Der Interviewte spricht innerhalb des Interviews vorwiegend über didaktische und pädagogische Konzepte und Theorien, die durch ihre Möglichkeit einer Anwendung in der Praxis eine Bedeutung bekommen, sowie in der Praxis auch eine Bedeutung haben müssen, da das pädagogische Handeln durch theoretische Konzepte angeleitet und strukturiert werden solle. Auch bezüglich sozialer Theorien, die der Interviewte als bedeutsam für seine Praxis angibt, scheinen handlungsanleitende Aspekte vorrangig, da er angibt, dadurch lösungsorientierte Handlungsmöglichkeiten für seine Praxis erlangen zu können. Abstraktere Theorien sowie ein möglicherweise impliziter Bezug eines erworbenen Wissens zur pädagogischen Praxis werden vom Interviewten im Rahmen des Interviews explizit sowie implizit nicht erwähnt.

An mehreren Stellen innerhalb des Interviews schildert der Interviewte die Notwendigkeit vorangegangener Praxiserfahrungen der Lehrenden in Aus-, Fort- und Weiterbildungen, um theoretische Inhalte als für die Praxis relevant vermitteln zu können. Auch für sich selbst beschreibt er seine eigenen Erfahrungen als sehr wichtig in Bezug auf seine persönliche Entwicklung. Durch die Betonung der Praxiserfahrung, die vom Interviewten als wesentliches Element beim Aufbau von Professionalität beschrieben wird, können Ansätze eines Verständnisses erkannt werden, wonach eine ausschließliche Vermittlung expliziten Wissens und deren anschließende Anwendung in der Praxis wesentliche Aspekte dieses Verhältnisses ausschließen. Hier könnte der Interviewten von einer „Erprobung“ theoretischen Wissens in der Praxis sprechen und dies als Voraussetzung zum Aufbau von Professionalität sehen. Dies steht in Verbindung mit Vorstellungen, die Neuweg (2022, S. 58) dadurch beschreibt, dass „professionelles Lehrerhandeln [...] durch bildungswissenschaftliches Wissen fundiert, jedoch erst durch eine auf Begabung und/oder ausgedehnte Erfahrung zurückgehende Urteilskraft vollendet wird“. In diesem Zusammenhang werden also die Unterschiede zwischen Theorie und Praxis deutlicher hervorgehoben, da davon ausgegangen wird, dass eine rein technologische Wissensanwendung in der pädagogischen Praxis die Notwendigkeit des Erlernens einer „Kunst des Anwendens“ (ebd., S. 56) nicht mitbedenkt. Diese begründet sich daraus, dass nach diesen Vorstellungen das erworbene Wissen erst durch Fähigkeiten, die eine „Interpretation des vorliegenden Kontextes“ oder die „Fähigkeit zur situationsgerechten Variation der Handlungsausführung“ ergänzt werden müsse (ebd., S. 60). Dies legt auch die Fokussierung des Interviewten auf didaktische und methodische Konzepte nahe, die ein

„schlichtes Regelanwenden“ dieser (ebd.) durch die Besonderheiten pädagogischer Situationen nur bedingt möglich machen.

In den Aussagen und Äußerungen des Interviewten wird dementsprechend über das gesamte Interview ein Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses deutlich, dass grundsätzlich von der Notwendigkeit einer Fundierung der pädagogischen Praxis durch Theorien und Konzepte auszugehen scheint. Diese Fundierung erfolgt grundsätzlich durch eine vorhergehende Vermittlung handlungsanleitenden Wissens, das infolgedessen eine Anwendung in der pädagogischen Praxis findet. Hier finden sich Vorstellungen eines technologischen Wissensverständnisses. Ebenso lassen sich jedoch auch Vorstellungen des Interviewten ableiten, die eine „Ausführung“ der theoretischen Inhalte in der Praxis als wesentliche Voraussetzung eines Aufbaus von Professionalität beinhaltet. Dies könnte darauf hinweisen, dass der Interviewte den Aufbau der Professionalität darin betrachtet, dass das erworbene (technologische) Wissen in Bezug auf die Praxis zu „kontextualisieren“ ist und somit Fähigkeiten erworben werden müssen, die über eine „reine Wissensanwendung“ hinausgehen. Dies könnte in Verbindung mit Vorstellungen stehen, die mit Grundannahmen der Denkfigur der „Urteilkraft“ korrelieren (Neuweg 2022, S. 56).

INTERVIEW 2 – Theorien und Konzepte sind hilfreich, um Praxis fundiert zu reflektieren und Konsequenzen für die weitere Praxisgestaltung abzuleiten, ohne schablonenhaft vorzugehen

Interviewte Person: weiblich, 55 Jahre, 33 Dienstjahre, Volksschullehrerin, Lehramt Primarstufe

Weitere Aus-, Fort- und Weiterbildungen: Lehrgang „Individualpsychologie für Lehrerinnen und Lehrer“, Lehrgang „Vorschulerziehung, Englisch in der Grundschule und Lern- und Verhaltensstörungen“

Formulierende Interpretation:

Z.100-Z.136	Thema: Eine tiefenpsychologische Grundausrichtung Im zentralen Teil III des Interviews erläutert die Interviewte, dass die Schule, in der sie arbeitet, sich nach Alfred Adler orientiere. Zentral sei dabei, den Menschen „als Gesamtes“ (Z.102) zu sehen, dies schließe die Kinder sowie die Lehrer*innen ein. Unterschiedliche Konzepte aus verschiedenen Bereichen würden in Fallbesprechungen, Supervisionen und Besprechungsstunden immer wieder vorgestellt werden. Dabei würde thematisiert, welches Konzept bei bestimmten Kindern „helfen kann“ (Z.111) oder von den Lehrer*innen ausprobiert werden wolle (oder könne?).
Z.338-Z.342	Thema: Keine Bezüge zwischen Theorie und Praxis in der Grundausbildung Die Interviewte gibt bezogen auf ihre Grundausbildung des Lehramts Primarstufe an, dass innerhalb der Ausbildung keine Bezüge zwischen der Alltagsarbeit und Theorien hergestellt worden seien. Vortragende, die aus der Praxis kamen, hätten Didaktik gelehrt und seien „sehr praxisbezogen“ gewesen (Z.340). Andere Lehrende wären nur auf die Theorie fokussiert gewesen, es hätten keine Bezüge zur Praxis stattgefunden.
Z.402-Z.439	Thema: Explizite Bezüge zwischen Theorie und Praxis durch praxisbezogene Gestaltung im Zuge der individualpsychologischen Zusatzausbildung Die Interviewte gibt bezüglich ihrer Zusatzausbildung an, dass im Zuge dieser ganz explizit Bezüge zwischen Theorien und Konzepten hergestellt worden seien, da ausgehend von Alltagserfahrungen und Erlebnissen der berufstätigen Teilnehmenden gearbeitet worden sei. Den Teilnehmenden wären Theorien und Konzepte vorgestellt und ebenso die Möglichkeit geboten worden, dies gleich in der Praxis „auszuprobieren“. Die Interviewte beschreibt die Arbeit mit den Erfahrungen und Erlebnissen als „Basis“, „um dann zu lernen, was kann ich tun, wenn“ (Z.428). Die Lehrerin betont, dass der Lehrgang

	praxisbegleitend konzipiert gewesen wäre und innerhalb der Ausbildung „praxisbezogene Ergebnisse und Übungen auch immer wieder ausgetauscht und vorgestellt“ (Z.414) worden wären.
Z.515-Z.542	Thema: Keine Bezüge zwischen Theorie und Praxis – nicht „passende“ Theorien für die Praxis Die Interviewte berichtet bezüglich eines von ihr absolvierten zweijährigen Zusatzlehrgangs „Vorschulerziehung, Englisch in der Grundschule und Lern- und Verhaltensstörungen“, dass Theorien und Konzepte Teil dieser Ausbildung gewesen wären, sie diese jedoch nicht „verwende“ (Z.516). Bezüge zwischen diesen Theorien und der Praxis wurden nach Ansicht der Lehrerin nicht hergestellt, da diese lediglich vorgestellt geworden wären, jedoch nicht thematisiert wurde, ob diese in der Volksschule „gut passt“ (Z.539).
Z.626-Z.647	Thema: Theorien und Konzepte als „Basis“ in der Supervision Die interviewte Lehrerin gibt in Bezug auf die Supervision an, dass hier Theorien und Konzepte Teil davon gewesen seien und es den teilnehmenden Kolleg*innen und ihr immer wichtig wäre, sich zuvor zu informieren „welche Theorien und Konzepte vertritt er oder sie“ (Z.627). Bezüge zwischen Theorie und Praxis seien hergestellt worden, da diese Konzepte „als Basis“ (Z.645) fungiert hätten, mithilfe derer Praxissituationen und -erfahrungen innerhalb der Supervision besprochen wurden.
Z.938-Z.941	Thema: Bedeutung von Theorien und Konzepten für die Praxis Auf die Frage, wie die Interviewte die Bedeutung von Theorien und Konzepten in ihrer Tätigkeit als Lehrerin einschätzen würde gibt sie an, dass sie diese als ganz notwendig und wichtig erachte. Dabei betont sie, dass Theorien und Konzepte nicht immer zwingend zur Problemlösung in der Praxis führen können, jedoch eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Theorien und Konzepten bereits Veränderungen ermöglichen würde.
Z.946-Z.949	Thema: Ganzheitlichkeit als zentrale Theorie Wie bereits zu Beginn des Interviews betont die Interviewte, dass „die Ganzheitlichkeit der Personen, mit denen man beschäftigt ist“ (Z.946) für sie in ihrer Arbeit unabdingbar sei.
Z.955-Z.960	Thema: Einfluss von Aus-, Fort- und Weiterbildungen Die Interviewte erläutert, dass sie jegliche Aus-, Fort- und Weiterbildung, die sie absolviert hat, dahingehend als wertvoll bezeichnen würde, da sie dazu geführt hätten, dass „ich jetzt so bin wie ich bin“ (Z.959)

Reflektierende Interpretation:

Die Interviewte spricht zu Beginn des Interviews von einer „Orientierung“ (Z.101) der Schule, an der sie arbeitet, an den Theorien Alfred Adlers. Dieses Schulkonzept werde von allen Lehrer*innen der Schule (auch von neuen Mitarbeiter*innen) eingefordert (Z.104). Innerhalb dieses Schwerpunktes bzw. der „Grundausrichtung“ (Z.126) der Schule spielen immer wieder verschiedenste andere Konzepte oder „Techniken“ (Z.105) eine Rolle, die mit Blick auf die Bedürfnisse des Kindes ausprobiert werden. So spricht die Interviewte von Besprechungsstunden, Supervisionen oder auch Fallbesprechungen, in denen ausgehend von herausfordernden Situationen in der Praxis gemeinsam besprochen würde, welche Konzepte gerade bei einem Kind helfen könnten (Z.110). Die Interviewte betont dabei positiv den Austausch mit Kolleg*innen über Praxiserfahrungen und ein gemeinsames Finden von möglichen Lösungsansätzen unter Bezugnahme auf Konzepte und Techniken.

Bezogen auf ihre Grundausbildung an der (damals noch so genannten) Pädagogischen Akademie meint die Interviewte, dass keine Bezüge zwischen Theorie und der Alltagsarbeit hergestellt worden seien und bezieht dies auf die grundsätzlich verschiedenen Hintergründe der Lehrenden („Praxisleute“ bzw. „Didaktiker“ auf der einen Seite, „Theoretiker“ auf der anderen Seite [Z.340]). In kontrastierender Weise spricht die Interviewte von ihrer individualpsychologischen Zusatzausbildung: Es seien Theorien und Konzepte vorgestellt worden. Zudem sei den Teilnehmenden die Möglichkeit geboten worden, diese in der Praxis auszuprobieren (Z.403). Ähnlich wie die Lehrerin bereits die Grundausrichtung der Schule, an der sie arbeitet beschreibt, spricht die Interviewte in Hinblick auf die Zusatzausbildung davon, dass „praxisbezogene Ergebnisse und Übungen auch immer wieder ausgetauscht und vorgestellt“ worden seien (Z.415). Die Alltagserfahrungen bezeichnet die Interviewte weiter sogar als „Basis“ (Z.428), um mögliche Handlungsansätze zu lernen. Dementsprechend gibt sie an, dass im Zuge der Ausbildung ständig Bezüge zwischen Theorie und Praxis hergestellt worden seien. Bezogen auf den ebenfalls von ihr absolvierten Lehrgang „Vorschulerziehung, Englisch in der Grundschule und Lern- und Verhaltensstörungen“ meint die Interviewte, dass im Zuge dessen Theorien und Konzepte vorgestellt worden wären, jedoch „nicht nachgefragt [wurde], ob diese Theorie oder jenes Konzept gut passt in der Volksschule oder nicht“ (Z.539). Dementsprechend gibt die Lehrerin an, dass sie diese Theorien und Konzepte zu einem großen Teil jetzt nicht „verwende“ (Z.516).

Laut der Interviewten seien Theorien und Konzepte ständiger Bestandteil der Supervision. So wie in ihrer individualpsychologischen Grundausbildung die Praxiserfahrungen die „Basis“ der Lerninhalte gewesen seien, seien in der Supervision die Konzepte, die von den jeweiligen Supervisor*innen herangezogen würden, die „Basis“ (Z.645), „um echte Situationen und Praxiserfahrungen zu erklären, herzunehmen, beziehungsweise vielleicht auch damit besser umgehen zu können in Zukunft“ (Z.647).

Generell spricht die Interviewte von einer großen Bedeutung von Theorien und Konzepten für ihre Tätigkeit als Lehrerin. Sie bezieht dies auf den Aspekt der „Problemlösung“ für Herausforderungen in der Praxis durch Theorien und Konzepte – merkt aber auch an, dass der Anspruch an Theorie nicht zu groß sein sollte, da man nicht immer Lösungen für Probleme finden würde (Z.939). Wenn Theorien im Zuge von Aus-, Fort- und Weiterbildungen „schablonenhaft und nicht praxisbezogen“ (Z.964) gelehrt würden, empfinde sie dies als „wenig hilfreich oder sinnvoll“ (ebd.). Im Zuge des Interviews spricht die Interviewte bezüglich ihrer absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen nicht allein die Vermittlung von für die Praxis relevanten Theorien und Konzepten zu. Trotzdem hält sie fest, dass jegliche von ihr absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen dazu geführt haben, „dass ich jetzt so bin wie ich bin“ (Z.959).

Möglicher Orientierungsrahmen der Interviewten:

Die Interviewte arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews als Klassenlehrerin in einer Volksschule mit individualpsychologischem Schwerpunkt. Innerhalb des Interviews verwendet die Interviewte unterschiedliche Begrifflichkeiten für ein In-Beziehung-Setzen von theoretischen Inhalten und der pädagogischen Praxis: Sie spricht von einer „Anwendung“ von Theorie, aber ebenso von einer „Orientierung“ an Theorie. So finden sich im Interview Passagen, in denen die Interviewte von einer „Orientierung“ an übergeordneten theoretischen Grundannahmen spricht und wiederum andere Stellen, in denen sie Theorien und Konzepten eine Anwendbarkeit zuspricht.

Bezogen auf ihre tägliche Arbeit in der Schule als auch auf die von ihr sehr positiv besetzte individualpsychologische Zusatzausbildung betont sie die Vermittlung von Lerninhalten, die mit Erlebnissen und Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis in Verbindung gebracht

werden. Wichtig sei die Bearbeitung von Problemstellungen unter Bezugnahme auf Theorien und Konzepte.

Bezugnahme auf die Denkfiguren Neuwegs (2022):

„[...] das heißt nicht immer, dass man Lösungen findet für die Probleme, die man mit Konzepten erarbeiten möchte, aber alleine schon die Absicht sich kundig zu machen und vielleicht was dazu zu lernen (...) schon alleine das ändert was [...]“

Interview L_PRIM_03, Z.939ff.

Im Zuge des Interviews 2 lassen sich unterschiedlich akzentuierte Annahmen und Vorstellungen der Interviewten zum Verhältnis zwischen Theorie und Praxis erkennen.

So finden sich einerseits immer wieder Äußerungen der Interviewten, die auf ein technologisches Wissensverständnis hindeuten – beispielsweise, wenn die Interviewte sich im Zuge von Aus-, Fort- und Weiterbildungen die Vermittlung von „anwendbaren“ Theorien und Konzepten wünscht oder von einer „Verwendung“ dieser spricht.

Dieses technologische Wissensverständnis wird jedoch immer wieder durch weitere implizit sowie explizit enthaltenen Annahmen und Vorstellungen der Interviewten in Richtung einer differenzierten Vorstellung zum Verhältnis von Theorie und Praxis ergänzt. Insbesondere im Zuge ihrer Erläuterungen zu der „Orientierung“ ihrer Schule an den Theorien Alfred Adlers. Hier könnten die Äußerungen der Interviewten mit Annahmen der Denkfigur „Brille“ in Verbindung gebracht werden, da damit Vorstellungen einhergehen, die „Wissen in Gestalt von Werkzeugen für die Interpretation von Erfahrung [akzentuiert], die vorrangig wahrnehmungs- und interpretationssteuernde sowie problemdefinitionsleitende Funktion haben“ (Neuweg 2022, S. 31). Die Theorie Alfred Adlers könnte in diesem Zusammenhang als „Brille“ verstanden werden, die ermöglicht, Praxissituationen vor dem Hintergrund theoretischer Grundannahmen einzuordnen. Eine Situationsinterpretation wird dabei verstanden als „Funktion [...] stark verinnerlichter Deutungsschemata und Denkstile“ (ebd., S. 46).

Immer wieder nimmt auch eine (theoriegeleitete) Reflexion von Praxiserfahrungen, die zu einer professionellen Praxisgestaltung beitragen soll, eine wichtige Stellung für die Interviewte ein. In diesem Zusammenhang scheint der Fokus jedoch vorwiegend weiterhin auf der Vermittlung von Wissen gelegt zu sein, da im Zuge der Reflexion mögliche Theorien

und Konzepte als Möglichkeiten eines Umgangs mit bestimmten, herausfordernden Situationen in der Praxis herangezogen werden.

INTERVIEW 3 – Theorien und Konzepte dienen teils als impliziter Referenzrahmen, teils als konkrete Handlungsanleitung

Interviewte Person: weiblich, 49 Jahre, 25 Dienstjahre, Sonderschullehrerin, Lehramt Primarstufe (Schwerpunkt Sonderpädagogik)

Weitere Aus-, Fort- und Weiterbildungen: Lehramt für Körperbehinderten- und Heilstättenschulen, laufendes Masterstudium Bildungswissenschaft, Fortbildung „Pädagogik mit Kindern mit ASS“

Formulierende Interpretation:

Z.258-Z.271	Thema: Einfluss von Theorien und Konzepte auf das Handeln in der Praxis Die Interviewte erläutert in Bezug auf ihre Grundausbildung Lehramt Primarstufe, dass zwar Theorien und Konzepte gelehrt worden seien, jedoch nicht an der Entwicklung der Fähigkeit gearbeitet worden wäre, diese Theorien und Konzepte auch „ausführen“ (Z.264) zu können. Trotzdem hält die Interviewte fest, dass die Theorien, die gelehrt worden seien, auf die Art und Weise ihres jetzigen Handelns in der Praxis Einfluss nehmen würden, nämlich dadurch, dass Theorien und Konzepte „einen schon dazu bringen, speziell zu handeln in der Schule“ (Z.266).
Z.343-Z.370	Thema: Die „Anwendung“ der Konduktiven Pädagogik – etwas „im Kopf“ haben Bezüglich ihrer absolvierten Zusatzausbildung „Lehramt für Körperbehinderten- und Heilstättenschulen“ führt die Interviewte aus, dass sie dabei die Konduktive Pädagogik kennengelernt habe und diese auch später in der Praxis „anwenden“ würde. Die Interviewte reflektiert dabei das Wort „Orientierung“ und hält für sich fest, dass sie damit „etwas im Kopf haben“ in Verbindung bringe. Die Konduktive Pädagogik sei dabei ein perfektes Beispiel für eine gute Verbindung zwischen Theorie und Praxis, da man einerseits die Theorie gelehrt bekommen habe sowie gleichzeitig die praktische „Anwendung“. Weiters äußert die interviewte Lehrerin, dass die Konduktive Pädagogik für körperbehinderte Kinder entwickelt wurde und sie derzeit mit Kindern im Autismus-Spektrum arbeite. Sie „wende“ die Theorie jedoch trotzdem an. Sie stellt im Zuge des Interviews fest, dass der Fokus ihrer pädagogischen Arbeit auf die Vermittlung einer Struktur für die Kinder, ihren Ursprung in der Konduktiven Pädagogik haben könnte.
Z.380-Z.440	Thema: Masterstudium als „Bereicherung“ – bewusster agieren in der Praxis

	Im Hinblick auf ihr derzeitiges Masterstudium Bildungswissenschaft äußert die Interviewte, dass sie im Zuge des Studiums zwar keine Theorien und Konzepte gelernt habe, die sie in der Praxis „anwenden“ (Z.382) könne, dass sie das Studium aber dennoch als bereichernd bezeichnen würde. Die Lehrerin beschreibt die Bereicherung des Masterstudiums durch das Gefühl, selbst gefordert zu sein, da die tägliche Arbeit dies nach einiger Zeit nicht mehr tue. Bezüge zwischen Theorien und der Alltagsarbeit werden dabei nach Meinung der Interviewten nicht hergestellt, wobei sie immer wieder versuche, dies selbst zu tun. Die Interviewte stellt im Zuge des Interviews fest, dass Lerninhalte zum Menschenbild vielleicht dazu beigetragen haben könnten, dass sie in der Arbeit „bewusster“ (Z.438) agiere. Die Interviewte meint, die Einschätzung, welchen Einfluss bestimmte Auseinandersetzungen im Studium auf ihre Tätigkeit haben, würde ihr schwerfallen.
Z.518-Z.536	Thema: Fokus auf die Persönlichkeit in der Supervision Die Interviewte führt in Bezug auf die von ihr absolvierte Supervision aus, dass im Zuge dessen nicht explizit über Theorien gesprochen worden sei, dafür aber über Konzepte, die sie in ihrem Handeln bestärken würden. Dies würde dazu beitragen, dass man besser auf seine Persönlichkeit schaut und erkenne, dass „man gewisse Dinge einfach nicht machen kann, weil sie nicht zu einem passen“ (Z.521). Weiters betont sie die „persönliche Ebene“ (Z.522) der Supervision. Es werde dabei nicht in Frage gestellt, warum sie so arbeite, wie sie arbeite, sondern die Supervisorin würde aufgrund der erzählten Themen Konzepte anbieten. Da man dadurch in eine Reflexion trete, meint die interviewte Lehrerin, dass die Supervision helfe, „professioneller“ zu arbeiten. Ebenso stellt sie fest, dass die Art und Weise, wie sie in ihrer Arbeit handeln würde, mit der Supervision in Verbindung stehen würde.
Z.583-Z.597	Thema: Die Notwendigkeit, sofort zu agieren; Wunsch nach einer Reflexion der Praxis In Bezug auf die Arbeit mit Student*innen gibt die Interviewte an, dass sie sich dabei jeweils mit den anderen Student*innen mit einem Kind näher beschäftigen mussten und in anschließenden Besprechungen gemeinsam überlegt hätten, welche Fördermaßnahmen für das jeweilige Kind passend wären. Dabei hätten Theorien und Konzepte eine Rolle gespielt. Diesbezüglich äußert die Interviewte, dass sie es als ebenso notwendig ansehe, dass es in der pädagogischen Alltagsarbeit auch Möglichkeiten gäbe, das eigene Handeln theoretisch einzuordnen und somit zu reflektieren. In der konkreten Praxis sei dies „illusorisch“, da hier ein unmittelbarer Handlungsdruck bestehe („sofort agieren“).
Z.706-Z.718	Thema: Wunsch nach theoretischem Input

	Auf die Frage, welche Aspekte ihrer absolvierten Ausbildungen besonders hilfreich für die Entwicklung der Fähigkeit gewesen seien, ihre Praxis an Theorie zu orientieren, erklärt die Interviewte, dass sie gerne von Fachleuten mit einer theoretischen Perspektive Theorien vermittelt bekommen würde, die sie dann selbstständig auf ihre Arbeit ummünzen könne. Sie möge es nicht, wenn Praktiker*innen ihr „ihre“ Theorien (sie nennt hier das Beispiel eines Kurses, in dem lediglich mögliche Spiele für Kinder im Autismus-Spektrum von der Vortragenden gezeigt wurden) erklären, das wäre für sie auch keine Theorie.
--	--

Reflektierende Interpretation:

Die Interviewte spricht bezogen auf ihre absolvierte Grundausbildung Lehramt Primarstufe davon, dass Theorien zwar „vorgestellt“ wurden, jedoch nicht an der Fähigkeit gearbeitet worden sei, diese „ausführen“ (Z.264) zu können. Trotzdem äußert sie, dass die gelernten Theorien „einen schon dazu bringen, ähm speziell zu handeln in der Schule“ (Z.266) und spricht weiter von einer „Beeinflussung“ des Gelernten auf sie.

Positiv spricht die Interviewte über die Konduktive Pädagogik, die sie im Rahmen ihrer Ausbildung „Lehramt für Körperbehinderten- und Heilstättenschulen“ kennenlernte. Dabei betont sie die „total gute Verbindung von Theorie, die man da eben lernt und von dem, wie man es anwendet“ (Z.362). Sie spricht von genauen Schritten, die umgesetzt werden, um beispielsweise Kindern das Gehen zu lernen, sowie von einer genau gegliederten Tagesstruktur. Die „gute Verbindung“ führt sie demnach auf die genaue Umsetzung dieser Schritte und Strukturen zurück. Weiters merkt sie an, dass diese eigentlich für die Arbeit mit körperbehinderten Kinder entwickelt worden sei – sie diese jedoch trotzdem in ihrer Arbeit „verwende“ (Z.367). Sie spricht dabei ein Grundelement der Konduktiven Pädagogik an, nämlich das „Struktur geben“ (Z.368), das sie auf ihre Arbeit mit autistischen Kindern übertrage. Bezüglich ihres derzeit noch laufenden Masterstudiums der Bildungswissenschaft spricht die Interviewte vorwiegend von einer „Bereicherung für mich selber“ (Z.418). Sie würde sich im Zuge dessen jedoch weniger mit Theorien und Konzepten beschäftigen, die sie in ihrer Arbeit „anwenden“ könne. Ähnlich wie hinsichtlich des strukturgebenden Elements der Konduktiven Pädagogik reflektiert die Interviewte auch in Bezug auf das Masterstudium, dass insbesondere theoretische Lerninhalte zu Menschenbildern Einfluss auf ihre pädagogische Praxis gehabt haben könnten, nämlich in dem Sinn, dass sie jetzt „bewusster agiere“. Innerhalb ihres Masterstudiums der Bildungswissenschaft nahmen andere

Studierende an Unterrichtsstunden der Interviewten teil und im Rahmen dessen seien unter anderem, mithilfe von Beobachtungen und einer Auseinandersetzung mit einzelnen Kindern, Bezüge zu Theorien und Konzepten hergestellt worden. So sei ihr bewusst geworden, dass sie sich eine theoretische Einordnung bzw. theoretische Reflexion neben der Praxis wünsche.

Möglicher Orientierungsrahmen:

Die interviewte Lehrerin arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews als Sonderschullehrerin. Innerhalb des Interviews verwendet die Interviewte unterschiedliche Begriffe zur Beschreibung der Beziehung von theoretischen Inhalten zu konkreten Praxissituationen. So spricht sie einerseits von einer „Anwendung“ und „Verwendung“ von Theorien und Konzepten. Andererseits deutet sie an verschiedenen Stellen im Interview eine mögliche implizite Bedeutung theoretischen Wissens für ihre Praxis an, beispielsweise wenn sie davon spricht, nach der Auseinandersetzung mit bestimmten Theorien oder Konzepten in der Praxis „bewusster [zu] agieren“ oder davon, dass ihre Grundausbildung dazu beigetragen habe, dass sie in einer gewissen Weise handle in der Schule.

Bezugnahme auf die Denkfiguren Neuwegs (2022):

„Vielleicht haben die ähm ähm, also ich bin mir nicht sicher, dass diese Theorien [...] in einer gewissen Weise einen schon dazu bringen, ähm speziell zu handeln in der Schule“

(Interview L_PRIM_13, Z.264ff.)

Durch die Analyse des Interviews 3 können einige Grundaspekte der Vorstellung über das Verhältnis von Theorie und Praxis der Interviewten abgeleitet werden: Einerseits scheint der Wunsch bei der Interviewten zu bestehen, konkrete und handlungsanleitende pädagogische Konzepte für ihre Praxis im Zuge von Aus-, Fort- und Weiterbildungen vermittelt zu bekommen. Es solle im Idealfall im Zuge derer an der Fähigkeit gearbeitet werden, diese „ausführen zu können“ (Z.264). Hier werden Aspekte der Annahme eines technologischen Wissensverständnisses deutlich, im Zuge dessen die „Wissensbasis“ des pädagogischen Handelns als „technologieförmig“ verstanden wird (Neuweg 2022, S. 38). Dieser Wunsch der Interviewten kann vor dem Hintergrund der Äußerungen der Interviewten betrachtet werden, wonach sie an mehreren Stellen innerhalb des Interviews von einem Entscheidungsdruck, der

Notwendigkeit eines sofortigen Agierens oder den knappen zeitlichen Ressourcen im Zuge ihrer Alltagsarbeit spricht. Diesbezüglich spricht die Interviewte von der Schwierigkeit in Reflexionsprozesse zu gehen, da dies aufgrund der oben genannten Gründe nur sehr bedingt möglich sei. Dies könnte in Verbindung mit Annahmen stehen, wonach neben der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens auch an der Fähigkeit im Zuge von Aus-, Fort- und Weiterbildungen gearbeitet werden sollte, dieses Wissen in Bezug auf die pädagogische Praxis zu „kontextualisieren“ oder „die Abstrakta des Theorieapparates kontextsensibel (...) anzuwenden (ebd., S. 65).

Innerhalb des Interviews werden wie bereits erwähnt, weitere Aspekte der Beziehung zwischen theoretischen Inhalten und der pädagogischen Praxis von der Interviewten beschrieben. Diesbezügliche Äußerungen scheinen bei der Interviewten mit einer gewissen Unsicherheit verbunden zu sein – so gibt sie teilweise an, nicht genau sagen zu können, in welcher Weise bestimmte theoretische Inhalte einen Einfluss auf ihre pädagogische Praxis nehmen. Dies könnte verschiedene Gründe haben: Einerseits könnte ein fehlendes Wissen über mögliche Bezüge zwischen Theorie und Praxis eine Rolle spielen, die der Interviewten nicht erlauben, eine mögliche Beeinflussung zu erklären. Andererseits könnte auch tatsächlich ein fehlendes Herstellen von Bezügen zwischen theoretischen Inhalten und der Praxis im Zuge der Aus-, Fort- und Weiterbildungen eine Rolle spielen, die es der Interviewten nicht möglich machen, eine mögliche Verbindung dieser beiden Bereiche zu artikulieren.

Einige Äußerungen der Interviewten weisen auf eine indirektere Bezugnahme zwischen erlernten Inhalten und ihrer pädagogischen Praxis hin. So spricht sie wie bereits erläutert von „Handlungsmustern“, die „unbewusst“ ablaufen, oder einer Beeinflussung des Gelernten auf ihre Praxis. Dies könnte mit Vorstellungen in Verbindung stehen, die von Neuweg (2022) in der Denkfigur der „Brille“ zusammengefasst werden: Diese beschreibt die Annahme, dass durch diese „Wissenschaftswissen funktional wirksam werden, aber unbemerkt bleiben [kann]“ (ebd., S. 47). Neuweg (ebd.) beschreibt diese ebenso mit „Konzepten, Schemata, Anschauungen, Überzeugungen (...)“ die „sowohl sachlicher als auch normativer Art sein“ können und „ihre Wirkung unbewusst oder weniger bewusst entfalten“ können.

INTERVIEW 4 – Da jedes Kind einzigartig ist, kann Theorie nicht angewandt werden, sondern nur implizit eine Rolle für die Praxisgestaltung spielen

Interviewte Person: weiblich, 27 Jahre, vier Dienstjahre, Sonderschullehrerin, Lehramt Primarstufe (Schwerpunkt Sonderpädagogik)

Weitere Aus-, Fort- und Weiterbildungen: Lehrgang Berufsorientierung-Koordination, Fortbildung „Unterstützte Kommunikation – Augensteuerungsgeräte“

Formulierende Interpretation:

Z.91-Z.113	Thema: Herausbildung eines „Baukastens“ durch Erfahrung, Orientierung an den Kindern Die Interviewte gibt auf die Frage, an welchen Theorien und Konzepten sie sich in ihrer Arbeit orientiert an, dass sie nicht nach einem Konzept arbeite und dies für alle Kinder anwende, sondern dass sie sich dies selber „zusammenwürfelt“ (Z.92). Man müsse zuerst auf die Kinder schauen und jedes Kind in seiner Individualität wahrnehmen. Jede Lehrerin und jeder Lehrer würde im Laufe der Berufsjahre ein eigenes Konzept entwickeln. Die Lehrerin vergleicht dies mit einem „Baukasten“, den sie nicht bereits vor Praxiseintritt gehabt habe, sondern aus der Praxis heraus entwickeln würde. Daher schreibt die Interviewte ihrer eigenen Erfahrung sowie ihrer Intuition große Bedeutung zu und gibt an, sich an diesen in ihrer Praxis zu orientieren.
Z.170-Z.185	Thema: Geringe Relevanz von Theorien und Konzepten, schnelles Vergessen Die Interviewte gibt, bezogen auf ihr Studium Primarstufe Lehramt Bachelor an der PH an, dass im Zuge des Studiums Theorien und Konzepte Teil des Lernstoffes waren, diese jedoch nur eine geringe Relevanz für ihre praktische Arbeit hätten, da man diese Theorien und Konzepte laut der Lehrerin schnell wieder vergessen würde, wenn man diese nicht „praktisch anwende[t]“ (Z.173). Die Interviewte äußert, dass sie sich nicht vornehme, Theorien und Konzepte bewusst für ihre Arbeit heranzuziehen („zu nehmen“).
Z.187-Z.201	Thema: „Praxischock“ Die interviewte Lehrerin erklärt ihre Entscheidung für das Studium an die PH zu gehen damit, dass sie etwas „Praktisches“ sowie ein Miteinander von Theorie und Praxis erwartet habe. Trotzdem beschreibt sie den Übergang in die Praxis als Sprung ins „kalte Wasser“, da einen niemand vollends auf die Praxis und was in diesem Zusammenhang auf einen zukommt, vorbereiten würde.
Z.205-Z.210	Thema: Lernen aus der Praxis

	Die Lehrerin gibt an, dass man aus der Praxis lerne und sie dementsprechend auch das meiste aus ihrer alltäglichen Arbeit gelernt habe. Im Rahmen des Studiums wäre nicht an der Fähigkeit gearbeitet worden, Bezüge zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Sie verdeutlicht dies, indem sie erzählt, dass niemand im Studium sie gefragt hätte, an welchen Konzepten sie sich im Zuge der Praktika orientiert habe, sondern dass erneut die Orientierung an den Kindern betont wurde in dem gesagt wurde: „Hier hast du die Kinder, schau sie dir an und versuche das Beste daraus zu machen“ (Z.210).
Z.233-Z.239	Thema: Ein Wissen im Hinterkopf Die Interviewte gibt an, dass sie zwar Theorien und Konzepte kenne, wenn sie sich mit ihnen beschäftige, jedoch diese nicht in ihre Arbeit „einbaue“. Sie beschreibt den Bezug zwischen dem gelernten Wissen und der Praxis mit einem Wissen, das man im Hinterkopf hat und einem helfe, „Fehler zu sehen“ (Z.236).
Z.260-Z.293	Thema: Kein „Gebrauch“ der gelernten Theorien und Konzepte Bezogen auf ihr Masterstudium der Bildungswissenschaft gibt die Interviewte an, dass Theorien und Konzepte hier zentrales Thema waren, sie diese jedoch nicht für ihre tägliche Arbeit „gebraucht habe“ (Z.262). Es wurde zwar versucht Bezüge zwischen Theorie und Praxis herzustellen – das Interesse seitens der Lehrpersonen zu der Praxis bzw. den Erfahrungen der Studierenden sei aber nicht groß gewesen.
Z.464-Z.477	Thema: Implizität von Theorie – Übergang in „Fleisch und Blut“ Die Interviewte erläutert, dass ihr eine Theorie in der täglichen Arbeit selten bewusst sei. Bei Herausforderungen und Problemen in der Arbeit setze sie sich zwar mit Theorien und Konzepten im Selbststudium auseinander, finde es aber dann am besten, wenn diese Theorie „in Fleisch und Blut übergeht“ (Z.468) und man nicht bewusst in der Arbeit daran denkt. Wenn sie eine Theorie oder ein Konzept gut finde, dann würde diese ins „Herzblut“ übergehen und sie somit dies in der Praxis umsetzen. Das würde automatisch geschehen.
Z.527-Z.544	Thema: Betonung besonderer „Fähigkeiten“ und die Liebe am Job – Fundierung durch Theorie Die Interviewte erläutert, dass es für sie, bezogen auf die Qualität des Unterrichts, keinen Unterschied mache, ob Lehrer*innen viele Theorien oder Konzepte gelernt haben oder nicht. Vielmehr komme es darauf an, diesen Job zu wollen und entsprechende Fähigkeiten oder Begabungen zu haben. Die Interviewte bezeichnet den Lehrer*innenberuf als „praxisorientiert“. Eine „Fundierung“ der Tätigkeit mit Theorien solle aber dennoch stattfinden. Man würde jedoch keine Theorien und Konzepte „brauchen“, um „ein guter Lehrer“ (Z.544) zu sein.

Z.590-Z.601	Thema: Wunsch nach Gleichwertigkeit von Theorie und Praxis in der Ausbildung Die Interviewte gibt an, dass sie sich wünsche, dass es mehr Dozent*innen im Zuge der Ausbildung gäbe, die weder rein praxis- noch theorieorientiert arbeiten. Sie wünsche sich, dass „nicht das eine schlechter angesehen wird als das andere“ (Z.594), sondern dass beide Aspekte den gleichen Stellenwert bekommen. Trotzdem müsse gesagt werden, dass man in der Praxis oft nicht theoriegeleitet agiere, aber „man sollte ein bisschen wissen, was man tut“ (Z.597).
-------------	---

Reflektierende Interpretation:

Die Interviewte spricht im Zuge des Interviews von der Unmöglichkeit, eine Theorie oder ein Konzept für alle Kinder „anzuwenden“ bzw. nach einem Konzept oder einer Theorie zu arbeiten. Sie begründet dies mit der Individualität der Kinder, die eine Anwendung von Theorie unmöglich mache. Sie schreibt der Praxiserfahrung große Bedeutung zu – aus dieser würde sich ein „Baukasten“ (Z.107) oder ein „eigenes Konzept“ (Z.100) entwickeln, das sich an den Kindern und deren unterschiedlichen Bedürfnissen orientiere. An mehreren Stellen des Interviews betont die Lehrerin das Lernen aus der Praxis als essenziell.

Bezüglich ihres Grundstudiums gibt die Interviewte an, dass zwar Theorien und Konzepte Teil der Ausbildung waren, sie diese jedoch wieder vergessen habe. Dies führt sie darauf zurück, dass sie diese nicht „angewendet“ habe. Wenig später relativiert die Interviewte diese Aussage, wenn sie erläutert, dass sie zwar Theorien und Konzepte kenne, diese jedoch nicht direkt auf ihre Arbeit übertrage, sondern sich daraus ein „Wissen im Hinterkopf“ ergebe, das helfen könnte, „Fehler zu sehen oder eher festzustellen“ (Z.236). An anderer Stelle (in Bezug auf ihre Absolvierung der Zusatzausbildung Unterstützte Kommunikation) betont die Interviewte in ähnlicher Weise, dass die Theorie im Hintergrund „verlaufe“, dass es jedoch eine Voraussetzung für Praxis sei, diese zu kennen.

In Bezug auf Theorien und Konzepte, die die Interviewte im Rahmen ihrer Eigenarbeit bzw. im Selbststudium fortlaufend kennenlerne gibt sie an, dass diese im Hinterkopf bleiben und ihr selten bewusst seien. Ein Bezug der praktischen Tätigkeit zu diesen Theorien und Konzepten würde „automatisch“ (Z.475) entstehen, wenn diese von der jeweiligen Person als „gut“ empfunden würden und somit ins „Herzblut“ (Z.472) übergingen. Auch spricht sie von einer

Implizität dieser Theorien und idealisiert den Zustand, „wenn eine Theorie dir in Blut und Fleisch übergeht und du nicht immer daran denken musst“ (Z.469).

Die zuvor von der Interviewten genannten Aspekte sind jedoch aus der Sicht der Interviewten nicht Voraussetzung dafür, „ein guter Lehrer“ (Z.544) zu sein. Dies begründet die Interviewte mit weiteren damit in Zusammenhang stehenden Aspekten, nämlich bestimmter (nicht näher bezeichneter) Fähigkeiten, einer Begabung und einer bewussten Entscheidung zum Lehrer*innenberuf. Sie führt hier vornehmlich Persönlichkeitsaspekte an und führt aus, dass Theorien und Konzepte alleine nicht zu einem Erfolg als Lehrer*in führen. Für die Aus- Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen wünsche sie sich, dass Theorie und Praxis gleichwertig behandelt würden, jedoch die (angehenden) Lehrer*innen darauf vorbereitet werden sollten, dass man in der Praxis oft nicht „theoriegeleitet ist“ (Z.597).

Möglicher Orientierungsrahmen der Interviewten:

Die Interviewte arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews als Sonderschullehrerin in einer Schule für körperbehinderte Kinder. Im Zuge des Interviews spricht die Interviewte von der Unmöglichkeit einer allumfassenden „Anwendung“ von Theorien und Konzepten, da die Individualität der Kinder im Fokus stehe. Durch die Berufserfahrung würde ein Konglomerat von unterschiedlichen Theorien und Konzepten entstehen, dass implizit in Zusammenhang mit der Praxis stehe. Durch die Verinnerlichung von Theorien und Konzepten würden diese implizit Eingang in die Praxis finden. Ebenso würden persönliche Faktoren wie Begabung und bestimmte Fähigkeiten Voraussetzungen dafür sein, den Beruf erfolgreich ausführen zu können.

Bezugnahme auf die Denkfiguren Neuwegs (2022):

„Am besten ist es ja, wenn eine Theorie dir in Blut und Fleisch übergeht und du nicht immer daran denken musst: ‚Ach, das war doch diese Theorie und jetzt versuche ich das anzuwenden‘“

(Interview L_PRIM_12, Z.468-Z.470)

Die in den Aussagen der Interviewten des Interviews 4 implizit sowie explizit enthaltenen Annahmen zum Theorie-Praxis-Verhältnis lassen sich bezüglich ihres dahinterliegenden Grundverständnisses unterschiedlichen Denkfiguren zuordnen:

Zu Beginn des Interviews lassen sich die Äußerungen der Interviewten in Richtung einer Absage eines technologischen Wissensverständnisses einordnen. Die Lehrerin gibt an, sie könne „nicht nach einem Konzept arbeite[n]“ (Z.98). Als Gründe dafür nennt sie die Individualität sowie die Bedürfnisse der Kinder und äußert ebenso, dass sie das meiste „aus der Praxis“ gelernt habe. Die Vorstellung professionellen Handelns als „rational-planerischen Entscheidungsverhaltens“ (Neuweg 2022, S. 38) zu sehen oder die Annahme, „dass allem intelligenten Handeln notwendig Prozesse des Denkens und des Erinnerns von Wissen vorangehen“ (ebd., S. 146) scheinen hier von der Interviewten abgelehnt zu werden.

Trotz der Betonung der pädagogischen Praxis als von Unsicherheiten, Einzelfällen und Unregelmäßigkeiten geprägt, scheint die Interviewte Professionalisierungsprozesse nicht als reines Erfahrungslernen zu verstehen. Die Interviewte verwendet in weiterer Folge die Metapher eines „Baukastens“, der sich im Zuge der Berufspraxis entwickeln würde. Dieser „Baukasten“ scheint sich jedoch nicht rein aus der Erfahrung zu speisen und im Sinne eines „intuitiv-improvisierenden Handelns“ (das in der Denkfigur „Erfahrung“ als wesentliche Ausformung eines Könnens der Lehrkraft verstanden wird) in die Praxis miteinzufließen.

Immer wieder betont die Interviewte die Notwendigkeit einer „Fundierung durch Wissen“ oder auch einer „Theorie im Hintergrund“. Diese, von der Interviewten gewählten Begrifflichkeiten, geben bereits Hinweise darauf, welche Annahmen zu der Art und Weise, in welchem Verhältnis erworbenes, explizites Wissen zu der pädagogischen Praxis steht, dahinterliegen könnten. Sie betont also einerseits eine große Bedeutung, die der Erfahrung für den Aufbau eines „Könnens“ zukommen würde. Dies stellt einen Grundaspekt der Denkfigur „Erfahrung“ dar. Andererseits betont die Interviewte ergänzend dazu die Bedeutung, die wissenschaftlichen Theorien und Konzepten für die pädagogische Praxis zukommt. Diese würden jedoch meist in impliziter Form in die Praxis einfließen – eine Anwendung einer konkret handlungsanweisenden Theorie oder eines Konzepts scheinen für die Interviewte eher als hinderlich für die Praxis zu sein, da gleichzeitige Prozesse eines Denkens und Handelns von ihr als nicht förderlich für die alltägliche Schulpraxis beschrieben werden.

INTERVIEW 5 – Theorien und Konzepte dienen der fundierten Praxisgestaltung und -begründung

Interviewte Person: weiblich, 32 Jahre, neun Dienstjahre, Volksschullehrerin, Lehramt Primarstufe

Weitere Aus-, Fort- und Weiterbildungen: Coach zur Begabtenförderung, Ausbildung zur Legasthenie-Therapeutin, Montessori-Ausbildung

Formulierende Interpretation:

Z.57-Z.64 Z.95-Z.98	Thema: Kognitive Theorie von Piaget als Orientierung für die Praxis Auf die Frage, an welcher Theorie oder welchem Konzept sie sich innerhalb ihrer alltäglichen Arbeit orientiere, gibt die Interviewte an, dass dies die kognitive Theorie von Piaget sei, da diese ihr eine „gewisse Orientierung“ (Z.63) gebe. Aufgrund dieser Orientierung sei es ihr möglich, „theoretisch zu begründen“ (Z.97), warum sie bestimmte Schritte in ihrer Arbeit setze.
Z.239-Z.263	Thema: Theorie-Praxis-Bezüge innerhalb der Ausbildung zur Legasthenie-Therapeutin Die Interviewte gibt in Bezug auf die genannte absolvierte Ausbildung an, dass Theorien zum Schriftspracherwerb Teil der Ausbildung gewesen seien. Ebenfalls gibt sie an, dass im Rahmen der Abschlussarbeit explizit Bezüge zwischen Theorie und Praxis eingefordert worden wären, da die Auszubildenden Anamnesegespräche mit Schüler*innen führen sowie anschließend Hypothesen entwickeln sowie mögliche Problembereiche, gezielte Förderungen oder Interventionen empfehlen mussten. Diese Empfehlungen und mögliche Förderungen sollten „rückgekoppelt [werden], mit der Theorie, mit der Hypothese“ (Z.253).
Z.280-Z.300	Thema: Bezüge zwischen der Alltagsarbeit und Konzepten in der Montessori-Ausbildung Bezüglich ihrer Montessori-Ausbildung schildert die Interviewte, dass es ein „konkretes theoretisches Modell“ (Z.281) gäbe, aus dem ein „klares Konzept“ abgeleitet wurde und im Zuge dessen es sich meist um eine „regelgeleitete Anwendung des Material[s]“ (Z.287) gehandelt habe. Sie hätte sich im Zuge ihrer Abschlussarbeit mit dem Menschenbild Montessoris auseinandergesetzt, im Zuge dessen sie explizite Bezüge zwischen der Alltagsarbeit und den Konzepten hergestellt habe, da sie dadurch wisse, warum ein bestimmtes Konzept so konzipiert wurde und andererseits gesehen habe, wie dieses in der Alltagsarbeit verwendet wurde.
Z.314-Z.333	Thema: Konzepte im Zuge der Ausbildung „Bewegtes Lernen“

	Bezüglich ihrer absolvierten Ausbildung „Bewegtes Lernen“ spricht die Interviewte davon, dass es darin darum ging, „wie bewegtes Lernen [...] im Unterricht umgesetzt werden kann“ (Z.317). Sie gibt dabei an, dass es sich dabei „mehr um Konzepte als um Theorien“ (Z.319) handelte. Die Ausbildung sei praxisbegleitend konzipiert gewesen. Stundenplanungen seien in einer Weise vorgestellt worden, dass man sie „eins-eins eigentlich auch im Unterricht umsetzen konnte“ (Z.321).
Z.385-Z.405	Thema: Verfassen von Abschlussarbeiten mit Bezug zur Praxis Die Interviewte spricht bezogen auf ihre darüber hinaus absolvierten Studien der Psychologie sowie der Pädagogik davon, dass sie sich im Zuge des Verfassens ihrer Bachelor- und Masterarbeit mit Themen befasst habe, die ihre Arbeit „heute maßgeblich auch beeinflusst hat“ (Z.392). Sie gibt an, dass innerhalb ihrer Masterarbeit zum Menschenbild in der Logopädagogik kein direkter Bezug zwischen ihrer Alltagsarbeit und Theorien und Konzepten hergestellt worden wäre, sie diesen Bezug jedoch selbst hergestellt habe.
Z.407-Z.420	Thema: Untermauerung der Tätigkeit durch Theorie Die Interviewte berichtet, dass sie ihre Beschäftigung mit der Logopädagogik, die sie als „sehr theoretisch“ (Z.410) beschreibt, sie dazu gebracht habe, sich ebenso in der Arbeit mit Schüler*innen „verstärkt diesen Theorien“ zuzuwenden (Z.412). Ebenfalls wäre es ihr möglich, durch diese Theorien „meine praktische Tätigkeit [zu] untermauern“ (Z.416).
Z.442-Z.454	Thema: Theoretische Bezüge als Entscheidungshilfe Die Interviewte gibt an, dass sie Modelle zur Schriftsprache für ihre Arbeit sehr wichtig finde. Bezüglich der Theorie Montessoris und dem generellen Einsatz von Material meint die Lehrerin, dass es notwendig sei sich zu überlegen, warum man gerade für ein bestimmtes Kind dies oder jenes anbietet. Dazu wären „theoretische Bezüge“ (Z.445) gut, damit man begründen könne, „warum man für wen welche Entscheidung trifft“ (Z.446). Auch bezüglich ihrer Ausbildung zur Legasthenie-Therapeutin gibt sie an, dass die darin gelernten Inhalte „für alles“ wichtig seien, und bei herausfordernden Situationen ermöglicht würden, sich „selbstkritisch zu hinterfragen, ob ich das Richtige für dieses Kind anbiete“ (Z.453).
Z.462-Z.469	Thema: Wunsch nach Offenlegung eines theoretischen Bezugs Die Interviewte wünscht sich im Zuge der Aus-, Fort- und Weiterbildung den theoretischen Bezug „viel offener darzulegen“ (Z.463) und fasst dementsprechend zusammen: „Erfahrung ist gut, Wissen ist vielleicht noch besser“ (Z.464). Sie betont die Wichtigkeit von Theorie, da man sich nicht immer auf seine Erfahrung berufen könne, da diese nicht für jedes Kind „passen“ würde.

Reflektierende Interpretation:

Die Interviewte spricht im Zuge des Interviews davon, dass sie Theorien und Konzepte für ihre Tätigkeit als Lehrerin als „sehr bedeutsam“ (Z.439) einschätzen würde. Sie antwortet auf die Frage, an welcher Theorie oder an welchem Konzept sie sich in ihrer praktischen Tätigkeit orientiere, mit der kognitiven Theorie von Piaget und erläutert, dass diese Theorie ihr eine „gewisse Orientierung“ (Z.64) geben würde und ihr ermögliche, bestimmte Handlungen in ihrer praktischen Tätigkeit zu begründen.

Einen ähnlichen Aspekt beschreibt die Interviewte im Zusammenhang mit ihren zusätzlich absolvierten Studien der Psychologie sowie der Pädagogik. Sie gibt an, dass sie sich im Zuge ihrer Abschlussarbeiten mit Themen, die in Bezug zu ihrer beruflichen Tätigkeit stehen, beschäftigt habe. So verfasste sie eine Abschlussarbeit über das Menschenbild in der Logopädagik und habe diesbezüglich „einen Bezug für meine Arbeit hergestellt“ (Z.400). Wenig später präzisiert die Interviewte diesen Bezug, wenn sie davon spricht, dass sie anhand der Theorie der Logopädagik ihre praktische Tätigkeit „untermauern“ (Z.416) könne. In ähnlicher Weise spricht sie in Bezug auf Theorien Montessoris die Tatsache an, dass Theorien dazu dienen könnten, mehr zu begründen „warum man für wen welche Entscheidung trifft“ (Z.446).

In Bezug auf die von ihr absolvierte Montessori-Ausbildung verwendet die Interviewte vermehrt den Begriff des Konzepts: Das Konzept nach Montessori sei in dieser Ausbildung vermittelt worden, ebenso Anleitungen darüber „wie man das durchzuführen hat“ (Z.285). In ähnlicher Weise beschreibt die Lehrerin die vermittelten Inhalte im Zuge ihrer absolvierten Ausbildung „Bewegtes Lernen“: Auch hier beschreibt sie, dass es sich bei den erlernten Inhalten „mehr um Konzepte als um Theorien“ (Z.319) gehandelt habe und dabei gelehrt worden wäre, wie bewegtes Lernen im Unterricht „umgesetzt“ (Z.317) werden könnte.

Die große Bedeutung, die die Interviewte Theorien und Konzepten zuschreibt, wird erneut deutlich, wenn sie erläutert, dass sie durch Fortbildungen versuche, einen theoretischen Bezug im Zuge ihrer beruflichen Tätigkeit „offener darzulegen“ (Z.464). Gleichzeitig kritisiert sie die Berufung mancher Lehrkräfte auf die eigene Erfahrung und betont, dass daraus abgeleitete Erkenntnisse nicht immer das Passende für ein Kind seien. Wichtiger sei es, sich auf eine Theorie zu berufen. Dieser Anspruch würde in ihrer Tätigkeit eine große Rolle spielen.

Möglicher Orientierungsrahmen der Interviewten:

Die Interviewte arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews als Volksschullehrerin. Die Lehrerin scheint innerhalb des Interviews zwischen Konzepten einerseits und Theorien andererseits zu unterscheiden, die für sie in unterschiedlicher Weise in Zusammenhang mit ihrer pädagogischen Praxis stehen. Sie spricht dabei von der Umsetzung von Konzepten in der Praxis, während Theorien eine Orientierung für sie darstellen und ihr ermöglichen, pädagogische Praxis theoretisch zu „untermauern“ oder bestimmte Entscheidungen ihrer praktischen Tätigkeit zu „begründen“. Der alleinigen Berufung von Lehrer*innen auf die eigene Erfahrung steht die Interviewte kritisch gegenüber und betont die Wichtigkeit wissenschaftlicher Theorien für die pädagogische Praxis.

Bezugnahme auf die Denkfiguren Neuwegs (2022):

„Erfahrung ist gut, Wissen ist vielleicht noch besser“

(Interview L_Prim_21, Z.464).

Durch die innerhalb des Interviews 5 von der Interviewten vorgenommenen Unterscheidung zwischen (pädagogischen) Konzepten (beispielsweise der Montessori-Pädagogik oder des Bewegten Lernens) einerseits und Theorien (Logopädagogik, kognitive Theorie Piagets) andererseits, lassen sich Verbindungen zu verschiedenen Grundannahmen unterschiedlicher Denkfiguren herstellen. Spricht die Interviewte von Konzepten, scheinen diese mit der Vorstellung in Zusammenhang zu stehen, dass es prinzipiell möglich ist, dass zuvor erworbenes Wissen (in diesem Fall: handlungsanleitende pädagogische Konzepte) in der Praxis eine Umsetzung findet. Spricht die Interviewte von Theorien, werden jedoch andere Aspekte eines Verhältnisses von Theorie und Praxis deutlich: Sie nennt hier die Möglichkeit einer „Untermauerung“ ihrer Praxis, ihr Entscheidungsverhalten zu begründen, sowie „sich selbstkritisch zu hinterfragen“. Dies könnte mit Annahmen in Zusammenhang stehen, dass die „Praxis des Unterrichtens“ [...] nicht als Wissensanwendung rekonstruiert werden kann“, sondern „[...] die Relationierung von Theorie und Praxis [...] in der Allianz von Tun und Begründen(können) in der Berufspraxis [...] erfolgt“ (Neuweg 2022, S. 253). Die Interviewte scheint dabei jedoch nicht die Gleichzeitigkeit eines Handelns und der Reflektion eines dabei

implizit wirkenden Wissens in den Fokus zu rücken (im Sinne einer „reflection-in-action“). Diese komme nämlich laut Schön (1983, zit. n. Neuweg 2022, S. 214) dann zum Tragen, wenn die Lehrperson mit Situationen konfrontiert wäre, die „außerhalb der Grenzen dessen liegen, was das Subjekt als Normalfall zu handhaben gelernt hat“ (ebd.). Vielmehr scheint die Interviewte von einer „späteren Rekonstruktion ihres Handelns“ (ebd., S. 255) zu sprechen, zu diesem Zwecke sie zuvor gelerntes Wissen um Theorien in Bezug zu ihrer Praxis setzt und dadurch getroffene Entscheidungen begründet. Dies stellt im strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz einen wichtigen Teilaspekt der professionellen Handlungspraxis dar. Der dabei ebenso wichtige Teilaspekt eines „Handelns auf der Grundlage impliziten Wissens“ (ebd., S. 254) wird von der Interviewten nicht explizit geäußert. Ihr Wunsch nach einer vermehrten „Offenlegung des theoretischen Bezugs“ ihrer Tätigkeit, könnte jedoch mit der Annahme in Verbindung stehen, der im strukturtheoretischen Ansatz verankerten Begründungsverpflichtung nachzukommen. Es finden sich dementsprechend innerhalb dieses Interviews Annahmen und Vorstellungen, die mit der Denkfigur der „Konsekution“ in Verbindung stehen könnten.

8.2 Komparative Analyse und Zusammenführung

Grundsätzlich beinhalten alle Interviews, die hier im Rahmen der Forschungsfrage 3 untersucht wurden in unterschiedlicher Art und Weise Vorstellungen und Annahmen der interviewten Lehrer*innen, wonach ein gegenseitiges In-Bezug-Nehmen von Praxis und Theorien und Konzepten als grundsätzlich positiv bzw. förderlich beschrieben wird. Dabei wird innerhalb der Interviews diese förderliche Beziehung unterschiedlich charakterisiert sowie daraus verschiedene Schlussfolgerungen für eine Gestaltung von Professionalisierungsprozessen im Zuge von Aus-, Fort- und Weiterbildungen abgeleitet.

Es kann festgehalten werden, dass sich in nahezu allen Interviews (eine Ausnahme bildet hierzu das Interview 4) Annahmen der Interviewten, die mit einem technologischen Wissensverständnis in Verbindung gebracht werden können (also von der prinzipiellen Möglichkeit einer Anwendung von zuvor erworbenem Wissen ausgehen) finden lassen. Diese Vorstellungen einer linearen Anwendungskette scheinen dabei bei den Interviewten in vielen Fällen mit einer Idealvorstellung oder diesbezüglichen Wünschen an die Gestaltung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsprozesse verknüpft zu sein: Beispielsweise, wenn die interviewten Lehrer*innen davon sprechen, dass in absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen keine Theorien oder Konzepte vermittelt worden seien, die sie nun in ihrer Alltagspraxis „anwenden“ würden, oder sie sich gewünscht hätten, „anwendbare“ Theorien oder Konzepte vermittelt zu bekommen.

Der Wunsch nach „anwendbaren“ Theorien und Konzepten scheint dabei in Verbindung mit Vorstellungen im Hinblick auf einen förderlicher Bezug zwischen Praxis und Theorien und Konzepten zu stehen: So beispielsweise, wenn die Interviewten davon sprechen, dass Theorien oder Konzepte bei der Bewältigung herausfordernder Situationen hilfreich wahrgenommen werden (z. B. Interview 2) oder ganz allgemein strukturgebende Aspekte (z. B. durch Anleitung durch ein konkretes pädagogisches Konzept) für die Gestaltung des Unterrichts geben (z. B. Interview 1). In diesen Fällen scheinen die Interviewten durch eine „Anwendung“ von konkret handlungsanleitenden Theorien und Konzepten, förderliche Aspekte der Beziehung zwischen Theorie und Praxis zu betonen.

Diese Annahmen werden jedoch in unterschiedlicher Art und Weise innerhalb der einzelnen Interviews durch differenziertere Vorstellungen zu der Beziehung von Theorie und Praxis von

den Interviewten ergänzt. Festgehalten werden kann ebenso, dass der Praxiserfahrung als wichtige Komponente im Aufbau von Professionalität an mehreren Stellen innerhalb der Interviews eine wichtige Bedeutung zugeschrieben wird. Dabei wird dies von den interviewten Lehrer*innen unterschiedlich artikuliert: So beispielsweise im Sinne einer Erprobung oder „Ausführung“ von Theorien und Konzepten (Interview 1) oder auch einer (theoriegeleiteten) Reflexion von Praxiserfahrungen (Interview 2). Das Sprechen über (Praxis-)Erfahrungen oder die Reflexion derselben scheint dabei in allen Interviews in unterschiedlicher Art und Weise eine Rolle zu spielen: So beispielsweise innerhalb des Interviews 2, wenn die Interviewte über den Austausch über Alltagserfahrungen und Erlebnissen vor dem Hintergrund theoretischer Konzepte innerhalb ihrer Ausbildung zur individualpsychologischen Volksschullehrerin spricht, den sie als sehr positiv wahrgenommen habe. Eine Interviewte (Interview 3) formuliert den Wunsch nach mehr Reflexion der eigenen Praxis, da dies aufgrund der Notwendigkeit, in der Alltagspraxis sofort agieren zu müssen, nicht immer möglich sei.

8.3 Beantwortung Forschungsfrage 3

*3.1. Welche Annahmen über das Verhältnis von Theorie und Praxis lassen sich den Aussagen der befragten Lehrer*innen entnehmen?*

Durch die Auswertung der für die Analyse mithilfe der dokumentarischen Methode ausgewählten fünf Interviews konnten unterschiedliche Annahmen und Vorstellungen der Interviewten zum Verhältnis von Theorie und Praxis, sowie damit in Verbindung stehende lehrerbildungsdidaktische Konzepte herausgearbeitet werden. Auffallend scheint hier, dass sich in nahezu allen Interviews (eine Ausnahme stellt hier das Interview 4 dar) Annahmen finden lassen, die von der prinzipiellen Möglichkeit einer Anwendung von Theorien und Konzepten in der Praxis auszugehen scheinen. Dies wird an einigen Stellen von den Interviewten als Ideal beschrieben oder angegeben, dass diesbezügliche Fähigkeiten in Aus-, Fort- und Weiterbildungen nicht erworben wurden. Hier wurde immer wieder der Wunsch der Interviewten nach der Vermittlung von „anwendbaren“ Theorien und Konzepten deutlich. Vorstellungen, die in Verbindung mit dem Begriff des impliziten Wissens gebracht werden können, finden sich innerhalb des Interviews 4, im Zuge dessen die Interviewte das Verhältnis

von Theorie und Praxis mit einem „Wissen im Hinterkopf“ beschreibt. Immer wieder und in unterschiedlicher Weise werden jedoch von den Interviewten Bruchstellen zwischen Wissen und Können implizit sowie explizit formuliert. Diesbezüglich finden sich Annahmen, wonach ein „Erproben“ theoretischer Inhalte als notwendiger Schritt zur Professionalisierung gesehen wird, eine theoriegeleitete Reflexion von Praxiserfahrungen als wichtig betont wird oder eine implizite Wirkung zuvor erworbenen Wissens als Charakteristikum der pädagogischen Praxis beschrieben wird.

3.2. Wie können diese Annahmen charakterisiert werden?

Die herausgearbeiteten Annahmen und Vorstellungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis der Interviewten ließen sich mit unterschiedlichen Grundannahmen der von Neuweg (2022) ausgearbeiteten zwölf Denkfiguren in Verbindung bringen. In fast allen Interviews finden sich dabei Annahmen der Interviewten, die mit der Vorstellung eines technologischen Wissensverständnis korrelieren und somit (in unterschiedlicher Ausprägung) einen „Anwendungscharakter“ von Theorien und Konzepten nahelegen.

Innerhalb des Interviews 1 lassen sich die Annahmen und Vorstellungen des Interviewten mit einem technologischen Wissensverständnis in Verbindung bringen, das also von einer prinzipiell möglichen Anwendbarkeit von Theorien und Konzepten ausgeht.

Das Interview 4 stellt bezüglich der darin durch die Interviewte formulierten Absage an eine Anwendungslogik von Theorien und Konzepten innerhalb des Samples der im Zuge der Forschungsfrage 3 untersuchten Interviews eine Ausnahme dar. Die Vorstellungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis der interviewten Lehrerin lassen sich mit Konzepten und Vorstellungen, die mit dem Begriff des „impliziten Wissens“ in Verbindung stehen, beschreiben. Innerhalb der Interviews 2 und 3 lassen sich Annahmen der Interviewten in Verbindung mit Neuwegs Denkfigur der „Brille“ bringen, die „Wissen in Gestalt von Werkzeugen für die Interpretation von Erfahrung [akzentuiert], die vorrangig wahrnehmungs- und interpretationssteuernde sowie problemdefinitionsleitende Funktion haben“ (Neuweg 2022, S. 31). Die Lehrerin des Interviews 5 unterscheidet innerhalb des Interviews zwischen Theorien einerseits und Konzepten andererseits, die jeweils unterschiedliche Annahmen zum Verhältnis von Theorie und Praxis zu folgern scheinen. Spricht die Interviewte von Konzepten

und betont diesbezüglich handlungsanleitende Aspekte, so werden Grundannahmen eines technologischen Wissensverständnisses deutlich. Spricht die Interviewte jedoch von Theorien, so nennt sie hier beispielsweise die Möglichkeit einer „Untermauerung“ ihrer Praxis, ihr Entscheidungsverhalten zu begründen, sowie „sich selbstkritisch zu hinterfragen“. Diese Annahmen können vor dem Hintergrund der weiteren Äußerungen der Interviewten in Verbindung mit Neuwegs (2022) Denkfigur der „Konsekution“ gebracht werden.

9. Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der einzelnen Forschungsfragen vor dem theoretischen Hintergrund der Masterarbeit zusammengefasst werden.

Die Komplexität der Verschränkung von Theorie und Praxis im Zuge der pädagogischen Profession spiegelt sich in den vielfältigen Vorstellungen und Annahmen dazu wider, die auch unterschiedliche lehrerbildungs- und didaktische Konsequenzen nach sich ziehen. Innerhalb des Diskurses um professionelles pädagogisches Handeln wird zu einem großen Teil die Absage an die Vorstellung der Möglichkeit einer „Anwendung“ von Wissen geteilt. Die Ablehnung der Konzeption einer reinen Applikation von erlernten Wissensinhalten folgert vielfältige Überlegungen, die meist mit dem Begriff des „impliziten Wissens“ in Verbindung gebracht werden. Eine aus den Überlegungen zum impliziten Wissen, zum intuitiv-improvisierenden Handeln oder zur Problematisierung einer Anwendung von (wissenschaftlichem) Wissen voreilige Schlussfolgerung wäre, dass Lehrer*innen für eine professionelle Ausübung ihrer Tätigkeit nicht zwingend wissenschaftliches Wissen benötigen würden. Wissenschaftliche Theorien und Konzepte sind jedoch für spezifische Reflexionsprozesse von Bedeutung, etwa wenn Aspekte der Praxis theoriebasiert analysiert und erklärt werden sollen. Auch wird bei genauerer Betrachtung des Konzeptes des impliziten Wissens die Verwobenheit von explizitem wie implizitem Wissen deutlich. Ebenso kann durch sie, der im Diskurs teils geforderten Begründungsverpflichtung des eigenen Handelns nachgekommen werden, da „das wissenschaftliche Wissen Begründungs- und Reflexionswissen zur Verfügung stellt und damit eine Begründungsbasis und eine reflexive Brechung und Befragung der Praxis eröffnet“ (Helsper 2021, S. 137). Die Beziehung von Theorie und Praxis bzw. die möglichen Herausforderungen, die mit dieser Beziehung als Aspekt eines Professionsverständnisses und deren bildungs- und didaktischen Implementierungen in Verbindung stehen, stellen für den wissenschaftlichen Diskurs der Lehrer*innenbildung einen zentralen Aspekt der Diskussion dar.

Ausgehend von diesem Diskurs untersucht das Forschungsprojekt „TheoPrax“, in das die Masterarbeit eingebettet ist, exemplarische Darlegungen zur Orientierung von Praxis an Theorie von in psychosozialen Berufen tätigen Personen mithilfe eines teilstrukturierten Leitfaden-Interviews. Damit in Zusammenhang steht die Annahme, dass es zur Entwicklung

der untersuchten Fähigkeit „spezifischer Bemühungen und Anstrengungen bedarf“ sowie im Zuge von „Aus-, Fort- und Weiterbildungen spezifisch an der Entwicklung dieser Fähigkeit gearbeitet werden muss“ (Strobl/Datler 2023a, S. 196). Bisherige Untersuchungen im Rahmen des Forschungsprojektes lieferten Hinweise darauf, dass sich bezüglich des Qualitätsniveaus der Darlegungen der Interviewten Unterschiede zwischen mehreren befragten Berufsgruppen zeigen und diese mit den jeweils von den Befragten absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen in Zusammenhang stehen.

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden 24 Interviews, die im Zuge des Forschungsprojektes mit Lehrer*innen geführt wurden, herangezogen. Diese wurden einerseits auf mögliche Unterschiede bezüglich der Qualität der Ausführungen zur Orientierung der Praxis an Theorien oder Konzepten untersucht sowie in Verbindung mit im Rahmen des Interviews von den Lehrer*innen gegebenen Auskünften über Aus-, Fort- und Weiterbildungserfahrungen der Lehrer*innen, Informationen über die curricularen Strukturen der Aus-, Fort- und Weiterbildungen, als auch Hinweisen auf die den Aussagen zugrundeliegenden, persönlichen Vorstellungen über das Verhältnis von Theorie und Praxis gebracht.

Die **Forschungsfrage 1** beschäftigte sich mit der Frage, ob und in welcher Qualität die interviewten Lehrer*innen an einem selbstgewählten Beispiel die Orientierung ihrer Praxis an einer wissenschaftlichen Theorie und einem wissenschaftlichen Konzept narrativ darlegen. Hier zeigte sich, dass etwas mehr als die Hälfte der Befragten (nämlich 15 Befragte) eine wissenschaftliche Theorie oder Konzept nannten, wenn sie nach einer Theorie oder einem Konzept gefragt werden, an dem sie sich in manchen Praxissituationen orientieren. Diesen 15 interviewten Lehrer*innen gelang es in durchschnittlicher Qualität und Präzision (10,7 von 16 möglichen Präzisionspunkten) anhand einer von ihnen gewählten Praxissituation darzulegen, in welcher Weise sie sich in dieser Situation an der von ihnen genannten wissenschaftlichen Theorie oder dem von ihnen genannten wissenschaftlichen Konzept orientieren.

Die **Forschungsfrage 2** nahm die von den interviewten Lehrer*innen absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen, Informationen aus deren Curricula sowie Aussagen und Angaben der Interviewten zur Bedeutung dieser Aus-, Fort- und Weiterbildungen für die Entwicklung der Fähigkeit, ihre Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren, in den Blick. In einem ersten Schritt wurden ausgewählte demografische Informationen über die interviewten Lehrer*innen in Verbindung mit dem im Zuge der ersten Forschungsfrage ermittelten Qualitätsniveaus

gebracht. Durch die Untersuchung des hier herangezogenen Samples an Interviews zeigte sich, dass der Aspekt einer längeren Berufserfahrung nicht in Verbindung mit der Entwicklung der untersuchten Fähigkeit gebracht werden konnte: Die Gruppe der Interviewten, die die Anzahl ihrer bisherigen Dienstjahre mit über zehn Jahren angaben, erreichten bezüglich der durchschnittlich erreichten Präzisionswerte keine höheren Werte wie diejenige Gruppe an untersuchten Lehrer*innen, die weniger Dienstjahre angaben. Bezüglich des Zusammenhangs zwischen den von den Interviewten absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen und den erreichten Präzisionswerten zeigten sich spezifische Unterschiede. So erreichte beispielsweise die Gruppen von Lehrer*innen mit einer psychagogischen Ausbildung im Durchschnitt einen deutlich höheren Gesamtscore. Dies könnte einen Hinweis auf die bereits im Zuge des Forschungsprojekts entwickelte Annahme geben, dass es Interviewten, die spezifische Ausbildungsstrukturen absolvierten, die eine „kontinuierliche Reflexion und Bearbeitung von Praxis unter expliziter Bezugnahme auf Theorien“ (Strobl/Datler 2023a, S. 201) beinhalten, besser gelingt, über die Orientierung an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten exemplarisch zu sprechen.

Durch eine Analyse der aktuellen Curricula der von den Interviewten absolvierten Grundausbildungen (Bachelorstudium Primar- und Sekundarstufe) konnten Ansprüche einer an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten orientierten pädagogischen Praxis gefunden werden. Die Ergebnisse der Forschungsfrage 1 legen jedoch nahe, dass sich diese Ansprüche nicht durchwegs in den Ergebnissen der Interviewten niederschlagen, zumal innerhalb des Forschungsprojektes auch die Fähigkeit des Sprechens über jene Orientierung untersucht wird. Auch geben die in den Curricula verankerten Ansprüche keine Hinweise darauf, ob tatsächlich innerhalb dieser Studien an den untersuchten Fähigkeiten gearbeitet wurde. Dazu wurden im weiteren Verlauf die Einschätzungen der Interviewten zu ihren Aus-, Fort- und Weiterbildungen herangezogen, um die Arbeit an der untersuchten Fähigkeit aus der Sicht der Interviewten zu untersuchen sowie um mögliche, diesbezüglich förderliche Ausbildungsprozesse und -strukturen aus der Sicht der Lehrer*innen zu erörtern.

Im Zuge der Forschungsfrage 2 wurde daher weiters untersucht, welche Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie weiteren Aktivitäten nach Einschätzung der Befragten besonders dazu beigetragen haben, die Fähigkeit zu entwickeln, sich in ihrer praktischen Tätigkeit an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten zu orientieren. Alle Lehrer*innen mit psychagogischer Ausbildung nannten dabei den von ihnen absolvierten Lehrgang „Schulische

Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen“, vier von fünf sogar an erster Stelle. Ebenfalls wurden Formen der Fallbesprechung sowie der Austausch mit Kolleg*innen von den Lehrer*innen gehäuft als besonders hilfreich genannt. Gründe für die gehäufte Nennung dieser Aktivitäten könnten in der dabei aus Sicht der Interviewten erfolgten expliziten Bezugnahme zwischen theoretischen Inhalten und der pädagogischen Praxis liegen. Hinweise darauf ergeben sich unter anderem vor dem Hintergrund der in Forschungsfrage 2.5 untersuchten Ausbildungserfahrungen der Interviewten (siehe unten).

In einer weiteren Unterfrage wurden Angaben der Interviewten im Zuge eines innerhalb des Interviews verwendeten Fragebogens bezogen auf ihre Grundausbildung untersucht. Dabei interessierte die Frage, ob nach Einschätzung der Befragten im Zuge ihrer Grundausbildung an der Fähigkeit gearbeitet wurde, ihre Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren. Die Interviewten gaben zu einem überwiegenden Teil an, dass Theorien und Konzepte Teil der Ausbildung waren. Bezüge zwischen theoretischen Inhalten und der pädagogischen Praxis bzw. die Arbeit an der Fähigkeit, sich an diesen Theorien und Konzepten in der praktischen Tätigkeit zu orientieren, war nach Angaben der interviewten Lehrer*innen jedoch nur teilweise Bestandteil der Ausbildung.

Die letzte Unterfrage untersuchte Äußerungen der Lehrer*innen bezüglich ihrer Aus-, Fort- und Weiterbildungserfahrungen. Hier interessierten Erfahrungen, die von den Interviewten als hilfreich bzw. weniger hilfreich in Bezug auf die Entwicklung der Fähigkeit, Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren, beschrieben wurden. Hierbei zeigte sich, dass die Interviewten insbesondere die Vermittlung der Theorie anhand von Beispielen aus der Praxis oder auch den Austausch über Praxiserfahrungen positiv hervorheben. Auch ein nachträgliches „Einordnen“ von Praxiserfahrungen in theoretische Kontexte bzw. die Reflexion von Praxiserfahrungen wurde als hilfreich beschrieben. Neben diesen Aspekten wurde ebenso der Einfluss der vorhandenen Praxiserfahrenheit der lehrenden Person auf die wahrgenommene Qualität der Arbeit an der Fähigkeit, Praxis mit wissenschaftlichen Theorien in Verbindung zu bringen, betont. Als negativ beschrieben wurde das Öfteren, die theoretischen Inhalte der Ausbildung hätten aus Sicht der Interviewten keine Relevanz für die jeweilige pädagogische Praxis der Interviewten.

Die **Forschungsfrage 3** untersuchte mithilfe der dokumentarischen Methode eine Auswahl an Interviews auf die in den Antworten und Äußerungen der Interviewten möglicherweise explizit

und implizit enthaltenen Hinweise auf das jeweilige Verständnis vom Verhältnis zwischen Theorie und Praxis. Weiters wurde versucht, die daraus entwickelten Orientierungsrahmen der Interviewten in Verbindung mit Grundannahmen zum Verhältnis von Theorie und Praxis innerhalb des professionstheoretischen Diskurses zu bringen. Dies geschah vor dem Hintergrund der von Neuweg (2022) herausgearbeiteten zwölf „Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können“. Unterschiedliche Aspekte verschiedener Denkfiguren konnten dabei unterschiedlichen Annahmen, teils innerhalb eines Interviews, zugeordnet werden. Auch Widersprüche und teils naive Vorstellungen zu einem Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis konnten sichtbar gemacht werden. Allen Interviews scheint hier gemeinsam, dass die interviewten Lehrer*innen grundsätzlich von einer förderlichen Beziehung zwischen Theorie und Praxis ausgehen und dies im Interview artikulieren. Hier zeigte sich, dass bei den Interviewten Vorstellungen, die mit einem technologischen Wissensverständnis korrelieren, vorherrschend sind. Dies wird von den interviewten Lehrer*innen meist im Zusammenhang mit Wünschen und Ansprüchen an die Gestaltung von Aus-, Fort- und Weiterbildungen artikuliert. Der Praxiserfahrung als wichtiger Aspekt in Bezug auf einen Aufbau von Professionalität wird dabei immer wieder von den Interviewten hervorgehoben. Ebenso scheint das Sprechen über (Praxis-)Erfahrungen im Zuge eines Austausches mit Kolleg*innen, die Reflexion von Praxissituationen innerhalb von Aus-, Fort- und Weiterbildungen oder die Möglichkeit einer Begründung von Entscheidungen sowie des eigenen pädagogischen Handelns durch Theorien und Konzepte wichtige Komponenten eines Verständnisses der Beziehung von Theorie und Praxis für die Interviewten darzustellen.

10. Resümee und abschließende Überlegungen

Die Ergebnisse der unterschiedlichen Forschungsfragen dieser Masterarbeit könnten in ihrer Gesamtheit unterschiedliche Schlussfolgerungen zulassen, von denen einige im Folgenden skizziert werden sollen.

Die Annahme, dass es zur Entwicklung der im Zuge des Forschungsprojekts „TheoPrax“ untersuchten Fähigkeit spezifischer Bemühungen und Anstrengungen bedarf, konnte im Rahmen der Masterarbeit aus der Sicht der Lehrer*innen aus unterschiedlichen Perspektiven empirisch gestützt werden. Auch wurde eine Diskrepanz zwischen Ansprüchen, die in den Curricula der von den Interviewten absolvierten Grundausbildungen formuliert werden und den von den Interviewten gegebenen Angaben diesbezüglich deutlich: So werden innerhalb der Curricula Ansprüche an eine zukünftig an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten orientierte pädagogische Praxis gestellt, jedoch aus Sicht der Interviewten nur bedingt im Zuge derer Bezüge zwischen theoretischen Inhalten und der pädagogischen Praxis hergestellt.

Im Zuge der Untersuchung der innerhalb der Interviews enthaltenen Äußerungen über Erfahrungen der Interviewten in Bezug auf ihre absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie Vorstellungen und Annahmen der Lehrer*innen zum Verhältnis von Theorie und Praxis zeigte sich, dass bei den Interviewten teils naive Vorstellungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis verankert sind (beispielsweise eine lineare Anwendungskette von Theorie und Praxis), die dementsprechend auch Wünsche der Interviewten an eine dahingehende Gestaltung von Aus-, Fort- und Weiterbildungen folgerten (z. B. der Wunsch nach einer Vermittlung von „anwendbaren“ Theorien). Dies könnte auf eine bislang eher oberflächliche Befassung mit möglichen Aspekten der Beziehung zwischen Theorie und Praxis zurückzuführen sein. Eine Thematisierung dieser unterschiedlichen Aspekte der Beziehung zwischen Theorie und Praxis im Zuge von Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie diesbezügliche Bruchstellen könnte dabei eine Möglichkeit sein, zur Entwicklung der hier untersuchten Fähigkeit beizutragen.

Die unterschiedlichen Bruchstellen zwischen Wissen und Können sowie unterschiedliche Aspekte einer möglichen Beziehung zwischen Theorie und Praxis, insbesondere Vorstellungen, die mit dem Begriff des „impliziten Wissens“ in Verbindung gebracht werden, konnten im Rahmen der Erörterung des theoretischen Hintergrunds der Masterarbeit dargestellt werden.

Auch daraus abgeleitete Folgerungen für eine Gestaltung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsprozessen wurden innerhalb des ersten Teils dieser Masterarbeit skizziert.

Deutlich wurde an mehreren Stellen innerhalb der vorliegenden Untersuchung, die seitens der Interviewten betonte (förderliche) Bedeutung von Reflexionsprozessen unterschiedlicher Art und Weise auf die Entwicklung der Fähigkeit, Praxis an Theorie zu orientieren. Dies scheint auch vor dem Hintergrund der Ergebnisse der als Psychagog*innen tätigen Lehrer*innen, die sowohl im Hinblick auf die Auswertung der Forschungsfrage 1 als auch in Bezug auf deren Angaben zu Erfahrungen im Zuge von Aus-, Fort- und Weiterbildungen bezüglich der Entwicklung der Fähigkeit, Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren, interessant erscheinen. So zeigte sich das Qualitätsniveau, in dem die interviewten Psychagog*innen von der Orientierung ihrer Praxis an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten sprechen, als deutlich höher gegenüber den anderen Interviews. Auch gaben die interviewten Psychagog*innen nahezu einheitlich bezüglich ihrer psychagogischen Ausbildung an, dass im Rahmen dieser Bezüge zwischen Theorien und Konzepten und der Alltagsarbeit sowie an der Fähigkeit gearbeitet wurde, sich in der Alltagsarbeit an bestimmten Theorien und Konzepten zu orientieren. Vor dem Hintergrund der Struktur der psychagogischen Ausbildung (spezifische kontinuierliche Reflexionsprozesse, bei denen auch das eigene Erleben miteinbezogen wird) könnte eine Untersuchung des Zusammenhangs zwischen unterschiedlich strukturierten Reflexionsprozessen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen und der Entwicklung der Fähigkeit, Praxis an Theorie zu orientieren und dies zu verbalisieren, von Interesse für weiterführende Untersuchungen sein.

11. Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In Neuweg, G. H. (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 201-221). Innsbruck: Studienverlag.
- Arnold, K., Hascher, T., Messer, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (Hrsg.). (2011). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen [u. a.]: Verlag Barbara Budrich.
- Christof, E., Rosenberger, K., Köhler, J. & Wyss, C. (2018). *Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Bern: hep.
- Curriculum für das Uni Wien Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Version 2024) online. URL: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf [Zugriff 12.10.2025].
- Curriculum für das KPH Bachelorstudium Lehramt Primarstufe (Version 2022) online. URL: https://kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH--2022_MB_223_Curriculum_Bachelor_Primarstufe.pdf [Zugriff 09.10.2025].
- Curriculum für das PH Wien Bachelorstudium Lehramt Primarstufe (Version 2019) online. URL: https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2021/12/PHW_Bachelorcurriculum_Primarstufe_Erl_2019_06_03.pdf [Zugriff 09.10.2025].
- Datler, W. (2004). Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens. In Hackl, B. & Neuweg, G. H. (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 113–130). Münster: LIT.
- Datler, W., Geiger, B., & Datler, M. (2011). Grundzüge der psychagogischen Ausbildung in Wien. Das Lehrgangskonzept. *heilpädagogik. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich*, 54(4), S. 2–6.
- Datler, W., & Strobl, B. (2018). *THEOPRAX – Projektmaterialien 2 (Version II): Wiener Interview zur Identifizierung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien (WIRTH)*. Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. [unveröffentlichtes Projektmaterial].

- Datler, W. & Strobl, B. (2021a). *THEOPRAX – Projektmaterialien 1: Kurzdarstellung des Projekts*. Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. [unveröffentlichtes Projektmaterial].
- Datler, W. & Strobl, B. (2021b). *THEOPRAX – Projektmaterialien 3: Die Auswertung des Teiles III der Interviews*. Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien [unveröffentlichtes Projektmaterial].
- Datler, W., Datler, M., & Sengschmied, I. (2023). Work Discussion und die Entwicklung von psychoanalytischer Verstehenskompetenz. Zur Verschränkung von Evaluation und Interaktionsreflexion in der Weiterbildung von Lehrer:innen zu Psychagog:innen. In E. Christof, M. Holzmayer, J. Köhler & J. Reitingner (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf begleiten* (S. 151–167). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dittrich, A.-K. (2020). *Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf: rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dippelreiter, B. (2017). *Theoriegestütztes Handeln in der Praxis von Volksschullehrerinnen und psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen: Eine empirisch-qualitative Untersuchung* (Masterarbeit). Universität Wien.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, S. 3-56.
- Friebertshäuser, B. & Lange, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437-456). Weinheim [u. a.]: Juventa-Verlag.
- Gruber, H. & Renkl, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In Neuweg, G. H. (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 155-174). Innsbruck: Studienverlag.
- Hackl, B. (2004). Explizites und implizites Wissen. Menschliches Handeln im Spannungsfeld von Intentionalität, Rationalität und praktischem Können. In Hackl, B. & Neuweg, G. H. (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 69-112). Münster: LIT.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21-54). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hauck, T. (2020). „Theoretisch schön – praktisch schwierig!“ *Eine Untersuchung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien von Elementarpädagog*innen sowie der darauf bezogenen Bedeutung von Aus- und Weiterbildung* (Masterarbeit). Universität Wien
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 542-571). Münster [u. a.]: Waxmann.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern. Eine Einführung*. Opladen et al.: Budrich.

- Herzmann, P., & Liegmann, A. (2020). Wie reflexionsförderlich sind universitäre Praxisphasen? Kritische Anmerkungen zu einem Professionalisierungsversprechen aus professionstheoretischer und empirischer Perspektive. In Rheinländer, K. & Scholl, D. (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 74-88). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13(3), S. 253-273.
- Hofmann, F., Hagenauer, G. & Martinek, D. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich. In Cramer, C., König, J. & Blömeke, S. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 227-236). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hollenstein, L., Brühwiler, C. & Biedermann, H. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In Cramer, C., König, J. & Blömeke, S. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 323-331). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Katschnig, T. & Geppert, C. (2019). *Die Bestimmung der Interrater-Reliabilität in einem TheoPrax-Teilprojekt. Ein Beitrag zur Auswertung von 5 WIRTH-Interviews in Hinblick auf 5 Dimensionen samt Subdimensionen*. Wien: Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien & Institut Fortbildung für PädagogInnen der KPH Wien/Krems. Mit Ergänzungen vom 8.2.2021. URL: <https://phaidra.univie.ac.at/o:1163077> [Zugriff: 09.10.2025].
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Cramer, C.; König, J. & Blömeke, S. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163-171). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kromrey, H. (Hrsg.). (2016). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Leonhard, T. (2020). Verlängerte Praxisphasen und das ‚Theorie-Praxis-Problem‘ –Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung. In Rheinländer, K., Scholl, D. (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 39-57). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), S. 10–29.
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbestimmungen pädagogischer Könnerschaft. In Heid, H. & Harteis, C. (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205-230). Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft* 22(43), S. 33-46.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S.583-614). Münster [u. a.]: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könnner: Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2018). *Distanz und Einlassung: Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2020). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis-und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Combe A. & Helsper W. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pichler, S. M. (2019). *Zur praxisleitenden Bedeutung wissenschaftlicher Theorie aus der Sicht von SozialpädagogInnen: Eine empirische Untersuchung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien und Konzepte und der Bedeutung der Ausbildung der in der stationären Kinder- und Jugendhilfe tätigen PädagogInnen* (Masterarbeit). Universität Wien.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Prenzel, M., Huber, M., Muller, C., Höger, B., Reitingen, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegge, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt: eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Rataj, M. (2017). *Bewährungshilfe auf Bewährungsprobe: Eine empirische Untersuchung der praxisleitenden Bedeutung von Theorien und Konzepten für die berufliche Tätigkeit von Bewährungshelfern und Bewährungshelferinnen in Wien* (Masterarbeit). Universität Wien.
- Racherbäumer, K. & Liegmann, A. (2012). Theorie-Praxis-Transfer: Anspruch und Wirklichkeit in Praxisphasen der Lehrerbildung. In Hascher, T. & Neuweg, G. H. (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) LehrerInnenbildung* (S. 123-141). Berlin [u. a.]: LIT.

- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2020). Fort- und Weiterbildung im Beruf. In Cramer, C., König, J. & Blömeke, S. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 644-651). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Richter, E. & Richter, D. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Cramer, C., König, J. & Blömeke, S. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 345-353). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rosenberger, K. (2017). Schreibend reflektieren. Zur Praxis institutionalisierter Reflexionstexte in der Lehramtsausbildung. In Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S.190-200). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rothland, M. (2020a). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rothland, M. (2020b). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von „Theorie“ und „Praxis“ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), S. 270-287.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Schnebel, S. (2012). Betreuung in den Schulpraktika - Einstellungen und Handeln von Mentorinnen und Mentoren. In Hascher, T. & Neuweg, G. H. (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) LehrerInnenbildung* (S. 161-180). Berlin [u. a.]: LIT.
- Schrittesser, I. (Hrsg.). (2009). *Professionalität und Professionalisierung: einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung*. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang.
- Schrittesser, I. (2014). Was wissen wir über die Wirksamkeit von Praktika im Lehramtsstudium? Versuch einer Bestandsaufnahme. In Schrittesser, I. & Malmberg, I. (2014). *Zauberformel Praxis: zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung* (S. 36-50). Wien: New Academic Press.
- Schrittesser, I. & Malmberg, I. (2014). *Zauberformel Praxis: zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung*. Wien: New Academic Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), S. 4-14.
- Strobl, B. (2017). *Zur praxisleitenden Bedeutung von Theorien und Konzepten aus der Sicht psychoanalytischer PsychotherapeutInnen. Eine empirische Untersuchung* (Masterarbeit). Universität Wien.
- Strobl, B. (2022). Theorie, Praxis und der Aspekt des Erlebens. Untersuchungen zur praxisleitenden Bedeutung von Theorie und deren Implikationen für Professionalisierungsprozesse aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive. Vorläufige Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt TheoPrax. In Gstach, J., Neudecker, B. & Trunkenpolz, K. (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis* (S. 269–288). Wiesbaden: Springer VS.

- Strobl, B., & Datler, W. (2021). Psychotherapeutisch Tätige geben Auskunft. Zur Entwicklung der Fähigkeit, die Orientierung von Praxis an Theorie narrativ darzustellen. Eine Pilotstudie aus dem Projekt TheoPrax. *Psychotherapie Forum*, 25, S. 88–95.
- Strobl, B., & Datler, W. (2023a). Der Blick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis im Spannungsfeld von Sicherheit und Unsicherheit. Bericht aus dem laufenden Forschungsprojekt TheoPrax des Arbeitsbereichs Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien. In Pausits, A., Fellner, M., Gornik, E., Ledermüller, K. & Thaler, B. (Hrsg.), *Uncertainty in Higher Education. Hochschulen in einer von Volatilität geprägten Welt*. Studienreihe Hochschulforschung Österreich, Bd. 4, (S. 195–206). Münster: Waxmann.
- Strobl, B., & Datler, W. (2023b). Innere Arbeitsmodelle an der Schnittstelle von Wissen und Können. Aus dem laufenden Forschungsprojekt TheoPrax und darüber hinaus. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 29(3), S. 40–49.
- Yano, B. (2025). Annäherungen an die bewusste und nicht bewusste Bedeutung von Theorie für psychosoziale Praxis. Eine Untersuchung von Interviews mit psychosozial tätigen Personen unter Berücksichtigung biographischer Erfahrungen sowie unterschiedlicher Strukturen und Inhalte von Aus-, Fort- und Weiterbildung (Dissertation). Universität Wien.

12. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gesamtübersicht Ratingergebnisse

Tabelle 2: Anzahl der vergebenen Signaturen Dimension I

Tabelle 3: Ratingergebnisse der mit TK-gerateten Interviews

Tabelle 4: Vergleich Durchschnittswerte der Präzisionswerte bei über und unter 10 Dienstjahren der Interviewten

Tabelle 5: Vergleich Durchschnittswerte der Präzisionswerte in Bezug auf die Grundausbildung/häufig genannte Zusatzausbildungen

Tabelle 6: Hierarchisierung der Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie weiteren Aktivitäten der Interviewten

Tabelle 7: Frage 8.1c des Fragebogens

Tabelle 8: Frage 8.1d/I des Fragebogens

Tabelle 9: Frage 8.1d/II des Fragebogens

Tabelle 10: Frage 8.1d/III des Fragebogens

Tabelle 11: Kodierleitfaden

Anhang

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit ist eingebettet in das Forschungsprojekt „TheoPrax“ des Arbeitsbereiches „Psychoanalytische Pädagogik“ am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, das untersucht, ob und in welcher Qualität Personen in psychosozialen Arbeitsfeldern innerhalb eines Interviews exemplarisch anhand einer von ihnen gewählten Praxissituation über die praxisleitende Bedeutung von Theorie oder Konzepten verbal Auskunft geben können. Ebenso wird untersucht, welche Bedeutung Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie weiteren Aktivitäten für die Genese dieser Fähigkeiten zukommt. Anhand eines Beispiels über die Orientierung von Praxissituationen an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten Auskunft zu geben, stellt, wie die bisherigen Erhebungen im Rahmen des Projekts zeigen, kein leichtes Unterfangen für professionell Tätige dar und scheint spezielle Fähigkeiten zu erfordern. Dabei wird angenommen, dass an diesen Fähigkeiten im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildungen gezielt gearbeitet werden muss.

Die Masterarbeit untersucht nun ein Sample an Interviews, die mit Lehrer*innen im Rahmen des Forschungsprojekts geführt wurden. Die verbalen Darlegungen der Interviewten zur praxisleitenden Bedeutung von wissenschaftlichen Theorien und Konzepten sollen dabei den Ausgangspunkt der Untersuchung des empirischen Materials bilden und in weiterer Folge mit Auskünften der Interviewten über Aus-, Fort- und Weiterbildungserfahrungen, Informationen über die curricularen Strukturen der Aus-, Fort- und Weiterbildungen, als auch mit Hinweisen auf die den Aussagen zugrundeliegenden, persönlichen Vorstellungen über das Verhältnis von Theorie und Praxis in Verbindung gebracht werden. So soll diese Masterarbeit einen Beitrag zur weiteren Erörterung des innerhalb des Forschungsprojektes untersuchten Zusammenhangs zwischen absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen und der Entwicklung der Fähigkeit, Praxis zumindest in einzelnen Situationen an Theorien und Konzepten zu orientieren und darüber verbal Auskunft zu geben, leisten.

Abstract

This master's thesis is embedded in the research project "TheoPrax" in the working area „Psychoanalytische Pädagogik“ at the Department of Educational Science at University of Vienna. The project investigates whether and to what extent individuals working in psychosocial fields are able to verbally explain the guiding significance of theory or concepts within an interview, using a practice situation of their own choosing as an example. It also examines the role that initial, continuing, and further education, as well as other activities, play in the development of these abilities.

However, as previous findings within the project show, providing such an account based on a practice example proves to be a challenging task even for professionals, and appears to require specific competencies. It is assumed that these competencies must be deliberately developed within the framework of initial, continuing, and further education.

This Master's thesis examines a sample of interviews conducted with teachers as part of the research project. The verbal statements of the interviewees regarding the guiding significance of scientific theories and concepts in their practice serve as the starting point for the analysis of the empirical material. These will then be examined in connection with the interviewees' accounts of their experiences with education and training, information on the curricular structures of these educational measures, and references to the personal understandings underlying their statements about the relationship between theory and practice. In doing so, this thesis aims to contribute to the ongoing investigation within the research project of the relationship between initial, continuing, and further education and other activities, and the development of the ability to orient practice toward theory and concepts – at least in specific situations – and to articulate this orientation verbally.