

RESEARCH

Monika Perkhofer-Czapek  
Renate Potzmann

# Begleiten, Beraten und Coachen

Der Lehrberuf im Wandel



Springer VS

---

# Begleiten, Beraten und Coachen



---

Monika Perkhofer-Czapek  
Renate Potzmann

# Begleiten, Beraten und Coachen

Der Lehrberuf im Wandel

Monika Perkhofer-Czapek  
Wien, Österreich

Renate Potzmann  
Wien, Österreich

ISBN 978-3-658-12827-2

ISBN 978-3-658-12828-9 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-12828-9

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Tempora mutantur nos et mutamur in illis.  
Die Zeiten verändern sich und wir mit ihnen.  
Kaiser Lothar I. (795-855)

## Vorwort

Gesellschaftliche Entwicklungen führen zu einem Diskurs über die Bildungsaufgabe von Schule und zum Anspruch einer Neukonzeption und Weiterentwicklung des pädagogischen Rollenspektrums von Lehrerinnen und Lehrern. Dieser Diskurs stellte für uns den zentralen Impuls dar, die Begriffe *Lernbegleiter/in*, *(Lern-)Berater/in* und *(Lern-)Coach* und damit verbundene Rollenerwartungen und Handlungsfelder empirisch fundiert zu untersuchen.

Unser Anliegen bestand Lenz (2013b) folgend darin, mit der Wissenschaft als Pinzette ein weiteres Mosaiksteinchen für „ein fragwürdiges (im Sinne des Wortes) sich stets veränderndes Bild auf einen Bruchteil der Welt [beizutragen]“ (ebd., 24; Herv. im Original).

Die vorliegende Publikation basiert auf einer empirischen Untersuchung im Rahmen unserer Teamdissertation. Das Gelingen einer berufsbegleitenden Dissertation bedarf fördernder, hilfreicher Menschen und einer unterstützenden Struktur, die wir im Doktorand/innenkolleg Lifelong Learning der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) der Universität Klagenfurt fanden. Das Kolleg bot den inhaltlichen und organisatorischen Rahmen für diese Dissertation im Team mit einem engen Bezug zum Thema *Lebenslanges Lernen in der eigenen beruflichen Tätigkeit*.

Unser Dank gilt Prof. (FH) Dr. Martin Lehner und Em. o. Univ.-Prof. Dr. Werner Lenz für die kontinuierliche Betreuung im Forschungsprozess und allen Lehrerinnen und Lehrern, die sich für Interviews zur Verfügung gestellt haben.

Unsere pädagogische Situierung in unterschiedlichen Schulkulturen ermöglichte einen mehrperspektivisch gestalteten Forschungsprozess, den wir als ein Zeichen für interdisziplinäre pädagogische Arbeit über Grenzen welcher Art auch immer hinweg verstehen.

Monika Perkhofer-Czapek

Renate Potzmann

Wien, im Oktober 2015



# Inhaltsverzeichnis

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Vorwort</b> .....  | <b>5</b>  |
| <b>Inhaltsverzeichnis</b> .....   | <b>7</b>  |
| <b>Abbildungen</b> .....  | <b>13</b> |
| <b>Abkürzungen</b> .....  | <b>15</b> |
| <b>1 Einleitung</b> .....   | <b>17</b> |
| 1.1 Lehrer/innen-Rollenspektrum im Wandel.....                          | 17        |
| 1.2 Konzeptioneller Aufbau der Untersuchung .....                       | 26        |
| <b>2 Spannungsfeld Lehrer/innen-Rollenspektrum</b> .....                | <b>29</b> |
| 2.1 Erwartungen von Bezugsgruppen .....                                 | 29        |
| 2.2 Funktionen und Aufgaben der Schule.....                             | 32        |
| 2.3 Rollenvielfalt und Rollenkonflikte.....                             | 35        |
| 2.4 Professioneller Umgang mit Rollenkonflikten.....                    | 37        |
| 2.5 Förderliche und hinderliche Faktoren für die Rollenerweiterung..... | 39        |
| 2.5.1 Unterrichtsbezogene Überzeugungen und personale Faktoren... 39    |           |
| 2.5.2 Ausbildung und berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung .....    | 43        |
| 2.5.3 Überzeugungen und Kompetenzen der Schüler/innen.....              | 45        |
| 2.5.4 Strukturelle Rahmenbedingungen.....                               | 46        |
| 2.6 Lehrer/innen-Kooperation und Kollegialität.....                     | 47        |
| 2.7 Zusammenfassung .....   | 47        |
| <b>3 Professionalität</b> .....   | <b>49</b> |
| 3.1 Verständnis von Professionalität im Lehrberuf.....                  | 49        |
| 3.2 Strukturtheoretischer Bestimmungsansatz .....                       | 50        |
| 3.3 Kompetenztheoretischer Bestimmungsansatz.....                       | 51        |
| 3.4 Berufsbiografischer Bestimmungsansatz .....                         | 53        |
| 3.5 Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext.....    | 56        |
| 3.6 Lernwirksame Merkmale von Lehrer/innen-Handeln.....                 | 57        |
| 3.7 Zusammenfassung .....   | 59        |
| <b>4 Lernbegleiter/in und Lernbegleitung</b> .....                      | <b>61</b> |
| 4.1 Kontext: Bildungspolitik und pädagogische Initiativen.....          | 61        |
| 4.1.1 Lernbegleiter/in und Lernbegleitung in Gesetzestexten .....       | 64        |
| 4.1.2 Schulartenspezifische Veränderungsaspekte in der AHS .....        | 68        |
| 4.2 Verständnis: Lernbegleiter/in und Lernbegleitung .....              | 73        |
| 4.3 Handlungsfelder .....   | 76        |
| 4.4 Kompetenzen und personale Ressourcen.....                           | 83        |



|          |  |            |
|----------|--|------------|
| 4.5      | Kontext: Lehrer/innen-Professionalität.....                      | 87         |
| 4.6      | Eingrenzungen: Muster.....                                       | 90         |
| 4.6.1    | Beschreibungen .....   | 90         |
| 4.6.2    | Haltungen .....  | 91         |
| 4.6.3    | Handlungsfelder.....   | 92         |
| 4.6.4    | Kompetenzen.....   | 93         |
| 4.6.5    | Ziele.....   | 94         |
| 4.7      | Exemplarische Begriffsbestimmung zumutbarer Rollen Aspekte ..... | 95         |
| 4.8      | Zusammenfassung .....  | 96         |
| <b>5</b> | <b>(Lern-)Berater/in und (Lern-)Beratung.....</b>                | <b>99</b>  |
| 5.1      | Kontext: Bildungspolitik und pädagogische Initiativen.....       | 99         |
| 5.2      | Verständnis: (Lern-)Berater/in und (Lern-)Beratung.....          | 103        |
| 5.2.1    | (Lern-)Beratungsgespräch .....                                   | 108        |
| 5.2.2    | Rollenaspekt der Lernbegleitung.....                             | 111        |
| 5.2.3    | Grundhaltung pädagogischen Handelns .....                        | 115        |
| 5.3      | Handlungsfelder.....   | 116        |
| 5.4      | Kompetenzen .....  | 123        |
| 5.5      | Kontext: Lehrer/innen-Professionalität.....                      | 127        |
| 5.6      | Eingrenzungen: Muster.....                                       | 132        |
| 5.6.1    | Beschreibungen .....   | 133        |
| 5.6.2    | Beratungsanlässe .....   | 134        |
| 5.6.3    | Formalisierungsgrade von Beratung.....                           | 134        |
| 5.6.4    | Beratungsdimensionen.....  | 135        |
| 5.6.5    | Beratungsabsichten.....  | 136        |
| 5.6.6    | Beratungshaltung .....   | 136        |
| 5.6.7    | Handlungsfelder.....   | 137        |
| 5.6.8    | Kompetenzen .....  | 138        |
| 5.6.9    | Beratungsziele .....   | 139        |
| 5.7      | Exemplarische Begriffsbestimmung zumutbarer Rollen Aspekte ..... | 139        |
| 5.8      | Zusammenfassung .....  | 140        |
| <b>6</b> | <b>(Lern-)Coach und (Lern-)Coaching .....</b>                    | <b>143</b> |
| 6.1      | Kontext: Bildungspolitik und pädagogische Initiativen.....       | 143        |
| 6.1.1    | Gesellschaftliche und arbeitsmarktbedingte Veränderungen....     | 143        |
| 6.1.2    | Pädagogische Ansprüche an eine neue Lehr-Lernkultur .....        | 144        |
| 6.1.3    | Wandel der Aufgaben und der Lehrer/innen-Rolle .....             | 146        |
| 6.2      | Verständnis: (Lern-)Coach und (Lern-)Coaching.....               | 148        |
| 6.2.1    | Coaching.....  | 148        |
| 6.2.2    | Lerncoaching .....   | 157        |
| 6.2.3    | Rollenverständnis: Coach und Lerncoach .....                     | 163        |
| 6.3      | Handlungsfelder.....   | 169        |
| 6.3.1    | Beratungssetting .....   | 169        |

---

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| 6.3.2    | Lernsetting.....   | 170        |
| 6.4      | Kompetenzen .....  | 173        |
| 6.4.1    | Beratungssetting .....   | 174        |
| 6.4.2    | Lernsetting.....   | 176        |
| 6.5      | Kontext: Lehrer/innen-Professionalität.....                        | 177        |
| 6.5.1    | Anforderungen und Zumutbarkeit .....                               | 177        |
| 6.5.2    | (Positive) Erfahrungen.....  | 179        |
| 6.5.3    | Grenzen in der pädagogischen Praxis.....                           | 180        |
| 6.5.4    | Klärung der schulischen Rahmenbedingungen.....                     | 185        |
| 6.6      | Eingrenzungen: Muster.....   | 187        |
| 6.6.1    | Beschreibungen .....   | 187        |
| 6.6.2    | Haltungen .....  | 190        |
| 6.6.3    | Handlungsfelder.....   | 191        |
| 6.6.4    | Settings .....   | 192        |
| 6.6.5    | Kompetenzen .....  | 193        |
| 6.6.6    | Ziele.....   | 194        |
| 6.7      | Exemplarische Begriffsbestimmung zumutbarer Rollenaspkte .....     | 195        |
| 6.7.1    | Lerncoach .....  | 195        |
| 6.7.2    | Lerncoach als alternative (Berufs-)Bezeichnung für Lehrer/in ..... | 196        |
| 6.8      | Zusammenfassung .....  | 197        |
| <b>7</b> | <b>Zusammenschau zumutbarer Rollenaspkte.....</b>                  | <b>201</b> |
| 7.1      | Beschreibungen.....  | 201        |
| 7.2      | Haltungen.....   | 204        |
| 7.3      | Handlungsfelder.....   | 205        |
| 7.4      | Kompetenzen .....  | 206        |
| 7.5      | Ziele .....  | 209        |
| <b>8</b> | <b>Methodisches Vorgehen.....</b>                                  | <b>211</b> |
| 8.1      | Entwicklung des Forschungsdesigns .....                            | 211        |
| 8.1.1    | Grundprinzipien und Gütekriterien qualitativer Forschung.....      | 211        |
| 8.1.2    | Überlegungen zur Methodenwahl.....                                 | 216        |
| 8.2      | Datenerhebung und Datenauswertung .....                            | 217        |
| 8.2.1    | Auswahl der Befragten .....  | 218        |
| 8.2.2    | Episodisches Interview .....                                       | 220        |
| 8.2.3    | Kurzfragebogen .....   | 223        |
| 8.2.4    | Entwicklung des Interviewleitfadens.....                           | 223        |
| 8.2.5    | Durchführung der Interviews.....                                   | 224        |
| 8.2.6    | Datenauswertung .....  | 226        |
| 8.2.7    | Qualitative Inhaltsanalyse.....                                    | 227        |
| <b>9</b> | <b>Empirische Ergebnisse zu Lernbegleiter/in .....</b>             | <b>231</b> |
| 9.1      | Ergebnis: Verständnis in der Praxis.....                           | 231        |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 9.1.1     | Beschreibungen .....                                   | 233        |
| 9.1.2     | Haltungen .....  | 236        |
| 9.1.3     | Handlungsfelder.....                                   | 241        |
| 9.1.4     | Kompetenzen .....                                      | 244        |
| 9.1.5     | Ziele.....   | 245        |
| 9.1.6     | Zusammenfassung .....                                  | 246        |
| 9.2       | Vergleich: Verständnis in Literatur und Praxis.....    | 248        |
| 9.2.1     | Beschreibungen .....                                   | 248        |
| 9.2.2     | Haltungen .....  | 249        |
| 9.2.3     | Handlungsfelder.....                                   | 250        |
| 9.2.4     | Kompetenzen .....                                      | 251        |
| 9.2.5     | Ziele.....   | 252        |
| 9.3       | Einschätzung der Zumutbarkeit .....                    | 252        |
| 9.3.1     | Einschätzung der Zumutbarkeit.....                     | 252        |
| 9.3.2     | Förderliche Faktoren für die Übernahme.....            | 255        |
| 9.3.3     | Hinderliche Faktoren für die Übernahme .....           | 262        |
| 9.3.4     | Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse .....    | 265        |
| <b>10</b> | <b>Empirische Ergebnisse zu (Lern-)Berater/in.....</b> | <b>271</b> |
| 10.1      | Ergebnis: Verständnis in der Praxis.....               | 271        |
| 10.1.1    | Beschreibungen .....                                   | 272        |
| 10.1.2    | Haltungen .....  | 275        |
| 10.1.3    | Handlungsfelder.....                                   | 275        |
| 10.1.4    | Kompetenzen .....                                      | 280        |
| 10.1.5    | Ziele.....   | 282        |
| 10.1.6    | Zusammenfassung .....                                  | 282        |
| 10.2      | Vergleich: Verständnis in Literatur und Praxis.....    | 284        |
| 10.2.1    | Beschreibungen .....                                   | 284        |
| 10.2.2    | Haltungen .....  | 285        |
| 10.2.3    | Handlungsfelder.....                                   | 286        |
| 10.2.4    | Kompetenzen .....                                      | 287        |
| 10.2.5    | Ziele.....   | 288        |
| 10.3      | Ergebnis: Einschätzung der Zumutbarkeit.....           | 288        |
| 10.3.1    | Einschätzung der Zumutbarkeit.....                     | 288        |
| 10.3.2    | Faktoren für die Übernahme oder Ablehnung .....        | 291        |
| 10.3.3    | Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse .....    | 294        |
| <b>11</b> | <b>Empirische Ergebnisse zu (Lern-)Coach .....</b>     | <b>297</b> |
| 11.1      | Ergebnis: Verständnis in der Praxis.....               | 297        |
| 11.1.1    | Beschreibungen .....                                   | 299        |
| 11.1.2    | Haltungen .....  | 305        |
| 11.1.3    | Handlungsfelder.....                                   | 310        |
| 11.1.4    | Kompetenzen .....                                      | 316        |

---

|   |            |
|---|------------|
| 11.1.5 Ziele.....   | 320        |
| 11.1.6 Zusammenfassung.....                               | 321        |
| 11.2 Vergleich: Verständnis in Literatur und Praxis.....  | 325        |
| 11.2.1 Beschreibungen.....                                | 325        |
| 11.2.2 Haltungen.....                                     | 327        |
| 11.2.3 Handlungsfelder.....                               | 328        |
| 11.2.4 Kompetenzen.....                                   | 329        |
| 11.2.5 Ziele.....   | 331        |
| 11.3 Ergebnis: Einschätzung der Zumutbarkeit.....         | 332        |
| 11.3.1 Einschätzung der Zumutbarkeit.....                 | 332        |
| 11.3.2 Faktoren für die Übernahme oder Ablehnung.....     | 333        |
| 11.3.3 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse..... | 342        |
| <b>12 Rollenübergreifende Diskussion.....</b>             | <b>349</b> |
| 12.1 Verständnis in Literatur und Praxis.....             | 349        |
| 12.2 Frage der Zumutbarkeit.....                          | 350        |
| <b>13 Fazit und Ausblick.....</b>                         | <b>357</b> |
| <b>14 Literaturverzeichnis.....</b>                       | <b>363</b> |
| <b>15 Anhänge.....</b>                                    | <b>385</b> |
| Anhang 1: Interviewleitfaden.....                         | 386        |
| Anhang 2: Angaben der Befragten zu Fortbildungen.....     | 388        |
| Anhang 3: Anmerkungen zu Zitaten.....                     | 389        |



## Abbildungen

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Abb. 1.1:  | Spannungsfelder im Bildungsdiskurs .....                          | 19  |
| Abb. 1.2:  | Erweiterung des Rollenverständnisses.....                         | 20  |
| Abb. 2.1:  | Erwartungen der Bezugsgruppen an Lehrer/innen.....                | 31  |
| Abb. 2.2:  | Grundfunktionen von Schule.....                                   | 33  |
| Abb. 2.3:  | Aufgaben von Schule.....  | 34  |
| Abb. 2.4:  | Förderliche Faktoren für die Einnahme der Rolle Lernbegleiter/in. | 43  |
| Abb. 3.1:  | Professionalität im Lehrberuf .....                               | 50  |
| Abb. 3.2:  | Entwicklungsstufen zu Experten-Lehrer/in .....                    | 54  |
| Abb. 3.3:  | Entwicklungsmodell von Hochschullehrenden.....                    | 55  |
| Abb. 3.4:  | Domänen von Lehrer/innen-Professionalität .....                   | 57  |
| Abb. 3.5:  | Qualitätsbereiche lernförderlichen Lehrer/innen-Handelns.....     | 58  |
| Abb. 4.1:  | Lernbegleiter/in und Neue Lernkultur .....                        | 62  |
| Abb. 4.2:  | Lernbegleitung in gesetzlichen Verordnungen in Österreich.....    | 67  |
| Abb. 4.3:  | Kompetenzanforderungen im Rahmen der VWA.....                     | 72  |
| Abb. 4.4:  | Lernbegleitung als Prozess .....                                  | 75  |
| Abb. 4.5:  | Lernbegleitung im schüler/innen-zentrierten Phasen.....           | 78  |
| Abb. 4.6:  | Lernbegleitung in lehrer/innen-zentrierten Phasen .....           | 79  |
| Abb. 4.7:  | Übergeordnete Orientierungen von Lernbegleitung .....             | 79  |
| Abb. 4.8:  | Handlungsfelder von Lernbegleiterinnen und -begleitern .....      | 82  |
| Abb. 4.9:  | Überzeugungen von Lernbegleiterinnen und -begleitern.....         | 86  |
| Abb. 4.10: | Rollenspektrum von Lehrerinnen und Lehrern.....                   | 89  |
| Abb. 4.11: | Beschreibungen zu Lernbegleiter/in und Lernbegleitung.....        | 91  |
| Abb. 4.12: | Haltungen von Lernbegleiterinnen und -begleitern .....            | 92  |
| Abb. 4.13: | Handlungsfelder von Lernbegleiterinnen und -begleitern .....      | 93  |
| Abb. 4.14: | Kompetenzen von Lernbegleiterinnen und -begleitern.....           | 94  |
| Abb. 4.15: | Ziele von Lernbegleiterinnen und -begleitern.....                 | 95  |
| Abb. 5.1:  | Beratungsaufgaben in österreichischen Gesetzestexten.....         | 102 |
| Abb. 5.2:  | Formalisierungsgrade von Beratung.....                            | 104 |
| Abb. 5.3:  | Ambivalenzen in schulischer Beratung .....                        | 107 |
| Abb. 5.4:  | (Lern-)Beratung im pädagogischen Kontext .....                    | 108 |
| Abb. 5.5:  | Vorbereitung und Durchführung eines Beratungsgesprächs .....      | 110 |
| Abb. 5.6:  | Grundhaltungen in Gesprächssituationen .....                      | 116 |
| Abb. 5.7:  | Beratungsanliegen und -themen im Schulalltag .....                | 118 |
| Abb. 5.8:  | Beratungsanliegen im schulischen Kontext.....                     | 119 |
| Abb. 5.9:  | Beratungsarten und Beratungsabsichten an der Schule .....         | 120 |
| Abb. 5.10: | Handlungsformen der Beratung.....                                 | 121 |
| Abb. 5.11: | Beratungsdimensionen in Lernberatungssequenzen .....              | 122 |

|   |     |
|---|-----|
| Abb. 5.12: Balance der Handlungsformen .....                                      | 122 |
| Abb. 5.13: Konzepte zu Dimensionen von Beratungskompetenz .....                   | 124 |
| Abb. 5.14: Fünfdimensionales Modell zu Lernberatungskompetenz .....               | 124 |
| Abb. 5.15: Vierdimensionales Modell zu Lernberatungskompetenz.....                | 125 |
| Abb. 5.16: Kompetenzentwicklung psychologischer Berater/innen.....                | 127 |
| Abb. 5.17: Merkmale von Unterricht und Beratung.....                              | 131 |
| Abb. 5.18: Beschreibungen zu (Lern-)Berater/in und (Lern-)Beratung .....          | 133 |
| Abb. 5.19: Anlässe für (Lern-)Beratung.....                                       | 134 |
| Abb. 5.20: Formalisierungsgrade von (Lern-)Beratung .....                         | 135 |
| Abb. 5.21: Dimensionen von (Lern-)Beratung.....                                   | 135 |
| Abb. 5.22: Intentionen von (Lern-)Beratung .....                                  | 136 |
| Abb. 5.23: Haltungen von (Lern-)Beraterinnen und -Beratern.....                   | 136 |
| Abb. 5.24: Handlungsfelder von (Lern-)Beraterinnen und -Beratern.....             | 137 |
| Abb. 5.25: Kompetenzen von (Lern-)Beraterinnen und -Beratern .....                | 138 |
| Abb. 5.26: Ziele von (Lern-)Beraterinnen und -Beratern .....                      | 139 |
| Abb. 6.1: Entwicklung des Coaching-Begriffs.....                                  | 149 |
| Abb. 6.2: Gemeinsame Merkmale von Coaching.....                                   | 151 |
| Abb. 6.3: Phasen im Verlauf eines Coaching .....                                  | 156 |
| Abb. 6.4: Settings von Lerncoaching an Schulen.....                               | 159 |
| Abb. 6.5: Unterschiede im Verständnis .....                                       | 165 |
| Abb. 6.6: Vorteilhafte und nachteilige Aspekte .....                              | 169 |
| Abb. 6.7: Anliegen für ein Coaching.....  | 170 |
| Abb. 6.8: Kernkompetenzen eines professionellen Coachs.....                       | 175 |
| Abb. 6.9: Basiskompetenzen eines Lerncoachs.....                                  | 176 |
| Abb. 6.10: Fortbildung für LernCoaching im Modellprojekt <i>Kompass</i> .....     | 177 |
| Abb. 6.11: Beschreibung der Rollen <i>Lerncoach</i> und <i>(Lern-)Coach</i> ..... | 188 |
| Abb. 6.12: Haltungen im Lern- und im Beratungssetting.....                        | 190 |
| Abb. 6.13: Handlungsfelder im Lern- und Beratungssetting.....                     | 191 |
| Abb. 6.14: Vergleich Lernsetting und Beratungssetting.....                        | 193 |
| Abb. 6.15: Kompetenzen von Lerncoach und (Lern-)Coach.....                        | 194 |
| Abb. 6.16: Ziele von Lerncoaching und (Lern-)Coaching .....                       | 195 |
| Abb. 7.1: Rollenübergreifende Zusammenschau – Beschreibungen .....                | 203 |
| Abb. 7.2: Rollenübergreifende Zusammenschau – Haltung.....                        | 204 |
| Abb. 7.3: Rollenübergreifende Zusammenschau – Handlungsfelder .....               | 206 |
| Abb. 7.4: Rollenübergreifende Zusammenschau – Kompetenzen.....                    | 208 |
| Abb. 7.5: Rollenübergreifende Zusammenschau – Fortbildungen .....                 | 209 |
| Abb. 7.6: Rollenübergreifende Zusammenschau – Ziele für Schüler/innen ..          | 209 |
| Abb. 8.1: Darstellung der zirkulären Forschungsstrategie.....                     | 219 |
| Abb. 9.1: Auswertung der Rolle <i>Lernbegleiter/in</i> .....                      | 232 |
| Abb. 10.1: Auswertung der Rolle <i>(Lern-)Berater/in</i> .....                    | 272 |
| Abb. 11.1: Auswertung der Rolle <i>(Lern-)Coach</i> .....                         | 298 |
| Abb. 12.1: Zumutbarkeit der Rollen.....   | 352 |

## Abkürzungen

|       |   |
|-------|---|
| AHS   | Allgemein bildende höhere Schule  |
| B01   | Befragte/r 01   |
| BIFIE | Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens |
| BMBF  | Bundesministerium für Bildung und Frauen  |
| BMUKK | Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur  |
| BMWF  | Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung  |
| ECHA  | European Council for High Ability   |
| ECTS  | European Credit Transfer and Accumulation System  |
| EPIK  | Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext                                       |
| HS    | Hauptschule   |
| ILB   | Individuelle Lernbegleitung   |
| INT1  | Interviewerin 1   |
| INT2  | Interviewerin 2   |
| KEL   | Kind-Eltern-Lehrer  |
| LBEG  | Lernbegleiter/in  |
| LBER  | Lernberater/in und Berater/in   |
| LC    | Lerncoach und Coach   |
| LLL   | Lifelong Learning   |
| NLP   | Neuro-Linguistisches Programmieren  |
| NMS   | Neue Mittelschule   |
| OL    | Offene Lernformen   |
| PFL   | Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen   |
| PH    | Pädagogische Hochschule   |
| PISA  | Programme for International Student Assessment  |
| SQA   | Schulqualität Allgemeinbildung  |
| SchUG | Schulunterrichtsgesetz  |
| TALIS | Teaching and Learning International Survey  |
| UP    | Unterrichtspraktikum  |
| VWA   | Vorwissenschaftliche Arbeit   |
| WMS   | WienerMittelSchule  |



# 1 Einleitung

## 1.1 Lehrer/innen-Rollenspektrum im Wandel

Immer wenn es um Fragen der Gestaltung und Umsetzung notwendiger Bildungsmaßnahmen und Innovationen in Schule und Unterricht geht, rücken Lehrer/innen ins Zentrum der Aufmerksamkeit, da „das Bewusstsein für die wichtige Rolle von Lehrerinnen und Lehrern im Bildungsprozess gestiegen (ist)“ (Scheunpflug et al. 2006, 465). Sowohl in der öffentlichen Bildungsdebatte als auch aus Sicht der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung kommt Lehrerinnen und Lehrern als eigenständig und aktiv handelnden Personen bei der erfolgreichen Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen im komplexen Zusammenspiel von Qualitätsmerkmalen des Unterrichts ein zentraler Stellenwert zu (Spitzer 2003; Lipowsky 2006; Hattie 2009; König 2010; Blömeke 2011).

Das fachliche Wissen, das didaktische Handeln und Einstellungen der Lehrer/innen können neben einer Vielzahl anderer Faktoren bei Schülerinnen und Schülern Leistungsunterschiede bis zu 30 Prozent erklären (Künsting et al. 2009, 656). Dabei ist der Beitrag von Lehrer/innen-Handeln auf den Lern- und Bildungserfolg aufgrund fehlender Kausalität zwischen diesen beiden Parametern und aufgrund des hohen Ausmaßes an Undurchschaubarkeit des Unterrichtsgeschehens nicht eindeutig festzumachen (Terhart 1999, 38f.). Dass es besonders auch auf die Lehrer/innen ankommt, scheint sehr eindrucksvoll ein Experiment in einer schwedischen Fernsehdokumentation zu beweisen, wonach ein speziell ausgewähltes Team von Lehrerinnen und Lehrern eine nach landesweiten Vergleichstests schlechteste Klasse Schwedens innerhalb von fünf Monaten zu einer der drei besten Klassen macht (Kucklick 2011).

Für Hattie (2009) sind Lehrer/innen der wirksamste Faktor für den schulischen Lernerfolg und er spricht eine eindringliche Empfehlung aus in deren Professionalisierung zu investieren, auch wenn es viel Geld kostet. „The claim is that they are the right ones on which to spend our resources“ (ebd., 257). In seiner Monographie *Visible Learning* legt er die Ergebnisse der Aufarbeitung von mehr als 800 Metaanalysen aus den Jahren 1980 bis 2008 zu Bedingungen schulischen Lernerfolgs vor. Dazu filtert er aus mehr als 50000 Einzelstudien 138 Einzelfaktoren für schulischen Lernerfolg heraus, die er den sechs thematischen Gruppen *Schüler/in*, *Elternhaus*, *Schule*, *Lehrer/in*, *Curricula* und *Unterricht* zuordnet. Die Faktorengruppe *Lehrer/in* erweist sich als die effektstärkste, der Gruppe *Schule* kommt die geringste Effektstärke zu. Effektstarke Leh-

rer/innen haben hohe Erwartungen an und ein großes Vertrauen in das Leistungsvermögen ihrer Schüler/innen, pflegen zu ihnen eine wertschätzende Beziehung und wenden aktivierende Unterrichtsmethoden an. Effektstarke Lehrer/innen sind ständig daran interessiert, Informationen über die Wirksamkeit ihres didaktischen Handelns einzuholen. Im Idealfall sind Lehrer/innen selbst Lerner/innen, die Lernprozesse mit den Augen der Schüler/innen wahrnehmen und sich selbst und den Schüler/innen und Schülern dazu Rückmeldungen geben. „Those teachers who are students of their own effects are the teachers who are the most influential in raising students' achievement“ (ebd., 24).

Partner/innen dieses metakognitiven Blicks sind Schüler/innen, die mit zunehmender Selbstverantwortung ebenso ihr eigenes Lernen beobachten, selbstregulative Strategien einsetzen und ihren Lehrerinnen und Lehrern Feedback über deren unterrichtliches Verhalten geben.

„Im Zentrum steht ein Lehrer, für den allerdings seine Schüler im Zentrum stehen. Er muss ihr Lernen sehen können, um sein Lehren daran orientieren zu können. Schüler wiederum müssen ihr eigenes Lernen sehen können und es mental begleiten, als wären sie selbst ihr eigener Lehrer (Selbstdidaktisierung); dabei werden sie vom Lehrer beobachtet und unterstützt“ (Terhart 2011a, 289; Herv. im Original).

Auslöser für Diskussionen und kritisch geführte Debatten zu einer didaktischen Öffnung und einer damit verbundenen Schwerpunktverlagerung, Veränderung, Ausweitung, Weiterentwicklung und Neukonzeption des pädagogischen Rollenspektrums der Lehrer/innen sind vielfältig. Genannt werden u.a. das schlechte Abschneiden der Schüler/innen eines Staates bei internationalen Vergleichs- und Lesetests, Ansprüche an Qualität und Effizienz schulischen Lernens, der veränderte Zugang zu Wissen im Zeitalter moderner Wissens- und Informationssysteme (Reusser 2000, 85; Smit 2009, 22) und der zunehmende Einfluss der Erkenntnisse aus Lernpsychologie und Lernforschung auf Lehren und Lernen – auch als *kognitionspsychologische* und *konstruktivistische Wende* bezeichnet (Reusser 1995; Siebert 2005; Voß 2005, 44; Reusser 2006; Isler 2011, 39).

Ebenso zu nennen sind eine durch Heterogenität und Multikulturalität deutlich veränderte Schüler/innen-Zusammensetzung, Ungleichheit von Bildungschancen und damit verbundene Bildungsbemühungen zur Chancengerechtigkeit (Schratz und Schrittmesser 2011, 179; Domisch und Klein 2012, 101). Auch Schlagwörter wie Globalisierung, Neoliberalismus, Ökonomisierung der Bildung und damit einhergehende rapide Veränderungen der beruflichen Anforderungen, Forderungen nach Konzepten für nachhaltiges Lernen im Sinne der Ausbildung von Kompetenzen und einer Veränderung der Beurteilungskultur (Smit 2009, 17) prägen diese Diskussionen. Laut Reusser (2001) „genügt [es] nicht mehr, selbstverständlich davon auszugehen, die Schule bilde durch Lernen. Die Schule muss auch das Lernen selbst prägen“ (ebd., 129).

Antworten auf die Frage, wie Lehrer/innen darauf reagieren können bzw. reagieren müssen, beinhalten seit Jahren Begriffe wie konstruktivistisches Lehr-

Lernverständnis (vgl. Kapitel 2.5.1), Individualisierung und Differenzierung (vgl. Kapitel 4.1), Lebensbegleitendes Lernen (vgl. Kapitel 4.3; Kapitel 5.6; Kapitel 6.1), Neue Lernkultur (vgl. Kapitel 4.1) oder Erweiterung des Rollenverständnisses (siehe [Abb. 1.2](#)).

In diesen Debatten über das sich im Wandel befindliche Rollenverständnis von Lehrerinnen und Lehrern fällt die vielfache Verwendung bzw. Diskussion der Bezeichnungen Lernbegleiter/in, Berater/in und Lernberater/in – in Folge zusammengefasst als (Lern-)Berater/in – sowie Coach und Lerncoach – in Folge zusammengefasst als (Lern-)Coach – auf.

Diese Rollenbezeichnungen und deren Handlungsfelder stehen vielfach in Konkurrenz zu Begriffen wie Instruktion und Traditionelle Lehrkultur (Schmich et al. 2009, 41). [Abbildung 1.1](#) zeigt – in diesem Verständnis – scheinbare Spannungsfelder, Gegensatzpaare und Antinomien im häufig dysfunktional und ideologisch ausgerichteten Bildungsdiskurs.

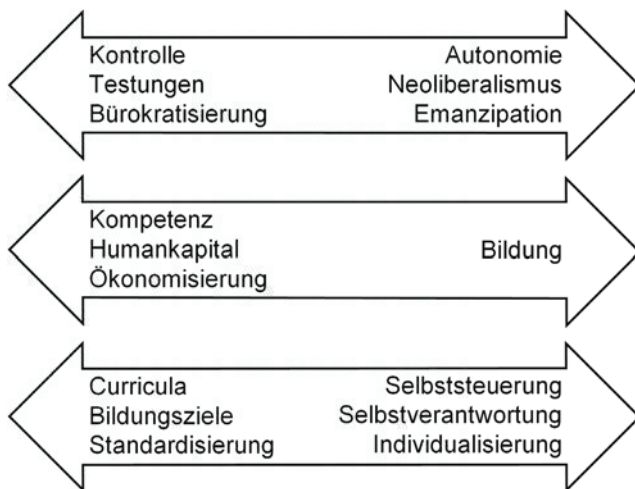


Abb. 1.1: Spannungsfelder im Bildungsdiskurs nach Glaserfeld (2005); Siebert (2005); Voß (2005); Lenz (2013a und 2013b)

Eine Betrachtung pädagogischer Dimensionen in einander ausschließender Denkweise ist nach dem Verständnis von Reusser (2001) „nicht nur romantisch, sondern von dem her, was wir aus der Forschung über effektives Lehren und Lernen wissen, auch schlicht falsch“ (ebd., 110). Die Förderung der kognitiven und sozialen Entwicklung beruht auf dem Aufbau von fachlichem Wissen und Können und umgekehrt (ebd., 108f.). Die Begleitung von im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses selbstgesteuert Lernenden erfor-

dert Lehrer/innen, die situationsangemessen entscheiden, „wie viel Konstruktion möglich und wie viel Instruktion nötig ist. Konstruktivistisch modifizierte Instruktionmethoden sind integrierter Teil einer konstruktivistischen Didaktik“ (Voß 2005, 51).

Gesellschaftliche Entwicklungen und Ergebnisse der Kognitionsforschung erfordern von Schulen eine Funktionsanpassung im Sinne einer Erweiterung der traditionellen Bildungsaufgabe (materiale Bildung) durch Sozialisationsaufgaben (formale Bildung) (Reusser 2001, 106).

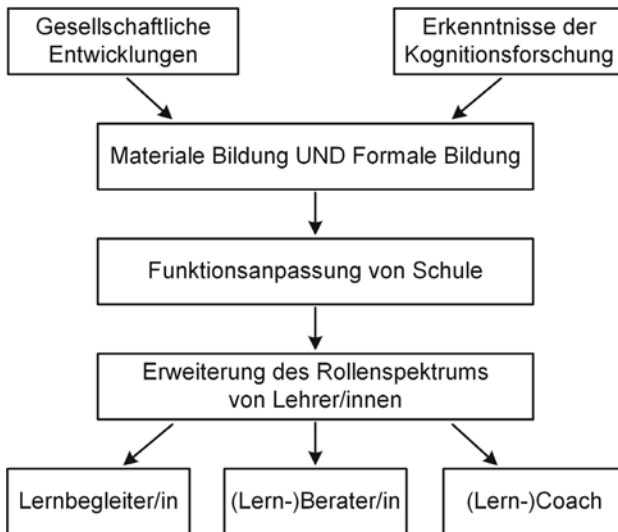


Abb. 1.2: Erweiterung des Rollenverständnisses nach Reusser (2001; Gudjons (2006); Pool Maag (2008); Smit (2009, 17); Bruder et al. (2011)

Wie [Abbildung 1.2](#) verdeutlicht, setzt diese Funktionsanpassung von Schule eine berufsbiografische Dynamik in Gang, bei der sich Aufgabenanteile der Lehrer/innen von der (nur) Lehre zur Begleitung und Beratung der individuellen Lernprozesse der Schüler/innen verschieben. Die „didaktische Monokultur“ (Reusser 1994, 23) des kollektiven (Be-)Lehrens wird zugunsten eines erweiterten Rollenspektrums reduziert, zu dem u.a. „eine vertiefte fachliche und kommunikative Kompetenz erfordernde individuelle Beratung und Begleitung von Lernenden [gehört]“ (ebd., 25). Im Rahmen dieses erweiterten Rollenverständnisses bzw. Rollenspektrums bleiben Lehrer/innen nicht nur Schlüsselfiguren, sondern bauen „ihre zentrale pädagogische Stellung gegenüber einer bloss [sic!]“

instruktionsorientierten Schule mit geringer Individualisierung und Interaktivität noch wesentlich [aus]“ (ebd., 33).

Damit bei Schülerinnen und Schülern Grundlagen für lebensbegleitendes Lernen geschaffen werden, braucht es Lehrer/innen, die ihre Schüler/innen dabei unterstützen, schrittweise die eigenständige Organisation ihres Lernens zu übernehmen, die Voraussetzungen für selbständiges (Weiter-)Lernen schaffen, gelingende Bildungsprozesse in Gang setzen, Lehr- und Lernkonzepte konsequent auf die Perspektive der Lernenden hin ausrichten, deren Bedürfnisse ins Zentrum ihrer Überlegungen stellen und sich an den Lernprozessen der Schüler/innen orientieren (Kobarg 2009; Lenz 2011; Republik Österreich 2011). Lehrer/innen, die sich auf diesen pädagogischen Paradigmenwechsel einlassen, unterstützen, fördern, beraten und begleiten Schüler/innen in Hinblick auf deren Lernerfolg und gewichten sowohl die Entwicklung überfachlicher als auch fachlicher Kompetenzen hoch (Lenz 2012, 246).

Demzufolge gestalten Lehrer/innen autonomiefördernde, kommunikative, interaktive, reflexionsbetonte, verstehensorientierte und beziehungsintensive Lernumgebungen. All diesen Anstrengungen zu Grunde liegt ein Bildungskonzept, das sowohl individuelle Entfaltung und Entwicklung von Persönlichkeit, Interessen und Begabungen gewährleistet als auch demokratisches Miteinander und die Teilhabe am Gemeinwesen und dessen Mitgestaltung ermöglicht. Schule soll (junge) Menschen befähigen, eigenverantwortlich und mitverantwortlich, autonom und sozial verantwortlich zu handeln (Lenz 2012 und 2013a).

Wenn Lehrende ihren Fokus nicht mehr nur auf die Lehre mit dem Fokus *Wissensvermittlung*, sondern vor allem auf die Adressaten der Lehre, die Lernenden, legen, deren Lernprozesse sie anregen und begleiten, dann wird das auch in neuen Rollen-Bezeichnungen sichtbar.

Die Akzentverschiebung vom Lehren der Lehrer/innen auf das Lernen der Schüler/innen und die damit verbundene Erweiterung des Rollenspektrums von Lehrerinnen und Lehrern setzt auch Überlegungen hinsichtlich der Berufsbezeichnung *Lehrer/in* und der Bezeichnung des weiterhin wichtigen (be-)lehrenden Rollensegments *(Be-)Lehrer/in* bzw. *Wissensvermittler/in* in Gang. Parallel zu den Rollenbezeichnungen *Lernbegleiter/in*, *(Lern-)Berater/in* und *(Lern-)Coach* werden in Verbindung mit einem erweiterten Rollenverständnis der Lehrer/innen bzw. mit Überlegungen zu einer neuen Berufsbezeichnung auch Bezeichnungen wie *Lerngerüst* (Reusser 1999), *activator* (Hattie 2009), *Lernhelfer/in* (Lehner und Ziep 1997; Giesecke 2010; Baumgartner 2011) und *facilitator* (Rogers 1984; Lenz 2011; Schratz und Schrittmesser 2011) verwendet bzw. diskutiert. Baumgartner (2011) ersetzt in seinem Kategorialemodell den Begriff *Lehrer/in* durch *Lernhelfer/in* (ebd., 194). Daneben „braucht (es) aber weiterhin eine Bezeichnung für die wichtige Funktion der lehrenden Rolle, die aber nicht identisch mit der Berufsbezeichnung *LehrerIn* sein darf“ (ebd., 195).

Das erweiterte Rollenspektrum wird nicht nur mit einem einzelnen Begriff, sondern auch mit Hilfe von Kombinationen von zwei oder mehr Begriffen benannt wie Lernbegleiter/in – Lernberater/in (Meisel 2002, 137), Arrangeur/in – Moderatorin bzw. Moderator – Berater/in (Arnold und Schüßler 1998, 130), Coach – Begleiter/in – Berater/in (Pietsch 2010, 11) oder Moderator/in – Lernbegleiter/in – Lernberater/in (Holtschmidt 2011, 83). Gemäß Brauchle (2007) „gibt es (bislang) keinen adäquaten Begriff, der die neue Rolle der pädagogisch Aktiven in selbstgesteuerten Lernprozessen klar bestimmt und eine breite Akzeptanz genießt“ (ebd., 2).

Debatten rund um die Veränderung bzw. Erweiterung des Rollenspektrums der Lehrer/innen werden in erster Linie von den Stakeholdern der Schule geführt wie der (Bildungs-)Politik, Dienstbehörde, Wissenschaft und Forschung, Wirtschaft, den Eltern, Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern und deren Berufsverbände. Die inhaltlich unterschiedlich und zeitweise konträr geführten Debatten münden meist in Anforderungen, die sich in unterschiedlichen Leitbildern, Kompetenzkatalogen und Standards für Lehrer/innen verdichten (Herzog und Makorava 2011). Weiters bedingt der Bologna-Prozess in vielen Ländern Europas Diskussionen darüber, wie sich professionelle Kompetenz im Lehrberuf beschreiben lässt (Scheunpflug et al. 2006, 465).

Wechselnde Ansprüche an pädagogische Professionalität in Verbindung mit Verschiebungen innerhalb des Rollenspektrums machen die Bereitschaft der Lehrer/innen für lebensbegleitendes Lernen notwendig. „Um diese Aufgabe zu erfüllen, sollten Lehrerinnen und Lehrer während ihrer ganzen Berufstätigkeit Lernende bleiben“ (Lenz 2011, 187). Lehrer/innen werden also als Professionelle verstanden, die ausgebildet werden, sich aber auch im Beruf weiterbilden müssen. Die Ausbildung findet in formellen und informellen Bildungsprozessen über die gesamte Berufsspanne als Teil professioneller Selbstverantwortung ihre Fortführung. Dabei wird die Ausbildung als „gute Initialausbildung, die Voraussetzungen für den erfolgreichen Berufseinstieg im Sinne einer Starthilfe sichern“ (Messner und Reusser 2000, 277) und zum selbständigen Weiterlernen im Beruf befähigen soll, verstanden. Fort- und Weiterbildung hat den Auftrag, die (Weiter-)Entwicklung von Lehrer/innen-Expertise zu unterstützen und zu begleiten (Terhart 1990; Kiel 2011; Paseka et al. 2011).

Im Zusammenhang mit Schul- und Unterrichtsentwicklung in Österreich kommt kaum eine Programmatik des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF – statt BMUKK ab März 2014) ohne Verweise auf die Rollenthematik in Bezug auf Lehrer/innen aus. Im Leittext der pädagogischen Initiative Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) *Über das Lernen* wird „die Notwendigkeit einer Akzentverschiebung im Spektrum der Lehrer/innen-Rollen [in Richtung einer] aktiven, fördernden und fordernden ‚Lernbegleitung‘“ (Radnitzky 2012, 5; Herv. im Original) als ein gemeinsamer Kern der derzeit aktuellen Leitprojekte des BMBF wie Bildungsstandards (BIFIE 2014), Neue Mittelschule

(BMUKK 2012a), Pädagog/innen-Bildung Neu (Republik Österreich 2013a) oder standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung (BMBF 2015d) gefordert. Die Initiative SQA beruht auf einer Novellierung des §18 Bundes-Schulaufsichtsgesetzes und ist im allgemein bildenden Schulwesen flächendeckend umgesetzt (BMBF 2014a).

In einer Presseinformation zu pädagogischen Zielen der Neuen Mittelschule (NMS), die im Jahr 2012 in Österreich flächendeckend als neuer Schultyp in der Sekundarstufe I ins Regelschulwesen übergeführt wurde, wird angeführt, dass „mit der Individualisierung des Unterrichts ein verändertes Rollenverständnis der Lehrenden einher(geht), vom ‚dozierenden‘ Wissensvermittler hin zum ‚Lernbegleiter‘“ (BMUKK 2012c, 2; Herv. im Original). Es fällt auf, dass sich die Bezeichnung *Lernbegleiter* jedoch nur in dieser Presseaussendung und nicht mehr im Gesetzestext findet.

Auch im Rahmen der neuen Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schule (AHS), die mit 1.9.2017 in Österreich ab der 10. Schulstufe schulstufenweise aufsteigend in Kraft tritt, wird der Begriff *individuelle Lernbegleitung (ILB)* im Rahmen des Frühwarnsystems beschrieben.

„Ab der 10. Schulstufe (...) können Schüler, hinsichtlich derer im Rahmen des Frühwarnsystems (§19 Abs. 3a) oder zu einem späteren Zeitpunkt eine individuelle Lernbegleitung von einem unterrichtenden Lehrer und vom Schüler als zur Verbesserung der gesamten Lernsituation zweckmäßig erachtet wird, insbesondere während der Umsetzung vereinbarter Fördermaßnahmen in ihrem Lernprozess begleitet werden (...). Im Rahmen der individuellen Lernbegleitung sind methodisch-didaktische Anleitungen und Beratungen zu geben sowie Unterstützung zur Bewältigung der Lehrplananforderungen bereitzustellen“ (Republik Österreich 2012c, 9).

Zudem soll die Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) – eine der drei Säulen der standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung – von sogenannten Betreuungslehrerinnen und -lehrern betreut werden, deren Aktivitäten sich „von der Beratung der Schüler/innen im Anfangsstadium bei der Ausformulierung des Themas über Begleitung und Coaching während des eigentlichen Schreibprozesses bis zur abschließenden Besprechung nach der Beschreibung im Hinblick auf Präsentation und Diskussion der Vorwissenschaftlichen Arbeit“ (BMUKK 2011, 18) erstrecken.

Ebenso stehen im Papier zur Lehrer/innen-Bildung Neu die Persönlichkeit der Lehrer/innen, ihre Kompetenzen, ihre unterrichtsbezogenen Einstellungen und ihre Fähigkeiten im Fokus der Betrachtung. „Das Initiieren, Begleiten und Fördern umfassender Bildungsprozesse junger Menschen erfordert sowohl breite pädagogische, erzieherische und persönlichkeitsbildende Qualitäten als auch ein vertieftes, fachliches, methodisches, wissenschaftliches Verständnis; diese können in unterschiedlichen Gewichtungen zum Einsatz kommen“ (BMUKK und BMWF 2010, 7).

Von Seiten der Wirtschaft kommen ebenfalls Aussagen zu Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern mit Bezug zu den Rollen *Lernbegleiter/in* und *Coach*. So fordert der österreichische Wirtschaftskammerpräsident in einem Interview in einer Tageszeitung eine neue Art des Unterrichtens. „Man konzentriert sich nach wie vor viel zu sehr auf formalisierte Lehrpläne – und prüft den Stoff ab. Und wer Probleme hat, muss sie privat, durch teure Nachhilfe, beseitigen. Wir brauchen das, was die Finnen haben. Coaching, individuelle Begleitung in Kleingruppen“ (Leitner 2013, 2). Als problematisch erweist sich bei diesen Aussagen eine teils ungeklärte, synonyme, alltagssprachliche, widersprüchliche, inflationäre und sogar populistische Verwendung von Rollenbezeichnungen wie *Coach* oder *Berater/in*. Nur selten erfolgen die theoretische Bestimmung des Verständnisses und die praktische Konkretisierung ihrer spezifischen pädagogischen bzw. schulischen Handlungsfelder. Demzufolge

„ist aus theoretischen, praktischen und wohl auch aus bildungspolitischen Erwägungen wichtig, bei der Verwendung dieser Begriffe (Lernbegleitung, Lernberatung und Coaching) möglichst genau zu sein; denn alle drei Begriffe (...) weisen auf spezifische pädagogische Handlungsweisen hin, die erst dann in den Blick geraten, wenn die genannten drei Begriffe klar, präzise und inhaltsreich verwendet werden. Und dies ist nicht ganz einfach in einer Zeit, in der solche Begriffe oft als Schlagwörter – im wahrsten Sinn des Wortes – missbraucht werden“ (Neubert 2002, 8).

Anders formuliert muss der „Tatsache angemessen Rechnung getragen werden, dass einer klaren Abgrenzung der verschiedenen Termini, Konzepte und Ansätze nicht nur theoretische, sondern zudem konkret handlungsleitende Bedeutung zukommt“ (Hartmann 2004, 59). Anlass, die Bedeutung eines Begriffs zu klären besteht, „wenn nicht klar ist, mit welcher Bedeutung ein an und für sich bekanntes Wort im vorliegenden Kontext verwendet wird (...) oder weil man sich über die Bedeutung täuscht“ (Brun und Hirsch Hadorn 2009, 139), da man mit dem betreffenden Fachgebiet wenig vertraut ist. „Missverständnisse und Mehrdeutigkeiten können zum Beispiel entstehen, wenn derselbe Ausdruck in unterschiedlichen Theorien oder Disziplinen verwendet wird“ (ebd.), wie etwa die Begriffe *Coach* und *Berater/in* sowohl in der Pädagogik als auch der Psychologie. „Manchmal entstehen ausgedehnte Kontroversen unter anderem deshalb, weil solche Mehrdeutigkeiten nicht genügend berücksichtigt werden“ (ebd.).

Dieser Umstand führt bei Lehrerinnen und Lehrern unter Umständen zu Unsicherheit, Frustration oder auch zu schneller Ablehnung von Rollen wie *Lernbegleiter/in*, (*Lern-*)*Berater/in* bzw. (*Lern-*)*Coach* und damit verbundener Handlungsfelder. Berechtigterweise fordern Lehrer/innen eine Klärung des Verständnisses dieser Begriffe ein. Sie wollen wissen, welche Handlungsfelder mit diesen Rollenbezeichnungen verbunden sind, um für sich klären zu können, welche davon zu ihrem Professionsverständnis gehören und um sich bspw. von überhöhten Ansprüchen abzugrenzen und selbstbewusst zu handeln (AG EPIK o.A.). Eine grenzenlose Ausweitung des Rollenspektrums von Lehrerinnen und



Lehrern zwischen den Polen „entgrenzter sozialpädagogischer Jugenderzieher“ (Terhart 2000, 211) im Erfahrungs- und Lernraum und „partialisierter fachbezogener Unterrichtsbeamter“ (ebd.) der Belehranstalt birgt die Gefahr einer De-professionalisierung des Lehrberufs in sich, dessen „Inhaber und Inhaberinnen im Grunde für alles und damit *für nichts wirklich* zuständig und kompetent sein können“ (ebd., 210; Herv. im Original).

Kritische Reaktionen auf die Forderung nach einer Ausweitung pädagogischer Zuständigkeit finden sich auch in der Erziehungswissenschaft. So erkennt Giesecke (2009) eine zunehmende „Psychologisierung des pädagogischen Denkens und Handelns“ (ebd., 43) und kritisiert das für ihn in der pädagogischen Beziehung grundsätzlich nicht durchzuhaltende Ideal einer symmetrischen Beziehung (ebd., 45) verbunden mit der Befürchtung einer Desorientierung oder sogar Verwahrlosung der Schüler/innen in einer Schule ohne pädagogische Forderungen (ebd., 47). Reusser (2000) stellt die Frage, inwieweit durch den Fokus auf die Entwicklung von sogenannten Schlüsselqualifikationen der Schüler/innen Lehrer/innen als Wissensvermittler/innen zum Auslaufmodell werden und zukünftig „Bildungsmoderatoren, Teamworkerinnen, Sozialpädagogen, Wissens- und Lernberaterinnen unsere Schulzimmer bevölkern“ (ebd., 85).

Eine Erweiterung des Rollenspektrums auf Kosten der „Bedeutung von Lehrenden“ (Meyer-Drawe 2012a, 29) und der „Reduktion der Lehrerrolle“ (ebd.) wird in diesem Diskurs ebenfalls problematisiert. Die (Über-)Betonung der Überlegungen zur Gestaltung von Lernumgebungen sowie der Kompetenz- und Lernergebnisorientierung könne dazu führen, dass die Lehre als wesentlicher Teil professionellen Handelns und Inhaltsfragen in den Hintergrund rücken (Lehner 2012, 31 und 2013; Zeuner 2013, 36). Auf der Suche nach schnellen Lösungen zur Verbesserung der Schüler/innen-Leistung und in der Annahme, „wenn die Lehrperson nicht mehr lehrt, sondern begleitet, coacht oder moderiert, müsste das Lernen doch zunehmen“ (Schratz et al. 2012, 22) bestünde die Gefahr einer „Trivialisierung des Lernens“ (ebd.). Lehrer/innen würden „dem gegenwärtigen Evangelium folgend, die Rolle der Lehrerin oder des Lehrers zugunsten einer Moderatoren- bzw. Coaching-Rolle ablegen“ (ebd., 23) und Schüler/innen würden „nicht länger von LehrerInnen über sperrige Lehrplaninhalte unterrichtet, sondern von Animatoren, Lernberatern und -coaches, Moderatoren und ähnlichen neu geschaffenen „Pädis“ begleitet werden“ (ebd., 22; Herv. im Original).

Gleichzeitig wird die Ausrichtung von (Schul-)Bildung auf wirtschaftliche Effizienzkriterien, auf Entwicklung von Humankapital und auf Wettbewerbsfähigkeit problematisiert, was sich laut dieser kritischen Anmerkungen auch in neuen Bezeichnungen für Lehrer/innen wie Coach, in Output-Orientierung und im Anspruch der Entwicklung fachunabhängiger Fähigkeiten (Social Skills) zeigt. „Selbststeuerung und Selbstverantwortung sind gewünscht – allerdings im Rahmen vorgegebener Erfolgserwartungen einer von ökonomischen Werten dominierten Gesellschaft“ (Lenz 2013a, 130). In einer Gesellschaft, in der sich

der Mensch „als Agent des Systems empfindet“ (Meyer-Drawe 2012a, 208), werden Lehrer/innen zwangsläufig zu „Entwicklungshelfern, zu Coachern [sic!], zu Moderatoren“ (ebd.).

## 1.2 Konzeptioneller Aufbau der Untersuchung

Das Forschungsdesign entsteht in einem zirkulär geführten Aushandlungsprozess (vgl. Kapitel 8). Aufgrund ihrer Nähe zur AHS und der dort in der neuen Oberstufe zu entwickelnden Rolle *individuelle/r Lernbegleiter/in* beforscht Monika Perkhofer-Czapek die Rolle *Lernbegleiter/in* durchgehend von der theoretischen Erhebung in der Literatur über die Darstellung der empirischen Ergebnisse bis zu deren Interpretation (vgl. Kapitel 4; Kapitel 9).

Aufgrund ihrer professionellen Nähe zur NMS und des in ihrem Arbeitsfeld situierten Interesses am pädagogischen Potenzial dieser Rolle untersucht Renate Potzmann die Rolle (*Lern-Coach*) (vgl. Kapitel 6; Kapitel 11). Die Kapitel zur Rolle *Lernberater/in* (vgl. Kapitel 5; Kapitel 10) und alle Kapitel, die rollenübergreifende Aspekte thematisieren, werden gemeinsam erarbeitet (vgl. Kapitel 1; Kapitel 2; Kapitel 3; Kapitel 7; Kapitel 8; Kapitel 12; Kapitel 13). Basierend auf diesen gemeinsamen Vorüberlegungen befasst sich die Untersuchung mit folgenden Fragen:

- (1) Inwieweit stimmt das aus der Literatur erhobene Verständnis der Rollen *Lernbegleiter/in*, (*Lern-berater/in*) und (*Lern-Coach*) mit Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern in AHS und NMS überein?
- (2) Inwieweit schätzen Lehrer/innen der AHS und NMS die Übernahme der Rollen *Lernbegleiter/in*, (*Lern-berater/in*) und (*Lern-Coach*) als allen Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen ihrer Professionalität zumutbar ein?

Die Forschungsarbeit gliedert sich im Wesentlichen in zwei zentrale Bereiche. Der erste Bereich umfasst die Kapitel 2 bis 7. In diesen Kapiteln stellen wir als Basis für die Beantwortung der Forschungsfragen theoretische Hintergründe und in der Literatur beschriebene Ausprägungen der Rollen *Lernbegleiter/in* (vgl. Kapitel 4), (*Lern-berater/in*) (vgl. Kapitel 5) und (*Lern-Coach*) (vgl. Kapitel 6) in einem systematischen Überblick dar. Ausgehend von der systematischen Darstellung des Rollenverständnisses identifizieren und beschreiben wir mittels Eingrenzungen für jede Rolle ein allen Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen ihrer Professionalität zumutbar erscheinendes beispielhaftes Muster. Entsprechend der qualitativen Vorgangsweise im Forschungsprozess (vgl. Kapitel 8) sind die identifizierten zumutbaren Muster der drei Rollen nicht als die einzig möglichen, sondern als subjektive Deutungen zu verstehen.

Kapitel 7 beschreibt in einer Zusammenschau der als allen Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen ihrer Professionalität zumutbar eingeschätzten Muster, Auffälligkeiten und Gemeinsamkeiten. Dieses Kapitel verfolgt weiters das Ziel, das theoretische Verständnis dieser Rollen ein- bzw. abzugrenzen und in einem Vergleich der Rollen zu klären, in welchen Aspekten sich Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten feststellen lassen.

Kapitel 2 fokussiert Überlegungen zum *Spannungsfeld Lehrer/innen-Rollen* und klärt das dieser Forschungsarbeit zugrunde liegende theoretische Verständnis des Begriffs *Rolle* im Kompositum *Lehrer/innen-Rollen*. Wir gehen der Frage nach, inwiefern die thematisierten Rollen von unterschiedlichen Bezugsgruppen und in Abhängigkeit von Funktionen und Aufgaben von Schule von Lehrerinnen und Lehrern erwartet werden und welche Konflikte und Handlungsdilemmata sich daraus ergeben (können). Kapitel 3 beschreibt Bestimmungsansätze von Lehrer/innen-Professionalität und widmet sich der Klärung, inwieweit mit den untersuchten Rollen verbundene Aufgaben und Handlungsfelder als Teil der Professionalität betrachtet werden. Es beschreibt das der Forschungsarbeit zu Grunde liegende Verständnis des Begriffs *Professionalität*.

Der zweite Bereich befasst sich mit der Präsentation der Ergebnisse der empirischen Untersuchung vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen und mit der Beantwortung der Forschungsfragen. Dazu präsentieren wir das in den Interviews erhobene Verständnis der Befragten zu den thematisierten Rollen und deren Einschätzung, inwieweit es allen Lehrerinnen und Lehrern zumutbar erscheint, diese Rollen im Rahmen ihrer Professionalität zu übernehmen. Die Präsentation der empirischen Ergebnisse zu den beiden Forschungsfragen erfolgt zur Rolle *Lernbegleiter/in* in Kapitel 9, zur Rolle (*Lern-*)*Berater/in* in Kapitel 10 und zur Rolle (*Lern-*)*Coach* in Kapitel 11.

In Kapitel 12 diskutieren wir Ergebnisse zu den Forschungsfragen rollenübergreifend und ergänzen sie um die Ergebnisse der Einschätzung, welche der drei thematisierten Rollen die Befragten am ehesten mit ihrem Unterricht in Bezug setzen. Kapitel 13 fasst Schlussfolgerungen für professionelles Handeln in der pädagogischen Praxis zusammen und formuliert Gestaltungs- und Handlungsempfehlungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Das Kapitel schließt mit einigen Implikationen für zukünftige Forschungsthemen.

Kapitel 8 widmet sich der Darstellung der methodischen Vorgangsweise im empirischen Forschungsprozess und stellt das qualitative Forschungsdesign zusammenfassend vor. Als Untersuchungsinstrument dienen Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern an AHS und NMS.

## 2 Spannungsfeld Lehrer/innen-Rollenspektrum

In diesem Kapitel klären wir das der Forschungsarbeit zu Grunde liegende Verständnis des Begriffs *Rolle* im Kompositum *Lehrer/innen-Rolle*. Wir gehen der Frage nach, inwiefern die in dieser Untersuchung thematisierten Rollen *Lernbegleiter/in*, *(Lern-)Berater/in* und *(Lern-)Coach* von unterschiedlichen Bezugsgruppen und in Abhängigkeit von Funktionen und Aufgaben von Schule von Lehrerinnen und Lehrern erwartet werden und welche Konflikte und Handlungsdilemmata sich daraus ergeben. Zudem zeigen wir Möglichkeiten des Umgangs mit der geforderten Vielzahl an Rollensegmenten und der damit einhergehenden Erweiterung des Rollenspektrums auf. Das Kapitel schließt mit der Beschreibung von Faktoren, die die Neukonzeption des Rollenspektrums in Richtung *Lernbegleiter/in*, *(Lern-)Berater/in*, *(Lern-)Coach* beeinflussen.

### 2.1 Erwartungen von Bezugsgruppen

Eine Rolle bezeichnet ein Bündel von normativen, situationsspezifisch sinnvollen Verhaltenserwartungen, die Bezugsgruppen an die Inhaber/innen einer bestimmten Position richten. An die Rolle sind Normen für Aufgaben geknüpft, die von verschiedenen Bezugsgruppen vertreten werden und deren Erfüllung erwartet wird (Joas 1991, 146; zit. nach Jung-Strauß 2000, 25 und 46). Ob Rollenerwartungen den Rahmen für das subjektive Handeln von Lehrerinnen und Lehrern eher offen oder rigide definieren, hängt vom Einflussvermögen der Bezugsgruppe ab, die die Aufgabenerfüllung „durch positive oder negative Sanktionen unterstützt“ (ebd., 69). Seit der Einrichtung öffentlicher Schulen stellen zahlreiche Bezugsgruppen unterschiedlichste Erwartungen und Anforderungen an Lehrer/innen. Sie reichen von der Politik, der Wirtschaft, der Öffentlichkeit, der Schulbehörde, den Fachlehrplänen, dem Dienstgeber, der Schulleitung über Lehrer-Kolleginnen und Kollegen, Schüler/innen, Eltern, die Lehrer/innen selber bis hin zur (Erziehungs- bzw. Bildungs-)Wissenschaft (Rudow 1994, 7; Jung-Strauß 2000; Martinuzzi 2007, 25; Aich 2011a; Herzog und Makarova 2011, 66). Deshalb kann nicht generell von *der* Lehrer/innen-Rolle gesprochen werden, sondern in Abhängigkeit von der Erwartung der Bezugsgruppe von Rollensektoren (Rothland 2013, 30). Zudem unterliegen „Idealbilder zum Lehrerberuf (...) natürlich einem historischen Wandel und sind kulturspezifisch geprägt“ (Terhart 1999, 40).

„Lehrende nehmen gleichzeitig, abwechselnd und nacheinander eine Vielzahl von professionellen Funktionen wahr, die sich durch Kategorien wie Expertenschaft in der Sache (im Fach) und deren Vermittlung, Lernhilfe und -beratung, Klassenführung, Kommunikation sowie Organisation und Administration typisierend umschreiben, wenn auch nur annähernd in ihrem Facettenum bestimmen lassen“ (Reusser 1994, 34).

Jung-Strauß (2000) stellt ihrer Untersuchung zu Widersprüchlichkeiten im Lehrberuf, wie in [Abbildung 2.1](#) dargestellt, den Erwartungen der Bezugsgruppen – Schüler/innen, Eltern, Kolleginnen und Kollegen, Dienstgeber, Schulleiter/innen und Öffentlichkeit – die entsprechenden Rollensektoren, Aufgaben und Handlungsfelder von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber (ebd., 114). Sie erweitert dabei ein Schema von Barth um die Kategorie *Aufgaben*.

|                      | <b>Erwartungen der Bezugsgruppen</b> | <b>Rollensektoren</b>             | <b>Aufgaben und Handlungsfelder</b>      |
|----------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|--|
| <b>Schüler/in</b>    | Wissensvermittlung                   | Fachexpertin/-experte, Lehrende/r | Lehren, Informieren                      |
|                      | Beratung                             | Berater/in, Coach                 | Beraten                                  |
|                      | Hilfe                                | Helfer/in, Tutor/in               | Helfen                                   |
|                      | Orientierung, Führung                | Modell, Vorbild, Mentor/in        | Erziehen                                 |
|                      | Beziehung                            | Freund/in, Vertraute/r            | Kooperieren                              |
| <b>Eltern</b>        | Wissensvermittlung                   | Fachexpertin/-experte, Lehrende/r | Lehren, Informieren                      |
|                      | Kooperation                          | Partner/in                        | Kooperieren                              |
|                      | Beratung                             | Berater/in, Coach                 | Beraten, Coachen                         |
|                      | Entlastung, Hilfe                    | Helfer/in                         | Beaufsichtigen, Erziehen                 |
| <b>Kolleg/inn/en</b> | Anteilnahme                          | Freund/in, Interessent/in         | Interesse zeigen                         |
|                      | Beziehung                            | Partner/in, Helfer/in             | Helfen, Kooperieren                      |
|                      | Unterstützung, Entlastung, Hilfe     | Helfer/in, Berater/in             | Unterstützen, Helfen, Entlasten, Beraten |
|                      | Solidarität                          | Mitstreiter/in                    |  |

wird fortgesetzt...

|                             | Erwartungen der Bezugsgruppen  | Rollensektoren                    | Aufgaben und Handlungsfelder |
|-----------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| Dienstgeber, Schulleiter/in | Wissensvermittlung, Unterricht | Fachexperte/-expertin, Lehrende/r | Lehren, Informieren          |
|                             | Anpassung, Erziehung           | Erzieher/in, Therapeut/in         | Erziehen, Therapieren        |
|                             | Förderung, Kompensation        | Förderer/in, Kompensator/in       | Fördern, Kompensieren        |
|                             | Beaufsichtigung, Betreuung     | Aufsicht, Beschützer/in           | Beaufsichtigen, Schützen     |
|                             | Beurteilung                    | Beurteiler/in                     | Beurteilen                   |
|                             | Beratung                       | Berater/in                        | Beraten                      |
|                             | Kooperation                    | Partner/in                        | Kooperieren                  |
|                             | Verwaltung                     | Verwalter/in, Kontrollor/in       | Verwalten, Berichten         |
|                             | Organisation                   | Organisator/in                    | Organisieren                 |
|                             | Entlastung, Unterstützung      | Helfer/in                         | Entlasten, Unterstützen      |
| Öffentlichkeit              | Wissensvermittlung             | Fachexperte/-expertin, Lehrende/r | Lehren, Informieren          |
|                             | Selektion                      | Beurteiler/in                     | Beurteilen, Selektionieren   |
|                             | Beratung                       | Berater/in                        | Beraten                      |
|                             | Anpassung                      | Erzieher/in, Therapeut/in         | Erziehen, Therapieren        |
|                             | Kompensation, Förderung        | Förderer/in, Kompensator/in       | Fördern, Kompensieren        |

Abb. 2.1: Erwartungen der Bezugsgruppen an Lehrer/innen nach Barth (1992, 195; zit. nach Jung-Strauß 2000, 114)

Bei dieser Übersicht fällt trotz der großen Vielfalt der von Bezugsgruppen erwarteten Rollensektoren eine Gewichtung auf. Neben dem Rollensektor *Fachexpertin/Fachexperte* werden die Rollensektoren *Berater/in – Coach* bzw. *Helfer/in – Förderer/in* und die damit verbundenen Handlungsfelder *Beraten, Coachen, Fördern* und *Helfen* von nahezu allen Bezugsgruppen erwartet. Weiters wird sichtbar, dass ein und dieselbe Bezugsgruppe und die Bezugsgruppen untereinander von Lehrerinnen und Lehrern die Übernahmen von sich wider-

sprechenden Rollensektoren erwarten. Wenn von Lehrerinnen und Lehrern gleichzeitig die Rollensektoren *Berater/in – Coach* bzw. *Helfer/in – Förderer/in* mit den Handlungsfeldern *Beraten/Unterstützen* und der Rollensektor *Beurteiler/in* mit dem Handlungsfeld *Selektionieren* verlangt wird, ist ein Rollenkonflikt unausweichlich (vgl. Kapitel 5.5; Kapitel 6.5).

Jung-Strauß (2000) versteht den Begriff *Widerspruch* in Verbindung mit Lehrer/innen-Rollen als *Gegensätzlichkeit* bzw. *Unvereinbarkeit* und geht davon aus, dass der eigentlich wertneutrale Begriff im Schulkontext (überwiegend) negative Implikationen besitzt, da dieser mit dem Begriff *Konflikt* verknüpft wird. Ein Konflikt kann Schwierigkeiten und Probleme mit sich bringen. Mit Widersprüchen verbundene Konflikte bei Aufgaben können bei Lehrerinnen und Lehrern auch zu einer Überforderung durch Rollenüberlastung führen (ebd., 16f.), da auch laut Einschätzung von Schratz und Schrittmesser (2011) die Fülle, Diffusität und Widersprüchlichkeit von gegenwärtigen Rollenanforderungen zugenommen hat (ebd., 177).

Von teilweise miteinander unvereinbaren Rollenerwartungen spricht auch Bauer (2005), wobei für ihn im Unterricht die Beschränkung auf eine einzige Rolle nicht möglich ist. „Sie [als Lehrer/in] wechseln in der Praxis ständig die Rollen. So können Sie im Rahmen des projektförmigen Unterrichts in der Sekundarstufe II bspw. zunächst in der Leiterrolle sein, dann in der Moderatorenrolle, anschließend in der Coach-Rolle und schließlich in der Rolle des Bewerter“ (ebd., 108). Er empfiehlt, den Rollenwechsel für die Schüler/innen deutlich zu markieren und den „Rollenwechsel anzukündigen und vorzubereiten“ (ebd.).

## 2.2 Funktionen und Aufgaben der Schule

Lehrer/innen-Rollen ergeben sich auch durch Funktionen und Aufgaben, die der Schule theoretisch zugeschrieben werden und die einem steten Wandel unterliegen (Rudow 1994, 7; Schratz und Schrittmesser 2011, 181). Wiater (2011) plädiert dafür, die Begriffe *Funktion* und *Aufgabe* nicht synonym zu verwenden und grenzt sie voneinander ab. Unter Funktion versteht er „Leistungen, die ein Teilsystem der Gesellschaft für das Gesamtsystem Gesellschaft erbringt“ (ebd., 20). Aufgaben haben „einerseits die konkrete Umsetzung der Funktionen im Unterrichtsalltag zum Gegenstand und andererseits die Bewältigung von jeweils aktuellen, wechselnden Anforderungen aus den Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler, sowie aus schulrelevanten Entwicklungen“ (ebd., 25). Auf der Grundlage seiner Definition beschreibt er, wie in [Abbildung 2.2](#) dargestellt, fünf – zueinander in einem Spannungsverhältnis stehende – Grundfunktionen von Schulen in demokratischen Gesellschaften, davon vier pädagogische und eine nichtpädagogische.

|                                | <b>Funktion</b>        | <b>Beschreibungen</b>  |
|--------------------------------|------------------------|--|
| <b>Pädagogische Funktionen</b> | <b>Qualifikation</b>   | Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die für weitere Lernprozesse und allgemeine Lebensbewältigung benötigt werden                  |
|                                | <b>Personalisation</b> | Ermöglichung von bildenden und erzieherisch relevanten Erfahrungen zur höchstmöglichen Entfaltung persönlicher Anlagen im Verbund mit anderen Gesellschaftsmitgliedern   |
|                                | <b>Sozialisation</b>   | Vermittlung von soziokulturellen Ordnungen und Maßstäben der Gesellschaft in Hinblick auf Stabilität und Weiterentwicklung in Richtung auf mehr Demokratie und Humanität |
|                                | <b>Enkulturation</b>   | Aneignung und Fortentwicklung von kulturellen Lebensformen und Denkweisen, die dem guten Leben, Zusammenleben und Überleben dienen                                       |
| <b>Nichtpäd. Funktion</b>      | <b>Selektion</b>       | Auslese für die Platzierung im Gesellschaftssystem durch ein Benotungs-, Zeugnis-, Versetzungs- und Berechtigungssystem  |

Abb. 2.2: Grundfunktionen von Schule nach Wiater (2011, 23-30)

Bei den Aufgaben unterscheidet Wiater (2011) die zwei allgemeinen Aufgaben (Selbst-)Bildung und (Selbst-)Erziehung durch Unterricht und Schulleben, die eine Fülle von besonderen Aufgaben subsumieren (siehe [Abb. 2.3](#)). „Fragt man nach den genuin von der Schule zu übernehmenden Aufgaben, so lässt sich eine Prioritätenliste erstellen, zu deren Besonderheit es gehört, dass sie offen und variabel ist“ (ebd., 27). Ohne jeden Zweifel gehören demnach *Integrieren*, *Vermitteln kultureller Kompetenz*, *Kompensieren*, *Fördern* und *Beraten* auf diese Prioritätenliste. Nach Rothland (2013) ist diese „prinzipielle Offenheit bzw. Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung“ (ebd., 24) ein Charakteristikum des Lehrberufs. Bezogen auf die Gestaltung der Aufgaben, wie z.B. die Ausformung der Lehrer/innen-Rolle in der eigenen Unterrichtspraxis, bleibt der/dem einzelnen Lehrer/in jedoch ein Auslegungsfreiraum, den Rothland (2013) als „*Schwebelage zwischen Reglementierung und „pädagogischer Freiheit“*“ [beschreibt]“ (ebd., 25; Herv. im Original).

Aktuelle Entwicklungen in Österreich wie die Einführung der standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung (BMBF 2015d), der Bildungsstandards (BIFIE 2014) oder der NMS, in deren Lehrplan im Vergleich zum Lehrplan der Hauptschule (HS) eine zusätzlich zum Jahreszeugnis auszustellende ergänzende differenzierte Leistungsbeschreibung (Republik Österreich 2012d, 12) Eingang



findet, verändern diese Schwebelage etwas mehr in Richtung Steuerung und Reglementierung (Isler 2011, 42).

|                            | <b>Aufgabe</b>                          | <b>Beschreibung</b>   |
|----------------------------|---|---|
| <b>Allgemeine Aufgaben</b> | <b>(Selbst-)Bildung</b>                 | Bildung ist in der Schule nicht herstellbar, aber anzuregen, anzubahnen, herauszufordern und zu ermöglichen.  |
|                            | <b>(Selbst-)Erziehung</b>               | Erziehung ist in der Schule darauf ausgerichtet, im Sinne einer Hilfestellung auf dem Weg zu Selbständigkeit der Selbsterziehung zu dienen.           |
| <b>Besondere Aufgaben</b>  | <b>Integrieren</b>                      | Die Schule ermöglicht allen Gesellschaftsmitgliedern bei aller Heterogenität ihre Individualität und ihr Recht auf Zugehörigkeit entfalten zu können. |
|                            | <b>Vermitteln kultureller Kompetenz</b> | Die Schule entwickelt auf Basis eines geklärten Eigenkulturbewusstseins das Interesse und die Wertschätzung für andere Kulturen und Lebensformen.     |
|                            | <b>Kompensieren</b>                     | Die Schule kompensiert allgemeingesellschaftliche Defizite, die zur Bildungsbenachteiligung führen.   |
|                            | <b>Fördern</b>                          | Die Schule unterstützt die Lern- und Entwicklungsprozesse und ermöglicht höchstmögliche Entfaltung der Potenziale.                                    |
|                            | <b>Beraten</b>                          | Die Beratungsaufgabe der Schule umfasst Lernberatung, Verhaltensberatung, Erziehungsberatung und Schullaufbahnberatung.                               |

Abb. 2.3: Aufgaben von Schule nach Wiater (2011, 25-30)

Inwieweit erfordern die von Wiater (2011) identifizierten Grundfunktionen (siehe Abb. 2.2) und Aufgaben von Schule (siehe Abb. 2.3) die Übernahme der Rollen *Lernbegleiter/in*, *(Lern-)Berater/in* und *(Lern-)Coach*? Die Aufgaben *Beratung*, *Förderung*, *Kompensation*, *(Selbst-)Erziehung* und *(Selbst-)Bildung* stellen grundlegende Handlungsfelder dieser Rollen dar. Ebenso erfüllen sie die pädagogischen Funktionen – im Besonderen die Qualifikationsfunktion und die Personalisations- und Sozialisationsfunktion. Allein der Selektionsfunktion, der einzigen nicht pädagogischen Funktion, werden diese Rollen nicht gerecht – so sie nicht als Synonyme der Berufsbezeichnung *Lehrer/in* verwendet werden.

### 2.3 Rollenvielfalt und Rollenkonflikte

Rollenkonflikte und Handlungsdilemmata gehören zum Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern (Rothland 2013, 11). Diese treten dann auf, wenn Rollenmehrfachdeutigkeit vorliegt, wenn widersprüchliche Erwartungen von Bezugsgruppen an die Inhaber/innen einer Position herangetragen werden oder wenn etwa Lehrer/innen neben objektivierbaren Faktoren subjektiv Rollenkonflikte und Widersprüche in ihrer Rolle wahrnehmen (Hofer 1986, 369 und 377).

Bei Rollenkonflikten lässt sich zwischen Inter- und Intra-Rollenkonflikten unterscheiden. Inter-Rollenkonflikte treten auf, wenn eine Person zwei oder mehrere Rollen gleichzeitig innehat und die Rollenerwartungen der einen Rolle mit jenen der anderen inkompatibel sind (Sarbin 1945, 228; zit. nach Grace 1973, 12). Ein Inter-Rollenkonflikt wäre durch die gleichzeitige Übernahme der beiden Rollen *summative/r Beurteiler/in* und *Coach* gegeben. Ein Intra-Rollenkonflikt ist gegeben, wenn unterschiedliche Rollenerwartungen in den einzelnen Rollensektoren des Rollenspektrums von Lehrerinnen und Lehrern mit der „individuellen Selbstrolle“ (Beiner und Müller 1982, 24) in Konflikt geraten und wenn Erwartungen zur Übernahme von neuen Rollen den Ansprüchen und Dispositionen der eigenen Persönlichkeit und dem beruflichen Selbstbild zuwiderlaufen (Grace 1973, 17). Lehrer/innen befinden sich immer auch „im Spannungsfeld zwischen ihren eigenen Vorstellungen und Zielen bezüglich des Unterrichts und den an sie gestellten Anforderungen“ (Martinuzzi 2007, 26). Lehrerinnen und Lehrern, deren Überzeugung es entspricht, ihren Schülerinnen und Schülern über direkte Instruktion konkretes Wissen vermitteln zu können, geraten in ein Spannungsfeld, wenn von ihnen gefordert wird, Rollen mit einer Nähe zu konstruktivistischen Lerntheorien (Schnebel 2012, 53) wie bspw. die Rollen *Lernbegleiter/in*, *(Lern-)Berater/in* oder *(Lern-)Coach* zu übernehmen.

Die Vielzahl an Rollen, die Lehrerinnen und Lehrern zugemutet wird und durch die nach Terhart (2000) auch versucht wird, „gesellschaftliche Problemlagen abzarbeiten“ (ebd., 211) und damit verbundene Rollenunklarheiten und -konflikte, Beziehungsgestaltungen und Handlungsfelder stellen für Lehrer/innen eine große Herausforderung dar (Schönpflug 1985; zit. nach Rudow 1994, 80; Jung-Strauß 2000, 118-122.; Pietsch 2010, 28). Bereits in einer einzelnen Unterrichtsstunde, die durch eine Fülle von Beobachtungen, Informationen und Interaktionen gekennzeichnet ist, zeigt sich die nahezu unbegrenzte Anzahl und Vielfalt von komplexen Aufgaben und deren vorzugsweise zeitgleiche Realisierung (Jung-Strauß 2000, 116). So kann es vorkommen, dass eine Lehrerin in einer Schulstunde in der Rolle als Fachexpertin einen Vortrag hält, eine Kleingruppe als Lernberaterin berät und als Beurteilerin im Rahmen einer mündlichen Prüfungssituation benotet, wobei jede dieser Tätigkeiten eine unterschiedliche Beziehungsgestaltung verlangt. „Erschwert wird das Handeln im pädagogischen Alltag zudem durch zufällige und ungeplante Ereignisse und Zwischenfälle, die

Routinen aufheben und spontane Entscheidungen erfordern“ (Pietsch 2010, 12). Untersuchungen zu Burn-out von Lehrerinnen und Lehrern belegen, dass Rollenkonflikte und Rollenuneindeutigkeiten (Vandenberghé und Hubermann 1999, 7; zit. nach Mogg 2013, 9 und 43) verbunden mit vielfältigen zwischenmenschlichen Beziehungen, die Lehrer/innen mit ihren Schülerinnen und Schülern immer wieder situativ gestalten müssen, als besonders herausfordernd und emotional belastend empfunden werden (Schaarschmidt et al. 2000 und Bauer 2005; zit. nach Pietsch 2010, 14). Helsper (2011) identifiziert

„Spannungen zwischen Beharren und Verändern, zwischen entdeckenden Lernprozessen und einer Orientierung an einem feststehenden Kanon, zwischen einer auf Nähe orientierten Beziehungsarbeit und der unumgänglichen Rollenförmigkeit schulischen Handelns, zwischen hochfliegenden pädagogischen Idealen und hohen Belastungen“ (ebd., 16).

Besonders die Aufgaben *Fördern*, *Beraten* oder *summatives Beurteilen* mit dem Fokus der Auslese stellen einander ausschließende Pole dar. Denn während Fördern die Vermeidung von Selektion und Stärkung als Ziel hat, erfüllt summative Beurteilung die Selektionsfunktion und kann bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern zu Entmutigung führen (Jung-Strauß 2000, 110). Während die summative Beurteilung Objektivität, Distanz, Autorität und Asymmetrie auf Beziehungsebene verlangt, sind bei Beratung Individualität, Nähe, Kooperation und Symmetrie gefragt (vgl. Kapitel 5.2).

„Dies ist ja das pädagogische Grundparadox. Wie kann ich also einen Schüler zur Autonomie erziehen, wenn ich ihn gleichzeitig in der pädagogischen autoritären Asymmetrie von mir abhängig gemacht habe? Ich muss ihm ja Noten geben und anderes. Wie ist das bewältigbar?“ (Oevermann 2008, 63).

Andererseits, wie können Lehrer/innen als weisungsgebundene Beamtinnen und Beamte ihre Schüler/innen zu Selbst- und Mitbestimmung erziehen oder die Aufgabe Innovieren erfüllen, die einen eigenständigen Aktionsradius voraussetzt (Jung-Strauß 2000, 112)? Wie können Lehrer/innen Berater/innen sein, wenn dafür erforderliche Grundprinzipien wie Freiwilligkeit, Unabhängigkeit oder Vertrauen in der Schule nicht gegeben sind (vgl. Kapitel 5.2.1; Kapitel 6.5.2)?

Wie können Lehrer/innen der Förderung individueller Begabungen und der Einhaltung der Curricula und vorgeschriebenen Jahresziele gleichermaßen gerecht werden? Wie können innovative Konzepte in alten Strukturen wie Benotung mit Ziffernoten, Unterricht in Fächereinteilung, 50 Minuten Taktung wirksam werden? Wie können Lehrer/innen die Dichotomien *Wissensorientierung* und *ganzheitliches Lernen*, *Bildung* und *Qualifikation*, *Kreativität* und *Disziplin* oder *Autonomie* und *Anpassung* unter einen Hut bringen? Precht (2013) versteht „Lehrer [als] Opfer eines Tayloristischen Systems, das im Grunde schon längst tot ist, aber noch immer künstlich beatmet wird“ (ebd., 147).

Schratz und Schrittmesser (2011) verweisen auf die Ambivalenz moderner Schulsysteme und die „zumindest aus pädagogischer Sicht ungeklärte *Doppel-*

*funktion* der Schule (...), einerseits wirtschaftlichen und staatlichen Interessen zuzuarbeiten und andererseits eine allgemeine Bildung und damit eine weitgehend autonome und selbstbestimmte Lebensführung der Heranwachsenden zu ermöglichen“ (ebd., 184; Herv. im Original). Als weitere Herausforderung wird gesehen, sowohl erworbene Errungenschaften und Wissen der Gesellschaft an die Heranwachsenden weiterzugeben als auch „die Heranwachsenden in eine Gesellschaft einzuführen, die sich im Fluss befindet, deren Anforderungen schillernd und heterogen sind“ (ebd., 186).

Die reflexive Betrachtung dieser Antinomien und ihre Handhabung gelten als spezifische An- und Herausforderung an Lehrer/innen im pädagogischen Alltag. Die Antinomien können nicht umgangen bzw. aufgelöst werden und die daraus resultierenden Rollenkonflikte und Handlungsdilemmata gelten „als Normalfall professioneller Handlungspraxis“ (Pietsch 2010, 29). Daraus lässt sich schließen, dass professionell agierende Lehrer/innen die sich durch unterschiedliche Rollenanforderungen ergebenden Spannungsfelder als unabänderlichen Bestandteil ihres Berufes verstehen, mit dem es umzugehen gilt. Das Verständnis der in dieser Forschungsarbeit untersuchten Rollen im Kontext von Lehrer/innen-Professionalität wird in Kapitel 3 näher ausgeführt.

## 2.4 Professioneller Umgang mit Rollenkonflikten

Lehrerinnen und Lehrern bieten sich unterschiedliche Vorgangsweisen und Wege, mit den vielfältigen und zum Teil widersprüchlichen Erwartungen an ihre Rolle und damit verbundenen Rollenkonflikten umzugehen.

Durch Neudefinition der Situation und eine adaptive Anpassung an inkompatible Erwartungen kann der Rollenkonflikt ein positiver Stimulus sein, sich dafür zu engagieren, dass die Diskussion der Vorstellungen zu dieser Rolle zu produktiven und angemessenen Veränderungen in der störenden Inkompatibilität führt. In einem weiteren Schritt können Lehrer/innen versuchen, unklare oder inkompatible Erwartungen mit als berechtigt eingeschätzten Anforderungen in Einklang zu bringen (Grace 1973, 17-23). So kann eine wahrgenommene Unvereinbarkeit der Rollen (*Lern-Coach im Beratungssetting* und *summative/r Beurteiler/in*) dazu führen, in einer Schule entsprechende Strukturen zu schaffen, damit diese (*Lern-Coach*) nicht mit Schülerinnen und Schülern arbeiten, die sie auch unterrichten. Weiters können die Anforderungen an die Rolle eines *Lern-coachs* bzw. das Profil der Tätigkeit eines *Lerncoachs* an der jeweiligen Schule geklärt und ausgehandelt werden (vgl. Kapitel 6.5.4).

Obwohl also Festlegungen stattfinden, wird die Gestaltung des Verständnisses von Lehrer/innen-Rollen als dynamischer Prozess verstanden, in dem als wesentlicher Aspekt und kreatives Element die Möglichkeit besteht, bei der Gestaltung der eigenen Rolle mitzuwirken (Schratz und Schrittmesser 2011, 178).

Lehrer/innen müssen Rollenzuschreibungen nicht zwingend übernehmen, sie „(haben) die Möglichkeit und auch die Spielräume, ihre Rolle anders und neu zu definieren“ (ebd., 185). Voraussetzungen für den konstruktiven Umgang mit den Erwartungen sind sowohl die bewusste Auseinandersetzung mit den Rollen als auch die Klärung bezüglich des Ausmaßes der Festgelegtheit der Rollen und der Variabilität, mit der Rollen gestaltet werden können (Schley und Schley 2010, 34). Überlegungen zur Klärung von Anforderungen können dazu beitragen, einem *Erleiden* der Anforderungssituation zu begegnen, welches sich in Äußerungen wie „Was soll ich nicht noch alles als Lehrer/in tun?“ ausdrückt (Nave-Herz 1977, 71). Lehrerinnen und Lehrern wird bezüglich dieses Dilemmas geraten, „gesellschaftlichen Entwicklungen zu folgen, aber nicht zu kopieren“ (Hargreaves 2003; zit. nach Schratz und Schrittmesser 2011, 186) und Widersprüche durch Eingrenzen der Aufgabe nach persönlichen oder schulspezifischen Prioritäten auszubalancieren (Jung-Strauß 2000, 137-140).

Für Nicolaisen (2013) liegt es „in den Händen jeder einzelnen Lehrperson, wie sie mit den unterschiedlichen Rollen umgeht. In jedem Fall ist es günstig, die Rolle mit eigenen Bedürfnissen und Ressourcen sowie mit dem Rahmen und den Erwartungen der jeweiligen schulischen (...) Organisation abzugleichen“ (ebd., 66). Mehrere Rollen einzunehmen und Positionsklärung im Hinblick auf diese Rollen versteht er als lohnende Investition. Mit dem Begriff *Rollenvarianz* verbindet er einen bewussten und konstruktiven „Umgang mit verschiedenen Ansprüchen, die in Rollenanforderungen übersetzt werden“ (ebd., 67). Einerseits zählen Ansprüche und Anforderungen zu den beruflichen Ereignissen, die Belastung und ein Gefühl der Überforderung auslösen können und daher eines Auslotens und grundsätzlichen Interpretierens bestimmter Erwartungen bedürfen. Andererseits kann der bewusste Umgang mit divergierenden Ansprüchen im Lehrberuf zu einer Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit und zu einem höheren Grad der Souveränität beitragen. Aus der Perspektive von unterschiedlichen Rollen auf jeweils andere zu schauen, ermöglicht eine fruchtbare Distanz, die Einsichten in das eigene berufliche Handeln eröffnet. Diese Einsichten lassen sich produktiv dafür nutzen, über das eigene subjektive Denken, Fühlen und Handeln in Bezug auf das Lehren und Lernen nachzudenken. Wenn ein Rollenspektrum zur Verfügung steht, ist es leichter, divergierenden Ansprüchen zu begegnen. In einer Situation eine klar definierte Rolle einnehmen zu können und falls erforderlich mit dem Gegenüber auszuhandeln, stärkt die eigene Position. Das Ausloten und Interpretieren von Erwartungen von Bezugsgruppen und von eigenen Vorstellungen trägt letztendlich dazu bei, diese Erwartungen nicht mit realen Anforderungen zu verwechseln (ebd., 66f.).

Wenn Lehrer/innen für ihre Arbeit relevante Bezugspunkte – wie etwa die Gestaltung von Lernarrangements für den Unterricht – z.B. aus der Perspektive der Rolle eines (Lern-)Coachs klären, kann diese Klärung in weiterer Folge zu Erkenntnissen für die Tätigkeit in der Rolle als Instruktor/in beitragen. Wenn

Lehrer/innen im Rahmen von KEL-Gesprächen oder während der Betreuung der VWA in eine beratende Rolle wechseln, sollten sie diesen Rollenwechsel sich selbst und ihrem Gegenüber transparent machen (können).

Die reflexive Betrachtung dieser Antinomien und ihre Handhabung gilt als spezifische An- und Herausforderung im pädagogischen Alltag und als der entscheidende Faktor zur schrittweisen berufsbegleitenden Weiterentwicklung der Professionalität (Ho 2000 und Mckenzie 2002; zit. nach Trautwein o.A., 6). Allein das Bewusstsein über die Unvereinbarkeit mancher Anforderungen und die daraus resultierende zwangsläufige Unvollkommenheit pädagogischer Handlungen kann für Lehrer/innen hilfreich sein und entlastend wirken. Die Reflexion der eigenen Rolle und kritische Rollendistanz gelten als Grundlagen professionellen Handelns. Rollendistanz leistet einen Beitrag dazu, gegenüber Bezugsgruppen und deren Erwartungen sachbezogen zu argumentieren (Jung-Strauß 2000, 137-140). „Die Fähigkeit, sich in sich selbst einzufühlen, setzt eine Rollendistanz voraus und die Fähigkeit, sich selbst im Kontext bestimmter Rollen und im Rahmen eines Systems zu erkennen. Dabei verkörpere ich eine Rolle, neben der ich noch eine andere habe“ (Schley und Schley 2010, 27).

## **2.5 Förderliche und hinderliche Faktoren für die Rollenerweiterung**

Die Übernahme von Rollen ist multideterminiert und kann nicht eindeutig an einem einzigen Faktor festgemacht werden. Übereinstimmung herrscht im Hinblick auf das Vorhandensein von Faktoren, die eher förderlichen bzw. hinderlichen Einfluss auf eine Rollenerweiterung haben (Bruggmann Minnig 2011).

### *2.5.1 Unterrichtsbezogene Überzeugungen und personale Faktoren*

Die subjektiven Theorien vom Lernen und Lehren und damit verbundene Überzeugungen, wie Schüler/innen sich Wissen aneignen bzw. ihnen Wissen vermittelt wird, wirken sich auf das Lehr-Lerngeschehen im Unterricht aus (Schüller und Thurnes 2005, 35). Subjektive Lehr-Lernüberzeugungen „schaffen eine Prädisposition, eine »Brille«, mit der Lehrer/innen Dinge, Menschen, Situationen wahrnehmen, bewerten und die ihr Handeln beeinflussen“ (Voß 2005, 53; Herv. im Original), auch wenn sie sich dessen nicht immer bewusst sind (ebd.).

Diese subjektiven unterrichtsbezogenen Überzeugungen haben Auswirkungen auf die Gestaltung von Lernarrangements und die Interaktionsstrukturen zwischen Lehrenden und Lernenden. Demzufolge neigen Lehrer/innen, in deren Verständnis das Lernen der Schüler/innen eine aktive Konstruktion ist, eher zur schüler/innen-zentrierten Gestaltung des Unterrichts als Lehrer/innen, in deren Verständnis das Lernen der Schüler/innen durch die Vermittlung von Fachwissen

über direkte Instruktion erfolgt (Reusser 2006; Wuttke 2009, 671; Fastner und von Saldern 2010, 71; Bruggmann Minnig 2011, 95). Die zu Grunde liegenden Überzeugungen werden als konstruktivistisch bzw. als traditionell, rezeptiv oder transmissiv bezeichnet (Bruggmann Minnig 2011, 33 und 240).

Eher schüler/innen-zentrierte Lernumgebungen sind auf selbstorganisiertes Lernen und auf Schüler/innen-Kooperation ausgerichtet, unterstützen die Eigenaktivität der Schüler/innen und eröffnen Zeitfenster für situative Interaktionen mit Einzelnen oder kleinen Gruppen ohne die Lernprozesse der anderen Schüler/innen zu stören. Zur Unterstützung der Schüler/innen bei auftretenden Unsicherheiten im Lernprozess sollten Hilfe- und Beratungssysteme zur Verfügung stehen (Schüßler und Thurnes 2005, 38). Dieses Verständnis von Lernen begünstigt die Erweiterung des pädagogischen Rollenspektrums in Richtung der Rollen *Lernbegleiter/in*, *(Lern-)Berater/in* oder *(Lern-)Coach*.

Wenn Lehrer/innen in einem klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch Inhalte vor der ganzen Klasse erläutern und Impulse und Fragen an alle Schüler/innen richten (Seidel 2011, 620), ist es schwierig, mit Einzelnen in Interaktion zu treten und beratende Rollen wie *(Lern-)Berater/in* bzw. *(Lern-)Coach* einzunehmen. Je höher die Fähigkeit der Schüler/innen zum selbstorganisierten und kooperativen Lernen ist, desto größer ist der Handlungsspielraum dieser Rollen (vgl. Kapitel 5.2.2; Kapitel 6.2.2).

Eine konstruktivistische Sicht auf Lernen führt zu einem veränderten Zugang zu Lernen und Lehren und Auswirkungen auf die Gestaltung pädagogischer Prozesse. Dieser Sicht bzw. diesen Zugängen folgend ist Lernen ein individueller, äußerst komplexer, auf Vorerfahrungen basierender und möglichst in soziale Kontexte eingebundener, aktiver Konstruktionsprozess (Schüßler und Thurnes 2005, 37; Reusser 2006; Hascher und Astleitner 2007, 36; Reich 2012, 192), der aus neurowissenschaftlicher Sicht ebenso erforscht wird wie aus philosophischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht. Die mehrperspektivischen Erkenntnisse der unterschiedlichen Ansätze haben einige Gemeinsamkeiten. So besteht einerseits Einigkeit darin, dass „durch das Lernen individuelle Erfahrungen gewonnen werden, die im Gedächtnis gespeichert werden und das Verhalten verändern können“ (Hascher und Astleitner 2007, 25). Andererseits wird Lernen als naturgegebene Fähigkeit von Menschen anerkannt, die immer lernen – bewusst oder unbewusst – und zwar auf ihre höchst persönliche, kreative und eigensinnige Art und Weise. „Lernen ist das Persönlichste auf der Welt. Es ist so eigen wie ein Gesicht oder dein Fingerabdruck. Noch individueller als das Liebesleben“ (Heinz von Foerster o.A.; zit. nach Kahl 1999, 109). Lernprozesse sind auch dann im Gange, „wenn bei Schülern Nichtlernen oder Lernwiderstände beschrieben werden“ (Voß 2005, 57).

Ausgangspunkt konstruktivistischer Theorien ist, dass Lernen auf der Tiefenebene unzugänglich und unverfügbar, nicht beobachtbar und weder quantitativ noch qualitativ bestimmbar ist. Somit agieren Lehrer/innen im Spannungs-