



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Theoriegestütztes Handeln in der Praxis von
Volksschullehrerinnen und psychoanalytisch-
pädagogischen Erzieherinnen
Eine empirisch-qualitative Untersuchung.

verfasst von / submitted by

Birgit Dippelreiter

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfillment of the requirements for the
degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt/
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Bildungswissenschaft

Betreut von/ Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

Danksagung

Ich möchte an dieser Stelle die Gelegenheit nutzen, um mich bei Personen zu bedanken, die mir im Rahmen dieser Masterarbeit hilfreich zur Seite standen.

Mein Dank gilt an erste Stelle meinem Masterarbeitsbetreuer Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler für die zahlreichen fachlichen Anregungen, die ich in gemeinsamen Gesprächseinheiten erhalten habe.

Ich bedanke mich bei meinen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern, ohne deren Bereitschaft es mir nicht möglich gewesen wäre, diese Masterarbeit zu realisieren.

Außerdem gilt mein Dank Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig für die statistische Betreuung des Forschungsprojekts.

Ebenso möchte ich mich bei meinen Freunden und meiner Familie, besonders bei meinem Vater, meiner Mutter und bei meinem Partner Daniel für die Ermutigung und emotionale Unterstützung bedanken, die ich in der Zeit des Verfassens meiner Masterarbeit erhalten habe.

Zuletzt gilt mein Dank den Mitarbeiterinnen des Forschungsprojekts »TheoPrax«, Barbara Kuh-Knor, Bernadette Strobl, Magdalena Rataj, Kartin Giefing und Antonia Kiesenhofer. Danke für die vielen Inputs, die ich in zahlreichen Treffen und Gesprächen von euch erhalten habe, für das Gegenlesen und die Zeit, die wir gemeinsam verbracht haben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Die zu untersuchenden Professionsgruppen	5
2.1 Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung.....	5
2.1.1 Der Ausbildungslehrgang »psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung«.....	7
2.1.2 Arbeitsfelder der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung ...	8
2.2 Das Volksschullehramt.....	9
2.2.1 Aufbau der Ausbildung des Volksschullehramts.....	10
2.2.2 Pädagogische Hochschule für Niederösterreich.....	12
3. Theoretische Hinführung zu den Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit	13
3.1 Bezug der Theorie zur Praxis.....	13
3.2 Hinweise auf praxisleitende Theorien und Konzepte im Ausbildungscurriculum der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytischen Pädagogik.....	16
3.3 Hinweise auf praxisleitende Theorien und Konzepte im Ausbildungscurriculum der Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich.....	18
4. Forschungslücke und Forschungsfragen	21
5. Forschungsdesign	27
5.1 Die Kontaktaufnahme.....	27
5.2 Das Interview und der Interviewleitfaden.....	30
5.3 Interviewsituation.....	32
5.4 Das Verfahren zur Interviewauswertung.....	33
6. Auswertung der Interviews	38
6.1 Ergebnisse der Analyse der Antworten der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen.....	42
6.1.1 Erziehungsberaterin 1.....	42
6.1.2 Erziehungsberater 2.....	51
6.1.3 Erziehungsberaterin 3.....	60
6.1.4 Erziehungsberaterin 4.....	66
6.1.5 Erziehungsberaterin 5.....	70
6.1.6 Erziehungsberaterin 6.....	75
6.2 Ergebnisse der Analyse der Antworten der Volksschullehrerinnen.....	80
6.2.1 Volksschullehrer 1.....	80
6.2.2 Volksschullehrerin 2.....	84
6.2.3 Volksschullehrerin 3.....	88
6.2.4 Volksschullehrerin 4.....	92
6.2.5 Volksschullehrerin 5.....	95
6.2.6 Volksschullehrerin 6.....	99

7. Zusammenfassung der Interviewauswertungen.....	104
7.1 Berufsspezifische grafische Darstellung der Auswertungsergebnisse.....	105
7.1.1 Übersicht über die Auswertungsergebnisse/ Erziehungberaterinnen...	105
7.1.2 Übersicht über die Auswertungsergebnisse/ Volksschullehrerinnen.....	106
8. Beantwortung der Forschungsfragen.....	107
8.1 Beantwortung der ersten Forschungsfrage mithilfe des Ratings.....	107
der 1. Dimension.....	107
8.1.1 Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungberaterinnen	107
8.1.2 Volksschullehrerinnen.....	109
8.2 Beantwortung der zweiten Forschungsfrage mit Hilfe des Ratings	
der Dimensionen 2 - 4	111
8.2.1 2. Dimension: Darstellung einer konkreten Praxissituation.....	111
8.2.2 3. Dimension: Herstellen eines Bezugs zwischen Theorie/Konzept	
und Praxissituation	113
8.2.3 4. Dimension: Darstellung der praxisleitenden Bedeutung der	
Theorie bzw. des Konzepts	116
8.3 Beantwortung der dritten Forschungsfrage.....	121
9. Conclusio, Ausblick.....	127
10. Disziplinäre Anbindung	131
11. Literaturverzeichnis.....	132
12. Internetquellen	138
ANHANG Kurzzusammenfassung.....	140
ANHANG Abstract.....	141
ANHANG Tabellenverzeichnis.....	142
ANHANG Abbildungsverzeichnis	142
ANHANG Übersicht Kodierungen WIRTH.....	143
ANHANG Gesamtverzeichnis aller Interviews (WIRTH)	144
ANHANG Transkriptionsregeln	146
ANHANG Eidesstattliche Erklärung.....	147
ANHANG Curriculum Vitae der Verfasserin.....	148

1. Einleitung

In den 70er und 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts wurde vermehrt das Phänomen des Praxisschocks in der Schulpädagogik diskutiert. Der besagte Praxisschock »bezeichnet ein Reaktionssyndrom der beruflichen Sozialisation von Lehrern im Übergang von der Hochschule in die berufliche Praxis« (Widlak 1983, 213). Der Praxisschock kann dazu führen, dass z. B. eine Lehrerin¹ mit Ohnmachtsgefühlen reagiert, die sich im Arbeitsalltag in Angst, Versagen und Hilflosigkeit äußern und die Lehrerin dazu veranlassen, die gelernte Theorie als irrelevant für die Praxis anzusehen (ebd.). Ferner haben Einstellungsforscherinnen darauf aufmerksam gemacht, dass die von den Hochschulen vermittelten Werte und Normen selten von den Auszubildenden angenommen werden, um sich an diesen in der Praxis zu orientieren. Günther und Massing (1980, 553) weisen darauf hin, dass ein Studium, das auf verschiedenen Anschauungen aufgebaut ist, auch eine »tolerantere, offener, kritikfähigere, also liberalere Haltung (gegenüber Kindern; Anm. d. V.: B. D.) erzeugt« (ebd.). Wenn Pädagoginnen solch einen Praxisschock erleben, ziehen sie tendenziell diese liberale, schülerzentrierte Haltung zurück (ebd., 554) und die Bereitschaft wird größer, Druck und Zwang in der Klasse einzusetzen, den demokratischen Unterrichtsstil zurückzunehmen und die schülerzentrierte Haltung in eine autoritäre umzuwandeln. Das lässt vermuten, dass Kompetenzen, die in einer Ausbildung erworben wurden, nicht einfach in der Praxis umgesetzt werden können.

Der immer wiederkehrende Praxisschock zeigt auf, dass die Orientierung an wissenschaftlichem Wissen in der Praxis eine Herausforderung in pädagogischen Berufen darstellt. Zwar dürften Theorien und Konzepte in der Ausbildung vermittelt werden, tritt jedoch eine unvorhersehbare Situation in der Praxis ein, verwerfen Pädagoginnen nicht selten die gelernte Theorie, um sich »ausschließlich auf seinen (ihren, Anm. d. V; B. D.) gesunden Menschenverstand zu verlassen« (Widlak 1983, 217).

¹ Zwecks flüssiger Lesbarkeit wird in dieser Arbeit die weibliche Form verwendet, wenn nicht anders angegeben. Alle weiblichen Formen beinhalten sowohl die weibliche als auch die männliche Form.

Das problematische Verhältnis von Theorie und Praxis und die dadurch entstehenden Konflikte sowie die unterschiedlichen Lösungsversuche des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik sind hinreichend bekannt und zahlreich diskutiert worden (vgl. Kant 1803, Herbat 1851/1957, Völker 1954, Flitner 1978, Mayer-Drawe 1984, Schmied-Kowarzik 2008, u.v.m.). In dieser Masterarbeit soll jedoch kein Versuch unternommen werden, dieses Problem zu lösen. Vielmehr steht die Auseinandersetzung mit einem spezifischen Aspekt des Theorie-Praxis-Problems im Zentrum des Interesses, nämlich die mentale Repräsentation der praxisleitenden Bedeutung von Theorien und Konzepten² von psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen³ und Lehrerinnen.

Im Zuge des Forschungsprojekts »TheoPrax«, das von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler initiiert wurde, untersucht eine Gruppe von Studierenden, der ich angehöre, mittels Befragung professionell tätiger Personen in pädagogischen und angrenzenden Bereichen einen bestimmten Aspekt des Theorie-Praxis-Problems, nämlich jenen der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien und Konzepte (Datler 2017a, 1). Den Gruppen, die bislang gefragt wurden, gehören psychoanalytische Psychotherapeutinnen, Beratungslehrerinnen und Psychagoginnen, Bewährungshelferinnen, Volksschullehrerinnen und psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen an. Das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit ist auf die Professionen der Volksschullehrerinnen und psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen fokussiert, mit denen das »Wiener Interview zur Identifizierung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien«, kurz WIRTH genannt, (ebd.) geführt wird.

Die Auseinandersetzung mit einem Teilaspekt des Theorie-Praxis-Problems stellt einen Versuch dar, herauszufinden, ob professionell Tätige in einem Interview einen bestimmten nachvollziehbaren Bezug zwischen Theorien bzw. Konzepten in ihrer beruflichen Praxis darstellen (können). Im Rahmen der Interviews werden professionell Tätige gebeten, an selbstgewählten Beispielen aus ihrer Praxis

² Unter der Bezeichnung »praxisleitende Bedeutung von Theorien und Konzepten« wird in dieser Masterarbeit das Herstellen einer Verbindung zwischen theoretischem Wissen und praktischem Handeln verstanden, die sich dadurch auszeichnet, dass das Wissen um »Theorien oder Konzepte« eine Orientierung für das praktische Handeln abgibt und in diesem Sinne »praxisleitende Bedeutung erhält« (siehe Datler 2017a).

³ Wenn in dieser Arbeit von Beraterinnen oder Erziehungsberaterinnen die Rede ist, ist immer die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin gemeint.

darzulegen, in welcher Weise sie sich in ihrer Arbeit an zumindest einer Theorie oder einem Konzept orientieren (Datler 2017a, 1). Wenn es den Befragten gelingt, im Interview Theorie und Praxis in dieser Weise in Beziehung miteinander zu setzen, ist eine bestimmte Qualität der mentalen Repräsentation der praxisleitenden Bedeutung einer Theorie oder eines Konzepts gegeben, die es erlaubt, darüber Auskunft zu geben, unter Bezugnahme auf welche Theorien oder Konzepte sich die interviewten Personen in ihrem Handeln zu orientieren. Dies entspricht einer Dimension von Professionalität (Strobl 2017).

Die vorliegende Masterarbeit ist wie folgt aufgebaut:

Das nachfolgende zweite Kapitel widmet sich den zwei zu untersuchenden Professionsgruppen der psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen und der Volksschullehrerinnen. Es werden zentrale Charakteristika beide Professionsgruppen angeführt und beide Institutionen vorgestellt, in denen die Erziehungsberaterinnen bzw. die Volksschullehrerinnen ausgebildet werden.

Das dritte Kapitel beinhaltet die Darstellung des Forschungsstandes zu dem Themengebiet »Theoriegestütztes Handeln in der Praxis von psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen und Volksschullehrerinnen« und leitet in das Kapitel vier über, in welchem die drei bearbeiteten Forschungsfragen dieser Masterarbeit dargelegt werden.

Aufbauend auf das vierte Kapitel wird im fünften Kapitel das Forschungsdesign erläutert. Als Erhebungsmethode wird das qualitative Leitfadeninterview mit professionell tätigen Personen gewählt. Nachdem ein Leitfaden konzipiert und Probeinterviews durchgeführt worden waren, konnte anhand dieser ein Auswertungsverfahren erstellt werden. Ziel der Auswertung der Interviewergebnisse ist es, in Anlehnung an das Konzept der qualitativen Inhaltsanalyse zu eruieren, ob eine selbstgenannte Theorie oder ein selbstgenanntes Konzept – gegebenenfalls mit wissenschaftlichen Anspruch – in Verbindung mit einer konkreten Praxissituation gebracht werden kann und ob erkannt werden kann, in welcher Qualität die

Befragten die praxisleitende Bedeutung der genannten Theorie bzw. des genannten und Konzepts erläutern.

Das sechste Kapitel beinhaltet die Auswertung sowie die Analyse und Interpretation mittels der gewählten Methode. Dabei werden alle Interviews einzeln nach der gewählten Methode analysiert.

Im siebten Kapitel werden die Ergebnisse der Auswertung zusammengefasst, im achten Kapitel die Forschungsfragen beantwortet.

Das neunte Kapitel dient einem anschließenden Überblick, indem die wesentlichsten Erkenntnisse dieser Masterarbeit zusammengefasst werden. Das abschließende zehnte Kapitel behandelt die disziplinäre Anbindung dieser Masterarbeit an die Bildungswissenschaft.

2. Die zu untersuchenden Professionsgruppen

Zunächst werden die Tätigkeitsbereiche von psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen sowie von Volksschullehrerinnen in Österreich dargestellt, um einen Überblick über das Berufsfeld der interviewten Berufsgruppe zu erhalten, beginnend mit Ausführungen über psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Im Anschluss werden der Ausbildungslehrgang der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP) und mögliche Berufsfelder psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberaterinnen angeführt.

Im zweiten Unterkapitel folgt eine Darstellung des Tätigkeitsfeldes von Volksschullehrerinnen. Dabei wird der allgemeine Aufbau der Ausbildung angeführt und weiterführend die Pädagogische Hochschule für Niederösterreich (PH f. NOE) als Ausbildungsinstitution kurz vorgestellt.

2.1 Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung

Die Erziehungsberatung stellt das »älteste Feld psychoanalytischer Beratung« dar und ist bedingt durch ihre Entstehungsgeschichte stark mit der Stadt Wien verbunden (Datler et. al. 2004, 615). Besonders der Psychoanalytiker August Aichhorn und der Individualpsychologe Alfred Adler waren zentrale Persönlichkeiten, die maßgeblich beim Aufbau einer tiefenpsychologisch-fundierten Erziehungsberatung beteiligt waren (Datler 1999, 7).

Dem Wiener Modell der »psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung«⁴ zufolge können Beraterinnen einerseits bei schwierigen und belastenden Erziehungssituationen zumeist von Eltern oder Pädagoginnen kontaktiert werden

⁴ Es gilt darauf hinzuweisen, dass es neben »psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung« auch »Erziehungsberatung« gibt. Dabei ist im bundesweiten Jugendwohlfahrtsgesetz keine einheitliche Regelung bzw. kein Paragraf zu finden, der anführt, was unter Erziehungsberatung zu verstehen ist und wer befugt ist, diese auszuüben (Jugendwohlfahrtsgesetz o. A.). Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung dürfen in Österreich hingegen nur Personen anbieten, die den Ausbildungslehrgang der APP in Wien absolviert haben.

(Homepage der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik 2017a). Es kann psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung auch dann von Eltern oder Pädagoginnen herangezogen werden, wenn eine positive Veränderung der Erziehungsschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten von Kindern erzielt werden soll (ebd.; Datler 1999, 24). Durch die gemeinsame Arbeit mit den Eltern oder Pädagoginnen versucht die Erziehungsberaterin eine Verbesserung und/oder Änderung bei Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsschwierigkeiten und anderen Symptomen von Heranwachsenden zu erzielen (Homepage Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik 2017a). Dabei bezieht die Beraterin das gesamte Umfeld des Kindes sowie alle beteiligten Personen in ihre Überlegungen ein (Datler 1999, 21). Eltern bzw. Pädagoginnen spielen eine wesentliche Rolle in der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung. Denn mithilfe der Eltern kann die Beraterin zum Beispiel jene Informationen erhalten, die in Kombination mit ihrem Fachwissen zu der Bildung von Hypothesen über die (unbewussten) Ursachen des Problems führen können (Homepage Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik 2017b). Denn der »psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung liegt die Annahme zugrunde, ›dass neurotische Symptome‹ von Kindern zwar Ausdruck innerer Konflikte sind, diese aber häufig noch nicht so verfestigt sind, dass sie nicht durch eine Veränderung der kindlichen Objektbeziehung beeinflusst werden können« (Hervorhebung im Original; Homepage Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik 2017b).

Das Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung hilft Eltern und Pädagoginnen, »sich in das Kind, seine Bedürfnisse und Schwierigkeiten einzufühlen« (Homepage Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik 2017b), um die Beziehungsgestaltung zwischen der hilfeschuchenden Person und dem Kind langfristig zu verbessern. Auch will sie die Eltern bzw. die Pädagogin dazu anleiten, »wie pädagogisches Handeln die Entwicklungsinteressen von Kindern fördern kann« (ebd.). Dies ist ein markanter Unterschied zu manch Beratungsmodellen, denn die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin versucht nicht Hilfesuchenden schnelle Ratschläge, Diagnosen oder Problemdeutungen (ebd.) zu erteilen, sondern setzt sich zum Ziel, ein breites Spektrum an Gegebenheiten (auch affektive Prozesse) zu berücksichtigen, damit Eltern bzw. Pädagoginnen das von der Beraterin vermittelte Wissen auch wirklich wahr- und aufnehmen können (Homepage der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik 2017b).

2.1.1 Der Ausbildungslehrgang »psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung«

In der Ausschreibung zum aktuellen siebenten Lehrgang⁵ der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik wird »psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung« als Praxisfeld angewandter Psychoanalyse angeführt (APP Ausschreibung o. J. 7. Lehrgang, 2). Mit der Bezeichnung »psychoanalytisch-pädagogisch« wird eine Methode verstanden, die ohne eine psychotherapeutische Ausbildung auskommt, aber psychoanalytische Theorien beinhaltet, die für diese Form von Erziehungsberatung von zentraler Bedeutung sind.

Die Ausbildung zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin kann im Zuge eines Ausbildungslehrgangs in der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (kurz APP), die 1996 von Figdor mitbegründet wurde⁶, in Wien absolviert werden. Im Hinblick auf die Aufnahmekriterien der APP gilt es, ein (in naher Zukunft) abgeschlossenes Masterstudium in Bildungs- oder Erziehungswissenschaft bzw. vergleichbare Studien mit Master- oder höherwertigem Studienabschluss vorzuweisen (Homepage Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik 2017c).

Die Ausbildung ist hauptsächlich für Pädagoginnen konzipiert worden und in zweiter Linie für Psychologinnen, die sich mit dem Arbeitsfeld der »Psychoanalytischen Pädagogik« beschäftigen. Der Lehrgang startet alle drei Jahre mit maximal zwölf Teilnehmerinnen, die ihre Ausbildung in einer Studiendauer von mindestens acht bis maximal vierzehn Semestern abgeschlossen haben sollten (Homepage Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik 2017c).

Allgemein umfasst der Lehrgang zehn Module, die im Zuge der Ausbildung behandelt werden. Darunter fallen der Theoriekurs, das Literaturseminar, die Infant-Observation, die Lehrberatung, praktische Übungen und Erfahrung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, der Rorschach-Kurs, methodische Supervision, Balintgruppen, Einzelsupervision und Selbsterfahrung (Homepage Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik 2017c; Figdor 2008b, 351)⁷.

⁵ Der siebente Lehrgang startet voraussichtlich im Oktober 2017.

⁶ Für eine ausführliche Darstellung der Entstehungsgeschichte der APP wird auf *Datler, W. (2008), Mayerhofer, M., Weiss, T. (2008)* und Figdor, H. (1998) verwiesen.

⁷ Eine detaillierte Ausführung der zehn Ausbildungsmodule kann sowohl auf der Homepage der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik als auch beispielhaft bei Figdor (1999, 2008b) nachgelesen werden.

Ziel des Lehrgangs ist einerseits, dass die Auszubildenden die Fähigkeit erlangen, »Eltern und professionellen PädagogInnen Unterstützung im Umgang und in der Beziehungsgestaltung mit Kindern zu geben, die insofern »pädagogisch« ist, als sie sich vorrangig an den Entwicklungsinteressen des Kindes orientiert« (APP Ausschreibung o. J. 7. Lehrgang, 2). Andererseits setzen sich Auszubildende damit auseinander, wie man Klientinnen »pädagogische Haltungen und Orientierungen so vermitteln kann, dass sie auch angenommen und verinnerlicht werden und in weiterer Folge das erzieherische Handeln verändern können« (APP Ausschreibung o. J. 7. Lehrgang, 2).

2.1.2 Arbeitsfelder der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung

Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung bietet ein breites Spektrum an Unterstützungsmaßnahmen für Eltern und Pädagoginnen an. Den Klientinnen werden Hilfestellungen in Bereichen allgemeiner Erziehungsfragen, alltäglicher Erziehungsprobleme sowie bei familiären Belastungen geboten (Mayerhofer/Weiss 2008, 18). Je nach Symptom bzw. Problemlage eines Kindes bzw. der Familie gibt es spezialisierte Anlaufstellen. Grundsätzlich bietet aber jede psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin »Allgemeine Erziehungsberatung« an.

»Spezielle Erziehungsberatung« unterteilt sich wiederum in acht Bereiche, die auf spezielle Problemlagen spezialisiert sind (APP Wien, Spezielle Erziehungsberatung 2017d, 1-13)⁸. Neben der Tätigkeit in privater Praxis arbeiten psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen in pädagogischen Institutionen (Kindergarten, Schule, Heim, etc.), in Familienberatungsstellen sowie in der Beratungsarbeit mit Migrantinnen und Flüchtlingen. Des Weiteren arbeiten einige in der ambulanten Frühförderung, in der Erwachsenenbildung, in der mobilen Erziehungsberatung sowie in der Familienintensivbetreuung (APP Ausschreibung 7. LG o. J., 2).

⁸ Auf der Internetseite der APP Wien sind Kontaktinformationen bezüglich des Angebots der unterschiedlichen psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen, allgemeine Erziehungsberatung und spezielle Erziehungsberatung einzusehen: <http://www.app-wien.at/erziehungsberatung>

Nachdem die Arbeit und die Ausbildung von psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen sowie deren Ausbildungseinrichtung vorgestellt wurden, steht das Volksschullehramt, dessen Ausbildung und die Ausbildungseinrichtung »Pädagogische Hochschule für Niederösterreich« im Fokus des nachstehenden Unterkapitels. Letztes hat damit zu tun, dass die meisten interviewten Personen an dieser Pädagogischen Hochschule (PH) ausgebildet wurden.

2.2 Das Volksschullehramt

Die Volksschule ist eine Schulform, die zwei Grundstufen umfasst: Grundstufe I (Vorstufe, 1. Klasse und 2. Klasse) und Grundstufe II (3. und 4. Klasse) (Wolhart, Böhm, Grillitsch et. al. 2016, 17). Dem Bildungsauftrag der allgemeinbildenden Schule zufolge hat die Volksschule »ausgewogene Bildung im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich« (BMUKK, 2012, 9) zu vermitteln und dabei die Individualität eines jeden Kindes zu wahren (ebd., 10).

Die Volksschule bzw. die Volksschullehrerin hat im Sinne des »Allgemeinen Bildungszieles« (BMUKK 2012, 9) folgende Aufgaben zu erfüllen:

- »Entfaltung und Förderung der Lernfreude, der Fähigkeiten, Interessen und Neigungen;
- Stärkung und Entwicklung des Vertrauens der Schülerin bzw. des Schülers in die eigene Leistungsfähigkeit;
- Erweiterung bzw. Aufbau einer sozialen Handlungsfähigkeit;
- Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten;
- Entwicklung und Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fertigkeiten, Einsichten und Einstellungen, die dem Erlernen der elementaren Kulturtechniken, einer sachgerechten Begegnung und Auseinandersetzung mit der Umwelt sowie einer breiten Entfaltung im musisch-technischen und im körperlichen Bereich dienen;
- Schrittweise Entwicklung einer entsprechenden Lern- und Arbeitshaltung;
- Ausgehend von den eher spielorientierten Lernformen der vorschulischen Zeit zu bewusstem, selbstständigem, zielreichendem Lernen hinführen«

(BMUKK 2011, 9f).

Dabei hat sich die Volksschule die individuelle Förderung eines jeden Kindes zum Ziel zu setzen, was erzieherische wie lernbezogene Maßnahmen mit einschließt (BMUKK 2012, 9f).

Um diese »Allgemeine Bildungsziele«⁹ der Volksschulen erfolgreich in der Arbeit mit Kindern zu vermitteln, benötigt es eine qualifizierte Lehrerin (ebd., 11). Diese soll gemäß dem Hochschulgesetz 2005 §9 auf Grund des Erwerbs des »Lehramtes für Volksschulen« neue wissenschaftliche Erkenntnisse in den Unterricht einfließen lassen können (Hochschulgesetz 2005, § 9). Dabei sieht der Absatz §9 des Hochschulgesetzes vor, Auszubildende so weit zu professionalisieren, dass »sie den gesellschaftlichen Herausforderungen gewachsen sind und ihre unterrichtenden und erzieherischen Pflichten und Aufgaben bestens erfüllen können« (ebd.).

2.2.1 Aufbau der Ausbildung des Volksschullehramts

Lehrerinnen des Volksschullehramts können die Pädagogische Akademie oder die Pädagogische Hochschule absolviert haben. Erstere ist eine Ausbildungseinrichtung, die es in der Zeit von 1967 bis 2007 gab. Ab 1. Oktober 2007 wurden alle Pädagogischen Akademien (PÄDAK) in Pädagogische Hochschulen (PH) umfunktioniert, um sie in das österreichische Hochschulwesen einzubetten.

Die Lehrerinnen die interviewt worden sind haben das Hochschulstudium abgeschlossen, das 180 ECTS umfasst und in der Regel nach sechs Semestern abgeschlossen wird. Nach Abschluss des Studiums und dem Verfassen einer Bachelorarbeit wurde ihnen der Titel »Bachelor of Education« (BE) verliehen¹⁰.

Pädagogische Hochschulen sind Ausbildungseinrichtungen, die an einem einphasigen Modell der Lehrerinnenbildung ausgerichtet sind, in welchem »die

⁹ Siehe BMUKK (2012, 9).

¹⁰ Es soll darauf hingewiesen werden, dass aktuell 2016/2017 die letzten Studiengänge, so wie sie hier dargestellt werden, auslaufen und ab 2017 nur noch das Modell der Primarstufe (für Volks-, Mittel- und Sonderschullehrerinnen) gewählt werden kann. Mehr Informationen über die Ausbildung in Niederösterreich ist unter

https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Ausbildung/Curr_Primar_v_8-01_2015-07-12.pdf einzusehen. Die PädagogInnenNeu Ausbildung (Primarstufe) umfasst hingegen 240 ECTS plus vorgesehenen MA-Studium (https://www.bmb.gv.at/schulen/pbneu/faq/faq.html#heading_3__Was_aendert_sich_konkret_).

berufswissenschaftliche und die berufspraktische Ausbildung parallel« (Arnold et. al. 2011, 47) zu absolvieren sind. Die Verbindung dieser beider Bereiche stellt das Modul »berufspraktische Studien« im Umfang von 36 ECTS her. Die »berufspraktischen Studien« sind in allen sechs Semestern zu absolvieren. Dabei verläuft die Gewichtung wie folgt:

Im ersten Semester hospitieren Studierende in Tagespraktika, im zweiten Semester können erste eigene Erfahrungen im Bereich des Unterrichtens gemacht werden.

Je höher das Semester, desto mehr Verantwortung erlangen Auszubildende und desto intensiver lernen sie die Perspektive der Lehrerinnen kennen. In den letzten Semestern werden über einen bestimmten Zeitraum Einzelpraktika am Stück absolviert (Arnold et. al 2011, 47).

Es gibt unterschiedliche Curricula der Pädagogischen Hochschulen (PH Burgenland, PH Klagenfurt, PH Niederösterreich, PH Oberösterreich, PH Steiermark, PH Salzburg, PH Innsbruck, PH Vorarlberg, PH Wien und vier Kirchlich Pädagogischen Hochschulen an diversen Standorten), die sich am Hochschulgesetz 2005 orientieren. Alle österreichischen Pädagogischen Hochschulen haben hohe Anforderungen an Qualifikations- und Kompetenzprofile. Dennoch unterscheiden sich die jeweiligen Curricula für das Volksschullehramt in ihrem Umfang und ihrer Darstellung.

Es kann nicht auf alle Curricula der Pädagogischen Hochschulen in dieser Masterarbeit eingegangen werden, da dies den Umfang der vorliegenden Arbeit sprengen würde. Davon abgesehen konnten mehrheitlich Lehrerinnen für ein Interview gewonnen werden, die ihre Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich absolvierten. Nur eine Lehrerin gab die Pädagogische Akademie¹¹ als ihre Ausbildungsinstitution an. Aus diesen Gründen wird nachstehen nur die Pädagogische Hochschule für Niederösterreich und das Curriculum vorgestellt, nachdem die interviewten Personen ihr Lehramtsstudium absolviert haben.

¹¹ Für nähere Informationen über die Pädagogische Akademie sowie ihrem Curriculum kann beispielhaft auf »Buchberger, F, Riedl, J (Hrsg.) (1987): Lehrerbildung – Heute. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie, Teil 1. Wien: BMUKS« verwiesen werden.

2.2.2 Pädagogische Hochschule für Niederösterreich

Das Ziel des Bachelorstudiums »Lehramt für Volksschulen« an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich beinhaltet einerseits die Berufsausbildung bzw. die Berufsbefähigung als Volksschullehrerin, andererseits diene sie als eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung und Berufsvorbildung für die Arbeit in anderen pädagogischen bzw. erzieherischen Handlungsfeldern (Curriculum der PH f. NOE 2011, 4). Dabei orientierte sich das Studienangebot, laut Curriculum (2011, 3), an sich verändernden »Professionalisierungserfordernissen und am Transfer neuer wissenschaftlich-berufsfeldbezogener Erkenntnisse«. Um als ordentliche Studierende aufgenommen zu werden, wurden Fähigkeiten und Fertigkeiten getestet, die als Voraussetzung für die Zulassung zu dem Studium galten. In diesem Aufnahmeverfahren wurden Studienanwärterinnen auf ihre musikalisch-rhythmische Eignung, Bildungsfähigkeit und körperlich-motorische Eignung geprüft. Ferner galt es die Eignung in der lebenden Fremdsprache Englisch nachzuweisen, sei es in Form von einem Maturazeugnis oder einem mündlichen Gespräch (Curriculum der PH f. NOE 2011, 8).

Das Studium Volksschullehramt der Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich beinhaltet laut Curriculum (2011, 6f.) vier Studienfachbereiche, die sich in Fachdidaktik bzw. Fachwissenschaft (84 ECTS), Humanwissenschaft (39 ECTS), schulpraktische Studien (36 ECTS) und ergänzende Studien (12 ECTS) aufteilen.

Die Inhalte der vier Studienfachbereiche wurden in 30 Modulen gelehrt. Dabei fielen die Gewichtungen der Studienfachbereiche von Modul zu Modul unterschiedlich aus. Als schriftliche Abschlussarbeit ist eine Bachelorarbeit (9 ECTS) vorgesehen (Curriculum der PH f. NOE 2011, 6f.).

Nachdem beide Professionsgruppen sowie deren Ausbildung überblickshaft vorgestellt wurden, dient das folgende Kapitel der Hinführung zur Forschungslücke.

3. Theoretische Hinführung zu den Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit

In der vorliegenden Masterarbeit wird von der Annahme ausgegangen, dass professionell Tätige imstande sind, über die Bedeutung von Theorien und Konzepten für ihre Praxis nachzudenken und darüber zu sprechen. Im Forschungsprojekt »TheoPrax«, in welchem die vorliegende Masterarbeit eingebettet ist, wird von einem »bestimmten Zusammenhang zwischen Professionalität, Theorie und Praxisvollzug ausgegangen« (Datler 2017a, 1). Dabei wird angenommen,

»dass sich psychosoziale Professionalität unter anderem dadurch auszeichnet, dass sich Personen, die in psychosozialen Feldern professionell tätig sind, zumindest in bestimmten Situationen ihrer Arbeit an wissenschaftlichen Theorien oder wissenschaftlich fundierten Konzepten orientieren, und dass sie in der Lage sind, darüber – zumindest exemplarisch – in gut nachvollziehbarer Weise Auskunft zu geben« (ebd.).

Professionell Tätige sollen in diesem Sinn begründen können, warum sie in ausgewählten Situationen wie handeln. Das Sich-Orientieren an wissenschaftlichen Theorien bzw. Konzepten bildet hierfür die Basis. Darunter wird das »In-Bezug-Setzen« der Theorie zur einer Praxissituation verstanden. Welche Schwierigkeiten es zu beachten gibt, ist Inhalt des folgenden Kapitels.

3.1 Bezug der Theorie zur Praxis

Indem eine Theorie bzw. ein Konzept »in Bezug« zu einer Praxissituation gesetzt wird, kann sie auch als praxisleitend beschrieben werden, wenn sich dieser Bezug dadurch auszeichnet, dass die Gestaltung von Praxis in Orientierung an dieser Theorie erfolgt ist. In diesem Sinn kann »praxisleitend« als das Bindeglied zwischen wissenschaftlicher Theorie und praktischem Handeln angesehen werden (vgl. Datler 2017a).

Allerdings dürfte es in pädagogischen Bereichen ein schwieriges Unterfangen sein, sich an Theorien und Konzepten bewusst zu orientieren. Vielmehr dürfte es Handlungstypen geben, die sich auf Wissen beziehen, das eher intuitiv und implizit zum Ausdruck kommt.

Neuweg (2005, 209) zum Beispiel erwähnt in seinem Artikel »Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft« einen Handlungstypus, der sich »durch seinen intuitiven Charakter bei gleichzeitig hoher Flexibilität (in der Praxis, Anm. d. V.: B. D.) auszeichnet«. Dabei bezieht sich Neuweg (2005, 208) auf implizites Wissen, das für ihn eine Wissensform darstellt, die sich nicht durch Planbarkeit auszeichnet, sondern in der man sich auf die speziellen, veränderten Gegebenheiten einlassen muss. Implizites Wissen sei nach ihm (ebd.) intuitiv, da es sich im Handeln selbst zeigt. Hier verweist er jedoch darauf, dass professionell Tätige oft Schwierigkeiten haben dieses Wissen sprachlich auszudrücken. Nichtsdestotrotz sollten professionell Tätige rechtfertigen können, warum sie etwas so tun. In den Worten Neuwegs ausgedrückt, bedeutet das, »dass Professionelle nicht einfach auch schon tun können, was sie wissen, dass sie aber immer wissen müssen, was sie tun« (Neuweg 2005, 215).

Eine Studie, die sich zum Teil auch mit implizitem Wissen beschäftigt, wurde von Terhart et. al. (1994, 196) durchgeführt. Dabei befragten sie ein Sample von 514 Lehrerinnen und Lehrer zu ihren Berufsbiografien. Eine Frage in dieser Studie zielte darauf ab, mehr über die Quelle des Wissens in Praxissituationen zu erfahren (ebd.). Etliche Lehrerinnen gaben in dieser Studie an, sich in der Praxis vermehrt an beruflicher oder personeller Erfahrung bzw. Intuition zu orientieren. In anderen Worten: Lehrerinnen orientieren sich zumeist an implizitem und weniger an wissenschaftlichem Wissen.

Auch Datler (2003, 243) macht beziehend auf Polanyi (1966) darauf aufmerksam, dass Pädagoginnen dazu tendieren, sich am impliziten Wissen zu orientieren. Mit Clark und Peterson (1986) kann diese Annahme gestärkt werden, denn sie fanden heraus, dass Lehrerinnen nur etwa alle zwei Minuten eine bewusste Entscheidung treffen. Wenn dann bei den Lehrerinnen nachgefragt wird, ob sie wissenschaftliches Wissen explizit darstellen können, reagierten sie mit Widerstand. Arnold et. al. (2011, 105) erklären dieses Verhalten damit, dass die Lehrerinnen auf Basis von implizitem Wissen handeln,

das sich zwar in der Handlung zeigt, aber nur teilweise verbal dargestellt und rekonstruiert werden kann, wie auch Neuweg (2005) bemerkt hat.

Donald A. Schön befasst sich in seinem Buch »The Reflective Practitioner« (1983) auch mit implizitem Wissen und den zunehmenden komplexen Situationen, mit denen sich professionell tätige Personen in der Praxis konfrontiert sehen (Schön 1983, 14). Darin spricht der Autor unter anderem über »*Wissen-in-der-Handlung*« (knowing in action) und davon, dass die handelnden Personen sich nicht bewusst sind, wie sie zu diesem Wissen, nach dem sie handeln, gekommen sind, und können ihr *Handeln nicht verbal beschreiben* (Altrichter 2000, 204; Schön 1983, 49). Um sich des impliziten Handelns in einer der Situation bewusst zu werden, ist es nach Schön nötig über dieses »*Wissen-in-der-Handlung*« (knowing in action) zu reflektieren. Dabei kann es **in** der Handlung oder **nach** der Handlung zur Reflexion kommen. Meist kommt es zu dieser Art von Reflexion dann, wenn ein Problem vorliegt bzw. wenn ein Ereignis eintritt, das nicht geplant war (Schön 1983, 26). »*Reflexion-in-der-Handlung*« (reflection in action) wird dann von professionell tätigen Personen ausgeführt, wenn zum Beispiel weiter ein Problem besteht, das nicht aufgrund von Routine lösbar ist und deshalb als definitionswürdig angesehen wird. Dabei wird im ersten Schritt das Problem benannt und die Reichweite des selbigen erkundet (naming and framing). Die professionell tätigen Personen verstehen die neue Situation »als eine bekannte in Analogie zu einer anderen; sie ›benennen‹ sie dementsprechend und versuchen, die Konsequenzen durchzudenken, die sich aus dieser Rahmung des Problems ergeben haben« (Hervorhebung im Original, Altrichter 200, 205). Dabei wird die neu gedachte Vorgehensweise über die gegebene Situation »übergestülpt«. Da die Praktikerinnen nicht wissen, ob dieses »Überstülpen« ohne weitere Konsequenz verläuft, gilt es die Situation zu beobachten und auf Änderungen zu reagieren (Altrichter 2000, 205fff). Es wird hier *in* der Handlung über die Handlung reflektiert. In der »*Reflexion-über-die-Handlung*« (reflection on action) hingegen, reflektieren professionell Tätige im Nachhinein **über** die Handlung. Dieses Zurücktreten bzw. Austreten ermöglicht der professionell tätigen Person über ihr Handeln und Wissen nachzudenken, es zu analysieren und neu zu strukturieren, sprich zu reflektieren (sowohl über alltägliches als auch über wissenschaftliches Wissen) (Altrichter 2000, 208f), und zwar *nach* der Situation.

Die Handlungstypen nach Schön (1983) zeigen die Möglichkeit, »implizites Wissen im Handeln zu nutzen sowie in und über Handlungen reflektieren zu können« (Steinhardt 2005, 69). Jedoch bezieht sich Schön (1983) in seiner Ausführung auf implizites Wissen, das entweder in der Handlung oder nach der Handlung durch Reflexion bewusst gemacht wird. Professionelle sollen aber zumindest im Hinblick auf bestimmte Praxismomente imstande sein, ihr Handeln (mit theoretischem Wissen) zu begründen, darüber in Fachsprache zu sprechen können (Messner 2007, 375), damit ihre Handlungslogik nachvollziehbar und kritisierbar sein kann (Zierer 2009, 71).

Ob vorgesehen ist, dass psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen und Volksschullehrerinnen als Repräsentanten psychosozialer Professionen die Fähigkeit des bewussten In-Beziehung-Setzens von Theorien bzw. Konzepten zu einer Praxissituation in ihrer Ausbildung erlernen, wird im Folgenden thematisiert.

In einer Analyse des Curriculums wurde auf Theorien und Konzepte geachtet, die laut den Ausführungen der APP (Ausschreibung 7. LG, o. J.) und Figdors Büchern und Artikeln (1999, 2002, 2008) sowie laut Curriculum der Pädagogische Hochschule für Niederösterreich (2011) eine praxisleitende Bedeutung haben sollten. Zur Veranschaulichung werden einige praxisleitende Theorien und Konzepte, die in beiden Ausbildungscurricula zu finden sind, beispielhaft angeführt, beginnend mit dem der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytischen Pädagogik (APP).

3.2 Hinweise auf praxisleitende Theorien und Konzepte im Ausbildungscurriculum der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytischen Pädagogik

Das Curriculum des Ausbildungslehrgangs »psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung« gliedert sich in zehn zu absolvierende Module. Ziel der folgenden Darstellung ist es aufzuzeigen, dass in der Ausbildung zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin praxisleitende Theorien vermittelt werden sollen sowie die Fähigkeit, theoretisches Wissen mit einer konkreten Praxissituation in Beziehung zu setzen.

Der »Theoriekurs« ist ein Modul, das u. a. die theoretische Wissensvermittlung über das Erstgespräch, das diagnostische Arbeitsbündnis, die projektive Diagnostik, die Indikationsstellung, die Testbesprechung, das pädagogische Arbeitsbündnis, die postdiagnostische Erziehungsberatung, die Aufklärung pädagogischer Geister sowie die Modifikation von Methoden und Setting beinhaltet (Figdor 2008b, 351ff.). Dabei vermittelt der »Theoriekurs« Methoden bzw. Konzepte der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung¹² (APP Ausschreibung 7. LG o. J., 5).

Das Modul Infant-Observation¹³ lässt ebenfalls eine praxisleitende Vermittlung von Theorien und Konzepten erkennen. Es wird den Kursteilnehmerinnen, laut Figdor (2002), ermöglicht sich an theoretischem Wissen in der Praxis zu orientieren.

Das Modul »praktische Übungen« ermöglicht es, wie die Modulbezeichnung vermuten lässt, Praxis nach angeeignetem Wissen zu gestalten (APP Ausschreibung 7. LG o. J., 6). Beispielfhaft erproben die Teilnehmerinnen die Durchführung von diagnostischen Verfahren, von Erstgesprächen sowie die erste Kontaktaufnahme mit Kindern und Jugendlichen. Die daraus resultierenden Erkenntnisse werden im Theoriekurs besprochen, in dem die Auszubildenden über ihre Erfahrungen referieren (APP Ausschreibung 7. LG o. J., 6). Ab dem letzten Semester ist es den Ausbildungsteilnehmerinnen unter Supervision möglich, als psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen tätig zu sein. Dabei sieht die APP vor, dass die Auszubildenden sich in der Praxis am erworbenen Wissen orientieren (ebd., 7).

Den Ausführungen ist zu entnehmen, dass in der von der APP angebotenen Ausbildung praxisleitende Theorien bzw. Konzepte vermittelt werden sollen. Es handelt sich bei der Ausbildung zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin um ein Konzept, das einem klarem Theoriegerüst unterliegt, nach dem in der Ausbildung gelehrt wird.

¹² Falldarstellungen, in denen nach dem Wiener Modell psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung gearbeitet wurde, können beispielsweise in Figdor (1999b) Barth-Richtarz (2009) und Neudecker (2008, 2009) nachgelesen werden.

¹³ Bei der Infant-Observation (nach dem Travistock-Modell) wird ein Kind von Geburt an über ein Jahr einmal in der Woche und für eine Stunde beobachtet. Die erlebten Eindrücke werden protokolliert und einmal wöchentlich, in einer geleiteten Gruppe besprochen. Laut Curriculum der APP (APP Ausschreibung 7. LG o. J., 6) wird »die Beobachtung von Verhaltensweisen und Interaktionen geschult« und die Auszubildenden entwickeln ein Gefühl für diese sensible erste Lebensphase.

3.3 Hinweise auf praxisleitende Theorien und Konzepte im Ausbildungscurriculum der Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich

In diesem Abschnitt wird auf das Curriculum des Ausbildungslehrgangs der Volksschullehrerinnen eingegangen¹⁴. Es wird versucht aufzuzeigen, dass in der Ausbildung des Volksschullehramts, praxisleitende Theorien vermittelt wurden sowie die Fähigkeit, theoretisches Wissen mit einer konkreten Praxissituation in Beziehung zu setzen.

In dem Modul »Schuleingangsphase« erhalten die Studierenden der Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich laut Curriculum einen theoretischen Einblick darüber, worauf beim Schuleintritt geachtet werden muss, um die Schulfähigkeit eines Kindes in der Praxis zu erkennen (Curriculum der PH f. NOE 2011, 16).

In dem Modul »Einführung in die Bildungswissenschaften« setzen sich laut Curriculum Studierende mit den Begriffen der Entwicklungspsychologie auseinander und sollen bei Schülerinnen aus der Schulpraxis motorische, sprachliche, emotional-soziale, motivationale sowie kognitive Entwicklungsstände, aber auch Abweichungen von der Norm, falls vorhanden, erkennen lernen (ebd., 17f.). Ferner reflektieren sie eigene und fremde erzieherische Interventionen und sollen sie mit Erziehungstheorien in Beziehung setzen (Curriculum der PH f. NOE 2011, 17f.). Auch sollen Studierende laut Curriculum schulängstliche Kinder in der Volksschule erkennen und ihnen adäquate Copingstrategien zeigen können (ebd., 46).

Das Modul »Personal Mastery und Kollegialität, Sozialkompetenz« behandelt u. a. die Bereiche Kommunikation sowie Konfliktlösung. Studierende sollen lernen, wie sie sich dieser Konzepte in erzieherischen wie kollegialen Situationen bedienen können (ebd., 24f.). Es werden in den Ausführungen zu diesem Modul keine spezifischen wissenschaftlichen Theorien oder Konzepte erwähnt.

¹⁴ Es sei darauf hingewiesen, dass hier nicht das aktuelle Curriculum der Primarstufe untersucht wurde sondern jenes, dass vor der Primarstufe gültig war. Dies ist darauf zurückzuführen, dass mehrheitlich Lehrerinnen interviewt wurden, die nach dem älteren Curriculum unterrichtet worden sind.

Schulpraxisbetreuerinnen sollen Studierende in der Schulpraxis dabei unterstützen, einen Theorie-Praxis-Bezug herzustellen (Curriculum der PH f. NOE 2011, 32). Das Modul »Schulpraxis – Erste Schritte« dient wiederum dazu, dass Studierende u. a. theoretische Bedingungen und Fachtermini richtig »anwenden« können (ebd., 32).

In der Schul- und Unterrichtspraxis sollen Studierende lernen, (fach-) didaktische, (fach-)wissenschaftliche Grundkenntnisse und deren Anwendung zu reflektieren, differenzierte und individualisierte Unterrichtsformen zu organisieren und zu realisieren (ebd., 60) sowie den Gesamtunterricht über mehrere Wochen zu planen, durchzuführen und zu reflektieren (ebd., 70).

Weiters sind in der Lage theoretisches Wissen über erzieherische Maßnahmen in verantwortliches, konkretes Handeln umzusetzen und können handlungs- und projektorientierten Unterricht planen, abwickeln und reflektieren (ebd., 26f). Dabei gilt es, den Unterricht theoriegestützt zu planen und zu gestalten und die Inhalte auf Basis des Lehrplans zu begründen (ebd., 38).

Es konnten Verknüpfungen im Hinblick auf die Vermittlung von praxisleitenden Theorien und Konzepten im Curriculum gefunden werden. Des Weiteren wird im Curriculum mehrmals darauf hingewiesen, dass Schulpraxisberaterinnen die Anweisung haben, die Studierenden beim Herstellen des Theorie-Praxis-Bezugs und beim Erreichen semesterabhängiger Bildungsziele zu unterstützen (vgl. Curriculum der PH f. NOE 2011, 23; 32; 42; 52; 60; 70;).

Im Anschluss an die Durchsicht beider Curricula, jener der Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich (2011) sowie der APP (Homepage Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik 2017c; Ausschreibung zum 7. LG, o. J), kann angenommen werden, dass beide Professionsgruppen in ihrer Ausbildung lernen sollen, sich an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten zu orientieren.

Gleichzeitig ist anzumerken, dass in der überblickshaften Durchsicht beider Curricula Unterschiede hinsichtlich der zu erwerbenden Fähigkeit, sich an theoretischem bzw. konzeptionellem Wissen in der Praxis zu orientieren, zu erkennen sind. Während im

Curriculum der Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich sehr allgemeine Nennungen und Beschreibungen von Theorien und Konzepten angeführt werden, beinhaltet das Curriculum der APP spezifische psychoanalytische Theorien und Konzepte, die an Auszubildende vermittelt werden sollen.

4. Forschungslücke und Forschungsfragen

Wie aus dem dritten Kapitel ersichtlich, erheben die Curricula beider Ausbildungseinrichtungen den Anspruch, praxisleitende Theorien und Konzepte zu vermitteln. Dennoch zeichnen sich Unterschiede ab.

Der Lehrgang »psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung« ist, wie aus der Lehrgangsbezeichnung zu erkennen, in der Disziplin »Psychoanalytische Pädagogik« verortet. Unter Psychoanalytischer Pädagogik wird aus der Sicht der APP jene Wissenschaft verstanden,

»die die Erkenntnisse der Psychoanalyse in den pädagogischen Alltag einbringt. Die psychoanalytischen Erkenntnisse haben selbstverständlich nicht nur innerhalb der Psychoanalyse ihre Bedeutung und Auswirkungen, sondern im gesamten menschlichen Leben. Insofern hat bereits Sigmund Freud selbst postuliert, dass diese Erkenntnisse speziell in der Pädagogik große Anwendungsgebiete finden werden« (Homepage der APP 2017c).

Dass es sich bei diesem Lehrgang um ein ganz bestimmtes Konzept von Beratung handelt, das auch theoretisch fundiert vermittelt wird, ist den Ausführungen des zweiten (2.1) und dritten Kapitels (3.2) zu entnehmen.

Die Lehrenden an der Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich haben sich am Curriculum zu orientieren, in welchem Bildungsinhalte angeführt sind. Sie müssen diese Bildungsinhalte vermitteln, damit es den Studierenden wiederum möglich wird, die im Curriculum angeführten Bildungsziele zu erreichen. Ziel der Lehrtätigkeit innerhalb eines jeden Moduls ist es, zertifizierbare Kompetenzen zu vermitteln (siehe Curriculum der PH. F. NOE 2011, 15ff.). Dieser Darstellung sowie den Ausführungen im Kapitel 3.3 ist zu entnehmen, dass im Bachelorlehrgang »Lehramt für Volksschulen« keine Theorien vermittelt werden, die bloß *einem* spezifischen Theoriensysteme zuzurechnen sind (wie dies in der Ausbildung der APP etwa der Fall ist).

Der curriculare Aufbau des Lehrgangs »psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung« zeichnet sich durch ein hohes Maß an Fallbesprechung und Supervision aus, wie aus dem Kapitel 3.2 zu entnehmen ist. Dabei wird von der

Annahme ausgegangen, dass dadurch die Fähigkeit unterstützt wird, die eigene Praxis auf Basis des vermittelten theoretischen Wissens zu reflektieren, damit die Praxis in weiterer Folge in einem noch höheren Ausmaß im Sinne der vermittelten Theorie gestaltet werden kann. Ein solch enger Einsatz von Fallbesprechungen und Supervision ist im Studium der PH nicht gegeben, wenngleich Schulpraxisberaterinnen die Anweisung haben, die Studierenden beim Herstellen des Theorie-Praxis-Bezugs zu unterstützen und semesterabhängige Bildungszille zu erreichen (vgl. Curriculum der PH f. NOE 2011, 23; 32; 42; 52; 60; 70;).

Es wäre daher möglich, dass psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen nach dem Abschluss ihrer Ausbildung präziser angeben können, an welchen Theorien oder Konzepten sie sich in Praxissituationen in welcher Weise orientieren.

Die vorangegangenen Kapitel zeigen exemplarisch auf, dass es eine reichhaltige wissenschaftliche Literatur zum Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Kontexten gibt. Es konnten auch Diplomarbeiten gefunden werden, die sich mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis auseinandersetzen (z. B. Blauensteiner 2012, Martinuzzi 2010, Zirker 1996). Aber ob bzw. in welcher Qualität es psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen und Volksschullehrerinnen nach absolvierter Ausbildung in ähnlicher oder unterschiedlicher Weise gelingt, Bezüge zwischen theoretischem Wissen und praktischem Handeln so herzustellen, dass die praxisleitende Bedeutung von Theorien bzw. Konzepten klar und explizit deutlich wird, ist bisher nicht empirisch erforscht worden. Vor diesem Hintergrund soll im Rahmen des Forschungsprojekts »TheoPrax« der Frage nachgegangen werden, ob und mit welcher Präzision ausgewählte »psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen« und – an der PH Niederösterreich ausgebildete – »Volksschullehrerinnen« im Zuge der Wiener Interviews (WIRTH) die praxisleitende Bedeutung von Theorien bzw. Konzepten dazulegen vermögen (Datler 2017a, 1) und welche Unterschiede sich diesbezüglich zwischen den Antworten der Vertreterinnen beider Berufsgruppen ausmachen lassen.

Um einen Beitrag zur Schließung der skizzierten Forschungslücke zu leisten, bearbeite ich im Rahmen des Projekts TheoPrax¹⁵ die folgenden drei Forschungsfragen, bezogen auf die jeweilige zu erforschende Professionsgruppe.

Die erste Forschungsfrage lautet:

1. *Nennen psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen und Volksschullehrerinnen (wissenschaftliche) Theorien bzw. Konzepte, die aus deren Sicht praxisleitende Bedeutung haben? Wenn ja, um welche handelt es sich?*

Dabei interessiert erstens, ob professionell Tätige in einem Interview Theorien oder Konzepte nennen die für sie praxisleitende Bedeutung haben. Es soll untersucht werden, ob und welche Theorien und Konzepte - laut Aussage im Interview - bewusst herangezogen werden, um sich an diesen zu orientieren, und ob diese Theorien und Konzepte als wissenschaftlichen Theorie oder Konzepte begriffen werden können.

Eine wissenschaftliche Theorie wird gemäß Datler (2017c, 1) als ein System von Aussagen verstanden,

»das der Beschreibung oder Erklärung bestimmter Ausschnitte von Welt dient und von Repräsentanten wissenschaftlicher Disziplinen gelehrt, vertreten oder weiterentwickelt wird« (ebd.).

Unter einem Konzept wird ebenfalls ein System von Aussagen verstanden, das jedoch

»... – im Vergleich zu einer Theorie – auf einen engeren Ausschnitt von der Welt bezogen ist« (Datler 2017c, 2).

Dabei stellen Konzepte in der Regel einen Teil einer Theorie dar oder stehen in einem Näheverhältnis zu einer Theorie. Des Weiteren kann ein Konzept auch als

¹⁵ Mitarbeiterinnen der Forschungsgruppe: Dippelreiter Birgit; Giefing Katrin; Kiesenhofer Antonia; Kuh-Knor Barbara; Rataj Magdalena und Strobl Bernadette.

»ein System von spezifischen Aussagen« darüber verstanden werden, »wie in bestimmten Situationen oder im Hinblick auf die Erfüllung bestimmter Ansprüche in methodisch geleiteter Weise vorgegangen werden kann oder vorgegangen werden soll« (Datler 2017c, 2).

Wie in Kapitel 5.2 näher ausgeführt wird, wurden psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen und Volksschullehrerinnen einem Interview gebeten, eine praxisleitende Theorie oder ein praxisleitendes Konzept zu nennen und in Bezug zu einer selbst gewählten konkreten Praxissituation zu setzen. Damit das »In-Bezug-Setzen« in der Auswertung des Interviews als erfolgreich und nachvollziehbar angesehen werden kann, sollte zumindest ein genannter Aspekt aus der beschriebenen Theorie oder dem Konzept zur geschilderten Praxissituation in Bezug gesetzt worden sein. Die interviewten Personen sollen klar nachgezeichnet haben, wie sie sich in einer beschriebenen Praxissituation an der genannten Theorie bzw. an dem genannten Konzept orientiert haben.

Daraus ergibt sich die zweite Forschungsfrage, die lautet:

2. *Können die Befragten anhand der Darstellung einer konkreten Praxissituation nachvollziehbar verdeutlichen, in welcher Weise sie sich in einer beschriebenen Situation an einer genannten Theorie bzw. einem genannten Konzept orientiert haben, um die Situation zu verstehen, eine Entscheidung zu treffen oder im Anschluss daran eine weitere Handlung zu setzen?*

Im Sinne des Projektmaterials I (Datler 2017a, 2) ist anzunehmen:

- »dass *manche* professionell Tätige auf die Frage, an welchen Theorien und Konzepten sie sich orientieren, wissenschaftliche Theorien und Konzepte nennen,
- dass sie eine klare Vorstellung davon haben, in welcher Weise sie sich in der einen oder anderen Situation an diesen wissenschaftlichen Theorien und Konzepten orientiert haben,
- und dass sie deshalb auch in der Lage sind, dies in einer Gesprächssituation präzise darzulegen« (ebd.).

In Anlehnung an Datler (ebd.) kann aber auch davon ausgegangen werden, dass einige professionell Tätige mitunter nur bedingt imstande sind, anhand einer konkreten Praxissituation darzulegen, in welcher Weise sie sich an einer wissenschaftlichen Theorie bzw. einem wissenschaftlichen Konzept orientiert haben. Ist dies der Fall, deutet Datler (2017a, 2) darauf hin, »dass die interviewten Personen bloß eine diffuse Vorstellung von der Bedeutung wissenschaftlicher Theorien für ihre Arbeit haben«. Darüber hinaus kann ebenso davon ausgegangen werden, dass manche Interviewte auch keine wissenschaftlichen Theorien oder Konzepte nennen können. Für Datler (ebd.) ist dies ein Hinweis darauf, »dass sich das professionelle Selbstverständnis der befragten Person durch ein geringes Maß an Wissenschaftsorientierung auszeichnet« (Datler 2017a, 2). Demnach muss angenommen werden, dass Personen beider Professionen eventuell keine praxisleitende Bedeutung von Theorien oder Konzepten darlegen können.

Die letzte und dritte Forschungsfrage fragt nach der Aus- und Weiterbildung der zu untersuchenden Professionsgruppen. Dabei stehen mögliche Zusammenhänge zwischen der Qualität, in der die praxisleitende Theorie bzw. das praxisleitende Konzept dargestellt wird, und der jeweils getätigten Aus- und Weiterbildung im Fokus.

3. *Können Zusammenhänge zwischen den Antworten, welche psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen und Volksschullehrerinnen in Teil III des Interviews gegeben haben, und den absolvierten Aus- und Weiterbildungen hergestellt werden? Wenn ja – welche?*

Es wird gefragt, inwiefern es Zusammenhänge zwischen der Art der Aus- und Weiterbildung und der Fähigkeit gibt, darüber Auskunft geben zu können, ob und in welcher Hinsicht sich die interviewten Personen in bestimmten Praxissituationen an wissenschaftlichen Theorien oder Konzepten orientiert haben. Dies hängt mit der Annahme zusammen, dass diese Fähigkeit im Kontext der Aneignung professioneller Kompetenzen erst entwickelt werden muss und deshalb zumeist nur dann vorhanden ist, wenn an der Ausbildung dieser Fähigkeit im Rahmen von Aus- und Weiterbildungslehrgängen gezielt gearbeitet wurde (Datler 2017c, 2f.).

Um die drei angeführten Forschungsfragen hinreichend beantworten zu können, bedarf es einer bestimmten Methodik; welche in dieser Masterarbeit herangezogen wurde, wird im nachstehenden fünften Kapitel angeführt.

5. Forschungsdesign

Dieses fünfte Kapitel beinhaltet die Erläuterung des Forschungsdesign. Hierbei wird angeführt, wie Antworten auf die gestellten Forschungsfragen ermittelt werden. Dabei bedient sich diese Masterarbeit einer empirisch-qualitativen Methode. Es wurden zwölf leitfadengestützte »Wiener Interviews zur Identifizierung der mentalen Repräsentationen praxisleitender Theorien (WIRTH)« (Datler 2017a, 3) durchgeführt. Von diesen zwölf Interviews sind sechs mit psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen und sechs mit Volksschullehrerinnen geführt worden. Ziel dieser Interviews ist es zu untersuchen, ob die professionell Tätigen im Rahmen dieser Interviews an eigens gewählten Beispielen aus ihrer Praxis darstellen können, in welcher Weise sie sich in ihrer Arbeit an Theorien bzw. Konzepten orientieren. Datler (2017a) formuliert die weiteren Schritte im Projektmaterial I so:

»Im Zuge der Auswertung dieser Interviews wird eruiert, ob die interviewten Personen in diesem Zusammenhang wissenschaftliche Theorien oder Konzepte nennen, und es wird untersucht, mit welcher Präzision die interviewten Personen die praxisleitende Bedeutung der genannten Theorien oder Konzepte darzulegen vermögen« (Datler 2017a, 1).

Nachstehend wird zunächst angeführt, wie die interviewten Personen kontaktiert wurden.

5.1 Die Kontaktaufnahme

Bevor die Interviews stattfinden konnten, mussten Personen ausgemacht werden, die sich dazu bereit erklärten, mit mir ein Interview zu führen. Da das Forschungsinteresse zwei unterschiedlicher Professionen gilt, wurden zwei Schreiben aufgesetzt, die das Vorhaben der Forschung darstellten. Um möglichst aktuell praktizierende psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen ausfindig zu machen, die die Ausbildung des Wiener Modells der APP absolviert haben, wurden die über die Homepage der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik zur Verfügung gestellten

Kontaktdaten¹⁶ herangezogen und Erziehungsberaterinnen diese via E-Mail kontaktiert. In diesem Schreiben wurden die Befragten im Sinne Rosenthals (2008, 90) in folgender Weise über das Forschungsvorhaben und den Forschungskontext aufgeklärt:

Sehr geehrte(r) Frau/Herr

Mein Name ist Birgit Dippelreiter und ich befinde mich derzeit in der Endphase des Masterstudiums der Bildungswissenschaft an der Universität Wien.

Ich möchte Sie auf diesem Weg bitten, sich für ein ca. 30 minütiges Interview über einige spezielle Aspekte Ihrer psychoanalytisch-pädagogischen Arbeit in dem Bereich der Erziehungsberatung zur Verfügung zu stellen.

Ich gehöre einer Gruppe von Studierenden an, die sich im Rahmen eines Projektes, welches von Univ. Prof. Dr. Datler gegründet wurde, mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis verschiedener Berufsgruppen befasst. Ich interessiere mich besonders für die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung da ich darüber im Studium zwar ein wenig, aber nicht allzu viel erfahren habe.

Der Website des „Arbeitskreis Psychoanalytische Pädagogik (APP)“ konnte ich entnehmen, dass Sie über eine Ausbildung zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung verfügen. Dieser Website habe ich auch Ihre Adresse entnommen. Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie mir die Möglichkeit einräumen könnten, mit Ihnen etwa ein halb stündiges Interview in Ihrer Praxis zu führen. In anonymisierter Form würde ich mich auf einzelne Passagen des Interviews in meiner Masterarbeit stützen, die ich zu diesem Thema verfassen möchte.

Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn ich Sie kontaktieren dürfte, um gegebenenfalls weitere Fragen abzuklären. Ich würde mich besonders freuen, wenn es möglich wäre, solch ein Interview mit Ihnen zu führen. Ich möchte Sie bitten, mir diesbezüglich entweder per E-Mail unter XXXX oder per Telefon unter XXXXX innerhalb der nächsten Tage eine kurze Antwort zukommen zu lassen.

Ich hoffe, dass Sie mir die Möglichkeit zu solch einem Gespräch eröffnen können und verbleibe mit freundlichen Grüßen

Birgit Dippelreiter

Abbildung 1: Anschreiben Erziehungsberaterinnen

¹⁶ Die Liste aktuell praktizierender psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberaterinnen kann hier abgerufen werden: <http://www.app-wien.at/images/doku/adressenallgemeinerziehungsberatung.pdf> (09.06.17)

Sehr geehrte Damen und Herren!
Liebe Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen!

Ich absolviere gerade das Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Im Zuge meiner Masterarbeit, die von Herrn Univ-Prof. Dr. Wilfried Datler betreut wird, möchte ich mich näher mit dem Tätigkeitsbereich der VolksschullehrerInnen befassen. Dabei interessiert mich insbesondere das Theorie-Praxis-Verhältnis in Ihrem Berufsfeld.

Im Interview mit Ihnen möchte ich mehr über Ihre praktische Arbeit erfahren, aber auch über Ihren Ausbildungshintergrund sprechen. Des Weiteren wäre es mir ein persönliches Bedürfnis, auch die Bedeutung und die Wichtigkeit von VolksschullehrerInnen in der Masterarbeit darzulegen. Denn als ausgebildete Volksschullehrerin weiß ich, wie wichtig Ihre Arbeit ist, nicht nur für die positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, sondern auch für Eltern. Danke an dieser Stelle!

Für meine wissenschaftliche Arbeit benötige ich daher Ihr Expertenwissen und würde mich sehr über ein Interview mit jedem Einzelnen von Ihnen freuen. Die Interviews werden via Audio aufgezeichnet und bleiben selbstverständlich anonym.

Falls Sie sich vorstellen können mich in meinem Vorhaben zu unterstützen, würde ich mich sehr darüber freuen, wenn Sie sich bei mir melden würden:
Per E-Mail unter XXXX oder per Telefon unter XXXX.

Vielen Dank im Vorhinein für Ihre Bereitschaft und Zeit!

Mit freundlichen Grüßen
Birgit Dippelreiter

Abbildung 2: Anschreiben Volksschullehrerinnen

Überdies wurde den angefragten Personen volle Anonymität zugesichert. Elf Personen haben auf die Interviewanfrage geantwortet, zwei übermittelten eine Absage. Insgesamt konnten sieben Interviews durchgeführt werden, wobei eines mit einer pensionierten Person geführt wurde, das als Probeinterview gewählt wurde.

Bei den Volksschullehrerinnen stellte sich die Kontaktaufnahme schwieriger dar als bei den psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen. Nachdem zahlreiche Schulen angeschrieben worden waren, meldete sich eine Lehrerin aus Wien, und aus Niederösterreich konnten vier Lehrerinnen und ein Lehrer für Interviews gewonnen

werden die an der Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich, Standort Baden ihre Ausbildung absolviert haben.

5.2 Das Interview und der Interviewleitfaden

Helfferrich (2005, 10) beschreibt das Interview als eine

»Kommunikation, und zwar wechselseitige, und aber auch einen Prozess. Jedes Interview ist Interaktion und Kooperation. Das ‚Interview‘ als fertiger Text ist gerade das Produkt des ‚Interviews‘ als gemeinsamem Interaktionsprozess, von Erzählperson und interviewender Person gemeinsam erzeugt – das gilt für jeden Interviewtypus«.

Bei Experteninterviews sollen, nach Gläser und Laudel (2010, 13), Expertinnen¹⁷ ihr Wissen den Forscherinnen zugänglich machen. Kaiser (2014, 2) führt weiter an, dass die zu interviewende Person als »Lieferant von Informationen« (ebd.) dient und die Interviewerin das Gespräch so zu steuern hat, dass alle benötigten Informationen generiert werden können. Es würde im Sinne Richters (2014, 8) die Neutralität gewährleisten, wenn die Interviews nicht der Bestätigung von eigens aufgestellte Hypothesen dienen sollen sondern wenn der zu befragenden Person die Möglichkeit eingeräumt wird, Bewertungen und Ansichten auszudrücken.

Da diese Masterarbeit nach der mentalen Repräsentation praxisleitender Bedeutung von Theorien und Konzepten fragt, ist ein Leitfaden nötig, um im »Interview einzelne genau bestimmbare Informationen« (Gläser und Laudel 2010, 111) von der befragten Person zu erhalten. Dabei soll das leitfadengestützte Interview nach Gläser und Laudel (2010, 93) keine »theoretischen Fragen« stellen. Viel wichtiger ist es, die Fragen auf das Untersuchungsfeld zu richten und Informationen zu generieren, die benötigt werden, um die Forschungsfragen bearbeiten zu können. Dabei versteht sich der Leitfaden als ein »Erhebungsinstrument für qualitative Interviews, mit dessen Hilfe der Forscher zudem die Interviewsituation strukturiert und steuert« (Richter 2014, 5). Ganz im Sinne Richters (2014, 53) wurde der Interviewleitfaden nach einer sinnvollen »Anwendungslogik« (Richter 2014, 53) konzipiert, der mit allgemeinen Fragen beginnt und dann auf spezielle

¹⁷ In dieser Arbeit wird von professionell tätigen Personen gesprochen.

übergeht, damit sich die interviewte Person in die Interviewsituation einfinden kann. Mit der Standardisierung des Leitfadens wird die Vergleichbarkeit von mehreren Interviews vereinfacht (Mayring 2002, 71), was für das Forschungsprojekt »TheoPrax« von besonderer Bedeutung ist, da im Zuge dieses Projekts mehrere Professionsgruppen in pädagogischen und angrenzenden sozialen Bereichen mittels des Interviewleitfadens befragt wurden.

Der Interviewleitfaden »Wiener Interview zur Identifizierung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien (WIRTH)« (Datler 2017b, 1), der für die Bearbeitung im Rahmen dieser Masterarbeit konzipiert wurde, ist von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler in Zusammenarbeit mit allen Forschungsprojektmitarbeiterinnen entwickelt und auf die jeweiligen zu untersuchenden Professionsgruppen angepasst worden. Dabei lässt sich dieser in fünf Abschnitte gliedern, die insgesamt 15 Fragen¹⁸ umfassen. Die Abschnitte sind aufgeteilt in:

- I: Eröffnung
- II: Art der psychosozialen Tätigkeit sowie absolvierte Aus- und Weiterbildungen
- III: **Die praxisleitende Bedeutung einer Theorie / eines Konzepts unter Bezugnahme auf eine konkrete Praxissituation¹⁹**
- IV: Absolvierte Aus- und Weiterbildungen
- V: Frage nach Alter und Ausklang des Interviews (Datler 2017b, 1).

Im mittleren Teil des Interviews – Teil III – wurden jene Informationen eingeholt, die für die Einschätzung der Identifizierung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien oder Konzepte von besonders großer Bedeutung sind (Datler 2017a, 3). Die übrigen Interviewteile werden vorerst nicht beachtet, dennoch könnten sie wichtige Informationen bei der Diskussion der Ergebnisse liefern.

Die Fragen des dritten Abschnittes des Interviews III »Die praxisleitende Bedeutung einer Theorie / eines Konzepts unter Bezugnahme auf eine konkrete Praxissituation« lauten wie folgt:

¹⁸ Alle fünfzehn Fragen sind in Datler 2017b einzusehen.

¹⁹ Es handelt sich hierbei um den ausgewählten Abschnitt des Interviews, der in der vorliegenden Masterarbeit bearbeitet wurde.

- Ich möchte an dieser Stelle auf Ihre Arbeit zu sprechen kommen. Dabei interessieren mich Theorien und Konzepte, die für Sie praxisleitende Bedeutung haben. Wenn Sie nun an Ihre tägliche Arbeit denken, gibt es für Sie eine Theorie oder ein Konzept, an denen Sie sich in Ihrer alltäglichen Arbeit orientieren?
- Oder anders formuliert: Können Sie mir eine Theorie oder ein Konzept nennen, welches Ihnen hilft, eine bestimmte Situationen zu verstehen oder in Situationen Entscheidungen zu treffen oder in weiterer Folge bestimmte Handlungen zu setzen?
- Sie haben jetzt etliche Theorien und Konzepte genannt. Welches davon steht für Sie besonders im Zentrum Ihres Handelns/Auf welches nehmen Sie in Ihrer Praxisarbeit häufig Bezug?
- Können Sie dieser Theorie oder diesem Konzept einen Namen geben?
- Wie würden Sie in einigen Sätzen darstellen, was die Kernaussage dieser Theorie oder dieses Konzepts ist? Was kann ich mir darunter vorstellen, wenn Sie davon ausgehen, dass ich von dieser Theorie oder diesem Konzept noch nichts gehört habe?
- Nun würde ich gern wissen, wie Sie sich an diesem Konzept/dieser Theorie in Ihrer praktischen Arbeit orientieren. Denken Sie nun bitte an eine konkrete (!) Praxissituation, in der Sie sich auf das von Ihnen vorhin genannte Konzept oder Theorie des/der XY bezogen haben. Können Sie mir anhand eines konkreten Beispiels erzählen, in welcher Weise Sie Ihre Arbeit an dieser Theorie oder diesem Konzept orientiert haben? Oder anders formuliert: Können Sie mir ein konkretes Beispiel aus Ihrer Praxis erzählen, in welcher Weise Ihnen das vorhin genannte Konzept oder die vorhin genannte Theorie geholfen hat, die Situation zu verstehen, Entscheidungen zu treffen oder Handlungen zu setzen (Datler 2017b)?

5.3 Interviewsituation

Die meisten Interviews fanden an den jeweiligen Arbeitsplätzen statt. Fast alle psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen haben das Interview in ihrer Praxis gegeben. Mit einer psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin fand das Interview in einer öffentlichen Institution, in einem Besprechungsraum, statt. Bei den

Volksschullehrerinnen wurden drei Interviews in der Schule, zwei im Kaffeehaus und eines in privaten Räumlichkeiten abgehalten. Die Interviews dauerten zwischen 15 und 30 Minuten. Es wurden formale Transkriptionsregeln festgelegt, um eine Einheitlichkeit des schriftlichen Materials zu gewährleisten²⁰. Alle wurden vor dem Interview nochmals informiert, dass das Gespräch mit Hilfe eines Diktiergeräts aufgezeichnet wird und dass ihre Anonymität gewahrt bleibt. Weiters wurde ihr Einverständnis für die Nutzung dieser Interviews für die Masterarbeit erneut eingeholt²¹.

5.4 Das Verfahren zur Interviewauswertung

Nach der Aufnahme der Interviews wurde das Gesprochene in eine schriftliche Fassung in eine Transkription übertragen. Dabei wird mit einer wörtlichen Transkription »eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis einer ausführlichen interpretativen Auswertung bietet« (Mayring 2002, 89). Das Gesprochene wurde im Sinne Mayrings (2002) am Computer transkribiert, Dialekte und Umgangssprache wurden berücksichtigt. Danach galt es, sich mit der Auswertung zu beschäftigen, um das Material wissenschaftlich anführen zu können. Die Auswertung der Interviews erfolgte durch die qualitative Inhaltsanalyse. Im Zuge dieser Methode wurde das Material bzw. dessen Inhalt, in diesem Fall Teil III des Interviews, schrittweise analysiert und ein Kategoriensystem gebildet.

Mit großer Vorsicht und im Bewusstsein »der Komplexität, der Bedeutungsfülle, der ›Interpretationsbedürftigkeit‹ sprachlichen Materials« (ebd., 10), sowie der Tatsache, dass es sich um einen bescheidenen Ausschnitt der Wirklichkeit handelt, kann verglichen werden, welchen Berufsgruppen jene Befragten angehören, denen die Darlegung der praxisleitenden Bedeutung einer Theorie oder eines Konzepts für eine konkrete Praxissituation gelingt beziehungsweise weniger gut gelingt. Daher soll sich das im Rahmen von »TheoPrax« entwickelte Auswertungsverfahren an Mayrings vorgeschlagener Technik der Strukturierung orientieren, da diese eine systematische Bearbeitung großer Materialmengen ermöglicht (Mayring 2010, 124).

²⁰ Die Transkriptionsregeln sind im Anhang einzusehen.

²¹ Die vollständigen Transkripte liegen der Verfasserin der vorliegenden Arbeit vor.

Mayring (2010) unterscheidet in der qualitativen Inhaltsanalyse drei Grundformen unabhängiger Analysetechniken:

- Bei der *Zusammenfassung* ist das Ziel der Analyse, »*Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben ...*« (Mayring 2010, 65).
- Ziel der *Explikation* ist es, »*zu einzelnen fraglichen Textteilen zusätzliches Material heranzutragen, dass das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet*« (ebd.)
- Die *Strukturierung* wiederum setzt sich zum Ziel, »*bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern ... (und; Anmerkung d. Verfasserin) das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen*« (ebd.).

Es galt im Rückschluss auf die Forschungsfragen zu spezifizieren, welches Kriterium erforscht werden sollte. Da sich diese Arbeit zum Ziel gesetzt hat, nach der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien oder Konzepte, die von Akteuren verbalisiert worden waren, zu suchen, die aus dem Interviewmaterial »herausgefiltert« werden sollten, und da der Fokus der Datenauswertung auf unterschiedlichen, aufeinander aufbauenden Dimensionen lag, konnte die *skalierende Strukturierung* gewählt werden, um das Material methodisch in Anlehnung an Mayring (2010) zu bearbeiten. Nachdem von allen Beteiligten des Forschungsprojektes »TheoPrax« Probeinterviews durchgeführt worden waren, konnte ein Kategoriensystem entwickelt werden, mit dessen Hilfe die Forschungsfragen beantwortet werden konnten.

Mayring (2010, 92) spricht davon, dass eine gewisse Struktur bzw. gewisse Kategorien an das Material herangetragen werden sollen. Dabei wird das Material schrittweise analysiert (Mayring 2002, 114). Es wurden unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler und den Projektmitarbeiterinnen verschiedene Kategorien entwickelt, die anschließend in vier konkrete Dimensionen zusammengefasst wurden. Jeder Dimension sind drei bzw. vier Kategorien zugeordnet, die für unterschiedliche Ausprägungsstärken stehen und in einem Kodierleitfaden nachlesbar sind. Nach mehrmaliger Erprobung der Dimensionen am Material wurde der Kodierleitfaden mehrmals adaptiert und überarbeitet. Der endgültige Kodierleitfaden gliedert sich folgendermaßen (siehe dazu auch Kapitel 6):

Dimension	Kategorien / Abstufungen	Kürzel
1. Nennung einer Theorie/ eines Konzepts	1.1 Die interviewte Person nennt in expliziter Weise eine wissenschaftliche Theorie oder ein Konzept, das einer wissenschaftlichen Theorie zugeordnet werden kann.	1.1 TK
	1.2 Die interviewte Person spricht von einer Theorie oder einem Konzept, ohne dass dieser Theorie der Status einer ausgewiesenen wissenschaftlichen Theorie oder diesem Konzept ein spezifisches Naheverhältnis zu einer wissenschaftlichen Theorie zugesprochen werden kann.	1.2 [TK]
	1.3 Die interviewte Person spricht von keiner Theorie und keinem Konzept.	1.3 TK
2. Darstellung einer konkreten Praxissituation	2.1 Die interviewte Person schildert eine konkrete Praxissituation, die sich in der Arbeit mit einem bestimmten Fall zugetragen hat. (Sit. kann auch in einem Fallverlauf eingebettet sein)	2.1 SitK/F
	2.2 Die interviewte Person berichtet von der Arbeit mit einem bestimmten Fall, schildert aber keine konkrete Arbeitssituation. Sie berichtet vielmehr von zumindest einem bestimmten Typus einer Praxissituation, mit der sich die interviewte Person in der Arbeit mit dem erwähnten Fall wiederholt oder während eines längeren Zeitraums kontinuierlich konfrontiert sah, oder vom Verlauf der Arbeit mit dem erwähnten Fall.	2.2 SitTyp/V/F
	2.3 Die interviewte Person schildert zumindest eine typische, wiederkehrende Praxissituation oder zumindest einen typischen Arbeitsverlauf, ohne dabei auf einen bestimmten Fall näher Bezug zu nehmen.	2.3 SitTyp/V
	2.4 Es wird von keiner singulären Praxissituation, von keiner typischen, wiederkehrenden Praxissituation, von keinem spezifischen Fallverlauf und von keinem typischen Fallverlauf berichtet.	2.4 SitV
3. Herstellen eines Bezugs zwischen Theorie/ Konzept und Praxissituation	3.1 Die interviewte Person stellt explizit einen präzisen und klar nachvollziehbaren Bezug her zwischen → einer geschilderten Praxissituation oder einem geschilderten Fallverlauf einerseits → und der dargestellten Theorie oder dem dargestellten Konzept andererseits.	3.1 Bex++
	3.2 Die interviewte Person stellt explizit (jedoch mäßig klar und präzise) einen Bezug her zwischen → einer geschilderten Praxissituation oder einem geschilderten Fallverlauf einerseits → und der dargestellten Theorie oder dem dargestellten Konzept andererseits.	3.2 Bex+
	3.3 Die interviewte Person stellt implizit einen interpretativ erschließbaren Bezug her zwischen → einer geschilderten Praxissituation oder einem geschilderten Fallverlauf einerseits → und der dargestellten Theorie oder dem dargestellten Konzept andererseits.	3.3 Bimp
	3.4 Es wird kein Bezug zwischen der dargestellten Theorie oder dem dargestellten Konzept einerseits und der geschilderten Praxissituation andererseits hergestellt.	3.4 B
4. Darstellung der praxisleitenden Bedeutung der Theorie / des Konzepts	4.1 Die interviewte Person stellt explizit in einer präzisen und klar nachvollziehbaren Weise die praxisleitende Bedeutung der angeführten Theorie oder des angeführten Konzepts dar.	4.1 PIB++
	4.2 Die interviewte Person stellt explizit die praxisleitende Bedeutung der angeführten Theorie oder des angeführten Konzepts dar, wobei die Darstellung ein mittleres Maß an Präzision und Klarheit aufweist.	4.2 PIB+
	4.3 Die interviewte Person stellt die praxisleitende Bedeutung der angeführten Theorie oder des angeführten Konzepts in einer diffusen oder allgemein gehaltenen Weise dar.	4.3 PIB~
	4.4 Die interviewte Person macht keine Aussagen zur praxisleitenden Bedeutung der angeführten Theorie oder des angeführten Konzepts.	4.4 PIB

Tabelle 1: Kodierleitfaden-Überblick²² (vgl. Datler 2017c)

²² Eine detaillierte Beschreibung der Dimensionen ist dem Projektmaterial III (Datler 2017c) zu entnehmen.

Da es Projektmitarbeiterinnen gibt, die in ihrer Masterarbeit ebenfalls nach der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien bzw. Konzepten in angrenzenden pädagogischen Berufsgruppen fragen, wurden interviewübergreifend Kategorien entwickelt, sodass alle Interviews des Forschungsprojekts »TheoPrax« mit dem gleichen Kodierleitfaden analysiert werden können. Im Projektmaterial III (Datler 2017c) sind die detaillierten Erläuterungen zu den Dimensionen des Ratings und zu der Vergabe der Signaturen angeführt. Daraus ist zu entnehmen, nach welchen Gesichtspunkten welche Signatur vergeben wurde.

Wie der endgültige Materialdurchlauf vollzogen wurde, wird im folgenden Abschnitt erklärt:

Das Material wurde in drei Ratingeinheiten²³ von vier Mitarbeiterinnen²⁴ sowie vom Projektleiter Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler nach den entwickelten Auswertungsdimensionen, unter Rückbezug auf den Kodierleitfaden²⁵, geratet. Dabei wurde je eine Kategorie einer Textstelle des dritten Teils des Interviews zugeordnet und mit dem jeweiligen Code des Kodierleitfadens verschlüsselt (Schmidt 2012, 452). Im Sinne Schmidts (2012, 453) codierten vier Forscherinnen des Forschungsprojekts getrennt voneinander das gleiche Interviewmaterial, um im Anschluss die Zuordnungen zu diskutieren und eine einheitliche Lösung auszuhandeln. Nachdem der Kodierleitfaden mehrere Male überarbeitet worden war, galt es die Interraterreliabilität zu überprüfen. Dabei befassten sich alle Forschungsmitarbeiterinnen mit vier Interviews und ordneten die jeweiligen Aussagen aus dem Interview (Teil III) den Ausprägungen der Dimensionen zu. Dann wurden die Ergebnisse verglichen. Nachdem die Interraterreliabilität in mehreren Runden an unterschiedlichem Material überprüft worden war und die Bewertung des Materials im letzten Durchgang sehr hoch ausfiel (bestenfalls: Cronbach Alpha 1; erreicht wurde 0,926)²⁶, konnte davon ausgegangen

²³ Pro Ratingeinheit wurden je vier Interviews von allen Projektmitarbeiterinnen geratet.

²⁴ Bei den vier Mitarbeiterinnen handelt es sich um Barbara Kuh-Knor, Magdalena Rataj, Bernadette Strobl und mich, Birgit Dippelreiter.

²⁵ Der gesamte Kodierleitfaden ist im Projektmaterial III (Datler 2017c) sowie überblickshaft in Tabelle 1 einzusehen.

²⁶ Wie die statische Aufarbeitung im Detail abgelaufen ist kann im Projektmaterial IV (Katsching/Geppert 2017) eingesehen werden.

werden, dass die Forschungsmitarbeiterinnen ident bzw. sehr ähnlich rateten (Katschnig/Geppert 2017).

Alle zwölf Interviews, welche mit psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen und VolksschullehrerInnen geführt wurden, sind codiert und interpretiert worden.

Das nächste Kapitel richtet den Fokus auf die Auswertung des Interviewabschnitts III des Forschungsprojekts »TheoPrax«.

6. Auswertung der Interviews

Der entwickelte Kodierleitfaden dient dazu, aus den Interviews jene Textstellen bzw. Aussagen herauszufiltern, die für die Beantwortung der Forschungsfragen zentral sind. Anschließend gilt es die »Fundstellen« (Mayring 2002, 120) jeder Dimension am Rand durch die Kategoriennummer der Kurzbezeichnung²⁷ (siehe Projektmaterial III in Datler 2017c) zu markieren.

Des Weiteren werden die Textstellen interpretiert und es wird dargestellt, wieso es zu dieser Kodierung gekommen ist. Es sind zu jeder Kategorie Definitionen erarbeitet worden, deren Bedeutung im Projektmaterial III (Datler 2017c) einzusehen ist. Jede Dimension beinhaltet eine Kategorie. Diese lauten:

1. Nennung einer Theorie bzw. eines Konzeptes,
2. Darstellung einer konkreten Praxissituation,
3. Herstellen eines Bezugs zwischen Theorie/Konzept und Praxissituation und
4. Darstellung der praxisleitenden Bedeutung der Theorie / des Konzeptes.

Folgende Kürzel und Punkte können gemäß der Darstellung in den »Projektmaterialien III« in vier Dimensionen vergeben werden (Datler 2017c):

In der erste Dimension »Nennung einer Theorie bzw. eines Konzeptes« wird zwischen drei Graden des Gelingens unterschieden:

1.1 TK

Die interviewte Person nennt in expliziter Weise eine wissenschaftliche Theorie oder ein Konzept, das einer wissenschaftlichen Theorie zugeordnet werden kann (4 Punkte).

²⁷ Beispielhafte Kurzbezeichnung sind zum Beispiel TK; SitTyp/F/V; Bimp; PIB++.

1.2 [TK]

Die interviewte Person spricht von einer Theorie oder einem Konzept, ohne dass dieser Theorie der Status einer ausgewiesenen wissenschaftlichen Theorie oder diesem Konzept ein spezifisches Naheverhältnis zu einer wissenschaftlichen Theorie zugesprochen werden kann (1 Punkt).

1.3 TK

Die interviewte Person spricht von keiner Theorie und keinem Konzept (0 Punkte).

Die zweite Dimension fragt nach der »Darstellung einer konkreten Praxissituation«. Dabei wird mit Datler (2017c, 1f) zwischen vier Graden des Gelingens unterschieden:

2.1 SitK/F

Die interviewte Person schildert eine konkrete Praxissituation, die sich in der Arbeit mit einem bestimmten Fall zugetragen hat (4 Punkte).

2.2 SitTyp/V/F

Die interviewte Person berichtet von der Arbeit mit einem bestimmten Fall, schildert aber keine konkrete Arbeitssituation. Sie berichtet vielmehr von zumindest einem bestimmten Typus einer Praxissituation, mit der sich die interviewte Person in der Arbeit mit dem erwähnten Fall wiederholt oder während eines längeren Zeitraums kontinuierlich konfrontiert sah, oder vom Verlauf der Arbeit mit dem erwähnten Fall (3 Punkte).

2.3 SitTyp/V

Die interviewte Person schildert zumindest eine typische, wiederkehrende Praxissituation oder zumindest einen typischen Arbeitsverlauf, ohne dabei auf einen bestimmten Fall näher Bezug zu nehmen (1 Punkt).

2.4 Sit/V

Es wird von keiner singulären Praxissituation, von keiner typischen, wiederkehrenden Praxissituation, von keinem spezifischen Fallverlauf und von keinem typischen Fallverlauf berichtet (0 Punkte).

Die dritte Dimension fragt nach der »Herstellung eines Bezugs zwischen Theorie/Konzept und Praxissituation«. Dabei wird mit Datler (2017c, 2) zwischen vier Graden des Gelingens unterschieden:

3.1 Bex++

Die interviewte Person stellt explizit einen präzisen und klar nachvollziehbaren Bezug her zwischen einer geschilderten Praxissituation oder einem geschilderten Fallverlauf einerseits und der dargestellten Theorie oder dem dargestellten Konzept andererseits (4 Punkte).

3.2 Bex+

Die interviewte Person stellt explizit einen Bezug her zwischen einer geschilderten Praxissituation oder einem geschilderten Fallverlauf einerseits und der dargestellten Theorie oder dem dargestellten Konzept andererseits (3 Punkte).

3.3 Bimp

Die interviewte Person stellt implizit einen interpretativ erschließbaren Bezug her zwischen einer geschilderten Praxissituation oder einem geschilderten Fallverlauf einerseits und der dargestellten Theorie oder dem dargestellten Konzept andererseits (1 Punkt).

3.4 B

Die interviewte Person stellt keinen Bezug her zwischen einer geschilderten Praxissituation oder einem geschilderten Fallverlauf einerseits und der dargestellten Theorie oder dem dargestellten Konzept andererseits (0 Punkte).

Die vierte Dimension fragt nach der »Darstellung der praxisleitenden Bedeutung der Theorie / des Konzepts«. Dabei wird mit Datler (2017c, 2f) zwischen vier Graden des Gelingens unterschieden:

4.1 PIB++

Die interviewte Person stellt explizit in einer präzisen und klar nachvollziehbaren Weise die praxisleitende Bedeutung der angeführten Theorie oder des angeführten Konzepts dar (4 Punkte).

4.2 PIB+

Die interviewte Person stellt explizit die praxisleitende Bedeutung der angeführten Theorie oder des angeführten Konzepts dar, wobei die Darstellung ein mittleres Maß an Präzision und Klarheit aufweist (3 Punkte).

4.3 PIB~

Die interviewte Person stellt die praxisleitende Bedeutung der angeführten Theorie oder des angeführten Konzepts in einer diffusen oder allgemein gehaltenen Weise dar (1 Punkt).

4.4 PIB

Die interviewte Person macht keine Aussagen zur praxisleitenden Bedeutung der angeführten Theorie oder des angeführten Konzepts (0 Punkte).

In Anlehnung an Mayring (2010) wurden am rechten Seitenrand der Interviews zugeordnete Kurzbezeichnungen angegeben. Am Ende eines jeden Interviews folgt eine Zusammenfassung in Form eines Fließtextes. Dabei werden jene Argumente noch einmal vorgebracht, die zu dem jeweiligen Ergebnis geführt haben (Datler 2017c, 3). Eine detaillierte Übersicht des Auswertungsprozesses und der zugrundeliegenden Verschlüsselungen sind – wie oben erwähnt – dem Projektmaterial III (Datler 2017c) zu entnehmen. Die Ergebnisse werden im Kapitel 7 in Tabellenform dargelegt, »um zur Transparenz und Überprüfbarkeit ... beizutragen (und um; Anm. d. V: B. D.) ... eine Gesamtübersicht zu den Ergebnissen der Codierung für alle analysierten Fälle zu präsentieren« (Schmidt 2012, 455).

6.1 Ergebnisse der Analyse der Antworten der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen

Im Folgenden sind die Interviewausschnitte (aus Teil III der Interviews) mit fünf Erziehungsberaterinnen und einem Erziehungsberater angeführt. Vor jedem Interview werden Details wie der Interviewcode, das Geschlecht, das Alter, das Datum und die Uhrzeit des Interviews, die beteiligten Personen, die Dauer sowie Angaben zum Ort angeführt.

6.1.1 Erziehungsberaterin 1

Projekt:	TheoPrax
Interview Code:	BD1–PaEb1
Geschlecht des/der Befragten	weiblich
Alter:	43 Jahre
Datum und Uhrzeit des Interviews:	15.4.2016, 14.05 Uhr
Beteiligte Personen und ihre Rollen:	Interviewerin (I), Befragte (B)
Länge des Interviews:	29.10 Minuten
Angaben zum Ort:	Praxis der Befragten
Transkript erstellt von:	Birgit Dippelreiter

(.) = Pause 1 sek (..) = Pause 2 sek
(...) = Pause 3 sek (.sek) = Pause x sek

- 73 **B:** Also ein Konzept an dem ich mich äh jedenfalls orientier in der Praxis
74 ist das äh Wiener Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen
75 Erziehungsberatung. (*mhm*) Ähm das ist sehr sehr gut arbeitbar in der
76 Praxis. (*mhm ja*) Ähm. Meine Theorien, an denen ich mich orientiere, sind
77 psychoanalytische Theorien. Ähm Bindungstheorien ähm (..) ja.
78 **I:** Und welche würden Sie sich aussuchen, auf die wir genauer eingehen?
79 **B:** Mhm (..) nehmen wir die Bindungstheorien.
80 **I:** Okay, ähm die Bindungstheorien. Ähm (..). Ja. Wie würden Sie, in
81 einigen Sätzen, darstellen, was Kernaussage von ähm dieser Theorie,
82 Bindungstheorien ist, wenn Sie davon ausgehen, dass ich von dieser
83 Theorie noch nie etwas gehört hätte.
84 **B:** (6 sek) Ich würde eine Bindungstheorie, wenn es mir wichtig wäre, dass

1.1 TK
Die hier gewählte Theorie »Bindungstheorie«, auf die sich die Beraterin bezieht, kann einer wissenschaftlichen Theorie zugeordnet werden. Aus diesem Grund wird hier TK geratet (vgl. Datler 2017c, 3).

85 Sie es wissen, wenn Sie eine Mutter sind, ja bei mir in der Beratung ähm
86 so erklären, dass ich Ihnen sagen würde, dass Bindung und
87 Bindungsverhalten grundsätzlich etwas ist, mit dem Kinder auf die Welt
88 kommen. Ja. Äh, und dass sich das je nach dem entwickelt, wie -äh welche
89 Antworten Sie bekommen. Ja. Wie feinfühlig oder nicht feinfühlig, wie
90 ähm präsent oder nicht präsent ja und äh je nachdem ähm entwickelt sich
91 das sogenannte Bindungsverhalten ja, (*mhm*) das ist dann auch untersucht
92 worden, das würde ich Ihnen vielleicht erzählen, das weiß ich nicht, ob
93 wenn das nötig wäre, würde ich Ihnen sogar das erzählen. Äh und dass
94 sich äh auf Grund dieses Bindungsverhaltens ähm ein Stück auch zeigt
95 quasi (.) äh ja (...) also dass man auf Grund des des Bindungsverhaltens,
96 das quasi zwischen dem Kind und der Mutter sichtbar wird, in der
97 Beobachtung, äh wir ein Stück darauf äh aufbauend überlegen können,
98 was dieses Kind in Zukunft brauchen kann, (*mhm*), ja, um sich gut
99 entwickeln zu können. Also so in etwa würde ich es erklären. Wenn das,
100 äh je nach Fall, würde ich vielleicht ein bisschen näher darauf eingehen
101 auf auf wissenschaftliche Forschungsergebnisse, äh das hängt aber immer
102 von meinem Gegenüber ab (*mhm*) wo ich mir denke, ja oder der, ja. Ähm
103 ich würde vielleicht bei einer anderen Mutter weit mehr darauf eingehen,
104 ähm was Bindungsverhalten auch äh also wie das auch
105 evolutionstheoretisch zu verstehen ist, mit äh weiß ich nicht, dass das
106 letzten Endes auch eine Überlebensstrategie ist ja oder oder ähm würde ich
107 vielleicht in die Richtung mehr eingehen ja. Das hängt eigentlich von
108 meinem Gegenüber sehr stark ab (*okay*) Also ich erzähle nicht jedem
109 immer alles.

110 **I:** Ja. Okay. Gut ähm. Nun würde ich wissen, wie Sie die ähm, wie Sie sich
111 an dieser orientieren also dieser Theorie also das also Bindungstheorie ähm in
112 Ihrer praktischen Arbeit orientieren. Denken Sie nun bitte an eine konkrete
113 Situation aus ihrer Praxis, in der Sie sich auf die von Ihnen vorhin
114 genannte Theorie bezogen haben. Können Sie mir anhand eines konkreten
115 Beispiels erzählen, in welcher Weise Ihre Arbeit an diesen Theorien oder
116 diesem Kon Kon Konzept orientiert haben? Oder anders, ein kon
117 konkretes Beispiel aus der Praxis, in welcher Weise das vorhin genannte
118 Konzept oder Theorie Ihnen geholfen hat eine Situation zu verstehen,

In den Zeilen 84-109
stellt die Beraterin ihr
Verständnis über die
Kernaussage der
Bindungstheorien dar.

119 Entscheidungen zu treffen oder Handlungen zu setzen.
120 **B:** (...) Ich habe die Frage noch nicht verstanden.
121 **I:** Ähm also die die Theo, Sie haben ja von ähm Bindungstheorien erzählt.
122 Ähm da geht es jetzt also, was mich interessiert, ähm ist, wenn Sie sich
123 jetzt in eine konkrete Praxissituation hineinversetzen, in welcher Weise Sie
124 sich an der Theorie orientiert haben, in einer Praxissituation. Und mich
125 interessiert dabei, wie hat Ihnen diese Theorie geholfen ähm also
126 beziehungsweise wie haben Sie sich anhand dieser Theorie in der
127 Praxissituation orientiert? Oder wie hat diese Theorie Ihnen geholfen ähm
128 die Situation besser zu verstehen, oder eine Entscheidung zu treffen oder
129 eine Handlung zu setzen.
130 **B:** (.....) Ich tue mir bisschen schwer mit der Fragestellung. ähm also ist
131 die Frage gemünzt auf äh ein Fallbeispiel zu erzählen oder worauf ist die
132 Frage jetzt gemünzt?
133 **I:** Im Endeffekt, ja genau, auf ein es sollte ein konkretes sein.
134 **B:** Hm. Jetzt muss ich nachdenken.
135 **I:** okay.
136 **B:** (17 sek) Hmm.(14 sek) Also hm mir schwirrt die ganze Zeit im Kopf
137 herum äh, das ist aber nicht in der Praxis sondern sondern in meiner
138 anderen Arbeit, ich bin ja bei den Kinderfreunden, da mach ich noch
139 Erziehungsberatung. (*mhm*). Und da äh hat die Bindungstheorie, ähm äh
140 immer wieder großen Einfluss, dann wenn ich mit den Pädagoginnen,
141 speziell über Eingewöhnungssituationen zu sprechen. (*mhm*). Ähm und da
142 gibt es äh da gibt es äh, einige Beispiele, äh speziell wenn wenn äh wenn
143 Pädagoginnen zum Beispiel, also wenn sie mich anrufen und das Gefühl
144 haben, die eine äh irgendwelche Eingewöhnungsschwierigkeiten sind.
145 **I:** Können Sie da vielleicht ein ein, wenn Sie sich noch erinnern können
146 an, eine Situation, das näher darstellen?
147 **B:** Hm (6 sek) Ich habe drei Geschichten im Kopf, ich bin jetzt noch ein
148 bisschen am Überlegen, welche ich nehme. (22 sek) Hmm (räusper) Ach
149 vielleicht erzähl ich die. Also, da ginge um den (...) wie hat denn der
150 geheißen, Thomas (Name geändert), ja. Thomas hat im äh September 2015
151 äh im Kindergarten in der Kinderkrippe begonnen ähm ja. War vorher im
152 Kindergarten und auch sonst in keiner Betreuung äh und ist äh quasi mit

Beginn der
Falldarstellung. Es
werden im weiteren
Verlauf mehrere
konkrete
Arbeitssituationen
geschildert.

153 seiner Mama gekommen und äh der Kindergarten hat äh mit der
154 Eingewöhnung gestartet so so wie oft, würde ich einmal sagen. Irgendwie
155 hat sich herauskristallisiert, jetzt ist es ein bisschen schwierig beim
156 Thomas, weil ähm sobald die Mutter quasi den Raum verlässt äh (..)
157 schreit er, (..) er ist sehr sehr hysterisch ähm, übergibt sich ähm, weil er
158 irgendwie nicht mehr aus seinem (..) emotional hochbesetzten affektiven
159 Zustand kommt und irgendwie war, war es nicht möglich, ähm, dass die
160 Mutter den Raum verlässt (*mhm*) äh und irgendwann kam dann dieser
161 Kindergarten auf die Idee die Erziehungsberatung anzurufen und das war
162 in dem Fall ich, ähm und ähm wir haben, wir haben also, warte einmal,
163 wie war denn das, (4 sek) und wir haben beschlossen, ich glaube, ich hab
164 das am Telefon zuerst mal gemacht, aber das ist halt so eine
165 Kapazitätsgeschichte. Also wurscht. (..) Irgendwie habe ich zuerst nur ein
166 Telefonat geführt, ein längeres, mit dieser Pädagogin, die hat mir ein
167 bisschen etwas erzählt davon und ich hatte sehr stark äh, bei diesem
168 Telefonat, den Eindruck, ähm das Ganze geht viel zu schnell. Da ist
169 wahnsinnig viel Druck da, von Seiten des Kindergartens, die irgendwie
170 den Eindruck hatten, sie können da etwas nicht gut genug und irgendwie
171 muss es aber doch sein und äh jetzt dauert das alles schon so lange. Das
172 war, glaube ich, im November. (*mhm*) Jetzt ist der schon September,
173 Oktober, also zwei oder drei Monate, wo das Kind nicht gut eingewöhnt
174 wird und äh und von der Seite war ziemlich viel Druck da, mit
175 Versagensproblematiken, würde ich einmal sagen. Und auf der Seite der
176 Eltern war auch ein, zumindest soweit mir das geschildert worden ist von
177 der Pädagogin, ähm war insofern ein Stück ein Druck, jetzt weniger in die
178 Richtung, das Kind muss jetzt endlich im Kindergarten bleiben weil ich
179 muss arbeiten gehen, als mehr in die Richtung äh, um Gottes Willen tu ich
180 denn da wirklich was Gutes. Ja, (*mhm*) oder soll ichs nicht völlig äh darauf
181 verzichten und abrechnen und der Thomas geht jetzt gar nicht in den
182 Kindergarten. Ja. Und ich hab daraufhin am Telefon ähm beschlossen äh,
183 dass äh das Ganze wieder an den Start zurückgeht und äh die Pädagogin
184 bitte mit der Mutter besprechen möge, dass ich jetzt eingeschaltet bin, dass
185 ich meinen nächsten Termin auch komme und beobachte. Aber bis dorthin
186 äh ich nicht zuwarten möchte, im Sinne von lassen wir es so, wie es ist,

In den Zeilen 165-
167 spricht die
Beraterin von der
ersten konkreten
Arbeitssituation.

187 sondern dass wir quasi das Ganze von vorne starten. Sie kommt ja sowieso
188 jeden Tag mit dem Thomas. Sie soll auch weiterhin mit Thomas kommen,
189 aber jetzt nicht zwei Stunden im Kindergarten verbringen und quasi
190 irgendwie auf ein Zeichen hoffen, äh dass sie da jetzt hinausgehen kann.
191 Ja. (*mhm*) sondern sie soll kommen, sie soll, eine halbe Stunde da sein
192 oder von mir aus eine Stunde, da war ich nicht sehr sehr sehr strikt. Äh
193 und was das Ziel in dieser Stunde sein soll ist, ähm dass sie, weil sie dann
194 auch die Pädagogin hat mir erzählt, die Mutter ist dann mit ihm
195 herumgegangen und dann haben die halt dann gespielt und so, und ich
196 habe dann gesagt, das möchte ich nicht, ja, ich möchte, dass quasi das
197 klassisch verläuft, im Sinne von sie sitzt, sie ist sicherer Hafen, Thomas
198 weiß, wo sie ist, er muss sich auch überhaupt nicht von ihr weg bewegen.
199 Er kann auch die ganze Stunde bei ihr sein, sie muss ihn nicht
200 wegschicken, ähm aber in der Stunde soll eine Pädagogin sich darum
201 bemühen, mit dem Thomas, äh Kontakt aufzunehmen, so weit es möglich
202 ist. Und wenn es möglich ist, dass ich ihm nur zuwinke und er schaut mich
203 an, dann ist das eine Kontaktaufnahme (*ja*). Sie muss ihn nicht wegreißen
204 oder irgendwie locken oder sonst was, sondern wir machen das ganz basic,
205 ja und ganz äh ruhig und ohne Stress ja. Gut. Ähm. Dann haben die das so
206 begonnen. Ich weiß jetzt nicht mehr wann, irgendwann bin ich dann in den
207 Kindergarten, konnte ich dann in den Kindergarten fahren. Ähm,
208 jedenfalls, innerhalb, glaub ich also, Kinderstube, da bin ich immer relativ
209 schnell ähm, also ich glaub, innerhalb der nächsten zehn Tage war ich
210 dann dort ja. Ähm. Und dann war das recht spannend anzusehen, weil in
211 diesen zehn Tagen hat sich dann doch etwas entwickeln können, nämlich
212 lustiger Weise nicht mit der Pädagogin, sondern mit der Assistentin dort.
213 Ähm, und diese Assistentin hat was ganz, äh, das sind zwei sehr
214 unterschiedliche Charaktere in dem Kindergarten. Die Pädagoginnen ganz
215 laute, schrille, lebendige, lebhaftes äh – reißen wir der Welt einen Haxen
216 aus – Typ, und die ähm, die die Assistentin eine sehr ruhige sanfte ähm, –
217 ich bin für dich in Ruhe da – recht feinfühlig und beides passt gut ja. Aber
218 der Thomas scheint halt mehr mit dieser Assistentin im Grund zu haben
219 ähm, und als ich dann dort war, hat sich es so weit entwickelt, dass äh das
220 die Mutter noch im Raum war äh, der Thomas sich von ihr wegbewegen

2.1 SitK/F

Ab der Zeile 209 schildert die Beraterin eine weitere konkrete Arbeitssituation. Sie ist im Kindergarten und beobachtet dort die Abläufe, spielt mit dem Buben und spricht im Anschluss mit dem pädagogischen Personal. Da die Beraterin in Zeile 225-226 konkret davon spricht, dass sie an einem bestimmten Tag vorort war, wird hier SitK/F geratet (vgl. Datler 2017c, 5).

221 konnte, ähm dieser Kindergarten hat hat einen Raum und dann ist so ein
222 große großer Durchgang und dann noch ein weiterer Raum. Ah, und er
223 auch quasi diesen zweiten Raum ähm betreten konnte ähm und äh oft nach
224 der Mutter geschaut hat, keine Frage, sich da immer wieder
225 Rückversicherung holen musste, aber durchaus dazu in der Lage war, dass
226 die Assistentin ähm mit ihm Kontakt aufnehmen konnte, mit ihm singen
227 konnte und äh an dem Tag wo ich dort war, äh, dann sogar mit mir in der
228 Puppenecke etwas spielen konnte ja. Und dann haben wir dann so Kochen
229 gespielt und für die Mama, was kochen und und das war ganz ganz fein.
230 Und es war also irgendwie so fein, dass es quasi mit mir als fremder
231 Person, die ich ja wirklich war ähm dort, durchaus über einen längeren
232 Zeitraum was ähm tun konnte, äh ohne ohne quasi zur Mutter zu müssen,
233 obwohl die Dame, obwohl es gereicht hat quasi, dass sie im Nebenraum
234 war. Ähm und äh diese Beobachtung äh hinaus, oder diesen Vormittag,
235 den ich halt dann dort war hinaus, ähm habe ich dann probiert mit der
236 Pädagogin äh und der Assistentin, weil das war klar, die Assistentin
237 brauche ich, die ist dringend nötig quasi. Aber die Pädagogin brauch ich
238 aber auch weil die war ein Stück weit gekränkt, dass er quasi nicht auf sie
239 zugeht und äh warum nicht auf also das (..) da muss man dann relativ viel
240 auffangen und das geht dann ganz gut mit eben, wie ist denn das mit
241 Bindung, und wie ist denn das auch zu verstehen dass er jetzt sich auch ein
242 Stück mehr öffnen hat können auch ja. (mhm). Ähm. Und da kam das zum
243 Beispiel stark zum Einsatz. Den beiden ähm viel von der Bindungstheorie
244 zu erzählen, ja und viel mit dem, auf der einen Seite war der Hintergrund
245 für mich ihnen überhaupt fachlich einmal was zu erzählen dann um die
246 Pädagogin ein Stück zu entlasten und um ihrer Kränkung ein bisschen
247 aufzufangen, oder zumindest ähm ihre Kränkung ein Stück fachlich zu
248 begegnen. (mhm). Ja. Also das, hätte das, wäre das zu wenig gewesen,
249 hätte ich eh noch einmal auf einer anderen Ebene mit ihr reden müssen (ja)
250 aber, die hat das ganz gut nehmen können. Ja. Ähm und der Assistentin
251 Werkzeug in die Hand zu geben quasi, ähm wie sie da jetzt weiter
252 vorgehen kann ja. Auch der Pädagogin noch einmal Werkzeug in die Hand
253 zu geben und tatsächlich diese Mutter, die das durchaus ihres dazu
254 beigetragen hat, ähm, dass der Thomas sich nicht so, die sich auch nicht

3.2 Bex+

Die Beraterin stellt einen expliziten Bezug zwischen der Bindungstheorie und der Praxissituation ab Zeile 235 her. Sie spricht davon, »ihnen überhaupt fachlich einmal was zu erzählen (Zeile 243-244), ... wäre das zu wenig gewesen hätte ich eh noch einmal auf einer anderen Ebene mit ihr reden müssen« (Zeile 247-248). Diese Darstellung ist auch in der Beschreibung der Theorie zu erkennen, wie die Beraterin die Bindungstheorie so erklärt, »das (die Bindungstheorie; Anm. d. V.: B. D.) ist dann auch untersucht worden, das würde ich Ihnen vielleicht erzählen (Zeile 91-91) ... dann würde ich näher darauf eingehen auf auf wissenschaftliche Forschungsergebnisse, (Zeile 100-101) ... was dieses Kind in Zukunft brauchen kann. Ja. Um sich gut entwickeln zu können (Zeile 97-98) ... äh das hängt aber immer von meinem Gegenüber ab (Zeile 101-102)«. Da der Darstellung der Praxissituation nicht eindeutig klar und präzise zu entnehmen ist, welche Aspekte sich aus der Beschreibung der Theorie wiederfinden und es Interpretation bedarf, um diese zu erkennen, wird Bex+ geratet (vgl. Datler 2017c, 6).

255 unbedingt sehr leicht löst, sagen wir mal so ja, ähm da auch der Pädagogin
256 ein Stück Werkzeug in die Hand zu geben, um darauf, um bei der Mutter
257 soweit auftreten zu können, dass die auch tatsächlich quasi ähm zwar als
258 Hafen zur Verfügung steht, aber nicht als äh – wir spielen da jetzt
259 miteinander und wir verbringen jetzt da miteinander den Vormittag – (*ja*).
260 Ja. Und da hat es mir schon recht ähm, da fand ich das ziemlich hilfreich,
261 ähm als Aufklärungsinstrument. Ja und als ähm Instrument auch, wie
262 gehen wir weiter vor. Ja
263

4.2 PIB+

Sie hat das Verhalten aller beteiligten Personen verstanden und eine Entscheidung getroffen, um mit Hilfe der Bindungstheorie dem pädagogischen Personal fachlich etwas über die Bindung und über das Verhalten des Buben zu erzählen (Zeile 237-239) und um in einem weiteren Schritt der Kränkung der Pädagogin entgegenzuwirken (Zeile 244). Sie hat unter Rückbezug auf die Bindungstheorie auch eine Handlung gesetzt (im Zuge des Telefonats), indem sie beschlossen hat, dass die Mutter nur noch als sicherer Hafen zur Verfügung stehen soll und sich das pädagogische Personal bemühen soll, Kontakt mit dem Kind aufzunehmen (Zeile 196-200). Da die praxisleitende Bedeutung der Bindungstheorie ein mittleres Maß an Klarheit aufweist und Interpretation bedarf, um diese erkennen zu können, wird PIB+ geratet (vgl. Datler 2017c, 8f).

Resümee BD1_PaEb1

In diesem Interview nennt die befragte psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin die Bindungstheorie als praxisleitende Theorie. Da sie sich in dem Interviewausschnitt III in der dargestellten Praxissituation auf die Bindungstheorie bezieht und diese darüber hinaus eine spezifische wissenschaftliche Theorie darstellt, wird im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 3f) die erste Dimension »Nennung einer Theorie« mit **1.1 TK** geratet.

Die Beraterin erwähnt mehrere konkrete Arbeitssituationen. Die erste, die sie nennt, handelt vom ersten Kontakt mit der Pädagogin via Telefon. Die zweite konkrete Arbeitssituation hat sich an dem Tag, als sie in den Kindergarten kommt und sich mit dem Kind und dem pädagogischen Personal auseinandersetzt, zugetragen. Da von der Beraterin eine konkrete Praxissituation angeführt wurde, wird die zweite Dimension »Darstellung einer konkreten Arbeitssituation« mit **2.1 SitK/F** signiert.

Ein Aspekt der Beschreibung der Theorie lässt sich zu der beschriebenen Praxissituation in Beziehung setzen. Die Beraterin erzählt allgemein etwas über Bindungstheorie und geht auf die jeweiligen Bedürfnisse der Hilfesuchenden ein. In der Praxissituation ist dieser theoretische Zugang zu erkennen, indem sie dem pädagogischen Personal etwas über Bindungstheorien erzählt. Hätte das Personal dies nicht verstanden, hätte sie versucht auf einer anderen Ebene mit ihnen darüber zu sprechen. Der Bezug wird in dieser Darstellung mäßig klar und präzise dargelegt. Da es einer gewissen Interpretation bedarf, wird die dritte Dimension im Sinne des Projektmaterials III (ebd., 7) »Herstellung von Bezügen zwischen Theorie und Praxissituation« mit **3.2 Bex+** bewertet.

Die Bindungstheorie veranlasst die Beraterin eine Entscheidung zu treffen, nämlich dass das pädagogische Personal den Tagesablauf verändern soll. Des Weiteren ist zu erkennen, dass die Beraterin sich der Bindungstheorie bedient, um einerseits dem pädagogischen Personal etwas über Bindung und Bindungsverhalten zu erzählen und andererseits der Kränkung der Pädagogin entgegenzuwirken. Die Beraterin führt explizit an, dass sie sich auf die Bindungstheorie bezogen hat, um verständlich darzustellen, warum das Kind so agiert hat. Insgesamt lässt sich daher formulieren, dass die Charakteristika der zuvor beschriebenen Theorie sich in der Darstellung der Praxissituation wiederfinden. Die Interviewaussagen lassen erkennen, dass die

Bindungstheorie für die Beraterin von Bedeutung war, um eine Entscheidung zu treffen und eine Situation zu verstehen. Aus diesem Grund wird die vierte Dimension laut Projektmaterial III (Datler 2017c, 9) »Praxisleitende Bedeutung der genannten Theorie« mit **4.2 PIB+** geratet.

6.1.2 Erziehungsberater 2

Projekt:	TheoPrax
Interview Code:	BD1–PaEb2
Geschlecht des/der Befragten	männlich
Alter:	49 Jahre
Datum und Uhrzeit des Interviews:	21.04.2016, 16.44 Uhr
Beteiligte Personen und ihre Rollen:	Interviewerin (I), Befragter (B)
Länge des Interviews:	48.59 Minuten
Angaben zum Ort:	Praxis des Befragten
Transkript erstellt von:	Birgit Dippelreiter

(.) = Pause 1 sek (..) = Pause 2 sek (...) = Pause 3 sek
(. sek) = Pause x sek

152 **B:** Auf jeden Fall, ganz klar. Ja. Äh sind vielleicht Kernpunkte sind
153 vielleicht eh bekannt, äh wie halt eine eine, vielleicht die man, ich kanns
154 vielleicht kurz so erläutern, wie halt eine Erziehungsberatung abläuft. Weil
155 da läuft dann alles, alles hinein quasi. Also es beginnt, es ist wichtig das
156 Telefongespräch, also der Erstkontakt am Telefon ja also der möglichst
157 kurz gehalten soll, wo man nur einmal hört, was kommt denn da, wer ruft
158 an und äh äh aus der Stimme hört man schon einmal heraus, um was geht
159 es denn und dann frage ich dann einmal nach, kurz, um was es geht ja, und
160 dann gibt es einen Termin, meistens einen eine Woche oder zwei Wochen
161 später und dann findet einmal das Erstgespräch statt. Na. Und das ist
162 einmal schon einmal interessant zu wissen, kommen beide Eltern oder
163 kommt nur die Mutter, die vielleicht angerufen hat, und dann erzählt
164 einmal die Mutter und dann ist es auch schon einmal interessant, wird
165 überhaupt der andere Lebenspartner erwähnt. (*mhm*) Ja. Äh äh oder ist der,
166 es kommt immer wieder vor, wo ich dann ähm, in der zweiten oder dritten
167 Stunde, dann einmal nachfrage, meistens schon in der zweiten Stunde, da
168 gibt es eigentlich einen Vater? Der nie, kein Raum, also kein Gefühl, also
169 es wäre, also würde es keinen Mann geben in dieser Familie. Und dann
170 manchmal auch die die die Personen, die ich dann darauf anspreche, ganz
171 verdutzt dreinschauen, warum der Vater? Es geht ja nur um mich, ja.(.) Äh
172 der wesentliche Punkt ist in der psychoanalytisch-pädagogischen
173 Erziehungsberatung, dass man dass man den Eltern zuhört, sich einmal die

174 Sorgen anhört äh, gezielt nachfragt, der Erziehungsberater oder
175 Erziehungsberaterin, der muss ein ein Bild im Kopf haben, was da los ist,
176 ja. Und muss nachfragen, äh wo ist die die emotionale Lage der Mutter.
177 Die Mutter erzählt ja, das Kind ist äh äh ähm so schlimm in der Schule und
178 macht die Hausübungen nicht, und und die Lehrerin, äh ich hab schon die
179 dritte Mitteilung und und jetzt mache ich mir schon langsam Sorgen. Ja, ist
180 das wirklich, was Sorgen macht? Stecken da vielleicht Zukunftsängste
181 dahinter, wo die Mutter vielleicht denkt, na ich hab Angst, dass die auf der
182 Straße landet und so wird so wie sein Vater? Ja. Äh äh und von ich als
183 Mutter mit dem gar nichts mehr zu zu tun haben will. Aber es ist wichtig,
184 genau diese Emotionalität anzusprechen und herauszufinden ja, weil sonst
185 arbeite ich in eine Richtung ähm (.), wo ich dann schlussendlich dann
186 einen Vorschlag mache, wie man das machen könnte, und das ist es aber
187 gar nicht, und es funktioniert nicht, weil das Problem eigentlich ganz wo
188 anders liegt. Also es ist wichtig im vordergründlich also keine Tipps zu
189 geben, sondern einmal zu verstehen. Weil die Erziehungsberatung ein
190 Verstehensprozess ist. (mhm). Das wird auch mit den Eltern mal erarbeitet
191 und besprochen, dass man gemeinsam mit dem mit den Eltern herangeht
192 und Theorien aufstellt. Mit was könnte das zu tun haben? Das Kind nässt
193 jetzt ein, und äh äh die Eltern kennen ja den den sechsjährigen Jakob
194 (Name geändert) sein Leben lang. Warum könnte er das jetzt machen? Die
195 haben vielleicht auch schon Sachen ausprobiert, was ist denn da alles
196 passiert? Ja. Gab es Todesfälle? Gab es Verletzungen? Also da kommen
197 dann Sachen äh äh hervor, wo wo wo man dann draufkommt, wo nichts
198 erzählt wurde, sondern erst durchs Nachfragen. Aha, ja drei Jahre war war
199 der Vater auf der Intensivstation, ganz plötzlich, ja und nebenbei ist noch
200 mein Vater gestorben, ja. War nicht mehr im Kopf der Leute. Äh ähm aber
201 das sind dann so interessante Hinweise, wo man dann so eine ein Einblick
202 bekommt und ein Gefühl bekommt, was war denn gerade, als er drei war.
203 Ja. Gerade ödipale Zeit und und äh Existenzängste, Vater nicht da, ja, war
204 auf der Intensivstation. Lange gedauert, Reha, halbes Jahr nicht da, ja also
205 was bedeutet das für einen Dreijährigen? Und das wird äh äh mit den
206 Eltern noch einmal besprochen. Was was passiert denn gerade mit deinem

207 Kind? Na. Und und die meisten haben ja keine Ahnung, was gerade in der
208 Entwicklung da vor sich geht, und warum das so wichtig ist, und mit was
209 das zu tun haben könnte. Und dann mach ich auch einen Vorschlag:
210 Könnte es, glauben Sie, mit dem zu tun haben? Und so können sich die
211 Eltern auch mit, schön langsam, auch mit meinen Gedanken anfreunden
212 und wenn ich gewisse Gefühle habe oder oder eine Übertragung entsteht,
213 und ich spüre etwas, dann sage ich das den Eltern. Ich spüre gerade,
214 könnte es das und das sein oder liege ich da gerade falsch? Ja. Oder
215 machen Sie sich, ich hab jetzt so den Eindruck, Sie machen sich jetzt ganz
216 fürchterliche Sorgen äh äh wie das wie das in den nächsten, in den
217 nächsten Wochen abläuft mit der Schule. (*mhm*) Ja. Stimmt das? Ja,
218 stimmt. Na was machten da am größten Sorgen? Ja die Lehrerin ist so
219 furchtbar, die hat mich als unfähig dargestellt ja, und ich habe mich so also
220 da kommt das dann wieder heraus, na. Ich wurde gekränkt als Mutter von
221 der Lehrerin, na. Da spielt aber alles eine große Rolle, weil nämlich, es
222 geht darum diese unbewusste Haltung der Eltern zu verstehen, ja, und und
223 denen auch den Eltern auch verständlich zu machen, dass Sie eine
224 unbewusste Haltung haben (*mhm*) und und daraus agieren. Solange man
225 das nicht versteht, oder solange man auch nicht das Verhalten der Kinder
226 versteht (.), und das Angst macht, und man macht sich Sorgen, dann muss
227 ich dieses Verhalten bekämpfen. Ganz normale Reaktion. Und äh äh
228 solange ich das bekämpfen muss, im Rahmen von Erziehungsanktionen
229 oder Strategien, dann auf, ich rede nichts mehr mit den Kind, ich schicke
230 das Kind ins ins Zimmer äh verschiedene Strafen, hat alles nichts genutzt,
231 na (..) diese Dinge dann (*okay*). Warum diese Strafen, oder auch auch dass
232 sich Eltern trauen äh, zu sagen, was sie denn für fürchterlichen Gedanken
233 schon gehabt haben. Ja. Zum Beispiel die Mutter hat erzählt, äh dann also
234 wenn es ein Vertrauensverhältnis, wenn eine positive Arbeits- äh-
235 beziehung entstanden ist, das erzählen dann Eltern ja, ich hab schon im
236 Internet nachgesehen wegen einem Internat, am liebsten würde ich den
237 Fratzen los werden, ja, ja. Wo ich dann sage, Sie hätten ihn am liebsten
238 eingepackt in einen Koffer und dann weggeschickt, gell. Ja. Na, das. Und
239 das darf auch ausgesprochen werden, diese Fantasien darf man haben, und

240 das muss man muss man dann auch zum Beispiel mit den Eltern
241 besprechen, ist diese Fantasie auch noch da. Weil denken darf man es, aber
242 machen darf man es nicht (*mhm*). Ja und wenn diese Fantasien da sind, ja
243 was mache ich damit. Und damit ich es nicht verstecke, ja, weil wenn ich
244 es verstecke und verdränge, agiere ich wieder daraus, na. Also das, solche
245 Dinge einfach bewusst zu machen, dass das äh das äh äh das die Eltern für
246 ihr Verhalten, das was sie gemacht haben und tun, Verantwortung
247 übernehme dürfen und können. Und und sich ähm (...) und sie (.)
248 insbesondere bei Scheidung, ja, sie sie die Verantwortung übernehmen
249 können, dass sie jetzt ihrem Kind wehtun, und sie schuldig sind, ja. Ist ok,
250 ich bin schuld. Aber das ist ein ganz ein ein, oder wie sage ich es den den
251 Kindern bei der Scheidung, ja. Also es ist, es ist letzten, also das letzte Jahr
252 wird immer deutlicher, dass die Richter Eltern schon in
253 Erziehungsberatung schicken und die Scheidung ist noch gar nicht durch.
254 Die sind gerade in der ersten Verhandlung, sie wollten eine
255 einvernehmliche Scheidung, war ganz klar, dass der Termin nicht
256 einvernehmlich wird, und der Richter: gehen Sie bitte in
257 Erziehungsberatung. (.) Das war früher nicht so. Da sind schon Jahre
258 vergangen und dann dann und mir ist das, mir kommt es manchmal vor
259 oder ist es manchmal vorgekommen, dass jetzt der Richter, es gab schon
260 drei Verhandlungen, so und dann dann schiebe ich die
261 Familiengerichtshilfe nach, dann dann schieße ich noch ein Gutachten
262 nach dann machen wir noch ein Kinderbeistand und dann machen wir noch
263 ein Strafe noch dazu, jetzt schicke ich sie in Erziehungsberatung, ja. Und
264 das ändert sich Gott sei Dank, besonders bei die jungen Richter, ja, also
265 das wird das wird immer mehr angenommen. Ja. Wo dann Richter schon
266 in der Verhandlung anrufen bei mir. Da sitzen zwei Eltern, erfahre das
267 auch immer von Kollegen. Also so, das ist einmal so das das
268 Grundkonzept also einmal eine Theorie aufzustellen und mit den Kindern
269 äh Eltern gemeinsam zu verstehen, was das gerade so ist. Und der nächste
270 Teil ist einmal, dass die Kinder zu mir kommen. Der diagnostische Teil,
271 wo es dann darum geht, diese Theorien quasi zu beweisen, sag ich einmal
272 so. Um herauszufinden, hat es damit etwas zu zu tun (*mhm*). Das sind sind

273 äh also Unterschied wird gemacht ähm (..) bis zum Schulalter äh,
274 Kindergarten, Kleinkinder wird eine Spielbeobachtung gemacht, mit
275 Vater, mit Mutter, oder eventuell auch noch beide (..) auch meist mit
276 Kamera, wo ich mir das nachher anschau, und dann mit den Eltern
277 bespreche, was denn da (...) so so so gesehen habe und (..) ich bringe es
278 dann damit in Verbindung mit den Theorien, die wir aufgestellt haben, wo
279 ich dann schon sage, also wo ich dann sagen kann, also mit dem hat sicher
280 nichts zu tun, das habe ich nicht gesehen, ja. Und äh aber deutlich war, mit
281 das das liegt sehr nahe und mit ist vielleicht noch etwas anderes auch noch
282 aufgefallen. Da geht es noch um etwas anderes, wie haben sie das gesehen.
283 Ja. oder ich führe Sie dann hin äh was war denn da in der Situation.

284 **I:** Sie haben jetzt viele Theorien und Konzepte genannt, an denen Sie sich
285 orientieren. Da wäre jetzt die Frage, wenn Sie sich eines von diesen
286 aussuchen, welches also was für Sie eine besondere Bedeutung hat, zum
287 Beispiel welches wäre das. Oder auch wenn Sie alle gleich bedeutend sind,
288 welches würden Sie aussuchen und da vielleicht die Kernaussage auch
289 noch darstellen.

290 **B:** Die Übertragung ist ein wesentlicher Bestandteil. Das sind meine
291 Fühler sozusagen und mit dem arbeite ich. In der Erziehungsberatung und
292 das ist es, das ist der Kern der Geschichte, dass man lernen muss, äh äh zu
293 switchen. Also ich bin mit der Mutter identifiziert, ich bin mit dem Vater
294 identifiziert und ich bin immer auch gleichzeitig mit dem Kind identifiziert
295 *(mhm)*. Das sage ich auch den Eltern. In ganz schlimmen Fällen, wenn die
296 Eltern überhaupt nichts kapierten, nichts verstehen, dann bin ich dermaßen
297 mit dem Kind identifiziert, sag ich dann den Eltern, dass ich einen
298 Rollentausch mache, und ich das Kind bin. Und ich sage dann, du Mama,
299 das was wo es dann darum geht, die Eltern wirklich emotional zu
300 berühren. Ja. Dass die die ihre Kinder wieder spüren können und fühlen
301 können *(mhm)* ja. Weil es nicht mehr geht, ja. Und ihnen auch das Gefühl
302 zu geben, dass ich nicht böse bin, deswegen, und was was die Übertragung
303 betrifft, also (..), man nennt das auch so, die Türschnallenübertragung, das
304 ist beim Erstgespräch, wenn Eltern weggehen und sie hinter mir die Türe
305 zumachen, was bleibt über. Was bleibt über? Das ist dann meine Frage,

1.1 TK

Es wird die Übertragung als praxisleitendes Konzept genannt. Da dieses Konzept einer wissenschaftlichen Theorie zuzuordnen ist, wird TK geratet (Datler 2017c, 3f).

Im weiteren Verlauf erklärt der Berater die Kernaussage der Übertragung.

306 mit was hat das zu tun? Und in vielen Fällen, dieses Gefühl, diesen
307 Eindruck diesen ersten den ich den ich habe, den finde ich dann in der
308 Diagnostik wieder. Kommt immer wieder vor, ja. Wo ich schon eine
309 Ahnung habe, ein ein ein ähm ein vorsichtiges Vorfühlen, ja. Und wo sich
310 das dann manchmal auch wirklich bestätigt. Ja. Also das ist auch mit
311 Übertragung zu arbeiten.

312 **I:** Jetzt würde ich gerne wissen, wie Sie sich an dieser Theorie, also der
313 Übertragung, äh in Ihrer praktischen Arbeit orientieren. Denken Sie nun
314 bitte an eine konkrete Situation aus Ihrer Praxis, in der Sie sich auf die
315 vorhin genannte Theorie bezogen haben. Können Sie mir äh diesen dieser
316 äh Theorie mit Hilfe eines konkreten Beispiels erzählen, in welcher Weise
317 Sie Ihre Arbeit an dieser Theorie orientiert haben. Oder anders formuliert.
318 Können Sie mir ein konkretes Beispiel aus Ihrer Praxis erzählen, in
319 welcher Weise das vorhin genannte Konzept bzw. Theorie geholfen hat,
320 eine Situation zu verstehen, Entscheidungen zu treffen oder Handlungen
321 zu setzen?

322 **B:** Also das ist sehr theoretisch (lacht)

323 **I:** Also, im Endeffekt ein Praxisbeispiel, also wirklich eine konkrete
324 Situation, wo Ihnen die Übertragung, die Theorie der Übertragung=

325 **B:** Mhm=

326 **I:** wie haben Sie sich daran orientiert? Wie hat sie Ihnen dabei geholfen
327 diese Praxissituation besser zu verstehen zum Beispiel, oder Handlungen
328 zu setzen oder Entscheidungen zu treffen.

329 **B:** Wissen Sie, das das das Ding ist, einer die die theoretischen Konzepte
330 und das andere ist die Praxis. Und und äh äh also ich verlasse mich
331 eigentlich auf mein Gefühl (mhm). Und und, das kann ich aber auch nur
332 deswegen, im Rahmen von Supervision, im Rahmen von
333 Gegenübertragungssupervision, und Fallsupervision. Also in der
334 Gegenübertragungssupervision geht es genau nur um Gefühle, ja. Was löst
335 das bei mir aus. Warum bin ich in der Beratung auf die Mutter sauer. Äh.
336 Wie gehe ich damit um. Was löst es bei mir aus. Die Mutter löst bei mir
337 Zorn aus. Ja.

338 I: Können Sie da vielleicht von einer konkreten Situation, die vielleicht
339 vor kurzem oder in der letzten Zeit passiert ist, etwas verdeutlichen?

340 B: Ja. Also zum Beispiel, ähm ähm das es darum geht, äh (...) na (...)
341 Beispiel, (...). Ja Mutter kommt zu mir, und Kindergartenkind und erzählt
342 mir, dass sie ihren ihren (.) ihr Kindergartenkind, das ist ein Bub, nicht
343 mehr aushält, und sie weiß, dass es eh nicht in Ordnung ist, aber sie macht
344 es trotzdem, und sie stellt ihn unter die Dusche und braust ihn kalt ab. Das
345 war zu einem Zeitpunkt vor einem Jahr, wo dieses Mädchen gestorben ist,
346 wo das Wasser nicht kalt war, sondern 80 Grad gehabt hat, ja. Da war vor
347 kurzem die Verhandlung. Und das war genau zu diesem Zeitpunkt, ja. War
348 gerade aktuell eine Woche vorher in den Nachrichten, und äh äh, da habe
349 ich dann gespürt, was das mit mir gemacht hat. Also erstens einmal die die
350 die ähm die Tatsache, dass ein Kind daran gestorben ist und dass die
351 Mutter äh das mit einem Lachen erzählt hat, ja (*mhm*) Und sich so, quasi,
352 versucht hat, aus der Affäre zu ziehen, indem sie das ins Lächerliche zieht.
353 Das hat bei mir Zorn ausgelöst. Und wenn man sich aber in der Beratung
354 diesen Zorn nicht bewusst wird, diese Übertragung, ja, dann agiere dann
355 so. Dann ist die Erziehungsberatung beendet. Die verläuft zack
356 (unverständlich). Wenn ich mit den Gefühlen, mit dem Hintergrund weiter
357 arbeite und mir das nicht bewusst mache in der Supervision, und ich nicht
358 darüber nachdenke, dann behandle ich diese Mutter so mies, dass die nicht
359 mehr kommt.

360 I: Darf ich fragen, wie es weitergegangen ist?

361 B: Sie ist nicht mehr gekommen.

362 I: Aso, sie ist nicht mehr =

363 B: Sie ist nicht mehr gekommen. Es war eine interessante Geschichte, ob
364 sie etwas gespürt hat, ob ich sie ablehne, ja in diesem Erstgespräch, ähm
365 ähm ähm oder nicht. Aber solche Sachen passieren manchmal. (*mhm*)
366 Aber sie hat, interessanter Weise, sie hat sich nicht mehr gemeldet, ich hab
367 nur, das Telefon, die Nummer wurde abgemeldet. Das war über
368 Weihnachten, noch so, das war 2014 auf 2015, na das war, (...) das war
369 irgendein andere Feiertag, nicht Weihnachten, das war vorher, ist ja egal.
370 Aber äh äh das Telefon dürfte abgemeldet worden sein, und ich habe Sie

2.1 SitK/F

Der Berater spricht von einer konkreten Arbeitssituation. Da es sich hier um eine singuläre Praxissituation handelt, kann SitK/F geratet werden (Datler 2017c, 5).

3.3 Bimp

In den Zeilen 346-358 bezieht sich der Berater auf eine Situation, die in ihm Zorn ausgelöst hat. Er erzählt, dass er gespürt hat, was die Erzählung der Mutter mit ihm gemacht hat. Nämlich, dass er zornig wurde, als er hörte, dass die Mutter ihr Kind, wenn sie es nicht mehr aushält, mit kaltem Wasser abuschet. Er dürfte sich mit dem Kind der Mutter und zugleich mit dem Kind, das gestorben ist, identifiziert haben. Dieser Bezug ist jedoch nicht explizit dargelegt, sondern kann nur erschlossen bzw. erahnt werden. Dennoch dürfte gemäß den Äußerungen des Beraters dieser einen Bezug implizit zwischen Theorie und Praxissituation annehmen. Es bedarf dennoch einiges an Interpretation um diesen erahnen zu können. Aus diesem Grund wird dieses Beispiel mit Bimp geratet(vgl. Datler 2017c, 7).

4.3 PIB~

Es wird nicht explizit angeführt, welche Bedeutung die Übertragung für die Praxissituation hat. Es kann nur angenommen werden, dass das Identifizieren für den Berater die praxisleitende Bedeutung dafür hat, um die Situation so weit zu verstehen, dass er sich mit dem Kind identifiziert hat und die Mutter »mies« behandelt hat. Da es nicht klar angeführt ist und nur erahnt werden kann, welche Vorstellung der Berater von der Übertragung als praxisleitendes Konzept hat, wird PIB- geratet (vgl. Datler 2017c, 9f).

371 nie wieder erreicht. Ja. Ich habe sie dann nur einmal, das ist dann
372 interessant, wenn man dann Klienten, dann da draußen, (*mhm*) in der
373 freien Wildbahn trifft, ich habe die Mutter, aber sie hat mich nicht
374 gesehen, im XY gesichtet, ja. Ist fürchterlich mit ihrem Kind umgegangen.
375 Also wirklich so so von oben herab und erniedrigend (*mhm*). Also das das
376 wenige was ich gehört habe, war für mein Gefühl grauslich. Ja. Aber das
377 ist gerade das Interessante und die Herausforderung, dass ähm, wenn
378 Eltern, warum auch immer, so eine eine eine unbewusste Haltung haben,
379 in der Erziehung, was ihren Erziehungsstil betrifft, weil sie vielleicht
380 nichts anderes gelernt haben, weil sie vielleicht selbst Gewalt ausgesetzt
381 waren, in der in der in der in der in ihrer Erziehung von ihren Eltern, also
382 ihre Objektbeziehungen, wenn die eher ins Negative gegangen sind, und
383 sie sich das daraus herausgeholt haben, und dann auch so dann wieder
384 dieser Objektbeziehung aktiviert werden und in ihr, in der Übertragung mit
385 ihren Kindern so agieren, ja (*mhm*). Das das äh ähm dass man dann als
386 Erziehungsberater die Möglichkeit hat, ihnen quasi ein gutes Objekt zu
387 borgen, sagen wir es so. Sie erleben das Aha, da ist jemand, der lehnt mich
388 nicht ab, ich habe wirklich etwas Schlimmes gemacht, das war nicht in
389 Ordnung, aber der schickt mich nicht weg und der mag mich. Und wenn
390 das glückt, wenn diese Übertragung läuft, dann kommen die Eltern. Und
391 ich habe das auch immer wieder erlebt, dass auch verpflichtende
392 Erziehungsberatung, dass die Eltern dann freiwillig nachkommen. Dass sie
393 es spüren, ja äh der Richter, alle haben mich abgelehnt, Jugendamt und
394 und die haben mich so von oben herab behandelt, aber der nicht. Da habe
395 ich mich wohl gefühlt, ja. Manchmal passiert, manchmal glückt es sehr
396 gut, manchmal weniger. Aber aus diesen Dingen lernt man. Also wenn
397 man diesen Job macht, dann dann gibt es es das leider. Ja es ist so. Aber
398 man muss es sich eingestehen. Also wenn ich an den ersten
399 Erziehungsberatungen, an die eigentlich erste Erziehungsberatung denke,
400 ich habe Riesenangst gehabt von dem. Es war fürchterlich. Aber ja,
401 entweder macht man es, oder man macht es nicht. Es gibt nur diese zwei
402 Möglichkeiten, ja. Also die Übertragung in in dem Sinne ist eine eine eine
403 sehr wichtige Sache, an der ich mich orientiere und ich arbeite.

Resümee BD1–PaEb 2

In diesem Interview wurde von dem befragten psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberater die Übertragung als praxisleitende Theorie genannt, die er als »seine Fühler und als sein Werkzeug« bezeichnet. Da es sich hierbei um die Nennung eines Konzepts handelt, das einer wissenschaftlichen Theorie zugeordnet werden kann, wird die erste Dimension mit **1.1 TK** geratet.

Der Berater stellt eine Arbeitssituation vor. Dabei spricht er von einer Mutter, die ihr Kind, wenn es ihr zu viel wird, kalt abduscht. Da es sich hier um eine konkrete Arbeitssituation handelt, wird laut Projektmaterial III (ebd., 5), die zweite Dimension »Darstellung einer konkreten Praxissituation« mit **2.1 SitK/F** geratet.

Die Zeilen 283-288 und die Kommentare aus dem Interview mit BD1–PaEb2 geben an, dass kein Bezug zwischen einem Aspekt aus der Beschreibung der Theorie explizit und klar nachvollziehbar hergestellt werden kann. Es kann lediglich ein Bezug erschlossen werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Berater implizit einen Bezug zwischen Übertragung und der Praxissituation annimmt. Er spricht in der Theoriebeschreibung von der Identifizierung mit allen beteiligten Personen. In der Praxissituation dürfte er sich mit dem Kind identifiziert haben, was nur erahnt werden kann, da er dies nicht explizit ausdrückt. Demnach wird die dritte Dimension »Herstellen eines Bezugs zwischen Theorie und Praxissituation« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 7f) mit **3.3 Bimp** signiert.

Der Erziehungsberater stellt nicht explizit dar, in welcher Weise unter Bezugnahme auf die ausgeführte Theorie er eine Situation verstanden, eine Entscheidung getroffen oder eine Handlung gesetzt hat. Es kann nur angenommen werden, dass der Berater mit Hilfe des Identifizierens, im Sinne der Übertragung, die Situation soweit verstanden hat, dass er durch diese sofortige Identifizierung mit dem Kind die Mutter »mies« behandelt hat. Da eine ungefähre Vorstellung der praxisleitenden Bedeutung des Beraters erahnt werden kann, wurde die vierte Dimension im Sinne des Projektmaterials III (ebd., 9f) »Darstellung der praxisleitenden Bedeutung der genannten Theorie« mit **4.3 PIB~** signiert.

6.1.3 Erziehungsberaterin 3

Projekt:	TheoPrax
Interview Code:	BD1–PaEb3
Alter:	40 Jahre
Geschlecht des/der Befragten	weiblich
Datum und Uhrzeit des Interviews:	10.5.2016, 09:15 Uhr
Beteiligte Personen und ihre Rollen:	Interviewerin (I), Befragte (B)
Länge des Interviews:	19.40 Minuten
Angaben zum Ort:	Praxis der Befragten
Transkript erstellt von:	Birgit Dippelreiter

(.) = Pause 1 sek (..) = Pause 2 sek (...)= Pause 3 sek
(.sek) = Pause x sek

60 **B:** Das ist bei der APP relativ einfach, weil das äh
61 Erziehungsberatungskonzept vom Helmuth Figdor ja maßgebend ist,
62 (*mhm*) sozusagen vom von von Phasen, die die Erziehungsberatung
63 begleiten oder oder grundsätzliche Herangehensweisen ist es, sozusagen,
64 in dem Konzept, das er auch publiziert hat, relativ klar vorgegeben, wo
65 sich bestimmte Begrifflichkeiten, ob das jetzt die positive
66 Übertragungsbeziehung, Haltung der verantworteten Schuld, was sich
67 einfach an an, da verstecken sich natürlich kleine Konzepte, sind Konzepte
68 drinnen, aber im Grund genommen das Große ist klar. Und ansonsten wird
69 es, erkennst durch die, wenn dann durch tiefenpsychologische Konstrukte,
70 Theorien, die man unter Umständen auch dann nochmal nachliest, ja, die
71 dann die Basis bilden und ergänzen.

72 **I:** Ja. Gibt es da ein eine Theorie zum Beispiel, wenn Sie sich eine
73 aussuchen können, oder ein Konzept, auf was Sie sich beziehen, auf was
74 wir näher eingehen? Welches wäre das?

75 **B:** (.) Eine Theorie oder ein Konzept? Mhm.

76 **I:** Mhm.

77 **B:** (.) Es ist jetzt mhm. Die positive Übertragungsbeziehung ist (.) als
78 Grundlage die sozusagen, oder, auf, auf was man auch immer wieder
79 achten muss in der Beratung, Haltung der verantworteten Schuld, is mhhm
80 bin mir nicht sicher, ob das trifft, was Sie, worauf Sie hinauswollen (lacht)
81 als Theorie oder Konzept. Also sozusagen das Beratungskonzept als ein

82 Ganzer mit den Phasen ist noch das (.) kann als ein Ganzer eigentlich auch
83 nehmen.

84 **I:** Mhm. Ok. Ähm. Aber=

85 **B:** Kommt auf die andere Fragen drauf an, die jetzt kommen (lacht)

86 **I:** (lacht) Ja. Also ähm, ähm es wird wahrscheinlich eine Theorie oder ein
87 Konzept oder geben, was wirklich besonders im Zentrum Ihres Handelns
88 steht.

89 **B:** Die Annahme des dynamischen Unbewussten ist die Basis.

90 **I:** Gut. Das ist die Basis. Also=

91 **B:** Das ist das dahinter, ohne dem geht es nicht.

92 **I:** Mhm. Könnten Sie kurz darstellen, was die Kernaussage dieser ähm
93 Theorie ist? Also was kann ich mir darunter vorstellen, wenn ich davon
94 noch nie etwas gehört hätte?

95 **B:** Ähm (5 sek). Wir gehen in der Erziehungsberatung, also ich, man kann
96 es natürlich allgemein formulieren, aber jetzt im Bezug auf die
97 Erziehungsberatung gehen wir sozusagen in der tiefen in der
98 psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung davon aus, dass das
99 was Kinder jetzt an, ich sag jetzt einmal Schwierigkeiten, Sorgen, äh
100 Symptomen unter Anführungszeichen, mit denen die Eltern kommen, dass
101 dahinter etwas steckt, was ihnen nicht bewusst ist. Also unbewusst ist, ob
102 das können jetzt, ob das jetzt ähm Ängste sind, ähm Wut, Aggression, also
103 verbunden mit Emotionen, sozusagen nicht bewusst sind und sich über
104 Handlung, Symptome sozusagen den Weg nach draußen suchen (mhm)
105 und in der Beratung geht es dann darum, diese unbewussten Anteile ein
106 Stück, mit den Eltern gemeinsam aufzuspüren, indem man sozusagen
107 Hypothesen entwickelt und schaut, was könnte das denn sein, was da an
108 Innerlichkeit, sich sozusagen vor uns, zumindest auf den ersten Blick,
109 versteckt (mhm) und ähm die Idee ist, wenn wir diese Innerlichkeit oder
110 dieses dieses Unbewusste auch ein Stück verstanden haben, ähm dann
111 auch Ideen zu kriegen, was das Kind, oder sozusagen, in den Beziehungen
112 mit den Eltern, was das Kind auch braucht um das Kind zu entlasten, die
113 Beziehung zu entlasten.

114 **I:** Okay. Ja. Gut, dann würde ich gerne wissen, wie Sie sich an dieser
115 Theorie oder diesem Konzept in Ihrer praktischen Arbeit orientieren. Also

1.1 TK

In Zeile 89 wird »Die Annahme des dynamischen Unbewussten« als Theorie genannt, die im Zentrum des Handelns der Beraterin steht. Da es sich hier um eine wissenschaftlich ausgewiesene Theorie handelt, wird hier TK geratet (Datler 2017c, 3f).

In den Zeilen 95-113 wird die Kernaussage der Theorie dargestellt.

116 da sollten Sie sich, wenn Sie sich eine ganz konkrete Situation aus Ihrer
117 Praxis aus Ihrer alltäglichen Arbeit ähm denken, in welcher Weise hat
118 Ihnen diese Theorie geholfen, zum Beispiel eine Situation besser zu
119 verstehen oder eine Handlung zu setzen oder in welcher Weise Sie Ihre
120 Arbeit an dieser Theorie oder diesem Konzept orientiert haben? Oder gibt
121 es für Sie eine da eine Theorie oder Konzept, an denen Sie sich in Ihrer
122 alltäglichen Arbeit orientieren?

123 **B:** (.) In der Beratung jetzt?

124 **I:** Genau.

125 **B:** Praxisbeispiel fällt mir schon ein, ich überlege nur gerade, inwiefern es
126 mir geholfen hat. (*mhm*). Das Konstrukt hilft ja sozusagen mir mit der
127 Mutter oder dem Vater, oder den Eltern gemeinsam zu verstehen, was ist
128 denn da mit diesem Kind los, was ist in diese Familie los. Ja. Ähm. (.) Und
129 ich bin mir nicht sicher, ob Ihre Frage drauf zielt, was uns gemeinsam oder
130 mir in meiner Arbeit hilft. Wir sehr mir das Konstrukt in meiner Arbeit
131 hilft, ist ja eine, drum bin ich mir nicht sicher, ob ich die Frage richtig
132 verstanden habe?

133 **I:** Ja, das haben Sie.

134 **B:** Ähm (10 sek) jetzt muss ich überlegen. Welches Beispiel (lacht), sind
135 so viele im Kopf.

136 **I:** (lacht)

137 **B:** (5 sek) Ähm oder welches auch (...). Also wenn ich jetzt, ich habe eine
138 Mutter mit zwei Kindern in Beratung, die (4 sek) wo die Kinder sehr, wie
139 soll man sagen, vaterbezogen sind. Der Vater lässt auch die Mutter nicht
140 hin, zu den Kindern. Also das das ist irgendwie von beiden, hat äh ganz
141 unterschiedliche Aspekte. Aber beim Schlafengehen ist auf jeden Fall Papa
142 muss das machen, wenn die Kinder sich wehtun, muss Papa das machen.
143 Wenn die Kinder, wenn die Mutter etwas kocht, ist nein, die Kinder essen
144 das nicht, essen nur, was der Vater kocht. Ähm, die Kinder wollen sich
145 anziehen, nein, es muss alles der Vater machen (*mhm*). Ähm. Er lässt auch
146 die Mutter, also der Vater macht die Mutter immer irrsinnig schlecht, auch
147 vor den Kindern. Die Mama ist für alles zu dumm, die Mama kocht auch
148 nicht gut, die kann das auch nicht. Ähm, wobei die Kinder, wenn sie mit
149 der Mama alleine sind, was ganz selten vorkommt, dass sie mit einem der

150 Kinder zum Beispiel in den Park geht, mit beiden geht nicht, weil er das
 151 auch gar nicht erlaubt, ähm also einer muss, ein Kind muss immer bei ihm
 152 sein, dann geht das aber ganz gut. Dann wenden sich die Kinder durchaus
 153 an sie mir ihren Bedürfnissen (*mhm*). Ja. Aber in Anwesenheit, oder wenn
 154 sie sie in die Schule bringt, von der Schule abholt, wenn der Vater auch
 155 einmal nicht da ist. Das das Rollenverhältnis auch ein bisschen umgedreht,
 156 weil sie arbeiten geht und er zuhause ist. (*mhm*). Also aus
 157 unterschiedlichen Gründen er zuhause ist. Ähm. (...) Aber wie gesagt, wenn
 158 sie sie von der Schule abholt oder anderen, haben die Kinder durchaus eine
 159 Beziehung zu der Mutter und richten, wie gesagt, auch die Bedürfnisse
 160 auch an sie. In der Anwesenheit des Vaters geht das aber überhaupt nicht.
 161 Ja. Beziehungsweise bis dahin, dass sie, wenn die Mutter sich um die
 162 Kinder bemüht, der größere, der jetzt ungefähr sieben oder acht ist (leiser
 163 gesprochen), auch die Mutter wegstößt, hinhaut, hintritt, sagt, geh weg und
 164 sie auch einfach wegschiebt (*mhm*) ja. Und ähm in der Beratung, also, wie
 165 konzentrieren uns dann einfach auf eins der beiden Kinder (*mhm*) (...) äh,
 166 wir uns einfach eine Szene, eine ganz bestimmte Szene einfach auch
 167 hernehmen. Also wenn etwas Konkretes, was wir, sozusagen, beide auch,
 168 die Mutter und ich, auch wirklich durchgehen können, und und schauen
 169 dann, was passiert denn. Na, was gibt es für, was erlebt das Kind in der
 170 Situation. Und und was was könnte es nämlich innerlich auch an an
 171 Gefühlen, sozusagen, der Papa das Bild, der Papa die Mama geht hin, um
 172 das Kind zu beruhigen, weil es ums Schlafen gehen geht, der Papa steht in
 173 der Türe, schaut aber böse (*mhm*). Ja, sozusagen, das Kind auch die Angst
 174 hat, da ist vielleicht der Papa jetzt gekränkt, ist er dann böse auf mich,
 175 wenn ich die Mama herlasse (*mhm*), also was könnt, was könnt er sich,
 176 was könnt er sich auch denken. Und da ist, sozusagen, die Annahme des
 177 Unbewussten ja auch, dieses dieses, wie kann man es verstehen, dass er
 178 jetzt die Mama jetzt wegstößt, oder hintritt, obwohl sie sonst, wenn der
 179 Vater nicht anwes, also was macht die Anwesenheit des Vaters, was macht
 180 der Blick des Vaters, den die Mutter, auf sich bezogen, als böse erlebt. Ja
 181 (*mhm*). Sozusagen, neben dieser äußeren Szene ist dieses, dieses
 182 Hinfühlen, Hinschauen, was ist denn quasi der Untertitel, der da drunter
 183 läuft, und was könnte das Kind (...) ähm, der erlebt vielleicht gar nicht die

2.1 SitK/F

In den Zeilen 169-173 wird eine konkrete Arbeitssituation dargestellt. Die Beraterin spricht von einer speziellen Szene, die sie mit der Mutter bearbeitet hat. Es wird hier SitK/F geratet (vgl. Datler 2017c, 5).

3.1 Bex++

Die Beraterin stellt explizit einen Bezug zwischen der Theorie »Ängste sind, ähm Wut, Aggression also verbunden mit Emotionen, sozusagen nicht bewusst sind, und sich über Handlung, Symptome sozusagen den Weg nach draußen suchen« (Zeile 102-104) und der Praxissituation her: »auch die Mutter wegstößt, hinhaut, hintritt, sagt, geh weg und sie auch einfach wegschiebt« (163/164) und »wie kann man es verstehen, dass er jetzt die Mama jetzt wegstößt, oder hintritt, obwohl sie sonst, wenn der Vater nicht anwes, also was macht die Anwesenheit des Vaters, was macht« (Zeile 177-180). (Fortsetzung nächste Seite)

184 Mama, die das nicht kann, weil sie im Moment ja eh liebevoll zugewendet
 185 ist (*mhm*). Vielleicht manchmal auch ein bisschen hilflos, ja, aber, weil
 186 dies ja auch nicht, sie spürt ja auch, sie kommt nicht hin, ähm aber
 187 trotzdem läuft ja auch die Szene ab, der Papa, der in der Türe steht und den
 188 ich eigentlich immer im Auge haben muss, der mich auch immer als Kind
 189 im Auge hat. Also der mich auch gar nicht auslässt. Also, da da spielt sich
 190 auch mh diese innere Szene, oder die Fantasien, die das Kind hat, ab. Und
 191 da hilft, dieses oder (räusper) dieses Konstrukt des Unbewussten macht
 192 überhaupt auf diese Szene, die sich neben äußere, Papa steht in der Türe,
 193 Mama sitzt daneben, bemüht sich, (*mhm*) ähm eröffnet erst diese andere
 194 Szene, oder eröffnet erst das Nachdenken über die Gefühle, Ängste und
 195 Sorgen, die vielleicht dahinter stecken wo (.), ob so ist, oder nicht, aber
 196 jetzt als Beispiel gesagt, dass quasi die Mama gar nicht so böse ist und
 197 vielleicht in ihrer Ohnmacht, kann man auch auf sie böse sein, dass es
 198 eigentlich auch die Angst vorm Vater ist, den zu enttäuschen und den Zorn
 199 auf sich zu ziehen, und so wie die Mutter ihn beschreibt, will man diesen
 200 Zorn nicht auf sich ziehen (*okay*), der kann sehr kann sehr ähm
 201 vernichtend (leise gesprochen) dann auch sein. Und und da hilft,
 202 sozusagen, dieses Konstrukt und diese zweite Szene überhaupt zu sehen,
 203 (*mhm*) und dann hilft natürlich auch das Konstrukt auch ähm
 204 unterschiedlichen Facetten sichtbar zu machen, in dem gemeinsamen. Die
 205 Mutter in ihrem Erleben, ich in meinem Erleben, ähm (.)=
 206 **I:** die kindlichen wahrscheinlich auch=
 207 **B:** genau, sozusagen, in dieser Ergänzung, zum aller aller Perspektiven,
 208 ähm, (...), und so gesehen ist es (.), es mir, hilfreich bin ich mir nicht
 209 sicher, ob das Wort stimmt, das ist sozusagen ein Leitfaden, den man den
 210 man ein sozusagen Dach, unter dem man sich bewegt, ja, und unter diesem
 211 Dach, bestimmte Dinge dann dadurch einfach sichtbar werden, die, wenn
 212 ich das nicht habe, nicht sichtbar werden. (*Ja*). So gesehen ist es hilfreich,
 213 was sichtbar zu machen und mit dem sichtbar Machen eröffnen sich dann
 214 neue Handlungsperspektiven. Ja (*lacht*).

Der Bezug ist demnach durch die Symptome, die das äußert, gegeben. Da der Bezug zwischen der Theorie und der Praxissituation von der Beraterin sehr klar und deutlich angeführt wurde, wird hier Bex++ geratet (vgl. Datler 2017c, 6).

4.1 PIB++

Die Beraterin erklärt, bevor sie die Theorie in Verbindung mit einer Praxissituation bringt, »Das Konstrukt hilft ja sozusagen mir mit der Mutter oder dem Vater, oder den Eltern gemeinsam zu verstehen, was ist denn da mit diesem Kind los, was ist in diese Familie los.« (Zeile 126-128). Dabei stellt die Beraterin in der Praxissituation explizit dar, dass ihr die Theorie hilft, eine Situation zu verstehen, nämlich »dieses Konstrukt des Unbewussten macht überhaupt auf diese Szene, die sich neben äußere, Papa steht in der Türe, Mama sitzt daneben, bemüht sich) ähm eröffnet, erst diese andere Szene, oder eröffnet erst das Nachdenken über die Gefühle, Ängste und Sorgen, die vielleicht dahinter stecken« (Zeile 191-195) und deutet darauf hin, dass die Reaktion des Kindes »eigentlich auch die Angst vorm Vater ist, den zu enttäuschen und den Zorn auf sich zu ziehen« (Zeile 198/199). Die Aussagen der Beraterin weisen ein hohes Maß an Präzision auf und es bedarf keiner Analyse und Interpretation, um erkennen zu können, dass die Beraterin sich am dynamischen Unbewussten orientiert, um das kindliche Verhalten zu verstehen. Daher wird PIB++ geratet (vgl. Datler 2017c, 8f)

Resümee BD1 –PaEb3

In dem Interviewabschnitt III aus Interviews BD1–PaEb3 wurde das dynamische Unbewusste als praxisleitende Theorie genannt. Da es sich hierbei um ein Konzept handelt, das einer wissenschaftlichen Theorie zugeordnet werden kann und eine Theorie explizit genannt wurde, die in wissenschaftlicher Literatur ausgewiesen ist, wird die erste Dimension »Nennung einer Theorie« (Datler 2017c, 3f) mit **1.1 TK** signiert.

Die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin spricht von einer Arbeitssituation, in der eine Mutter die Beratung und in dieser Sitzung ein Kind in den Fokus gerückt wurde. Da die Beraterin ein konkretes Beispiel aus der Arbeitspraxis anführt, wird die zweite Dimension »Darstellung einer konkreten Praxissituation« mit **2.1 SitK/F** bewertet.

Die Bezüge zwischen der Theorie des dynamischen Unbewussten und der Praxissituation werden aus der Beschreibung der Theorie hergestellt, in der die Beraterin sich darauf bezieht, dass das Kind durch Schlagen, Hauen und Wegstoßen Symptome äußert, die oft dem dynamischen Unbewussten zugrunde liegen. Da dieser Bezug klar und präzise angeführt ist, wird die dritte Dimension »Herstellen eines Bezugs zwischen Theorie und Praxissituation« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 6) mit **3.2 Bex++** geratet.

Die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin stellt im Interview explizit dar, dass das dynamische Unbewusste ihr geholfen hat, die Situation der Familie, besonders die des Kindes, besser zu verstehen. Die Beraterin verdeutlicht dies so, indem sie davon spricht, dass die Theorie ihr als Anleitung gedient hat, über die Gefühle, Ängste und Fantasien des Kindes und der Mutter nachzudenken. Da sich die Charakteristika der Theorie in der Darstellung der Situation wiederfinden und die Theorie des dynamischen Unbewussten eine praxisleitende Bedeutung für die Beraterin hat, wird die vierte Dimension im Sinne des Projektmaterials III (ebd., 8f) »Darstellung der praxisleitenden Bedeutung der genannten Theorie« mit **4.2 PIB++** geratet.

6.1.4 Erziehungsbaterin 4

Projekt:	TheoPrax
Interview Code:	BD1–PaEb4
Alter:	63 Jahre
Geschlecht des/der Befragten	weiblich
Datum und Uhrzeit des Interviews:	04.05.2016, 14.36 Uhr
Beteiligte Personen und ihre Rollen:	Interviewerin (I), Befragte (B)
Länge des Interviews:	19.45 Minuten
Angaben zum Ort:	Praxis der Befragten
Transkript erstellt von:	Birgit Dippelreiter

(.) = Pause 1 sek (..) = Pause 2 sek (...) = Pause 3 sek
(.sek) = Pause x sek

100 **B:** (7 sek). Naja, prinzipiell einmal das Konzept der Psychoanalyse, ja,
101 absolut, das bestimmt mein Leben. Seit ich die Psychoanalyse gemacht
102 habe, ist das ein ganz wesentlicher nicht wegzudenkender Bestandteil
103 meines Seins. Und natürlich fließt es in meine gesamten Tätigkeiten.
104 Einfach, weil es die Art des Denkens ist und die Art, wie ich Dinge,
105 Beziehungen, Probleme betrachte (*mhm*). Also ist es zweifellos die ganz,
106 ganz wesentliche Theorie, die mich leitet.

107 **I:** Okay. Ähm das heißt das Konzept der Psychoanalyse, und könnten Sie
108 in einigen Sätzen darstellen, was die Kernaussage ist, wenn Sie davon
109 ausgehen, dass ich von diesem Konzept der Psychoanalyse noch nie etwas
110 gehört habe.

111 **B:** Lacht. Sehr Prüfung. Ähm. Ja es, ich habe dann schon noch eine
112 Geschichte, aber das vielleicht später. Ähm naja, das Konzept der
113 Psychoanalyse ist, geht eigentlich in die Richtung, jetzt einmal sehr sehr
114 allgemein betrachtet, dass ich äh, lerne, in dieser (..) analytischen
115 Ausbildung mich selber kennenlernen und meine blinden Flecken
116 möglichst ausräume, (*mhm*) um ein bisschen weniger zu agieren, ein
117 bisschen weniger zu projizieren, beziehungsweise, wenn ich es tue, dann
118 das mitzukriegen, dass ich es tue, und vielleicht mitzukriegen, warum ich
119 es tue. Das heißt ein bisschen klarer zu sehen, wie ich interagiere und wie
120 ich und warum ich Dinge tue oder lasse. (.) Das ist jetzt sehr allgemein
121 gesagt.

1.1 TK
Da es sich hierbei um eine Großtheorie handelt, kann TK geratet werden (vgl. Datler 2017c, 3f).

Hier wird die Kernaussage des Konzepts der Psychoanalyse im Sinne der Beraterin dargestellt.

122 **I:** Mich interessieren nun Theorien und Konzepte, die für Sie
123 praxisleitende Bedeutung haben. Und wenn Sie nun ähm (.) ähm also
124 wenn Sie nun dieses Konzept der Psychoanalyse hernehmen, können Sie
125 ähm eine konkrete, also wirklich konkrete Situation aus Ihrer alltäglichen
126 Praxis nennen, ähm, in der Sie sich auf das, auf das Konzept der
127 Psychoanalyse bezogen haben und in welcher Weise Ihnen dieses
128 (Betonung) Konzept geholfen hat, eine Situation besser zu verstehen, eine
129 Entscheidung zu treffen oder eine Handlung zu setzen.

130 **B.:** Ich mein, wenn ich zum Beispiel die Eltern hier sitzen habe, äh, (.) ich
131 habe jetzt gerade wieder so ein Paar, und das ist nicht einmal in der Lage,
132 gemeinsam, hier zu sitzen (*mhm*). Die sind getrennt, und dann erzählt mir
133 jeder von sich sein Leid. Und es ist so, wenn ich den Vater sitzen habe,
134 höre ich ihm zu und ich verstehe ihn, mh seine Beweggründe, was er mir
135 erzählt. Ähm etwas, was die Mutter tut, völlig abfällig. Wenn ich jetzt die
136 Mutter hier sitzen habe, versteh ich völlig ihre Beweggründe mh, was da
137 passiert. Sie lehnt das, was der Vater tut, völlig ab. Äh, wenn ich jetzt
138 nicht hereinnehme, diese unbewussten Prozesse, die zwischen diesen
139 beiden natürlich noch bestehen, aufgrund dessen dass sie, da sind so viele
140 Kränkungen passiert, in der Trennungsphase. Die Frau hat den Mann
141 verlassen, das hat der noch ewig lang nicht irgendwo verarbeitet. Das
142 heißt, wo er dann seine Kränkungen ähm umkleidet mit äh mit
143 Argumenten, mit scheinbaren Argumenten, mit scheinbaren äh sachlichen
144 Geschichten, was so furchtbar ist und wenn ich das nicht so sehr wüsste
145 und sehen würde, dann würde ich da genauso dazwischen, zwischen diese
146 Mühlen geraten wie die Kinder zum Beispiel. Ja. Nachdem ich das aber
147 sehe und weiß, dass das so ist und dass diese, all diese wunderbaren
148 Argumente, das sind ja sehr intelligente Menschen, diese beiden, ja, also
149 es gibt ja auch durchaus andere, aber die sind durchaus in der Lage (lacht)
150 einiges los zu bringen ähm, dann würde ich, ich würde wahnsinnig
151 werden. Ja. Also ich würde, ich würde wirklich in den Loyalitätskonflikt
152 par excellence kommen und nicht wissen, wo und wie und was, und so bin
153 ich in der Lage, in sehr vorsichtigen kleinen Häppchen, äh sie doch
154 vielleicht dorthin zu bringen, dass sie einmal schauen, wieso jetzt das
155 wirklich so ist, dass die, keine Ahnung, die älteste Tochter da unmöglich

2.2 SitTypV/F

Ab der Zeile 130 wird auf einen typischen Arbeitsverlauf eines bestimmten Falls Bezug genommen. Aus diesem Grund kann SitTypV/F geratet werden (vgl. Datler 2017c, 5)

3.3 Bimp

Die Beraterin stellt die Psychoanalyse als ein Konzept dar, in welchem sie sich selbst besser kennengelernt hat (Zeile 115-120). Der Bezug zwischen einem Aspekt der Theorie und der Praxissituation wird dennoch nicht explizit dargelegt. Es bedarf einer Auseinandersetzung mit dem Material, um erahnen zu können, ob die Beraterin implizit so einen Bezug annimmt. Dieser Bezug könnte nach intensiver Analyse erahnt werden und an Zeile 138 festgemacht werden, indem ihr die Psychoanalyse hilft, diese unbewussten Prozesse, die zwischen den Eltern vorherrschen, zu erkennen und zu verstehen. Da es keine explizite Darstellung des Bezugs gibt, dennoch angenommen werden kann, dass sie implizit einen Bezug herstellt, wird Bimp gewertet (vgl. Datler 2017c, 7f).

4.3 PIB~

Die Beraterin kann nicht explizit darlegen, welche Bedeutung zumindest ein Aspekt der Theorie für die Praxissituation hatte. Sie stellt in diffuser Weise dar, wie ihr die Psychoanalyse dabei geholfen hat, in keinen Loyalitätskonflikt der Eltern gegenüber zu kommen. (Fortsetzung nächste Seite)

156 bei der Mutter war, hinzuschauen, vielleicht hat das ja wirklich mit ihm
157 selbst zu tun. Also diese Geschichten. Ja. Und umgekehrt bei der Mutter
158 natürlich genauso.

und bezieht sich dabei in keiner Weise explizit auf die von ihr beschriebene Theorie. Sie erwähnt lediglich, dass sie »so in der Lage« (153) ist, den Eltern zu vermitteln, das bestimmte Verhaltensauffälligkeiten der Kinder durch sie selbst ausgelöst werden können. Die praxisleitende Bedeutung der Psychoanalyse dürfte für die Beraterin darin liegen, Klientinnen in bestimmten Situationen für ihr eigenes Verhalten zu sensibilisieren. Da es einiger Interpretation bedarf, um erahnen zu können, welche Vorstellung die Beraterin von der praxisleitenden Bedeutung hat, wird PIB-geratet (vgl. Datler 2017c, 9f)

Resümee BD1–PaEb 4

In diesem Interview wird von der befragten psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin die Psychoanalyse als praxisleitendes Konzept genannt. Da es sich um eine wissenschaftliche Großtheorie handelt, wird die Theorie »Psychoanalyse« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 3f) in der ersten Dimension »Nennung einer Theorie« mit **1.1 TK** geratet.

Es wird auf einen Fall Bezug genommen, der das schwierige Arbeitsverhältnis mit Eltern darstellt, die sich gerade in einer Trennungsphase befinden. Aufgrund der Darstellung einer immer wiederkehrenden Problemkonstellation eines Falls, der keine konkrete Arbeitssituation beinhaltet, wird die zweite Dimension »Darstellung einer konkreten Praxissituation« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 4) mit **2.2 SitTyp/V/F** bewertet.

Die Zeilen 119-126 und die Kommentare aus dem Interview BD1–PaEb 4 geben an, dass kein Bezug zwischen einem Aspekt aus der Beschreibung der Theorie und der Praxissituation explizit hergestellt wird. Die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin nennt das Konzept der Psychoanalyse und beschreibt, dass das Wissen über die Psychoanalyse ihr geholfen hat, nicht zwischen die streitenden Eltern zu geraten: »Wenn ich das nicht so sehr wüsste und sehen würde, dann würde ich da genauso dazwischen, zwischen diese Mühlen geraten wie die Kinder zum Beispiel« (Zeile 124-126). Der Bezug wird nicht explizit hergestellt, sondern muss im Zuge einer Analyse des Materials herausgearbeitet werden. Aus diesem Grund wird die dritte Dimension »Herstellen eines Bezugs zwischen Konzept und Praxissituation« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 7f) mit **3.3 Bimp** geratet.

Die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin stellt nicht explizit dar, in welcher Weise, unter Bezugnahme auf die ausgeführte Theorie, sie eine Situation verstanden, eine Entscheidung getroffen oder eine Handlung gesetzt hat. Dennoch kann mit Hilfe von Interpretation der Zeilen 124-134 erahnt werden, dass das Konzept der Psychoanalyse ihr dennoch geholfen hat, eine Situation zu verstehen, nämlich nicht in einen Loyalitätskonflikt zu geraten. Da die praxisleitende Bedeutung nur erahnt werden kann, wird die vierte Dimension »Darstellung der praxisleitenden Bedeutung des genannten Konzepts« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 9f) mit **4.3 PIB~** bewertet.

6.1.5 Erzieherin 5

Projekt:	TheoPrax
Interview Code:	BD1–PaEb5
Alter:	50 Jahre
Geschlecht des/der Befragten	weiblich
Datum und Uhrzeit des Interviews:	01.06.2016, 12.47 Uhr
Beteiligte Personen und ihre Rollen:	Interviewerin (I), Befragte (B)
Länge des Interviews:	23.19 Minuten
Angaben zum Ort:	Arbeitsplatz der Befragten
Transkript erstellt von:	Birgit Dippelreiter

(.) = Pause 1 sek (..) = Pause 2 sek (...) = Pause 3 sek
(.sek) = Pause x sek

130 **B:** Also grundsätzlich, würde ich sagen, ist es tatsächlich die, äh,
131 tiefenpsychologische Entwicklungstheorie, (*mhm*). Äh und das das das
132 quasi, was da sicher (.), also, tiefenpsychologische psychoanalytische
133 Entwicklungstheorie plus psychoanalytische Pädagogik. Und das würde
134 jetzt quasi, grundsätzlich einmal wirklich tatsächlich so pauschal sagen
135 wollen, äh, was so quasi dann, in der Praxis, mi immer wieder, so quasi,
136 hilfreich ist, san natürlich äh dann so diese spezifischen Theorien wie äh
137 (.) Übertragung, Gegenübertragungsgeschichten, szenischen Verstehen
138 (*mhm*). Äh (..). Ja auf der anderen Seite, natürlich auch diese ganzen, äh
139 als, ah ich sag es jetzt einmal sämtliche Theorien, die letztendlich,
140 irgendwas mit Entwicklung von Kindern zu tun haben. Und ob des jetzt äh
141 die Mahler is, oder Erikson is äh oder ah die die also die jetzt
142 Triangulierungskonzepte, ja, des spielt jetzt letztendlich alles ne Rolle, ja,
143 und es ist eher so, dass ich äh (...) ich glaube sagen zu können, äh dass ich
144 diagnostisch äh (.) relativ schnell bin, so quasi so in in einer ersten Idee,
145 worum gehts da in der Familie, wenn Eltern ein Problem schildern, und,
146 da so quasi, dann schaue ich halt irgendwie, welche welche Theorie, was
147 passt da so für mi so vom Gedankenkonstrukt eher. Gehts jetzt so eher
148 quasi um so Spaltungsprozesse a la Mahler, (*mhm*), oder geht's jetzt eher
149 um Triangulierungsgeschichten, dann würde ich eher, so quasi, für mich
150 gedanklich dorthin denken, und des leitet natürlich dann meine Fragen
151 oder des wie ich mit den Eltern darüber red.
152 **I:** Okay. Ja, jetzt haben Sie=

153 **B:** Ah und und, was was sicher ah, wobei das in der Erziehungsberatung
154 fast weniger, das ist eher dann so die Haltung, also Bion und diese ganzen
155 Containment-Geschichten, Affektspiegelung, Mentalisierungsgeschichten,
156 das ist eh klar, ja.

157 **I:** Jetzt haben Sie einige Theorien genannt, wenn Sie sich ähm eine davon
158 aussuchen könnten, auf das wir genauer eingehen, welche wäre denn das?

159 **B:** Ah, was heißt (lacht), genauer eingehen?

160 **I:** Also, wo ich Ihnen dann noch ähm, wo Sie diese dann genauer
161 beschreiben, also wenn Sie sich jetzt eine, wo wir uns die genauer
162 anschauen, sag ich einmal, die Theorie.

163 **B:** Pf, Das ist mir jetzt äh (...).

164 **I:** Sie haben ja einige Theorien genannt.

165 **B:** Mir fällt jetzt grad ned oder pah (4 sek)

166 **I:** Beziehungsweise welche von diesen ähm Theorien steht für Sie
167 besonderen im Zentrum Ihres Handelns, auf welches nehmen Sie in der
168 Praxis sehr oft Bezug?

169 **B:** Ich würde das gar ned, also, ich würde da gar keine Reihung machen
170 wollen, für mich ist es tatsächlich so, was passt am Fall gut. Und wo äh, ja,
171 was was hilft dann mir zu verstehen. (*mhm*). Äh ich überlege jetzt gerade,
172 ich hab gestern ein Erstgespräch gehabt, äh, ob es da eine
173 handlungsleitende Theorie so quasi für mich gegeben hat (.) Äh (7 sek).
174 Also das war jetzt äh, und da würde ich jetzt eher sagen, da ist so um
175 Affektspiegelung und Mentalisierung jetzt mit dem Vater, zum Beispiel,
176 gegangen.

177 **I:** Mhm. Okay. Was wäre die Kernaussage von Affektspiegelung und
178 Mentalisierung, wenn ich von der noch nie etwas gehört hätte, von dieser
179 Theorie? =

180 **B:** Mit Affektspiegelung, Mentalisierung, würde man eigentlich davon
181 ausgehen, dass ma, so quasi, ja zerst ein Stückl, des was unbewusst äh
182 schwer aushaltbar is, äh, muss einmal irgendwie überhaupt benennbar,
183 wahrnehmbar, benennbar werden, äh, um dann so quasi letztendlich dann
184 Veränderungsprozesse einleiten zu können.

185 **I:** Mich interessieren nun Theorien und Konzepte, die für Sie
186 praxisleitende Bedeutung haben. Und wenn Sie nun ähm (.) ähm also,

1.1 TK

Die Beraterin nennt in expliziter Weise in Zeile 175 »Affektspiegelung und Mentalisierung« als praxisleitende Theorie. Da diese Theorie einer wissenschaftlichen Theorie zuzuschreiben ist, auf die sie sich im weiteren Verlauf des Interviews bezieht, wird diese Aussage mit TK geratet (vgl. Datler 2017c, 3f).

In den Zeilen 180 bis 184 wird die Kernaussage von Affektspiegelung und Mentalisierung im Sinne der Beraterin dargestellt.

187 wenn Sie nun dieses Konzept der Psychoanalyse hernehmen, können Sie
188 ähm eine konkrete, also wirklich konkrete, Situation aus Ihrer alltäglichen
189 Praxis nennen, ähm, in der Sie sich auf das, auf das Konzept bezogen
190 haben und in welcher Weise Ihnen dieses Konzept geholfen hat, eine
191 Situation besser zu verstehen, eine Entscheidung zu treffen oder eine
192 Handlung zu setzen.

193 **B:** (...) Naja, das war, das war a Vater, ah, der ganz stark auf, äh (...) auf
194 das Einhalten von Regeln pocht, und das Kind äh, also quasi ah, also es
195 geht darum, dass er gern hät, dass das Kind Vater fürchtet, oder meint, das
196 Kind wird im Kindergarten gemobbt, und er hätte gerne, dass das Kind
197 stärker wär. Und so quasi, sagt, dann du musst dich verteidigen, (*mhm*)
198 und das Kind kann sich aber ned verteidigen. Und genau des ist etwas, wo
199 Eltern, unterstützen können, weil so quasi (.) das Kind vermutlich, und so
200 weit bin ich jetzt mitn Vater noch lange ned, aber so quasi, meine
201 Hypothese jetzt zu der Gschicht is, dass des Kind jetzt eigentlich sehr sehr
202 unsicher is, äh ah immer wieder dem anderen Kind gegenüber, jetzt zum
203 Beispiel, das Gefühl äh oder die Angst hat, es könnte den Freund verlieren,
204 (*mhm*) wenns quasi den Freund, der durchaus auch grauslich zu eahm ist,
205 nein sagt, äh und in diesem, äh und des ist zum Beispiel was, was ma
206 gestern mit Vater nur so mal vorsichtig angetippt haben, meint der Vater
207 auch, der Sohn ist unsicher (*mhm*). Und gleichzeitig war aber des, was
208 dann den Vater, warum isn mein Sohn unsicher. Das heißt eigentlich will
209 er ein starkes Kind haben, des heißt wir müssen uns dann langsam
210 vortasten, (*mhm*) äh, aber eigentlich so quasi das Ziel der Beratung, wäre
211 dann in diesem Fall, dass den Eltern gelingen kann, dem Kind, so quasi die
212 Unsicherheit, also selber auszuhalten, mit dem Kind auszuhalten, und erst
213 dann, wann das Kind, so quasi die die Unsicherheit aushalten kann, die
214 Angst aushalten kann, er könnte den Freund verlieren, (*mhm*) eigentlich,
215 dann geht es erst, dass das Kind, dass es dem Freund auch nein sagen
216 kann. Aber genauer des zu erarbeiten, ist mit den Eltern ein riesigen
217 Schritt, äh, aber des war jetzt, in diesem Fall, so quasi die für mich leitende
218 Theorie, äh, wo ich jetzt mit dem Vater versucht hab, das Arbeitsbündnis
219 zu bekommen (..) Das braucht das Kind, und da fehlt dem Kind etwas.

2.1 SitK/F

In den Zeilen 205-206 wird von einer singulären, konkreten Arbeitssituation gesprochen. Dabei wird deutlich, dass »gestern« (Zeile 206) solch eine konkrete Arbeitssituation stattgefunden hat. Aus diesem Grund wird hier SitK/F geratet (vgl. Datler 2017c, 5).

3.2 Bex+

Der Aspekt der Beschreibung der Theorie, nämlich etwas Unbewusstes wahrzunehmen und zu benennen, um dann Veränderungsprozesse einleiten zu können (vgl. Zeile 180-184), ist in der Praxissituation in den Zeilen 206-210 zu erkennen. Dabei erkennt der Vater, dass sein Sohn unsicher ist, benennt diese Unsicherheit, indem er sich fragt, warum denn sein Sohn unsicher ist. Da der Bezug zwischen den Aspekten der Theoriebeschreibung und der Praxissituation mäßig klar und präzise ausfällt und eine gewisse Analyse gefordert ist, um auf diese Erkenntnisse zu gelangen wird Bex+ geratet (vgl. Datler 2017c, 7).

220 Und ist er neugierig und will er das wissen, will er das mit mir gemeinsam
221 erarbeiten, so quasi.
222 **I:** Der Vater und das Kind oder der Vater nur will das mit Ihnen
223 gemeinsam erarbeiten?
224 **B:** Genau. Ohne Kind. Ich mein, das ist ein dreieinhalbjähriges Kind, also
225 (lacht). Erziehungsberatung arbeitet ja grundsätzlich ohne Kinder, außer es
226 waren dann irgendwie Jugendliche, wo ich mir überlegen würde, arbeite
227 ich jetzt nur mit den Kindern, aber an sich arbeite ich nur mit den Eltern,
228 im Erziehungsberatungskontext.

4.2 PIB+

Die Beraterin legt dar, dass mit Hilfe von Veränderungsprozessen es gelang, den Vater zu sensibilisieren, dass er die Unsicherheit aushalten kann (vgl. 210-212). Dabei stellt die Beraterin anhand dieses Beispiels dar, dass es ihr mit Hilfe der Affektspiegelung und Mentalisierung möglich wurde, die Situation so zu verstehen, dass der Vater diese Unsicherheit wahrnehmen und benennen muss, um Veränderungsprozesse einleiten zu können. Da es ein wenig Interpretation und Analyse bedarf, um diese Ergebnisse zu erschließen, wird PIB+ geratet (vgl. Datler 2017c, 9).

Resümee BD1–PaEb 5

Im Interview BD1–PaEb 5 wird die Theorie Affektspiegelung und Mentalisierungsprozesse genannt und beschrieben. Da es sich bei der gewählten Theorie um eine Theorie handelt, die in wissenschaftlicher Literatur ausgewiesen ist, wird die erste Dimension »Nennung einer Theorie/eines Konzepts« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 3f) mit **1.1 TK** geratet.

Im Anschluss wird ein Praxisbeispiel dargelegt, in dem ein Vater seine Sorge über die Unsicherheit seines Sohnes verdeutlicht und den Wunsch äußert, dass er seinen Sohn lieber stärker erleben wollen würde. Da die Beraterin von einer konkreten Praxissituation spricht, wird die zweite Dimension »Darstellung einer konkreten Praxissituation« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 5) mit **2.1 SitK/F** geratet.

Indem die Beraterin das Praxisbeispiel schildert, stellt sie in der Interviewsituation explizit einen Bezug zur Theorie dar. Wenn unbewusste Aspekte des Kindes von den Eltern und von dem Kind selbst ausgehalten werden können, diese auch benannt und wahrgenommen werden, erst dann können Veränderungsprozesse eingeleitet werden, und der Sohn wäre dann imstande sich gegen den Mobber zu wehren. Da hier ein Bezug von zumindest einem Aspekt aus der Beschreibung der Theorie zur Praxissituation hergestellt werden kann, dieser Bezug dennoch mäßig klar und präzise ausfällt, wird die dritte Dimension »Herstellen eines Bezugs zwischen Theorie/Konzept und Praxissituation« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 7f) mit **3.2 Bex+** geratet.

Nach Angaben der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin hat ihr die Theorie geholfen zu erkennen, ob das Arbeitsbündnis zwischen ihr und dem Vater hergestellt werden kann. In Bezug auf die Theorie der Affektspiegelung und Mentalisierung, hat die Beraterin die Situation soweit verstanden, dass der Vater die Unsicherheit des Sohnes selbst ertragen muss, damit das Kind die eigene Unsicherheit aushalten kann. Da explizit, aber mäßig klar dargestellt wurde, in welcher Weise unter Bezugnahme der Theorie eine Situation verstanden wurde, und sich Charakteristika der Theorie in der Beschreibung wiederfinden lassen, wird die vierte Dimension »Darstellung der praxisleitenden Bedeutung der genannten Theorie« im Sinne des Projektmaterials (Datler 2017c, 9) mit **4.2 PIB+** signiert.

6.1.6 Erziehungsbaterin 6

Projekt:	TheoPrax
Interview Code:	BD1–PaEb6
Alter:	52 Jahre
Geschlecht des/der Befragten	weiblich
Datum und Uhrzeit des Interviews:	21.06.2016, 16.08 Uhr
Beteiligte Personen und ihre Rollen:	Interviewerin (I), Befragte (B)
Länge des Interviews:	21.48 Minuten
Angaben zum Ort:	Arbeitsplatz der Befragten
Transkript erstellt von:	Birgit Dippelreiter

(.) = Pause 1 sek (..) = Pause 2 sek (...) = Pause 3 sek
(.sek) = Pause x sek

107 **B:** Mhm. Also die Frage habe ich gut verstanden, obwohl sie unheimlich
108 lange ist, aber es gibt so viele Theorien die mich leiten, also es gib, also im
109 im Bereich der analytischen Theorie, also ich sag einmal, ähm die
110 Entwicklungspsychologie steht immer in Vordergrund für uns, die
111 Selbsterfahrung, also ich fang so von der Priorität her an, ja, ich versuchs,
112 ja. Dann gibt es viele analytische Konzepte, da gehört für mich, das ist jetzt
113 nicht so doll psychoanalytisch-pädagogisch, es ist auch ein bisschen mein,
114 das Containment nach Bion, das hat aber auch sicher mit dem Einsatz auch
115 zu tun, dass ich auch viel, wird immer wichtiger auch, wenn man mit
116 Klienten zu tun hat, die jetzt nicht, also die also Jugendamtsklienten
117 (*mhm*), wo man viel von denen (.), dann ähm ja, was fällt ma noch ein,
118 szenisches Verstehen, (5 sek) also wenn man sich wieder mit der Theorie
119 befasst, dann fallen einem unendlich viele Konzepte also analytische
120 Konzepte, dann natürlich das das analytische Konzept von Figdor, was äh
121 um die Freude am Kind, die Wiederentdeckung der Freude am Kind (..)
122 dann die pädagogischen Geister, (7 sek), ich weiß nicht was die Gruppe
123 betrifft, aber das ist sicher (...) noch einmal das Containment, also das
124 Containment in der Gruppe (...), dann was leitenden ist, die Fähigkeit, sich
125 mit allen Betroffenen zu identifizieren, (...) dann die Fähigkeit, dass ähm
126 die Familienproblematik im Helfer, was sich im Helfersystem abzeichnet
127 zu erkennen. Das ist jetzt auch kompliziert (lacht). Also ich erkläre es so,
128 wenn ich jetzt sozusagen jetzt da hier oder oder man hat ja auch im Gericht

129 oder als Kinderbeistand, das heißt, wenn sich unter den Helfern unter den
130 Leuten unter den Spezialisten, die so sein sollten, sollten sich eine große
131 Problematik abzeichnet und man fühlt sich dann angegriffen und man
132 kommt dann sozusagen auch, das ist immer wieder speziell hier, auch am
133 XY, dass man dann mit Kollegen so, dass ma das erkennen kann, als
134 Problematik, die sich dem abzeichnet auf Grund der (*mhm*) vielschichtigen
135 Schwierigkeiten, die sich in der Familie tut (*mhm*). Also im Grund eine
136 immerwährende Fähigkeit analytisch zu denken oder auch (..) ja oder
137 Reflexion, also die Fähigkeit zu reflektieren oder die Fähigkeit zu
138 erkennen, dass man so etwas wie eine Supervision zu richtigen Zeit
139 braucht, dass man ned glaubt, man kann immer alles alleine also die
140 Fortbildung und die Notwendigkeit einer Supervision bei Bedarf ist sicher
141 auch wichtig.

142 **I:** Sie haben jetzt viele Theorien bzw. Konzepte genannt. Wenn Sie sich
143 eine Theorie oder ein Konzept aussuchen, auf das wir genauer eingehen,
144 äh welches wäre das?

145 **B:** (...) Die Entwicklungspsychologie.

146 **I:** Ähm bei der Frage, ob Sie der Theorie einen Namen geben können, ist
147 mit Entwicklungspsychologie getan.

148 **B:** Mhm (lacht).

149 **I:** Wie würden Sie in einigen Sätzen darstellen, was die Kernaussage von
150 der Theorie ist ähm, was kann ich mir darunter vorstellen, wenn Sie davon
151 ausgehen, dass ich noch nie etwas davon gehört habe.

152 **B:** Mhm. Das (..) Kernaussage, dass ähm jedes Kind
153 Entwicklungsbedürfnisse zu unterschiedlichen Zeiten (.) und
154 Entwicklungsaufgaben erfüllen muss, also Entwicklungsbedürfnisse hat
155 und Entwicklungsaufgaben zu erfüllen hat. Und die Kernaussage is, dass
156 es (.) bei jedem Symptom, bei jeder Schwierigkeit es notwendig ist, es
157 mitzudenken, dass es sowas wie (..) eben Entwicklungsaufgaben und
158 Entwicklungsbedürfnisse gibt, auf die, sozusagen, sehr wohl Helfer oder
159 auch Eltern eingehen sollten (*mhm*), oder dass das, sozusagen, dieses
160 dieses Wissen sehr hilfreich sein kann, um manche Rätsel zu lösen. Oder
161 Missverständnisse aufzuklären, sprich auch, viele pädagogische Geister,
162 die da sind.

1.2 [TK]

Da es sich in der Zeile 145 um eine Theorie handelt, der viele unterschiedliche Theorien zuzurechnen sind, wird [TK] geratet (Datler 2017c, 4).

Die Zeilen 152 bis 162 geben einen Einblick in die Zusammenfassung der Bedeutung der Theorie im Sinne der Beraterin.

163 **I:** Dann würde ich gerne wissen, ähm, wie Sie sich an dieser Theorie ähm
164 in Ihrer praktischen Arbeit orientieren. Denken Sie nun bitte an ein ganz
165 konkretes Praxis also an eine ganz konkrete Praxissituation (*mhm*), in der
166 Sie sich auf die von Ihnen vorhin genannte Theorie bezogen haben. Ähm
167 können Sie anhand eines konkreten Praxisbeispiels erzählen, in welcher
168 Weise Sie Ihre Arbeit an dieser Theorie orientiert haben oder, anders
169 formuliert, können Sie mir ein konkretes Beispiel aus Ihrer Praxis
170 erzählen, in welcher Weise die vorhin genannte Theorie geholfen hat, eine
171 Situation zu verstehen, eine Entscheidung zu treffen oder in weiterer Folge
172 eine Handlung zu setzen?

173 **B:** Mhm. Okay. Ich nehme einen Fall, der gerade brennt, das ist immer am
174 besten. Also es handelt sich um einen 12-jährigen Buben, der musste ins
175 Krisenzentrum, weil die Mutter, die aus Nigeria stammt, eine äh
176 Nervenzusammenbruch erlitten hat. Sagen wir in Afrika wäre es kein
177 Nervenzusammenbruch, in Österreich ist es einer. Diese Mutter wurde, da
178 wurde die Barriere ausgesprochen. Sie kam ins (.) auf die Psychiatrie, na,
179 es war eh eine, das ist im XY, das ist ja eine Krisenstation. Ähm,
180 glücklicher Weise hat die Ärztin auf der Krisenstation das richtig
181 eingeschätzt und hat gesagt, die Mutter ist nicht psychisch krank. Was ich
182 immer wieder in der Beratung mit der Mutter erlebt habe, sie ist schon
183 manchmal schon, durch die Traumatisierung, durch die Schwierigkeiten
184 die Sprache manchmal nicht zu verstehen, oft das Leben schwer zu
185 bewältigen, sei es aus finanziellen Gründen, schwer Arbeit zu kriegen,
186 Sprachbarrieren hin und wieder, ist sie natürlich auch nicht immer so ruhig
187 und gelassen, wie mans gerne wäre. Ich kenn einfach die Geschichte. Gut.
188 Jetzt ist der Bub, zwölf Jahre alt, kommt ins Krisenzentrum, die Mutter
189 kommt wieder nach Hause, das Krisenzentrum sagt: Na, das Kind darf
190 nicht nach Hause, es muss noch hier bleiben, wir müssen noch etwas
191 abklären, wer weiß, ob zuhause alles in Ordnung ist. Gut. Ich kenn aber
192 die Familie gut und ähm, somit habe ich entschieden, dass es gut ist, dass
193 das Kind nach fünf Tagen auswärts schlafen zuhause sein soll (*mhm*) und
194 hab das, sozusagen, gegen den Willen des Krisenzentrums durchgesetzt,
195 habe aber die Sozialarbeiterinnen auf meine Seite gekriegt, indem das ich
196 gesagt hab: es wird hier immer über Kinderrechte gesprochen. Er ist

2.1 SitK/F
In den Zeilen 192-194
wird von der Beraterin
eine konkrete
Arbeitssituation
dargestellt, nämlich
»somit habe ich
entschieden, dass es
gut ist, dass...«. Aus
diesem Grund wird
SitK/F geratet (vgl.
Datier 2017c, 5).

197 außerdem jetzt 12 Jahre alt, ich kann einem 12-Jährigen ned erklären,
198 warum er dort sein soll, wenn wenn jetzt eine Trauersituation zuhause ist,
199 und dann nehm ich auch, sozusagen, seine Entwicklungsaufgabe wahr,
200 indem er ernst genommen wird und dass er auch ein Stück ähm, sich
201 dagegen, also, beginnend auch dagegen wehren kann, weil der ist auch
202 einfach nach der Schule nicht mehr ins Krisenzentrum zurück gegangen,
203 sondern nach Hause, hat sozusagen gsagt, mir reicht. Ich habe mit ihm
204 gesprachen, und ich hab gemerkt, es reicht eahm, ja (mhm), und ich habe
205 entschieden ihn nicht zu überreden und zu sagen, du musst dort hingehen,
206 weil sonst hamma ein Problem, sondern ich habe entschieden, es ist okay,
207 wenn er das tut, und letztendlich soll er sich auch gegen das
208 Krisenzentrum entscheiden, wenn er es nicht einsieht. Eben, ich hätte es
209 ihm auch nicht erklären können, ja wozu. Das ist jetzt ein Beispiel. Das ist
210 jetzt nicht so tief, so ganz theoretisch, aber manchmal ist halt ein
211 praktisches Beispiel.
212

3.2 Bex+

Die Beraterin spricht davon, dass es wichtig ist, »bei jedem Symptom, bei jeder Schwierigkeit es notwendig ist, es mitzudenken ... sehr wohl Helfer oder Eltern eingehen sollten ... « (Zeile 158-160). Diese Aussage der Theorie findet sich in der Praxissituation insofern wieder, dass die Beraterin davon spricht »indem er ernst genommen wird« (Zeile 200) von den Erwachsenen. Ebenso lässt sich ein Bezug zwischen der Theorie und der Praxissituation wiederfinden, indem der Bub nicht ins Krisenzentrum zurück, sondern nach Hause ging (vgl. Zeile 201-202), da die Beraterin auf seine Bedürfnisse eingegangen ist. Der Bezug zwischen den Aspekten der Theoriebeschreibung und der Praxissituation ist zu erkennen, dennoch bedarf es ein gewisses Maß an Interpretation, um diesen zu erkennen. Aus diesem Grund wird Bex+ geratet (vgl. Datler 2017c, 7).

3.2 PIB+

Die Beraterin hat mit Hilfe der Entwicklungspsychologie die Entscheidung getroffen die Entwicklungsaufgabe des Jungen als HelferIn wahrzunehmen, indem sie mit ihm gesprochen und dabei entschieden hat, dass er wieder nach Hause gehen darf. Die Beraterin hat demnach die Situation so verstanden, dass es wichtig ist, die Entwicklungsbedürfnisse des Kindes zu berücksichtigen. Auch wenn es Schwierigkeiten gibt (Kind geht nicht zurück ins Krisenzentrum), sind Entwicklungsaufgaben zu berücksichtigten werden sollen (reden und auf den Wunsch des Kindes eingehen). Da es ein gewisses Maß an Interpretation verlangt, um die praxisleitende Bedeutung zu erkennen zu können, PIB+ geratet (vgl. Datler 2017c, 9).

Resümee BD1–PaEb 6

Im Interview BD1–PaEb 6 wird die Theorie der Entwicklungspsychologie genannt. Darunter versteht die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin die Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsbedürfnisse der Kinder, deren Existenz als wichtig beschrieben werden, um auf Symptome und Probleme reagieren zu können. Da es sich hierbei um eine Theorie handelt, der viele unterschiedliche Theorien zuzurechnen sind und die keiner spezifischen wissenschaftlichen Theorie zugeschrieben werden kann, wird die erste Dimension »Nennung einer Theorie/eines Konzepts« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 4) mit **1.2 [TK]** geratet.

Es wird ein Praxisbeispiel genannt, das von einer Mutter und ihrem Sohn handelt. Da es sich hierbei um einen Fall und eine eingebettete konkrete Arbeitssituation handelt, wird die zweite Dimension »Darstellung einer konkreten Situation aus dem Arbeitsalltag« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 5) mit **2.1 SitK/F** geratet.

Bei der Betrachtung des Praxisbeispiels und der Theorie lässt sich zumindest ein Aspekt aus der Theorie der Entwicklungspsychologie herstellen. Denn die Beraterin erkennt die mögliche problematische Entwicklung des Bubens, wenn er zurück ins Krisenzentrum geschickt würde. Demnach hat sie die Entwicklungsaufgabe des Bubens wahrgenommen, um dem möglichen Problem entgegenzuwirken. Da sich der Bezug zwischen der Praxissituation und der Theorie zwar nachvollziehbar darstellt, aber dennoch nicht pointiert und klar vermittelt wird, wird die dritte Dimension »Herstellen von Bezügen zwischen Theorie und Praxissituation« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 7) mit **3.2 Bex+** signiert.

Die Beraterin stellt im Interview mäßig klar aber explizit dar, dass die Entwicklungspsychologie als Orientierung nützt, um zu erkennen, warum der Bub sich weigert, ins Krisenzentrum zu gehen. Sie legt dar, dass sie anhand der Entwicklungspsychologie die Situation verstanden und die Entscheidung getroffen hat, den Bub wieder nach Hause zu schicken. Dabei hat sie die Entwicklungsbedürfnisse sowie die Entwicklungsaufgaben des Bubens berücksichtigt. Da es einer gewissen Interpretation bedarf, um die Vorstellung der praxisleitenden Bedeutung der Beraterin erkennen zu können, wird die vierte Dimension »Praxisleitende Bedeutung der genannten Theorie« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 9) mit **4.2 PIB+** geratet.

6.2 Ergebnisse der Analyse der Antworten der Volksschullehrerinnen

Im Folgenden sind die Interviewausschnitte (aus Teil III der Interviews) mit fünf Volksschullehrerinnen und einem Volksschullehrer angeführt. Vor jedem Interview werden Details wie der Interviewcode, das Geschlecht, das Alter, das Datum und die Uhrzeit des Interviews, die beteiligten Personen des Interviews, die Dauer sowie Angaben zum Ort angeführt.

6.2.1 Volksschullehrer 1

Projekt:	TheoPrax
Interview Code:	BD2-L/VS1
Alter:	28 Jahre
Geschlecht des/der Befragten	männlich
Datum und Uhrzeit des Interviews:	28.05.2016, 15.37 Uhr
Beteiligte Personen und ihre Rollen:	Interviewerin (I), Befragter (B)
Länge des Interviews:	15.02 Minuten
Angaben zum Ort:	Arbeitsplatz des Befragten
Transkript erstellt von:	Birgit Dippelreiter

(.) = Pause 1 sek (..) = Pause 2 sek (...) = Pause 3 sek
(.sek) = Pause x sek

61 **B:** Ja, wo ich mich stark orientiere, das ist bei mir primär, in den ersten
62 Klassen habe ich das gehabt, ich habe ja schon zweimal erste Klassen-
63 Kinder gehabt. (*mhm*), ähm, dass ich da sehr stark das Konzept von
64 Fröhler, was es da gibt. Weil der nämlich sagt, viele Deutschbücher sind ja
65 so aufgebaut, dass die Kinder das so lernen an, sie lernen gleich die
66 Buchstaben, sie lernen gleich zu schreiben, sie lernen gleich zu lesen
67 (*mhm*). Und viele Kinder überfordert das, das alles auf einmal. Der Fröhler
68 hat zum Beispiel dieses Konzept, die Kinder lernen den Buchstaben und
69 lernen ihn zuerst einmal nur lesen, zu lesen. Das Schreiben kommt erst viel
70 später im Laufe des Schuljahres. Und das ist halt echt gut, weil die Kinder
71 konzentrieren sich da wirklich auf nur eine Sache, die konzentrieren sich
72 auf den Buchstaben und auf das Lesen und das Schreiben ist eher so im
73 Hintergrund, die lernen dann währenddessen nur so Sachen wie so
74 Musterzeilen und solche Sachen, mehr in die Serialitätichtung. Und das

1.2 [TK]
Hier wird das Konzept von Horst Fröhler gewählt. Da nach eingehender Recherche kein wissenschaftlicher Rahmen für dieses Konzept gefunden wurde, ist es demnach keiner wissenschaftlichen Theorie bzw. keinem wissenschaftlichen Konzept zuzuordnen. Aus diesem Grund wird die erste Dimension mit [TK] geratet (vgl. Datler 2017c,4).

In den Zeilen 64-80 wird das gewählte Konzept vom Lehrer beschrieben.

75 habe ich jetzt schon zwei Mal gehabt bei einer Ersten, und die Kinder
76 haben damit super Lesen gelernt und das Schreiben lief dann wie von
77 selbst. Weil den Buchstaben kennen sie schon, sie haben ja schon die
78 Mustervorübungen immer gemacht, mit so Musterzeilen, wodurch dann
79 das Schreiben des Buchstaben, was halt dann später kam, so viel Monate
80 später, das ging dann wie von selbst.

81 **I:** Hat diese Theorie einen Namen, oder wie würdest du diese Theorie
82 nennen?

83 **B:** Konzept von Horst Fröhler, ja. Genau.

84 **I:** So jetzt würde ich gerne wissen, in welcher Weise du dich an dieser
85 Theorie oder an diesem Konzept in deiner praktischen Arbeit orientierst?
86 Kannst du an eine ganz konkrete Situation aus deiner Praxis, von deiner,
87 denken und kannst du mit Hilfe dieser Praxissituation darstellen, in
88 welcher Weise dieses Konzept dir geholfen hat, eine Situation zu
89 verstehen, eine Entscheidung zu treffen oder eine Situation zu verstehen?

90 **B:** Mhm.

91 **I:** An einem konkreten Beispiel.

92 **B:** Gut. (...). Ein ganz konkretes Beispiel (sich selber zuflüsternd) (.).
93 Ähm, ja. (...) Hm. Dass ich jetzt zum Beispiel einfach den Kindern gesagt
94 habe, heute kommt der und der Buchstabe, was weiß ich, sagen wir das
95 "A". Ähm präsentiere ihnen mal, wie schaut das aus. Dabei war es eben
96 wichtig, dass wir uns nur mit den Buchstaben eben beschäftigen und dass
97 es durch alle Sinne wahrzunehmen, also sie fühlen auch den Buchstaben,
98 in Fühlsäcken und so, und dann schauen wir, gibt es Wörter, die dir
99 einfallen, die dir selbst einfallen, wo das Kind das A heraushört ähm gibt
100 es ein Kind in der Klasse, wo man das A heraushört, zum Beispiel den
101 Namen eines Kindes, ähm gibt es Gegenstände im Klassenzimmer, wo du
102 diesen Buchstaben heraushörst, und dann einmal schauen können, was
103 kannst du eben schon zum Beispiel, wenn wir auch schon ein paar andere
104 Buchstaben hatten, was könnte man schon damit lesen, wenn du schon
105 denkst, was haben wir für Buchstaben, was haben wir schon so gesammelt.
106 Von manchen Kindern kommt da schon was, anderen fällt das schwer,
107 aber du hast das, ich habe halt auch schon selber immer Wörter
108 aufgeschrieben gehabt und die zeige ich ihnen dann und dann versuchen

2.3 SitTyp/V

Der Lehrer schildert ab der Zeile 93 eine typische Praxissituation, wie er vorgeht, wenn er einen neuen Buchstaben in der Klasse einführt. Da der Lehrer nicht eine konkrete Situation aus seinem Arbeitsalltag schildert, sondern nur einen typischen Arbeitsablauf, wird SitTyp/V geratet (vgl. Datler 2017c, 6).

3.3 Bimp

Nach Angaben des Lehrers »lernen ihn [den Buchstaben, Anm. d. V: B. D] zuerst einmal nur lesen« (69), was der Lehrer in Praxissituationen auch mit den Kindern machen dürfte. Denn er erwähnt in Zeile 103-104 »wenn wir auch schon ein paar andere Buchstaben hatten, was könnte man schon damit lesen«. Auch die Aussage »die konzentrieren sich auf den Buchstaben« (71/72), könnte sich auf die Aussage beziehen, dass die Kinder die Buchstaben durch alle Sinne wahrnehmen (97) und präsent zu machen versuchen (114). Der Bezug zwischen einem Aspekt der Theoriebeschreibung und der geschilderten Praxissituation wird nicht explizit angeführt. Es kann nur implizit erschlossen werden, dass der Lehrer einen Bezug annimmt. Demnach kann dieser Aussage mit Bimp geratet werden (vgl. Datler 2017c, 7f).

109 wir das gemeinsam zu lesen und ja dass wir dann auch die Wörter
110 miteinander zerlegen und dass wir dann auch da schauen, dass man da die
111 Buchstaben zerschneiden kann und schauen, was kommt da für ein Wort
112 hinaus oder bau ja. Wörter in den Sand schneiden, stempeln, also Wörter
113 stempeln, Wörter formen aus verschiedenen Dingen, zum Beispiel
114 Plastilin. Und so halt die Wörter den Kindern immer wieder präsent
115 machen, ja und mit Hilfe dieses Konzepts von Fröhlich hat das gut
116 funktioniert, immer dass es eben wichtig ist, den Buchstaben zu
117 verinnerlichen und wahrzunehmen und alles step by step.
118

4.3 PIB~
Der Praxisdarstellung ist es schwer zu entnehmen, welche Bedeutung zumindest ein Aspekt aus der Beschreibung des Konzepts für den Lehrer hatte, eine Situation zu verstehen, eine Entscheidung zu treffen oder eine Handlung zu setzen. Die Aussagen des Lehrers lassen nur erahnen, dass das Konzept ihm dabei geholfen hat zu verstehen, dass es für die Kinder einfacher ist, zuerst die Buchstaben zu lernen, um dann die Fähigkeit des Lesens zu üben und im weiteren Verlauf das Schreiben zu lernen.
Nach eingehender Analyse und Interpretation konnte diese ungefähre Vorstellung des Lehrers über die praxisleitende Bedeutung erahnt werden, welche das Konzept nach Fröhler für ihn hatte. Aus diesem Grund wird diese Aussage mit PIB~ geratet (vgl. Datler 2017c, 9f)

Resümee BD2–L/VS 1

Im Interview BD2–L/VS 1 wird das Konzept von Fröhler als praxisleitendes Konzept genannt, das kein Naheverhältnis zu einem/einer konkreteren Konzept/Theorie aufweist, welche(s) in einschlägiger Fachliteratur ausgewiesen ist. Aus diesem Grund wird die erste Dimension »Nennung eines Konzepts« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 4) mit **1.2 [TK]** geratet.

Der Volksschullehrer kann keine konkrete Praxissituation aus seiner Arbeit nennen. Er schildert stattdessen eine Situation, die als typisch wiederkehrende Situation, ohne dass auf einen bestimmten Fall Bezug genommen wird, verstanden wird. Er beschreibt allgemein, wie er das Konzept von Fröhler im Unterricht verwendet hat. Aus diesem Grund wird die zweite Dimension »Darstellung einer konkreten Situation« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 4) mit **2.2 SitTyp/V** signiert.

Der Volksschullehrer dürfte implizit einen Bezug zwischen der Theorie und der Praxissituation herstellen. Denn laut ihm dient das Konzept nach Fröhler dazu, dass die Kinder den Buchstaben kennenlernen. »Sie lernen ihn zuerst einmal nur lesen, zu lesen. Das Schreiben kommt erst viel später im Laufe des Schuljahres« (68-70). In der Praxissituation erwähnt er nicht explizit, dass sie die Buchstaben lesen sondern nur dass sie durch alle Sinne den Buchstaben kennen lernen. Da es ihm nicht gelingt, explizit darzustellen, wie er die Kinder den Buchstaben lesen lehrt, wird die dritte Dimension »Herstellen von Bezügen zwischen Konzept und Praxissituation« (Datler 2017c, 7f) mit **3.3 Bimp** bewertet.

Es lässt sich die Vermutung aufstellen, dass dem Volksschullehrer das Konzept dabei geholfen hat, den Kindern die Buchstaben und das Lesen besser und einfacher zu vermitteln, da im Sinne Fröhlers nicht gleichzeitig das Schreiben der Buchstaben gelernt werden soll, um sich gezielter auf das Lesen konzentrieren zu können. Jedoch kann der Volksschullehrer nicht explizit darlegen, in welcher Weise unter Bezugnahme auf das Konzept er eine Situation verstanden, eine Entscheidung getroffen oder in weiterer Folge eine Handlung gesetzt hat. Diese Bezugnahme verlangt nach Interpretation und demnach wird die vierte Dimension »Praxisleitende Bedeutung des genannten Konzepts« (Datler 2017c, 9f) mit **4.3 PIB~** signiert.

6.2.2 Volksschullehrerin 2

Projekt:	TheoPrax
Interview Code:	BD2-L/VS2
Alter:	56 Jahre
Geschlecht des/der Befragten	weiblich
Datum und Uhrzeit des Interviews:	07.06.2016, 14.47 Uhr
Beteiligte Personen und ihre Rollen:	Interviewerin (I), Befragte (B)
Länge des Interviews:	25.46 Minuten
Angaben zum Ort:	Arbeitsplatz der Befragten
Transkript erstellt von:	Birgit Dippelreiter

(.) = Pause 1 sek (..) = Pause 2 sek (...) = Pause 3 sek
(.sek) = Pause x sek

76 **B:** Eine sehr allgemeine Frage, nicht sehr speziell (..). Ok, daran orientiere
77 ich mich, da entscheide ich das so. Ist das jetzt inhaltlich gemeint oder
78 erziehlich?

79 **I:** Ähm, wie Sie =

80 **B:** Ok, ich weiß schon, ja. Ähm, erstens einmal, die erste Richtlinie ist
81 natürlich der Lehrplan, ne. Was sollen die Kinder können, das ist einmal
82 die erste, der erste, die erste Richtlinie und die erste Orientierung. Die
83 zweite, die ist, was ist für das Kind möglich, he, ist das überhaupt, das
84 Lehrplanziel, ist das überhaupt möglich, dass das Kind das erreicht, weil
85 ich habe ja doch nur die Schwachen. Also ich begeben mich in Richtung
86 Lehrplanvorschrift, sozusagen. Und natürlich ist die die die dritte und nicht
87 unwesentliche Richtlinie, es muss den Kindern Spaß machen, es muss
88 kindgerecht sein, die Kinder müssen viel selbsttätig sein im Unterricht,
89 selbsttätig arbeiten, und natürlich auch das soziale Komponente, ja, mit
90 Partnerarbeit, ähm, lernen Rücksicht zu nehmen, lernen unsere Kultur
91 kennen zu lernen. Was bei mir im Support natürlich ziemlich
92 eingeschränkt ist, weil das eigentlich Klassenlehrerinnenarbeit ist, ne. Ob
93 das nun auch Feiern von Festen, äh, Ausflüge und so weiter ist.

94 **I:** Mhm. Ähm (.) Fallt Ihnen eine Theorie oder Konzept ein, ähm, was
95 ähm, auf auf das Sie sich stützen können konkret wirklich.

96 **B:** Meinen Sie so wie Montessori oder so irgendwas? Das ist an und für
97 sich sowieso üblich. Also das das, also mein Konzept ist, die Kinder sehr

98 individuell gemäß ihres Leistungsstandes äh spielerisch, also mit, Sie
99 sehen da viele Lern, Lehr- und Lernmittel, in die Hand der Kinder zu
100 bringen, damit die wirklich, also, pro Stunde, immer beschäftigt sind. Dass
101 es keinen Leerlauf gibt und nicht nur zugehört wird, sondern dass die
102 Kinder immer, sie sind es auch gewöhnt, sie kommen, nehmen sich schon
103 das, was vorbereitet ist, und arbeiten.

104 **I:** Wenn Sie dem Konzept einen Namen geben könnten ähm, wie würden
105 Sie das bezeichnen?

106 **B:** Selbstorganisiertes selbsttätiges Lernen mit bescheidener Kontrolle.

107 **I:** Mhm. Und wie würden Sie in einigen Sätzen darstellen, was die
108 Kernaussage dieses Konzeptes ist, wenn Sie davon ausgehen, dass ich
109 noch nie etwas davon gehört hätte?

110 **B:** Ähm, (...). Die Kinder sollen, nach Anleitung, sich Lerninhalte (...) zum
111 Teil selbstständig erarbeiten und zum Großteil selbstständig festigen. Vor
112 allem äh im auf sozialem ähm, im sozialen Anspruch, also spielerisch mit
113 anderen Kindern gemeinsam lernen und und äh (...) ihre ihre Lerninhalte
114 festigen. Aber die Anleitung gebe ich vor, wie es sein soll und was es sein
115 soll.

116 **I:** Und nun würde ich gerne wissen, äh wie Sie sich an dieser Theorie bzw.
117 Konzept in Ihrer praktischen Arbeit orientieren. Denken Sie nun an eine
118 ganz konkrete Praxissituation, in der Sie sich äh auf die von Ihnen
119 genannte Theorie äh bezogen haben. Können Sie mir anhand eines
120 konkreten Beispiels erläutern, in welcher Weise Sie Ihre Arbeit an dieser
121 Theorie orientiert haben oder wie sie Ihnen geholfen hat, eine Situationen
122 zu verstehen, eine Entscheidung zu treffen oder in weiterer Folge eine
123 Handlung zu setzen.

124 **B:** Das müssen Sie mir noch einmal sagen.

125 **I:** Gerne. Ähm. Sie sollen mir eine konkrete Praxissituation denken (*ja*) in
126 der Sie sich auf die Theorie des selbstorganisierten selbststeuernden
127 Lernens bezogen haben, ähm, und darstellen, mit Hilfe eines konkreten
128 Beispiels (*mhm,*) äh, in welcher Weise Sie Ihre Arbeit daran orientieren
129 bzw. wie es Ihnen hilft zum Beispiel Entscheidungen zu treffen oder
130 Handlungen zu setzen.

1.2 [TK]
Selbstorganisiertes,
selbsttätiges Lernen mit
bescheidener Kontrolle
(Zeile 106) kann keinen
Bezug zur einer
wissenschaftlichen
Theorie oder zu einem
wissenschaftlichen
Konzept aufweisen.
Vielmehr steht der
Charakter einer
alltagstheoretischen
Vorstellung bzw. von
subjektiver Erfahrung in
Zentrum dieser
Aussage. Da hier kein
Naheverhältnis zu einer
wissenschaftlichen
Theorie zugeschrieben
werden kann, wird [TK]
geratet (vgl. Datler
2017c, 4).

In den Zeilen 87-90
und 110-115
schildert die Lehrerin
ihr Verständnis von
den zentralen Inhalte
des Konzepts.

131 **B:** Mhm. Naja, das ist ganz leicht, also wir haben, zum Beispiel da hinten
132 so ein Artikelmemory, wo die Kinder anhand von drei dreier Farben, rot
133 grün und blau, die Artikel, den Namen, äh die Artikelnamen richtig
134 zuordnen lernen.

135 **I:** Können Sie das konkreter darstellen? Gezielter?

136 **B:** Ja, da da spielen zwei oder mehr Kinder miteinander, haben also, wie
137 Memory halt funktioniert, zwei Karten, die zusammengehören, und sie
138 üben dadurch, ohne dass sie Fehler machen, weil auf der Rückseite, die
139 Rückseite der Karte ist färbig, und rot sind nur die "die"-Wörter und blau
140 sind nur die "der"-Wörter und grün sind nur die "das"-Wörter. Und so
141 organisieren sich das so, sie fangen automatisch mit einer Farbe an. Und
142 das üben sie dann, weil sie genau wissen, das andere, das zweite Wort
143 kann auch nur dieselbe Farbe haben. Und dann sagen sie es schon richtig.
144 Sie sagen es bereits richtig, ohne dass es falsch oder dass ich mich darum
145 kümmern muss. Die sagen dann eben "die Hose, die Hose" und haben
146 dann dieses Paar. Ne. Und genau so mit den blauen oder den grünen.

2.3 SitTyp/V

Ab Zeile 136 beschreibt die Lehrerin eine typische, wiederkehrende Situation, ohne einen bestimmten Fall näher zu erläutern. Aus diesem Grund wird SitTyp/V geratet (vgl. Datler 2017c, 6).

3.3 Bex+

Die Lehrerin stellt einen Bezug zwischen »sozialem Anspruch, also spielerisch mit anderen Kindern gemeinsam lernen« (Zeile 111-113) und der Praxissituation her, in welcher sie beschreibt, dass die Kinder miteinander spielen (Zeile 136) und üben (Zeile 138) sollen. Es bedarf ein wenig Interpretation um den Bezug zwischen den Aspekten der Theoriebeschreibung und der Praxissituation herstellen zu können. Aus diesem Grund wird hier Bex+ geratet (vgl. Datler 2017c, 7).

4.4 PIB

In dem Praxisbeispiel ist nicht zu erkennen, weder explizit noch implizit, welche Bedeutung das genannte Konzept für die Praxissituation hatte. Denn die Lehrerin konnte nicht darlegen, wie ihr das Konzept dabei geholfen hat, eine Situation zu verstehen, eine Entscheidung zu treffen oder in weiterer Folge eine Handlung zu setzen. Aus diesem Grund wird PIB geratet (vgl. Datler 2017c, 10).

Resümee BD2–L/VS 2

In dem Interview BD2–L/VS 2 nennt die Volksschullehrerin selbstorganisiertes, selbstständiges Lernen mit bescheidener Kontrolle als praxisleitendes Konzept. Da sie ein alltagsgetragenes Konzept nennt, das keinen Bezug zu einer wissenschaftlichen Theorie aufweist, und da es unter einem sehr weit gefassten Begriff von Konzept fällt, wird die erste Dimension »Nennung eines Konzepts« (Datler 2017c, 4) mit **1.2 [TK]** geratet.

Die befragte Volksschullehrerin spricht von einer typisch wiederkehrenden Praxissituation, ohne dass auf einen bestimmten Fall Bezug genommen wird. Aus diesem Grund wird die zweite Dimension »Darstellung einer konkreten Situation aus dem Arbeitsalltag« (Datler 2017c, 6) mit **2.3 SitTyp/V** geratet.

Die Zeilen 118-126 lassen einen Bezug zwischen dem genannten Konzept und der Praxissituation erkennen, da die Lehrerin beschreibt, welches Ziel sie mit dem Memoryspiel verfolgt, nämlich dass die Kinder miteinander spielen sollen (der soziale Aspekt), weil das Memoryspiel einen Übungseffekt hat. Der Bezug ist mit etwas Interpretation und Analyse des Materials erkennbar und fällt mäßig klar und präzise aus. Aus diesem Grund wird die dritte Dimension »Herstellen von Bezügen zwischen Konzept und Praxissituation« im (Datler 2017c, 7) mit **3.2 Bex+** geratet.

Da die Lehrerin in der Praxissituation nicht darstellen kann, in welcher Weise unter Bezugnahme auf das angeführte Konzept sie eine Situation verstanden, eine Entscheidung getroffen oder eine Handlung gesetzt hat, wird die vierte Dimension »Praxisleitende Bedeutung des genannten Konzepts« (Datler 2017c, 10) mit **4.4 PIB** geratet.

6.2.3 Volksschullehrerin 3

Projekt:	TheoPrax
Interview Code:	BD2-L/VS3
Alter:	25 Jahre
Geschlecht des/der Befragten	weiblich
Datum und Uhrzeit des Interviews:	04.08.2016, 13.57 Uhr
Beteiligte Personen und ihre Rollen:	Interviewerin (I), Befragte (B)
Länge des Interviews:	12.34 Minuten
Angaben zum Ort:	ruhiges Kaffeehaus
Transkript erstellt von:	Birgit Dippelreiter

(.) = Pause 1 sek (..) = Pause 2 sek (...) = Pause 3 sek
(.sek) = Pause x sek

57 **B:** Also ich muss sagen so, wenn das also so einen bestimmten
58 Theorieraum, habe ich jetzt nicht, den ich nachverfolge, aber es sind halt
59 von Kolleginnen, von denen ich viel gelernt hab, die jetzt, glaube ich, auch
60 nicht großartig ein Konzept von einem großen Pädagogen verfolgen,
61 sondern man arbeitet halt in den Jahren natürlich dann selber was aus
62 (*mhm*). Und ich habe eine Kollegin, die ist sehr frei orientiert, die schaut
63 sehr auf offenen Unterricht, dass die Kinder auch wirklich dieses Alleine-
64 Arbeiten lernen und halt Unmengen an Materialien, die hat auch jedes
65 Arbeitsblatt in mindestens fünf Stufen (*mhm*), die differenziert sehr gut.
66 Und an der orientiere ich mich sehr stark, weil das ist Parallelklasse,
67 Nebenanklasse, von der lerne ich irrsinnig viel, die frage ich auch viel, die
68 gibt mir ihre Materialien, mit der versuche ich auch dieses Freie ein
69 bisschen ein, auf der Pädak selber, muss ich sagen, haben wir, oder
70 zumindest ich, das überhaupt nicht gelernt in diese Richtung, und es war
71 halt dann schwer in die Klasse zu kommen, zu geworfen zu werden und
72 mach jetzt halt. Und von ihr, muss ich sagen, habe ich bis jetzt das meiste
73 gelernt, also, sie geht jeden Tag um frühestens vier nach Hause, geht
74 sonntags arbeiten, die ist wirklich super. Aber es ist jedes Mal, wenn ich
75 mir unsicher bin, frage ich einfach nach, wie sie das macht, weil sie gibt
76 den Kindern auch unterschiedliche Sachen. Für mich war das auch einmal
77 am Anfang schwierig zu sagen, ich geb dem etwas Differenziertes, dem
78 wieder was anderes, und die Kinder fragen natürlich, warum bekommt er

79 das und der das. Sie hat gesagt, sie erklärt das gar nicht groß, sie teilt
80 selber aus und kein Kind merkt, wer welchen Zettel bekommt. Es is halt
81 alles nach keinem großen pädagogischen Konzept jetzt verfolgt.

82 **I:** Gibt es aber Theorien oder Konzepte die unbewusst zum Tragen
83 kommen? Ähm auf die Sie sich stützen, wie Sie meinten im Bereich des
84 Differenzieren oder offenes Lernen?

85 **B:** Also ich muss ganz ehrlich sagen, man schaut sich von überall ein
86 bisschen was, also es jetzt keins, wo ich sage, ich mache das da nach
87 Montessori oder sonst irgendwas, sondern du schnappst dir von allen
88 Sachen einfach ein bisschen was, was dir gefällt, aber ein großes Konzept
89 verfolge ich gar nicht, nein. Aber Frontalunterricht kommt zu tragen sowie
90 freier bzw. offener Unterricht (.) ja.

91 **I:** Wenn Sie sich eine aussuchen könnten von denen die Sie gerade
92 genannt haben, auf welche würden Sie näher eingehen wollen?

93 **B:** Offenes Lernen.

94 **I:** Können Sie kurz darstellen, was die Kernaussage von offenen Lernen
95 ist, wenn Sie davon ausgehen, dass ich noch nie etwas davon gehört hätte?

96 **B:** (.) Ähm, ja, wie ich vorher gesagt habe, dass die Kinder lernen
97 selbstständig und nur durch bedingte Anleitung Aufgaben zu erfüllen. Also
98 zum Beispiel eben mit Tagesplänen arbeiten und so was, und nicht immer
99 angewiesen sein auf die ganz genau Erklärung von mir, sondern
100 eigenständig ihre Übungen erledigen und auch sich dafür die Zeit selbst
101 einzuerteilen, äh (..) ja.

102 **I:** Ähm (..) können Sie sich vielleicht an eine ganz konkrete Situation aus
103 Ihrer Praxis ähm erinnern, reinversetzen, in welcher Weise Ihnen offenes
104 Lernen geholfen hat eine konkrete Praxissituation zum Beispiel besser zu
105 verstehen, oder eine Entscheidung zu treffen für eine bestimmte Handlung
106 zu setzen?

107 **B:** Mhm. Es ist mal generell einfach, weil ich gemerkt habe, dass wir, je
108 länger man frontal davor steht, weil ich hab zum Beispiel letztes Jahr eine
109 vierte Klasse gehabt, da war ich die dritte Lehrerin dann, die erste Lehrerin
110 hat dann hauptsächlich mit ihnen gesungen die ersten zwei Jahre und hat
111 nicht wirklich das verfolgt, was sie hätte verfolgen sollen. In der dritten
112 Klasse, haben die im ersten Dienstjahr quasi, also die war

1.2 [TK]

Offenes Lernen (Zeile 93) zählt zu keiner Theorie/ zu keinem Konzept, das ein Naheverhältnis zu einer wissenschaftlichen Theorie aufweist. Vielmehr hat diese Bezeichnung den Charakter von alltagstheoretischen Vorstellungen. Aus diesem Grund wird [TK] gerätet (vgl. Datler 2017c, 4).

In den Zeilen 62-66 sowie in den Zeilen 96-101 wird die Kernaussage der Lehrerin in Bezug auf »offenes Lernen« dargestellt.

113 Sonderpädagogin und hat zum ersten Mal eine Klasse alleine übernommen
114 gehabt, war auch ein bisschen überfordert und in der vierten Klasse habe
115 ich dann dieses Scherbenhaufen so quasi versucht zusammenzubauen. Da
116 war es unmöglich etwas Offenes zu machen, weil sie einfach schon so
117 überfordert waren, weil sie viel nachlernen mussten, dass man diesen
118 Freiraum nicht hatte, mit ihnen, das zu erarbeiten. Darum habe ich mir
119 gedacht, in der ersten Klasse möchte ich gleich von Anfang an anfangen,
120 weil, wenn sie dieses Konzept nicht kennen, also wenn das mal erst erlernt
121 werden muss, ist es noch nicht wirklich sehr hilfreich. Ich habe auch
122 gemerkt in der ersten Klasse habe ich das erste Mal dieses offene Lernen
123 mit ihnen gemacht habe. Habe ich ihnen einen Tagesplan oder ein paar
124 Stundenpläne gegeben, den sie einfach verfolgen sollte, natürlich
125 unterschiedlich, manche bisschen schwieriger, weil manche schreiben
126 langsamer oder so Ähnliches, ähm und es war dann einfach, dass es für die
127 Kinder schwierig war, sich die Zeit einzuteilen, und das habe ich schon
128 gemerkt, das waren Sachen, die waren wirklich wenig, und wo ich mir
129 gedacht habe, sie sollten noch das Erfolgserlebnis am Anfang haben, und
130 das war wirklich so, dass einige, die waren nach einer Stunde fertig. Und
131 manche sind wirklich eine Stunde lange an einer Sache gesessen, für die
132 sie normal zehn, fünfzehn Minuten brauchen, weil sie nicht wussten, mit
133 was sie jetzt anfangen sollten. Da sieht man, man muss das wirklich mal
134 erlernen, und jetzt am Ende vom Schuljahr hat man gemerkt, ich gebe
135 ihnen den Zettel und sie wissen genau, die Zeit habe ich, und sie sind alle
136 fertig geworden.

2.1 SitK/F

Ab Zeile 121 wird eine konkrete Arbeitssituation dargestellt. Es handelt sich hierbei um eine erste Klasse, welche die Lehrerin zum ersten Mal unterrichtete. Dabei wollte sie von Beginn an den Kindern »offenes Lernen« vermitteln. Aus diesem Grund wird SitK/F geratet (vgl. Datler 2017c, 3).

3.2 Bex+

Der Bezug zu zumindest einem Aspekt aus der Beschreibung der Theorie: »mit Tagesplänen arbeiten« (Zeile 98) als auch in der Praxissituation (Zeile 123) ist zu erkennen. Mit weiterer Interpretation lässt sich auch ein Bezug zur »freien Zeiteinteilung« erkennen (100/127). Da es jedoch Interpretation bedarf, um den Bezug explizit zu erkennen, und die Darstellung sehr mäßig ausfällt, wird hier Bex+ geratet (vgl. Datler 2017c, 7).

4.2 PIB+

Die Lehrerin hat die Situation verstanden sowie eine Handlung zu Beginn des Jahres gesetzt: Nämlich das »offene Lernen« von Anfang an mit Tagesplänen zu üben, um letztendlich erfolgreich mit dieser Methode zu arbeiten. Die Lehrerin hebt die Bedeutung der Zeiteinteilung hervor und dass dieser Aspekt eine Bedeutung dafür hatte, die Situation zu verstehen, nämlich dass die Kinder Zeitmanagement erst erlernen müssen (vgl. Zeile 96/97 und 133). Da die Darstellung ein mittleres Maß an Präzision aufweist und es einer Analyse bedarf, um die praxisleitende Bedeutung zu erkennen wird PIB+ geratet (vgl. Datler 2017c, 9).

Resümee BD2–L/VS 3

In dem Interview BD2–L/VS 3 nennt die Volksschullehrerin offenes Lernen als praxisleitendes Konzept. Da ein alltagsgetragenes Konzept genannt wurde, das keinen expliziten Bezug zu einer wissenschaftlichen Theorie aufweist und da es unter einem sehr weit gefassten Begriff von Konzept fällt, wird die erste Dimension »Nennung eines Konzepts« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 4) mit **1.2 [TK]** geratet.

Die befragte Volksschullehrerin spricht von einer konkreten Arbeitssituation. Es handelt sich hierbei um die erste Klasse, welche die Lehrerin zum ersten Mal unterrichtet und in der sie sich von Anfang an »offenes Lernen« orientiert hat. Aus diesem Grund wird die zweite Dimension »Darstellung einer konkreten Situation aus dem Arbeitsalltag« (Datler 2017c, 5) mit **2.1 SitK/F** geratet.

Der Bezug zwischen der Beschreibung der Theorie und der Praxissituation ist anhand der »Tagespläne« sowie der »Zeiteinteilung« festzumachen, da diese Begriffe sowohl in der Beschreibung der Theorie als auch in der Darstellung der Arbeitssituation angeführt werden. Dabei wird die Darstellung des Bezugs zwischen der Theorie und der Praxissituation mäßig klar und präzise angeführt, da es Interpretation bedarf, um diesen erkennen zu können. Demnach wird die dritte Dimension »Herstellen von Bezügen zwischen Konzept und Praxissituation« (Datler 2017c, 7) mit **3.2 Bex+** bewertet.

Die Lehrerin konnte in der Praxissituation darstellen, in welcher Weise unter Bezugnahme auf das angeführte Konzept sie eine Situation verstanden bzw. eine Handlung gesetzt hat, indem zu Beginn des Jahres »offenes Lernen« von Anfang an mit Tagesplänen geübt wurde und dies dazu führte, dass die Kinder sich die Zeit für das Bearbeiten der Tagespläne gut einteilen konnten. Demnach wird die vierte Dimension »Praxisleitende Bedeutung des genannten Konzepts« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 9) mit **4.2 PIB+** geratet.

6.2.4 Volksschullehrerin 4

Projekt:	TheoPrax
Interview Code:	BD2–L/VS4
Alter:	26 Jahre
Geschlecht des/der Befragten	weiblich
Datum und Uhrzeit des Interviews:	04.08.2016, 15.15 Uhr
Beteiligte Personen und ihre Rollen:	Interviewerin (I), Befragte (B)
Länge des Interviews:	08.33 Minuten
Angaben zum Ort:	ruhiges Kaffeehaus
Transkript erstellt von:	Birgit Dippelreiter

(.) = Pause 1 sek (..) = Pause 2 sek (...) = Pause 3 sek
(.sek) = Pause x sek

- 53 **B:** Ah okay. Ähm, ich versuche den Kindern so begegnen, wie ich es mir
54 wünsche, dass sie mir auch begegnen, also ich bin offen für alles und
55 versuche mich auf ihre Stufe zu stellen, ähm allgemein in der Praxis jetzt.
56 So was das Unterrichten betrifft, schaue ich, dass es eine Mischung aus
57 allen Formen ist. Also nicht nur jetzt Gruppenarbeit, sondern auch
58 Frontalunterricht oder Projektarbeit. Es ist eine Mischung von allem und
59 ich glaube, das ist das was einen guten Unterricht ausmacht.
- 60 **I:** Und was wäre hier für Sie ein praxisleitendes Konzept/Theorie an dem
61 Sie sich orientieren?
- 62 **B:** Projektarbeit oder offener Unterricht.
- 63 **I:** Und wenn Sie sich nun eins davon aussuchen, auf was wir näher
64 eingehen, welches wäre das?
- 65 **B:** Auf die Gruppenarbeit.
- 66 **I:** Können Sie mir in einigen kurzen Sätzen ähm darstellen, was die
67 Kernaussage von Gruppenarbeit ist, wenn ich davon noch nie etwas gehört
68 hätte?
- 69 **B:** Ich würde sagen, da geht es darum, dass die Kinder einfach lernen,
70 sozial miteinander zu interagieren (*mhm*), dass sie nicht nur ihre eigene
71 Meinung durchsetzen, sondern auch ein bissl die anderen Meinungen
72 akzeptieren, was ich glaub, dass in diesem Alter besonders schwierig ist,
73 (*mhm*) weil ich doch merk, dass einige doch sehr egoistisch handeln. Und
74 in der Gruppenarbeit, da braucht es auch einige Zeit, bis sie lernen zu

1.2 [TK]

Da hier (Zeile 65) sowohl eine Methode als Konzept angeführt wird, ohne dass auf eine ausgewiesene wissenschaftliche Theorie/ ohne dass auf ein ausgewiesenes wissenschaftliches Konzept verwiesen wird, als auch diese Aussage auf alltagstheoretischen Vorstellungen hinweist, wird [TK] geratet (vgl. Datler 2017c, 4).

In Zeile 69 bis 77 wird die Kernaussage der »Gruppenarbeit« dargestellt.

75 akzeptieren, bis andere Meinungen auch in Ordnung sind. Ob das zum
76 Beispiel bei einem Plakat zu gestalten ist, nicht nur meins im Vordergrund
77 stehen kann, sondern dass man auch andere zulässt.

78 **I:** Nun würde ich gerne wissen, äh, wie Sie sich an der Theorie oder dem
79 Konzept Gruppenarbeit in Ihrer praktischen Arbeit orientieren. Können Sie
80 eine konkrete Situation aus Ihrer Praxis (*mhm*) nennen, in der Sie sich auf
81 das das Konzept der Gruppenarbeit bezogen haben. Können Sie mir
82 anhand dieses konkreten Beispiels erzählen, in welcher Weise Sie Ihre
83 Arbeit daran orientieren, oder anders, ein konkretes Beispiel aus der Praxis
84 erzählen, in welcher Weise Ihnen das Konzept der Gruppenarbeit geholfen
85 hat, eine Situation zu verstehen, eine Entscheidung zu treffen oder in
86 weiterer Folge eine Handlung zu setzen.

87 **B:** Mhm. Wir hatten eine Gruppenarbeit über Haustiere. Das war
88 eigentlich die erste Gruppenarbeit, die ich mit meinen Kindern gemacht
89 habe, und da hab ich das so gmacht, dass ich die Kinder in Gruppen
90 eingeteilt habe. Im Nachhinein habe ich dann herausgefunden, dass es
91 eigentlich nicht so gescheit war, zwar waren von jeder Lernstufe Kinder
92 drinnen, ja, also welche, die sich leichter tun oder die ein bisschen
93 Schwierigkeiten haben, die waren zwar gemischt, aber in einer Gruppe
94 sind derartige Streitigkeiten entstanden, dass das eigentlich keinen Sinn
95 hatte (*mhm*). Und in zukünftigen Gruppenarbeiten habe ich dann die
96 Kinder dann frei auswählen lassen, welche Gruppe sie dann gehen wollen,
97 hab aber schon betont, dass ich nicht will, dass immer die gleichen Kinder
98 zusammenarbeiten. Und seitdem hat es wunderbar funktioniert. Also sie
99 haben es sich dann wirklich aussuchen können, wo sie wo sie arbeiten, und
100 es gab keine Streitigkeiten mehr.

2.1 SitK/F

In den Zeilen 87-90 bezieht sich die Lehrerin auf eine konkrete, singuläre Arbeitssituation. Aus diesem Grund wird SitK/F geratet (vgl. Datler 2017, 5).

3.4 B

In der Darstellung der Praxissituation konnte kein Aspekt gefunden werden, der explizit oder implizit einen Bezug zwischen der geschilderten Praxissituation und dem dargestellten Konzept erkennen lässt. Aus diesem Grund wird B geratet (vgl. Datler 2017c, 8).

4.4 PiB

In der Darstellung der Lehrerin kann nicht entnommen werden, welche Bedeutung zumindest ein Aspekt des dargestellten Konzepts für das Verstehen der Situation, für das Treffen von Entscheidungen oder für das Setzen einer Handlung hatte (vgl. Datler 2017c, 10). Die Lehrerin beschreibt lediglich, dass es Schwierigkeiten in der Gruppenarbeit gab und sie daraus den Schluss gezogen hat, die Kinder in Zukunft selbst auswählen zu lassen, mit wem sie in der Gruppe arbeiten wollen. Daher wird hier PiB geratet.

Resümee BD2–L/VS 4

In dem Interview BD2–L/VS 4 nennt die Volksschullehrerin Gruppenarbeit als praxisleitendes Konzept. Da sie ein alltagsgetragenes Konzept nennt, das keinen Bezug zu einer wissenschaftlichen Theorie aufweist, und da es unter einem sehr weit gefassten Begriff von Konzept fällt, wird die erste Dimension »Nennung eines Konzepts« (Datler 2017c, 4) mit **1.2 [TK]** geratet.

Die befragte Volksschullehrerin spricht von einer Gruppenarbeit, die zu einem bestimmten Zeitpunkt stattgefunden hat. Da es sich um eine konkrete Arbeitssituation handelt, wird die zweite Dimension »Darstellung einer konkreten Arbeitssituation« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 5) mit **2.1 SitK/F** bewertet.

Die Zeilen 80-89 lassen keinen Bezug zwischen dem genannten Konzept und der Praxissituation erschließen, denn die Lehrerin erzählt nicht im Interview, wie das Konzept als Orientierung in der Praxis dient. Sie beschreibt hingegen, dass sie den Ordnungsrahmen der Gruppe veränderte, nämlich dass nicht immer die gleichen Kinder in einer Gruppe zusammenarbeiten sollen. Da weder explizit noch implizit einen Bezug zwischen der Theorie und der Praxissituation von der Lehrerin im Interview hergestellt wird, wird die dritte Dimension »Herstellen von Bezügen zwischen Konzept und Praxissituation« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 8) mit **3.4 B** bewertet.

Da die Lehrerin in der Praxissituation nicht darstellen kann, in welcher Weise unter Bezugnahme auf das angeführte Konzept sie eine Situation verstanden, eine Entscheidung getroffen oder eine Handlung gesetzt hat, wird die vierte Dimension »Praxisleitende Bedeutung des genannten Konzepts« (Datler 2017c, 10) mit **4.4 PIB** geratet.

6.2.5 Volksschullehrerin 5

Projekt:	TheoPrax
Interview Code:	BD2-L/V55
Alter:	26 Jahre
Geschlecht des/der Befragten	weiblich
Datum und Uhrzeit des Interviews:	11.10.2016, 14.34 Uhr
Beteiligte Personen und ihre Rollen:	Interviewerin (I), Befragte (B)
Länge des Interviews:	19.35 Minuten
Angaben zum Ort:	Arbeitsplatz der Befragten
Transkript erstellt von:	Birgit Dippelreiter

(.) = Pause 1 sek (..) = Pause 2 sek (...) = Pause 3 sek
(.sek) = Pause x sek

52 **B:** Mhm. Also Konzept, das mir sehr wichtig ist, ich hab mich da selbst
53 sehr viel eingelesen gehabt, wie ich die Ausbildung und so, was mir sehr
54 wichtig ist, sind, ist das Unterrichten anhand von mit Montessorimethoden.
55 Das hat sehr stark Einfluss auf meinen Unterricht, weil mir diese Weisheit,
56 dieses "helf mir es selbst zu tun" so gefällt, ja. Ich muss dem Kind nicht
57 alles vorgeben, das Kind kann in seiner eigener Geschwindigkeit, in
58 seinem Lerntempo die Inhalte erarbeiten, es laufen bei mir nicht alle
59 gleich, im gleichen Radl sozusagen, ähm, wir haben viele offene Phasen,
60 sehr wenig frontal auch, manchmal natürlich braucht man frontale Phasen,
61 wenn man ein Thema erarbeitet, es gibt auch innerhalb der Klasse
62 verschiedene Lerngruppen, weil manche einfach schneller sind und
63 manche einfach langsam sind und die werden dann in ihren Gruppen
64 spezielle zum Beispiel in neuen Themenbereichen herangeführt.

65 **I:** Wie würden Sie dieses Konzept benennen, welchen Namen würden Sie
66 geben?

67 **B:** Die Ideen von Maria Montessori einfließen lassen.

68 **I:** Und könnten Sie noch einmal kurz darstellen, was die Kernaussage
69 dieses Konzeptes ist, wenn Sie davon ausgehen, dass ich davon noch nie
70 etwas gehört hätte?

71 **B:** Okay. Also Maria Montessori ähm, hat sich zum Ziel gesetzt die Kinder
72 zu ähm, zu intrinsischer äh intrinsisch motivierten Lernen zu veranlassen
73 ähm, wie gesagt, ihre Kernaussage war, "helf mir es selbst zu tun". Man

1.1 TK
Die interviewte Person nennt die Methoden nach Maria Montessori als praxisleitendes Konzept. Der Bezug zu einer wissenschaftlichen Theorie ist gegeben. Aus diesem Grund wird TK geratet (vgl. Datter 2017c, 3f).

Ab der Zeile 71 bis zur Zeile 81 wird die Kernaussage der Theorie dargestellt. Dabei ist die Beschreibung der Theorie sehr unspezifisch.

74 zieht sich in seiner Lehrposition weitgehend zurück, steht quasi zur
75 Verfügung, ähm, wenn das Kind, ähm, es wird ihm sozusagen geholfen,
76 etwas selbst zu tun, ja, es werden auch Materialien geboten, haben wir
77 jetzt im Regelschulsystem eher weniger zu Verfügung, aber auch, ja, ähm,
78 es werden Materialien geboten, wo das Kind wirklich die Möglichkeit hat,
79 anhand von spielerischem Handeln, sich einen Sachverhalt anzueignen
80 (okay). Also das steht bei mir sehr im Zentrum als als Konzept, ja, und
81 ansonstn (...) ja.

82 **I:** Okay. Nun würde ich gerne von Ihnen wissen, wie sie sich an diesem
83 Konzept in Ihrer praktischen Arbeit orientieren. Denken Sie nun an eine
84 ganz konkrete Situation aus Ihrer Arbeitspraxis, indem Sie sich auf das
85 von Ihnen vorhin genannte Konzept bezogen haben. Können Sie mir
86 anhand eines konkreten Praxisbeispiels erzählen, in welcher Weise Sie
87 Ihre Arbeit an diesem Konzept orientiert haben? Oder anders formuliert:
88 Können Sie mir anhand eines konkreten Praxisbeispiels darstellen, in
89 welcher Weise das vorhin genannte Konzept Ihnen dabei geholfen hat,
90 eine Situation zu verstehen, eine Entscheidung zu treffen oder in weiterer
91 Folge eine Handlung zu setzen?

92 **B:** (...) Okay. Moment. Das waren gerade sehr viele Informationen auf
93 einmal. Eine konkrete Situation?

94 **I:** Aus Ihrer Praxis.

95 **B:** Mit dem Montessori Konzept. (...), wo ichs gut veranschaulichen kann.
96 Da muss ich mal nachdenken (39 sek). Na grundsätzlich, was mir auch
97 sehr einfallen würde, wir haben auch ein Kind, äh, in der Klasse, ähm mit
98 Hörbehinderung, das Kind hört mit Hörgerät, ja, ohne Hörgeräte wäre es
99 wahrscheinlich in seiner Kommunikation eingeschränkt, es wäre jetzt
100 nicht, dass er gehörlos wäre, sondern es ist schon Hörvermögen da, aber
101 dadurch ist halt sein ganzen ähm (...), wie soll mans sagen, sein sein seine
102 Entwicklung ein wenig zurückgeblieben, sozusagen, ja, das wäre mir jetzt
103 einmal eingefallen, als als Beispiel, weil man bei ihm eindeutig gesehen
104 hat, dass er sich in seiner persönlichen Geschwindigkeit entwickelt, ja. Es
105 waren ihm andere zum Teil weit voraus, allerdings hat er dann, aufgrund
106 dessen, dass man ihm Zeit gelassen hat, bis zur Grundstufe II, also bis zur
107 ähm (...) ja, also Grundstufe I bis zur zweiten Klasse Volksschule oder bis

2.2 SitTyp/V

Es wird in dieser Darstellung des Praxisberichts nicht auf eine singuläre konkrete Praxissituation eingegangen. Da es sich hierbei um einen Fallbericht über eine bestimmte Person (einen gehörbehinderten Jungen) handelt, wird SitTyp/V geratet (Datler 2017c, 6).

3.2 Bex++

Der Bezug zwischen zumindest einem Aspekt der Beschreibung des Konzepts und der Praxissituation ist sehr klar erkennbar. In den Zeilen 56-58 spricht die Lehrerin davon, dass Sie » ... dem Kind nicht alles vorgeben, das Kind kann in seiner eigener Geschwindigkeit, in seinem Lerntempo die Inhalte erarbeiten ... «. Diese Aspekte finden sich ab der Zeile 104 in der Beschreibung wieder. (Fortsetzung auf der nächsten Seite)

108 nach der zweiten Klasse Volksschule Zeit gehabt, wesentliche Lerninhalte
109 zu erarbeiten. Und da hat man zum Beispiel ganz stark gesehen, dass das
110 Kind vermutlich, wären die Montessorimethoden nicht so im Vordergrund
111 in meiner Klasse, ähm, weiß ich nicht ob das Kind mitgekommen wäre.
112 Hätte ich ihn in diesem Radl drinnen gelassen. Im Laufe eines ganzen
113 Unterrichtsvormittages, es ist einfach immer leitend (*mhm*). Ja also ich
114 kann jetzt gar keine konkrete Situation nennen, ich sag jetzt einmal (...),
115 das richtet sich alles danach aus, dass sich die Kinder in ihrer individuellen
116 Geschwindigkeit meistens fertig werden. Also ich sag jetzt einmal im
117 Sachunterricht unternehmen wir zum Beispiel Projekte in der Großgruppe,
118 ja ist es jetzt nicht so, dass sich die Kinder aufgeteilt haben in kleinen
119 Gruppen, ähm und ich habe auch nicht immer, also ich hab für das für das
120 eine Kind mit Hörbehinderung eine Stützlehrerin manchmal in der Klasse,
121 ähm aber jetzt auch nicht regelmäßig, und ich sag jetzt einmal, da muss
122 sich auch der betreffende Junge da angleichen, oder da halt macht er mit
123 der anderen dann mit. Ähm. Ansonsten zieht sich das quasi, die Kinder
124 bekommen einen Wochenplan und arbeiten anhand des Wochenplanes die
125 Bereiche ab. Ja. Ich sag jetzt einmal mal, ich glaube, sagen zu können,
126 dass sich der gesamte Unterricht sehr von (.) eher von frontal geführten (..)
127 Unterrichtsstilen unterscheidet, weil wir das einfach, also eine Kollegin
128 von mir sieht das genauso, wie sind da gerade zu zweit, die sich an unserer
129 Schule sehr dafür einsetzen, dass wir eben das ins Zentrum rücken und
130 dieses eigenständige Lernen forcieren und daher auch ähm auch den
131 ganzen Unterricht ausrichten. Ich merke das im Austausch auch mit den
132 Kolleginnen, dass es da unterschiedliche Konzepte gibt. Also wir haben da
133 halt ein sehr offenes, ein sehr freies, was dem Kind wirklich die
134 Möglichkeit gibt sich selbst äh, in seiner Geschwindigkeit weiter zu
135 entwickeln, äh (..) ja. Im Vergleich zum frontalgeführten
136 Unterrichtssystem, also wir haben diese Elemente auch im Unterricht
137 drinnen, aber die stellen eben keinen großen Prozentsatz dar.
138

Dabei spricht die Lehrerin davon, dass das Kind sich in seiner eigenen persönlichen Geschwindigkeit entwickeln kann und dass es ihm möglich wurde, die wesentlichen Lerninhalte zu erarbeiten. Der Bezug ist klar und eindeutig zu erkennen, aus diesem Grund wird Bex++ geratet (vgl. Datler 2017c, 6).

4.3 PIB~

Anhand des Wochenplans, den die Kinder laut der Lehrerin bekommen (Zeile 124), lässt sich vermuten, dass die Montessorimethoden für das Entscheiden bzw. für das Handeln, einen Wochenplan einzusetzen, eine praxisleitende Bedeutung für die Lehrerin dafür hat, dass die Kinder in ihrem Lerntempo Sachverhalte bearbeiten können. Diese Bedeutung kann jedoch nur erahnt werden und wird nicht in expliziter Weise von der Lehrerin angeführt. Da es hier einer eingehenden Interpretation bedarf, um die praxisleitende Bedeutung für die Person erkennen bzw. erahnen zu können, wird PIB~ geratet (vgl. Datler 2017c, 9f).

Resümee BD2–L/VS 5

Im Interview BD2–L/VS 5 wird das Konzept von Maria Montessori als praxisleitendes Konzept genannt, das einer wissenschaftlichen Theorie zugeordnet werden kann und in einschlägiger Fachliteratur ausgewiesen ist. Aus diesem Grund wird die erste Dimension »Nennung einer Theorie/eines Konzepts« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 3f) mit **1.1 TK** geratet.

Die Volksschullehrerin schildert eine Arbeitssituation mit einem hörbeeinträchtigten Jungen, jedoch wird dies nicht als konkrete Situation, sondern als wiederkehrende typische Situation, in einem Fall eingebettet, dargestellt. Demnach wird die zweite Dimension »Darstellung einer konkreten Situation aus dem Arbeitsalltag« (Datler 2017c, 5) mit **2.3 SitTyp/V/F** geratet.

Die Zeilen 87-100 lassen einen expliziten Bezug zwischen der Beschreibung des Konzepts und der Praxissituation erkennen. Denn sowohl in der Beschreibung des Konzepts als auch in der Praxissituation spricht sie davon, dass das Kind in seinem eigenen Lerntempo Lerninhalte erarbeiten soll. Da dieser Bezug klar und präzise ausfällt, wird die dritte Dimension »Herstellen von Bezügen zwischen Theorie/Konzept und Praxissituation« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 6) mit **3.1 Bex++** bewertet.

Es lässt sich die Vermutung aufstellen, dass der Volksschullehrerin das Konzept dabei geholfen hat, dem Kind die benötigte Zeit zu geben und differenziertes Material zur Verfügung gestellt zu haben, um die Lerninhalte zu erarbeiten. Jedoch kann die Volksschullehrerin nicht explizit darlegen, in welcher Weise, unter Bezugnahme auf das Konzept, eine Situation verstanden wurde, eine Entscheidung getroffen wurde oder in weiterer Folge eine Handlung gesetzt wurde. Diese Bezugnahme verlangt nach Interpretation und kann nur erschlossen werden. Aus diesem Grund wird die vierte Dimension »Praxisleitende Bedeutung der/des genannten Theorie/Konzepts« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 8f) mit **4.3 PIB~** geratet.

6.2.6 Volksschullehrerin 6

Projekt:	TheoPrax
Interview Code:	BD2-L/VS6
Alter:	28 Jahre
Geschlecht des/der Befragten	weiblich
Datum und Uhrzeit des Interviews:	01.12.2016, 16.07 Uhr
Beteiligte Personen und ihre Rollen:	Interviewerin (I), Befragte (B)
Länge des Interviews:	16.12 Minuten
Angaben zum Ort:	Arbeitsplatz der Befragten
Transkript erstellt von:	Birgit Dippelreiter

(.) = Pause 1 sek

(..) = Pause 2 sek

(...) = Pause 3 sek

(sek) = Pause x sek

34 **B:** (12 sek). Was möchtest du wissen?

35 **I:** Also im Endeffekt frage ich dich nach Konzepten und Theorien, nach
36 denen du dich orientierst? Wo du sagst, die helfen dir in deiner Rolle als
37 Volksschullehrerin in der Arbeit, in der Klasse. Wo du sagst, die helfen dir
38 in gewissen Situation so oder so darauf zu reagieren oder wo du sagst, diese
39 Theorie oder dieses Konzept, das leitet mich in bestimmten Situationen.

40 **B:** Gibt es da ein falsch? (lacht)

41 **I:** Nein.

42 **B:** Also grundsätzlich ist es so, dass ich sehr, dass ich, dass mein Konzept
43 schon darin besteht, dass ich sehr persönlich bin mit den Kindern, wir sind
44 sehr ehrlich und sehr ähm offen. Ähm, ich hab, also meine Direktorin findet
45 das vielleicht nicht so gut, wenn ich Gefühle zeige oder wenn ich mit den
46 Kindern zu intensiv spreche und sie äh und reflektiere. Ich bin da einfach
47 ganz anderer Meinung, ich finde es total wichtig, wenn ich den persönlichen
48 Kontakt hat, dass man nicht nur Lehrerin ist, sondern dass man (..) eben
49 auch irgendwie einen persönlichen Bezug aufbauen kann, dass die
50 Beziehung einfach stimmt. Ich weiß nicht, die die Frau XY aus der
51 Praxisschule zum Beispiel, das war eine Praxisvolksschullehrerin von mir,
52 bei der ich Praxis gemacht hab. Und bei der hat mich so fasziniert, dass sie
53 mit den Kindern, dass sie, dass sie sehr viel Nähe geschenkt hat. Sie ist
54 immer, sie hat sie immer berührt, immer anders und jedes Kind anders und

55 in jeder Situation anders. Sie hat mich, das hab ich so gut gefunden, du hast
56 richtig gespürt, wie die Kinder mit mit ihr (..) ganz anders sind als mit jeder
57 anderen Lehrerin. Und ich hab mich, ich hab das ein bissl für mich so
58 entdeckt (*mhm*) ich hab, ich hab sehr viele Berührungen mit den Kindern,
59 auch dass sie zu mir kommen, also nicht dass sie mit mir kuscheln oder so,
60 das is, oder wir sind auf gar keinen Fall also wir sind schon definitiv
61 Lehrerin und Kind, aber die Nähe spüren wir gegenseitig. Ist das
62 ausreichend?

63 **I:** Äh ja, ähm wie würdest du dem einen Namen geben?

64 **B:** (...) ähm (...) ich würde einfach den persönlichen Faktor dazugeben. Ich
65 würde einfach sagen, (5 sek) Nähe, Nähe ähm (..) Nähe-, weiß ich nicht
66 (lacht), äh Nähe-Distanz-Beziehung. Weil es ist sicherlich auch die Distanz
67 von Vorteil und auch sicherlich auch wichtig, wenn es um Grenzen und
68 Respekt geht und so. Das führe ich genauso, wie ich die Nähe führe, einfach
69 ein gutes Zusammenspiel von Nähe und Distanz.

70 **I:** Ok. Und gibt es sonst vielleicht noch Theorien oder Konzepte, die bei dir
71 oft unterbewusst zu tragen kommen, ähm auf die du dich dann stützt in
72 gewissen Situationen?

73 **B:** (12 sek), nein?

74 **I:** Na gut, dann gehen wir näher auf das Konzept Nähe-Distanz-Verhältnis
75 ein. Äh, könntest du in einigen Sätzen darstellen, was die Kernaussage von
76 Nähe-Distanz-Verhältnis wäre, wenn du davon ausgehst, dass ich noch nie
77 etwas darüber gehört habe?

78 **B:** (7 sek) Für mich stehen im Vordergrund die Beziehung von Lehrerin zu
79 Kind. Eine Herzlichkeit, eine Offenheit, aber sehr wohl auch eine, ähm, eine
80 Distanz, den Respekt zu wahren, dass das Kind einfach genau weiß, wie
81 weit darf ich gehen, aber sehr wohl auch zum Beispiel die Nähe zu spüren
82 ähm, ich kann mich auf sie verlassen, ich kann ihr vertrauen.

83 **I:** Nun würde ich gerne wissen, wie du dich in in diesem Konzept Nähe-
84 Distanz in deiner praktischen Arbeit orientierst. Denk nun bitte an eine ganz
85 konkrete Situation, also aus deiner Arbeitspraxis, in der du dich auf das
86 Nähe-Distanz-Konzept bezogen hast. Kannst du mir anhand eines konkreten
87 Beispiels erzählen, in welcher Weise du deine Arbeit an dem Konzept Nähe-

1.2 [TK]
Nähe-Distanz-
Beziehung (Zeile 65) ist
keiner
wissenschaftlichen
Theorie oder keinem
wissenschaftlichen
Konzept zu zuordnen.
Vielmehr handelt es
sich hier um eine
alltagsgetragene
Theorie im Verständnis
der Lehrerin. Daher wird
[TK] geratet (vgl. Datler
2017c, 4.

Sowohl in den Zeilen
den 42-62 als auch in
den Zeilen 77-81
beschreibt die Lehrerin
ihr Verständnis von
»Nähe-Distanz-
Verhältnis«. Dabei ist
die Beschreibung der
Theorie sehr
unspezifisch.

88 Distanz daran orientiert hast? Oder anders formuliert: Kannst du mir ein
89 konkretes Beispiel aus deiner Praxis erzählen, in welcher Weise dieses
90 Konzept dir geholfen hat eine bestimmte Situation zu verstehen, eine
91 Entscheidung zu treffen oder in weiterer Folge eine Handlung zu setzen?

92 **B:** Im Prinzip ist das täglich ein tägliches Ding. Mir fallen hunderte
93 Situationen ein, wo ich darauf eingehen kann=

94 **I:** Kannst du auf eine eingehen?

95 **B:** Eine. Ja. Ähm. Es ist so, dass ich in meinem ersten Dienstjahr ein Kind
96 in meiner Klasse hatte, welches ähm sehr, welches große Probleme hatte,
97 soziale Probleme. Sie hat ähm mit ihrem Vater und ihrer Mutter ganz große
98 Schwierigkeiten gehabt und hat sich nicht (...) und war nicht, war nicht, wie
99 soll ich sagen, war nicht geerdet. Ja. (*mhm*). Die war hoch aggressiv, hat
100 sich wie ein Bub verhalten, hat sich auch wie ein Bub angezogen, hat mit
101 Scheren, mit Sesseln, mit den Büchern, mit den Tischen herumgeschossen,
102 hat irrsinnig viel Kraft gehabt, hat all meinen Kindern wirklich Angst
103 gemacht, ja. Hat auch mich verletzt und so weiter, ja. War aber in
104 Wirklichkeit ein ganz armer Tropf. Und ich hab das vom ersten Tag an, wo
105 ich sie kennengelernt hab, gemerkt, dass die halt einfach die Nähe und die
106 Zuneigung sucht zu ihrer Familie. Aber das nicht kommt, weil ihre Mutter
107 immer einen Sohn wollte. Das war, die war wirklich psychisch krank, das
108 arme Kind, und die war auch in Therapie und ich hab dann mit ihr sehr
109 lange gekämpft oder hab versucht sie auf den richtigen Weg zu bringen,
110 weil, das Problem war, dass sie einfach unkontrollierter Weise explodiert
111 ist. Entweder weil sie nicht schreiben wollte oder weil sie einen Fehler
112 gemacht hat oder weil sie jemand geärgert hat.

113 **I:** Kannst du da vielleicht noch auf eine Situation spezifisch eingehen? Und
114 wenn du dich noch erinnern kannst, näher beschreiben, wie dir das Nähe-
115 Distanz Konzept geholfen hat?

116 **B:** Ähm, eine Situation war eben, dass sie, eben mit dem, mit dass sie im
117 Turnunterricht abgeschossen wurde und sie sich so darüber geärgert hat,
118 dass sie wild um sich getreten und gestoßen hat und einem Kind, einem
119 anderen Kind, in den Rücken getreten hat und ich schlussendlich die
120 Rettung rufen musste und ich war, wie so oft also, wie immer, alleine im

2.1 SitK/F
Die Lehrerin spricht von
einer konkreten
Arbeitssituation
(Turnstunde) in Zeile
115-116, daher wird
hier SitK/F geratet
werden (vgl. Datler
2017c, 5).

121 Turnsaal ähm und hab meine Kinder versucht, na irgendwie versucht so
122 ähm bändigen oder eben die Situation unter Kontrolle zu haben und meine
123 erste Situation, also meine erste Reaktion war, dass ich mir das Mädchen zu
124 mir geholt hab, sie ähm (..) umarmt hab, oder ihr quasi die Nähe gegeben
125 habe, die sie gerade gebraucht hat. Sie hat mich zuerst natürlich abgewehrt
126 und wollte das nicht. Aber ziemlich schnell ist sie darauf hin explodiert von
127 Tränen und hat nur noch geweint und hat sich in mich hinein ge gelegt mehr
128 oder weniger, und war unglaublich traurig, dass sie soviel Aggressivität
129 gerade aus sich herausgelassen hat. Also sie hat es auch schlussendlich auch
130 wirklich geschafft, im Nachhinein darüber traurig zu sein, weil sie das halt
131 nicht kontrollieren konnte.
132

3.3 Bex+

Die Lehrerin bezieht sich anhand ihres Konzepts Nähe-Distanz-Beziehung in der Praxis nur auf die Nähe. In der Theoriebeschreibung spricht sie »... die Nähe zur spüren ähm, ich kann mich auf sie (die Lehrerin) verlassen, ich kann ihr vertrauen« (Zeile 80-81). Es bedarf Interpretation um erkennen zu können, dass die Lehrerin den Bezug zu Zeile 123 herstellt, indem sie das Kind umarmt und ihm Nähe gegeben hat, die es anscheinend gebraucht hat und es mit ihrer »Offenheit und Herzlichkeit« (Zeile 79) geschafft hat, das Kind zu beruhigen und aufzufangen. Der Bezug ist vorhanden, bedarf jedoch eines gewissen Maßes an Interpretation, da der Bezug nicht präzise und klar angeführt wurde. Aus diesem Grund wird Bex+ geratet (vgl. Datler 2017c, 7).

4.3 PLB~

Die Lehrerin dürfte die Situation so verstanden haben, dass sie mit Hilfe des Nähe-Distanz-Konzepts dem Kind in Form von einer Umarmung die Nähe gibt, die es braucht, um sich beruhigen zu können. Da es sich hierbei um eine Vermutung handelt, die auf Basis von Analyse des Ausschnitts aufgestellt wurde, aber dennoch die praxisleitende Bedeutung des Konzepts erahnt werden kann (Situation verstehen, mit Nähe auf das Kind reagieren), wird PLB~ geratet (vgl. Datler 2017c, 9f).

Resümee BD2–L/VS 6

Im Interview BD2–L/VS 6 wird das Konzept Nähe-Distanz-Beziehung als praxisleitendes Konzept genannt, das ein alltagsgetragenes Konzept darstellt, da es keinen Bezug zu einer wissenschaftlichen Theorie aufweist und nicht in einschlägiger Fachliteratur ausgewiesen ist. Es wird daher in der ersten Dimension »Nennung einer Theorie/eines Konzepts« (Datler 2017c, 4) mit **1.2 [TK]** geratet.

Die Volksschullehrerin kann eine Praxissituation aus ihrer Arbeit nennen. Sie schildert eine konkrete Situation aus dem Turnsaal. Dabei ist das besagte Mädchen mit dem Ball abgeschossen worden und reagiert mit Wut und Aggression auf diese Situation. Aus diesem Grund wird die zweite Dimension »Darstellung einer konkreten Situation aus dem Arbeitsalltag« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 5) mit **2.1 SitK/F** bewertet.

Die Zeilen 125-132 lassen einen Bezug zwischen der Beschreibung des Konzepts und der Praxissituation erkennen. Aus dem Konzept »Nähe-Distanz« stellt die Lehrerin mit der »Nähe« einen Bezug zwischen der Theorie und der Arbeitssituation her, indem sie mit ihrer Offenheit und Herzlichkeit dem Kind Nähe schenkt und ihm damit vermittelt, dass es ihr vertrauen kann. Da dieser Bezug nur ein mittleres Maß an Klarheit und Präzision aufweist, wird die dritte Dimension »Herstellen von Bezügen zwischen Theorie/Konzept und Praxissituation« im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 7) mit **3.2 Bex+** geratet.

Es lässt sich die Vermutung aufstellen, dass der Volksschullehrerin das Konzept dabei geholfen hat, dem Kind die benötigte Nähe zu geben die es gebraucht hat, um seine Wut und Trauer zu zeigen, sowie ihm die Möglichkeit einzuräumen, selbst zu erkennen, dass sein Handeln nicht richtig war. Jedoch kann die Volksschullehrerin nicht explizit darlegen, in welcher Weise unter Bezugnahme auf das Konzept sie eine Situation verstanden, eine Entscheidung getroffen oder in weiterer Folge eine Handlung gesetzt hat. Diese Bezugnahme verlangt nach der Interpretation des Materials und kann nur erschlossen werden. Die vierte Dimension »Praxisleitende Bedeutung des genannten Konzepts« wird im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c, 9f) mit **4.3 PIB~** geratet.

7. Zusammenfassung der Interviewauswertungen

Nachdem die Interviewabschnitte analysiert worden sind, werden die Ergebnisse dieser Analyse zusammengefasst dargestellt. In der nachstehenden Tabelle werden die gesamten Ergebnisse beider Professionsgruppen angeführt. In der Spalte rechts der Tabelle 2 ist die Personenanzahl angeführt, welche die jeweilige Ausprägung erreicht hat. In der Mitte sind die zu erreichenden Punkte angeführt.

»Ratings, welche die Vergabe von 3 oder 4 Punkten enthalten, stehen für ein hohes Ausmaß an Präzision, in der die Interviewten in Teil III der Interviews geantwortet haben« (Datler 2017c, 10).

Es wurden Punkte vergeben, da dies einen Vergleich innerhalb beider zu untersuchenden Professionsgruppen sowie anderer zu untersuchenden Professionsgruppen innerhalb des Forschungsprojektes »TheoPrax« ermöglicht (ebd.).

	Ausprägungen	Punkte	Anzahl der Personen, die jeweilige Ausprägungen erreicht haben
1. Dimension	1.1 TK	4	6
	1.2 [TK]	1	6
	1.3 TK	0	0
2. Dimension	2.1 SitK/F	4	8
	2.2 SitTyp/V/F	3	2
	2.3 SitTyp/V	1	2
	2.4 Sit/V	0	0
3. Dimension	3.1 Bex++	4	2
	3.2 Bex+	3	6
	3.3 Bimp	1	3
	3.4 B	0	1
4. Dimension	4.1 PIB++	4	1
	4.2 PIB+	3	4
	4.3 PIB~	1	5
	4.4 PIB	0	2

Tabelle 2: Übersicht der Auswertungsergebnisse aller zwölf interviewten Personen

7.1 Berufsspezifische grafische Darstellung der Auswertungsergebnisse

In den nachstehenden Tabellen drei und vier sind die grafischen Darstellungen der Rating-Ergebnisse der einzelnen Interviews einzusehen. Die Spalten BD1-PaEb1-6 sowie BD2-L/VS1-6 stehen jeweils für die interviewten Personen. Die eingefärbten Felder zeigen an, wie die Aussagen geratet und wie viele Punkte vergeben wurden. Der „Präzisionscore“ ist 16 und steht für die maximal zu vergebende Punktezahl (Datler 2017c, 11)

7.1.1 Übersicht über die Auswertungsergebnisse/ Erzieherinnen

Kürzel	Punkte	BD1- PaEb1	BD1- PaEb2	BD1- PaEb3	BD1- PaEb4	BD1- PaEb5	BD1- PaEb6
1.1 TK	4						
1.2 [TK]	1						
1.3 TK	0						
2.1 Sit/K	4						
2.2 SitTyp/V/F	3						
2.3 Sit/V	1						
2.4 Sit	0						
3.1 Bex++	4						
3.2 Bex+	3						
3.3 Bimp	1						
3.4 B	0						
4.1 PIB++	4						
4.2 PIB+	3						
4.3 PIB ~	1						
4.4 PIB	0						
Punkte		14	10	16	9	14	11

Tabelle 3: Punktvergabe BD1-PaEb1-6

Bei den Erzieherinnen konnte eine Person das Präzisionscore 16 (BD1–PaEb1) erreichen, zwei vierzehn (BD1–PaEb3, BD1–PaEb5), eine Person erreichte elf Punkte (BD1–PaEb6) und eine zehn Punkte (BD1–PaEb2). Der schwächste »Scorewert« wurde mit neun Punkte vergeben (BD–PaEb4).

7.1.2 Übersicht über die Auswertungsergebnisse/ Volksschullehrerinnen

Kürzel	Punkte	BD2-L/VS1	BD2-L/VS2	BD2-L/VS3	BD2-L/VS4	BD2-L/VS5	BD2-L/VS6
1.1 TK	4						
1.2 [TK]	1						
1.3 TK	0						
2.1 Sit/K	4						
2.2 SitTyp/V/F	3						
2.3 Sit/V	1						
2.4 Sit	0						
3.1 Bex++	4						
3.2 Bex+	3						
3.3 Bimp	1						
3.4 B	0						
4.1 PIB++	4						
4.2 PIB+	3						
4.3 PIB ~	1						
4.4 PIB	0						
Punkte:		4	5	11	5	12	9

Tabelle 4: Punktvergabe BD2-L/VS1-6

Bei den Volksschullehrerinnen hat die Lehrerin aus dem Interview BD2-L/VS5 mit 12 Punkten das höchste Ergebnis dieser Gruppe erreicht. Eine Person erreichte elf Punkte (BD2-L/VS3) und eine andere Person neun Punkte (BD2-L/VS6). Zwei Lehrerinnen konnten je fünf (BD2-L/VS2, BD2-L/VS4) und ein Lehrer vier (BD2-L/VS1) Punkte erreichen

8. Beantwortung der Forschungsfragen

Nachdem eine tabellarische Übersicht der Ergebnisse präsentiert wurde, werden in diesem Kapitel die Ergebnisse beider Professionsgruppen nacheinander, in Hinblick auf die zu bearbeitenden Forschungsfragen, angeführt und diskutiert.

8.1 Beantwortung der ersten Forschungsfrage mithilfe des Ratings der 1. Dimension

Welche Theorien bzw. Konzepte nennen psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen und Volksschullehrerinnen, die aus deren Sicht praxisleitende Bedeutung haben?

Die erste Forschungsfrage wird mit Hilfe der Resultate, die auf die erste Dimension bezogen sind, beantwortet.

1. Dimension: Nennung einer Theorie bzw. eines Konzeptes

8.1.1 Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen

PaEb	Ausprägungen	Punkte	Anzahl
1.Dimension Nennung einer Theorie/eines Konzepts	1.1 TK	4	5
	1.2 [TK]	1	1
	1.3 TK	0	0

Tabelle 5: 1. Dimension psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen

In der *ersten Dimension* konnten **vier** psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen und **ein** Erziehungsberater im Interview in expliziter Weise eine wissenschaftliche Theorie bzw. ein Konzept nennen, das einer wissenschaftlichen Theorie zugeordnet werden kann (BD1–PaEb1, BD1–PaEb2, BD1–PaEb3, BD1–PaEb4, BD1–PaEb6). **Eine** psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin (BD1–PaEb5) nannte keine spezifische wissenschaftliche Theorie.

Die nachstehenden Tabellen 6 und 8 dienen als Veranschaulichung der genannten Theorien und Konzepte von psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen und Volksschullehrerinnen. In der rechten Spalte dieser Tabellen sind jene Theorien und Konzepte mit **TK** gekennzeichnet, welche einer wissenschaftlichen Theorie zugeordnet werden können. Theorien oder Konzepte, welche keiner speziellen Theorie zugeschrieben werden können, werden mit **[TK]** gekennzeichnet. Auch sind die Codes der Interviews **fett** markiert, in deren Verlauf von den interviewten Personen Theorien bzw. Konzepte ausgewählt wurden, auf die näher eingegangen wurde.

Genannte Theorien / Konzepte		genannt & ausgewählt	TK?
1	Wiener Konzept der psychoanalytisch- pädagogischen Erziehungsberatung	BD1–PaEb1/BD1–PaEb3/ BD1–PaEb6	TK
2	Psychoanalytische Theorien	BD1–PaEb1	[TK]
3	Bindungstheorie	BD1–PaEb1	TK
4	Übertragung	BD1–PaEb2/ BD1–PaEb5	TK
5	Annahme des dynamischen Unbewussten	BD1–PaEb3	TK
5	Positive Arbeitsbeziehung nach Figdor	BD1–PaEb2	TK
6	Diagnostik	BD1–PaEb1	[TK]
7	Haltung der verantworteten Schuld	BD1–PaEb2/ BD1–PaEb3	TK
8	Tiefenpsychologie	BD1–PaEb3	TK
9	Psychoanalyse	BD1–PaEb4	TK
10	Entwicklungstheorie	BD1–PaEb5	TK
11	Psychoanalytische Pädagogik	BD1–PaEb5	TK
12	Szenisches Verstehen	BD1–PaEb5/BD1–PaEb6	TK
13	Triangulierungskonzepte	BD1–PaEb5	[TK]
14	Spaltungsprozesse nach Mahler	BD1–PaEb5	TK
15	Containment nach Bion	BD1–PaEb5/ BD1–PaEb6	TK
16	Affektspiegelung und Mentalisierung	BD1–PaEb5	TK
17	Entwicklungspsychologie	BD1–PaEb6	[TK]
18	Selbsterfahrung	BD1–PaEb6	[TK]
19	Containment in der Gruppe	BD1–PaEb6	TK
20	Pädagogische Geister	BD1–PaEb6	TK

Tabelle 6: Liste der genannten Theorien und Konzepte PaEb

Bei sechzehn der genannten Theorien und Konzepten, die aus Sicht der befragten Personen praxisleitende Bedeutung haben, handelt es sich um wissenschaftliche Theorien und Konzepte, die in wissenschaftlichen Veröffentlichungen zu finden sind (siehe Datler 2017c, 3f). Jene Theorien bzw. Konzepte, auf die im weiteren Verlauf des Interviews Bezug genommen wurde, gliedern sich in die Bindungstheorie (BD1–PaEb1, Zeile 7), die Übertragung (BD1–PaEb2, Zeile 289), das dynamische Unbewusste (BD1–PaEb3, Zeile 89), das Konzept der Psychoanalyse (BD1–PaEb4, Zeile 100) und die Affektspiegelung und Mentalisierung (BD1–PaEb5, Zeile 175). Diese Theorien und Konzepte weisen alle einen Bezug zu einer wissenschaftlichen Theorie auf. Des Weiteren wurden Entwicklungspsychologie, Triangulierungskonzepte, Diagnostik, psychoanalytische Theorien und Selbsterfahrung als Theorie bzw. Konzepte genannt, die aus der Sicht der befragten Personen eine praxisleitende Bedeutung haben. Bei diesen genannten Theorien und Konzepten handelt es sich aber im Sinne Datlers (2017c, 3) um Theorien oder Konzepte ohne spezifische wissenschaftliche Fundierung. Dennoch ist zu erkennen, dass die genannten Theorien und Konzepte in Verbindung mit den Inhalten des Ausbildungslehrgangs gebracht werden können. Auf diese Erkenntnis wird genauer im Kapitel 8.3 Bezug genommen.

8.1.2 Volksschullehrerinnen

L/VS	Ausprägungen	Punkte	Anzahl
1.Dimension Nennung einer Theorie/eines Konzepts	1.1 TK	4	1
	1.2 [TK]	1	5
	1.3 TK	0	0

Tabelle 7: 1. Dimension Volksschullehrerinnen

Die *erste Dimension* »Nennung einer Theorie/eines Konzepts« in Tabelle 7 zeigt auf, dass **eine** Lehrerin im Interview in expliziter Weise ein Konzept nennen konnte, das einer wissenschaftlichen Theorie zugeordnet werden kann (BD2–L/VS5). Die Theorien und Konzepte der restlichen **vier** interviewten Lehrerinnen und des **einen** Lehrers waren zu unspezifisch, um sie einer bestimmten wissenschaftlichen Theorie

oder einem bestimmten wissenschaftlichen Konzept zuordnen zu können. Diese getätigten Aussagen scheinen vornehmlich aus persönlichen Erfahrungen, alltagstheoretischen Vorstellungen oder subjektiven Überzeugungen zu stammen (Datler 2017c, 3). Welche Auffassungen bzw. Vorstellungen genannt wurden, wird in der nachstehenden Tabelle skizziert.

Genannte Theorien / Konzepte		genannt & ausgewählt	TK?
1	Konzept von Horst Fröhler	BD2-L/VS1	[TK]
2	Lehrplan, Lehrplanziel	BD2-L/VS2	[TK]
3	Dem Kindern Spaß machen	BD2-L/VS2	[TK]
4	Selbstständig arbeiten	BD2-L/VS2	[TK]
5	Partnerarbeit	BD2-L/VS2	[TK]
6	Selbstorganisiertes selbsttätiges Lernen mit bescheidener Kontrolle.	BD2-L/VS2	[TK]
7	Freiarbeit	BD2-L/VS3	[TK]
8	Offenen Unterricht	BD2-L/VS3	[TK]
9	Differenzieren	BD2-L/VS3	[TK]
10	Frontalunterricht	BD2-L/VS3/BD2-L/VS4	[TK]
11	Offenes Lernen	BD2-L/VS3	[TK]
12	Gruppenarbeit	BD2-L/VS4	[TK]
13	Projektarbeit	BD2-L/VS4	[TK]
14	Maria Montessori	BD2-L/VS5	TK
15	Nähe-Distanz-Beziehung	BD2-L/VS6	[TK]

Tabelle 8: Liste der genannten Theorien und Konzepte L/VS

Bei vierzehn der fünfzehn genannten Theorien und Konzepte, die aus Sicht der befragten Personen praxisleitende Bedeutung haben, handelt es sich um Begriffe, die keine spezifischen Theorien oder Konzepte benennen und zum Teil den Charakter von alltagstheoretischen Vorstellungen, subjektiven Überzeugungen oder von Auffassungen haben, die vornehmlich in persönlicher Erfahrung gründen (Datler 2017c, 3f). Das Konzept von Maria Montessori (BD2-L/VS5, Zeile 67) ist hingegen das einzige, das einer wissenschaftlichen Theorie zugeschrieben werden kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

Insgesamt nannten sechs Personen Theorien und Konzepte, die einer wissenschaftlichen Theorie zuzuordnen sind, und zwar vier Erziehungsberaterinnen, ein Erziehungsberater und eine Volksschullehrerin. Im Gegensatz dazu tätigten sechs Personen Aussagen über Theorien oder Konzepte, ohne den Status einer ausgewiesenen wissenschaftlichen Theorie. Dabei handelte es sich um vier Volksschullehrerinnen, einen Volksschullehrer und eine Erziehungsberaterin.

8.2 Beantwortung der zweiten Forschungsfrage mit Hilfe des Ratings der Dimensionen 2 - 4

Können die Befragten anhand der Darstellung einer konkreten Praxissituation nachvollziehbar verdeutlichen, in welcher Weise sie sich in der beschriebenen Situation an der genannten Theorie bzw. an dem genannten Konzept orientiert haben, um die Situation zu verstehen, eine Entscheidung zu treffen oder im Anschluss daran eine weitere Handlung zu setzen?

Die zweite Forschungsfrage wird mit Hilfe der Resultate, die auf die zweite, dritte und vierte Dimension bezogen sind, beantwortet.

8.2.1 2. Dimension: Darstellung einer konkreten Praxissituation

8.2.1.1 Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen

PaEb	Ausprägungen	Punkte	Anzahl
2.Dimension Darstellung einer konkreten Praxissituation	2.1 SitK/F	4	5
	2.2 SitTyp/V/F	3	1
	2.3 SitTyp/V	1	0
	2.4 Sit	0	0

Tabelle 9: 2. Dimension psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen

Die Tabelle 9 zeigt in der zweiten Dimension »Darstellung einer konkreten Praxissituation« auf, dass vier psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen und ein Berater eine konkrete Praxissituation schildern konnten, die sich in der Arbeit mit einem bestimmten Fall zugetragen hat (BD1–PaEb1, BD1–PaEb2, BD1–PaEb4, BD1–PaEb5, BD1–PaEb6). Eine psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin berichtet zwar über die Arbeit mit einem bestimmten Fall, nimmt jedoch nur auf eine typische, sich wiederholende Arbeitssituation Bezug anstatt eine konkrete Praxissituation anzuführen (BD1–PaEb4).

Es konnten die Antworten von fünf befragten Erziehungsberaterinnen im Sinne der Untersuchung den beiden höchsten Qualitätsstufen zugeordnet werden. Vier dieser fünf Beraterinnen (BD1–PaEb1, BD1–PaEb2, BD1–PaEb3, BD1–PaEb5) konnten eine wissenschaftliche Theorie bzw. ein wissenschaftliches Konzept (TK) in Verbindung mit einer konkreten Praxissituation bringen; eine Beraterin (BD1–PaEb6) schilderte eine konkrete Praxissituation konnte diese aber nicht mit einer spezifischen wissenschaftlichen Theorie bzw. spezifisches wissenschaftliches Konzept in Verbindung bringen (Datler 2017c, 3f) ([TK]).

8.2.1.2 Volksschullehrerinnen

L/VS	Ausprägungen	Punkte	Anzahl
2.Dimension Darstellung einer konkreten Praxissituation	2.1 SitK/F	4	3
	2.2 SitTyp/V/F	3	1
	2.3 SitTyp/V	1	2
	2.4 Sit	0	0

Tabelle 10: 2. Dimension Volksschullehrerinnen

Drei befragte Lehrerinnen konnten im Interview zumindest eine konkrete Praxissituation darstellen, die sich in der Arbeit mit einem bestimmten Fall zugetragen hat (BD2–L/VS3, BD2–L/VS4, BD2–L/VS6). Eine Lehrerin stellte einen Fall dar, jedoch beinhaltete diese Darstellung keiner Schilderung einer singulären

Praxissituation (BD2–L/VS5). **Zwei** interviewte Personen schilderten weder eine konkrete Praxissituation noch wurde über einen bestimmten Verlauf eines Falls erzählt (BD2–L/VS1, BD2–L/VS2).

Die Antworten von vier befragten Lehrerinnen sind im Sinne der Untersuchung den beiden höchsten Qualitätsstufen zuzuordnen. Drei Beraterinnen, die eine konkrete Praxissituation anführen konnten (BD2-L/VS3, BD2-L/VS4, BD2-L/VS6) konnten Begriffe, und keiner spezifischen Theorien oder Konzepte die zum Teil den Charakter von alltagstheoretischen Vorstellungen, subjektiven Überzeugungen oder von Auffassungen haben (Datler 2017c, 3f) (**[TK]**) in Verbindung mit einer konkreten Praxissituation bringen.

Eine Lehrerin nannte eine wissenschaftliche Theorie bzw. ein wissenschaftliches Konzept (also **TK**) und stellte dies in Verbindung mit einem Fall dar, der keine singuläre Praxissituation beinhaltet (BD2-L/VS5).

8.2.2 3. Dimension: Herstellen eines Bezugs zwischen Theorie/Konzept und Praxissituation

8.2.2.1 Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen

PaEb	Ausprägungen	Punkte	Anzahl
3.Dimension Herstellen eines Bezugs zwischen Theorie/ Konzept und Praxissituation	3.1 Bex++	4	1
	3.2. Bex+	3	3
	3.3 Bimp	1	2
	3.4. B	0	0

Tabelle 11: 3. Dimension psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen

Aus der Tabelle 11 ist zu erkennen, dass es **einer** interviewten Person möglich war, den Bezug zwischen wissenschaftlicher Theorie und Praxissituation klar und präzise darzustellen (BD1–PaEb3).

Die meisten, nämlich **drei** psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen konnten diesen Bezug nur mäßig klar und präzise darstellen, sodass es einer gewissen Interpretation oder Analyse bedurfte, um erkennen zu können, welche(r) Aspekt(e) der Beschreibung der Theorie mit der Praxissituation in Verbindung gebracht werden konnte(n) (BD1–PaEb1, BD1–PaEb6, BD1–PaEb5). Hierbei soll auch erwähnt werden, dass die befragte Person aus dem Interview BD1–PaEb6 einen Bezug zu einer Theorie bzw. einem Konzept (Entwicklungspsychologie) hergestellt hat, die nicht als wissenschaftlich bzw. wissenschaftlich fundiert anzusehen ist.

Zwei der befragten Personen konnten einen implizit erschließbaren Bezug zwischen einer wissenschaftlichen Theorie bzw. einem wissenschaftlichen Konzept und der Praxissituation herstellen. »Den Äußerungen der interviewten Personen ist lediglich zu entnehmen, dass sie implizit solch einen Bezug annehmen« (Datler 2017c, 7f). Erst durch einhergehende Interpretation oder Analyse der Aussagen der interviewten Personen konnte erahnt bzw. erkannt werden, welche Bedeutung zumindest ein Aspekt der Theorie für die Praxissituation hatte (BD1–PaEb2, BD1–PaEb4).

Die Antworten von vier Befragten sind im Sinne der Untersuchung den beiden höchsten Qualitätsstufen zuzuordnen.

8.2.2.2 Volksschullehrerinnen

L/VS	Ausprägungen	Punkte	Anzahl
3.Dimension Herstellen eines Bezugs zwischen Theorie/ Konzept und Praxissituation	3.1 Bex++	4	1
	3.2 Bex+	3	3
	3.3 Bimp	1	1
	3.4 B	0	1

Tabelle 12: 3. Dimension Volksschullehrerinnen

Die Tabelle 12 lässt erkennen, dass **eine** Lehrerin explizit einen klar nachvollziehbaren Bezug zwischen einer Praxissituation und der dargestellten Theorie bzw. des dargestellten Konzepts herstellen konnte (BD2–L/VS5), die/das als wissenschaftlich bzw. wissenschaftlich fundiert anzusehen ist.

Allen anderen der befragten Volksschullehrerinnen (5) konnten Bezüge zwischen Praxissituation und Theorien bzw. Konzepten herstellen, die nicht als wissenschaftlich bzw. wissenschaftlich fundiert anzusehen sind.

Die meisten befragten Personen, nämlich **drei**, konnten einen mäßig klar erschließbaren Bezug zwischen der Praxissituation und der dargestellten Theorie bzw. dem dargestellten Konzept herstellen. Deren getätigte Aussagen benötigten ein gewisses Maß an Interpretation oder Analyse, um einen Bezug erkennen zu können (BD2–L/VS2, BD2–L/VS3, BD2–L/VS6).

Ein Lehrer konnte einen Bezug nur interpretativ erschließbar darlegen. Seinen Äußerungen nach konnte lediglich erahnt werden, dass diese Person solch einen Bezug annimmt. Es bedarf einhergehender Interpretation, um erahnen bzw. erkennen zu können, welcher Aspekt der genannten Theorie mit welchem Aspekt der Praxisdarstellung in Verbindung gebracht werden kann (BD2–L/VS1).

Eine Lehrerin wiederum konnte in dem Interview keinen expliziten wie impliziten Bezug zwischen einem Aspekt der Theorie und einem Aspekt der geschilderten Praxissituation herstellen (BD2–L/VS4).

Zusammenfassend lässt sich sagen:

Es zeigt sich, dass es zwei Drittel aller befragten Personen (vier Volksschullehrerinnen und vier Erziehungsberaterinnen) gelang, in nachvollziehbarer Weise verbal Bezüge zwischen einer Theorie bzw. einem Konzept und einer Situation aus der beruflichen Alltagspraxis herzustellen, welche im Sinne der Untersuchung den beiden höchsten Qualitätsstufen zuzuordnen sind.

8.2.3 4. Dimension: Darstellung der praxisleitenden Bedeutung der Theorie bzw. des Konzepts

8.2.3.1 Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen

PaEb	Ausprägungen	Punkte	Anzahl
4.Dimension Darstellung der praxisleitenden Bedeutung der Theorie / des Konzepts	4.1 PIB++	4	1
	4.2 PIB+	3	3
	4.3 PIB~	1	2
	4.4 PIB	0	0

Tabelle 13: 4. Dimension psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen

Die Ergebnisse der *vierte Dimension* »Darstellung der praxisleitenden Bedeutung der Theorie/des Konzepts« zeigen auf, dass **eine** befragte Beraterin explizit in einer präzisen und klar nachvollziehbaren Weise die praxisleitende Bedeutung des angeführten Konzepts darstellen konnte (BD1–PaEb3).

Die meisten, nämlich **drei** konnten die praxisleitende Bedeutung zwar explizit darstellen, dennoch wies die Darstellung nur ein mittleres Maß an Präzision und Klarheit auf, sodass es einer gewissen Interpretation bedurfte, um die praxisleitende Bedeutung erkennen zu können (BD1–PaEb1, BD1–PaEb5, BD1–PaEb6). Die Erziehungsberaterin BD1–PaEb6 nannte eine Theorie bzw. ein Konzept, das keine wissenschaftliche Fundierung aufweist.

Zwei interviewte Personen stellten die praxisleitende Bedeutung der angeführten Theorie oder des angeführten Konzeptes in einer diffusen Weise dar. Erst nach intensiver Auseinandersetzung mit deren Äußerungen konnte erahnt bzw. erkannt werden, welche vagen Vorstellungen sie von der praxisleitenden Bedeutung haben (BD1–PaEb2, BD1–PaEb4). Die Antworten von vier Befragten sind im Sinne der Untersuchung den beiden höchsten Qualitätsstufen zuzuordnen.

8.2.3.2 Volksschullehrerinnen

L/VS	Ausprägungen	Punkte	Anzahl
4.Dimension Darstellung der praxisleitenden Bedeutung der Theorie / des Konzepts	4.1 PIB++	4	0
	4.2 PIB+	3	1
	4.3 PIB~	1	3
	4.4 PIB	0	0

Tabelle 14: 4. Dimension Volksschullehrerinnen

In der *vierten Dimension* »Darstellung der praxisleitenden Bedeutung der Theorie / des Konzepts«, die in der Tabelle 14 zu erkennen ist, zeigt sich, dass es **keiner** der interviewten Personen möglich war, in expliziter, präziser und klarer Weise die praxisleitende Bedeutung der angeführten Theorie bzw. des angeführten Konzepts darzulegen.

Eine Lehrerin konnte zwar explizit die praxisleitende Bedeutung des von ihr genannten Konzepts ausführen, dennoch wiesen ihre Aussagen nur ein mittleres Maß an Präzision und Klarheit auf, sodass diese interpretiert bzw. analysiert werden mussten, um erkennen zu können, welche Vorstellung diese Person von der praxisleitenden Bedeutung des angeführten Konzepts für die geschilderte Praxissituation hatte (BD2–L/VS3).

Drei der interviewten Personen stellten die praxisleitende Bedeutung der jeweils angeführten Theorie bzw. des jeweils angeführten Konzepts in einer diffusen und sehr allgemein gehaltenen Weise dar. Erst nach eingehender Interpretation bzw. Analyse der Aussagen konnte erahnt bzw. erkannt werden, welche Vorstellung die befragten Personen von der praxisleitenden Bedeutung haben, die Aspekte der Theorie für die jeweils dargestellte Praxissituation hatten. Auch wurden jene Aussagen dieser Kategorie zugeordnet, aus welchen nicht entnommen werden konnte, ob sich die befragte Person mit solch einer Darstellung der Praxis bereits konfrontiert sah (BD2–L/VS1, BD2–L/VS5, BD2–L/VS6).

Zwei Lehrerinnen konnten im Interview keine Aussagen zur praxisleitenden Bedeutung der selbst angeführten Theorie bzw. des selbst angeführten Konzepts tätigen (BD2–L/VS2, BD2–L/VS4). Die Antworten von einer Befragten sind im Sinne der Untersuchung einer der beiden höchsten Qualitätsstufen zuzuordnen.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

Es gelang **vier** psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen und **einer** Lehrerin, Bezüge zwischen einer Theorie bzw. einem Konzept und einer Praxissituation herzustellen sowie die praxisleitende Bedeutung jener Theorie bzw. jenes Konzepts für das Verstehen der beschriebenen Situation, das Treffen von Entscheidungen oder Setzen von weiteren Handlungen darzulegen. **Einer** Lehrerin (BD2–L/VS3) und **einer** Erziehungsberaterin (BD2–PaEb6) gelang es allerdings nicht, eine wissenschaftliche Theorie bzw. ein wissenschaftlich fundiertes Konzept und eine Praxissituation in Beziehung zu stellen sowie die praxisleitende Bedeutung jener Theorie bzw. jenes Konzepts für das Verstehen der beschriebenen Situation, das Treffen von Entscheidungen oder Setzen weiterer Handlungen darzulegen.

Jene Personen, die nachvollziehbar darlegen können, in welcher Weise sie sich in der beschriebenen Situation an der genannten Theorie bzw. an dem genannten Konzept orientiert haben, um die Situation zu verstehen, eine Entscheidung zu treffen oder im Anschluss daran eine weitere Handlung zu setzen, waren fast alle imstande:

- eine konkrete Arbeitssituation anzuführen
- und einen explizit nachvollziehbaren Bezug zwischen dieser konkreten Praxissituation und zumindest einem Aspekt aus der Beschreibung der Theorie in Verbindung zu setzen.

Dabei handelt es sich um vier psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen (BD1–PaEb1, BD1–PaEb3, BD1–PaEb5, BD1–PaEb6) und eine Lehrerin (BD2–L/V3). Von diesen war es allerdings nur BD1–PaEb1, BD1–PaEb3, BD1–PaEb4, BD1–PaEb5 möglich, den Bezug auf Basis einer wissenschaftlichen Theorie bzw. einem wissenschaftlich fundierten Konzept herzustellen.

Die interviewten Personen BD1–PaEb6 und BD2–L/V3 nannten Theorien bzw. Konzepte ohne wissenschaftlicher Fundierung. Erwähnenswert ist auch, dass die Volksschullehrerin aus dem Interview BD2–L/VS6, sowohl eine konkrete Arbeitssituation anführte als auch den Bezug nachvollziehbar darstellte. Dennoch war es ihr nicht möglich, die praxisleitende Bedeutung anzuführen.

In der nachstehenden Tabelle 18 sind alle Ergebnisse der Interviews mit ihren Kürzeln bzw. Codes, dem Geschlecht und dem Alter angeführt. Des Weiteren ist zu entnehmen, ob es sich um Theorien bzw. Konzepte handelt, welche Situation dargestellt wurde, ob ein Bezug zwischen Theorie und Praxisituation hergestellt wurde und wie sich dieser darstellt. Der siebenten Spalte ist die praxisleitende Bedeutung zu entnehmen und die achte Spalte beinhaltet die vergebenen Punkte.

	Kürzel	m/w	Alter	TK?	SITK?	B?	PLB?	Punkte?
1	BD1–PaEB1	w	43 Jahre	TK	SitK/F	Bex+	PIB+	14
2	BD1–PaEb2	m	49 Jahre	TK	SitK/F	Bimp	PIB ~	10
3	BD1–PaEb3	w	40 Jahre	TK	SitK/F	Bex++	PIB++	16
4	BD1–PaEb4	w	63 Jahre	TK	SitTyp/V/F	Bimp	PIB~	9
5	BD1–PaEB5	w	50 Jahre	TK	SitK/F	Bex+	PIB+	14
6	BD1–PaEB6	w	52 Jahre	[TK]	SitK/F	Bex+	PIB+	11
7	BD2–L/VS1	m	28 Jahre	[TK]	SitTyp/V	Bimp	PIB~	4
8	BD2–L/VS2	w	56 Jahre	[TK]	SitTyp/V	Bex+	PIB	5
9	BD2–L/VS3	w	25 Jahre	[TK]	SitK/F	Bex+	PIB+	11
10	BD2–L/VS4	w	26 Jahre	[TK]	SitK/F	B	PIB	5
11	BD2–L/VS5	w	26 Jahre	TK	SitTyp/V/F	Bex++	PIB~	12
12	BD2–L/VS6	w	28 Jahre	[TK]	SitK/F	Bex+	PIB~	9

Tabelle 15: Ergebnisse aller befragter Personen (PaEb; L/VS)

Es gelang allen befragten psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen, in einer Praxisituation Bezüge zwischen einer Theorie bzw. einem Konzept und einer Praxisituation herzustellen sowie die praxisleitende Bedeutung jener Theorie bzw. jenes Konzepts für das Verstehen der beschriebenen Situation, das Treffen von Entscheidungen oder Setzen weiterer Handlungen darzulegen.

Zwei Drittel (4) der befragten psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen konnten die mentale Repräsentation praxisleitender Theorien und Konzepte explizit anführen.

- Es war einer Beraterin möglich, die mentale Repräsentation praxisleitender Theorien und Konzepte in der gewählten Situation in präziser und klar nachvollziehbarer Weise auf dem höchsten Qualitätsniveau darzulegen.
- Drei psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen waren es möglich, die mentale Repräsentation praxisleitender Theorien und Konzepte in der gewählten Situation, explizit anzuführen, wobei die Darstellung ein mittleres Maß an Präzision und Klarheit aufweist.

Ein Drittel (2) der befragten psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen konnten die mentale Repräsentation praxisleitender Theorien und Konzepte implizit darlegen.

Vier der sechs psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen geben in allen vier Dimensionen Antworten, die den beiden höchsten Qualitätsstufen zuzuordnen sind.

Fünf befragten Volksschullehrerinnen gelang es, Bezüge zwischen einer Theorie bzw. einem Konzept und einer Praxissituation herzustellen. Von diesen konnte eine die praxisleitende Bedeutung jener Theorie bzw. jenes Konzepts für das Verstehen der beschriebenen Situation, das Treffen von Entscheidungen oder Setzen weiterer Handlungen explizit darlegen, wobei die Darstellung ein mittleres Maß an Präzision und Klarheit aufweist.

- Die Hälfte (3) der befragten Volksschullehrerinnen konnten die mentale Repräsentation praxisleitender Theorien und Konzepte implizit darlegen.
- Ein Drittel (2) konnte keine Aussagen zur praxisleitenden Bedeutung der angeführten Theorie bzw. des angeführten Konzepts tätigen.
- Eine der sechs Volksschullehrerinnen gab in allen vier Dimensionen Antworten, die den beiden höchsten Qualitätsstufen zuzuordnen sind.

8.3 Beantwortung der dritten Forschungsfrage

Können Zusammenhänge zwischen den Antworten, welche psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen und Volksschullehrerinnen in Teil III des Interviews gegeben haben, und den absolvierten Aus- und Weiterbildungen hergestellt werden? Wenn ja – welche?

Dem vorigen Kapitel ist zu entnehmen, dass mehrheitlich psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen imstande waren, anhand der Darstellung einer konkreten Praxissituation nachvollziehbar zu verdeutlichen, in welcher Weise sie sich in der beschriebenen Situation an der genannten Theorie bzw. an dem genannten Konzept orientiert haben, um die Situation zu verstehen, eine Entscheidung zu treffen oder im Anschluss daran eine weitere Handlung zu setzen. Eine mögliche Erklärung dafür könnten die jeweils getätigten Aus- und Weiterbildungen der interviewten Personen sein. Betrachtet man die im Interview genannten Theorien und Konzepte aller psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen, so ist zu erkennen, dass diese in der von der APP angebotenen Ausbildung zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin Teil des Beratungskonzeptes sind, das vermittelt wird (siehe Kapitel 3.2).

Es wurde als praxisleitendes Konzept das Wiener Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung nach Helmuth Figdor (z. B. Figdor 2002, 70) von drei Beraterinnen genannt. Darunter können alle Methoden und Konzepte zusammengefasst werden, die im Ausbildungslehrgang der APP vermittelt werden (siehe Figdor 2002, 79; Figdor 1999b; Barth-Richtarz 2009 und Neudecker 2008; 2009). Des Weiteren wurden von fast allen interviewten Erziehungsberaterinnen (BD1–PaEb1, BD1–PaEb2, BD1–PaEb3, BD1–PaEb5, BD1–PaEb6) Theorien, Konzepte und Methoden genannt, die im Ausbildungslehrgang vermittelt werden, (siehe Tabelle 13).

Darunter fallen:

- psychoanalytische Theorien (Figdor 2008a, 42),
- Psychoanalytische Pädagogik (ebd.),
- Diagnostik (Figdor 2002, 85),
- Übertragung (ebd., 79),
- pädagogische Geister (ebd., 75),
- Haltung der verantworteten Schuld (ebd., 79),
- positive Arbeitsbeziehung nach Figdor (ebd., 81),
- Psychoanalyse (APP Ausschreibung 7. LG o. J., 2),
- Das Triangulationskonzept (ebd., 79),
- Entwicklungstheorie bzw. Entwicklungspsychologie (ebd., 79),
- Bindungstheorie bzw. Affektspiegelung und Mentalisierung sowie Containment (APP Ausschreibung 7. LG o. J., 2; 6; Figdor 2002, 84; 87),
- Selbsterfahrung (APP Ausschreibung 7. LG o. J., 7),
- und die Annahme des dynamischen Unbewussten (siehe Fallbeispiel aus Figdor 2002 72)²⁸.

Eine Beraterin (Interview BD1–PaEb4) nannte die Psychoanalyse als praxisleitende Theorie, welche nicht explizit in den theoretischen Ausführungen zu der Arbeit von psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen angeführt werden. Dabei erwähnt sie, dass sie im Zuge ihrer Arbeit in einem Kinder-Therapie-Heim eine wöchentliche Teamsupervision und eine verpflichtende Einzelsupervision hatte und dass sie damals auch über sieben Jahre »eine Psychoanalyse gemacht« hat (BD1–PaEb4, Zeile 67-69). Nebenbei absolvierte sie das Studium der Sozialpädagogik und Psychologie und ließ sich zur systemischen Beraterin und Gruppenleiterin für Encounter-Gruppen ausbilden. Es dürfte dennoch die selbst erlebte Psychoanalyse gewesen sein, die sie in Verbindung mit der Praxissituation gebracht hat (siehe BD1–PaEb4, Zeile 99-105). Die Beraterin des Interviews BD1–PaEb5 nannte neben den oben angeführten Theorien und Konzepten, die im Lehrgang vermittelt werden, auch szenisches Verstehen und Spaltungsprozesse nach Mahler als praxisleitende Konzepte.

²⁸ Diese Auflistung steht in Zusammenhang mit der Ausbildung der APP bzw. kann mit den theoretischen Darstellungen des Ausbildungslehrgangs der APP in Bezug gesetzt werden (Figdor 1998, 2002; APP Ausschreibung 7. LG o. J.).

Diese zwei Konzepte sind zwar nicht explizit in den Ausbildungscurricula angeführt, jedoch bedeutet das nicht, dass sie im Zuge der Ausbildung nicht kennengelernt wurden. Werden getätigte Aussagen des Interviews aus Teil II herangezogen, könnte vermutet werden, dass sich die Beraterin im Zuge ihrer Aus- und Weiterbildung mit »szenischem Verstehen« und den »Spaltungsprozessen nach Mahler« auseinandergesetzt hat. Die Beraterin schildert, dass sie zuerst die Ausbildung zur Handarbeitslehrerin absolvierte, als Erzieherin in einem Integrationskindergarten und dann mit mehrfach schwerstbehinderten Kindern arbeitete. Aus dieser Arbeit heraus entschied sie sich für das Studium der Erziehungswissenschaft und absolvierte im Anschluss die Ausbildung zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin. Auch besitzt die Beraterin eine Beratungs-Qualifikation mit Schwerpunkt Gewalt (BD1–PaEb5, Zeile 51, 61-112). Durch die Vielfalt an Ausbildungen in pädagogischen Bereichen steigt die Wahrscheinlichkeit des Kennenlernens dieser Konzepte in einer von ihr getätigten Aus- und Weiterbildung. Eine ähnliche Situation ist für die Beraterin aus dem Interview BD1–PaEb6 zu erkennen. Sie beschreibt, dass sie nach dem Studium der Erziehungswissenschaft den Lehrgang zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin und parallel dazu auch die Psychotherapieausbildung absolvierte und es schließlich dazu kam, dass sie Gruppenanalytikerin wurde (BD1–PaEb6 Zeile 76-93). Sie nannte im Interview ebenso die Konzepte Containment nach Bion, szenisches Verstehen sowie das Containment in der Gruppe. Speziell das Containment in der Gruppe lässt sich mit ihrer Tätigkeit als Gruppenanalytikerin und deren Ausbildung in Verbindung setzen.

Im Hinblick auf die dritte Forschungsfrage soll nun dargestellt werden, ob und welche Zusammenhänge zwischen den Aussagen aus dem Interviewabschnitt III und der getätigten Aus- und Weiterbildung der Volksschullehrerinnen hergestellt werden können.

Wie im Kapitel 8.1 bereits dargestellt wurde, nannten fünf der sechs Volksschullehrerinnen Begriffe, die keine spezifischen Theorien oder Konzepte benennen und zum Teil den Charakter von alltagstheoretischen Vorstellungen, subjektiven Überzeugungen oder von Auffassungen haben, die vornehmlich in persönlicher Erfahrung gründen (Datler 2017c, 3f).

Eine Lehrerin (BD2–L/VS5) nannte »Maria Montessori« als leitendes Konzept für ihre Praxissituation. Dem Curriculum der Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich ist zu entnehmen, dass sich die Studierende im Modul V_6.2 mit den Prinzipien reformpädagogischer Modelle auseinandersetzen. Dabei wird u. a. explizit Montessori-Pädagogik angeführt. Ziel dieses Moduls ist es u. a., die »Möglichkeiten der Umsetzung reformpädagogischer Ansätze und Strukturen im österreichischen Schulsystem« zu kennen (Curriculum d. PH. f. NOE 2011, 64f). Im Interview selbst ist zu erkennen, dass diese Orientierung an dem Konzept Maria Montessoris auch von einer Kollegin der Lehrerin unterstützt wird und sich beide einsetzen, dass dieses Konzept ins Zentrum gerückt wird (BD2–L/VS5, Zeile 127-131).

Ein Volksschullehrer (BD2–L/VS1) nannte das Konzept von Horst Fröhler als praxisleitendes Konzept. Das Konzept beinhaltet eine spezielle Vorgehensweise im Bereich des Erstleseunterrichts. Dazu konnte eine Verknüpfung zu dem Modul »V-3.4 Sprache und Kreativität fördern« des Curriculums der Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich gefunden werden. Darin wird angeführt, dass Studierende »über fachwissenschaftliches Grundlagenwissen auf Basis der aktuellen Schriftspracherwerbsforschung verfügen und dieses für die Gestaltung eines differenzierten und individualisierten Erstlese- und Schreibunterrichts anwenden können« (Curriculum d. PH f. NOE 2011, 40). Dennoch ist aus den Ausführungen des Interviewabschnitts II zu entnehmen, dass dieses Wissen nicht alleine durch die Ausbildung zum Volksschullehrer vermittelt wurde, sondern dass er dieses Konzept durch die von der Pädagogischen Hochschule verpflichtenden Fortbildungen im Bereich der Rechtschreibung kennengelernt hat (BD2–L/VS5, Zeile 34-44).

Auf die Frage nach Theorien bzw. Konzepten, die für die befragten Volksschullehrerinnen praxisleitende Bedeutung haben, wurden stattdessen mehrheitlich Lernformen genannt.

Darunter fallen:

- Freiarbeit (genannt von BD2–L/VS3)
- offener Unterricht (genannt von BD2–L/VS3)
- Frontalunterricht (genannt von BD2–L/VS3, BD2–L/VS4)

- offenes Lernen (genannt von BD2–L/VS3)
- Gruppenarbeit (genannt von BD2–L/VS4)
- selbstorganisiertes, selbsttätiges Lernen mit bescheidener Kontrolle (genannt von BD2–L/VS2)
- und Projektarbeit (genannt von BD2–L/VS4).

Laut Curriculum der Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich lernen Studierende »schuleingangsspezifische Arbeitsweisen und Lernformen angemessen, erlebnis- und ergebnisorientiert anwenden« (Curriculum d. PH. F. NOE 2011, 19) und sollen »verschiedene methodisch-didaktische Möglichkeiten bzw. unterschiedliche Lehr- und Lernformen kennen und anwenden lernen« (ebd., 21). In der Analyse des Curriculums konnten zahlreiche zu erreichende Kompetenzen gefunden werden, die sich mit der didaktischen Auseinandersetzung sowie mit der Reflexion der unterschiedlichsten Lernformen auseinandersetzen. Ebenso konnten die von den Lehrerinnen genannten Lerntypen im Curriculum ausgemacht werden. Da diese Lerntypen keiner wissenschaftlichen Theorie bzw. wissenschaftlich fundierten Konzepts im Sinne des Projektmaterials III (Datler 2017c) zugeordnet werden können, besteht die Annahme, dass die Wahl der Theorien bzw. Konzepte der jeweiligen Auszubildenden bzw. der jeweiligen Praxislehrerin obliegt.

Eine Lehrerin nannte (BD2–L/VS3) »Differenzieren« als praxisleitendes Konzept, welches auch im Curriculum explizit angeführt wird. Dabei lernen »individualisierende und differenzierende Maßnahmen im Unterricht« (Curriculum d. PH. F. NOE 2011, 4, 12) umzusetzen sowie »Lernprozesse auf Grundlage lernpsychologischer, fachwissenschaftlicher und soziologischer Grundkenntnisse (zu; Anm. d. V.: B. D.) differenzieren und individualisieren (ebd., 52). Diese Auszüge repräsentieren nur zwei von sehr vielen Kompetenzen im Bereich des Differenzierens, die Studierende im Zuge der Volksschullehrerinnenausbildung erwerben sollen. Demnach ist ein Zusammenhang zwischen diesem Konzept und der Ausbildung gegeben. Die Lehrerin des Interviews BD2–L/VS5 bezog sich auf das Konzept der Nähe-Distanz-Beziehung. Hier geht aus den Antworten des Interviewabschnittes Teil II hervor, dass eine Praxislehrerin aus der Zeit ihrer Ausbildung sie dazu veranlasst hat, sich mit dieser Thematik auseinander zu setzen (siehe BD2–L/VS5 Zeile 51-63).

Ähnlich wie beim Volksschullehrer des Interviews BD2–L/VS1 gaben alle Lehrerinnen an, die verpflichtenden Fortbildungen für Volksschullehrerinnen an der Pädagogischen Hochschule zu absolvieren. Als weitere absolvierte Aus- und Weiterbildung wurden Pfadfinder (BD2–L/VS6), Babysitten (BD2–L/VS4) und die Ausbildung zur Religionspädagogin an der Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich (BD2–L/VS5) genannt.

Es hat den Anschein, als ob sich der Ausbildungslehrgang für psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung eines konkreten Theoriesamples bedient, während in der Ausbildung für das Lehramt Volksschulen die Bildungsziele und zertifizierbaren Kompetenzen den Orientierungsrahmen für die Ausbilder vorgeben, ohne das klar wäre, welche spezifischen Theorien und Konzepte vermittelt werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden:

- Es können Zusammenhänge zwischen den Antworten, welche psychoanalytisch-pädagogische Erzieherinnen und Volksschullehrerinnen in Teil III des Interviews gegeben haben, und den absolvierten Aus- und Weiterbildungen hergestellt werden.
- Die genannten Theorien und Konzepte können in Bezug zu der getätigten Aus- und Weiterbildung gesetzt werden. Allen, bis auf einer psychoanalytisch-pädagogischen Erzieherin, war es möglich, einen direkten Bezug zu einer bzw. einem im Curriculum der im Rahmen der APP-Ausbildung vermittelten Theorie bzw. vermittelten Konzept herzustellen.
- Die genannten Theorien und Konzepte können im weiten Sinn in Bezug mit der getätigten Aus- und Weiterbildung gesetzt werden. Alle Volksschullehrerinnen, bis auf eine, nannten anstatt Theorien und Konzepte Methoden bzw. Begriffe, die im Curriculum angeführt, aber nicht extra ausgewiesen werden²⁹.

²⁹ Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass im Curriculum der Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich vermehrt allgemeine Bildungsziele und zertifizierbare Kompetenzen festgeschrieben sind, die Auszubildende erreichen bzw. erwerben sollen. Diese sind aber sehr allgemein und vage dargelegt. Bei genauerer Betrachtung des Curriculum der Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich, entsteht der begründete Eindruck, dass die Auswahl der zu vermittelnden Theorien bzw. Konzepte von den Lehrpersonen der Pädagogischen Hochschule abhängig ist.

9. Conclusio, Ausblick

Im Zuge des Projekts »TheoPrax« zeichnet sich Professionalität dadurch aus

»dass sich Personen, die in psychosozialen Feldern professionell tätig sind, zumindest in bestimmten Situationen ihrer Arbeit an wissenschaftlichen Theorien oder wissenschaftlich fundierten Konzepten orientieren, und dass sie in der Lage sind, darüber – zumindest exemplarisch – in gut nachvollziehbarer Weise Auskunft zu geben« (Datler 2017a, 2).

Bezogen auf die interviewten Personen ist festzuhalten, dass mehrheitlich psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen im Sinne des Projekts »TheoPrax« als professionell zu bezeichnen sind, denn vier gelang es, nachvollziehbar anzuführen, wie sie sich in bestimmten Situationen an einer wissenschaftlichen Theorie orientiert haben.

Bei den Volksschullehrerinnen ist dies nur einer Person gelungen. Die übrigen Volksschullehrerinnen nannten Begriffe, die keine spezifischen Theorien oder Konzepte benennen und zum Teil Charakter von alltagstheoretischen Vorstellungen, subjektiven Überzeugungen oder von Auffassungen haben, die vornehmlich in persönlicher Erfahrung gründen (Datler 2017c, 3f).

Die Annahme laut Projektmaterials I (Datler 2017a, 2)

»dass *manche* professionell Tätigen nur bedingt in der Lage sind, in präziser Weise darzulegen, in welcher Weise sie sich in der einen oder anderen Situation an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten orientieren ... und dass die interviewten Personen bloß eine diffuse Vorstellung von der Bedeutung wissenschaftlicher Theorien für ihre Arbeit haben«,

kann in Hinblick auf die Professionsgruppe der Volksschullehrerinnen bestätigt werden, da diese mehrheitlich keine wissenschaftlichen Theorien oder Konzepte nennen konnten, – was im Sinne des Projektmaterials I (ebd.) darauf hindeutet,

»dass sich das professionelle Selbstverständnis der befragten Person durch ein geringes Maß an Wissenschaftsorientierung auszeichnet« (Datler 2017a, 2).

Ein ähnliches Bild zeichnet sich ab, wenn beide Professionsgruppen die praxisleitende Bedeutung der genannten Theorien und Konzepte im Interview klar und deutlich mitteilen sollen. Dabei gelang es mehrheitlich (vier von sechs) Erziehungsberaterinnen, klar und präzise die praxisleitende Bedeutung von der eigens gewählten Theorie bzw. des eigens gewählten Konzepts verbal auszuführen.

Eine Lehrerin war indessen imstande, nachvollziehbar und explizit auszuführen, wie ihr das genannte Konzept in einer Praxissituation geholfen hat, die Situation zu verstehen und eine Entscheidung zu treffen. Dabei bezog sie sich auf ein Konzept, das keine Nähe zu einer wissenschaftlichen Theorie aufweist, und sie konnte auch keine konkrete Situation anführen.

Es kann die Annahme aufgestellt werden, dass Absolventinnen der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik in Wien mehrheitlich und besser imstande sind, die praxisleitende Bedeutung von Theorien und Konzepten anzuführen, als Absolventinnen der Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich, die das Lehramt für Volksschulen absolviert haben.

Dies ist auch anhand der im Interview getätigten Aussagen aus dem Interviewabschnitt IV zu erkennen. Dabei sprechen zwar vier Lehrerinnen und ein Lehrer davon, dass grundsätzlich Theorien und Konzepte in der Ausbildung vermittelt werden, weisen aber darauf hin, dass es sich dabei mehrheitlich um Impulse und Gedankenanstöße handelt, die wenig mit konkreten Unterrichtssituationen selbst zu tun hatten. Eine Lehrerin spricht davon, dass sie nicht mehr weiß, ob überhaupt Theorien oder Konzepte vermittelt worden sind. Wenn die Aussagen der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen herangezogen werden, erwähnten alle, dass der Vermittlung von Theorien und Konzepten ein hoher Stellenwert in der Ausbildung eingeräumt wird.

Demnach zeichnet sich ein Trend ab, dass Erziehungsberaterinnen, die ihre Ausbildung bei der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik absolviert haben, eher imstande sind, über die praxisleitende Bedeutung von Theorien und Konzepten zu sprechen als Volksschullehrerinnen. Wie bereits erwähnt, dürfte dies im

Zusammenhang mit den jeweiligen Aus- und Weiterbildungsgängen stehen, da anscheinend in der APP gezielt daran gearbeitet wird, diese Fähigkeit auszubilden.

Demnach wäre es im Sinne des Projektmaterials II (Datler 2017b, 2f) interessant, die Struktur und inhaltliche Orientieren der APP zu analysieren, um in Erfahrung zu bringen, wie diese Fähigkeit vermittelt werden kann, um eventuell andere Aus- und Weiterbildungseinrichtungen dahingehend zu verbessern.

Im Zuge dieser Untersuchung kann angeführt werden, dass psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen ähnliche Theorien und Konzepte genannt haben. Hierbei wäre es interessant, anhand einer größeren Stichprobe zu erfragen, ob Absolventinnen der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik ähnliche Theorien oder Konzepte nennen und ob diese der inhaltlichen Ausrichtung der absolvierten Aus- und Weiterbildungslehrgänge entsprechen.

Diese Untersuchung könnte auf die Ausbildung für Volksschullehrerinnen bzw. auf die Primarstufe, die neue Pädagoginnenausbildung, umgelegt werden. Dabei wäre es von Interesse in Erfahrung zu bringen, ob auch andere Volksschullehrerinnen mehrheitlich auf Lerntypen Bezug nehmen, wie die Ergebnisse dieser Masterarbeit aufzeigen, als auf tatsächliche wissenschaftliche Theorien und Konzepte.

Wie die Tabelle 15 (Seite 121) zu erkennen gibt, ist die jüngste befragte Person bei den psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen 40 Jahre und bei den Volksschullehrerinnen 25 Jahre alt. Das Durchschnittsalter der Beraterinnen liegt bei 49,34 Jahren und bei den Volksschullehrerinnen bei 31,5 Jahren. Demnach wäre es interessant zu erforschen, ob das Alter bzw. die Lebenserfahrung /Berufserfahrung für die Fähigkeit der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien und Konzepte von Bedeutung ist.

Die Aussagen der Interviewten wurden auch dahingehend untersucht, ob die genannten Theorien und Konzepte wissenschaftlicher oder alltagstheoretischer Natur sind. Hier könnte angesetzt werden, um zu erforschen, ob die Darstellung der

Grundzüge der genannten Theorien oder Konzepte den Ausführungen, die in der Fachliteratur zu finden sind, entsprechen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es allen Beteiligten größtenteils gelingt Bezüge zwischen irgendwelchen Theorien bzw. Konzepten und Praxissituationen herzustellen, aber diese klar und präzise darzulegen mehrheitlich psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen als Volksschullehrerinnen gelungen ist. Der Erwerb dieser Kompetenz sollte einen hohen Stellenwert in allen psychosozialen Aus- und Weiterbildungen eingeräumt werden, um den Professionalisierungsansprüchen gerecht zu werden.

10. Disziplinäre Anbindung

Die vorliegende Masterarbeit wurde im Zuge des Projekts »TheoPrax« verfasst und setzt sich zum Ziel, die Identifizierung der Qualität der mentalen Repräsentation der Orientierung von professionell Tätigen an (wissenschaftlichen) Theorien und Konzepten zu untersuchen (Datler 2017a, 3). Sowohl die relativ junge Profession »psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung« als auch die Profession des »Lehrpersonen für Volksschulen« können im Forschungskontext der Bildungswissenschaft verortet werden, da sich diese mit der »kritischen Analyse und wissenschaftlichen Erklärung von Phänomenen der Bildung und Erziehung« (Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft 2017) auseinandersetzen.

Neben der Identifizierung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien und Konzepte untersucht die vorliegende Masterarbeit den Einfluss von Aus- und Weiterbildung auf die Fähigkeit, über die praxisleitende Bedeutung ..., Auskunft zu geben ... (Datler 2017a, 3). In Anlehnung an Datler (ebd.) entsteht die Annahme, dass die Aneignung professioneller Kompetenzen (wie z. B. Orientierung an Theorien und Konzepten) erst entwickelt werden und oft nur dann vorhanden sind, wenn im Rahmen der Aus- und Weiterbildung gezielt am Erwerb dieser Fähigkeiten gearbeitet wurde. Im Zuge der Betrachtung der Ausbildungslehrgänge der APP zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung sowie der PH NOE zum Lehramt für Volksschulen zeigt sich der in Curricula publizierte Anspruch, dass die Auszubildenden angehalten werden, theoretisches Wissen mit der beruflichen Praxis in Verbindung zu setzen. Die vorliegende Masterarbeit untersucht, ob bzw. in welcher Qualität es den zu untersuchenden Professionsgruppen gelingt, zumindest in einem Interview solch eine Verknüpfung herzustellen. Den Ergebnissen der Analyse konnten erste Hinweise entnommen werden, in welcher Hinsicht dieser Anspruch eingelöst wurde.

11. Literaturverzeichnis

- Arnold, K., H., Hascher, T., Messner, R. et. al. (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Altrichter, H. (2000): Handlungen und Reflexionen bei Donald Schön. In: Neuweg, H. G.: Wissen – Können – Reflexion. Studien Verlag Ges.m.b.H: Innsbruck, 201-222
- Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (o.J.): Ausschreibung 7. Lehrgang. Unveröffentlichtes Dokument, 5 (Dokument ist via E-Mail: info@app-wien.at zu erhalten)
- Barth-Richtarz, J. (2009): Diagnostik im Kontext psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In: Datler, W., Steinhardt, K., Gstach, J., Ahrbeck, B. (Hrsg.): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten (Jahrbuch Psychoanalytische Pädagogik 17). Psychosozial-Verlag: Gießen, 37-60
- Buchberger, F., Riedl, J. (1987): Lehrerbildung – Heute. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie/Teil I. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport: Wien
- Clark, C. M., Peterson, P. L. (1986): Teachers' thought process. In: M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of reserach on training, 3rd Ed. Macmillian: New York/ London, 225-296
- Datler, W. (1999): Erziehungsberatung und die Annahme eines dynamischen Unbewussten. Über einige Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In: Datler, W. et. al. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial-Verlag: Giesen, 11-31
- Datler, W., Steinhardt, K., Gstach., J. (2004): Psychoanalytisch orientierte Beratung. In: Nestmann, F., Engel, F., Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Ansätze, Methoden & Felder. Band 2. DGVT: Tübingen, 613-624

- Datler, W. (2008): Von der Idee zu ihrer Realisierung. Zur Entstehung und Entwicklung der »Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik. In: Figdor, H. (Hrsg.): »Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen ...« (J. W. von Goethe). Empire Verlag: Wien, 21-31
- Datler, W. (2017a): Projektmaterialien 1: Kurzdarstellung des Projekts. (Materialien zum Projekt „TheoPrax - Die Bedeutung von Theorie für psychosoziale Praxis aus der Sicht von Akteuren: Eine Untersuchung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien“). Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien (unpubliziert)
- Datler, W. (2017b): Projektmaterialien 2: Wiener Interview zur Identifizierung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien (WIRTH). Ausgearbeitet in Zusammenarbeit mit Kuh-Knor, B., Strobl, B., Dippelreiter, B., Rataj, M., Giefing, K., Kiesenhofer, A. (Materialien zum Projekt „TheoPrax - Die Bedeutung von Theorie für psychosoziale Praxis aus der Sicht von Akteuren: Eine Untersuchung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien“). Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien (unpubliziert)
- Datler, W. (2017c): Projektmaterialien 3: Die Auswertung des Teiles III der Interviews. Ausgearbeitet in Zusammenarbeit mit Kuh-Knor, B., Strobl, B., Dippelreiter, B., Rataj, M. (Materialien zum Projekt „TheoPrax - Die Bedeutung von Theorie für psychosoziale Praxis aus der Sicht von Akteuren: Eine Untersuchung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien“). Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien (unpubliziert)
- Dilthey, W. (1888): Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Weinheim 1963
- Flitner, A. (1978): Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Zeitschrift für Pädagogik 24.183-193.
- Figdor, H. (1998): Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Die Renaissance einer »klassischen« Idee. APP: Wien
- Figdor, H. (1999a): Aufklärung, verantwortete Schuld und die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Grundprinzipien des Wiener Konzeptes psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In: Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hrsg.):

- Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial-Verlag: Gießen. 32-61. 3. Auflage 2005.
- Figdor, H. (1999b): Toni ist wie verwandelt. In: Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial-Verlag: Gießen. 76-89. 3. Auflage 2005
- Figdor, H. (2000): Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Der Ausbildungslehrgang. APP: Wien
- Figdor, H. (2002): Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. In: Finger-Trescher, U., Krebs, H., Müller, B., Gstach, J. (Hrsg.): Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13. Psycho-Sozialverlag: Bonn, 70-90
- Figdor, H. (2008a): Das Wiener Konzept In: Figdor, H. (Hrsg.): »Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen ... « (J. W. von Goethe). Festschrift zum 10 jährigen Bestehen der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP). Empire Verlag: Wien, 39-71
- Figdor, H. (2008b): Ausbildungslehrgang zum/r Psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberater/in (APP)» In: Figdor, H. (Hrsg.): »Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen ... « (J. W. von Goethe). Festschrift zum 10 jährigen Bestehen der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP). Empire Verlag: Wien, 351-359
- Gläser, J., Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien GmbH: Wiesbaden. 4. Auflage
- Günther, U., Massing, P. (1980): Praxisschock, Einstellungswandel und Lehrertraining. Können innovative Orientierungen bei jungen Lehrern stabilisiert werden? In: Bildung und Erziehung 33 (Heft 6), 550-577
- Helfferrich, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Herbart, J. F. (1851/1957): Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik (1802). In: Ders. Umriss pädagogischer Vorlesungen – Rede bei Eröffnung der pädagogischen Vorlesungen – Aphorismen zur Pädagogik. Schöningh: Paderborn.

- Kaiser, R. (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Springer Fachmedien: Wiesbaden
- Katschnig, T., Geppert, C. (2017): Projektmaterial 4: Interraterreliabilität (März 2017). (Materialien zum Projekt »TheoPrax« - die Bedeutung von Theorie für psychosoziale Praxis aus der Sicht von Akteuren: Eine Untersuchung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien«. Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien (unpubliziert)
- Kant, I. (1803): Über die Pädagogik. Rink, D. F. T. (Hrsg.). Königsberg
- Martinuzzi, S. (2005): Der Berufseinstieg von Volksschullehrerinnen und Volksschullehrern: Eine empirische Untersuchung der Schwierigkeiten und Fortbildungsbedürfnisse während des Berufseinstiegs. Diplomarbeit: Universität Wien
- Mayerhofer, M., Weiss, T. (2008): Die Vorgeschichte der APP: Der erste Erziehungsberatungslehrgang und die Patenschaft der Sigmund Freud-Gesellschaft. In: Figdor, H. (Hrsg.): »Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen ... « (J. W. von Goethe). Festschrift zum 10jährigen Bestehen der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP). Empire Verlag: Wien, 13-19
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 5. Auflage
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 11. Auflage
- Messner, H. (2007): Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten eine Medaille. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 25 (3), 364-376
- Meyer-Drawe, K. (1984): Grenzen pädagogischen Verstehens. Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 60. Jahrgang, 249-259
- Neudecker, B. (2008): Aus der Praxis der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung. Beat, der Glückliche. In: »Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen ... « (J. W. von Goethe). Festschrift zum 10jährigen Bestehen der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP). Empire Verlag: Wien, 71-95

- Neudecker, B. (2009): Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung im Kindergarten. In: Heinemann, E., Hopf, H. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik: Theorien – Methoden – Fallbeispiele. Kohlhammer: Stuttgart, 127-151
- Neuweg, H. G. (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, H., Harteis, Ch. (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 205-228
- Polanyi, M. (1966): The tacit dimension. London
- Rosenthal, G. (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Juventa Verlag: Weinheim und München, 2. Auflage
- Schmidt, C. (2012): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, U., von Kardorff, E., Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbej bei Hamburg. 9. Auflage, 447-456
- Schmied-Kowarzik, S. (2008): Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Kassel: kassel university press GmbH
- Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Basic Books: New York
- Steinhardt, K. (2005): Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? Zur historischen, professionstheoretischen und empirischen Fundierung von psychoanalytisch orientierter Supervision. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Strobl, B. (2017): Zur praxisleitenden Bedeutung von Theorien und Konzepten aus der Sicht psychoanalytischer PsychotherapeutInnen. Masterarbeit: Universität Wien.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan., F., Schmidt, H. J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Lang: Frankfurt a. Main
- Widlka, H. (1983): Praxisschock. Das Scheitern der Anwendung von Wissen. In: Bildung und Erziehung 36, (Heft 2), 213-225
- Wolhart, W., Böhm, J., Grillitsch, M. et al. (2016): Die österreichische Volksschule. In: Bruneforth M., Eder F., Krainer K. et al (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2015. Band 2. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft m. b. H. Nfg. & Co. KG. 17-59
- Zierer, B. (2009): Theorie- und erfahrungsgeleitetes Handeln oder: Kann die Praxis der Sozialen Arbeit erlernt werden? In: Hojnik, S., Posch, K., Riegler, A. (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaft: Wiesbaden, 65-86

Zirker, W. (1996): Psychoanalytische Pädagogik als praxisleitende Theorie und Orientierungshilfe in der Elternarbeit. Diplomarbeit: Universität Wien.

12. Internetquellen

Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (2017a): Erziehungsberatung.

Online abrufbar: <http://www.app-wien.at/erziehungsberatung> (16.9.17; 10:35)

Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (2017b):

Das Wiener Modell psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Online

abrufbar: <http://www.app-wien.at/das-wiener-modell-der-erziehungsberatung>

(16.9.17; 10:33)

Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (2017c): Lehrgang

Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Online abrufbar:

<http://www.app-wien.at/id-555> (16.9.17; 14:15).

Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik Wien (2017d): Spezielle

Erziehungsberatung 2017d, 1-13. Online abrufbar: [http://www.app-](http://www.app-wien.at/images/doku/app-hbspeziell.pdf)

[wien.at/images/doku/app-hbspeziell.pdf](http://www.app-wien.at/images/doku/app-hbspeziell.pdf) (16.9.17; 14:16)

Bundesministerium für Bildung (BMB) (2017): PädagogInnenbildungNeu. Frequently

Asked Questions. Online abrufbar:

https://www.bmb.gv.at/schulen/pbneu/faq/faq.html#heading_3 Was aendert sich

konkret (16.9.2017; 19:17).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK; nun mehr Ministerium

für Bildung BMB): (2012): Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der

Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Online abrufbar:

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf (16.9.17;

14:15)

Curriculum der Pädagogische Hochschule für Niederösterreich (2011):

Qualifikationsprofil und Curriculum für das Bachelorstudium »Lehramt für

Volksschulen« Online abrufbar:

[https://www.ph-](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/stuko/beschluesse/PHNOE_Q_C_VL_121211.pdf)

[noe.ac.at/fileadmin/stuko/beschluesse/PHNOE_Q_C_VL_121211.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/stuko/beschluesse/PHNOE_Q_C_VL_121211.pdf)

(16.09.17; 14:13)

Curriculum der Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich: »Bachelorstudium

Primarstufe« Curriculum im Rahmen der PädagogInnenausbildung« Online

abrufbar:

<https://www.ph-noe.ac.at/de/ausbildung/bachelorstudien/primarstufe.html>
(16.9.17; 14:13)

Hochschulgesetz 2005 § 9. Online abrufbar:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626> (16.9.17; 14:12)

Jugendwohlfahrtsgesetz (o. J): Online abrufbar:

[https://www.jusline.at/Jugendwohlfahrtsgesetz_\(JWG\).html](https://www.jusline.at/Jugendwohlfahrtsgesetz_(JWG).html)
(16.9.17; 14:11)

Universität Wien (2017): Homepage der Fakultät für Philosophie und

Bildungswissenschaft. Institut für Bildungswissenschaft. Online abrufbar:

<http://philbild.univie.ac.at/ueber-uns/institute/bildungswissenschaft/> (16.9.17;
14:06)

ANHANG Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit entstand im Kontext des Forschungsprojekts »TheoPrax«, das von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler initiiert wurde. Im Zuge dieser Masterarbeit dient das »Wiener Interview zur Identifizierung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien« kurz: WIRTH, zur Untersuchung, ob professionell Tätige in pädagogischen und angrenzenden Bereichen die mentale Repräsentation praxisleitender Theorien und Konzepte klar nachzeichnen können.

Das Kernstück dieser Masterarbeit bildet eine qualitative Studie, in der leitfadengestützte Interviews mit sechs psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen und sechs Volksschullehrerinnen geführt wurden. Für die Auswertung wurde ein bestimmter Abschnitt der geführten Interviews gewählt (Teil III) und mit Hilfe eines Kodierleitfadens dahingehend analysiert, ob einerseits die Befragten in der Interviewsituation in der Lage sind, eine wissenschaftliche Theorie oder ein wissenschaftliches Konzept zu nennen. Andererseits ist die vorliegende Masterarbeit der Frage nachgegangen, inwieweit und mit welcher Präzision die Befragten unter Bezugnahme auf eine konkrete Praxissituation verdeutlichen können, in welcher Weise sie sich an der genannten Theorie bzw. an dem genannten Konzept orientiert haben, um die geschilderte Situation zu verstehen, in der Situation bestimmte Entscheidungen zu treffen oder in Folge weitere Handlungen zu setzen.

ANHANG Abstract

This thesis is embedded in a research project, which was established by Univ.-Prof. Wilfried Datler in the Department of »Psychoanalytic Paedagogic«, Department of Educational Science at the University of Vienna. This thesis provides an empirical study if and how professionals are guided by theoretical knowledge in professional practice.

It is a first-time extensive approach on identifying the conscious decision on using theoretical knowledge in the professional practice. Therefore a guided interview was used to receive statements of the professionals. The analysis of the transcribed interviews was used to learn if and how professionals are capable to express in which way they used the the theoretical knowledge in professional practice.

ANHANG Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kodierleitfaden-Überblick (vgl. Datler 2017c).....	35
Tabelle 2: Übersicht der Auswertungsergebnisse aller zwölf interviewten Personen.....	104
Tabelle 3: Punktvergabe BD1-PaEb1-6	105
Tabelle 4: Punktvergabe BD2-L/VS1-6.....	106
Tabelle 5: 1. Dimension psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen	107
Tabelle 6: Liste der genannten Theorien und Konzepte PaEb	108
Tabelle 7: 1. Dimension Volksschullehrerinnen.....	109
Tabelle 8: Liste der genannte Theorien und Konzepte L/VS.....	110
Tabelle 9: 2. Dimension psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen	111
Tabelle 10: 2. Dimension Volksschullehrerinnen.....	112
Tabelle 11: 3. Dimension psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen	113
Tabelle 12: 3. Dimension Volksschullehrerinnen.....	114
Tabelle 13: 4. Dimension psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen	116
Tabelle 14: 4. Dimension Volksschullehrerinnen.....	117
Tabelle 15: Ergebnisse aller befragter Personen (PaEb; L/VS).....	119

ANHANG Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	27
Abbildung 2:	28

ANHANG Übersicht Kodierungen WIRTH

THEOPRAX WIRTH Kodierungen

Legende	
Kürzel	Bedeutung
AK	Antonia Kiesenhofer
BD	Birgit Dippelreiter
BH	RepräsentantInnen der Gruppe BewährungshelferInnen
BiwiInkl	RepräsentantInnen der Gruppe AbsolventInnen des Studiums Bildungswissenschaft mit Schwerpunkt Inklusive Pädagogik und Pädagogik bei speziellem Bedarf
BL	RepräsentantInnen der Gruppe BeratungslehrerInnen
BKK	Barbara Kuh-Knor
BS	Bernadette Strobl
IP (SFU)	Fachspezifische Ausbildungseinrichtung Sigmund Freud PrivatUniversität Wien
KG	Katrin Giefing
L/HS	RepräsentantInnen der Gruppe LehrerInnen Hauptschule
L/So	RepräsentantInnen der Gruppe SonderschullehrerInnen
L/VS	RepräsentantInnen der Gruppe VolksschullehrerInnen
MR	Magdalena Rataj
ÖAGG	Fachspezifische Ausbildungseinrichtung Österreichischer Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik
ÖGAP	Fachspezifische Ausbildungseinrichtung Österreichische Gesellschaft für Analytische Psychologie
ÖVIP	Fachspezifische Ausbildungseinrichtung Österreichischer Verein für Individualpsychologie
P	RepräsentantInnen der Gruppe PsychagogInnen
PaEb	RepräsentantInnen der Gruppe psychoanalytisch-pädagogischer ErziehungsberaterInnen
PädSohei	RepräsentantInnen der Gruppe AbsolventInnen des Studiums Pädagogik mit Schwerpunkt Sonder- und Heilpädagogik
PaPth	RepräsentantInnen der Gruppe psychoanalytischer PsychotherapeutInnen
PB	RepräsentantInnen der Gruppe psychagogischer BetreuerInnen
pth PO	RepräsentantInnen der Gruppe psychotherapeutischer PsychoonkologInnen
POP	Fachspezifische Ausbildungseinrichtung Wiener Psychoanalytische Akademie
WAP	Fachspezifische Ausbildungseinrichtung Wiener Arbeitskreis für Psychoanalyse
WKPS	Fachspezifische Ausbildungseinrichtung Wiener Kreis für Psychoanalyse und Selbstpsychologie
WPV	Fachspezifische Ausbildungseinrichtung Wiener Psychoanalytische Vereinigung

ANHANG Gesamtverzeichnis aller Interviews (WIRTH)

Name/Berufsgruppe	Code
Birgit Dippelreiter: psychoanalytisch-pädagogische ErziehungsberaterInnen	BD1-PaEb1
	BD1-PaEb2
	BD1-PaEb3
	BD1-PaEb4
	BD1-PaEb5
	BD1-PaEb6
Birgit Dippelreiter VolksschullehrerInnen	BD2-L/VS1
	BD2-L/VS2
	BD2-L/VS3
	BD2-L/VS4
	BD2-L/VS5
	BD2-L/VS6
Magdalena Rataj BewährungshelferInnen	MR1-BH1
	MR2-BH2
	MR3-BH3
	MR4-BH4
	MR5-BH5
	MR6-BH6
	MR7-BH7
	MR8-BH8
	MR9-BH9
	MR10-BH10
Barbara Kuh-Knor: Psychagoginnen und BeratungslehrerInnen	BKK1-PB1
	BKK2-PB2
	BKK3-P1
	BKK4-P2
	BKK5-L/HS
	BKK6-BL1
	BKK7-BL2
	BKK8-BL3
	BKK9-BL4
	BKK10-BL5
	BKK11-BL6
	BKK12-BL7
	BKK13-BL8
	BKK14-BL9
	BKK15-BL10

Name/Berufsgruppe	Code
Bernadette Strobl PsychotherapeutInnen	BS1–PaPth1–ÖGAP1
	BS1–PaPth2–ÖGAP2
	BS1–PaPth3–ÖGAP3
	BS2–PaPth4–ÖAGG1
	BS2–PaPth5–ÖAGG2
	BS2–PaPth6–ÖAGG3
	BS3–PaPth7–ÖVIP1
	BS3–PaPth8–ÖVIP2
	BS3–PaPth9–ÖVIP3
	BS4–PaPth10–SFU1
	BS4–PaPth11–SFU2
	BS4–PaPth12–SFU3
	BS5–PaPth13–WAP1
	BS5–PaPth14–WAP2
	BS5–PaPth15–WAP3
	BS6–PaPth16–WKPS1
	BS6–PaPth17–WKPS2
	BS6–PaPth18–WKPS3
	BS7–PaPth19–WPV1
	BS7–PaPth20– WPV2
	BS7–PaPth21– WPV3
	BS8–PaPth22–PSY1
	BS8–PaPth23–PSY2
	BS8–PaPth24–PSY3

ANHANG **Transkriptionsregeln**

Transkriptionskopf

Projekt: TheoPrax

Interview Code:

Geschlecht des/der Befragten:

Alter des/der Befragten:

Datum und Uhrzeit des Interviews:

Beteiligte Personen und ihre Rollen: Interviewerin (I), Befragte/r (B)

Länge des Interviews:

Angaben zum Ort:

Besonderheit:

Transkript erstellt von:

Literarische Transkription

- Es wurde alles Gesprochene transkribiert.
- Die Aussagen wurden für eine bessere Lesbarkeit in reinem Hochdeutsch verschriftlicht. Trotz leichter Glättung wurden jedoch Umgangssprache, Satzbau sowie Ausdrücke des/der Interviewten beibehalten.
- Pausen wurden durch eingeklammerte Punkte markiert, wobei ein Punkt für eine Sekunde steht. So steht (...) für drei Sekunden Pause. Ab fünf Sekunden wurde die Pausenlänge in Sekunden in Klammer angegeben: (5 Sek).
- Im Gegensatz dazu werden Auslassungen bei der Zitation von Interviewpassagen oder aus der Fachliteratur mit drei Punkten ohne Klammer gekennzeichnet.
- Besondere Betonungen, nicht-sprachliche Äußerungen wie Lachen o.ä. wurden in Klammern angegeben: (*lacht*).
- Bei Unterbrechungen durch eine/n Beteiligte/n wurde ein = gesetzt, ebenso bei Fortsetzung des unterbrochenen Satzes.
- Lautäußerungen einer Person, die den Gesprächsfluss der anderen nicht unterbrechen, wurden als (*mhm*) in den Verlauf eingeschoben.

ANHANG Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Birgit Dippelreiter, dass ich die vorliegende Masterarbeit mit dem Titel »Theoriegestütztes Handeln in der Praxis von Volksschullehrerinnen und psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen. Eine qualitativ-empirische Untersuchung« selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Quellen und Hilfsmittel verwendet und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Des Weiteren versichere ich, dass ich dieses Masterarbeitsthema weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/ einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Birgit Dippelreiter

Wien 2017

ANHANG Curriculum Vitae der Verfasserin

PERSÖNLICHE DATEN

Geburtsdatum/ Ort 30.04.1989/ Mödling
Staatsbürgerschaft: Österreich

AUSBILDUNG

09/2005–06/2008 Bundesoberstufenrealgymnasium
Wr. Neustadt
13/06/2008 Matura, Bundesoberstufenrealgymnasium;
Wr. Neustadt
09/2009 – 06/2012 Pädagogische Hochschule Baden: Abschluss als
Bachelor of Education, Lehramt für Volksschule
seit 09/2012 Universität Wien: Masterstudiengang
Bildungswissenschaft
Schwerpunkt: Bildung, Beratung und
Entwicklung über die Lebensalter

PRAXISNAHE/BERUFLICHE ERFAHRUNGEN

08/2017- laufend Neulandschule Alxingergasse 1100
gruppenführende Pädagogin
Tagesheim/Hort
10/2016 – 12/2016 Hilfswerk Baden: Karenzvertretung
gruppenführende Pädagogin
Schülertreff: Pfarrschule Baden
03/2014 – 07/2014 Wissenschaftliches Praktikum: Universität Wien
Bildungswissenschaft: Niederösterreichische
Schule in der Schulentwicklung (NOESIS)
01/2011– 07/2011 Rotterdam, NL: Erasmus Auslandssemester an
der Rotterdam University of Applied Science.
Schwerpunkt: Education und Social Work
09/2011 Pflichtpraktikum Volksschule VS Pfaffstätten
04/2012 Pflichtpraktikum Volksschule VS Uetzgasse Baden
09/2009 – 07/2016 ehrenamtliche Leiterin einer Jugend- und
Kindergruppe; PfadfinderInnen Österreich;
Gruppe Baden bei Wien